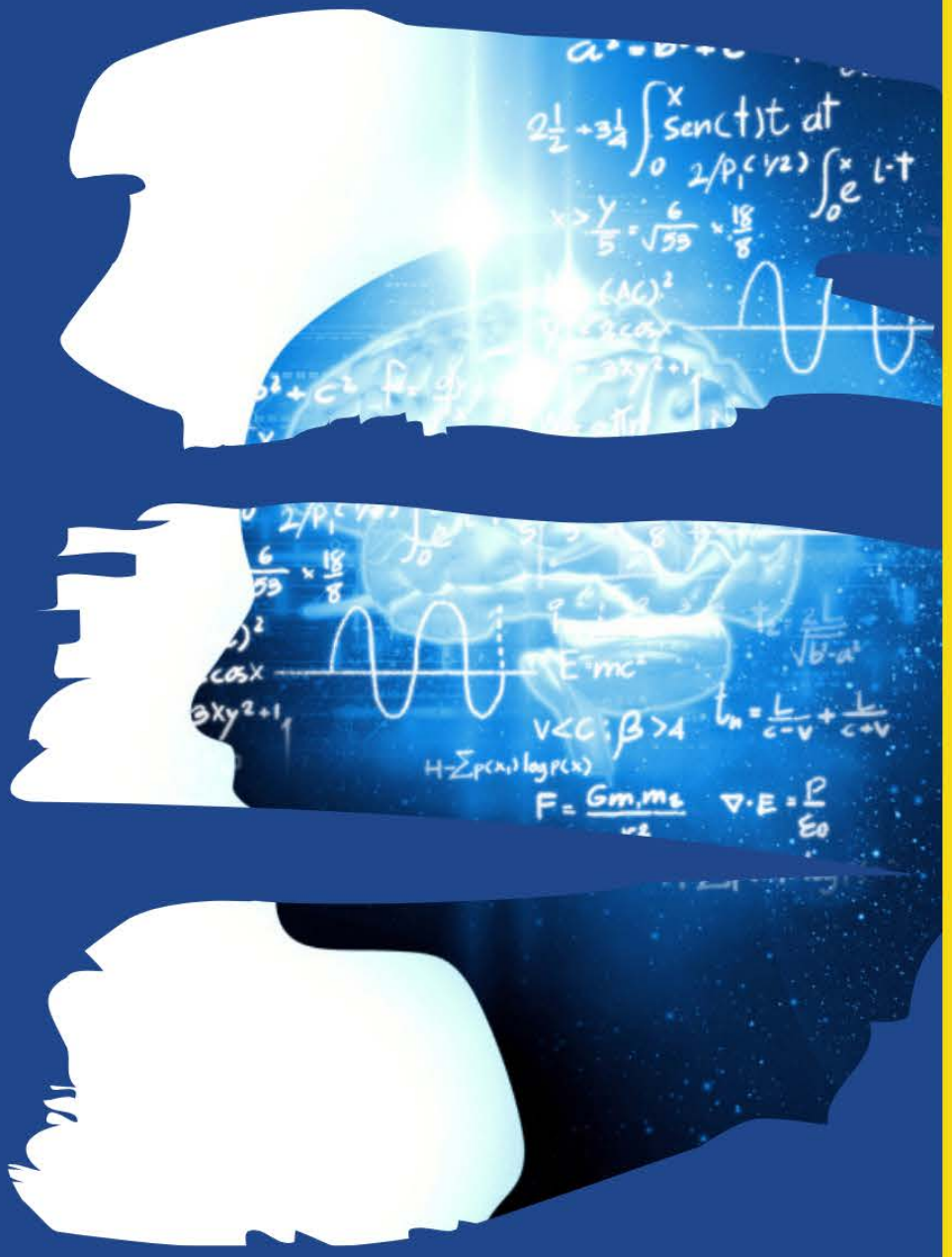
Наукові перспективи
Видавнича група



ВІСНИК науки та освіти

ISSN 2786-6165 (ONLINE)

Bulletin of Science and education

№ 3(45) 2026

Видавнича група «Наукові перспективи»

Християнська академія педагогічних наук України

«Вісник науки та освіти»

№ 3(45) 2026

Київ – 2026

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

"Bulletin of Science and Education"

№ 3(45) 2026

Kyiv – 2026

ISSN 2786-6165 Online

УДК 001.32:1 /3](477)(02)

Ідентифікатор медіа R40-05847

DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)

«Вісник науки та освіти»: журнал. 2026. № 3(45) 2026. С. 4175

Рекомендовано до видавництва Всеукраїнською Асамблеєю докторів наук з державного управління (Рішення від 31.03.2026, № 11/3-26)

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

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

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

Журнал публікує наукові розвідки з теоретичних та прикладних аспектів гуманітарних наук та мистецтва

Цільова аудиторія: вчені, лінгвісти, літературознавці, перекладачі, мистецвознавці, культурознавці, педагоги, соціологи, історики, археологи, а, також, інші фахівці з різних сфер життєдіяльності суспільства, де знаходить застосування тематика наукового журналу

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

Головний редактор:

Котельницький Назар Анатолійович – член-кореспондент Української Академії Наук, кандидат історичних наук, доцент кафедри мовної підготовки та міжкультурнихкомунікацій, ЗВО Університет трансформації майбутнього (м. Чернігів, Україна)

Редакційна колегія:

- √ ***Азарова Лариса Євстахіївна*** *- докт.філол.наук, професор, завідувач кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету (Україна)*
- √ ***Берест Ігор Романович*** *- доктор історичних наук, професор кафедри медійних технологій, інформаційної та книжкової справи, Національного університету «Львівська політехніка» (Україна)*
- √ ***Беррі, Стівен*** *доктор історичних наук, професор, професор епохи Громадянської війни Коледжу мистецтв і наук Франкліна Університету Джорджії (США)*
- √ ***Вуколова Катерина Володимирівна*** *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету (Біла Церква, Україна), доцент Дніпровського відділення центру наукових досліджень та викладання іноземних мов Національної академії наук України, Дніпро, Україна (Україна)*
- √ ***Гурко Олена Василівна*** *- доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, (Дніпро, Україна)*
- √ ***Заур Алієв*** *доктор філософії з історії науки, доктор філософії з політичних наук, доцент, доцент Інституту філософії та соціології НАНА, Азербайджан (Азербайджан)*

- √ ***Островський Олександр Олександрович***, *доктор філософії, доцент, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ф.Ракоці II (Україна)*
- √ ***Попа, Іоана*** *кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії Інституту соціальних наук про політику (Франція)*
- √ *Робак Ігор Юрійович - доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Харківського національного медичного університету (Україна)*
- √ ***Рубан Микола Юрійович*** *- доктор філософії з історії та археології, член правління Луганського обласного об'єднання ВУТ "Просвіта" імені Тараса Шевченка, голова правління громадської організації "Фонд відновлення залізничної спадщини України" (Україна)*
- √ ***Саїд М. Ісмаїл*** *доктор наук, професор, професор кафедри англійської мови, Коледж природничих наук і гуманітарних наук, Університет принца Саттама бін Абдулазіза, Аль-Хардж (Саудівська Аравія)*
- √ ***Синявська Олена Олександрівна*** *- кандидат історичних наук, доцент, доцент Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (Україна)*
- √ ***Січкаренко Галина Геннадіївна*** *- доктор історичних наук, доцент, професор кафедри документознавства та інформаційної діяльності Державного університету телекомунікацій (Україна)*
- √ ***Скляр Ірина Олександрівна*** *- кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології, доцент кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ Донбаський Державний педагогічний університет, постдокторант (Україна)*
- √ ***Супрун Володимир Миколайович*** *– доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри журналістики та українознавства Національного університету водного господарства та природокористування (Україна)*
- √ ***Хитровська Юлія Валентинівна*** *- доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Україна)*
- √ ***Юган Наталія Леонідівна*** *– доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри літературознавства, східної філології і перекладу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, практичний психолог у закладах освіти, член Центру українсько-європейського наукового співробітництва, Української асоціації когнітивної лінгвістики та поетики, Міжнародної федерації арт-терапії та самореалізації особистості (Україна)*

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

© автори статей, 2026
© Видавнича група «Наукові перспективи», 2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

ЗМІСТ

СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

Alyeksyeyeva I.O. **42**
BUILDING AGENCY IN POLITICAL DISCOURSE: A STUDY OF PRESIDENT TRUMP'S DAVOS-2026 SPEECH

Bilova A.H., Korolova L.V. **55**
MICROLEARNING AND MOBILE-BASED APPROACHES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Denysenko I.V., Bachynska L., Novikova H.V. **65**
THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA AND DIGITAL COMMUNICATION ON ENGLISH ACQUISITION

Derkach Yu.Ya. **76**
INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LEARNING ENGLISH: LITERATURE, GRAMMAR AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Hutnyk V.M. **88**
VERVOLLKOMMNEN DER AUSSPRACHE ZUKÜNFTIGER DEUTSCHLEHRER IM AUTONOMEN LERNEN

Hnatyk K., Fodor K., Huszti I. **108**
DEVELOPING ORAL COMMUNICATION IN THE EFL CLASSROM: METHODS, CHALLENGES, AND OUTCOMES

Khalabuzar O.A., Hlazkova I.Ya., Hostishcheva N.O. **119**
THE ESSENCE AND TYPOLOGY OF SPEECH MANIPULATIONS IN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL AND BUSINESS DISCOURSE

Krasniuk S., Goncharenko S., Petrenko V. **129**
HYBRID AI IN CONTEMPORARY MACHINE LINGUISTICS IN CONTEXT OF GLOBAL PHILOLOGICAL TRENDS

Kuziv M.Z. **143**
PROJECT WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Medvedieva O.Yu., Chufarlicheva A.Yu., Katrych A.V., Stroienko N.H. 152
BILINGUAL TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN MARITIME EDUCATION: PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR INTEGRATING ENGLISH AND UKRAINIAN FOR SPECIFIC PURPOSES

Nykyporets S.S., Molodetska T.I., Boiko Yu.V., Herasymenko N.V., Kukharchuk H.V. 171
EVOLUTION OF THE ENGLISH-LANGUAGE TERMINOLOGICAL SYSTEM IN THE FIELD OF ADDITIVE TECHNOLOGIES AND METAL FORMING: A CROSS-DOMAIN TERMINOLOGICAL ANALYSIS

Ostafiychuk O. 186
PRINCIPLE OF NOTICING IN LEXICAL APPROACH: IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Pliuta N.L. 195
FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF THE INDIVIDUAL LINGUISTIC PERSONALITY OF THE US WHITE HOUSE PRESS SECRETARY

Prushkovska İ.V., Moreva M.I. 215
THE SYMBOLISM OF LOVE AND SPIRITUAL QUEST IN THE POEM HÜSN Ü AŞK

Savchenko M. 231
NÜSHU PERFORMANCE ACROSS GENERATIONS: PHONOLOGICAL VARIATION AND TEXTSETTING INTUITION

Shevchuk T.S. 251
T. S. ELIOT'S POEM "THE HOLLOW MEN" IN THE CONTEXT OF ARCHETYPAL CRITICISM

Siladi V., Ostrovsky O. 261
INTONATION IN EFL TEACHING: TO TEACH OR NOT TO TEACH?

Vakulenko A.I., Fomina V.A., Prushchak A.O. **269**
THE USE OF ENGLISH PHONETICS APP IN PHONETICS OF THE ENGLISH LANGUAGE COURSE: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Vorova T.P. **281**
A BRIEF OVERVIEW OF THE MAIN TRENDS IN CONTEMPORARY TRANSLATION STUDIES

Yuhan N.L. **295**
SEMANTISCHE UND STRUKTURELLE BESONDERHEITEN DEUTSCHER PARÖMIEN (AM BEISPIEL DER SEMANTISCHEN GRUPPE MIT DER KOMPONENTE «WETTER UND NATURERSCHEINUNGEN»)

Акульшина Н., Горбатюк О. **310**
ДУАЛІЗМ МАТЕРІАЛЬНОГО ТА ДУХОВНОГО ЯК КЛЮЧОВА КОНЦЕПЦІЯ «МАСНАВІ» ДЖАЛАЛЕДДІНА РУМІ

Александрович Т.З. **324**
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Башкирова О.М. **334**
СЮЖЕТНА МОДЕЛЬ ЖІНОЧОЇ ІНІЦІАЦІЇ В РОМАНАХ «БДСМ» АЛЬОНИ РЯЗАНЦЕВОЇ І «UNDOING» ДЖИН ГАНФФ КОРЕЛІЦ

Башманівський О.Л., Василенко К.С. **353**
ІМАГОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОБРАЗУ ЄВРЕЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ПОЛЬСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XIX СТОЛІТТЯ

Бец Ю.І. **367**
ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ АСПЕКТИ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ У ТУРЕЦЬКІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Бикова Т.В., Вернигора О.Л. **379**
ІДЕЙНО-ТЕМАТИЧНІ І ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РЕТРОДЕТЕКТИВІВ АНДРІЯ КОКОТЮХИ

Білинська Х.В. **398**
ВПЛИВ НАТУРАЛІЗМУ НА ПОЕТИКУ СЕРЕДНЬОГО ПЕРІОДУ ТВОРЧОСТІ ГЕНРІ ДЖЕЙМСА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «БОСТОНЦІ»)

Боднар О.М., Кушнірчук О.О. **411**
ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНОГО НІМЕЦЬКОМОВНОГО ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Борисенко Н.Д., Славова Л.Л., Антонюк Н.М. **424**
ЛІНГВОКУЛЬТУРНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ БРИТАНСЬКИХ РЕАЛІЙ У ТЕЛЕСЕРІАЛІ SHERLOCK

Брона О.А. **438**
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДИСКУРСУ ОПИСІВ ГЕОЛОГІЧНИХ ПРИРОДНИХ ПАМ'ЯТОК

Бунчук Б.І., Маркуляк Л.В. **449**
ВЕРСИФІКАЦІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ 80-Х РОКІВ: ІНШОРОЗМІРНІ ВСТАВКИ У СТРУКТУРІ ПОЕМИ «РУСАЛКА» ТА МОЖЛИВІ ДЖЕРЕЛА ЇХ ФОРМИ

Ватченко С.О., Максютенко О.В. **464**
ЩО ОЗНАЧАЄ БУТИ АВТОРОМ СТЕРНІАНСЬКИХ РОМАНІВ? ДОСЛІДНИКИ ПРО СКЛАДОВІ МЕТАТЕКСТОВОЇ ПОЕТИКИ «ТРІСТРАМА ШЕНДІ» ТА «СЕНТИМЕНТАЛЬНОЇ ПОДОРОЖІ

Велігіна Н.Г., Левченко О.В. **479**
«АНГЛІЯ, АНГЛІЯ» ДЖУЛІАНА БАРНСА: ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО МІФУ

Вилінський С.І. **491**
ЛІНГВОПРАГМАТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ НІМЕЦЬКОГО БЕЗПЕКОВОГО ДИСКУРСУ В КОНТЕКСТІ «ZEITENWENDE»: ВИКЛИКИ ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧА

Вірстюк О.Д., Януш Х.М., Зубрицький Р.Я. **503**
ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЇЇ ТИПИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Гірняк С.П., Луців С.І. **516**
СУЧАСНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОВИ І МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Глібчук Н.М. **527**
ОМОГРАФИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ТРАНСПОЗИЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Голопич І.М., Оверчук О.Б., Перцева В.А. **541**
ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ АРГУМЕНТАЦІЇ В НАУКОВИХ ТЕКСТАХ

Гончарук О.М. **555**
ЗНАЧЕННЯ РЕКУРЕНТНОСТІ У ТВОРЕННІ СЛІВ

Гончарук О.В. **565**
КОНФЛІКТ ІНТЕРЕСІВ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА СПОСОБИ ЙОГО ЗАПОБІГАННЯ

Горобець А.В., Горобець І.В., Погранична Н.М. **575**
ВИВЧЕННЯ КОНЦЕПТУ «ЗЕМЛЯ-МАТИ» У КОНТЕКСТІ АНГЛОСАКСОНСЬКОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Громовенко В.В. **591**
ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ У МЕДІЙНОМУ ФРЕЙМУВАННІ ПРИРОДНИХ КАТАКЛІЗМІВ (НА МАТЕРІАЛІ ВИСВІТЛЕННЯ WINTER STORM FERN 2026)

Гулівата І.О., Войтко М.А. **602**
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В ЕПОХУ КЛІПОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ

Гулівата І.О., Колодка А.В., Пивовар Є.В. **613**
МАНІПУЛЯТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕФОРМАЛЬНИХ ЛОГІЧНИХ ПОМИЛОК У МАСОВІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Гурко О.В., Алісеєнко О.М., Мудренко Г.А. **624**
ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ДИСКУРСІ ВОЄННОГО ЧАСУ

Даскалюк О.Л. **639**
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕН НАУКОВЦІВ У ДИДАКТИЧНОМУ МАТЕРІАЛІ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Демська-Будзуляк Л.М. **649**
ІСТОРИЧНІ МОТИВИ В ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКАХ ФІЛОСОФСЬКОЇ ЛІРИКИ ЛІНИ КОСТЕНКО

Дем'яненко Н.Б. **661**
КОНЦЕПТИ «ПРАЦЯ», «СВОБОДА», «ЧЕСТЬ» У ПОЛЬСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ: КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

Дзира І.Я. **675**
СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ КЛІШЕ В НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ АКТАХ

Диндаренко О.А. **688**
ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ АНГЛО-ІНДІЙСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА Р. КІПЛІНГА В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Діхтярь К.І., Добрушина М.Ю. **703**
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ДЕТЕКТИВНОГО РОМАНУ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ Р. ҐАЛБРЕЙТА "THE INK BLACK HEART"

Дмитрасевич Р.Я., Дмитрасевич Н.І. **715**
ІНТЕГРАЦІЯ АНГЛІЗМІВ У ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНУ СИСТЕМУ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Добосевич У.Б. **726**
МОРФОЛОГІЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА: ІНТЕГРАЦІЯ, ТВОРЧІСТЬ, ДІАЛОГ

Закурдаєва О.В., Лахмотова Ю.В. **740**
ПЕРЕКЛАД СИНОНІМІЇ З КИТАЙСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Западинська І.Г., Довгань Л.І., Камінська М.О. **750**
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Зарівна О.Т., Білорусцева Т.М. **761**
РЕДАГУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ЯК СИНТЕЗ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТА РЕДАКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ІЗ ТЕХНІЧНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ)

Зелінська О.І., Лисицька О.П., Мельнікова Т.В., Романцова Я.В. **775**
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ У МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПЛАТФОРМАХ

Зінченко О.А. **785**
СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕКЛАДІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Зуєнко М.О. **795**
ПОЕТИКА ТРАВМИ У «ДОРОЖНЬОМУ ЩОДЕННИКУ» СЕРГІЯ ЖАДАНА І МАТВІЯ ВАЙСБЕРГА

Іванишин М.В. **808**
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Івасишин Т.М., Коломийська І.А. **821**
ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПРОВЕДЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ (СЕМАНТИКО-ТЕКСТУАЛЬНОЇ) ЕКСПЕРТИЗИ МОВЛЕННЯ

Івасишина Т.А. **834**
РОМАН ЛІНИ КОСТЕНКО «ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО»: МІЖ СЦІЛЛОЮ І ХАРІБДОЮ ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНИХ СУДЖЕНЬ

Ігнатьєва С.Є., Цюп'як І.К. **845**
МУЗИЧНА ТЕРМІНОЛЕКСИКА В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ МАРІЇ ДРУЖКО ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Канова Г.О. **859**
АНТИЧНИЙ МІФ У ДЗЕРКАЛІ СУЧАСНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ САРИ СТРІДСБЕРГ «КРАЇНАМЕДЕЯ»)

Кнодель Л.В., Калинюк Н.В., Медведенко С.В. **870**
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ У ВІРТУАЛЬНИХ ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРНИХ КОМАНДАХ

Кобзєва О.О., Бірюкова Д.В., Стрелок Н.В. **888**
КОРПУСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Кобута С.С. **903**
ПРАГМАТИКА СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У РОМАНІ РІЧАРДА ОЛДІНГТОНА «DEATH OF A HERO» В КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО ДИСКУРСУ

Козлов Є.Д., Бевзо Г.А., Малінка О.О. **917**
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Комарова О.С. **929**
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СЛОВАЦЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ

Косенко А.В., Беженар І.В., Боднар О.І. **939**
ДО ПИТАННЯ ПРО ТИПОЛОГІЮ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ

Костик Є.В., Лозинська Л.Ф., Загородня О.Ф. **954**
ПРАГМАТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВВІЧЛИВОСТІ ТА МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ

Крупач М.П. **976**
«ВІСНИКІВСТВО» («ДОНЦОВЩИНА») У ПОЛІТИЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЮРІЯ ШЕВЕЛЬОВА

Кулик О.Д. **991**
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА АДАПТАЦІЯ ІТ-ПРОФЕСІОНАЛІЗМІВ У НЕФАХОВОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ

Лемик І.М., Кон О.О. **1005**
ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ І ТЕРМІНОЛОГІЇ

Литвин О.О., Жовнір О.М., Маковій М.Г. **1021**
ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ МОВЛЕННЄВОЇ ГРАМОТНОСТІ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ ДО СУЧАСНИХ ВИМОГ

Литвин Н.Б. **1035**
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА»

Лунгол О.М., Габорець О.А., Тулінов В.С. **1053**
ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАНІПУЛЯТИВНОГО КОНТЕНТУ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ МЕТОДАМИ OSINT-АНАЛІЗУ

Малинюк І.В. **1067**
СТРУКТУРНІ ТИПИ ЗВУКОНАСЛІДУВАЛЬНИХ СЛІВ У КИТАЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Мовчан Б.В., Клименко М.С. **1080**
КОМПРЕСІЯ ТА УТОЧНЕННЯ У ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ ІНТЕРВ'Ю

Мойсеєнко І.П. **1095**
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ВИВЧЕННІ КУРСУ «ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Музика Т. **1109**
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ ФОРМАТІВ

Нестелєєв М.А., Бондарчук А.В. **1121**
СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ Й ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ ВІЗУАЛЬНО-НАРАТИВНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Олексенко В.П. **1134**
КОГНІТИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ВОЄННОМУДИСКУРСІ: СЛОВОТВІРНИЙ АСПЕКТ

Осьмак Н.Д., Скорик К.М. **1153**
ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ «ПІТЬМИ» У РОМАНІ ІЛЛАРІОНА ПАВЛЮКА «Я БАЧУ, ВАС ЦІКАВИТЬ ПІТЬМА»

Паничок Т.Я., Гумовська І.М. **1163**
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ЛЮДСЬКОГО ТА МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ

Панченко О.І., Білоус К.С. **1177**
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗБІРКИ ПЕРЕКЛАДІВ ЕЗРИ ПАУНДА "CATHAY"

Пастушенко Т.В., Плекан Н.Б., Буга Л.В. **1190**
КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ФУНКЦІОНУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Пельцер А.М., Александренко В.В. **1201**
ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ В КОНТЕКСТІ ПОСТМОДЕРНОЇ ДРАМАТУРГІЇ (на прикладі творів Богдана Жолдака та Мартіна МакДона)

Пена Л.І. **1209**
ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МОВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Петрова Г.Л. **1224**
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ: АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Писаренко Н.Д. **1237**
БАГАТОРІВНЕВА ОРГАНІЗАЦІЯ ВСТАВЛЕНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ТЕКСТАХ ОКСАНИ ЗАБУЖКО

Пілішек С.О., Олександренко К.В. **1255**
СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ АВТЕНТИЧНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КЕЙСІВ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

Полянська К.С., Денека М.Т., Гайдаєнко О.Ф. **1268**
ЕВОЛЮЦІЯ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Потапенко Л.В., Чабак Л.І. **1283**
СТРАТЕГІЇ АВТОНОМНОГО ЗАНУРЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ІНШОМОВНИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Рачковський О.В., Шепель О.В., Шумейко Л.В., Пряницька В.Б. **1298**
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ревуцька С.К., Кащенко С.А., Удовіченко Г.М. **1316**
АНГЛІЙСЬКІ НАРОДНІ КАЗКИ ЯК ЖАНРУ ФОЛЬКЛОРУ

Самаріна В.В., Тризна В.Є. **1327**
МАНІПУЛЯТИВНА СТРАТЕГІЯ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ РЕКЛАМНОМУ МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ДРУКОВАНОЇ РЕКЛАМИ БЕЗРЕЦЕПТУРНИХ ПРЕПАРАТІВ)

Стацюк Р.В. **1339**
ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНА ПАРАДИГМА ПОЕЗІЇ Б. Ш. АССАЙЯБА В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ МОДЕРНОЇ АРАБСЬКОЇ ЛІРИКИ

Стежко С.О., Колісниченко А.В., Кондратенко Н.Ю., Павлов В.О. 1354
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УКРАЇНСЬКОЮ ТА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ

Стефурак Р.І., Іванишин Н.Я. 1369
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Стрелко О.Г., Гурінчук С.В. 1381
ІСТОРИКО-СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ УКРАЇНИ

Тичинський П.О. 1396
СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТА АДАПТАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ ВІЙСЬКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НАТО В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Тімкова Т.М., Кислиця А.В. 1408
ПАРЕМІЙНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ ВОРОГ У ТУРЕЦЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Ткач Л.М. 1419
УКРАЇНОМОВНИЙ ЦИФРОВИЙ ДИСКУРС: МІЖ ЛІНГВІСТИЧНОЮ ГЛОБАЛІЗАЦІЄЮ ТА ВИКЛИКАМИ ВІЙНИ

Ткаченко А.А. 1433
ТИПОЛОГІЯ КОМПАРАТИВНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ЧЕСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ: СЕМАНТИКА, ОБРАЗНІСТЬ І ПЕРЕКЛАД

Ткачук Т.І., Мацера О.А. 1441
ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО ІДІОСТИЛЮ У ПЕРЕКЛАДІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ

Хлипавка Г.Г., Вербицька Л.О. 1452
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА МОДЕЛЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Хоміцький Н. **1464**
СИНТАКСИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ У ВОЄННІЙ ПРОЗІ ОЛЕКСАНДРА ВІЛЬЧИНСЬКОГО

Частник О. **1475**
ЗАСТОСУВАННЯ ШІ-ІНСТРУМЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

Чевичелова О.О. **1491**
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ МОВОЗНАВЧИХ ЗНАНЬ У ПРАКТИЧНОМУ КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Чорний І.В. **1505**
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ МОВИ ДІЛОВИХ ДОКУМЕНТІВ У СУЧАСНОМУ АДМІНІСТРАТИВНОМУ ДИСКУРСІ

Юлдашева Л.П. **1517**
БІНАРНІ ОПОЗИЦІЇ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ МЕХАНІЗМ СТРУКТУРУВАННЯ МОВИ, МИСЛЕННЯ ТА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Antoniv A.A., Antoniv N.A. **1530**
SPECIFIC ASPECTS OF DEVELOPING CLINICAL THINKING WITHIN A COMPETENCY-BASED APPROACH IN MEDICAL EDUCATION

Budianska V.A., Lyutviyeva Ya.P. **1540**
THE ROLE OF INTERACTIVE PLATFORMS IN CONDUCTING TRAINING SESSIONS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Helzhynska T.Ya. **1555**
THE INTEGRATION OF MODERN DIGITAL TOOLS IN THE TRAINING OF UNIVERSITY FACULTY FOR ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP

Lazorenko N.L., Kravets I.L., Hlutska T.V., Zhudro O.V. **1568**
NEW METHODS OF VOCABULARY MEMORISATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Mykytyuk O.M., Selmenska Z.M. **1579**
THE PHENOMENON OF EMOTIONAL-PROFESSIONAL BURNOUT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION

Nagachevska O.O., Vovchasta N.Ya. **1590**
ADAPTIVE LEARNING BEHAVIOUR IN AI-ENHANCED EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: PEDAGOGICAL CONDITIONS AND COGNITIVE MECHANISMS

Nagachevskyi V.Yo., Semiv G.O. **1604**
DEVELOPING INTEGRATED DECISION-MAKING COMPETENCE OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN DIGITALLY MEDIATED LEARNING ENVIRONMENTS

Shmulia L. **1619**
FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPED BY FUTURE DESIGNERS

Tsukanova A.O. **1630**
DIFFERENTIAL EQUATIONS: FROM HISTORY OF APPEARMENT TO MODERN COMPUTER PACKAGES (USING ONE PRACTICAL CLASS ON THE THEME «PHASE CURVES OF AUTONOMOUS LINEAR SYSTEMS ON A PLANE. TYPES OF ITS EQUILIBRIUM POSITIONS»)

Tsukanova A.O. **1649**
HOW TO COMBINE DIFFERENTIAL EQUATIONS, HISTORY AND TECHNOLOGIES (USING ONE PRACTICAL CLASS ON THE THEME «PHASE PORTRAITS OF AUTONOMOUS SYSTEMS ON A PLANE»)

Zapotichna M.I. **1663**
PEDAGOGICAL MODELS FOR ETHICAL AI INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION: BALANCING INNOVATION AND ACADEMIC INTEGRITY

Zhou Hao **1678**
KEY BARRIERS AND SUCCESSFUL EXCEPTIONS IN ADDRESSING LEARNING LOSS THROUGH THE NORMATIVE RECOMMENDATIONS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND THEIR IMPLEMENTATION PRACTICES

Авдєєва Т.В., Кушлик-Дивульська О.І., Козак В.І. **1689**
ПАРАМЕТРИ В МАТЕМАТИЦІ ТА ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ

Авраменко Н.Л., Безносюк Н.С., Крамаренко І.С. **1707**
STEM-ПРОЄКТИ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ, МОДЕЛЮВАННЯ ТА МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Алєксєєва С.В. **1729**
ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У МІЖНАРОДНИХ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Андрусів Л.З. **1738**
ДУХОВНІСТЬ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Асадчих О.В., Ващук Д.С. **1748**
ЯПОНСЬКОМОВНА ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Асадчих О., Швидкий Д. **1759**
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЯПОНСЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

Афанасьєв А.О. **1769**
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ «ОРГАНІЗАЦІЇ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КІНОЛОГІЧНИХ ПІДРОЗДІЛІВ»

Бевзюк М.С., Білан В.А., Черніченко Л.А. **1778**
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Березівська Л.Д. **1790**
ЖИТТЯ І ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕТРА ХОЛОДНОГО (1876–1930) В ЕМІГРАЦІЇ: ІСТОРИКО-ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Білецька І.О., Плютін І.П. **1803**
МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНІВ У ШКОЛАХ США

Білоус О.С. **1817**
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Білоус В.Р. **1828**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Біляковська О.О., Соляр Т.Я., Федина-Дармохвал В.С. **1838**
ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Бордюгова Л.Л. **1853**
МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КРАЇНАХ ЄС

Борисенко Н.А. **1863**
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЕТНОДИЗАЙНУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Букатова О.М., Федорова О.В. **1877**
ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Букатова О.М. **1890**
ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЙ

Бурчак Л.В. **1904**
ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Вавринів О.С. **1914**
РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Васильєв С.С. **1928**
МІЖНАРОДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВІТЧИЗНЯНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ ТА КІНООСВІТИ НАПЕРЕДОДНІ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Васильєва С.О., Пономарьова М.С., Золотарьов А.П. **1945**
ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТА КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ В УКРАЇНІ

Вєтрова І.М. **1961**
ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вилков С.В. **1976**
МЕДІАПРАВО І ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ»

Вінтюк Ю.В. **1989**
ДОСЛІДЖЕННЯ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ

Гаврилов І.С. **2003**
ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

Гаркавий С.Ф., Бардадим О.В. **2014**
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Глушко Т.В., Мирковіч І.Л. **2022**
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІНШОМОВНОЇ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБОМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Голенкова А.С. **2033**
ДИНАМІКА РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО АНІМАЦІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Горденко С.І., Варивода К.С., Єрічева Т.Ю. **2046**
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРАЦІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Держило Ю.І. **2060**
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ Й ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Джочка І.Ф., Іванишин Н.Я., Стефурак Р.І. **2073**
ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Дичук Т.В. **2087**
ВЗАЄМОДІЯ НАУКОВОГО ТА ХУДОЖНЬОГО ТИПІВ ПІЗНАННЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З ІНФОРМАТИКИ І ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Довженко Т.О., Шишенко В.О. **2099**
НОВІТНІ МЕТОДИ ТА ІДЕЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ДОСВІДІ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ

Дорош А.З., Ясюк Н.В. **2112**
ІНТЕГРАЦІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТАМ

Дутко О.М., Лебідь І.Ю. **2126**
ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Євтушина Т.О. **2140**
ТВОРЧІ ВПРАВИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Єфименко Л.М. **2155**
ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Жукова А.Р., Галченкова М.Є., Ушаков О.В. **2167**
ЗАСТОСУВАННЯ МАТЕРІАЛІВ З КАНАЛУ UNITED24 ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: РОЗВИТОК ІНОЗЕМНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Заділська Г.М. **2179**
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ

Зенченко Т.Ф. **2191**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Зіневич В.В. **2213**
ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Іванюк Г.І., Цибульська С.М. **2225**
ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (2006 – 2024)

Ігнатенко І.С. **2245**
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Каменчук Т.О. **2260**
ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Кириллова М.Д., Тронь Т.В., Макатер С.В. **2269**
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кіліченко О.І., Плещинська Ю.А. **2280**
ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ

Кічка М.П. **2292**
ТРАНСФОРМАЦІЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Ключковська І.М., Козловська І.М., Савка І.В. **2306**
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕГРАЦІЇ: УКРАЇНСЬКА НАУКОВА МОВА У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ

Князян М.О. **2318**
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ХОДІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Когут І.І. **2328**
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кожушко Т.В., Фицик І.Д. **2340**
ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ ПЛИННОСТІ СМИСЛОВОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Копил Г.О.. Струтинська І.Ю. **2354**
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ГЕНРІХА ШЛІМАНА ТА ЙОГО АДАПТАЦІЯ В СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПРАКТИКАХ

Копил-Філатова Т.В., Попов О.А. **2372**
ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАПОБІГАННЯ ДИСКРИМІНАЦІЇ ТА БУЛІНГУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Котова А.В., Сірик Т.Ю. **2391**
ІНФОРМЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Кошель А.П., Кошель В.М., Тітаренко С.А., Курта Н.М. **2405**
КОНЦЕПТУАЛЬНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПАРАДИГМИ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА В ІНТЕГРОВАНОМУ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОМУ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ ДИСКУРСАХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Кравчук О.В., Красненко О.М., Лузанова Л.В. **2419**
ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Кучай Т.П., Кучай О.В., Чичук А.П., Маршалек Л. **2429**
ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Кучерява О.А. **2437**
КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Кушнірук С.А., Павловський І.В. **2447**
ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ РЕПУТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Лапа О.В. **2460**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Лаппо В.В. **2474**
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Левко М.І., Руденко Л.М. **2484**
ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА, ФАСИЛІТАТОРА ТА ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВВНЗ

Леонова В.В. **2494**
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КОМАНДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ (ДОСВІД КЗ «СЛОБОЖАНСЬКИЙ ЛІЦЕЙ»)

Лесіна Т.М., Березовська Л.І., Біла О.О. **2509**
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ

Луценко І.О. **2525**
МОВЛЕНЄВИЙ ЖАНР ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМУНІКАТИВНОГО СУПРОВОДУ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗДО

Луцюк М.В., Бартошук В.Ю. **2539**
ГЕЙМІФІКОВАНІ СЦЕНАРІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТЕХНІЦІ ЯПОНСЬКОГО СКЛАДОВОГО ПИСЬМА

Лю Сіхуей **2554**
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Любіна Л.А., Федорищак Р.Л., Притуляк Т.С., Іванніков С.І., Галайдюк М.А. **2570**
ЗВ'ЯЗОК МІЖ МЕНТАЛЬНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ТА РЕГУЛЯРНОЮ ФІЗИЧНОЮ АКТИВНІСТЮ У МОЛОДІ

Мазур В.М., Басенко Р.О., Пугаченко О.Б., Холодова О.С. **2586**
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ

Маковецька Н.В., Горлач В.В., Конох А.А. **2598**
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ ДО ЗАСТСОУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДІВ ЦИФРОВОГО МАРКЕТИНГУ

Макода С.Л., Широковська О.М., Жиров О.А., Федорченко Д.І. **2611**
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Мальована Н.В., Корсун С.В., Сліпачук Н.М. **2623**
МОВНІ ТА КУЛЬТУРНІ КОДИ АМЕРИКАНСЬКОГО СУСПІЛЬНОГО ДИСКУРСУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Медведєва М.О. **2637**
ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ ТА ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО STEAM-ОСВІТИ

Мельник Л.В., Поліщук О.В., Стречен К.В. **2653**
КОНЦЕРТМЕЙСТЕР ЯК УЧАСНИК ВИКОНАВСЬКОГО ПРОЦЕСУ: СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ З ВИКОНАВЦЯМИ

Михаць Р.М., Салій В.С., Сторонська Н.З. **2662**
ВПЛИВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ НА МАЙБУТНЮ ФАХОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мієр Т.І., Голодюк Л.С., Біляковська О.О., Савош В.О., Бондаренко Г.Л., Вишнівська Н.В., Семеній Н.О. **2671**
ПРОЄКТУВАННЯ СПОСОБІВ ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАСОБУ СПРЯМУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА БАЛАНСУВАННЯ МІЖ РЕАКТИВНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ ТА СУБ'ЄКТНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ

Мієр Т.І., Савош В.О., Голодюк Л.С., Вишнівська Н.В., Шпіца-Павлюк Р.І., Романенко Л.В., Прошкуратова Т.С. 2685
ІННОВАЦІЙНІ КОНТЕКСТИ СПРИЙМАННЯ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА, КРИЗОВІ СТАНИ В ОСВІТІ ТА ВАРІАТИВНІ СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Мірошніченко В.І., Петраш А.І. 2700
АКМЕОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ МЕНЕДЖМЕНТОМ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Нагай Д.А. 2715
ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ МАСИВУ ЗАСОБАМИ ПЛАТФОРМИ ARDUINO

Назаренко О,В. 2734
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ ДІЛОВЕ МОВЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Намачинська Г.Я., Табан Т.С., Спіркіна М.В., Костюк Л.В. 2744
ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Невмержицька О.В. 2754
МАС-МЕДІА І ДІТИ: МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Опаріна А.В. 2763
МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Опришко С.В. 2778
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ПЕДАГОГІЧНІ ПРАКТИКИ ТА ОСВІТНІ МОДЕЛІ

Осаульчик О.Б., Самохвал О.О. **2797**
ІНТЕГРАЦІЯ ФАХОВОГО ЗМІСТУ У ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ

Петрова Л.О., Плешкунов С.А., Сівік О.Б. **2808**
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ КУРСАНТІВ У СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА БЕЗПЕКИ ВІЙСЬКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пєхарєва С.В., Яценко В.В. **2822**
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ І ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Піддубна О.М. **2829**
СВІТЛО, ПРОСТІР І ФОРМА: ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ПЛЕНЕРУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Плачинда Т.С. **2839**
РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЯКІСНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Плетеницька Л.С., Височан Л.М., Смирнова І.М. **2849**
ТЕХНОЛОГІЇ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ

Прилуцька Л.А., Семененко І.Є. **2862**
ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

Рєзніков С.І. **2876**
ДУХОВНО-МОРАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНЯ: ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Рибалка Я.І. **2888**
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНО-ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ

Рогальська-Яблонська І.П., Яблонський А.І., Султанова Н.В. **2903**
РОЗШИРЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ

Розсоха А.П., Хмельницька О.С., Бережна Л.В. **2917**
РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ СТРАТЕГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІННОВАЦІЙНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Савченко М.С., Радовенчик А.І., Парфентьєва І.П., Донченко О.С. **2937**
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сакалюк О.О., Самуренко А. **2947**
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Салата Г.В., Бачинська Н.А. **2958**
АРХІВОЗНАВЧІ СТУДІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СТРЕТЧИНГУ: ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ АРХІВНО-БІБЛІОТЕЧНИХ ІНСТИТУЦІЙ

Свиридюк О.В. **2972**
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Сидоренко О.О. **2989**
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЗАКЛАДЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Симонян В.В. **3006**
КУЛЬТУРНА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК МОДИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

Сироткіна Ж.Є., Сербіна-Лукасюк Л.П., Коваленко І.Г. **3015**
ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ІНТОНАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ РОБОТИ ТА САМОКОНТРОЛЮ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Скрипник Н.С., Сивачук О.М. **3032**
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ AI-АСИСТЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ ДО УСНИХ АНГЛОМОВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ: МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Совгар О.М., Панова Д.В., Чернецька С.Б., Кулікова М.Р. **3046**
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕНСИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Соловйова Т.Г., Кучерак М.П. **3060**
ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сотніченко М.М. **3075**
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ

Степаненко О.К., Кляп М.І., Громова Н.В. **3088**
ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ-ПЕДАГОГІВ У ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ (Т. ШЕВЧЕНКО, ЛЕСЯ УКРАЇНКА, І. ФРАНКО, О. КОБИЛЯНСЬКА)

Стойка М.В., Теметев А.О. **3099**
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ВИКЛАДАННІ ІНФОРМАТИКИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Столяренко О.В., Столяренко О.В., Пінаєва О.Ю., Московчук О.С. **3113**
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Суркова К.В., Сахненко Я.С. **3124**
МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ДИСТАНЦІЙНИХ ПІЛОТІВ БЕЗПІЛОТНИХ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН ПІД ЧАС ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Сущенко Л., Михнюк С.В. **3138**
ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Тверезовська Н.Т., Сидорко В.П. **3161**
ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ НАДАННЯ СОЦІАЛЬ-НИХ ПОСЛУГ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Терлецька Л.М. **3176**
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Тимощук Г.В. **3186**
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДИН З ФАКТОРІВ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Торічний О.В., Тушко К.Ю. **3196**
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ

Тушко К.Ю., Ковальська І.Е., Гапоненко Н.П. **3211**
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Ульянова В.С., Снєдкова Л.А. **3226**
МУЗИЧНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Федорова О.В. **3235**
ФІЗИКО-ХІМІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Харченко І.І. **3248**
СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Хатунцева С.М., Пшенична Н.С., Гнатюк В.В., Расторгуєва І.С., Черневич В.В. **3262**
ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ БІОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ЗМІСТ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Хміль О.О. **3276**
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Хоменко О. **3285**
ВИКЛАДАННЯ КОМАНДОЮ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Хон К.Ю., Авраменко Б.В. **3299**
ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ І МЕДІАРЕСУРСІВ У ВИКЛАДАННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ

Хон К.Ю., Авраменко Б.В. **3309**
МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИВЧЕННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Хон К.Ю., Авраменко Б.В. **3319**
ЦИФРОВІ МУЛЬТИМОДАЛЬНІ РЕСУРСИ У НАВЧАННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ

Чепелюк Б.М., Козарь О.П., Пинзеник О.М. **3328**
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ-ДИЗАЙНЕРІВ

Чиченьова О.М. **3343**
АКТУАЛЬНІСТЬ КОНТРОЛЬНИХ НОРМАТИВІВ З ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНІЙ ПРОГРАМІ ДИСЦИПЛІНИ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”

Шарлай Н.М., Соколенко В.М. **3355**
БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЛІКАРІВ ЯК СКЛАДОВА МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Швидків Г.Р. **3369**
ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ГОЛОСУ ВОКАЛІСТА-ПОЧАТКІВЦЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ СПАДЩИНИ СОЛОМІЇ КРУШЕЛЬНИЦЬКОЇ

Шелевер О.В. **3381**
ДУАЛЬНА ФОРМА НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Юрченко К.В., Юрченко А.О., Богославський С.В., Семеніхіна О.В. **3391**
ТИПОВІ ПОМИЛКИ ПІД ЧАС ВИКОРИСТАННЯ GEOGEBRA У НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦСР-4

Ягодін С.А. **3403**
ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ РІШУЧОСТІ ТА ВПЕВНЕНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Яковлєва О.М., Галіцан О.А., Халецька К.В., Яновський А.О. **3416**
МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СУЧАСНОГО КУРСУ АЛГЕБРИ ТА ІНФОРМАТИКИ В ШКОЛІ)

Ясногурська Л.М. **3431**
ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

Derhai A. **3442**
THE SETTLEMENT STRUCTURE AND SETTLEMENT SYSTEM OF THE KANIV REGION OF THE LOWER DNIEPER DURING THE EARLY AND MIDDLE BRONZE AGE

Pshenychna Yu. **3453**
FROM CONTRACT TO INSTITUTION: THE TRANSFORMATION OF PATRONAGE MECHANISMS IN ITALY IN THE LATE FIFTEENTH AND EARLY SIXTEENTH CENTURIES

Yanus V.V., Kitsak V.M. **3472**
THE IMPORTANCE OF ARCHAEOLOGICAL RESEARCH IN STUDYING THE TEREBOVLYA FORTRESS

Бзунько Г.Б. **3486**
ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ШКОЛИ В ДУБЛЯНАХ (СЕРЕДИНА 19 СТ. - 1914Р)

Бистрицька Е.В., Цяпута А.А. **3497**
СТАНОВЛЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ ІНСТИТУЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В УМОВАХ ПОВОЄННОЇ МІГРАЦІЇ (1945–1950-ТІ РР.)

Болобон Р.В. **3509**
ПРОСОПОГРАФІЧНИЙ ПОРТРЕТ ЗАГИБЛИХ ТА ЗНИКЛИХ БЕЗВІСТИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЧЕРВОНОЇ АРМІЇ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ З СЕЛА СПАСЬКЕ КОНОТОПСЬКОГО РАЙОНУ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Василишин С. **3526**
ОСВІТНЯ ІНФРАСТРУКТУРА ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО ВОЄВОДСТВА: МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛ І СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ УМОВИ ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Вознюк О.М., Коминський Я.Г. **3541**
СОЦІАЛЬНА КОНСОЛІДАЦІЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ЧИННИК СТІЙКОСТІ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Воронов В.І. **3555**
ОЛЕКСАНДР ЛАЗАРЕВСЬКИЙ ТА ГРИГОРІЙ ҐАЛАҐАН: ДО ІСТОРІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО «КОНФЛІКТУ»

Дармограй Ю. **3571**
АГРАРНІ РЕФОРМИ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗЕМЕЛЬНИХ ВІДНОСИН У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ В ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ СТ.

Демидяк Д.В., Кіцак В.М. **3582**
ПОЛІТИКА ПОЛЬСЬКОГО ЕМІГРАЦІЙНОГО УРЯДУ ЩОДО УКРАЇНСЬКОГО ПИТАННЯ ПРОТЯГОМ 1939-1941РР.

Дрогобицька О.Я., Винник Н.М., Гайдукевич О.О. **3596**
ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕРВІСНОГО СУСПІЛЬСТВА У ПРАЦЯХ КАТЕРИНИ ГРУШЕВСЬКОЇ (1900 – 1943)

Журба М.А., Дробот І.І., Жолоб М.П. **3610**
АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ ДЛЯ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Костюк Л.В. **3633**
КУПАЛЬСЬКА ОБРЯДОВІСТЬ: НАРОДНІ ВІРУВАННЯ ЛЕМКІВЩИНИ

Красота І.В. **3643**
УЧАСТЬ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК ЗС УКРАЇНИ У МИРОТВОРЧИХ ОПЕРАЦІЯХ, ОПЕРАЦІЯХ НАТО ТА ООН

Кузьмінець Н.П., Стадник О.О. **3664**
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЄ ЖИТТЯ НА ВІННИЧЧИНІ В РОКИ ОКУПАЦІЇ (1941 – 1944 рр.)

Лагодич М.М. **3681**
ОСОБЛИВОСТІ АДМІНІСТРАТИВНОГО УСТРОЮ КИЇВСЬКОЇ МИТРОПОЛІЇ У СИНОДАЛЬНУ ДОБУ РПЦ (1721-1917) ТА ЇХ ПРОЯВИ У СУЧАСНИХ ДЕРЖАВНО-ЦЕРКОВНИХ ВІДНОСИНАХ В УКРАЇНІ

Лагодич М.М. **3698**
ВПЛИВ МАНЯВСЬКОГО ЧОЛОВІЧОГО МОНАСТИРЯ НА СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ТА РЕЛІГІЙНЕ ЖИТТЯ БУКОВИНИ В XVII – XVIII СТ.

Левицька Н.М. **3716**
ФЕНОМЕН СУБ'ЄКТНОСТІ: СОЦІОПСИХОЛОГІЧНІ ТРИГЕРИ ТА ІСТОРИЧНА ТЯГЛІСТЬ СПРОТИВУ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Левчук К.І. **3726**
ФОРМИ І МЕТОДИ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОТИДІЇ КПРС-КПУ РОЗГОРТАННЮ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ В УКРАЇНІ (1990-1991 рр.)

Леньо П.Ю. **3743**
ДЕМОНОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НА СТОРІНКАХ ЩОРІЧНИКА «ЕТНІКА КАРПАТ»: ТЕМАТИЧНИЙ ТА ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ

Лисенко А.І., Тептюк Л.М., Худолей О.С. **3762**
ГЕНЕЗИС ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ» В НОРМАТИВНОМУ ТА НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Махінько А.І. **3774**
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНЕ СТАНОВИЩЕ СТУДЕНТСТВА УНІВЕРСИТЕТІВ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ (XIX – початок XX ст.)

Махно О.В. **3787**
ВІД ЕКОЛОГІЧНОГО ПРОТЕСТУ ДО НАЦІОНАЛЬНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ТА ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЯ ГРОМАДСЬКИХ РУХІВ В УКРАЇНІ (1988–1991)

Мельник Л.М., Синявська Л.І., Грек І.М. **3802**
ГЕНЕЗИС ТА ЕВОЛЮЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ПАРАДИГМ ВІЙНИ: ВІД АНТИЧНОГО ЛОГОСУ ДО ПОЛІТИЧНОГО РАЦІОНАЛІЗМУ

Мельник В.М. **3816**
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В АВСТРО-УГОРСЬКІЙ ІМПЕРІЇ НАПРИКІНЦІ XIX СТОЛІТТЯ: БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ЯРОСЛАВА ОКУНЕВСЬКОГО

Михайліченко М.А. **3825**
ВОЄННО-МЕМОРІАЛЬНА ПОЛІТИКА ЕСТОНІЇ: ПРАВОВІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ ЗАСАДИ

Михальський Ю.В., Гороховський Д.І., Кендус О.З., Клок В.І. **3836**
ПОЛІТИКА ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В УКРАЇНІ ПІСЛЯ 2014 РОКУ: ДЕКОМУНІЗАЦІЯ, ДЕІМПЕРІАЛІЗАЦІЯ ТА ФОРМУВАННЯ НОВОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ НАРАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ

Михальчук Р.Ю., Хома М.Ю. **3851**
КАРИБСЬКА КРИЗА ЯК КУЛЬМІНАЦІЯ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ

Мохун Я., Кіцак В. **3863**
ПОЛІТИКА ГЕТЬМАНА ПАВЛА СКОРОПАДСЬКОГО В ЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ

Неприцький О.А. **3878**
ВИКОРИСТАННЯ КОШТІВ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ФОНДІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ПЛАНУ РОЗВИТКУ (2004-2006 РР.) У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩІ

Нефьодов Д.В. **3889**
РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ МИКОЛАЇВЩИНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1940-Х – 1950-Х РР.

Павлишин А.М. **3901**
ВЗАЄМИНИ РКЦ І ГКЦ З БАПТИСТСЬКИМ РУХОМ У ПІВДЕННО-СХІДНИХ ВОЄВОДСТВАХ ПОЛЬЩІ У 20-30-Х РР. XX СТ.

Петрович В.В. **3913**
ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПРАВОСЛАВНИХ ТА ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКИХ ЦЕРКОВ МІСТА ВОЛОДИМИРА XV–XVII СТ. В СВІТЛІ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ ТА АРХІВНИХ МАТЕРІАЛІВ

Поліщук Д.Ю., Черевичний Г.С. **3925**
ПАНАС БУБЛІЙ: РЕЛІГІЙНО-КУЛЬТУРНІ ТА ПОЛІТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ

Потильчак О.В. **3933**
ДЕПОРТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ РОСІЙСЬКОЮ ФЕДЕРАЦІЄЮ У 2022–2026 РР.: МАСШТАБИ, МЕХАНІЗМИ ТА НАСЛІДКИ (ІСТОРИКО-ДЕМОГРАФІЧНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ)

Сатаєва А.М. **3950**
ЗАКОНОТВОРЧІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ВІДНОСИН В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Сніда Є.О. **3964**
УТВОРЕННЯ РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ В ІНТЕРПРЕТАЦІЯХ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ РАДЯНОЛОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

Тарасенко О.О. **3980**
ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРИКАМИ УКРАЇНИ ПЕРСОНАЛІЙ ПРЕДСТАВНИКІВ СТАРШОГО ПОКОЛІННЯ КИЇВСЬКОЇ ШКОЛИ ІСТОРИКІВ ВОЛОДИМИРА АНТОНОВИЧА

Телегуз А.В., Телегуз І.О. **4005**
ЕТНОЛОГІЯ І КУЛЬТУРНА АНТРОПОЛОГІЯ: ПОРІВНЯЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

Ухач В.З. **4020**
УКРАЇНСЬКИЙ ВИЗВОЛЬНИЙ РУХ НА ЗЛАМІ 1942-1943 РОКІВ: ТРАНСФОРМАЦІЯ СТРАТЕГІЇ ТА ТАКТИКИ БОРОТЬБИ: ВІЗІЇ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ (ВИБРАНІ АСПЕКТИ)

Хардель М.І. **4033**
ВІКІПЕДІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІДЕОЛОГІЧНОГО ПРОТИСТОЯННЯ ТА МАНІПУЛЯЦІЙ ІСТОРИЧНИМИ НАРАТИВАМИ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Харламов М.І., Чубіна Т.Д., Дмитренко М.Й., Косяк С.М. **4048**
ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДОБРОВІЛЬНОЇ ВОГНЕБОРЧОЇ СПРАВИ В УКРАЇНІ У XX-XXI СТОЛІТТЯХ

Чаплигін В.В. **4062**
ІСТОРІЯ МЕТРОПОЛІТЕНУ КИЄВА: ПОДІЇ, ПОСТАТІ, ФАКТИ

Чиркіна-Харламова М.А., Харламов М.І., Зінченко Н.О. **4075**
ЗАХИСТ НАСЕЛЕННЯ ВІД РАДІАЦІЙНИХ ТА ХІМІЧНИХ ЗАГРОЗ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ У 1991-2025 РОКАХ

Широколава М.В. **4087**
ПРОБЛЕМИ ФІНАНСУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В ХАРКІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ І ЇХ ВИРІШЕННЯ ОРГАНАМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО»

Борисов Ю.Б., Тарахтій Л.О., Вовкочин Л.Ю., Іщенко Ю.П. **4102**
ПІДГОТОВЧІ КУРСИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДИЗАЙН»: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ХУДОЖНІХ ДИСЦИПЛІН

Буранич С.І. **4120**
БІЛЬШІ СКЛАДИ ВЕСІЛЬНИХ КАПЕЛ ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ В КОНТЕКСТІ ЗМІН СОЦІО-КУЛЬТУРНИХ СЕРЕДОВИЩ

Гарбузенко Л.В., Стрітьєвич Т.М., Чєн Н.В. **4132**
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИСТАВКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Куценко С.В. **4147**
НАРОДНО-СЦЕНІЧНА ХОРЕОГРАФІЯ ЯК УНІВЕРСАЛЬНА МОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ХОРЕОГРАФА

Макеєнков П.С. **4161**
ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМ ВИХОВАННЯ АКТОРА КРІЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Шановні колеги, любі друзі!

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

Видання відзначається багатогранністю відтворення змістового компоненту і значним інформаційним наповненням із питань: аналізу новітніх методів та ідей організації інклюзивного навчання в досвіді зарубіжних педагогів для екстраполяції у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, в умовах загальної середньої освіти; обґрунтування особливостей формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку, в умовах інтегрованого освітнього середовища, а, також, здійснення методичного супроводу та інноваційних практик, що забезпечують ефективність цього процесу; дослідження інтеркультурного виховання майбутнього керівника хореографічного колективу в процесі вивчення народно-сценічного танцю у закладах вищої освіти; висвітлення позитивного еміграційного досвіду щодо виховання в дітей і молоді поваги та любові до Батьківщини, громадянина-патріота незалежної України за її межами та ін.

Щоденних перемог нам, друзі, задля спільної Перемоги!

Дякуємо ЗСУ за кожен день нашого життя!

З повагою,

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

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

UDC 81'367.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-42-54

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

BUILDING AGENCY IN POLITICAL DISCOURSE: A STUDY OF PRESIDENT TRUMP'S DAVOS-2026 SPEECH

Abstract. In traditional syntax, agency is the term used to characterize subjects of predicates expressed by transitive verbs. Semantic syntax, in its turn, focuses on verbalized situations and interprets Agent as a participant who consciously carries out socially meaningful actions. This approach makes agency the key notion in political discourse, as politics is essentially competitive and evolves, among other things, around politicians' building the image of influential Agent. Employing the quantitative method, the componential and contextual analyses, this article examines language means used by President Trump to construct agency in his address at the Davos World Economic Forum in 2026.

The quantitative analysis of the speech yields the following results: the predication 'we + past form of dynamic verb' outnumbers the predications 'I + past form of dynamic verb', while the pronoun I dominates in predications with present forms of dynamic verbs.

As a result, when talking about the past, Trump speaks on behalf of collective Agent (the Administration, the USA, the American people), but in present-day American politics he emphatically asserts himself as Agent.

At the same time, the speech contains various ways of agency mitigation (passive constructions, nominalization). In addition, Trump indirectly points out to Agent by using phrases with the preposition under, which verbalizes the spatial metaphor PRESIDENT IS TOP, as well as the nouns policy and plan, which refer to political actions. The speaker recontextualizes the 'agent-less' lexeme miracle to emphasize the idea of the short time required to see the results of his policies and presents himself as efficient Agent. The verb to happen, which incorporates the seme 'by chance', helps to shun agency by verbalizing the semantic role of Experiencer: it appears in object clauses and questions to the subject, suggesting

a lack of knowledge about the event. Thus, the President mitigates agency, presumably, either to meet the requirements of formal style or to depict himself as an outsider to an event.

Keywords: agency, mitigation of agency, political discourse, traditional syntax, semantic syntax

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

ПОБУДОВА АГЕНТИВНОСТІ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ДОСЛІДЖЕННЯ ДАВОСЬКОЇ ПРОМОВИ ПРЕЗИДЕНТА ТРАМПА У 2026 РОЦІ

Анотація. У традиційному синтаксисі поняття агенс позначає підмет у предикації з перехідними дієсловами. Семантичний синтаксис вивчає вербалізовану ситуацію та трактує агенс як як учасника, що свідомо здійснює соціально значущі дії. Цей підхід перетворює агентивність на ключове поняття політичного дискурсу, оскільки йому властива форма змагання та спрямування, зокрема, на побудову політиками свого агентивного іміджу. У статті застосовано кількісний метод, а також компонентний та контекстуальний аналіз для вивчення мовних засобів, використаних президентом Трампом для конструювання агентивності у зверненні на Давоському економічному формумі в 2026 році.

Кількісний аналіз промови дав такі результати: предикація «we + динамічне дієслово у минулому часі» є чистотнішою, ніж предикація «I + динамічне дієслово у минулому часі». Водночас займенник I домінує в предикаціях з теперішніми формами динамічних дієслів.

У результаті, Трамп виступає від імені колективного агенса (уряду, США, американського народу), коли говорить про минуле, проте наголошує на своїй власній агентивності в американській політиці сьогодення.

At the same time, the speech contains various ways of agency mitigation (passive constructions, nominalization). In addition, Trump indirectly points out to Agent by using phrases with the preposition under, which verbalizes the spatial metaphor PRESIDENT IS TOP, as well as the nouns policy and plan, which refer to political actions. The speaker recontextualizes the ‘agent-less’ lexeme miracle to emphasize the idea of the short time required to see the results of his policies and presents himself as efficient Agent. The verb to happen, which incorporates the seme ‘by chance’, helps to shun agency by verbalizing the semantic role of Experiencer: it appears in object clauses and questions to the subject, suggesting

a lack of knowledge about the event. Thus, the President mitigates agency, presumably, either to meet the requirements of formal style or to depict himself as an outsider to an event.

Промова також містить різні засоби пом'якшення агентивності (пасивні конструкції, номіналізація). Крім того, Трамп вказує га агенса за допомогою словосполучень зі прийменником under, що вербалізують просторову метафору PRESIDENT IS TOP, а також використовує іменники policy та plan для позначення політичних дій. Вибудовуючи імідж ефективного агенса, політик реконтекстуалізує «безагентивну» лексему miracle, за допомогою якої підкреслює неймовірну швидкість результатів своєї політики. Дієслово to happen з притаманою йому семою 'by chance' вербалізує семантичну роль Експерієнсера: воно вживається в додаткових підрядних реченнях та питаннях до підмета та імплікує відсутність у мовця достатньої інформації про подію. Таким чином, президент пом'якшує агентивність, очевидно, дотримуючись формального стилю або змальовуючи себе як непричетного до події.

Ключові слова: агентивність, пом'якшення агентивності, політичний дискурс, традиційний синтаксис, семантичний синтаксис

Problem statement. Modern linguistic studies explore relations between language, communication, and social processes, which stimulates the development of Critical Discourse Analysis (CDA) as a tool to reveal the pursuit of power and control in social interactions [1]. A peculiar feature of political discourse is its inherent agonism: political actors compete to gain support. To win the competition, they need to prove themselves to be effective managers, national leaders, or policy-makers capable of taking responsibility for the present and the future of their citizens or even the whole world [2]. The **objective** of this research is to explore this highly competitive sphere from the perspective of agency, which determines the **tasks** of the study, namely, to examine language means used by politicians to assert themselves as Agents.

Previous research. The notion of agency (agentivity) originates in philosophy, yet it has been relevant for many branches of the humanities. In linguistics, agency was first regarded as a purely grammatical, or rather, syntactic, phenomenon: it was thought of as arising from the three basic relations of Subject of an intransitive verb (*John went to the party*), Agent, or Subject, of a transitive verb (*John loves tennis*) and Object of a transitive verb (*John stopped the car*) verbalized in a particular way in every language [3]. Linguistic anthropology has transformed this formal approach by including in the semantics of agency extralingual components, namely, control and liability to evaluation. Thus, Duranti defines agency as "the property of those entities (i) that have some degree

of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities' (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e.g. in terms of their responsibility for a given outcome)" [Duranti 2004, p. 453]. Ahearn, in her turn, suggests interpreting agency as "the capacity for socially meaningful action" [4, p.112].

Meticulous semantic research has uncovered numerous ways of expressing agency besides the straightforward agentivity of active voice constructions. Languages offer their speakers various means to modulate some agentive properties and, in communication, agency often undergoes so-called mitigation, for example, in predominantly agent-less passive constructions or in expressions of deontic modality that encode merely the possibility or necessity of acts performed by morally responsible agents [5, p.466]. Discourse may contain "would-be Agents, that is, referential NPs that could have been expressed as Agent NPs but were not" [5, p. 466]. Duranti illustrates this with the examples where a potential Agent appears as a modifier of a non-Agent NP: *John's speech was very long*; *This plate of fruit came from our neighbors*. If agents *John* and *our neighbors* in these sentences were expressed 'syntactically transparently', they would be ***John*** *gave a very long speech*; ***Our neighbors*** *sent/brought us this plate of fruit* [5, p. 466]. Applying these observations to political discourse, it is essentially agency-based as a politician's image is (ideally) construed around a socially meaningful action, responsibility for its outcome, and the morality of the action.

Methods. The research focuses on lexical means in Donald Trump's speech delivered at the Davos Economic Forum on January 21, 2026, where he appeared as the US top official.

The first stage of the study drew on the framework of Semantic Syntax. First, continuous sampling was employed to select occurrences of the first-person pronouns *I* and *we*. Then, the instances where these pronouns performed functions other than those of Agent were excluded from the sample. The formal 'no-agentivity' markers were predicates expressed by stative verbs (there is an exception highlighted in a footnote to Table 1). The research also did not take into account cases when the predication consisted of the first-person pronouns and modal verbs, or verbs in a future tense form or its lexical equivalent. In other words, structures

I/we + need/must/should, etc./*will/am (are) going to*+dynamic verb

fell out of the sample since the study focuses on exploring presentation of actual rather than potential agency. The first stage was concluded by employing elements of quantitative analysis aimed at establishing (1) the preferred pronoun to express Agent and (2) the dominant temporal (present or past) dimension where agency was presented.

The second stage of the study focuses on subtle verbalizations of agency that lead to its mitigation. In particular, the research employs componential and contextual analyses to study lexical semantics (the semes of intention, action, and control embedded in several lexemes or set phrases) recurrent in President Trump's speech.

Research results. Table 1 displays the results of the quantitative analysis aimed at identifying the preferred first-person pronoun used as a verbalizer of Agent: the occurrences of the pronoun *we* outnumber those of *I*. In other words, Trump prefers using the inclusive pronoun *we* and speaks on behalf of his Administration rather than himself as the driver for change (91 instances (59.1%)).

The President's own agency is also well represented, as the pronoun *I* makes up 40.9% of the sample.

Table 1

Absolute and relative number of occurrences of first-person pronouns as Agents

pronoun	tense	number of occurrences	total number of occurrences	relative frequency, %
I	Present Continuous*	21	63	40.9%
	Present Perfect**	11		
	Past Simple	31		
We	Present Continuous*	18	91	59.1%
	Present Perfect**	8		
	Past Simple	38		
			154	100%

* excluding the *to be going to* construction

** excluding statives, yet including such cases as "*I've been a critic of NATO for many years*" since it nominalizes "*I've been criticizing NATO for many years*"

Table 2 sums up the quantitative analysis of verbal tense forms used as predicates of the pronouns *I* and *we*, which indicates the temporal dimension of Agent's performance.

Table 2

Absolute and relative number of occurrences of tenses with first-person pronouns as Agents

Pronouns	I	We	total number of occurrences	relative frequency of tense, %
Present Continuous*	21	18	39	30.7
Present Perfect**	11	8	19	15
Past Simple	31	38	69	54.3
			127	100

* excluding the *to be going to* construction

** excluding statives, yet including such cases as "*I've been a critic of NATO for many years*" since it nominalizes "*I've been criticizing NATO for many years*"

According to the data, in more than half of cases (54.3%), Trump refers to agency in the past by using Past Simple and correlates it with the inclusive pronoun *we*. These are the passages of the speech where the President uses the inclusive *we* to refer to the USA as an Agent in the world politics of the past:

***We** literally **set up bases** on Greenland for Denmark. **We fought** for Denmark. (…) But **we saved Greenland** and successfully **prevented our enemies** from gaining a foothold in our hemisphere. So, **we did it** for ourselves also. And then after the war, which **we won, we won it** big – without us, right now, you'd all be speaking German and a little Japanese, perhaps. After the war, **we gave Greenland** back to Denmark.* [6]

Nevertheless, there are conspicuous passages in the speech where Trump is depicted as an indisputable Agent. These passages contain the first-person pronoun *I* with a predicate in the Past Simple form, yet the image of Trump as a genuine change-maker definitely arises from the combination of *I*, the active form of the verb or causative constructions (*to get smth done, to get smb to do smth*) and lexemes that imply the absolute (*landslide, giant, everything*) or, at least, a numeral (*seven, eight, 5%*):

I** went in a **landslide**, a **giant landslide** – **won** all **seven** swing states, **won** the popular vote, **won everything**… And I've now been working on this war for one year, during which time **I settled eight** other wars… The United States was paying for virtually 100% of NATO. And **I got that stopped**…But then, more importantly, **I got NATO to pay 5%. [6]

Present Continuous comes second among tenses, and the occurrences where Trump uses it with the individualistic *I* slightly outnumber those with the inclusive *we*.

*Today, **I'm taking action** to bring back this bedrock of the American dream. (…) **I'm helping Europe**. **I'm helping NATO**…* [6]

*Instead of closing down energy plants, **we're opening them up**. Instead of building ineffective money losing windmills, **we're taking them down** and not approving any. Instead of empowering bureaucrats, **we're firing them**…* [6]

It is surprising that the occurrence of the resultative Present Perfect tense is negligible. Yet, though few they are, the speaker intensifies them by indicating either the time span required to complete an action (*in four years, in 12 months*) or the starting point (*since my inauguration*, i.e., only a year ago):

***In four years**, **we've secured** commitments for a record-breaking $18 trillion… **In 12 months**, **we have removed** over 270,000 bureaucrats from the federal payrolls… **Since my inauguration**, **we've lifted** more than 1.2 million people off of food stamps…* [6]

It should be noted that the relative scarcity of Present Perfect forms in Trump's speech may be explained by the overall preference for the Past Simple tense typical of American English.

The second stage of the research explores the cases of agency mitigation. Trump hardly ever uses passive voice, but a close examination of his speech provides insight into other ways of expressing agency indirectly. For example, agency is mitigated at the beginning of Trump's speech: he starts by pointing out that he has been in office for a year and then goes on to list the positive phenomena currently observed in the USA. Thus, he implies the 'cause – effect' relations and claims himself to be the driver of the changes. The language of the passage abounds in nominalization (abstract nouns that denote processes or dynamic phenomena such as *economy, growth, productivity, investment, incomes, inflation*). Passive constructions do occur, yet they are few:

*Yesterday marked the one-year anniversary of my inauguration, and today, after 12 months back in the White House, **our economy** is booming. **Growth** is exploding, **productivity** is surging, **investment** is soaring, **incomes** are rising, **inflation has been defeated**. Our previously open and dangerous **border is closed** and virtually impenetrable...* [6]

Another way to mitigate agency in political discourse involves metonymy, namely, substituting the names of political actors for those of states. In the example below, Trump first says *America*, yet then specifies those whom he holds responsible, i.e., *presidents*:

***America** was subsidizing every nation in the world, because **presidents** allowed them to get away with it.* [6]

While the first-person pronouns in the subject position are explicit verbalizers of agency, Trump also employs the phrase *under my leadership* as an alternative way to claim responsibility for events or processes:

***Under my leadership**, US natural gas production is at an all-time high, by far…* [6]

The preposition *under* points out at the spatial metaphor, i.e., a conceptual metaphor that uses "the source domain SPACE to understand something that is in or of itself not spatial" [7, p. 47]. Here, the system of governance is conceptualized as a vertical structure with the president on top. The lexeme leadership ('the person in charge of an organization' [8]) derived from leader, "a person in control of a group, country or situation" [9] conveys the meanings of responsibility and control, i.e., agency, of the superior official in the chain of command. It is noteworthy that Trump uses the same prepositional phrase (*under + Noun*) to produce the same metaphor when talking about the US Administration during Biden's presidency. In other words, it is the very hierarchical principle of the system and not one's personality that grants agentivity:

*After declining $3,000 **under Biden**, real incomes are up in the United States by $2,000, $3,000 and even $5,000 and more.* [6]

It should be noted that in political discourse, some lexemes are endowed with a peculiar meaningfulness and represent the essence of politicians' agency. Among these are the nouns *policy* and *plan*. The word *policy* may be defined broadly as "a high-level overall plan embracing the general goals and acceptable procedures, especially of a governmental body" [10]:

*It is therefore a core national security interest of the United States of America, and in fact, it's been **our policy for hundreds of years to prevent outside threats from entering our hemisphere**...* [6]

Policy may also be reduced to "a set of ideas or a plan of what to do in a particular situation that has been agreed to officially by… a government" [11]:

*In America, I've stopped the nation-wrecking energy **policies that drive up prices** while sending jobs and factories to the world's worst polluters.* [6]

Overall, *policy* (*policies*) occurs in the speech nine times and refers to the President's tool to trigger or facilitate change (for example, lower prices, economic growth, or tariff regulations):

***Under my most-favored nation policy** for drug prices, **the cost of prescription drugs is coming down** by up to 90%... In fact, the United States economy is on pace to grow at double the rate that was projected by the IMF just last April. And with **my growth and tariff policies**, it should be much higher. Under the Biden administration, America was plagued by the nightmare of stagflation, meaning low growth and high inflation, a recipe for misery, failure and decline. But now, after just one year of **my policies**, we are witnessing the exact opposite…* [6]

A 'less political' word *plan* ("a method of achieving something that you have worked out in detail beforehand" [12]) occurs in speech only once:

Virtually all of the so-called experts predicted ***my plans*** *to end this failed model would trigger a global recession and runaway inflation. But we have proven them wrong.* [6]

Discussing agency in political discourse is incomplete without exploring cases when agency is denied or when agency is attributed to circumstances or power beyond a political actor's control. In Trump's speech, there are two occasions when he uses the word *miracle* to talk about the current situation in the United States:

I want to discuss how we have achieved ***this economic miracle****, how we intend to raise living standards for our citizens to levels never seen before… This is* ***a miracle*** *taking place. Nobody thought it would ever be done by any country, but it's done by us. Was what made my first term the most successful four-year term that we've ever had from a financial standpoint. And now we've upped it*. [6]

If *miracle* had been used in its first meaning ("an unusual and mysterious event that is thought to have been caused by God because it does not follow the usual laws of nature" [13]), it would have deprived the speaker of agency. In fact, the second meaning provided by the Cambridge Dictionary also implies no control over the event, since it contains the word luck ("a very lucky event that is surprising and unexpected" [13]).

However, the contextual analysis shows that *miracle* is used in its second meaning provided by the Merriam-Webster Dictionary, "an extremely outstanding or unusual event, thing or achievement" [14]: the miracle *was achieved by the speaker and his team*, so the miracle *is done by us, we've upped it*. In other words, *miracle* in the speech turns into an intensifier designed to emphasize the outstanding results obtained by Trump and his team within the first year of his presidency.

Nevertheless, there is room for agent-less situations in Trump's speech at the conference, and this is verbalized with the verb *to happen*. Interpretations of its meaning in the dictionaries are twofold. In the Cambridge Dictionary, *to happen* is defined as "to have existence or come into existence" [15], which brings the verb closer to the stative *to be* or the intransitive *to appear*. According to the Collins Dictionary, *to happen* delivers the idea of 'uncontrollability': "something that happens occurs or is done without being planned" [16]. The Merriam-Webster Dictionary registers five meanings of the verb: one of them is equivalent to the statement of existence ("2. to come into being or occur as an event, process, or result"), while three of the explications contain the lexeme *chance* or the phrase *by chance* that excludes any idea of intention, control or purposeful action (1. to occur ***by chance***; 3. to do, encounter, or attain something ***by or as if by chance***; 4. (a) to meet or discover something ***by chance***, (b) to come or go casually: make a ***chance*** appearance) [17].

In Trump's speech, the lexeme *to happen* occurs 16 times. There is one occasion where the verb is used to express an action undertaken 'by chance' and, paradoxically, this action is Trump's visit to Davos:

We ***happen*** *to be in Switzerland.* [6]

The context of another instance of *to happen* suggests that Trump and his team ARE agents and they act purposefully and by the plan (this meaning is expressed in the passage by the predications *we could do, we have achieved*). It is the speed of changes they have managed to trigger that is beyond their control (the *miracle* that *happened*):

...I never thought ***we could do it*** *this quickly. My biggest surprise is I thought it would take more than a year, maybe like a year and one month, but* ***it's happened very quickly****. This afternoon, I want to discuss how* ***we have achieved this economic miracle****...* [6]

Contextual analysis of other occurrences reveals that Trump uses the verb *to happen* to talk about lacunas in his (or others') understanding of phenomena and processes. In the quotes below, *to happen* appears in the object clause after the predicate *don't understand* and as a predicate in questions to the subject:

Quite frankly, many parts of our world are being destroyed before our very eyes, and the ***leaders don't even understand what's happening*** *– and the ones that do understand aren't doing anything about it... They said, '****What happened****?' Everything was discombobulated. ...****What the hell happened****? ...The profit margin for credit card companies now exceeds 50%, one of the biggest. And they charge Americans interest rates of 28%, 30%, 31%, 32%,* ***whatever happened to usury****?* [6]

Overall, interpreting agency in contexts containing the verb *to happen* requires attention to detail. In the passage below, Trump comments on the war in Ukraine. In terms of semantic roles, the pronoun *I* refers to Experiencer of events. In other words, Trump talks about himself as an eyewitness to the events (*I could see*), who neither caused them nor could control them. To dismiss any accusations of his involvement in the war, Trump repeats the part of the sentence that affirms him as a mere observer:

...It was terrible, what ***happened****.* ***I could see it happening*** *too. After I left,* ***I could see it happening****.* [6]

Conclusions. The linguistic analysis of agency in Donald Trump's speech at the 2026 Davos World Economic Forum demonstrates that this approach has the potential to reveal the worldview held (or promoted) by political actors. Thus, the correlation between the first-person pronouns *I* and *we* with dynamic verbs shows that Donald Trump depicts as Agent primarily a collective body (the US Administration, the USA, the American people – 59.1%); the President's own agency is verbalized only in 31.9% of occurrences. The quantitative analysis of

tense forms used with the first-person pronouns reveals that talking about the current political events, Trump presents himself as Agent and presents changes as the result of his own actions, whereas his comments on past events focus on collective Agent (the Administration, the USA, the American people).

The speech features cases of mitigated agency expressed through nominalization and passive constructions. While passive forms are scarce, Trump uses nominalization rather extensively: the speech contains numerous passages where subjects are abstract nouns that refer to political, social, or economic processes. In addition, Trump takes advantage of the metaphorical verbalization of agency inherent in the US political system, where the President occupies the top in the chain of command and, therefore, changes are implemented *under* his control. Agency is incorporated in the meaning of the lexemes *policy* and *plan*. Using these words with the possessive pronoun *my* enables Trump to claim responsibility for political actions.

The research sheds light on the reasons for using such non-agentive lexemes as *miracle* and *to happen*. On the face of it, they might undermine the politician's image of Agent due to the semes 'luck', 'lack of control', or even 'fate'. However, in Trump's discourse, the noun *miracle* is not contextualized as an event beyond control and imagination, rather, it is used to emphasize the unexpectedly quick results of Agent's actions. The verb *to happen* appears in interrogative sentences and object clauses to indicate Trump's uncertainty about the nature of events, turning him into Experiencer who tries to get to the core of the matter.

Thus, studying grammatical and lexical means as verbalizers of agency in political discourse reveals the framework within which politicians see their role in their own country, how they understand their country's contribution to the world's history and the current political situation, and, finally, to what extent they admit the significance of chance, luck, and fate in political processes.

References:

1. Alyeksyeyeva, I. (2025). Understanding Agency: from Theoretical Grammar to Linguistic Anthropology and Discourse Analysis. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія 74 (1), с. 4 – 7. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2025.74.1.1

2. Stockley, N. (2011). Political narratives – a few basics. https://neilstockley.blogspot.com/2011/05/political-narratives-few-basics.html

3. Dixon, R. M. W. (1994). *Ergativity*. Cambridge University Press. 271 p.

4. Ahearn, L. M. (2010). Agency and language. *Society and Language Use*. John Benjamins Publishing Company, 2010. P. 28–48.

5. Duranti, A. (2004). Agency in Language. In A. Duranti (Ed.) *A companion to Linguistic Anthropology* (pp.451–473). Blackwell Publishing.

6. World Economic Forum. (2026, January 21). *Davos 2026: Special Address by Donald Trump, President of the United States of America*. https://www.weforum.org/stories/2026/01/davos-2026-special-address-donald-trump-president-united-states-america/

7. Joode, Johan de. (2018). *Metaphorical Landscapes and the Theology of the Book of Job*. Brill. 274 p. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004388871

8. Cambridge Dictionary. (n.d.). Leadership. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/leadership

9. Cambridge Dictionary. (n.d.). Leader. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/leader

10. Merriam-Webster. (n.d.). Policy. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 19, 2026, fromhttps://www.merriam-webster.com/dictionary/policy

11. Cambridge Dictionary. (n.d.). Policy. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/policy

12. Collins Dictionary. (n.d.). Plan. In *Collins.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/plan

13. Cambridge Dictionary. (n.d.). Miracle. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/miracle

14. Merriam-Webster b. (n.d.). Miracle. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 19, 2026, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/miracle

15. Cambridge Dictionary a. (n.d.). Happen. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/happen

16. Collins Dictionary a. (n.d.). Happen. In *Collins.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/happen

17. Merriam-Webster a. (n.d.). Happen. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 19, 2026, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/happen

Література:

1. Alyeksyeyeva, I. (2025). Understanding Agency: from Theoretical Grammar to Linguistic Anthropology and Discourse Analysis. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія 74 (1), с. 4 – 7. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2025.74.1.1

2. Stockley, N. (2011). Political narratives – a few basics. https://neilstockley.blogspot.com/2011/05/political-narratives-few-basics.html

3. Dixon, R. M. W. (1994). *Ergativity*. Cambridge University Press. 271 p.

4. Ahearn, L. M. (2010). Agency and language. *Society and Language Use*. John Benjamins Publishing Company, 2010. P. 28–48.

5. Duranti, A. (2004). Agency in Language. In A. Duranti (Ed.) *A companion to Linguistic Anthropology* (pp.451–473). Blackwell Publishing.

6. World Economic Forum. (2026, January 21). *Davos 2026: Special Address by Donald Trump, President of the United States of America*. https://www.weforum.org/stories/2026/01/davos-2026-special-address-donald-trump-president-united-states-america/

7. Joode, Johan de. (2018). *Metaphorical Landscapes and the Theology of the Book of Job*. Brill. 274 p. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004388871

8. Cambridge Dictionary. (n.d.). Leadership. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/leadership

9. Cambridge Dictionary. (n.d.). Leader. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/leader

10. Merriam-Webster. (n.d.). Policy. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 19, 2026, fromhttps://www.merriam-webster.com/dictionary/policy
11. Cambridge Dictionary. (n.d.). Policy. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/policy
12. Collins Dictionary. (n.d.). Plan. In *Collins.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/plan
13. Cambridge Dictionary. (n.d.). Miracle. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/miracle
14. Merriam-Webster b. (n.d.). Miracle. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 19, 2026, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/miracle
15. Cambridge Dictionary a. (n.d.). Happen. In *Cambridge.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/happen
16. Collins Dictionary a. (n.d.). Happen. In *Collins.com dictionary*. Retrieved February 20, 2026, from https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/happen
17. Merriam-Webster a. (n.d.). Happen. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved February 19, 2026, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/happen

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111'243:378.016

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-55-64

Bilova Alla Hryhorivna Senior Lecturer, English Philology Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-5335-8880

Korolova Larysa Viktorivna Doctor of Philosophy (PhD), Assistant, English Philology Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-0649-4171

MICROLEARNING AND MOBILE-BASED APPROACHES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The integration of digital technologies into the educational process has significantly transformed modern foreign language teaching methodologies. Among contemporary pedagogical innovations, microlearning and mobile-assisted language learning have become increasingly important due to their flexibility, accessibility, and learner-centered orientation.

This article explores the pedagogical potential of microlearning within mobile-based environments in Teaching English as a Foreign Language (TEFL). The purpose of the study is to analyze the theoretical foundations of microlearning and to examine the possibilities of integrating short mobile learning activities into the process of English language instruction.

The study reviews recent research in the fields of digital pedagogy and mobile-assisted language learning. Special attention is given to the concept of microlearning, which involves delivering educational content in short, focused segments designed to address specific learning objectives. Such segments may include short videos, interactive exercises, vocabulary flashcards, and brief quizzes that can be completed within a few minutes.

The article highlights that mobile technologies provide an effective platform for implementing microlearning strategies. Mobile devices enable learners to access educational resources anytime and anywhere, thereby extending language practice beyond the traditional classroom environment. As a result, students are able to integrate language learning into their daily routines.

The analysis also demonstrates that microlearning contributes to improved knowledge retention, as information presented in smaller units reduces cognitive overload and supports gradual knowledge acquisition. Moreover, mobile microlearning activities increase learner motivation and encourage autonomous

learning, which is particularly important in the context of foreign language education.

Practical applications of microlearning in TEFL include vocabulary training through daily mobile tasks, short grammar explanations followed by interactive quizzes, and pronunciation practice using speech recognition applications. These activities allow learners to receive immediate feedback and track their progress.

The article concludes that microlearning integrated with mobile-assisted language learning represents a promising direction in contemporary TEFL methodology. When carefully designed and pedagogically structured, micro-learning activities can significantly enhance language acquisition and support continuous student engagement.

Keywords: microlearning, mobile-assisted language learning, TEFL, digital pedagogy, mobile learning, language teaching.

Білова Алла Григорівна старший викладач кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-5335-8880

Корольова Лариса Вікторівна доктор філософії, асистент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-0649-4171

МІКРОНАВЧАННЯ ТА МОБІЛЬНО-ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анотація. У статті розглядається педагогічний потенціал мікронавчання та мобільних технологій у викладанні англійської мови як іноземної. У сучасних умовах цифровізації освіти використання мобільних пристроїв і коротких навчальних модулів стає ефективним інструментом організації навчального процесу.

Метою статті є аналіз можливостей застосування мікронавчання у мобільно-орієнтованому середовищі для підвищення ефективності навчання англійської мови.

У роботі здійснено огляд наукових досліджень, присвячених проблемам мобільного навчання та мікронавчання у сфері викладання іноземних мов. Визначено основні дидактичні принципи мікронавчання, зокрема подання навчального матеріалу у вигляді коротких, змістовно завершених навчальних блоків, що сприяють кращому засвоєнню інформації та зменшенню когнітивного навантаження.

Обґрунтовано доцільність використання мобільних пристроїв для реалізації мікронавчальних стратегій, оскільки вони забезпечують доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці. Проаналізовано можливості використання мобільних додатків для розвитку лексичних, граматичних і фонетичних навичок студентів.

У результаті дослідження встановлено, що поєднання мікронавчання та мобільно-орієнтованого навчання сприяє підвищенню мотивації студентів, формуванню автономності у навчанні та покращенню запам'ятовування мовного матеріалу. Водночас підкреслюється необхідність педагогічно виваженого впровадження мікронавчальних технологій у структуру навчального курсу.

Зроблено висновок, що мікронавчання у поєднанні з мобільними технологіями є перспективним напрямом розвитку сучасної методики викладання англійської мови як іноземної.

Ключові слова: мікронавчання, мобільне навчання, викладання англійської мови, TEFL, мобільно-орієнтоване навчання, цифрова педагогіка.

Introduction. The transformation of higher education under the influence of digital technologies has created new possibilities for language instruction. The widespread use of smartphones and mobile applications has significantly expanded the learning environment beyond traditional classrooms. As a result, educators increasingly integrate technology-based approaches that support flexible and personalized learning experiences.

One of the most promising instructional strategies in this context is microlearning. This approach involves delivering educational content in short, focused segments designed to address specific learning objectives. When combined with mobile technologies, microlearning allows learners to access learning materials anytime and anywhere, which contributes to continuous language practice.

Despite growing interest in digital language learning, the methodological aspects of integrating microlearning into mobile-based TEFL remain insufficiently explored. Therefore, further analysis of its pedagogical potential is required.

Literature review. The concept of microlearning has attracted significant attention in educational research. Scholars emphasize that learning in small information units can enhance knowledge retention and reduce cognitive overload. According to Hug [3], microlearning focuses on short learning activities that support flexible knowledge acquisition and are particularly effective in digital environments.

The use of mobile technologies in language education has been widely examined within the field of mobile-assisted language learning (MALL). Kukulska-Hulme and Shield [4] argue that mobile devices enable learners to interact with language content in authentic contexts, which promotes communicative competence. Recent studies also highlight the motivational potential of mobile learning. Stockwell and Hubbard [5] note that mobile applications encourage independent practice and allow learners to regulate their own learning pace. In addition, Burston [1] emphasizes that mobile technologies support personalized learning and facilitate access to authentic linguistic resources.

Research by Godwin-Jones [2] demonstrates that digital tools such as vocabulary applications and micro-quizzes can significantly enhance vocabulary acquisition. Similarly, Traxler [6] points out that mobile learning environments contribute to flexible educational models and support lifelong learning.

However, despite numerous studies on mobile learning, the specific role of microlearning in mobile-based TEFL requires further investigation.

Purpose of the Article. The purpose of this article is to analyze the pedagogical potential of microlearning within mobile-assisted English language teaching and to identify effective strategies for integrating microlearning activities into TEFL practice.

The Concept of Microlearning. Microlearning is an instructional approach that delivers educational content in short, concentrated segments that focus on a single learning objective. These segments are typically designed to be completed within a few minutes and often include interactive elements such as quizzes, flashcards, or short videos.

From a cognitive perspective, microlearning corresponds with theories of information processing that emphasize the importance of reducing cognitive load during learning. By presenting information in smaller units, learners can process new material more effectively and retain knowledge for longer periods.

In language education, microlearning can support the gradual acquisition of vocabulary, grammar structures, and pronunciation patterns. Short learning activities enable students to repeatedly encounter linguistic elements, which strengthens memory consolidation.

Mobile Technologies in TEFL. Mobile devices have become an essential component of modern educational environments. Smartphones and tablets provide access to multimedia resources, interactive applications, and communication platforms that support language learning.

Mobile technologies offer several advantages for TEFL instruction. First, they allow learners to access authentic materials such as podcasts, videos, and online texts. Second, mobile applications provide interactive exercises that help reinforce language skills. Third, mobile devices facilitate communication between

learners and teachers through messaging platforms and collaborative tools. These features make mobile technologies particularly suitable for microlearning environments, where learning content is delivered in short digital formats.

Methodology of the Study. In order to investigate the pedagogical effectiveness of microlearning within a mobile-assisted English language learning environment, a small-scale experimental study was conducted among undergraduate students studying English as a foreign language.

Participants. The participants of the study were 32 second-year university students enrolled in a Bachelor's program in Philology. All participants had an upper-intermediate level of English language proficiency (B2+ according to the Common European Framework of Reference for Languages).

For the purposes of the experiment, two groups were chosen as participants: an experimental group consisting of 16 students and a control group consisting of 16 students. Both groups followed the same academic syllabus and were taught by the same instructor in order to ensure the consistency of instructional conditions.

Research Design. The experimental study was conducted over a period of four weeks as part of a regular English language course. During this period, both groups studied identical lexical and grammatical material related to everyday communication and academic vocabulary.

The instructional approaches used in the two groups differed in the mode of practice and reinforcement of learning material.

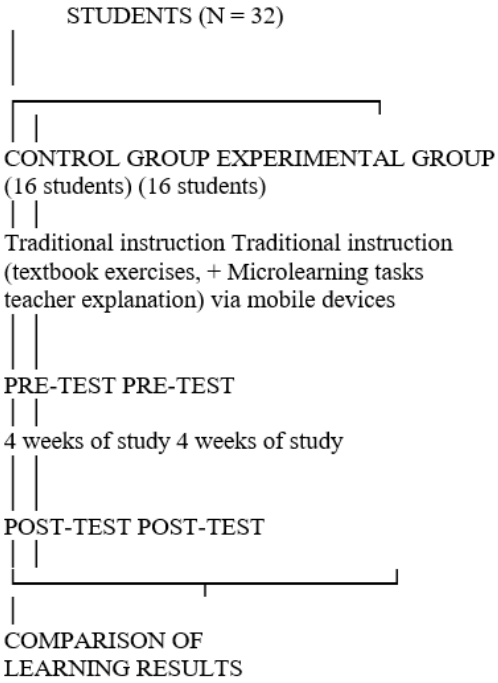


Figure 1. Experimental Design of the Study.

Students in the control group followed a traditional instructional format that included teacher explanations, textbook-based exercises, and standard written homework assignments. In contrast, the experimental group participated in the same classroom activities but additionally engaged in microlearning tasks delivered through mobile devices. These microlearning activities were designed as short instructional units that could be completed within three to five minutes. The tasks were distributed through mobile applications and online learning platforms.

The microlearning modules included the following components:

- short vocabulary flashcard exercises designed for daily revision;
- brief video explanations of grammatical structures;
- interactive quizzes providing immediate automated feedback;
- pronunciation exercises based on voice recording and repetition.

Microlearning modules were integrated into the language instruction process in order to enhance students' engagement and facilitate the gradual acquisition of academic English skills. Each microlearning unit consisted of short, focused learning activities lasting between three and five minutes. The modules included vocabulary flashcard exercises, short video explanations of grammatical structures, interactive quizzes providing immediate automated feedback, and pronunciation tasks based on voice recording and repetition. Digital platforms such as *Quizlet, Kahoot!, Edpuzzle,* and *Nearpod* were used to deliver the learning content. These tools allowed students to complete activities asynchronously on mobile devices and receive instant feedback on their performance. The microlearning approach enabled regular daily practice and promoted continuous reinforcement of academic vocabulary, grammar, and pronunciation.

Table 1

Structure of Microlearning Modules

Module	**Learning Focus**	**Digital Tool**	**Duration**	**Example Activity**	**Learning Outcome**
Module 1	Academic Vocabulary	Quizlet	3-5 minutes	Flashcards with key research terminology (hypothesis, methodology, findings)	Students improve recognition and recall of academic vocabulary
Module 2	Grammar for Academic Communication	Edpuzzle	5 minutes	Short video explanation of hedging structures followed by embedded questions	Students learn to use cautious language typical of scientific discourse

Module	Learning Focus	Digital Tool	Duration	Example Activity	Learning Outcome
Module 3	Collocations and Usage	Kahoot!	3-4 minutes	Interactive quiz on academic collocations (conduct research, draw conclusions)	Students strengthen lexical accuracy
Module 4	Pronunciation of Academic Terms	ELSA Speak	3 minutes	Voice recording and repetition of key academic vocabulary	Students improve pronunciation and phonological awareness
Module 5	Reading Micro-Practice	Nearpod	4-5 minutes	Short academic text followed by comprehension questions	Students develop reading comprehension skills in academic contexts

Students in the experimental group were encouraged to complete two to three microlearning activities per day using their smartphones outside the classroom.

Data Collection Methods. Several data collection methods were employed in order to evaluate the effectiveness of the microlearning approach.

First, pre-test and post-test assessments were administered to both groups in order to measure the level of vocabulary acquisition and grammatical accuracy before and after the experimental period.

Second, student questionnaires were used to examine learners' attitudes toward mobile learning and to evaluate their level of motivation and engagement during the instructional process.

Third, teacher observations were conducted throughout the experiment in order to monitor student participation, engagement, and interaction during classroom activities.

Results of the Experiment.

Table 2

Pre-test and Post-test Results of the Experimental Study.

Group	Number of Students	Average Pre-test Score (%)	Average Post-test Score (%)	Score Improvement
Control Group (traditional instruction)	16	64%	71%	+7%
Experimental Group (microlearning + mobile tasks)	16	65%	82%	+17%

The statistical comparison of the pre-test and post-test results demonstrates a noticeable difference in learning outcomes between the control and experimental groups. At the beginning of the experiment, the average results of both groups were relatively similar: the control group achieved an average score of 64%, while the experimental group demonstrated 65%, indicating comparable initial language proficiency levels.

After four weeks of instruction, both groups showed improvement; however, the degree of progress differed considerably. The control group, which followed a traditional instructional approach, improved its average score to 71%, representing a 7% increase. In contrast, the experimental group that used mobile microlearning activities achieved an average post-test score of 82%, which corresponds to a 17% improvement.

These results indicate that the integration of microlearning tasks delivered through mobile devices had a positive effect on students' vocabulary retention and grammatical accuracy. The higher rate of improvement observed in the experimental group suggests that short, focused learning modules combined with mobile accessibility can significantly enhance the effectiveness of language practice.

Moreover, the findings support the assumption that frequent exposure to small units of language material contributes to better consolidation of knowledge and increased learner engagement. Therefore, the incorporation of mobile microlearning activities into traditional English language instruction may serve as an effective strategy for improving learning outcomes in TEFL contexts.

The teacher`s observations also revealed that students who regularly used mobile microlearning activities were generally more active in classroom discussions and demonstrated greater confidence when applying newly acquired vocabulary and grammatical structures in communicative tasks.

Discussion. The findings of the experimental study suggest that microlearning delivered through mobile devices can serve as an effective supplementary tool in Teaching English as a Foreign Language. The short duration and focused nature of microlearning activities enable students to engage with language material on a regular basis without experiencing cognitive overload.

Moreover, mobile-assisted microlearning supports the development of learner autonomy, as students are able to practice language skills independently outside the classroom environment.

These results confirm the potential of microlearning as an innovative pedagogical strategy capable of enhancing traditional forms of language instruction.

Challenges of Microlearning Implementation. Despite its advantages, microlearning also presents certain limitations. If micro-units are not properly integrated into a broader instructional framework, learning may become fragmented. Teachers must therefore ensure that individual activities contribute to coherent learning objectives.

Another challenge concerns potential distractions associated with mobile devices. Access to social media and other non-educational applications may interfere with learning processes. Consequently, effective course design and clear learning guidelines are essential.

Conclusions. Microlearning combined with mobile-assisted language learning represents a promising approach in modern TEFL methodology. By delivering short and focused learning units through mobile devices, educators can create flexible learning environments that support continuous language practice and learner autonomy.

The integration of microlearning strategies can enhance learner engagement, improve knowledge retention, and facilitate independent language study. At the same time, successful implementation requires thoughtful instructional design and the integration of microlearning activities into a coherent pedagogical framework.

Further research may focus on empirical studies that evaluate the effectiveness of mobile microlearning in improving language proficiency and communicative competence.

***References*:**

1. Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. ReCALL, 27(1), 4-20.

2. Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. Language Learning & Technology, 21(2), 3-17.

3. Hug, T. (2015). Microlearning: A strategy for ongoing professional development. eLearning Papers, 41, 1-15.
4. Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning. ReCALL, 20(3), 271-289.
5. Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language learning. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.
6. Traxler, J. (2018). Learning with mobiles in developing countries. International Journal of Mobile and Blended Learning, 10(2), 1-15.
7. Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2016). A theory of learning for the mobile age. In C. Haythornthwaite & R. Andrews (Eds.), The SAGE Handbook of E-learning Research (pp. 221-247). Sage.

***Література*:**

1. Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. ReCALL, 27(1), 4-20.
2. Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. Language Learning & Technology, 21(2), 3-17.
3. Hug, T. (2015). Microlearning: A strategy for ongoing professional development. eLearning Papers, 41, 1-15.
4. Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning. ReCALL, 20(3), 271-289.
5. Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language learning. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.
6. Traxler, J. (2018). Learning with mobiles in developing countries. International Journal of Mobile and Blended Learning, 10(2), 1-15.
7. Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2016). A theory of learning for the mobile age. In C. Haythornthwaite & R. Andrews (Eds.), The SAGE Handbook of E-learning Research (pp. 221-247). Sage.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 371.3:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-65-75

Denysenko Iryna Vitaliivna senior teacher, the English language department, the National University of Kyiv Mohyla Academy, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-0457-1234

Bachynska Larysa senior teacher, the English language department, the National University of Kyiv Mohyla Academy, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9480-6408

Novikova Hanna Volodymyrivna senior teacher, the English language department, the National University of Kyiv Mohyla Academy, Kyiv, https://orcid.org/0009-0001-7548-6362

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA AND DIGITAL COMMUNICATION ON ENGLISH ACQUISITION

Abstract. This article examines the multi-dimensional role of social media and digital communication in English language acquisition among ESL/EFL learners, positioning these tools within the broader landscape of contemporary language pedagogy. Drawing on recent empirical studies, it analyzes how platforms such as Facebook, Instagram, TikTok, and WhatsApp contribute to vocabulary development, pragmatic competence, learner motivation, and intercultural communication. With their immediacy, multimodality, and global reach, these platforms provide learners with authentic opportunities to engage in real-time interaction, fostering linguistic creativity, learner autonomy, and the ability to negotiate meaning across diverse cultural contexts. Social media environments allow learners to experiment with language beyond the classroom, bridging formal instruction with informal digital practices and encouraging authentic communication that enhances agency, confidence, and sustained engagement. At the same time, the paper highlights critical challenges, including the prevalence of informal or non-standard language use, risks of digital distraction, and inequities in access to technology that may intensify existing educational divides. Findings suggest that its pedagogical integration requires careful design and thoughtful frameworks. Teachers and curriculum developers must balance informal digital interaction with structured learning, ensuring that online practices reinforce rather than undermine language development. Ultimately, the study argues that when integrated strategically, social media can

serve as a powerful complement to traditional instruction, promoting linguistic competence, intercultural awareness, and learner empowerment in the digital age, while also prompting educators to rethink the boundaries between formal and informal learning spaces. In doing so, it contributes to ongoing debates about how digital technologies reshape language education, offering insights for both researchers and practitioners seeking to maximize the pedagogical potential of social media.

Keywords: social media, digital communication, pragmatic competence, incidental vocabulary acquisition, intercultural competence, learner autonomy, informal registers, digital distraction, pedagogical integration, digital inequity

Денисенко Ірина Віталіївна старший викладач кафедри англійської мови, Національний університет «Києво-Могилянська Академія», м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-8637-6268

Бачинська Лариса Леонтіївна старший викладач кафедри англійської мови, Національний університет «Києво-Могилянська Академія», м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9480-6408

Новікова Ганна Володимирівна старший викладач кафедри англійської мови, Національний університет «Києво-Могилянська Академія», м. Київ, https://orcid.org/0009-0001-7548-6362

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА ТА ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У цій статті досліджується багатовимірна роль соціальних медіа та цифрової комунікації у процесі вивчення англійської мови студентами, які вивчають англійську як другу або іноземну мову (ESL/EFL), а також розглядається місце цих інструментів у ширшому контексті сучасної мовної педагогіки. На основі останніх емпіричних досліджень у статті аналізується, як такі платформи, як Facebook, Instagram, TikTok та WhatsApp, сприяють розширенню словникового запасу, розвитку прагматичної компетентності, мотивації студентів та міжкультурній комунікації. Завдяки своїй оперативності, мультимодальності та глобальному охопленню ці платформи надають учням унікальні можливості для взаємодії в режимі реального часу, що сприяє розвитку мовної креативності, автономії учнів та здатності передавати значення в різних культурних контекстах. Соціальні медіа дозволяють учням експериментувати з мовою поза межами аудиторії, поєднуючи формальне навчання з неформальними цифровими

практиками та заохочуючи справжню комунікацію, що посилює активність, впевненість та сталий інтерес. Водночас у статті висвітлюються критичні виклики, зокрема поширеність неформального або нестандартного вживання мови, ризики розсіювання уваги та нерівність у доступі до технологій, що може поглибити існуючі освітні розриви. Результати дослідження свідчать, що інтеграція цих інструментів у педагогічну практику вимагає ретельного планування та продуманих концептуальних рамок. Вчителі та розробники навчальних програм повинні створити структуру, яка збалансує неформальну взаємодію зі структурованим навчанням, щоб цифрова взаємодія сприяла, а не перешкоджала розвитку мовних навичок.

Підсумовуючи, автори дослідження зазначають, що соціальні мережі, за умови їхнього продуманого використання, можуть стати потужним доповненням до традиційного навчання, сприяючи розвитку мовних компетентностей, міжкультурної обізнаності та стійкої мотивації учнів у цифрову епоху. Водночас це сприяє поточним дискусіям про те, як цифрові технології змінюють освіту в галузі мов, і дає нові ідеї як науковцям, так і практикам, які прагнуть максимально реалізувати освітній потенціал соціальних мереж.

Ключові слова: соціальні мережі, цифрова комунікація, прагматична компетенція, випадкове засвоєння лексики, міжкультурна компетенція, автономія учня, неформальні стилі мовлення, цифрові відволікаючі фактори, педагогічна інтеграція, цифрова нерівність

1. INTRODUCTION

English has solidified its position as the global lingua franca, serving as the primary medium of communication in international business, academia, science, and digital culture. In recent decades, the rise of social media and digital communication platforms has transformed the landscape of language learning, offering learners unprecedented opportunities to engage with authentic English input beyond the classroom. Platforms such as Facebook, Instagram, TikTok, Twitter (X), WhatsApp, and YouTube have become not only entertainment and networking tools but also informal learning environments where English is practiced, negotiated, and reshaped in real time.

The integration of digital communication into everyday life has blurred the boundaries between formal and informal learning. Unlike traditional classroom settings, where language exposure is often limited to structured lessons, social media provides continuous, immersive contact with English through memes, comments, hashtags, live streams, and instant messaging. This constant exposure fosters incidental vocabulary acquisition, pragmatic competence, and intercultural awareness. Learners are no longer passive recipients of language instruction; they

actively participate in global conversations, co-construct meaning, and adapt their linguistic choices to diverse interlocutors.

At the same time, the prevalence of social media raises critical questions about the quality and nature of English acquisition in digital spaces. While learners gain access to authentic communication, they also encounter challenges such as the dominance of informal registers, the prevalence of non-standard grammar and spelling, and the risk of distraction in multitasking environments. Moreover, the digital divide highlights inequities in access to technology, with learners in resource-limited contexts potentially excluded from these opportunities. These tensions underscore the need for a nuanced understanding of how social media both facilitates and complicates English learning.

Research into the impact of social media and digital communication on English acquisition is therefore timely and essential. It addresses not only pedagogical concerns—how teachers can harness digital tools to support language learning—but also sociocultural issues, such as how learners negotiate identity, community, and intercultural competence in online spaces. By examining the interplay between motivation, exposure, and learner autonomy, this study contributes to the broader discourse on language education in the digital age. Ultimately, the goal is to explore how educators and policymakers can utilize the potential of social media while addressing its risks, ensuring that English acquisition remains equitable, effective, and aligned with learners' academic and professional needs.

2. ANALYSIS OF RECENT RESEARCH AND PUBLICATIONS

2.1 Social Media as Informal Learning Environments

Social media platforms have increasingly been recognized as informal learning spaces where English acquisition occurs outside traditional classrooms. Unlike structured lessons, these environments encourage learners to engage with authentic content such as memes, comments, hashtags, and video captions. Research suggests that learners often acquire vocabulary incidentally while interacting with peers online, a process known as incidental vocabulary learning.

- Blattner & Fiori (2009) argue that Facebook groups and online communities foster collaborative learning by enabling learners to practice English in authentic contexts [1].
- Informal learning reduces anxiety and promotes risk-taking, as learners feel less constrained by formal assessment standards.

2.2 Digital Communication and Intercultural Competence

Digital communication exposes learners to multiple varieties of English, reflecting its role as a global lingua franca. Online interactions often involve speakers from diverse linguistic and cultural backgrounds, requiring learners to negotiate meaning and adapt their language use.

- Lv & Chen (2026) highlight that pragmatic competence—knowing how to use language appropriately in social contexts—is enhanced through real-time messaging and intercultural exchanges [2].
- Learners develop intercultural awareness by encountering idioms, cultural references, and communication styles from different regions.
- This aligns with the concept of English as a Lingua Franca (ELF), where intelligibility and adaptability matter more than native-like accuracy.

2.3 Vocabulary and Grammar Development

Social media provides constant exposure to new words, phrases, and grammatical structures. Learners often encounter colloquial expressions, idioms, and trending vocabulary that enrich their linguistic resources.

- Teng and Alharthy indicated that TikTok challenges and short-form videos significantly contribute to vocabulary acquisition among EFL learners [3], [4].
- However, the prevalence of abbreviations (e.g., “LOL,” “BRB”) and non-standard grammar raises concerns about learners internalizing informal registers at the expense of academic English [4].

2.4 Motivation and Learner Autonomy

Motivation is a critical factor in language acquisition, and social media has been shown to enhance learners’ intrinsic motivation by connecting language practice with personal interests.

- Gamified apps such as Duolingo and Memrise integrate social features like leaderboards and peer challenges, sustaining engagement [5].
- Learners exercise autonomy by choosing when, how, and with whom to practice English online.
- Studies emphasize that autonomy fosters self-regulation, enabling learners to set goals, monitor progress, and reflect on their learning strategies.

2.5 Risks and Limitations

Despite its benefits, social media presents several challenges for English acquisition:

- Informal language dominance: Heavy reliance on slang, emojis, and abbreviations may hinder learners’ ability to master academic English.
- Distraction and superficial engagement: Multitasking and constant notifications can reduce deep learning and critical reflection.
- Digital divide: Learners in resource-limited contexts may lack access to devices or stable internet, creating inequities in language learning opportunities.
- Quality control: Not all online content is reliable; learners risk exposure to incorrect or misleading language use.

2.6 Emerging Research Directions

Recent scholarship points toward innovative approaches to integrating social media into language education:

- AI-driven assessment tools embedded in social platforms to provide instant feedback on writing and speaking [6].
- Hybrid pedagogy models that combine classroom instruction with social media-based practice.
- Cross-cultural communication studies examining how learners negotiate meaning in multilingual online spaces.
- Portfolio-based evaluation capturing learners' growth across both digital and academic contexts.

3. RESEARCH METHODOLOGY

3.1 Methodological Approach

This study uses a qualitative synthesis of ESL/EFL research (2015–2025), integrating findings from multiple studies to identify themes, trends, and implications of social media and digital communication for English learning. The process was carried out through established qualitative review procedures, which involved selecting studies based on inclusion criteria, coding themes across domains such as vocabulary, motivation, intercultural communication, and assessment, and conducting comparative analysis across different contexts and learner populations.

3.2 Data Sources

The review draws on a diverse range of scholarly materials to ensure comprehensiveness and credibility:

- Peer-reviewed journals (e.g., TESOL Quarterly, Language Learning & Technology).
- Conference proceedings (e.g., TESOL International Convention, AILA World Congress).
- Case studies of classroom practices and learner experiences.

By integrating these sources, the study ensures both research findings and practical applications are represented.

3.3 Focus Areas

The review is structured around four key dimensions that capture the most significant aspects of English acquisition in digital contexts:

- Vocabulary acquisition examines how learners expand their lexicon through exposure to authentic online content (memes, captions, hashtags, comments) and considers incidental learning processes and the role of repetition and peer interaction in vocabulary retention.

- Motivation investigates how social media fosters intrinsic motivation by linking language practice to learners' personal interests and social identities and explores gamification, peer feedback, and community participation as motivational drivers.
- Intercultural Communication analyzes how digital platforms facilitate interaction among speakers of diverse linguistic and cultural backgrounds.
- Assessment reviews emerging practices in evaluating language learning outcomes in digital contexts and considers the challenges of balancing informal language use with academic proficiency standards.

4. FINDINGS ON SOCIAL MEDIA AND ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

4.1 Vocabulary acquisition

Social media platforms provide rich opportunities for incidental vocabulary learning. Learners encounter authentic input through captions, memes, and hashtags.

TikTok and Instagram provide short, multimodal texts that reinforce vocabulary through repetition and visual association. Learners gain access to idiomatic expressions, slang, and culturally embedded terms often absent from textbooks. Studies suggest that vocabulary learned in meaningful, interest-driven contexts such as fan communities or gaming chats enhance long-term retention [7], [8].

4.2 Motivation

Across the reviewed studies, motivation emerged as a central benefit of social media integration in language learning. Learners reported higher engagement when English practice was tied to personal interests such as music, gaming, fashion.

Gamified apps like Duolingo and Memrise, which integrate leaderboards and peer challenges, sustain learner interest over time. Social media also fosters a sense of community, encouraging learners to persist in their language practice. However, distraction, multitasking and superficial engagement with content remain potential drawbacks [9].

4.3 Intercultural Communication

Digital platforms facilitate intercultural exchanges, exposing learners to diverse English varieties and cultural practices. Learners develop skills in negotiating meaning, adapting register, and managing misunderstandings in real-time chats. Participation in global communities such as Reddit and Discord develops pragmatic competence and intercultural awareness. Online interactions often prioritize intelligibility and adaptability over native-like accuracy, though cultural references and idioms can pose challenges for learners [10], [11], [12].

4.4 Assessment

Research on assessment in digital contexts is still emerging but shows promising directions. Learners increasingly use social media to reflect on their progress, often through peer feedback in online communities. Collaborative platforms encourage learners to evaluate each other's posts, captions, or videos, fostering critical thinking while Automated writing evaluation and speech recognition embedded in apps provide instant feedback. Concerns still prevail about accuracy, fairness, and balancing informal language use with academic standards [14].

4.5 Cross-Cutting Themes

Several themes reappear across the four focus areas, underscoring the broader implications of social media in language learning. Authenticity emerges as a key factor, with learners valuing the real-world relevance of communication on digital platforms. At the same time, autonomy is enhanced, as these platforms empower learners to take greater control of their own learning trajectories. Issues of equity remain pressing, since unequal access to technology highlights the need for inclusive policies that ensure fairness across diverse learner populations. Finally, integration proves essential, as social media demonstrates its greatest effectiveness when blended with structured classroom instruction rather than used in isolation.

Overall, social media and digital communication enhance vocabulary growth, motivation, and intercultural competence, while reshaping assessment practices. Yet challenges such as distraction, informal language dominance, and inequity must be addressed. The findings suggest social media works best as a complement to formal instruction rather than a replacement.

5. CONCLUSIONS AND PERSPECTIVES FOR FURTHER RESEARCH

This study demonstrates that social media and digital communication are reshaping the landscape of English acquisition in profound ways. They provide learners with authentic exposure to real-world language, foster motivation through personal interests and gamification, and open up intercultural exchanges that strengthen pragmatic competence and global awareness. At the same time, challenges such as informal language dominance, superficial engagement, and unequal access highlight the double-edged nature of these tools.

From a pedagogical perspective, social media should be viewed not as a distraction but as a valuable resource when integrated thoughtfully into blended learning models. Classroom practices that incorporate caption writing, online discussions, or digital portfolios can bridge the gap between formal and informal learning. Teachers play a critical role in scaffolding these experiences, guiding

learners toward critical digital literacy, and ensuring that autonomy is balanced with structured support.

In a sociocultural context, social media expands learners' identities and intercultural competence by exposing them to diverse varieties of English and communicative styles. This reinforces the role of English as a global lingua franca, where intelligibility and adaptability are often prioritized over native-like accuracy. However, cultural references and idioms remain barriers for some learners, underscoring the need for pedagogical frameworks that explicitly address intercultural awareness alongside linguistic competence.

Motivation and autonomy emerge as central benefits of digital learning environments. Learners are empowered to set goals, monitor progress, and engage with peers beyond the classroom. Yet autonomy without guidance risks fossilization of errors or shallow engagement. Educators must therefore design tasks that sustain motivation while ensuring meaningful progress.

Equity and access remain pressing concerns. While social media offers free opportunities for many, learners in resource-limited contexts may lack devices, stable internet, or digital literacy skills. Without inclusive policies and institutional support, the digital divide risks widening gaps in English proficiency across socioeconomic groups.

Finally, assessment innovations such as self-reflection, peer feedback, and AI-driven tools point toward more learner-centered evaluation models. These approaches align with the interactive nature of social media, emphasizing growth and reflection rather than static scores. However, questions of fairness, accuracy, and validity must be addressed through ongoing research and careful integration into formal frameworks.

In sum, social media and digital communication are best understood as complementary tools rather than replacements for traditional instruction. When harnessed effectively, they enrich vocabulary development, sustain motivation, foster intercultural competence, and inspire new forms of assessment. Their potential lies in thoughtful integration, equitable access, and pedagogical innovation. By embracing these opportunities while addressing the challenges, educators and policymakers can ensure that digital communication serves as a catalyst for more inclusive, engaging, and globally relevant English learning.

References

1. Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 6, 17-28.

2. Lv, J., Chen, Y. A Multimodal AI Framework for Cross-Cultural Pragmatic Competence Analysis in Global English Communication. Int J Comput Intell Syst (2026). https://doi.org/10.1007/s44196-026-01176-4

3. Teng, F. (2023). The impact of multimedia input on vocabulary learning and retention: Evidence from EFL learners. Computer Assisted Language Learning, 36(7), 1234–1256. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2041234

4. Alharthy, F. (2025). Exploring the Impact of TikTok on Second-Language Vocabulary Acquisition: Benefits, Challenges, and Learner Perceptions. Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 7(3), 22–31. https://doi.org/10.32996/jhsss.2025.7.3.2

5. Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D., Kim, H., Maloney, J., Miller, Z., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: Learner attitudes and perceptions. Computer Assisted Language Learning, 32(3), 1–23. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527362

6. Macinska, S., & Vinkler, P. (2025). AI-driven assessment tools for language learning in social media environments. Educational Technology Research and Development, 73(2), 245–263. https://doi.org/10.1007/s11423-025-10123-7

7. Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2020). The impact of social media on vocabulary learning among EFL learners. Journal of Humanities and Education Development, 2(4), 45–52.

8. Zhou, Y. (2021). Impacts of social media on language learning: A review of literature. Proceedings of the 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021). Atlantis Press.

9. Lai, C., & Gu, M. (2019). Motivation in social media–mediated language learning: A study of ethnic minority learners in Hong Kong. Education and Information Technologies, 24(3), 231–250. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-9

10. Lee, C. (2017). Multilingualism online. Routledge.

11. Hafner, C. A., & Miller, L. (2019). Digital literacies and language learning. In Second Handbook of English Language Teaching (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_67

12. Zhou, Y. (2021). Impacts of social media on language learning: A review of literature. ICHESS 2021 Proceedings. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.045

13. Hasumi, T., & Chiu, M. S. (2024). Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044

14. Alkamel, M. A. A. (2024). Social media in teaching English for EFL students: A review of challenges and suggestions. International Journal of English Teaching and Learning, 2(1), 8–17. https://doi.org/10.11648/j.ijetl.20240201.12

Література

1. Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 6, 17-28.

2. Lv, J., Chen, Y. A Multimodal AI Framework for Cross-Cultural Pragmatic Competence Analysis in Global English Communication. Int J Comput Intell Syst (2026). https://doi.org/10.1007/s44196-026-01176-4

3. Teng, F. (2023). The impact of multimedia input on vocabulary learning and retention: Evidence from EFL learners. Computer Assisted Language Learning, 36(7), 1234–1256. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2041234

4. Alharthy, F. (2025). Exploring the Impact of TikTok on Second-Language Vocabulary Acquisition: Benefits, Challenges, and Learner Perceptions. Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 7(3), 22–31. https://doi.org/10.32996/jhsss.2025.7.3.2

5. Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D., Kim, H., Maloney, J., Miller, Z., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: Learner attitudes and perceptions. Computer Assisted Language Learning, 32(3), 1–23. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527362

6. Macinska, S., & Vinkler, P. (2025). AI-driven assessment tools for language learning in social media environments. Educational Technology Research and Development, 73(2), 245–263. https://doi.org/10.1007/s11423-025-10123-7

7. Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2020). The impact of social media on vocabulary learning among EFL learners. Journal of Humanities and Education Development, 2(4), 45–52.

8. Zhou, Y. (2021). Impacts of social media on language learning: A review of literature. Proceedings of the 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021). Atlantis Press.

9. Lai, C., & Gu, M. (2019). Motivation in social media–mediated language learning: A study of ethnic minority learners in Hong Kong. Education and Information Technologies, 24(3), 231–250. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-9

10. Lee, C. (2017). Multilingualism online. Routledge.

11. Hafner, C. A., & Miller, L. (2019). Digital literacies and language learning. In Second Handbook of English Language Teaching (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_67

12. Zhou, Y. (2021). Impacts of social media on language learning: A review of literature. ICHESS 2021 Proceedings. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.045

13. Hasumi, T., & Chiu, M. S. (2024). Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044

14. Alkamel, M. A. A. (2024). Social media in teaching English for EFL students: A review of challenges and suggestions. International Journal of English Teaching and Learning, 2(1), 8–17. https://doi.org/10.11648/j.ijetl.20240201.12

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC [378.016:811.111]:378.091.313

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-76-87

Derkach Yuliya Yaroslavivna candidate of pedagogical sciences, associate professor of primary school and preschool department, Ivan Franko national university of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-2367-8730

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LEARNING ENGLISH: LITERATURE, GRAMMAR AND INTERCULTURAL COMMUNICATION.

Abstract. This article explores an interdisciplinary approach to learning English that integrates literature, grammar, and intercultural communication as mutually reinforcing components of language acquisition. The study argues that traditional methods, which often isolate grammatical instruction from meaningful context, limit learners' ability to develop communicative competence. In contrast, the proposed approach emphasizes the use of literary texts as authentic linguistic and cultural resources that simultaneously enhance grammatical awareness and intercultural understanding.

The paper highlights how literature provides rich contexts for observing grammar in use, encouraging learners to recognize patterns, stylistic choices, and discourse structures in a natural setting. Through guided analysis and discussion, students engage not only with linguistic forms but also with deeper cultural meanings, values, and perspectives embedded in texts. This fosters critical thinking and interpretive skills, which are essential for effective communication in a globalized world.

Furthermore, the article examines the role of intercultural communication in English language teaching, emphasizing the importance of developing learners' ability to navigate cultural differences, interpret implicit meanings, and respond appropriately in diverse communicative situations. By combining grammatical instruction with literary analysis and intercultural reflection, the interdisciplinary approach promotes a more holistic and learner-centered model of education.

The findings suggest that such integration increases learner motivation, improves language proficiency, and enhances cultural awareness.

The article concludes that interdisciplinary teaching practices can significantly contribute to more effective and meaningful English language learning, preparing students for real-life communication and academic success.

Keywords: literature, grammar, intercultural, English, interdisciplinary approach, teaching.

Деркач Юлія Ярославівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівського національного університету імені Івана Франка, Львів, https://orcid.org/0000-0003-2367-8730

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЛІТЕРАТУРА, ГРАМАТИКА ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Анотація. У статті розглядається міждисциплінарний підхід до вивчення англійської мови, який передбачає інтеграцію літератури, граматики та міжкультурної комунікації як взаємопов'язаних складників формування іншомовної компетентності. Обґрунтовано, що традиційні методи навчання, які зосереджуються переважно на ізольованому засвоєнні граматичних правил, обмежують можливості здобувачів освіти у розвитку повноцінної комунікативної компетентності. Натомість запропонований підхід акцентує увагу на використанні художніх текстів як автентичного джерела мовного та культурного матеріалу.

У роботі показано, що література створює сприятливі умови для вивчення граматики в контексті, сприяє глибшому розумінню мовних структур, їх функціонування та стилістичних особливостей. Аналіз літературних творів дозволяє здобувачам освіти не лише засвоювати мовні норми, а й інтерпретувати культурні смисли, цінності та світоглядні особливості представників іншої культури. Такий підхід розвиває критичне мислення, аналітичні вміння та здатність до рефлексії.

Особливу увагу приділено ролі міжкультурної комунікації у процесі навчання англійської мови. Підкреслюється важливість формування вмінь ефективної взаємодії в умовах культурного різноманіття, адекватного розуміння іншокультурних контекстів та толерантного ставлення до культурних відмінностей.

Інтеграція граматики, літератури та міжкультурного компонента забезпечує цілісний характер навчання, підвищує мотивацію здобувачів освіти та сприяє розвитку їхньої мовної, соціокультурної та комунікативної компетентностей.

Зроблено висновок, що міждисциплінарний підхід є ефективним засобом удосконалення процесу навчання англійської мови та підготовки здобувачів освіти до успішної комунікації в сучасному глобалізованому світі.

Ключові слова: література,граматика, міжкультурний, англійська мова, міждисциплінарний підхід, навчання.

Statement of the problem. In the era of globalization, English functions as a lingua franca and plays a crucial role in international communication, education, and professional mobility. Consequently, modern language education aims to develop not only linguistic competence but also communicative and intercultural competence. However, in many educational contexts, language components such as grammar, literature, and intercultural communication are taught separately, which leads to fragmented knowledge and limited practical application.

In contemporary English language teaching, there remains a significant gap between the development of grammatical competence and the ability to use language effectively in real-life communicative and intercultural contexts. Traditional teaching approaches often prioritize isolated grammar instruction and overlook the integration of language with meaningful content, such as literature and cultural discourse. As a result, learners may demonstrate knowledge of grammatical structures but experience difficulties in applying them appropriately in authentic communication.

Moreover, the insufficient incorporation of intercultural communication into language learning limits students' ability to understand cultural nuances, interpret implicit meanings, and engage in effective cross-cultural interaction. Literature, which has the potential to bridge linguistic and cultural learning, is frequently underutilized or treated as a separate component rather than an integral part of language acquisition.

Therefore, there is a need to reconsider existing pedagogical practices and explore interdisciplinary approaches that combine literature, grammar, and intercultural communication. Addressing this problem is essential for developing learners' comprehensive communicative competence, critical thinking skills, and cultural awareness, which are crucial in today's globalized world.

Analysis of the research and publications. The role of literature in English language learning has been widely examined in both classical and contemporary pedagogical research. Literary texts provide authentic linguistic input and expose learners to diverse stylistic features, discourse structures, and cultural meanings. Scholars emphasize that literature enhances interpretive abilities and encourages deeper engagement with language (Maley, 2001; Carter, 2007).

At the same time, more recent studies highlight its role in developing critical literacy and intercultural awareness, enabling learners to interpret multiple perspectives and cultural contexts (Hall, 2015; Paran, 2020; Ніколаєва, 2021).

Grammar instruction remains a fundamental component of language teaching; however, its effectiveness depends on the methodology applied. Foundational works by Ellis (2006) and Larsen-Freeman (2003) stress the

importance of combining form-focused instruction with meaningful communication and viewing grammar as a resource for meaning-making. Recent research further supports the idea that contextualized and discourse-based grammar teaching improves learners' ability to use grammatical structures in real-life situations (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Widodo, 2020; Ковальчук, 2022).

Intercultural communication has become an essential dimension of modern language education. Byram's (1997) concept of intercultural communicative competence remains central, emphasizing the integration of linguistic, sociocultural, and attitudinal components. Kramsch (1993, 2013) further underlines the inseparability of language and culture in the learning process. Recent studies expand this perspective by focusing on intercultural citizenship, mediation, and critical cultural awareness in language education (Porto & Byram, 2021; Тарнопольський, 2020).

The integration of literature, grammar, and intercultural communication within an interdisciplinary framework is increasingly recognized as an effective pedagogical approach. Nunan (2004) highlights the importance of task-based and integrated learning, where language form is taught in connection with meaningful content. Contemporary research confirms that such integration enhances learner motivation, fosters critical thinking, and contributes to the development of communicative and intercultural competences (Paran, 2020; Porto & Byram, 2021). Thus, combining these components ensures a holistic approach to language learning that aligns with current educational trends.

Goal of the research. The goal of this research is to theoretically substantiate and practically justify the effectiveness of an interdisciplinary approach to learning English through the integration of literature, grammar, and intercultural communication. The study aims to demonstrate that combining these components within a unified pedagogical framework contributes to the formation of a holistic communicative competence, which includes linguistic, sociocultural, and pragmatic dimensions.

The research is also focused on identifying the didactic potential of literary texts as authentic materials that facilitate contextualized grammar acquisition and stimulate learners' interpretive and analytical skills. Particular attention is paid to examining how grammar can be taught not as an isolated system of rules, but as a functional tool for meaning-making within real communicative contexts. In this regard, the study explores effective strategies for integrating grammar instruction into literary analysis and classroom interaction.

Another important objective of the research is to analyze the role of intercultural communication in the process of English language learning. The study seeks to determine how the inclusion of intercultural elements enhances

learners' ability to understand cultural differences, interpret implicit meanings, and engage in appropriate communication in diverse sociocultural settings. The research also considers the development of learners' critical cultural awareness and their readiness for intercultural dialogue.

Furthermore, the study aims to investigate the impact of interdisciplinary teaching on learners' motivation, engagement, and overall academic performance. It is assumed that the integration of literature, grammar, and intercultural communication creates a more meaningful and learner-centered educational environment, which encourages active participation and deeper cognitive processing.

Ultimately, the goal of the research is to provide a theoretical and methodological basis for implementing interdisciplinary approaches in English language teaching and to demonstrate their effectiveness in preparing learners for successful communication in the contemporary globalized world.

Presentation of the main material of the research. Interdisciplinary learning is defined as an educational approach that integrates knowledge, methods, and perspectives from different disciplines in order to create a more holistic understanding of a subject. Rather than treating disciplines as isolated domains, this approach encourages the synthesis of ideas, enabling learners to identify relationships and patterns across various fields of knowledge. According to leading educational theorists, interdisciplinary learning promotes deeper comprehension, as students not only acquire information but also learn how to apply it in diverse and meaningful contexts. It also enhances the transfer of knowledge, which is essential for lifelong learning.

Furthermore, this approach is closely connected with constructivist theories of education, which emphasize active learner participation in the process of knowledge construction. Through interdisciplinary tasks, learners engage more deeply with the material, developing higher-order cognitive skills such as critical thinking, analysis, synthesis, and evaluation. As a result, students become more autonomous and reflective learners.

In the context of language teaching, interdisciplinarity plays a particularly important role. It allows grammar, vocabulary, and language skills to be taught through authentic texts, literary works, historical materials, and cultural contexts. For example, grammar structures can be explored through literature, while vocabulary can be enriched through topics from history, science, or social studies. This not only makes learning more engaging but also situates language within real-life communication and cultural understanding.

Importantly, interdisciplinarity fosters intercultural competence, which is a key objective in modern language education. By incorporating elements of culture, literature, and social practices, students gain a broader perspective and develop the ability to communicate effectively in diverse cultural environments.

Interdisciplinary learning enhances not only academic achievement but also the development of essential 21st-century skills, including critical thinking, creativity, collaboration, and communication. It transforms the learning process into a dynamic and meaningful experience, preparing students to navigate the complexities of the modern world.

Literature has long been considered an important element of language teaching because it offers learners natural, meaningful examples of how language is actually used. Unlike simplified textbook materials, literary texts present vocabulary, grammar, and stylistic features in authentic contexts. This allows students to see how language functions in real communication, including nuances such as tone, emotion, and figurative meaning. In this way, literature not only supports language development but also helps learners better understand how to use language appropriately in different situations.

Children's literature is especially valuable in this regard. It typically uses clear and accessible language, well-structured narratives, and engaging themes that are easier for learners to follow. Stories, fairy tales, and short narratives can capture students' attention and make the learning process more enjoyable. At the same time, repetition of key vocabulary and structures, which is common in children's texts, helps reinforce language acquisition in a natural way.

Another important aspect of literature is its cultural dimension. Literary works reflect the values, traditions, and everyday realities of the societies in which they were created. By reading and discussing such texts, students are exposed to different ways of thinking and living. This helps them move beyond a purely linguistic understanding of the language and develop a broader cultural perspective.

Working with literature in the classroom also encourages interpretation and personal response. Students are not only reading for information but also engaging with characters, themes, and ideas. This kind of interaction develops critical thinking and allows learners to express their own opinions, which is an important part of communicative competence.

Overall, the use of literature in language teaching supports both linguistic and cultural learning. It makes lessons more meaningful and engaging, while also helping students develop a deeper understanding of the language and the people who speak it.

Theoretical grammar serves as a fundamental framework for understanding the structural and functional aspects of language. It provides systematic knowledge about syntax, morphology, and semantics, which allows learners to comprehend how words, phrases, and sentences are formed and interpreted. According to cognitive linguists, understanding grammatical structures is not merely about memorizing rules but involves developing a mental representation

of language patterns that can be applied flexibly in communication [4]. This perspective emphasizes that grammar is a tool for meaning-making rather than a set of prescriptive norms.

Traditional grammar teaching often relied on isolated rule explanation and repetitive drills. While such approaches may improve accuracy in controlled exercises, research suggests that they do not sufficiently promote communicative competence or long-term retention [10]. Modern approaches, in contrast, advocate for contextualized grammar instruction, where learners encounter and analyze structures in authentic language use. This aligns with the principles of communicative language teaching (CLT) and task-based language teaching (TBLT), which posit that grammatical knowledge is best internalized when learners engage with meaningful, contextualized input [12].

Children's literature provides an ideal medium for this type of grammar instruction. Literary texts are rich in natural language patterns, repetition, and syntactic variation, which facilitate implicit learning of grammatical structures. From a theoretical standpoint, integrating grammar with literature aligns with constructivist and cognitive approaches to language acquisition. Learners actively construct knowledge by noticing patterns, making predictions, and testing their understanding in meaningful contexts . This approach not only fosters grammatical accuracy but also promotes fluency, as learners practice using structures in communicative, narrative, and culturally relevant settings.

Theoretical grammar remains essential for language acquisition, but its instructional value is maximized when combined with authentic texts. Children's literature, in particular, provides natural, engaging contexts that illustrate grammatical patterns in meaningful ways. This integration supports cognitive engagement, facilitates long-term retention, and enhances both linguistic and intercultural competence, demonstrating the critical role of grammar as a tool for understanding and using language effectively.

Intercultural communication refers to the ability to interact effectively and appropriately with people from diverse cultural backgrounds. It involves not only knowledge of cultural norms, values, and social practices, but also the development of communicative skills, attitudes such as openness, empathy, and tolerance, and the ability to adapt one's language and behavior to different cultural context. In an increasingly globalized world, these skills are considered essential for both personal and professional success.

Language and culture are deeply intertwined; learning a language without understanding its cultural context significantly limits communicative competence. According to sociolinguistic theories, language reflects the beliefs, priorities, and social organization of its speakers . Therefore, learners who are unaware of cultural conventions may misinterpret meaning, fail to recognize politeness

strategies, or unintentionally cause offense. For example, the use of indirect requests or polite forms differs across cultures; while in English one might say, *"Could you pass the salt, please?"*, other languages or cultural contexts might favor more direct phrasing.

Developing intercultural competence enables learners to interpret meaning accurately, avoid misunderstandings, and engage in respectful communication. This competence encompasses both cognitive and affective dimensions: learners must understand cultural differences (cognition), and simultaneously cultivate positive attitudes such as curiosity, tolerance, and empathy (affect) [6]. Integrating intercultural learning into language instruction encourages students to reflect on their own cultural assumptions and to recognize the diversity of communicative norms.

Children's literature offers an effective tool for fostering intercultural competence. Stories often portray characters from different backgrounds, present diverse social situations, and illustrate cultural practices. For instance, in **"**The Lion and the Mouse" by Jerry Pinkney, students can explore themes of cooperation, respect, and social roles, while discussing cultural interpretations of moral lessons. Similarly, in "Charlie and the Chocolate Factory" by Roald Dahl, students can analyze how behavior, manners, and social hierarchies are represented, comparing these to their own cultural frameworks. Such engagement helps learners notice differences and similarities, which is crucial for developing intercultural sensitivity.

Moreover, intercultural activities in the classroom—such as discussions of characters' decisions, role-playing, or comparing literary settings with students' own experiences—promote both language development and cultural understanding.

Research shows that students who engage with culturally rich texts are more capable of interpreting implicit meaning, understanding social cues, and adjusting their communicative strategies accordingly [2].

Intercultural communication is a core component of language education, as linguistic competence alone is insufficient for effective interaction in real-world contexts. Integrating cultural learning through literature, discussion, and reflection allows learners to develop both linguistic and intercultural skills, fostering communicative competence that is meaningful, respectful, and contextually appropriate.

The integration of literature, grammar, and intercultural communication represents a key principle of contemporary language pedagogy, reflecting the shift from isolated language instruction to a holistic and competency-based approach. This integrative model is grounded in the understanding that language is not only a structural system but also a medium of cultural expression and social interaction.

Therefore, effective language teaching requires the simultaneous development of linguistic, communicative, and intercultural competences.

From a theoretical perspective, such integration aligns with the principles of communicative language teaching (CLT) and task-based language teaching (TBLT), which emphasize meaningful interaction and authentic language use [15]. Within this framework, literary texts function as rich, multidimensional resources that naturally combine grammatical structures, lexical diversity, and cultural content. They provide a context in which language forms are embedded in meaningful discourse, allowing learners to observe how grammar operates in real communication while simultaneously engaging with cultural meanings.

In practical terms, the integration of these components can be implemented through a variety of pedagogical strategies. One of the most effective approaches is the use of literary texts as a central teaching tool. For instance, a short story or excerpt from children's literature can serve as a basis for multiple layers of analysis. At the linguistic level, students may identify and analyze grammatical structures, such as verb tenses, modal verbs, or sentence patterns, within the context of the text. This contextualized approach facilitates deeper understanding and supports the internalization of grammatical forms.

At the same time, literary texts offer opportunities for intercultural explorationю Learners can analyze characters' behavior, communication styles, and social interactions from a cultural perspective. For example, they may examine how politeness strategies, family relationships, or moral values are represented in the text and compare them with those of their own culture. Such activities encourage reflection, foster intercultural awareness, and help learners develop the ability to interpret meaning beyond the literal level.

Classroom activities within this integrative framework may include text analysis, guided discussion, role-playing, and problem-solving tasks. For example, students can be asked to identify specific grammatical patterns in a narrative, explain their function, and then use these structures in their own speaking or writing. Simultaneously, they may engage in discussions about the cultural context of the story, interpret characters' motivations, or evaluate their actions from different cultural perspectives. This combination of linguistic and cultural tasks promotes both accuracy and fluency, as well as critical and reflective thinking.

Task-based learning is particularly effective in this context, as it requires learners to use language purposefully to achieve specific outcomes. Tasks such as rewriting a story from another character's perspective, creating alternative endings, or performing dialogues based on the text encourage active participation and meaningful language use. These activities also support the development of communicative competence, as learners must negotiate meaning, express

opinions, and collaborate with others . The integration of literature, grammar, and intercultural communication offers a comprehensive and effective approach to language teaching. By combining linguistic analysis with cultural interpretation and communicative practice, this model supports the development of well-rounded language competence. It enables learners to use language accurately, appropriately, and meaningfully, preparing them for real-life communication in diverse cultural context.

The integration of literature, grammar, and intercultural communication can be implemented through various teaching strategies. For example, teachers can use literary texts as a basis for grammar analysis and cultural discussion. Classroom activities may include identifying grammatical structures in texts, analyzing characters' behavior from a cultural perspective, and comparing cultural norms. Task-based learning and communicative approaches are particularly effective in this context, as they promote active student participation.

Conclusions of the research. The integration of literature, theoretical grammar, and intercultural communication constitutes a coherent and effective approach to contemporary language education. By combining structural knowledge with meaningful context and cultural interpretation, this model allows learners to develop not only grammatical accuracy but also communicative fluency and intercultural awareness. Literature, particularly children's literature, serves as a valuable pedagogical resource that contextualizes language use, supports cognitive engagement, and fosters a deeper understanding of both linguistic and cultural aspects of communication.

Within the Ukrainian educational context, this interdisciplinary approach is highly relevant at both school and university levels. In secondary education, where the focus is increasingly placed on competency-based learning, integrating literature and culture into grammar instruction helps make English more accessible, engaging, and meaningful for learners. It encourages students to move beyond mechanical rule learning and to use language as a tool for expression, interpretation, and interaction. Such an approach also aligns with current educational priorities aimed at developing key competencies, including critical thinking, communication, and cultural awareness.

At the university level, the integration of literature, grammar, and intercultural communication becomes even more significant, as students are expected to demonstrate higher levels of linguistic proficiency and analytical skills. Future teachers, philologists, and specialists in international fields particularly benefit from this model, as it prepares them to operate effectively in multilingual and multicultural environments. The use of authentic texts, critical analysis, and discussion-based tasks provides deeper academic engagement and supports the development of professional competences.

Moreover, in the context of Ukraine's ongoing integration into the European and global educational space, the importance of English as a means of international communication continues to grow. Therefore, approaches that combine linguistic, cultural, and communicative dimensions are essential for preparing learners to participate actively in academic mobility, international cooperation, and global dialogue. Thus, the integration of literature, grammar, and intercultural communication not only enhances the quality of English language teaching but also responds to the current needs of education in Ukraine. It promotes a holistic learning experience, increases student motivation, and contributes to the formation of competent, culturally aware individuals capable of effective communication in a globalized world.

References:

1. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters
2. Byram, M., & Wagner, M. (2018). *Making a difference: Language teaching for intercultural citizenship*. Routledge.
3. Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics, 17*(1), 3–13.
4. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
5. Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83–107.
6. Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). Sage.
7. Hall, G. (2015). *Literature in language education*. Palgrave Macmillan.
8. Kovalchuk, O. (2022). Komunikatyvnyi pidkhid do navchannia hramatyky anhliiskoi movy [Communicative approach to teaching English grammar]. *Inozemni movy*, (2), 15–20. [in Ukrainian].
9. Kramsch, C. (2013). *Culture in foreign language teaching*. Routledge.
10. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle.
11. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
12. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
13. Maley, A. (2001). *Literature in the language classroom*. Cambridge University Press.
14. Nikolaieva, S. Yu. (2021). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur* [Methods of teaching foreign languages and cultures]. Lenvit. [in Ukrainian].
15. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
16. Paran, A. (2020). Literature in language teaching and learning: Challenges and opportunities. *Language Teaching, 53*(4), 1–15.
17. Porto, M., & Byram, M. (2021). Developing intercultural citizenship through language education. *Language Teaching Research, 25*(5), 1–20.

18. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129–158.
19. Tarnopolskyi, O. B. (2020). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli* [Methods of teaching English in higher education]. Feniks. [in Ukrainian].
20. Widodo, H. P. (2020). *Teaching grammar creatively*. Routledge.

Література:

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997.
2. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural citizenship. London : Routledge, 2018.
3. Carter R. Literature and language teaching 1986–2006: A review. International Journal of Applied Linguistics. 2007. Vol. 17, No. 1. P. 3–13.
4. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003.
5. Ellis R. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL Quarterly. 2006. Vol. 40, No. 1. P. 83–107.
6. Fantini A. E. Assessing intercultural competence: Issues and tools // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. by D. K. Deardorff. Thousand Oaks : Sage, 2009. P. 456–476.
7. Hall G. Literature in language education. London : Palgrave Macmillan, 2015.
8. Kramsch C. Culture in foreign language teaching. London : Routledge, 2013.
9. Larsen-Freeman D. Teaching language: From grammar to grammaring. Boston : Heinle & Heinle, 2003.
10. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford : Oxford University Press, 2011.
11. Lightbown P. M., Spada N. How languages are learned. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 2013.
12. Maley A. Literature in the language classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
13. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
14. Paran A. Literature in language teaching and learning: Challenges and opportunities. Language Teaching. 2020. Vol. 53, No. 4. P. 1–15.
15. Porto M., Byram M. Developing intercultural citizenship through language education. Language Teaching Research. 2021. Vol. 25, No. 5. P. 1–20.
16. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics. 1990. Vol. 11, No. 2. P. 129–158.
17. Widodo H. P. Teaching grammar creatively. London : Routledge, 2020.
18. Ковальчук О. Комунікативний підхід до навчання граматики англійської мови. Іноземні мови. 2022. № 2. С. 15–20.
19. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур. Київ : Ленвіт, 2021.
20. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови у вищій школі. Дніпро : Фенікс, 2020.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

UDC 37.091.33:378.147:811.112.2'342

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-88-107

Hutnyk Valentyna Mykhaylivna Kandidatin der Pädagogischen Wissenschaften, Außerordentliche Professorin, Dozentin der Abteilung für Germanische und Romanische Sprachen, Nationale Linguistische Universität Kyjiw, https//orcid.org/0000-0002-3237-327X

VERVOLLKOMMNEN DER AUSSPRACHE ZUKÜNFTIGER DEUTSCHLEHRER IM AUTONOMEN LERNEN

Der Beitrag untersucht die Möglichkeiten zur Förderung der phonetischen Kompetenz zukünftiger Deutschlehrkräfte im Kontext autonomen Lernens unter Berücksichtigung theoretischer sowie didaktisch-methodischer Aspekte dieses Prozesses. Im Mittelpunkt stehen strukturierte drei- und fünfstufige Übungen, die eine schrittweise Integration von Wahrnehmungs- und Produktionsfähigkeiten ermöglichen, systematisches Üben der Fertigkeiten erlauben und zur Ausbildung eines inneren auditiven Referenzmodells beitragen, das für ein hohes Niveau der Aussprache sowie die bewusste Anwendung phonetischer Normen erforderlich ist, und zugleich die Aufmerksamkeit und Konzentration während der Arbeit am Laut unterstützt.

Besondere Aufmerksamkeit gilt der Rolle von Selbstkontrolle, Selbstbeobachtung und Reflexion im Lernprozess. In diesem Zusammenhang wird das phonetische Lerntagebuch als effektives Instrument autonomen Lernens betrachtet, das die Studierenden bei der Analyse eigener Fortschritte und Schwierigkeiten unterstützt, individuelle Aussprachepobleme bewusst macht, die Fähigkeit zur Selbstkorrektur fördert und zugleich die Entwicklung persönlicher Lernstrategien ermöglicht, die eine schrittweise Verbesserung phonetischer Fertigkeiten sicherstellen und eine effektive Planung des eigenen Lernprozesses erlauben.

Die Untersuchung zeigt, dass die bewusste Verbindung von Wahrnehmung und Produktion innerhalb strukturierter Übungsformate eine nachhaltige Festigung phonetischer Fähigkeiten ermöglicht. Die Ergebnisse belegen, dass die Kombination aus Übungen und reflexiven Lernformen sowohl segmentale als auch suprasegmentale Kompetenzen fördert, hilft, den perzeptiven Filter der Erstsprache zu überwinden, die Motivation zum selbstständigen Verbessern der Aussprache steigert und die Grundlage für ein bewusstes Beherrschen des phonetischen Systems schafft, das für die professionelle Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte notwendig ist.

Damit wird eine belastbare Basis für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zukünftiger Lehrkräfte geschaffen, die für einen effektiven und bewussten Fremdsprachenunterricht sowie die Vorbereitung der Studierenden auf die spätere pädagogische Praxis unter realen Unterrichtsbedingungen entscheidend ist und zugleich die Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen und zur analytischen Herangehens.

Schlüsselwörter: phonetische Kompetenz; autonomes Lernen; zukünftige Deutschlehrkräfte; perzeptive und produktive Fertigkeiten; inneres auditives Referenzmodell; phonetisches Lerntagebuch; Selbstkontrolle; Reflexion; segmentale und suprasegmentale Kompetenzen; perzeptiver Filter der Erstsprache

Гутник Валентина Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і романських мов, Київський національний лінгвістичний університет, Київ, https//orcid.org/0000-0002-3237-327X

ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИМОВИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті досліджуються можливості розвитку фонетичної компетентності майбутніх учителів німецької мови в контексті автономного навчання з урахуванням теоретичних і дидактико-методичних аспектів цього процесу. У центрі уваги перебувають структуровані три- та п’ятиступеневі вправи, які забезпечують поетапну інтеграцію перцептивних і продуктивних умінь, дозволяють системно відпрацьовувати навички та сприяють формуванню внутрішнього слухового еталона, необхідного для високого рівня володіння вимовою та усвідомленого використання фонетичних норм, а також підтримують розвиток уваги та концентрації під час роботи зі звуком.

Особливу увагу приділено ролі самоконтролю, самоспостереження та рефлексії у навчальному процесі. У цьому контексті фонетичний навчальний щоденник розглядається як ефективний інструмент автономного навчання, який підтримує студентів у процесі аналізу власних досягнень та труднощів, допомагає усвідомлювати індивідуальні вимовні проблеми, формує здатність до самокорекції й водночас сприяє виробленню персональних навчальних стратегій, що забезпечують поступове покращення фонетичних навичок і дають можливість ефективно планувати власний навчальний процес, оцінювати прогрес і коригувати дії відповідно до потреб.

Дослідження показує, що свідоме поєднання сприйняття і продукування в межах структурованих вправ забезпечує стійке формування

фонетичних умінь. Результати свідчать, що поєднання вправ і рефлексивних форм навчання сприяє розвитку як сегментних, так і супрасегментних компетентностей, допомагає подолати перцептивний фільтр рідної мови, підвищує мотивацію до самостійного вдосконалення вимови та формує фундамент усвідомленого володіння фонетичною системою, що є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів.

Таким чином, створюється надійна основа для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів, що має ключове значення для ефективного та усвідомленого навчання іноземної мови і підготовки студентів до майбутньої педагогічної практики в реальних умовах навчального процесу, а також забезпечує формування навичок самостійного навчання та аналітичного підходу до власного розвитку.

***Ключові слова*:** фонетична компетентність; автономне навчання; майбутні вчителі німецької мови; перцептивні та продуктивні вміння; внутрішній слуховий еталон; фонетичний навчальний щоденник; самоконтроль; рефлексія; сегментні та супрасегментні компетентності; перцептивний фільтр рідної мови

Problemstellung. Die Lautseite der Sprache, unter der wir die Gesamtheit ihrer artikulatorischen und intonatorischen Merkmale verstehen, war und bleibt eine Art Visitenkarte des Sprechers, insbesondere des Fremdsprachenlehrers, dessen Sprechverhalten für zukünftige Pädagogen als Vorbild dient. Wie jedoch H. Göbel, H. Graffmann und E. Heumann betonen, ist die Phonetik «das Stiefkind der Linguistik: alle halten diesen Aspekt für wichtig, schenken ihm aber die geringste Aufmerksamkeit, da man den Sprecher auch ohne normative phonetische Gestaltung des Sprachflusses verstehen kann» [15]

Im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) demonstrieren Lehrende oft ein übertriebenes Verständnis des Approximationsprinzips: Es wird als ausreichend angesehen, sich nur den phonetischen Normen anzunähern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass gerade *phonetische Fehler* [17] Kommunikationsschwierigkeiten verursachen oder die Kommunikation sogar unmöglich machen können. Trotz der Arbeit am phonetischen Aspekt des Sprechens in allgemeinen Deutschkursen sowie in praktischen Phonetikübungen für angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer bildet sich bei den Studierenden dennoch ein Restakzent [3, S. 6], der auf fossilisierten, nicht-normativen phonetischen Fertigkeiten beruht, die aus der Sekundarschule mitgebracht wurden: Länge- und Kürze-Differenzierung, fehlender harter Anlaut vor Vokalen, falsche Akzentuierung in Wörtern und Phrasen sowie eine ganze Reihe phonetischer Fehler auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene. Dies macht die Notwendigkeit weiterer selbstständiger Arbeit an der Aussprache deutlich.

Es ist anzumerken, dass es hierbei nicht nur um die Intensivierung der selbstständigen Arbeit der Studierenden geht, sondern um eine grundlegende Änderung des Ansatzes zur Organisation des Lernens insgesamt. In diesem Kontext wird zwischen selbstständiger Arbeit als Tätigkeitsform und autonomem Lernen als Fähigkeit der Studierenden unterschieden, den eigenen Prozess des Erwerbs der Aussprache bewusst zu planen, zu steuern und zu bewerten.

Analyse der neuesten Studien und Veröffentlichungen. Die Grundlagen des autonomen Lernens wurden ausführlich in den Arbeiten von P. Bimmel und U. Rampillon untersucht. Autonomes Lernen wird in ihrer Auffassung [10] als die Fähigkeit verstanden, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Es umfasst nicht nur die Durchführung von Aufgaben ohne direkte Kontrolle durch die Lehrkraft, sondern vor allem die Fähigkeit, Lernziele selbstständig zu definieren, Strategien zu deren Erreichung auszuwählen, den Prozess zu kontrollieren und die Ergebnisse zu bewerten. Wichtig ist, dass Autonomie keine angeborene Eigenschaft ist, sondern schrittweise entwickelt wird und gezielte Förderung durch das Erlernen entsprechender Strategien erfordert.

In der internationalen wissenschaftlichen Tradition hat das Konzept des autonomen Lernens weitere Entwicklung erfahren, insbesondere in den Arbeiten von A. Holek, der es als die Fähigkeit definiert, Verantwortung für alle Aspekte des eigenen Lernens zu übernehmen, einschließlich Zielsetzung, Inhaltswahl, Methoden und Bewertung der Ergebnisse [22], sowie bei D. Little und P. Benson, die Autonomie als multidimensionale Fähigkeit betrachten, die Reflexion, Selbstkontrolle und Entscheidungsfähigkeit im eigenen Lernprozess umfasst [23; 9]. Moderne Forschungen sehen autonomes Lernen in enger Verbindung mit selbstreguliertem Lernen und betonen die Rolle digitaler Technologien für dessen Förderung [18].

Autonomes Lernen ist auch Gegenstand der Forschung zahlreicher ukrainischer Wissenschaftler. Wie E. S. Izhko [5] feststellt, hat sich das Konzept des autonomen Lernens in der pädagogischen Theorie des 20. Jahrhunderts als Prinzip herausgebildet, das eine bewusste Selbstständigkeit der Studierenden im Lernprozess voraussetzt.

Es umfasst die Fähigkeit, Lernziele zu setzen, Strategien auszuwählen, die eigene Tätigkeit zu kontrollieren und Ergebnisse zu bewerten, was es von gewöhnlicher selbstständiger Arbeit unterscheidet.

Inländische Wissenschaftler haben darüber hinaus ein funktionales Modell selbstgesteuerten autonomen Lernens von Studierenden vorgeschlagen, das wichtige Komponenten der Selbststeuerung und Autonomie im Wissensaneignungsprozess einschließt, insbesondere Selbstplanung und Prognose, Selbstorganisation, Selbstmotivation, Selbstkontrolle und Selbstanalyse [4].

Damit die theoretischen Grundlagen nicht auf der abstrakten Ebene verbleiben, widmet sich der nächste Abschnitt den praktischen Methoden zur Verbesserung der Aussprache zukünftiger Deutschlehrkräfte im Rahmen autonomen Lernens.

Ziel der Studie ist es, Wege zur Verbesserung der Aussprache zukünftiger Deutschlehrkräfte im autonomen Lernen zu untersuchen. Dabei liegt der Fokus auf strukturierten Übungen sowie auf der Rolle von Selbstkontrolle, Reflexion und dem phonetischen Lerntagebuch beim Aufbau eines inneren Hörbildes.

Darstellung des Kerninhalts der Studie. Bereits in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens beginnen die Studierenden, am phonetischen Aspekt zu arbeiten, was die Verbindung theoretischer Kenntnisse mit praktischen Fertigkeiten ermöglicht und die Grundlage für eine weitere selbstständige und autonome Verbesserung der Sprachfertigkeit schafft. Dieser Prozess wird jedoch durch eine Reihe von Schwierigkeiten erschwert, die den Erwerb der Lautseite der Sprache verlangsamen und mitunter demotivierend wirken können.

Erstsemestler zeichnen sich durch ungleichmäßige Deutschkenntnisse aus, ganz zu schweigen vom Stand der phonetischen Kenntnisse und vom Grad der Ausbildung phonetischer Fertigkeiten. Einige allgemeinbildende Schulen widmen der Arbeit an den phonetischen Besonderheiten der deutschen Sprache keine Aufmerksamkeit, während ein Teil der Studienanfänger versucht, die normative Aussprache selbstständig zu erlernen. Langjährige Unterrichtserfahrung zeigt, dass Lehrkräfte an den Schulen das Prinzip der Annäherung (Approximation) überbetonen und lediglich distinktive Merkmale der Vokale wie Länge und Kürze berücksichtigen. Konsonantenlaute und deren Realisierung im Sprachgebrauch bleiben unberücksichtigt. Auf der prosodischen Ebene sind lediglich einzelne Erstsemestler vertraut.

Daraus lässt sich schließen, dass die Schule in der Praxis häufig keine angemessene Ausbildung normativer phonetischer Fertigkeiten (artikulatorischer und intonatorischer Art) gewährleistet, obwohl die Lehrpläne für Deutsch an allgemeinbildenden Schulen [7; 8] dies vorsehen.

Die Studierenden treten somit mit deformierten, fossilisierten phonetischen Fertigkeiten in die Universität ein, die «unveränderlichen Charakter haben und als Abweichung von den Normen der Muttersprache gelten» [6]. Diese «Versteinerung» der Lautformen (artikulatorischer und intonatorischer Art) zeichnet sich durch eine außerordentlich hohe Resistenz gegenüber Korrektur aus.

Daher obliegt der Hochschullehrkraft die Aufgabe der Deautomatisierung deformierter, nicht normgerechter Fertigkeiten und der Ausbildung neuer, normgerechter Fertigkeiten. Dieser Prozess ist langwierig, erfordert systematische Arbeit und eine schrittweise Verbindung theoretischer Kenntnisse mit praktischen Übungen, Selbstkontrolle und autonomer Verbesserung der

Aussprache. Ein weiterer Faktor, der die Arbeit am phonetischen Aspekt erschwert, ist ***der Filter der Muttersprache***, dessen Wirkung sowohl von inländischen als auch internationalen Wissenschaftlern untersucht wurde. Von besonderem Interesse ist die klassische deutsche phonetische Tradition, vertreten durch die Arbeiten von Hirschfeld [19; 20], Dieling [14], Bausch [11], Caneau [13] und Storch [26], in denen die Grundlagen des Konzepts des auditiven Filters gelegt wurden.

Nach den Ergebnissen zahlreicher Studien ist der auditive Filter als kognitiv-perzeptiver Mechanismus zu verstehen, der sich in der frühen Kindheit ausbildet und bestimmt, welche Laute einer Fremd- oder Zweitsprache (L2) korrekt wahrgenommen werden und welche nur teilweise oder verzerrt wahrgenommen werden. Dieser Mechanismus bildet eine Barriere für die Wahrnehmung der Fremdsprache, da Gehör und Gehirn auf die akustischen und artikulatorischen Muster der Muttersprache ausgerichtet sind [11; 26].

Hirschfeld [19] beschreibt in seiner Monografie «Phonetik lehren und lernen» den perzeptiven Filter als Mechanismus, der automatisch vertraute phonetische Merkmale herausfiltert und unbekannte Merkmale ausblendet. Eine empirische Bestätigung dieses Konzepts liefert Hirschfeld [19], in dem die phonetischen Merkmale der Aussprache von Deutschlernenden analysiert und deren Einfluss auf die Wahrnehmung durch Muttersprachler untersucht werden.

Dieling [14] betont, dass die erfolgreiche Wahrnehmung und Produktion von Phonemen einer Fremdsprache davon abhängen, wie Gehör und Gehirn auf die Lautmuster der Muttersprache «eingestellt» sind, und dass diese perzeptiven Schemata eine stabile Barriere für Studierende darstellen, die versuchen, neue Laute zu erlernen.

Bausch definiert den perzeptiven Filter als «gewohnte, dem Gehör vertraute sprachliche Besonderheiten» [11], die vom Gehör und Gehirn automatisch herausgefiltert werden, während unbekannte oder untypische Elemente der Fremdsprache als unscharf oder verzerrt wahrgenommen werden.

Empirische Befunde zeigen, dass die Voraussetzungen für die Ausbildung des perzeptiven Filters deutlich früher entstehen, als das aktive Spracherlernen beginnt. Japanische Studien [25; 24] zeigen, dass Neugeborene zunächst prosodische und allgemeine akustische Merkmale der Sprache wahrnehmen, noch bevor ein stabiles phonematisches System der Erstsprache (L1) ausgebildet ist. Ähnliche Ergebnisse liefert K. Wärmke [30], die zeigte, dass Gehör und Gehirn bereits in den ersten Lebenstagen grundlegende Lautkategorien bilden, die später als Basis für den perzeptiven Filter gelten.

Wie M. Grein [16] zusammenfasst, sind Säuglinge bereits in der perinatalen Phase und im Alter von 0 bis 5 Tagen in der Lage, die Muttersprache von einer fremden Sprache zu unterscheiden, was auf eine frühe Sensibilität für rhythmisch-

intonatorische Merkmale der Sprache hinweist. Dies unterstreicht, dass die primäre Organisation der auditiven Wahrnehmung überwiegend prosodischer Natur ist und die Grundlage für die spätere phonemische Kategorisierung bildet.

Die Ausbildung des perzeptiven Filters erfolgt somit schrittweise: von der frühen prosodischen Sensibilität bis hin zur späteren phonemischen Differenzierung unter dem Einfluss der Muttersprache. Diese Entwicklung der Wahrnehmung führt dazu, dass die Lautmerkmale einer Fremdsprache nicht unmittelbar, sondern durch die bereits etablierten perzeptiven Schemata der Erstsprache wahrgenommen werden.

In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept des «prosodischen Siebs», vorgeschlagen von O. Valigura [29], besondere Bedeutung. Es reflektiert die Tatsache, dass prosodische Merkmale – Rhythmus, Intonation, Tempo – in den frühen Phasen der Sprachentwicklung die primäre Basis der Sprachwahrnehmung bilden. Später werden diese Merkmale als Norm der Muttersprache verankert und fungieren als Filter: Elemente, die den prosodischen Mustern der L1 entsprechen, werden als natürlich wahrgenommen, während abweichende Elemente ignoriert oder verzerrt interpretiert werden.

Das prosodische Sieb kann demnach, als initiale Stufe des perzeptiven Filters betrachtet werden, die sich vor der Segmentebene ausbildet und maßgeblich die Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und Reproduktion einer Fremdsprache bestimmt, insbesondere deren rhythmisch-intonatorische Organisation.

Eine vertiefte Erklärung der Wirkungsmechanismen dieses Filters findet sich in den Arbeiten von A. Tomatis, der die Sprachwahrnehmung mit den physikalischen Eigenschaften des Klangs verknüpfte. Nach seiner Konzeption besitzt jede Sprache einen eigenen ***Frequenzbereich*** (präferenzielle Frequenzband), auf den das Gehör des Menschen während des Erwerbs der Muttersprache schrittweise eingestellt wird [27]. Infolgedessen reagiert das Gehör selektiv auf die für die Muttersprache charakteristischen Frequenzen, während andere Frequenzbereiche weniger klar oder gar nicht wahrgenommen werden.

In diesem Zusammenhang kann das prosodische Sieb [29] als funktionale Umsetzung dieser frequenzspezifischen Besonderheit auf der Sprachebene betrachtet werden. Über prosodische Merkmale – Rhythmus, Intonation, Tempo, Melodik – werden die akustischen Parameter der Sprache, insbesondere ihre Frequenzorganisation, realisiert. Die prosodischen Muster, die der frequenziellen «Abstimmung» der Muttersprache entsprechen, werden als natürlich wahrgenommen, während andere gefiltert oder verzerrt werden.

Damit erscheint der Filter der Muttersprache als mehrstufiges System mit sowohl kognitiv-perzeptiver als auch physiologisch-akustischer Dimension. Seine primäre Grundlage ist der frequenzbezogene Vorrang des Gehörs, und seine

sprachliche Manifestation ist das prosodische Sieb, das maßgeblich die Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und Reproduktion von Fremdsprachen bestimmt. Dies erklärt, warum phonetische Schwierigkeiten auch auf fortgeschrittenem Niveau bestehen, bleiben, und zeigt, wie wichtig es ist, intonatorische Fertigkeiten gezielt zu trainieren, wobei die genetische Prägung prosodischer Merkmale berücksichtigt werden sollte.

All dies bestimmt die Spezifik der Arbeit am phonetischen Aspekt des Deutschen sowohl auf Anfänger- als auch auf fortgeschrittenem Niveau. In diesem Zusammenhang gewinnt die Analyse der Organisation der phonetischen Ausbildung an Hochschulen besondere Bedeutung, insbesondere in der Praxis des Deutschunterrichts für zukünftige Lehrkräfte.

Traditionell konzentriert sich der Phonetikunterricht auf die Anfangsphase des Spracherwerbs, in der er systematisch und zielgerichtet erfolgt. In dieser Phase machen sich die Studierenden mit der artikulatorischen Basis, den Intonationsmustern sowie der rhythmisch-akzentuierenden Organisation der Sprache vertraut und führen Übungen zur Imitation, Differenzierung und Automatisierung der Aussprachefähigkeiten durch. Hier wird die primäre phonologische Kompetenz aufgebaut und die Grundlage der prosodischen Sprachorganisation gelegt, obwohl diese Kompetenz noch nicht stabil ist.

Auf den höheren Kursstufen verliert der phonologische Aspekt des Unterrichts meist seine Autonomie und wird in andere Sprachhandlungen – Sprechen, Hörverstehen, Übersetzen – integriert. Bei fehlender systematischer und zielgerichteter Arbeit an der Aussprache kommt es häufig zur teilweisen Deautomatisierung zuvor erworbener Fähigkeiten. Die Studierenden konzentrieren sich vorrangig auf inhaltliche sowie lexikalisch-grammatische Aspekte und verlieren dabei die Kontrolle über die phonologische Seite: es treten Interferenzmuster der Muttersprache auf, Intonationskonturen vereinfachen sich und die rhythmische Organisation der Äußerungen wird reduziert.

Angesichts der genetischen Veranlagung prosodischer Merkmale und der Stabilität des perzeptiven Filters der Muttersprache ist diese Deautomatisierung nicht zufällig, sondern eine Regelmäßigkeit: Ohne kontinuierliche Unterstützung und bewusste Kontrolle sind Intonationsfähigkeiten anfällig und werden allmählich durch die stärker etablierten Modelle der Muttersprache ersetzt. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, die Ansätze zum Phonetikunterricht auf fortgeschrittenen Stufen zu überdenken und die systematische Arbeit an der Intonation als grundlegenden Bestandteil der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz wiederaufzunehmen.

Um die Studierenden auf höheren Kursstufen zur autonomen Arbeit zu befähigen, sollte auf der Anfangsstufe ein einführender phonetik-korrektiver Kurs organisiert werden, der deformierte, fossilierte Aussprachefähigkeiten, die aus

den allgemeinbildenden Schulen mitgebracht werden, deautomatisiert und normative Fähigkeiten entwickelt. Dieser Prozess umfasst systematische Arbeit an der artikulatorischen Basis, der rhythmisch-akzentuierenden Organisation der Sprache und an Intonationsmodellen, die das Fundament der prosodischen Kompetenz bilden.

Die Effektivität eines solchen Kurses hängt wesentlich von der Überwindung der Wirkung des perzeptiven Filters der Muttersprache ab, der das Hören und die Reproduktion fremdsprachlicher Laute stark beeinflusst.

Dazu werden gezielt ausgewählte Übungen eingesetzt, die auf bewusste Differenzierung der Laute, Training von Intonationskonturen, Rhythmus und Betonung sowie auf die Kontrolle der Artikulation in realen Sprachsituationen abzielen.

Auf Grundlage dieser Prinzipien wurde in meiner Dissertation [1] eine Typologie von Übungen entwickelt, die auf die Ausbildung normgerechter phonetischer Fertigkeiten als Bestandteil der phonetischen Kompetenz (FK) abzielt und auf die allmähliche Überwindung des Einflusses des muttersprachlichen Filters gerichtet ist.

Das Subsystem umfasst sechs Hauptgruppen von Übungen, die jeweils in Untergruppen unterteilt sind, abhängig vom Bereich der phonetischen Tätigkeit und den angestrebten Fertigkeiten:

1. **Übungsgruppe zur Ausbildung der FK im Hörverstehen:**

o rezeptive Intonationsfertigkeiten: Übungen zum Erfassen von Melodie, Rhythmus, Akzent und Intonationsverläufen;

o rezeptive Artikulationsfertigkeiten: Übungen zur Differenzierung und Erkennung von Phonemen und Lautsegmenten.

2. **Übungsgruppe zur Ausbildung der FK beim Lautlesen:**

o reproduktive Intonationsfertigkeiten: Nachahmung von Intonationsmustern beim Lesen;

o reproduktive Artikulationsfertigkeiten: Kontrolle der Artikulation und Aussagesicherheit während des Lesens.

3. **Übungsgruppe zur Ausbildung der FK im Sprechen:**

o reproduktive Intonationsfertigkeiten: Training korrekter Intonationsmuster im mündlichen Ausdruck;

o reproduktive Artikulationsfertigkeiten: Artikulationstraining zur Erreichung normgerechter Aussprache.

4. **Übungsgruppe zum Erwerb phonetischen Wissens:**

o allgemeines phonetisches Wissen: Einführung in die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der deutschen Phonetik;

o berufsbezogenes Wissen: Phonetik für den Unterricht oder spezialisierte Kommunikation;

○ abgeleitetes Wissen: Anwendung theoretischer Konzepte in neuen Kontexten.

5. **Übungsgruppe zur Entwicklung phonetischer Sensibilisierung:**

○ segmentaler Bereich: Wahrnehmung und Erkennung von Phonemen, Silben und Einzellauten;

○ suprasegmentaler Bereich: Wahrnehmung von Rhythmus, Akzent, Intonation und Sprachmelodie.

6. **Übungsgruppe zur Ausbildung phonetischer Bewusstheit:**

○ segmentaler Bereich: Bewusstwerdung und Korrektur des eigenen Sprechens auf Phonemebene;

○ suprasegmentaler Bereich: Bewusstwerdung rhythmischer, intonatorischer und melodischer Strukturen im Sprechen.

Dieses Subsystem gewährleistet eine gezielte Arbeit an allen Komponenten der phonetischen Kompetenz: Vom Wahrnehmen bis zum Produzieren, von der Bewusstwerdung bis zur Automatisierung von Fertigkeiten, was insbesondere für die Überwindung des Einflusses des muttersprachlichen Filters von großer Bedeutung ist.

Zur Veranschaulichung der Übungstypologie und ihrer praktischen Anwendung kann der Leser auf die Dissertation [1] sowie auf das Lehr- und Arbeitsbuch *Aussprachekunst* [2] zurückgreifen, in die konkreten Übungsbeispiele für jede Untergruppe dargestellt sind.

Trotz erheblicher Anstrengungen bei der Arbeit am phonetischen Aspekt der Sprache auf den höheren Kursstufen zeigt sich eine teilweise Deautomatisierung der Fertigkeiten, die die Studierenden in der Anfangsphase des Deutschlernens erworben haben. Dieses Phänomen äußert sich darin, dass einige phonetische Muster, die zuvor auf der Ebene automatisierter Reaktionen verinnerlicht wurden, einer erneuten bewussten Kontrolle bedürfen. Vor diesem Hintergrund entsteht die Notwendigkeit, separate Kurse oder Wahlfächer einzuführen, die der Phonetik gewidmet sind und den Studierenden ermöglichen, systematisch an der Verbesserung von Aussprache, Intonationsverläufen, Rhythmus und Akzent in komplexeren Sprachsituationen zu arbeiten.

Das moderne Curriculum sieht die Möglichkeit solcher Fächer vor, die auf eine vertiefte Arbeit mit der Phonetik und die Entwicklung der Autonomie der Studierenden ausgerichtet sind. Die Anwendung von Prinzipien des autonomen Lernens gibt den Studierenden die Chance, ihre eigene Sprache selbstständig zu beobachten und zu korrigieren, wodurch die Bewusstheit über artikulatorische und intonatorische Handlungen erhöht wird. Es ist jedoch zu beachten, dass der perzeptive Filter der Muttersprache, obwohl er in den vorherigen Phasen teilweise neutralisiert wurde, weiterhin wirkt. Studierende können sich selbst hören, doch Reste der Filterwirkung zeigen sich häufig in Form einer unbewussten

Wahrnehmung von Lauten entsprechend der Muttersprache, was die korrekte Reproduktion fremdsprachlicher phonetischer Einheiten verzögern kann.

Gelegentlich reagieren Studierende emotional auf die Korrektur phonetischer Fehler durch die Lehrkraft, da sie von der Richtigkeit ihrer eigenen Aussprache überzeugt sind. Diese Reaktionen verdeutlichen, dass der perzeptive Filter weiterhin das Wahrnehmen und Reproduzieren sprachlicher Elemente beeinflusst, und nur eine systematische, bewusste Arbeit mit phonetischen Übungen ermöglicht es, seine Restwirkung allmählich zu überwinden.

In Übereinstimmung mit diesen Bedürfnissen wurde der Kurs *«Ausspracheverbesserung im autonomen Lernen»* mit einer Dauer von 90 Stunden (30 Präsenzstunden und 60 Stunden Selbststudium) entwickelt, in den die Ergebnisse nationaler und internationaler Forschungen zur Phonetik und Fremdsprachenmethodik integriert wurden.

Der Kurs zielt auf die umfassende Ausbildung der phonetischen Kompetenz zukünftiger Deutschlehrkräfte im Rahmen des autonomen Lernens ab. Seine Struktur verbindet psycholinguistische Ansätze, praktische Übungen und eine schrittweise Steigerung der Aufgabenkomplexität, wodurch die Studierenden nicht nur normgerechte Aussprache erwerben, sondern auch lernen, ihre eigene Sprache selbstständig zu kontrollieren und zu korrigieren.

In der Anfangsphase liegt der Schwerpunkt auf den psycholinguistischen Besonderheiten der Ausbildung phonetischer Kompetenz. Die Studierenden werden mit den Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmung phonetischer Einheiten, der Rolle des perzeptiven Filters der Muttersprache und Methoden zu dessen Überwindung vertraut gemacht. Dies bildet die Grundlage für ein bewusstes Erlernen artikulatorischer und intonatorischer Fertigkeiten, die für die anschließende autonome Arbeit von Bedeutung sind.

Der zweite Kursblock widmet sich der Sprachmelodik, die anhand von Texten verschiedener Genres vermittelt wird. Praktische Übungen ermöglichen den Studierenden, Intonationsverläufe im Kontext realer Sprachsituationen wahrzunehmen und zu reproduzieren, die Übergänge zwischen Intonationsphrasen flüssig zu gestalten und rhythmische Strukturen des Textes bewusst zu erfassen. Besonderes Augenmerk liegt auf der Reproduktion der Melodie in fachlichen und didaktischen Texten, was den zukünftigen Lehrkräften hilft, bei ihren Schülern ein korrektes intonatorisches Verständnis zu fördern.

Der dritte Block konzentriert sich auf Rhythmus und rhythmische Muster der deutschen Sprache. Die Studierenden lernen die Gesetzmäßigkeiten der Abwechslung starker und schwacher Positionen, üben den korrekten Rhythmus auf Satz- und Textebene und entwickeln die Fähigkeit, Rhythmus mit Intonation und Wortakzent zu koordinieren. Solche Übungen fördern die Ausbildung stabiler reproduktiver Fertigkeiten und gleichzeitig die Fähigkeit zur autonomen

Korrektur des Sprechens in realen kommunikativen Situationen. Der vierte Block ist dem Wortakzent gewidmet, insbesondere in abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern. Praktische Aufgaben ermöglichen den Studierenden, die normgerechte Akzentsetzung zu üben, ihre Rolle bei der Bedeutungsdifferenzierung von Wörtern zu verstehen und die Sensibilität für rhythmisch-intonatorische Muster des Textes zu erhöhen.

Besondere Aufmerksamkeit gilt der Vokaldauer sowie spezifischen Phonemen der deutschen Sprache: Ich-Laut, Ach-Laut, Hauch-Laut. Die Studierenden erlernen die Artikulationstechnik dieser Phoneme durch gezielte Übungen, die auditive, artikulatorische und kognitive Komponenten miteinander verbinden.

Der Kurs umfasst außerdem Übungen zu Aspiration, Gemination und Nasalkonsonanten, die den Studierenden ermöglichen, komplexe artikulatorische Prozesse, die für die deutsche Phonetik charakteristisch sind, bewusst wahrzunehmen und korrekt zu reproduzieren. Die Berücksichtigung solcher Details gewährleistet die Ausbildung stabiler phonetischer Fertigkeiten, die selbst unter dem Einfluss der Muttersprache schwer deformierbar sind.

Ebenso wichtig ist der Übungsblock zur Assimilation, der den Studierenden hilft, natürliche phonetische Veränderungen im Sprachfluss einzuüben. Dies ermöglicht eine Verbindung normgerechter Aussprache mit realistischer Sprachproduktion, was für die Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf das praktische Sprachumfeld von großer Bedeutung ist.

Der abschließende Kursabschnitt besteht aus einer modularen Arbeit (*Modularbeit*), in deren Rahmen die Studierenden alle erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten integrieren. Sie beinhaltet das Lesen eines Textes bei gleichzeitiger Audioaufzeichnung des eigenen Sprechens, wodurch Intonations- und Artikulationsmerkmale analysiert, Rhythmus und Akzent kontrolliert sowie Fehler bewusst erkannt und korrigiert werden können. Dieser Ansatz fördert die selbstständige Verbesserung der eigenen Sprache in komplexen kommunikativen Aufgaben und die vollständige Umsetzung der Prinzipien autonomen Lernens.

Für die effektive Ausbildung phonetischer Kompetenz im Lautlesen werden ***Drei-*** und ***Fünf-Schritte-Übungen*** angewendet, basierend auf den Untersuchungen von Hirschfeld und Reinke [21], die die Bedeutung sequenziellen Trainings für die Ausbildung neuer phonetischer Kategorien in der Zweitsprache hervorheben. Grundvoraussetzung dieser Übungen ist die Entwicklung eines ***inneren Hörmusters*** für normgerechtes Sprechen, der es den Studierenden ermöglicht, den Einfluss des perzeptiven Filters der Muttersprache schrittweise zu überwinden. Ohne diese innere Repräsentation reproduziert der Lernende die Laute durch seinen eigenen «verzerrten» Filter und erreicht nicht immer die normative Artikulation.

Wir stützen uns auf Erfahrungen deutscher Phonetiker, doch diese Drei- und Fünf-Schritte-Übungen wurden speziell für autonomes Lernen adaptiert und empfohlen, da sie den Studierenden ermöglichen, ihr eigenes Lernverhalten selbst zu steuern, die Phasen des Fertigkeitserwerbs zu bestimmen und persönliche Lernziele zu setzen.

Dreistufige Übungen (segmentale Ebene): Sie zielen auf die Ausbildung einer genauen Reproduktion einzelner phonetischer Einheiten ab.

1. ***Tonische oder stille Artikulation***. In dieser Phase spannt die/der Studierende die Stimmbänder und Artikulationsorgane maximal an und nimmt die sensomotorischen Empfindungen wahr, die mit der Lautbildung verbunden sind. Diese Anspannung stimuliert die entsprechenden Gehirnareale, die für die Präzision der Artikulationsbewegungen verantwortlich sind. Die Wahrnehmung der Spannung und die Kontrolle der Bewegungen helfen, eine klare Artikulation einzelner Laute zu entwickeln und schaffen die perzeptive Grundlage für den Vergleich mit dem normativen Muster.

2. ***Flüsterlesen***. Das reduzierte akustische Signal zwingt die/den Studierende/n, stärker auf das eigene Hörgefühl und die inneren Empfindungen der Artikulationsbewegungen zu vertrauen. Die audiomotorischen Verbindungen im Gehirn werden aktiviert, was die Ausbildung präziser Hörmuster auf segmentaler Ebene unterstützt und die Automatisierung der korrekten Lautproduktion fördert.

3. ***Lesen zusammen mit dem Sprecher***. In dieser Phase synchronisiert die/der Studierende das eigene Sprechen mit dem normativen Vorbild. Die Integration von Wahrnehmung und Sprechproduktion festigt die audio-perzeptiven Muster und entwickelt eine stabile differenzielle Sensibilität für einzelne phonetische Elemente, sodass die/der Studierende in der Lage ist, Fehler künftig effektiv zu kontrollieren.

Fünf-Schritt-Übungen (suprasegmentale Ebene): Sie zielen auf die Entwicklung der prosodischen Kompetenz und des intonatorischen Hörverständnisses ab.

1. ***Mentales Wiederholen***. Die/der Studierende «spielt» den Klang der Phrase im Kopf ab, ohne die Artikulationsorgane zu bewegen. Dieser Schritt unterstützt die Bildung eines inneren Hörmusters (*psychische Einbildung*), das eine notwendige Voraussetzung für die korrekte Reproduktion des melodischen und rhythmischen Sprachkonturs darstellt.

2. ***Inneres Sprechen***. Die Artikulationsorgane bewegen sich bei geschlossenem Mund, sodass die/der Studierende die Laute physisch “durchlaufen” kann, ohne sie nach außen zu artikulieren. Dieser Schritt fördert das Bewusstsein für die Korrelation zwischen innerem Hörmuster und motorischen Bewegungen.

3. ***Flüsterlesen***. Die/der Studierende beginnt, die Laute leicht hörbar zu produzieren. Dies ermöglicht die Verbindung des inneren Empfindens mit der tatsächlichen Lautproduktion und verbessert die Genauigkeit von Intonation und Rhythmus.

4. ***Halblautes Lesen***. Die verstärkte Lautstärke hilft der/dem Studierenden, die rhythmischen und melodischen Eigenschaften der Phrase wahrzunehmen. Die prosodische Struktur wird im Gedächtnis verankert und dient als Orientierung für die folgenden praktischen Übungen.

5. ***Lautes Lesen zusammen mit dem Sprecher***. In dieser Phase synchronisiert die/der Studierende das eigene Sprechen mit dem Vorbild des Sprechers und integriert segmentale und suprasegmentale Sprachelemente. Dadurch entstehen stabile audio-perzeptive Muster, die es der/dem Studierenden ermöglichen, die Aussprache eigenständig zu kontrollieren und zu korrigieren, wodurch die Autonomie im Lernprozess gestärkt wird.

Auf diese Weise ermöglicht die Kombination von Drei- und Fünf-Schritt-Übungen im autonomen Lernen den Studierenden, allmählich die perzeptiven und produktiven Fertigkeiten zu entwickeln, die für die normgerechte Reproduktion von Lauteinheiten und prosodischen Mustern erforderlich sind. Das Verfolgen eigener Fehler im Vergleich zum Vorbild sowie die Beobachtung der Fehler anderer Studierender fördern die selbstständige Analyse und erhöhen die Effektivität der Ausbildung der phonethischen Kompetenz. Die strukturierte, schrittweise Einführung solcher Übungen gewährleistet die stabile Verankerung auditiver Referenzmuster und die Ausbildung professioneller Autonomie zukünftiger Lehrkräfte [21].

Im Rahmen dieses autonomen Lernens ist die Übung ***«Phonetisches Lerntagebuch» (Lerntagebuch)*** besonders nützlich. Die Studierenden dokumentieren systematisch ihren Fortschritt in jeder Übungsphase: mentales Wiederholen, Bewegungen der Artikulationsorgane bei geschlossenem Mund, Flüsterlesen, halblautes Lesen und lautes Lesen sowie die Beobachtung von Intonation, Rhythmus und Melodie der Sprache. Das phonetische Lerntagebuch ermöglicht es, die eigenen Ergebnisse zu reflektieren, Fehler zu verfolgen und mit dem normativen Vorbild zu vergleichen, wodurch die selbstständige Analyse gefördert und die Effektivität der Ausbildung phonethischer Kompetenzen gesteigert wird.

Beispielaufgaben im phonetischen Lerntagebuch:

Es ist sehr hilfreich, im Studium ein Lerntagebuch zu führen. Besonders in der Fremdsprache ist es wichtig, Bekanntes und Neues zu notieren, Lernergebnisse festzuhalten, effektive Arbeitsweisen zu dokumentieren. Lesen Sie dieses Lerntagebuch und sagen Sie, ob Sie auch diese Meinung teilen.

Mein Lerntagebuch

Das Lerntagebuch schreibe ich in erster Linie für mich selbst! Niemand benotet oder verbessert es. Ich kann meine Freude oder meinen Frust am Studium aufschreiben. Ich kann mir notieren, wann und wie ich am besten lerne, welche Übungen ich schnell erfasse, was mir Schwierigkeiten macht. Ich kann meine Ergebnisse dokumentieren und auf diese Weise feststellen, ob ich intensiv genug oder nachlässig gearbeitet habe. Ich weiß genau, wenn ich eine Zwei in meiner Liste sehe, spornt das mich an. Das Lerntagebuch ist auch eine gute Diskussionsgrundlage für Gespräche mit den Lehrkräften oder in der Gruppe.

Aufgabe: Welche dieser Punkte würden Sie in Ihr Lerntagebuch aufnehmen? Schreiben Sie auch Ihre eigenen.

✓ Was fand ich heute besonders interessant?
✓ Was ist mir bei mir selbst aufgefallen?
✓ Was habe ich Neues gelernt?
✓ Wie gut habe ich es gelernt?
✓ Warum habe ich es so gut (oder weniger gut) gelernt? Was waren die Gründe?
✓ Wie habe ich mich dabei gefühlt?
✓ Ich war heute zufrieden mit mir, weil …
✓ Ich war heute nicht zufrieden mit mir, weil …
✓ Das hat mir heute viel Spaß gemacht.

Beispiel eines ausgefüllten phonetischen Lerntagebuchs):

Mein Lerntagebuch

Heute habe ich folgende Übungen gemacht:

✓ Innerliches Wiederholen des Textes ohne Bewegung der Artikulationsorgane;
✓ Wiederholen mit Bewegung der Organe bei geschlossener Mundhöhle;
✓ Flüstern;
✓ Halblautes Lesen;
✓ Lesen zusammen mit der Sprecherin.

Reflexion:

✓ Ich habe bemerkt, dass ich beim innerlichen Wiederholen die Melodie der Sätze schon gut erfassen konnte.
✓ Beim Lesen mit geschlossenen Lippen musste ich mehr auf meine Zungenbewegungen achten; das war anstrengend, aber hilfreich.
✓ Flüstern half mir, die Lautfolge ohne Lautdruck zu kontrollieren.
✓ Beim halblauten Lesen konnte ich den Rhythmus und die Intonation besser integrieren.
✓ Zusammen mit der Sprecherin klang mein Vortrag flüssiger; ich konnte Fehler erkennen und korrigieren.

Gefühle:

✓ Zufrieden, weil ich Fortschritte bei der Intonation gemacht habe.

✓ Etwas frustriert, weil ich noch Schwierigkeiten mit den Umlauten habe.

✓ Spaß gemacht hat mir das Hören der eigenen Stimme im Vergleich zur Sprecherin.

Ziele für morgen:

✓ Mehr Augenmerk auf die korrekte Aussprache der Umlaute legen.

✓ Den melodischen Verlauf bei längeren Sätzen üben.

✓ Wiederholen der fünfstufigen Übung mit neuem Text.

Die Verwendung eines Lerntagebuchs als Reflexionsinstrument entspricht den Ansätzen des autonomen Aussprachelernens, bei denen das Bewusstsein über die eigenen Strategien und Ergebnisse eine wichtige Rolle spielt [12].

Schlussfolgerungen. *In der vorliegenden Arbeit* wurden die Möglichkeiten der Entwicklung der phonetischen Kompetenz zukünftiger Deutschlehrer im Rahmen autonomen Lernens untersucht. Die durchgeführte Analyse zeigte, dass die Effektivität des Erwerbs der Aussprache maßgeblich von der Kombination aus rezeptivem und produktivem Anteil sowie von der Fähigkeit der Studierenden zur Selbstkontrolle und Selbstkorrektur abhängt.

Eine besondere Rolle in diesem Prozess spielt der Einsatz strukturierter Drei- und Fünf-Schritte-Übungen, die eine schrittweise Entwicklung sowohl segmentaler als auch suprasegmentaler Fähigkeiten gewährleisten. Ihre Anwendung trägt zur Schaffung eines inneren auditiven Referenzmusters der normgerechten Aussprache bei, was den Einfluss des perzeptiven Filters der Muttersprache überwindet und die Genauigkeit der Fremdsprachenproduktion erhöht.

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung ist die Begründung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des phonetischen Lerntagebuchs als Instrument des autonomen Lernens. Dessen Anwendung ermöglicht eine systematische Reflexion des Lernprozesses, fördert das Bewusstsein für eigene Schwierigkeiten und Fortschritte und entwickelt Kompetenzen in der Planung und Regulation der Lernaktivitäten.

Die erzielten Ergebnisse stimmen mit den Erkenntnissen aktueller Forschungen im Bereich der Phonetik und des autonomen Lernens überein, die die Bedeutung von schrittweisem Training, auditiver Kontrolle und Reflexion bei der Entwicklung der Aussprachekompetenz hervorheben [21; 12].

Somit kann das vorgeschlagene System der Drei- und Fünf-Schritte-Übungen in Verbindung mit der Führung eines phonetischen Lerntagebuchs nicht nur als effektives Instrument zur Entwicklung der Aussprachekompetenz betrachtet werden, sondern auch als Modell der Organisation autonomen Lernens, innerhalb dessen die Studierenden als aktive Subjekte ihrer beruflichen

Entwicklung agieren. Eine solche Organisation des Lernprozesses ermöglicht den Übergang von gesteuertem Nachahmen zu bewusstem und selbstreguliertem Sprechen, was für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte von grundlegender Bedeutung ist.

Perspektiven für weitere Forschungen sehen wir in der Entwicklung und Implementierung digitaler Werkzeuge zur Unterstützung autonomen phonetischen Lernens sowie in der Vertiefung der Methodik der schrittweisen Ausbildung von Aussprachefähigkeiten unter Berücksichtigung individueller Lernverläufe der Studierenden.

References:

1. Hutnyk, V. (2016). Formuvannia fonetychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv nimetskoi movy u komunikatyvnomu vstupnomu korektyvnomu kursi (Dys. kand. ped. nauk). Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet, Kyiv. [in Ukrainian].

2. Hutnyk, V. (2025). Fonetychna maisternist. Komunikatyvnyi fonetychnyi kurs (dlia studentiv-hermanistiv). Kyiv: Vydavnychyi tsentr KNLU. [in Ukrainian].

3. Dolyna, A. (2012). Metodyka vdoskonalennia fonetychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy u samostiinii roboti: Avtoref. dys. na zdobuttia naukovoho stupenia kand. ped. nauk (spets. 13.00.02). Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet, Kyiv, Ukraina. [in Ukrainian].

4. Zhuravska, L. (2018). Funktsionalna model samokerovanoho avtonomnoho navchannia studentiv [A functional model of self-directed independent learning for students]. Profesiina pedahohika, 17, 51–57. URL: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.51-57. [in Ukrainian].

5. Izhko, Ye. (2013). Heneza poniattia «Avtonomne navchannia» [The origins of the concept of «self-directed learning»]. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia,192 (1). [in Ukrainian].

6. Kochubei, V. (2006). Osoblyvosti vymovnoho aktsentu v anhliiskomu movlenni ukraintsiv: fonetychnyi ta fonolohichnyi aspekty (Dys. kand. filol. nauk). Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet, Kyiv. [in Ukrainian].

7. Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5–9 klasy» [Model curriculum: «Foreign Language. Years 5–9»]. (2021). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf [in Ukrainian].

8. Navchalna prohrama z inozemnykh mov (riven standartu, profilnyi riven) dlia 10–11 klasiv zahalnoosvitnikh shkil [Foreign Language Curriculum (Standard Level, Advanced Level) for Years 10–11 in secondary schools]. (2017). URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v1407729-17 [in Ukrainian].

9. Benson, P. (2013). Teaching and researching autonomy in language learning (2nd ed.). London: Routledge. [in German].

10. Bimmel, P., Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. (Fernstudieneinheit 23). München: Langenscheidt. [in German].

11. Busch, K.-R. (1992). *Akustische Filter und Sprachwahrnehmung*. Stuttgart: Klett [in German].

12. Braun, S. (2021). *Selbststudium der Aussprache im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr [in German].
13. Caneau, I. (1992). *Phonetics and Listening*. Paris: Didier [in German].
14. Dieling, H. (1992). *Phonetik und Sprachdidaktik*. München: Hueber [in German].
15. Göbel, H., Graffmann, H., & Heumann, E. (1985). *Ausspracheschulung Deutsch: Phonetikkurs*. Berlin & Bonn: Inter Nationes [in German].
16. Grein, V. (2013). *Neurodidaktik: Wahrnehmung und Spracherwerb im Kindesalter*. Berlin: Springer [in German].
17. Gutnyk, W. (2017). Phonetische Fehler: Fossilierung und Beseitigung. *Germanistik in der Ukraine*, Jahrheft 12, 128–135. Kyjiw: Verlagszentrum der KNLU [in German].
18. Hirschfeld, U. (1992). *Phonetik lehren und lernen*. Frankfurt am Main: Lang [in German].
19. Hirschfeld, U. (1995). Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer. *Deutsch als Fremdsprache*, 32(3), 177–183. https://doi.org/10.37307/j.21982430.1995.03.08 [in German]
20. Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 978-3-503-17018-0 [in German].
21. Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon. [in German].
22. Little, D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik. [in German].
23. Nakata, T. (2002). *Early auditory perception and language acquisition in Japan*. Kyoto: Kyoto University Press [in English].
24. Okanoya, K. (2000). Prosodic perception in neonates. Tokyo: University Press [in German].
25. Storch, G. (2001). Eine Didaktik der Aussprache. München: Ernst Reinhardt [in German].
26. Tomatis, A. A. (1991). The conscious ear: My life of transformation through listening. Barrytown, NY: Station Hill Press [in English].
27. Tomatis, A. A. (1996). *Pourquoi Mozart?* Paris: Fixot [in German].
28. Valihura, O. (2021). Prosodisches Sieb: Frühkindliche Wahrnehmung und Sprachentwicklung. Kyiv: Linguistics Press [in German].
29. Wärmke, K. (2004). Frühe auditive Wahrnehmung und Sprachentwicklung. Hamburg: Verlag für Psycholinguistik [in German].

Literaturverzeichnis:

1. Гутник В. Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному коректівному курсі (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2016.
2. Гутник В. Фонетична майстерність. Комунікативний фонетичний курс (для студентів-германістів. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2025.
3. Долина А. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук (спец. 13.00.02). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012

4. Журавська Л. Функціональна модель самокерованого автономного навчання студентів. *Професійна педагогіка*. 2018. №. 17. С. 51–57. URL: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.17.51-57.

5. Іжко Є. Генеза поняття «Автономне навчання». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2013. № 192 (1).

6. Кочубей В. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонетичний та фонологічний аспекти (Дис. канд. філол. наук). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2006.

7. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи». Міністерство освіти і науки України. 2021. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf

8. Навчальна програма з іноземних мов (рівень стандарту, профільний рівень) для 10–11 класів загальноосвітніх шкіл (Наказ № 1407 від 23 жовтня 2017). 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v1407729-17

9. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning (2nd ed.). London: Routledge, 2013.

10. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. (Fernstudieneinheit 23). München: Langenscheidt, 2000.

11. Bausch, K.-R. Akustische Filter und Sprachwahrnehmung. Stuttgart: Klett, 1992.

12. Braun S. Selbststudium der Aussprache im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 2021.

13. Caneau, I. Phonetics and Listening. Paris: Didier, 1992.

14. Dieling H. Phonetik und Sprachdidaktik. München: Hueber, 1992.

15. Göbel H., Graffmann H. Heumann E. Ausspracheschulung Deutsch: Phonetikkurs. Berlin & Bonn: Inter Nationes, 1985.

16. Grein V. Neurodidaktik: Wahrnehmung und Spracherwerb im Kindesalter. Berlin: Springer, 2013.

17. Gutnyk W. Phonetische Fehler: Fossilierung und Beseitigung. *Germanistik in der Ukraine*. 2017. № 12. P. 128–135.

18. He, M., Abbasi, B. N., & He, J. (2025). AI-driven language learning in higher education: An empirical study on self-reflection, creativity, anxiety, and emotional resilience in EFL learners. Humanities and Social Sciences Communications, 12, 1525. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05817-5

19. Hirschfeld U. *Phonetik lehren und lernen*. Frankfurt am Main: Lang, 1992.

20. Hirschfeld U. Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer. *Deutsch als Fremdsprache*. 1995. № 32 (3). С. 177–183. https://doi.org/10.37307/j.21982430.1995.03.08

21. Hirschfeld U., Reinke K. Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2018. ISBN 978-3-503-17018-0.

22. Holec H. Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon, 1981.

23. Little D. Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991.

24. Nakata T. Early auditory perception and language acquisition in Japan. Kyoto: Kyoto University Press, 2002.

25. Okanoya K. Prosodic perception in neonates. Tokyo: University Press, 2000.
26. Storch G. Eine Didaktik der Aussprache. München: Ernst Reinhardt, 2001.
27. Tomatis A. The conscious ear: My life of transformation through listening. Barrytown, NY: Station Hill Press, 1991.
28. Tomatis A. Pourquoi Mozart? Paris: Fixot, 1996.
29. Valihura O. *Prosodisches Sieb: Frühkindliche Wahrnehmung und Sprachentwicklung*. Kyiv: Linguistics Press, 2021.
30. Wärmke K. *Frühe auditive Wahrnehmung und Sprachentwicklung*. Hamburg: Verlag für Psycholinguistik, 2004.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 37.016:811.111'243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-108-118

Hnatyk Katalin Doctor of Philosophy in Language Pedagogy, Associate Professor, Department of Philology, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0003-4975-6266

Fodor Kateryna Doctor of Philosophy in Language Pedagogy, Associate Professor, Department of Philology, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0002-5086-0944

Huszti Ilona Doctor of Philosophy in Language Pedagogy, Associate Professor, Department of Philology, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0002-1900-8112

DEVELOPING ORAL COMMUNICATION IN THE EFL CLASSROM: METHODS, CHALLENGES, AND OUTCOMES

Abstract. This study examines the development of oral communication in English as a Foreign Language (EFL) classrooms, focusing on its key concepts, methods, challenges, and outcomes. Oral communication is understood as the ability to use spoken language effectively to exchange ideas, express meaning, and interact in meaningful and context-appropriate ways. Having analysed recent publications, the study highlights that oral communication extends beyond grammatical accuracy and includes fluency, interactional competence, and the ability to negotiate meaning in real-life contexts. The analysis reveals several pedagogical methods that support the development of oral communication. Communicative activities, such as role-plays, information-gap tasks, and simulations, provide learners with opportunities to engage in authentic interaction. Group discussions and collaborative tasks enhance learner participation and promote the exchange of ideas, while individual presentations help develop structured speech, coherence, and confidence. Oral corrective feedback also plays a significant role in improving learners' accuracy in a supportive and balanced way. Furthermore, continuous speaking practice both inside and outside the classroom contributes to sustained language development. Despite these effective methods, the study identifies several challenges that restrict oral communication development. These include limited opportunities for authentic interaction, teacher-centered instruction, overemphasis on accuracy, and learner-related factors such as anxiety and low confidence. Additionally,

contextual limitations, such as large class sizes and limited instructional time, further restrict speaking opportunities. These challenges often result in reduced learner participation and insufficient development of communicative competence. The findings indicate that the successful development of oral communication leads to significant outcomes, including improved speaking proficiency, increased learner confidence, and enhanced communicative competence. Learners become more capable of expressing ideas fluently, interacting effectively, and using language appropriately in different social contexts. Moreover, the use of communicative teaching approaches provides a more interactive and learner-centered classroom environment. In conclusion, oral communication development requires a balanced integration of communicative methods, supportive feedback, and opportunities for meaningful interaction. Addressing the identified challenges and applying appropriate pedagogical strategies might significantly develop learners' oral communication skills and overall language proficiency in EFL settings.

Keywords: oral communication, methods, challenges, outcomes, foreign language learning.

Гнатик Каталін Бейлівна доктор філософії з галузі «Освіта/ Педагогіка», доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ., м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-4975-6266

Фодор Катерина Йосипівна доктор філософії з галузі «Освіта/ Педаго-гіка», доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ., м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-5086-0944

Густі Ілона Іштванівна доктор філософії з галузі «Освіта/ Педагогіка», доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ., м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-1900-8112

РОЗВИТОК УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: МЕТОДИ, ПРОБЛЕМИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ

Анотація. У цьому дослідженні розглядається розвиток усного мовлення на заняттях з англійської мови як іноземної (EFL) з акцентом на його ключові поняття, методи, виклики та результати. Усне мовлення вважається як здатність ефективно використовувати розмовну мову для

обміну думками, вираження змісту та взаємодії у змістовний та відповідний контексту спосіб. На основі аналізу останніх публікацій у дослідженні підкреслюється, що усне спілкування виходить за межі граматичної правильності та включає в себе вільне володіння мовою, комунікативну компетентність та уміння досягати спільного розуміння в реальних життєвих ситуаціях. Аналіз виявляє кілька педагогічних методів, що сприяють розвитку усного спілкування. Комунікативні завдання, такі як рольові ігри, завдання з інформаційним прогалиною та симуляції, надають учням можливості брати участь в автентичній взаємодії. Групові дискусії та спільні завдання посилюють участь учнів та сприяють обміну думками, тоді як індивідуальні презентації допомагають розвивати структуровану мову, зв'язність та впевненість. Усний корекційний зворотний зв'язок також відіграє значну роль у покращенні точності учнів у підтримуючій та збалансованій манері. Крім того, постійна практика мовлення як у класі, так і поза ним сприяє стабільному розвитку мови. Незважаючи на ці ефективні методи, дослідження виявляє кілька викликів, що обмежують розвиток усної комунікації. До них належать обмежені можливості для автентичного спілкування, орієнтований на викладача підхід до навчання, надмірний акцент на точності, а також фактори, пов'язані з учнями, такі як тривожність і низька самооцінка. Крім того, контекстуальні обмеження, такі як великі класи та обмежений навчальний час, ще більше звужують можливості для мовлення.

Ці виклики часто призводять до зниження активності учнів та недостатнього розвитку комунікативної компетентності. Результати дослідження показують, що успішний розвиток усного мовлення призводить до значних результатів, зокрема до покращення мовленнєвих навичок, підвищення впевненості учнів та покращення комунікативної компетентності. Учні стають більш здатними до вільного висловлювання думок, ефективної взаємодії та правильного використання мови в різних соціальних контекстах. Більше того, використання комунікативних підходів до навчання забезпечує більш інтерактивне та орієнтоване на учня навчальне середовище. У підсумку, розвиток усного мовлення вимагає збалансованого поєднання комунікативних методів, конструктивного зворотного зв'язку та можливостей для змістовної взаємодії. Вирішення виявлених проблем та застосування відповідних педагогічних стратегій може суттєво сприяти розвитку навичок усного мовлення учнів та загального рівня володіння мовою в умовах вивчення англійської як іноземної.

Ключові слова: усне спілкування, методи, виклик, результати, вивчення іноземної мови.

Introduction. Oral communication is a central component of language learning. It allows learners to apply grammatical knowledge, expand vocabulary, and develop fluency in authentic contexts. Promoting oral skills is essential for building students' communicative competence in English as a Foreign Language (EFL) classroom. Despite its importance, many of them continue to emphasize reading and writing over speaking, resulting in limited opportunities for learners to practice oral communication. Recent research highlights a variety of teaching methods that might enhance students' speaking skills such as pair and group activities, role plays, presentations, and problem-solving tasks.

Problem statement. Although oral communication is widely recognized as an essential part of language learning, EFL learners often struggle to develop sufficient speaking proficiency due to a combination of classroom, instructional, and learner-related factors. Research indicates that students' participation in speaking activities is frequently limited. It has been found that differences between what teachers and administrators expect and what students prefer cause learners to be less willing to speak in class [11]. Some researchers highlighted that while oral feedback is critical in supporting learning, teachers may apply it irregularly or in ways that do not fully engage learners in communication [2]. Moreover, teaching methods and classroom practices vary widely, often emphasizing form over meaningful communication.

One of the researchers, Williyan found that overemphasis on error correction might restrict fluency [10]. Other researchers demonstrated that structured speaking tasks such as individual presentations and forum group discussions might develop students' oral skills [4, 5]. However, these methods are not always applied systematically, and many learners still experience limited opportunities for authentic communication. There are other challenges like fluency and accuracy, which remain important. It has been realized that too much focus on accuracy may discourage oral participation, whereas insufficient attention to accuracy may hinder intelligibility [8]. Further studies emphasize the importance of integrating speaking activities both inside and outside the classroom to foster consistent practice [9]. Communicative activities are effective for promoting oral skills, but their adoption is often hindered by factors such as class size, time constraints, and teacher preparedness [3]. Based on these reults, studies suggest a persistent gap between EFL learners' potential oral proficiency and their actual classroom performance. They indicate that more research is needed to identify effective, practical, and context-sensitive strategies for developing oral communication skills. The problem is not only that learners struggle to speak English fluently and accurately, but also that teachers and institutions may lack consistent methods, resources, or pedagogical approaches to fully support speaking development in diverse EFL contexts.

Analysis of Recent Studies and Publications. Oral communication refers to the process of exchanging information, ideas, and meaning through spoken language, involving both speaking and listening in interactive situations. In the context of EFL classrooms, it is not limited to producing grammatically correct sentences, but includes the ability to express ideas clearly, respond appropriately, and engage in meaningful interaction with others. According to various studies oral communication in English classes involves learners' ability to participate actively in classroom interaction, share opinions, ask and answer questions, and communicate effectively in the target language [7]. It also reflects learners' attitudes and practices, as willingness to speak and engage plays a crucial role in developing oral proficiency. Furthermore, oral communication is closely connected to communicative competence, which includes not only linguistic accuracy but also fluency, confidence, and the ability to use language appropriately in different social contexts. Therefore, oral communication might be understood as a dynamic, interactive process that integrates speaking, listening, and social interaction skills to achieve meaningful communication. Prabavathi and Nagasubramani emphasize that effective oral communication requires the speaker to organize thoughts clearly, use appropriate language, and adapt to the audience, while also listening actively and responding appropriately [6]. Thus, oral communication is an interactive and dynamic process in which meaning is co-constructed between speaker and listener. According to other research, oral communication is the ability to use spoken language to create meaningful interaction between speakers in real-life contexts. Herazo Rivera highlights that authentic oral communication in the EFL classroom involves interactive and meaningful exchanges, where learners are not only focusing on accuracy but also on expressing intentions, understanding others, and responding appropriately in context [1]. Oral communication includes the ability to participate in spontaneous dialogue, negotiate meaning, and adapt language use to different communicative situations. Therefore, oral communication might be defined as a social and interactive process, in which learners actively construct meaning through spoken interaction rather than merely reproducing language forms. According to several research, the main challenge of communication effectively is the lack of authentic communicative contexts. Many classroom activities are still form-focused, which limits learners' chances to engage in meaningful, real-life interaction. As a result, students may know language rules but struggle to use them spontaneously in communication [1, 3]. Learner anxiety, low confidence, and classroom dynamics are other key principles of unsuccessful communication. When students feel afraid of making mistakes or being judged, they tend to remain passive, which reduces their oral practice and development [11]. Teacher–centered practice is an other way of limited communication. Teacher talk often dominates classroom

interaction, while oral feedback is sometimes limited or delayed. This can reduce opportunities for students to self-correct and develop fluency [2,10]. Various studies point out that excessive focus on grammatical accuracy may restrict fluency. Learners become more concerned with avoiding errors than expressing meaning, which negatively affects their willingness to speak [6, 8, 9]. Syarifuddin, Kamaruzzaman and Maulida emphasize that insufficient use of interactive speaking activities (e.g., discussions, group work) limits learners' speaking opportunities [4, 9]. When speaking tasks are not well-designed, students cannot fully develop their oral communication skills. According to Sada, institutional factors such as assessment practices, large class sizes, and time constraints can restrict the effective teaching of oral communication [7]. Teachers may not have enough time to provide individual speaking practice or detailed feedback. Nurhidayah and Aflah suggest that although activities like presentations help, learners may still struggle with coherence, vocabulary use, and fluency, indicating incomplete development of communicative competence [5].

Purpose of the article. The article is to examine effective methods for developing oral communication skills in EFL classrooms. It also tries to identify the main challenges that hinder students' speaking development. In addition to it, the current study analyzes the possible outcomes of different instructional approaches. The study aims to contribute to the existing body of research by providing a comprehensive overview of teaching strategies and offering practical implications for improving speaking instruction in diverse EFL contexts.

Presentation of the primary material. The current research highlights several effective pedagogical approaches for developing oral communication in EFL classrooms. A central method is the use of communicative activities, which emphasize meaningful interaction rather than mechanical language practice. As noted by Luis and Herazo, such activities—pair work, role-plays, and information gap tasks—create opportunities for authentic interaction [1, 3]. These activities are designed to simulate real-life communication, where learners must exchange information, express opinions, and respond to others in meaningful ways. They promote authentic oral interaction, allowing learners to experience communication as a dynamic process rather than a controlled exercise. It has been emphasizes that authentic interaction involves not only producing language but also negotiating meaning [1]. Another widely supported method is group-based interaction, particularly forum group discussions. According to Kamaruzzaman and Maulida, this approach encourages learners to express opinions, negotiate meaning, and practice spontaneous speech in a collaborative environment, which enhances both fluency and confidence [4]. It develops critical thinking as well. Group discussions also increase talking time for each learner, which is essential in EFL contexts. Additionally, group interaction helps reduce anxiety, as learners

feel more comfortable speaking in smaller groups rather than in front of the whole class. This contributes to a more inclusive and interactive classroom atmosphere.

Individual presentations are also identified as an effective method. It has been argued that presentations foster structured speaking practice, helping learners develop coherence, organization of ideas [5]. Learners have to arrange logically ideas, use appropriate connectors, and maintain cohesion in their speech. Moreover, presentations help develop public speaking skills. It may improve confidence in formal speaking contexts too. Students take responsibility for preparing and performing content. In addition, oral corrective feedback plays a crucial role in developing speaking skills. It has been emphasized that appropriate feedback helps learners notice and correct errors [9, 10]. Teachers may use explicit correction, rewriting, clarification requests, or techniques for questioning, depending on the learning context. If feedback is too frequent or overly direct, it may interrupt communication and discourage learners from speaking. On the other hand, if feedback is too limited, learners may continue making the same errors. Therefore, a balanced approach is necessary, where feedback is supportive, timely, and context-sensitive, allowing learners to improve accuracy without reducing fluency or confidence.

Extended speaking activities are also essential inside and outside the classroom. Syarifuddin suggests that providing learners with opportunities outside the classroom, such as discussions or speaking tasks, supports continuous practice and strengthens speaking proficiency [9]. Inside the classroom, structured tasks provide guided practice, while outside the classroom, learners might engage in independent speaking activities. The combination of in-class and out-of-class practice ensures that speaking becomes a habitual skill, rather than a task limited to classroom settings.

Finally, the balance between fluency and accuracy are other aspects of oral communication [8]. Fluency refers to the ability to speak continuously, while accuracy relates to correct use of grammar, vocabulary, and pronunciation. Too much focus on accuracy may lead to hesitation and reduced willingness to speak, as learners become overly concerned with making mistakes. However, focusing only on fluency may result in frequent errors and reduced intelligibility. Therefore, effective teaching is to integrate both aspects. Teachers are required to design tasks that let learners express meaning freely. At the same time, they also help learners pay attention to language correctness. This balance is essential for developing effective and communicative speakers.

The application of these methods leads to several important outcomes in EFL contexts. First, learners demonstrate improved speaking proficiency, including better fluency, vocabulary use, and pronunciation. Studies such as Kamaruzzaman and Maulida show that interactive activities significantly enhance

students' ability to speak more confidently and naturally [4]. They demonstrate that learners, who participate in communicative activities, discussions, and presentations, show noticeable progress in their ability to express ideas. This process includes improvements in fluency, vocabulary usage, grammatical control, and pronunciation. Learners become more capable of constructing coherent utterances and engaging in longer conversations without excessive hesitation. Another important outcome is the development of confidence and willingness to speak. According to Zhou and Sada et al., when students are given more opportunities to participate and engage in communicative tasks, their anxiety decreases and their willingness to speak increases [7, 11]. This is particularly important in EFL contexts, where learners often experience fear of making mistakes or being negatively evaluated. Students gradually become more confident in their speaking abilities through repeated practice and positive feedback.

These methods contribute to the development of communicative competence, which includes not only linguistic knowledge but also the ability to use language appropriately in social contexts [1, 6]. Learners become more capable of expressing ideas, responding to others, and participating in meaningful interaction. This means being able to adapt language to social situations, understand conversational norms, and respond appropriately, which are essential skills for real-life communication. Additionally, improved interaction patterns in the classroom are observed. It has been revealed that communicative teaching strategies replace the focus from teacher-centered instruction to learner-centered interaction, promoting active participation and collaboration [3]. Learners become active participants rather than passive recipients of knowledge, which enhances both motivation and learning outcomes. Finally, the integration of communicative activities and feedback leads to a balanced development of fluency and accuracy [8]. Learners are able to speak more naturally and confidently while maintaining an acceptable level of correctness. This balance is essential for effective communication, as it ensures that learners can both express themselves freely and be understood clearly.

Conclusion. The development of oral communication in EFL classrooms is complex process that requires a combination of well-designed pedagogical strategies, supportive classroom environments, and continuous opportunities for meaningful language use. The theoretical overview of academic literature highlights that oral communication cannot be effectively developed through traditional, form-focused instruction. It is influenced by several challenges. These issues include limited opportunities for authentic interaction, overemphasis on grammatical accuracy, and teacher-centered classroom practices that restrict student participation. Learners may also experience anxiety, lack of confidence,

and fear of making mistakes, which further reduce their willingness to speak. In addition, external factors such as large class sizes, time constraints, and inconsistent use of oral feedback can negatively affect the effectiveness of oral communication development. These challenges often result in reduced speaking practice and hinder the development of communicative competence. Despite these challenges, the means (methods) of developing oral communication are well supported in the academic literature. Communicative activities, group discussions, presentations, and oral corrective feedback all play an important role in improving speaking skills. These methods create opportunities for learners to engage in meaningful interaction, practice language in context, and gradually develop both fluency and accuracy. Furthermore, continuous practice both inside and outside the classroom contributes significantly to the reinforcement of oral skills. The outcomes of oral communication development are equally significant. If appropriate methods are applied, learners demonstrate improved speaking proficiency, greater fluency, and better use of vocabulary and grammar. Additionally, students become more confident and willing to participate in classroom interaction, which leads to increased engagement and motivation. The development of oral communication also enhances communicative competence, it enables learners to use language appropriately in social and academic contexts. As a result, the classroom becomes more interactive, learner-centered, and favorable to effective language learning. Overall, oral communication is a central part of language learning that requires a balanced approach combining meaningful interaction, structured practice, and supportive feedback. Although various challenges may prevent its development, the implementation of effective teaching strategies may significantly improve learners' speaking abilities and communicative competence. This research emphasizes the importance of creating a classroom environment that supports active participation, encourages risk-taking, and strengthens continuous development of oral communication skills.

References

1. Herazo Rivera, J. D. (2010). Authentic oral interaction in the EFL class: What it means, what it does not. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 47–61.

2. Irawan, E., & Salija, K. (2017). Teachers' oral feedback in EFL classroom interaction: A descriptive study of senior high school in Indonesia. *ELT Worldwide Journal of English Language Teaching*, 4(2), 138–150.

3. Luis, C. L. (2021). Promoting Oral Skills through Communicative Activities. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(7), 14–29.

4. Kamaruzzaman, & Maulida, Z. (2025). Improving secondary school students' speaking skills through forum group discussion: An action research study. *Chatra: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 3(2), 87–95.

5. Nurhidayah, R., & Aflah, M. N. (2024). Fostering EFL students' oral communication skills through individual presentation. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*, 22(1), 31–43.

6. Prabavathi, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Effective oral and written communication. *Journal of Applied and Advanced Research, 3*(Suppl. 1), S29–S32.

7. Sada, E. Y., Bulbula, D. A., & Bulti, T. A. (2023). EFL teachers' and students' attitudes and practices regarding oral communication in English classes: Ethiopian high school context. *International Journal of Language Education,* 7(2), 255–270.

8. Soraya, C. (2023). Fluency and accuracy in the EFL oral expression and comprehension classroom. *Journal of Language Education (JoLE),* 1(3), 127–132. https://doi.org/10.69820/jole.v1i3.118

9. Syarifuddin, S. (2017). Improving of EFL learners' speaking proficiency through speaking activities inside an doutside the classroom: a theoretical review. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 2(2), 73–83. https://doi.org/10.18592/let.v2i2.1375

10. Williyan, A. (2019). Teaching speaking: Exploring method of teaching and oral corrective feedback in EFL learners' classroom. *Journal of English Language and Literature (JELLit),* 4(2), 125–134.

11. Zhou, N. (2015). Oral participation in EFL classroom: Perspectives from the administrator, teachers and learners at a Chinese university. *System,* 53, 35–46.

Література

1. Herazo Rivera, J. D. (2010). Authentic oral interaction in the EFL class: What it means, what it does not. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 47–61.

2. Irawan, E., & Salija, K. (2017). Teachers' oral feedback in EFL classroom interaction: A descriptive study of senior high school in Indonesia. *ELT Worldwide Journal of English Language Teaching*, 4(2), 138–150.

3. Luis, C. L. (2021). Promoting Oral Skills through Communicative Activities. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics,* 3(7), 14–29.

4. Kamaruzzaman, & Maulida, Z. (2025). Improving secondary school students' speaking skills through forum group discussion: An action research study. *Chatra: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 3(2), 87–95.

5. Nurhidayah, R., & Aflah, M. N. (2024). Fostering EFL students' oral communication skills through individual presentation. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*, 22(1), 31–43.

6. Prabavathi, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Effective oral and written communication. *Journal of Applied and Advanced Research, 3*(Suppl. 1), S29–S32.

7. Sada, E. Y., Bulbula, D. A., & Bulti, T. A. (2023). EFL teachers' and students' attitudes and practices regarding oral communication in English classes: Ethiopian high school context. *International Journal of Language Education,* 7(2), 255–270.

8. Soraya, C. (2023). Fluency and accuracy in the EFL oral expression and comprehension classroom. *Journal of Language Education (JoLE),* 1(3), 127–132. https://doi.org/10.69820/jole.v1i3.118

9. Syarifuddin, S. (2017). Improving of EFL learners' speaking proficiency through speaking activities inside an doutside the classroom: a theoretical review. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 2(2), 73–83. https://doi.org/10.18592/let.v2i2.1375

10. Williyan, A. (2019). Teaching speaking: Exploring method of teaching and oral corrective feedback in EFL learners' classroom. *Journal of English Language and Literature (JELLit),* 4(2), 125–134.

11. Zhou, N. (2015). Oral participation in EFL classroom: Perspectives from the administrator, teachers and learners at a Chinese university. *System*, 53, 35–46.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 8. 81.34

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-119-128

Khalabuzar Oksana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, Department of Philology and Translation, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2338-0854

Hlazkova Iryna Yakivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-5280-5471

Hostishcheva Natalia Oleksiivna Teacher at the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0001-7076-0898

THE ESSENCE AND TYPOLOGY OF SPEECH MANIPULATIONS IN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL AND BUSINESS DISCOURSE

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the essence and typology of speech manipulation in contemporary English-language political and business discourse. The relevance of the study is обусловed by the growing impact of information influence in modern mass communication and the need to develop critical thinking in society. The aim of the research is to identify the specific features of speech manipulation as a tool of influence and to systematize its main forms, strategies, and tactics of implementation.

Speech manipulation is interpreted as a covert communicative practice that combines elements of persuasion and deception and is aimed at influencing the cognitive, emotional, and behavioral spheres of the addressee. The theoretical framework integrates approaches from linguistics, psychology, sociology, and political communication, which allows the phenomenon to be considered interdisciplinary. It is established that the effectiveness of manipulative influence is achieved through a system of communicative strategies, tactics, and linguistic means operating at different discourse levels.

The study identifies key types of speech manipulation, including social, volitional, and informational-evaluative, which differ in their communicative functions and impact mechanisms. Additionally, evaluative, emotional, and

rational manipulations are distinguished based on the recipient's response. Particular attention is paid to the role of the addressee as a central element of communication, determining the selection of linguistic strategies.

The findings demonstrate that manipulative practices may have both constructive and destructive effects, shaping social attitudes and behavioral patterns. It is emphasized that such practices are especially effective in conditions of mass communication and insufficient critical awareness.

Further research perspectives include the analysis of manipulative strategies in digital media discourse and the development of effective methods for counteracting speech manipulation.

Keywords: speech manipulation, discourse, communicative strategy, tactics, political discourse, business English communication, addressee.

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

Глазкова Ірина Яківна докторка педагогічних наук, професорка кафедри германської філології та методики викладання германських мов Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-5280-5471

Гостіщева Наталя Олексіївна Асистент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-7076-0898

СУТНІСТЬ ТА ТИПОЛОГІЯ МОВЛЕННЄВИХ МАНІПУЛЯЦІЙ У АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ТА БІЗНЕС ДИСКУРСІ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз сутності та типології мовленнєвих маніпуляцій у сучасному англомовному політичному та бізнес-дискурсі. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі інформаційного впливу в умовах розвитку масових комунікацій та необхідністю формування критичного мислення суспільства. Метою роботи є виявлення специфіки мовленнєвої маніпуляції як інструменту впливу, а також систематизація її основних форм, стратегій і тактик реалізації.

У дослідженні маніпуляція розглядається як прихована форма комунікативного впливу, що поєднує елементи переконання та обману і

спрямована на зміну когнітивної, емоційної та поведінкової сфер адресата. Теоретичну основу становлять праці з лінгвістики, психології, соціології та політичної комунікації, що дозволяє інтерпретувати маніпуляцію як міждисциплінарний феномен. Уточнено, що ефективність маніпулятивного впливу забезпечується використанням стратегій, тактик і мовних засобів, які функціонують на різних рівнях дискурсу.

Визначено основні типи мовленнєвих маніпуляцій: соціальні, добровільні та інформаційно-оцінювальні, що відрізняються за функціональним призначенням і характером впливу. Також виокремлено оцінювальні, емоційні та раціональні маніпуляції залежно від реакції адресата. Особливу увагу приділено ролі адресата як ключового елемента комунікації, що визначає вибір мовних стратегій.

У роботі доведено, що маніпуляції можуть мати як продуктивний, так і деструктивний характер, впливаючи на формування соціальних установок і моделей поведінки. Підкреслено, що маніпулятивні практики особливо ефективні в умовах масового інформаційного впливу та недостатнього рівня критичного мислення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом маніпулятивних стратегій у цифровому медіадискурсі та розробкою методик протидії мовленнєвим маніпуляціям.

Ключові слова: мовленнєва маніпуляція, дискурс, комунікативна стратегія, тактика, політичний дискурс, англомовна ділова комунікація, адресат.

Problem's statement. In the context of the actualization of the formation of critical thinking in society as a whole, research devoted to the analysis, verification and counteraction to speech manipulations, which quite often attack us in the context of political discourse, business communication and in the sphere of functioning of modern media, requires special attention. Researchers emphasize that as the relevance of scientific intelligence, it can be emphasized that it meets the needs of society, which every day falls under the influence of unscrupulous representatives of politics, business or media. Therefore, the purpose of our study is to identify the specifics of speech manipulation as a form of influence in the communicative process, which involves the formation of a holistic understanding of this concept and its pragmatic characteristics, as well as consideration and analysis of the forms of implementation of speech manipulation in English-language political and business discourse.

The definition of the term "manipulation" requires taking into account its semantic ambiguity and contextual variability. Scientists Schiller, R. Goodin, T. van Dijk, J. Searle, L. de Saussure, P. Danler, D. L. Lillian etc. offer a number of

interpretations of the concept of "manipulate", which are different and sometimes contradictory, which makes it difficult to develop a single definition [2,5,8]. Considering manipulation as a form of hidden influence allows many researchers (O. Dyachenko, V. Zirka, O. Dmytruk, O. Khalabuzar) to interpret this process within the framework of a pragmatic approach, which involves achieving the set goals without explicitly revealing the hidden intentions of communication [6]. Some theorists interpret manipulation as a form of false persuasion [2,12], when manipulation can be considered as a legitimate method of persuasion, which supposedly offers useful arguments, but in fact imposes harmful ones. Speech manipulation occupies an intermediate place between suggestion and proof as methods of communicative influence, and its specificity lies in the focus on the formation of uncontrolled or partially controlled reactions of the recipient, related to the sphere of consciousness and emotions. [5]. At the same time, partial critical understanding of the information received is allowed. To increase the effectiveness of the influence, hidden psycholinguistic means are actively used, which minimize the potential resistance of the addressee to the message [5, 7]. Like R. Goodin, the scientist Pintilie E. interprets manipulation as a kind of hidden influence of the speaker on the recipient, who does not have the necessary knowledge and understanding of the means by which the manipulator forms the choice of the addressee [9]. Manipulation, undoubtedly, is a certain form of deception, due to its hidden nature, which allows us to consider it as a complex phenomenon, including two main components: deception and persuasion. In particular, Shiller emphasizes that "manipulative messages are misleading because they constitute deviations from the principles that underlie conversational understanding, yet these deviations remain undetected" [13].

It is worth noting that numerous researchers have sought to give a linguistic interpretation to the concept of manipulation, taking into account various theoretical approaches. In particular, Paul Danler focuses on the subjectivity of speech, emphasizing that all aspects of communication, including manipulation, can be described and analyzed from a linguistic perspective, emphasizing that through manipulation, a perception of reality is formed, in which certain ideas or patterns of behavior seem "natural" or "obvious" to a person, although in fact they are the result of targeted informational influence. Manipulation, according to Schiller, becomes a tool for controlling mass consciousness, especially in conditions of informational oversaturation of political and business discourse. [13].

The typology of speech manipulation in political and business discourse can also be based on the nature of the speech act. We adhere to the opinion that there are three main types: social, voluntary and informational-evaluative manipulations.

Social ones include established language formulas, such as greetings, compliments, or oaths, which can create a positive impression or the illusion of trust.

1. *"We are the greatest nation on Earth, and it is an honor to serve you."* — Barack Obama https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president.

In this example, the statement implements a strategy of positive self-presentation by strengthening collective identity, and the use of the pronoun "we" creates an effect of unity between the speaker and the audience, which helps reduce the criticality of perception. In turn, the lexeme "greatest" performs the function of hyperbolization, enhancing the emotional impact.

2. *"My fellow Americans, thank you for your trust and confidence."* — Joe Biden https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/

The address "my fellow Americans" is a marker of social solidarity, creating the illusion of equality between the addresser and the addressee, and the expression of gratitude serves as a positive reinforcement, strengthening the audience's trust, minimizing potential resistance to the message.

3. "You are an incredible team, and your hard work inspires us all." — CEO Tim Cook https://www.apple.com/newsroom/

A complimentary assessment in this case acts as a tool of productive manipulation aimed at increasing motivation, using the intensifier "incredible" enhances the addressee's positive perception, while simultaneously forming an emotional attachment to the organization.

4. We deeply value every single customer we serve." — Amazon https://www.aboutamazon.com/

A positive brand image is formed through this statement, as it implements the strategy of creating trust through universalization ("every single customer"). The token "deeply" enhances the sincerity of the message, although it has a manipulative nature.

5. "It's a privilege to stand before such a dedicated audience." — Hillary Clinton https://www.clintonfoundation.org/

The use of the token "privilege" in the example demonstrates a decrease in the status distance between the speaker and the audience, in turn, the compliment of the audience ("dedicated") contributes to the formation of a positive emotional climate, which increases the level of trust in the subsequent message.

Voluntary manipulations include speech acts that encourage the addressee to take action – requests, orders, advice.

1. *"Ask not what your country can do for you—ask what you can do for your country."*

— John F. Kennedy https://www.jfklibrary.org/learn/about-jfk/historic-speeches

The rhetorical construction of this antithesis enhances the persuasiveness of the statement, and the imperative form "ask" performs the function of an indirect order, creating a manipulative effect that consists in changing the focus of responsibility to the addressee.

2. "Let's build back better."— Joe Biden https://www.whitehouse.gov/

The use of the inclusive "let's" creates the illusion of collective decision-making, while at the same time concealing the specific implementation mechanism. In addition, the slogan form contributes to easy memorization.

3. "Buy now and secure your future today."

— Tesla (marketing communication) https://www.tesla.com/

The imperative "buy now" forms a direct incentive to action, and in combination with the promise "secure your future" all together appeals to basic security needs, creating the illusion of the need for an immediate solution.

4. "We urge Congress to act immediately."

— Barack Obama https://obamawhitehouse.archives.gov/

The verb "urge" here functions as a softened order that masks directiveness, and the adverb "immediately" just enhances the sense of urgency, while reducing the possibility of critical reflection on alternatives.

5. "Join us in creating a more sustainable future."

— Microsoft https://www.microsoft.com/en-us/sustainability

Manipulation is implemented through moral pressure, because the call to "join us" appeals to collective values, and the concept of "sustainable future" has a positive connotation, which makes resistance difficult.

Informational-evaluative ones are aimed at forming social or emotional assessments - in particular, through praise, reproach or criticism.

1. *"This was the worst deal ever negotiated."*

— Donald Trump https://www.whitehouse.gov/trump-administration-archives/

In this example, the superlative "worst" creates a categorical negative assessment without argumentation, simplifying complex phenomena to a black-and-white picture and enhancing the emotional impact on the audience.

2. *"Our economy is stronger than ever before."*

— Barack Obamahttps://obamawhitehouse.archives.gov/

This comparative construction forms a positive image of the situation, creating the effect of generalized confidence, because the absence of specific data allows you to avoid verification.

3. *"This company sets the gold standard for innovation."*

— business rhetoric about Apple https://www.apple.com/newsroom/

The "gold standard" metaphor serves the function of a symbolic increase in status, because it does not have clear criteria, but creates a strong positive image. This is a typical example of image manipulation.

4. *"The opposition's plan is dangerous and irresponsible."*

— Boris Johnson https://www.gov.uk/government/speeches

The use of evaluative adjectives forms a negative attitude without evidence. Such a discrediting tactic simplifies political discourse. It activates emotional, not rational perception.

5. "*This is a historic opportunity we cannot afford to miss."*

— Emmanuel Macron https://www.elysee.fr/en/

The lexeme "historic" enhances the significance of the event. The construction "cannot afford" creates the effect of inevitability. This stimulates decision-making without alternatives.

6. *"This is a brilliant achievement."*

— Rishi Sunak https://www.gov.uk/government/speeches

The use of the evaluative adjective "brilliant" forms a positive axiological field around the event without specifying its parameters. Such a strategy allows you to generally increase the significance of the result and influence the audience's perception. At the same time, the lack of argumentation reduces the possibility of critical verification of the statement.

7. *"This policy is a complete failure."*

— Donald Trump https://www.donaldjtrump.com/news

The construction with the intensifier "complete" strengthens the negative assessment and creates the effect of categoricality. This form of expression levels the complexity of the political issue, reducing it to a clearly negative judgment. The manipulative effect is achieved through emotional, not rational perception.

8. "This decision is irresponsible."

— Keir Starmer https://labour.org.uk/

The lexeme "irresponsible" performs the function of a negative qualification aimed at discrediting the opponent. The statement does not contain an argumentative basis, which indicates the dominance of the evaluative component over the logical. Such a strategy activates the emotional rejection of the decision.

Analysis of evaluative speech constructions in political and business discourse demonstrates their high manipulative effectiveness, which is achieved through the dominance of the axiological component over the factual. The use of emotionally colored vocabulary (in particular, adjectives with a positive or negative connotation) allows the speaker to form the necessary attitude of the addressee without providing objective evidence or arguments.

It has been established that positive assessments (*brilliant, outstanding*) mostly implement the strategy of self-presentation and contribute to increasing

trust in the subject of speech, while negative ones (*failure, irresponsible*) perform the function of discrediting the opponent or an alternative position. At the same time, hyperbolized statements (*changes everything*) create the illusion of exclusivity and significance of phenomena, which enhances the emotional impact on the audience.

Thus, evaluative speech manipulations are an effective tool for influencing the cognitive and emotional sphere of the addressee, as they allow simplifying complex phenomena, reducing them to binary assessments. This, in turn, reduces the level of critical understanding of information and contributes to the formation of the desired interpretation of reality within the framework of political or business discourse.

Such an approach is typical for the media, mass propaganda, advertising or political rhetoric, where the main task is to influence not an individual person, but a wide audience. Each of the listed types of linguistic manipulations is potentially capable of modifying the behavior of the addressee or regulating his communicative activity. The basis of such influences are cognitive and emotional mechanisms that allow the recipient to unconsciously perceive manipulative messages. In the process of this perception, a distorted picture of reality can be formed, which, in turn, stimulates a person to actions that are beneficial to the speaker. This mechanism of action is especially effective in cases of a low level of critical thinking or insufficient possession of information on the part of the object of manipulation. In addition to the verbal level, researchers pay attention to non-verbal, paralinguistic (intonation, facial expressions, gestures) and extralinguistic (appearance, manner of dressing) means of influence that are actively used in the media.

The negative consequences of manipulative speech, as a rule, manifest themselves in cases where the recipient is unable to fully recognize the true intentions of the speaker or realize the potential consequences of ideas or actions that are imposed or corrected in the communication process. This is especially true in the case of insufficient awareness or lack of cognitive resources that could provide effective resistance to manipulative influence.

Conclusions. Thus, linguistic manipulation is a complex and multifaceted phenomenon that encompasses both rational and emotional components of communication. Its effectiveness depends on numerous factors - the communicative context, the social role of the speaker, the psychological characteristics of the addressee and the type of strategy chosen. In the modern world, where informational influence is gaining increasing importance, understanding the mechanisms of manipulation is an important tool for self-defense and critical thinking. The study clarified that in modern English-language political and business discourse, speech manipulations have a clearly structured typology. In

particular, social, voluntary and informational-evaluative manipulations are distinguished, which differ in the nature of communicative interaction and functional purpose. Social manipulations are aimed at building trust and a positive image, voluntary ones are aimed at encouraging action, while informational-evaluative ones are aimed at constructing a certain attitude towards phenomena or persons.

As a result of the study, it was established that speech manipulation is a complex multi-level phenomenon that functions at the intersection of linguistics, psychology, sociology and political communication. Its essence lies in the hidden influence on the cognitive, emotional and behavioral spheres of the addressee in order to form an interpretation of reality that is beneficial to the speaker, which is often accompanied by the illusion of the recipient's own choice, and the manipulative influence largely depends on the level of critical thinking, awareness and cognitive resources of the recipient. Thus, speech manipulation is an integral part of modern political and business discourse, which is implemented through a complex of verbal and non-verbal means of influence. Its effectiveness is due to the ability to combine rational arguments with emotional influence, which complicates the process of its identification.

We see **prospects for further research** in an in-depth analysis of the manipulative strategies of reification (creating an image of the enemy), delegitimization (discrediting the opponent); and amalgamation strategies (appealing on behalf of a group from the position of "we").

References

1. Cambridge dictionary : словник. URL: https://dictionary.cambridge.org (дата звернення: 27.04.2025).

2. McCornack S. A. Information Manipulation Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 223 p.

3. Danler P. Les réalisations morpho-syntaxiques et textuelles comme outils linguistiques d'argumentation pragmatique délibérée. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. 63 p.

4. V. Dijk T. A. Discourse and Manipulation // Discourse & Society. 2006. URL: http://das.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/3/359 (дата звернення: 28.04.2025).

5. Goodin R. Manipulatory Politics. New Haven; London: Yale University Press, 1980. 250 p.

6. Khalabuzar O.A. Exploring the Phonetic and Stylistic Elements of Donal Trump's Political Rhetoric // 2025. № 7 (37). 2025. P. 42-53.
https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-42-52

7. Hlazkova I. ,Khalabuzar, O., Kharchenko T. Language strategies of manipulative influence in the media and political space (2026). Вісник науки та освіти. Серія «Філологія», 2(44), 85-99

8. Lillian D. L. Modality, persuasion and manipulation in Canadian conversative discourse // Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines. 2008. P. 1–16.

9. Pintilie E. Manipulation: A Characteristic of Human Behavior // New trends in Psychology. 2021. Vol. 3, №2. P. 92.
10. De Saussure L., Schulz P. Manipulation et idéologies au XXe siècle. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2006.
11. Scott J., Marshall G. A Dictionary of Sociology. Oxford: Oxford University Press, 3rd ed., 2005. 832 p.
12. Searle J. R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.
13. Shiller H. I. The Mind Managers. Boston: Beacon Press, 1973. 214 p.

Література:

1. Cambridge dictionary : словник. URL: https://dictionary.cambridge.org (дата звернення: 27.04.2025).
2. McCornack S. A. Information Manipulation Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 223 p.
3. Danler P. Les réalisations morpho-syntaxiques et textuelles comme outils linguistiques d'argumentation pragmatique délibérée. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. 63 p.
4. V. Dijk T. A. Discourse and Manipulation // Discourse & Society. 2006. URL: http://das.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/3/359 (дата звернення: 28.04.2025).
5. Goodin R. Manipulatory Politics. New Haven; London: Yale University Press, 1980. 250 p.
6. Khalabuzar O.A. Exploring the Phonetic and Stylistic Elements of Donal Trump's Political Rhetoric // 2025. № 7 (37). 2025. P. 42-53.
https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-42-52
7. Hlazkova I. ,Khalabuzar, O., Kharchenko T. Language strategies of manipulative influence in the media and political space (2026). Вісник науки та освіти. Серія «Філологія», 2(44), 85-99
8. Lillian D. L. Modality, persuasion and manipulation in Canadian conversative discourse // Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines. 2008. P. 1–16.
9. Pintilie E. Manipulation: A Characteristic of Human Behavior // New trends in Psychology. 2021. Vol. 3, №2. P. 92.
10. De Saussure L., Schulz P. Manipulation et idéologies au XXe siècle. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2006.
11. Scott J., Marshall G. A Dictionary of Sociology. Oxford: Oxford University Press, 3rd ed., 2005. 832 p.
12. Searle J. R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.
13. Shiller H. I. The Mind Managers. Boston: Beacon Press, 1973. 214 p.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC: 81'322.2:004.89:316.42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-129-142

Krasniuk Svitlana senior lecturer, Kyiv National University of Technologies and Design, Institute of Law and Modern Technologies, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5987-8681

Goncharenko Svitlana senior lecturer, Kyiv National University of Technologies and Design, Institute of Law and Modern Technologies, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-7740-4658

Petrenko Viktoriia senior lecturer, Kyiv National University of Technologies and Design, Institute of Law and Modern Technologies, Kyiv, https://orcid.org/0009-0001-6403-2082

HYBRID AI IN CONTEMPORARY MACHINE LINGUISTICS IN CONTEXT OF GLOBAL PHILOLOGICAL TRENDS

Abstract. Purpose. The purpose of this article is to analyze the features of using hybrid artificial intelligence in philology and linguistics, and to determine its functional role in the context of modern global philological trends. The study aims to research the integration of computational methods with traditional linguistic approaches to identify promising areas for the development of hybrid intelligent technologies.

Methodology. The research is based on the interdisciplinary synthesis of humanitarian, mathematical, and technical approaches. The analysis focuses on hybrid artificial intelligence models that combine machine learning, neural networks, and symbolic programming with formalized linguistic rules. This approach allows for overcoming the limitations of purely statistical or neural network models by providing a more comprehensive understanding of semantic and cultural text characteristics.

Results. The study identifies that the current stage of philology is characterized by an intensive digital transformation and the formation of "Digital Philology".

Hybrid intelligent systems are actively used for Natural Language Processing (NLP), automated discourse analysis, and the study of intercultural communication.

It is established that combining deep neural networks with formalized grammatical rules is crucial for processing languages with complex morpho-

logical systems. Such systems facilitate high-quality automated translation and the identification of hidden semantic structures in large-scale text arrays.

Conclusions. The introduction of hybrid AI forms a qualitatively new paradigm in philology, transforming it from a predominantly interpretive discipline into a field that actively utilizes computational data analysis. The integration of these technologies significantly expands the methodological tools of linguistics and increases the efficiency of analyzing complex language structures. Future research prospects are linked to the development of intelligent systems capable of capturing complex pragmatic and cultural aspects of social communication.

Keywords: Philology, Computational Linguistics, Hybrid Artificial Intelligence, Natural Language Processing, Digital Humanities, Neural Networks, Corpus Linguistics, Machine Translation, Intercultural Communication

Краснюк Світлана Олександрівна старший викладач, Київський національний університет технологій та дизайну, Інститут права та сучасних технологій, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5987-8681

Гончаренко Світлана Миколаївна старший викладач, Київський національний університет технологій та дизайну, Інститут права та сучасних технологій, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-7740-4658

Петренко Вікторія Юріївна старший викладач, Київський національний університет технологій та дизайну, Інститут права та сучасних технологій, м. Київ, https://orcid.org/0009-0001-6403-2082

ГІБРИДНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУЧАСНІЙ МАШИННІЙ ЛІНГВІСТИЦІ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Анотація. Мета. Метою цієї статті є аналіз особливостей використання гібридного штучного інтелекту у філології та лінгвістиці, а також визначення його функціональної ролі в контексті сучасних світових філологічних тенденцій. Метою дослідження є дослідження інтеграції обчислювальних методів з традиційними лінгвістичними підходами для визначення перспективних напрямків розвитку гібридних інтелектуальних технологій.

Методологія. Дослідження базується на міждисциплінарному синтезі гуманітарних, математичних та технічних підходів. Аналіз зосереджений на гібридних моделях штучного інтелекту, які поєднують машинне навчання, нейронні мережі та символічне програмування з формалізованими

лінгвістичними правилами. Такий підхід дозволяє подолати обмеження суто статистичних або нейромережевих моделей, забезпечуючи більш повне розуміння семантичних та культурних характеристик тексту.

Результати. У дослідженні визначено, що сучасний етап філології характеризується інтенсивною цифровою трансформацією та формуванням «цифрової філології». Гібридні інтелектуальні системи активно використовуються для обробки природної мови (NLP), автоматизованого аналізу дискурсу та вивчення міжкультурної комунікації. Встановлено, що поєднання глибоких нейронних мереж з формалізованими граматичними правилами має вирішальне значення для обробки мов зі складними морфологічними системами. Такі системи сприяють високоякісному автоматизованому перекладу та виявленню прихованих семантичних структур у великомасштабних текстових масивах.

Висновки. Впровадження гібридного штучного інтелекту формує якісно нову парадигму у філології, перетворюючи її з переважно інтерпретаційної дисципліни на галузь, яка активно використовує обчислювальний аналіз даних. Інтеграція цих технологій значно розширює методологічний інструментарій лінгвістики та підвищує ефективність аналізу складних мовних структур. Майбутні перспективи досліджень пов'язані з розробкою інтелектуальних систем, здатних вловлювати складні прагматичні та культурні аспекти соціальної комунікації.

Ключові слова: філологія, комп'ютерна лінгвістика, гібридний штучний інтелект, обробка природної мови, цифрові гуманітарні науки, нейронні мережі, корпусна лінгвістика, машинний переклад, міжкультурна комунікація

INTRODUCTION

In the context of the dynamic development of digital technologies and the strengthening of the processes of globalization of scientific knowledge, philology and linguistics are at the stage of significant transformations caused by the active introduction of artificial intelligence methods into the practice of analyzing, processing and interpreting linguistic data. Modern philological research is increasingly based on the interdisciplinary integration of humanitarian and mathematical and technical approaches, which contributes to the formation of new methodological models of hybrid studying language, text and communication processes [1].

One of the most promising areas of such scientific synthesis is the use of hybrid artificial intelligence, which combines the methods of machine learning, neural networks, symbolic programming and formalized linguistic rules [2]. Hybrid intelligent systems allow to partially overcome the limitations of

traditional statistical or exclusively neural network models of natural language processing, providing a more comprehensive understanding of the semantic, pragmatic and cultural characteristics of the text. In modern linguistics, such systems are used to solve a wide range of tasks, including automated translation, semantic analysis, natural language processing, corpus research, discourse analysis, and modeling of intercultural communication processes [3], [4]. By integrating algorithmic methods with theoretical linguistic knowledge, hybrid artificial intelligence becomes an effective tool for studying complex language structures and communicative phenomena.

In the context of modern global philological trends, the development of digital humanities is of particular importance, within which artificial intelligence technologies are actively used to analyze large-scale arrays of text information, form electronic corpora, and develop intelligent systems to support scientific research.

As a result, philology is gradually transforming from a predominantly interpretive discipline into a scientific field that actively uses computational methods for analyzing language and text data.

Therefore, researching the potential of applying hybrid artificial intelligence in philology is a relevant scientific task, as it contributes to expanding the methodological tools of modern linguistics and increasing the efficiency of analyzing language and text structures in the context of the digitalization of the humanities.

FORMULATION OF THE PROBLEM

Despite the active spread of artificial intelligence technologies and their widespread use in various scientific fields, the issue of their comprehensive application in philological research remains insufficiently developed. In particular, in modern linguistics there is a certain gap between traditional theoretical approaches to language study and new computational methods for text data analysis. In addition, the possibilities of integrating hybrid intelligent systems into the processes of philological analysis, text interpretation, modeling of language processes and the study of intercultural communication have not been sufficiently explored.

In the context of modern global philological trends associated with the development of digital humanities, corpus linguistics and natural language processing technologies, there is a need for a deeper theoretical understanding of the role of hybrid artificial intelligence in philological research. This makes it urgent to study the potential of hybrid intelligent systems for the analysis of language structures, processing text corpora and studying communicative processes in the modern information space.

ANALYSIS OF RECENT RESEARCH AND PUBLICATIONS

The current state of development of machine linguistics is characterized by the transition from purely empirical statistical methods to the deep integration of linguistic theory into the architecture of artificial intelligence. Analyzing the foundation of modern discussions, one should pay attention to the work of K. Church and M. Liberman [5], who consider the future of computational linguistics through the prism of overcoming the "alchemical" approach - a situation when practical results outpace theoretical understanding of processes. The authors call for a return to fundamental linguistic principles, which correlates with the position of M. McShane and S. Nirenburg [7], who in their monograph substantiate the concept of linguistics for the "AI era". They prove that a true understanding of natural language by a machine is impossible without taking into account the multi-level structure of knowledge that goes beyond simple processing of big data. In parallel, N. Tasheva [16] systematizes the evolution of key linguistic concepts, demonstrating how traditional categories are transformed in the digital paradigm.

The technological dimension of modern research focuses on improving the architectures of language models. D. Oralbekova et al. [11] describe in detail the evolution of approaches to building language models, emphasizing the transition to more complex context processing mechanisms. An important aspect in this context is the work of H. Kissane, A. Schilling and P. Krauss [13], who propose methods for visualizing and analyzing internal representations in large language models (using the example of BERT). Their study of neural representations of phrasal verbs allows us to better understand how deep networks structure linguistic information. At the same time, the problem of accuracy and verifiability of generated texts is considered by H. Li et al. [9], analyzing Retrieval-augmented generation (RAG) technologies, which allow integrating external knowledge into the generation process, minimizing the risks of factual errors.

A special place in the modern scientific discussion is occupied by the search for a compromise between neural network and symbolic methods.

R. Panchendrarajan and A. Zubiaga [14, 17] in their reviews substantiate the advantages of hybrid approaches that combine the flexibility of machine learning with the clear logic of symbolic knowledge. Such a synthesis allows solving complex NLP tasks with a higher level of interpretability of results. The issues of reliability and mathematical certainty of models in their predictions are expanded by M. Campos et al. [18], proposing the implementation of conformal prediction methods for natural language processing, which is critically important for systems where the cost of error is high.

Applied aspects of machine linguistics cover a wide range of problems: from multilingualism to specific professional domains. In particular, G. I. Winata et al. [8] conduct an in-depth analysis of trends in the study of code-switching, a

challenge for modern NLP systems in a globalized world. T. R. Gatla [12] and his colleagues emphasize the role of technology in overcoming language barriers, while P. Krasadakis, E. Sakkopoulos and V. S. Verykios [19] focus on the specifics of text processing in legal informatics and the problems of supporting low-resource languages. The deep connection between semantic categories and computational methods is analyzed in a recent work by A. Ahmad et al. [20], which emphasizes the complexity of formalizing semantic nuances.

The transformation of the linguistic field inevitably affects the educational and socio-cultural spheres. W. Li [6] and O. B. Jalilbayli [10] justify the need to reform linguistic education, proposing strategies for training specialists capable of operating with artificial intelligence tools. In addition, one cannot ignore the change in the axiological content of modern language, which is studied by I. S. Stepanova, S. S. Nykyporets and N. M. Gadaychuk [15], pointing to the dynamics of value concepts in the modern linguistic space. Thus, the analysis of recent publications indicates the formation of an interdisciplinary field, where the technical achievements of computational linguistics are closely intertwined with theoretical linguistics, education and ethics. Considering the above, despite the active development of intellectual technologies, the issue of their comprehensive use in philological research remains insufficiently studied. In particular, there remains a need for a deeper and more comprehensive study of the possibilities of integrating hybrid intelligent systems into the analysis of language processes and text data precisely in the context of all modern global philological trends.

PURPOSE OF THE ARTICLE

The purpose of this article is to analyze the features of the use of hybrid artificial intelligence in philology, primarily in linguistics, as well as to determine its role and functional capabilities in the context of modern world philological trends.

To achieve this goal, it is planned to solve a number of scientific tasks, including: research into the main areas of application of artificial intelligence technologies in philological research; determining the specifics of hybrid artificial intelligence models in the processes of processing and analyzing language data; considering the possibilities of integrating computational methods with traditional linguistic approaches; and identifying promising areas for the development of hybrid intelligent technologies in modern philological science.

RESULTS

The current stage of development of philology and linguistics is characterized by intensive digital transformation of scientific research, a significant increase in the volume of text information and the active implementation of

intelligent data analysis technologies. In such conditions, the use of hybrid artificial intelligence, which combines various machine learning methods , symbolic mechanisms for representing knowledge and statistical approaches to processing language data, becomes particularly relevant . Such an integrative model opens up new opportunities for philological research and contributes to increasing the accuracy of automated analysis and interpretation of language structures .

Hybrid Artificial Intelligence is a scientific and technological concept based on a combination of neural network architectures, statistical methods for processing natural language and formalized knowledge systems. Unlike classical machine learning algorithms, which are focused mainly on processing large data sets using probabilistic models, hybrid intelligent systems are able to combine quantitative methods of text analysis with logical-semantic mechanisms for modeling language structures. This creates a comprehensive language learning tool that allows you to take into account both the structural characteristics of language units and the cognitive features of their functioning. Table 1 systematizes how the integration of different methodologies overcomes the limitations of standalone models.

Table 1

Technological Structure and Advantages of Hybrid AI

Component of the Hybrid Model	**Description and Functional Role**	**Resulting Effect (Advantage)**
Neural Network Architectures	Utilization of deep learning to process large-scale datasets	High flexibility and the ability to learn complex linguistic patterns
Statistical Methods	Probabilistic modeling and frequency analysis of language units	Efficient processing of massive text arrays and identification of regularities
Symbolic Mechanisms / Formalized Rules	Application of strict grammatical rules and logical-semantic knowledge representation	Ensures high accuracy for languages with complex morphology and provides interpretable results

Source: authors' research results

In modern philology, hybrid artificial intelligence systems are actively used in computational linguistics, corpus analysis, automated translation, discourse research, and semantic modeling of texts. One of the most significant areas is

Natural Language Processing (NLP), where hybrid architectures make it possible to combine the potential of deep neural networks with formalized rules of grammatical analysis. Such a combination is especially important for languages with a complex morphological system, since exclusively statistical models are not always able to provide sufficient accuracy in processing language data.

One of the key global directions in the development of modern philology is the transition from traditional descriptive methods of language study to large-scale analysis of ext corpora. The expansion of digital libraries, electronic archives , and multilingual text databases has contributed to the formation of a new scientific direction - Digital Philology. Within this research field , hybrid artificial intelligence systems are used for automated classification of texts, identification of semantic relationships between lexical units, analysis of stylistic features of authorial texts, and study of the historical dynamics of language change s.

Hybrid artificial intelligence plays a special role in the study of intercultural and interlingual communication. Modern machine translation technologies demonstrate a significant level of efficiency due to the use of hybrid models that combine neural algorithms and linguistic rules. Such integration allows us to take into account not only statistical regularities of language functioning, but also semantic, pragmatic and cultural features of different language systems. As a result, the quality of automated translation is significantly improved, especially when working with specialized texts of scientific, legal or technical content.

An additional area of application of hybrid intelligent technologies in philological research is automated discourse analysis. The use of modern artificial intelligence algorithms allows us to detect hidden semantic structures of the text, identify thematic clusters, and even explore pragmatic aspects of linguistic communication . Similar methods are widely used in media linguistics, political discourse analysis and sociolinguistic studies , where there is a need to process large amounts of text data .

The following areas represent where the integration of intelligent systems yields the most significant practical results – see Table 2.

Table 2

Application Areas of Hybrid AI in Contemporary Philology

Application Area	**Key Tasks and Functions**	**Impact on the Field**
Natural Language Processing (NLP)	Combining deep neural networks with formalized rules of grammatical analysis	Provides superior accuracy in processing languages with complex morphological systems

Application Area	Key Tasks and Functions	Impact on the Field
Digital Philology	Automated text classification, identification of semantic relationships, and stylistic analysis	Shifts the focus from descriptive methods to large-scale corpus-based analysis
Machine Translation & Communication	Integrating neural algorithms with specific linguistic and cultural rules	Significantly improves translation quality for specialized scientific, legal, or technical content
Discourse Analysis	Detecting hidden semantic structures, thematic clusters, and pragmatic aspects of communication	Enables efficient processing of vast amounts of data in media and political linguistics

Source: authors' research results

Modern global trends in the development of philological sciences also demonstrate the strengthening of interdisciplinary approaches that combine linguistics, information technologies, cognitive sciences and mathematical modeling.

Within the framework of such a scientific paradigm, hybrid artificial intelligence acts as a tool for integrating various research methodologies. It provides an opportunity to model complex language processes, including the formation of meanings, cognitive interpretation of texts and the dynamics of the transformation of language systems in the conditions of a digital communication environment.

The application of hybrid intelligent systems in scientific and educational philology deserves special attention. Intelligent platforms for text data analysis allow to automate the processes of annotation, indexing and thematic systematization of scientific publications.

In addition, hybrid algorithms are actively used to develop intelligent systems for supporting translation, automated text editing and analysis of academic discourse. This contributes to increasing the efficiency of scientific communication and expands the possibilities for the development of digital humanities research.

The table 3 - outlines the shift in methodology and research approaches within the discipline.

Table 3.

Transformation of the Philological Paradigm under the Influence of AI

Parameter of Comparison	Traditional Philology	Contemporary Philology (Hybrid AI Era)
Primary Methodology	Predominantly interpretive and descriptive methods	Active utilization of computational data analysis and modeling
Object of Study	Individual texts or small samples of language units	Large-scale text arrays, electronic corpora, and global databases
Nature of the Discipline	A humanities-focused interpretive field	An interdisciplinary field merging linguistics, IT, and cognitive sciences
Scope of Results	Qualitative analysis often limited by subjective interpretation	High-accuracy modeling of meaning formation and cognitive text interpretation

Source: authors' research results

Thus, the introduction of hybrid artificial intelligence forms a qualitatively new paradigm for the development of modern philology. The integration of neural network technologies, statistical methods and symbolic models of knowledge processing allows us to significantly expand the analytical capabilities of linguistic research. In the case of global digitalization of the scientific space, hybrid intelligent systems become an important tool for studying language processes, intercultural communication and the evolution of text practices in the modern information society.

CONCLUSIONS

The research carried out allows us to develop a conclusion that the use of new technologies of hybrid artificial intelligence significantly expands the methodological capabilities of modern philology and linguistics. Integration of neural boundary models of machine learning with symbolic linguistic rules will ensure greater accuracy of processing of physical information and facilitate a more in-depth understanding of structural, semantic and pragmatic characteristics of the text.

The development of hybrid intelligent systems opens up new possibilities for developing a wide range of tasks for philological analysis, including automatic recognition and interpretation of linguistic constructions, semantic modeling texts, analysis of discursive practices, processing of great text corpora and in-

depth knowledge of machine translation technologies. The main advantage of hybrid approaches is the combination of statistical algorithms with formalized linguistic knowledge, which facilitates increased understanding and interpretation of the results of automated analysis.

Within the framework of global trends in the development of philological research, the integration of artificial intelligence into digital humanities plays a special role.

The development of hybrid intelligent technologies combines the development of new, state-of-the-art tools that make it possible to analyze natural phenomena on a completely different level and identify patterns. the functioning of language in various communicative and sociocultural contexts.

Thus, the introduction of hybrid piece intelligence in philological research can be seen as an important stage in the modernization of humanities knowledge, which opens up new possibilities for the complex learning of language, text and intercultural interaction.

PROSPECTS FOR FUTURE RESEARCH

The prospects for further research in the field of stagnation of hybrid artificial intelligence in philology are connected with the deepening of interdisciplinary interaction between linguistics, computer science, mathematical modeling and cognitive sciences. This allows us to develop detailed intelligent systems that will capture complex semantic, pragmatic and cultural aspects of social communication.

One of the promising scientific directions is the thorough development of hybrid models of processing natural language, which combines deep neural measures with formalized linguistic knowledge, ontological structures and semantic databases. This creates a change in the accuracy of automatic translation, discourse analysis, recognition of contextual meaning and interpretation of richly meaningful constructions.

Further research and development of methods for analyzing large text arrays and the creation of intelligent systems for processing digital archives will allow us to identify new patterns of the evolution of languages, literary traditions and cultural discourses.

In addition, it is promising to use hybrid intelligence for modeling processes of intercultural communication and tracking sociolinguistic phenomena in the global information space.

Therefore, the further development of hybrid intellectual technologies in the field of philology will lead to the formation of new scientific paradigms, the expansion of the pre-research capabilities of humanities disciplines and the deeper understanding of language as a foldable dynamic system human gathering.

***References**:*

1. S. Krasniuk, S. Goncharenko (2024). Modern mathematical linguistics. *Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation : collection of scientific papers "SCIENTIA"* with Proceedings of the VII International Scientific and Theoretical Conference (Pisa, Italian Republic, September 13, 2024). – Pisa, Italian Republic : International Center of Scientific Research, 2024. – pp. 115-119. – URL: https://previous. scientia.report/index.php/archiv e/issue/view/13.09.2024.

2. Krasnyuk, M. (2014). Hibrydyzatsiia intelektualnykh metodiv analizu biznesovykh danykh (rezhym vyiavlennia anomalii) yak skfladovyi instrument korporatyvnoho audytu [Hybridization of intelligent methods of business data analysis (anomaly detection mode) as a standard tool of corporate audit]. *Stan i perspektyvy rozvytku oblikovo-informatsiinoi systemy v Ukraini - The state and prospects of the development of the accounting and information system in Ukraine: materials of the III International science and practice conf*. [m. Ternopil, October 10-11. 2014]. TNEU, 2014. pp. 211-212 [in Ukrainian].

3. S. Goncharenko, S. Krasniuk (2024). Innovative architecture of large language models. *Linhvistychni ta metodolohichni aspekty vykladannia inozemnykh mov profesiinoho spriamuvannia - Linguistic and methodological aspects of teaching foreign languages for professional purposes*: materials of the V International Scientific and Practical Conference (Kyiv, 28-29 March 2024), Kyiv, NAU, 2024, pp. 25-26.

4. S. Krasniuk, S. Goncharenko (2024). Ethics of using large language models in machine linguistics. *Linhvistychni ta metodolohichni aspekty vykladannia inozemnykh mov profesiinoho spriamuvannia - Linguistic and methodological aspects of teaching foreign languages for professional purposes*: materials of the V International Scientific and Practical Conference (Kyiv, 28-29 March 2024), Kyiv, NAU, 2024, pp. 43-44.

5. Church, K., & Liberman, M. (2021). The future of computational linguistics: On beyond alchemy. *Frontiers in Artificial Intelligence*, *4*, 625341.

6. Li, W. (2021). Role of machine learning and artificial intelligence algorithms for teaching reform of linguistics. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, *40*(2), 3251-3262.

7. McShane, M., & Nirenburg, S. (2021). *Linguistics for the Age of AI*. Mit Press.

8. Winata, G. I., Aji, A. F., Yong, Z. X., & Solorio, T. (2022). The decades progress on code-switching research in NLP: A systematic survey on trends and challenges. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2212.09660

9. Li, H., Su, Y., Cai, D., Wang, Y., & Liu, L. (2022). A survey on retrieval-augmented text generation. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2202.01110

10. Jalilbayli, O. B. (2022). Forecasting the prospects for innovative changes in the development of future linguistic education for the XXI century: the choice of optimal strategies. *Futurity Education*, *2*(4), 36-43.

11. Oralbekova, D., Mamyrbayev, O., Othman, M., Kassymova, D., & Mukhsina, K. (2023). Contemporary approaches in evolving language models. *Applied Sciences*, *13*(23), 12901. https://doi.org/10.3390/app132312901

12. Gatla, T. R. (2024). A Groundbreaking Research in Breaking Language Barriers: NLP And Linguistics Development. *International Journal of Advanced Research and Interdisciplinary Scientific Endeavours*, *1*(1), 1-7.

13. Kissane, H., Schilling, A., & Krauss, P. (2024). Analysis and visualization of linguistic structures in large language models: Neural representations of verb-particle constructions in BERT. *arXiv*.

14. Panchendrarajan, R., & Zubiaga, A. (2024). Hybrid approaches in natural language processing: Integrating machine learning and symbolic knowledge. *Expert Systems with Applications*.

15. Stepanova, I. S., Nykyporets, S. S., & Hadaichuk, N. M. (2024). Exploring the evolving dynamics of axiological concepts in the modern linguistic space: a comprehensive scientific analysis. *Publishing House "Baltija Publishing"*.

16. Tasheva, N. (2024). The Evolution of Modern Linguistics: Key Concepts and Trends. *Medicine, pedagogy and technology: theory and practice*, 2(11), 31-39.

17. Panchendrarajan, R., & Zubiaga, A. (2024). Synergizing machine learning and symbolic methods: A survey on hybrid approaches to natural language processing. *Expert Systems with Applications*. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124097

18. Campos, M., Farinhas, A., Figueiredo, M. A. T., & Martins, A. F. T. (2024). Conformal prediction for natural language processing: A survey. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00715

19. Krasadakis, P., Sakkopoulos, E., & Verykios, V. S. (2024). A survey on challenges and advances in natural language processing with a focus on legal informatics and low-resource languages. *Electronics, 13*(3), 648. https://doi.org/10.3390/electronics13030648

20. Ahmad, A., Abbasi, I. A., Abbasi, R. H., & Rasheed, B. (2025). Exploring the Intricate Relationship between Semantics and Computational Linguistics. *Liberal Journal of Language & Literature Review, 3*(1), 164-181.

Література:

1. S. Krasniuk, S. Goncharenko. Modern mathematical linguistics // Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation : collection of scientific papers "SCIENTIA" with Proceedings of the VII International Scientific and Theoretical Conference, Pisa, Italian Republic, September 13, 2024. – Pisa, Italian Republic : International Center of Scientific Research, 2024. – С. 115-119. – URL: https://previous.scientia.report/index.php/archiv e/issue/view/13.09.2024.

2. Краснюк М.Т. Гібридизація інтелектуальних методів аналізу бізнесових даних (режим виявлення аномалій) як складовий інструмент корпоративного аудиту // *Стан і перспективи розвитку обліково-інформаційної системи в Україні* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. [м. Тернопіль, 10-11 жовт. 2014 р.] / редкол. : З. В. Задорожний, В. А. Дерій, М. Р. Лучко [та ін.] ; гол. ред. З. В. Задорожний. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. С. 211–212.

3. S. Goncharenko, S. Krasniuk. Innovative architecture of large language models // Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов професійного спрямування : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 28-29 березня 2024 року / за заг. ред. О. М. Акмалдінової. – Київ : НАУ, 2024. – С. 25-26.

4. S. Krasniuk, S. Goncharenko. Ethics of using large language models in machine linguistics // Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов професійного спрямування : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 28-29 березня 2024 року / за заг. ред. О. М. Акмалдінової. – Київ : НАУ, 2024. – С. 43.

5. Church K., Liberman M. The future of computational linguistics: On beyond alchemy // *Frontiers in Artificial Intelligence*. – 2021. – Т. 4. – С. 625341.

6. Li W. Role of machine learning and artificial intelligence algorithms for teaching reform of linguistics // *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*. – 2021. – Т. 40. – №. 2. – С. 3251-3262.

7. McShane M., Nirenburg S. Linguistics for the Age of AI. – *Mit Press*, 2021.

8. Winata G. I., Aji A. F., Yong Z.-X., Solorio T. The decades progress on code-switching research in NLP: A systematic survey on trends and challenges. 2022. arXiv preprint. URL: https://arxiv.org/abs/2212.09660.

9. Li H., Su Y., Cai D., Wang Y., Liu L. A survey on retrieval-augmented text generation. 2022. arXiv preprint. URL: https://arxiv.org/abs/2202.01110.

10. Jalilbayli O. B. Forecasting the prospects for innovative changes in the development of future linguistic education for the XXI century: the choice of optimal strategies // *Futurity Education*. – 2022. – Т. 2. – №. 4. – С. 36-43.

11. Oralbekova D., Mamyrbayev O., Othman M., Kassymova D., Mukhsina K. Contemporary approaches in evolving language models // *Applied Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 23. Article 12901. DOI: https://doi.org/10.3390/app132312901.

12. Gatla T. R. et al. A Groundbreaking Research in Breaking Language Barriers: NLP And Linguistics Development // *International Journal of Advanced Research and Interdisciplinary Scientific Endeavours*. – 2024. – Т. 1. – №. 1. – С. 1-7.

13. Kissane H., Schilling A., Krauss P. Analysis and visualization of linguistic structures in large language models: Neural representations of verb-particle constructions in BERT. 2024. arXiv preprint.

14. Panchendrarajan R., Zubiaga A. Hybrid approaches in natural language processing: Integrating machine learning and symbolic knowledge // *Expert Systems with Applications*. 2024.

15. Stepanova I. S., Nykyporets S. S., Hadaichuk N. M. Exploring the evolving dynamics of axiological concepts in the modern linguistic space: a comprehensive scientific analysis // *Publishing House "Baltija Publishing"*. – 2024.

16. Tasheva N. The Evolution of Modern Linguistics: Key Concepts and Trends // *Medicine, pedagogy and technology: theory and practice*. – 2024. – Т. 2. – №. 11. – С. 31-39.

17. Panchendrarajan R., Zubiaga A. Synergizing machine learning and symbolic methods: A survey on hybrid approaches to natural language processing // *Expert Systems with Applications*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124097.

18. Campos M., Farinhas A., Figueiredo M. A. T., Martins A. F. T. Conformal prediction for natural language processing: A survey // *Transactions of the Association for Computational Linguistics*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1162/tacl_a_00715.

19. Krasadakis P., Sakkopoulos E., Verykios V. S. A survey on challenges and advances in natural language processing with a focus on legal informatics and low-resource languages // *Electronics*. 2024. Vol. 13, No. 3. Article 648. DOI: https://doi.org/10.3390/electronics13030648.

20. Ahmad A. et al. Exploring the Intricate Relationship between Semantics and Computational Linguistics // *Liberal Journal of Language & Literature Review*. – 2025. – Т. 3. – №. 1. – С. 164-181.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 81.24

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-143-151

Kuziv Maria Zinoviyivna PhD of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies at the West Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-5283-9957

PROJECT WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. In modern education, an important aspect is the search for new and effective teaching methods that contribute to the development of language skills and enhance students' motivation. One such tool is the project-based learning method.

The project method involves organizing the learning process, during which students work on a specific task or project that requires the use of a foreign language to solve a real or hypothetical problem. Projects can be individual or group-based, covering various aspects of language learning – from grammar to the culture of the country whose language is being studied.

It has been found that the project method in foreign language classes has several advantages:

The project method makes learning more practical and closer to real life. When students work on tasks that are meaningful either personally or for the group, they feel more engaged in the process. This helps to form a positive attitude towards language learning.

Projects often involve interaction with other students, allowing the practice of the language in real situations. During project work, students are required to communicate, discuss ideas, and justify their thoughts, significantly improving their communication skills.

Project activities contribute to the development of students' ability to analyze situations, plan actions, and make decisions. They learn to work with information, critically evaluate it, and use it in their work, which is essential for a deep understanding of the material.

Projects often combine different aspects of foreign language learning: writing, reading, listening, and speaking. For example, when preparing a presentation, students may work on the text, create visual materials, and also practice pronunciation while presenting their work.

When using this method, the teacher must remember that only properly organized work will have a positive impact on students, promote independent

learning and experience from direct communication with real life, and develop their ability to work with changing information, independence, critical thinking, and initiative.

Keywords: foreign language classes, teacher, student, project work, types of projects, stages of project activity.

Кузів Марія Зіновіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0001-5283-9957

ПРОЄКТНА РОБОТА У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У сучасній освіті важливим аспектом є пошук нових та ефективних методів навчання, що сприяють розвитку мовних навичок і підвищенню мотивації студентів. Одним із таких інструментів є проєктний метод.

Проєктний метод передбачає організацію навчального процесу, в ході якого студенти працюють над конкретним завданням або проєктом, що передбачає використання іноземної мови для вирішення реальної або умовної проблеми. Проєкти можуть бути як індивідуальними, так і груповими, охоплюючи різні аспекти мовного навчання – від граматики до культури країни, мова якої вивчається.

З’ясовано, що метод проєктів на занятті з іноземної мови має деякі переваги:

Проєктний метод дозволяє зробити навчання більш практичним і наближеним до реального життя. Коли студенти працюють над завданнями, що мають значення або для них особисто, або для колективу, вони відчувають більшу зацікавленість у процесі. Це сприяє формуванню позитивного ставлення до вивчення мови.

Проєкти часто передбачають взаємодію з іншими студентами, що дозволяє практикувати мову в реальних ситуаціях. Під час виконання проєкту учні змушені спілкуватися, обговорювати ідеї, обґрунтовувати свої думки, що значно покращує їхню здатність до комунікації.

Проєктна діяльність сприяє розвитку в студентів уміння аналізувати ситуацію, планувати дії, приймати рішення. Вони вчаться працювати з інформацією, критично оцінювати її та використовувати у своїх роботах, що є важливим для глибокого розуміння матеріалу.

Проєкти часто поєднують різні аспекти вивчення іноземної мови: письмо, читання, аудіювання, говоріння. Наприклад, при підготовці

презентації студенти можуть працювати над текстом, створювати візуальні матеріали, а також практикувати вимову під час представлення результатів роботи. Використовуючи цей метод, викладач повинен пам`ятати, що тільки правильно організована робота матиме позитивний вплив на студентів, сприятиме самостійному отриманню знань і досвіду з безпосереднього спілкування з реальним життям, розвиваючи у них вміння працювати з мінливою інформацією, самостійність, критичне мислення, ініціативу.

Ключові слова: заняття з іноземної мови, викладач, студент, проєктна робота, типи проєктів, етапи проєктної діяльності.

Problem statement. In modern education, an important aspect is the search for new and effective teaching methods that promote the development of language skills and increase students' motivation. One such tool is the **project method**. The use of projects in foreign language classes creates favorable conditions for active language acquisition, the development of creative abilities, and also increases interest in the learning process.

The project method involves organizing the educational process in which pupils and students work on a specific task or project that requires the use of a foreign language to solve a real or simulated problem. Projects can be both individual and group-based and may cover various aspects of language learning – from grammar to the culture of the country whose language is being studied.

Work on a project makes it possible to involve a person's intellect, experience, consciousness, feelings, emotions, and volitional qualities in the learning process. It promotes "immersion" in the educational material, helps the individual determine their emotional and value-based attitude toward it, increases the effectiveness of learning, and provides a sense of success. Project work includes mechanisms for memorizing and reproducing information; transmitting information to others; applying knowledge in varied situations; understanding cause-and-effect relationships and the correlation between parts and the whole; providing arguments and evidence; regrouping individual elements and creating a new whole.

Project activity contributes to the development of initiative, independence, and organizational abilities, and stimulates the process of self-development. The project method helps reveal students' opportunities and abilities, encourages awareness and evaluation of personal resources, and helps determine personally meaningful and socially valuable prospects.

Analysis of recent research and publications. Studies by scholars show that the issue of teaching students through the use of the project method has been addressed by pedagogical researchers such as V. Kravchuk, V. Shendetska, M. Nikolaieva, and others.

However, the relevance of this topic is determined by the general interest in the project method as a means of developing active independent thinking and practical skills in foreign language classes.

Purpose of the article is to study the phenomenon of the project method and draw conclusions regarding its use in teaching a foreign language.

Summary of the main material. The project method is a pedagogical technology focused not on the integration of factual knowledge but on its application and acquisition of new knowledge (often through self-education).

Active participation of students in various projects contributes to the acquisition of new knowledge about types of human activity within the sociocultural space.

Project work is one of the most interesting methodologies that a teacher can use. It makes it possible to effectively implement the communicative approach in the process of learning a foreign language, namely learning the language through the student's personal activity and mastering the language through communication. To complete a project task, general knowledge about the country of the target language is required, including knowledge of its geography, history, culture, social and political features, traditions, and customs. Such knowledge promotes creativity and initiative while working on the project. In addition, the student must possess certain speech competencies, and the desire to express themselves encourages them to improve these competencies. A non-standard vision of a problem helps form a creative personality.

Students' projects are independently planned and implemented work in which verbal communication is interwoven with the intellectual and emotional context of another activity.

This implies defining the purpose of each class not only from the perspective of students acquiring knowledge and skills but also in terms of progressive changes in the structure of their personality. The purpose and objectives of implementing a competence-oriented approach in the educational process are to create a self-sufficient graduate model as a viable personality striving for creative self-realization and self-development. By mastering the culture of project design, students learn to think creatively, plan their actions independently, aesthetically implement learned methods and techniques of work, and improve their interpersonal communication and cooperation skills.

The use of the project method in foreign language classes has a number of advantages.

Increasing motivation. The project method makes learning more practical and closer to real life. When students work on tasks that are meaningful either personally or collectively, they show greater interest in the process. This contributes to the formation of a positive attitude toward language learning.

Development of communication skills. Projects often involve interaction with other students, allowing them to practice the language in real situations. While working on a project, students must communicate, discuss ideas, and justify their opinions, which significantly improves their communication abilities.

Development of critical thinking. Project activities promote the development of students' ability to analyze situations, plan actions, and make decisions. They learn to work with information, critically evaluate it, and use it in their work, which is important for a deeper understanding of the material.

Possibility of integrating different aspects of learning. Projects often combine various aspects of foreign language learning: writing, reading, listening, and speaking.

For example, when preparing a presentation, students may work with texts, create visual materials, and practice pronunciation while presenting the results of their work.

There are many different types of projects that can be used in foreign language classes, each with its own characteristics:

- **Creative projects.** These projects aim to develop students' imagination and creativity. For example, creating advertising materials, writing short stories, or producing video clips.

- **Research projects.** Students conduct research on a specific topic, use various information sources, and then present their results. This allows them not only to improve language knowledge but also to acquire new research skills.

- **Social projects.** Students may participate in projects focused on studying social issues, for example organizing a charity event or researching the traditions and cultural features of other countries.

- **Informational projects.** Students can create blogs, websites, or informational materials on current topics, combining language skills with technological and creative abilities.

To achieve maximum effectiveness in project-based learning, each stage must be properly organized:

1) Planning. Students together with the teacher determine the topic, goal, and objectives of the project. It is important to define clear assessment criteria and expected results.

2) Searching and collecting information. Students work with different sources of information to obtain the necessary materials for completing the task.

3) Working on the project. This stage involves active student work – writing texts, preparing presentations, conducting surveys, etc.

4) Presentation of results. Students present the results of their work. This may take the form of an oral report, video presentation, exhibition of works, and so on.

5) Evaluation. After completing the project, the teacher and students evaluate the work performed, analyze the difficulties encountered, and determine what could be improved.

The project methodology provides great opportunities for solving such tasks as overcoming students' passivity and lack of initiative in class and overcoming the fear of speaking a foreign language due to possible mistakes in speech. This methodology develops independence, creativity, and activity – qualities necessary in the learning process. The use of the project method transforms the student from an object of learning into a subject of educational activity.

The goal of project work is to provide each student with the opportunity to express themselves in the best possible way: to demonstrate their creative abilities while using acquired knowledge and skills in vocabulary, grammar, etc.; to share life experience; to discover new talents in themselves and their friends; to overcome various complexes; to develop their own viewpoint and not be afraid to defend it; to learn to listen to and respect the opinions of others. All students can be involved in this work regardless of their level of knowledge, since the process of work itself is more important than the final result.

Projects may be presented in different forms: creative works with drawings, appliqués, and magazine cutouts; wall newspapers; thematic exhibitions of crafts; photo collages; posters, booklets, and brochures; newspaper or magazine issues on specific topics; book publishing; creation of radio or television programs; organization of parties (concerts, performances, celebrations); press conferences; games and quizzes; interviews, etc.

The topics of projects can vary widely depending on the curriculum, environment, interests, experience, level of preparation, needs, and expectations of students. Depending on the objectives, project work may last a day, a week, a month, or even longer; generally, the larger the group involved, the longer the duration of the work. At different stages of preparation, students work in different subgroups, while the beginning and end of the project may involve classroom discussions regarding topic selection, action planning, and summarizing results.

The effectiveness or ineffectiveness of learning based on the project method can be evaluated through cost-effectiveness – that is, by comparing the efforts made with the success of the final project.

To understand whether the project method should be used in foreign language classes, it is necessary to know all the advantages and disadvantages of this pedagogical tool.

Undoubtedly, the project method has many advantages. During project work, most students show a greater willingness to experiment with a foreign language. Motivation increases because students are given the right to choose, the

opportunity to control the process themselves, and the chance to collaborate with other students.

Thanks to project activities, students acquire new knowledge much faster. This occurs due to the creative process involved in searching for solutions to the problem. This teaching method emphasizes educational opportunities that are interdisciplinary, student-centered, collaborative, and integrated with real-world problems and practices.

Most students develop communicative competence (primarily discourse competence – the ability to communicate); grammatical competence (knowledge of lexical items and rules of morphology, syntax, grammatical semantics, and phonology); and sociocultural competence (social and cooperation skills significantly improve).

Project work contributes not only to intellectual development but also to the improvement of social skills. Working on projects helps students understand that teamwork entails certain responsibilities. Students develop conflict resolution skills and learn to be responsible for the roles assigned to them. Most importantly, all students, regardless of their language proficiency level or motivation intensity, develop cooperative skills.

Instead of short-term memorization strategies, project-based learning allows students to study the target content in depth, focusing on long-term retention.

However, the project method also has certain disadvantages. The teacher must find a balance between giving students independence and ensuring adequate structuring of their ideas. In addition, some students may use their native language rather than the foreign language to complete tasks, so the teacher must monitor the use of the target language.

Another problem may be different levels of language proficiency. To create and discuss projects, students must possess a certain amount of vocabulary and grammar related to the chosen topic.

When using project work, students may also be unfamiliar with group work. Problems may arise when assigning roles within the group. Each participant should perform their role, but sometimes several students may prefer the same role, or a role may remain that no one wants. It is also possible that some students dominate the work while others contribute too little, which complicates project evaluation.

Finally, some students find it difficult to accept the new role of the teacher as a coordinator and mentor rather than a source of knowledge and provider of solutions. At the beginning of project work, some students feel uncomfortable when given choices (such as selecting a topic or forming a team) and therefore may be afraid of project work.

If a student has no prior experience with the proposed topic, using the project method may be difficult. Therefore, the teacher should first provide students with theoretical knowledge on the topic and then use this knowledge as the basis for the project itself.

Nevertheless, despite its disadvantages and difficulties, the project method contributes to the development of key abilities: the ability to work with various information sources, the ability to work with different people, and the ability to work independently. When using this method, the teacher should remember that only properly organized work will have a positive impact on students, promote independent acquisition of knowledge and experience through direct interaction with real life, and develop their ability to work with changing information, independence, critical thinking, and initiative. Students who have experience in project activities adapt more easily to real-life circumstances and can more easily plan and navigate life situations, as well as being more socially active.

The project approach contributes to strengthening the individualization of the learning process, searching for the optimal combination of theory and practice, and updating students' existing knowledge and skills. It makes it possible to take into account the individual characteristics of each participant and promotes motivated achievement of set goals. For a foreign language teacher, the ability to use the project method is an indicator of innovative thinking, high professional qualification, and orientation toward the development of students' language skills.

Conclusion. The project method is an important tool in foreign language teaching, as it allows students to engage in active learning, develop their linguistic and intercultural skills, stimulate critical thinking, and increase motivation to learn. Well-implemented projects help make the learning process more dynamic and interactive, which contributes to deeper language acquisition and prepares students for real-life communication situations.

References:

1. Shendetska, V. V. (2014). *Proiektnyi metod u vykladanni inozemnykh mov: dosvid i perspektyvy [Project method in teaching foreign languages: experience and prospects]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

2. Kravchuk, V. V. (2017). *Interaktyvni metody navchannia v protsesi vykladannia inozemnykh mov [Interactive learning methods in the process of teaching foreign languages]*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoho universytetu [in Ukrainian].

3. Nikolaieva, M. O. (2015). *Vyvchennia inozemnykh mov za dopomohoiu proiektnoho metodu: metodychnyi posibnyk [Learning foreign languages using the project method]*. Kharkiv: KhNU [in Ukrainian].

4. Benashvili, M. V. (2016). *Innovatsiini metody v osviti: proiektnyi metod u navchanni inozemnykh mov [Innovative methods in education: project method in teaching foreign languages]*. Odesa: Astroprynt [in Ukrainian].

5. Petrenko, I. M. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnii shkoli [Methodology of teaching foreign languages in secondary school]*. Kyiv: Litera LTD.

6. Goetz, S. (2017). *Project-based learning: A student-centered approach to learning foreign languages*. New York: Cambridge University Press [in USA].
7. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Longman [in England].
8. Kohler, A. (2016). *Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht: Ein praxisorientierter Ansatz [Project Work in Foreign Language Teaching: A Practice-Oriented Approach]*. Berlin: Cornelsen [in Germany].
9. Benedict, G. (2018). *Projektarbeit im Deutschunterricht: Konzepte und Methoden für die Praxis [Project Work in German Classes: Concepts and Methods for Practice]*. München: Hueber Verlag [in Germany].
10. Schweitzer, L. (2014). *Fremdsprachenlernen durch Projektarbeit: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung [Foreign Language Learning through Project Work: Theoretical Foundations and Practical Application]*. Wiesbaden: Springer [in Germany].
11. Buchwald, A. (2017). *Projektorientiertes Lernen im Deutschunterricht [Project-Based Learning in German Classes]*. Berlin: Langenscheidt [in Germany].
12. Mueller, H. (2015). *Die Rolle von Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht: Ein integrativer Ansatz [The Role of Project Work in Foreign Language Teaching: An Integrative Approach]*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag [in Germany].

Література:

1. Шендецька, В. В. Проєктний метод у викладанні іноземних мов: досвід і перспективи / В. В. Шендецька. Київ: Академія, 2014.
2. Кравчук, В. В. Інтерактивні методи навчання в процесі викладання іноземних мов / В. В. Кравчук. Львів: Видавництво Львівського університету, 2017.
3. Ніколаєва, М. О. Вивчення іноземних мов за допомогою проєктного методу: методичний посібник / М. О. Ніколаєва. Харків: ХНУ, 2015.
4. Бенашвілі, М. В. Інноваційні методи в освіті: проєктний метод у навчанні іноземних мов / М. В. Бенашвілі. Одеса: Астропринт, 2016.
5. Петренко, І. М. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітній школі / І. М. Петренко. Київ: Літера ЛТД, 2013.
6. Götz, S. Project-based learning: A student-centered approach to learning foreign languages / S. Götz. New York: Cambridge University Press, 2017.
7. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. London: Pearson Longman, 2015.
8. Kohler, A. Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht: Ein praxisorientierter Ansatz / A. Kohler. Berlin: Cornelsen, 2016.
9. Benedict, G. Projektarbeit im Deutschunterricht: Konzepte und Methoden für die Praxis / G. Benedict. München: Hueber Verlag, 2018.
10. Schweitzer, L. Fremdsprachenlernen durch Projektarbeit: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung / L. Schweitzer. Wiesbaden: Springer, 2014.
11. Buchwald, A. Projektorientiertes Lernen im Deutschunterricht / A. Buchwald. Berlin: Langenscheidt, 2017.
12. Müller, H. Die Rolle von Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht: Ein integrativer Ansatz / H. Müller. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2015.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC 378.147:811.111’276.6+811.161.2’276.6]:656.61

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-152-170

Medvedieva Olena Yuriivna Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Associate professor of Department of Social Sciences and Humanities, Separate Structural Unit “Danube Institute of Water Transport of National Transport University”, Izmail

Chufarlicheva Anzhela Yuriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Associate professor of Department of Social Sciences and Humanities, Separate Structural Unit “Danube Institute of Water Transport of National Transport University”, Izmail, https://orcid.org/0009-0005-1140-2325

Katrych Alona Valentynivna senior lecturer of Department of Social Sciences and Humanities, Separate Structural Unit “Danube Institute of Water Transport of National Transport University”, Izmail, https://orcid.org/0000-0003-2462-1330

Stroienko Nataliia Heorhiivna senior lecturer of Department of Social Sciences and Humanities, Separate Structural Unit “Danube Institute of Water Transport of National Transport University”, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-4119-7618

BILINGUAL TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN MARITIME EDUCATION: PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR INTEGRATING ENGLISH AND UKRAINIAN FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract. The article provides a theoretical substantiation of the linguo-didactic foundations for the formation of bilingual terminological competence amongst future maritime transport professionals in the process of studying English and Ukrainian for specific purposes at maritime education institutions. The relevance of the study is determined by the distinctive nature of seafarers’ professional activities, which are characterised by functioning in a bilingual environment: English serves as the official language of international maritime shipping in accordance with the requirements of the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), whilst Ukrainian is employed in the educational process, national regulatory and technical documentation, and communication with Ukrainian port services and regulatory authorities. The essence of the concept of bilingual terminological

competence is revealed as an integrated ability of a specialist to operate within the maritime terminological system in both languages, performing accurate interlingual transitions without loss of semantic precision. The typology of interlingual terminological equivalents in the maritime domain is analysed, encompassing full equivalents, partial equivalents, non-equivalent terms, and false equivalents as a source of interference and a potential threat to maritime safety.

The expediency of applying an integrated approach to teaching maritime terminology based on the Language for Specific Purposes methodology, which provides for the simultaneous formation of English-language and Ukrainian-language terminological competence using unified professional material, is substantiated. The results of a classification analysis of a maritime term corpus of 850 terminological units according to the criterion of interlingual equivalence are presented, five linguodidactic principles are formulated, and a system of exercises for the formation of bilingual terminological competence at various stages of training is proposed.

Keywords: bilingual terminological competence, maritime terminology, English for specific purposes, Ukrainian for specific purposes, language for specific purposes, STCW, maritime education, interlingual equivalence.

Медведєва Олена Юріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Відокремленого структурного підрозділу «Дунайський інститут водного транспорту Національного транспортного університету», м. Ізмаїл

Чуфарлічева Анжела Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Відокремленого структурного підрозділу «Дунайський інститут водного транспорту Національного транспортного університету», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0009-0005-1140-2325

Катрич Альона Валентинівна старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Відокремленого структурного підрозділу «Дунайський інститут водного транспорту Національного транспортного університету», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0003-2462-1330

Строєнко Наталія Георгіївна старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Відокремленого структурного підрозділу «Дунайський інститут водного транспорту Національного транспортного університету», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0002-4119-7618

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

БІЛІНГВАЛЬНА ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У МОРСЬКІЙ ОСВІТІ: ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню лінгводидактичних засад формування білінгвальної термінологічної компетенції майбутніх фахівців морського транспорту в процесі вивчення англійської та української мов за професійним спрямуванням у закладах морської освіти. Актуальність дослідження зумовлена специфікою професійної діяльності моряків, які функціонують у двомовному середовищі: англійська мова є офіційною мовою міжнародного морського судноплавства відповідно до вимог Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти, тоді як українська мова використовується в освітньому процесі, національній нормативно-технічній документації та комунікації з українськими портовими службами та контролюючими органами. Розкрито сутність поняття білінгвальної термінологічної компетенції як інтегрованої здатності фахівця оперувати морською терміносистемою обома мовами, здійснюючи коректний міжмовний перехід без втрати семантичної точності. Визначено структуру зазначеної компетенції, що включає когнітивний, лінгвістичний, комунікативний та перекладацький компоненти.

Проаналізовано типологію міжмовних термінологічних відповідників у морській галузі, зокрема повні еквіваленти, часткові еквіваленти, безеквівалентні терміни та хибні еквіваленти, що є джерелом інтерференції та потенційною загрозою безпеці мореплавання. Обґрунтовано доцільність застосування інтегрованого підходу до навчання морської термінології на основі методології мови для спеціальних цілей, який передбачає одночасне формування англомовної та україномовної термінологічної компетенції на єдиному фаховому матеріалі. Представлено результати класифікаційного аналізу корпусу з 850 морських термінів за критерієм міжмовної еквівалентності та запропоновано систему вправ для формування білінгвальної термінологічної компетенції на різних етапах навчання.

Ключові слова: білінгвальна термінологічна компетенція, морська термінологія, англійська мова за професійним спрямуванням, українська мова за професійним спрямуванням, мова для спеціальних цілей, ПДНВ, морська освіта, міжмовна еквівалентність.

Problem Statement. The professional activity of maritime and inland waterway transport specialists is characterised by functioning in a bilingual environment, which imposes specific requirements upon their language training.

English is recognised as the official language of international maritime shipping: pursuant to Regulation I/14 of the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), companies are obliged to ensure that crew members are able to communicate effectively in English whilst performing their duties, and Resolution A.918(22) of the International Maritime Organization (IMO) adopted the Standard Marine Communication Phrases (SMCP) as a mandatory communicative instrument [1; 2]. Concurrently, Ukrainian serves as the language of instruction at maritime education institutions in Ukraine, the language of national regulatory and technical documentation, and the medium of communication with port services during cabotage voyages and calls at domestic ports [3; 4].

This bilingual reality gives rise to a specific linguodidactic problem: future maritime and inland waterway transport specialists must not merely possess knowledge of maritime terminology in two languages, but rather operate fluently within a unified professional terminological system, performing accurate transitions between languages without loss of semantic precision and with due regard for contextual distinctions. International practice confirms the significance of this problem: the study by Sæther [5], conducted in the context of Norwegian maritime education, demonstrated that maintaining a parallel language regime (English alongside the national language) ensures the highest level of safety in maritime operations, whereas a transition exclusively to English may compromise safety in national waters.

In Ukraine, this problem is compounded by additional factors. Firstly, Ukrainian maritime terminology is not fully standardised: different educational institutions, textbooks, and regulatory documents occasionally employ different Ukrainian equivalents for the same English terms. Secondly, a considerable proportion of contemporary maritime technical documentation is developed in English, whilst official Ukrainian translations of IMO conventions remain incomplete or inconsistent. Thirdly, courses in English and Ukrainian for specific purposes are traditionally delivered independently of one another, without systematic coordination of terminological material [3; 6; 7]. All of this underscores the relevance of developing a holistic linguodidactic approach to the formation of bilingual terminological competence amongst future maritime professionals.

Literature Review. The question of language training for maritime and inland waterway transport specialists is actively investigated in both the international and Ukrainian scholarly domains. Bocanegra-Valle [8] undertook a systematic review of research on Maritime English and identified it as a distinct variety of Language for Specific Purposes (LSP), possessing its own terminological system, grammatical features, and communicative models. IMO Model

Course 3.17 Maritime English [2] establishes the structure of Maritime English instruction comprising two levels: General Maritime English and Specialised Maritime English, each presupposing the acquisition of a corresponding body of terminology.

The issue of bilingualism in maritime education was investigated by Sæther [5], whose study, based on the material of Norwegian maritime education, revealed a tension between the international English-language safety discourse and national pedagogical objectives. The researcher found that language lecturers are compelled to translate broad and at times imprecise STCW requirements into concrete syllabi, whilst time constraints and standardisation demands encourage procedural, test-oriented instruction. These findings are directly applicable to Ukrainian maritime education.

Amongst Ukrainian researchers, the theory and practice of seafarers' language training are studied by Chufarlicheva, Katrych, Romanovska, and Stroienko, who investigate the linguopragmatic features of Maritime English in the conditions of intercultural communication aboard vessels and language competence as a factor in maritime safety [9; 10]. Bairamova, Medvedieva, and Chufarlicheva [11] examined the academic communication of maritime cadets in a bilingual educational environment, noting that effective professional training presupposes systematic work with terminology in both languages.

The standardisation of Ukrainian maritime terminology has been addressed in the lexicographic works of Liashkevych and Babyshena [6], who compiled an explanatory dictionary of maritime terminology, and Kiriakidi and Staroselets [7], who produced an English–Ukrainian dictionary of maritime terms. These works attest to the need for systematising Ukrainian equivalents of maritime terms; however, the question of didactic provision for the formation of bilingual terminological competence remains insufficiently developed. The lack of a unified terminological standard for the Ukrainian maritime domain means that learners are frequently confronted with multiple competing translations for a single English term, a circumstance that complicates the formation of stable bilingual terminological associations and necessitates the development of specific pedagogical strategies for addressing terminological variability.

The theoretical foundations of Language for Specific Purposes instruction are elucidated in the works of Dudley-Evans and St John [12], who proposed a comprehensive LSP model encompassing needs analysis, authenticity of materials, and situational learning. Urum, Chufarlicheva, Shtrybets, and Lisovskyi [13] investigated communication within the framework of Bridge Resource Management (BRM) as a factor in maritime safety, confirming the critical role of the precise use of standardised terminology in ensuring navigational safety.

Despite the considerable body of research in adjacent fields, a systematic linguodidactic approach to the formation of bilingual terminological competence that integrates the English-language and Ukrainian-language components of professional language training for maritime specialists on a unified methodological basis is virtually absent from the scholarly literature. This determines the scientific novelty and relevance of the present study.

Purpose of the article. The aim of this article is to provide a theoretical substantiation of the linguodidactic foundations for the formation of bilingual terminological competence amongst future maritime transport professionals through the integrated study of English and Ukrainian for specific purposes. The research objectives are as follows: to determine the structure of a maritime specialist's bilingual terminological competence; to classify the types of interlingual terminological equivalents in the maritime domain; to substantiate the linguodidactic principles and methodological approaches to the formation of the said competence; and to develop a typology of learning tasks for the various stages of bilingual terminological competence formation.

Main Findings. Bilingual terminological competence of a maritime specialist is defined herein as the integrated ability of an individual to operate within the maritime professional terminological system in two languages (English and Ukrainian), encompassing: knowledge of terms in both languages and understanding of their semantic nuances; the ability to perform accurate interlingual transitions whilst preserving semantic precision; the capacity to employ terms in appropriate communicative situations with due regard for the functional and stylistic features of each language; and readiness for professional activity in a bilingual environment.

Structurally, bilingual terminological competence comprises four interrelated components: cognitive, linguistic, communicative, and translational. The cognitive component presupposes the formation of a unified professional conceptual framework independent of the language of expression: the learner must comprehend the essence of a professional concept (for example, "safe speed" / «безпечна швидкість») as a professional reality rather than a mere collection of words. The linguistic component encompasses knowledge of terminological units in both languages, including their word-formation structure, grammatical features, and collocability.

The communicative component presu-pposes the ability to employ terms appropriately across various genres of professional discourse, from standardised radio communications (SMCP) to technical documentation and oral reports. The translational component encompasses the ability to produce equivalent translations of terms with due regard for contextual and functional differences between the languages [8; 12].

In order to construct an effective methodology for the formation of bilingual terminological competence, it is first necessary to classify the types of interlingual equivalents within the maritime terminological system.

On the basis of an analysis of a terminological corpus comprising the IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP), the STCW Convention, the terminology of the International Regulations for Preventing Collisions at Sea (COLREGs), and teaching materials from the disciplines "English for Specific Purposes" and "Ukrainian for Specific Purposes" [1; 2; 6; 7], four types of interlingual terminological equivalents were identified, as presented in Table 1.

Table 1

Typology of interlingual terminological equivalents in the maritime domain

Type of equivalent	English term	Ukrainian equivalent	Characteristics
Full equivalent	starboard	*правий борт*	Unambiguous correspondence; coincidence of semantic scope
Full equivalent	anchor windlass	*якірний брашпіль*	Unambiguous correspondence
Partial equivalent	fairlead	*кіп / клюз / напрямна*	Multiple translation variants depending on context and structure type
Partial equivalent	hatch cover	*люкове закриття / кришка люка*	Translation variability; both variants are in use
Non-equivalent term	MAYDAY	MAYDAY (transliteration)	Standardised signal; not translated
Non-equivalent term	PAN-PAN	PAN-PAN (transliteration)	Standardised signal; retained in the original form
False equivalent	master	*капітан* (not *майстер*)	Risk of interference from the everyday meaning
False equivalent	displacement	*водотоннажність* (not *зміщення*)	Risk of calque from the general-use meaning

The results of the classification analysis of a corpus comprising 850 terminological units, selected from the aforementioned sources, indicate the quantitative distribution of interlingual equivalent types presented in Table 2.

Table 2

Quantitative distribution of interlingual equivalent types in the maritime term corpus

Type of equivalent	Number of terms	Proportion, %	Didactic complexity
Full equivalents	476	56.0	Low
Partial equivalents	213	25.1	Medium
Non-equivalent terms	102	12.0	High
False equivalents	59	6.9	Very high
Total	**850**	**100.0**	–

The data in Table 2 demonstrate that more than half of maritime terms (56.0%) are full equivalents, the acquisition of which does not present significant difficulty. At the same time, 44.0% of the terminological corpus requires dedicated linguodidactic attention: partial equivalents (25.1%) necessitate contextual differentiation of translation variants, non-equivalent terms (12.0%) require the formation of specialised translation strategies, and false equivalents (6.9%), despite their modest proportion, pose the greatest threat to communicative safety owing to the high risk of erroneous interlingual transfer [6; 7; 9].

On the basis of the analysis of the identified types of interlingual equivalents and with due regard for the requirements of the STCW Convention [1], IMO Model Course 3.17 [2], and the principles of Language for Specific Purposes instruction [12], a system of linguodidactic principles for the formation of bilingual terminological competence amongst maritime specialists has been substantiated.

The first principle – the principle of conceptual primacy – stipulates that the acquisition of a maritime term commences with the formation of the professional concept rather than its linguistic form. The learner must first comprehend the essence of the phenomenon or object (for example, the construction and purpose of a windlass), and only thereafter acquire its terminological designation in both languages. This principle accords with the cognitive approach to professional terminology instruction and ensures the formation of a unified conceptual framework, which constitutes a prerequisite for accurate interlingual transition [8; 12].

The second principle – the principle of simultaneous bilingual presentation – holds that a new professional term is introduced simultaneously in its English and Ukrainian variants, with obligatory indication of the type of interlingual equivalent. It is essential that both linguistic variants be perceived not as "original" and "translation", but rather as equal means of verbalising one and the same professional concept. For partial equivalents, the contextual conditions governing the use of each variant must be explained immediately, whilst for false equivalents, the risk of erroneous transfer must be explicitly indicated [5; 9; 10].

The third principle – the principle of contextual authenticity – requires that terms be acquired within the context of real professional situations rather than in isolation. A maritime term assumes its full meaning only within the context of a specific genre of professional discourse: navigational terms within the context of radio communications conforming to SMCP standards and entries in the ship's logbook; cargo operations terms within the context of loading plans and communication with port operators; safety terms within the context of emergency drills and instructions. Each context necessitates the use of the term in the appropriate language: English for international communications, Ukrainian for internal procedures [1; 2; 10; 13].

The fourth principle – the principle of contrastiveness – presupposes the systematic comparison of the English and Ukrainian maritime terminological systems for the identification and prevention of interference. Particular attention is devoted to zones of asymmetry, where the structure of a term in one language does not correspond to its structure in the other. For example, the English term "bulkhead" is translated into Ukrainian as "перебірка", although its etymological structure (bulk + head) bears no relation to the Ukrainian equivalent. Similarly, the English compound "forecastle" (abbreviated fo'c'sle) is rendered as "бак" in Ukrainian, a monosyllabic term that offers no morphological clue to its English counterpart. Such cases require specialised contrastive exercises that foster a conscious attitude towards interlingual differences and reduce the risk of interference arising from morphological or etymological assumptions [6; 7; 8].

The fifth principle – the principle of functional differentiation – consists in the clear delineation of communicative situations in which each language is employed. The exercise system explicitly models situations requiring English (external maritime communications, ISM Code documentation, radio communication) and situations in which Ukrainian is used (the educational process, communication with Ukrainian port services, the preparation of internal documentation in Ukrainian). This approach develops in cadets an automatism of language selection depending on the communicative situation [3; 5; 11].

On the basis of the aforementioned principles, a typology of learning tasks for the formation of bilingual terminological competence has been developed,

taking into account three stages: receptive (recognition and comprehension), reproductive (reproduction in standard contexts), and productive (independent use in non-standard situations). The system of learning tasks by formation stage is presented in Table 3.

Table 3

Typology of learning tasks for the formation of bilingual terminological competence amongst maritime specialists

Stage	Task type	Language focus	Example task
Receptive	Bilingual comparison: identification of terms in parallel texts	Simultaneous English and Ukrainian	Identify equivalents in the English and Ukrainian versions of COLREGs
Receptive	Classification: determining the type of interlingual equivalent	Metalinguistic reflection	Categorise terms into full, partial, non-equivalent, and false equivalents
Reproductive	Contextual substitution: gap-filling in bilingual texts	Alternation of English and Ukrainian	Fill in gaps in an English logbook entry and a Ukrainian report
Reproductive	Code-switching: retelling a professional text in the other language	Interlingual transition	Retell an English ISM Code instruction in Ukrainian for the crew
Productive	Role-play: modelling bilingual professional situations	Situational language selection	Simulation: radio exchange (English) + report to the master (Ukrainian)
Productive	Bilingual documentation compilation	Parallel production	Compile an equipment inspection report in English and Ukrainian

The problem of partial equivalents warrants separate consideration, as it presents the greatest didactic complexity from the standpoint of systematic instruction. Unlike full equivalents, for which it suffices to form a stable

association between two terminological units, partial equivalents require the formation of a contextually conditioned choice from among several variants. For example, the English term “berth” may be translated into Ukrainian as “причал” (a vessel’s berth), “койка” (a sleeping berth aboard ship), or “посада” (a position aboard ship), depending on the context. Similarly, the term “watch” may denote “вахта” (watchkeeping) or “спостереження” (lookout watch – observation of the surroundings). For such terms, the method of contextual pairs is expedient, whereby the term is presented in two or more micro-contexts with different Ukrainian equivalents, thus developing in the learner the skill of contextually conditioned selection [6; 9; 12].

The problem of false equivalents is no less significant and is directly linked to questions of maritime safety. False equivalents arise as a consequence of interference – the negative influence of the system of one language upon another. Within the maritime terminological system, false equivalents are particularly dangerous, since the erroneous use of a term may lead to the incorrect execution of a command or manoeuvre. For example, the English term “draft” in a maritime context denotes the vessel’s draught, rather than a “чернетка” (rough copy) or “тяга” (traction), as in general usage. The term “log” denotes ship’s documents or a log (a device for measuring speed), rather than “колода” (a piece of timber). For the prevention of false equivalence, the method of contrastive cards is effective, whereby the correct professional translation is presented alongside the erroneous variant with a note on its inadmissibility in the maritime context [7; 8; 10]. The practical implementation of an integrated approach to the formation of bilingual terminological competence requires the coordination of syllabi for English and Ukrainian for specific purposes. Table 4 demonstrates a model of aligning the thematic content of both disciplines, using the thematic module ‘Deck Equipment and Cargo Operations’ as an example.

Table 4

Model for integrating the thematic content of English and Ukrainian for specific purposes

Thematic block	English language	Ukrainian language	Shared terminological minimum
Deck machinery	Description of construction and functions in English; reading manufacturer’s technical instructions	Compilation of a technical inspection report; description of defects for reporting	windlass / брашпіль, capstan / шпиль, winch / лебідка, davit / шлюпбалка

Thematic block	English language	Ukrainian language	Shared terminological minimum
Cargo operations	Communication with port operators (English); cargo plan terminology	Compilation of cargo documentation; report on cargo condition	cargo hold / вантажний трюм, hatch cover / люкове закриття, derrick / вантажна стріла
Mooring operations	SMCP commands during mooring; communication with the pilot	Briefing the mooring party; logbook entries	bollard / кнехт, fairlead / кіп, mooring line / швартов, fender / кранець
Deck safety	Safety briefing; emergency commands per SMCP; risk assessment in English	Safety instructions; emergency alarm protocol in Ukrainian	lifejacket / рятувальний жилет, muster station / місце збору, abandon ship / залишити судно

The presented integration model presupposes that one and the same thematic block is addressed in both language disciplines within a single teaching week or module, with each discipline focusing on those genres of professional discourse which are natural to the respective language. English ensures preparation for international communications, work with English-language technical documentation, and the use of SMCP standardised phrases. Ukrainian ensures the development of skills in maintaining national documentation, oral communication with Ukrainian-speaking personnel, and the compilation of reports and records in the native language. The shared terminological minimum serves as the bridge connecting both disciplines and ensuring the formation of a unified bilingual terminological system [3; 5; 11; 12].

It should be noted that the proposed approach does not constitute a mechanical duplication of the same material in two languages. Each discipline retains its didactic autonomy and specificity: English for specific purposes works with authentic English-language texts (IMO circulars, technical manuals, SMCP), whilst Ukrainian for specific purposes employs Ukrainian regulatory documents, samples of ship documentation, and instructional texts. Integration occurs at the level of the terminological minimum and through shared contexts of professional

activity. This principle of integration without duplication is essential, as it ensures that each discipline contributes its unique pedagogical value whilst the learner benefits from the synergistic effect of encountering the same professional concepts through two linguistically and pragmatically distinct lenses [4; 9; 11].

The assessment of bilingual terminological competence merits particular attention. Traditional assessment methods, oriented towards testing knowledge of individual terms (for example, bilingual terminological dictations), do not reflect the true level of competence formation, as they fail to account for the contextual and communicative aspects. It is more expedient to employ comprehensive tasks that model real professional situations necessitating interlingual transition. Such tasks may include: the compilation of a bilingual glossary with commentary on the type of interlingual equivalent; the analysis of a translation of a maritime convention extract with the identification of inaccuracies; and role-play modelling a situation requiring language switching (for example, receiving a command from a foreign pilot in English and relaying it in Ukrainian to the deck crew) [1; 2; 10; 13].

The effectiveness of the proposed integrated approach is corroborated by international experience. As Sæther [5] observes, the recognition that language disciplines in maritime education are not isolated auxiliary subjects but rather constitute an integral component of professional competence formation is key to enhancing the quality of maritime specialist training. The coordination between English-language and national-language training components proposed in the present study creates the prerequisites for the formation of a maritime specialist capable of functioning effectively in a bilingual professional environment, in accordance with both the requirements of the STCW Convention and the needs of the national maritime sector [1; 3; 4].

A significant aspect of bilingual terminological competence formation is the consideration of the dynamics of maritime terminological system development.

The maritime sector is in a state of constant technological and regulatory change, generating new terminology. The introduction of EEXI and CII requirements from 2023 [1], the development of Maritime Autonomous Surface Ships (MASS), the implementation of Electronic Chart Display and Information Systems (ECDIS), and the introduction of new cyber security requirements for vessels all create a flow of new terms for which Ukrainian equivalents have not yet been established. In this context, bilingual terminological competence encompasses not only knowledge of existing terms, but also the ability to adequately perceive and employ new terminology, forming correct Ukrainian equivalents on the basis of an understanding of the word-formation patterns of both languages [6; 7; 8].

The role of maritime terminology in ensuring navigational safety warrants particular emphasis. The study by Chufarlicheva, Katrych, and Stroienko [10] convincingly demonstrated that language competence constitutes a direct factor in maritime safety, particularly in critical and emergency situations. The imprecise use of a term or an erroneous translation may have catastrophic consequences. For example, confusion between the terms “port” (the left side of a vessel) and “port” (a harbour) in a manoeuvring situation may result in a collision. Similarly, an incorrect translation of an instruction concerning the closing of watertight doors or the activation of emergency pumps may cost human lives. The polysemy inherent in maritime English, where a single lexical unit may carry fundamentally different professional meanings, renders the formation of precise bilingual associations not merely a pedagogical objective but a safety imperative. It is for this reason that the formation of bilingual terminological competence must be regarded not as a purely academic task, but rather as a component of the vessel’s safety management system in accordance with the International Safety Management (ISM) Code [1; 10; 13; 14].

An important practical aspect of implementing the integrated approach is the training of academic staff who deliver language disciplines at maritime education institutions. The traditional model, whereby the English language lecturer and the Ukrainian language lecturer work independently, requires transformation towards interdisciplinary coordination. This presupposes joint planning of thematic modules, alignment of terminological minima, the conduct of joint practical sessions (for example, bilingual role-plays modelling real professional situations), and the joint assessment of cadets’ bilingual terminological competence. The experience of such coordination is described in the work of Bairamova, Medvedieva, and Chufarlicheva [11], which underscored the necessity of a systematic approach to bilingual education at maritime institutions [3; 5; 11].

The approach proposed in this study is also significant in the context of international recognition of Ukrainian seafarers’ qualifications. Pursuant to the STCW Convention [1], each State Party is obliged to ensure an adequate level of language training for its seafarers. The formation of bilingual terminological competence, which combines the international English-language component with the national Ukrainian-language component, demonstrates the conformity of educational programmes with both international standards and the requirements of national legislation on the functioning of the Ukrainian language [3; 4]. This is particularly pertinent in the context of regular audits of the maritime education system by the European Maritime Safety Agency (EMSA) and the necessity of confirming the quality of Ukrainian seafarer training for service under foreign flags. The ability of Ukrainian maritime graduates to demonstrate command of

professional terminology in both English and their national language constitutes tangible evidence of a well-rounded, standards-compliant educational system, thereby reinforcing the international standing of Ukrainian maritime qualifications.

No less important is the consideration of the specificity of different branches of the maritime terminological system in the formation of bilingual competence. Maritime terminology does not constitute a monolithic entity, but rather comprises several interrelated terminological subsystems: navigational (courses, bearings, manoeuvres), shipbuilding (structural elements of the vessel), mechanical (ship's machinery and systems), commercial (cargo operations, chartering), legal (maritime conventions, certification), and safety-related (emergency procedures, rescue). Each of these subsystems is characterised by a different ratio of interlingual equivalent types. In particular, the navigational and safety terminological subsystems exhibit the highest proportion of standardised and non-equivalent terms owing to the influence of SMCP [14], whilst the commercial and legal terminological subsystems are characterised by a considerable proportion of partial equivalents owing to differences in national legal traditions [6; 7; 8].

Given this differentiation, the methodology for bilingual terminological competence formation must be adapted to the specificity of each terminological subsystem. For the navigational subsystem, the priority is the development of automatism in the use of SMCP standard phrases in English and their adequate translation for internal communication aboard the vessel. For the shipbuilding and mechanical subsystems, it is important to ensure a precise understanding of the structural and functional characteristics of equipment in both languages, which requires close coordination with specialist disciplines. For the commercial subsystem, it is necessary to develop skills in working with bilingual cargo documentation, in which both English and national-language forms are frequently employed [1; 9; 12; 13].

A further consideration in the practical implementation of the proposed approach concerns the role of professional corpora and authentic documentation in bilingual terminology instruction. The systematic use of parallel texts – for instance, the English original of the STCW Convention alongside its Ukrainian translation, or English-language cargo documentation in conjunction with Ukrainian port records – provides learners with authentic models of terminological usage in both languages. Such an approach not only familiarises cadets with the real-world contexts in which each language is employed, but also exposes them to the practical challenges of terminological inconsistency and the necessity of contextual disambiguation. The development of annotated bilingual corpora, in which terminological units are tagged by equivalence type, would constitute a

valuable pedagogical resource, enabling both self-directed learning and corpus-assisted instruction within the framework of the proposed integrated methodology [2; 6; 7; 12].

Conclusions and Future Research Perspectives. The present study has provided a theoretical substantiation of the linguodidactic foundations for the formation of bilingual terminological competence amongst future maritime and inland waterway transport professionals. The structure of this competence has been determined, encompassing cognitive, linguistic, communicative, and translational components, each of which makes a specific contribution to the specialist's ability to operate within the maritime terminological system in two languages.

The classification analysis of a corpus of 850 maritime terms revealed that 56.0% constitute full equivalents, 25.1% are partial equivalents, 12.0% are non-equivalent terms, and 6.9% are false equivalents. These data confirm the necessity of a differentiated approach to the instruction of different types of terminological units and heightened attention to zones of potential interference.

Five linguodidactic principles have been substantiated: conceptual primacy, simultaneous bilingual presentation, contextual authenticity, contrastiveness, and functional differentiation. These principles provide the theoretical basis for the development of an integrated methodology that coordinates the content of syllabi for English and Ukrainian for specific purposes without compromising the didactic autonomy of each discipline.

The developed typology of learning tasks encompasses three stages of competence formation (receptive, reproductive, and productive) and presupposes a progressive increase in complexity, from the recognition of terminological pairs in parallel texts to the modelling of real professional situations necessitating interlingual transition. At the receptive stage, learners develop the ability to identify terms in both languages, determine the type of interlingual equivalent, and recognise potential zones of interference. At the reproductive stage, they practise reproducing terms in standard contexts, performing controlled transitions between languages. At the productive stage, cadets acquire the ability to operate independently within the bilingual terminological system in non-standard professional situations that model real bilingual communication aboard vessels and in ports.

It should also be noted that contemporary digital technologies open new possibilities for the formation of bilingual terminological competence. Electronic bilingual glossaries with audio support for correct pronunciation, interactive exercises in terminological comparison, and virtual simulators modelling bilingual communicative situations on the bridge or during cargo operations can substantially enhance the effectiveness of instruction. The creation of a corpus of

parallel bilingual maritime texts (English originals of maritime conventions and their Ukrainian translations) is also promising as a didactic resource for learners' independent study.

In this regard, particular attention should be paid to the potential of computer-assisted language learning (CALL) tools for maritime bilingual terminology instruction. Specialised software enabling the construction of personalised terminological databases, the tracking of learner progress across different categories of interlingual equivalents, and the generation of contextualised exercises based on authentic maritime documentation could significantly enhance both the efficiency and the individualisation of the learning process. Furthermore, mobile applications facilitating on-the-go revision of bilingual terminological units would be of considerable practical value to cadets during their shipboard training placements, where they encounter real-world terminological challenges in both languages on a daily basis. The integration of such technological solutions within the framework of the proposed linguodidactic approach represents a natural extension of the principles articulated in this study and constitutes a productive avenue for future methodological development [2; 8; 12].

Prospects for further research are associated with the experimental verification of the effectiveness of the proposed approach under the conditions of the real educational process at maritime education institutions, the development of an electronic bilingual terminological resource for learners, and the extension of the integrated approach to other language pairs, which is pertinent in the context of the multinational crews of the contemporary merchant fleet. Of particular interest is the investigation of the potential for applying corpus linguistics methods to the analysis of maritime terminological bilingualism, as well as the development of diagnostic instruments for determining the level of bilingual terminological competence formation at different stages of maritime education. Furthermore, the integration of the proposed approach with simulator-based training, in which cadets practise bilingual communication within realistic operational scenarios, represents a promising direction for the enhancement of maritime language pedagogy.

References

1. International Maritime Organization (2017). *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), 1978, as amended.* London: IMO.

2. International Maritime Organization (2015). *Model Course 3.17: Maritime English.* London: IMO.

3. Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi [On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language] : Zakon Ukrainy vid

25.04.2019 No. 2704-VIII. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19 [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro pidhotovku ta dyplomuvannia moriakiv [On approval of the Regulation on training and certification of seafarers] : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.12.2022 No. 1499. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1499-2022-p [in Ukrainian].

5. Sæther, J. (2025). Maritime language lecturers' perceptions of curricular framework. *WMU Journal of Maritime Affairs*, vol. 24, art. 393. DOI: 10.1007/s13437-025-00393-6.

6. Liashkevych, A. I. & Babyshena, M. I. (2018). *Tlumachnyi slovnyk morskoi terminolohii* [Explanatory dictionary of maritime terminology]. Kherson: KhDMA [in Ukrainian].

7. Kiriakidi, M. V. & Staroselets, V. V. (2024). *Slovnyk morskykh terminiv (anhlo-ukrainskyi)* [Dictionary of maritime terms (English–Ukrainian)]. Mykolaiv: Oldi plius [in Ukrainian].

8. Bocanegra-Valle, A. (2013). Maritime English. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* / ed. C. A. Chapelle. Oxford: Blackwell Publishing. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0746.

9. Katrych, A. V., Romanovska, O. R. & Stroienko, N. H. (2025). Linhvoprahmatychni osoblyvosti morskoi anhliiskoi v umovakh mizhkulturnoi komunikatsii na sudni [Linguopragmatic features of Maritime English in intercultural communication aboard vessels]. *Zakarpatski filolohichni studii*, vol. 41(1), pp. 127–132. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.21 [in Ukrainian].

10. Chufarlicheva, A., Katrych, A. & Stroienko, N. (2025). Language competence as a factor in maritime safety: pedagogical aspects of preparing seafarers for communication in emergency situations. *Visnyk nauky ta osvity*, no. 11(41), pp. 61–85. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-11(41)-61-84.

11. Bairamova, O. V., Medvedieva, O. Yu. & Chufarlicheva, A. Yu. (2025). Academic communication of maritime students in a bilingual educational environment. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, no. 12(58), pp. 43–57.

12. Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

13. Urum, N. S., Chufarlicheva, A. Yu., Shtrybets, V. V. & Lisovskyi, S. V. (2025). Communication in bridge resource management as a factor of maritime safety. *Nauka i tekhnika sohodni*, no. 13(54), pp. 1728–1748.

14. International Maritime Organization (2002). *Standard Marine Communication Phrases (SMCP).* London: IMO.

Література

1. International Maritime Organization. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), 1978, as amended. London : IMO, 2017. 418 p.

2. International Maritime Organization. Model Course 3.17: Maritime English. London: IMO, 2015. 232 p.

3. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 р. № 2704-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19 (дата звернення: 15.01.2026).

4. Про затвердження Положення про підготовку та дипломування моряків : постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2022 р. № 1499. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1499-2022-п (дата звернення: 15.01.2026).

5. Sæther J. Maritime language lecturers' perceptions of curricular framework. *WMU Journal of Maritime Affairs.* 2025. Vol. 24, art. 393. DOI: 10.1007/s13437-025-00393-6.

6. Ляшкевич А. І., Бабишена М. І. Тлумачний словник морської термінології. Херсон : ХДМА, 2018. 147 с.

7. Кіріакіді М. В., Староселець В. В. Словник морських термінів (англо-український). Миколаїв : Олді плюс, 2024. 320 с.

8. Bocanegra-Valle A. Maritime English. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* / ed. C. A. Chapelle. Oxford: Blackwell Publishing, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0746.

9. Катрич А. В., Романовська О. Р., Строєнко Н. Г. Лінгвопрагматичні особливості морської англійської в умовах міжкультурної комунікації на судні. *Закарпатські філологічні студії.* 2025. Вип. 41, т. 1. С. 127–132. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.21.

10. Chufarlicheva A., Katrych A., Stroienko N. Language competence as a factor in maritime safety: pedagogical aspects of preparing seafarers for communication in emergency situations. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 11(41). С. 61–85. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-11(41)-61-84.

11. Bairamova O. V., Medvedieva O. Yu., Chufarlicheva A. Yu. Academic communication of maritime students in a bilingual educational environment. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 12(58). С. 43–57.

12. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.

13. Urum N. S., Chufarlicheva A. Yu., Shtrybets V. V., Lisovskyi S. V. Communication in bridge resource management as a factor of maritime safety. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. № 13(54). С. 1728–1748.

14. International Maritime Organization. Standard Marine Communication Phrases (SMCP). London : IMO, 2002. 148 p.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 81'276.6:621.7/.9:621.771

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-171-185

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

Molodetska Tetiana Igorivna Candidate of Technical Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Strength of Materials, Theoretical Mechanics and Engineering Graphics, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-5776-3648.

Boiko Yuliia Vasylivna the senior English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-3446-9942.

Herasymenko Nadiia Valeriivna the English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-0902-495X.

Kukharchuk Halyna Viktorivna the English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0003-7877-1921.

EVOLUTION OF THE ENGLISH-LANGUAGE TERMINOLOGICAL SYSTEM IN THE FIELD OF ADDITIVE TECHNOLOGIES AND METAL FORMING: A CROSS-DOMAIN TERMINOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The present article examines the ongoing terminological evolution at the intersection of two industrially significant domains – conventional metal forming and additive manufacturing (AM) – with particular focus on the mechanisms through which established lexical units are being repurposed, semantically shifted, or displaced by newly coined or proprietary designations. As hybrid production systems increasingly combine traditional metal forming operations with layer-by-layer AM processes, the terminological boundaries between these fields have become progressively unstable, generating a class of problematic lexical items whose meaning is context-dependent in ways that are rarely acknowledged in existing normative or pedagogical literature. The study

identifies three primary mechanisms driving this instability: inter-field borrowing with semantic narrowing or broadening, technological repurposing of established terms, and trade-mark genericisation. Each mechanism is illustrated through detailed case analyses of terms representative of the broader phenomenon, including *strain hardening* / *work hardening*, *yield point* versus *yield strength*, and the polysemous *drawing* family. The analysis is grounded in a cross-domain corpus of peer-reviewed publications, international standards – principally ISO/ASTM 52900:2021 and DIN 8580 – and manufacturers' technical documentation, evaluated against the theoretical framework of terminologisation proposed by Cabré. A particular emphasis is placed on the consequences of these terminological dynamics for English-to-Ukrainian technical translation, where the absence of corresponding national AM standards creates a normative vacuum that demonstrably contributes to translational inconsistency in engineering contracts, certification documents, and research publications. The article concludes with a structured set of translator-oriented recommendations and a bilingual EN-UA glossary comprising over forty terminological units organised across four thematic sections, each entry accompanied by contextual commentary designed to prevent the most commonly observed categories of cross-domain translational error.

Keywords: additive manufacturing, metal forming, technical terminology, strain hardening, yield strength, deep drawing.

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

Молодецька Тетяна Ігорівна кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри опору матеріалів, теоретичної механіки та інженерної графіки, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-5776-3648.

Бойко Юлія Василівна старший викладач англійської мови, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-3446-9942.

Герасименко Надія Валеріївна викладач англійської мови, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-0902-495X.

Кухарчук Галина Вікторівна викладач англійської мови, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0003-7877-1921.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

ЕВОЛЮЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ В ГАЛУЗІ АДИТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ОБРОБКИ МЕТАЛІВ ТИСКОМ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті досліджується термінологічна еволюція на перетині двох промислово значущих галузей – традиційної обробки металів тиском та адитивного виробництва (АВ) – з особливою увагою до механізмів, через які усталені лексичні одиниці переосмислюються, зазнають семантичного зсуву або витісняються новоствореними чи фірмовими позначеннями. У міру того як гібридні виробничі системи дедалі активніше поєднують традиційні операції обробки металів тиском із пошаровими АВ-процесами, термінологічні межі між цими галузями стають дедалі менш чіткими, породжуючи категорію проблемних лексичних одиниць, значення яких залежить від контексту у спосіб, що рідко визнається в наявній нормативній або навчальній літературі. Дослідження виявляє три основні механізми, що зумовлюють цю нестабільність: міждисциплінарне запозичення з семантичним звуженням або розширенням, технологічне переосмислення усталених термінів та генеризація (апелятивація) торгових марок. Кожен механізм проілюстровано шляхом детального аналізу конкретних випадків термінів, що репрезентують це ширше явище, зокрема: деформаційне зміцнення (*strain hardening / work hardening*), межа текучості проти границі текучості (*yield point vs yield strength*), а також полісемантичне сімейство терміна "волочіння" (*drawing family*). Аналіз спирається на міждисциплінарний корпус рецензованих публікацій, міжнародних стандартів – насамперед ISO/ASTM 52900:2021 та DIN 8580 – і технічної документації виробників, що оцінюються крізь призму теоретичної моделі термінологізації, запропонованої М. Т. Кабре. Особлива увага приділяється наслідкам цих термінологічних процесів для англо-українського технічного перекладу, де відсутність відповідних національних стандартів у галузі адитивного виробництва створює нормативну прогалину, що спричиняє помітну перекладацьку неузгодженість в інженерних контрактах, сертифікаційних документах і наукових публікаціях. Стаття завершується структурованим переліком рекомендацій для перекладачів та двомовним глосарієм EN-UA, що охоплює понад сорок термінологічних одиниць, організованих у чотири тематичні секції; кожен запис супроводжується контекстним коментарем, покликаним запобігти найбільш поширеним категоріям міждисциплінарних перекладацьких помилок.

Ключові слова: адитивне виробництво, обробка металів тиском, технічна термінологія, деформаційне зміцнення, границя текучості, глибоке витягування.

The rapid advancement of additive manufacturing (AM) technologies over the past two decades has precipitated profound structural changes not only in industrial production practices but also in the specialised vocabulary that engineers, researchers, and technical translators rely upon to communicate complex concepts with precision. Whilst the terminology of conventional metal forming processes – encompassing forging, stamping, deep drawing, and rolling – had attained a considerable degree of standardisation through decades of industrial codification and normative documentation, the emergence of metal AM has fundamentally destabilised this equilibrium. Novel processes such as Laser Powder Bed Fusion (LPBF), Wire Arc Additive Manufacturing (WAAM), and Directed Energy Deposition (DED) have introduced an entirely new stratum of lexical units, many of which either repurpose established terms or occupy semantic spaces for which no adequate equivalent previously existed. This terminological flux is further compounded by the widespread use of proprietary trade designations – such as SLM®, DMLS®, and LaserCUSING® – which have gradually acquired quasi-generic status in technical discourse, often superseding the standardised nomenclature prescribed by ISO/ASTM 52900:2021.

The intersection of these two terminological systems has given rise to a category of particularly problematic lexical items: terms that retain their orthographic form whilst undergoing significant semantic shift depending on the technological context in which they appear. Classical examples include *extrusion*, which denotes fundamentally different physical mechanisms in conventional metal processing and material-extrusion AM, and *sintering*, whose applicability varies markedly across distinct powder-bed fusion technologies. Such polysemantic behaviour poses a considerable challenge not only for technical communicators but also for the broader project of knowledge transfer between research communities operating within adjacent yet historically distinct disciplines.

Moreover, the relative absence of corresponding national standards in many languages – Ukrainian among them – means that translators frequently operate in a normative vacuum, resorting to ad hoc solutions that may introduce inconsistency across technical documents.

Against this backdrop, the present article undertakes a systematic analysis of the mechanisms driving terminological evolution at the interface of metal forming and additive manufacturing, with particular attention to terms that exhibit semantic instability, register ambiguity, or translational opacity.

The overarching aim is to provide both a descriptive account of this ongoing terminological transformation and a set of evidence-based recommendations to support the work of technical translators and terminology specialists engaged with this rapidly evolving field.

The accelerating convergence of additive manufacturing and traditional metal forming within contemporary hybrid production systems has exposed a critical gap in the existing terminological infrastructure: the absence of a coherent, cross-domain framework capable of resolving the semantic conflicts that arise when established lexical units from metal forming discourse are appropriated, repurposed, or inadvertently conflated with their AM counterparts. This deficiency carries tangible practical consequences – manifesting in translational inconsistencies within multinational engineering contracts, ambiguities in safety-critical technical documentation, and impediments to the effective transfer of research findings across linguistic and disciplinary boundaries – thereby rendering the systematic study of this terminological evolution not merely an academic exercise in applied linguistics, but an urgent priority for the standardisation bodies, technical translators, and engineering communities responsible for maintaining the communicative integrity of an industry undergoing fundamental technological transformation.

Analysis of recent research and publications

Scholarly discourse on the terminology of additive manufacturing has expanded considerably in the past decade, largely as a by-product of broader review works that catalogued the field's rapid technical diversification. The seminal contribution of DebRoy et al. [1], published in *Progress in Materials Science*, offered what remains one of the most comprehensive accounts of metallic AM from a materials science perspective, and in doing so implicitly exposed the extent to which the field had outpaced its own normative vocabulary – with terms such as *residual stress*, *porosity*, and *microstructure* carrying distinct mechanistic connotations depending on the specific process under discussion.

Similarly, the monograph by Gibson, Rosen, Stucker and Khorasani [2], now in its third edition, systematically categorises AM processes into seven families and introduces process-specific nomenclature; yet it stops short of addressing the terminological friction that arises when this nomenclature intersects with the pre-existing vocabulary of conventional manufacturing. The challenge of semantic overlap between AM and traditional metal processing was partially acknowledged by Frazier [3] in his widely cited review in the *Journal of Materials Engineering and Performance*, wherein he noted that descriptors inherited from powder metallurgy and welding engineering – including *sintering*, *fusion*, and *deposition* – were being applied to AM contexts in ways that risked obscuring fundamental differences in underlying physical mechanisms.

From the standardisation perspective, the publication of ISO/ASTM 52900:2021 [4] marked a watershed moment, consolidating seven process categories under a unified taxonomy and explicitly superseding earlier, fragmented nomenclature; nevertheless, as Sames et al. [5] observed in

International Materials Reviews, even within the research community adherence to standardised terminology remains inconsistent, with trade designations such as SLM® and DMLS® continuing to dominate technical publications irrespective of official recommendations. On the metal forming side, the authoritative treatment by Hosford and Caddell [6] illustrates the degree of terminological maturity achieved in that domain – a maturity built upon decades of codification in national and international standards – yet this very stability renders the vocabulary particularly vulnerable to misapplication when engineering texts migrate across disciplinary boundaries.

From the perspective of terminology science, the theoretical framework elaborated by Cabré [7] in "Terminology: Theory, Methods and Applications" provides the conceptual instruments necessary for analysing such cross-domain semantic migration: her distinction between terminologisation, de-terminologisation, and inter-field borrowing maps with considerable precision onto the lexical dynamics observed at the AM-metal forming interface. What remains conspicuously absent from the existing literature, however, is a dedicated study that applies this terminological apparatus specifically to the EN-UA language pair within the described technical domain – a gap that is particularly consequential given the absence of corresponding Ukrainian national standards for AM and the resulting normative vacuum in which Ukrainian technical translators currently operate; it is precisely this unsolved dimension that the present article seeks to address.

The purpose of the present article is to conduct a systematic analysis of the terminological evolution occurring at the interface of additive manufacturing and conventional metal forming, with particular focus on identifying mechanisms of semantic shift, inter-field borrowing, and translational opacity that characterise this evolving lexical landscape. To this end, the article aims to produce a structured bilingual glossary of key terms – accompanied by translator-oriented commentary – and to formulate a set of evidence-based recommendations that may serve as a practical reference for technical translators, terminology specialists, and standardisation practitioners working within the EN-UA language pair in this domain.

Methodology. The present study employs a combined terminological and corpus-analytical approach, drawing on a manually compiled cross-domain corpus of technical texts encompassing peer-reviewed journal articles, international standards, manufacturers' technical documentation, and patent specifications published between 2010 and 2024 in both additive manufacturing and metal forming domains. Terminological units were extracted, classified according to their semantic behaviour across disciplinary contexts, and subsequently evaluated against the normative frameworks of ISO/ASTM 52900:2021, DIN 8580:2003, and the cluster

of Ukrainian national standards governing metal forming terminology – principally ДСТУ 2700-94, ДСТУ 2263-93, and ДСТУ 2261-93 – none of which have been revised since their adoption in the early 1990s, a circumstance that itself constitutes evidence of the normative stasis, with translational analysis conducted through the lens of Cabré's [7] terminologisation model and validated against existing EN-UA technical translation practice.

Corpus composition

The cross-domain corpus assembled for the present study comprises 214 documents totalling approximately 2.3 million words, collected from five source categories and spanning the period 2010-2024. The corpus was constructed with deliberate balance between the two principal domains – additive manufacturing and conventional metal forming – whilst also incorporating a third category of hybrid and interdisciplinary texts, which constitute the primary site of terminological instability analysed in this article. Document selection followed three criteria: disciplinary relevance, publication recency, and source authority (peer-reviewed journals, official standards bodies, and major industry manufacturers). Machine-translated or non-native English documents were excluded from the corpus to ensure the reliability of terminological observations. The full breakdown of the corpus by source type, domain, and approximate word count is presented in Table 1 below.

Table 1

Composition of the cross-domain corpus by source category and domain

Source category	Domain	Number of documents	Approx. word count
Peer-reviewed journal articles	Additive manufacturing	68	890,000
Peer-reviewed journal articles	Metal forming	47	610,000
Peer-reviewed journal articles	Hybrid / interdisciplinary	21	275,000
International standards (ISO, ASTM, DIN, ДСТУ)	Both domains	12	95,000
Manufacturers' technical documentation	Additive manufacturing	31	220,000
Manufacturers' technical documentation	Metal forming	18	130,000
Patent specifications	Both domains	17	110,000
Total	-	**214**	**~2,330,000**

Source: created by authors.

Results and discussion

The interaction between the terminological systems of additive manufacturing and conventional metal forming can be described through three primary mechanisms, each of which produces distinct challenges for technical communication and translation.

The first and most pervasive mechanism is inter-field borrowing with semantic narrowing or broadening. When a term migrates from one disciplinary domain into another, its referential scope frequently contracts or expands in ways that are not immediately transparent to the reader. The term *porosity*, for instance, denotes a general class of internal defects in both casting and welding, yet within metal AM it has acquired a considerably more differentiated meaning: researchers now routinely distinguish between *gas porosity*, *lack-of-fusion porosity*, and *keyhole porosity* – each arising from distinct physical mechanisms specific to powder-bed fusion processes [1]. A translator rendering a hybrid text that references porosity in both a conventional and an AM context must therefore exercise considerable caution, as the superficial terminological identity of the term may conceal a substantive conceptual distinction.

Semantic shift through technological repurposing

Extrusion provides the most instructive example: in conventional metal processing, the term denotes the compressive forcing of a heated billet through a shaped die to produce a continuous profile – a process thoroughly codified in DIN 8580 and characterised by specific tribological and thermomechanical conditions [6]. In the AM category designated material extrusion by ISO/ASTM 52900:2021 [4], the same term describes the selective dispensing of a filament or paste through a nozzle under entirely different physical constraints, at scales and temperatures that bear no meaningful analogy to industrial metal pressing. As Frazier [3] noted in his survey of metal AM processes, the uncritical transfer of vocabulary from established manufacturing disciplines risks creating a false impression of conceptual equivalence where none exists.

A comparable, though less frequently discussed, instance of semantic repurposing concerns *rolling*: whilst the term unambiguously denotes plastic deformation between rotating rolls in the metal forming literature [6], it has entered AM technical documentation – particularly in binder jetting – as a colloquial descriptor for the powder-spreading action of a cylindrical recoater, a usage that is mechanistically misleading and terminologically unsanctioned.

Trade-mark genericisation

The third mechanism is trade-mark genericisation, a sociolinguistic process whereby a proprietary designation gradually assumes the function of a common noun in professional discourse. As documented in ISO/ASTM 52900:2021 [4] and discussed by Sames et al. [5], the designation *SLM* – a registered trademark

of SLM Solutions GmbH – has achieved near-universal currency in the scientific literature as a synonym for the entire category of laser powder-bed fusion, notwithstanding the fact that this category encompasses numerous commercially and technically distinct systems produced by different manufacturers. The implications for technical translation are considerable: a translator who renders *SLM process* as «процес селективного лазерного плавлення» without clarifying its relationship to the broader LPBF category may inadvertently introduce a false specificity into the target text, particularly in contractual or regulatory contexts where process designation carries legal weight.

Table 2

Proprietary trade designations and their standardised counterparts (ISO/ASTM 52900:2021)

Trade designation	Generic standardised term (ISO/ASTM 52900)	Manufacturer
SLM®	Laser Powder Bed Fusion (LPBF)	SLM Solutions GmbH
DMLS®	Laser Powder Bed Fusion (LPBF)	EOS GmbH
LaserCUSING®	Laser Powder Bed Fusion (LPBF)	Concept Laser GmbH
Arcam EBM®	Electron Beam Powder Bed Fusion (EB-PBF)	Arcam AB / GE Additive
LENS®	Directed Energy Deposition (DED)	Optomec Inc.

Source: created by authors

Case studies in terminological instability

The pair *strain hardening* / *work hardening* constitutes one of the most well-documented instances of intra-linguistic terminological duplication in materials science. Both terms denote the same physical phenomenon – the increase in dislocation density and consequent elevation of yield strength resulting from plastic deformation – yet their disciplinary and geographic distribution differs markedly: *work hardening* predominates in British engineering tradition and in the metal forming literature exemplified by Hosford and Caddell [6], whilst *strain hardening* is the preferred designation in North American materials science and in the majority of AM-adjacent research.

In AM contexts, the phenomenon is complicated by the presence of rapid thermal cycling inherent to layer-by-layer deposition, which activates recovery and recrystallisation mechanisms that may partially or wholly offset the hardening effect [1]. A translation that employs «*наклеп*» – the most common Ukrainian equivalent, strongly associated with cold-working operations – without contextual qualification may therefore misrepresent the thermomechanical reality of the AM process under discussion.

Yield point properly refers to the discontinuous yielding phenomenon observable on the engineering stress-strain curve of certain ferritic steels, characterised by distinct upper and lower yield point values; *yield strength*, by contrast, is a general material property defined, for materials lacking a pronounced yield point, by the 0.2% offset method [6]. This distinction acquires particular significance in AM contexts because, as DebRoy et al. demonstrated, the rapid solidification conditions characteristic of LPBF produce microstructures – including pronounced crystallographic texture and elevated dislocation density – that fundamentally alter the shape of the stress-strain curve relative to wrought counterparts, frequently eliminating the classical yield point phenomenon altogether. The Ukrainian terminological tradition, which employs «межа текучості» for both concepts with only contextual differentiation, is therefore insufficient for technical texts in which this distinction carries engineering consequence.

Table 3

Differentiation of *yield point / yield strength* terms and their Ukrainian equivalents

English term	Recommended Ukrainian equivalent	Context
Yield point	Межа текучості (точка на кривій)	Ferritic steels with discontinuous yielding
Yield strength	Границя текучості (характеристика матеріалу)	General material property
Upper yield point	Верхня межа текучості	Low-carbon steel tensile curve
Lower yield point	Нижня межа текучості	Low-carbon steel tensile curve

English term	Recommended Ukrainian equivalent	Context
0.2% offset yield strength	Умовна границя текучості ($\sigma_{0,2}$)	Aluminium alloys, AM components

Source: created by authors

The term *drawing* represents perhaps the most acute instance of terminological polysemy within the metal forming lexicon, encompassing at least four distinct technical referents: wire drawing (волочіння), deep drawing (глибоке витягування), temper drawing (відпуск загартованої сталі), and engineering drawing (технічне креслення). Within AM discourse, the term has additionally acquired an informal usage as a near-synonym for *deposition* or *printing* in certain manufacturer communications – a usage that, whilst not sanctioned by ISO/ASTM 52900:2021 [4], has achieved sufficient currency to constitute a genuine interpretive hazard. The compound *deep drawing* is itself not immune to contextual ambiguity: as the hybrid manufacturing literature expands to encompass processes that combine incremental sheet forming with AM-deposited features, the boundary between what constitutes *deep drawing* and what constitutes a *DED-assisted forming operation* is becoming progressively less distinct, and the terminology has not yet stabilised sufficiently to reflect this convergence in a consistent manner.

Table 4

Polysemy of the term drawing across technical domains

English term	Ukrainian equivalent	Domain	Risk of confusion
Drawing (wire)	Волочіння	Metal forming	Low (compound is specific)
Deep drawing	Глибоке витягування	Sheet metal forming	Medium (drawing = ambiguous)
Drawing (temper)	Відпуск (загартованої сталі)	Heat treatment	High (same EN word)
Engineering drawing	Технічне креслення	Documentation	High (cross-domain)

English term	Ukrainian equivalent	Domain	Risk of confusion
Drawing (AM informal)	Вирощування / осадження	AM (non-standard)	High (unsanctioned usage)

Source: created by authors.

The normative vacuum and its consequences for EN-UA translation

The challenges described above are significantly amplified [8] in the context of English-to-Ukrainian technical translation by the absence of a coherent national terminological standard for additive manufacturing in Ukrainian. Whilst the metal forming domain is served by ДСТУ 2700-94 – a standard that, despite its age, provides a serviceable normative foundation for the translation of conventional metal forming terminology – no equivalent instrument exists for AM, leaving Ukrainian translators without institutional guidance precisely in the terminological domain that is evolving most rapidly [9].

In practice, this normative absence produces three identifiable pathologies in translated technical texts: first, uncontrolled variation in the rendering of key AM terms across documents produced by different translators or organisations; second, a tendency towards excessive transliteration – rendering *binder jetting* as «бінджетинг» rather than the more transparent «струминне зв'язування» – which preserves the source-language form at the cost of conceptual accessibility; and third, the inadvertent importation of russian-language equivalents from soviet-era technical standards, which may carry subtly different denotations or connotations inappropriate to the Ukrainian technical context. These pathologies are not merely stylistic inconveniences: in the context of defence procurement, aerospace certification, or international joint manufacturing ventures, termino-logical inconsistency [10] in technical documentation can constitute a material risk, as Gibson et al. implicitly acknowledge in their discussion of the regulatory challenges surrounding AM qualification and certification.

Conclusions

The present article has demonstrated that the terminological evolution occurring at the interface of additive manufacturing and conventional metal forming is neither incidental nor superficial, but constitutes a structurally significant transformation driven by three identifiable mechanisms – inter-field borrowing with semantic shift, technological repurposing of established lexical units, and trade-mark genericisation – each of which produces distinct and practically consequential challenges for technical communication and translation.

The case analyses of *strain hardening*, *yield point* / *yield strength*, and *deep drawing* have illustrated that terminological instability in this domain is not confined to genuinely novel AM-specific concepts but extends to the core vocabulary of classical materials science, whose meanings are being quietly but materially altered by the introduction of new technological contexts in which the underlying physical phenomena behave differently from their conventional counterparts.

The systematic comparison of normative frameworks – ISO/ASTM 52900:2021, DIN 8580, and ДСТУ 2700-94 – has revealed a pronounced asymmetry in terminological maturity between the two domains under consideration: whilst conventional metal forming benefits from a century of codification, the AM field remains in a state of active normative flux, a condition that is further exacerbated in the Ukrainian linguistic context by the complete absence of national AM terminology standards.

The bilingual glossary presented [11] alongside this study represents an attempt to provide a practical interim instrument for technical translators operating in this normative vacuum, offering not merely equivalent pairs but contextual and process-specific commentary designed to prevent the category of errors most commonly observed in cross-domain EN-UA translation practice. It must be acknowledged, however, that any such instrument is inherently provisional: the pace of technological development in metal AM – with emerging processes such as cold spray consolidation, ultrasonic AM, and multi-material DED continuously expanding the production and terminological frontier – guarantees that the lexical landscape will continue to evolve faster than normative bodies are able to codify it.

The most durable contribution of the present work may therefore lie not in its specific glossary entries but in its methodological proposition: that cross-domain terminological analysis, informed by Cabré's [7] framework of terminologisation and grounded in verified primary sources, offers a replicable and scalable approach to managing terminological instability in rapidly evolving technical fields.

Future research should prioritise the development of a dynamic, corpus-based EN-UA terminological database for additive manufacturing – one maintained in alignment with successive revisions of ISO/ASTM 52900 and informed by the input of both practising engineers and professional translators – as well as the elaboration of formal proposals for submission to the relevant Ukrainian standardisation committees, so that the normative vacuum identified in this study may in due course be filled by instruments of institutional authority rather than ad hoc individual solutions.

References

1. DebRoy, T., Wei, H. L., Zuback, J. S., Mukherjee, T., Elmer, J. W., Milewski, J. O., Beese, A. M., Wilson-Heid, A., De, A., & Zhang, W. (2018). Additive manufacturing of metallic components – Process, structure and properties. *Progress in Materials Science*, 92, 112-224. https://doi.org/10.1016/j.pmatsci.2017.10.001.

2. Gibson, I., Rosen, D., Stucker, B., & Khorasani, M. (2021). Additive manufacturing technologies (3rd ed.). *Springer*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56127-7.

3. Frazier, W. E. (2014). Metal additive manufacturing: A review. *Journal of Materials Engineering and Performance*, 23(6), 1917-1928. https://doi.org/10.1007/s11665-014-0958-z.

4. ISO/ASTM. (2021). ISO/ASTM 52900:2021 – Additive manufacturing – General principles – Fundamentals and vocabulary. ISO. https://www.iso.org/standard/74514.html.

5. Sames, W. J., List, F. A., Pannala, S., Dehoff, R. R., & Babu, S. S. (2016). The metallurgy and processing science of metal additive manufacturing. *International Materials Reviews*, 61(5), 315-360. https://doi.org/10.1080/09506608.2015.1116649.

6. Hosford, W. F., & Caddell, R. M. (2011). Metal forming: Mechanics and metallurgy (4th ed.). Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/9781107004528.

7. Cabré, M. T. (1999). Terminology: Theory, methods and applications. John Benjamins. DOI: https://doi.org/10.1075/tsl.41.

8. Kot, S. O., & Nykyporets, S. S. (2025). Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. In *Science and education in the third millennium: Information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph* (Vol. I, pp. 295-332). Lublin, Polska: Institute of Public Administration Affairs. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267.

9. Nykyporets, S. S., Melnyk, M. B., & Kriutchenko, O. O. (2025). Enhancing engineering students' technical vocabulary through Corpus Query Language (CQL) tools. In A. Ostenda & D. Kalita (Eds.), *Innovation-driven development in education, digital economy, and applied technologies* (pp. 51-58). The University of Technology in Katowice Press. https://doi.org/10.54264/M055.

10. Nykyporets, S. S., Herasymenko, N. V., & Chopliak, V. V. (2023). Cognitive strategies impacting the structural composition of translated technical and scientific texts: An analysis of translation methodologies. In *Topical issues of translation of specialized texts: Scientific monograph* (pp. 130-154). Baltija Publishing. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-394-1-7.

11. Nykyporets, S. S. (2025). The role of AI in enhancing technical vocabulary acquisition among engineering students. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, *1*(5), 79-85. https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.20579.

Література

1. DebRoy T., Wei H. L., Zuback J. S., Mukherjee T., Elmer J. W., Milewski J. O., Beese A. M., Wilson-Heid A., De A., Zhang W. Additive manufacturing of metallic components – Process, structure and properties. Progress in Materials Science. 2018. Vol. 92. P. 112–224. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pmatsci.2017.10.001.

2. Gibson I., Rosen D., Stucker B., Khorasani M. Additive Manufacturing Technologies. 3rd ed. Cham : Springer, 2021. 675 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-56127-7.

3. Frazier W. E. Metal additive manufacturing: a review. Journal of Materials Engineering and Performance. 2014. Vol. 23, No. 6. P. 1917-1928. DOI: https://doi.org/10.1007/s11665-014-0958-z.

4. ISO/ASTM 52900:2021. Additive manufacturing – General principles – Fundamentals and vocabulary. Geneva : ISO, 2021. 22 p. URL: https://www.iso.org/ standard/74514.html.

5. Sames W. J., List F. A., Pannala S., Dehoff R. R., Babu S. S. The metallurgy and processing science of metal additive manufacturing. International Materials Reviews. 2016. Vol. 61, No. 5. P. 315–360. DOI: https://doi.org/10.1080/09506608.2015.1116649.

6. Hosford W. F., Caddell R. M. Metal Forming: Mechanics and Metallurgy. 4th ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 331 p. URL: https://www.cambridge.org/9781107004528.

7. Cabré M. T. Terminology: Theory, Methods and Applications. Amsterdam : John Benjamins, 1999. 247 p. DOI: https://doi.org/10.1075/tsl.41.

8. Kot S. O., Nykyporets, S. S. Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. *Science and education in the third millennium: information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph.* Volume I. Institute of Public Administration Affairs. Lublin, Polska, 2025. 532 p., P. 295-332. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267.

9. Nykyporets S. S. Melnyk M. B., Kriutchenko O. O. Enhancing engineering students' technical vocabulary through Corpus Query Language (CQL) tools. In: *Innovation-driven development in education, digital economy, and applied technologies. Monograph*. Editors: Aleksander Ostenda, Dominika Kalita. The University of Technology in Katowice Press, 2025. P. 51-58. DOI: https://doi.org/10.54264/M055.

10. Nykyporets S. S., Herasymenko N. V., Chopliak V. V. Cognitive strategies impacting the structural composition of translated technical and scientific texts: an analysis of translation methodologies. *Topical issues of translation of specialized texts: Scientific monograph.* Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. P. 130-154. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-394-1-7.

11. Nykyporets S. S. The role of AI in enhancing technical vocabulary acquisition among engineering students. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 2025. №5. Pp. 79-85. DOI: https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.20579.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC 37. 211.24

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-186-194

Ostafiychuk Olena senior lecturer, Foreign Languages Department Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, https//orcid.org/ 0009-0004-2685-2903

PRINCIPLE OF NOTICING IN LEXICAL APPROACH: IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Abstract. The Lexical Approach positions lexis, namely lexical chunks, rather than grammar as the central component of language competence, emphasizing the importance of lexical chunks, collocations in second and foreign language acquisition. Within this framework, the principle of noticing – based on Schmidt's Noticing Hypothesis – plays a critical role, as it states that learners must consciously notice linguistic features in input for acquisition to occur. This article examines the principle of noticing in the Lexical Approach and explores its implications for language teaching and learning.

Drawing on theoretical and empirical insights from second language acquisition research, the article discusses how noticing facilitates the transformation from input to intake by enabling learners to recognize form – meaning – use relationships in lexical items. Particular attention is given to the role of authentic input, repetition, and recycling in supporting learners' awareness of frequently-used lexical patterns. The paper also highlights the shift from traditional grammar-based instruction toward a more input-driven, learner-centered pedagogy in which teachers guide learners' attention to lexical features through instructional strategies such as enhancement, guided discovery, and reflective lexical recording.

Noticing functions as cognitive scaffolding in structural learning. When learners are guided to notice how structures are formed and used, e.g., tense patterns, word order, or collocations, they develop an explicit awareness that supports accurate and meaningful use of language. Without noticing, structural features may remain part of input, however, never become intake.

Finally, the paper outlines future research directions, calling for long-term and classroom-based studies to investigate the effectiveness of noticing-focused lexical instruction across proficiency levels and educational settings. It is stated teachers can benefit more from noticing if they gradually integrate awareness into the curriculum. Moreover, further studies should investigate empirical evidence regarding the long-term effects of noticing practice.

Keywords: Lexical Approach, noticing, lexical chunks, second language acquisition, language pedagogy

Остафійчук Олена Дмитрівна старший викладач англійської мови, кафедра іноземних мов, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, https//orcid.org/ 0009-0004-2685-2903

ПРИНЦИП ПОМІЧАННЯ В ЛЕКСИЧНОМУ ПІДХОДІ: НАСЛІДКИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ТА ВИВЧЕННЯ МОВИ

Анотація. Лексичний підхід позиціонує лексику, а саме лексичні фрагменти, а не граматику, як центральний компонент мовної компетенції, підкреслюючи важливість лексичних фрагментів, словосполучень у засвоєнні іноземних мов. У цих рамках принцип помічання, заснований на гіпотезі Шмідта про помічання, відіграє вирішальну роль, оскільки він стверджує, що учні повинні свідомо помічати лінгвістичні особливості вхідного матеріалу для засвоєння. У цій статті розглядається принцип помічання в лексичному підході та досліджується його значення для викладання та вивчення мови.

Спираючись на теоретичні та емпіричні висновки з досліджень засвоєння другої мови, у статті обговорюється, як помічання сприяє переходу від вхідного матеріалу до сприйняття, дозволяючи учням розпізнавати зв'язки форма-значення-вживання в лексичних одиницях.

Особлива увага приділяється ролі автентичного вхідного матеріалу, повторення та переробки у підтримці усвідомлення учнями часто використовуваних лексичних моделей. У статті також висвітлюється перехід від традиційного навчання, заснованого на граматиці, до педагогіки, більш орієнтованої на вхідні дані та орієнтованої на учня, в якій вчителі спрямовують увагу учнів на лексичні особливості за допомогою таких навчальних стратегій, як покращення, кероване відкриття та лексичний запис.

Помічання функціонує як когнітивна підтримка в структурному навчанні. Коли учнів спрямовують помічати, як структури формуються та використовуються, наприклад, часові моделі, порядок слів або словосполучення, вони розвивають чітке усвідомлення, яке підтримує чітке та змістовне використання мови. Не помічаючи цього, структурні особливості можуть залишатися частиною вхідних даних, однак ніколи не стають частиною застосування.

У статті окреслюються майбутні напрямки досліджень, закликаючи до проведення аудиторних досліджень для вивчення ефективності лексичного навчання, орієнтованого на помічання, на різних рівнях володіння мовою та

в різних освітніх закладах. Зазначається, що можна отримати більше користі від помічання, якщо поступово інтегрувати усвідомлену практику вживання в навчальну програму. Більше того, подальші дослідження повинні дослідити емпіричні дані щодо довгострокового впливу практики помічання.

Ключові слова: Лексичний підхід, помічання, лексичні фрагменти, вивчення другої мови, мовна педагогіка

Formulation of the problem. In second language pedagogy, the shift from grammar-centered instruction to usage-based models has led to increased attention to the role of lexis in language learning. The Lexical Approach, proposed by Lewis in the 1990s, positions lexical chunks such as collocations, fixed expressions, and semi-fixed frames as fundamental building blocks of language. Thornbury has written profoundly on the Lexical Approach. He emphasizes the idea that language is better learned when presented in meaningful contexts, and use of authentic materials is key to teaching vocabulary. [4,8] Central to this approach is the principle of noticing, which suggests that learners must consciously spot lexical patterns in input to acquire.

While exposure to rich input is essential, it alone is insufficient for lexical development. Learners often fail to perceive recurring lexical patterns unless instructional conditions encourage awareness. This article explores the role of noticing as a key mechanism in the Lexical Approach and examines how it can be integrated in language teaching. [2,3,4,8]

Analysis of recent research and publications. The idea is simple as people don't speak in grammar rules, they use patterns. It is known that native speakers don't build every sentence from scratch, they rather make use of phrases, expressions, and frames. These can be collocations, sentence frames, and idiomatic expressions. Those who are applying the Lexical Approach are taught to notice, recognise and use various patterns. The key goal is to teach them to internalise real-life language, which means that they not only understand grammar behind it, but also speak like natives. [8] Adopting a lexical approach in teaching emphasises assisting students in gaining vocabulary proficiency. The most significant strategy is to develop the ability of noticing lexical chunks during their language exposure.

Noticing is a key skill in the Lexical Approach where learners are trained to spot some useful language in the context by means of listening, reading or speaking. Being able to naturally participate in conversations, using appropriate phrases and function units for opening, taking turns, commenting, responding to feedback, and closing patterns gives an idea of an ability to make use of a cognitive process, which is noticing, and produce the acquired knowledge. Richards states in his work that this ability to apply your both explicit and implicit

knowledge in communication high in its turn is called procedural knowledge. “A learner demonstrates procedural knowledge when he or she participates naturally and fluently in a conversation.” [5, p.37]

The principle of noticing is closely associated with Schmidt’s Noticing Hypothesis, which posits that conscious awareness of linguistic forms is a necessary condition for learning. According to this view, input becomes intake only when learners notice specific features of language. In the context of lexical learning, noticing involves recognizing how words combine and recur across different contexts.

Research in corpus linguistics has demonstrated that language use is highly patterned and formulaic [9]. However, these patterns are often not clear to learners, particularly when attention is focused primarily on meaning. The Lexical Approach addresses this gap by encouraging learners to notice lexical chunks as units of meaning and use, rather than as sequences of individual words.

Within the Lexical Approach, noticing functions as a bridge between input and internalized lexical knowledge. Lewis argues that learners must develop the ability to observe and record lexical patterns encountered in authentic texts. [3]

This process involves:

- identifying frequent collocations and chunks;
- recognizing typical grammatical patterns associated with specific lexical items;
- observing pragmatic and discourse functions of lexical choices.

Noticing, therefore, is not a passive process, however, an active one, cognitively demanding activity that requires guided instruction.

The purpose of the article. This article aims to critically explore the application of the lexical approach in language teaching, with particular focus on the challenges encountered when teaching low-proficiency learners. By drawing on theoretical perspectives and existing research, the study seeks to highlight cognitive, linguistic, and contextual constraints that may limit the effectiveness of lexical-based instruction at lower proficiency levels.

The article aims at:

- examining the theoretical foundations of the principle of noticing;
- exploring the role of noticing in terms of the Lexical Approach;
- discussing implications for learning practice.

Presenting main material. One of the advantages the Lexical Approach provides is to directly use the language that is actually spoken and not just doing continuous grammar drilling tasks.

Using ready-made chunks makes learners’ way of learning easier and more productive as they already speak more naturally and confidently. Learners develop fluency through familiarity with lexical chunks, which helps them to

spread their ideas without stopping to build each sentence. Chunks help learners reduce processing effort while communicating which suits perfectly for shy or low-level learners.

Noticing skills are thought to be essential in language acquisition. By applying this noticing, learners can spot and correct their own mistakes, learn new phrases, functional language through reading and listening to authentic materials. One of the options is definitely related to the notion of how words collocate with each other or how many collocations one word may have. Noticing can take an explicit form - when items in a text are emphasized - or it can be implicit - when the teacher rephrases a text.

In Schmidt's Noticing Hyposesis, he stated that "People learn about things they attend to and do not learn much about things they do not attend to" [6] and introduced the idea of noticing hypothesis. That means that learners notice the language they already are familiar with and they ignore the things they don't know.

It takes paying additional attention to, efforts and teaching skills to make them notice new lexical units.

The main principles of noticing are as follows:

- teachers help build basic conscious awareness of spotting lexical chunks.Learners are encouraged to notice multi-word units such as collocations, fixed expressions, sentence frames, and idioms (e.g., make a decision, on the other hand, Would you mind if…). The Lexical Approach assumes that fluent language use depends more on retrieving these chunks than on generating sentences word by word.

- Unlike traditional methods that prioritize immediate output, the Lexical Approach emphasizes noticing and understanding before production. Learners first observe how lexical items are used in authentic contexts, allowing internalization to occur gradually. Noticing comes before production which might help low-level learners to get used to a new approach.

- Noticing is facilitated through rich, meaningful and authentic input, such as texts, dialogues, and recordings. Repeated exposure helps learners identify frequently spotted lexical patterns and recognize how words typically combine.

- Rather than teaching grammar explicitly, learners notice form – meaning – use relationships within lexical items. Grammar is viewed as emerging from lexis, so learners become aware of patterns like verb–noun or adjective–preposition combinations through context.

- Teachers play a crucial role in directing learners' attention to relevant lexical features through highlighting, underlining, reformulation, and guided questions. This scaffolding is especially important for low-level learners who may not notice patterns independently.

- Learners notice language by comparing new input with their existing knowledge. This may involve contrasting similar expressions (e.g., do homework vs. make homework) and testing ideas based on correct usage.

- Noticing is strengthened through recycling lexical items within different contexts. Repeated items allow learners to refine their understanding and deepen retention of lexical patterns.

- Learners become aware of the gap between what they want to say and what they can say. This awareness motivates attention to new lexical items that help bridge this gap, supporting incremental development.

- The Lexical Approach promotes learner's responsibility in noticing language. such tools as lexical notebooks, chunk-based vocabulary records, and corpus consultation help learners actively engage with input beyond the lesson.

Noticing skills can be widely applied in such an approach as guided discovery which is an inductive approach to grammar presentation.

Noticing plays a central role in this process, as learners must consciously attend to specific linguistic features in the input in order to formulate rules or generalizations.

According to Schmidt's Noticing Hypothesis, language acquisition cannot occur unless learners notice features of the input. In guided discovery, teachers tend to deliberately design activities that direct learners' attention to target forms, e.g. some lexical or grammatical ones, without explicitly explaining them. This creates optimal conditions for noticing.

Teachers can design tasks that direct learners' attention to lexical patterns in spoken or written contexts. Activities such as underlining repeated phrases, matching collocations, or categorizing chunks by function help make lexical regularities more noticeable.

In Text-Based Activities, authentic texts, including articles, transcripts, and recordings, provide rich sources of lexical input. Learners can be guided to notice how particular chunks are used in the texts, supporting pattern recognition and memorisation. Even simplified input can enhance noticing by highlighting frequency and typical usage.

In guided discovery, noticing works as follows: Learners are given texts or recordings in which target items are highlighted, repeated, or made noticeable (e.g. bold collocations, recurring verb patterns). This encourages learners to notice forms while still focusing on meaning. Instead of rules, teachers provide questions such as: What words often appear together?, What comes after this verb? These questions direct learners' attention toward patterns that might otherwise go unnoticed. Learners start to compare examples, discuss similarities, and propose rules. This comparison stage deepens noticing by requiring conscious reflection on form. Teachers in their turn confirms, refines, or corrects learners' hypotheses,

helping stabilize noticed forms in memory. This method of grammar rules presentation encourages learners to analyse and eventually notice needed patterns. Students learn to notice and actively participate in the lesson, which leads to better understanding and processing the topic.

Providing such an activity as creating lexical journals while putting down noticed lexical chunks and further reflecting on the material levels up both understanding and complete perception through multiple repetition and context examples. Encouraging learners to maintain lexical notebooks also supports deeper processing. Recording chunks along with contextual information, examples, and personal reflections strengthens awareness and promotes autonomous learning, which makes it real on the intake.

One of the most effective methods of practicing noticing and benefiting from it is recycling. Noticing is reinforced through repeated exposure and use. Learning activities should include recycling lexical chunks across skills, thus enabling learners to re-notice and consolidate patterns over time.

Despite its pedagogical value, promoting noticing presents several challenges. Learners may lack linguistic awareness necessary to identify lexical patterns independently. Additionally, excessive cognitive load may hinder noticing, particularly among lower-level learners. Teachers must therefore scaffold tasks carefully and balance attention to form with communicative meaning.

The principle of noticing has significant implications for language practice. Teachers adopting the Lexical Approach should move beyond vocabulary lists and grammar exercises to create learning environments that foster conscious attention to lexical patterning. This requires a shift in instructional focus, teacher training, and curriculum design.

Conclusions. The principle of noticing represents a foundational concept within the Lexical Approach, emphasizing the role of conscious awareness in the acquisition of lexical items, patterns, and multi-word units. By foregrounding lexis as the core of language competence, the Lexical Approach challenges traditional grammar-centered instruction and highlights the importance of meaningful input, repeated exposure, and learner engagement with authentic language. Noticing functions as the crucial link between input and intake, enabling learners to recognize form–meaning–use relationships that contribute to more fluent and accurate language use.

In terms of pedagogical implications, the principle of noticing calls for a shift in instructional practices toward learner-centered environments. Teachers play a key role in facilitating noticing through guided attention, scaffolding, and the systematic recycling of lexical items across contexts. Instruction that prioritizes noticing over immediate production can foster deeper processing,

support learner autonomy, and encourage learners to become more effective observers of language. However, the successful application of noticing-based instruction requires careful adaptation to learners' proficiency levels, learning styles, and educational contexts.

Looking ahead, several perspectives emerge for research and practice. Further empirical studies are needed to examine the long-term effects of noticing-focused lexical instruction on different learner populations and proficiency levels. Advances in educational technology, including corpus-based tools, digital learning platforms, and AI-driven applications, offer new opportunities to enhance noticing through personalized input, frequency-based exposure, and real-time feedback. Additionally, teacher education programs should place greater emphasis on developing teachers' ability to design noticing-oriented activities and to integrate lexical awareness into curricula effectively so that they can learn from best practices and apply to their own activities in the classroom.

In conclusion, the principle of noticing within the Lexical Approach provides a powerful framework for understanding how learners acquire language and how instruction can support this process. With continued research, pedagogical innovation, and technological integration, noticing-based lexical instruction holds strong potential to improve language teaching and learning outcomes in diverse educational settings.

References:

1. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. Corpus linguistics: Investigating language structure and use. Cambridge University Press. 1998.

2. Larsen-Freeman, D. Techniques and principles in language teaching. 2008. 192 p. HYPERLINK "https://www.uobabylon.edu.iq/eprints/publication_3_8715_1861.pdf"

3. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove, England: Language Teaching Publications. 1993. 200 p.

4. Nunan, D. Taking a lexical approach to teaching: Principles and problems: International Journal of Applied Linguistics 12 (2). 2002. P. 139 - 155.

5. Richards, J. C. Key issues in language teaching. Cambridge University Press. 2015. 826 p. HYPERLINK "https://www.scribd.com/document/760962778/Key-Issues-in-Language-Teaching"

6. Schmidt, R. Attention. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language instruction (pp. 3–32). Cambridge University Press. 2001. HYPERLINK "https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20attention.pdf"

7. Schmidt, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. HYPERLINK "https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf"

8. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary. Harlow, UK: Pearson Education Limited. 2002. 185 p. HYPERLINK "https://www.scribd.com/document/340437812/Scott-Thornbury-How-to-Teach-Vocabulary"

9. Wray, A. Formulaic language and the lexicon. Cambridge University Press. 2002.

Література:

1. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. Corpus linguistics: Investigating language structure and use. Cambridge University Press. 1998.

2. Larsen-Freeman, D. Techniques and principles in language teaching. 2008. 192 p. HYPERLINK ”https://www.uobabylon.edu.iq/eprints/publication_3_8715_1861.pdf”

3. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove, England: Language Teaching Publications. 1993. 200 p.

4. Nunan, D. Taking a lexical approach to teaching: Principles and problems: International Journal of Applied Linguistics 12 (2). 2002. P. 139 - 155.

5. Richards, J. C. Key issues in language teaching. Cambridge University Press. 2015. 826 p. HYPERLINK “https://www.scribd.com/document/760962778/Key-Issues-in-Language-Teaching”

6. Schmidt, R. Attention. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language instruction (pp. 3–32). Cambridge University Press. 2001. HYPERLINK “https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20attention.pdf”

7. Schmidt, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. HYPERLINK “https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf”

8. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary. Harlow, UK: Pearson Education Limited. 2002. 185 p. HYPERLINK “https://www.scribd.com/document/340437812/Scott-Thornbury-How-to-Teach-Vocabulary”

9. Wray, A. Formulaic language and the lexicon. Cambridge University Press. 2002.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 81`42:32

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-195-214

Pliuta Nataliia Leonidivna Postgraduate student of the Department of Applied Linguistics and Translation Studies, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0008-2254-3141

FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF THE INDIVIDUAL LINGUISTIC PERSONALITY OF THE US WHITE HOUSE PRESS SECRETARY

Abstract. In the contemporary world, political communication holds a crucial role in society. It takes place within the political system and is a two-way process of interaction between the authority and society. Utilising the channels of political communication gives politicians the opportunity not only to publicise and explain their decisions to citizens, appeal for political support, and shape their own image, but also to influence citizens, encouraging them to take certain actions and draw conclusions in the direction desired by politicians. The direct participants in political communication are: institutions of power (primarily, top officials); political parties and movements vying for power; the media; politically active citizens; and the apolitical segment of society.

Currently, researchers seem to be primarily focusing their attention on analysing the speech of political leaders. At the same time, in our opinion, the speech of those politicians who serve as employees of state institutions has received little study. The political discourse of such employees has a number of distinctive features. The purpose of this study is to examine the influence of the personal characteristics of the US White House Press Secretary, as an addressor-retransmitter, on their speech during press briefings.

The circle of the participants of communication and the specifics of their discourse in the context of a press briefing are considered. The press secretary, as a linguistic personality, communicates with media representatives in accordance with the president's and the administration's instructions. At the same time, under certain conditions, he is forced to make decisions independently and to speak as an independent politician. The study is based on the speeches of six White House press secretaries (two from each of three US presidents) during their press briefings. Corpus samples were compiled for each press secretary. The study was conducted using content analysis, psychographological analysis, and comparative analysis. The results of the calculations provided data on the frequency of use of personal pronouns, the deictic "*president*," verbal constructions with the pronoun

I, and a number of psychographological indicators of the press secretaries' speech. Factors influencing the formation of the press secretary's individual linguistic personality were identified. The role of personal pronouns *I*, *WE*, *THEY*, the deictic "*president*," and verbal constructions with the pronoun *I* in the reconstruction of the individual linguistic personality of a press secretary was emphasised. It was demonstrated that the conditions and circumstances of communication can significantly impact the speech of a press secretary as an individual linguistic personality.

Keywords: political discourse, press briefing, press secretary, personal pronoun, psychographological analysis.

Плюта Наталія Леонідівна аспірант кафедри прикладної лінгвістики та перекладознавства, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0009-0008-2254-3141

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРЕС-СЕКРЕТАРЯ БІЛОГО ДОМУ США

Анотація. В умовах сьогодення надзвичайно важливу роль у житті суспільства займає політичне спілкування, яке здійснюється в рамках політичної системи і є двостороннім процесом взаємодії влади і суспільства. Завдяки каналам політичної комунікації політики мають можливість не тільки виносити на загал і роз'яснювати свої рішення громадянам, звертатися до них за політичною підтримкою, створювати свій імідж, а й впливати на них з метою спонукання громадян до певних дій і висновків у потрібному політикам руслі. Безпосередніми учасниками політичної комунікації є: інститути влади (перш за все, перші особи); політичні партії та рухи, котрі борються за владу; засоби масової інформації; політично активний прошарок громадян; аполітичний прошарок суспільства.

На сьогодні науковці здебільшого фокусують увагу на аналізі мовлення лідерів політичної влади. У той же час, мовлення політиків, які є службовцями державних інституцій, на наш погляд, є мало дослідженим. Політичний дискурс таких службовців має ряд особливостей. Метою розвідки є дослідження впливу особистісних рис прес-секретаря Білого дому США як адресанта-ретранслятора на його мовлення під час проведення прес-брифінгів.

Розглянуто коло учасників комунікації та специфіку їх дискурсу в умовах прес-брифінгу. Прес-секретар як мовна особистість спілкується з представниками медіа відповідно до інструкцій президента та адміністрації. У той же час, за певних умов і обставин він вимушений приймати рішення

самостійно і говорити як незалежний політик. Дослідження проводиться на матеріалі мовлення шести прес-секретарів Білого дому США (по два від трьох президентів США) під час проведення ними прес-брифінгів. Для кожного з прес-секретарів було сформовано корпусні вибірки. Дослідження проводилося методами контент-аналізу, психографологічного аналізу та порівняльного аналізу. За результатами підрахунків було отримано дані щодо частоти вживання особових займенників, дейктика «президент», дієслівних конструкцій з займенником I та ряд психографологічних показників мовлення прес-секретарів. Відзначено фактори, які впливають на формування індивідуальної мовної особистості прес-секретаря.

Підкреслено роль особових займенників I, WE, THEY, дейктика «президент» та дієслівних конструкцій з займенником I у реконструкції індивідуальної мовної особистості прес-секретаря. Продемонстровано, що на мовлення прес-секретаря як індивідуальної мовної особистості можуть мати суттєвий вплив умови та обставини комунікації.

Ключові слова: політичний дискурс, прес-брифінг, прес-секретар, особовий займенник, психографологічний аналіз.

Problem statement. Political communication is one of the foundations of modern society. It takes place within the political system and is a two-way process of interaction between the authority and society. The direct participants in political communication are: institutions of power (primarily their leaders); political parties and movements vying for power; the media; politically active citizens; and apolitical citizens. In turn, participants in political communication are divided into speakers (addressors) and recipients (addressees). At the same time, taking into account the place, situation, and circumstances, the following modifications of the addressee are distinguished: quasi-addressee, addressee-relayer, indirect addressee [6].

The importance of political communication cannot be overestimated, as “only through channels of political communication can one publicise and explain one's decisions, seek political support, report on one's actions, and create an image” [1, 90].

The US presidential administration regularly holds press briefings at the White House. The responsibilities for organising and conducting press briefings are assigned to a specially authorised civil servant – the White House press secretary. The participants in the press briefing (communicators) are the White House press secretary and representatives of the media accredited to the US presidential administration (the White House press corps). Since the press secretary is a representative of a political institution and acts on behalf of the institution and the US president (primarily), he is obliged to support and defend

the institution's policies; i.e., his speech is constructed with relevant status and role restrictions in mind. At the same time, the specifics (circumstances, situation) of the press secretary's interaction with the press during a briefing should be taken into account. In particular, it is advisable to pay attention to the following: his speech is oral; he cannot know in advance all the possible questions from press representatives and, accordingly, prepare answers in advance. That is, during the briefing, the press secretary largely speaks extemporaneously.

During the speech itself, he is forced to select communication strategies, tactics, and techniques according to the circumstances, place, situation, and time, and to construct appropriate speech patterns in order to form and protect the positive image of the president and members of his team, which ultimately contributes to the preservation and maintenance of their power. On the one hand, the press secretary communicates with correspondents in accordance with the president's and the administration's instructions; on the other hand, in the event of unforeseen changes in circumstances or situations that may arise during communication, he can make decisions independently. In such situations, the press secretary is forced to speak as an independent politician (e.g., president, leaders of political parties and movements) on their own behalf. With this in mind, in our opinion, press secretaries should be classified (by analogy with the classification of addressees) as addressors-retransmitters [31].

For the reconstruction of a politician's linguistic personality in political discourse, oral dialogical genres are preferable, as they are more informative and, accordingly, allow for a more complete characterisation of their speech behaviour. Examples of such genres include interviews, press conferences, press briefings, etc., which are characterised by a high degree of spontaneity. The relevance of researching oral communication in political discourse is linked to the significant increase in the proportion of oral speech in modern society. O. Palatovska emphasises that “oral dialogical genres <...> are characterised by a high degree of spontaneity in communication and, accordingly, provide the most objective results of analysis” [14].

The position of reporters (addressees) as participants in discourse also has its own specific features. On the one hand, they receive messages as addressees (recipients). On the other hand, as retransmitters, they convey the received message to the final addressees (citizens, voters) through the mass media. As A. Romanchenko notes, “the mass media are actively involved in the sphere of politics, in the information sphere, at the centre of which is not only the main subject (politician), but also the journalist” [16, 134]. Given the above classification, correspondents can be considered addressee-relays. It should also be noted that reporters are usually representatives of specific media outlets and conduct their activities subject to certain status and role restrictions.

Analysis of recent studies. In discourse studies, the terms "linguistic personality" and "individual linguistic personality" are used to refer to the speaker. "The central concept in the anthropocentric paradigm of modern linguistic studies," notes D. Yenikieiev, is the concept of "linguistic personality" [8, 7]. It should be noted that various definitions of the term "linguistic personality" are currently circulating in the scientific community, depending on which features and circumstances are emphasised.

Thus, I. Kondratiuk and others, considering discourse as the unity of speech and communicative situation, believe that "within the discourse, there is always a personality that should be called discursive." At the same time, she adds that "the concept of a discursive personality is much broader than the concept of a linguistic personality" [12; 16].

F. Batsevych understands linguistic personality "as a participant in communication, as a person who enters into communication as a personality with all its inherent features" [3, 4].

D. Yenikieiev understands linguistic personality "as a three-level system of characteristics typical of an individual's speech and communicative behaviour" [8, 82]. At the same time, he emphasises that "in modern linguistics, scholars study both the linguistic personality of an individual and the collective linguistic personality, but only in certain aspects" [8, 80].

L. Matsko asserts that "linguistic personality is the personality of a specific person, expressed in language and through language in their discourses and texts" and adds that "the concept of linguistic personality seems to answer the question 'what kind of person': 'an ethical person', 'an aesthetic person', 'a talented person', 'a strong-willed person', 'an intellectual person', 'an emotional person', etc." [13, 10].

O. Pankiv understands linguistic personality as a complex of differential features of a specific language speaker that correlate with extralinguistic factors [15, 65].

An analysis of the scholarly works also revealed discrepancies regarding the typology of linguistic personalities, their features, and characteristics. Thus, A. Romanchenko believes "that the typology of linguistic personality can be based on understanding it as a collective image, a representative of the people, a part of it <...>, or a specific language speaker, represented not as a member of a community, but as an individual characterised by a set of general and individual traits unique to him. These two types of linguistic personality are contrasted as typical and individual" [16, 88].

In turn, they are divided into subtypes, differentiated by certain characteristics. For example, based on professional or public activity, we distinguish between "the personalities of <...> politicians, <...> public figures,

presidents, etc.; <...> based on the type of speech culture – elite, middle-literary, literary-colloquial, familiar-colloquial, colloquial, dialectal speech personalities; by language levels – lexical, orthographic, syntactic; by attitude towards communication participants – conflictual, centered, and cooperative" [16, 85]. At the same time, A. Romanchenko notes that "within the specified subtypes, it is possible to classify linguistic personalities according to other criteria" [16, 85]. In particular, researchers are actively developing a typology of politicians' linguistic personalities, taking into account their image and role, style of political behaviour, psychological characteristics, etc. [16, 85-86].

This opinion is shared by other scholars, including A. Zahnitko, K. Andriishyna, and others. Thus, A. Zahnitko, defining linguistic personality as "the totality of all linguistic abilities and manifestations of personality," emphasises that "linguistic personality has two basic conceptual dimensions – mono-personological and polypersonological." The monopersonological dimension characterises "a separate linguistic individuality in the entire scope of its manifestations – temporal, spatial, evolutionary, cultural-aesthetic, social, linguistic-cultural, etc." [9, 1]. These two dimensions of linguistic personality correlate with each other as the typical and individual. The relevance of this observation lies in the fact that we will study the linguistic personalities of specific press secretaries within specific temporal and spatial frameworks.

At the same time, K. Andriishyna notes that "with individual authorisation, the addressee can be considered taking into account their biographical, social, and cultural characteristics" [2, 8].

American researcher W. Labov also believes that different language use reflects the identities people acquire through belonging to different social groups based on various characteristics [30].

D. Samoilenko notes that the speech of an individual linguistic personality, or idiolect, is characterised by "a set of specific features of a particular person's speech, determined by their place of residence, profession, gender, age, social affiliation, etc." [17, 47].

When reconstructing linguistic personality, researchers use a wide range of approaches and methods to identify and characterise the traits inherent in an individual's personality. However, as O. Pankiv notes, "today, researchers have identified various structural components of linguistic personality, taking into account psychological personality types, status or role indicators, linguistic and speech environment, and the use of all linguistic means in speech depending on different communication conditions, but they are all based on a three-level model of linguistic personality" [15, 65].

These are the verbal-semantic level, the linguistic-cognitive (thesaurus) level, and the motivational (pragmatic) level.

An individual's linguistic and communicative competences are important for understanding them as a linguistic personality. The term "linguistic competence" refers to knowledge and mastery of linguistic means at all levels. Communicative competence is defined as a set of knowledge about multifaceted communication, knowledge of its verbal and nonverbal principles, communicative strategies and tactics, postulates, and conventions [4, 120-124].

The purpose of this study is to examine the influence of the personal characteristics of the US White House Press Secretary, as an addressor-retransmitter, on their speech during press briefings.

Presentation of the main material. Given the aforementioned, let us examine examples of research on the reconstruction of linguistic personality in political discourse.

O. Hnatkovska and her co-authors concluded that "the verbal-semantic level of the linguistic portrait of Americans in the inaugural speeches of US presidents is represented by personal pronouns of the first person plural, second person, and third person singular and plural" [7, 89].

N. Bezgodova agrees with them, emphasizing that "the use of personal pronouns can significantly change the tone and emotional intensity of the text, giving it a personal and intimate tone; significantly modifying the evaluative and expressive parameters of the statement; is an element of internal dialogue and a constructor of rhetorical questions and common appeals" [5, 65]. She also notes that pronouns do not have a permanent lexical meaning, vivid stylistic colouring, or complete grammatical independence; they acquire semantic and syntactic content in the text [5, 67].

This idea is expanded upon by N. Frasyniuk, who notes that "at the morphological level, the persuasive effect is achieved through the use of pronouns, verbs and verbal constructions, adjectives, etc." [19, 129]. She adds that "at the lexical-semantic level of English-language political discourse, the basis is the commonly used literary and colloquial vocabulary, which helps to bring the speaker closer to the recipient and contributes to the establishment of trusting, friendly relations between the participants in communication. At the syntactic level, politicians prefer simple sentences" [19, 129].

K. Andriishyna draws attention to the fact that an individual linguistic personality can be characterized by "explicit structures with personal pronouns in the nominative case (I, we) in the function of subject or in the object case (we, us) as an object in combination with verbs in interaction with objects or subordinate objective parts" [2, 9].

Regarding the role of personal pronouns in political discourse, A. Fedorova and I. Dudko note that "personal pronouns in the plural and singular forms often help to demonstrate confidence in one's own abilities, represent oneself, indicate

that only a certain person or team is capable of resolving a specific issue, changing the situation for the better, etc." [18, 67].

N. Frasyniuk agrees with this, emphasising that "by using the pronoun I in speech, a politician shows that only he can change something in the life of society, that he is confident in his strength, that he is a leader" [19, 130].

In our research, we studied the speech of six White House press secretaries (two from each of three chosen US presidents) during their press briefings. Specifically: press secretaries D.D. Myers and J. Siewert (President B. Clinton); press secretaries A. Fleischer and D. Perino (President G. Bush); press secretaries S. Spicer and K. McEnany (President D. Trump). For each of them, corpus samples were compiled from their press briefings.

In the process of comparative analysis of the press secretaries' speech samples, their biographical data and information about their media reputation were also used. The study was conducted using content analysis and psychographological analysis methods [10], taking into account the linguistic and psychological aspects of speech characteristics.

Based on quantitative calculations, the frequencies of the personal pronouns *I, WE, YOU, THEY, HE*, their sums, and the deictic "*president*" were obtained for each of the selected press secretaries. The data are presented in Table 1.

Table 1.

Frequency of use of personal pronouns and the deictic "*president*" by press secretaries

Speaker	**I/1000**	**WE/ 1000**	**You/ 1000**	**THEY/ 1000**	**HE/ 1000**	**SUM**	**PRESI-DENT**
D.D. Myers	30,59	8,93	5,80	4,43	8,90	58,65	7,28
J. Siewert	17,59	16,92	5,20	5,53	8,13	53,37	6,86
A. Fleischer	12,92	5,99	7,62	6,24	6,86	39,63	16,36
D. Perino	18,76	17,34	7,85	8,76	5,96	58,67	9,46
S. Spicer	20,99	9,53	8,24	4,63	7,62	51,01	8,27
K. McEnany	12,59	9,92	9,83	3,72	8,20	44,26	10,90
Mean value	18,91	11,44	7,42	5,55	7,61	50,93	9,86

Psychographological analysis of press secretaries' speech provided data on average sentence length, lexical variety quotients, verb/aggression quotients, logical coherence quotients, and embolism quotients. The results of the calculations are presented in Table 2.

Table 2.

Psychographological indicators of the press secretaries' speech

Speaker	Sentences, number per 1000 words	Average size of sentences	Lexical variety quotient, %	Verb quotient, %	Logical coherence quotient	Embolism quotient, %
D.D. Myers	74,9	13,35	3,41	22,25	0,61	0,56
J. Siewert	58,3	17,16	3,68	21,15	0,85	0,42
A. Fleischer	56,7	17,65	3,11	20,32	0,86	0,54
D. Perino	56,5	17,70	3,83	22,38	0,82	0,77
S. Spicer	52,3	19,12	1,72	20,53	0,89	0,71
K. McEnany	60,3	16,58	3,73	19,34	0,8	0,6

A person, as an individual, begins with language, which is laid down at the genetic level and is a code that connects generations. An individual's linguistic personality is shaped by various social factors. The decisive factor in understanding a person's linguistic identity is how they understand their place in the world, how they "represent their inner world and system of worldview guidelines," how they "manifest their self in society, taking into account various social connections and relationships" [17, 48].

When analyzing the factors influencing the formation of the individual linguistic personality of White House press secretaries and their idiolect, we will also take into account the remark of B. Benwell and E. Stokoe: "it is necessary to distinguish between two different processes: the formation of identity by individuals themselves according to their desires and will, or the unconscious creation of identity by the leading majority" [23].

Let us consider the frequency of personal pronouns by press secretaries (Table 1). Based on the frequency of the first-person singular pronoun *I*, press secretaries can be divided into three groups: D.D. Myers and S. Spicer are characterized by the highest frequency of the pronoun *I* (30.59 units per thousand words and 20.99 units per thousand words, respectively); A. Fleischer and K. McEnany are characterized by the lowest frequency of pronoun *I* (12.92 units per thousand words and 12.59 units per thousand words, respectively); J. Siewert and D. Perino have an average frequency of the pronoun *I* (17.59 units per thousand words and 18.76 units per thousand words, respectively).

It is believed that increased frequency of the personal pronoun *I* may indicate both a level of egocentrism and self-confidence and, conversely, low self-esteem and self-doubt. "Moderate use of the pronoun 'I' may reflect the presence of sufficient autonomy and the ability to work in a team" [11, 129].

Let us reconstruct the linguistic portrait of White House Press Secretary D.D. Myers, taking into account her biographical data, socialisation history, and

media reputation. At the verbal-semantic level, her speech is characterised by the highest frequency of the personal pronouns *I* and *HE*.

First of all, in order to identify the factors that led to the increased frequency of these pronouns, let us consider the socialisation history of D.D. Myers. She was born in 1961 in Rhode Island. In 1975, she graduated from high school and enrolled at Santa Clara University in California, where she earned a degree in political science in 1983, although as a child she had dreamed of joining the US Navy or becoming a journalist. She began her political career while still in school, working on the campaign team of the Republican candidate for president in the 1974 election. Between 1984 and 1992, she worked on five more election campaigns. In 1992, she joined the team of US presidential candidate Bill Clinton. She became the first female press secretary of the United States [34; 26].

From the outset, her position in this role was rather ambiguous. She was not trusted to hold press briefings on her own. She held them together with Communications Director G. Stephanopoulos. Officially, she held the position of Deputy Assistant to the President, not Assistant to the President, as her predecessors did. All this affected her image in the White House and the media. Former press secretary M. Fitzwater described her situation as follows: “I don't believe they gave her the support she needed. They never gave her access to information or a position within the White House structure. <...> I don't think they were confident enough in her from the start” [27]. Naturally, this attitude lowered her self-esteem, caused self-doubt, and made her focus on her own condition. As noted above, in such a state, a person typically uses the personal pronoun *I* more frequently.

The high frequency of the pronoun *I* can also be explained by her developmental and socialisation history as an individual linguistic personality. First, as noted above, in childhood she dreamed of other professions, which may indicate insufficient perseverance, willpower, and consistency in achieving her goals. Second, after graduating from university, she worked in various election campaigns from 1984 to 1992 and was unable to acquire the practical knowledge and experience necessary to work as a press secretary.

As a result, her speech is characterised by a high level of ambiguity, her answers to reporters' questions do not always correspond to the essence of the question, and she often repeats the phrase “*I don't know*”:

Q: Do you have any timetable as to when, as a result of this trip, you expect Middle East peace talks to resume?

MS. MYERS: No. I think I'd refer you to the State Department on that.

Q: How much money have you collected now?

MS. MYERS: A couple thousand dollars. I don't know exactly how much.

Q: Could we get a total?

MS. MYERS: I don't think there will be any problem with releasing the specific contributors, particularly once all the money is collected. I don't know what the process will be for that.

In some cases, she demonstrates a weak position, allowing reporters to take the lead and joke around. Often rephrases statements "on the fly." Allows repetition of words and phrases instead of using synonyms or paraphrasing. For example:

Q: Dee Dee, how do you characterize receiving a 10- point letter from the Republicans with suggestions of what to put in the speech. Last night's official reaction was, we welcome the input, which was a tad disingenuous. (Laughter.) Could you go a little further?

MS. MYERS: We always welcome input for speeches like this. No, I – look, I think that that's – I'm going to go out on a limb here and say that I really am not sure that they had the President's, the best interest of the President's speech in mind when they wrote the letter.

From a psycholinguistic perspective, her speech is characterised by the shortest sentences (13.55 words per sentence), the lowest logical coherence quotient (0.61), and a fairly high verb quotient (22.25%). The use of short sentences and an increased verb quotient also indicate the speaker's unstable emotional state. A low level of logical coherence in speech is also the evidence of a depressed psychological state, self-doubt, and low self-esteem.

Manifestations of aggression on the part of D.D. Myers are unlikely, since, according to the testimony of US President Bill Clinton's advisor, P. Begala, she was able to avoid unwanted questions so successfully and effortlessly that reporters did not immediately realise they were receiving jokes instead of answers to their questions.

Despite his frequent use of the personal pronoun *I*, S. Spicer's linguistic personality is, in many respects, the direct opposite of D.D. Myers' one, which is primarily due to his socialisation history.

Sean Spicer was born in Burlington, Rhode Island. In 1989, he graduated from a Catholic boarding school. During his school years, he volunteered in local elections. In 1993, he graduated from Connecticut College. One of his classmates remembered him as "smart, outspoken, and interested in learning." Even as a student, he showed himself to be a charismatic, confident person who took pride in his image. He reacted strongly to an offensive pun about him in a student newspaper [20; 22].

In our opinion, this can be considered a manifestation of his innate character traits. We believe that in this case, the high frequency of the personal pronoun *I* is more indicative of S. Spicer's internal orientation, his egocentricity, and self-confidence [11]. S. Spicer's high level of ambition is also confirmed by his

jealousy of the professional authority of press secretary J. Earnest during the first press briefing on January 23, 2017:

MR. SPICER: <…> I know that Josh Earnest was voted the most popular press secretary by the Press Corps, so after reading – checking my Twitter feed, I shot Josh an e-mail last night letting him know that he can rest easy, that his title is secure for at least the next few days.

From 1997 to 2009, S. Spicer held various positions related to media communications at the US House of Representatives and the Office of the President of the United States. From 2009 to 2012, he studied at the US Naval War College. After graduating with a master's degree, he worked as a public affairs officer for the US Navy Reserve until 2016. In 2016, he joined D. Trump's team and, after D. Trump's victory in the 2017 presidential election, became his first press secretary. He remained in this position until July 21, 2017 [20; 28; 33].

His speech is characterised by strong, vivid, unambiguous vocabulary and frequent use of superlative adjectives. He has repeatedly made harsh statements, lectures, and even threats against reporters and the media:

Q Sean, thank you. I was curious if the President regrets or wants to clarify his characterization — by the way, I have two questions — of the media as an "enemy of the American people."

MR. SPICER: I think the President has been very clear that certain outlets have gone out of their way to not represent his record accurately, and it is a concern to him.

And I think some reporters — he has deep respect for the First Amendment, for the role of the press — I've addressed this multiple times in the past. He has a healthy respect for the press. But I think that it's a two-way street, as I've also said before, and I think that the President understands that certain outlets have gone out of their way to not be completely accurate and fair in their coverage of what's going on.

The fairly frequent use of the verb structures "*I think*" and "*I know*," the personal pronoun *YOU*, and the relatively low frequency of the personal pronoun *WE* and the deictic "*president*" (Table 1) confirm the aggressiveness of S. Spicer's speech, his egocentrism, and ambition. The low frequency of the pronoun *WE* can also be explained by the fact that he relatively rarely positions himself as a "team player":

MR. SPICER: I know who he is. I know it's — but I'm just suggesting that I think the point is that — again, I'm going to let the Attorney General speak for himself, but the bottom line is, is that for six months now we've heard the same thing over and over again, unnamed sources talking about nebulous, unnamed things, and keep having to say the same thing. At some point, you have to ask yourself where the "there" is.

S. Spicer's speech as a linguistic personality is also characterised by the longest sentences (19.12 words on average) and the lowest lexical diversity quotient (1.72%), which may indicate insufficient language proficiency and a limited vocabulary.

The distinctive features of S. Spicer's identity as a linguistic personality, his idiolect, are a consequence of his socialisation history as an individual (belonging to certain social groups, social and socio-economic status, education, practical experience, etc.), as well as the influence of character traits (willpower, perseverance, consistency). He had extensive practical experience, and his identity was shaped by various social groups. Some of his character traits as an individual linguistic personality can be considered opposite to those of D.D. Myers.

At the same time, despite significant differences, their speech has a number of common features. In particular, both often lose their train of thought while speaking and rephrase their statements "on the fly," repeating words and phrases.

Their speech is characterised by the highest frequency of the pronoun *I*, moderate frequency of the pronoun *WE*, and the highest frequency of the structures "*I think*" and "*I know*." At the same time, this is caused by different factors: in the case of D.D. Myers, primarily by the influence of her status and communication conditions; in the case of S. Spicer, by the influence of his character and social experience.

In our opinion, the speeches of the other press secretaries have more similarities than differences. J. Siewert, D. Perino, and K. McEnany received a high-quality education. Before becoming White House press secretaries, they accumulated considerable experience in media communications. D. Perino and K. McEnany also had experience working in television. J. Siewert held various positions in the administration of President Bill Clinton and gained significant experience working in this environment. A. Fleischer earned a bachelor's degree only, but he acquired extensive experience as a press secretary in election campaigns and government committees [32; 24; 25; 21; 29; 35].

These press secretaries are characterised by a high level of language proficiency and a significant vocabulary. Their speech is characterised by the integrity and coherence of the text, and the accuracy of statements. The speech of A. Fleischer and K. McEnany is noted as "soft" and diplomatic:

Q <…> Secretary Rumsfeld this morning, and you, have said that the coalition continues to grow. But, frankly, many of these countries aren't in the position to offer an awful lot of military hardware or military resources. <…>

MR. FLEISCHER: <…> this gets to the political issue about is there international support for the actions the United States has taken, which is a terribly important issue. Does the United States have allies in the endeavor as a

measure of political support, stated expressed opinion from governments around the world? The answer is overwhelmingly, yes <…>.

<…> the fact of the matter is the United States of America does provide the overwhelming bulk of the support for the operation. That's what a reflection about the capabilities, the size of our military.

Their speech has the lowest frequency of use of the pronoun *I*, the lowest frequency of use of personal pronouns in general, and the highest frequency of use of the deictic "*president*."

J. Siewert's speech is characterised by clear, unambiguous wording and straightforwardness:

Q: Does he expect both Gore and his wife to win?

MR. SIEWERT: Yes, absolutely. He absolutely expects the Vice President – he said he thought for a long time now, for two years, that Al Gore would win this election and he continues to believe that. And he certainly expects and hopes that his wife will win tomorrow.

But these are decisions that are in the voters' hands and, frankly, what we expect here doesn't have much to do with what happens on the ground tomorrow. But we're hopeful.

At the same time, he is quite "soft" and polite towards his opponents:

Q: Does the fact that the election is still unresolved diminish the chances of quickly reaching agreement with Congress?

MR. SIEWERT: It shouldn't. I think, initially, there was some reluctance on the part of Congress to get back while this was all underway. But at the same time, time is short, and Congress has some work to do. <…> They've taken a pretty extensive break now, in the wake of the election, and there's no reason why we can't get back to work and at the very least address some of the easier issues, ones where we had achieved compromise.

The speech of J. Siewert and D. Perino is characterised by the most frequent use of the pronoun *WE* (Table 1). By doing so, they position themselves as team players. The relatively high frequency of the pronoun *WE* is also associated with the widespread use of this pronoun in the construction of the dichotomy *WE – THEY*. Both speakers tend to use the structure "*I think*" moderately.

D. Perino and C. McEnany quite often use the appeal to authority technique:

Q <…> So, Colorado Hawaii, Oregon, Utah, and Washington all have automatic mail-in ballot systems. <…> Does the White House think that those elections are fraudulent or are more at risk of fraud?

MS. MCENANY: Always, a mail-in ballot system, mass mail-out ballots are going to be more at risk of fraud. Look at L.A. County, where 112 percent of L.A. County is registered. That means you have 12 percent of excess ballots floating around <…>.

This is a very basic concept, and it's one that the media has done a very good job reporting <…> "an unexpected stress test of mail balloting systems, many of which were designed to handle only a small portion of the vote and are not ready to scale up in response to a pandemic." That was the Washington Post.

There was another great ABC piece: "Mail-in voting delays in primary cause Pennsylvania to sound alarm about November. Expansion of mail-in voting will likely delay the state's presidential [race]." <…>

So, mass mail-in voting is certainly subject to fraud, and good work on the part of ABC, CBS, Washington Post, and the New Yorker for highlighting the fraud that is at play, the delays that are at play — because those are, after all, the facts.

J. Siewert and A. Fleischer use this method much less frequently.

The gender aspect of an individual's influence on their speech can also be traced. As shown in Table 1, the total frequency of personal pronoun use is higher among women than among men. The lower frequency of pronoun use in the speech of K. McEnany, in our opinion, is due to the fact that her speech differs significantly from that of D.D. Myers and D. Perino. Her speech style is similar to that of A. Fleischer. Both demonstrate a high level of proficiency in language as a tool and always express themselves correctly, taking into account the specifics of the communication situation. In addition, both of them use personal pronouns evenly. Taking these factors into account, the frequency of personal pronouns by K. McEnany should be compared with the frequency of use of these pronouns by A. Fleischer.

Conclusions. Personal pronouns *I, WE, THEY*, the deictic "*president*," and verbal structures with the pronoun *I* hold an important role in reconstructing the individual linguistic personality of the US White House press secretary and his idiolect. Using them, press secretaries position themselves in their social group and within the framework of professional communication. This is confirmed by a comparative analysis of the frequency of these linguistic units against the linguistic profiles, biographical details, and media reputation of each of the selected press secretaries.

The individual linguistic personality of a press secretary, his idiolect, is formed under the influence of a number of factors, the most decisive of which are the history of socialisation, practical experience, and the ability to make one's speech more acceptable to communication partners. This is evidenced by a comparative analysis of the press secretaries' biographical data, media reputations, and linguistic profiles. At the same time, earlier experience has a greater influence on the formation of an individual's linguistic personality.

The conditions and circumstances of communication can significantly impact the speech of a press secretary as an individual linguistic personality.

Unfavourable communication conditions can lower an individual's self-esteem, make them feel insecure, make them appear weak, and cause them to focus on their own condition. This is confirmed by the example of D.D. Myers.

Gender differences are also evident in the speech of press secretaries. The speech of female press secretaries is characterised by increased frequency of personal pronouns.

The result of the formation of a press secretary's individual linguistic personality, their idiolect, as the study shows, could be more qualitative and successful if the influence of the social environment is complemented by the individual's desire and will, and their socialisation and acquisition of practical experience takes place within the framework of a single social group.

References:

1. Akaiomova A. Politychna komunikatsiia yak protses vzaiemodii politychnykh subiektiv [Political communication as a process of interaction between political actors]. *Politychnyi menedzhment*. 2011. №1. P. 170–176 [in Ukrainian]. URL: https://surl.li/sbhivn

2. Andriishyna K. I. Konstruiuvannia indyvidualnoi avtoryzatsii v anhlomovnykh zhurnalnykh stattiakh [Constructing individual authorization in English-language journal articles]. *Odeskyi linhvistychnyi visnyk*. 2017. Issue 9. Vol. 1. P. 8–11[in Ukrainian]. URL: https://surl.li/sglsbe

3. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk [Fundamentals of communicative linguistics: textbook]. Kyiv: Akademiia, 2009. 376 p [in Ukrainian].

4. Batsevych F. S. Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Dictionary of intercultural communication terms]. Kyiv: Dovira, 2007. 208 p [in Ukrainian].

5. Bezgodova N., Kolesnykova L. Stylistychni funktsii osobovykh zaimennykiv u suchasnykh poetychnykh tekstakh [Stylistic functions of personal pronouns in modern poetic texts]. *Linhvistyka*. 2024. №2(50). P. 141–147 [in Ukrainian]. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10952

6. Borysov O. Typolohiia adresata v suchasnomu dialohichnomy dyskursi (na materiali brytanskykh ta ukrainskykh tok-shou) [The typology of the addresser in the modern dialogic discourse (based on the material of the British and Ukrainian talk shows)]. *Studia Philologica*. 2016. (2). P. 80-83. [in Ukrainian] URL: https://studiap.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/137/138

7. Hnatkovska O. M., Sapozhnyk I. V., Surodeikina T. V. Formuvannia movnoho portreta amerykantsia za dopomohoiu osobovykh zaimennykiv v inavhuratsiinykh promovakh prezydenta SShA [Formation of the linguistic portrait of an American through personal pronouns in U.S. presidential inaugural speeches]. *Nova filolohiia*. 2021. №1(81). P. 85–90 [in Ukrainian]. URL: https://www.novafilolohiia.zp.ua/index.php/new-philology/article/view/489

8. Yenikieiev D. S. Odynytsi prahmatychnoho rivnia struktury movnoi osobystosti [Units of the pragmatic level of language personality structure]. *Zakarpatski filolohichni studii*. 2020. Issue 13(2). P. 79–83 [in Ukrainian]. URL: https://surl.li/esyviw

9. Zahnitko A. P. Suchasna linhvopersonolohiia: rivni, odynytsi i katehorii [Modern linguopersonology: levels, units and categories]. *Proceedings of the scientific conference of academic staff and researchers (May 15–19, 2017). Vinnytsia: Vasyl Stus Donetsk National University*. P. 1–3 [in Ukrainian]. URL: https://jpvs.donnu.edu.ua/article/view/3654

10. Zasiekina L. V., Zasiekin S. V. Psykholinhvistychna diahnostyka: Navchalnyi posibnyk [Psycholinguistic diagnostics: Handbook]. Lutsk: RVV “Vezha” Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukraiinky. 2008. 188 p.

11. Kalytiuk L. P., Ishchuk T. M. Dyskurs-portret amerykanskoho blohera Fiony Tsy tkin [Discourse portrait of the American blogger Fiona Citkin]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Uzhhorod: Helvetyka Publishing House, 2018. Issue 3(1). P. 127–131 [in Ukrainian]. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/1e0c20f1-260f-4bc4-b62c-a51c70d1dcba

12. Kondratiuk I. B. Komunikatyvni taktyky y stratehii keruvannia dyskursyvnoiu osobystistiu v komunikatyvnii sytuatsii psykholohichnoho dysbalansu [Communicative tactics and strategies of managing discursive personality in situations of psychological imbalance]. *Naukovyi visnyk Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Filolohichni nauky*. 2016. №6. P. 80–83 [in Ukrainian]. URL: https://surl.li/hnuktu

13. Matsko L. I. Movna osobystist Tarasa Shevchenka yak chynnyk formuvannia natsionalnoi identychnosti [Taras Shevchenko’s linguistic personality as a factor in forming national identity]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”. Ser.: Filolohichna*. 2014. Issue 50. P. 80–85 [in Ukrainian]. URL: https://surli.cc/hmrdgq

14. Palatovska O. V. Spontannist u protsesi verbalizatsii usnoho naukovoho monolohu [Spontaneity in the process of verbalising an oral scientific monologue]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia*. 2021. №50(1). P. 95–98 [in Ukrainian]. URL: https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v50/part_1/24.pdf

15. Pankiv O. B. Dyskursyvna kompetentsiia movnoi osobystosti maibutnoho filoloha [Discursive competence of the future philologist’s language personality]. *Naukovyi visnyk Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Filolohichni nauky*. 2014. №1. P. 64–69 [in Ukrainian]. https://surl.li/jidfnp

16. Romanchenko A. P. Elitarna movna osobystist u prostori naukovoho dyskursu: komunikatyvni aspekty [Elite linguistic personality in scientific discourse: communicative aspects]. Odesa: Odesa National University named after I. I. Mechnikov, 2019. 541 p [in Ukrainian]. URL: https://surli.cc/mzdgyl

17. Samoilenko D. O. Fenomen movnoi identychnosti yak predmet sotsialno-filosofskoi refleksii [The phenomenon of linguistic identity as a subject of socio-philosophical reflection]. *Humanities Studies*. 2021. №9(86). P. 46–52 [in Ukrainian]. URL: https://humstudies.com.ua/article/view/251990

18. Fedorova A. P., Dudko I. V. Verbalni zasoby aktyvizatsii uvahy v suchasnomu ukrainskomu politychnomu dyskursi [Verbal means of attention activation in modern Ukrainian political discourse]. *Proceedings of the XVIII All-Ukrainian scientific conference “Ukrainian language in jurisprudence”*. Kyiv, 2022. P. 66–69 [in Ukrainian]. URL: https://surl.li/qzknsn

19. Frasyniuk N. Movni zasoby vyrazhennia persuazyvnosti v politychnomu dyskursi [Linguistic means of expressing persuasiveness in political discourse]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2020. Issue 32(2). P. 129–133 [in Ukrainian]. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/32_2020/part_2/24.pdf

20. Abrams K. This Day in Newport History: September 23, 1971 – Sean Spicer is born. WUN. September 23, 2023. URL: https://tinyurl.com/hv25yvnh

21. Ari Fleischer. Jewish Virtual Library. URL: https://jewishvirtuallibrary.org/ari-fleischer

22. Arsenault M. The 17 rules of Sean Spicer, Rhode Island native. Boston Globe. February 7, 2017. URL: https://surl.li/zilryo

23. Benwell B. & Stokoe E. Discourse and Identity. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
24. Chalfant M. McEnany stamps her brand on White House press operation. The Hill. May 15, 2020. URL: https://thehill.com/homenews/administration/497890-mcenany-stamps-her-brand-on-white-house-press-operation/
25. Dana Perino. Assistant to the President and Press Secretary. The White House. President George W. Bush. URL: https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/government/perino-bio.html
26. Dee Dee Myers. NNDB. https://www.nndb.com/people/346/000047205/
27. Grove L. Dee Dee Myers, in for a spin. The Washington Post. September 23, 1994. URL: https://surl.li/iqkatn
28. Haslett C. Sean Spicer: Everything you need to know. ABC News. July 21, 2017. URL: https://abcnews.com/Politics/sean-spicer/story?id=48777103
29. Kellman L., Lemire J. McEnany`s mission: Stand by, defend, punch back for Trump. AP News website. June 9, 2020. URL: https://tinyurl.com/yhd2569d
30. Labov W. Sociolinguistic patterns. (Conduct and Communication, 4.) Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. Pp. 89-107.
31. Pliuta N. Comparative analysis of methods used for communicative influence on the audience by the addresser and the addresser-retransmitter in the American political discourse. *Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine. Series 9*. 2024. Vol. 28, pp. 67–78.
32. Read Ari Fleischer's Bio. CBS News. February 17, 2012. URL: https://www.cbsnews.com/chicago/news/read-ari-fleischers-bio/
33. Sean Spicer biography. AAE Speakers. https://www.aaespeakers.com/keynote-speakers/sean-spicer
34. Warren J. Dee Dee Myers, First Female White House Press Secretary. Los Angeles Times. October 14, 1992. URL: https://scvhistory.com/scvhistory/lat101492.htm
35. WhoRunsGov: Jake Siewert. Washington Post. July 25, 2012. Archived from the original on September 26, 2012. URL: https://web.archive.org/web/20120926104944/http://www.washingtonpost.com/politics/jake-siewert/gIQAiNkDAP_topic.html

Література:

1. Акайомова А. Політична комунікація як процес взаємодії політичних суб'єктів. *Політичний менеджмент*. 2011. №1. С. 170-176. URL: https://surl.li/sbhivn
2. Андріїшина К. І. Конструювання індивідуальної авторизації в англомовних журнальних статтях. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. Вип. 9. Т. 1. С. 8-11. URL: https://surl.li/sglsbe
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., допов. К.: Академія, 2009. 376 с.
4. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К.: Довіра, 2007. 208 с.
5. Безгодова Н., Колесникова Л. Стилістичні функції особових займенників у сучасних поетичних текстах. *Лінгвістика*. 2024. №2(50), С. 141-147. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10952
6. Борисов О. Типологія адресата в сучасному діалогічному дискурсі (на матеріалі британських та українських ток-шоу). *Studia Philologica*. 2016. (2). С. 80-83. URL: https://studiap.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/137

7. Гнатковська О. М., Сапожник І.В., Суродейкіна Т.В. (2021). Формування мовного портрета американця за допомогою особових займенників в інавгураційних промовах президента США. *Нова філологія.* 2021. №1(81). С. 85-90. URL: https://www.novafilolohiia.zp.ua/index.php/new-philology/article/view/489

8. Єнікєєв Д. С. Одиниці прагматичного рівня структури мовної особистості. *Закарпатські філологічні студії*. 2020. Вип. 13(2). С. 79-83. URL: https://surl.li/esyviw

9. Загнітко А. П. Сучасна лінгвоперсонологія: рівні, одиниці і категорії. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеню за підсумками науково-дослідної роботи за період 2015-2016 рр. (15-19 травня 2017 р.)*. Том 2. Донецький національний університет імені Василя Стуса. Вінниця, 2017. С. 1-3. URL: https://jpvs.donnu.edu.ua/article/view/3654

10. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Психолінгвістична діагностика: Навч. посіб. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. 2008. 188 с.

11. Калитюк Л. П., Іщук Т. М. Дискурс-портрет американського блогера Фіони Циткін. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 3(1). С. 127-131. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/1e0c20f1-260f-4bc4-b62c-a51c70d1dcba

12. Кондратюк І. Б. Комунікативні тактики й стратегії керування дискурсивною особистістю в комунікативній ситуації психологічного дисбалансу. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер. : Філологічні науки (мовознавство).* 201. № 6. С. 80–83. URL: https://surl.li/hnuktu

13. Мацько Л. І. Мовна особистість Тараса Шевченка як чинник формування національної ідентичності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. 2014. Вип. 50. С. 80-15. URL: https://surli.cc/hmrdgq

14. Палатовська О. В. Спонтанність у процесі вербалізації усного наукового монологу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2021. №50(1). С. 95-98. URL: https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v50/part_1/24.pdf

15. Паньків О. Б. Дискурсивна компетенція мовної особистості майбутнього філолога. *Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2014. №1. С. 64-69. https://surl.li/jidfnp

16. Романченко А. П. Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти: монографія. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. 541 с. URL: https://surli.cc/mzdgyl

17. Самойленко Д. О. Феномен мовної ідентичності як предмет соціально-філософської рефлексії. *Humanities Studies*. 2021. №9(86). С. 46-52. URL: https://humstudies.com.ua/article/view/251990

18. Федорова А. П., Дудко І. В. Вербальні засоби активізації уваги в сучасному українському політичному дискурсі. *Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи: матеріали XVIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 17 листоп. 2022 р.)* / [редкол.: В. В. Чернєй, С. Д. Гусарєв, С. С. Чернявський та ін.]. Київ: Нац. акад. внутр. Справ, 2022. С. 66-69. URL: https://surl.li/qzknsn

19. Фрасинюк Н. Мовні засоби вираження персуазивності в політичному дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 32(2). С. 129-133. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/32_2020/part_2/24.pdf

20. Abrams K. This Day in Newport History: September 23, 1971 – Sean Spicer is born. WUN. September 23, 2023. URL: https://tinyurl.com/hv25yvnh

21. Ari Fleischer. Jewish Virtual Library. URL: https://jewishvirtuallibrary.org/ari-fleischer

22. Arsenault M. The 17 rules of Sean Spicer, Rhode Island native. Boston Globe. February 7, 2017. URL: https://surl.li/zilryo

23. Benwell B. & Stokoe E. Discourse and Identity. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

24. Chalfant M. McEnany stamps her brand on White House press operation. The Hill. May 15, 2020. URL: https://thehill.com/homenews/administration/497890-mcenany-stamps-her-brand-on-white-house-press-operation/

25. Dana Perino. Assistant to the President and Press Secretary. The White House. President George W. Bush. URL: https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/government/perino-bio.html

26. Dee Dee Myers. NNDB. https://www.nndb.com/people/346/000047205/

27. Grove L. Dee Dee Myers, in for a spin. The Washington Post. September 23, 1994. URL: https://surl.li/iqkatn

28. Haslett C. Sean Spicer: Everything you need to know. ABC News. July 21, 2017. URL: https://abcnews.com/Politics/sean-spicer/story?id=48777103

29. Kellman L., Lemire J. McEnany`s mission: Stand by, defend, punch back for Trump. AP News website. June 9, 2020. URL: https://tinyurl.com/yhd2569d

30. Labov W. Sociolinguistic patterns. (Conduct and Communication, 4.) Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. Pp. 89-107.

31. Pliuta N. Comparative analysis of methods used for communicative influence on the audience by the addresser and the addresser-retransmitter in the American political discourse. *Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine. Series 9*. 2024. Vol. 28, pp. 67–78.

32. Read Ari Fleischer's Bio. CBS News. February 17, 2012. URL: https://www.cbsnews.com/chicago/news/read-ari-fleischers-bio/

33. Sean Spicer biography. AAE Speakers. https://www.aaespeakers.com/keynote-speakers/sean-spicer

34. Warren J. Dee Dee Myers, First Female White House Press Secretary. Los Angeles Times. October 14, 1992. URL: https://scvhistory.com/scvhistory/lat101492.htm

35. WhoRunsGov: Jake Siewert. Washington Post. July 25, 2012. Archived from the original on September 26, 2012. URL: https://web.archive.org/web/20120926104944/http:/www.washingtonpost.com/politics/jake-siewert/gIQAiNkDAP_topic.html

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 821.512.161-1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-215-230

Prushkovska İryna Vitaliyivna Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages Educational and Scientific Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv https://orcid.org/0000-0003-1949-0911

Moreva Marina Igorivna Lecturer Department of Foreign Languages Educational and Scientific Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv https://orcid.org/0009-0004-2115-3193

THE SYMBOLISM OF LOVE AND SPIRITUAL QUEST IN THE POEM *HÜSN Ü AŞK*

Abstract. The poem *Hüsn ü Aşk* by Şeyh Galib constitutes one of the most outstanding achievements of late Ottoman literature and, at the same time, represents a seminal work of the classical literary canon that continues to retain its interpretative relevance within contemporary humanities scholarship.

Although this eighteenth-century text has traditionally been approached predominantly within the framework of literary history, its intricate poetics, dense symbolic texture, elaborate system of allegorical correspondences, and multilayered Sufi semantics call for the application of new and more nuanced interpretative methodologies.

Within the context of modern literary studies, *Hüsn ü Aşk* emerges not merely as a representative example of the classical mesnevi genre but rather as a sophisticated artistic model of the spiritual journey, in which poetic cognition, mythological imagery, religious-mystical hermeneutics, and the aesthetics of *sebk-i Hindî* converge to form an integrated and highly complex semantic system. The poem thus functions as a multilayered textual construct in which aesthetic form and metaphysical content are inseparably intertwined, enabling the representation of spiritual experience through symbolic and allegorical means.

The relevance of the present study is determined by several interrelated factors. Firstly, Şeyh Galib's poem occupies a distinctive and prominent place within the canon of Ottoman Divan literature as a work that exemplifies a unique synthesis of established classical tradition and innovative aesthetic experimentation. Secondly, in light of the growing scholarly interest in symbolic textual structures, intertextual dynamics, Sufi anthropology, and mythopoetic frameworks, there is an increasing need for a comprehensive and systematic

analysis of *Hüsn ü Aşk* as a multilayered representation of spiritual experience and metaphysical inquiry. Thirdly, within the field of Ukrainian Oriental and literary studies, the poem still requires a more rigorous and conceptually grounded interpretation capable of integrating the historical-literary perspective with contemporary theoretical and analytical approaches.

Furthermore, the study seeks to contribute to the broader understanding of the mechanisms of meaning formation in classical Ottoman poetics by examining the interaction between allegory, symbolism, and narrative structure. Particular attention is paid to the ways in which the poetics of *sebk-i Hindî* intensifies semantic density, fosters paradoxical imagery, and enables the articulation of complex metaphysical concepts through poetic language.

Keywords: Ottoman literature, Sufism, allegory, mythopoetics, spiritual journey.

Прушковська Ірина Віталіївна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Навчально-наукового інституту міжнародних відносин, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ https://orcid.org/0000-0003-1949-0911

Морєва Марина Ігорівна викладач кафедри іноземних мов Навчально-наукового інституту міжнародних відносин, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ https://orcid.org/0009-0004-2115-3193

СИМВОЛІКА КОХАННЯ ТА ДУХОВНИХ ПОШУКІВ У ПОЕЗІЇ «ХЮСНЮ АШК»

Анотація. Поема *«Гюсн та Ашк»* Шейха Ґаліба належить до найвизначніших досягнень пізньої османської літератури та водночас постає як один із ключових текстів класичної словесної спадщини, що зберігає свою інтерпретаційну продуктивність і методологічну актуальність у сучасному гуманітарному дискурсі. Попри те, що цей твір XVIII століття традиційно розглядається передусім у межах історико-літературної парадигми, його складна поетика, насичена символічна структура, розгалужена система алегоричних відповідників і багаторівнева суфійська семантика зумовлюють необхідність застосування новітніх інтерпретаційних стратегій, орієнтованих на міждисциплінарний аналіз тексту.

У сучасному літературознавстві *«Гюсн та Ашк»* постає не лише як репрезентативний зразок класичного жанру месневі, а передусім як складна художня модель духовного шляху, у якій поетичне мислення, міфологічна

образність, релігійно-містична герменевтика та естетика *sebk-i Hindî* взаємодіють, формуючи цілісну, багатовимірну й концептуально насичену семантичну систему. Поема функціонує як багаторівнева текстуальна конструкція, у межах якої естетична форма та метафізичний зміст перебувають у нерозривній взаємодії, забезпечуючи репрезентацію духовного досвіду через складні символічні та алегоричні структури.

Актуальність дослідження зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників. По-перше, поема Шейха Ґаліба посідає особливе місце в каноні османської диванної літератури як твір, у якому найбільш повно реалізовано синтез класичної традиції та естетичного новаторства. По-друге, в умовах активного розвитку сучасних студій, спрямованих на дослідження символічних структур тексту, міжтекстових взаємодій, суфійської антропології та міфопоетичних моделей, постає потреба в комплексному та системному осмисленні *«Гюсн та Ашк»* як багаторівневої моделі духовного досвіду та метафізичного пізнання. По-третє, у вітчизняному сходознавчому та літературознавчому дискурсі цей твір і досі потребує глибокої концептуалізації, здатної поєднати історико-літературну перспективу з сучасними теоретико-методологічними підходами.

У межах дослідження поема розглядається як складна система смислотворення, у якій взаємодіють алегоричні моделі, символічні структури та наративні механізми. Особливу увагу приділено ролі суфійської образності, що забезпечує метафізичну інтерпретацію любові як універсального принципу духовного пізнання, а також функціонуванню міфологічних моделей, які інтегрують індивідуальний досвід героя у ширший контекст колективної культурної пам'яті. Аналіз поетики *sebk-i Hindî* дозволяє виявити підвищену семантичну щільність тексту, його схильність до парадоксального образотворення та здатність до вербалізації складних метафізичних концептів через систему асоціативних і символічних відповідностей.

Таким чином, *«Гюсн та Ашк»* постає як багатовимірний художній феномен, у якому традиції османської поетики поєднуються з інноваційними формами художнього мислення, утворюючи унікальну модель духовного шляху, що зберігає свою евристичну цінність у сучасному літературознавчому, культурологічному та герменевтичному дискурсах.

Ключові слова: османська література, суфізм, алегорія, міфопоетика, духовний шлях.

Problem Statement. The eighteenth-century work *Hüsn ü Aşk* is primarily examined in contemporary literary scholarship within the framework of literary history; however, scholarly interest in this text is not limited exclusively to a

historical-literary perspective. Despite the considerable temporal distance separating modern readers from the period of its creation, Şeyh Galib's *mesnevi* continues to attract sustained academic attention, particularly within Turkish literary studies, where it occupies a distinctive position among investigations of classical Ottoman poetry.

The object of this study is Şeyh Galib's poem *Hüsn ü Aşk* as a phenomenon of Ottoman classical literature. The subject of the research includes the symbolism of love and spiritual quest, the allegorical structure of the text, mythological imagery, the system of mediating characters, and the specific features of the poem's artistic organization within the framework of Sufi tradition and the Indian style (*sebk-i Hindî*). Particular attention is paid to the ways in which the figures of Hüsn, Aşk, Çılgınlık Molla, Sühan, İsmet, and Khidr function in the narrative, as well as to the teratological and magical motifs that construct the semantic space of the protagonist's inner journey.

The methodological framework of the study is based on a combination of several complementary approaches, including historical-literary, hermeneutic, structural-semantic, comparative, and mythopoetic methods. The historical-literary method allows the poem to be examined within the broader context of Ottoman Divan literature and Sufi literary tradition. The hermeneutic approach makes it possible to interpret the text as a symbolic model of spiritual experience. Structural-semantic analysis is employed to identify internal connections between images, motifs, and narrative structures. The comparative perspective enables the correlation of specific elements of the poem with a wider corpus of classical Eastern texts, while the mythopoetic approach facilitates the analysis of archaic imagery, teratological motifs, and magical structures within the artistic world of the poem.

The scientific novelty of this study lies in the attempt to conceptualize *Hüsn ü Aşk* not merely as a remarkable monument of Ottoman classical poetry but as a complex artistic model of the Sufi worldview in which love appears not simply as an emotional category but as a metaphysical principle of knowledge and a path toward the divine truth. The novelty of the research also lies in emphasizing the interaction between symbolic, mythological, religious-philosophical, and aesthetic levels of the poem, which allows it to be interpreted as a multilayered text with a significant hermeneutic potential.

The theoretical significance of this study consists in deepening our understanding of the mechanisms of meaning formation in Ottoman poetics, particularly within the framework of Sufi *mesnevi* literature. The practical value of the research lies in the possibility of applying its results in academic courses on the history of Turkish literature, comparative literature, Oriental studies, mythopoetics, and the hermeneutics of literary texts.

The poem *Hüsn ü Aşk* is a Sufi *mesnevi* distinguished by a complex allegorical structure and is regarded as one of the most prominent examples of the so-called "Indian style" (*sebk-i Hindî*) in Ottoman literature. The work consists of 2041 couplets and four *terci-i bend* sections, which attests to its considerable scope and compositional complexity. Approximately twenty manuscript copies of the poem are preserved in Turkish libraries, which confirms both its popularity and its active circulation within the cultural space of the Ottoman Empire [6, p. 18].

Analysis of recent research and publications.

The high artistic quality and intellectual depth of the poem have generated numerous attempts to imitate or recreate a comparable type of poetic discourse. Among the authors who sought to produce works analogous in thematic scope or aesthetic conception to *Hüsn ü Aşk* were Keçecizade İzzet Molla, with his poem *Gülşen-i Aşk*, as well as the poet Yenişehirli Avni. However, these attempts did not attain the artistic refinement and conceptual sophistication characteristic of Şeyh Galib's work. In particular, Refi'i Amidi Mehmet composed a mesnevi entitled *Nazm-ı Dakāik*, yet scholars emphasize that this text cannot be equated with *Hüsn ü Aşk* either in terms of artistic merit or philosophical depth [2, p. 30].

Similarly, the well-known poet Yenişehirli Avni initiated the composition of a poem entitled *Ateşkede*, which might have been conceived as a work comparable to that of Galib; nevertheless, the author succeeded in writing only 239 couplets before abandoning the project [9, p. 23]. In this regard, Sadettin Nüzhet underscores that, at first glance, *Hüsn ü Aşk* may appear to be a simple legend or a romantic narrative; in reality, however, it constitutes a highly complex symbolic system imbued with profound allegorical and philosophical meanings [9, p. 21].

One of the central issues in the interpretation of the poem concerns its allegorical dimension. For a considerable period, scholarly discourse has been marked by debates as to whether the *mi'rāj* should be interpreted as the literal ascension of the Prophet to heaven or rather as an allegorical representation of a spiritual experience that eludes rational explanation. The allegorical nature of the poem has also been emphasized by Victoria Holbrook, who interprets various manifestations of love within the text as allegorical constructs. Within this interpretative framework, symbolic elements may encompass not only characters and toponyms but also aspects of human nature, such as the sun, the moon, the giant, or the witch. Indeed, a substantial number of images in *Hüsn ü Aşk* perform explicit allegorical functions. Although the theme of love had long been a central motif in the Eastern poetic tradition prior to Şeyh Galib, it was he who first articulated the idea that faith could be attained through love as a spiritual trajectory of human development [5, p. 76].

The dual semantic structure of the poem has been highlighted by Vasfi Mahir Kocatürk, who argues that the text operates on two interrelated levels. The first level is associated with Sufi symbolism, particularly within the Mevlevi tradition: Hüsn signifies divine beauty, Aşk represents the lover-dervish, the *tekke* embodies the spiritual school of ethics (*edeb*), and the spiritual guide (*mürşid*) is personified by the figure of Molla Çılgınlık. The second level encompasses images of nature and the cosmic order–spring, the sky, stars, the nightingale, roses, and gardens–which collectively construct the symbolic space of both worldly existence and the hereafter. These two dimensions are harmoniously integrated within the artistic structure of the poem [7, p. 534].

In his analysis, Sadettin Nüzhet further emphasizes that the significance of the poem cannot be reduced solely to its Sufi symbolism. The poet's intention was not only to articulate the spiritual principles of *tasavvuf* but also to introduce innovative aesthetic elements into Ottoman literary tradition. The principal artistic value of the work lies not merely in its mystical content but also in its exceptional imagery and descriptive richness. As the scholar observes, each couplet of the poem may be regarded as an independent miniature or artistic tableau [9, p. 24].

The orientalist Abdülbaki Gölpınarlı considers *Hüsn ü Aşk* to be one of the most outstanding works of Turkish literature, grounded in the principle of artistic personification. He notes that, following *Kutadgu Bilig*, this technique was first employed by Yunus Emre in the mesnevi *Risaletü'n-Nushiyye*, subsequently by Nevi in *Nasb-ı Hâl*, and later further developed in the poetry of Şeyh Galib [3, p. 34]. According to Gölpınarlı, the poem also reveals the influence of such texts as Ibn Sina's *Risaletü't-Tayr* and Shihab al-Din Suhrawardi's *Munis al-Ushshaq*, which attests to the author's profound familiarity with Sufi philosophical traditions.

At the same time, Vasfi Mahir Kocatürk, in comparing *Hüsn ü Aşk* with other works of classical poetry, observes that in Fuzuli's writings the external world and nature are depicted in a more vivid and realistic manner, whereas the imagery in Şeyh Galib's poem assumes a more fantastical character. From this perspective, Fuzuli's *Leyla and Majnun* surpasses *Hüsn ü Aşk* in terms of language, stylistic execution, and poetic technique [7, p. 536]. Nevertheless, Kocatürk simultaneously emphasizes that Galib's poem belongs among the most significant works of world literature and may be only partially compared with Rumi's *Masnavi* [7, p. 537].

Gölpınarlı, however, challenges this assessment, arguing that Şeyh Galib himself explicitly identified Rumi's *Masnavi* as the primary source of inspiration for his work. Undoubtedly, the poetic structure of the text was also shaped by other canonical works of the classical tradition, including Ibn Sina's *Risaletü't-Tayr*, Suhrawardi's *Munis al-Ushshaq*, Attar's *Mantiq al-Tayr*, Fuzuli's *Sihhat u*

Maraz, the works of Nizami, as well as Fuzuli's *Leyla and Majnun* [4, p. 34]. Scholars further point to the influence of fairy-tale motifs, which play a significant role in the narrative structure of the poem [6, p. 19].

Article purpose. The aim of this article is to identify and systematically analyze the distinctive features of the symbolism of love and the spiritual quest in the poem *Hüsn ü Aşk*, as well as to elucidate the ways in which Sufi imagery, mythological models, and the poetics of the *sebk-i Hindî* style contribute to the formation of a multilayered semantic structure within the text.

To achieve this aim, the study pursues the following objectives: to determine the position of the poem within the historical development of Ottoman literature and its reception in contemporary scholarship; to examine the allegorical nature of the work and its Sufi semantic framework; to identify the specific characteristics of its mythological imagery; to analyze the functions of the cultural hero, the spiritual guide, and other symbolic figures; and to trace the ways in which the narrative of the spiritual journey articulates the inner process of self-knowledge and the pursuit of truth.

Main Material Presentation. Despite the presence of numerous inter-textual connections, the poem *Hüsn ü Aşk* cannot be regarded as a mere imitation or reproduction of earlier works. Rather, it emerges as an original artistic phenomenon within the tradition of Divan literature [3, p. 36].

Given that the narrative structure of *Hüsn ü Aşk* is partly modeled on a fairy-tale framework, mythological images and motifs occupy an important place within its artistic universe. The origins of these images can be traced to archaic forms of worldview that emerged during the pre-scientific stages of human cultural development and reflect a mythological mode of interpreting reality. Such mythological thinking, characteristic of early cultural stages, provided the foundation for many symbolic structures that later became integrated into literary discourse.

There are numerous similarities between poetic and mythological modes of perceiving the world. One of the most significant is the active use of metaphorical thinking. However, the functioning of metaphor in poetic and mythological discourse differs fundamentally. In poetry, metaphor represents the result of figurative thinking that brings different phenomena together on the basis of perceived similarities. In mythological consciousness, by contrast, similar phenomena are not merely compared but effectively identified with one another, indicating a different level of symbolic perception.

Within this framework, mythology may be understood as a form of religiously interpreted behavioral model or, more broadly, as a sacralized interpretation of life processes. Myth functions as a sacred narrative that recounts events occurring in primordial, "memorable" times – the foundational period

considered to be the origin of the world's structure. In this sense, mythological and legendary structures operate as a concentrated ideological and aesthetic expression of humanity's collective memory. Etymologically, the concept of "myth" derives from the Ancient Greek word *mythos*, which encompassed a wide range of meanings: speech, discourse, word, conversation, narrative, advice, instruction, expression, message, story, legend, tale, fable, plot, or narrative structure. In Greek the term produced numerous derivatives, among which the concept *mythologia* occupied a special place. In mythological narratives concerning the first humans, particularly genealogical myths, heroes often functioned as intermediaries between the divine and human realms. Initially these heroes were understood as direct descendants of the gods; later, however, the category expanded to include outstanding individuals who were elevated to heroic status after death. In the poem *Hüsn ü Aşk*, one such figure is Khidr, who in classical Turkish literature is traditionally regarded as either a saint or a prophet. Within the poetic discourse of the work, Khidr appears as an elderly man with grey hair and beard who emerges at critical moments to rescue the protagonist from seemingly hopeless situations. According to Islamic tradition, the prophet Noah prayed that Khidr might be granted eternal life. After drinking the water of immortality, he became immortal. The name of this figure is also mentioned in the Qur'an, where he appears as a companion of the prophet Moses on his difficult spiritual journey [1, p. 227].

Within the poem, the image of Khidr repeatedly appears in symbolic contexts: *"A river of living water appeared –the very water discovered by Khidr – and it quenched the thirst of those souls who longed to drink eternity" [8, p. 33]; "If the power of her eyes had reached Khidr, even darkness itself would have appeared to him as the water of life" [8, p. 111]; "The immortal water discovered by Khidr filled this place (the Place of Meaning), and because of it everything around began to flourish and turn green" [8, p. 157].*

In addition to mythological and religious imagery, the poem also refers to historical and legendary figures who, within the Turkish and Iranian literary traditions, have become symbols of courage, strength, and heroism. One such figure is Kahraman –the son of Shah Tahmuras from the Pishdadian dynasty – renowned for his heroic battles against giants. In the text of the poem, his image functions as a symbol of extraordinary strength: *"...Each of his servants was like Kahraman the Slayer" [8, p. 233].*

Among the other figures mentioned are Bahram –the commander-in-chief of Hurmuz, who, after defeating his enemies, cut off their heads and built towers from them –as well as Rustam, one of the most celebrated heroes of the Iranian epic tradition*:"That horse with a fiery body stood like a mountain, exactly like the bloody towers of Bahram" [8, p. 307].*

The poem also refers to Kaykhusraw –the grandson of Kaykavus and the son of Siyavush, a ruler of the Iranian Kayanian dynasty –who in literary tradition symbolizes the grandeur and authority of the ideal sovereign: *"The narcissus, beginning its discourse on wine and the ney, scattered pearls for the crown of Kaykhusraw" [8, p. 145]*.

A special place in the symbolic system of the poem is occupied by the image of Qarun (Korah), a figure mentioned in the Qur'an. In cultural tradition he symbolizes excessive wealth and arrogance. According to legend, the prophet Moses taught him alchemy, through which Qarun became immensely wealthy but later grew arrogant. In response, the prophet cursed him, and Qarun together with all his riches was swallowed by the earth [10, p. 258]: *"Gayret, looking at Aşk in astonishment, said: 'Hey, you who have lost your head because of love –will you now ask about your alchemy here, from Qarun?'"* [8, p. 261].

Another significant character mentioned in the poem is Pharaoh, the Egyptian ruler during the time of the prophet Moses. According to the legend, he refused to accept faith and ordered the killing of all newborn boys after a prophecy foretold that one of them would cause his downfall. Moses' mother saved the child by placing him in a basket and sending him down the Nile. Pharaoh's wife found the child and raised him in the palace. Later Pharaoh pursued Moses but ultimately perished by drowning in the sea.

In the poem, this narrative appears in symbolic form: *"If Noah had begun his prayer of sorrow with the words 'Leave none behind,' the flood of faith would have drowned even Pharaoh" [8, p. 125]*. Mythological narratives, which develop under the influence of specific geographical, historical, and socio-economic conditions, demonstrate considerable diversity. The same myth may contain several motifs and, accordingly, multiple structural components. In different sources, several variations of the same myth are often recorded.

Moreover, similar mythological narratives can be found in the traditions of different peoples of the world, even among those who historically had no direct contact with one another.

This phenomenon can be explained by the fact that comparable myths emerged at similar stages in the development of early societies, when the perception of objective reality and its mythological interpretation were largely similar across different cultures.

One of the most widespread figures in world mythology is the image of the cultural hero or benefactor (*evergete*)–a teacher, protector, and guide of humanity. In the poem *Hüsn ü Aşk*, this role is fulfilled by several characters. Initially, the mentors of Hüsn and Aşk are represented by the sheikh-teacher of the religious school, Çılgınlık Molla ("the Teacher of Madness"), and later by the wise elder Sühan, whose figure symbolizes the divine word and spiritual guidance.

A particularly significant place within the system of mythologized and symbolic figures in the poem is occupied by the character of Çılgınlık Molla. This figure performs the role of a spiritual mentor, yet his artistic characterization goes far beyond the conventional image of a teacher or a sheikh. He appears as a paradoxical personality in whom madness and wisdom, intellectual freedom and spiritual superiority, inner autonomy and authority over meaning coexist. Through this combination, Çılgınlık Molla represents the archetype of the cultural hero-guide who exists on the boundary between the rational and the irrational, the socially acceptable and the transgressive.

In the text of the poem, this figure is defined through a number of characteristics, each emphasizing his exceptional nature: *"He was mad, yet an experienced sheikh, a wise mufti who shows the path to the prudent" [8, p. 91]. "He wandered alone through the valley of impossible things, shielding himself from the necessity of speaking about possible ones" [8, p. 91]. "He turned the night of ignorance into morning; he made forbidden things permissible."*

In these descriptions, the figure of Çılgınlık Molla acquires a dual semantic dimension. On the one hand, he functions as a spiritual guide; on the other, he embodies a radical freedom from established logical, social, and even religious constraints. For this reason, his image transcends the traditional role of a didactic teacher and becomes the bearer of a particular type of sacred knowledge that cannot be fully expressed through rational categories.

Further characterizations reinforce the ambivalent nature of this figure: *"Looking at Imad's turban, he gave him the nickname 'Şalgam Hoca' (Hodja Turnip)" [8, p. 93]. "Mirza Jan could only be the chief performer on the kopuz, while Fahri Jurjan could only be responsible for an ordinary play" [8, p. 93].*

In these descriptions, the poetics of paradox characteristic of Şeyh Galib's style becomes particularly evident. The figure of Çılgınlık Molla is constructed through the combination of mutually contradictory traits, which is typical of mystical-allegorical writing. Consequently, this character does not merely function as a teacher but also becomes a symbol of a special mode of knowledge in which truth is revealed not through linear logic but through inner insight, spiritual intuition, and a transcendence of conventional coordinates of meaning.

Another extremely important mentor figure in the poem is Sühan, who is directly associated in the text with the divine word. Whereas Çılgınlık Molla represents the ecstatic, paradoxical, and even antinomian dimension of spiritual instruction, Sühan embodies wisdom, depth of meaning, verbal guidance, and inner maturity.

His characterization is presented in distinctly elevated tones: *"Young in heart, yet very wise, the old man was the master of that place" [8, p. 157]. "His name was Sühan; he was a noble person whose life was older than the world*

itself" [8, p. 157]. "He was the radiance that illuminated the beauty of the beautiful; he was like the ash that made the mirror of the eyes of those seeking happiness shine" [8, p. 159].

Within the symbolic system of the poem, Sühan appears as one of the central mediators between the hero and meaning, between external events and inner spiritual experience. His figure reveals a profound connection with the tradition of the sacralization of the word, characteristic both of Sufi culture and of broader religious-mystical traditions. Through Sühan, the word in the poem functions not merely as a means of communication but as an active transformative force capable of guiding the path, altering the inner state of a person, and influencing the course of events.

Within the structure of protective figures, an important role is also played by İsmet – the nurse of the main heroine Hüsn – whose name means "Purity." Her image is associated with motifs of upbringing, care, moral integrity, and the formation of feminine spiritual nature.

In the poem this is expressed as follows: *"Hüsn's nurse was İsmet. Like a burning candle – beautiful, and like fire – warm, İsmet made Hüsn the adornment of her lap" [8, p. 205]. "At first she nourished her with her milk, shedding sweat upon the petals of the rose" [8, p. 205].* Thus, İsmet embodies not only maternal care but also the moral and ethical dimension of upbringing that shapes the heroine as a bearer of spiritual beauty.

A separate complex of mythological motifs in the poem is connected with the so-called teratological cycle, that is, images of monstrous and wondrous creatures. Such motifs are characteristic of the mythologies of virtually all peoples of the world. In order to overcome serpentine, many-headed, fire-breathing, and generally monstrous beings, the mythological hero had to possess a special supernatural power – *mana* – and also rely on magical assistance.

In *Hüsn ü Aşk*, this sphere is represented in particular by mythical birds, among which Hüma, Kaknüs, Hüdhüd, and Anka are especially vividly depicted. The Hüma bird appears as a mythical creature from Mount Qaf that lives in the heavens and never descends to earth. In the poem this image is presented as follows: *"The black vulture descended to the earth and built its nest; even the Hüma bird made its nest within the bud of a rose" [8, p. 141].*

The mythical bird Kaknüs is endowed with an even more complex symbolism. According to traditional belief, its beak contains 360 holes from which different sounds emerge when the wind blows. Other birds gather at these sounds, and Kaknüs devours them. When the bird flaps its wings strongly, fire bursts from its beak and ignites the grass; from the ashes an egg emerges from which a new chick is born. In symbolic interpretation, this image is associated with gossip, vanity, and flattery.

In the poem this image acquires a satirical tone: *"But there are also certain base creatures who sit like the Kaknüs bird, pecking with their beaks in a smoke-filled coffeehouse, imagining themselves the most refined masters of speech and uttering flattering words…" [8, p. 161].*

Hüdhüd – the hoopoe – within Islamic and Eastern tradition is associated with the prophet Solomon and the Queen of Sheba, as it served as a messenger between them. In the poem this image is used in the context of delivering a letter. The bird Anka also belongs to the most significant mythological figures in the poem. It is a mythical bird of Mount Qaf, endowed with multicolored feathers, a human face, and the ability to soar in the heavens without ever touching the earth*: "The Anka bird with its gentle breath, understanding words; an enchanted flame fluttering its wings…" [8, p. 309].*

The use of such images actualizes within the poem the archaic layer of magical thinking. Primitive manism and magism, reflected in the mythologies of various peoples, are associated with beliefs in the supernatural and in the possibility of communicating with it or even influencing it through magical means. In this context, the concept of the miraculous cannot be separated from that of the supernatural: a miracle is perceived as something that transcends ordinary human experience and therefore acquires a sacred status.

For this reason, in myths the miraculous often manifests itself through transformations, metamorphoses, and sudden changes in the external forms of humans, gods, or other beings. Such motifs can partly be associated with early totemistic beliefs. In *Hüsn ü Aşk*, the motif of metamorphosis is particularly vividly embodied in the figure of Sühan, who, in order to deliver a message to Aşk, successively appears in various forms – a parrot, a pheasant, a nightingale, and finally an old physician.

This process of transformation is depicted in the text as follows: *"The green parrot with a pink beak (Sühan) sat on a branch and repeated these words…" [8, p. 331]. "And again, just as Sühan had said in the form of a pheasant, she looked around and saw Aşk" [8, p. 345].*

Thus, Sühan functions not merely as a mentor or messenger but as an image that unites verbal, spiritual, and magical dimensions. His metamorphoses indicate the plasticity of sacred knowledge and the capacity of the spiritual guide to assume different forms according to the needs of the hero's path.

Alongside mythical birds and mentor figures, the poem also introduces a wide spectrum of terrifying creatures and threatening spaces: a witch, a one-eyed giant, cannibals, fairies, predatory animals, a sea of fire, bottomless wells, and endless deserts. All these images function as obstacles on Aşk's path toward Hüsn. Yet with the help of guiding mentors, magical forces, and faith in God, the hero overcomes this difficult journey and ultimately reaches his goal.

One of the most vivid negative images is that of the witch. In both Turkish and Ukrainian literary traditions this figure carries a similar semantic charge: the witch is associated with sorcery, malevolent intent, hostile actions, and the ability to disrupt the natural order. On Aşk's path to Hüsn this character also appears as the embodiment of destructive force: *"Inside sat an old woman, with the face of a giant–a witch terrifying in appearance" [8, p. 285]. "She resembled a devil from hell; on all sides there were tar and pitch" [8, p. 285].* On a symbolic level, this witch simultaneously represents the *nafs* – the human soul in its lower, passionate, and egocentric dimension. Thus, the obstacle faced by the hero is not merely external but also internal.

A similar function is performed by the image of the giant. In Divan literature, as in Ukrainian tradition, the giant appears as a huge, terrifying, and extraordinarily powerful being that obstructs the hero's path. In Turkish literary tradition two types of giants are distinguished–white and black [10, p. 132]. In *Hüsn ü Aşk*, this figure carries a distinctly negative connotation: *"He was such a giant that his face was more dreadful than the night of separation; he smelled like the corpse of a blood-drinking elephant, and he had countless warriors whose appearance resembled charcoal…" [8, p. 263]. "That wretched giant ordered them to be taken captive…" [8, p. 267]. "So that they might grow fatter and gain flesh, and then he would devour them…" [8, p. 267].* Like the witch, this giant is likewise associated with the symbolism of the *nafs*, complementing and intensifying the image of the inner spiritual obstacle confronting the hero.

No less revealing is the image of the fairy. Unlike the Ukrainian tradition, in which the fairy most often carries a positive connotation, in Turkish literature this figure frequently acquires a negative or ambivalent meaning. Fairies are believed to belong to the category of jinn; they are distinguished by beauty and attractiveness, may appear as a result of sorcery, dwell near springs or in bathhouses, conceal themselves from human beings, and remain invisible. At times, they symbolize the beloved who appears and disappears intermittently [10, p. 402].

In the poem, this image is realized in several passages: *"That beauty with the face of a fairy also gave you a fine horse" [8, p. 305]. "Is this the fairy of these lands, and are those beside her fairy-warriors?" [8, p. 335]. "That cupbearer of fairy lineage could in an instant turn a glass of milk into Farhad's blood" [8, p. 341].*

Thus, the system of mythological imagery in *Hüsn ü Aşk* is multilayered and semantically dense. It brings together religious-mystical, heroic, teratological, and magical elements, which collectively form a complex symbolic model of the spiritual path. Through these images, Şeyh Galib not only continues the traditions of classical Ottoman poetry but also creates an original artistic universe in which

mythological thinking, Sufi symbolism, and the poetics of *sebk-i Hindî* merge into a unified aesthetic system.

Conclusions. The analysis conducted here makes it possible to assert that Şeyh Galib's poem *Hüsn ü Aşk* constitutes not only one of the highest achievements of Ottoman Divan literature, but also a complex artistic model of spiritual experience in which love and the quest for truth function as central principles of meaning-making. In the poem, love appears not as a purely psychological experience, but as a universal form of metaphysical movement through which the human being transcends the limits of empirical existence and directs itself toward a higher, sacred dimension. For this reason, the symbolism of love in the poem is inseparably linked to the motif of the spiritual journey, self-knowledge, inner purification, and the movement toward divine beauty.

It has been established that *Hüsn ü Aşk* functions as a multilayered allegorical text in which characters, spaces, natural images, and fantastic beings carry not only narrative but also profound symbolic significance. Hüsn and Aşk represent not merely lovers, but key categories of the Sufi worldview–beauty as a manifestation of the divine, and love as the path toward its realization. Çılgınlık Molla, Sühan, İsmet, and Khidr emerge as figures of spiritual mediation, each embodying a distinct aspect of guidance, wisdom, purification, and the disclosure of meaning. At the same time, negative figures–the witch, the giant, the fairies, the monsters, and other obstacles–symbolize both external trials and internal threats, above all the *nafs*, that is, the lower, passionate dimension of human nature.

It has also been demonstrated that mythological imagery plays a particularly significant role in the poetics of the work. It is not a decorative or secondary element, but one of the principal means through which spiritual experience is artistically encoded. Through the figures of the cultural hero, the sacred mentor, mythical birds, teratological beings, and wondrous metamorphoses, the poem inserts the individual story of love into the broader space of collective cultural memory. Precisely for this reason, *Hüsn ü Aşk* combines the features of Sufi allegory, mythopoetic narrative, and the symbolic novel of spiritual journeying.

An important result of the study is also the recognition that the artistic world of the poem is formed at the intersection of several traditions: Sufi, Divan, mythological, fairy-tale, and intertextual. The numerous semantic resonances with the earlier classical tradition–from Rumi and Attar to Ibn Sina, Suhrawardi, Nizami, and Fuzuli–do not diminish the originality of the work; on the contrary, they underscore Şeyh Galib's capacity for profound creative transformation of inherited models. The poem is not an imitation or repetition, but rather an original text in which tradition becomes a source of new aesthetic and spiritual meaning.

The analysis has further confirmed that the poetics of *sebk-i Hindî* constitutes one of the decisive factors in the artistic organization of *Hüsn ü Aşk*. It is precisely this poetics that endows the text with its particular semantic density, paradoxical imagery, tendency toward unexpected associative connections, metaphysical tension, and capacity to unite the abstract with the concrete. Consequently, the poem appears not only as an outstanding example of the Indian style in literature, but also as a unique artistic experiment in which the symbolism of love and spiritual quest attains its fullest aesthetic expression.

Accordingly, *Hüsn ü Aşk* should be regarded as a complex symbolic model of the Sufi worldview in which love functions as a central ontological and epistemological principle. The spiritual quest in the poem is represented as a process of inner transformation realized through trial, guidance, and the overcoming of fear, temptation, and illusion. It is precisely for this reason that Şeyh Galib's work is not only an outstanding phenomenon of eighteenth-century Ottoman literature, but also a text that retains its relevance within contemporary literary, cultural, and hermeneutic discourse. Its analysis opens перспективеs for further research into Sufi poetics, the symbolic structures of classical Eastern literature, intertextual interactions, and the mechanisms of the artistic modeling of spiritual experience.

References

1. Hromiak, R. T., Kovaliv, Yu. V., & Teremko, V. I. (Eds.). (2006). *Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk* (Literary studies dictionary-reference). Kyiv: Akademiia.
2. Alparslan, A. (1988). *Şeyh Galib* (Sheikh Galib). Ankara: İnsan Yayınları.
3. Gölpınarlı, A. (1968). *Şeyh Galib. Hüsn ü Aşk* (Sheikh Galib. Hüsn ü Aşk). İstanbul: Mesit Yayınları.
4. Güngör, E. (1996). *İslam tasavvufunun meseleleri* (Problems of Islamic Sufism). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
5. Holbrook, V. (1996). Alegorinin ölümü, Hüsn-ü Aşk'ın özgünlüğü (The death of allegory and the originality of Hüsn ü Aşk). *Defter*.
6. İpekten, H. (2005). *Şeyh Galib: Hayatı, sanatı, eserleri* (Sheikh Galib: His life, art, and works). Ankara: Akçağ.
7. Kocatürk, V. M. (1964). *Edebiyat tarihi* (History of literature). Ankara: İnsan Yayınları.
8. Doğan, M. N. (2003). *Hüsn ü Aşk: Metin, nesre çeviri, notlar ve açıklamalar* (Hüsn ü Aşk: Text, prose translation, notes and explanations). İstanbul: Ötüken.
9. Nüzhet, S. (1932). *Şeyh Galib* (Sheikh Galib). İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
10. Pala, İ. (2004). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü* (Encyclopedic dictionary of Divan poetry). İstanbul: Kapı Yayınları.

Література

1.Літературознавчий словник-довідник / Укладачі: Р.Т. Гром'як, Ю.В. Ковалів, В.І. Теремко. – К.: Академія, 2006. – 752 с.

2. Alparslan A. Şeyh Galib. Türk Büyükleri dizisi. Sayı 101. – Ankara: İnsan yayınları, 1988. – 200 s.
3. Gölpınarlı A. Şeyh Galib. Hüsn ü Aşk. – İstanbul: Mesit yayınları, 1968. – 120 s.
4. Güngör E. İslam Tasavvufunun Meseleleri. – İstanbul: Ötüken Neşriyat, 1996. – 204s.
5. Holbrook V. Alegorinin ölümü, Hüsn-ü Aşk'ın özgünlüğü // Defter. Sayı 26. – İstanbul: Mesit yayınları, 1996. – S. 76.
6. İpekten H. Şeyh Galib. Hayatı, sanatı, eserleri. – Ankara: Akçağ, 2005. – 150 s.
7. Kocatürk V.M. Edebiyatı tarihi. – Ankara: İnsan yayınları, 1964. – 710 s.
8. Nur Doğan M. Hüsn ü Aşk. Metin-nesre çeviri- Notlar ve açıklamalar. – İstanbul: Ötüken, 2003. – 420 s.
9. Nüzhet S. Şeyh Galib. – İstanbul: Kanaat kütüphanesi, 1932. – 150 s.
10. Pala İ. Ansiklopedik Divan şiiri sözlüğü. – İstanbul: Kapı yayınları, 2004. – 638 s.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 811.581

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-231-250

Savchenko Mariana PhD candidate at the Department of the Far East and Southeast Asia Languages and Literatures, Educational and Scientific Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv; PhD student at the Department of Chinese Language and Literature at National Chengchi University (Taiwan), Taipei City, https://orcid.org/0000-0003-2980-0610.

NÜSHU PERFORMANCE ACROSS GENERATIONS: PHONOLOGICAL VARIATION AND TEXTSETTING INTUITION

Abstract. This article examines the performance of *nüshu* songs across generations, with particular attention to phonological variation, regional interference, and textsetting intuition in the realization of the basic *nüshu* tune. *Nüshu*, Chinese women's writing of Jiangyong County and adjacent areas in southern Hunan, functioned not only as a dialectal script but also as a medium for recording and transmitting a body of sung vernacular texts (also called "*nüshu*") associated with women's local culture. The study addresses a central problem in *nüshu* research: the uncertain status of the so-called Chengguan-based "standard" or "literary" pronunciation used in chanting, and the extent to which this pronunciation remains active in the performance of younger officially trained transmitters after the decline of natural traditional transmission. It also aims to determine whether there is a generational shift in the perception and production of the correspondence between lexical tones and melody. Almost no studies reveal the phonological and prosodic-musical features of the performance of *nüshu* songs by former generations of natural transmitters. The analysis combines previous scholarship on Jiangyong dialect phonology and *nüshu* song performance with published audio materials and field recordings collected by the author during research trips in 2024–2025 in Jiangyong County and Dao County, Hunan Province, Southern China. The core comparative case study focuses on five officially recognized younger-generation *nüshu* transmitters employed at the Nüshu Museum in Puwei village and compares their recitation and chanting of three traditional text types with recordings of older natural transmitters such as He Yanxin, Yang Huanyi, and Tang Baozhen.

The results show that the phonetic realization of both older and younger performers is broadly aligned with the Chengguan subgroup, but actual performance reveals a layered interaction among Chengguan features, Shangjiangxu vernacular traits, and other local subarea pronunciations. At the musical level, the

article demonstrates that tone-to-tune intuition remains one of the key organizing principles of *nüshu* chanting, especially in line-final positions, yet its implementation among younger trained transmitters is uneven. Those with longer practical exposure to *nüshu* show greater confidence and more stable melodic realization.

The study, therefore, argues that *nüshu* performance should be understood not as the mechanical preservation of a fixed "literary language," but as a historically stratified practice in which phonology, metre, tune, embodied linguistic-musical competence and local speech ecology interact. More broadly, the article contributes to the study of endangered women's expressive traditions by showing how phonological awareness and musical intuition can persist, weaken, or be selectively reconfigured in post-revival transmission and institutionalized intangible cultural heritage preservation practices.

Keywords: Nüshu; Jiangyong dialect; Chinese language; *tuhua*; tone-to-tune correspondence; textsetting; phonology; metre; tune; song; performance; intangible cultural heritage.

Савченко Мар'яна Вікторівна аспірантка кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, аспірантка факультету китайської мови та літератури, Національний університет Чженчжи (Тайвань), м. Тайбей, https://orcid.org/0000-0003-2980-0610.

ВИКОНАННЯ НЮЙШУ В МІЖПОКОЛІННЄВІЙ ПЕРСПЕКТИВІ: ФОНОЛОГІЧНА ВАРІАТИВНІСТЬ ТА ІНТУЇЦІЯ ТЕКСТО-МЕЛОДИЧНОГО РОЗПОДІЛУ

Анотація. У статті досліджено виконання пісень *нюйшу* в міжпоколіннєвій перспективі, зосереджуючись на фонологічній варіативності, регіональній інтерференції та інтуїції співвіднесення тексту та мелодії під час реалізації базової мелодичної формули пісень *нюйшу*. *Нюйшу* — це китайська жіноча писемність повіту Цзян'юн та суміжних територій південної Хунані, яка функціонувала не лише як діалектна писемна система, а й як засіб фіксації та передавання корпусу пісенних і соціально-ритуальних текстів (які також називають "*нюйшу*"), пов'язаних із локальною жіночою культурою. Однією з центральних проблем вивчення *нюйшу* залишається питання так званої «стандартної» або «літературної» вимови, пов'язаної з ченґуанським різновидом цзян'юнського діалекту китайської мови, яким, за свідченням попередніх досліджень, традиційно послу-

говувалися під час виконання творів *нюйшу*. Також майже відсутні дослідження, які розкривають фонологічні та поетико-музичні особливості виконання пісень *нюйшу* попередніми поколіннями спадкоємиць. Стаття ставить за мету з'ясувати, наскільки ця фонологічна база зберігається у співі сучасних офіційно підготовлених спадкоємиць *нюйшу*, чия практика вже не належить до природного середовища побутування традиції, а також чи спостерігається покоління́вий зсув у співвідношенні між вимовою лексичних тонів та мелодією.

Джерельну основу становлять попередні праці з фонології цзян'юнського діалекту та музично-текстових властивостей пісень нюйшу, опубліковані аудіозаписи, а також польові матеріали, зібрані авторкою у 2024–2025 роках у повітах Цзян'юн і Дао в провінції Хунань на півдні Китаю. Основне порівняльне дослідження спирається на записи декламації та співу п'яти сучасних офіційно визнаних спадкоємиць *нюйшу* з Музею *нюйшу* в селі Пувей та зіставляє їх із виконанням покійних представниць старшого покоління — Хе Яньсінь, Ян Хуаньї та Тан Баочжень.

Результати показують, що фонетична реалізація як у старших природних спадкоємиць традиції, так і в сучасних спадкоємиць загалом тяжіє до ченґуаньської підгрупи, але у живому виконанні виявляється багатошарова взаємодія з особливостями говірок сіл регіону містечка Шанцзянсюй та інших локальних різновидів.

На музичному рівні стаття демонструє, що інтуїція тонально-мелодичної відповідності й далі залишається одним із головних принципів організації співу *нюйшу*, особливо в позиціях кінця рядка, однак у молодших виконавиць вона реалізується нерівномірно. Ті з них, хто має триваліший практичний досвід у середовищі *нюйшу*, виявляють вищу впевненість і точнішу відповідність між тональним контуром слів тексту та мелодичним малюнком.

Отже, виконання пісень *нюйшу* постає не як механічне збереження фіксованої «літературної мови», а як історично нашарована практика, у якій взаємодіють фонологія, віршовий розмір, мелодія, втілена лінгвістично-музична компетенція та локальна мовна екологія. У ширшому плані дослідження робить внесок у вивчення загрожених жіночих традицій, демонструючи, як у процесі спадкоємності та інституційних практик відродження нематеріальної культурної спадщини фонологічна чутливість і музична інтуїція можуть зберігатися, послаблюватися або вибірково трансформуватися.

Ключові слова: *нюйшу*; цзян'юнський діалект; китайська мова; говірка; тонально-мелодична відповідність; фонологія; пісня; виконання; нематеріальна культурна спадщина.

Introduction

Nüshu (女書, "women's writing") is a female-exclusive writing system transmitted in Jiangyong and adjacent Dao Counties in Hunan Province, China, together with the body of vernacular oral literature and social texts recorded in it. *Nüshu* script functions as an independent phonetic syllabic writing system representing Jiangyong dialect. The principal function of the women's writing was to record rural women's songs (*nüge* 女歌) and other formulaic social texts in the *nüshu* genre associated with the traditional women's culture of the region. Traditional *nüshu* practices have circulated in rural Jiangyong at least since the late 19th century [6] and began to decline after 1949, experiencing a "rediscovery" by scholars in the 1980s, when only a few women possessed *nüshu* literacy. Only in the 2000s, on the verge of extinction, did *nüshu* receive government attention and enter a path of "revival" within intangible cultural heritage policies. The last natural *nüshu* practitioner and prolific author, He Yanxin (born in 1939), passed away on October 23, 2025. Among the new generation trained and officially recognized as *nüshu* transmitters, no one uses *nüshu* for practical traditional communication; they learn it solely for the preservation of cultural heritage and professional development.

The Jiangyong dialect is a local vernacular variety of southern Hunan (*Xiangnan tuhua* 湘南土話) and constitutes the linguistic basis of *nüshu* writing. With regard to the correspondence between the phonology of *nüshu* and local dialects, scholarship has displayed various systems, which may cause misunderstanding. Early *nüshu* studies and dictionaries often recorded the phonological systems of local vernaculars (*tuhua* 土話) from different villages across Jiangyong County as the representative language of *nüshu* writing [10; 11; 12; 28; 30; 31; 34], while also noting a "*nüshu* written language" [13; 29] used by now-deceased transmitters of authentic *nüshu* from the previous generation, which differed from the *tuhua* of their everyday speech. All the data represent close dialectal subgroups that are mutually intelligible. The question of the allegedly "written" or "literary" standard for the *nüshu* pronunciation, though, requires further elaboration.

One of the most representative accounts of the region's linguistic studies, by Huang Xuezhen [15], observed that Jiangyong County is a bilingual area, with local people generally speaking Southwestern Mandarin to outsiders and local vernaculars within the community. In addition, although *nüshu* was most widely practiced in the villages of Shangjiangxu town, and the women proficient in *nüshu* spoke the Shangjiangxu vernacular in daily life, when chanting *nüshu* they used the phonetics of Chengguan *tuhua*, or imitated it, rather than using their own mother tongue. She also observes that the Chengguan *tuhua* holds a dominant position across the county's 20 townships and is the local "prestige language,"

and that it is perceived as more pleasant-sounding and more refined than the Shangjiangxu variety [15, 1]. Zhao Liming [35] refers to this Chengguan vernacular as *nüshu*'s "*putonghua*", treating it as the standard phonological basis for writing and chanting *nüshu*. Nonetheless, transmitters inevitably come under the influence of the phonological systems of Shangjiangxu *tuhua* or Southwestern Mandarin [16].

Another important feature of the *nüshu* genre is its performance, which is strongly connected to the metrical characteristics of its verse. All *nüshu* verses are actually songs, expressed through chanting to the formulaic *nüshu* tune [22]. However, to date, Chinese scholars who have worked with the famous natural *nüshu* transmitters discovered in the 1980s and 1990s, such as Yi Nianhua (1907–1991), Gao Yinxian (1902–1990), and Yang Huanyi (1909–2004), have not published either audio recordings or detailed music notation of their performance of *nüshu* repertoire. A few rare recordings of Yang Huanyi in the *A Notebook of Nüshu: Searching for Nüshu in Shangjiangxu Township, Jiangyong County, Hunan, China* [23] and the *Nu Shu: A Hidden Language of Women in China* documentary [9] are insufficiently representative. The status and transmission of the "standard pronunciation" or "written language" of traditional *nüshu*, therefore, remain unresolved.

In the "post-*nüshu* era"[35], trained *nüshu* transmitters, mostly born after the 1980s, did not grow up within the traditional *nüshu* cultural practices and no longer compose new songs. Although being native Jiangyong speakers, they received education in Mandarin and Chinese characters before being trained in *nüshu*. Liu Ying [20] reports that the younger generations of Jiangyong local residents' vernacular fluency is gradually declining, while the trained *nüshu* tansmitters' tone-to-tune correspondence intuition is also declining.

This study is based on (i) previous findings on Jiangyong dialect and *nüshu* songs musical and textsetting properties (ii) audio materials published over the past 26 years that include recordings of *nüshu* songs; (iii) recordings of local women's *nüshu* songs collected during field trips conducted by the author between September 2024 and July 2025 in the Jiangyong County seat; Getan, Puwei, Xiawan and Heyuan villages of Shangjiangxu Township and Gumuxi village of Huangjialing Township of Jiangyong County, and Tianguangdong village in Dao County.

The focus of this paper is a comparative case study of the performance features of *nüshu* songs as performed by five younger-generation officially appointed *nüshu* transmitters employed at the Nüshu Museum in Puwei village, Shangjiangxu Town, Jiangngyong county.

The aim of this study is to examine whether there is a difference in the underlying phonological standard in the vocal expression of *nüshu* songs and in

the surface representation of their regional variation in trained *nüshu* transmitters versus natural transmitters, and whether there is a generational shift in pronunciation and tone-to-tune association in the realization of *nüshu* tune. This study also reveals aspects of the textsetting for an understudied Jiangyong dialect of the Sinitic languages, as reflected in the unique genre of *nüshu* songs.

Jiangyong Dialect Varieties and the Phonology of Nüshu

Jiangyong County is located in southern Hunan Province, on the southeastern foothills of the Dupang Mountains. It borders Dao County to the northeast; Jianghua Yao Autonomous County to the east and southeast; and Fuchuan, Gongcheng, and Guanyang counties in Guangxi to the south, southwest, and northwest.

Within Jiangyong County, Southwestern Mandarin is relatively homogeneous, whereas *tuhua* exhibits marked internal variation. Yao (Mien) languages constitute a separate non-Sinitic category and are not discussed in this paper. According to Huang, in most townships — such as Chengguan, Shangjiangxu, Qianjiadong, Yunshan, and Baishui — similar *tuhua* varieties are spoken; these are collectively referred to as the "Chengguan subarea". The seat of the county government was formerly known as Chengguan Town and is now called Xiaopu Town. By contrast, the *tuhua* of Taochuan, Songbai, Yuankou, Xiacengpu, and Lengshuipu are phonologically distinctive and mutually less intelligible, and are therefore classified as separate subareas [15, 2].

According to Huang, the phonological system of the Chengguan variety of Jiangyong dialect includes 21 initials, 37 finals, and seven tones: Yin Ping T44, Yang Ping T42, Yin Shang T35, Yang Shang T13, Yin Qu T21, Yang Qu T33, and Ru Sheng (Checked Tone) T5.

Based on Peng Zerun et al. [25; 26; 27] language surveys, only parts of Yunshan near Chengguan still preserve the same seven-tone system as the county seat. At the two survey sites in Shangjiangxu, the original T13 (formerly Yang Shang) has merged with T21 (Yin Qu), leaving only six tones.

Early *nüshu* research attests to various local vernaculars as the phonological basis of the *nüshu* script. One reason is that the phonology reflected in transcriptions often is not necessarily derived from the pronunciations of *nüshu* transmitters; instead, it may be supplied through phonetic rendering by scholars' local assistants, who belonged to the Jiangyong speech communities, but not necessarily to the *nüshu* community of practice. Li Qingfu et al. [17] provide an argumentation and explanation for this situation.

Our field study shows that many elderly rural women in Jiangyong and Dao Counties can still sing a variety of *nüshu* songs and even compose their own *nüshu* lyrics, despite being illiterate or semiliterate in the women's script. Some of these

respondents follow standard Jiangyong Chengguan phonology while chanting, while others use a combination of Chengguan and local village vernacular. Some pronunciations are also influenced by Southwestern Mandarin or Mandarin Chinese.

Nüshu Metre and Tune

Most *nüshu* pieces are rhymed verse in seven- or five-character lines (each line is a hemistich). Their primary prosodic characteristic is not end-rhyme syllables but a phenomenon often described as "rhyming tones, but not the rimes" (押調不押韻): the final syllable of odd lines must be in an oblique tone (仄聲), whereas the final syllable of even lines must be in a level tone (平聲). According to Chen Qiguang [11], this feature of tone rhyming is inherited from Yao song prosody.

Nüshu songs, unlike other strictly oral folk women's songs *nüge* circulating in the Jiangyong region that have fixed tunes, do not follow a stable melodic template. Melodic line is based on the text-setting principle of tone-tune association, "arranging melody according to lyrics" (*yi zi xing qiang* 依字行腔), and follows a basic *nüshu* tune. The tune is rather a melodic formula composed within a characteristic pitch collection, the "*nüshu* mode" [19]. Studies focused on the textsetting characteristics across different musical genres mostly analyze fixed melodic patterns [3; 4], whereas studies addressing this phenomenon in Chinese vocal music usually present examples from major Sinitic languages or dialects other than Jiangyong [1; 7].

According to Liu Ying, the basic *nüshu* tune is built on three main notes (steps) with an additional upper ornamental tone: the interval between the bass note and the middle note is 3 semitones, between the middle note and the high note is 2 semitones, and between the high note and the top ornament note is 3 semitones. Other musical notes and melismas are often used to decorate the tune skeleton [22, 119-117]. Liu also proposes a mapping between these pitch degrees and the lexical tones of the Chengguan vernacular, demonstrating correlations between the lyrics and musical phrases [22, 117]. These mapping rules are not absolute, as they are influenced by the tones of surrounding lyrics, which in turn shape adjustments to the overall intonation of the musical phrase, and they may also shift according to the singer's personal sense. Therefore, *nüshu* songs with the same lyrics are chanted differently by every singer.

Our fieldwork results, based on 59 *nüshu* songs and fragments performed by eight Jiangyong local women born before the Cultural Revolution, along with previously published audio recordings of 61 *nüshu* songs performed by recognized "*nüshu* transmitters" and local villagers, indicate that most *nüshu* song performances primarily draw on three steps (I, III, and IV) of the "*nüshu* mode" or as the degrees 5 (dominant), 7 (subtonic), 1 (tonic) and 3 (mediant) of a minor

key under a different choice of reference tonic within a diatonic minor scale. The most stable tone-tune constraint in our corpus occurs at the end of each line: odd-line final syllable corresponds to step III of "*nüshu* mode", regardless of tone (level tone may occur here sometimes too); even line corresponds to step IV for T44 and to the descending combination of III-I for T42. The rest of the melodic outputs in non-rhyming position do not usually strictly follow Liu Ying's tone-to-tune correspondence model, although each line's melodic patterns are aligned with the overall lexical tone contours of the lyrics. The intuition for tone-tune association remains strong among the older generation of local women, although each village's local vernacular may interfere with the standard Chengguan pronunciation.

The following example (Image 1) demonstrates how these constraints are observed or negotiated in the actual performance. Third line's end-rhyme 罵 is pronounced as ts'u44, which violates the Oblique-Tone constraint at the end of odd lines. However, it does not affect the musical realization, as He Yanxin still sings note B (step III of "*nüshu* mode").

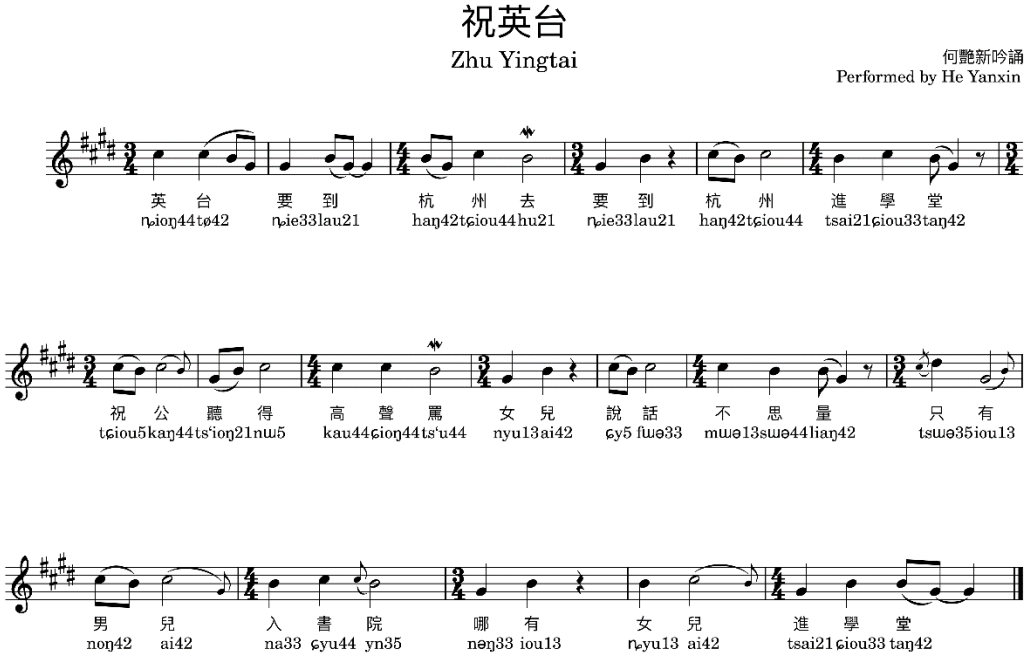



Image 1. *Zhu Yingtai* ballad fragment performed by He Yanxin.[1]

[1] Transcribed He's performance in *Calling and recalling: the sentiments of women's script* (Kuo, 2013). The singer's original key is transposed an octave higher for better visual representation. Phonetic transcription follows Huang (1993).

Research Question

By comparing *nüshu* songs performed by younger-generation, officially recognized *nüshu* transmitters with audio recordings of the previous generation of natural *nüshu* transmitters, we can determine whether there are generational or regional differences in pronunciation. We will try to identify if contemporary transmitters perform *nüshu* songs in the so-called "literary *nüshu* language," specifically the Chengguan variety. Besides, the melodic pitch choices demonstrated by performers in the process of "arranging melody according to lyrics" can serve as an indirect indicator of their sensitivity to Chengguan tonal categories and their correspondence with the melodic patterns.

Participants and Methodology

Three audio recordings of the natural transmitters of the previous generations were selected: He Yanxin, chanting a fragment from the adapted Chinese songbook narrative ballad *Zhu Yingtai* [14]; Yang Huanyi, chanting a fragment from *Sanzhaoshu*[2] [23]; Tang Baozhen (1910 – 1999) reciting the *Sisterhood Letter from Hu Cizhu* [14]. The latter is simply a recitation, not singing, so this performance can be considered only for pronunciation reference, not for singing intuition. He and Yang are proficient in writing *nüshu*, while Tang has only performative literacy in singing from memory.

We then asked five officially recognized *nüshu* transmitters from the Nüshu Museum in Puwei village (Shangjiangxu Town, Jiangyong County, Hunan Province, China) to read aloud and chant three *nüshu* texts or fragments. All five participants are either born or married to Puwei Village, where they are employed. Among the five transmitters, four are born after 1978 and are students of Hu Meiyue, a granddaughter of renowned *nüshu* practitioner Gao Yinxian. The three texts used in the experiment are not part of their usual *nüshu* songs repertoire, so the lack of familiarity can better test the text-setting intuition.

Interviews and *nüshu* songs were recorded in September 2024 with the written informed consent of all participants, prior to data collection. Audio data were captured using a Zoom H2N microphone. Phonetic analysis was performed using PRAAT software, and musical notation was transcribed using MuseScore.

Materials

Three song fragments used in the comparative study represent traditional *nüshu* genres: a translated popular songbook ballad, a ritual wedding missile *shanzhaoshu*, and a letter between sworn sisters.

[2] Sanzhaoshu (三朝書) — "third-day book" is a traditional congratulatory wedding missive, written in the women's script to the bride by her natal female relatives or sworn sisters and presented on the third day of the wedding during the ceremony in the bride's new home. It is chanted publicly by the bride's affinal relatives, if they can read *nüshu.*

Mostly, the natural *nüshu* inheritors' phonetic realization maps closely onto the Chengguan phonological system, while some typical Shangjiangxu *tuhua* pronunciation is marked below. Music notation for He Yanxin's song is presented in the previous chapter. Yang Huanyi's vocalization strictly aligns with end-rhyme tone-to-tune correspondence rules, explained earlier, so the music notation is not provided. The only exception is that 分 pai44 is an odd-line final syllable with Level tone, which Yang executes according to the *nüshu* tune rule with step III of "*nüshu* mode".

Zhu Yingtai ballad performed by He Yanxin

英台要到杭州去
ŋioŋ44 tø42 ŋie33 lau21 haŋ42 tɕiau44[3] hu21
要到杭州進學堂
ŋie33 lau21 haŋ42 tɕiau44 tsai21 ɕiou33 taŋ42
祝公聽得高聲罵
tɕiou5 kaŋ44 ts'ioŋ21 nɯ5 kau44 ɕioŋ44 **ts'u44**
女兒說話不思量
ŋyu13 ai42 ɕy5 fɯə33 mɯə13 sɯə44 liaŋ42
只有男兒入書院
tsɯə35 iou13 noŋ42 ai42 na33 ɕyu44 yn35
哪有女兒進學堂
nəŋ33 iou13 ŋyu13 ai42 tsai21 ɕiou33 taŋ42

2. *Sanzhaoshu* performed by Yang Huanyi

三朝傳文書本上
soŋ44 li44[4] tɕyn42 vai42 ɕyu44 pai35 ɕiaŋ33
幾俠愁言相會身
tɕi35 lø35 tsou42 ŋiŋ42 siaŋ44 fɯ33 ɕie44
冷樓無安全不靜
lioŋ13 lou42 vu42 ŋ44 tɕyŋ42 mɯə13 tsioŋ13
四俠結交見可憐
sa21 lø35 tɕi5 tɕiou44 tɕiŋ21 k'ou35 lai42

[3] Standard Chengguan pronunciation of 州 is tɕiou44.
[4] Standard Chengguan pronunciation of 朝 is liu44.

到年拆個行不合
lau21 nəŋ42 ts‘u5 ɳie44 huoɯ42 mɯə13 fu33
跨上今年到妹愁
tɕyə33 ɕiaŋ13 tɕi44 nəŋ44 lau21 məŋ33 tsou42
放下冷樓我兩個
paŋ21 fɯə13 lioŋ13 lou42 ŋu13 liaŋ35 kou21
獨立長年沒倚身
tu33 la33 tɕiaŋ42 nəŋ42 ma5 i35 ɕie44
日子忙忙人家做
na5 tɯə35 maŋ42 maŋ42 ie42 kuə44 puoɯ33[5]
兩俫時時哭不消
liaŋ35 lø35 sɯə42 sɯə42 hu5 mɯə13 si44[6]
前朝可憐送出你
tsəŋ42 li44 k‘ou35 lai42 sai21 ɕya5 ŋa33
轉步入門*刀割心
tɕyn21 pu33 na33 mai42 lau44 kɯ5 sai44
*刀割愁斷腸[7]
lau44 kɯ5 tsou42 taŋ13 tɕiaŋ42
腳跨上樓起眼望
tɕi5[8] tɕyə33 ɕiaŋ13 lou42 ɕi35 ŋuoɯ13 vaŋ33
妹沒在樓淚雙飄
məŋ33 ma5 tsø13 lou42 la33 saŋ44 p‘i44[9]
拾起隨隨[10]在樓上
sɯə33 ɕi35 tɕya42 tɕya42 tsø13 lou42 ɕiaŋ33
幾俫坐攏不拆開
tɕi35 lø35 tsəɯ13 tsa42 mɯə13 ts‘u5 hɯ44
氣起重陽好過日
tɕ‘i21 ɕi35 tɕiaŋ42 iaŋ42 hau35 ku21 na33
可比天上仙洞形
k‘ou35 pa35 t‘əŋ44 ɕiaŋ33 səŋ44 tai33 ɕiŋ42
四俫圍成多命分

[5] Yang’s misreading of 做 tsəɯ21 as 辦 puoɯ33.
[6] Standard Chengguan pronunciation of 消 is siu44.
[7] Yang’s correction of the previous line, it should no be treated as a separate line.
[8] Standard Chengguan pronunciation of 腳 is tɕiu5.
[9] Standard Chengguan pronunciation of 飄 is p’iu44.
[10] Yang mistakenly sings 隨時 tɕya42 sɯə42 as 隨隨 tɕya42 tɕya42.

sa21 lø35 va42 ɕioŋ42 ləɯ44 mioŋ33 **pai44**
人人命乖沒憂愁
ie42 ie42 mioŋ33 kuø44 ma5 iou44 tsou42
若是依歸由儂曰
iu33 sɯə13 i44 kua44 iou42 nəŋ42 vɯə33
幾俠同陪不分居
tɕi35 lø35 taŋ42 pai42 mɯə13 fai44 tɕy44
誰知人來給所害
ɕya42 la44 ie42 lø42 noŋ44 səɯ35 hɯ33
鴛鴦淚流哭不消
yn44 iaŋ44 la33 liou42 hu5 mɯə13 si44

3. *Sisterhood Letter from Hu Cizhu* performed by Tang Baozhen

身坐娘房透夜想
sai44[11] tsəɯ13 ŋ̍iaŋ42 faŋ42 t‘ou21 yə21 siaŋ35
想起我身的妹娘
siaŋ35 ɕi35 ie13 ɕie44 kɯə21 məŋ33 ŋ̍iaŋ42
把筆寫書雙流淚
pɯə35 pa5 sie35 ɕyu44 saŋ44 liou42 la33
丟下妹娘冷悽悽
nø5 fɯə13 məŋ33 ŋ̍iaŋ42 lioŋ13 ɕi44 ɕi44[12]
不怪丈夫緣分淺
mɯə13 kuø21 tɕiaŋ13 fu44 yn42 fai33 ts‘əŋ35
落地三聲注定來
ləɯ33 tsa33[13] soŋ44 soŋ44[14] tɕy21 tsioŋ33 lø42
你夫二月落陰府
aŋ13 fu44 na33 ŋ̍y33 ləɯ33 ie44 fu35
過了輕輕呼喚人
ku21 ti35[15] tɕ‘ioŋ44 tɕ‘ioŋ44 hu44 faŋ33[16] iŋ42[17]

[11] Standard Chengguan pronunciation of 身 is ɕie44.
[12] Standard Chengguan pronunciation of 悽 is ts‘i44.
[13] Standard Chengguan pronunciation of 地 is ta33.
[14] Standard Chengguan pronunciation of 聲 is ɕioŋ44.
[15] Standard Chengguan pronunciation of 了 is tie42 or tɯə42.
[16] Standard Chengguan pronunciation of 喚 is haŋ33.
[17] Standard Chengguan readings of 人 are ie42 or ŋ42.

Results and Discussion

The "Nüshu Mode" and tone-to-tune correspondence realization

Among the three song fragments, the most stable performance is realized in the *Zhu Yingtai ballad*, possibly due to its more "colloquial" language. *Sanzhaoshu*, due to its more formulaic language and length, appeared to be the most challenging. When participants took longer to read the songs before singing, their performance was also more stable.

The following chart (Figure 1) demonstrates the tone-to-tune constraints violations in the surface representation of *nüshu* tune distribution according to the lyrics. The most common mismatches are: T44 as "*nüshu* mode" steps III-I; T44 as IV-I; T33 as IV (odd-line rhyme); T42 as IV-I; T33 as IV-I. Total amount of syllables in the three song fragments is 271, while some participants chanted only part of them, as indicated in the chart.

Nüshu songs contributor	***Zhu Yingtai ballad***	***Sanzhaoshu***	***Sisterhood Letter***	**Number of songs / syllables**
Respondent A (b. 1963)		1		3 / 271
Respondent B (b. 1978)		5	1	3 / 271
Respondent C (b. 1982)		8	1	3 / 248
Respondent D (b. 1988)				3/ 271
Respondent E (b. 1992)		6	1	3 / 147

Figure 1. Tone-to-tune constraints mismatches in *nüshu* tune realization.

Internal variations of the Jiangyong dialect as reflected in the nüshu song performance.

The main results derive from the comparative study of the three songs' recitations and singing; selected examples are presented below. Some pronunciation varieties may be affected not only by Shangjiangxu but also by other subareas' vernaculars. The following examples include only representative recurring features across different responders' pronunciations, not reading mistakes.

Tone inventory

Native speakers of the Shangjiangxu *tuhua* (Puwei and Getan Villages) distinguish six or even five tones, fewer than the standard Chengguan *tuhua*. T13 merges with T21; while T33 and T44 are sometimes distinguished, but sometimes realized as a single T33 tone value.

Literary and colloquial readings in the Chengguan vernacular

房: the colloquial reading [paŋ42] and the literary reading [faŋ42] are both used equally.

分: the colloquial reading [pai33] and literary reading [fai33] are both used equally. Other forms, such as [fie13] and [fɯə], are also attested, likely reflecting influence from the Songbai or Xiacengpu subgroup.

有: the literary reading [iou21] is more common than the colloquial reading [hou13], also frequently realized as [iau21] (Shangjiangxu).

公: the colloquial reading [kai44] is more common than the literary reading [kaŋ44]. Forms such as [kei 33] (Shangjiangxu) also occur.

夫: only the literary reading [fu44] is observed. Colloquial pronunciation may appear in such words as 工夫 [kai44 pu44], but there are no such forms in the presently analyzed materials.

文: the literary reading [vai42] is more common than the colloquial reading [mai42].

入: the colloquial reading [na33] is more common than the literary reading [ai33].

人: the literary reading [ie42] is more common than the colloquial readings [ŋ42] or [ŋ̍ie44], conditioned by grammatical context.

我: the literary reading [ŋu13] is more common than the colloquial reading [ie33].

Interference from Shangjiangxu and other vernaculars

Most of the respondents' singing pronunciation aligns with standard Chengguan phonology, while some words retain a particular village's variation. For instance, several villages within the Shangjiangxu subgroup may vary in pronunciation; however, if such variation occurs in our data, it is marked as Shangjiangxu, without particular village specification.

你: [aŋ13] is also realized as [iŋ21] (Songbai) [na33] (Yuankou).

哪: [nəŋ33], [ŋ33], [nɯ33] occur in different subgroups.

心: [sai44] is realized as [si44] (Shangjiangxu, Lengshuipu, Yuankou).

去: [hu21] is realized as [tɕʻy21] (Xiacengpu).
行: [haŋ42] is realized as [ha42] (Shangjiangxu).
眼: [ŋuoɯ13] is realized as [ŋa21] (Shangjiangxu).
刀: [lau44] is also realized as [li44] (Shangjiangxu).
得: [nɯ5] and [lɯ5] is also realized as [ni5] (Shangjiangxu).
朝: [liu44] is realized as [li44] or [lai44] (Shangjiangxu).
飄: [pʻiu44] is realized as [pʻi44] and [pʻiau44] (Shangjiangxu).
消: [siu44] is realized as [si44] (Shangjiangxu).
進: [tɕie44] is realized as [tɕi21] (Songbai).
腳: [tɕiu5] is realized as [tɕi5] (Shangjiangxu).
要: [ȵie33] is realized as [i21] (Shangjiangxu).
陪: [pɯ42] is realized as [pai42] (Shangjiangxu).
州: [tɕiou44] is realized as [tɕiau33] (Shangjiangxu)
學: [ɕiou33] is realized as [ɕiau33] (Shangjiangxu).
祝: [tɕiou5] is realized as [tɕiau5] (Shangjiangxu).
透: [tʻou21] is realized as [tʻau21] (Puwei Village).
樓: [lou42] is realized as [lau42] (Puwei Village; Gumu Creek Village).
書: [ɕyu44] is realized as [ɕiau33] (Puwei Village; Xiacengpu; Taochuan).
落: [ləɯ44] is realized as [la33] (Shangjiangxu).
呼: [hu44] is realized as [fu33] (Shangjiangxu).
罵: [tsʻu44] is realized as [nu33] (Shangjiangxu or possibly semantic reading).

Influence from Southwestern Mandarin or Mandarin Chinese

英: [ȵioŋ44] is realized as [iŋ44].
把: [pɯə35] is realized as [pa35].

The following results demonstrate that the phonetic realization of the previous generation of transmitters and participants of the study is mostly aligned with the Shangjiangxu phonology of the Chengguan subgroup, but not necessarily with the standard Chengguan pronunciation.

In terms of the singing intuition, although the participants' first language is a vernacular with six or five tones, they still demonstrate different level of sensitivity to the tonal constraints in arranging nüshu tune. It is apparent that those transmitters who have had longer exposure to *nüshu* practice (practitioners A and D) show more confidence in the *nüshu* tune realization and higher precision in tone-to-tune correspondence. Although their melodic patterns do not exactly

match those of the previous recordings, their overall melodic intuition is quite strong. The others follow most of the end-rhyme-corresponding rules, but the rest of the melody lacks balance in relation to the tonal contours.

Due to time and resource limitations of this study, it still highlights the choices participants made with an unfamiliar repertoire. Another limitation was that the song lyrics were written in Traditional Chinese characters rather than *nüshu* script. Although participants assured that they did not need the conversion into Simplified Chinese characters, it might have affected their confidence. Texts written in women's script could probably influence reading production differently.

Although only a few younger *nüshu* transmitters remain, further research with additional materials is recommended. It is also essential to compare the *nüshu* singing intuition of younger *nüshu* transmitters with that of a larger group of natural inheritors.

Conclusion

This study offers a partial account of the phonological characteristics of the traditional practice of chanting *nüshu* songs in the Chengguan phonological system of the Jiangyong dialect, and reveals *nüshu* transmitters 'metalinguistic awareness of the tone–to-tune correspondence in the basic *nüshu* tune as well as their intuitive competence in "arranging melody according to lyrics". Traditionally, Chengguan speech in the Jiangyong dialect was often transmitted through women's songs recorded in *nüshu*. However, as the authentic *nüshu* culture has declined, this intuition has been affected as well. Further phonological analysis remains necessary to clarify whether the diachronic evolution of the Chengguan variety can deepen our understanding of the developmental trajectory of *nüshu* succession.

References

1. Dong, H. (2015). Musicality meets tonality: A tonal congruence index (ITG) for Chinese vocal music. In H. Tao et al. (Eds.), *Proceedings of the 27th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-27)* (Vol. 2, pp. 322–339).

1. Feng, D. V., & Zhao, Q. (2022). *Hidden Letters* [Documentary film]. https://www.hiddenlettersfilm.com/

2. Halle, J., & Lerdahl, F. (1993). A generative textsetting model. *Current Musicology, 55*(1), 3–23.

3. Hayes, B. (2009). Textsetting as constraint conflict. In J.-L. Aroui & A. Arleo (Eds.), *Towards a typology of poetic form* (pp. 43–61). Elsevier.

4. Lerdahl, F., & Jackendoff, R. S. (1983). *A generative theory of tonal music*. MIT Press.

5. Liu, F.-W. (2015). *Gendered words: Sentiments and expression in changing rural China*. Oxford University Press.

6. Stock, J. P. J. (2008). *A reassessment of the relationship between text, speech tone, melody, and aria structure in Beijing opera*. University of Sheffield.

7. Sung, K.-L. (2008). *An Optimality Theory approach to Jiang Kuei's verses in music* [Master's thesis, National Chengchi University, Graduate Institute of Linguistics].

8. Yang, Y.-Q. (1999). *Nu shu: A hidden language of women in China* [Documentary film].

9. Chen, Q. (2004). Wuling fangyan he Nüshu [Wuling dialects and Nüshu]. *Minzu yuwen* [Minority Languages of China], (5), 1–10. [In Chinese]

10. Chen, Q. (2006). *Nühan zidian* [Nüshu-hanzi dictionary]. Zhongyang Minzu Daxue Chubanshe. [In Chinese]

11. Gong, Z. (1991). *Nüshu: Shijie weiyi de nüxing wenzi* [Nüshu: The world's only women's script]. Funü Xinzhi Chubanshe. [In Chinese]

12. Gong, Z., & Tang, G.-W. (2005). *Nüshu biaozhunzi zidian* [Nüshu standard characters dictionary]. Shijie Daoxue Wenhua Chubanshe. [In Chinese]

13. Guo, Y.-Y. (Director). (2013). *Nüshu huisheng* [Calling and recalling: The sentiments of women's script (Nushu)] [Documentary film]. Zhuanhezi Wenchuang Youxian Gongsi. [In Chinese]

14. Huang, X.-Z. (1993). *Jiangyong Nüshu yanjiu* [A study of Jiangyong Nüshu]. Shehui Kexue Wenxian Chubanshe. [In Chinese]

15. Huang, X.-Z. (2005). Nüshu changci de yinbian [Sound changes in Nüshu sung texts]. In O. Endo & X.-Z. Huang (Eds.), *Nüshu de lishi yu xianzhuang* [History and current state of Nüshu] (pp. 24–31). Zhongguo Shehui Kexue Chubanshe. [In Chinese]

16. Li, Q.-F., Feng, G.-Y., & Shao, Z.-S. (2010). *Yongzhou Nüshu* [Nüshu of Yongzhou]. Hubei Jiaoyu Chubanshe. [In Chinese]

17. Liu, F.-W. (2022). Nüshu sishi nian: Xueshuli, chuanchengli he wenhua zhengzhili [Forty years of Nüshu: Research, transmission, and cultural politics]. *Jindai Zhongguo funüshi yanjiu* [Research on Women in Modern Chinese History], 39, 97–160. [In Chinese]

18. Liu, Y. (2005). Zhongguo Nüshu ge qudiao yu Chengguan tuhua shengdiao [Chinese Nüshu song tunes and the tones of Chengguan Tuhua]. In O. Endo & X.-Z. Huang (Eds.), *Nüshu de lishi yu xianzhuang* [History and current state of Nüshu] (pp. 152–163). Zhongguo Shehui Kexue Chubanshe. [In Chinese]

19. Liu, Y. (2010). Chengguan tuhua de yu shuaijie Nüshu wenhua de chuancheng [The Chengguan Tuhua and the transmission of declining Nüshu culture]. Chengcheng Daxue Minsu Yanjiusuo Quanqiubentuhua Yanjiu Zhongxin, 1–43. [In Chinese]

20. Liu, Y. (2017). "Nüshu xisu" de neihan jiqi "koutouxing" kao [The connotations of "Nüshu custom" and an examination of its "orality"]. Chengcheng Daxue Daxueyuan Wenxue Yanjiuke, 116–76. [In Chinese]

21. Liu, Y. (2023). Nüshūka no ginshōhō kenkyū no igi: Nüshū denshō no shiten kara [The significance of research on the chanting methods of Nüshu songs: From the perspective of Nüshu transmission]. Chengjō Daigaku Daigakuin Bungaku Kenkyūka, 150–89. [In Japanese]

22. Luo, W.-Y. (2003). *Yi ce Nüshu biji: Tanxun Zhongguo Hunan sheng Jiangyong xian Shangjiangxu xiang Nüshu* [A Nüshu notebook: In search of Nüshu in Shangjiangxu Township, Jiangyong County, Hunan, China]. Xin Funü Xiejinhui. [In Chinese]

23. Luo, X.-G. (2022). *Jiedu Nüshu* [Interpreting Nüshu]. Hunan Daxue Chubanshe. [In Chinese]

24. Peng, Z.-R., & Cui, A.-H. (2017). Hunan Jiangyong tuhua shengdiao de dili yuyanxue yanjiu [A geolinguistic study of the tones of Jiangyong Tuhua in Hunan]. *Wuling xuekan* [Journal of Wuling], 42(5), 129–133. [In Chinese]

25. Peng, Z.-R., & Li, R.-Q. (2012). Jiangyong Nüshu shi Zhongguo pianpi diqu nüxing de fangyan wenzi [Jiangyong Nüshu is a dialect script of women in a remote region of China]. *Longyan xueyuan xuebao* [Journal of Longyan University], 30(1), 66–72. [In Chinese]

26. Peng, Z.-R. (2011). *Jiangyong Nüshu wenzi yanjiu* [A study of Jiangyong Nüshu writing]. Yuelu Shushe. [In Chinese]

27. Tang, G.-W. (1994). Shangjiangxu de funü wenzi [Women's writing in Shangjiangxu]. In Organizing Committee of the National Symposium on Nüshu Field Investigation and Research (Ed.), *Qite de Nüshu: Quanguo Nüshu xueshu kaocha yantaohui wenji* [The remarkable Nüshu: Proceedings of the National Symposium on Nüshu Field Investigation and Research] (pp. 151–158). Beijing Yuyan Xueyuan Chubanshe. [In Chinese]

28. Xie, Z.-M. (1991). *Jiangyong "Nüshu" zhi mi* [The mystery of Jiangyong "Nüshu"] (Vols. 1–3). Henan Renmin Chubanshe. [In Chinese]

29. Zhao, L.-M., & Gong, Z. (1990). *Nüshu: Yige jingren de faxian* [Nüshu: An astonishing discovery]. Huazhong Shifan Daxue Chubanshe. [In Chinese]

30. Zhao, L.-M., Zhou, S.-Y., & Chen, Q. (Eds.). (1992). *Zhongguo Nüshu jicheng* [Collection of Chinese Nüshu]. Qinghua Daxue Chubanshe. [In Chinese]

31. Zhao, L.-M. (Ed.). (2005). *Zhongguo Nüshu heji* [Compilation of Chinese Nüshu] (Vol. 5). Zhonghua Shuju. [In Chinese]

32. Zhao, L.-M., & Li, L. (2005). Cong yuyanxue de jiaodu yanjiu Nüshu [Studying Nüshu from a linguistic perspective]. In O. Endo & X.-Z. Huang (Eds.), *Nüshu de lishi yu xianzhuang* [History and current state of Nüshu] (pp. 117–133). Zhongguo Shehui Kexue Chubanshe. [In Chinese]

33. Zhao, L.-M., et al. (2006). *Nüshu yongzi bijiao* [A comparison of Nüshu character usage]. Zhishi Chanquan Chubanshe. [In Chinese]

34. Zhao, L.-M. (2018). *Chuanqi Nüshu: Huaxi junzi nü jiuzan* [Legendary Nüshu: The nine hairpins of the Huaxi gentlewomen]. Qinghua Daxue Chubanshe. [In Chinese]

Література

1. Dong, H. (2015). Musicality meets tonality: A tonal congruence index (ITG) for Chinese vocal music. In H. Tao et al. (Eds.), Proceedings of the 27th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-27) (Vol. 2, pp. 322–339).

2. Feng, D. V., & Zhao, Q. (2022). Hidden Letters [Documentary film]. https://www.hiddenlettersfilm.com/

3. Halle, J., & Lerdahl, F. (1993). A generative textsetting model. Current Musicology, 55(1), 3–23.

4. Hayes, B. (2009). Textsetting as constraint conflict. In J.-L. Aroui & A. Arleo (Eds.), Towards a typology of poetic form (pp. 43–61). Elsevier.

5. Lerdahl, F., & Jackendoff, R. S. (1983). A generative theory of tonal music. MIT Press.

6. Liu, F.-W. (2015). Gendered words: Sentiments and expression in changing rural China. Oxford University Press.

7. Stock, J. P. J. (2008). A reassessment of the relationship between text, speech tone, melody, and aria structure in Beijing opera. University of Sheffield.

8. Sung, K.-L. (2008). An Optimality Theory approach to Jiang Kuei's verses in music [Master's thesis, National Chengchi University, Graduate Institute of Linguistics].

9. Yang, Y.-Q. (1999). Nu shu: A hidden language of women in China [Documentary film].

10. 陳其光（2004）。〈五嶺方言和女書〉。《民族語文》，（5），1–10。

11. 陳其光（2006）。《女漢字典》。中央民族大學出版社。

12. 宮哲兵（1991）。《女書：世界唯一的女性文字》。婦女新知出版社。

13. 宮哲兵、唐功暐（2005）。《女書標準字字典》。世界道學文化出版社。

14. 郭昱沂（導演）。（2013）。《女書回生》[紀錄片]。轉盒子文創有限公司。

15. 黃雪貞（1993）。《江永女書研究》。社會科學文獻出版社。

16. 黃雪貞（2005）。〈女書唱辭的音變〉。收錄於遠藤織枝、黃雪貞（編），《女書的歷史與現狀》（頁 24–31）。中國社會科學出版社。

17. 李慶富、馮廣藝、邵則遂（2010）。《永州女書》。湖北教育出版社。

18. 劉斐玟（2022）。〈女書四十年：學術力、傳承力和文化政治力〉。《近代中國婦女史研究》，39，97–160。

19. 劉潁（2005）。〈中國女書歌曲調與城關土話聲調〉。收錄於遠藤織枝、黃雪貞（編），《女書的歷史與現狀》（頁 152–163）。中國社會科學出版社。

20. 劉穎（2010）。〈城關土話的與衰竭女書文化的傳承〉。成城大學民俗研究所全球本土化研究中心，1–43。

21. 劉穎（2017）。〈「女書習俗」的內涵及其「口頭性」考〉。成城大學大學院文學研究科，116–76。

22. 劉穎（2023）。〈女書歌の吟唱法研究の意義：女書伝承の視点から〉。成城大學大學院文學研究科，150–89。

23. 羅婉儀（2003）。《一冊女書筆記：探尋中國湖南省江永縣上江墟鄉女書》。新婦女協進會。

24. 骆晓戈（2022）。《解读女书》。湖南大學出版社。

25. 彭澤潤、崔安慧（2017）。〈湖南江永土話聲調的地理語言學研究〉。《武陵學刊》，42(5)，129–133。

26. 彭澤潤、李日晴（2012）。〈江永女書是中國偏僻地區女性的方言文字〉。《龍岩學院學報》，30(1)，66–72。

27. 彭澤潤（2011）。《江永女書文字研究》。岳麓書社。

28. 唐功暐（1994）。〈上江墟的婦女文字〉。收錄於全國女書學術考察研討會組委會（編），《奇特的女書：全國女書學術考察研討會文集》（頁 151–158）。北京語言學院出版社。

29. 謝志民（1991）。《江永「女書」之謎》（上、中、下三冊）。河南人民出版社。

30. 趙麗明、宮哲兵（1990）。《女書：一個驚人的發現》。華中師範大學出版社。

31. 趙麗明、周碩沂、陳其光（編）。（1992）。《中國女書集成》。清華大學出版社。

32. 趙麗明（主編）。（2005）。《中國女書合集》（第 5 冊）。中華書局。
33. 趙麗明、李藍（2005）。〈從語言學的角度研究女書〉。收錄於遠藤織枝、黃雪貞（編），《女書的歷史與現狀》（頁 117–133）。中國社會科學出版社。
34. 趙麗明等著（2006）。《女書用字比較》。知識產權出版社。
35. 趙麗明（2018）。《傳奇女書——花溪君子女九簪》。清華大學出版社。

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 821.111-1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-251-260

Shevchuk Tetyana Stanislavivna Doctor of Sciences (Comparative Literature), Full Professor at English Philology and World Literature department, Izmail State University for Humanities, Izmail, https//orcid.org/0000-0001-7486-8521

T. S. ELIOT'S POEM "THE HOLLOW MEN" IN THE CONTEXT OF ARCHETYPAL CRITICISM

Abstract. The article presents an archetypal analysis of T. S. Eliot's poem *"The Hollow Men"* within the framework of modernist poetics and the mythological structures of the collective unconscious. The research is based on the theoretical principles of archetypal criticism developed by Carl G. Jung, Northrop Frye, Joseph Campbell, and Victor Turner. The study focuses on the interpretation of the archetype of spiritual emptiness, which shapes the poem's anthropological, psychological, and cultural dimensions. It is argued that the image of the "hollow men" embodies the existential condition of modern humanity, characterized by the loss of a spiritual center, fragmentation of consciousness, and the inability to complete the process of inner transformation. Particular attention is paid to the archetype of liminal space, manifested through the motifs of the threshold, the shadow, the dead land, and the intermediate state between life and death. These images create a symbolic landscape in which the characters remain suspended between potential transformation and final spiritual decline.

The poem is interpreted as a representation of incomplete initiation: while traditional mythological structures presuppose renewal after the liminal stage, Eliot's modernist poetics transforms this stage into a permanent mode of existence. The analysis also examines the degradation of sacred time, the transformation of ritual structures into mechanical repetition, and the symbolic function of the shadow as a barrier between intention and action. The study demonstrates that archetypal images of sterility, barrenness, and spiritual silence construct a symbolic model of a world in the midst of a profound cultural crisis. The poem's apocalyptic finale is not a dramatic catastrophe but a gradual fading of spiritual energy, emphasizing the internal exhaustion of civilization. Such an interpretation allows the poem to be viewed as an artistic representation of the failed initiation of modern culture and the loss of the sacred dimension of human existence in the twentieth century.

Keywords: archetypal criticism, spiritual emptiness, liminality, shadow archetype, wasteland, modernism, mythopoetics.

Шевчук Тетяна Станіславівна доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології та світової літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету, м. Ізмаїл, https//orcid.org/0000-0001-7486-8521

ПОЕМА Т. С. ЕЛІОТА «ПУСТІ ЛЮДИ» КРІЗЬ ПРИЗМУ АРХЕТИПНОЇ КРИТИКИ

Анотація. У статті здійснено архетипний аналіз поеми Т. С. Еліота «Пусті люди» (The Hollow Men) у межах модерністської поетики та міфологічних структур колективного несвідомого. Дослідження ґрунтується на теоретичних засадах архетипної критики, розроблених Карлом Г. Юнгом, Нортропом Фраєм, Джозефом Кемпбеллом та Віктором Тернером. У центрі уваги перебуває інтерпретація архетипу духовної пустки, який формує антропологічний, психологічний і культурний виміри поеми. Обґрунтовується, що образ «порожніх людей» утілює екзистенційний стан модерної людини, який характеризується втратою духовного центру, фрагментацією свідомості та нездатністю завершити процес внутрішньої трансформації. Особливу увагу приділено архетипу лімінального простору, що виявляється через мотиви порогу, тіні, мертвої землі та проміжного стану між життям і смертю. Ці образи формують символічний ландшафт, у якому персонажі перебувають у підвішеному стані між можливістю трансформації та остаточним духовним занепадом. Поему інтерпретовано як художнє відображення незавершеної ініціації. Якщо у традиційних міфологічних структурах лімінальна стадія передбачає подальше відродження, то у модерністській поетиці Еліота вона перетворюється на постійний спосіб жалюгідного існування. У статті також проаналізовано деградацію сакрального часу, трансформацію ритуальних структур у механічне повторення, а також символічну функцію архетипу тіні як бар'єра між наміром і дією. Дослідження демонструє, що архетипні образи безплідності, спустошення та духовної німоти формують символічну модель світу, який переживає глибоку культурну кризу. Апокаліптичний фінал поеми постає не як драматична катастрофа, а як поступове згасання духовної енергії, що підкреслює внутрішнє виснаження цивілізації. Така інтерпретація дає підстави розглядати поему як художнє відображення провалу ініціації модерної культури та втрати сакрального виміру людського існування у XX столітті.

Ключові слова: архетипна критика, духовна пустка, лімінальність, архетип тіні, мертва земля, модернізм, міфопоетика.

Problem Statement. T. S. Eliot's poem "The Hollow Men" (1925) occupies a distinctive place in the canon of modernist literature, reflecting the spiritual crisis and moral emptiness of European culture in the aftermath of the First World War.

Within its symbolic framework, images emerge of a barren land, hollow voices, and ghostlike rituals that reproduce the condition of a collective psyche deprived of a spiritual center. The poem serves as a striking example of a modernist text in which mythological and cultural archetypes function not merely as literary forms but also as instruments of profound psychological and sociocultural reflection.

The application of archetypal criticism, developed by C. G. Jung, Northrop Frye, Joseph Campbell, and other scholars of mythology, enables interpretation of the poem as a "mythological map" of the spiritual condition of modern humanity. Through the archetypes of the shadow, the threshold, the barren land, and the failed initiation, the text emerges as a mirror of the cultural anxieties and psychological conflicts of the age. In particular, the image of the "hollow men" may be interpreted as the archetype of a person lost in his own shadow, unable to cross the threshold of transformation and remaining in a state of spiritual stagnation.

Analysis of Recent Research and Publications. The poem "The Hollow Men" has attracted the attention of many scholars of T. S. Eliot's work as a striking example of the crisis-driven aesthetics of modernism, particularly within the framework of psychoanalytic approaches. Thus, M. Hasan, in the article " A Thematic Investigation into T. S. Eliot's 'The Hollow Men': With Reference to Textual Approach" (2019), explores the poem through textual and reader-response approaches, focusing on the themes of religion, spirituality, meaninglessness, and nothingness [1]. The researcher also examines the poem within the methodological framework of psychoanalysis to investigate themes of decadence and crisis, analyzing subconscious motives, suppressed desires, and internal conflicts [2].

The study by S. Bouacid and I. Lecheheb, "The Apocalyptic Vision in Modernist and Romantic Poetry: A Comparative Reading of T. S. Eliot's The Hollow Men and Lord Byron's Darkness", explores "how both Romantic and modern eras experience a traumatic change that led many writers to delve into an apocalyptic vision" [3, p. 329]. The authors analyze the imagery, themes, and structure of the poem, emphasizing the protagonist's existential conflict and spiritual stagnation.

In Ukrainian literary scholarship, one of the most substantial analyses of the poem was conducted by L. P. Statkevych in the investigation "Interpretation and Functioning of Rituals in the Poems of Thomas Stearns Eliot 'The Waste Land' and 'The Hollow Men'". The scholar argues that "the use of ritual elements in the poetic works of the so-called 'period of search' is a fully conscious and artistically justified means of poetically modeling Eliot's worldview <…>, which the author introduces into the texts through allusions and paraphrases" [4, p. 98].

This study analyzes the poem "The Hollow Men" through the lens of archetypal criticism to identify the key archetypal structures that shape the text's artistic integrity and determine their significance for understanding the cultural and psychological context of modernism. The scientific novelty of the research lies in interpreting the poem as a mythological and psychological experience that reflects the drama of human consciousness and the crisis of civilization, with particular emphasis on the archetypes of spiritual emptiness (wasteland, sterility), liminal space (threshold/boundary, shadow), the unfinished journey, the degradation of sacred time, the failure of initiation, and the apocalyptic vision.

Results and Discussion. The poem by Thomas Stearns Eliot, "The Hollow Men", represents one of the key archetypes of modernist consciousness – the archetype of spiritual emptiness, which emerges as a consequence of the loss of sacred orientations and the disintegration of a coherent worldview. Within the framework of archetypal criticism, this image may be interpreted as a variation of the Jungian "shadow" and at the same time as a symptom of the collective disintegration of cultural consciousness. Already in the opening lines of the poem, the central metaphor of emptiness is articulated, acquiring both anthropological and symbolic significance:

We are the hollow men.
We are the stuffed men
Leaning together
Headpiece filled with straw. Alas! [5, p. 56]

This image of people "stuffed with straw" appeals to the archetype of a pseudo-life as an existence devoid of inner meaning. The individual appears as a shell without a spiritual core, which corresponds to the Jungian concept of a split psyche, in which the conscious "I" loses connection to the deep structures of the collective unconscious [6]. Thus, "empty people" are not only characters in the poem but also symbols of a culture that has lost the capacity for transcendental experience. The motif of spiritual emptiness is further developed through acoustic images that emphasize the absence of genuine communication:

Our dried voices, when
We whisper together
Are quiet and meaningless
As wind in dry grass [5, p. 56]

Here, speech is reduced to a meaningless whisper, losing its communicative function and becoming a mechanical sound. In the context of archetypal symbolism, this can be interpreted as the loss of "logos" – the sacred word that, in traditional cultures, ensured the connection between humans and the cosmos. Consequently, silence and meaninglessness function as markers of spiritual entropy.

The spatial dimension of the poem is also of particular importance, structured around the image of the "dead land":

This is the dead land
This is cactus land [5, p. 57]

This motif is directly linked to the archetype of the barren land, which in mythological tradition symbolizes a crisis of life forces and the disruption of cosmic order. In the poem, however, this archetype is transformed: the absence of fertility is no longer a stage in a cyclical decline that precedes renewal, but a permanent state devoid of prospects for regeneration. Thus, Eliot modifies the traditional myth, demonstrating its "fracture" in the modern world.

The culmination of the representation of spiritual emptiness is the poem's famous closing formula:

This is the way the world ends
Not with a bang but a whimper [5, p. 59]

These lines reproduce the archetype of the apocalypse. Still, in a radically reduced form, the end of the world is stripped of catastrophic grandeur and assumes the character of gradual fading. This interpretation emphasizes not so much external destruction as the internal emptiness that has already occurred in human consciousness. The world ends not with an act, but as a state of spiritual exhaustion.

The archetype of spiritual emptiness, outlined in the previous section, is directly connected to another fundamental archetypal motif structuring the poetics of T. S. Eliot's "The Hollow Men" – the archetype of liminality, that is, the state of existing on the threshold between two modes of being. While spiritual emptiness defines the characters' inner condition, the liminal space delineates their existential position: they exist between life and death, between the possibility of spiritual transformation and ultimate degradation. In this sense, the "hollow men" appear as figures of incomplete initiation, trapped on the threshold of transition.

In mythological and anthropological studies, the archetype of the liminal state is primarily associated with rites of passage, in which an individual undergoes a symbolic death to acquire a new status. As anthropologist Victor Turner notes, the liminal condition is characterized by uncertainty, instability, and existence "between" social or ontological categories [7]. In traditional cultures,

the initiation process involves three stages: separation, the liminal phase, and reintegration into the community with a new status. The middle stage – the liminal phase – is marked by uncertainty, symbolic death of the old identity, and the potential for transformation. Within mythological tradition, liminality is closely tied to initiation rituals.

In Eliot's poem, however, this structure is disrupted. The liminal phase does not lead to renewal but instead becomes a permanent mode of existence. The characters are unable to complete the transition – they remain in a kind of "suspended" space, reminiscent of mythological images of otherworldly borderlands: deserts, barren lands, or shadowy realms. This sense of a marginal, in-between space is particularly evident in the fragment where the lyrical voice describes those who have already crossed the boundary of death:

Those who have crossed
With direct eyes, to death's other Kingdom
Remember us – if at all – not as lost
Violent souls, but only
As the hollow men [5, p. 58]

Liminality in the poem is also manifested in the specific organization of its artistic space. Eliot creates the image of a world situated on the boundary between life and non-being, where the natural order is disrupted, and vital forces are exhausted. This is particularly evident in the depiction of the barren landscape:

This is the dead land
This is cactus land. [5, p. 57]

The image of the "dead land" refers to the archetype of the barren land, known from Grail myths and other mythological narratives, in which the decline of nature symbolizes a spiritual crisis in society. In traditional mythology, such a land could be restored through ritual purification or the appearance of a hero. In Eliot's poem, however, this process does not occur: the space remains infertile, and the people are incapable of transformation. Thus, the poem's landscape serves as a symbolic projection of the characters' inner state. The dead land reflects their spiritual sterility while simultaneously intensifying the atmosphere of existential uncertainty.

As a result, the poem represents an anti-initiation. In mythological structures, the liminal state is only an intermediate stage on the path to spiritual renewal, whereas in "The Hollow Men", this process remains incomplete. The characters are unable to move either toward full life or ultimate death:

Shape without form, shade without colour,
Paralysed force, gesture without motion. [5, p. 59]

These lines capture the paradoxical characterization of the "hollow men": they have form but lack substance; they possess potential power but are unable to

actualize it. This antithesis creates the image of an existence suspended between potentiality and non-being, that is, in a state of permanent liminality.

The culmination of this liminal existence is the poem's eschatological finale. Traditional mythological conceptions of the end of the world anticipate a dramatic catastrophe, which simultaneously opens the possibility of a new cosmic cycle. In Eliot's poem, however, this archetype is transformed: the apocalypse is stripped of grandeur and becomes an act of gradual fading:

This is the way the world ends
Not with a bang but a whimper. [5, p. 59]

This ending emphasizes that the decline of the world occurs not through external catastrophe but through internal spiritual emptiness, which gradually deprives culture of its vital energy. The liminal state in which the characters exist thus ceases to be a transitional phase and becomes the final mode of existence of modern humanity, condemned to perpetual suspension between being and non-being.

Another significant aspect of the archetypal structure of T. S. Eliot's "The Hollow Men" is the transformation of the category of time, particularly the degradation of sacred time, which, in traditional mythological systems, serves to renew and restore cosmic order. In mythological thought, as Mircea Eliade notes, sacred time is cyclical: it reenacts the primordial cosmogonic act and provides the possibility of spiritual regeneration through ritual [8]. In contrast, the modernist consciousness reflected in Eliot's poem marks a rupture with the sacred model of time, leading to the loss of prospects for renewal.

In the poem, time does not appear as a cyclical process leading to rebirth, but rather as a fragmented, disjointed space in which the transition from potentiality to action is impossible. This is particularly evident in the well-known passage:

Between the idea
And the reality
Between the motion
And the act
Falls the Shadow. [5, p. 57]

In these lines, Eliot constructs a model of time in which the sequence of action is disrupted. Time in the poem loses its dynamism, becoming a stagnant space where no act can be completed. Between intention and realization arises the "Shadow", a symbolic rupture that makes the completion of the process impossible.

In C. G. Jung's psychological theory, the archetype of the shadow represents the repressed aspects of the psyche, the elements of the personality that are not integrated into the conscious "I" [6]. In modern culture, where traditional

spiritual structures are disintegrating, the shadow can acquire a collective character, reflecting a crisis of values and the loss of cultural cohesion. In Eliot's poem, the shadow symbolizes the obstacle between intention and action, between spiritual potential and its realization. In this context, the shadow represents a psychological and spiritual chasm that prevents the transition from conception to fulfillment. Consequently, the characters of the poem find themselves in a state of paralysis, which prevents the completion of the initiation process.

The degradation of sacred time is also manifested in the ritual motifs, which in the poem retain only an empty form, devoid of substance. Eliot ironically reproduces the structure of a children's song or ritual circle:

Here we go round the prickly pear
Prickly pear prickly pear
Here we go round the prickly pear
At five o'clock in the morning. [5, p. 57]

This passage functions as a kind of parody of traditional ritual dances or collective ceremonies, which in primitive cultures reproduced the cosmic order and ensured the restoration of sacred time. In the poem, however, the ritual is transformed into mechanical repetition devoid of spiritual meaning. The symbolic center of the ritual – the tree of life or a sacred object – is replaced by the "prickly pear," a desert plant, emphasizing the motif of barrenness. As a result, the ritual ceases to fulfill the function of restoring cosmic order and becomes an empty act, merely highlighting the spiritual crisis of culture. Sacred time, which once provided the possibility of renewal, degrades into the level of mundane, mechanical repetition. The culmination of this transformation is the poem's finale, where the traditional eschatological model of time – the expectation of a catastrophic end of the world opening a new cycle – is replaced by an image of gradual fading:

This is the way the world ends
Not with a bang but a whimper. [5, p. 59]

These lines demonstrate the final loss of the sacred dimension of history. The end of the world no longer appears as a cosmic event that concludes one cycle and opens another; instead, it assumes the form of quiet decay, reflecting the internal spiritual exhaustion of civilization.

Conclusions. The poem can be understood as an artistic representation of the archetype of spiritual emptiness and the degradation of civilization that arises following the loss of a sacred center. The archetype of spiritual emptiness in "The Hollow Men" emerges as a complex symbol combining anthropological, psychological, and cultural dimensions. Through a system of images of emptiness, meaninglessness, and barrenness, T. S. Eliot constructs a model of the modern human being as an entity detached from the sacred center, incapable of

transformation, and condemned to exist in a state between life and non-being. The archetype of spiritual emptiness, which structures the poem's imagery, is organically connected with another fundamental mythopoetic motif – the archetype of liminal space, that is, the state of existing between two ontological planes.

While spiritual emptiness defines the characters' inner condition, liminality delineates their existential position in a world that has lost clear boundaries between life and death, reality and non-being. In this context, the poem functions as an artistic representation of a transitional state, which, however, never culminates in transformation. The archetype of liminal space in "The Hollow Men" allows the poem to be interpreted as an artistic model of the failure of initiation in modern civilization. Through a system of images of the threshold, the shadow, the dead land, and barrenness, Eliot creates a symbolic space in which humans lose the capacity for spiritual transition and remain in a state of permanent marginality.

The degradation of sacred time becomes a crucial element of the poem's archetypal structure. Through the fragmentation of time, the ironic transformation of ritual, and the reduction of the apocalyptic finale, Eliot constructs an artistic model of a world in which the traditional mechanisms of spiritual renewal no longer function, leaving humanity in a state of historical and existential stagnation.

References:

1. Hasan M. (2019) A Thematic Investigation into T. S. Eliot's "The Hollow Men": With Reference to Textual Approach. *Critical Literary Studies* Vol. 1, No. 2. P. 159-184 [in English].

2. Hasan M. (2023) Psychoanalytic Reading of Decadence and Crisis in Ted Hughes' "Relic" and T.S. Eliot's "The Hollow Men". *International Journal of Social Science And Human Research*. Vol. 6 Issue 9. P. 5446-5450. [in English].

3. Bouacid S., Lecheheb I. (2022) The Apocalyptic Vision in Modernist and Romantic Poetry: A Comparative Reading of T. S. Eliot's *The Hollow Men* and Lord Byron's *Darkness*. *Akofena*, Vol. 2. P. 329-338. [in English].

4. Statkevych L. P. (2010) Interpretatsiya ta funktsionuvannya rytualem u poemakh Tomasa Steryza Eliota «Bezplidna zemlya» ta «Podorozhni lyudy». Naukovi zapysky Kharkivs′koho natsional′noho pedahohichnoho universytetu im. H. S. Skovorody. Kharkiv : KHNPU. Vyp. 4.2. S. 92-100. [in Ukrainian].

5. Eliot T. S. (1980) The Complete Poems and Plays 1909-1950 / Ed. by Harcourt Brace & Company. New York, San Diego, London. 392 p. (p. 56-59). [in English].

6. Jung C.G. (1980) The Archetypes and the Collective Unconscious. Collected Works of C. G. Jung, Vol. 9, Part 1. Princeton University Press. 451 p. [in English].

7. Turner V. (2017) The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Routledge. 232 p. [in English].

8. Eliade, M. (1959) The Sacred and the Profane: The Nature of Religion. Translated by Willard R. Trask. New York: Harcourt, Brace & Company. 213 p. [in English].

Література:

1. Hasan M. A Thematic Investigation into T. S. Eliot's "The Hollow Men": With Reference to Textual Approach. Critical Literary Studies Vol. 1, No. 2, 2019. P. 159-184 [in English].
2. Hasan M. Psychoanalytic Reading of Decadence and Crisis in Ted Hughes' "Relic" and T.S. Eliot's "The Hollow Men". International Journal of Social Science And Human Research. Vol. 6 Issue 9, 2023. P. 5446-5450. [in English].
3. Bouacid S., Lecheheb I. The Apocalyptic Vision in Modernist and Romantic Poetry: A Comparative Reading of T. S. Eliot's The Hollow Men and Lord Byron's Darkness. Akofena, 2022. Vol. 2. P. 329-338. [in English].
4. Статкевич Л. П. Інтерпретація та функціонування ритуалем у поемах Томаса Стериза Еліота «Безплідна земля» та «Подорожні люди». Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2010. Вип. 4.2. С. 92-100. [in Ukrainian].
5. Eliot T. S. The Complete Poems and Plays 1909-1950 / Ed. by Harcourt Brace & Company. New York, San Diego, London, 1980. 392 p. (p. 56-59). [in English].
6. Jung C.G. The Archetypes and the Collective Unconscious. Collected Works of C. G. Jung, Vol. 9, Part 1. Princeton University Press, 1980. 451 p. [in English].
7. Turner V. The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Routledge, 2017. 232 p. [in English].
8. Eliade M. The Sacred and the Profane: The Nature of Religion. Translated by Willard R. Trask. New York: Harcourt, Brace & Company, 1959, 213 p. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 378.147:811.111'243'342

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-261-268

Siladi Vasyl Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, https://orcid.org/0000-0002-9710-2286

Ostrovsky Oleksandr Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philology of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

INTONATION IN EFL TEACHING: TO TEACH OR NOT TO TEACH?

Abstract. The article explores the status of intonation in English as a Foreign Language (EFL) teaching in Ukraine based on a pilot questionnaire study involving ten teachers working in diverse educational contexts, including primary, secondary, tertiary, and private language education. The aim of the study is to examine how teachers evaluate the importance of intonation as a component of communicative competence, to what extent it is systematically integrated into classroom practice, and which teaching methods, techniques, and instructional tools are employed in addressing it. The methodology combines a descriptive analysis of quantitative data (Likert-scale and multiple-choice responses) with a thematic interpretation of qualitative, open-ended answers.

The findings indicate that teachers generally recognize intonation as an essential feature of spoken language and an important factor in successful communication, particularly in the context of English as a global lingua franca. At the same time, intonation is perceived as one of the most underrepresented areas in EFL teaching practice in Ukraine. The strongest consensus among respondents concerns the view that intonation does not receive sufficient attention in classroom instruction. However, the qualitative data challenge the assumption that pronunciation teaching relies exclusively on outdated methods. Teachers report using a wide range of contemporary and communicative resources, including videos, audio materials, songs, films, dialogues, role-plays, poetry, and digital tools.

The article argues that the main pedagogical issue is not the lack of available resources, but rather the insufficient methodological systematization and goal-oriented integration of intonation into teaching practice. Intonation is often addressed implicitly, without clearly defined learning objectives or

structured instructional frameworks. The results highlight the need for a more deliberate and consistent incorporation of intonation into communicative language teaching, as well as the development of pedagogical approaches that effectively combine theoretical awareness with practical application in meaningful communication.

Keywords: intonation, EFL teaching, pronunciation, prosody, teacher beliefs, classroom practice, Ukraine.

Сіладі Василь Васильович доктор філософії з педагогіки, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-9710-2286

Островський Олександр Олександрович доктор філософії з галузі знань освіта, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ф.Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

ІНТОНАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ВИКЛАДАТИ ЧИ НІ?

Анотація. У статті досліджується статус інтонації у викладанні англійської мови як іноземної в Україні на основі пілотного анкетування десяти викладачів, які працюють у різних освітніх середовищах (початкова, середня, вища освіта та приватні мовні школи). Метою дослідження є з'ясування того, як викладачі оцінюють значущість інтонації як складника комунікативної компетентності, наскільки системно вона інтегрується в аудиторну практику, а також які методи, прийоми й дидактичні засоби використовуються у процесі її навчання. Методологія дослідження поєднує описовий аналіз кількісних даних (шкальні та множинні відповіді) з тематичною інтерпретацією відкритих відповідей респондентів.

Результати дослідження засвідчують, що викладачі загалом визнають інтонацію важливим елементом усного мовлення та невід'ємною складовою ефективної комунікації, особливо в умовах глобального використання англійської мови. Водночас інтонація сприймається як одна з найменш представлених сфер у практиці викладання англійської мови як іноземної в Україні. Найбільш одностайною є позиція щодо недостатньої уваги до інтонації в навчальному процесі. Разом із тим результати якісного аналізу спростовують уявлення про використання виключно застарілих методів: викладачі активно застосовують сучасні ресурси, зокрема відео, аудіоматеріали, пісні, фільми, діалогічні вправи, рольові ігри, поетичні тексти та цифрові інструменти.

У статті обґрунтовується, що основна педагогічна проблема полягає не у відсутності відповідних ресурсів, а в недостатній систематизації та цілеспрямованості навчання інтонації. Інтонація часто інтегрується імпліцитно, без чітко визначених навчальних цілей і без належного методичного оформлення. Отримані результати підтверджують необхідність більш послідовного та усвідомленого включення інтонації до комунікативного навчання, а також розробки ефективних підходів до її викладання, які поєднують теоретичне усвідомлення з практичним застосуванням у мовленні.

Ключові слова: інтонація, викладання англійської мови як іноземної, вимова, просодія, уявлення вчителів, аудиторна практика, Україна.

Problem statement

Intonation is a functional component of spoken language because it helps speakers convey meanings that are not reducible to grammar and vocabulary alone. Through tone movement, prominence, and pitch organization, speakers can indicate whether information is new or shared, whether an utterance is complete or unfinished, and whether a message should be understood as neutral, insistent, doubtful, ironic, friendly, or categorical. In this sense, intonation contributes both to intelligibility and to pragmatic interpretation. In English language teaching, such functions are especially important because successful oral communication depends on more than the accurate use of words and structures alone [1; 2].

Despite this, intonation often occupies a secondary place in classroom practice. In many teaching contexts, pronunciation work is narrowed to individual sounds, spelling-pronunciation correspondences, and occasionally word stress, while utterance-level prosody remains peripheral. Such imbalance may produce learners who can form grammatically correct sentences but still sound flat, abrupt, hesitant, or difficult to interpret in interaction. Accordingly, the pedagogical question is not simply whether intonation matters, but how and to what extent it is actually incorporated into EFL teaching [3; 4].

The present article addresses this question by focusing on teachers rather than learners. Teachers mediate between theoretical claims in phonetics and practical classroom decisions. If they describe intonation as important but also acknowledge that it is under-taught, then the problem is likely not purely conceptual. It may instead reflect uncertainty about methods, priorities, curriculum design, or available classroom time.

Analysis of recent research and publications

Within phonetics and phonology, intonation is commonly defined as a structured pattern of pitch variation that carries meaning at the level of the utterance.

Roach treats intonation as a central element of English pronunciation, while Wells emphasizes the role of chunking, tonic placement, and tone choice in the interpretation of spoken English [1; 2]. Such descriptions make clear that intonation is not merely a matter of expressiveness; it is an organized system that contributes to information structure, discourse coherence, and listener interpretation.

The pedagogical literature likewise underlines the communicative value of prosody. Gilbert proposes the Prosody Pyramid as a practical model for teaching thought groups, focus words, stress, and peak prominence [4]. Celce-Murcia and co-authors view suprasegmentals as a crucial part of communicative competence and recommend contextualized pronunciation work rather than isolated drills [3]. Later works emphasize that pronunciation teaching should address not only intelligibility, but also discourse management, listener expectations, and pragmatic appropriateness [5; 6; 8].

At the same time, there is no complete consensus about pedagogical priorities. Jenkins, working within the framework of English as an International Language, assigns lower priority to some aspects of intonation than to segmental contrasts that more directly affect cross-varietal intelligibility [7]. Recent pedagogy therefore tends to support a mixed approach that combines awareness-raising, guided noticing, focused listening, and communicative practice [3; 9]. In educational settings where grammar and written accuracy dominate, pronunciation may receive less emphasis, and intonation even less so. This makes teacher beliefs an important object of inquiry in their own right [10; 11].

Aim of the article

The aim of the article is to determine how teachers evaluate the importance of intonation in EFL classes, whether intonation receives sufficient attention in classroom practice, and which methods and tools are used when teachers address it. The working assumption is that intonation remains underrepresented in EFL teaching in Ukraine, while the methods used in this area may be more modern and communicative than the stereotype of outdated pronunciation teaching would suggest.

Presentation of the main material

The empirical basis of the article is a pilot questionnaire study conducted in the spring semester of 2025, between March and April. The participants were ten teachers of English from Transcarpathia. Their ages ranged from twenty-seven to forty-three. The sample included teachers working in primary school, secondary school, private language education, and higher education. Six respondents were Hungarian native speakers and four were Ukrainian native speakers. Most participants had more than ten years of experience in teaching English, and all were described as having a high level of English proficiency.

The research instrument was a semi-structured questionnaire consisting of thirteen questions. The questionnaire combined quantitative and qualitative components. The first five items were Likert-type scaling questions using a five-point ordinal scale ranging from strong disagreement to strong agreement. Questions six and seven were multiple-choice items with the possibility of selecting more than one option. Questions eight to thirteen were open-ended and invited participants to describe their methods, tools, and views concerning intonation teaching in their own words.

Five questionnaires were completed in person and five online. The respondents were informed about the purpose of the study and assured that the questionnaire was anonymous. Only limited background information was collected, namely age, gender, and years of teaching experience. The instrument was designed to address three main practical issues: which new methods and techniques can be used in teaching intonation in EFL classes; which modern tools are used for this purpose; and whether intonation receives enough attention in classroom practice. Because the sample is small, the present article does not attempt inferential statistical generalization. Instead, the quantitative responses are interpreted descriptively, while the qualitative responses are grouped into recurring themes. The scaling questions show that the respondents take pronunciation and intonation seriously as pedagogical concerns. Most agreed that the pronunciation of English is a topical subject because English functions as a language of global communication. The clearest finding in the dataset concerns the statement that teaching intonation is one of the most neglected areas of EFL teaching in Ukraine. Most respondents strongly agreed with this statement, which supports the first part of the study assumption.

The item asking whether intonation should be fully integrated into the curriculum produced a more mixed response pattern. Some teachers clearly supported stronger integration, whereas others selected a more neutral position. This hesitation is revealing, because it suggests that teachers may recognize the value of intonation in principle but still remain uncertain about how central it should be in curriculum design. A similar tension appears in responses to the statement that intonation should be taught together with other factors such as grammar rather than in isolation. Opinions here were divided, which points to methodological uncertainty rather than rejection of intonation.

The fifth scaling item concerned the relationship between theory and practice in intonation teaching. The answers were relatively stable and indicate that teachers do not oppose theoretical explanation, but they clearly value practice as well. This result is consistent with current recommendations in pronunciation pedagogy, according to which explanation should support practice and practice should give meaning to explanation [3; 9].

The multiple-choice items make classroom practice more visible. When teachers were asked what types of tasks and activities they usually choose for teaching intonation, speaking and listening activities received the highest number of selections, while combined tasks were also frequent and reading was less prominent. This result is pedagogically coherent because intonation is primarily associated with oral and aural work. More importantly, the prominence of combined tasks suggests that teachers do not necessarily isolate intonation as an independent topic; instead, they tend to incorporate it into broader skill-based activities.

The open comments are especially informative. One respondent described a stress-shifting exercise in which the same sentence is pronounced several times with different words stressed in order to show how the meaning changes. Another example involved saying the same sentence in different emotional tones, for instance sincerely and ironically. These techniques connect intonation directly with meaning, attitude, and discourse function and therefore reflect a pedagogically sound understanding of prosody.

The seventh question asked which aspects teachers take into consideration while teaching intonation. The most frequent responses were individual learning style and language aptitude, followed by motivation, class grouping, and available teaching aids. This pattern suggests that teachers regard intonation learning as dependent on learner variability rather than as a purely mechanical skill. The open-ended responses deepen this picture: participants most often mentioned movies, videos, songs, audio materials, role-plays, poetry, dialogues, mood pictures, recordings, card games, tongue-twisters, repetition tasks, and digital tools.

At the same time, the qualitative data show why the presence of such resources does not automatically lead to systematic teaching. Intonation appears to be addressed frequently as part of speaking or listening practice, but not always as a clearly formulated instructional objective. Exposure to films, songs, or dialogues may give learners valuable models, yet without focused noticing and follow-up practice they may fail to understand how intonation changes the speaker's stance or the discourse value of an utterance.

A particularly important theme in the open-ended section concerns what influences learners' intonation development. The participants emphasized the need for learners to recognize the effect of intonation changes, understand how attitude is expressed through prosody, and see the close relationship between speaker stance and intonational form. One answer pointed out that attitudinal intonation plays an important role because listeners often identify boredom, anger, happiness, surprise, or interest not only through lexical choices but also through pitch patterns. This is a sophisticated pedagogical insight because it frames intonation as a carrier of interpersonal meaning rather than a minor phonetic accessory.

Taken together, the results require a nuanced evaluation of the working assumption. The data clearly support the claim that intonation is underrepresented in EFL teaching. However, they do not fully support the claim that the methods used are outdated. A more accurate interpretation is that teachers often possess potentially effective tools and intuitions, yet these are not always organized into a systematic framework or anchored in explicit curriculum priorities. The findings are consistent with the literature on pronunciation pedagogy [3; 4; 5; 6; 9; 12].

Conclusions

The article set out to examine how teachers evaluate the importance of intonation in EFL teaching, whether intonation receives enough attention in classroom practice, and what methods and tools are used when it is taught. Even within the limits of a pilot dataset, the results are coherent. Teachers recognize intonation as an important component of communicative competence and place pronunciation within the broader context of global English. At the same time, they perceive intonation as one of the neglected areas of EFL teaching in Ukraine.

The study also shows that the problem is not simply the absence of modern tools. Respondents report using audio-visual, interactive, and communicative resources that are well suited to intonation work. What remains insufficient is the degree to which these resources are systematized and tied to explicit pedagogical goals. For that reason, intonation should be incorporated more deliberately into regular pronunciation teaching and linked directly to meaning, speaker stance, and discourse organization. From a practical perspective, teacher education and classroom materials should support short, repeatable ways of addressing intonation within commu-nicative lessons. From a research perspective, the pilot findings call for broader studies combining questionnaires with interviews, lesson observation, and learner data. Such work would clarify more precisely how teachers' beliefs shape classroom decisions and how explicit and implicit instruction can best be combined in EFL settings.

References

1. Roach, P. (2009). English phonetics and phonology (4th ed.). Cambridge University Press.

2. Wells, J. C. (2006). English intonation: An introduction. Cambridge University Press.

3. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). Teaching pronunciation: A course book and reference guide (2nd ed.). Cambridge University Press.

4. Gilbert, J. B. (2008). Teaching pronunciation: Using the prosody pyramid. Cambridge University Press.

5. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.42

6. Levis, J. M. (2018). Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108241564

7. Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. Oxford University Press.

8. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. TESOL Quarterly, 39(3), 379-397. https://doi.org/10.2307/3588486

9. Underhill, A. (2005). Sound foundations: Learning and teaching pronunciation (2nd ed.). Macmillan.

10. Couper, G. (2017). Teacher cognition of pronunciation teaching: Teachers' concerns and issues. TESOL Quarterly, 51(4), 820-843. https://doi.org/10.1002/tesq.354

11. Mitrofanova, Y. (2012). Raising EFL students' awareness of English intonation functioning. Language Awareness, 21(3), 279-291. https://doi.org/10.1080/09658416.2011.609621

12. Mospan, N. (2022). Teaching emotional English intonation. Continuing Professional Education: Theory and Practice, (2), 45-51. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.2.5

Література

1. Roach, P. (2009). Англійська фонетика і фонологія (4-те вид.). Cambridge University Press.

2. Wells, J. C. (2006). Англійська інтонація: вступ. Cambridge University Press.

3. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., і Griner, B. (2010). Навчання вимови: навчальний посібник і довідник (2-ге вид.). Cambridge University Press.

4. Gilbert, J. B. (2008). Навчання вимови: використання піраміди просодії. Cambridge University Press.

5. Derwing, T. M., і Munro, M. J. (2015). Основи вимови: засновані на доказах перспективи для викладання та дослідження L2. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.42

6. Levis, J. M. (2018). Зрозумілість, усне спілкування та навчання вимови. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108241564

7. Jenkins, J. (2000). Фонологія англійської мови як міжнародної. Oxford University Press.

8. Derwing, T. M., і Munro, M. J. (2005). Акцент другої мови та навчання вимови: підхід, заснований на дослідженнях. TESOL Quarterly, 39(3), 379-397. https://doi.org/10.2307/3588486

9. Underhill, A. (2005). Звукові основи: вивчення та викладання вимови (2-ге вид.). Macmillan.

10. Couper, G. (2017). Педагогічне мислення щодо викладання вимови: занепокоєння та проблеми викладачів. TESOL Quarterly, 51(4), 820-843. https://doi.org/10.1002/tesq.354

11. Mitrofanova, Y. (2012). Підвищення усвідомлення студентами EFL функціонування англійської інтонації. Language Awareness, 21(3), 279-291. https://doi.org/10.1080/09658416.2011.609621

12. Mospan, N. (2022). Викладання емоційної англійської інтонації. Безперервна професійна освіта: теорія і практика, (2), 45-51. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.2.5

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 811.111`243`342:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-269-280

Vakulenko Anastasiia Ihorivna Lecturer of School of Foreign Languages, Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-7829-7236

Fomina Veronika Andriivna Student of School of Foreign Languages, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0006-3328-3707

Prushchak Alina Oleksandrivna Student of School of Foreign Languages, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0008-9717-2437

THE USE OF ENGLISH PHONETICS APP IN PHONETICS OF THE ENGLISH LANGUAGE COURSE: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract. Constant changes in the world require changes in the educational sphere to provide students with relevant modern materials and methods, approaches and means of presenting information and to form the necessary professional (hard) and generally important (soft) skills and abilities on the part of the teaching staff. The digitalization of education, which arises under the influence of the rapid development of modern technologies, has a significant impact on how learning takes place and is closely related to the gamification of education, the main aim of which is to diversify the educational process and increase the motivation of students, including higher education students.

Language learning especially requires a comprehensive approach from both teachers and students, as well as their cooperation in order to achieve a high level of language proficiency by the latter and enable further successful professional activity, the possibility of inclusion in the international community and the ability to adequately exchange information, thoughts and impressions. Thus, the study of phonetics of a foreign language, in particular English, is of high importance for achieving the above-mentioned, which, on the one hand, has a number of specific features that complicate the immersion in the language, especially for students of the School of Foreign Languages, and on the other hand, – with the right approach to teaching and studying its aspects – literally helps to learn how to listen to and

speak the same language with natives, to understand the specifics of their speech and what stays behind it. The use of modern applications and interactive platforms in the study of Phonetics of the English language is designed to facilitate and diversify ordinary classes. In this study, we offer to consider the *English Phonetics* application as a means of gamification, designed to help users learn the basics of phonetics and develop a sufficient level of English proficiency. The aim of the study is to test the application, analyze its interface and content, identify pros and cons, in particular with a focus on the benefits for university students, as well as summarize the possibility of its full implementation in the educational process for the subject of Phonetics of the English language, which was mainly based of the results of a survey of 30 higher education students of the School of Foreign Languages of V. N. Karazin Kharkiv National University.

The research showed that the application can be generally considered helpful for users who are just starting to learn the language, in particular its phonetic aspect. The tested beta version of the application was clear and easy to use, although it had a number of limitations. Among the main advantages, we noticed the division into sections with the sounds of British and American English, which, in turn, are conveniently separated into vowels and consonants according to different categories; the ability to check the transcription of a word or an entire sentence; hyperlinks to an interactive website with a demonstration of pronunciation according to the British, American and Australian standards, as well as access to interactive sections such as mini-games.

At the same time, the main disadvantages of *English Phonetics* were the inability to download the application for IOS users; the limitations of the free version; the lack of word definitions; the incompleteness of the transcription block and the lack of the theoretical basis necessary for future philologists and school teachers. Thus, we were able to conclude that the application may be used to help with the study of phonetics, but can only be recommended as an auxiliary tool, particularly for self-study.

Keywords: advantage, application, disadvantage, English Phonetics, knowledge, language learning, Phonetics of the English language, skills

Вакуленко Анастасія Ігорівна викладач факультету іноземних мов, кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-7829-7236

Фоміна Вероніка Андріївна студентка факультету іноземних мов, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0006-3328-3707

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

Прущак Аліна Олександрівна студентка факультету іноземних мов, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0008-9717-2437

ВИКОРИСТАННЯ ДОДАТКУ ENGLISH PHONETICS ДЛЯ НАВЧАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ ФОНЕТИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Анотація. Постійні зміни у світі передбачають зміни в освітній сфері для забезпечення студентів залежними сучасними матеріалами та методами, підходами та засобами подачі інформації та формування необхідних професійних («твердих») та загально важливих («м'яких») навичок і вмінь з боку викладацького складу. Діджиталізація освіти, що виникає під впливом швидкого розвитку сучасних технологій, неабияк впливає на те, як відбувається навчання, і є тісно пов'язаною з гейміфікацією освіти для урізноманітнення навчального процесу та підвищення мотивації здобувачів освіти, у тому числі вищої.

Вивчення мов особливо вимагає комплексного підходу як з боку викладачів, так і студентів, а також їхньої співпраці для досягнення останніми високого рівня володіння мовою та уможливлення подальшої успішної професійної діяльності, можливості включення у міжнародну спільноту та здатності адекватно обмінюватися інформацією, думками та враженнями. Так, особливу важливість для досягнення вищеперерахованого відіграє вивчення фонетики іноземної мови, зокрема англійської, яка з одного боку має низку специфічних рис, що ускладнюють занурення у мову, особливо для студентів факультету іноземних мов, а з іншого – за правильного підходу до викладання та вивчення її аспектів – буквально допомагає навчитися слухати та розмовляти однією мовою з носіями, зрозуміти специфіку їхнього мовлення та того, що за цим стоїть.

Використання сучасних додатків та інтерактивних платформ у вивченні фонетики англійської мови покликане полегшити та урізноманітнити звичайні заняття. У цьому дослідженні ми пропонуємо розглянути додаток «English Phonetics» як засіб гейміфікації, покликаний допомогти користувачам дізнатися основи з фонетики англійської та розвинути достатній рівень володіння мовою. Метою дослідження виступає тестове використання додатку, аналіз його зовнішнього вигляду та наповнення, виявлення плюсів і мінусів, зокрема з фокусом на користь для студентів, а також підведення підсумку щодо можливості його повноцінного залучення до навчального процесу з дисципліни «Фонетика англійської мови», що, у тому числі, сформувався на основі результатів опитування

30 здобувачів вищої освіти факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Дослідження продемонструвало, що загалом додаток можна вважати корисним для користувачів, які тільки починають вивчати мову, зокрема її фонетичний аспект. Протестована бета-версія додатку загалом виявилася зрозумілою та зручною для використання, хоча мала низку обмежень. Серед основних переваг вдалося виявити розмежування на розділи зі звуками британської та американської англійської, які, у свою чергу зручно поділяються на голосні та приголосні за різними категоріями; можливість перевіряти транскрипцію слова або цілого речення; гіперпосилання на інтерактивний сайт із демонстрацією вимови за британським, американським та австралійським стандартом, а також доступ до інтерактивних рубрик на кшталт міні-гри.

У той же час головними недоліками виявилися неможливість завантажити додаток для користувачів системи IOS; обмеженість безкоштовної версії додатку; відсутність визначень до слів; незавершеність блоку транскрипцій та нестача теоретичної бази, необхідної для майбутніх філологів та вчителів шкіл.

Таким чином, нам вдалося дійти висновку, що додаток можна використовуватися для допомоги у вивченні фонетики, але варто рекомендувати лише як допоміжний засіб, у тому числі для позааудиторного навчання у вільний час.

Ключові слова: вивчення мови, додаток, знання, навички, недолік, перевага, фонетика англійської мови, English Phonetics

Formulation of the problem. Teaching English as a foreign language to future philologists or school teachers is in itself a complicated multifaceted process that requires higher education students to be focused, motivated, involved in the studying process, and willing to work on enriching their knowledge, and forming and further developing their professional skills at most.

Gamification of the educational process can be an additional assisting mechanism for reducing stress, anxiety and demotivation. Nowadays, with the help of interactive platforms, programs and mobile applications, students receive a variety of learning materials and additional sources for the development of knowledge, professional skills and abilities.

In this article we specifically focus on studying the effectiveness of the mobile app called *English Phonetics*, aimed at familiarizing English learners with the system of sounds in the language, helping in the formation of correct pronunciation according to several standards – British, American and Australian – and expanding vocabulary with authentic audio examples of pronunciation,

transcriptions and mini-games, which combines educational and entertaining functions and should have a positive impact on the studying process.

Much attention is given to identifying the positive and negative features of the application in the context of its use within the subject Phonetics of the English language, which, in their turn, signal the possibility and necessity of implementing *English Phonetics* to the educational process for students of philological and pedagogical specialties with the focus on foreign languages on an ongoing basis.

Analysis of the latest research and publications. Using Mobile-based technology for the purpose of learning Phonetics of the English language makes it more accessible. Recent linguistic and phonetic research highlights a growing range of resources for learning English Phonetics such as apps, AI assistants and websites. These tools can notably facilitate the acquisition of English Phonetics and increase student engagement in mastering this essential aspect of the language.

Nowadays, on the Internet, one can find a large number of studies dedicated to the issue of using various applications and platforms to build a knowledge base and improve various skills in foreign language proficiency, including both purely scientific and more of an entertainment kind in its nature, with a combination of educational and entertaining functions to grab the attention of the reader or even the viewer. Thus, a good example of modern analysis related to the above-mentioned problem is a video by a creator of Youtube channel *Big Languages* who chose to test six different Phonetics apps: *Elsa*, *Talkpal*, *Makes You Fluent*, *Bold Voice*, *Loora*, and *Pronuncia*. According to this research, apps can significantly enhance learning outcomes; however, sometimes they don't assess one's pronunciation with high accuracy [2; 4]. For instance, *Elsa* had a problem with the author's perfect standard British pronunciation of "when" and it made it difficult to trust and feel confident about using this or similar apps because they may lead to uncertainty regarding the correctness of pronunciation. *Pronuncia* and *Bold Voice* provided structured pronunciation guidance through lessons with a real tutor, which reduced the risk of learners acquiring incorrect pronunciation. Overall, this research gives us an important point that there is no perfect app for developing or learning pronunciation, all of them have low transcription accuracy and require further improvement.

In his paper, Ian Wilson used the *Praat* software and LMS *Moodle* for teaching, particularly the suprasegmental pronunciation [6]. *Praat* is an open-source acoustic analysis software that provides feedback for learning vowels and diphthongs. Speech and language therapists, together with linguists and phoneticians use it to analyze voice samples from maintained vowels and connected speech [3]. LMS *Moodle* is an interactive platform for organizing the learning process, used by schools and universities. The study specifically showed

that students who used *Praat* to analyze their pronunciation, became more autonomous in the field of knowledge as they had had to rely on native listeners' judgements, traditionally, for evaluation. Moreover, the combined use of *Praat* and *Moodle* enabled teachers to identify students' pronunciation difficulties more efficiently [3; 6]. Overall, this paper shows us the method of choice which gives us an example of how combining two helpful applications such as *Moodle* and *Praat* together for developing our pronunciation skills is considered very helpful and makes the educational process easier for teachers.

In conclusion, mobile applications can support the development of English phonetic skills. It should be specifically emphasized that their pronunciation assessment is not always reliable as not every application is programmed to analyze and correct one's pronunciation accurately. Some of them have issues with recognizing and correctly evaluating proper British English pronunciation, which may be explained by the fact that many applications are focused on specific pronunciation models, often prioritizing American English.

The purpose of this paper is to test, analyze the specific features and identify the pros, cons, overall effectiveness and possibility of using the English Phonetics application for teaching Phonetics of the English Language to students of the School of Foreign Languages.

Presentation of the main material of the study. In this paper, we have focused our research on the mobile application *English Phonetics* by LinguaSoft, which can be found in Play Market and downloaded by Android users [1]. The main goal of the app is to help its users with learning phonetics. For this particular study, we concentrate on its interface, functionality, special features, advantages and disadvantages in the context of it being a potential tool that can be used when teaching English phonetics to students of the School of Foreign Languages, whose studies involve deep immersion in the language.

The icon of *English Phonetics* pictures vowel "ɪ" with colons, which represents a long vowel and plays as an allusion to capital letter "E" for "English". The text is purple, and the background of an icon is either white or black.

Upon opening the *English Phonetics* for the first time, the first thing that catches the eye is the purplish-white interface, with hues that harmonize with one another. The home page greets the user with the category *Word of the day*, with British and American transcriptions. Below it, there's a bubble for mini games *Wordle* and *Hangman*, though the access to them is limited without the Premium version of the application. Additionally, at the end of the screen, there's a *Text-to-transcription* tool [5, p.284–285].

At the very bottom of the screen there's a toolbar that has four icons: *Home*, *Sounds*, *Search* and *Settings*. The *Sounds* page with vowels has a differentiation of short and long vowels, which, in their turn, are divided into monophthongs and diphthongs with "j", "w", and "r" [5, p. 284].

The page with consonants divides sounds into plosives, fricatives, affricates, nasals and approximants.

Every vowel and consonant bubble is rimmed with a different color, which is pleasing for the eye and draws additional attention to each category. The button in the right upper corner lets its user choose either a UK or US version of the sounds to work with.

The *Search* page provides the language learners with a button for UK and US pronunciation as well. They can search for any word at the top of the screen, while the app already gives them plenty of words to listen to and to view transcriptions of below the search bar. On top of the main toolbar, there is a button called *Letters/Sounds* that allows the users to search words with corresponding criteria. In the right lower corner of the page, there is a button for searching words verbally and a button for the words that the regular app users have saved previously.

Furthermore, there are a few active buttons in the setting part of the application. The first one offers the *English Phonetics* users to get a Premium version of the app. The second one is called *Transcription*. It offers an opportunity to choose the system of primary transcriptions for further use, in particular Cube, Oxford or Cambridge. It also allows one to choose whether to show stress and where to show it, and whether to use additional spaces. The user can choose a secondary transcription system with the same options in this section either.

The third button, named *Sounds & pronunciation*, simply gives the users an option to control speech recognition. The fourth one provides with a choice which page should appear when one opens the app (for example, *Home*, *Sounds* or *Search*). In addition, one can choose either a light system or a dark mode here. In the light mode, the user would have a light gray background, with violet and black text. In the dark mode, the background is dark gray, with violet and white text. In the Premium version, one can choose a different color scheme: *New York Blue* or *London Gray*, which can be more aesthetically pleasing and less contrastive for the eye.

The last but not the least button *Other* provides the app users with some information about the sources [5] that the LinguaSoft team utilized for *English Phonetics* and direct links to.

Two weeks prior to the main research and analysis of the app, we have offered the students of the School of Foreign Languages of V. N. Karazin Kharkiv National University to take part in the study via testing the mobile application *English Phonetics* by LinguaSoft and sharing their impressions answering questions in a specially prepared Google Form. Among thirty first-year students that took part in the poll, twenty eight responders reported that they had studied Phonetics of the English language before. We asked them to share their thoughts

about the app and its efficiency further, providing us with critical information from the student point of view based on personal user experience.

Our research shows that 76.7% of the interviewed students have used the application while studying English Phonetics (as an aspect of the English language or as a separate subject at university).

The results of the following question "How convenient is it for you to use the *English Phonetics* application by Lingua Soft?" demonstrate that none of the students were generally displeased by the platform. However 23.3% of the participants pointed out that the beta version is rather limited for their liking. 13.3% of the responders mentioned that though the app is convenient for overall use, it's not of a big help to students who learn Phonetics of the English language in depth. And indeed, although the app has a lot of features, it also lacks theoretical information for deep Phonetics learning.

Additionally, it's inconvenient that *English Phonetics* does not provide users with links to verified English online dictionaries like Cambridge, Oxford, Merriam-Webster, and others. The main substitute for them is the set of links to the website *YouGlish*, which finds the pronunciation of the word all over the Internet and shows it in videos. The website also provides British, American and Australian pronunciation variants [5, p. 284–285].

When asked to rate the interface and functionality of the app, most of the students were satisfied. The lowest rate was three stars out of five, and only 10% of responders rated it so. The third part of our colleagues rated it at four stars out of five.

The next question was "What feature you liked the most?". The highest rated feature was that the UK and US pronunciation types were separated and had their own transcriptions. Indeed, although this aspect of the app is not completely ideal and well-functioning, it can come quite in handy to differentiate the word between these manners of speaking, especially if it is of a great interest of the students of the School of Foreign Languages who learn to navigate different types of English, gradually getting acquainted with their specifics. Furthermore, when looking up a word, one can also listen to Australian pronunciation, even though the app does not provide the Australian English transcription variations.

The second place for the most loved feature in the application is taken by *Text-to-transcription* and its two main functions. The first is that the language learner can look up a transcription of any word, proper names included, and listen to their pronunciation. The second one is that one can transcribe the whole sentence. Still, it's worth mentioning that the transcriptions of some words are fully absent in American pronunciation, for example there are no American English transcriptions of the words "uvula", "hyoid" or "Kyiv". Besides, some of the existing transcriptions are not accurate, for instance to the word "Kharkiv" [5,

p. 284], which is a big disadvantage for the app that specializes in Phonetics. Sixteen students took a liking of the links to the website *YouGlish* and found them convenient.

It turned out quite astonishing that the features like *Word of the day*, where one can even save the word they worked with, and the game *Wordle* were favored more than the fact that diphthongs were separated in three groups. One the one hand, one of the logical explanations for that lies in the fact that the American English section, unlike the British English one, lacks diphthongs with a consonant "r", though it's worth mentioning that this is not necessarily a big defect of the app considering that American English has a slightly different set of diphthongs and specifics of their pronunciation. On the other hand, another assumption of such a result is based on the need for entertainment during studies, especially when university students already have a relatively heavy load of theoretical material. So, when choosing an additional educational resource, modern students prefer to study through games and more fun-like activities.

Among the disadvantages of the application, our responders reported that "the access to some features is given only with the premium version" and "the absence of the descriptions of how the sounds are made is inconvenient", which were the most often mentioned drawbacks. Certainly, if the app had diagrams or detailed descriptions on how the sounds are made, it would have boosted the user's understanding of English Phonetics.

Although the app itself works fast and can be easily used without Internet connection, it has one major imperfection – if one wants to look up a definition of the word in the section *Search*, they would be unable to do so. When clicking on the button *Show definitions* on the bottom of the screen, the user will be constantly met with a popping-up notification saying "unable to find definitions" [Ibid]. It may not be the purpose of the app to give in-depth definitions to the words, but either way the whole point of the mentioned feature is lost. 50% of the interviewed students thought that this defect was one of the weighty inconveniences of the app.

40% of the freshmen agreed that they find the inaccessibility of *English Phonetics* by LinguaSoft for the IOS user rather frustrating, and the same number of students noted that the app lacks a partition among sounds by the place and the way of articulation. A fair point has been made, because if someone wants to study Phonetics of the English language, they would certainly miss a big piece of information due to the lack of a certain topic or, in this case, section. For example, if we take vowels into consideration, it's important to know the tongue placement, in particular where the tongue meets the palate, e.g. front, central or back; the way we pronounce the sounds with the way our active organs of speech interact with the passive ones; and whether the labialization of vowels as absent or present. The

nonexistence of the vowel grid in the app turns out to be a significant shortcoming as well because it would graphically show the difference between vowels and how they are pronounced, if available.

The "schwa" sound is not marked in either British or American vowel sections. Along with that, the American version completely lacks the section dedicated to *long vowels*. Adding to the matter of exclusion, if someone wanted to do a deep study of Phonetics, they would not find triphthongs in the application. However, it's worth saying that all the main vowels are present and the British sounds page has a partition between three types of diphthongs (with "j", "w" and "r" consonants) [5, p. 284–285].

It's important to mention that *English Phonetics* also lacks a consonant distribution by whether the vocal cords are used when pronouncing the sound (voiced/voiceless). The same happens with the block of *place of articulation* as the users cannot check whether the sound is labiodental, bilabial, palatal or belongs to other categories within the app, especially without prior knowledge of the topic. Semi-vowels are also unmarked. Even though it is not one of the first things that people learn when they study Phonetics, it would still be convenient for the app users to have them added for deeper understanding of this language aspect.

When inquired about whether the usage of the application improves their pronunciation, none of the students answered negatively with 60% or responders absolutely agreeing that *English Phonetics* by Lingua Soft has improved their speech. Despite the fact that the length of the application testing and the nature of our study did not allow for tracking the specifics of skill development as a result of using *English Phonetics*, we find it important to note that even during a short period of using the application, most respondents noticed positive progress. The feature that allows a supposed user to compare the similar vowels and consonants definitely contributed to the improvement of understanding of sounds and the difference between them.

We also asked the participants by what measure the usage of the *English Phonetics* meets their needs. 40% of the surveyed students stated that the app meets their needs at four according to the scale from 1 to 5, while 8 students rated it to be at three. The remaining questioned students rated it as 5. So, we can make a conclusion that even with all the imperfections, the app still manages to help students with their studies.

One of the important things that we suggested our responders to reflect on is whether there's enough information given for learning English Phonetics in the app. Even though the 60% of the responders answered positively, 10% thought that the platform does not provide enough theoretical information, and the remaining 30% believed that the application does not fulfill their academic needs.

Judging by these responses, we decide to agree that *English Phonetics* has potential, but it needs further development.

Among the aforementioned questions, we've additionally inquired if students would recommend *English Phonetics* by LinguaSoft as a tool that can and should be used for studying Phonetics of the English language in university and why. Only one of the responders disagreed to do so, while three of them stated that the information in the app is insufficient for the students who study languages in depth. The dominating number of the interviewed students approved of the application to be recommended. At the same time, most of the responders concur that the app has a lot of useful tools and features, but still lacks some amount of precision and data. Almost all of our responders agreed that it can be used as an extra source of information for those who want to perfect their understanding of English Phonetics.

To summarize our research, we can say that the above-mentioned application is a useful tool that can greatly assist in learning Phonetics as an additional source, but for now, it's not professionally oriented enough to provide a deep immersion in Phonetics, particularly to future English philologists or English teachers to its full extent all by itself.

Conclusion. Phonetics is one of the most important aspects of the language. For professionals in the philological field, it's a highly specific branch of science; while for ordinary language learners or soon-to-be philologists and language teachers, it is also a way to communicate properly and to be understood. Nowadays, education becomes more digitalized because of the influence of rapid development of modern technologies, which makes studying more accessible and interesting because of the usage of applications, websites, AI-assistants and games in the educational process. It helps to encourage students to be more motivated and more engaged in their learning, particularly those in higher educational establishments.

As the title implies, the study provides a comprehensive assessment of the effectiveness of using the mobile app *English Phonetics* by LinguaSoft. The article states that the app can only be used as assistance in self-study or as a supplementary resource for academic learning.

Overall, *English Phonetics* by LinguaSoft can be considered a useful and accessible tool for developing general macro skills or studying Phonetics of the English language in particular. Still, it has several disadvantages and needs further development to be used by philologists and school teachers.

The prospects for our further scientific research include the study and deep analysis of applications similar to *English Phonetics*, with the focus on the possibility and relevancy of their implementation into the university students' studying routine.

References:

1. English Phonetics - Apps on Google Play. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.adorastudios.englishphonetics (Last accessed: 15.03.2026).
2. Gilakjani A. P. English Pronunciation Instruction: A Literature Review. *International Journal of Research*. 2016. Vol. 1. № 1. P. 1–6.
3. Praat – Knowledge and References - Taylor & Francis. URL: https://taylorandfrancis.com/knowledge/Medicine_and_healthcare/Otorhinolaryngology/Praat/ (Last accessed: 20.03.2026).
4. The 10 Best English Phonetics Apps in 2025 | BoldVoice Blog. URL: https://boldvoice.com/blog/english-phonetics-apps (Last accessed: 26.03.2026).
5. Vakulenko A., Prushchak A., Fomina V. Advantages and disadvantages of using the English Phonetics app in learning Phonetics of the English Language. [Perevahy ta nedoliky zaluchennia dodatku English Phonetics do navchannia z fonetyky anhliiskoi movy]. *The Integration of Research, Innovation and Economy*: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. International Scientific Unity (Seville, Spain, 11–13 March 2026). Seville, Spain, 2026. P. 283–286. DOI: https://doi.org/10.70286/isu-11.03.2026 [in Ukrainian].
6. Wilson I. Using Praat and Moodle for teaching segmental and suprasegmental pronunciation. *CALL Bridges the World*: proceedings of the WorldCALL 2008 Conference (Fukuoka, Japan, 5–8 August 2008). Fukuoka, Japan, 2008. P. 112–115.

Література:

1. English Phonetics - Apps on Google Play. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.adorastudios.englishphonetics (Last accessed: 15.03.2026).
2. Gilakjani A. P. English Pronunciation Instruction: A Literature Review. International Journal of Research. 2016. Vol. 1. № 1. P. 1–6.
3. Praat – Knowledge and References - Taylor & Francis. URL: https://taylorandfrancis.com/knowledge/Medicine_and_healthcare/Otorhinolaryngology/Praat/ (Last accessed: 20.03.2026).
4. The 10 Best English Phonetics Apps in 2025 | BoldVoice Blog. URL: https://boldvoice.com/blog/english-phonetics-apps (Last accessed: 26.03.2026).
5. Вакуленко А., Прущак А., Фоміна В. Переваги та недоліки залучення додатку English Phonetics до навчання з фонетики англійської мови. *The Integration of Research, Innovation and Economy*: збірка матеріалів 2 Міжнародної науково-практичної конференції (Севілья, Іспанія, 11–13 березня 2026). Севілья, Іспанія, 2026. С. 283–286. DOI: https://doi.org/10.70286/isu-11.03.2026.
6. Wilson I. Using Praat and Moodle for teaching segmental and suprasegmental pronunciation. CALL Bridges the World: proceedings of the WorldCALL 2008 Conference (Fukuoka, Japan, 5–8 August 2008). Fukuoka, Japan, 2008. P. 112–115.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 81'25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-281-294

Vorova Tetyana Petrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Language for Non-Philological Specialties, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-7165-5907

A BRIEF OVERVIEW OF THE MAIN TRENDS IN CONTEMPORARY TRANSLATION STUDIES

Abstract. Our article represents a brief synthesis of the main trends shaping the contemporary translation research. It consistently emphasizes the expansion of the field of knowledge from a discipline once focused on equivalence and linguistic precision to a multifaceted interdisciplinary field that integrates the cultural, technological, ethical, and cognitive perspectives.

The main thematic areas are highlighted: the cultural turn, which considers translation as an activity embedded in power relations, the formation of identity in the process of intercultural interaction; a sociological turn that emphasizes empirical methods, analysis, and the study of translation practices in the institutions and in the market; a cognitive turn that explores the mental processes underlying translation and explains the professional skill of a translator based on psycholinguistic data.

The article examines methodological diversity: the qualitative approaches (ethnography, discourse analysis, etc.) coexist with IT methods, contributing to a deeper understanding of translation phenomena. It is highlighted the growing focus on ethics, where discussions of representation and translator responsibility are intersected with the issues of globalization, localization, and language policy.

The article argues that the contemporary translation studies should be understood as a dynamic, practice-oriented field that bridges theory and its application. It is proposed to develop the integrative approaches capable of balancing pragmatism with humanistic values.

At the same time, the directions for future research are outlined: longitudinal studies of translators' cognitive processes, critical assessment of work processes using machine tools, and comparative analysis of translation policies in multilingual societies.

Overall, the work examines translation as an object of scientific study and as a social practice necessary for interlingual communication in solving the transnational cultural and informational problems.

Keywords: translation theory and practice, methodological diversity, integrative approaches, intercultural interaction.

Ворова Тетяна Петрівна, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м.Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-7165-5907

КОРОТКИЙ ОГЛЯД ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

Анотація. У нашій статті подано короткий синтез основних тенденцій, що формують сучасні перекладацькі дослідження. Послідовно підкреслюється розширення галузі знання від дисципліни, яка колись зосереджена на еквівалентності та мовній точності, до багатогранної міждисциплінарної сфери, що поєднує культурні, технологічні, етичні та когнітивні перспективи.

Виділяються основні тематичні напрями: культурний поворот, що розглядає переклад як діяльність, вбудовану у владні відносини, формування ідентичності у процесі міжкультурної взаємодії; соціологічний поворот, що акцентує увагу на емпіричних методах, аналізі та вивченні перекладацької практики в соціальних інститутах та на ринку; когнітивний поворот, що досліджує ментальні процеси, що лежать в основі перекладу, і пояснює професійну майстерність перекладача на основі психолінгвістичних даних.

У статті розглядається методологічна різноманітність: якісні підходи (етнографія, дискурсивний аналіз тощо) співіснують з IT методами, сприяючи глибшому розумінню перекладацьких явищ. Підкреслюється зростаюча увага до етики, де дискусії про репрезентацію та відповідальність перекладача перетинаються з питаннями глобалізації, локалізації та мовної політики.

У статті стверджується, що сучасні перекладацькі дослідження слід розуміти як динамічну, орієнтовану на практику область, яка поєднує теорію та її застосування.

Пропонується розвивати інтегративні підходи, здатні врівноважувати прагматичність із гуманістичними цінностями, а також позначаються напрямки для майбутніх досліджень: лонгітюдні дослідження когнітивних процесів перекладачів, критична оцінка робочих процесів з використанням машинних інструментів та порівняльний аналіз перекладацької політики у багатомовних суспільствах.

Загалом робота розглядає переклад як об'єкт наукового вивчення та як суспільну практику, необхідну для міжмовної комунікації при вирішенні транснаціональних культурних та інформаційних завдань.

Ключові слова: теорія та практика перекладу, методологічна різноманітність, інтегративні підходи, міжкультурна взаємодія.

Formulation of the problem. In translation studies, specialists are currently confronted with and actively engaged in discussions about certain pressing issues for which there is no clear or unambiguous solution with which it is desirable (if possible) to have the agreement of the majority of theorists and / or practicing translators. The list of tasks and problems of modern translation studies can be associated with trends based on general theoretical concepts related to linguistic, literary, ethnographic, religious-cultural, cultural-ideological directions (R. Copeland [1], W. Quine [2]), specific conceptual analysis of the text, as well as highly specialized studies from the field of subtitle translation or other forms of film dubbing (or theatrical translation), etc. It also makes sense to point out some terminological problems that are often associated with interdisciplinary borrowings and, in this form, directly influence the development of some disciplinary aspects of translation studies.

Analysis of the latest research and publications. The theoretical and practical objectives of the scientific discipline of translation studies have always been and remain the focus of attention of both foreign specialists and our domestic scientists. It would be desirable to point out the following authors and their works, which have attracted particular attention and have had a significant impact on the understanding of the specific features of the translation process abroad: M. Baker [3], J. Dillard [4], E. Gentzler [5], B. Hatim and I. Mason [6], S. Ross [7] et al. Among the significant works of Ukrainian specialists, the works of V. Karaban [8], I. Korunets [9], T. Vorova [10] et al. should be noted.

The purpose of the article. ***The purpose*** of this article is to provide a brief overview of the methodological diversity that characterizes translation studies at the present stage. ***Our task*** includes examining the possible perspectives of a translator's attention when working in a multifaceted interdisciplinary field in which the role of cultural, communicative, and functional factors – but not just the linguistic structure of the source text – inevitably manifests itself.

Presentation of the main research material. First of all, we will try to briefly outline the possible angles of a translator's attention when working with certain areas of general theoretical disciplines. These may include the methods of descriptive linguistics, the research on semiotics and the sign system of language, the specifics of understanding theories related to ethnography, psychology, psychoanalysis, behaviorism, anthropology, the specific use of logical concepts, literary patterns, etc.

When considering the religious-cultural direction, the researchers (for example, E. Koerner [11]) are engaged in the development of problems caused by the orientation of translation towards the target culture, focusing on the cultural and pragmatic aspects of translation. The focus is on the receptor response, which is considered the main evaluation criterion for the quality of the translation. Equally important are the methods used to translate the vocabulary units with cultural connotations, taking into account the specific cognitive, mental, and associative structures of the source and target cultures. Subsequently, translators working in this field relaxed their strict requirements regarding changes to the cultural context of the source text: it has come to be considered acceptable to preserve the cultural distinctiveness of the source text; a trend has emerged to explain cultural differences in footnotes; the search for equivalent forms (isomorphism) to convey the meanings of the source text in the target culture has been encouraged; testing (in the form of surveys) of representatives of other cultures has been developed to verify the quality of the translation. Undoubtedly, these forms of work also contributed to the refinement of translators' terminology.

When focusing on the ethnographic approach, it is important to highlight the challenges which typically arise when translating various aspects of non-literate cultures and cross-cultural borrowings, as well as when developing criteria for the proper evaluation of research findings and conclusions. This area is characterized by radical and reverse translation, accompanied by the specific stages of their implementation and the use of incentive-based sentences. With regard to incentive-based sentences, it is worth noting that there are two types of them: situational sentences and observational sentences, the meaning of which is determined and verified on the basis of analytical translation hypotheses.

When employing an approach of radical translation, one can follow the eight-step translation procedure as a form of linguistic analysis that facilitates the development of a comparative framework between the source language and the target language. At the same time, it is important to remember that it is necessary to check the results due to the possibility of errors. Reverse translation is also not free from subjectivity, because the subjectivity is influenced by the concept of the indeterminacy of translation and its potential variability.

The literary studies program focuses on addressing the challenges of literary translation and exploring the methods of interpreting the literary texts. These methods boil down to comparing different types of translations of the source text, the translators' choice of strategy for working on the target text, the use of a creative approach, and even intuitive insights during the translation process.

We consider the linguistic approach (G. Mounin [12]) to be the most robust. As the name suggests, it is based on a linguistic platform. Translation studies has

long recognized the connection between the translation issues and linguistics: in this context, the typical phenomena in certain linguistic systems that serve as a source of difficulties in translation have been analyzed. Overall, this contributed to the emergence of the principles of the linguistic concept of translation, drawing on characteristic linguistic terms and research methods. This concept examines and analyzes the semantics of linguistic units, the semantic structure of language, and the multi-level meanings of linguistic units (i.e. denotative, associative, and grammatical meanings). This concept also highlights the use of analytical methods such as chain analysis, hierarchical analysis, component analysis, and derivational analysis.

It is clear that translation studies have evolved from an initial focus on the study of the semantic aspects of language at the level of the word or utterance, with a subsequent shift in emphasis toward the analysis of linguistic discourse.

Translation is increasingly viewed as a process of communication that incorporates the information theory and its specific terminology (information load, message redundancy, implicit and explicit information, etc.), which has led to the emergence of the concept that literal translation is unacceptable when striving to achieve successful results in the communication process.

Currently, a translation is considered a socio-semiotic phenomenon in which, instead of simple replacing some words from one language with vocabulary units from the other language, the translation is given a more significant role in reinterpreting the linguistic signs in a social context. Given its exceptional importance, it is worth briefly discussing the essence of the socio-semiotic concept in translation studies.

The impetus for the emergence of the concept under consideration was the ideas of Ferdinand de Saussure (F. de Saussure [13]), Charles Sanders Peirce (W. Nöth [14]), Mikhail Bakhtin (M. Holquist [15], C. Emerson and G. Morson [16]) on semiotics and the social theory of language. In his theory, F. de Saussure emphasized, first of all, that the sign represents the connection between the signifier and the signified, which is subject to reformatting when translated into the other system. For his part, Ch. S. Peirce supported the position that the sign is connected both with the object and with the interpretant, and translation is only the result of the activity of the new interpretant. M. Bakhtin argued that linguistic interpretation is heavily influenced by ideological factors and prevailing social institutions, serving as a tool of censorship, cultural policy, or political power; presumably, translation (especially political translation) is also influenced by the same social factors.

The socio-semantic approach clearly reflects a tendency to view translation as the incorporation of socially conditioned meaning – as a conditional sum of vectors encompassing cultural, historical, and communicative contexts – rather

than a simplistic view of translation as the mere conveyance of ordinary linguistic meanings. In this regard, it is important to understand that the meaning of a statement (or a single word) is based on a complex interplay of factors shaped by the communication context, the social environment, and the cultural norms prevailing in a certain society. It follows that, in translation, the primary concern should be conveying the meaning of the message (i.e. the socially significant semantics that function within a society), rather than its form (or a literal rendering of the meanings of linguistic units).

When considering situational communicativeness, the following perspectives also become important: (a) who is conveying the information and for what purpose, (b) who is the recipient of this information, and what is the social context of the communication. Overall, these factors point to the importance of functionality, which helps the target text to fulfill the same function in its own cultural context as the source text does in its own.

Here is an illustrative example of the nuances of communication: when addressing a conversation partner, one should use a form of address that reflects social distance (Sir, Mister, Madam, Miss, etc.), and the interpreter's role in this context is to take into account cultural norms of communication, the status of the conversation's participants, and the degree of formality (because sometimes a literal translation of the form of address "Sir" may be perceived inappropriately, requiring a different format to convey the function of the social form of address).

In the example above, the translator is directly involved in ensuring the equivalence of translation as a form of socio-communicative adequacy in the process of intercultural communication, which demonstrates the interplay between language and society. This is an illustration of how the socially conditioned meaning of a text is conveyed, with reference to cultural, communicative, and functional factors.

As an illustration of the effectiveness of this theory, one may refer to the work of E. Nida (E. Nida [17]), whose theoretical views on translation evolved from the understanding of translation as a formal transformation of superficial linguistic structures to a holistic analysis of the text as a functional-communicative unity intended for a specific recipient, and as a socio-semiotic phenomenon viewed from the perspective of intertextuality.

As a matter of fact, a text is not a random collection of words with a routine context, but rather a set of verbal and nonverbal signs arranged in a specific order, selected in accordance with their own social context and, as a result, possessing strictly defined meanings and functions.

The point regarding the social conditioning of textual signs is particularly important because the same sign can be interpreted differently in different cultures, and, consequently, it can be concluded that meanings are formed not

only at the level of language, but also at the level of society. If this is true, then the role of a translator is not merely to copy or transcribe a text from one language to the other. The translator's role inevitably expands to the point where he must interpret the text and relate it to his own culture in a way that is understandable to the audience. In essence, this is a description of the process of creating a new text, which may lead one to conclude that translation does not involve complete equivalence, but rather only communicative and situational correspondence (W. Quine [18]).

There is no doubt that this concept reflects a more complex understanding of translation itself (translation is the interpretation of signs within the boundaries of a specific social context, combined with the actualization of cultural meanings), as well as the levels of its application, which may involve specific cultural codes, ideological concepts, and also social norms with their historical subtext.

Overall, the following key differences can be identified when using different approaches in the translation process: a) the linguistic approach assumes that translation is merely the replacement of some linguistic units with others; b) the communicative approach holds that the essence of translation lies in conveying the necessary functions and meanings; c) the socio-semiotic approach views translation as a socially conditioned interpretation of the sign systems.

In parallel with these shifts in focus, the emphasis in translation studies has also shifted, broadening the range of issues under investigation – particularly those related to equivalence (a concept that has seen a significant development in the field of translation studies). We would like to highlight the dynamic equivalence in particular: it is based on the aim of replacing the cultural elements from different cultures with their equivalents; in this way, the translation achieves a practical equivalence in the impact of the source text on the recipient of the target text. When it comes to equivalence – a term introduced into translation theory and practice by Roman Jakobson (R. Jakobson [19]) and Eugene Nida (E. Nida [17]) – a heated debate invariably arises due to the problems inherent in the term itself. First of all, the issue of the clarity of the term itself remains unresolved – which specific type of equivalence is being referred to: formal, dynamic, functional, or pragmatic equivalence? The fact is that the ambiguity of the term provides grounds for criticizing the underlying idea that the target text is equal to the source text.

Some experts tend to view equivalence not as an absolute concept, but as one that is context-dependent. As a result, the translation theorists have proposed replacing the term "*equivalence*" with such terms as "*adequacy*," "*functionality*," and "*representation*," which, in turn, are not entirely accurate either. For example, there is the following approach: to understand *equivalence* as the degree of semantic coincidence, and *adequacy* – as compliance with the purpose of

translation. As a result of differing interpretations of terms across various schools, some terminological confusion arose, which did not contribute to a swift resolution of the problem.

The introduction and application of the concept of transformation in the development of translation theory can be regarded as a positive development that led to the emergence of the transformational model of translation and various types of translation transformations. Along with this, a terminological issue arose regarding the use of translation techniques (transformation, operation, technique, procedure); this even prompted Canadian researchers Jean-Paul Vinay and Jean Darbelnet (J. Vinay and J. Darbelnet [20]) to develop a classification of translation procedures to redefine these categories.

It is also worth mentioning the importance of the practical contribution of translation studies to the development of general interpretative theory, which consists of moving away from many intuitive definitions of the essence of translation and moving towards the study of this phenomenon from the perspectives of text theory, discourse analysis, contrastive stylistics and other approaches.

The founder of this theory – Danica Seleskovitch (from the Paris School of Translation) – ignores the position of translation theory that the essence of translation lies in replacing one system of linguistic signs with another system (D. Seleskovitch [21]). Instead, a different approach is proposed – considering the translation process itself as a three-part cognitive operation, which highlights (1) the understanding of meaning, (2) the deverbalization, (3) the re-formatting of meaning by means of the target language. The main emphasis is placed on a context and a background information, rather than on a literal translation of the text.

Let us consider in more detail the three main stages mentioned above. 1) The understanding is a general analysis of the text based on the cognitive context. 2) The deverbalization consists, first of all, in finding meaning and in separating meaning from significance, which are not at all equivalent to each other: meaning is understood as the content that the author wants to convey in a specific context, while significance is understood as the literal, concrete meaning of a word in a specific language. The key action of the translator at the stage of deverbalization is the “departure” from the specificity and literalism of the source text and the transition to semantic images typical of the target language. 3) The final stage is characterized by the obligatory re-formatting of new meanings in the translated text.

The emergence and structure of interpretive theory reveal a strong influence from the hermeneutic theory, with its emphasis on understanding, meaning, and significance, because in hermeneutics, similarly, understanding any text is

impossible without taking into account the specificities of the situations in question and the parallel cognitive context, which manifests itself in the form of background knowledge (D. Davidson [22], W. Quine [2] paid attention to these aspects). It is also worth emphasizing the following fact: initially this theory was created for oral translation, but later its influence also extends to written translation, which once again indicates the importance of interpreting a specific text, and not a general language version of translation. In general, the interpretive theory has shifted the focus of translation from purely linguistic analysis to cognitive analysis in an effort to explain the presence of inaccuracies in literal translation.

There is also the opinion of the American translation theorist Lawrence Venuti that, at the current level of globalization of mass media, translation should be considered as a cultural intervention, but not a simple linguistic operation. L. Venuti points to the prevalence of two directions in modern translation studies – domestication and foreignization (which are very close to the ideas of F. Schleiermacher [23]): these approaches either aim to adapt the text to the norms of the target culture (thereby smoothing out the distinctive features of the source text), or they strive to fully preserve the style, characteristics, and distinctive features of the source text (thereby making it more difficult for the reader to grasp the information in the target text and even undermining the reader's ability to comprehend it). L. Venuti (L. Venuti [24; 25; 26; 27]) believes that contemporary English-language translations are dominated by a tendency toward "domestication," which blurs the differences in cultural and contextual nuances when translating information from foreign texts in order to make it more accessible to English-speaking readers. As a result, the scientist insists on the value of the second direction – foreignization, the goal of which is to popularize foreign cultures, their linguistic diversity and the multidimensional perception of the world that is inherent to modern man.

At present, the active mechanisms of universal digitalization could not escape the attention of theorists of translation studies as a type of activity that is directly involved in almost all intensive international processes. In this regard, there are some terminological subtleties, mainly related to interdisciplinary borrowings. In particular, it is discussed the need to distinguish between the terms *translation*, *localization*, *adaptation*, *transcreation*, which are directly related to the indication of the level of intervention into the source text and the different purposes of work with it. The degree of intervention can vary significantly – from the highest precision in conveying content to its very arbitrary variation.

Let us briefly examine each of the terms mentioned above and the nuances of their interpretation. "Translation" is characterized by preserving the understanding of the term in its primary, original meaning, when the content of

the source text is conveyed in the target text while maintaining the equivalence of meaning, style, structure, and authorial intent. This option is in demand in technical instructions, legal documentation, and scientific texts.

"Localization" takes into account the market and technical characteristics of a specific country or a broad geographic region, including adjustments to date formats, currencies, units of measurement, and cultural norms, as well as adaptation of the user interface. In doing so, a translator focuses on the target audience and the target market segment, because a translation is often in demand for IT and digital products, particularly at all stages of game development (from video game designing to programming, testing, localizing dialogues, names, jokes, cultural references for a specific region, the consumer release, etc.).

"Adaptation" typically involves freely reworking a text for a specific social (or cultural) audience, taking into account its specific age range. This format is often used in the film industry when converting the works of fiction into the film scripts; such an adaptation may include abbreviations, replacements of realities, simplifications (up to a change in genre). Adaptation is in high demand in the mass media, as well as in education for reworking literary classics for children's perception and simply for educational purposes.

The specificity of "transcreation" is associated with its narrowly targeted impact on the audience through advertising, branding, marketing, creating the slogans. Transcreation focuses on recreating the ideas and emotional impact of the source text without preserving its original form. As an example, we can recall the widespread practice of translating slogans of international brands into new formulations for a specific market without preserving the literal translation.

When reviewing contemporary trends in translation studies, it is impossible to ignore the machine translation, which has evolved significantly since its inception in the last century. Nowadays, it is not just any machine translation that is relevant, but translation using the artificial intelligence, where the neural machine translation is replacing certain fixed, static language models. In this case, the specialists use the new translation terms such as an architecture of *transformer* or an architecture of *sequence-to-sequence* with a mechanism of *attention*; these types are believed to produce the desired result in the form of a natural translation of high quality.

In addition to the above positions, one should also pay attention to the already quite popular translation base of *the large language models* (GPT-4, GPT-5, LlaMA, PaLM), for which an approach called prompt engineering is used. The experts point out the possibility of using numerous techniques in this approach, but we will note two (most frequently encountered in the literature) techniques, which are designated as a few-shot translation and a zero-shot translation. A f***ew-shot translation*** **is a technique in which several examples of how a task is**

performed are added to a template, allowing the model to identify a pattern; this technique is a type of training based on small amounts of data. *A zero-shot translation* does not rely on training examples.

Overall, the examples of neural translation cited here raise the question of whether it is appropriate to develop a single language model focused exclusively on translation. In contrast, there is a view that it is necessary to develop large, general-purpose models capable of processing large volumes of multilingual texts, and the focus shifts to the issue of multimodal translation, which can help significantly to improve the quality of translation.

Conclusions. In summary, our analysis of the main tenets of contemporary translation studies reveals that researchers primarily focus on the fundamental functions of translation, which correspond to the basic functions of language, and develop classifications of translation types and the requirements for them based on the purpose of the translation and the nature of the target audience. The research findings in the field of practical translation indicate that the effectiveness of such studies depends largely on the progress made in certain specialized disciplines. The connection with these disciplines (such as cultural studies, sociology, philosophy, media studies, etc.) has led to the emergence of new terms, which indicates not only the active integration of these disciplines into translation studies but also the lack of a clear conceptual platform.

A strategic approach to translation and the tactical choice among a given set of translation techniques are highly individual and often depend on the translator's personal preferences (as exemplified by the existing trends of domestication and foreignization), which ultimately lead to varying degrees of generalization (and even possible distortions) in the process of practical translation. As a result, the concept of a "good" translation becomes somewhat blurred due to the flexibility and fluidity of boundaries related to cultural conditioning or the need to adhere to certain traditions, norms, and conventions.

References:

1. Copeland R. (1991). Rhetoric, Hermeneutics, and Translation in the Middle Ages. Academic Traditions and Vernacular Texts. – Cambridge: Cambridge University Press. 295 p.
2. Quine W. (1969). Ontological Relativity and Other Essays, –New York: Columbia.165 p.
3. Baker M. (1992). In Other Words: A Coursebook on Translation. – London and New York: Routledge. 476 p.
4. Dillard J. L. (1975). All-American English: A history of the English language in America –N.Y. –XIII, 369 p.
5. Gentzler E. (1993). Contemporary Translation Theories –London and New York: Routledge. 224 p.
6. Hatim B., Mason I. (1994). Discourse and the translator. – London and New York: Longman. 258 p.

7. Ross S.D. (1981).Translation and Similarity // Translation Spectrum: Essays in Theory and Practice / Ed. M. G. Rose. –Albany: State University of New York Press. Pp. 8–23.

8. Karaban, V.I. (2018). Pereklad anhliys′koyi naukovoyi ta tekhnichnoyi literatury [Translation of English scientific and technical literature]. – Vinnytsya: Nova knyha. 656 p. [In Ukrainian]

9. Korunets, I.V. (2003). Teoriya ta praktyka perekladu [Theory and practice of translation]. – Vinnytsya: Nova knyha. 448 p. [In Ukrainian].

10. Vorova T.P. (2025). Features of Translation Activities in the Business Environment // Naukovyy visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiya. Zbirnyk naukovykh prats′. Vydavnychyy dim «Hel′vetyka». –Vyp. 73. S. 223–226 [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology. Collection of Scientific Papers. Helvetica Publishing House. – Issue 73. Pp. 223–226] [in English].

http://vestnik-philology.mgu.od.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=240

11. Koerner E.F.K. (1972). Toward a historiography of linguistics: 19th – 20th cent, paradigms. Anthropological linguistics, –Bloomington, vol. 14, N 7, p. 255–280.

12. Mounin G. (1976). Linguistique et traduction. –Bruxelles Dessartet Matdaga ed., 276 p.

13. Saussure F. (2011). Course in General Linguistics. – Columbia University Press. 336 p.

14. Nöth W. (Summer 1999). "Peircean Semiotics in the Study of Iconicity in Language". – Transactions of the Charles S. Peirce Society. 35 (3): 613–619.

15. Holquist M. (2002). Dialogism. Bakhtin and his World. – London; New York : Routledge. 248 p.

16. Emerson C., Morson G. (1990). Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics. – Stanford : Stanford Universtiy Press. 552 p.

17. Nida, E. (1991). Theories of Translation. –TTR 4–1, Volume IV, Number I, 1st. Semester, pp.19–32.

18. Quine W. (1966). Meaning and Translation // On Translation / Ed. by Brower. – New York: Oxford Univ. Press. Pp. 148–172.

19. Jakobson R. (1959 / 2000.). On Linguistic Aspects of Translation, in R.Brower (ed.) «On Translation», – Cambridge MA: Harvard University Press, pp. 232–239; reprinted in L. Venuti (ed.), pp.113–118.

20. Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1965). Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction. Nouvelle edition revue et corrigée. – Paris: Beauchemin. 331 p. [in French].

21. Seleskovitch D. (1991). "De la pratique de l'interprétation à la traductologie", in Lederer Marianne et Israël Fortunato (eds) La liberté en traduction, – Paris, Didier Erudition, pp. 289–299.

22. Davidson D. (1984). Enquiries into Truth and Interpretation. – Oxford: Clarendon Press. 292 p.

23. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (2003). // Myslyteli nimets′koho romantyzmu / upor. L. Rudnyts′kyy, O. Feshovets′. — Ivano-Frankivs′k. S. 210—304. [Thinkers of German Romanticism / ed. L. Rudnytskyi, O. Feshovets. – Ivano-Frankivsk. pp. 210–304] [in Ukrainian].

24. Venuti L. (1992). Introduction // Rethinking translation: Discourse, subjectivity, ideology / Ed. by Venuti L. L. – N.Y., Pp. 1–17.

25. Venuti L. (1993b). Translation as Cultural Politics: Regimes of Domestication in English // Textual Practice. – vol.7, N. 2. Pp. 208–23.

26. Venuti L. (1995). The Translator's Invisibility, – London and New York: Routledge. 344 p.

27. Venuti L. (1995). 'Translation, Authorship, Copyright // The Translator. – vol.1, N. 1.: 1–24.

Литература:

1. Copeland R. (1991). Rhetoric, Hermeneutics, and Translation in the Middle Ages. Academic Traditions and Vernacular Texts. – Cambridge: Cambridge University Press. 295 p.

2. Quine W. (1969). Ontological Relativity and Other Essays, –New York: Columbia.165 p.

3. Baker M. (1992). In Other Words: A Coursebook on Translation. – London and New York: Routledge. 476 p.

4. Dillard J. L. (1975). All-American English: A history of the English language in America – N.Y. –XIII, 369 p.

5. Gentzler E. (1993). Contemporary Translation Theories –London and New York: Routledge. 224 p.

6. Hatim B., Mason I. (1994). Discourse and the translator. – London and New York: Longman. 258 p.

7. Ross S.D. (1981).Translation and Similarity // Translation Spectrum: Essays in Theory and Practice / Ed. M. G. Rose. –Albany: State University of New York Press. Pp. 8–23.

8. Карабан В.І. (2018). Переклад з української мови на англійську мову. – Вінниця: Нова книга. 656 с.

9. Корунець І.В. (2003). Теорія та практика перекладу. –Вінниця:Нова Книга. 448с.

10. Vorova T.P. (2025). Features of Translation Activities in the Business Environment (Особливості перекладацької діяльності в бізнес-середовищі) // Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. Збірник наукових праць. Видавничий дім «Гельветика». –Вип. 73. С. 223–226. http://vestnik-philology.mgu.od.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=240

11. Koerner E.F.K. (1972). Toward a historiography of linguistics: 19th – 20th cent, paradigms. Anthropological linguistics, –Bloomington, vol. 14, N 7, p. 255–280.

12. Mounin G. (1976). Linguistique et traduction. –Bruxelles Dessartet Matdaga ed., 276 p.

13. Saussure F. (2011). Course in General Linguistics. – Columbia University Press. 336 p.

14. Nöth W. (Summer 1999). "Peircean Semiotics in the Study of Iconicity in Language". – Transactions of the Charles S. Peirce Society. 35 (3): 613–619.

15. Holquist M. (2002). Dialogism. Bakhtin and his World. – London; New York : Routledge. 248 p.

16. Emerson C., Morson G. (1990). Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics. – Stanford : Stanford Universtiy Press. 552 p.

17. Nida, E. (1991). Theories of Translation. –TTR 4–1, Volume IV, Number I, 1st. Semester, pp.19–32.

18. Quine W. (1966). Meaning and Translation // On Translation / Ed. by Brower. – New York: Oxford Univ. Press. Pp. 148–172.

19. Jakobson R. (1959 / 2000.). On Linguistic Aspects of Translation, in R.Brower (ed.) «On Translation», – Cambridge MA: Harvard University Press, pp. 232–239; reprinted in L. Venuti (ed.), pp.113–118.

20. Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1965). Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction. Nouvelle edition revue et corrigée. – Paris: Beauchemin. 331 p. .

21. Seleskovitch D. (1991). "De la pratique de l'interprétation à la traductologie", in Lederer Marianne et Israël Fortunato (eds) La liberté en traduction, – Paris, Didier Erudition, pp. 289–299.

22. Davidson D. (1984). Enquiries into Truth and Interpretation. – Oxford: Clarendon Press. 292 p.

23. Фрідріх Даніель Ернст Шлейермахер (2003). // Мислителі німецького романтизму / ред. Л. Рудницький, О. Фешовець. – Івано-Франківськ. с. 210–304.

24. Venuti L. (1992). Introduction // Rethinking translation: Discourse, subjectivity, ideology / Ed. by Venuti L. L. – N.Y., Pp. 1–17.

25. Venuti L. (1993b). Translation as Cultural Politics: Regimes of Domestication in English // Textual Practice. – vol.7, N. 2. Pp. 208–23.

26. Venuti L. (1995). The Translator's Invisibility, – London and New York: Routledge. 344 p.

27. Venuti L. (1995). 'Translation, Authorship, Copyright // The Translator. – vol.1, N. 1.: 1–24.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDK 81'373.4:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-295-309

Yuhan Nataliia Leonidivna Doktorin der Philologischen Wissenschaften, Dozentin, Professorin am Lehrstuhl für Literaturwissenschaft und Orientalische Philologie, Dozentin am Lehrstuhl für Fremdsprachen, Staatliche Einrichtung «Taras-Schewtschenko-Universität Luhansk», Lubny, https://orcid.org/0000-0001-6845-6731

SEMANTISCHE UND STRUKTURELLE BESONDERHEITEN DEUTSCHER PARÖMIEN (AM BEISPIEL DER SEMANTISCHEN GRUPPE MIT DER KOMPONENTE «WETTER UND NATURERSCHEINUNGEN»)

Abstract. Der Artikel ist der Untersuchung der semantischen und strukturellen Besonderheiten deutscher Parömien mit der Komponente «Wetter und Naturerscheinungen» gewidmet. Parömien werden dabei als ein wesentlicher Bestandteil des phraseologischen Systems der Sprache betrachtet, der kollektive Erfahrungen, kulturelle Traditionen sowie das Weltbild der Sprachgemeinschaft widerspiegelt. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Analyse semantischer Modelle deutscher Sprichwörter, die durch die Verbindung von wörtlicher und metaphorischer Bedeutung gekennzeichnet sind. Es wird festgestellt, dass Naturerscheinungen als universelle bildhafte Codes zur Interpretation sozialer Prozesse, menschlichen Verhaltens und lebensweltlicher Situationen fungieren.

Im Ergebnis der Untersuchung werden die grundlegenden semantischen Typen der Parömien dieser Gruppe herausgearbeitet: beobachtende, prognostische und metaphorische Parömien. Es wird nachgewiesen, dass ihre Semantik auf der Verallgemeinerung empirischen Wissens über die Natur basiert und durch Mechanismen der metaphorischen Übertragung realisiert wird. Die strukturelle Analyse zeigt, dass deutsche Parömien durch eine Vielfalt syntaktischer Modelle gekennzeichnet sind, unter denen einfache und komplexe Sätze sowie gereimte und antithetische Konstruktionen dominieren. Es wird festgestellt, dass Kompaktheit, Rhythmik und strukturelle Stabilität ihre Reproduzierbarkeit im Sprachgebrauch fördern. Der vergleichende Analyse deutscher und ukrainischer Parömien ermöglicht es, sowohl gemeinsame Merkmale (Dominanz komplexer Strukturen, inhaltliche Generalisierung) als auch Unterschiede festzustellen, die durch nationale und kulturelle Spezifika bedingt sind. Es wird der Schluss gezogen, dass Naturbilder in Parömien einen universellen Charakter aufweisen und eine bedeutende Rolle bei der Herausbildung des sprachlichen Weltbildes spielen.

Schlüsselwörter: deutsche Sprache, Parömien, Phraseologie, Semantik, Struktur, Naturerscheinungen, Übersetzungswissenschaft.

Юган Наталія Леонідівна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри літературознавства і східної філології, доцент кафедри іноземних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Лубни, https://orcid.org/0000-0001-6845-6731

СЕМАНТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ПАРЕМІЙ (НА ПРИКЛАДІ СЕМАНТИЧНОЇ ГРУПИ З КОМПОНЕНТОМ «ПОГОДА І ПРИРОДНІ ЯВИЩА»)

Анотація. Статтю присвячено дослідженню семантичних і структурних особливостей німецьких паремій із компонентом «погода і природні явища». У роботі паремії розглядаються як важливий складник фразеологічної системи мови, що відображає колективний досвід, культурні традиції та мовну картину світу носіїв. Актуальність дослідження зумовлена потребою комплексного аналізу тематично обмежених груп паремій у межах сучасних лінгвістичних підходів, зокрема когнітивного та семантико-структурного.

У статті здійснено огляд наукових праць у галузі пареміології та фразеології, що дозволило окреслити теоретичні засади дослідження. Основну увагу зосереджено на аналізі семантичних моделей німецьких прислів'їв, які характеризуються поєднанням буквального та метафоричного значень. Встановлено, що природні явища виступають універсальними образними кодами для інтерпретації соціальних процесів, людської поведінки та життєвих ситуацій.

У результаті дослідження виокремлено основні семантичні типи паремій цієї групи: паремії-спостереження, паремії-прогнози та метафоричні паремії. Доведено, що їхня семантика базується на узагальненні емпіричних знань про природу та реалізується через механізми метафоричного перенесення. Структурний аналіз показав, що німецькі паремії характеризуються різноманітністю синтаксичних моделей, серед яких домінують прості та складні речення, а також римовані та антитетичні конструкції.

Визначено, що компактність, ритмічність і стабільність структури сприяють їхній відтворюваності у мовленні. Порівняльний аналіз німецьких і українських паремій дозволив виявити як спільні риси (переважання складних конструкцій, узагальненість змісту), так і відмінності, зумовлені національно-культурною специфікою.

Зроблено висновок про універсальний характер природних образів у пареміях та їхню роль у формуванні мовної картини світу.

Ключові слова: німецька мова, паремії, фразеологія, семантика, структура, природні явища, перекладознавство.

Yuhan Nataliia Leonidivna Doctor of Philological Sciences, Lecturer, Professor at the Department of Literary Studies and Oriental Philology, Lecturer at the Department of Foreign Languages, State Institution «Taras Shevchenko University of Luhansk», Lubny, https://orcid.org/0000-0001-6845-6731

SEMANTIC AND STRUCTURAL FEATURES OF GERMAN PROVERBS (USING THE EXAMPLE OF THE SEMANTIC GROUP WITH THE COMPONENT «WEATHER AND NATURAL PHENOMENA»)

Abstract. The article is devoted to the study of the semantic and structural features of German paroemias containing the component «weather and natural phenomena». Paroemias are considered as an essential component of the phraseological system of a language, reflecting collective experience, cultural traditions, and the linguistic worldview of its speakers. The relevance of the study is determined by the need for a comprehensive analysis of thematically limited groups of paroemias within the framework of modern linguistic approaches, in particular cognitive and semantic-structural ones. It is established that natural phenomena function as universal figurative codes for interpreting social processes, human behavior, and life situations.

As a result of the study, the main semantic types of paroemias within this group are identified: observational, prognostic, and metaphorical paroemias. It is demonstrated that their semantics is based on the generalization of empirical knowledge about nature and is realized through mechanisms of metaphorical transfer.

The structural analysis shows that German paroemias are characterized by a variety of syntactic models, among which simple and complex sentences, as well as rhymed and antithetical constructions, prevail. It is determined that compactness, rhythmic organization, and structural stability contribute to their reproducibility in speech. A comparative analysis of German and Ukrainian paroemias makes it possible to identify both common features (dominance of complex constructions, generalization of meaning) and differences determined by national and cultural specificity. It is concluded that natural imagery in paroemias has a universal character and plays a significant role in shaping the linguistic worldview.

Keywords: German language, paroemias, phraseology, semantics, structure, natural phenomena, translation studies.

Problemstellung. Parömien, insbesondere Sprichwörter und Redensarten, nehmen einen bedeutenden Platz im phraseologischen System der Sprache ein, da sie die verallgemeinerte Erfahrung eines Volkes, seine kulturellen Traditionen, moralischen Normen sowie weltanschaulichen Vorstellungen widerspiegeln. Wie Wolfgang Mieder hervorhebt, sind Sprichwörter «kurze, traditionelle Aussagen, die eine allgemein anerkannte Wahrheit oder Lebensweisheit enthalten» [1, S. 11].

In diesem Zusammenhang erfüllen Parömien nicht nur eine kommunikative, sondern auch eine kognitive und kulturtragende Funktion.

In der modernen Linguistik wird der Erforschung der semantischen und strukturellen Besonderheiten von Parömien als Bestandteilen des phraseologischen Bestandes der Sprache besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Nach Harald Burger zeichnen sich phraseologische Einheiten, zu denen auch Parömien gehören, durch relative strukturelle Stabilität, Reproduzierbarkeit im Sprachgebrauch sowie semantische Ganzheitlichkeit aus [2]. Solche Einheiten spiegeln kulturell bedingte Denkmodelle wider und stellen ein wesentliches Element des sprachlichen Weltbildes dar.

Von besonderem Interesse sind Parömien, die Komponenten enthalten, die mit Natur, Wetter und Naturerscheinungen verbunden sind. Derartige Einheiten reflektieren jahrhundertelange Beobachtungen des Menschen über natürliche Prozesse sowie deren Einfluss auf das gesellschaftliche Leben. In der deutschen Sprache ist eine beträchtliche Anzahl von Sprichwörtern gerade mit Naturerscheinungen verbunden, was die Notwendigkeit ihrer detaillierten semantischen und strukturellen Analyse bedingt.

Analyse der jüngsten Forschungen und Publikationen. Die Problematik der Parömien wird sowohl in der europäischen als auch in der ukrainischen Linguistik intensiv erforscht. In der Germanistik haben Wissenschaftler wie Harald Burger, Wolfgang Fleischer, Wolfgang Mieder, Neal R. Norrick und Elisabeth Piirainen einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung der Phraseologie und Parömiologie geleistet.

So betrachtet Wolfgang Fleischer in seinem Werk «Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache» phraseologische Einheiten des Deutschen unter dem Gesichtspunkt ihrer semantischen Struktur und ihres Funktionierens im Sprachgebrauch [3]. Der Forscher betont, dass phraseologische Einheiten durch Stabilität ihres lexikalischen Bestandes sowie durch bildhafte Semantik gekennzeichnet sind, was ihre Wiedererkennbarkeit im sprachlichen Umfeld gewährleistet [3, S. 37–43].

Wesentliche Aspekte der Semantik von Sprichwörtern werden in der Studie von Neal R. Norrick «How Proverbs Mean» beleuchtet, in der der Autor die Mechanismen der Bedeutungsbildung von Parömien sowie ihre Rolle im kommunikativen Prozess analysiert. Der Wissenschaftler stellt fest, dass Sprichwörter als kulturell fixierte Aussagen fungieren, die verallgemeinerte Erfahrungen vermitteln und ein hohes Maß an Metaphorizität aufweisen [4, S. 19].

In den Arbeiten von Dmitrij Dobrovol'skij und Elisabeth Piirainen wird Phraseologie aus interkultureller und kognitiver Perspektive betrachtet. Die Forscher betonen, dass bildhafte phraseologische Einheiten häufig auf universellen konzeptuellen Modellen beruhen, die sich in verschiedenen Sprachen wiederfinden können [5, S. 46-48; 6].

In der ukrainischen Linguistik haben Olena Selivanova, Viktor Uzhchenko und Zhanna Koloiz einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung der Phraseologie geleistet. Insbesondere betrachtet Olena Selivanova phraseologische Einheiten als Bestandteile des sprachlichen Weltbildes und hebt ihre kognitive Natur hervor [7 – 8]. In der Untersuchung von Viktor Uzhchenko und Dmytro Uzhchenko werden die strukturellen und semantischen Besonderheiten phraseologischer Einheiten der ukrainischen Sprache analysiert [9]. Der parömiologische Aspekt der Forschung wird in den Arbeiten von Zhanna Koloiz dargestellt, die Sprichwörter und Redensarten als einen besonderen Typ sprachlicher Einheiten mit eigener semantischer und funktionaler Spezifik betrachtet [10].

Herausarbeitung bislang ungelöster Aspekte des Gesamtproblems. Trotz der erheblichen Anzahl an Untersuchungen im Bereich der Phraseologie und Parömiologie bleiben einzelne Aspekte bislang unzureichend erforscht. Insbesondere bedarf die semantische Organisation von Parömien nach thematischen Gruppen ebenso einer vertieften Analyse wie ihre strukturelle Klassifikation innerhalb bestimmter konzeptueller Bereiche. Einen solchen Bereich bildet die Gruppe der Parömien, die Komponenten enthalten, die mit Wetter und Naturerscheinungen verbunden sind.

Darüber hinaus sind die Besonderheiten der Funktion solcher Parömien im deutschen sprachlichen Weltbild sowie ihre semantischen Modelle und bildhaften Strukturen bislang nicht hinreichend untersucht worden. Dies bedingt die Notwendigkeit einer umfassenden Analyse der Parömien dieser thematischen Gruppe unter Berücksichtigung moderner linguistischer Ansätze.

Ziel der Untersuchung ist die Analyse der semantischen und strukturellen Besonderheiten deutscher Parömien innerhalb der thematischen Gruppe mit der Komponente «Wetter und Naturerscheinungen». Zur Erreichung dieses Ziels werden folgende Aufgaben formuliert: die semantischen Besonderheiten deutscher Parömien dieser thematischen Gruppe zu analysieren; die grundlegenden

strukturellen Modelle ihrer Konstruktion zu bestimmen; die bildhaften und kognitiven Komponenten zu identifizieren, die die Bedeutung solcher Parömien konstituieren.

Die Untersuchung basiert auf der kombinierten Anwendung linguistischer Methoden. Zu den zentralen Methoden zählen: die deskriptive Methode, die zur Systematisierung und Klassifikation der Parömien dient; die semantische Analyse, die die Bestimmung inhaltlicher Komponenten sowie metaphorischer Bedeutungsmodelle ermöglicht; die strukturelle Analyse, die auf die Identifizierung syntaktischer Konstruktionsmuster der Parömien abzielt; sowie die komparative Methode, die zur Gegenüberstellung semantischer und struktureller Eigenschaften verschiedener Parömientypen sowie der Parömien im Deutschen und Ukrainischen eingesetzt wird.

Im Rahmen der Untersuchung werden solche Merkmale erfasst wie die Struktur der Äußerung, das Vorhandensein eines metaphorischen Elements, der Typ der syntaktischen Konstruktion sowie die thematische Zugehörigkeit der Parömie zur Gruppe der Naturerscheinungen. Zu den zentralen Analyseparametern gehören die Frequenz struktureller Modelle, die Typen semantischer Übertragungen sowie die bildhaften Komponenten, die die Bedeutung der Parömien konstituieren.

Darstellung des Hauptinhalts. Parömien, die Komponenten zur Bezeichnung von Wetter und Naturerscheinungen enthalten, stellen einen bedeutenden Teil des phraseologischen Bestandes der deutschen Sprache dar. Solche Einheiten spiegeln traditionelle Vorstellungen über natürliche Prozesse, jahreszeitliche Veränderungen sowie deren Einfluss auf das menschliche Leben wider. Sie entstehen auf der Grundlage jahrhundertelanger Naturbeobachtungen und enthalten verallgemeinerte Erfahrungen, die in sprachlicher Form fixiert sind. Wie Wolfgang Mieder feststellt, entstehen Sprichwörter häufig infolge langfristiger volkstümlicher Beobachtungen und erfüllen die Funktion der Weitergabe praktischer Lebensweisheit von Generation zu Generation [1, S. 21].

Im semantischen Aspekt zeichnen sich Parömien dieser thematischen Gruppe durch einen hohen Grad an Metaphorizität aus. Sie beschreiben nicht nur Naturerscheinungen, sondern nutzen diese zugleich als bildhafte Modelle zur Erklärung sozialer oder verhaltensbezogener Situationen.

Eine ähnliche Auffassung vertritt Neal R. Norrick, der darauf hinweist, dass die Bedeutung von Sprichwörtern durch die Verallgemeinerung einer konkreten Situation und deren Übertragung auf andere Bereiche menschlicher Tätigkeit entsteht [4, S. 9].

Eines der charakteristischen Merkmale deutscher Parömien über das Wetter ist die Verbindung von wörtlicher und übertragener Bedeutung. Zum Beispiel: *«Nach Regen kommt Sonnenschein» («Після дощу приходить сонце»).*

Dieses Sprichwort beschreibt auf der wörtlichen Ebene ein Naturphänomen, drückt jedoch im übertragenen Sinne die Idee aus, dass auf Schwierigkeiten oder Widrigkeiten eine günstige Phase folgt. Solche Ausdrücke veranschaulichen die Universalität natürlicher Bilder bei der Bildung lebensweltlicher Verallgemeinerungen.

Ein weiteres Beispiel ist: *«Viele Wolken bringen auch Regen» («Багато хмар приносять дощ»).* In diesem Fall wird ein Naturphänomen zur Darstellung kausaler Zusammenhänge verwendet.

Derartige Parömien spiegeln menschliche Beobachtungen von Naturgesetzmäßigkeiten wider und können zugleich zur Charakterisierung von Lebenssituationen herangezogen werden.

Die semantische Struktur solcher Sprichwörter basiert häufig auf metaphorischer Übertragung, die auf Analogien zwischen natürlichen Prozessen und sozialen Phänomenen beruht. Nach dem Ansatz von Dmitrij Dobrovol'skij und Elisabeth Piirainen entstehen solche bildhaften Einheiten auf der Grundlage konzeptueller Modelle, die vielen Kulturen gemeinsam sind [5, S. 45-46]. Dies erklärt das Vorhandensein ähnlicher Parömien in verschiedenen Sprachen.

Im strukturellen Aspekt zeichnen sich deutsche Parömien mit der Komponente «Wetter und Naturerscheinungen» durch eine Vielfalt syntaktischer Modelle aus. Die häufigsten sind:

1. Einfache Aussagesätze, die eine verallgemeinerte Feststellung ausdrücken: *«Der Wind dreht sich» («Вітер змінює напрям», «Ситуація (обставини) змінюється (ються)»).*

2. Komplexe Sätze mit konditionaler oder kausaler Struktur: *«Wenn der Wind sich dreht, ändert sich auch das Wetter» («Коли вітер змінює напрям, змінюється й погода»).*

3. Antithetische Konstruktionen, die auf einem Gegensatz beruhen: *«Kalter Winter, warmes Jahr» («Холодна зима – теплий рік»).*

Eine solche strukturelle Organisation gewährleistet die Kompaktheit und Rhythmik der Parömien, was ihr leichtes Memorieren und ihre Reproduzierbarkeit im Sprachgebrauch begünstigt. Wie Harald Burger betont, gehört die strukturelle Stabilität und die Gebrauchsbereitschaft ohne Veränderung zu den zentralen Merkmalen phraseologischer Einheiten [2, S. 44].

Darüber hinaus ist in vielen deutschen Wettersprichwörtern der Einsatz rhythmischer und phonetischer Mittel wie Reim oder Alliteration zu beobachten. Zum Beispiel: *«Morgenrot – schlecht Wetter droht» («Червоне ранкове небо віщує погану погоду»).* Die gereimte Struktur verleiht der Aussage eine größere Expressivität und fördert ihre Verbreitung in der mündlichen Tradition.

Aus semantischer Sicht lassen sich die Parömien dieser Gruppe in mehrere Untertypen gliedern:

1. Beobachtende Parömien, die Gesetzmäßigkeiten von Naturerscheinungen beschreiben.

2. Prognostische Parömien, die bestimmte Naturzeichen mit zukünftigen Wetterveränderungen verbinden.

3. Metaphorische Parömien, in denen Naturerscheinungen als Bilder zur Erklärung menschlicher Beziehungen oder sozialer Prozesse dienen.

In den Arbeiten von Wolfgang Fleischer wird hervorgehoben, dass derartige Einheiten eine besondere Schicht des phraseologischen Bestandes der Sprache bilden, die Elemente volkstümlicher Tradition, sprachlicher Ökonomie und bildhaften Denkens vereint [3, S. 31].

Somit zeigt die Analyse deutscher Parömien mit der Komponente «Wetter und Naturerscheinungen», dass sie über eine komplexe semantische Struktur verfügen, in der wörtliche und übertragene Bedeutungen sowie vielfältige strukturelle Modelle miteinander kombiniert werden.

Sie spiegeln nicht nur natürliche Prozesse wider, sondern auch kulturelle Vorstellungen und kognitive Modelle, die für die Sprecher der deutschen Sprache charakteristisch sind.

Die Klassifikation deutscher Parömien mit der Komponente «Wetter und Naturerscheinungen» nach semantischen und strukturellen Merkmalen entspricht den modernen Methoden parömiologischer Forschung, da – wie Wolfgang Mieder betont – die Systematisierung von Sprichwörtern nach thematischen und strukturellen Parametern die Aufdeckung ihrer funktionalen Gesetzmäßigkeiten im Sprachgebrauch ermöglicht [1, S. 12]. Ebenso hebt Harald Burger hervor, dass die strukturelle Analyse phraseologischer Einheiten die Identifikation typischer syntaktischer Modelle erlaubt, die zu ihrer Stabilität und Reproduzierbarkeit im Sprachgebrauch beitragen [2, S. 37].

Im Folgenden wird die Klassifikation deutscher Parömien in Form einer Tabelle dargestellt.

Die Klassifikation deutscher Parömien mit der Komponente «Wetter und Naturerscheinungen»

№	Deutsche Parämie	Ukrainische Übersetzung	Semantischer Typ	Strukturelles Modell
1.	Nach Regen kommt Sonnenschein	Після дощу приходить сонце	Metapher des Lebenswandels	einfacher Aussagesatz
2.	Morgenrot – schlecht Wetter droht	Червоне ранкове небо віщує негоду	Wetterprognose	gereimte Konstruktion

№	Deutsche Parämie	Ukrainische Übersetzung	Semantischer Typ	Strukturelles Modell
3.	Abendrot – gut Wetterbot	Червоне вечірнє небо – провісник гарної погоди	Wetterprognose	gereimte Konstruktion
4.	Viele Wolken bringen Regen	Багато хмар приносять дощ	Beobachtung der Natur	einfacher Aussagesatz
5.	Wenn der Wind sich dreht, ändert sich das Wetter	Коли змінюється вітер, змінюється погода	Kausalzusam-menhang	komplexer Satz
6.	Stille Wasser sind tief	Тихі води глибокі	Metapher des menschlichen Charakters	einfacher Aussagesatz
7.	Der Wind dreht sich	Вітер змінюється	Symbol des Wandels	einfacher Aussagesatz
8.	Auf Regen folgt Sonnenschein	Після дощу настає сонце	Lebensoptimismus	einfacher Aussagesatz
9.	Wind säen und Sturm ernten	Сіяти вітер і пожинати бурю	Moralische Lehre	Infinitivkonstruktion
10.	Kalter Winter – warmes Jahr	Холодна зима – теплий рік	Naturvorhersage	Antithese

Analyse des Hauptinhalts. Parömien, die Komponenten zur Bezeichnung von Wetter und Naturerscheinungen enthalten, stellen einen wichtigen Teil des phraseologischen Bestands der deutschen Sprache dar. Solche Einheiten spiegeln traditionelle Vorstellungen über Naturprozesse, saisonale Veränderungen und deren Einfluss auf das menschliche Leben wider. Sie entstehen auf der Grundlage jahrhundertelanger Beobachtungen der Natur und enthalten generalisierte Erfahrungen, die in sprachlicher Form verankert sind. Wie Wolfgang Mieder betont, entstehen Sprichwörter häufig aus langjährigen Volksbeobachtungen und erfüllen die Funktion, praktische Lebensweisheit von Generation zu Generation weiterzugeben [1, S. 21].

Im semantischen Aspekt lassen sich mehrere grundlegende Modelle unterscheiden:

1. **Natürliche Beobachtungen.** Parömien, die empirisches Wissen über die Natur widerspiegeln: *«Viele Wolken bringen Regen» («Багато хмар приносять дощ»).*

2. **Prognostische Ausdrücke.** Sprichwörter, die bestimmte natürliche Merkmale mit Wettervorhersagen verbinden: *«Morgenrot – schlecht Wetter droht» («Ранкова зоря — на негоду»).*

3. **Metaphorische Modelle.** Parömien, bei denen Naturerscheinungen verwendet werden, um menschliche Beziehungen oder Lebenssituationen zu beschreiben: *«Nach Regen kommt Sonnenschein» («Після дощу приходить сонце» = «Після труднощів настає полегшення»).*

Gemäß dem kognitiven Ansatz, wie er in den Arbeiten von Dmitrij Dobrovol'skij und Elisabeth Piirainen beschrieben wird, entstehen solche bildhaften Modelle auf der Grundlage universeller konzeptueller Schemata, die die Verbindung zwischen Natur und menschlicher Erfahrung widerspiegeln [5, S. 42].

Damit zeigen deutsche Parömien der semantischen Gruppe «Wetter und Naturerscheinungen» eine Verbindung von empirischem Wissen über Naturprozesse und metaphorischen Verallgemeinerungen, was sie zu einem wichtigen Element der sprachlichen Weltanschauung macht.

In der deutschen Sprache existieren Sprichwörter über Wetter und Naturerscheinungen, die in der äquivalenten Übersetzung vollständige ukrainische Entsprechungen haben. Eine große Anzahl von Sprichwörtern und Redensarten hat jedoch überhaupt keine nahen Entsprechungen im Ukrainischen. Der Aufbau deutscher und ukrainischer Sprichwörter weist sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Daraus lässt sich schließen, dass Sprichwörter der Völker der Welt viele Gemeinsamkeiten haben, jedoch auch spezifische Merkmale existieren, die die Region, Kultur, Geschichte und Denkweise eines bestimmten Landes charakterisieren.

In gedruckten Sammlungen deutscher und ukrainischer Sprichwörter wurden 50 deutsche Sprichwörter [11 – 17] über Wetter und Naturerscheinungen ausgewählt.

Wir analysierten die grammatische Struktur (syntaktisch und semantisch) der deutschen und ukrainischen Sprichwörter.

Deutsche Sprichwörter sind überwiegend beschreibend (92,7 %) und teilweise imperativ (7,3 %). Ein ähnliches Bild zeigt sich im Ukrainischen: 95,3 % der ukrainischen Sprichwörter sind beschreibend und 4,7 % imperativ. Fragesätze und Ausrufesätze sind weder bei deutschen noch bei ukrainischen Sprichwörtern charakteristisch.

Die Analyse der Satzstruktur zeigte, dass deutsche Sprichwörter einfache (43,9 %) und zusammengesetzte Sätze (56,1 %) sein können, während im Ukrainischen mehr zusammengesetzte als einfache Sätze vorkommen – 68,2 % zu 37,2 %.

Nach der grammatischen Struktur lassen sich unter den deutschen Sprichwörtern sieben Hauptgruppen unterscheiden:

1. Sprichwörter als einfache Hauptsätze mit Subjekt-Nomen und Prädikat-Verb im Präsens, 3. Person Singular und Plural, z. B.*: «August ohne Feuer macht das Brot teuer» («Серпень без спеки робить хліб дорогим»), «Garben sind des Herbstes Schmuck» (**«Снопи – окраса осені»**)* – die größte Gruppe mit 31,7 %.

2. Sprichwörter und Redensarten als einfache Einzelsätze ohne Prädikat, z. B.: *«Abendrot – Gutwetterbot» («Вечірня зоря – на гарну погоду»)* oder Subjekt *«Schönem Wetter und Fürstenlächeln ist nicht zu trauen» («Гарній погоді й усмішці можновладців не варто довіряти»)*, etwa 7 %.

3. Sprichwörter als einfache Sätze mit unbestimmtem Personalpronomen «man», z. B.: *«Das Wetter erkennt man an dem Wind» («Погоду пізнають за вітром» = «Про погоду судять за вітром»)*. Diese Konstruktion zeigt den Wunsch nach maximaler Einfachheit, Kürze und universeller Ausdrucksweise; manchmal zusammen mit einem Modalverb, z. B.: *«Man soll den Mantel kehren nach dem Winde» («Слід повертати плащ за вітром» = «Треба підлаштовуватися під обставини» = «Треба тримати ніс за вітром»)*, etwa 5 %.

4. Sprichwörter als zusammengesetzte Sätze ohne Konjunktion, z. B.: *«Donnert's im September noch, wird der Schnee um Weihnacht hoch» («Як у вересні ще гримить грім, то на Різдво буде багато снігу»)*, ca. 24,4 %.

5. Sprichwörter als Nebensätze, z. B.: *«Wenn's auf dem Berg gereift hat, so ist im Tal alles erfroren» («Як на горі настав урожай, в долині все промерзло»), «Wenn's im Oktober friert und schneit, bringt der Winter milde Zeit» («Як у жовтні морозить і йде сніг, зима буде теплою» = «Жовтневий мороз і сніг віщують м'яку зиму»)*, etwa 19,5 %.

6. Zusammengesetzte Sätze, z. B.: *«Der Kalendermacher macht den Kalender, aber unser Herrgott das Wetter» («Календар складає календарник, а погоду творить наш Господь» = «Календар робить людина, а погоду – Бог»)*, relativ selten – 4,9 %.

7. Komplexe Sätze mit verschiedenen Verbindungsarten, z. B.: *«Bei schönem Wetter nimm den Mantel mit, regnet es, so halt es, wie du willst» («На гарну погоду візьми плащ, а під дощ – роби з ним, що хочеш»)*, aufgrund der komplexen Struktur selten – 7,3 %.

Eine vergleichbare Analyse der grammatischen Konstruktionen ukrainischer Sprichwörter:

Erste Gruppe: einfache Hauptsätze, z. B.: *«Одна ластівка весни не робить» («Eine Schwalbe macht noch keinen Frühling»)*, 27,8 %. Die Hälfte dieser Sprichwörter (14 %) zeigt eine besondere Satzkonstruktion: das Ergänzungswort, ein Nomen mit Präposition, steht am Satzende und wird durch einen Gedankenstrich abgetrennt, z. B.: *«Ластівки високо літають – до ясної погоди» («Fliegen die Schwalben hoch, wird das Wetter schön»).*

Zweite Gruppe: generalisierte Personal-Sätze mit Verb in 2. Person Singular, z. B.: *«Готуй сани влітку, а воза взимку» («Bereite den Schlitten im Sommer und den Wagen im Winter vor»)*, etwa 5 %.

Dritte Gruppe: vage Personal-Sätze, bei denen die Handlung durch unbestimmte Personen erfolgt, das Prädikat in 3. Person Singular oder Plural Präsens/Futur, z. B.: *«До Іллі сіно і під кущем сушать, а після Іллі й на кущі не сохне» («Vor dem Fest des Hl. Elias trocknet man das Heu sogar unter dem Busch, nach dem Fest des Hl. Elias trocknet es nicht einmal auf dem Busch»)*, etwa 4,7 %.

Vierte Gruppe: zusammengesetzte Sätze ohne Konjunktion, z. B.: *«Доспівалась пташка до зими, прийшлося під стріхою зимувати» («Die Vögel haben bis zum Winter gesungen, nun müssen sie unterm Dach überwintern»)*, 41,8 %.

Fünfte Gruppe: Nebensätze, z. B.: *«Куди хилить вітер, туди й гілля гнеться» («Wohin der Wind weht, dahin biegt sich der Ast»)*, 11,6 %.

Sechste Gruppe: zusammengesetzte Sätze, z. B.: «*Аби болото, а жаби будуть» («Hauptsache, es gibt ein Sumpf, dann gibt es auch Frösche» = «Wo ein Sumpf ist, da sind auch Frösche»)*, 4,7 %.

Siebte Gruppe: komplexe Sätze mit verschiedenen Verbindungsarten, z. B.: *«Чоловік – не глина, а дощ – не дубина, не розмочить і не поб'є» («Ein Mann ist kein Ton, und der Regen ist kein Knüppel; er wird ihn weder aufweichen noch schlagen»)*, 4,7 %.

Vergleichende Analyse der grammatischen Konstruktionen deutscher und ukrainischer Sprichwörter:

1. Sowohl in deutschen als auch in ukrainischen Sprichwörtern überwiegen Nebensätze; die häufigste komplexe Satzart ist die asyndetische Konstruktion.

2. In ukrainischen Sprichwörtern sind asyndetische Konstruktionen am häufigsten, während in deutschen Sprichwörtern Sätze mit kausalem Zusammenhang dominieren.

3. Unter den einfachen Sätzen sind in beiden Sprachen die zweigliedrigen Sätze am häufigsten.

4. Charakteristisch für ukrainische einfache Sprichwörter ist die Ergänzung am Satzende, abgetrennt durch einen Gedankenstrich, üblicherweise aus einem Nomen mit Präposition.

Schlussfolgerungen aus dieser Untersuchung und Perspektiven für weitere Forschungen. Die durchgeführte Untersuchung der semantischen und strukturellen Besonderheiten deutscher Parömien mit der Komponente «Wetter und Naturerscheinungen» ermöglichte die Identifikation mehrerer Gesetzmäßigkeiten, die sowohl mit ihrer sprachlichen Organisation als auch mit der spezifischen Abbildung der Volksweltanschauung in Sprichwörtern und Redensarten zusammenhängen.

Zunächst ist festzuhalten, dass ein bedeutender Teil deutscher Parömien Entsprechungen im Ukrainischen besitzt, die mittels äquivalenter Übersetzung übertragen werden können, wenn der deutsche Ausdruck ein vollständiges oder nahezu vollständiges ukrainisches Äquivalent hat. Gleichzeitig existiert eine beträchtliche Anzahl von Sprichwörtern und Redensarten, die keine nahen ukrainischen Entsprechungen besitzen, was auf Unterschiede in den kulturellen Traditionen, historischen Erfahrungen und Besonderheiten der sprachlichen Weltbilder beider Völker zurückzuführen ist. Der Aufbau deutscher und ukrainischer Sprichwörter weist sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Folglich lässt sich schließen, dass Sprichwörter verschiedener Völker der Welt viele Gemeinsamkeiten aufweisen, zugleich aber spezifische Merkmale enthalten, die die natürlichen Bedingungen, kulturellen Traditionen, historische Entwicklung und Denkweise eines bestimmten Volkes reflektieren.

Die vergleichende Analyse der grammatischen Konstruktionen deutscher und ukrainischer Sprichwörter ermöglicht mehrere Verallgemeinerungen. Erstens überwiegen in beiden Sprachen komplexe syntaktische Konstruktionen, unter denen die asyndetischen Sätze eine wichtige Rolle einnehmen. Zweitens sind asyndetische Konstruktionen in ukrainischen Sprichwörtern am häufigsten, während in deutschen Parömien häufiger zusammengesetzte Sätze mit kausalem Zusammenhang vorkommen. Drittens dominieren unter den einfachen Konstruktionen in beiden Sprachen zweigliedrige Sätze, die durch Klarheit und Prägnanz gekennzeichnet sind. Darüber hinaus ist charakteristisch für ukrainische Sprichwörter die Konstruktion mit Ergänzung am Satzende, abgetrennt durch einen Gedankenstrich, die der Äußerung besondere Rhythmik und Ausdruckskraft verleiht.

Daraus folgt, dass die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen, dass deutsche und ukrainische Parömien sowohl gemeinsame strukturelle Merkmale aufweisen, die durch universelle Gesetzmäßigkeiten des Parömiensystems bedingt sind, als auch spezifische Eigenschaften, die die national-kulturelle Spezifität der Sprachen widerspiegeln.

Perspektiven für weitere Forschungen liegen in der Erweiterung des analysierten Korpus, der Einbeziehung von Material aus anderen thematischen Gruppen sowie in der vertieften Untersuchung semantischer Modelle und

kognitiver Mechanismen der Parömienbildung. Ebenso vielversprechend ist die Erforschung von Übersetzungsstrategien zur Übertragung deutscher Parömien ins Ukrainische sowie die Analyse ihrer Funktionalität im modernen Sprachgebrauch, insbesondere im publizistischen und literarischen Diskurs.

References:

1. Mieder, W. (2004). *Proverbs: A Handbook.* Westport: Greenwood Press [in English].
2. Burger, H. (2015). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.* 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag [in German].
3. Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache.* 2. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag [in German].
4. Norrick, N. R. (1985). *How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs.* Berlin; New York: Mouton de Gruyter [in English].
5. Dobrovol'skij, D. & Piirainen, E. (2005). *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives.* Amsterdam: Elsevier [in English].
6. Piirainen, E. (2012). *Widespread Idioms in Europe and Beyond: Toward a Lexicon of Common Figurative Units.* New York: Peter Lang [in English].
7. Selivanova, O. O. (2010). *Linhvistyčna encyklopediia [Linguistic Encyclopedia].* Poltava: Dovkillya-K [in Ukrainian].
8. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern Linguistics: Directions and Problems].* Poltava: Dovkillya-K [in Ukrainian].
9. Uzhchenko, V. D. & Uzhchenko, D. V. (2005). *Frazeolohiya suchasnoi ukrainskoi movy : [navch. posib.] [Phraseology of Modern Ukrainian Language: Textbook].* Luhansk: Alma-Mater [in Ukrainian].
10. Koloyz, Zh. V., Malyuga, N. M. & Sharmanova, N. M. (2014). *Ukrainska paremiolohiia : navchalnyi posibnyk dlia studentiv filolohichnykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv / za red. Zh. V. Koloyz [Ukrainian Paremiology: Textbook for Students of Philological Specialties of Higher Education Institutions / Edited by Zh. V. Koloyz].* Kryvyi Rih: KPI DVNZ «KNU» [in Ukrainian].
11. Duden (1992). *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik.* Mannheim u.a.: Dudenverlag [in German].
12. Kispal, T. (2010). Sprichwörtersammlungen. Phraseologie: *Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung Phraseology: an international handbook of contemporary research / edited by Harald Burger [et al.]* [in German].
13. Mieder, W. (1992). *Deutsche Sprichwörter und Redensarten.* Stuttgart [in German].
14. Röhrich, L. (1991). Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. In 3 Bdn. Freiburg u.a. [in German].
15. Mizin, K. (2005). *Nimetsko-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk (ustaleni porivniannia) [German-Ukrainian Phraseological Dictionary (Stable Comparisons)].* Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
16. Popova, O. A. (2008). *Kraschi pryslivia ta prykazky ukrainskoho narodu [The Best Proverbs and Sayings of the Ukrainian People].* Donetsk: TOV VKF «BAO» [in Ukrainian].
17. *Ukrainski prykazky, pryslivia i take inshe* (2004). *Uklav M. Nomys / Uporiadkuv., prym. ta vstup. st. M. M. Paziaka [Ukrainian Proverbs, Sayings, etc. Compiled by M. Nomys / Edited, with Notes and Introduction by M. M. Paziaka].* Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Література

1. Mieder W. Proverbs: A Handbook. Westport: Greenwood Press, 2004. 304 p.
2. Burger H. Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015. 256 S.
3. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997. 299 S.
4. Norrick N. R. How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1985. 213 p.
5. Dobrovol'skij D.&Piirainen E. Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives. Amsterdam: Elsevier. 2005. 448 p.
6. Piirainen E. Widespread Idioms in Europe and Beyond: Toward a Lexicon of Common Figurative Units. New York: Peter Lang, 2012. 566 p.
7. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
9. Ужченко В. Д. & Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови : [навч. посіб.]. Луганськ : Альма-матер, 2005. 400 с.
10. Колоїз Ж. В., Малюга Н. М. & Шарманова Н. М. Українська пареміологія : навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / за ред. Ж. В. Колоїз. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. 349 с.
11. Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 1992.
12. Kispal T. Sprichwörtersammlungen. Phraseologie: *Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung Phraseology: an international handbook of contemporary research / edited by Harald Burger. [et al.],* 2010. S. 414-425.
13. Mieder W. Deutsche Sprichwörter und Redensarten. Stuttgart, 1992. 321 S.
14. Röhrich, L. Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. In 3 Bdn. Freiburg u.a., 1991. 451 S.
15. Мізін К. Німецько-український фразеологічний словник (усталені порівняння). Вінниця: Нова книга, 2005. 406 с.
16. Попова О. А. Кращі прислів'я та приказки українського народу. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008.
17. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Уклав М. Номис / Упорядкув., прим. та вступ. ст. М. М. Пазяка. К. : Либідь, 2004. 352 с.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-310-323

Акульшина Наталія кандидат філологічних наук, доцент кафедри східних мов, Національна академія Служби безпеки України, Київ, https://orcid.org/0000-0002-2289-8347

Горбатюк Ольга спеціаліст 2 відділу 3 служби, Управління правового забезпечення Служби безпеки України, Київ

ДУАЛІЗМ МАТЕРІАЛЬНОГО ТА ДУХОВНОГО ЯК КЛЮЧОВА КОНЦЕПЦІЯ «МАСНАВІ» ДЖАЛАЛЕДДІНА РУМІ

Анотація. Людина для сучасної західної філософії – це загадка, яку намагаються розгадати, досліджуючи її матеріальну та духовну складові.

Творчість Джалаледдіна Румі, видатного перського поета, становить унікальний духовно-філософський феномен у культурі Сходу. Суфійська поезія Румі, зокрема його «Маснаві», є не просто літературним твором, а глибоким філософським та духовним трактатом, де через поетичні образи передаються універсальні істини, що стосуються людського існування, внутрішньої трансформації та шляху до Бога. У своїй творчості Румі висвітлює теми любові, єдності, внутрішньої свободи, а також взаємодії між духовним і матеріальним світами.

Боротьба духу і тіла постає у «Маснаві» як протистояння двох начал, де людина повинна зробити вибір на користь духовного розвитку, щоб досягти справжньої досконалості та щастя.

Проблема єдності душі і тіла є однією з центральних у його вченні. Румі, використовуючи різні метафори та образи, розкриває взаємозв’язок між тілом і душею, наголошуючи, що тіло є лише інструментом для досягнення духовної досконалості.

Румі наголошує на особливій природі людини, яка є поєднанням матеріального та духовного начал. Він розглядає людину як центр Всесвіту, мету творіння, наділену здатністю до духовного розвитку та само-вдосконалення.

Дослідження філософсько-духовних аспектів творчості Румі є важливим у контексті сучасного вивчення східної літератури, зокрема суфійської поезії. «Маснаві» Румі є не лише видатним літературним твором, а й джерелом глибоких містичних роздумів, що залишаються актуальними і в наш час. Актуальність дослідження зумовлена також зростаючим

інтересом до тем самопізнання, духовного розвитку та пошуку внутрішньої гармонії в умовах глобальних суспільних трансформацій. Вивчення творчості Румі сприяє глибшому розумінню суфійської традиції, її впливу на світову духовну культуру, а також відкриває нові підходи до осмислення універсальних моральних і гуманістичних цінностей.

Ключові слова: суфійська поезія, маснаві, духовно-філософські аспекти, східна література.

Akulshyna Nataliia Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor of the Department of Oriental Languages, National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-2289-8347

Horbatiuk Olha Specialist of the 2nd Section, 3rd Department, Legal Support Directorate of the Security Service of Ukraine (SBU), Kyiv

DUALISM OF THE MATERIAL AND SPIRITUAL AS A KEY CONCEPT OF "MASNAVI" BY JALALEDDIN RUMI

For modern Western philosophy, man is a mystery that researchers attempt to solve by exploring its material and spiritual components. The work of Jalal ad-Din Rumi, an outstanding Persian poet, represents a unique spiritual and philosophical phenomenon in Eastern culture. Rumi's Sufi poetry, particularly his *Masnavi*, is not merely a literary work but a profound philosophical and spiritual treatise. Through poetic imagery, it conveys universal truths regarding human existence, inner transformation, and the path to God. In his work, Rumi highlights themes of love, unity, inner freedom, and the interaction between the spiritual and material worlds.

The struggle between spirit and body appears in the *Masnavi* as a confrontation between two principles, where a person must choose in favor of spiritual development to achieve true perfection and happiness. The problem of the unity of soul and body is central to his teaching. Using various metaphors and images, Rumi reveals the interconnection between the body and the soul, emphasizing that the body is only an instrument for attaining spiritual excellence.

Rumi emphasizes the special nature of the human being as a combination of material and spiritual principles. He views man as the center of the Universe and the goal of creation, endowed with the capacity for spiritual development and self-improvement.

The study of the philosophical and spiritual aspects of Rumi's work is essential in the context of modern research into Eastern literature, particularly Sufi poetry. Rumi's *Masnavi* is not only an outstanding literary masterpiece but also a

source of deep mystical reflections that remain relevant today. The relevance of this study is also driven by the growing interest in themes of self-discovery, spiritual development, and the search for inner harmony amidst global social transformations. Studying Rumi's work contributes to a deeper understanding of the Sufi tradition and its influence on world spiritual culture, while opening new approaches to conceptualizing universal moral and humanistic values.

Keywords: Sufi poetry, Masnavi, spiritual and philosophical aspects, Eastern literature.

Постановка проблеми. Людина для сучасної західної філософії – це загадка, яку намагаються розгадати, досліджуючи її матеріальну та духовну складові. Філософи намагаються з'ясувати, що саме залишається незмінним в людині протягом життя, якщо її тіло та особистість постійно трансформуються. Це питання викликає різні точки зору: одні вчені бачать сутність людини у її невловимій душі, інші – в тілі, а треті – у гармонійному поєднанні обох начал: матеріального та духовного. Дослідження філософсько-духовних аспектів творчості Джалаледдіна Румі є вагомим у контексті сучасного вивчення східної літератури, зокрема суфійської поезії, яка має значний вплив на формування духовної та філософської думки. Творчість Румі є джерелом глибоких містичних роздумів, що залишаються актуальними і в наш час. Актуальність дослідження зумовлена також зростаючим інтересом до тем самопізнання, духовного розвитку та пошуку внутрішньої гармонії в умовах глобальних суспільних трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість Румі, його світогляд та філософсько-етичні погляди ставали предметом дослідження таких українських та зарубіжних вчених як: А. Кримський, Г. Халимоненко, Я. Полотнюк, М. Ільницький, А. Шиммель, Дж. Балдік, Дж. Мьоррі, Х. Шимшек, А. Баусані, Ф. Льюїс, І. Гамард, В. Чіттік, Я. Рипка, С. Наср, А. Ікбаль, А. Заррінкуб, Г. Юсофі, А. Арастех, К. Баркс та ін.

Мета статті – висвітлення дуалізму матеріального та духовного як ключової концепції «Маснаві» Джалаледдіна Румі.

Виклад основного матеріалу. *Румі, як ісламський мислитель, черпав натхнення з глибин Корану та Сунни, тому його вчення про людину має міцне коріння в ісламській традиції. Проте, його погляд на людину не обмежується лише релігійними текстами. Він поєднує їх з власними науковими та соціальними спостереженнями, а також з глибоким аналізом, що охоплює раціональний, психологічний та світоглядний аспекти.*

Румі, йдучи шляхом Корану, бачить людину зовні малою, але всередині – безмежною, як Всесвіт. Він наголошує, що людина є вінцем творіння, плодом матеріального світу, створеного для її блага. Як садівник

плекає дерева заради плодів, так і Творець створив Всесвіт заради людини. На думку філософа, *людина – це сутність і мета буття*, солодкий плід на дереві життя, і висловлюється він так [5, с. 24]:

Садівник садить дерево не просто так,
А щоб плодів смачних скуштувати смак.
З плоду дерево родиться, хоч як дивно,
Від дерева ж початок бере, це вже незмінно.

گر نبودی میل و اومید ثمر
کی نشاندی باغبان بیخ شجر
پس به معنی آن شجر از میوه زاد
گر به صورت از شجر بودش ولاد

Садівник садить дерево, мріючи про плоди, інакше навіщо йому витрачати час і сили? Так само й людина, хоча з'явилася після створення всесвіту, але саме вона, є метою цього створення з точки зору ісламу та містицизму. Румі, використовуючи такий образний спосіб висловлювання, щоб підкреслити важливість людини, звертається до всіх: якщо ви настільки важливі, якщо все створено для вас, чому ви не цінуєте себе і розмінюєтесь на дрібниці? Ви повинні усвідомити свою справжню сутність, свою цінність і берегти її [4, с. 165]:

Ти – цар, на голові корона сяє,
«Синів Адама» – напис величає.
На грудях сяє дар небесний,
«Ми дарували» – знак чудесний.
Людина – суть, а небо – мить,
Все інше – прах, а ти – політ.
Розум, розсуд, совість – все твоє,
Тож бережи себе!

تاج کرمناست بر فرق سرت طوق
أعطيناك آويز برت
جوهر است انسان و چرخ او را عرض
جمله فرع و پایه اند و او غرض
ای غلامت عقل و تدبیرات و هوش چون
چنینی خویش را ارزان فروش

Якщо заглибитися у зміст цих рядків «Маснаві», стає очевидним, що *місце людини у бутті* (її гуманістична сутність) є втіленням глибини та величі ідей Румі. Мислитель говорив про гуманізм не як про абстрактну ідею, а як про реальну силу, що спонукає людину до творчості та інтелектуального розвитку. Проте, він також бачив і слабкості людини, її схильність до низьких пристрастей та бажань.

Інша важлива тема, що проходить через «Маснаві», – це *єдність душі та тіла*. Для її пояснення, Румі, спираючись на ісламське вчення та думки своїх попередників, порівнює людину з ангелами та тваринами,

підкреслюючи, що людина в собі поєднує їхні якості. Ангели – це чистий розум і світло, їм чужі жадібність, пристрасть та бажання. Тварини ж, навпаки, позбавлені розуму та знань, вони існують лише на рівні інстинктів. Людина ж поєднує в собі обидва начала – розум та інстинкти. Вона прагне радості та задоволення, але й розмірковує про благородство, щастя та страждання. Тому людина може піднятися до рівня ангела, а може й опуститися нижче тварини [5, с. 67]:

Людина – Адамів нащадок,
дивовижне створіння,
В ній ангел змагається зі
звіром невпинно.
Ангел крилами в небо злітає,
Звір копитами землю зриває.
Ці два створіння не знають
війни,
А людина – поле битви між
ними завжди.

این سوم هست آدمی زاد و بشر
نیم او ز افرشته و نیمیش خر
نیم خر خود مایل سفلی بود
نیم دیگر مایل عقلی بود
آن دو قوم آسوده از جنگ و حراب
وین بشر با دو مخالف در عذاب

Лактанцій, розглядаючи вищезазначене питання, пише: «Священний Коран розкриває таємницю людини у дивовижному поєднанні її духу і тіла. У цьому союзі матеріальне (тіло) та абстрактне (дух) співіснують, але розділені відстанню від землі до неба. Саме це поєднання робить людину здатною досягати божественних висот і водночас опускатися до найнижчих рівнів тваринного існування» [2].

Румі у «Маснаві» неодноразово звертається до цієї теми, пропонуючи своє розуміння. Він наголошує, що тіло є лише інструментом для досягнення духовної досконалості, тому не варто переоцінювати його та обтяжувати душу тілесними бажаннями [6, с. 20]:

Від Іси безсмертя не бажай,
Від Муси фараонових
пристрастей не вимагай.
Менше про хліб турбуйся
щодня –
Бог дасть усе, що потрібно сповна.
Бо тіло – лише притулок для
душі,
Або ж ковчег для Ноя у вирі
води.

زندگی تن مجو از عیسیات
کام فرعونی مخواه از موسیات
بر دل خود کم نه اندیشه ی معاش
عیش کم ناید تو بر درگاه باش
این بدن خرگاه آمد روح را
یا مثال کشتیی مر نوح را

Душа і тіло у «Маснаві» Румі постають через образи пророка і фараона, які він використовує, щоб показати їхнє місце в житті людини. Людина повинна слухати голос душі та протистояти спокусам тіла. Тільки

тоді вона зможе досягти справжнього щастя і досконалості. Якщо ж вона дозволить тілу керувати собою, то її чекає поразка [5, с. 103]:

З праху, води і глини я постав,
Душу і серце мені Бог дарував.
Тіло моє, з праху зліплене, у нього перетвориться знов,
І ти, могутній, в землі будеш без розмов.

مرجع این جسم خاکم هم به خاك
مرجع تو هم به خاک ای سهمناك
اصل ما و اصل جمله سرکشان
هست از خاکی و آن را صد نشان

Джалаледдін Румі, розкриваючи взаємозв'язок душі і тіла, показує, що кожна з цих частин людини повертається до свого першоджерела. Тіло, зроблене з глини, знову стає землею, але чи означає це, що душа також зникне? Румі стверджує, що духовна сутність людини не має нічого спільного з її тілом. Вона безмежна і вічна, і повертається до свого вічного джерела.

В іншому фрагменті своїх роздумів, Румі підкреслює, що цінність тіла визначається присутністю в ньому душі. Коли душа покидає тіло, воно стає нічим. Тіло обмежене своїм матеріальним існуванням, але душа може піднятися до небес [5, с. 84]:

Тіло – не велич, а порох земний,
Душа – океан, тіло – крапля в ній.
Дух тіло живить, мов джерело,
Як дух зникає, тіло вже скло.
Тіло – то клітка, гнітючий полон,
А дух рветься вгору, мов вільний вогонь.

جسم را نبود از آن عز بهره ای
جسم پیش بحر جان چون قطره ای
جسم از جان روز افزون می شود
چون رود جان جسم بین چون می شود
حد جسمت یك دو گز خود بیش نیست
جان تو تا آسمان جولان کنی است

Румі також пояснює походження душі і тіла, спираючись на ісламське віровчення. Він вважає, що тіло, як частина матеріального світу, належить до світу «творіння», а нематеріальна душа – до світу «Божественної влади». Румі пропонує своє бачення цього питання [8, с. 5]:

Йому належить творіння і влада,
Пам'ятай це – така його правда.

پس له الخلق و له الامرش بدان
خلق صورت امر جان راکب بر آن
راکب و مرکوب در فرمان شاه
جسم بر درگاه و جان در بارگاه

Творіння – лиш форма, а
влада – душа, що веде нас сповна.
Вершник і кінь під єдиним
Шахом,
Тіло – на порозі, душа ж – під
дахом.

Еволюція матеріального світу у поглядах Джалаледдіна Румі постає як процес, що завершується в людській формі – найвищому ступені досконалості матерії, піднятися вище якої вже неможливо. Свої думки поет передає такими словами [8, с. 5]:

За формою вони стануть землею, але *خاک شد صورت ولی معنی نشد*
за духовною сутністю – ні.

У своїх міркуваннях Румі зосереджується на двох важливих аспектах людини та розкриває сферу її діяльності крізь призму цих двох частин, тобто у світі влади та світі творіння. Світ творіння – це матеріальний світ, що існує у межах простору й часу, тоді як світ влади є абстрактною реальністю, що перебуває поза їхніми межами [5, с. 163]:

Світ творіння має межі й *عالم خلق است با سوی و جهات*
напрямки, *بی جهت دان عالم امر و صفات*
Та світ наказу не знає обрамки. *بی جهت دان عالم امر ای صنم*
Знай: у світі влади немає сторін, *بی جهت تر باشد آمر لاجرم*
А Той, хто велить, ще вільніший від
них.

З вищезазначеного бачимо, що Румі вважає поєднання духу і тіла однією з найважливіших таємниць людського буття. У «Маснаві» він приділяє цій темі особливу увагу, вважаючи її ключовою для розуміння людини з релігійної та філософської точок зору. Оскільки Румі надає перевагу духу над тілом, у його творі ми знаходимо багато роздумів про духовний розвиток. Проте він не ігнорує значення тіла, розглядаючи його еволюцію як важливий етап становлення людини.

Згідно з вченням Румі, розвиваючись, людина досягає свого людського розвитку, і до неї додається щось інше, що називається «розумом». Проте навіть на цьому етапі вона відчуває тривогу, сум'яття і нетерплячість, перебуває у постійному русі та наполегливих стараннях, зазнаючи змін з кожною миттю. Це відображає ідею про те, що людське існування є процесом постійного розвитку та трансформації [5, с. 161]:

Край за краєм свій шлях *همچنین اقلیم تا اقلیم رفت*
подолав, *تا شد اکنون عاقل و دانا و زفت*
Мудрим, могутнім і знаючим *عقلهای اولینش یاد نیست*
став. *هم از این عقلش تحول کردنی است*

Про розуми давні вже й не
згадає,
І цей залишити ще час
настане.

Ці рядки Румі перегукуються з його наступним твердженням [3, с. 57]:

Щомиті вмираєш і знов — *پس ترا هر لحظه مرگ و رجعتی است*
оживаєш, — *مصطفی فرمود دنیا ساعتی است*
У вирі буття своє місце шукаєш.
Мустафа мовив:
«Земний світ – одна лише
мить,
Що раз спалахне і назавжди
піде».

У суфізмі час часто розглядається не як лінійний рух, а як серія миттєвостей, кожна з яких несе в собі потенціал для духовного пробудження. «Одна мить» – це швидкоплинність, нагадування про те, що земні турботи та прив'язанності не повинні затьмарювати вічні цінності. Це заклик до того, щоб цінувати кожну мить і жити свідомо, пам'ятаючи про обмеженість земного існування.

Смерть і повернення у вченні Джалаледдіна Румі означають кончину і воскресіння людини. З його точки зору, повторюваний цикл смерті і воскресіння є переходом із одного світу в інший і не повинен викликати жодних тривог чи занепокоєнь. Людина не має боятися цього процесу, адже після кожної смерті їй дарується життя кращого рівня, ніж попереднє – у цьому полягає особливість містичного вчення Румі. Він писав [6, с. 174]:

Вмер я – каменем буть — *از جمادی مردم و نامی شدم*
перестав, став рослиною, — *و ز نما مردم به حیوان بر زدم*
Вмер – рослиною буть — *مردم از حیوانی و آدم شدم*
перестав, став твариною. — *پس چه ترسم کی از مردن کم شدم*
Вмер – твариною буть — *حمله ی دیگر بمیرم از بشر*
перестав, став людиною, — *تا بر آرم از ملایک بال و پر*
То чого ж боятися? Хіба з
того зменшився я?
Ще раз вмру – творінням
Божим
воскресну,
Щоб в ангельському образі – і
крила, й голову піднести.

Священний Коран свідчить: після того, як людське тіло пройде через різні етапи, Всевишній вдихає в нього Свій Божественний Дух: «Ось твій

Господь сказав ангелам: «Я створю людину з глини. Коли Я розмірю її та вдихну в неї зі Свого Духу, то впадіть перед нею ниць»» [1, с. 212]. Джалаледдін Румі вважав, що людське тіло, подорожуючи через мінеральний, рослинний і тваринний світи, готується з'єднатися з духом. Але тіло обмежене матеріальним світом, тоді як дух і душа безмежні. Дух завжди прагне до безкінечності. Мислитель стверджує, що людський дух, як носій розуму, суттєво відрізняється від тваринної душі. Саме ця якість, ця особливість людського духу, виділяє його з тваринного світу [5, с. 19]:

Окрім душі й ума, що в бика і осла,
Людині вища мудрість дана.

غیر فهم و جان که در گاو و خر است
آدمی را عقل و جانی دیگر است

Румі постійно говорить, що людині потрібно зосередитися на своєму духовному світі, бо він є основою її сутності. Цінність тіла залежить від духу, який його супроводжує. Тому Румі вважає, що сутність людини – це дух, а тіло має вторинне значення. Він закликає людей розвивати свою душу і дух, бо вони важливіші за тіло. Румі вважає, що люди помилково думають, що їхнє тіло – це і є вони. Він неодноразово нагадує, що гідність тілесної оболонки обумовлена духом, а сутність людини полягає в її розумі і душі [5, с. 84]:

Тіло від душі росте щодня,
Поглянь, яким стає воно,
коли душа зника!
Тіло земне – наче тінь промина,
А дух твій у небо, мов птах, відліта.

جسم از جان روز افزون می شود
چون رود جان جسم بین چون می شود
حد جسمت یك دو گز خود بیش نیست
جان تو تا آسمان جولان کنی است

Таким чином, Румі вважає, що сутність людини, тобто її душа і дух, є джерелом її розуму, знань і думок. Враховуючи, що в процесі набуття знань і формування особистості людини ключову роль відіграє її здатність перцепції, зокрема зорова, то, використовуючи метафору «око», Румі насправді має на увазі той самий розум, пізнання або духовну та душевну сутність людини. Щодо цього він пише [8, с. 37]:

Твоє справжнє «я» – не тіло, а око душі.
Коли душа відкриється тобі – звільнишся від пут тілесності.
Людина – це око, а не м'ясо та шкіра.
Тим, що сприймає око душі, і є справжня людина.

تو نه ای این جسم تو آن دیده ای
وارهی از جسم گر جان دیده ای
آدمی دیدهست باقی گوشت و پوست
هر چه چشمش دیده است آن چیز اوست

Джалаледдін Румі не обмежується розглядом еволюції людського тіла, його проходженням через різні ступені та порівнянням з духом, а ще й досліджує *диференційні ознаки духу на різних стадіях його буття*. Він також розрізняє декілька модусів духу. Ця проблематика в ісламській філософії розглядається як окрема тема під назвою «ступені розуму». Основна відмінність між тілом і духом полягає в тому, що тіло має зовнішню, формальну природу, а дух – внутрішню, приховану. З точки зору Румі, духи відрізняються один від одного саме за цією характеристикою. Тобто, чим вищий і досконаліший ступінь духу, тим більший рівень його прихованості та таємничості. Румі пише [6, с. 139]:

Тіло видно, а дух у глибинах дріма,
Тіло – рукав, душа – рука, що творить сама.
Розум ще глибше, ніж дух, в нас захований,
А чуття до душі знаходить шлях зачарований.
Дух одкровення ще глибше схований,
Бо з потойбіччя він, від нас прихований.

جسم ظاهر روح مخفی آمده است
جسم همچون آستین جان همچو دست
باز عقل از روح مخفی تر بود
حس سوی روح زوتر ره برد
روح وحی از عقل پنهان تر بود
ز آنکه او غیب است او ز آن سر بود

В останніх двох рядках Румі говорить про найвищий вид духу – «дух одкровення», і вважає, що людина може його досягти. Він також метафорично порівнює душі з морськими мушлями, де одні містять дорогоцінні перлини, а інші – непотрібний гагат [5, с. 134]:

Серед створінь є духом чисті,
А є й темні, в глині, млисті.
Ці мушлі не однакові, повір,
В одній – перлина, в іншій – гагат гір.

در خلایق روحهای پاک هست
روحهای تیره ی گلناک هست
این صدفها نیست در یك مرتبه
در یکی در است و در دیگر شبه

Румі вважав, що дух людини до народження подорожував у вищих світах, а після смерті знову туди повернеться. Він говорив, що дух проходить через сходження і низходження, і його місце залежить від його сутності. Під час низходження людина не має свободи, але під час сходження вона сама обирає свій шлях. Тому людина отримує свій статус завдяки своїм зусиллям і старанням.

Джалаледдін Румі також роздумує про *біль*, який прихований глибоко в серці, і про *труднощі його усвідомлення та зцілення*. Румі вважає, що якби ми сприймали глибину чужих страждань з такою ж ясністю, як бачимо

поверхневі рани, світ став би добрішим, люди – більш співчутливими, а печаль втратила б свою владу над нашими серцями. Ці слова є закликом до емпатії, нагадуванням про те, що кожен із нас несе в собі невидимий тягар, і тому ми повинні бути уважними та чуйними до почуттів інших [3, с. 9]:

Якщо колючка в нозі – біль терпимий,
Та схована глибше – вже невидимий шрам.
Що ж робити, коли серце пронизане ними?
Як загоїти рану, невидиму нам?
Якби кожен відчув біль душі потайний,
Якби бачив чужий невидимий щем,
То, можливо, цей світ був би більш милосердним,
І печалі б не стали важким тягарем.

خار در پا شد چنین دشوار یاب
خار در دل چون بود واده جواب
خار در دل گر بدیدی هر خسی
دست کی بودی غمان را بر کسی

Цей вірш неначе дзеркало, в якому відображається складність людської душі.

Дійсно, треба пам'ятати, що кожен з нас – це цілий всесвіт, повний таємниць і переживань.

Джалаледдін Румі вважає, що в кожній людині діє внутрішній суд, і коли вона скоює зло, її совість, мов справедливий суддя, виносить вирок. Покаранням за це стає тягар душевних мук – смуток, тривога та печаль. Якщо уважно дослухатися до цього внутрішнього гніту й зрозуміти його причини, можна знайти шлях до визволення від болю і страждань. Але якщо знехтувати цим, біль укоріниться в душі, немов дерево, що розростається в серці своїми гілками й листям, несе тінь скорботи та може призвести до тяжких наслідків.

Румі застерігає: кожна ігнорована провина перетво-рюється з ледь помітного диму на нищівну стихію, яка позбавляє людину внутрішньої свободи та змушує серце зачерствіти, стаючи для нього похмурим ув'язненням [7, с. 17]:

Якщо тягар не здолати цей вчасно,
Вітер роздмухає полум'я згасле.
Серце стискає, немов вартовий,
Сенси прокинулись, клич їх живий.
Смуток вже і кайдани і грати,
Корінь журби починає зростати.

قبض دل قبض عوان شد لاجرم
گشت محسوس آن معانی زد علم
غصه ها زندان شدهست و چار میخ
غصه بیخ است و بروید شاخ بیخ

Румі вважав, що темні сторони душі, немов пісок на дні ріки, можуть стати серйозною перешкодою на шляху до самовдосконалення.

Накопичуючись, вони здатні змінити русло життя, подібно до того, як каміння змінює плин ріки. Неправильні вчинки збивають людину з її шляху, що призводить до душевних криз. Румі застерігав, що хибна реакція на такі кризи може мати невтішні наслідки, тож радив не дозволяти темряві душі замутити джерело життя, бо інакше воно перетвориться на болото, де гине все живе, де замість прозорої води – лише бруд і відчай [7, с. 16]:

Життя – то вода, а час – ріка,
Душі твоїй вдача – мов пісок з дна.

عمر چون آب و تنت او را چو جو
حلق باطن ریگ جوی عمر تو

У битві між духом і тілом Румі радить людині бути розважливою та мудрою, адже перемога кожного з них визначає її долю – якщо переможе земне тіло, то людина впаде, а якщо восторжествує Божественний дух – людина злетить до небесних висот [6, с. 77]:

Коли до землі погляд скеруєш,
В згасанні й журбі життя ти зруйнуєш.
Коли ж дух твій вгору летить, мов птах,
Там місце, де розвієш свій страх.
Бо вниз – то розчарування й гніт,
А вгору – то щастя вічний політ.
Тож вибір за тобою, куди летіти,
Вгору до сонця, чи в темряві тліти.

چون که گردانید سر سوی زمین
در کمی و خشکی و نقص و غبین
میل روحت چون سوی بالا بود
در تزاید مرجعت آن جا بود
ور نگون ساری سرت سوی زمین
آفلی حق لا یحب الأفلین

Таким чином, Джалаледдін Румі розглядає людину як гармонійне поєднання душі та тіла, де матеріальне є лише тимчасовою оболонкою, а справжня сутність криється у духовному вимірі. Але також вказує і на те, що гармонія між тілом і духом необхідна для справжнього розкриття людської природи.

Він наголошує, що саме дух робить людину істотою, здатною до пізнання, творчості та розвитку. Румі не заперечує значення тіла, вбачаючи в ньому необхідний інструмент для здобуття життєвого досвіду. Його вчення закликає людину не зациклюватися на матеріальному, а прагнути до

самопізнання та духовного зростання, адже лише це веде до істинного щастя та гармонії.

Висновки. Джалаледдін Румі у своєму вченні наголошує на особливій природі людини, яка є поєднанням матеріального та духовного начал. Він розглядає людину як центр Всесвіту, мету творіння, наділену здатністю до духовного розвитку та самовдосконалення. Відповідно до його філософії, людське тіло є лише тимчасовим носієм безсмертної душі, яка прагне повернутися до свого Божественного джерела.

Важливим аспектом його філософії є гуманізм, який розглядається не як абстрактна ідея, а як сила, що спонукає до творчості та розвитку. Водночас, Румі визнає наявність у людині слабкостей і схильності до низьких пристрастей.

Проблема єдності душі і тіла є однією з центральних у його вченні. Румі, використовуючи різні метафори та образи, розкриває взаємозв'язок між тілом і душею, наголошуючи, що тіло є лише інструментом для досягнення духовної досконалості. Він також розглядає еволюцію матеріального світу та місце людини в ньому. Справжнє покликання людини – не просто існувати в матеріальному світі, а прагнути до духовної досконалості.

Мислитель розглядає смерть не як кінець, а як перехід до вищого існування, де душа звільняється від обмежень тіла та повертається до Божественного світу.

Боротьба духу і тіла постає у «Маснаві» як протистояння двох начал, де людина повинна зробити вибір на користь духовного розвитку, щоб досягти справжньої досконалості та щастя.

Література:

1. Переклад смислів українською мовою / Переклав з арабської Михайло Якубович. Видання 7-ме. Стамбул, 2018. – 631 с.

2. Ante-Nicene Fathers, Vol VII: Lactantius: Chap. XII. – Of the soul and the body, and of their union and separation and return. URL: https://st-takla.org/books/en/ecf/0070176.html (дата звернення: 02.03.2026).

3. مولانا جلال الدین بلخی. مثنوی معنوی مولوی. دفتر اول. انتشارات اطلاعات. ۲۰۱۵. ۱۹۲ ص.

4. مولانا جلال الدین بلخی. مثنوی معنوی مولوی. دفتر پنجم. انتشارات اطلاعات. ۲۰۱۵. ۱۹۵ ص.

5. مولانا جلال الدین بلخی. مثنوی معنوی مولوی. دفتر چهارم. انتشارات اطلاعات. ۲۰۱۵. ۱۷۰ ص.

6. مولانا جلال الدین بلخی. مثنوی معنوی مولوی. دفتر دوم. انتشارات اطلاعات. ۲۰۱۵. ۱۶۳ ص.

7. مولانا جلال الدین بلخی. مثنوی معنوی مولوی. دفتر سوم. انتشارات اطلاعات. ۲۰۱۵. ۲۱۴ ص.

8. مولانا جلال الدین بلخی. مثنوی معنوی مولوی. دفتر ششم. انتشارات اطلاعات. ۲۰۱۵. ۲۱۵ ص.

References

1. Ahmad ibn Muhammad al-Ta'labi**.** (2018). *Pereklad smysliv ukrainskoiu movoiu* [Translation of the meanings into Ukrainian] (M. Yakubovych, Trans.; 7th ed.). Istanbul. (Original work published in Arabic).

2. Lactantius. (n.d.). *Ante-Nicene Fathers, Vol VII: Chap. XII. – Of the soul and the body, and of their union and separation and return*. St-Takla.org. Retrieved March 2, 2026, from https://st-takla.org/books/en/ecf/007/0070176.html

3. Mawlana Jalal al-Din Balkhi. (2015a). *Masnavi-ye Ma'navi-ye Molavi. Daftar-e avval* [The Spiritual Couplets of Rumi. Book 1]. Ettela'at Publications. (In Persian).

4. Mawlana Jalal al-Din Balkhi. (2015b). *Masnavi-ye Ma'navi-ye Molavi. Daftar-e dovvom* [The Spiritual Couplets of Rumi. Book 2]. Ettela'at Publications. (In Persian).

5. Mawlana Jalal al-Din Balkhi. (2015c). *Masnavi-ye Ma'navi-ye Molavi. Daftar-e sevvom* [The Spiritual Couplets of Rumi. Book 3]. Ettela'at Publications. (In Persian).

6. Mawlana Jalal al-Din Balkhi. (2015d). *Masnavi-ye Ma'navi-ye Molavi. Daftar-e chaharom* [The Spiritual Couplets of Rumi. Book 4]. Ettela'at Publications. (In Persian).

7. Mawlana Jalal al-Din Balkhi. (2015e). *Masnavi-ye Ma'navi-ye Molavi. Daftar-e panjom* [The Spiritual Couplets of Rumi. Book 5]. Ettela'at Publications. (In Persian).

8. Mawlana Jalal al-Din Balkhi. (2015f). *Masnavi-ye Ma'navi-ye Molavi. Daftar-e sheshom* [The Spiritual Couplets of Rumi. Book 6]. Ettela'at Publications. (In Persian).

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

УДК 378.147:811.161.2’276.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-324-333

Александрович Тетяна Зігфридівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри права та інформаційної справи ПЗВО «Східноєвропейський університет імені Рауфа Аблязова», м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0003-3582-351X

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У дослідженні зосереджується увага на тому, що освітній процес потребує неабиякої підготовки від викладача. Сьогодні необхідно володіти не лише методами навчання, а й бути обізнаним із різноманітними освітніми ресурсами, уміти застосовувати сучасні педагогічні технології і водночас ґрунтовно знати навчальну дисципліну. Для того, щоб донести знання до здобувача вищої освіти, потрібно добре орієнтуватися в розмаїтті методів викладання.

Педагог самостійно обирає, яку освітню технологію йому використати на певному занятті. Усе залежить від рівня володіння методикою викладачем, конкретної теми, яку потрібно донести до здобувача освіти, рівня сформованості базових знань у студентів.

У статті досліджуються методичні засади викладання фахової української мови в закладах вищої освіти завдяки використанню інтерактивних технологій як таких, що сприяють співробітництву між педагогом і здобувачем освіти, а також кращому засвоєнню знань.

Авторка зазначає, що навчання – це завжди пошук для викладача нових педагогічних технологій, намагання налагодити комунікацію зі студентами, достукатися до розуму й серця кожного здобувача освіти. Завдання педагога полягає в залученні студентів до освітнього процесу, зробити їх не спостерігачами, а активними учасниками навчання. Такий результат можливий лише за умови, коли сам викладач перебуває в постійному пошуку, займається самоосвітою, тобто розвиває власний хист, самовдосконалюється. Саме тому використання інтерактивних технологій допоможе сформувати творчі здібності молодої особистості, зробить освітній процес гнучким, мобільним, інформативним, навчить застосовувати набуті теоретичні знання на практиці.

У розвідці акцентується увага на тому, що перед сучасною педагогікою поставлено завдання створити таке освітнє середовище, яке

сприятиме формуванню не лише професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти, а й розвиватиме креативність, свободу мислення, стресостійкість, уміння знаходити нестандартне рішення в кризовій ситуації.

Ключові слова: бесіда, викладач, дискусія, здобувач вищої освіти, інтерактивні технології, стиль, фахова українська мова.

Aleksandrovych Tetiana Zihfrydivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Law and Information Studies at the Private Institution of Higher Education "Rauf Ablyazov East European University", Cherkasy, https://orcid.org/0000-0003-3582-351X

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING UKRAINIAN FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The research emphasizes that the educational process demands substantial preparation from the instructor. At present, an instructor must not only be proficient in teaching methods but also be well informed about diverse educational resources, capable of implementing modern pedagogical technologies, and possess in-depth knowledge of the discipline they teach. To ensure effective knowledge transfer to higher education learners, an instructor must have a strong command of the diverse methods of instruction.

The instructor independently chooses which educational technology to use for a particular class. The effectiveness of the educational process depends on the educator's methodological proficiency, the particular topic to be presented, the level of students' foundational knowledge, and the instructor's depth of expertise in the subject area.

The article examines the methodological principles of teaching Ukrainian for Professional Purposes in higher education institutions by means of interactive technologies, regarded as tools that foster collaboration between educators and learners and enhance the quality of knowledge assimilation. The author emphasizes that teaching is a continuous pursuit of new pedagogical technologies, a striving to build effective communication with students, and an endeavor to engage both the intellect and the emotions of every learner. Regardless of how difficult a course may seem to a student, it is ultimately the educator who determines how successfully they can engage the learner in the educational process, transform them from a passive observer into an active participant, and instill a love of learning as well as a desire for personal and professional growth. This is possible only if the educator is committed to ongoing professional

development and continuous self-improvement. Interactive technologies are particularly valuable in this context, as they foster the development of learners' creative capacities, render the educational process more flexible, adaptive, and informative, and enable learners to apply theoretical knowledge in practical situations. Only a free and creative individual, with solid knowledge in their professional field, can be happy, successful, and therefore beneficial to society. The task of modern pedagogy is precisely to create an educational environment that fosters the development of all these qualities in higher education learners.

Keywords: dialogue, instructor, discussion, higher education learner, interactive technologies, style, Ukrainian for Professional Purposes.

Постановка проблеми. Освітній процес потребує неабиякої підготовки від педагога. Сьогодні необхідно володіти не лише методами викладання, а й бути обізнаним із різноманітними освітніми ресурсами, уміти застосовувати сучасні педагогічні технології і водночас ґрунтовно знати навчальну дисципліну. Для того, щоб донести знання до здобувача вищої освіти, потрібно добре орієнтуватися в розмаїтті методів викладання. Адже лише зробивши процес навчання цікавим, а студента суб'єктом освіти, можна досягти високих результатів у засвоєнні знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методиці викладання дисциплін у закладах освіти (у тому числі й фахової української мови) присвячено значну частину розвідок. Сюди можна віднести дослідження таких науковців, як: Н. Волкова [1], І. Ковальова [2], Ю. Поздрань, І. Зозуля та Н. Франчук [3], О. Пометун [4], В. Савчук, Л. Ройко [5], С. Сисоєва [6]. Проте не існує універсального методу пояснення нового матеріалу. Саме тому методиці викладання дисциплін присвячено низку досліджень, і ця тема й надалі залишатиметься актуальною.

Педагог самостійно обирає, яку освітню технологію йому використовувати на певному занятті. Усе залежить від рівня володіння методикою викладачем, конкретної теми, рівня сформованості базових знань у студентів тощо.

Мета статті – дослідження методичних засад викладання фахової української мови в закладах вищої освіти завдяки використанню інтерактивних технологій як таких, що сприяють співробітництву між викладачем і здобувачем освіти, а також допомагають краще засвоїти новий матеріал.

Виклад основного матеріалу.

Викладання в закладах вищої освіти сьогодні потребує від педагога не просто ґрунтовних знань предмета, а й уміння викликати бажання навчатися, спонукати до пошуків додаткових матеріалів, пов'язати

теоретичну частину з практичною, тобто показати, як студенти можуть на практиці застосовувати набуті знання.

Результативність засвоєння матеріалу буде дуже низькою, якщо здобувач вищої освіти виступає пасивним учасником освітнього процесу. Дослідження Національного тренінгового центру (США) та Х. Майхнер показують, що найкраще засвоюється матеріал під час використання інтерактивних методів навчання (50% – дискусії, 75-80% – практика, до 90% – під час навчання інших чи безпосереднього застосування вивченого), а найнижчі результати дають лекція (5-10%) та читання (10-20%) [3, с. 95].

Аналізуючи навчальний матеріал із певної дисципліни, викладач повинен відділити знання, які він передає здобувачам вищої освіти, і знання, які ті повинні засвоїти самостійно [6, с. 256].

Під час планування конкретного заняття варто враховувати особливості самого матеріалу (новизну, складність, практичну значущість), «встановити логічний взаємозв'язок нового матеріалу з раніше вивченим з даного предмета, з інших предметів; визначити взаємозв'язок нового навчального матеріалу з системою професійних знань, умінь і навичок» [6, с. 264].

Для досягнення максимального результату в засвоєнні знань викладачеві варто користуватися інтерактивними технологіями. Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається завдяки активній взаємодії студентів.

Це колективне, групове, навчання у співпраці, де і здобувач вищої освіти, і викладач є рівноправними, суб'єктами навчання, а також рефлексують з приводу того, що вони знають. Рефлексія – один із найважливіших етапів інтерактивного навчання. У цей час здобувач освіти розмірковує про результати діяльності, про можливість подальшого застосування набутих знань і навичок [4, с. 18].

Використання інтерактивних технологій вимагає від педагога ретельної підготовки: готувати випереджувальні завдання (прочитати, обмірковувати, виконати завдання тощо); на одному занятті використовувати не більше одного-двох інтерактивних методів; проводити обговорення за підсумками виконання інтерактивної вправи тощо [5, с. 156–157].

Підбираючи інтерактивні завдання, викладачеві необхідно дотримуватись певних правил: «цікавий характер завдань (за формою, змістом, сюжетом, за способом розв'язання або несподіваним результатом); завдання формулюються так, щоб їхнє виконання було неможливе без знання теоретичного матеріалу; завдання безпосередньо пов'язані з досліджуваною темою, сприяють засвоєнню, закріпленню, удосконаленню отриманих умінь і навичок [5 с. 157].

Перевіряючи знання студентів, викладач повинен враховувати й оцінювати правильність, повноту і глибину відповіді, логічність викладеного матеріалу та рівень володіння мовою, використання додаткового матеріалу, своєчасність виконання завдання. Для активізації здобувачів вищої освіти необхідно використовувати засоби наочності та технічні засоби [6, с. 269].

На думку С.О. Сисоєвої, узагальнення і систематизація знань можуть проходити як репродуктивно відповідно до заздалегідь заданих загальних правил, так і творчо в процесі самостійного пошуку [6, с. 264].

Напрочуд дієвою технологією можна вважати проведення дискусії, яку необхідно починати з постановки конкретного питання, яке не має однозначної відповіді і допускає різні варіанти вирішення, зокрема протилежні. Усі міркування студентів повинні бути в межах обговорюваної теми. Викладач зобов'язаний виправляти помилки і неточності, яких припускаються здобувачі вищої освіти, спонукати їх робити те саме. Усі свої твердження студенти повинні аргументувати та обґрунтувати. Із цією метою педагог може поставити запитання такого плану: «Які факти свідчать на користь вашої думки?», «Як ви дійшли до такого висновку?» тощо. Дискусія обов'язково закінчується як прийняттям спільного рішення (консенсусом), так і зберігаються вже існуючі розбіжності між учасниками дискусії [4, с. 58].

Успішною може вважатися дискусія, яка чітко організована, тобто ретельно спланована, у якій дотримуються правил її ведення всіма учасниками, продумано та здійснено керівництво дискусії викладачем (утримування від питань із подвійним змістом, надання здобувачам вищої освіти часу для того, щоб обміркувати питання, активізація студентів до поглиблення думок тощо) [4, с. 59–60].

Для того, щоб навчити студентів дискутувати, варто використовувати інтерактивну технологію – метод ПРЕС. Метод використовується в ситуаціях, коли потрібно зайняти та аргументувати позицію. Завдяки цій технології студенти навчаються формулювати аргументи, висловлювати думки в стислій формі, переконувати інших [4, с. 60]. Для ефективного застосування методу весь процес варто поділити на чотири етапи. На першому етапі здобувачі вищої освіти повинні пояснити, у чому полягає їхня точка зору, починаючи зі слів: «Я вважаю, що».

На другому етапі вони мають пояснити причину появи думки, навести докази. Наступний етап ґрунтується на прикладах, фактах, аргументах на підтримку позиції.

Останній етап – це узагальнення думки, висновок. Його можна почати зі слів: «Отже, …», «Таким чином,…», «Підсумовуючи,…» [4, с. 60].

Важливими елементом заняття є бесіди. Для ефективності проведення бесіди варто використовувати запитання різних типів: порівняння і зіставлення, узагальнення, встановлення міжпредметних зв'язків, формулювання понять тощо [6, с. 273].

З метою досягнення дидактичної мети, викладач повинен завдяки «актуалізації опорних знань створити базу для співбесід». Якщо відповіді здобувачів освіти будуть однозначними, то педагогові не варто розраховувати на пізнавальну і розвивальну ефективність бесіди. Питання мають бути короткі та точні, «їх потрібно ставити в логічній послідовності. Не варто прагнути до формальної великої кількості запитань» [1, с. 37].

Серед інтерактивних методів заслуговує на увагу видозмінений «Мозковий штурм із використанням конвертів». Здобувачу вищої освіти видають конверт, у якому зазначено проблемне запитання. Йому потрібно письмово відповісти за визначений час на це запитання, аргументувавши думку. Далі конверт передають наступному студенту, який теж висловлює власну точку зору на зазначену проблему. І так, допоки всі здобувачі освіти не дадуть відповіді. Конверт із відповідями усієї групи повертається до початкового власника. Його завдання полягає в узагальненні думок. Цей метод доцільно використовувати у процесі пошуку рішень певної проблеми [1, с. 52].

Основна мета викладання дисципліни «Фахова українська мова» полягає у «формуванні компетентності у професійній і науковій сферах комунікації; актуалізація та поглиблення мовностилістичних знань, отриманих під час навчання у школі; вироблення навичок культури професійного мовлення й досконале оволодіння нормами літературної мови; опрацювання основних ділових документів» [3, с. 95]. Завдання педагога за час вивчення курсу сформувати у студентів вміння й навички користуватися здобутими знаннями з фахової української мови в умовах їхнього професійного спілкування, тому що мовлення можна вважати основним компонентом професійної майстерності фахівця [3, с. 95].

Використання сучасних педагогічних технологій допомагає зробити освітній процес гнучким, модульним (дозволяє планувати індивідуальну освітню траєкторію), доступним, мобільним [2, с. 189]. На думку І. Ковальової, «будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання становить інформація та її перетворення» [2, с. 189].

Так, на занятті з фахової української мови, вивчаючи тему «Складання документів особового походження і довідково-інформаційних документів», під час проведення лекції викладач подає відомості про те, що саме відноситься до документів особового походження і довідково-інформаційних

документів. Причому необхідно спиратися на знання здобувачів вищої освіти, отримані в школі, поглиблюючи їх. Для успішного проведення практичного заняття варто роздати заздалегідь питання, щоб студенти самостійно опрацювали деякі документи, що входять до цієї групи, і розповіли про їхні особливості. У практичній частині можна використати наступні завдання: скласти зразки різних заяв (вступ до закладу вищої освіти, зарахування та звільнення з певної посади, надання академвідпустки тощо), знайти помилки в оформленні заяв та усунути їх, виправити помилки в адресуванні заяв; замінити, де потрібно, малу літеру великою; написати автобіографію та резюме, дотримуючись головних правил оформлення документів; типові мовні звороти, що вживаються в автобіографії та резюме, записати правильно; створити відеорезюме (презентувати себе у формі відповідей на типові питання ще до призначення співбесіди; короткий та змістовний ролик тривалістю 1–2 хвилини) [3, с. 97]; скласти характеристику, використовуючи подані слова; написати анотацію до підручника однієї з фахових дисциплін; використовуючи відокремлені означення, однорідні члени речення та узагальнюючі слова, написати відгук на твір мистецтва; відредагувати речення з рецензії тощо. Підбираючи практичні завдання, викладачеві варто звертати увагу на основні орфограми та пунктограми сучасного правопису. Тим самим формувати у студентів такі компетентності, як здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями, здатність застосовувати правила оформлення документів.

Вивчаючи тему «Основні стильові різновиди писемної та усної форм української літературної мови. Характеристика офіційно-ділового та наукового стилів», традиційно розподіляємо матеріал на теоретичний і практичний, де теорія – це знання, здобуті в школі, і під час лекції. Завдання практичного заняття – це узагальнення і систематизація матеріалу, набуття практичних навичок розрізнення текстів різних стилів, знання специфіки кожного стилю, уміння характеризувати текст певного стилю. На практичному занятті можливі варіанти аудіопрослуховування текстів різних стилів. Студенти визначають, у якому саме стилі написаний певний текст і характеризують його особливості. Варіантом практичного завдання є вправа, сутність якої полягає в перевірці знань здобувачів вищої освіти про стилі сучасної української літературної мови. Студентам у цій вправі необхідно продовжити подані речення або вставити потрібні слова в різних стилях. У наступній вправі пропонуємо запропонувати здобувачам вищої освіти згрупувати подані слова і словосполучення за сферами вживання: побутові стосунки, наука, техніка, офіційно-ділові відносини, громадсько-політичне життя, мистецтво слова тощо. В останньому практичному завданні викладач може запропонувати текст у науковому стилі, написаний

одним реченням. Студентам необхідно поділити його на менші речення і записати, ставлячи, де потрібно, розділові знаки та велику літеру.

Під час вивчення теми «Культура усного професійного мовлення» на лекції подаються відомості про характерні особливості усного професійного мовлення, про наявність у сучасному світі шкіл, центрів, факультетів і кафедр, які займаються проблемами риторики, ораторського мистецтва, ділової комунікації тощо, прокладаючи місток до української школи мистецтва публічного мовлення в попередні сторіччя та сьогодні. Розповідь повинна будуватися в діалогічній формі, де здобувачі вищої освіти доповнюють педагога відповідно до раніше отриманих знань або ж ставлять запитання щодо певних аспектів теми, які їх зацікавили. Перемежовувати виклад матеріалу педагог може відеофрагментами виступів представників різних шкіл ораторського мистецтва з обов'язковим обговоренням побаченого й почутого.

Не менш важливим аспектом, на якому варто зробити акцент під час викладення матеріалу, це наголос в українській мові та його специфіка. Варто пригадати правила, які вже відомі здобувачам вищої освіти, а також поглибити знання. На практичному занятті можна запропонувати прослухати відеозавдання з неправильними наголосами, виправити помилки, а також переписати слова зі заздалегідь підготовленої вправи, розставивши правильно наголоси.

Під час проведення практичного заняття можна використовувати такі методи, як «Снігова куля» (окрім перевірки знань студентів, дає можливість попрацювати над розвитком їхніх комунікативних умінь і навичок: схарактеризувати поняття, сформулювати думку у вигляді закінчених речень, правильно побудувати висловлювання, проаналізувати власне та чуже мовлення) і рольова гра (викладач створює ситуацію, яка імітує життєву; студент може зробити певні помилки, але не нашкодивши собі в реальному житті й тим самим здобувши неоціненний досвід) [3, с. 97].

Під час вивчення теми «Мовленнєвий етикет» на лекційному занятті розглядається специфіка національної мовленнєвої поведінки в порівнянні з іншими народами, з'ясовуються особливості п'яти видів тональностей спілкування (висока, нейтральна, звичайна, фамільярна, вульгарна), а також окреслюються чинники, що впливають на вибір словесної формули в конкретній ситуації спілкування. На практичному занятті варто приділити увагу комунікативній складовій теми. Дати студентам завдання: підготувати мовленнєві етикети певних народів, обговорити специфіку кожного, визначити особливості українського мовленнєвого етикету. Можна запропонувати здобувачам вищої освіти заздалегідь спроєктовані життєві та професійні ситуації та запропонувати обрати певні словесні формули,

враховуючи вік, стать, соціальний статус адресата; особисті якості співрозмовників; комунікативні умови (місце, час, тривалість спілкування); характер взаємин між співрозмовниками тощо.

Вивчаючи тему «Лексичні норми», на лекційному занятті приділяємо увагу лексиці з точки зору активного і пасивного використання; термінам і термінології, професіоналізмам (відповідно до напряму підготовки); а також типам термінологічних словників (відповідно до фаху). Під час проведення практичного заняття зосереджуємо увагу на специфіці вживання синонімів, антонімів, омонімів, паронімів у професійній сфері, а також на застосуванні іншомовних слів та власне українських у певній галузі діяльності (відповідно до фаху). Наприклад, знайти в реченнях слова, які вжиті не в тому значенні; дібрати українські відповідники до запозичених слів; переписати речення, знайти синоніми й антоніми, визначити, які з них є контекстуальними; розподілити подані пароніми за значенням (синонімічні, антонімічні, різні) тощо. Звичайно, основну увагу звертаємо на використання термінів і професіоналізмів у певній галузі діяльності (відповідно до фаху, обраного студентами). Такий підхід значно збагатить словниковий запас здобувачів вищої освіти відповідно до обраної сфери майбутньої професійної діяльності, допоможе їм швидше зрозуміти мовні тонкощі конкретної спеціальності.

Висновки. Процес навчання для викладача – це завжди пошук нових педагогічних технологій, намагання налагодити комунікацію зі студентами, достукатися до розуму й серця кожного здобувача освіти. Якою би не була складною чи «нецікавою» навчальна дисципліна на думку студента, лише від педагога залежатиме, наскільки він зможе залучити до освітнього процесу здобувача освіти, зробити його не спостерігачем, а активним учасником навчання, прищепить любов до науки, бажання змінюватися, зростати в професійній діяльності. А це можливо лише за умови, коли сам педагог перебуває в постійному пошуку, самовдосконаленні. Саме тут у нагоді стануть інтерактивні технології як такі, що допомагають розвивати творчі здібності молодої особистості, роблять освітній процес гнучким, мобільним, інформативним, вчать застосовувати набуті теоретичні знання на практиці. Лише вільна, креативна людина, із ґрунтовними знаннями у професійній галузі може бути щасливою, успішною, а отже, і корисною для суспільства. Завдання сучасної педагогіки якраз і полягає в умінні створити таке освітнє середовище, щоб усі ці якості розвивалися у здобувачів вищої освіти.

Література

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

2. Ковальова І. Інформаційно-комунікаційні технології викладання фахової української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 72, т. 2. Мовознавство. Літературознавство. С. 188–194.

3. Поздрань Ю. В., Зозуля І. Є., Франчук Н. Л. Сучасні тенденції викладання української мови за професійним спрямуванням. *Закарпатські філологічні студії*. 2020. Випуск 13. Том 1. С. 94–98.

4. Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. Інтерактивні технології: теорія та методика. Посібник для викладачів ПТУ, коледжів та всіх тих, хто цікавиться застосуванням інтерактивних технологій у навчальному процесі задля його вдосконалення. Умань-Київ-2008. 94 с.

5. Савчук В., Ройко Л. Використання інтерактивних технологій в умовах дистанційного навчання. *I International scientific and practical conference* «Synergy of knowledge: New horizons in global scientific research» November 01-03, 2023 Vancouver, Canada. P. 154–158.

6. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

References:

1. Volkova, N.P. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli [Interactive Learning Technologies in Higher Education: Educational and Methodological Manual]. Dnipro: Alfred Nobel University (in Ukrainian).

2. Kovalova, I. (2024). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii vykladannia fakhovoi ukrainskoi movy **[**Information and Communication Technologies in Teaching Professional Ukrainian Language]. *Humanities Science Current Issues in the*, Issue 72, Vol. 2. Linguistics. Literary Studies. Pp. 188-194 (in Ukrainian).

3. Pozdran, Yu. V., Zozulia, I. Ye., Franchuk, N. L. (2020). Suchasni tendentsii vykladannia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Modern Tendencies in the Method of Teaching the Ukrainian Language for Professional Purposes]. *Transcarpathian Philological Studies*. Uzhhorod: Helvetika Publishing House, Vol. 1, Issue 13. Pp. 94-98 (in Ukrainian).

4. Pometun, O.I. ets. (2008). Interaktyvni tekhnolohii: teoriia ta metodyka : posibnyk dlia vykladachiv. PTU, koledzhiv [Interactive Technologies: Theory and Methodology: A Manual for Vocational School and College Teachers]. Uman – Kyiv (in Ukrainian).

5. Savchuk, V., & Roiko, L. (2023). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Use of Interactive Technologies in Distance Learning Conditions]. *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference* "Synergy of Knowledge: New Horizons in Global Scientific Research", November 1-3, 2023, Vancouver, Canada, pp. 154-158 (in Ukrainian).

6. Sysoieva, S. O. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: navchalno-metodychnyi posibnyk [Interactive Technologies of Adult Learning: A Teaching and Methodological Guide]. Kyiv: EKMO Publishing House (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

УДК 821.111(73):821.161.2]-311.1.091:392-055.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-334-352

Башкирова Ольга Миколаївна доктор філологічних наук, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; м. Київ, https//orcid.org/0000-0003-3452-3750

СЮЖЕТНА МОДЕЛЬ ЖІНОЧОЇ ІНІЦІАЦІЇ В РОМАНАХ «БДСМ» АЛЬОНИ РЯЗАНЦЕВОЇ І «UNDOING» ДЖИН ГАНФФ КОРЕЛІЦ

Анотація. Статтю присвячено компаративному аналізу індивідуально-авторських інтерпретацій ініціаційної моделі у романах «БДСМ» Альони Рязанцевої і *Undoing* Джин Ганфф Кореліц. На прикладі творів української і американської авторок простежено характер художнього переосмислення основних етапів ініціації у сучасній масовій літературі (хибний вибір, ізоляція, випробування, тимчасова смерть, відродження у новому статусі). Трансформації міфологічних матриць у сучасному романі розглянуто крізь призму аналітичної психології і гендерних студій. Доведено, що особистісне зростання героїнь в аналізованих творах здійснюється у складній взаємодії з чоловічими постатями, передусім коханого і батька. Ці образи виявляють глибоку архетипну основу, корелюючи з внутрішнім світом жінки. Динаміка розвитку чоловічих персонажів відображує еволюцію Анімуса як важливого складника жіночої психіки – від ірраціонального і ворожого незнайомця до друга і порадника. Розкрито принципи моделювання системи чоловічих образів, в основу якої покладено близнюковий міф. Актуалізація міфологічних структур у цьому випадку відкриває сучасним авторкам широкі можливості художніх рефлексій над варіативністю маскулінної самопрезентації у світі. Водночас довкола близнюкового міфу письменниці вибудовують систему опозицій, що репрезентує світоглядні полюси, між якими розгортається ініціація (душа – тіло, світло – темрява тощо). Розкрито особливості батьківської постаті як такої, що структурує світ жінки і водночас створює обмеження для індивідуації героїні. Проаналізовано основний зміст жіночої ініціації в досліджуваних творах: відновлення істини, повернення собі своєї справжньої історії (*Undoing* Дж.Г. Кореліц) і утвердження власної ідентичності на противагу гендерним стереотипам («БДСМ» А. Рязанцевої). Досліджено роль художнього простору в процесі особистісного

становлення героїні. Доведено, що гендерні моделі, представлені міфологічними сюжетними матрицями, зберігають свою актуальність для формування художньої структури сучасного роману.

Ключові слова: роман, архетип, ініціація, міф, гендер, фемінність, маскулінність.

Bashkyrova Olha Doctor of Philology, associate professor of the Department of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures; Educational and Scientific Institute of Philology; Taras Shevchenko National University of Kyiv; Kyiv, https//orcid.org/0000-0003-3452-3750

PLOT MODEL OF FEMALE INITIATION IN THE NOVELS "BDSM" BY ALONA RIAZANTSEVA AND "UNDOING" BY JEAN HANFF KORELITZ

Abstract. The article deals with the comparative analysis of individual author's interpretations of the initiation model in the novels "BDSM" by Alona Riazantseva and "Undoing" by Jean Hanff Korelitz. On the example of works by Ukrainian and American authors the nature of artistic rethinking of the main stages of initiation in modern mass literature are traced (wrong choice, isolation, trial, temporary death, resurgence in a new status). Transformations of mythological matrices in modern novel are examined through the prism of analytical psychology and gender studies. It's proved that the personal growth of the heroines in the analyzed works is carried out in a complex interaction with male figures, primarily the lover and the father. These images reveal a deep archetypical basis correlating with the inner world of a woman. The dynamics of the male characters' development reflect the evolution of the Animus as an important component of the female psyche – from an irrational and hostile stranger to a friend and adviser. The principles of modeling the system of male images based on a twin myth are revealed. The actualization of mythological structures in this case opens up wide possibilities to modern female authors for artistic reflections on the variability of masculine self-presentation in the world. At the same time around the twin myth the writers build a system of oppositions that represent the worldview poles between which initiation unfolds (soul – body, light – darkness, etc.). The features of the father's figure are revealed as one that structures the woman's world and at the same time creates limitations for woman's individuation. The main content of female initiation in the studied works is analyzed: restoring the truth, regaining the one's true history ("Undoing" by J.H. Korelitz) and asserting one's own identity ("BDSM" by A. Riazantseva). The role of artistic space in the process of heroine's personal development is explored.

It’s proved that gender models, represented by mythological plot matrices, retain their relevance for forming the artistic structure of a modern novel.

Keywords: novel, archetype, initiation, myth, gender, femininity, masculinity.

Постановка проблеми

Сучасна література, відображуючи актуальні соціокультурні змісти сьогодення, часто звертається до архаїчних сюжетних моделей, закорінених у міфологічну стихію. Міф стає полем напруженої рефлексії над докорінними трансформаціями гендерних ролей, складною динамікою фемінного і маскулінного. Центральне місце у значному масиві сучасної романістики займає шлях героя / героїні, тотожний особистісному становленню, вирішальне значення для якого має відкриття власного гендеру через ініціацію. Українська література початку XXI століття репрезентує найрізноманітніші художні стратегії реалізації такого шляху: символічна смерть і воскресіння («Фріда» Марини Гримич); протистояння героя і демонічної жінки («Графиня» Володимира Лиса); «очуднення» маскулінності через моделювання образу неантропоморфного героя-міфічного персонажа («Остання любов Асури Махараджа» Любка Дереша); мотив двійництва («Камінь посеред саду» Володимира Лиса). Своєрідність сучасного українського письменства, зокрема й характер трансформації в ньому міфологічних матриць, пов’язаних з ініціацією, уповні може бути розкрита в зіставленні з іншими національними літературами, отже, компаративний аналіз художніх творів, які репрезентують подібну жанрову належність, є досить продуктивним для осмислення вітчизняного літературного процесу у світовому контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

В основоположних для аналітичної психології як окремої царини досліджень працях К.Г. Юнга окреслено численні проблеми гендерної самоідентифікації, хоча окремі аспекти його теорії стають об’єктом критики у світлі сучасних гендерних студій [1]. Вивчення складних механізмів людської психіки крізь призму розгортання міфологічних сюжетів сьогодні є доволі перспективним напрямом досліджень, про що свідчить поява упродовж останніх десятиліть численних праць учених-юнгіанців: К.П. Естес [2]; Л.Ш. Леонард [3]; Р. Мура і Д. Джилетта [4]; Т. Мура [5]; М.Татар [6] та ін. Автори цих праць активно аналізують не лише архаїчні міфи, біблійну традицію, фольклорні казки та класичну літературу, а й твори сучасної культури, зокрема кінематографу як найбільш репрезентативного мистецтва сьогодення. Наприклад, масштабне дослідження Марі Татар присвячене вивченню докорінних змін, яких зазнають традиційні моделі

фемінності в сучасному мистецькому дискурсі [6]. Науковиця докладно аналізує численні інваріанти архетипу жінки-трикстера, а також глобальні тенденції переосмислення міфологічного матеріалу у творчості сучасних авторок з позицій феміністичної критики. Окремі дослідження спрямовані на розширення наукової парадигми, запропонованої К.Г. Юнгом. Р. Мур і Д. Джиллетт досліджують процес чоловічої індивідуації крізь призму релігійних і мистецьких традицій, вибудовуючи складну модель чоловічих психотипів, представлених у культурі й повсякденному житті [4]; подібну парадигму для вивчення процесу особистісного становлення жінки пропонує Л.Ш. Леонард, послуговуючись численними прикладами з літератури та кіномистецтва [3]. Пошуки названих учених-юнгіанців корелюють з тенденціями, які репрезентують сучасні гендерні студії.

Наукові рефлексії над природою маскулінності / фемінності в соціокультурному контексті початку XXI ст. зумовлені потребою глибокого переосмислення самих цих понять. А. Матусяк зауважує динамічність категорії маскулінності: за аналогією з відомим висловлюванням Сімони де Бовуар про становлення жіночості, маскулінність також слід заново «винайти» [7, с. 9]. Потреба в художньому перевідкритті маскулінності пов'язана з активною позицією жінки, що утверджується в літературі XX – початку XXI століть й розглядається В. Агеєвою як поступове розширення гендерно маркованого жіночого простору [8]. Сучасні авторки закономірно осмислюють трансформацію гендерних ролей, вдаючись до міфологічних образів і сюжетів («Цирцея» Медлін Міллер, «Лавінія» Урсули Ле Гуїн, «Мовчання дівчат» Пет Баркер) або моделюючи художню картину світу на основі впізнаваних історичних реалій («Матінка» Лорен Ґрофф). Фемінний наратив у цих випадках не тільки компенсує тривале мовчання жінок [6, с. 75-99], а й стає потужим інструментом глибоких рефлексій над людськими стосунками, вироблення певних життєвих стратегій, що відкрили б широкі можливості для духовної і соціальної реалізації особистості. Оскільки гендерна проблематика надзвичайно актуальна для формування сучасних художніх стратегій переосмислення міфологічних структур, теоретико-методологічною основою статті поряд із працями вчених-юнгіанців стали дослідження з гендерних студій. У центрі сучасного роману часто опиняється жіноча ініціація, що розгортається через зустріч з Іншим, подолання перешкод, ізоляцію й самопізнання. Ініціація як певна універсальна модель стає предметом спеціального наукового інтересу в численних дослідженнях останніх років, автори яких спираються на юнгіанську теорію. Жіночу ініціаційну модель на прикладі класичних казок Л. Керрола і Ф. Баума та сучасних літературних і кінотворів досліджує Л. Юлдашева [9]: науковиця окреслює провідні елементи сюжетної

організації історії дитини-мандрівниці, спорідненої з міфом про героя, водночас демонструючи, як історичний та культурний контекст трансформує «мандрівний» архетип керролівської Аліси. Т. Старостенко, досліджуючи сучасну мілітарну поезію, здійснює масштабне порівняння міфологічних традицій різних народів, пов'язаних з постаттю героя, приділяючи увагу, зокрема, й ініціаційним моделям [10]. Художнє втілення процесу індивідуації (термін К.Г. Юнга, що позначає поступовий процес становлення цілісної особистості [11]) героїні стає предметом вивчення у статті О. Бровко [12]. С. Абрамович звертається до міфологічних моделей ініціації й жертвопринесення, пов'язаних із постатями Ахілла і Христа, простежуючи їхню кореляцію з глобальними тенденціями самоусвідомлення людини в сучасній культурі [13]. Незважаючи на активне наукове осмислення ініціаційної моделі як основи сюжетної будови твору у зв'язку з формуванням гендерної ідентичності героя / героїні, в цій царині залишається ще чимало лакун. Зокрема, окремого дослідження потребує проблема збереження традиційних уявлень про чоловіче / жіноче в гендерно маркованих художніх моделях сучасних творів. Дискусійність цього питання зауважує С. Шварц у своїй праці, присвяченій впливу постаті батька на формування особистості дочки [1]. Дослідниця наголошує на необхідності критичного підходу до концепції Анімуса, як вона постає у класичному юнгіанському аналізі: цей аспект жіночої психіки не може бути однозначно співвіднесений з чоловічим початком, а радше втілює «застосування інтелекту, розуму, думки, почуттів, емоцій та творчости» [1, с. 208].

Таким чином, глибшого вивчення потребують проблеми кореляції становлення героїні з маскулінними образами літературного твору в сучасному письменстві; трансформації традиційних міфологічних матриць у зв'язку з актуалізацією в літературі нового типу героїні – незалежної і діяльної, здатної активно впливати на довколишню дійсність. Архетипні структури зберігають свою дієвість і в тих випадках, коли авторки не звертаються безпосередньо до міфологічних сюжетів і образів, змальовуючи героїню-сучасницю в контексті реалій, добре знайомих читачеві початку XXI ст., а відтак зіставлення індивідуально-авторських картин світу письменниць може значно збагатити і поглибити розуміння не тільки естетичних тенденцій, а й світобачення людини нового тисячоліття, де раціональна картина світу співіснує з маніфестаціями глибинних психічних процесів.

Метою статті є дослідження індивідуально-авторських інтерпретацій жіночої ініціації як універсальної міфологічної моделі в романах «БДСМ» Альони Рязанцевої і *Undoing* Джин Ганфф Кореліц.

Виклад основного матеріалу

Твори, які опинилися в центрі дослідження, виявляють певну жанрову й сюжетну подібність, що дає широкі можливості для їхнього зіставлення у світлі аналітичної психології та почасти – із залученням гендерної теорії. Роман Альони Рязанцевої з провокативною назвою «БДСМ» становить жанровий сплав детективу, трилера, любовного роману, має виразні ознаки жанру нуар: згідно з законами останнього, його героїня, яка стала жертвою недобросовісного бізнес-партнера, починає власне розслідування.

Софія Філоненко аналізує різновид жанру, що його можна визначити як феміністичний неонуар, і простежує витоки цього пласта масової літератури і, ширше, культури. На думку дослідниці, образ героїні феміністичного неонуару споріднений з архетипом діви-воїна [14, с. 224]. Риси цього архетипу уповні властиві головній героїні роману А. Рязанцевої. Твір Джин Ганфф Кореліц *Undoing*[18], кваліфікований критиками як трилер, також має потужну любовну лінію й напружену детективну інтригу: його головна героїня, талановита психологиня, переживає зникнення свого чоловіка, відкриває для себе страшну правду про скоєння ним тяжкого злочину і подружню зраду; сюжетну динаміку роману утворюють не так безпосередні події, як зміна психологічних станів жінки. І в першому, і в другому випадку кожен наступний епізод проливає дедалі більше світла на провідні чоловічі персонажі, відкриваючи жінці приховану сутність партнера. Обом творам властивий прийом тривожного очікування (саспенс). Однак провідна роль у них належить передусім гендерній проблематиці, що реалізована великою мірою через сюжетну модель жіночої ініціації. Зауважимо, що ініціація жінки відбувається як шлях пізнання чоловіка – суперечливого, небезпечного Іншого.

Жіночі характери в обох творах розкриваються через реалізацію ініціаційної моделі. Ця модель у випадку героїнь А. Рязанцевої і Дж. Кореліц найбільш влучно може бути описана за допомогою формули К.П. Естес «Життя – Смерть – Життя» [2, с. 77]: жінки переживають подію, яка перериває звичний плин їхнього існування, проходять через випробування й символічну смерть, щоб відродитися сильнішими й мудрішими. Ключову роль у становленні Саші і Ґрейс відіграє мотив хибного вибору, покладений в основу багатьох фольклорних казок. Варто зауважити, що в обох творах зустрічаємо майже ідентичні формулювання: у кульмінаційний момент Саша визнає, що «обрала неправильного чоловіка» [15, с. 357]; поліцейський О'Рурк каже Ґрейс на прощання, що з самого початку не вважав її поганою людиною, однак вона «підчепила не того хлопця» [16, с. 437].

[18] Серіал, знятий Сюзанною Бір (2020) за мотивами роману Дж.Г. Кореліц, вийшов в українському прокаті під назвою "Знищення".

Найчастіше названий мотив реалізується як «угода з дияволом» [2, с. 400], ухвалення хибного рішення, наслідки якого виправляє герой або героїня. К.П. Естес пов'язує хибний вибір із незнанням: «Ініціація жінки починається з невдалої угоди, яку вона уклала давно, ще коли дрімала. Тоді вона вибрала те, що здавалось їй багатством, і натомість відмовилася від володіння певними, якщо не всіма елементами свого чуттєвого, творчого й інстинктивного життя» [2, с. 401]. Водночас дослідниця зауважує, що хибний вибір необхідний для здійснення самого процесу ініціації – він стає відправною точкою шляху героїні до особистісного самоствердження: «Попри те, що поганий вибір можна розглядати як патологічно деструктивну дію проти себе самої, він дуже часто стає поворотним моментом, що відкриває фантастичну можливість наново розвинути силу інстинктивної природи» [2, с. 401]. Яскравою ілюстрацією цього твердження можуть слугувати слова подруги Ґрейс Віти, яка називає цей поворотний момент Великою Помилкою: «І в багатьох випадках не важить, що ти зробив на тому перехресті – ти все одно прийшов би туди, де ти зараз. […] Ти не повинна злитися на себе через рішення, яке привело у твоє життя прекрасні речі. Наприклад, твого сина» [16, с. 344].

Безпосереднє розгортання подій в обох романах починається зі зникнення чоловіка, проте художня ретроспекція, властива досліджуваним творам, відсилає до ще одного важливого елементу ініціаційної моделі – смерті «занадто доброї матері» [2, с. 85], за визначенням К.П. Естес. Втрата матері, яка відіграє важливу роль у здійсненні героїнями доленосних виборів (шлюб Ґрейс, Сашина прив'язаність до клубу), на думку К.П. Естес, у чарівній казці є відправною точкою ініціації. Дослідниця зауважує, що мати в казці зазвичай дає настанови або дарує дочці чарівний предмет, однак цей етап, попри його необхідність, не є запорукою успішної трансформації. Юнгіанка розглядає феномен зупинки процесу ініціації, який спричиняють «непомірні психологічні труднощі в ранньому віці» [2, с. 85], або ж «недостатня напруженість у душі – коли надто добра мати засіває свої зерна і продовжує жити, проростати та захищати доньку» [2, с. 85]. У випадку героїнь досліджуваних романів ініціація зупиняється через здійснення хибного вибору; у центрі творів – життєве потрясіння, що стає поштовхом до утвердження себе у світі. Зауважимо, що у творі Дж.Г. Кореліц роль чарівного предмета, який мати дарує дочці, відіграє китайський сервіз, що перетворюється на камінь спотикання у стосунках Ґрейс і її мачухи і водночас є маркером особистісної зрілості героїні: до завершення процесу ініціації Ґрейс мовчки ремствує на мачуху, яка бездумно використовує коштовний посуд, а завершивши своє психічне зростання, нарешті повертає сервіз собі. Принагідно зауважимо, що смерть матері, яка стає зав'язкою

чарівної казки, часто відкриває історію героїні й у сучасному романі. Яскравим прикладом може слугувати твір «Матінка» Лорен Ґрофф, у якому художня картина світу, співвідносна з часовими вимірами Середньовіччя, змодельована з явно феміністичних позицій: юна Марі, залишившись сама, бере на себе керування маєтком, і пізніше цей досвід стає їй у пригоді як настоятельці жіночого монастиря. У романі А. Рязанцевої втрата матері спричинює потрапляння дівчинки у світ агресивної маскулінності, дистанціювання від традиційно фемінних ролей, сформованих патріархатною традицією. У фіналі твору героїня приходить до ідентичності воїтельки, а не дружини й матері, утверджуючи в такий спосіб тезу С. Шварц про право і свободу жінки «бути такою, якою вона є, а не обмеженою умовностями, її батьком або традиційним патріархатом» [1, с. 208], однак важливо те, що такий вибір є свідомим, а не здійсненим під тиском обставин (у цьому випадку – під впливом батька).

Ініціація героїні в аналізованих романах здійснюється через взаємодію з чоловічими постатями, передусім коханого і батька, що виразно виявляють свою архетипну основу. Авторки використовують надзвичайно широкий спектр художніх засобів для моделювання чоловічих образів. Джонатан Сакс з роману Дж. Кореліц, люблячий чоловік і батько, талановитий лікар, становить тип чоловіка-інтелектуала, надійного партнера й відданого друга жінки. За принципом контрасту змодельовано образи Артура і Макса у творі А. Рязанцевої. Ці чоловічі постаті, кожна по-своєму, співвіднесені з образом «гегемонної маскулінності» [17], основні риси якої сформулював Р. Бреннон. У Тимурі, власникові клубу, підкреслено передусім фізичну силу, звичку домінувати, тваринні інстинкти. Макс репрезентує модель маскулінності, описану А. Матусяк у зв'язку з ретроспективним аналізом української літератури кінця 70-х – початку 80-х років XX ст.; рисами цього типу чоловічості є гетеросексуальність, професіоналізм, фінансова спроможність, відповідальність за родину і водночас – відстороненість від жіночих справ [7, с. 16]. Образи Макса і Тимура в художній системі твору відповідають наскрізній дихотомії *душа – тіло*. З постаттю Тимура співвідносні художні домінанти клубу й еротичних ігор у владу і покору; з постаттю Макса – символічний образ спаленої і відродженої церкви.

Якщо Тимур є втіленням фізичної сили й пристрасті, то Макс уособлює передусім ratio, прагнення структурувати світ, підпорядкувати його певним правилам. Варто зауважити, що в обох романах жіноча ініціація реалізується шляхом викриття чоловіка-психопата, відносно якого жінка тривалий час перебувала в ілюзіях; деструктивна сутність чоловічих персонажів розкривається через убивство іншої жінки.

Особливе місце в обох творах належить постаті батька. У романі А. Рязанцевої саме батько дає героїні перший імпульс до самоствердження у світі чоловіків, розуміння її гендерних переваг (рефлексивності та інтуїції). Водночас з батьком пов'язаний мотив хибного вибору (цілковите занурення Саші в життя клубу, захоплення жорстокими боями без правил). Прикметно, що спроба символічного розриву з батьківською постаттю (вигнання з клубу Рефері, який замінив дівчині померлого батька) є поворотним моментом у процесі самоствердження героїні. Кульмінацією цього процесу й остаточним утвердженням гендерної ідентичності жінки стає викриття і вбивство Макса. У романі Дж. Кореліц Ґрейс переживає особливий стан ізоляції через віддалення батька, який одружується вдруге після смерті матері. Водночас батько, як і в романі А. Рязанцевої, опосередковано спричиняє хибний вибір героїні: Ґрейс орієнтована на відтворення стосунків між батьками, які бачила в дитинстві, однак, тільки втративши чоловіка й переживши руйнування власних ілюзій, дізнається правду: коштовності з материнського спадку були покутними подарунками батька, який зраджував дружині. Зауважимо, що конфліктні або холодні стосунки дочки і батька неодноразово ставали предметом спеціального наукового інтересу вчених-юнгіанок [1, 3]. Батько є тим початком в житті дівчинки, який структурує її світ, дає відчуття надійності й значною мірою формує ідентичність майбутньої жінки; з іншого боку, деструктивна батьківська постать спричинює невпевненість і страх, відтак осягнення підсвідомих руйнівних імпульсів здатне повернути жінці цілісність і самоповагу. Показовим з цієї точки зору є сюжет роману Медлін Міллер «Цирцея»: психологічний портрет героїні, напівбогині-напівлюдини, дочки бога Сонця Геліоса, значною мірою сформований батьківським неприйняттям, усвідомленням «нижчої» природи порівняно з небожителями. У фіналі твору героїня зважується на відкриту конфронтацію з божественним батьком, якій передує утвердження у власній (людській) ідентичності: Цирцея відмовляється від безсмертя, щоб жити поруч із коханим чоловіком і розділити з ним усі тривоги, властиві людині.

В аналізованих романах чоловік перетворюється на ірраціонального і часто зловісного Іншого, через зіткнення з яким жінка зазнає життєвого краху й водночас проходить ініціацію, долаючи шлях до самої себе. В. Агеєва у своїй праці, присвяченій становленню жіночого письма в українській літературі, акцентує специфіку відносин, заснованих на владі й покорі, що постають підґрунтям патріархатного соціуму: згідно з цими приписами, активна роль у стосунках відводиться старшому або чоловікові, на противагу молодшому або жінці [8, с. 292]. Зміна цієї соціокультурної парадигми чи не найповніше простежується у принципах змалювання

чоловічих персонажів: чоловічі постаті в обох творах оцінюються з позиції фізичної привабливості, тілесної краси, а отже, постають як сексуальні об'єкти. Водночас чоловікові можуть приписуватися властивості, які в патріархатній культурі співвідносилися з жінкою: ірраціональність і негативна сексуальна енергія. В обох творах героїня стає жертвою харизматичного лиходія-невротика і здобуває перемогу над ним завдяки власній кмітливості й силі духу.

У системі образів-персонажів обох романів, коли йдеться про чоловічі постаті, виразно простежуються відголоски близнюкового міфу.

Міфологічні постаті близнюків «втілюють архетип протиставлення (віддзеркалення) життєвих позицій і часто виступають формотворчими елементами міфічної картини світу» [18]. М. Луцюк зауважує: «У сюжеті міфу близнюки головним чином подаються як бінарні опозиції одного цілого, демонструючи або тандем креативного начала з меншою чи більшою полярністю, або антагоністичну опозицію (начало творче і начало руйнівне)» [18].

У творі А. Рязанцевої близнюковий міф утворює досить розлогу структуру. Антагоністами є центральні чоловічі персонажі – Макс і Тимур, протиставлені як душа і тіло (наскрізна опозиція твору). Така дихотомія не є нерухомою – персонажі не просто контрастують, а переживають складну трансформацію, оскільки становлять живі людські характери. Динаміка чоловічих образів реалізована за принципом загострення їхніх провідних рис – аж до того, що кожен із цих початків – раціональний і афективний – переходить у свою протилежність. Поміркованість Макса зрештою виявляється маніакальним прагненням контролювати все і всіх, а тваринна пристрасть Тимура – глибоким почуттям кохання.

Іншого втілення набуває близнюковий міф у романі Дж. Кореліц – тут він проявляється в головному чоловічому образі Джонатана Сакса. Бінарні опозиції *світло – темрява*, *добро – зло* становлять дві сторони особистості чоловіка. Такий принцип моделювання образу-персонажа, представлений численними прикладами у світовій літературі («Дивна історія доктора Джекіла і містера Гайда» Р.Л. Стівенсона, «Добра людина з Сичуані» Б. Брехта), може бути пояснений виходячи з теорії архетипів К.Г. Юнга. Науковець використовує поняття Тіні, яка втілює витіснені імпульси людської психіки й виконує компенсаторні функції по відношенню до Его. Юнг констатує важливість визнання тіньових аспектів власної особистості людиною, яка йде шляхом самопізнання, а також значний опір Тіні, що уникає усвідомлення [19, с. 22]. Персона (частина особистості, яка, за К.Г. Юнгом, слугує для взаємодії з соціумом) Джонатана справляє надзвичайно приємне враження: він талановитий лікар, який самовіддано

бореться за життя своїх пацієнтів; добрий і уважний чоловік. Однак, коли Джонатан зникає, його дружина поступово відкриває для себе правду: Джонатан має нарцисичний розлад, що пояснює його прагнення здаватися ідеальним в очах інших; він цинічно використовує людей для досягнення своїх цілей; може виявляти агресію й зрештою скоює вбивство. Логіка розгортання характеру персонажа стає зрозумілою у вимірах аналітичної психології К.Г. Юнга. Оксана Осетрова, досліджуючи шляхи прояву Тіні в контексті війни, зауважує, що взаємодія людини з Тінню реалізується у сфері моральності й може здійснюватися двома шляхами: шляхом примирення, що спричиняє деградацію особистості, або ж шляхом протистояння, що передбачає подолання Тіні через самопізнання й моральні зусилля [20, с. 83]. Джонатан вочевидь обирає другий шлях: чоловік позбавлений емпатії й почуття вини.

У романах А. Рязанцевої і Дж.Г. Кореліц героїні не стільки інтегрують архетип Тіні, скільки здобувають перемогу у протистоянні з «внутрішнім хижаком» [2, с. 48-49]. К.П. Естес зауважує важливість розвиненої інтуїції й батьківських настанов для успішного подолання деструктивної сили, яка може захопити й поневолити жінку. В обох досліджуваних романах момент хибного вибору пов'язаний зі слабкістю жінки: Макса приваблює травмованість Саші, яка прагне болю; Ґрейс закохується в Джонатана, втративши матір. В обох випадках героїня відчужена від власної суті, позбавлена важливих родинних і дружніх зв’язків. Шлях індивідуації жінки тотожний відкриттю правди або утвердженню власної ідентичності всупереч стереотипам і очікуванням чоловіка. Ґрейс довгі вісімнадцять років живе у щасливій квазіреальності, яку вибудував для неї Джонатан, і тільки трагедія відкриває їй справжній стан речей і починає процес болісного зцілення. Цей шлях відновлення ясного і неупередженого погляду на власне життя, на нашу думку, виразно корелює з особливостями метамодерністського світосприйняття, що тяжіє до цілісності у відтворенні світу, значною мірою відштовхуючись від естетичного досвіду постмодернізму. Василь Пахаренко зауважує: «У постмодерністську добу повсюдною модою стало нав'язування уявлень про «постреальність», «постправду», «постмораль». Відтак узвичаїлася відмова від розмежування добра і зла, правди і маніпуляцій, а також руйнування будь-яких канонів і систем та ієрархії цінностей» [21, с. 63]. Можливість створення об’єктивної картини реальності в постмодернізмі піддається сумніву, відтак єдиним шляхом осмислення буття стає артикуляція індивідуального досвіду. Метамодернізму, натомість, властива «обережна, але наполеглива реконструкція світу, відновлення космосу, сенсу, увага до серйозного, справжнього, повернення до універсальних істин і цінностей» [21, с. 58].

У романі Дж. Кореліц індивідуальне сприйняття протиставлене об'єктивній реальності, відкрити яку необхідно героїні, щоб нарешті завершити процес ініціації. Джонатан творить для Ґрейс фіктивну реальність, розповідаючи історії, жодна з яких не відповідає дійсності. Спричинивши смерть молодшого брата, він постійно змінює власні свідчення, тому його родина так і не довідується про справжні обставини смерті хлопчика. Зрештою, і останній лист Джонатана є спробою занурити Ґрейс у наратив, що не має жодного стосунку до реальності: чоловік розповідає історію про свою втечу на північ і пропонує жінці приїхати до нього; натомість виявляється, що злочинець втік до Бразилії, де його незабаром заарештовують. Опис місцевості, де нібито опинився Джонатан, запозичений з романів Джека Лондона, таким чином, інтертекстуальність у творі Дж. Кореліц стає своєрідним фіктивним виміром, що корелює з вигаданими історіями Джонатана про власне життя. Подібну функцію (творення облудних наративів) виконує інтертекст у романі А. Рязанцевої. Макс дарує Саші книгу Елеонор Поттер «Поліанна», намагаючись навчити жінку радіти життю, проте героїня констатує, що «не навчилася грати в радість» [15, с. 100]. У фіналі твору виявляється, що Макс, який пропагує психологічне здоров'я, сам має психічний розлад, а його прагнення виправити Сашине життя є тільки бажанням підпорядкувати жінку собі, нав'язати власне бачення світу.

Шлях індивідуації героїні в романі А. Рязанцевої здійснюється як утвердження жінки у власній ідентичності. Саша репрезентує модель фемінності, що протиставляється, почасти – явно, почасти – імпліцитно, традиційним уявленням про жіноче, закоріненим у патріархатну традицію. Тетяна Купцова констатує архетипну основу цієї традиції. Дослідниця окреслює рух української філософської думки як спрямований «від архетипу до стереотипу» [22, с. 189]. Т. Купцова зауважує: «Стереотипні есенціалістські уявлення про фемінне та маскулінне засновані на бівалентності чоловічого та жіночого, протиставленні жіночого як природного, пасивного, сексуального, чуттєвого чоловічому як культурному, духовному, активному, громадянському» [22, с. 189].

Образ Саші репрезентує передусім архетип «діви-воїна» [14, с. 224]: в героїні підкреслено фізичну силу, витривалість, спритність і сміливість. Водночас вона постійно визначає власну ідентичність за принципом відштовхування від традиційних образів жіночості. Аналізуючи архетипні основи гендерних уявлень, представлених у традиційній українській філософії, Т. Купцова відзначає втілення жіночого початку, що традиційно сприймався як маргінальний на противагу лімінальному чоловічому, у «трьох підставових архетипах культурної героїні: Матері, Діви і Яги» [22,

с. 190]. Втіленням дівочої чистоти і материнства в романі є Діва Марія – ця сакральна постать уособлює традиційний ідеал жінки, якому не відповідає Саша. Героїня не має в собі ні дівочої цноти, ні яскраво виражених материнських рис, натомість участь у жіночих двобоях вона асоціює з пробудженням внутрішньої відьми. Ініціація жінки тотожна перемозі над власною інфантильністю, на яку вказує провокативна назва роману: абревіатуру БДСМ авторка розшифровує у підзаголовку: «…будь доброю, слухняною і милою» [15, с. 3]. Назва сексуальних практик у контексті твору стає розгорнутою метафорою поневолення не так тіла, як душі, поставленої в жорсткі рамки умовностей і моральних приписів. Фінальна сцена убивства Макса символізує остаточне дорослішання і звільнення героїні (подібний вибір робить Ґрейс у Дж. Кореліц, видаючи свого чоловіка-убивцю поліції).

Особливу роль в образній структурі обох творів відіграє гендерно маркований простір. Образ клубу в романі «БДСМ» А. Рязанцевої послідовно корелює з провідною дихотомією *душа – тіло*, уподібнюючись до живого організму: ринг, на якому відбуваються бої, є серцем клубу за аналогією з людським серцем як осередком життєвої енергії і духовності. Перетворення простору жорстокості на простір чесної боротьби пов’язане з утвердженням жіночої ідентичності, яка протистоїть деструктивній маскулінності. Героїня розмірковує про деформацію жіночності та об’єктивізацію жінки в агресивному світі. Саша не випадково звертається до масової культури, що перетворює жіночі бої на комедійні шоу, адже для неї один з таких боїв обернувся трагедією: «У комедіях часто обігруються жіночі бійки. Мовляв, якщо дівчата зчепилися, треба нести попкорн і пиво. […]

Проте жіночі поєдинки – це некрасиво. Навіть відразливо. […] Це кров, зламані зуби, перебиті кінцівки» [15, с. 124]. Психологічне підґрунтя Сашиної закоханості в клуб може бути пояснене з точки зору юнгіанської теорії. К.Г. Юнг зауважує, що, поряд із Тінню, найбільший вплив на Я людини мають Аніма і Анімус [19, с. 22]. У працях юнгіанців неодноразово розглядалася постать Анімуса як властивого жіночій психіці узагальненого образу чоловіка, що не тільки визначає стосунки з представниками протилежної статі, а й безпосередньо впливає на особистість жінки. Особистісне становлення Саші, що здійснюється через її взаємини з чоловіками, водночас може бути представлене як поступова гармонізація стосунків з Анімусом, який перетворюється з «внутрішнього хижака» [2, с. 48-49] на друга і помічника. Цинічний Ігор, організатор жорстоких боїв, має деструктивний вплив на життя героїні, стає причиною її глибокої емоційної травми. Тимур, який перемагає Ігоря в боротьбі за клуб, скасовує бої без правил, однак реалізовує свої тваринні інстинкти не тільки на ринзі, а й в особистих стосунках із героїнею. У цьому (винятково плотському)

коханні Саша відчуває себе об'єктом. Нарешті, пройшовши низку випробувань, героїня відкриває духовну складову свого почуття до Тимура – ці зміни можна потрактувати як віднайдення «добросердого чоловіка» [3, с. 135], за визначенням юнгіанки Лінди Шиєрз Леонард, позитивного Анімуса, який стає внутрішнім другом жінки, втілює її раціональність і вольові імпульси, проте водночас забезпечує позитивну Я-ідентичність і внутрішнє опертя.

Ініціація Саші розгортається як боротьба за клуб – жінка переживає тимчасову смерть та ізоляцію від соціуму (скоєння злочину, втеча в приморське селище Катранка); перемогу над ворогом (убивство Макса) і воскресіння (утвердження власної ідентичності, повернення Тимура). Клуб поступово перетворюється з простору, маркованого агресивною маскулінністю, на простір, уповні освоєний жінкою, хоч Саша й відкидає атрибути нормативної фемінності, прийнятої у патріархатному суспільстві (ніжність, слабкість, увага до модної індустрії). Клуб співвідносний також зі стихійним, афективним, тілесним життям людини, якому протиставляється раціональність Макса. Якщо Сашиним простором у романі є клуб, то Максів простір представляє церква. У художній структурі твору особливу роль відіграє фігура обрамлення: картина пожежі в церкві на початку і повідомлення про підпал храму у фіналі твору. Цей мотив корелює з константами смерті й відродження, які проходять через увесь твір: Макс підпалює церкву, в якій обвінчався з Сашею, через зраду коханої; знову возз'єднавшись із жінкою, відбудовує храм; вдруге церкву спалює вже сама Саша, яка відкрила страшну правду про Макса, і цього разу споруда не підлягає відновленню. Якщо фемінний символічний простір трансформується за моделлю «Життя – Смерті – Життя» [2, с. 77], то маскулінний – «Смерті – Життя – Смерті». Таким чином у творі розкрито нежиттєздатність раціональних побудов, позбавлених спонтанності й уваги до тілесних проявів людини. Імпліцитне протиставлення клубу і церкви, спонтанного й тілесного фемінного і раціонального, орієнтованого на моральний закон, маскулінного проходить через увесь твір: «Клуб стоїть порожній, сьогодні неділя – день для походів у церкву, сповідей та ледь теплого осіннього сонця» [15, с. 101]. Вже згадана поява у творі образу Діви Марії як втілення ідеальної жіночості, чистоти й материнства зумовлена архетипними основами патріархатної традиції, представленої образом Макса.

Досліджуючи підвалини гендерних стереотипів, Т. Купцова зауважує, що вже в добу Київської Русі формується філософська концепція жіночості, згідно з якою плотський, чуттєвий фемінний початок протиставляється материнському, асоційованому з Богородицею, хранителькою сакрального осередку родини; відповідно, на чоловіка покладається функція доміну-

вання над жінкою, охорона її моральної чистоти й відданості патріархатним цінностям [22, с. 191]. Макс неодноразово висловлює намір виправити Сашу, констатує, що вона «так і залишилася брудною аморальною дівчинкою» [15, с. 354-355].

Ініціація у творі Дж.Г. Кореліц, як і у випадку героїні роману А. Рязанцевої, є шляхом подолання власної інфантильності. Одруження Ґрейс із Джонатаном відбувається одразу після материної смерті (пізніше героїня скаже, що мати могла б уберегти її від хибного вибору) і символізує зупинку процесу ініціації, описану К.П. Естес. Жінка тривалий час перебуває в маскулінному просторі власної квартири, успадкованої від батьків і облаштованої відповідно до їхніх з чоловіком уподобань. Прикметно, що авторка з перших сторінок уводить мотив ізоляції, адже Ґрейс за вісімнадцять років спільного життя з Джонатаном поступово втрачає друзів, передусім найкращу подругу Віту, переживає відчуження від батька, який одружився вдруге, не підтримує жодних контактів з родиною чоловіка. Ініціація Ґрейс також містить основні складові відповідного ритуалу: момент хибного вибору, співвідносний з поширеним казковим мотивом; низка випробувань; ізоляція (перебування у родовому будинку); тимчасова смерть (припинення професійної діяльності) і воскресіння (облаштування життя у провінції, відновлення психотерапевтичної практики і нове кохання). Показово, що місце тимчасової ізоляції Ґрейс від соціуму пов'язане з її родинною історією, і передусім бабусею і тезкою жінки: Ґрейсі майже століття тому завдяки власній кмітливості змогла придбати будинок, де у важкий момент знаходить притулок її онука. Важливим у художній структурі твору є те, що героїня під час випробувань спирається не на материнський досвід, а на родову пам'ять, пов'язану з бабою. В юнгіанській теорії така закономірність трактується як «підвищення рангу архетипу» [23, с. 138]: переживаючи розчарування в материнській постаті, жінка закономірно сакралізує постать баби, яка стає уособленням мудрості й забезпечує необхідну підтримку. Принагідно зауважимо, що в сучасній українській літературі мотив сакралізації старших родичів, протиставлених недолугим батькам, є досить поширеним («Молоко з кров'ю» Люко Дашвар, «Намір!» Любка Дереша). Усамітнення (символічна смерть) Ґрейс стає початком відновлення її родинних і соціальних зв'язків: приїзд батька в заміський будинок, що в сюжетній структурі твору співвіднесений із сакральним святковим часом (Різдво); повернення кращої подруги Віти; продовження професійної діяльності в нових умовах. Подолання негативного Анімуса, репрезентованого постаттю Джонатана, як і в романі А. Рязанцевої, виливається у відкриття героїнею постаті «добросердого чоловіка» [3, 135]: зустріч з Лео Ґрейс переживає вже

не як фатальну пристрасть, а як гармонійну історію душевної спорідненості. Маркерами особистісного зростання жінки в художній структурі твору стають символічні епізоди утилізації колись дорогих речей і продажу квартири.

Висновки. Сюжетна структура романів Альони Рязанцевої і Джин Ганфф Кореліц, попри те що змодельована у творах картина дійсності ґрунтована на реаліях, добре знайомих сучасному читачеві, має у своїй основі міфологічну модель ініціації героїні. Ключовими елементами ініціаційної моделі в обох творах є втрата матері, хибний вибір, випробування, ізоляція, символічна смерть і воскресіння в зміненому статусі. Шлях індивідуації героїні передбачає поступове відкриття нею правди про своє життя (подолання хибних наративів) і утвердження у власній ідентичності, протиставленій моделям фемінності, освяченим патріархатною традицією. Особливу роль у процесі жіночої ініціації відіграють чоловічі постаті, передусім коханого і батька. Чоловік здебільшого постає як загадковий і часто ворожий Інший, корелюючи з архетипом Анімуса й виявляючи ознаки близнюкового міфу, що проявляється на рівні системи персонажів твору («БДСМ» А. Рязанцевої) чи психологічних характеристик провідного чоловічого персонажа (*Undoing* Джин Ганфф Кореліц). Динаміка чоловічих образів відображує особистісне становлення героїні, яка переживає процес індивідуації: негативний Анімус, який спершу постає облудником або суперником, поступово перетворюється на друга і партнера жінки; досягнення особистісної цілісності для героїні тотожне знищенню або викриттю злочинця, який приховував від неї свою справжню сутність. Батько в аналізованих творах є постаттю, що структурує світ, створюючи для героїні раціональну модель дійсності, проте водночас опосередковано стає причиною хибного вибору й затримки ініціації; завершення ініціаційного процесу дає жінці можливість відновити значущі духовні й соціальні зв'язки, зокрема й з батьківською постаттю. Досліджувані твори досить повно відображують посутні світоглядні трансформації у сприйнятті гендерних ролей (активна позиція жінки; сприйняття чоловіка як «зовнішнього», часто сексуалізованого та естетизованого, об'єкта; значне розширення кола моделей фемінності), проте водночас виявляють тісний зв'язок з традиційними уявленнями про чоловіче і жіноче (художня репрезентація Анімуса як «внутрішнього чоловіка» жінки, що зумовлює її життєві вибори; образ батька як втілення порядку і влади, здатного структурувати світ і свідомість героїні, але водночас і обмежувати її творчі можливості). Названі твори яскраво демонструють актуальність ініціаційної моделі в сучасній масовій літературі; результати дослідження можуть бути використані з метою подальшого вивчення та узагальнення художніх стратегій сучасного письменства.

Література:

1. Шварц С. Відсутній батько та його вплив на дочку. Батько як прагнення, батько як рана / пер. з англ. Наталії Монахової. Ужгород: РІК-У, 2023. 342 с.
2. Естес К.П. Жінки, що біжать з вовками. Архетип Дикої Жінки у міфах і легендах. Yakaboo Publishing, 2024. 528 с.
3. Leonard, L.Sh. The Wounded Woman: Healing the Father-Daughter Relationship. Ohio University Press. 2014. 206 p.
4. Мур Р., Джиллетт Д. Король, воїн, маг, коханець. Перевідкриття архетипів зрілої маскулінності. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 224с.
5. Мур Т. Піклування про душу: Як сповнити глибиною і сенсом щоденне життя. Львів: Астролябія, 2020. 448 с.
6. Tatar M. The heroine with 1001 faces. WW Norton & Company, 2022. 368 p.
7. Матусяк, М. Маскулінний дискурс в українській літературі XX–XXI століть. Перехресні стежки українського маскулінного дискурсу: Культура й література XIX – XX століть / за ред. А. Матусяк. Київ: LAURUS, 2014. С. 7-19.
8. Агеєва В. (2008). Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму. Київ: Факт, 2008. 359 с.
9. Юлдашева Л. Феномен Аліси в українській та зарубіжній літературі. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2025. № 11. С. 127-134.
10. Старостенко Т.М. Герой і архетип: білецьківська поетика національного героя в контексті української мілітарної поезії сучасності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. Т. 36 (75). № 6. Ч. 2. С. 33-41.
11. Юнг К.Г. Свідомість, несвідоме та індивідуація. *Архетипи і колективне несвідоме* / К.Ґ. Юнґ / переклад з німецької К. Котюк; науковий редактор О. Фошевець. Львів: Астролябія, 2013. С.352-371.
12. Бровко О. Феміністичний дискурс індивідуації в повісті Марії Матіос «Москалиця». Наукові записки. Серія: Філолоігчні науки. 2024. № 210. С. 66-70.
13. Абрамович С. Стріли Аполлона і цвяхи розп'яття. Ініціація і жертвоприношення як моделі втілення архетипу Спасителя. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2022. Т. 33 (42). № 3. С. 247-253.
14. Філоненко, С. (2011). Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 432 с.
15. Рязанцева А. БДСМ. Київ: Темпора, 2025. 368 с.
16. Korelitz J.H. The Undoing. Faber. 2020. 448 p.
17. Brannon R. (1976). The male sex role: Our culture's blueprint for manhood and what it's done for us lately. *The Forty-Nine Percent Majority: The Male Sex Role Reading*. MA: Addison-Wesley, 1976. Pp. 1–48.
18. Луцюк М. Близнюкові міфи. *Велика українська енциклопедія*. 2022. URL: https://vue.gov.ua/ Близнюкові міфи.
19. Юнг К.Г. Aion: Нариси щодо символіки самості. Львів: Астролябія, 2025. 432 с.
20. Осетрова, О. (2024). Актуалізація архетипу Тіні у ситуації війни (від філософської рефлексії до практики соціальної роботи). *Epistemological studies in Philosophy, Social and Political Sciences*, 2024. № 7(1). С. 78–85.
21. Пахаренко В. Метамодернізм як мистецький напрям: роздуми про новий тип світосприйняття. *Українська мова та література*. 2021. № 7. С. 56–68.

22. Купцова Т. (2011). Архетипні основи гендерних стереотипів в традиційній українській філософії (історико-філософський аналіз). Дис. канд. філос. наук, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. 2011. Академічні тексти України. https://uacademic.info/ua/document/0412U000214

23. Юнґ К. Ґ. Психологічні аспекти архетипу матері. *Архетипи і колективне несвідоме* / К.Ґ. Юнґ / переклад з німецької К. Котюк; науковий редактор О. Фошевець. Львів: Астролябія, 2013. С. 106-148.

References:

1. Schwartz, S. (2023). *Vidsutnii batko ta yoho vplyv na dochku. Batko yak prahnennia, batko yak rana [The Absent Father Effect on Daughter. Father Desire, Father Wounds]*. (N. Monakhova, Trans.). Uzhhorod: Rik-U [in Ukrainian].

2. Estes, K.P. (2025). Zhinky, shcho bizhat z vovkamy. Arkhetyp Dykoi Zhinky u mifakh i lehendakh *[Women Who Run with the Wolves*: *Myths* and Stories of the *Wild Woman Archetype]*. Yakaboo Publishing [in Ukrainian].

3. Leonard, L.Sh. (2014). The Wounded Woman: Healing the Father-Daughter Relationship. Ohio University Press [in English].

4. Moore, R., Gillett, D. (2024). Korol, voin, mah, kokhanets. Perevidkryttia arkhetypiv zriloi maskulinnosti [King, Warrior, Magician, Lover. Rediscovering the Archetypes of the Mature Masculinity]. Kyiv: Rostislav Burlaka Publishing House [in Ukrainian].

5. Moore, T. (2020). Pikluvannia pro dushu: Yak spovnyty hlybynoiu i sensom shchodenne zhyttia [Care of the Soul: How to Add Depth and Meaning to Your Everyday Life]. Lviv: Astroliabia [in Ukrainian].

6. Tatar, M. (2022). *The heroine with 1001 faces*. WW Norton & Company [in English].

7. Matusiak, A. (2014). Maskulinnyi dyskurs v ukrainskii literaturi XX–XXI stolit [Masculine Discourse in Ukrainian Literature of the 20th – 21st Centuries]. Perekhresni stezhky ukrainskoho maskulinnoho dyskursu: Kultura i literatura XIX –XX stolit / za red. A. Matusiak [Crossroads of Ukrainian Masculine Discourse. Culture and Literature of the 19th – 20th Centuries]. A. Matusiak (Ed.). Kyiv: LAURUS, 7-19 [in Ukrainian].

8. Aheieva, V. (2008). *Zhinochyi prostir: Feministychnyi dyskurs ukrainskoho modernizmu [Women's Space: Feminist Discourse of Ukrainian Modernism]*. Kyiv: Fact [in Ukrainian].

9. Yuldasheva L. Fenomen Alisy v ukrainskii ta zarubizhnii literaturi [The phenomenon of Alice in Ukrainian and foreign literature]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Filolohiia. – Slobozhansky Scientific Bulletin. Series: Philology*, 11, 127-134 [in Ukrainian].

10. Starostenko T.M. (2025). Heroi i arkhetyp: biletskivska poetyka natsionalnoho heroia v konteksti ukrainskoi militarnoi poezii suchasnosti [Heroes and archetype: Biletsky's poetics of national heroism in the context of contemporary Ukrainian military poetry]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka. – Academic notes of V.I. Vernadsky* TNU. *Series: Philology. Journalism.* Vol. 36 (75), 6, 2, 33-41 [in Ukrainian].

11. Jung K. G. (2013). Svidomist, nesvidome ta indyviduatsiia. Arkhetypy i kolektyvne nesvidome [Consciousness, unconscious and individuation]. *K.G. Yung. Arkhetypy i kolektyvne nesvidome [*K.G. Jung. Archetypes and collective unconscious]. (*K. Kotiuk, Trans.). O. Foshevets* (Ed.), (pp. 352-371). Lviv: Astroliabiia [in Ukrainian].

12. Brovko O. Feministychnyi dyskurs indyviduatsii v povisti Marii Matios «Moskalytsia» [Feminist discourse of individuation in the story "Moskalytsia" by Maria

Matios]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filoloihchni nauky. – Scientific notes. Series: Philological sciences*, 210, pp. 66-70 [in Ukrainian].

13. Abramovych S. Strily Apollona i tsviakhy rozpiattia. Initsiatsiia i zhertvoprynesennia yak modeli vtilennia arkhetypu Spasytelia [Apollo's arrows and the nails of the Crucifixion. Initiation and sacrifice as models of the embodiment of the Savior archetype]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka. – Academic notes of V.I. Vernadsky* TNU. *Series: Philology. Journalism*, 33 (42), 3, 247-253.

14. Filonenko, S. (2011). Masova literatura v Ukraini: dyskurs / gender / zhanr: monohrafiia [Mass Literature in Ukraine: Discourse / Gender / Genre: Monograph]. Donetsk: LANDON-XXI [in Ukrainian].

15. Riazantseva, A. (2025). BDSM [BDSM]. Kyiv: Tempora [in Ukrainian].

16. Korelitz J.H. *The Undoing*. Faber. 2020. 448 p. [in English].

17. Brannon R. (1976). The male sex role: Our culture's blueprint for manhood and what it's done for us lately. *The Forty-Nine Percent Majority: The Male Sex Role Reading*. MA: Addison-Wesley, 1976. Pp. 1–48 [in English].

18. Lutsiuk, M. (2022). Blyzniukovi mify [Twin myths]. *Velyka ukrainska entsyklopediia*. – Great Ukrainian Encyclopedia. URL: https://vue.gov.ua/ Близнюкові міфи [in Ukrainian].

19. Jung, K.G. (2025). Aion: Narysy shchodo symvoliky samosti [Aion: Essays on the Symbolism of the Self]. Lviv: Astroliabia [in Ukrainian].

20. Osetrova, O. (2024). Aktualizatsiia arkhetypu Tini u sytuatsii viiny (vid filosofskoi refleksii do praktyky sotsialnoi roboty) [Actualization of the Shadow archetype in a war situation (from philosophical reflection to social work practice)]. *Epistemological studies in Philosophy, Social and Political Sciences*, 7 (1), 78–85 [in Ukrainian].

21. Pakharenko, V. (2021). Metamodernizm yak mystetskyi napriam: rozdumy pro novyi typ svitospryiniattia [Metamodernism as an artistic direction: reflections on a new type of world perception]. *Ukrainska mova ta literatura*. – Ukrainian Language and Literature, 7, 56–68 [in Ukrainian].

22. Kuptsova, T. (2011). Arkhetypni osnovy hendernykh stereotypiv v tradytsiinii ukrainskii filosofii (istoryko-filosofskyi analiz) [Archetypal foundations of gender stereotypes in traditional Ukrainian philosophy (historical and philosophical analysis)]. Candidate's thesis. Dnipropetrovsk: Oles Honchar Dnipropetrovsk National University. Academic Texts of Ukraine. https://uacademic.info/ua/document/0412U000214 [in Ukrainian].

23. Jung, K.G. (2013). Psykholohichni aspekty arkhetypu materi [Psychological aspects of mother archetype]. *K.G. Yung. Arkhetypy i kolektyvne nesvidome [*K.G. Jung. Archetypes and collective unconscious]. (K. Kotiuk, Trans.). O. Foshevets (Ed.), (pp. 106-148) [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 82.09:82'42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-353-366

Башманівський Олексій Леонідович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської і германської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-4898-7070

Василенко Кароліна Сергіївна здобувачка (другого) магістерського рівня вищої освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0009-0007-0099-8981

ІМАГОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОБРАЗУ ЄВРЕЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ПОЛЬСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XIX СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті розглядається проблема імагологічного дослідження образу єврея в українській та польській літературі XIX століття. Автори визначають, що ключовою задачею є аналіз художніх стратегій створення образу єврея, його семантичного та конотативного потенціалу, а також соціокультурних і релігійних чинників, що впливали на формування цього образу. Основним об'єктом дослідження є художнє відображення єврейської спільноти, її стереотипізація та гуманістичне переосмислення в контексті українсько-польських культурних взаємодій. Актуальність теми зумовлена потребою глибшого розуміння механізмів міжетнічної комунікації та історичного досвіду, який може сприяти подоланню етнічних упереджень у сучасному суспільстві. Стаття репрезентує результати порівняльного аналізу українських та польських художніх творів із залученням імагологічного та порівняльно-літературознавчого методів. Здійснює лінгвістичний екскурс в етимологію етнонімів «жид» та «єврей», що дозволяє глибше зрозуміти семантичне навантаження термінів у літературному дискурсі обох народів.

Висвітлено взаємозв'язок між художньою функцією, соціокультурним контекстом та історичними обставинами: показано, як польська позитивістська та романтична проза (Ожешкова, Крашевський) осмислювала іудаїзм як код національної ідентичності та духовного опору, тоді як українські автори частіше зверталися до соціально-побутового виміру єврейського персонажа. Продемонстровано амбівалентність образу єврея в обох літературах: поряд із сатиричними і стереотипними зображеннями наявні гуманістичні інтерпретації, що фіксують співчуття до «іншого» і

визнають спільність базових людських цінностей. Зроблено висновок, що українці, поляки та євреї постають у літературі XIX ст. як «різні», але не «чужі» народи, а імагологічний підхід відкриває перспективи для подальшого вивчення механізмів формування етнічних образів у міжнаціональному літературному дискурсі.

Ключові слова: євреї, імагологія, художній образ, українська література, польська література, міжкультурна комунікація. соціокультурний контекст, літературний дискурс, міжетнічний діалог.

Bashmanivskyi Oleksii Leonidovich Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor in the Department of Slavic and Germanic Philology and Translation at Ivan Franko State University of Zhytomyr, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-4898-7070

Vasylenko Karolina Serhiivna, Master's degree candidate (second level) at Zhytomyr State University Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0009-0007-0099-8981

THE IMAGOLOGICAL ASPECT OF THE IMAGE OF THE JEW IN 19TH-CENTURY UKRAINIAN AND POLISH LITERATURE

Abstract. This article examines the issue of imagological research into the portrayal of Jews in 19th-century Ukrainian and Polish literature. The authors identify the key objective as the analysis of artistic strategies used to create the image of the Jew, its semantic and connotative potential, as well as the sociocultural and religious factors that influenced the formation of this image. The main object of the study is the artistic representation of the Jewish community, its stereotyping, and humanistic reinterpretation in the context of Ukrainian-Polish cultural interactions. The relevance of the topic stems from the need for a deeper understanding of the mechanisms of interethnic communication and historical experience, which can help overcome ethnic prejudices in contemporary society. This article presents the results of a comparative analysis of Ukrainian and Polish literary works using imagological and comparative literary methods. It provides a linguistic exploration of the etymology of the ethnonyms "Zhid" and "Yevrey," which allows for a deeper understanding of the semantic connotations of these terms in the literary discourse of both nations.

The paper examines the interrelationship between artistic function, sociocultural context, and historical circumstances: it demonstrates how Polish positivist and romantic prose (Ożeszko, Kraszewski) interpreted Judaism as a

code of national identity and spiritual resistance, while Ukrainian authors more often focused on the social and everyday dimensions of the Jewish character. The ambivalence of the Jewish image in both literatures is demonstrated: alongside satirical and stereotypical depictions, there are humanistic interpretations that express sympathy for the "other" and acknowledge a shared set of basic human values. It is concluded that Ukrainians, Poles, and Jews appear in 19th-century literature as "different" but not "alien" peoples, and the imagological approach opens up prospects for further study of the mechanisms of ethnic image formation in interethnic literary discourse.

Keywords: Jews, imagology, artistic image, Ukrainian literature, Polish literature, intercultural communication, sociocultural context, literary discourse, interethnic dialogue.

Постановка проблеми. Проблематика дослідження імагологічного аспекту образу єврея в українській та польській літературі XIX століття зумовлена складними історико-культурними обставинами, під час яких формувалися уявлення про цю етнічну спільноту. Художній текст виступає не лише естетичним явищем, а й важливим джерелом колективної пам'яті, що закріплює етнокультурні стереотипи, суспільні оцінки та ідеологічні настанови. Літературні образи допомагають простежити динаміку сприйняття єврейської спільноти, виявити як механізми стереотипізації, так і спроби толерантного співіснування націй. З огляду на це актуальним постає завдання наукового аналізу художніх репрезентацій євреїв у контексті українсько-польських культурних зв'язків XIX століття, що дозволяє простежити відмінності й спільні риси в літературному дискурсі обох національних традицій.

Важливість проблеми визначається також потребою переосмислення історичного досвіду для сучасного міжкультурного діалогу. У науковому плані дослідження сприяє розвитку імагології як міждисциплінарної галузі знань, яка поєднує літературознавство та культурологію. Разом з тим, у практичному вимірі вивчення конкретних літературних образів може бути корисним для вироблення стратегії подолання етнічних упереджень і поглиблення розуміння соціокультурних процесів у сучасному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському літературознавстві значний внесок у вивчення цієї проблеми зробили праці, присвячені аналізу етнічних стереотипів у художньому тексті, зокрема роботи С. Павличко[10], Г. Корбич [7], М. Шкандрій [19], І. Дзюби [5], М. Жулинського[6]. Дослідження науковців засвідчують, що образ єврея в українській літературі XIX ст. нерозривно пов'язаний із соціальною структурою тогочасного суспільства, моральними цінностями та

християнсько-гуманістичною традицією. Дослідники наголошують на багатогранності цього образу, який водночас є відображенням соціальної нерівності, релігійної відчуженості та прагнення до взаєморозуміння між народами.

Подібні тенденції спостерігаються й у польському літературознавстві, де дослідження образу єврея також має глибоке історико-культурне підґрунтя. Польські науковці, зокрема Марія Яніон [26], Ян Блон [21], Артур Марковський [23], Моніка Адамчик-Гарбовська [20], аналізували, як у творчості письменників XIX століття відображено єврейську тематику. У їхніх працях акцент робиться на подвійності сприйняття єврейської спільноти. З одного боку воно відбувається через призму традиційних упереджень, а з іншого – як спробу гуманістичного переосмислення ролі єврея в польському суспільстві.

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Попри значний науковий інтерес до проблеми репрезентації образу єврея в українській та польській літературах XIX століття, низка аспектів залишається недостатньо дослідженою. Насамперед бракує системного порівняльного аналізу художніх стратегій, за допомогою яких автори обох національних традицій формували уявлення про єврейську спільноту. Потребують подальшого вивчення питання взаємовпливів українського та польського культурних контекстів, зокрема у тих регіонах, де процеси етнокультурної взаємодії набували особливої інтенсивності.

Імагологія як міждисциплінарна наука, що вивчає образ «іншого» у культурі й літературі, відкриває можливість глибше зрозуміти механізми формування етнічних стереотипів, а також способи їх художнього переосмислення.

Однак застосування імагологічного підходу до аналізу українсько-польського літературного контексту XIX століття поки що не набуло достатнього системного характеру, що залишає низку питань відкритими для подальших досліджень

Метою дослідження є з'ясування особливостей імагологічного аспекту образу єврея в українській та польській літературі XIX століття, виявлення спільних і відмінних рис у його художньому трактуванні, а також аналіз соціокультурних і світоглядних чинників, що зумовили формування цього образу в різних національних контекстах.

Поставлена мета передбачає реалізацію таких завдань:

– дослідження основних способів художнього зображення єврейського персонажа в українській та польській літературі XIX століття;

– характеристика ставлення письменників до єврейського народу в контексті соціокультурних стереотипів епохи;

– узагальнення тенденцій репрезентації єврейського образу як складової формування міжетнічного діалогу в літературі XIX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «жид» (від їдиш יִידִען, староукраїнські форми: жидъ, жыдъ – XIV ст.; похідні форми: жиденя, жидівка, жидівство, жидівча, жидовин, жидовиця), запозичений ще в дописемний період з італійської мови (іт. Giudeo). Варто зауважити, що у «Словнику української мови» Б. Грінченка (1907–1909 рр.) етнонімів єврей чи гебрей не зафіксовано; представлено лише слово жид, яке позначало: 1) єврея (жидь); 2) у зменшувально-пестливих формах: жидок, жидочок, жидун, жидик; з поважливим або зменшувально-пестливим відтінком – Жидюга, Жидяка. Крім того, словникова фіксація низки похідних форм (жидва, жидова, жиденя, жидик, жидів, жидівка, жидівочка, жидівство, жидівський, жидівча, жидова) свідчить про широке вживання терміна та його значну семантичну розростаність [14].

Варто зауважити, що мовознавиця Ірина Фаріон досліджуючи етимологію слова «єврей», здійснювала порівняльний аналіз між словами: жид і єврей, проаналізувавши їхнє значення. Із лінгвістичної експертихи «Слова як свідки правди» дізнаємося, що ці лексеми: «жид» і «єврей» не є однакові, адже походять із різних мов та мають різну етимологію. Вивчаючи подальшу долю слова єврей дослідниця зазначає, що в давньоруську мову воно потрапило із церковнослов'янської, що використовувалась під час богослужінь, зазначаючи при цьому, що саме з середньо-грецької, а згодом у формі «гебрей» запозичила українська мова із західнослов'янської через латинську, адже лат.

Hebraeus співвідносять до грецького «evreos», що походить, від мертвої арамейської мови «ibrai», «ebrai», єврей і означає потойбічний, той, хто прийшов до Ханаану або Палестини з того боку Євфрату [18].

Підсумовуючи І. Фаріон зазначимо, що обидві лексеми мають цікаву історію появи в українській мові, а також потребують більш детального вивчення.

За іншою версією назва «євреї» походить від праотця Евора, у якого народилося двоє синів: ім'я першому Пелеґ, бо за днів його поділилася земля, а імення другого брата – Йоктан [2]. Згадаємо також про вищезгадане слово «Ізраїль», яке також викликає асоціацію з жидівським народом, тому можемо припустити, що ця лексема частково вказує на походження юдейського народу, з мітологічної точки зору, оскільки про це кодове слово згадано у легенді про нічну боротьбу Якова з Мужем (Богом), в якій розповідається про боротьбу, доки не з'явилася досвітня зірка, лише тоді Ягве промовив: «Пусти Мене, бо зійшла досвітня зоря». А Яків попросив у нього благословіння. Бог спитав у нього імення, на що той відказав: «Яків».

І сказав: «Не Яків буде називатися вже імення твоє, але Ізраїль (боров Бога, богоборець), бо ти боровся з Богом та з людьми, – і подужав».

Звернемо увагу, що з-поміж творів, які було розглянуто та проаналізовано, й спираючись на працю Г. Грабовича «Єврейська тема в українській літературі XIX та початку XX століття», можна чітко окреслити три головні моделі сприйняття євреїв, а також оповіді про них. Тобто моделі, які можуть слугувати як періодизація єврейської теми:

- Старозавітна;
- Морально-побутова;
- Реалістична [4].

Як зазначає вищезгаданий дослідник Грабович, вказані категорії були дещо діахронні і тому, визначають лише приблизні фази цієї теми, проте вони не ексклюзивні. Звернемо увагу на той факт, що на початку XIX ст. існувала лише перша модель сприйняття євреїв, і лише наприкінці сторіччя співіснували вже всі три. Тому спробуємо розібрати детальніше моделі сприйняття євреїв, одночасно з аналізом творів XIX століття [4].

У контексті аналізу діахронних моделей сприйняття єврея в літературі XIX століття особливу увагу привертає творчість Степана Руданського. Його художні твори демонструють образ єврея, який формується переважно через серію анекдотів, і в основі цього образу лежать певні стереотипні уявлення: єврейської кмітливості, можна зазначити також «надмірність» книжних знань, або ж іще страху перед фізичною конфронтацією. Як і інші групи населення в віршах, хоча їх ще називають, оповідки С. Руданського, євреїв уявно поділено на шахраїв та на обдурених, і в цілому виникає імпресіоністський, хоч і дещо традиційний нарис колоритної частини українського суспільства. Подаємо декілька уривків з творчості письменника про євреї: «Підсів мужик до жидівки, / Жарти починає. / А жидівка, псяча віра, / Чортом поглядяє.» [15] або ж у вірші «Подорож до Єрусалима» автор розповідає про жартування самих жидів між собою та їхні так звані поради: «Кричить Лейба, репетує – / Не може тримати. / Але йому Мошко радить / Руки поплювати…»[16].

Аналізуючи тему єврейства, не можливо не згадати про твір Митрофана Александровича «Жидівська дяка» [1], що стає основним лейтмотивом у єврейській тематиці. Пантелеймон Куліш, виступаючи як редактор журналу «Основи», друкує це оповідання, написане у формі розповіді просто селянина, під промовистою рубрикою «З народних уст». Автор твору змальовує історію бідного єврея Лейби, який приїжджає до села без копійки за душею й відкриває свій власний гендель, взявши позику в багатого селянина Максима. Лейба, який у творі також позначений як жид, відмовляється повернути борг. Коли Максим, в умовах безвихідної ситуації,

бере мішок зерна з воза Лейби для погашення заборгованості, останній звертається до суду. Внаслідок цього Максим, втративши все своє майно, змушений, аби зняти з себе звинувачення, зрештою опиняється у Сибіру. Тобто як і з заголовку твору, так і з опису, можемо стверджувати, що євреї – це не той народ добрий, яким себе показують першочергово. Однак після детального прочитання твору та аналізу критичних оцінок виникає протилежне тлумачення. Як зазначає Г. Грабович, тенденційність оповідання, а також його художня посередність, є цілком очевидними.

Незважаючи на те, що головний акцент твору зосереджений на несправедливості закону, суддів та судової системи (що проявляється у повній безпорадності селянки Жепової у творі Сенкевича «Szkice węglem»), саме єврей, судячи із заголовка, постає головним негативним персонажем, як це вже було підкреслено раніше [4].

Неодноразово було вказано, що про євреїв, як меншину згадували у художніх творах як позитивно, так і негативно. Однак, звернемо увагу, що цей народ також може викликати співчуття як багатостраждальна людина. Однак, на цю тематику писати творчі доробки почали саме на зламі сторіч. Звернемо увагу, що прикладом таких творів можуть бути оповідання М. Левицького, зокрема «Щастя Пейсаха Лейдермана» чи «Порожнім ходом». Після аналізу зазначених творів можна констатувати, що авторська загальна симпатія до малозабезпечених, бідних та пригноблених персонажів найвиразніше проявляється у ставленні до єврейських героїв, чиї образи вирізняються насамперед своєю простою людяністю.

Ще одним подібним твором є оповідання Т. Бордуляки «Бідний жидок Ратиця», в якому проблема єврейства розглянуто ширше. Письменник змальовує, як убогий торговець рибою Ратиця доходить дедалі більшого зубожіння, так само, як і решта мешканців села, в якому він живе. Тому головним завданням автора було не лише показати злидні героя, але й також зобразити співчуття сільської громади до одного зі своїх членів, наприклад: «..Я ще не видів такої нужденної людини! – така думка мусїла насунутись кождому, хто добре приглянув ся Ратиці, хто окинув взором ту мізерну будову тїла Ратиці, те сухорляве лице, маленьке, мов кулачок» [3].

Про негативне зображення ситуації в українській сільській громаді й співчутливе ставлення до головного єврейського персонажа можемо дізнатися також зі сторінок мелодрами І. Тогобочного «Жидівка-вихрестка», в якій ведеться розповідь про Сару – єврейську дівчину, яка зреклася власної віри заради шлюбу з християнином, але, опинившись у розпачі після зради чоловіка, що повернувся до колишньої коханки, наклала на себе руки.

Автор у творі оголює упередженість і невігластво громади (наприклад, суперечка між двома сільськими бабами, чи має єврейка душу: «Яка у

не! душа! / Звісно, душі у не! ніякої, – пара!.. / Вона парою і диха, як скотина!» й тому, що викликає співчуття до єврейських персонажів, не лише до Сари, а й до її божевільного, схожого на Ліра, батька, який не зміг пробачити дочку за скоєний вчинок. Руданський через співчутливий показ долі Сари та її батька, демонструє трагізм людського існування, що виходить за межі етнічної чи релігійної належності. Цей підхід письменника виявляє тенденцію до гуманістичного осмислення «іншого», здатного на страждання й моральний вибір[17].

У ширшому історико-культурному контексті такий художній підхід співзвучний складній долі єврейського населення, яке протягом багатьох століть було об'єктом суперечливих суспільних процесі, зокрема ізоляції, переслідування, тощо. Єврейська громада, яка населяла польські землі з часів П'ястів, становила сильну національну групу. Саме в Польщі, особливо з кінця XI століття, знайшли притулок єврейські біженці із Західної Європи та Богемії, рятуючись від переслідувань під час хрестових походів, розпочатих середньовічними християнами в XI і XII століттях. Приплив євреїв з Іспанії, Франції та Німеччини до Польщі сягає XIV ст. Поселенню євреїв на польських землях сприяла значна свобода і добра воля можновладців. Незважаючи на антисемітські прояви, які відбувалися в Польщі з кінця XIV століття, єврейське населення відігравало важливу роль в економічному житті країни і становило найбільше єврейське населення в Європі. Підраховано, що на початку XVI століття польські та литовські землі населяли 24 тисячі євреїв, на початку XVII століття від 80 до 100 тисяч, а в середині століття їхня кількість зросла навіть до 200 тисяч.

Таке величезне, майже десятикратне збільшення чисельності євреїв за неповні двісті років стало наслідком не тільки припливу переселенців з інших європейських країн, але й високого природного приросту. Під час повстання Хмельницького 1648 року та польсько-козацької війни в Україні відбувалися масові вбивства євреїв. І ці, і пізніші військові дії, що відносяться до початку XVIII століття (війна з Туреччиною, Росією, шведське вторгнення), призвели до економічного занепаду багатьох міст і, як наслідок, до економічної кризи для єврейських громад.

Перепис 1764 році зафіксував 433 тис. євреїв у Короні та 157 тис. у Литві, не враховуючи дітей до одного року. Сильна історично та економічно стабільна позиція єврейської громади в Польщі сприяла входженню її представників у літературний світ, створений польськими авторами. Показово й те, що серед слов'янських літератур постать єврея найчастіше з'являється в польській.

Деякі письменники зображували єврейську традицію як глибоко вкорінену культурну систему, що формувалася протягом століть і

ґрунтувалася на суворому дотриманні релігійних приписів. Представники романтизму та позитивізму, вводячи у свої твори мотиви духовного життя єврейської громади та її вірність традиції, прагнули, з одного боку, сприяти налагодженню польсько-єврейських взаємин, подоланню упереджень і заохоченню асиміляційних процесів, а з іншого – показати польським читачам, які самі перебували в умовах втрати державності, наскільки важливо плекати власні духовні й культурні цінності як основу національної ідентичності. Позитивістська література не змогла повністю усунути упередження щодо євреїв, які панували в польському суспільстві. Еліза Ожешко, що зібрала і представила найбільш достовірну інформацію про єврейський спосіб життя, вражена Варшавським погромом 1881 року, писала: «Наші уявлення про єврейську історію, релігію та звичаї просто дитячі. Перед нашою уявою постає єврей, яким його зображували в Середньовіччі: напівнадприродна істота, таємнича, оповита жахом злочинів, які він скоїв [19].

Серед письменників неєврейського походження, які підхоплювали у своїх творах теми єврейської традиції та релігії, виділяються Юзеф Ігнацій Крашевський і, насамперед, згадана вище Еліза Ожешкова. Їхня роль у представленні цього аспекту життя єврейської громади потребує детального розгляду, тим більше, що опубліковані досі праці – включно з творами інших письменників – щонайбільше побіжно згадують про існування проблеми юдаїзму в текстах авторів XIX ст.. Предметом твору є насамперед єврейська традиція з її звичаями та обрядами, що випливає із заповідей іудаїзму, які суворо визначають ритм життя від народження до смерті. Проведені дослідження зосереджені на різних аспектах релігійного життя євреїв, включаючи функціонування окремих осіб у громаді, тобто комуну, освіту та відхід від релігії предків. Для послідовників іудаїзму поняття «традиція» (лат. traditio – «передати», «передати»; івр. masoretet) має двояке значення. По-перше, це відноситься до Письмової Тори (П'ятикнижжя Мойсея) і до так званої Усної Тори, яка колись була фактично передана в рамках усної традиції, а потім записана, серед іншого в Талмуді. По-друге, під ним розуміють ритуали і звичаї, що передаються з покоління в покоління, пов'язані з виконанням євреєм приписів, що містяться в Торі. Секрет виживання єврейської нації, яка проживає переважно в діаспорі та збереження власної ідентичності пов’язаний із релігією. Цю істину пояснює один із єврейських персонажів у драмі «Великий рабин Авраам» Еміля Ронецького, який каже, що звичаї та віра «це наш єдиний скарб, наша спадщина предків, наша гордість і слава, ми та наші батьки виховувалися в них, вони були нашою опорою протягом століть і назавжди захищатимуть нашу націю від знищення» [25].

Також герой драми Едварда Любовського «Єврей», Ґольдштейн, висловлює думку, що в єврейського народу, який протягом століть зазнавав поневірянь, переслідувань і принижень, батьківщину було замінено релігією, саме вона стала для них духовним прихистком і єдиною формою збереження національної єдності. «Завдяки численним релігійним приписам і дотриманню обрядів ми залишилися самими собою і не зникли з лиця землі, поглинувшись групами націй» 20, – стверджує головний герой роману Юзефа Ігнація Крашевського «Єврей» [22].

Ці приклади свідчать, що польські письменники XIX століття, звертаючись до єврейської тематики, не лише фіксували соціальні та релігійні особливості життя громади, а й намагалися осмислити її глибинний духовний сенс. Для Крашевського, Ожешкової та інших авторів іудаїзм поставав не лише як система релігійних норм, а як своєрідний код національної пам'яті, що забезпечував внутрішню єдність народу в умовах розпорошення та історичних випробувань. Таке трактування вказує на спробу зрозуміти єврейську ідентичність у категоріях універсального гуманізму, коли віра і традиція набувають значення засобу духовного опору асиміляційним процесам.

Висновки. Сюжети, окреслені в даній розвідці, потребують подальшого розвитку та глибшого осмислення. Проаналізовані художні твори демонструють значущість імагологічного підходу у сучасному українському та світовому літературознавстві. Створені письменниками образи «іншого» формують як позитивні, так і негативні уявлення про суспільство, причому вплив на їх сприйняття здійснюють навіть найдрібніші складові імаготипу – імагеми у всьому їхньому різноманітті.

Єврейські персонажі польської та української літератури характеризуються насиченістю як специфічними, так і типовими рисами літературних образів. Формування колективних уявлень одного народу про інший є надзвичайно складним та суперечливим процесом. Поява образів-масок чужинців у культурному просторі певного етносу виступає першою сходинкою до подолання етнічних бар'єрів та утвердження власної ідентичності.

Традиційна свідомість не була нейтральною або об'єктивною, тому образи «інших» переважно презентувалися через сатирично-гумористичну призму. Збільшення негативних рис, приписуваних «неукраїнцям» чи «неполякам», пов'язане зі зростанням культурної дистанції, що відокремлює їх від етнічної більшості. Водночас, категорично позитивних або негативних образів «інших» в українській і польській літературі не існує. Українці, поляки та євреї виявляються «різними», але не «чужими». Найсуттєвішим об'єднуючим чинником є спільність базових людських

цінностей. У контексті сучасної війни проти України особливої ваги набувають патріотизм та готовність захищати рідну країну як ключові об'єднуючі фактори.

Література:

1. Александрович М. Жидівська дяка / М. М. Александрович (Мітро Олелькович) // Основа. – 1861. – Верес. – С. 73–78.

2. Архипенко Л. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця XX – початку XXI ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / Л. Архипенко. – Х., 2005. – 20 с.

3. Бордуляк Т. Бідний жидок Ратиця // Оповідання / Т. Бордуляк. – Львів: Основа, 1861. – С. 45–52.

4. Грабович Г. Єврейська тема в українській літературі XIX та початку XX сторіччя. До історії української літератури: Дослідження, есе, полеміка / Г. Грабович. – Київ, 1997.

5. Дзюба І. Література і національна самосвідомість / І. Дзюба. – Київ: Академія, 2000. – 304 с.

6. Жулинський М. Із забуття – в безсмертя: сторінки призабутої спадщини / М. Жулинський. – Київ: Дніпро, 1990. – 447 с.

7. Корбич Г. Крізь призму імагології: українсько-польські відносини в українському літературно-критичному дискурсі кінця XIX – початку XX століття / Г. Корбич // Studia Ukrainica Posnaniensia. – 2013. – С. 253–264.

8. Левицький М. Щастя Пейсаха Лейдермана [Електронний ресурс] / М. Левицький. – Режим доступу: https://ru.osvita.ua/school/literature/l/80900/

9. Оляндер Л. Форми вияву імагологічних процесів у суспільстві й літературі та способи їх відображення у творах письменників / Л. Оляндер // Волинь філологічна: текст і контекст. Імагологічні виміри національної літератури: зб. наук. пр. – 2011. – С. 175–182.

10. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: монографія / С. Павличко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ: Либідь, 1999. – 447 с.

11. Павличко С. Теорія літератури: курс лекцій / С. Павличко. – Київ: Основи, 2002. – 679 с.

12. Семерин Х. Єврейський світ в українській малій прозі кінця XIX – перших десятиріч XX ст.: міфопоетика, імагологія, естетика: дис. ... доктора філол. наук: 10.01.01 / Семерин Христина. – Острог: Національний університет «Острозька академія», 2023. – URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/Semeryn_dis.pdf

13. Семерин Х. Подорож як стратегія осягнення єврейського світу у прозі кінця XIX – перших десятиріч XX ст. / Х. Семерин // Синопсис: текст, контекст, медіа. – 2019. – № 2. – С. 68–74.

14. Словник української мови: у 3 т. / упоряд. з дод. власного матеріалу Б. Грінченко; за ред. С. Єфремова, А. Ніковського. – Київ: Горно, 1927–1928.

15. Руданський С. Хомут [Електронний ресурс] / С. Руданський. – Режим доступу: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=23659

16. Руданський С. Подорож до Єрусалима [Електронний ресурс] / С. Руданський. – Режим доступу: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=23730

17. Тогобочній І. Жидівка-вихрестка: драма в 5 діях / І. А. Тогобочній. – Львів: НТШ, 1922. – 44 с.

18. Фаріон І. Слова як свідки правди [Електронний ресурс] / І. Фаріон // Універсум. – 2004. – № 3. – Режим доступу: https://universum.lviv.ua/magazines/universum/2004/3/svid.html

19. Шкандрій М. Євреї в українській літературі. Зображення та ідентичність / М. Шкандрій; пер. з англ. Н. Комарової. – Київ: Дух і Літера, 2019. – 352 с.

20. Adamczyk-Garbowska M., Polonsky A. (eds.) Contemporary Jewish Writing in Poland. An Anthology. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2001.

21. Błoński J. The Poor Poles Look at the Ghetto // Tygodnik Powszechny, 1987.

22. Kraszewski J. I. Żyd : obrazy współczesne / Józef Ignacy Kraszewski. Kraków : Dom Wydawniczy Ostoja, 2014.

23. Markowski A., Kijek K., Zieliński K. Pogromy Żydów na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Tom 2: Studia przypadków (do 1939 roku). Warszawa : Instytut Historii PAN, 2019.

24. Orzeszkowa E. O Żydach / Eliza Orzeszkowa. Warszawa : Gebethner i Wolff, 1882.

25. Roniecki E. Wielki rabbi Abraham : tragedja w pięciu aktach / Emil Roniecki. Kraków : K. Wild, 1875.

26. Janion M. Hero, Conspiracy, and Death: The Jewish Lectures. Berlin ; New York : Peter Lang Verlag, 2014. 248 p.

References

1. Aleksandrovych, M.M. (1861). Zhydivska diaka [Jewish gratitude]. *Osnova - Basis*, September, 73-78 [in Ukrainian].

2. Arkhypenko, L. (2005). *Inshomovni leksychni zapozychennia v ukrainskii movi: etapy i stupeni adaptatsii (na materiali anhlitsyzmiv u presi kintsia XX – pochatku XXI st.)* [Foreign lexical borrowings in the Ukrainian language: stages and degrees of adaptation (based on Anglicisms in the press of the late 20th - early 21st centuries)]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

3. Borduliak, T. (1861). Bidnyi zhydok Ratytsia [Poor Jew Ratytsia]. *Opovidannia - Stories* (pp. 45-52). Lviv: Osnova [in Ukrainian].

4. Hrabovych, H. (1997). Yevreiska tema v ukrainskii literaturi XIX ta pochatku XX storichchia [The Jewish theme in Ukrainian literature of the 19th and early 20th centuries]. *Do istorii ukrainskoi literatury: Doslidzhennia, ese, polemika - To the history of Ukrainian literature: Researches, essays, polemics*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Dziuba, I. (2000). *Literatura i natsionalna samosvidomist* [Literature and national consciousness]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

6. Zhulynskyi, M. (1990). *Iz zabuttia — v bezsmertia: storinky pryzabutoi spadshchyny* [From oblivion to immortality: pages of forgotten heritage]. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].

7. Korbych, H. (2013). Kriz pryzmu imaholohii: ukrainsko-polski vidnosyny v ukrainskomu literaturno-krytychnomu dyskursi kintsia XIX – pochatku XX stolittia [Through the prism of imagology: Ukrainian-Polish relations in the Ukrainian literary-critical discourse of the late 19th - early 20th centuries]. *Studia Ukrainica Posnaniensia*, 253-264 [in Ukrainian].

8. Levytskyi, M. (n.d.). *Shchastia Peisakha Leidermana* [The happiness of Peisakh Leiderman]. ru.osvita.ua. Retrieved from https://ru.osvita.ua/school/literature/l/80900/ [in Ukrainian].

9. Oliander, L. (2011). Formy vyiavu imaholohichnykh protsesiv u suspilstvi y literaturi ta sposoby yikh vidobrazhennia u tvorakh pysmennykiv [Forms of manifestation of imagological processes in society and literature and ways of their reflection in the works of writers]. Volyn filolohichna: tekst i kontekst. Imaholohichni vymiry natsionalnoi literatury - Volyn philological: text and context. Imagological dimensions of national literature, 175-182 [in Ukrainian].

10. Pavlychko, S. (1999). *Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi* [The discourse of modernism in Ukrainian literature] (2nd ed., rev.). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

11. Pavlychko, S. (2002). *Teoriia literatury: kurs lektsii* [Theory of literature: course of lectures]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

12. Semeryn, Kh. (2023). *Yevreiskyi svit v ukrainskii malii prozi kintsia XIX — pershykh desiatyrich XX st.: mifopoetyka, imaholohiia, estetyka* [The Jewish world in Ukrainian short prose of the late 19th - first decades of the 20th centuries: mythopoetics, imagology, aesthetics]. Doctor's thesis. Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia». Retrieved from https://www.oa.edu.ua/doc/dis/Semeryn_dis.pdf [in Ukrainian].

13. Semeryn, Kh. (2019). Podorozh yak stratehiia osiahnennia yevreiskoho svitu u prozi kintsia XIX – pershykh desiatyrich XX st. [Journey as a strategy for comprehending the Jewish world in the prose of the late 19th - first decades of the 20th centuries]. *Synopsys: tekst, kontekst, media - Synopsis: text, context, media*, 68-74 [in Ukrainian].

14. Hrinchenko, B. (Comp.), Yefremov, S., & Nikovskyi, A. (Eds.). (1927-1928). *Slovnyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language] (Vols. 1-3). Kyiv: Horno [in Ukrainian].

15. Rudanskyi, S. (n.d.). *Khomut* [Horse collar]. https://www.google.com/search?q=ukrlib.com.ua. Retrieved from https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=23659 [in Ukrainian].

16. Rudanskyi, S. (n.d.). *Podorozh do Iyerusalyma* [Journey to Jerusalem]. https://www.google.com/search?q=ukrlib.com.ua. Retrieved from https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=23730 [in Ukrainian].

17. Tohobochnii, I.A. (1922). *Zhydivka-vykhrestka: drama v 5 diiakh* [A converted Jewish woman: a drama in 5 acts]. Lviv: NTSh [in Ukrainian].

18. Farion, I. (2004). Slova yak svidky pravdy [Words as witnesses of truth]. *Universum*, 3. Retrieved from https://universum.lviv.ua/magazines/universum/2004/3/svid.html [in Ukrainian].

19. Shkandrii, M. (2019). *Yevrei v ukrainskii literaturi. Zobrazhennia ta identychnist* [Jews in Ukrainian literature. Representation and identity]. (N. Komarova, Trans.). Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].

20. Adamczyk-Garbowska, M., & Polonsky, A. (Eds.). (2001). *Contemporary Jewish Writing in Poland. An Anthology*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

21. Błoński, J. (1987). The Poor Poles Look at the Ghetto. *Tygodnik Powszechny*.

22. Kraszewski, J.I. (2014). *Żyd: obrazy współczesne* [The Jew: contemporary images]. Kraków: Dom Wydawniczy Ostoja [in Polish].

23. Markowski, A., Kijek, K., & Zieliński, K. (2019). *Pogromy Żydów na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Tom 2: Studia przypadków (do 1939 roku)* [Pogroms of Jews in the Polish lands in the 19th and 20th centuries. Vol. 2: Case studies (until 1939)]. Warszawa: Instytut Historii PAN [in Polish].

24. Orzeszkowa, E. (1882). *O Żydach* [About the Jews]. Warszawa: Gebethner i Wolff [in Polish].

25. Roniecki, E. (1875). *Wielki rabbi Abraham: tragedja w pięciu aktach* [The great rabbi Abraham: a tragedy in five acts]. Kraków: K. Wild [in Polish].
26. Janion, M. (2014). *Hero, Conspiracy, and Death: The Jewish Lectures*. Berlin; New York: Peter Lang Verlag.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 81'373.46:355/359:81'255

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-367-378

Бец Юрій Іванович кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри іноземних мов факультету забезпечення оперативно-службової діяльності Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-2679-3788

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ АСПЕКТИ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ У ТУРЕЦЬКІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Анотація. У статті розглядається комплекс лінгвістичних та перекладознавчих проблем, пов'язаних із досягненням еквівалентності при відтворенні турецької військової термінології українською мовою.

Актуальність теми продиктована особливим статусом військового перекладу, де семантична точність є критичним фактором для забезпечення ефективної міждержавної комунікації та координації оборонних заходів.

Основну увагу зосереджено на труднощах, зумовлених системними розбіжностями між мовами тюркської та слов'янської сімей, що вимагає від перекладача не лише мовної гнучкості, а й глибокого розуміння позамовних чинників.

Автором диференційовано рівні термінологічної еквівалентності (повна, часткова, нульова) та проілюстровано їх на прикладах лексем piyade, tugay, binbaşı та gazi. Встановлено, що ключовою перепоною для прямої номінації є відмінності в ієрархічній структурі та історичних доктринах збройних сил обох країн. Окремо висвітлено специфіку передачі національних військових реалій (*Bordo Bereliler, mehter, şehit*), для яких найбільш доцільним визначено застосування стратегій описового перекладу, функціональної аналогії або термінологічного запозичення з коментарем.

У межах дослідження проведено системний аналіз морфологічних (аглютинативна природа турецької мови проти флективності української), фонетичних та етимологічних характеристик терміносистеми. Розкрито роль тюркського, арабського та перського пластів лексики, а також проаналізовано сучасні неономенації у сегменті кібербезпеки та безпілотних систем (*SİHA, siber saldırı*). Запропоновано алгоритми роботи з військовими абревіатурами та складними багатокомпонентними конструкціями.

За результатами дослідження зроблено висновок, що ефективність перекладу військової термінології прямо залежить від інтеграції

лінгвістичних знань із предметною компетенцією у військовій галузі. Визначено, що перспективним напрямом є уніфікація термінів у форматі спеціалізованих двомовних глосаріїв та адаптація алгоритмів машинного перекладу до специфіки турецького військового дискурсу.

Ключові слова: турецька військова термінологія, військовий переклад, термінологічна еквівалентність, перекладацькі стратегії, лінгвістичні аспекти, екстралінгвістичні чинники, військові реалії, абревіатури, безпілотні літальні апарати (БпЛА), аглютинація, міжмовна комунікація, перекладацькі трансформації, турецько-український переклад.

Bets Yuriy Ivanovych Ph.D. in Pedagogics Associate Professor Senior instructor of the Foreign Languages Department Foreign Languages Department, National academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnyskyi, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-2679-3788

LINGUISTIC AND TRANSLATION ASPECTS OF EQUIVALENCE IN TURKISH MILITARY TERMINOLOGY

Abstract. The article examines a range of linguistic and translation-related challenges associated with achieving equivalence when rendering Turkish military terminology into Ukrainian. The relevance of the study is driven by the specific status of military translation, where semantic precision serves as a critical factor for ensuring effective interstate communication and coordination of defense initiatives. The primary focus is placed on the difficulties arising from systemic discrepancies between the Turkic and Slavic language families, which necessitate not only linguistic flexibility from the translator but also a profound understanding of extralinguistic factors.

The author differentiates between levels of terminological equivalence (full, partial, and zero) and illustrates them using lexemes such as piyade, tugay, binbaşı, and gazi. It is established that the key obstacle to direct nomination lies in the differences between the hierarchical structures and historical doctrines of the armed forces of both nations. Particular attention is given to the rendering of national military realia (Bordo Bereliler, mehter, şehit), for which descriptive translation, functional analogy, or terminological borrowing with supplementary commentary are identified as the most effective strategies.

Within the scope of the study, a systemic analysis of morphological (the agglutinative nature of Turkish versus the fusional structure of Ukrainian), phonetic, and etymological characteristics of the terminological system is conducted. The role of Turkic, Arabic, and Persian lexical layers is revealed, alongside an analysis of modern neonominations in the sectors of cybersecurity

and unmanned systems (SİHA, siber saldırı). Algorithms for handling military abbreviations and complex multi-component constructions are proposed.

Based on the research findings, it is concluded that the effectiveness of military terminology translation directly depends on the integration of linguistic expertise with subject-matter competence in the military field. The study identifies the unification of terms through specialized bilingual glossaries and the adaptation of machine translation algorithms to the specifics of Turkish military discourse as promising areas for future development.

Keywords: Turkish military terminology, military translation, terminological equivalence, translation strategies, linguistic aspects, extralinguistic factors, military realia, abbreviations, unmanned aerial vehicles (UAV), agglutination, cross-language communication, translation transformations, Turkish-Ukrainian translation.

Постановка проблеми. Переклад військової термінології є однією з найскладніших проблем військового перекладу та термінознавства, що зумовлено як лінгвістичними особливостями, так і екстралінгвістичними чинниками.

Цей вид перекладу вимагає не лише досконалого володіння мовою оригіналу та мовою перекладу, а й глибокого розуміння військової справи, доктрин, структури збройних сил, техніки та озброєння. Від точної передачі значення термінів залежить ефективність комунікації та, як наслідок, успіх військових операцій. Наявність значних відмінностей між національними військовими терміносистемами, зокрема між турецькою та українською, що належать до різних мовних сімей, створює додаткові виклики для перекладача. [1]

Проблеми перекладу турецької військової термінології детально аналізуються у спеціалізованих турецьких наукових працях [8], що підкреслює актуальність даного дослідження. **Предметом даної статті** є проблеми та стратегії перекладу військової термінології. Об'єкт дослідження — турецька військова терміносистема та її українські відповідники. **Мета** роботи полягає в аналізі основних проблем, що виникають під час перекладу турецьких військових термінів українською мовою, та у виявленні ефективних перекладацьких стратегій для їх подолання.

Наукова новизна роботи полягає у системному аналізі проблем перекладу турецької військової термінології українською мовою на основі конкретних прикладів. Фокусується особлива увага на таких аспектах, як відсутність еквівалентності, переклад реалій, структурні та фонетичні відмінності між мовами, а також вплив культурологічних та історичних чинників на перекладацький процес.

Виклад основного матеріалу. Переклад військової термінології становить одну з найскладніших проблем у галузі військового перекладу та термінознавства. Ця складність зумовлена, перш за все, специфікою військової сфери. Військовий переклад є зоною підвищеної відповідальності, оскільки від точності передачі значення термінів часто залежить ефективність військової комунікації та успішне виконання поставлених завдань.

Переклад військової термінології – це складний інтелектуальний процес, який вимагає не лише знання іноземної та рідної мов, але й глибокого розуміння військової справи, організації збройних сил, військової техніки та озброєння. Військовий перекладач повинен добре знати військову термінологію мови оригіналу та мови перекладу, а також розуміти відповідні військові концепти та реалії [2, 5]. Під час роботи з турецькою військовою термінологією важливо спиратися на офіційні глосарії та словники, що видаються Генеральним штабом Збройних Сил Туреччини [9].

Одна з основних проблем перекладу військової термінології пов'язана з відсутністю повної відповідності між військовими терміносистемами різних мов. Кожна національна військова терміносистема відображає особливості військової організації, доктрини та історичного розвитку збройних сил відповідної країни. Військова термінологія є національно специфічною, оскільки формується під впливом національних військових традицій, історичного досвіду та геополітичного становища країни. [3, 4]

Розглянемо конкретні приклади перекладу турецьких військових термінів українською мовою та проаналізуємо проблеми, що виникають під час цього процесу.

У сфері сухопутних військ турецький термін "piyade" перекладається українською як "піхота". Це приклад повної еквівалентності, коли термін мови оригіналу та термін мови перекладу повністю збігаються за значенням. Складнішим є переклад терміна "tugay", який позначає військове формування середнього рівня в турецькій армії. Його найближчим українським відповідником є "бригада", але повної еквівалентності тут немає, оскільки організаційна структура, чисельність та функції турецької "tugay" можуть відрізнятися від української "бригади". У сфері військово-морських сил турецький термін "denizaltı" має повний еквівалент в українській мові – "підводний човен". А от термін "sahil güvenlik" (буквально "берегова охорона") може перекладатися залежно від контексту як "берегова охорона" або "морська охорона", оскільки функції цього формування можуть відрізнятися від аналогічних українських структур. Так само термін "korvet" (корвет) має однозначний відповідник в українській мові, хоча технічні характеристики та озброєння турецьких корветів можуть відрізнятися від

українських аналогів, однак термін "liman başkanlığı" (буквально "керівництво порту") перекладається як "адміністрація порту" або "портова служба" залежно від контексту. У сфері військово-повітряних сил турецький термін "hava üssü" перекладається як "авіабаза" – це приклад повної еквівалентності. Термін "uçaksavar" (буквально "те, що збиває літаки") перекладається як "зенітна установка" або "протиповітряна оборона" залежно від конкретного контексту. Термін "savaş uçağı" (буквально "бойовий літак") може перекладатися залежно від контексту як "винищувач", "бомбардувальник" або "штурмовик".

У розвідувальній галузі турецьке поняття «istihbarat» розшифровується як «розвідка». Водночас лексема «muhaberat» може трактуватися як «зв'язок» або «комунікація», залежно від конкретної ситуації. Вислів «dinleme istasyonu» (що дослівно означає «станція прослуховування») у професійній термінології визначається як «пункт радіоперехоплення» або «центр радіоелектронної розвідки».

Особливої уваги потребує термін «örtülü operasyon» (буквально — «прихована операція»): його мовний еквівалент варіюється від «таємної операції» та «спеціальної операції» до «операції під прикриттям». Під час роботи фахівець має зважати не лише на лінгвістичну відповідність, а й на екстралінгвістичні чинники: специфіку реалізації таких заходів, їхню мету та кінцеві завдання.

У сфері логістики турецький термін "lojistik destek" перекладається як "логістична підтримка", що є прикладом повної еквівалентності. Термін "iaşe" може перекладатися як "продовольче забезпечення" або "харчування" залежно від контексту. Термін "cephanelik" перекладається як "склад боєприпасів" або "арсенал".

Чимало труднощів виникає під час пошуку еквівалентів для термінів-неологізмів. Наприклад, турецький термін "siber saldırı" (кібератака) є неологізмом, утвореним шляхом поєднання запозиченого елемента "siber" (кібер) та питомого турецького слова "saldırı" (атака). Під час перекладу українською мовою використовується калька "кібератака". Турецький термін "elektronik harp" (електронна війна) перекладається українською як "радіоелектронна боротьба", що є прикладом відсутності повної еквівалентності, оскільки український термін має ширше значення, що включає не лише електронні, але й радіоелектронні засоби боротьби. Перекладаючи термін "insansız hava aracı" (буквально "безпілотний повітряний засіб") перекладач може застосувати кілька варіантів перекладу, які наявні в українській військовій термінології: "безпілотний літальний апарат", "дрон", "безпілотник". Вибір конкретного варіанта залежить від контексту, призначення тексту та вимог до стилю.

Окреме місце та свою специфіку має переклад термінів-абревіатур. Військова термінологія характеризується наявністю великої кількості абревіатур та скорочень, які часто є специфічними для певної національної військової культури. Перекладач повинен володіти знанням абревіатур та скорочень, прийнятих у військовій сфері мови оригіналу та мови перекладу.

Виконуючи переклад турецьких військових абревіатур можливі різні стратегії, зокрема:

- використання еквівалентної абревіатури в мові перекладу. Наприклад, турецька абревіатура "NATO" (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü) перекладається як "НАТО" (Організація Північноатлантичного договору);
- розшифрування абревіатури та переклад повної форми. Наприклад, турецька абревіатура "EYP" (El Yapımı Patlayıcı) розшифровується та перекладається як "саморобний вибуховий пристрій".
- транскрипція або транслітерація абревіатури. Наприклад, турецька абревіатура "ASELSAN" (Askeri Elektronik Sanayii – Військова електронна промисловість) може передаватися як "АСЕЛСАН".
- створення нової абревіатури на основі перекладу повної форми. Наприклад, турецька абревіатура "KKK" (Kara Kuvvetleri Komutanlığı) може перекладатися як "КСВ" (Командування сухопутних військ).

Вибір стратегії перекладу абревіатур залежить від наявності еквівалента в мові перекладу, традиції перекладу відповідної абревіатури, контексту та призначення перекладу.

Важливою особливістю турецької військової термінології є наявність термінів, що походять з різних мов: тюркської, арабської, перської, європейських мов. Це створює додаткові проблеми для перекладача, який повинен враховувати етимологію терміна та традиції його перекладу.

Наприклад, термін "tüfek" (гвинтівка) тюркського походження перекладається як "гвинтівка" або "рушниця" залежно від контексту. Термін "cephane" (боєприпаси) перського походження перекладається як "боєприпаси". Термін "şerit" (стрічка, в тому числі кулеметна) арабського походження перекладається як "стрічка". Термін "radar" (радар) запозичений з англійської мови і перекладається як "радар". Складним завданням для перекладу є також турецькі військові терміни арабського походження, а також терміни, пов'язані з релігійними аспектами військової справи та національними військовими традиціями. Наприклад, термін "harp" (війна) арабського походження має в турецькій мові синонім "savaş" тюркського походження. При перекладі українською мовою обидва терміни перекладаються як "війна", хоча в турецькій мові вони можуть мати стилістичні відмінності: "harp" частіше вживається в офіційних документах та наукових

працях, а "savaş" – у повсякденній мові та публіцистиці. Турецький термін "şehit" (буквально "мученик") позначає військовослужбовця, який загинув під час виконання обов'язків. В українській мові найближчим відповідником є "загиблий", але цей термін не передає релігійного аспекту, присутнього в турецькому терміні. Турецький термін "mehter" позначає традиційний військовий оркестр, який не має прямого аналога в українській військовій традиції. При перекладі можна використовувати термін "військовий оркестр" з додатковим поясненням або залишати термін "мехтер" з поясненням. Термін "Harbiye" (буквально "військова справа") у турецькій мові може позначати військове училище або академію. В українській мові залежно від контексту його можна перекладати як "військове училище", "військова академія" або "військовий навчальний заклад".

Проблема термінологічної еквівалентності є центральною у перекладі військової термінології. Термінологічна еквівалентність передбачає ідентичність термінологічних значень у мові оригіналу та мові перекладу. Однак досягнення повної термінологічної еквівалентності часто є неможливим через відмінності в організації збройних сил, військовій техніці, тактиці та стратегії різних країн. Виділяють кілька ступенів термінологічної еквівалентності у військовому перекладі:

Повна еквівалентність. Наприклад, турецький термін "tank" та український "танк" повністю збігаються за значенням.

Часткова еквівалентність. Наприклад, турецький термін "binbaşı" (буквально "керівник тисячі") та український "майор" частково збігаються за значенням, позначаючи офіцерське звання середнього рівня, але можуть відрізнятися за місцем у системі звань та функціональними обов'язками.

Відсутність еквівалентності. Наприклад, турецький термін "muharip gazi" (буквально "ветеран бойових дій") не має точного відповідника в українській військовій термінології, оскільки в турецькій системі цей статус має особливе юридичне та соціальне значення. У випадку відсутності еквівалентності перекладач змушений вдаватися до різних перекладацьких трансформацій, зокрема транскрипції, транслітерації, калькування, описового перекладу, створення неологізмів тощо.

Особливу проблему становить переклад військових реалій – термінів, що позначають національно-специфічні поняття, відсутні в інших військових культурах. Наприклад, турецький термін "Bordo Bereliler" (буквально "бордові берети") позначає елітний підрозділ спеціального призначення турецької армії. При перекладі українською мовою можна використовувати різні стратегії:

- запозичення терміна з поясненням: "бордові берети" – елітний підрозділ спеціального призначення турецької армії;

- пошук функціонального аналога: "турецький спецназ", хоча це не є повним еквівалентом;
- описовий переклад: "елітний підрозділ спеціальних операцій збройних сил Туреччини".

З огляду на зазначене, переклад військових реалій вимагає методологічного підходу, що передбачає обов'язкове встановлення як лексичного значення, так і функціональної ролі та ієрархічного статусу в межах військової організації.

Складність перекладу військової термінології пов'язана також з наявністю полісемії, синонімії та омонімії. Полісемічні терміни можуть мати різні значення залежно від контексту, що вимагає від перекладача уважного аналізу тексту та вибору правильного еквівалента. Наприклад, турецький термін "menzil" може перекладатися як "дальність" (у значенні "дальність стрільби"), "дистанція" (у значенні "відстань до цілі"), "діапазон" (у значенні "радіус дії"). Перекладач повинен враховувати контекст та обирати найбільш адекватний відповідник.

Синонімія у військовій термінології може створювати додаткові труднощі для перекладача, оскільки вимагає вибору найбільш адекватного відповідника з кількох можливих варіантів. При перекладі синонімічних термінів необхідно враховувати їхні стилістичні особливості, сферу вживання та частотність. Наприклад, у турецькій військовій термінології для позначення поняття "командир" використовуються синоніми "komutan" та "amir". При перекладі українською мовою перекладач повинен враховувати контекст: термін "komutan" зазвичай вживається стосовно командирів великих військових формувань (дивізій, корпусів), а термін "amir" – стосовно командирів нижчого рівня.

Омонімія може призводити до неправильного розуміння та перекладу термінів, якщо перекладач не враховує контекст. Наприклад, турецький термін "manga" може означати "відділення" (військове формування) або "комікс" (жанр літератури). При перекладі військових текстів необхідно враховувати контекст та обирати відповідник, що належить до військової сфери.

Трансформація багатокомпонентних термінів є специфічним викликом, оскільки побудова термінологічних словосполучень у різних мовних системах часто має суттєві відмінності, а це вимагає врахування структурних особливостей мови оригіналу та мови перекладу. Наприклад, під час перекладк турецьких багатокомпонентних термінів українською мовою часто змінюється порядок компонентів та їхні граматичні характеристики. Турецький термін "zırhlı personel taşıyıcı" (буквально "броньований персонал транспортер") перекладається як "бронетранспортер", причому в

українському варіанті три окремі слова поєднуються в одне складне слово; термін "insansız hava aracı" (буквально "безлюдський повітряний засіб") перекладається як "безпілотний літальний апарат", при цьому змінюється порядок слів та їхні граматичні характеристики.

Культурологічний аспект перекладу військової термінології пов'язаний з необхідністю врахування культурних, історичних та соціальних особливостей військової сфери у різних країнах. Військова термінологія відображає не лише мовні, але й культурні особливості військової сфери, які необхідно враховувати при перекладі. Наприклад, при перекладі термінів, що позначають військові звання, необхідно враховувати відмінності у системах військових звань різних країн. Турецький термін "yüzbaşı" (буквально "сотник") перекладається як "капітан", хоча буквальний переклад був би "сотник". Термін "albay" перекладається як "полковник", хоча етимологічно це слово пов'язане з титулом "бей".

Предметом особливої уваги є переклад термінів, конотативне наповнення яких варіюється залежно від специфіки національної військової культури. Наприклад, турецький термін "gazi" у військовому контексті позначає ветерана бойових дій, який отримав поранення, і має позитивну конотацію, пов'язану з героїзмом та самопожертвою. В українській військовій термінології найближчим відповідником є термін "поранений ветеран", який не має таких сильних конотацій.

Динамічний розвиток військової справи та поява нових технологій зумовлюють постійне оновлення військової термінології, що створює додаткові проблеми для перекладачів. Поява нових видів зброї, військової техніки та способів ведення бойових дій вимагає створення нових термінів, які не завжди мають усталені відповідники в мові перекладу.

У таких випадках перекладач може використовувати різні стратегії:

- запозичення нового терміна, наприклад, турецький термін "drone" (запозичений з англійської) може перекладатися українською як "дрон";
- створення кальки, наприклад, турецький термін "siber savaş" (кібервійна) перекладається українською як "кібервійна";
- створення описового перекладу, наприклад, турецький термін "stand-off mühimmat" (запозичений з англійської "stand-off munition") може перекладатися як "боєприпас, що запускається з безпечної відстані";
- використання приблизного аналога, наприклад, турецький термін "kamikaze drone" (запозичений з англійської) може перекладатися як "дрон-камікадзе" або "ударний безпілотник";

Вибір стратегії перекладу нових термінів залежить від мовних норм, традицій термінотворення, рекомендацій термінологічних комісій та інших чинників.

Проблеми перекладу турецької військової термінології українською мовою ускладнюються також тим, що обидві мови належать до різних мовних сімей: турецька – до тюркської, а українська – до слов'янської. Це зумовлює значні відмінності у граматичній структурі, способах словотвору та семантичних особливостях термінів.

Турецька мова характеризується аглютинативним способом словотвору, коли до кореня слова послідовно додаються афікси, кожен з яких має одне граматичне значення. Наприклад, термін "silahlanma" (озброєння) утворено від кореня "silah" (зброя) шляхом додавання афіксів "-lan" (дієслівний афікс) та "-ma" (афікс, що утворює іменник від дієслова). При перекладі українською мовою необхідно враховувати ці структурні особливості та знаходити адекватні способи передачі значення.

Українська мова, як флективна, використовує інші способи словотвору, переважно префіксацію та суфіксацію. Терміни, що в турецькій мові виражаються одним словом, в українській мові можуть передаватися словосполученням, і навпаки.

Наприклад, турецький термін "topçu" (артилерист) утворено від кореня "top" (гармата) шляхом додавання суфікса "-çu" (суфікс, що позначає професію). В українській мові цей термін перекладається як "артилерист" – слово, утворене від кореня "артилер-" та суфікса "-ист".

При перекладі турецьких військових термінів українською мовою необхідно також враховувати фонетичні особливості обох мов. Турецька мова характеризується гармонією голосних, коли голосні в афіксах узгоджуються з голосними в корені слова. Це впливає на вимову та транскрипцію турецьких термінів українською мовою. Як от турецький термін "hücum" (атака, штурм) при транскрипції українською мовою передається як "хюджум", хоча за змістом перекладається як "атака" або "штурм". Термін "bölük" (рота) при транскрипції передається як "бьолюк", але за змістом перекладається як "рота".

Отже, переклад турецької військової термінології українською мовою є складним процесом, що вимагає від перекладача не лише мовних знань, але й розуміння військової справи, знання культурних особливостей та врахування прагматичних аспектів комунікації. Основними проблемами перекладу є відсутність повної еквівалентності між терміносистемами, наявність військових реалій, полісемія, синонімія та омонімія термінів, структурні відмінності між мовами, національно-культурна специфіка військової термінології.

Для вирішення цих проблем перекладач повинен володіти широким арсеналом перекладацьких стратегій та прийомів, а також глибокими знаннями в галузі військової справи.

Подальші дослідження в галузі перекладу турецької військової термінології українською мовою можуть бути зосереджені на створенні спеціалізованого двомовного глосарія, який міститиме стандартизовані відповідники для основних військових термінів, абревіатур та реалій, аналізі корпусів паралельних текстів для виявлення найбільш частотних перекладацьких трансформацій та стратегій, дослідженні автоматизації перекладу військової термінології, зокрема розробці спеціалізованих систем машинного перекладу.

Література:

1.Бердичевський, Я. О., Головащук, С. І., Карабан, В. І. Українська військова термінологія: проблеми та перспективи розвитку / Я. О. Бердичевський, С. І. Головащук, В. І. Карабан. — Київ: Видавництво, 2018. — 320 с.

2.Карабан, В. І. Переклад англійської військової термінології українською мовою. — Львів: Вид-во ЛНУ, 2015. — 240 с.

3.Oxford Dictionary of Military Terms. — Oxford: Oxford University Press, 2020.

4.U.S. Department of Defense Dictionary of Military and Associated Terms. — Washington D.C., 2022.

5.Кудрявцев, О. М. Англійська військово-технічна термінологія та її переклад. — Харків: Видавництво ХНУ, 2019. — 180 с.

6.Василенко, Д. В. Англомовні лексичні інновації військової сфери, утворені шляхом словоскладання / Д. В. Василенко // Вісник Запорізького національного університету. Серія «Філологічні науки». — 2008. — С. 41–47.

7.Ковтун, О. В. Відтворення англомовної військової лексики українською мовою (на матеріалі документів НАТО) / О. В. Ковтун // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія». — 2014. — Т. 17, № 2. — С. 77–85.

8.Sözer, E. Askerî Terminoloji ve Çeviri Sorunları. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara, 2017.

9.Türk Silahlı Kuvvetleri. Türk Silahlı Kuvvetleri Terimleri Sözlüğü. Genelkurmay Başkanlığı Yayınları. — Ankara 2021.

References:

1. Berdychevskyi, Ya.O., Holovashchuk, S.I., & Karaban, V.I. (2018). *Ukrainska viiskova terminolohiia: problemy ta perspektyvy rozvytku* [Ukrainian military terminology: problems and prospects of development]. Kyiv: Vydavnytstvo [in Ukrainian].

2. Karaban, V.I. (2015). *Pereklad anhliiskoi viiskovoi terminolohii ukrainskoiu movoiu* [Translation of English military terminology into Ukrainian]. Lviv: Vyd-vo LNU [in Ukrainian].

3. *Oxford Dictionary of Military Terms*. (2020). Oxford: Oxford University Press.

4. *U.S. Department of Defense Dictionary of Military and Associated Terms*. (2022). Washington D.C.: U.S. Department of Defense.

5. Kudriavtsev, O.M. (2019). *Anhliiska viiskovo-tekhnichna terminolohiia ta yii pereklad* [English military-technical terminology and its translation]. Kharkiv: Vydavnytstvo KhNU [in Ukrainian].

6. Vasylenko, D.V. (2008). *Anhlomovni leksychni innovatsii viiskovoi sfery, utvoreni shliakhom slovoskladannia* [English-language lexical innovations in the military sphere formed by compounding]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Filolohichni nauky»* – Bulletin of Zaporizhzhia National University. Series "Philological Sciences", 41–47 [in Ukrainian].

7. Kovtun, O.V. (2014). *Vidtvorennia anhlomovnoi viiskovoi leksyky ukrainskoiu movoiu (na materiali dokumentiv NATO)* [Reproduction of English military vocabulary in Ukrainian (based on NATO documents)]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriia «Filolohiia»* – Journal of Kyiv National Linguistic University. Series Philology, 17(2), 77–85 [in Ukrainian].

8. Sözer, E. (2017). *Askerî Terminoloji ve Çeviri Sorunları* [Military Terminology and Translation Problems]. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları [in Turkish].

9. Türk Silahlı Kuvvetleri. (2021). *Türk Silahlı Kuvvetleri Terimleri Sözlüğü* [Turkish Armed Forces Glossary of Terms]. Ankara: Genelkurmay Başkanlığı Yayınları [in Turkish].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2: 82-1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-379-397

Бикова Тетяна Валеріївна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри українського ділового мовлення Національної академії Служби безпеки України, м. Київ, http:/orcid.org/0000-0001-8041-0672

Вернигора Олена Леонідівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українського ділового мовлення Національної академії Служби безпеки України, м. Київ, http:/orcid.org/0000-0002-1725-6075

ІДЕЙНО-ТЕМАТИЧНІ І ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РЕТРОДЕТЕКТИВІВ АНДРІЯ КОКОТЮХИ

Анотація. У статті на прикладі художнього аналізу декількох циклів ретродетективів розкрито загальні особливості ідейно-тематичного і жанровостильового розмаїття ретродетективів сучасного українського письменника Андрія Кокотюхи. Виокремлено особливості львівського циклу ретророманів: наявний опис конкретних суспільно-історичних проблем (тема російського тероризму, зародження кінематографу, прояви сексуальної революції, питання покликання й бажання, наслідки російської окупації, діяльність січових стрільців, процеси руйнації Австро-Угорської імперії), що виступають фоновою основою для кримінальних сюжетів і частково мотивують виникнення злочинних подій. Особливістю структури циклу є те, що в назвах творів автор одразу вказує простір дії. далі він реконструює ці локації, спираючись на матеріали з бібліотек та архівні дані Львівської міської ради.

Основними характеристиками наступного циклу «Вигнанець» є відсутність топонімічної прив'язки, елементи містики та горору. Автор вводить у текст героя-сучасника у нетиповому для себе колі подій. Історичні події виступають фоном, на якому розгортається сюжет, письменник використовує ефект «одивнення», серійність, використання напрацьованих прийомів і штампів та спрямованість на гострий динамічний сюжет.

Цикл «київської сищиці» А. Кокотюхи на прикладі творів «Життя на карту» та «Зламані іграшки» характеризується спільними рисами: темою (розслідування злочинів київською сищицею Анною Вольською); наративом (оповідь ведеться від третьої особи); локалізацією подій у міському просторі; численністю топонімів, що сприяють візуалізації подій; читабельністю; методом розкриття (скоєний злочин встановлюється через причинно-

наслідкові зв'язки); мовним стилем (проста, доступна мова викладу з переважанням емоційно-забарвленої лексики, жаргонізмів, народних висловів та численних порівнянь).

Новизна дослідження полягає у вперше здійсненому комплексному художньому аналізі ідейно-тематичного та жанрово-стильового рівнів циклів ретророманів А Кокотюхи, що відкриває нові перспективи для літературознавчого осмислення його творчості.

Ключові слова: ретродетектив, Андрій Котюха, ідейно-тематичні риси, жанрово-стильові особливості, сучасна проза, постмодернізм

Bykova Tetiana Valeriivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Business Language, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, http:/orcid.org/0000-0001-8041-0672

Vernyhora Olena Leonidivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Business Language, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, http:/orcid.org/0000-0002-1725-6075

IDEOLOGICAL-THEMATIC AND GENRE-STYLISTIC FEATURES OF ANDRIY KOKOTUKHA'S RETRO-DETECTIVE NOVELS

Abstract. The article, through a literary analysis of several cycles of retro-detective novels, reveals the general features of the ideological-thematic and genre-stylistic diversity of the works of contemporary Ukrainian writer Andriy Kokotukha.

Particular attention is paid to the Lviv cycle of retro-novels, which is distinguished by depictions of specific socio-historical issues (such as Russian terrorism, the emergence of cinema, manifestations of the sexual revolution, questions of vocation and desire, the consequences of Russian occupation, the activities of the Sich Riflemen, as well as the processes of the disintegration of the Austro-Hungarian Empire). These elements serve as a background for criminal plots and partially motivate the occurrence of criminal events. A structural peculiarity of this cycle lies in the fact that the titles of the works immediately indicate the spatial setting, which the author subsequently reconstructs on the basis of materials from libraries and archival data of the Lviv City Council.

The next cycle, The Exile, is characterized by the absence of topographical anchoring, as well as the inclusion of mystical and horror elements. The author introduces into the narrative a contemporary protagonist placed within an atypical circle of events. Historical occurrences function as a backdrop against which the

plot unfolds. Kokotukha employs the effect of "estrangement," seriality, the use of established techniques and clichés, and a focus on a sharp, dynamic storyline.

The cycle of Kyiv Detective novels, exemplified by Life at Stake and Broken Toys, is marked by common features: theme (the investigation of crimes by Kyiv detective Anna Volska); narration (third-person perspective); localization of events within the urban space; abundance of toponyms that enhance the visualization of events; readability; method of disclosure (the committed crime is revealed through cause-and-effect relations); and linguistic style (simple, accessible exposition with a predominance of emotionally charged vocabulary, jargon, folk expressions, and numerous comparisons).

The novelty of the study lies in the first comprehensive literary analysis of the ideological-thematic and genre-stylistic levels of Kokotukha's retro-novels, which opens new perspectives for literary interpretation of his oeuvre.

Keywords: retro-detective, Andriy Kokotukha, ideological-thematic features, genre-stylistic characteristics, contemporary prose, postmodernism

Постановка проблеми. Сучасний детективний жанр перебуває у стані постійної еволюції, розширює межі використання та збагачується новими підтипами й художніми модифікаціями. В українській літературі останніх десятиліть його репрезентують В. Авраменко, А. Багряна, Ю. Дольд-Михайлик, Д. Дідковська, В. Земляк, І. Калинець, М. Канюка, В. Кашин, Л. Кононович, Є. Кононенко, А. Кокотюха, В. та Н. Лапікури, І. Роздобудько, Р. Самбук, А. Сєрова, А. Соломко, Л. Федорів, О. Винокуров, О. Волков, Л. Воронина, Л. Шевченко, В. Шевчук, В. Шкляр. Особливе місце серед них займає Андрій Кокотюха, один із найбільш популярних і продуктивних сучасних українських письменників. Він працює у широкому жанровому спектрі: від детективу та ретродетективу до пригодницької, історичної та дитячої літератури. Його творчість вирізняється проблемно-тематичним розмаїттям, що охоплює питання історичної пам'яті, соціальних трансформацій, національної ідентичності, злочинності та морального вибору.

Саме ретродетективи А. Кокотюхи становлять наукову цінність, адже поєднують жанрову динаміку з історичною реконструкцією, створюючи художній простір, який водночас і зацікавлює читача, і стимулює до осмислення минулого. Актуальність дослідження ідейно-тематичних та жанрово-стильових особливостей у його трьох циклах («Львівський цикл», «Вигнанець» та «Київська сищиця») полягає у тому, що вони показують різні моделі поєднання історичного контексту з кримінальною інтригою, даючи нові перспективи для літературознавчого осмислення сучасної української прози.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Аналіз літературної творчості А. Кокотюхи вже став предметом уваги багатьох сучасних літературознавців. Н. Солодюк розглянула його доробок у контексті масової літератури та культурної рефлексії, наголошуючи на значенні детективів для формування історичної пам'яті. О. Соловей акцентувала на жанровій специфіці українського масового детективу, визначивши А. Кокотюху як одного з провідних авторів цього напряму. Т. Ткаченко дослідила особливості сучасної української белетристики, зокрема і творчість А. Кокотюхи як приклад поєднання історичного контексту з кримінальною інтригою. О. Герасименко зосередила увагу на проблемі культурної пам'яті та її відображенні у циклах письменника. І. Ковальчук аналізувала жанрово-стильові риси «Львівського циклу» та «Вигнанця», підкреслюючи їхню роль у розвитку українського ретродетективу. М. Кузьменко досліджувала жіночі образи у прозі А. Кокотюхи, зокрема у циклі «Київська сищиця», що розширює уявлення про гендерні аспекти жанру. Таким чином, ступінь опрацювання проблеми свідчить про багатоплановість досліджень, які охоплюють як жанрові, так і культурно-історичні характеристики творчості письменника.

Водночас огляд ідейно-тематичних та жанрово-стильових особливостей саме ретродетективів Андрія Кокотюхи є актуальним з позиції розгляду і комплексного аналізу трьох його циклів у єдиному дослідницькому полі. Це дає змогу простежити специфіку поєднання історичного контексту з кримінальною інтригою та визначити їхню роль у розвитку сучасної української прози, чим і зумовлюється наукова новизна статті.

Мета дослідження: розкрити специфіку ідейно-тематичних та жанрово-стильових рис ретродетективів Андрія Кокотюхи, зокрема у виявленні особливостей поєднання історичного контексту з кримінальною інтригою, аналізі способів побудови сюжетів та художніх прийомів, а також у визначенні місця й ролі художніх образів у структурі його творів, що дозволяє окреслити внесок письменника у розвиток сучасної української детективної прози.

Виклад основного матеріалу.

Першим циклом ретродетективів у творчості А. Кокотюхи став цикл, до якого входять такі романи: «Адвокат з Личаківської», «Привид з Валової», «Автомобіль з Пекарської», «Різник з Городоцької», «Коханка з Площі Ринок», «Втікач з Бригідок», «Офіцер з Стрийського парку», «Голова з площі Пігаль», «Натурниця з Латинського кварталу», «Невідомий з Булонського лісу». Хронологічно події, відтворені в названих творах, охоплюють період 1908 – 1918 років. Автор свідомо фіксує саме ці часові межі, оскільки початок XX ст. позначений інтенсивними соціально-політичними

змінами, Першою світовою війною та розпадом імперій. Аналіз топонімічних назв творів виявляє повторюваний мотив: простір дії локалізований на львівських вулицях, що зумовлює вживання терміна «львівський цикл» у літературознавчих дослідженнях.

У розмові в прямому ефірі на Tvoemisto.tv А. Кокотюха аргументує вибір Львова як простору оповіді: «Слово «ретро» асоціюється не з Сумами, не з Харковом чи Івано-Франківськом, а чомусь саме зі Львовом. В Україні взагалі найбільше художньої, документальної літератури, віршів пишуть про Львів» [5]. Далі письменник підсумовує: «Львів надихає українських письменників, навіть якщо вони тут не живуть» [5].

У контексті регіональної ідентичності Львів постає як центр формування Галичини, яка «як частина Австро-Угорської та Російської імперій об'єднує представників різних національностей» [1, с. 128].

Кожен роман циклу стосується конкретних суспільно-історичних проблем: у «Адвокаті з Личаківської» — тема російського тероризму; у «Привиді з Валової» — зародження кінематографу; у «Автомобілі з Пекарської» — прояви сексуальної революції; у «Різнику з Городоцької» — питання покликання й бажання; у «Коханці з Площі Ринок» — наслідки російської окупації; у «Втікачі з Бригідок» — діяльність січових стрільців і методи російської розвідки; у «Офіцері з Стрийського парку» — процеси руйнації Австро-Угорської імперії. Ці історичні й соціальні контексти виступають фоновою основою для кримінальних сюжетів і частково мотивують виникнення злочинних подій.

Тематика, яку піднімає автор у «львівському» циклі, зберігає свою актуальність і в сучасних дискусіях: поряд із вічними мотивами (коханням, ненавистю, помстою) постають і сучасні проблеми: валютні операції, афери з нерухомістю напередодні війни, питання відчуження земель під забудову, а також протистояння «ватним» настроям.

Наративна перспектива творів побудована через позицію стороннього спостерігача. Протагоністом виступає молодий киянин Климентій Кошовий, який змушений був емігрувати до Львова через політичні переслідування; його погляд як вихідця з Російської імперії дозволяє зіставити дві імперські системи — Російську та Австро-Угорську. Автор пояснює застосування цього прийому так: «Мені зручніше дивитися на Львів і відкривати його очима не місцевого, а ніби іноземця. Так маскуються помилки, котрих автор як гість може й має право припускатися» [2].

Крім центрального наратора, цикл об'єднує й інші повторювані фігури та соціальні типи. У творах відтворено різні етнічні й соціальні прошарки львівського суспільства: серед персонажів: Йозеф Шацький (львівський єврей), Марек Віхура (кримінальний комісар), Густав

Силезький (лідер злочинного світу міста), Магда Богданович (загадкова й впливова жінка), пані Божена Микульська (коханка впливового російського офіцера) тощо. У сукупності ці образи створюють опис так званого «мультикультурного середовища» [6, с. 184].

Автор приділяє виняткову увагу опрацюванню дрібних деталей. Він відтворює не лише зовнішність і вбрання представників різних етносів, а й вуличну мережу Львова, його архітектурні особливості, а іноді навіть включає кулінарні рецепти. Усі ці елементи сприяють перенесенню читача в атмосферу «ретро». Для відтворення історичного антуражу письменник систематично вдається до зазначених прийомів. Як зауважує А. Кокотюха: «Мені хочеться, аби людина мій текст не читала, а бачила, аби, подивившись з вікна, вона спостерігала Львів 100 років тому. Причому очима приїжджого гостя, оскільки сам я не львів'янин» [5].

Через позитивний відгук аудиторії та особливу прихильність до головного героя автор пішов назустріч численним проханням і створив продовження оповідної лінії. Наступним етапом циклу став ретродетектив «Голова з площі Пігалі», опублікований у 2019 р. як восьма книга серії. Події цього роману розгортаються у Франції навесні 1923 р. У центрі оповіді перебуває Климентій Кошовий, який відчуває наслідки Великої війни: він постає емігрантом без громадянства та з невизначеним майбутнім. Поворотною подією сюжету є повідомлення, що сколихнуло Париж: на площі Пігаля знайдено відрубану голову. Головною підозрюваною стає кохана Климента, Магда Богдановна. Перед протагоністом постає складне завдання: виправдати жінку й за три доби виявити справжнього вбивцю.

Особливістю структури циклу є те, що в назвах творів автор одразу вказує простір дії. Далі він реконструює ці локації, спираючись на матеріали з бібліотек та архівні дані Львівської міської ради. Водночас І. В. Чорний зауважує, що «більшість описів місцевості позбавлені певної авторської обробки, є звичайним переказом сторінок з путівників» [7].

Порівняльний аналіз окремих складових романів циклу дозволяє констатувати стабільність сюжетної конструкції у всіх частинах. Зокрема, можна виділити такі повторювані елементи: Клим Кошовий опиняється в чужому місті, йому належить з'ясувати обставини кримінальної справи, пов'язаної з його коханою Магдою Богдановою, у протагоніста з'являється помічник, далі він знайомиться з різними місцевими кримінальними типажами (вбивцями, крадіями, злодіями, торговцями, картярами тощо), адвокатами та поліцейськими.

Інший цикл ретродетективів А. Кокотюхи умовно позначають як «Вигнанець». У центрі цієї серії перебуває Платон Чечель, київський сищик і шукач кримінальних пригод: «Вигнанець і чорна вдова», «Вигнанець і

навчена відьма», «Вигнанець і перевертень», «Вигнанець і грішниця», «Вигнанець і шляхетна полонянка». Слід зауважити, що в сучасному літературознавстві ці твори залишаються малодослідженими.

На відміну від «львівського» циклу, у «Вигнанці» відсутня жорстка топонімічна прив'язка: дія розгортається як у Києві, так і в його околицях, іноді в Полтаві чи Харкові. Характерними рисами цієї серії є елементи містики та горору.

Отже, основною особливістю зазначених творів є те, що автор не прагне до повної історичної реконструкції фактів. Натомість він вводить у текст героя-сучасника, який опиняється в нетиповому для себе колі подій. Історичні події виступають фоном, на якому розгортається сюжет. Письменник застосовує прийоми нарації з позиції стороннього спостерігача, зокрема ефект «одивнення». До ознак ретродетективів А. Кокотюхи також належать серійність, використання напрацьованих прийомів і штампів та спрямованість на гострий динамічний сюжет.

Цикл «київської сищиці» А. Кокотюхи утворюють книги: «Життя на карту. Київська сищиця», «Зламані іграшки. Київська сищиця» та «Зцілення невинністю. Київська сищиця». У процесі створення цього циклу письменник звертався до праць Ольги Вяземської, Василя Галайби, Віктора Киркевича, Олександра Куприна, Анатолія Макарова, Стефана Машкевича та Костянтина Паустовського.

Головною героїнею серії виступає Анна Ярославівна Вольська, у дівоцтві Лемешева, дружина помічника головного слідчого розшукової поліції Івана Дем'яновича Вольського. Дитинство та юність Анни пройшли на Верхньому Валу, у Липках. Згодом вона переїхала до чоловіка на Татарку. До шлюбу Анна працювала вчителькою французької мови і вважала себе «сучасною, освіченою» [3, с. 19].

Автор подає її образ як привабливої, стрункої жінки з пишними формами, успадкованими від матері. Водночас сама Анна не вважала себе привабливою через невисокий зріст, що іноді спричинювало ставлення до неї як до підлітка. Її обличчя описане як бліде з ластовинням, що дісталося їй у спадок від прадіда по материнській лінії. За сімейною розповіддю, прадід Левка Лемеша служив при Кирилові Розумовському, хоча наступне покоління змінило прізвище на російський лад. Анну дратував її ніс, який письменник порівнює з «перепелиним яєчком» [3, с. 32].

Батьки Анни докладали значних зусиль для її освіти: дівчина навчалася в жіночій гімназії, але згодом була звідти забрана через ідеологічні причини, пов'язані з великоросійством. Родина обрала курс на українофільство, хоча відповідних навчальних закладів тоді бракувало. Зрештою Анна здобула приватну домашню освіту, полюбляла читання та

театр, вільно володіла німецькою й французькою, але не мала хисту до домашньої праці. Як зазначено: «Вона не вміла куховарити: чоловік попервах отримував до столу недосолене чи пересолене, горіле, недоварене, словом не надто смачне, не могла Анна дати лад в саду, хоча квітник давався легко. Єдине, що їй давалося – мережане плетиво» [3, с. 35].

Окрему увагу автор приділяє мовним особливостям і питанню україномовного виховання дітей, що має сучасну актуальність. А. Кокотюха також фіксує відмінності у вимові російських слів серед мешканців Києва: «Тільки ж ми з вами, народжені в Києві, а також будь-хто інший, народжений у тому ж Чернігові чи іншому українському місті й містечку, – Анна наголосила на останніх словах, – розмовляє інакшою російською, ніж ті, хто щороку, з травня по серпень, їдуть сюди з великої Росії на київські фрукти, винаймаючи тут дачі. Ніколи не звертали увагу, ніколи не ловили вухом різницю? Вони або тягнуть голосні звуки, або навпаки – ковтають їх. А ще їхнє «ге» дзвенить, тоді як наше – бомкає» [4, с. 27].

Домашньою помічницею Анни Ярославівни став член родини її чоловіка, Христина Попович. Автор не уточнює ступінь спорідненості. Христина походила з Полтавщини, мешкала під Лихвицею; до переїзду в Київ її родину спіткала трагедія: від удару блискавки згорів будинок, чоловік захворів, тож жінка продала цукроварню й попросилася на роботу до київського родича. Письменник змальовує Христину так: «Природа наділила Христю широкою кісткою від чого вона виглядала тлускою. Обвітрене лице теж додавало років. Голос звучав густо, низько, і якщо не бачити – стара жінка балакає, а то й справді стара баба» [3, с. 34]. Водночас Христина навчилася приймати себе такою, якою є; у другій книзі автор уточнює її вік: «ще не виповнилося й тридцяти, зазвичай вважали років на п’ять, а той на сім старшою. Ще й звали тіткою, бувало – узагалі бабою. Причиною була її опасиста фігура … Сільське життя обвітрило кругле лице, ще й голос від природи мала низький, густий. Заплющиш очі, як почне балакати – відразу уявляєш собі старшу жінку» [4, с.7].

Христина демонструє невпевненість у формі звертання до роботодавців: називати їх «бариня» чи «барин» їй було неприйнятно, і вона не наважувалася звертатися по-батькові. Дізнавшись, що Анну названо на честь доньки старокиївського князя Ярослава, Христина вирішила звертатися до неї як до Ярівни.

Експресивність Христини є однією з її характерних рис: вона вміє постояти словесно за себе та за Анну. Її мовленнєвий стиль іноді постає як сварлива, проклинаюча манера: « – Зараз ти в мене здурієш, вишкварку! – гнівно голосила Христина. – Бачив, як мух б’ють? Отак! Отак! По стінці розмажу, песиголовцю! Бодай би ти скиснув! Щоб тебе, паскудо, підняло й

на сраку гепнуло!» [3, с.153], «Ти, голово твоя псяча, їсти зараз не матимеш чим! Виблядок ти овечий, зміюка підколодна, кобель драний! Щоб ти скис! Щоб тобі не діждати, аби тебе пранці взяли! Ярівно, дайте мені його хоч за горло потримати!» [4, с. 147].

Найчастіше на критику Христини потрапляв Коваленко. Вона відчула неприязнь до нього з першої зустрічі: «Коваленко давно сприймав її бурчання й закиди на свою адресу десь так, як осінній дощ, зимовий мороз, весняну сльоту й літню спеку – природні явища, що не підвладні людському впливу та втручанню» [4, с. 79]. Христина негативно оцінювала його статуру й вважала його чоловіком неповноцінним.

Незважаючи на соціальний статус Христини як служниці, між жінками склалися довірливі стосунки. Анна покладалася на неї, ділилася особистими секретами, доручала передавати важливі листи та виконувати спостережні доручення. Натура Христини вирізнялася складністю: вона могла перебивати співрозмовників і втручатися в розмови, іноді Анна просила її стримуватися, оскільки «однаково згодом Анна переповість Христі почуте» [4, с. 142]. Після загибелі Івана Вольського Анна потребувала співрозмовника для обговорення нерозв'язаних історій.

Іван Дем'янович Вольський, чоловік Анни, у віці 33 років обіймав посаду титулярного радника і на момент оповіді був призначений новим помічником головного слідчого розшукової поліції. Ставлення Івана до дружини вирізнялося ніжністю та підтримкою: «Чим завжди смішив Ану: її чоловік не виглядав офіційним та строгим. Окуляри давали протилежний ефект – робили Івана несерйозним, навіть слабшим, ніж повинен здаватися мужчина. Саме це привабило в ньому свого часу. І не сприяло кар'єрному зростанню: молодий слідчий кілька років скнів у канцелярії, перебираючи, переписуючи, підшиваючи паперові стоси. Поліційне управління просто заткнуло Вольським дірку, яку давно треба було кимось заліпити. Довелося докласти чимало зусиль, аби ставлення до нього помінялося на теперішнє» [3, с. 12].

Однак професійні досягнення Івана значною мірою були зумовлені підтримкою Анни. Вона активно сприяла розкриттю справ, встановлювала причинно-наслідкові зв'язки в кримінальних розслідуваннях і завдяки інтуїції та аналітичному мисленню спрямовувала чоловіка на вірні сліди. Анна сама пояснювала свою допомогу через плетіння, яке, за її словами, стимулювало мислення: «Її мідні спиці рухали чоловікові справи – і він знав те й цінував» [3, с. 35].

Трагічний перелом у їхньому подружньому житті настав під час службового розслідування: Іван, ведучи слідство у справі про вбивство (у якій Анна також брала участь), вийшов на слід підозрюваного, але сам став

жертвою нападу. Повертаючись з театру, він зазнав ножового поранення біля власного будинку і помер на очах дружини; ця подія стала каталізатором для Анни в її прагненні самостійно знайти вбивцю. На десятий день після загибелі Івана Анна звертається до колег чоловіка на Володимирській, прагнучи дізнатися про хід розслідування. Вона пропонує свою допомогу, проте її ініціативу ігнорують.

Юлій Маркович Харитонов, головний слідчий київської розшукової поліції, через свій непомітний вигляд і сумнівний смак отримав від Анни прізвисько «Цвіркун». Саме до нього Анна звертається як до начальника Івана, щоб з'ясувати стан справ. Однак Юлій відмовляється інформувати її, запевняючи, що винного обов'язково знайдуть, і відмовляє в пенсії, аргументуючи це тим, що Іван загинув не під час служби. Анна наполягає, що багато справ Івана було розкрито за її участі, але Харитонов сумнівається в її ролі й припускає, що вона ідентифікує себе з чоловіком. З метою з'ясування обставин убивства Івана Анна розпочинає власне розслідування, у якому їй допомагають Христина, Гліб Коваленко та Лисиця.

Гліб Коваленко постає як київський репортер, відомий сенсаційними публікаціями в пресі. Автор змальовує його походження і дитячі роки: «корінний киянин з родини різночинців, батьки померли коли була холерна епідемія. Їхній будиночок біля Кадетського гаю спалили за рішенням міської влади, бо інакше витравити холеру не могли. Восьмирічного Гліба забрала бездітна тітка, материна сестра, яка жила з чоловіком на Саперній слобідці. Хлопчина справді вдався від природи худим, часто хворів, тож не надто заможні родичі заледве не здмухували з нього пилинки, аби не підхопив чергової болячки. Забагато грошей збирали лікарі» [3, с. 61]. У підлітковому віці він займався гімнастикою, брав участь у купаннях та аматорських запливах через Дніпро, опанував французьку боротьбу. Професійно Гліб ставився до своєї праці відповідально; перші фейлетони він публікував у газетах, а його стиль письма привертав увагу читачів: «Мав гострий язик і не менш гостре, спритне перо» [3, с.62]. Публікуючи матеріали в реальному часі подій, він здобув репутацію сенсаційного газетяра і не заперечував, коли його тексти трансформувалися в міські легенди чи анекдоти; у такий спосіб він «знімав вершки» популярності: «він не заперечував, якщо його публікація надалі йшла в народ, трансформувалася в міську легенду чи, навпаки, перетворювалася на анекдот. Навіть якщо народ трактував усе не так, як воно було насправді, Гліб стриг із цього купони популярності. Знімав вершки – і не прагнув більшого» [3, с.102]. Гліб Коваленко метафорично називав свої кримінальні сенсації «хлібом» [4, с. 143], і саме Анна Вольська стала його співпрацівницею у зборі матеріалів для таких публікацій.

Ділові стосунки між Анною та Глібом мали чітко функціональний характер. Оскільки він спеціалізувався на сенсаційних публікаціях і володів широкою мережею контактів, його сприяння в розслідуваннях виявлялося надзвичайно корисним. У розподілі обов'язків під час слідчих дій Анна брала на себе аналітичну й організаційну роль: «Анна Вольська має всі підстави називати себе головою, мозком процесу. Проте не повною мірою уявляє, що вона значить – бути ногами» [3, с. 90].

У процесі спільної роботи між ними поступово виник і емоційний аспект взаємин. Гліб почав відчувати до Анни симпатію. Одного разу він навіть наважився прийти до неї напідпитку й зробити спробу поцілунку, що викликало реакцію з боку Христини. У внутрішньому монолозі та сприйнятті Гліба їхні стосунки виглядали як ділове партнерство, що межувало з товариськістю, хоча він прагнув більшого: «З Анною все складалося інакше, принаймні в його уяві та сприйнятті. Удова, за всіма законами, – вільна.

І водночас Гліб не міг дозволити собі щось серйозніше за невинний та справедливий комплімент. Високі оцінки талантів пані Вольської, найперше – сищицьких, чого Коваленко ще ніколи не помічав у жінок, у жодному разі не були спробами фліртувати чи відверто залицятися. Між обома за це літо склалися – принаймні йому так здалося – рівні ділові стосунки, які межували з товариськими. Глібові ж кортіло більше» [4, с. 90].

Самосприйняття Коваленка як людини, що не вирізняється зовнішньою привабливістю, не заважало йому відчувати привабливість Анни. Її байдужість до його персони лише підсилювала його зацікавленість: «Звикнувши до жіночої активності на свою адресу, він був свідомий того, що ззовні – зовсім не Паріс, а статурою – далеко не Аполлон. Ним цікавилися найперше через популярність. І варто Глібові з якихось причин припинити публікуватися, уже за рік його прізвище забудуть, а за два – не впізнаватимуть.

Але поки репортерство дозволяє лишатися світською персоною й грати роль тієї свічки, на яку злітаються ніжні метелики, Коваленкову гордість зачепила цілковита Анина байдужість до його персони» [4, с. 90].

Особисте життя Гліба до знайомства з Анною характеризувалося стриманістю у романтичних зв'язках: він вважав себе «взірцем моральних чеснот» [4, с. 89], хоча раніше не відкидав можливості короткочасних інтрижок; утримання від серйозних стосунків пояснювався прагненням зберегти репутацію та уникнути обмежень особистої свободи: «міг охоче піддатися, закрутити інтрижку чи коротке романсеро. Звісно ж, не таке бурхливе, аби хлюпало через край, усі його зв'язки з жінками лишалися винятковою справою двох і для двох» [4, с. 89-90].

Образ Лисицької Рози Львівни постає як типовий приклад кримінального таланту з одеським походженням; її прізвисько — Лисиця. Біографічні деталі вказують на циркове дитинство, що сформувало її навички виживання та схильність до ризику: «Відтоді, як дівчиськом – сиротою пішла з цирку шапіто у великий, жорсткий та жорстокий світ, спершу, або вижити, змушена була робити чимало поганих речей. Потім, коли вирішила замість виживання почати жити, відчула смак гріха й пороку. До зрілого віку, якого досягнула тепер, зробилася цинічною, збила докори сумління на мозолі. Чуже горе зазвичай не торкало, не вражало, не переймало. Звикла вирішувати свої проблеми самотужки, ризикувати, влазити в авантюри, виграти, програвати, падати, видихати, утрачати майже все. І починати заново – аби цього разу виграти, здобути вдвічі більше, якщо не втричі. Здається, не було вже такого, чого б Роза не знала, не бачила чи не могла б собі уявити» [4, с. 253].

Набуті від батьків навички стали для неї професійним капіталом: від батька-фокусника вона успадкувала вміння відмикати замки в темряві, а від матері-акробатки — пластичність і спритність, що відображено в оповідних епізодах: «Лисиця не вперше працювала без світла. Наука тата-фокусника знадобилася, він здібності відмикати будь-який замок у темряві, вивчивши пальцями отвір.

Доньку ж наставляв, міцно зав’язавши їй очі чорною хусткою» [3, с. 250]; «Ноги працювали пружинами. Тіло злетіло в повітря, у польоті Роза піднесла руки, пірнула, виставляючи їх уперед. Виконала сальто-мортале, торкнувшись розкритими долонями підлоги, і миттю, зробивши колесо, знову стала на рівні» [3, с. 267].

Інтелектуальний потенціал Рози не постає як її сильна сторона; вона тяжіє до афер і сприймає невдачі як джерело досвіду: «невдача додає розуму», що, за текстом, загартовує її і робить «товстошкірою» [4, с. 258].

Знайомство Рози з Анною та Глібом відбулося випадково під час однієї з її афер. Анна, глянувшись над молодою шахрайкою, прихистила її, але Лисиця зловжила гостинністю, викравши гроші, які згодом повернула.

У першому томі циклу «Життя на карту» Анна розкриває вбивство свого чоловіка, виявивши зв’язок із картярським клубом, де грають «на життя». Клуб функціонував за суворими правилами та паролями; Лисиця змогла дізнатися пароль, а Коваленко здійснив розвідку, що ілюструє такий епізод:

« – Доб-чі, – сказав Коваленко.

– Ри-ве, – почув у відповідь, та дозвіл пройти не отримав.

– Сво-лю, – вимовив другу частину сьогоднішнього пароля, після чого додав звичайне слово: – Сімнадцять.

Нові секретні слова тут завжди позначають минулим календарним днем. Пронирлива всюдисуща Роза знайшла можливість рознюхати й це. Виявляється, вчорашня дата мала означати: людина, що отримала адресу й пароль, уже кимось перевірена раніше» [3, с.204-205]. Сутність клубу полягала не лише в азартних іграх, а й у жорстоких ставках: гравець, що програвав усе, міг узяти кредит під життя, а у випадку неповернення — обміняти своє життя на чиєсь інше; саме через це Іван Дем'янович опинився під загрозою, коли вийшов на слід банди, що й призвело до його вбивства. Ретродетектив «Життя на карту» завершується викриттям картярської мафії, після чого Анні пропонують відкрити приватне агентство з розслідування кримінальних справ.

Продовження циклу, «Зламані іграшки», розпочинається новою справою: до Анни звертається впливова особа з проханням знайти вбивцю його доньки. Матвій Никонович Пивоваров, купець першої гільдії і депутат міської Думи, розповідає про життя молодшої дочки Ольги, яка, за його словами, зв'язалася з поганою компанією і була знайдена задушеною в одязі ляльки. Його відчай і докори сумління відображені в його словах: «Більша біда – те, що сталося з Оленькою до тогою Її не змусили заголятися, її ставили в ці неймовірні позиції не силоміць. Їй не наказували нюхати клятий порошок під страхом смерті чи ґвалту. Пані Вольська, я достатньо пожив на цьому світі й вивчив чимало людських звичок та пристрастей. Мою … нашу мазунку, наше кудряве янголятко розбестили, і дівчинка не опиралася. Їй це подобалося, а мене справи зробили сліпим. Я надто був зайнятий влаштуванням шлюбів старших дочок, вигідних шлюбів, пані Вольська. Своїм дівчаткам ми давали більше волі, ніж хтось інший. Чому? Бо вірили: вони чемні, порядні, поважають батьків, не переступлять жодної межі» [4, с. 57].

Анна, розпочавши розслідування, виявляє серію подібних вбивств: молоді дівчата, одягнені в плаття ляльки, без батьків, що шукали швидкого шляху до розкоші. Опис однієї з таких дівчат підкреслює її вразливість і штучність зовнішнього вигляду: «Мала біднесенький вигляд. Їй було років шістнадцять, не більше. Сукенка рожева, ношена, ще й перешита. Це перше, що кинулося Вольській в очі. Та, від того дівчина успадкувала одіж, стежила за модою, мала смак, але ж фасон минулого року, тепер талії ще вище підіймають і звужують. Плечі і груди закриті більше, проте в цих місцях не дуже охайно висіло: попередниця мала більший розмір. Тканина по краях не обтягувала, висіла вільно. Дівчина раз у раз нервово підсмикувала її, немов намагалася довести свою цнотливість і делікатність. Нижній край не ховав коричневі черевички з заокругленими носами, і все було б нічого, аби руки, вище ліктів, дівчина не заховала в тілесного кольору рукавички –

вочевидь її власні, від чого смак та розуміння міри відразу ставилися під великий сумнів» [4, с.10].

У ході розслідування Анні вдається вийти на слід так званої «шлюбної контори», «Купідона», що організовував інтимні послуги для заможних клієнтів; дівчата, які туди потрапляли, робили це добровільно, прагнучи кращого життя або одноразових пригод. Роза Львівна долучається до справи з власних мотивів, оскільки серед постраждалих була її знайома: «Ні, професійну шахрайку на прізвисько Лисиця не обходило, що підлітки продають себе. Хтось не бачив інакшого способу готувати батька-інваліда, спрацьовану й спиту матусю, менших братиків-сестричок. Звісно, Розі не могло подобатися, коли з такими дівчатками поводяться погано. Хоч мадам з борделю, хоч вуличний кіт-сутенер, хоч пихаті пани-клієнти, для яких юні повії – людське сміття, не інакше. Але вона і не готова була опікати всіх і кожну окремо. Є ситуації, коли життя не лишає вибору, крім як дбати про себе змаличку» [4, с. 254].

Для встановлення механізму функціонування «шлюбної контори» та виявлення можливого вбивці Анна змушена вдатися до маскування: вона прикидається вдовою, яка шукає романтичних стосунків. У межах цього закладу також проводилися фотосесії, проте без лялькової позерності. Жінку ознайомили з правилами, на які вона погодилася, і які викладені в наступному уривку: «Наші клієнти з обох боків – особи серйозні, поважні й готові зберігати таємниці одне одного. Назва нашої, гм, неформальної контори справді грайлива.

Проте правила досить суворі. Кожна сторона зобов'язана їх дотримуватися. Кожен підписує відповідну угоду. Гарантією з нашого боку є гонорари, які ми виставляємо за послуги, і товари не розглядаються. Нам платять за клопіт виконувати вимоги та умови клієнтів. Дама не звільняється від першого внеску. Надалі, за домовленістю між обома, платити може кавалер. Анонімність – головна умова. Справжні в нашій картотеці, – Лямін кинув собі за спину, – лише фотографії. Це дозволяє парам обирати й не зустрічатися особисто до того часу, коли обоє будуть готові. Перемовини ведемо ми» [4, с. 185-186].

Коли діяльність контори опинилася під загрозою викриття, її працівники були змушені тікати до Одеси. Туди ж вирушили й Анна з Розою та Глібом. Вольська не могла передбачити, що саме вона стане наступною потенційною жертвою, і через патологічну прихильність вбивці до ляльок дала йому прізвисько «Лялькар».

У цьому романі А. Кокотюха посилив акцент на психологічному портреті вбивці, який поступово відкривається через спостереження Анни Вольської. Під час морської прогулянки в Одесі її увагу привернув дорослий

юнак, який виявив агресію, намагаючись відібрати ляльку в маленької дівчинки.

Надалі з'ясувалося, що цей юнак є сином колишнього можновладця Всеволод Рувимов. Анна, ризикуючи життям, проникла до його помешкання і на власні очі побачила його стан. Опис його зовнішності вражає: «Довге волосся розметалося по плечах, настовбурчилося. Жовна грали, налиті кров'ю й від того – не людські очі, здавалося, вилізли з орбіт. Зуби вишкірилися, гострі верхні різці нагадували оскал вурдалака, як його зазвичай малюють на картинках. З кутика рота тягнулася вниз тонка слинява павутинка, рожева від крові. Пальці на руках зігнулися, майже не відрізнялися від лап атакуючого хижака-мисливця» [4, с. 307].

Анна обережно випитувала у нього про його «іграшки» й просила показати їх; зрештою Всеволод погодився і повів її у підвал. Опис цієї зустрічі підкреслює напругу: «Нічого Всеволод не сказав, навіть не перепитав. Чужак прийшов, аби не дати йому гратися, заволодіти найдорожчим. Вольська вгадала в блідому молодикові силу. Та не думала, що аж така вивільниться» [4, с. 295]. У підвалі виявилася ігрова кімната, яка нагадувала Аннину дитячу, але була призначена для дорослих «ляльок»: «Очам Вольської відкрилася справжнісінька лялькова кімната. Вона мала схожу в дитинстві. Тільки ця була в натуральну величину, для живих, дорослих ляльок. Тут оселили іграшок, які всупереч призначенню повиростали, зрівнялися з людьми, мають такі самі потреби, і при тому залишаються дитячими забавками» [4, с. 299]. У цій кімнаті вже перебували три «ляльки» – живі дівчата, вбрані в плаття з бантиками.

Рятувальна мотивація Анни була щирою: вона усвідомлювала, що дівчата не виживуть довго в такому місці, і намагалася їх визволити. Під час розмови з Всеволодом Вольська відчула наростаюче відчуття загрози: «Раптом Вольська відчула те, чого не вловила раніше. Всеволод говорив інакше. Ще годину тому, коли відчинив двері та впустив незваних гостей, вимовляв слова чітко. Нагадував дорослу дитину, трохи затриману в розвитку, та все ж не частив так, не ковтав шматки фраз, не заговорювався. З ним щось коїлося – і Анна вже не знала, чи зможе щось тут і тепер налякати її більше» [4, с. 301].

Жінкам вдалося вирватися з небезпеки. Пізніше Анна дізналася від лікаря, що Всеволод страждав на поєднання нервового розладу та розумової відсталості, що проявлялося ще в дитинстві його одержимістю ляльками. Батько, військовослужбовець, відкидав необхідність лікування, натомість загартовував сина спортом; унаслідок цього патологічна пристрасть до ляльок лише загострилася. Вольська робить висновок: «Всеволод Рувимов, якого мимоволі, не підозрюючи про це, звів із розуму та зробив Лялькарем

рідний батько, – убивця. Він став чудовиськом, бо його не водили до лікарів. Спершу вважали потяг до ляльок дитячою примхою. Потім Рувимов-старший дбав про свою репутацію справжнього жорстокого мужика … і п’яти інших нещасних дівчат, який Лялькар робив своїми іграшками та «ламав», бо хотів стати мужчиною в пам'ять про батька» [4, с. 304].

Всеволод сам інтерпретує свої дії як «погратися», і Вольська припускає, що кожне вбивство для нього тимчасово полегшує стан, після чого потреба в «страшних ліках» відновлюється: «Підозрюю, хоч не впевнена остаточно: кожне таке вбивство, кожна зламана ним іграшка, певним чином полегшує його стан. На якийсь час Всеволоду стає добре. Але потім знову потрібні страшні ліки» [4, с. 305]. У цій грі його мати відіграє роль пособниці: саме вона домовилася з конторою про фотографування дівчат і надсилання карток, з яких Всеволод обирав жертв.

Оповідь у «київському» циклі ведеться від третьої особи. Автор зберігає рівне ставлення до персонажів, не виокремлюючи когось особливо. Слід відзначити, що мовний стиль циклу вирізняється доступністю, експресивністю та афористичністю, з переважанням розмовної інтонації. Лексика творів має виразне емоційно-експресивне забарвлення і включає розмовні, просторічні та жаргонні елементи: «тримати марку» [4, с. 44, 107], «витирати ноги» [4, с.47], «тримати роти на замку» [4, с.48], «крутитися на пупі» [4, с. 53], «риє своїм носом» [4, с.54], «знімати вершки» [4, с.83], «горбатого ліпити» [33, с.204], «хавку заткати» [4, с.204], «зенки виколоти» [4, с.205], «заводи шарманку» [3, с.7], «баки забивати» [3, с.228].

Автор також не цурається лайливої лексики: вживані терміни вклю-чають «ванька, хлополюби, француженка, профурсетка, бевзя, шминдрик, шаромижник, шльондри, профури, баньки, шалава, шулер, лягавий, жовтопикі, гоп-стоп».

У тексті фігурують історичні райони Києва: Татарка, Липки, Пуща, Володимирська гірка, Святославський Яр, Русанівські сади, Гореничі, Труханів острів, Межигір'я, Поділ, Міський Вал, Нижній Вал, Кадетський Вал, Саперна Слобідка, Контрактовий ярмарок, Лохвиця, Латинський квартал, Лук'янівка, Хрещатик, Деміївка, Біла Церква. Ці топоніми підсилюють локальну прив’язку оповіді. Примітно, що у творі слідче управління розташоване на вулиці Володимирській, що корелює з реальною адресою Головного управління Національної поліції в м. Києві та Київській області. Письменник відтворює події на вулицях Києва, зокрема: Татарська, Велика Васильківська, Жилянська, Безаківська, Георгіївський провулок, Фундуклеївська, Паньківська, Тарасівська, Велика Житомирська, Прорізна.

Автор також апелює до народного фольклору та сентенцій, які функціонують як афоризми й ідейні маркери: «Київ — усе ж таки маленьке

місто» [3, с. 292], «Яке їхало, таке й здибало» [3, с. 69], «Вага пісня гарна й нова, починайте знову й знову» [3, с. 190], «Треба кувати залізо, поки гаряче» [4, с. 198], «Жінка робить чоловіка» [3, с. 68], «Нова сенсація — завжди свято» [3, с. 92], «Якщо ви у щось не вірите, це зовсім не означає, що такого не може бути» [3, с. 67].

Ідейно-тематичні та жанрові характеристики «київського» циклу ретродетективів на прикладі творів «Життя на карту» та «Зламані іграшки» можна систематизувати:

- тема – розслідування злочинів київською сищицею Анною Вольською;
- нарація – оповідь ведеться від третьої особи; події локалізовані в конкретних міських просторах; численні топоніми сприяють візуалізації подій;
- читабельність – книги можна читати поза хронологією виходу, оскільки автор фокусує увагу на постійних головних персонажах, а вже потім розгортає кримінальну інтригу;
- метод розкриття – скоєний злочин встановлюється через причинно-наслідкові зв'язки;
- мовний стиль – проста, доступна мова викладу з переважанням емоційно-забарвленої лексики, жаргонізмів, народних висловів та численних порівнянь.

Висновки дослідження. Таким чином, ідейно-тематичний спектр ретродетективів А. Кокотюхи поєднує історико-соціальну рефлексію з проблематикою морально-етичних виборів, що дає авторові змогу як і реконструювати епоху, так і критично осмислити її наслідки для сучасності. Жанрово-стилістичні прийоми творів, зокрема інтеграція детективної логіки з психологічним портретуванням персонажів та локалізацією простору, формують напружений і водночас рефлексивний художній наратив. Мовна палітра циклів, яка включає розмовні, просторічні та жаргонні одиниці, виконує роль соціального маркування героїв і посилює автентичність міського середовища. Важливим складником є система художніх образів, що здатна персоніфікувати соціальні та історичні процеси, створити багатовимірну картину минулого, актуалізовану для сучасного читача. Як висновок: поєднання цих рис визначає ретродетективи А. Кокотюхи як жанрово гібридні тексти, що поєднують розважальну інтригу й інтелектуальну інтерпретацію історичного досвіду (що є постмодерною рисою), сприяючи одночасно емоційному залученню читача, осмисленню культурної пам'яті та утвердженню української детективної традиції.

Література

1. Баракатова Н. Полонізми в мовній структурі ретроромthemanів А. Кокотюхи. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського.* 2020. Вип. 59. С. 127 – 142.
2. Квятковський А., Ціон В. Габзбурзький Лемберг очима ніжинця: інтерв'ю з Андрієм Кокотюхою. URL: http://zbruc.eu/node/34373.
3. Кокотюха А. Життя на карту. Київська сищиця: роман. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2021. 304 с
4. Кокотюха А. Зламані іграшки. Київська сищиця: роман. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2021. 352 с.
5. Твоє місто. Медіа, якому довіряють. Сім тез Андрія Кокотюхи про ретро-львів та дитячу книжку в Україні. 21 квітня 2015 рік. URL:https://tvoemisto.tv/news/sim_tez_andriya_kokotyuhy_pro_retrolviv_ta_dytyachu_knyzhku_v_ukraini_70035.html.
6. Філоненко С. О. «Львівський» цикл ретродетективів Андрія Кокотюхи як видавничий проект. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету.* 2015. Вип. 7. С. 180 – 186.
7. Чорний І. В. «Французький» цикл ретродетективів Андрія Кокотюхи: гра на чужому полі. *Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави*. 2020. С. 311 – 312.

References:

1. Barakatova, N. (2020). Polonizmy v movnii strukturi retroromaniv A. Kokotiukhy [Polonisms in the linguistic structure of A. Kokotukha's retro-novels]. Naukovi pratsi Natsional'noi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernads'koho – Scientific Papers of the Vernadsky National Library of Ukraine, (59), 127–142 [in Ukrainian].
2. Kvyatkovskyi, A., & Tsion, V. (2015). Habzburz'kyi Lemberg ochyma nizhyntsia: interviu z Andriiem Kokotiukhoiu [Habsburg Lemberg through the eyes of a Nizhyn native: An interview with Andriy Kokotukha]. Retrieved from http://zbruc.eu/node/34373 [in Ukrainian].
3. Kokotukha, A. (2021). Zhyttia na kartu. Kyivs'ka syshchytsia: roman [Life at Stake. Kyiv Detective: A Novel]. Kharkiv: Knyzhkovyi klub «Klub simeinoho dozvillia» [Book Club "Family Leisure Club"]. 304 p. [in Ukrainian].
4. Kokotukha, A. (2021). Zlamani ihrashky. Kyivs'ka syshchytsia: roman [Broken Toys. Kyiv Detective: A Novel]. Kharkiv: Knyzhkovyi klub «Klub simeinoho dozvillia» [Book Club "Family Leisure Club"]. 352 p. [in Ukrainian].
5. Tvoe misto. (2015, April 21). Media, iakomu doviriaiut'. Sim tez Andriia Kokotiukhy pro retro-L'viv ta dytiachu knyzhku v Ukraini [Media you can trust. Seven theses by Andriy Kokotukha on retro-Lviv and children's literature in Ukraine]. Retrieved from https://tvoemisto.tv/news/sim_tez_andriya_kokotyuhy_pro_retrolviv_ta_dytyachu_knyzhku_v_ukraini_70035.html [in Ukrainian].
6. Filonenko, S. O. (2015). «L'vivs'kyi» tsykl retrodetektyviv Andriia Kokotiukhy yak vydavnychyi proekt [The "Lviv" cycle of Andriy Kokotukha's retro-detectives as a publishing project]. Naukovi zapysky Berdians'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University, (7), 180–186 [in Ukrainian].
7. Chornyi, I. V. (2020). «Frantsuz'kyi» tsykl retrodetektyviv Andriia Kokotiukhy: hra na chuzhomu poli [The "French" cycle of Andriy Kokotukha's retro-detectives: Playing on foreign ground]. Suchasni problemy pravovoho, ekonomichnoho ta sotsial'noho rozvytku

derzhavy – Modern Problems of Legal, Economic and Social Development of the State, 311–312 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.111.07(73)-31

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-398-410

Білинська Христина Валеріївна доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-6883-3557

ВПЛИВ НАТУРАЛІЗМУ НА ПОЕТИКУ СЕРЕДНЬОГО ПЕРІОДУ ТВОРЧОСТІ ГЕНРІ ДЖЕЙМСА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «БОСТОНЦІ»)

Анотація. У статті розглядаються особливості середнього періоду творчості (1881–1890-ті) класика американської літератури Генрі Джеймса. Метою дослідження є простежити вплив натуралізму на розвиток літературної кар'єри автора в цей час. Досягнення сформульованої мети зумовило реалізацію наступних завдань: 1) описати контекст формування натуралістичної поетики в західній літературі; 2) на прикладі роману «Бостонці» (1886) вивчити специфіку впливу натуралістичних ідей на поетику автора в середній період його творчості.

Встановлено, що натуралізм у літературі має давнє походження: натуралістичні тенденції простежуються ще в письмі епохи Середньовіччя та Відродження. Описано основні ознаки цієї естетичної течії. Виявлено, що розвиток натуралізму в літературі XIX ст. головно пов'язують із творчістю французького письменника й теоретика літератури Е. Золя. Простежено, що натуралісти трактували життя людини у світлі поширених на той час еволюціоністських вчень, розглядаючи її існування як функціонування біологічного організму, з властивими йому звичками та інстинктами. Суспільство ж розглядалося як соціальне середовище, що розвивається під дією фізичних та хімічних законів. Показано, як ці погляди на людину та її місце в світі знайшли вираження в натуралістичній літературі: персонажі зображуються як продукти своєї спадковості, виховання й впливу середовища, їхня поведінка є детерміністично обґрунтованою.

З'ясовано, що Г. Джеймс особисто познайомився з Е. Золя, Г. Флобером, А. Доде, Е. де Гонкуром, Г. де Мопассаном під час візиту в Париж 1875 р. Він називав їхню групу «онуками Бальзака». Однак виявлено, що письменник вирішив імплементувати розроблені ними принципи побудови художнього світу літературного твору не одразу, а в 1880-х. На прикладі роману «Бостонці» доведено, що творам середнього періоду

творчості Г. Джеймса властивий докладний фактографізм. Персонажі часто зображуються напіваніміалістично через порівняння з представниками флори та фауни. Їхня поведінка має детерміністичне обґрунтування: аналізуються спадковість, особливості виховання, специфіка взаємодії із соціальним оточенням. Водночас доведено, що натуралістична поетика Г. Джеймса є не настільки насиченою, як у творах французьких натуралістів. Натуралістичні принципи трансформуються крізь призму психологізму Г. Джеймса, лягаючи в основу його експериментального методу на завершальному етапі літературної кар'єри (1890-ті—1916).

Ключові слова: реалізм, натуралізм, модернізм, експериментальний роман, поетика, психологізм, наративна стратегія, техніка точки зору.

Bilynska Khrystyna Valeriiva Doctor of Philosophy, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Sciences, Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-6883-3557

THE INFLUENCE OF NATURALISM ON THE POETICS OF HENRY JAMES'S MIDDLE PERIOD (BASED ON HIS NOVEL *THE BOSTONIANS*)

Abstract. The article highlights the characteristic features of the middle period (1881–1890s) of Henry James, a prominent figure within American literature. The aim of the research is to trace the influence of naturalism on the development of Henry James's literary career at that time. In order to achieve the aim, the following tasks have been formulated: 1) to describe the context of naturalistic poetics formation within Western literature; 2) to study the peculiarities of the naturalistic influence on Henry James's poetics in the middle period of his literary career based on his novel *The Bostonians* (1886).

Literary naturalism has been found to have deep roots. Naturalistic tendencies can be traced in literary works of the Middle Ages and the Renaissance. The characteristic features of this aesthetic movement have been described. It has been found out that the development of naturalism in the 19th century literature is connected with the name of E. Zola, a French writer and literary theorist. Naturalists have been shown to consider human existence in terms of evolutionary theories, which were quite widespread among intellectuals at the end of the 19th century. They tended to look at human life as the functioning of a biological organism, characterized by certain habits and instincts. The society was seen as a social environment, influenced by physical and chemical laws. The article traces how the aforementioned ideas about a human being and their place

in the world can be read in naturalistic literature. Characters in such literary works are viewed as products of their heredity, upbringing, and the impact of their social environment. Their behavior is deterministically explained.

Henry James is known to have become personally acquainted with E. Zola, H. Flaubert, A. Daudet, and E. de Goncourt, G. de Maupassant. He met them for the first time during his visit to Paris in 1875 and later on used to call their group "the grandsons of Balzac". However, the American writer's decision to use naturalistic principles in building the artistic universe of his literary works was not made at once. The author turned to them only in the 1880s. On the basis of *The Bostonians*, it has been proven that H. James's prose of that time is characterized by precise attention to detail. Their behaviour is strictly determined by their heredity, upbringing, and the impact of the social environment. Having said that, it is impossible to ignore that H. James's naturalistic poetics is not as intense as that of the French naturalists. Naturalistic principles have been proven to be transformed by H. James's psychologism. In the late period of H. James's literary career (1890s—1916), naturalistic principles have been found to form the basis for the development of his experimental method.

Keywords: realism, naturalism, modernism, experimental novel, poetics, psychologism, narrative strategy, point of view technique.

Постановка проблеми. З огляду на тривале домінування ідеологічної ангажованості радянського літературознавства, сучасна вітчизняна наука про красне письменство досі стикається з необхідністю заповнення численних прогалин у процесі осмислення світової літератури. Особливо актуальним видається аналіз літературних явищ на зламі епох, коли на зміну реалістичному способу зображення дійсності прийшов модернізм. Період з кінця XIX по першу половину XX ст. знаменував злам попереднього соціального устрою. Еволюціонізм підважив погляд на людину як вінець Божого творіння, що не могло не позначитися на розвитку світового літературного процесу. Натуралізм та модернізм на Заході значною мірою формувалися під егідою осмислення кризи людського буття. Наприкінці XIX ст. у літературі натуралістів людське життя розглядається як біологічно й соціально детерміноване «функціонування людської машини» (пер. — Х.Б.) [1] з властивими їй звичками та інстинктами. Трактування людського буття в контексті осмислення тіленості продовжується й у модерністському письмі (В. Вулф «Орландо», Г. Лоуренс «Сини й коханці», «Коханець леді Чаттерлей»). Серед питомих ознак модерністської прози можна також виокремити увагу до питань божевілля (В. Вулф «Місіс Делловей»), пам'яті (М. Пруст «У пошуках утраченого часу»), кризи віри (А. Жід «Тісні ворота»), протистояння інтелектуально обдарованої особистості й

філістерів (Стівен Дедал у уДж. Джойса «Улісс»). Природа змін, які знаменували перехід від реалістично-натуралістичного до модерністського способу світобачення, не отримувала належної уваги з боку радянського літературознавства, адже радше свідчили про кризу суто матеріалістичного світогляду, ніж возвеличувала тоталітарний устрій чи псевдодосягнення соціалізму. Як зазначає С. Павличко, в межах радянського літературознавства починає формуватися звужений, політизовано-тенденційний тип західництва: «Воно полягало в пошуках на Заході пролетарського мистецтва. Тому на перший план виступали такі явища, як поезія чартистів, або пролетарська поезія у Франції, чи трактування Еміля Вергарна як народного письменника» [2, С. 289]. Тенденційний спосіб прочитання західних літератур зберігся аж до другої половини XX ст. Внаслідок ангажованості творчість політично, ідейно чи класово ворожих авторів або залишалася поза межами уваги літературознавців, або ж трактувалася у вигідному для соціалістичного реалізму світлі. Тож у межах сучасного українського літературознавства актуальною залишається проблема переосмислення літературного процесу поза межами ідеологічно зумовлених інтерпретацій.

Серед письменників, чия різножанрова й багатогранна проза потребує інтерпретації з позиції сучасної літературознавчої оптики, особливе місце посідає Генрі Джеймс (1843–1916) — класик англо-американської літератури, один із засновників техніки точки зору в художній прозі, чия творчість через глибокий психологізм та наративні стратегії відображає межевість реалістичного й модерністського письма.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. В англо-американському літературознавстві творчість Г. Джеймса традиційно залишається об'єктом численних наукових студій. Дослідженню його літературного доробку, зокрема, присвячено публікації таких вчених, як: Н. Байм [3], М. Белл [4], А. Габбеттер [5], Л. Пауерс [6], [7].

З відновленням незалежності України вітчизняні літературознавці також все частіше звертають увагу на прозу Г. Джеймса в процесі аналізу західної літератури. Різні аспекти життєвої та творчої біографії американського класика стають об'єктом літературознавчих досліджень. Вчені вивчають вплив його ідей на становлення американської літератури загалом [8], [9] та окремих письменників зокрема [10]. Аналізується жанрово-стильова специфіка художньої прози американського письменника [11], його зв'язок з реалістичною традицією [8] та роль у становленні

модерністського світобачення [12]. Однак середній період творчості Г. Джеймса (1881–1890-ті), що якраз ілюструє трансформацію його художнього методу від реалістичної традиції до ознак модерністського письма, залишається дещо поза увагою сучасних літературознавчих досліджень.

Отже, пропонована розвідка є спробою проаналізувати середній період творчості американського прозаїка на прикладі маловідомого серед широкого кола українських читачів роману «Бостонці» (1886). Зазначений період літературної біографії митця позначився впливом поетики натуралізму. Вивчення ж особливостей переходу від натуралістичної детермінованості до модерністської суб'єктивації досвіду персонажів ще не знайшло достатнього окреслення у вітчизняному літературознавстві. Тож наукова новизна дослідження полягає у систематизації проявів натуралістичної поетики у прозі середнього періоду творчості Г. Джеймса та виявленні механізмів її перетворення в напрямі модерністської суб'єктивації художнього досвіду.

Мета статті (постановка завдання). Метою статті є виявити та систематизувати особливості впливу натуралістичної поетики на формування художньої світомоделі прози середнього періоду творчості Г. Джеймса, який умовно починається після публікації роману «Портрет однієї леді» 1881 р. й триває аж до 1890-х. Досягнення зазначеної мети обумовило формулювання наступних завдань: 1) окреслити віхи формування натуралізму в західній літературі; 2) проінтерпретувати роман Г. Джеймса «Бостонці» (1886), що належить до середнього періоду, з позицій натуралістичних ідей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Натуралістична естетична тенденція у світовій літературі має давнє походження. Американський дослідник натуралізму Ч. Ч. Волкатт простежує її витоки ще з середньовіччя та Відродження. Протягом цих історичних епох, на думку літературознавця, релігійний світогляд трансформувався під впливом наукових відкриттів і набував нового вираження у двох формах: позитивного сприйняття дарованих науковим прогресом благ або ж страху перед наукою та силами природи. Зміна людського світобачення вплинула на формування натуралістичних естетичних тенденцій у літературі. Полярне ж ставлення до прогресу виражається, на його погляд, у поділі натуралізму на дві гілки: оптимістичну, яка «<…> культивує ідеалізм, прогресивізм, соціальний радикалізм», та песимістичну, яка «<…> впадає в темні глибини механістичного детермінізму» [13, С. VII–VIII].

Що ж стосується натуралістичного світобачення в реалістичному мистецтві, то воно починає найповніше проявлятися з другої половини XIX

ст. Теоретичний виклад натуралістичних ідей пов'язують з іменем французького письменника й теоретика літератури Е. Золя. Його теорія «експериментального роману» ґрунтувалася на позитивістських ідеях О. Конта, поширених на той час еволюціоністських вченнях, теорії І. Тена про обумовленість культурних, суспільних та історичних явищ расою, середовищем, історичним моментом й остаточно окреслилася під впливом праці «Вступ до вивчення експериментальної медицини» К. Бернара. Власне, саме останнє дослідження й наштовхнуло письменника на думку про перспективу застосування експериментального методу в художньому творі. Так світ побачив працю «Експериментальний роман» (1879), у якій було викладено фундаментальні засади натуралістичного роману.

За Е. Золя, письменник є не стільки самостійним у своїй творчості художником, скільки спостерігачем та експериментатором: обзерватор «показує факти такими, якими їх бачить, <…> знаходить ґрунт, на якому розгортатимуться події та діятимуть його персонажі» [1], а як експериментатор – «призводить дійових осіб до руху в межах того чи іншого твору, показуючи, що послідовність подій саме така, як того вимагає логіка досліджуваних явищ» [1]. Тобто основне завдання творця художнього твору полягає в тому, щоб показати, як наділена спадковими якостями людина діятиме в умовах певної ситуації.

У теорії експериментального роману особлива увага приділяється процесу створення персонажів. Е. Золя наголошує на необхідності обґрунтування їхньої поведінки й темпераменту особливостями спадковості, виховання й дії соціального середовища. Французький теоретик літератури трактує людське життя як «функціонування людської машини» [1], з властивими їй механізмами мислення, пристрастей, звичок та інстинктів, а на громадськість дивиться як на соціальне середовище, що функціонує під дією фізичних і хімічних законів. Водночас, визнаючи панування детермінізму на сторінках натуралістичних творів, Е. Золя спростовує будь-які звинувачення у фаталізмі: «<…> ми – не фаталісти, ми – детерміністи, а це – різні речі. <…> Ми – детерміністи, що за допомогою експерименту намагаємося встановити умови, необхідні для виникнення певних явищ, і не виходимо <…> за межі законів природи. <…> Оскільки ми можемо діяти й впливати на безпосередні причини явищ (змінювати середовище, наприклад), нас не можна назвати фаталістами» [1]. Тобто письменники-натуралісти не мають розглядати причинно-наслідкові зв'язки як щось незбагненне, стале, кероване надприродною силою, а радше повинні простежити витоки в причинах певних явищ дійсності й показати, як зміна цих засновків може спричинити й зміну їхніх негативних наслідків. У цьому контексті видається доцільним навести цитату відомого українського

дослідника натуралізму та творчості Е. Золя І. Франка: «Вказувати в самім корені добрі і злі боки існуючого порядку і витворювати з поміж інтеліґенції людей, готових служити всею силою для піддержання добрих і усунення злих боків життя, – значить зближувати інтеліґенцію з народом і загрівати її до служби його добру.

Без тої культурної і поступової цілі <…> література стане пустою забавкою інтеліґенції, <…> пригіною хіба до розривки багачам при добрім обіді» [14, С. 12], – пише він у статті «Література, її завдання і найважливіші ціхи».

Ставлення Г. Джеймса до літератури натуралізму було неоднозначним і неодноразово змінювалося впродовж його письменницької кар'єри. Перше знайомство американського автора з натуралістами відбулося 1875 р., коли він приїхав у Париж з наміром оселитися у французькій столиці. Там письменник познайомився з Г. Флобером, А. Доде, Е. де Гонкуром, Е. Золя і Г. де Мопассаном. Г. Джеймс називав їхню групу «онуками Бальзака» («the grandsons of Balzac») [15, С. 2]. Принцип детерміністичного обґрунтування мотиваційної сфери персонажів, намагання простежити розвиток характерів у пов'язі з життєвими обставинами й соціальним середовищем, прагнення встановити причинно-наслідкову зумовленість вчинків, реакцій, почуттів, вочевидь, приваблювали Г. Джеймса, адже така характеристика персонажів позбавляла необхідності вводити автора, який інакше був би присутнім у романі через коментарі й моралізаторство (див. [10]).Однак далеко не всі естетичні шукання групи Е. Золя на той час імпонували американському письменнику.

Події у художніх творах Г. Джеймса, який, зауважимо, й сам походив із впливової родини, зазвичай розгортаються довкола буднів у вищих колах суспільства: серед аристократів і заможних буржуа («Родерік Хадсон» 1875, «Американець» 1877, «Європейці» 1878, «Дейзі Міллер» 1878, «Вашингтонська площа» 1880). Г. Джеймса відштовхувало прагнення «онуків Бальзака» зображувати події з життя соціальних низів. Письменник також вважав погляди натуралістів на літературний процес обмеженими, нездатними вийти за межі національної французької літератури. Дослідник творчості Г. Джеймса Л. Пауерс описує обурення письменника, коли в розмові з «онуками Бальзака» той дуже схвально відгукнувся про творчість Дж. Еліота (справжнє ім'я – Мері Енн Еванс), одного зі своїх улюблених авторів, а у відповідь почув лише зверхнє «А це хто такий?» [15, С. 34]. Літературознавець додає, що американському автору також не вдалося вразити французьких натуралістів. Стосунки між ними залишилися прохолодними, що могло стати однією з причин, чому Г. Джеймс, зрештою, переїхав до Лондона.

Стосунки між Г. Джеймсом та «онуками Бальзака» покращилися у 1880-их. Під час візиту до Парижа в лютому 1884 американський письменник поновив з ними знайомство. Відтак, другий період творчості Г. Джеймса, що умовно починається після публікації роману «Портрет однієї леді» 1881 р. та триває аж до авторових спроб у драматургії 1890 р., характеризується як «натуралістичний» [15, С. 2]. Л. Пауерс зазначає, що різниця між раннім (1864–1881) і середнім етапами творчості Г. Джеймса (1881–1890-ті) полягає в тому, що перший період позначається домінуванням впливу Н. Готорна, а другий – Е. Золя, А. Доде, й Г. де Мопассана. У ранній період творчості митець звертається до розкриття так званої «інтернаціональної теми»: через конфлікт наївних, простакуватих американців («Нових Адамів») та хитрих і підступних вихідців із європейського вищого світу автор порівнює американські та європейські звичаї, традиції, культурні коди (наприклад, повість «Дейзі Міллер»). У середньому ж періоді творчості докладний аналіз зазначеної теми відсутній.

Творам середнього періоду властивий докладний фактографізм. Автор вдається до детальних описів інтер'єрів, екстер'єрів, портретів. Ось, наприклад, як уже в першому розділі роману «Бостонці» автор максимально точно, з натуралістичними подробицями описує зовнішність Безила Ремзона: «Він був одягнений у сорочку з широким коміром. Крізь виріз жилета проглядав трикутник дещо помнутої білизни, прикрашений шпилькою з червоним каменем. Не дивлячись на цю прикрасу, молодий чоловік виглядав непримітно — наскільки це можливо для чоловіка з такою пишною шевелюрою й виразними очима» [16]. Письменник намагається точно передати мовлення персонажа, щоб у такий спосіб підкреслити його походження: «Насправді він приїхав із Міссісіпі й розмовляв з властивим для тієї місцевості чарівним акцентом, який неможливо передати <…> він розтягував приголосні й ковтав голосні. Його мовлення було сповнене елізій, нагадуючи <…> щось майже африканське» [16]. Наголошується також, що Безил Рензом читав О. Конта —філософа, яким захоплювався Е. Золя.

Вдається Г. Джеймс і до аналізу спадковості персонажів, їхнього виховання, тиску суспільного середовища. Наприклад, зазначається, що винятковий ораторський хист Верени дістався їй у спадок від родичів: «публічні виступи були у Грінстрітів у крові» [16] (Грінстріти – батьки матері Верени). Погляди ж героїні на життя, зокрема, що стосується критики інституту сім'ї, радше схвального ставлення до вільної любові пояснюються екстравагантним вихованням у домі батька-гіпнотизера: «Вона сиділа на колінах у різноманітних диваків. Медіуми передавали її з рук на руки. Їй були знайомі різні види зцілення. Вона росла серед жінок-редакторів газет, що

виступали на захист нових релігійних течій, та противників сімейних уз» [16]. Зазначається, що від природи героїня — «піддатлива» [16], а тому постійно підпадає під вплив то завзятої прихильності фемінізму Олив, то затятого противника цього руху Ремзона. «Верена <…> обожнювала дітей» [16]. Тож вибір героїні наприкінці роману на користь Ремзона, а не Олив видається цілком очевидним, особливо з позицій еволюціонізму: під впливом вроджених інстинктів вона як молода жінка прагне продовження роду.

Письменники, чиїм творам притаманна натуралістична поетика (Е. Вортон, Т. Гарді, Т. Драйзер, Дж. Лондон), нерідко вдаються до порівняння персонажів з представниками флори та фауни. У такий спосіб вони намагалися уподібнити свій ідіостиль до стилю письма еволюціоністів, зокрема Ч. Дарвіна [9]. Для прикладу, в «Трилогії бажання» американський представник натуралістичної школи Т. Драйзер [13] зображує представників фінансового світу Чикаго напіванімалістично: «обрисом вилиць і розрізом очей» вони нагадують «тигра або рись, інші – ведмедя, а ще інші – лисицю» [18, С. 14]. Так автор підкреслює їхню хитрість, безжалісність і діловий хист. Схожі напіванімалістичні порівняння знаходимо й у його романі «Американська трагедія»: ділова хватка адвокатів Клайда Гріфітса на суді порівнюється з хваткою рисі або тхора [21, С. 331]. В ідіостилі Г. Джеймса натуралістичного періоду простежується схожа тенденція. Ось як у романі «Бостонці» описується лікарка Пренс: «На той час Ремзону здавалося, що він міг приручити її, так начебто вона була дикою тваринкою: лякливою ланню або ж риссю, яка навчилася сумирно стояти, поки її гладять» [16]. У такий спосіб автор наче підкреслює зверхність, з якою Ремзон ставиться до її ідей, адже герой має скептичне ставлення до жіночого руху. А так ідеться про відносини Півночі й Півдня в межах США: «Північ і Південь стали єдиним неподільним державним організмом» [16]. Уявлення про суспільство як живий організм відповідає постулатам теорії соціального еволюціонізму Г. Спенсера. Британський філософ бачив суспільство як певний природний організм, який складається з тих самих частин, що й жива істота (приміром, торгівля – це кровоносна система соціального організму, органи влади – його головний мозок тощо) і здійснює свій поступ згідно зі законами природи [22]. Звертання до ідей соціального еволюціонізму в художній прозі Г. Джеймса вкотре доводить його тогочасну глибоку зацікавленість натуралістичними ідеями.

Водночас натуралістичну поетику Г. Джеймса не можна назвати настільки насиченою, як у письменників-натуралістів кінця XIX ст. Дослідник творчості письменника Л. Пауерс зазначає: «Ніхто ніколи не переплутає роман Джеймса з романом Золя чи навіть Доде. Коля я говорю

про „натуралістичний" період Джеймса, я не маю на увазі, що у 1880-их він намагався описати англійською саме те, про що Золя, Доде та ін. писали французькою. <…> Джеймсові твори цього періоду є спробою застосувати <…> естетичні принципи групи Флобера <…>, адаптувати <…> свою манеру письма до письма зазначених авторів» [15, С. 4]. Експерименти з натуралістичною поетикою не отримали схвалення серед тогочасних читачів та літературознавців. «Я очікував від них так багато, а вони дали мені так мало» (цит. за Л. Пауерс [15, С.124]) — так автор характеризує власні твори середнього періоду. Бажання повернути прихильність сучасників спонукає митця облишити натуралістичні шукання й повернутися до експериментів з осмислення функціонування людської свідомості. Останній етап творчості Г. Джеймса (1890-ті–1916) ще називають експериментальним.

У найбільш знакових романах пізнього періоду («Крила голубки» 1902, «Посли» 1903, «Золота чаша» 1904) Г. Джеймс повертається до розкриття інтернаціональної теми й продовжує шліфувати техніку точки зору, за допомогою якої здійснюється виклад подій у його художніх творах. Притаманні натуралістам фактографізм, детерміністичне обґрунтування поведінки персонажів не зникають, а радше остаточно трансформуються крізь призму авторового психологізму, виступаючи факторами, що формують центральну та інші свідомості — психіку персонажів, крізь бачення яких передаватимуться події роману (див. [10]). Експерименти Г. Джеймса з вибудовуванням художньої світомоделі прозового твору довкола центральної свідомості, а також новації з використанням консолідуючих елементів, покликаних забезпечувати перехід від однієї свідомості до іншої справили значний вплив на розвиток літератури потоку свідомості зокрема на особливості конструювання художнього світу роману В. Вулф «Місіс Делловей» [23].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, прозові твори середнього періоду творчості Г. Джеймс (1881–1890-ті), зокрема роман «Бостонці», характеризуються натуралістичною поетикою. Вплив натуралістичних ідей проявляється через докладний фактографізм, детерміністичне обґрунтування поведінки персонажів, детальний аналіз особливостей їхньої спадковості, соціального походження, виховання, взаємодії зі соціальним середовищем. Ідіостилю прозаїка в цей період притаманне напіванімалістичне зображення персонажів, порівняння їх з представниками флори та фауни. Герої роману «Бостонці» захоплюються філософією О. Конта, мислять у категоріях соціального еволюціонізму Г. Спенсера. Все сказане, безумовно, свідчить про те, що особисте знайомство Г. Джеймса з «онуками Бальзака» (Е. Золя

та групою французьких натуралістів) було важливою віхою у формуванні естетичної свідомості митця.

Водночас натуралізм прози Г. Джеймса значно менш насичений, ніж у творах натуралістів кінця XIX ст. Натуралістична поетика в романі «Бостонці» адаптується до специфіки авторського стилю письменника. Романові не властиве зображення буднів соціальних низів, таке притаманне творам натуралістів (Е. Золя «Жерміналь», Г. де Мопассан «Пампушка»), натомість зберігається фокус на внутрішньому психологічному світі героїв у межах життя вищих суспільних верств. Г. Джеймс застосовує детерміністичне обґрунтування поведінки персонажів для ілюстрації розвитку людської свідомості, крізь призму бачення якої передаються події художнього твору. Середній період творчості митця є істотним етапом формування його творчого методу й естетичної свідомості: використання елементів натуралістичної поетики стане основою для майбутніх експериментів із застосування техніки точки зору, що визначатиме останній експериментальний період літературної кар'єри Г. Джеймса й вплине на розвиток модерністської літератури.

Література

1. Zola E. The Experimental Novel. URL: https://unhistoricacts.net/wp-content/uploads/2015/01/zola-experimental-novel.pdf
2. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі : монографія. Київ : Видавництво імені Соломії Павличко «Основи» ; Видавництво Stretovych, 2024. 632 с.
3. Baym N. Revision and Thematic Change in "Portrait of a Lady". *Modern Fiction Studies.* 1976. Vol. 22. P. 183–200.
4. Bell M. Edith Wharton and Henry James : the Literary Relation. *PMLA*. 1959. Vol. 74, № 5. P. 619–637.
5. Habegger A. Henry James and the «Woman Business». The Press Syndicate of the University of Cambridge, 2004. 283 p.
6. Powers L. H. Henry James and the Naturalist Movement. East Lansing, Michigan : Michigan State University Press, 1971. 200 p.
7. Powers L. H. "The Portrait of a Lady" : The Eternal Mystery of Things. *Nineteenth Century Fiction*. 1959. Vol. 14. P. 143–155.
8. Анісімова Л. Американська література : від витоків до доби реалізму : навч. посіб. для студентів. К. : Київ. у-т. ім. Б. Грінченка, 2023. 123 с.
9. Білинська Х. Художній універсум романів Едіт Вортон: герменевтичні аспекти : дис. … доктора філософії : 035. Дрогобич, 2023. 210 с.
10. Білинська Х. В. Особливості поетики точки зору у творчості Генрі Джеймса та Едіт Вортон. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2019. № 42/2019. Т. 1. С. 91–95.
11. Богиня Н. В. Жанрово-стильова своєрідність малої прози Генрі Джеймса: автореф. дис. … канд. філолог. наук : 10.01.04. Дніпропетровськ, 2004. 19 с.

12. Денисова Т. Фрагменти з історії американського модернізму. *Слово, яке тебе обирає : збірник на пошану професора Володимира Моренця* / [упоряд. В. Є. Панченко]. Київ : Києво-Могилянська академія, 2013. С. 74-85.

13. Walcutt Ch. American Literary Naturalism, a Divided Stream. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1956. 352 p.

14. Франко І. Література, її завдання і найважливіші ціхи. Зібрання творів : у 50 т. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 26 : Літературно-критичні праці (1876–1885). С. 5–14.

15. Powers L. H. Henry James and the Naturalist Movement. East Lansing, Michigan : Michigan State University Press, 1971. 200 p.

16. James H. The Bostonians. URL : https://www.gutenberg.org/files/19717/19717-h/19717-h.htm.

17. Драйзер Т. Стоїк. Харків : Фоліо, 2018. 379 с.

18. Драйзер Т. Титан. Харків : Фоліо, 2017. 664 с.

19. Драйзер Т. Фінансист. Харків : Фоліо, 2017. 635 с.

20. Драйзер Т. Американська трагедія. Харків : Фоліо, 2016. Т. 1. 507 с.

21. Драйзер Т. Американська трагедія. Харків : Фоліо, 2016. Т. 2. 507 с.

22. Spencer H. The Principles of Sociology. Vol. 1. URL: https://oll.libertyfund.org/titles/spencer-the-principles-of-sociology-vol-1-1898.

23. Варнацька Г. Художня специфіка модерністської прози Вірджинії Вулф : монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 220 с.

References

1. Zola E. The Experimental Novel. URL : https://unhistoricacts.net/wp-content/uploads/2015/01/zola-experimental-novel.pdf [in English].

2. Pavlychko S. (2024). *Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi : monohrafiia [The Discourse of Ukrainian Modernism]*. Kyiv : Vydavnytstvo imeni Solomii Pavlychko «Osnovy» ; Vydavnytstvo Stretovych [in Ukrainian].

3. Baym N. (1976). Revision and Thematic Change in “Portrait of a Lady”. *Modern Fiction Studies, 1976,Vol. 22,183–200* [in English].

4. Bell M. (1959). Edith Wharton and Henry James : the Literary Relation. *PMLA, Vol. 74, № 5, 619–637* [in English].

5. Habegger A. (2004). *Henry James and the «Woman Business»*. The Press Syndicate of the University of Cambridge [in English].

6. Powers L. (1971). H. Henry James and the Naturalist Movement. *East Lansing, Michigan : Michigan State University Press* [in English].

7. Powers L. H. (1959).“ The Portrait of a Lady” : The Eternal Mystery of Things. *Nineteenth Century Fiction,Vol. 14,143–155* [in English].

8. Anisimova L. (2023). Amerykanska literatura : vid vytokiv do doby realizmu : navch. posib. dlia studentiv [American Literature: from its beginning to Realism] K. : Kyiv. u-t. im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

9. Bilynska Kh. (2023). Khudozhnii universum romaniv Edit Vorton: hermenevtychni aspekty [The Artistic Universe of Edith Wharton’s Novels: Hermeneutic Aspects]. *Doctor’s of Philosophy Thesis* : Drohobych [in Ukrainian].

10. Bilynska Kh. V. (2019). Osoblyvosti poetyky tochky zoru u tvorchosti Henri Dzheimsa ta Edit Vorton [The Point of View Poetics Peculiarities in E. Wharton’s and

H. James's Novels]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu — International Humanitarian University Herald. Philology, 42/2019, V. 1, 91–95* [in Ukrainian].

11. Bohynia N. V. (2004). Zhanrovo-stylova svoieridnist maloi prozy Henri Dzheimsa [Genre and Stylistic Uniqueness of Henry James' Short Prose]. *Candidate's Thesis* [in Ukrainian].

12. Denysova T. Frahmenty z istorii amerykanskoho modernizmu [Somę Aspects of History of American Modernism]. *Slovo, yake tebe obyraie : zbirnyk na poshanu profesora Volodymyra Morentsia — The Word That Chooses You* Kyiv *: Kyievo-Mohylianska akademiia, 74-85* [in Ukrainian].

13. Walcutt Ch. (1956). American Literary Naturalism, a Divided Stream. *Minneapolis: University of Minnesota Press* [in English].

14. Franko I. (1980). Literatura, yii zavdannia i naivazhlyvishi tsikhy [Literature, Its Tasks and Main Aims]. Zibrannia tvoriv : u 50 t. Kyiv [Collection of Works] : Naukova dumka, 1980. T. 26 : Literaturno-krytychni pratsi (1876–1885). [in Ukrainian].

15. Powers L. H. (1971). *Henry James and the Naturalist Movement*. East Lansing, Michigan : Michigan State University Press [in English].

16. James H. *The Bostonians*. URL : https://www.gutenberg.org/files/19717/19717-h/19717-h.htm [in English].

17. Draizer T. (2018). *Stoik [The Stoic]*. Kharkiv : Folio [in Ukrainian].

18. Draizer T. (2017). *Tytan [The Titan]*. Kharkiv : Folio [in Ukrainian].

19. Draizer T. (2017). *Finansyst [The Financier]*. Kharkiv : Folio [in Ukrainian].

20. Draizer T. (2016). *Amerykanska trahediia [An American Tragedy*]. Kharkiv : Folio, V.1 [in Ukrainian].

21. Draizer T. (2016) *Amerykanska trahediia [An American Tragedy]*. Kharkiv : Folio. V. 2. 507 [in Ukrainian].

22. Spencer H. The Principles of Sociology. Vol. 1. URL: https://oll.libertyfund.org/titles/spencer-the-principles-of-sociology-vol-1-1898 [in English].

23. Varnatska H (2012). *Khudozhnia spetsyfika modernistskoi prozy Virdzhynii Vulf : monohrafiia [The Artistic Peculiarities of Virginia Woolf's Modernist's Prose: Monograph]*. Drohobych : Redaktsiino-vydavnychyi viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.3:811.112.2:316.77:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-411-423

Боднар Олеся Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології "Ужгородський національний університет" м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0002-7276-5921

Кушнірчук Олена Олексіївна старший викладач кафедри німецької філології «Ужгородський національний університет» м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0000-0002-1968-513

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНОГО НІМЕЦЬКОМОВНОГО ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається дидактичний потенціал автентичного німецькомовного цифрового контенту у розвитку міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Проведений аналіз засвідчує, що в умовах цифровізації освіти та глобалізації міжкультурної взаємодії проблема формування МКК набуває особливої актуальності. Сучасна іншомовна підготовка виходить за межі традиційного засвоєння мовної системи й орієнтується на розвиток здатності особистості до ефективної комунікації в багатокультурному середовищі. Встановлено, що в міжкультурній комунікативній компетентності поєднуються когнітивні, комунікативно-діяльнісні, соціокультурні, аксіологічні та рефлексивні компоненти. Вони допомагають інтерпретувати культурні смисли, адаптувати поведінку та критичну рефлексію здобувачів освіти.

Ключовим джерелом формування міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів освіти, котрі вивчають німецьку мову, названо автентичний цифровий контент – відео, подкасти, соціальні мережі, онлайн-медіа, платформи віртуального обміну. Його дієвість проявляється мультимедійністю, коли тексти, звуки, відеоролики та візуальні елементи пов'язуються між собою та активізують різні канали сприйняття; інтерактивністю, що через залучення інформаційних платформ, подкаст, соцмереж чи відео активізують студентську співучасть у навчальному процесі, стимулюють говоріння та формують навички адаптації до реальних комунікативних ситуацій та наближеністю до реального мовного середовища, яке знайомить здобувачів освіти з автентичною лексикою,

інтонаціями, культурними кодами й соціальними контекстами, а також зі сленгізмами, діалектизмами, емоційними реакціями тощо. Це дозволяє формувати гнучкість мовленнєвої поведінки.

Констатовано, що вплив автентичного цифрового контенту на формування міжкультурної комунікативної компетентності можна без перебільшення назвати високопродуктивним і трансформаційним, оскільки він змінює саму природу іншомовного навчання – від засвоєння мовних структур до занурення у живу міжкультурну взаємодію.

Ключові слова: дидактичний потенціал, автентичний німецькомовний цифровий контент, міжкультурна комунікативна компетентність, лінгводидактика, мовне середовище.

Bodnar Olesia Mykhaylivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of German Philology "State University "Uzhhorod National University", Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0002-7276-5921

Kushnirchuk Olena Oleksiivna Senior Lecturer of the Department of German Philology "State University "Uzhhorod National University", Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0000-0002-1968-513

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF AUTHENTIC GERMAN-LANGUAGE DIGITAL CONTENT IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article examines the didactic potential of authentic German-language digital content in the development of intercultural communicative competence of higher education students. The analysis shows that in the conditions of digitalization of education and globalization of intercultural interaction, the problem of forming ICC is becoming particularly relevant. Modern foreign language training goes beyond the traditional acquisition of the language system and is focused on developing the individual's ability to communicate effectively in a multicultural environment. It has been established that intercultural communicative competence combines cognitive, communicative-activity, sociocultural, axiological and reflective components. They help to interpret cultural meanings, adapt the behavior and critical reflection of education students. Authentic digital content – videos, podcasts, social networks, online media, virtual exchange platforms – is called a key source of formation of intercultural communicative competence of education students studying German.

Its effectiveness is manifested in multimedia, when texts, sounds, videos and visual elements are interconnected and activate various channels of perception; interactivity, which, through the involvement of information platforms, podcasts, social networks or videos, activates student participation in the learning process, stimulates speaking and forms skills for adapting to real communicative situations; and proximity to the real language environment, which introduces students to authentic vocabulary, intonations, cultural codes and social contexts, as well as slang, dialectics, emotional reactions, etc. This allows for the formation of flexibility in speech behavior.

It has been stated that the impact of authentic digital content on the formation of intercultural communicative competence can be called, without exaggeration, highly productive and transformative, since it changes the very nature of foreign language learning – from mastering language structures to immersion in live intercultural interaction.

Keywords: didactic potential, authentic German-language digital content, intercultural communicative competence, linguodidactics, language environment.

Постановка проблеми. У сучасному світі рівень володіння іноземною мовою не залежить від кількості вивчених іншомовних слів, адже механічне засвоєння чужої мови не може гарантувати якісної та ефективної міжкультурної комунікації, реалізувати яку буде неможливо без розуміння національних кодів іншої країни, її культурних цінностей, моделей поведінки та комунікативних стратегій. Адже міжкультурна комунікація – це не просто обмін інформацією, а циркуляція цінностей та ідентичностей між культурами. За С. Костюк, вона складається із сукупності навичок, за допомогою яких можна ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, уникаючи непорозумінь і запобігаючи можливим конфліктам [5]. Це означає, що успішна комунікація можлива лише за умови сформованої здатності до інтерпретації, рефлексії та переосмислення культурних значень. Звичні для нас освітні практики, статичні та нечутливі до цифровізації, демонструють сьогодні вкрай обмежені можливості, щоб забезпечити динамічний, залежний від автентичного контексту навчальний процес, для якого визначальною є взаємодія здобувачів і викладачів у необмеженому інформаційному просторі.

Особливої актуальності набуває питання дидактичних засобів формування міжкультурної комунікативної компетентності. Традиційні навчальні матеріали, адаптовані під освітні потреби, часто не відображають реальної мовної картини світу, що призводить до формального засвоєння мовних одиниць без глибинного культурного розуміння. У цьому контексті важливим стає автентичний німецькомовний цифровий контент (відео,

подкасти, соціальні мережі, онлайн-медіа, платформи віртуального обміну), який забезпечує безпосереднє занурення у реальне мовне та культурне середовище. Саме автентичні матеріали, створені носіями мови для носіїв, розглядаються як ключове джерело формування МКК.

Попри це, у вітчизняній та зарубіжній методиці навчання іноземних мов досі відсутнє цілісне осмислення дидактичного потенціалу саме цифрового автентичного контенту в контексті розвитку міжкультурної комунікативної компетентності. Існує суперечність між зростаючою роллю цифрових ресурсів у навчанні та недостатньою методичною розробленістю їх цілеспрямованого використання для формування МК.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний науково-педагогічний дискурс багато уваги приділяє проблемі формування міжкультурної комунікативної компетентності. М. Мальченко простежує, як вона формується у студентів, що вивчають німецьку мову. На його думку, CEFR-орієнтовані підходи, інтерактивні методи, проєктна діяльність та автентичні матеріали є запорукою ефективної міжкультурної взаємодії [6]. І. Азарова називає міжкультурну компетентність динамічною здатністю критично осмислювати культури та формувати ефективну взаємодію.

Дослідниця наполягає, що успішна комунікація залежить від цілеспрямованого розвитку когнітивних, ціннісних, емоційних і поведінкових компонентів міжкультурної компетентності [12]. За С. Костюк, міжкультурна комунікативна компетентність є комплексним утворенням, завдяки якому відбувається ефективне спілкування з урахуванням соціокультурного контексту [5]. О. Твердохліб, Ю. Надольська, Л. Єпіфанцева називають інтеграцію міжкультурної компетентності у процес викладання німецької мови ключовим чинником модернізації іншомовної освіти. Через поєднання інтерактивних методів, культурно насиченого освітнього середовища та рефлексивних практик розвиваються навички толерантності, критичного мислення та здатності до міжкультурної взаємодії [11]. О. Аксьонова, О. Яценко показують, як розвивається міжкультурна комунікація в умовах глобального цифрового ландшафту, з'ясовують, який вплив на неї здійснюють глобалізація, інформаційні технології та міграційні процеси тощо. Також вони визначають низку викликів, які потребують інклюзивної комунікації, культурного обміну та адаптації стратегій для успішної взаємодії між різними культурами [1].

Окрему групу становлять дослідження, що вивчають позитивні якості залучення автентичних матеріалів та цифрових ресурсів під час мовної підготовки студентів. О. Пінчук, Л. Лупаренко визначають напрямок практичного застосування VR, AR та змішаної реальності в освіті, а також їхній дидактичний потенціал [7]. С. Король досліджує роль автентичних

матеріалів у навчанні іноземної мови та доводить, що саме вони допомагають підвищити мотивацію студентів і розвивати їх комунікативну та соціокультурну компетентності [4]. Л. Варга, О. Липчанко-Ковачик доводять, що інтеграція країнознавчого компоненту у викладання іноземної мови сприяє формуванню іншомовних комунікативних навичок. Вони визначають прийнятною таку навчальну модель, яка підпорядковується принципу «мова через культуру» та високо оцінюють потенціал цифрових ресурсів для створення автентичного культурного освітнього середовища [3].

Попри таку багатоаспектність досліджень, недостатньо вивченим залишається дидактичний потенціал саме автентичного німецькомовного цифрового контенту у підготовці здобувачів освіти, що ми й намагатимемося виправити у межах нашої роботи.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз дидактичного потенціалу автентичного німецькомовного цифрового контенту у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

- проаналізувати наукові підходи до трактування міжкультурної комунікативної компетентності;
- визначити сутність та структуру міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти;
- охарактеризувати поняття автентичного німецькомовного цифрового контенту та його основні види;
- дослідити дидактичні можливості використання цифрового автентичного контенту у процесі навчання іноземної мови;
- обґрунтувати вплив автентичного цифрового контенту на формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У лінгводидактиці міжкультурну комунікативну компетентність прийнято називати інтегративною характеристикою, яка дозволяє вільно спілкуватися із представниками різних культур і вільно почувати себе у найрізноманітніших комунікативних ситуаціях.

Як переконує О. Василенко, вона включає знання про власну й інші культури, толерантність до відмінностей, а також уміння адаптувати поведінку і комунікацію до різних культурних контекстів.

Розвинена міжкультурна компетентність сприяє взаєморозумінню, запобіганню конфліктам і успішній взаємодії в глобалізованому середовищі [13]. В. Редько називає її феноменом і пропонує розглядати у таких основних аспектах:

• як сукупність набутих знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого виконання комунікативних дій;

• як інтегровану характеристику особистості, що володіє досвідом іншомовного спілкування в усній та писемній формах і засвоїла культурні цінності народу, мову якого вивчає;

• як діяльність в межах мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, контрольно-оцінного та рефлексивного компонентів;

• як опанування іноземною мовою для різнобічного задоволення соціально-економічних і культурно-освітніх потреб життя в сучасному полікультурному й мультилінгвальному світовому просторі [9].

За спостереженням О. Резунової, міжкультурна компетентність залежить від знання мови і культури іншомовної країни та можливих розбіжностей у трактуванні базових цінностей; вміння вибудовувати поведінкові стратегії в ситуаціях міжкультурного спілкування; готовності контактувати з представниками світових країн, проявляючи терпимість до неоднозначностей, емпатію, стійкість до упереджень, комунікабельність, толерантність, тактовність тощо [10].

З урахуванням зазначених підходів, міжкультурну комунікативну компетентність здобувачів вищої освіти визначаємо як інтегративну здатність, що включає знання про іншу культуру, уміння ефективної комунікації в міжкультурному середовищі, ціннісно-мотиваційну готовність до взаємодії та рефлексивну здатність до осмислення культурних відмінностей. У структурі МКК здобувачів вищої освіти доцільно виокремити такі взаємопов'язані компоненти:

1. *Когнітивні*, що охоплюють:

• знання про культуру країни, мова якої вивчається, її традиції, норми, цінності, соціальні практики (студент, вивчаючи німецьку мову, знає про традицію пунктуальності та чітке дотримання правил у Німеччині, тому приходить на зустріч вчасно і дотримується формального стилю спілкування);

• знання про особливості вербальної та невербальної комунікації (студентові відомо, що в Німеччині під час ділової зустрічі очікують прямого вербального вираження думок і чіткого формулювання, а невербально – стриманої міміки та «жорсткої руки» при рукостисканні, і відповідного поводження, щоб виглядати ввічливо та професійно).

2. *Комунікативно-діяльнісні*, які передбачають:

• уміння інтерпретувати культурно марковані тексти та висловлювання (студент під час читання новинного тексту німецькою мовою зустрічає іронічний вислів і правильно розпізнає його не як буквальне

повідомлення, а як критику, зважаючи на контекст і культурні особливості гумору);

- здатність адаптувати власну мовленнєву поведінку до іншокультурного контексту (під час спілкування з представниками німецької культури закликають використовувати більш стриманий і непрямий стиль висловлювання, уникаючи категоричних формулювань, що відповідає нормам ввічливості цієї культури);
- навички ведення діалогу з урахуванням культурних норм;
- використання стратегій міжкультурної взаємодії (уникнення конфліктів, уточнення значень, толерантна реакція – у разі непорозуміння студент перепитує значення сказаного: «Чи правильно я зрозумів, що…?»).

Вони забезпечують практичну реалізацію МКК у реальних або змодельованих комунікативних ситуаціях.

3. ***Афективно-ціннісні,*** котрі включають:

- відкритість до іншої культури (студент із зацікавленням бере участь у міжнародному проєкті, прагне дізнатися більше про традиції партнерів і не оцінює їх через призму власної культури);
- толерантність і емпатію (під час спілкування студент стикається з незвичними для себе нормами поведінки, але не критикує їх, а намагається зрозуміти причини таких відмінностей і поставити себе на місце співрозмовника);
- готовність до подолання культурних бар'єрів;
- позитивну мотивацію до міжкультурної взаємодії.

Ці компоненти є визначальним, оскільки без сформованих установок навіть високий рівень знань і мовних умінь не гарантує ефективної комунікації.

4. Рефлексивні, охоплення яких включає:

• здатність до критичного осмислення власної та іншої культури (після участі в міжнародному проєкті студент аналізує, які риси його власної культури вплинули на спілкування, і порівнює їх із нормами партнерів без упереджених оцінок);

- уміння аналізувати міжкультурні ситуації (після комунікативного непорозуміння студент розбирає ситуацію, що саме пішло не так, які культурні чинники вплинули і визначає, як можна було діяти ефективніше);
- усвідомлення власних культурних установок і стереотипів (студент помічає, що мав узагальнене уявлення про представників певної культури, і свідомо переглядає ці установки після реального досвіду спілкування);
- розвиток критичної культурної свідомості (під час обговорення культурних відмінностей студент не лише приймає їх, а й здатний

аргументовано оцінювати явища як у власній, так і в іншій культурі, уникаючи крайнощів – ідеалізації чи критики).

Саме рефлексія забезпечує гнучкість мислення та здатність до самокорекції у процесі міжкультурної взаємодії.

В такому контексті ми розглядатимемо автентичний німецькомовний цифровий контент, який допомагає створити природне комунікативне середовище, що може функціонувати в реальному інформаційному просторі та відображає актуальні мовні та соціокультурні практики.

На відміну від навчально адаптованих матеріалів, такий контент:

- не спрощується з дидактичною метою;
- зберігає природність мовлення (сленг, ідіоми, діалекти);
- відображає реальні комунікативні ситуації;
- транслює актуальні культурні коди, цінності та соціальні дискурси.

Дієвими видами автентичного німецькомовного цифрового контенту можна назвати такі:

1. Відеоконтент на YouTube-каналах:

• «*Easy German*» → вуличні інтерв'ю з носіями мови (реальна розмовна німецька, різні акценти);

•*DW «Deutsch lernen»* → новини, серіали й освітні відео з елементами автентичного мовлення;

Netflix-серіал «*Dark*» → складні діалоги, культурні особливості німецького суспільства.

Їх дидактична цінність: формування аудитивних навичок, розуміння невербальної поведінки, культурних сценаріїв.

2. Аудіоконтент та подкасти:

• «*Slow German*» → автентичні тексти на культурні теми, але з помірною швидкістю;

• «*Fest & Flauschig*» → жива розмовна мова, гумор, сучасні реалії;

• контент від «*Deutsche Welle*» → актуальні новини та аналітика.

Вони забезпечують розвиток сприйняття різних стилів мовлення, інтонації, культурних контекстів.

3. Соціальні мережі (Instagram, TikTok, X) – найактуальніший і найдинамічніший тип контенту, як -от:

• TikTok-блогери («*Herr Anwalt*» – для пояснення юридичних законів простою мовою).

- Instagram-сторінки німецьких медіа.
- Мем-акаунти німецькою мовою.

З їх допомогою реально вивчити сленг, познайомитися з актуальними трендами та молодіжною культурою. Щодо мемів, то треба зважати, що не усі вони є «придатними» для використання в освітній сфері.

На думку А. Приходько, дидактичний потенціал присутній у тих інтернет-мемах, які мають такі складники: *інформаційні* (базуються на конкретній фразі, суперечливому запитанні, формулі, афоризмі, приказці, прислів'ї); *емоційні* (коли суть мема передається через гумор чи дотеп, запозичений з фільму або висловлювання публічної особи); парадоксальні, що формують новий сенс відомого твердження (каламбури, оксюморони, метафори, риторичні запитання, фрази відомих персонажів) [8] тощо.

4. Онлайн-медіа та новинні ресурси, які формують уявлення про сучасний дискурс і соціальні проблеми, розвивають критичне мислення, аналізують дискурси та допомагають зрозуміти соціокультурний контекст. Найпопулярнішими з них є:

- «*Der Spiegel*»;
- «*Zeit Online*»;
- «*Süddeutsche Zeitung*».

5. Онлайн-комунікаційні платформи та форуми, з якими можна взаємодіяти безпосередньо, відпрацьовуючи навички долання мовних бар'єрів та розвиваючи реальну міжкультурну комунікацію. Так працюють:

- «*Tandem*»;
- «*HelloTalk*»;
- Форум «*Reddit*» (німецькомовні спільноти)

Як бачимо, автентичний німецькомовний цифровий контент є багатовимірним ресурсом, який:

- поєднує мовний і культурний компоненти навчання;
- забезпечує занурення у реальне комунікативне середовище;
- сприяє формуванню всіх складових міжкультурної комунікативної компетентності.

Як переконує М. Мальченко, автентичні матеріали дозволяють формувати гнучкість мовленнєвої поведінки, вивчити живу німецьку мову та її унікальний соціально-культурний символізм [6]. Їх дієвість проявляється:

• ***Мультимедійністю***, коли тексти, звуки, відеоролики та візуальні елементи пов'язуються між собою та активізують різні канали сприйняття. Йдеться про те, що одночасний перегляд сюжетів, читання субтитрів та лексичний аналіз формують комплексні мовні навички.

• ***Інтерактивністю,*** що через залучення інформаційних платформ, подкаст, соцмереж чи відео активізують студентську співучасть у навчальному процесі, стимулюють говоріння та формують навички адаптації до реальних комунікативних ситуацій.

• ***Наближеністю до реального мовного середовища,*** яке знайомить здобувачів освіти з автентичною лексикою, інтонаціями, культурними

кодами й соціальними контекстами, а також зі сленгізмами, діалектизмами, емоційними реакціями тощо.

Важливо, що цифровий контент забезпечує *персоналізацію та автономізацію навчання*. О. Барабаш стверджує, що цифрові ресурси допомагають викладачам створювати такий сучасний освітній контент, який мотивує здобувачів освіти одержувати нові знання, виробляє у них навички роботи з цифровими технологіями тощо. На думку дослідника, платформи «Kahoot!», «Quizlet», «Google Forms» надзвичайно продуктивні для розробки інтерактивних навчальних завдань, тестів та опитування; віртуальні симулятори «SimSchool» та «TeachLivE» помагають розв'язувати навчальні завдання, а цифрові інструменти «Canva» та «Adobe Spark» використовуються для створення та редагування освітнього контенту і з легкістю можуть адаптувати навчальний матеріал до студентських потреб [2].

Дидактичний потенціал автентичного цифрового контенту найбільш повно реалізується у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності, оскільки він безпосередньо поєднує мовний і культурний виміри навчання. Основними його проявами є:

• ***формування когнітивного компонента (знань)*** – знання перестають бути абстрактними та набувають соціокультурної конкретики.

• ***розвиток комунікативно-діяльнісного компонента*** – формуються практичні навички ведення міжкультурного діалогу.

• ***формування соціокультурного компонента*** – студенти навчаються «читати» культурні сигнали та уникати комунікативних помилок.

• ***розвиток аксіологічного (ціннісного) компонента*** – змінюються установки студентів – від етноцентризму до культурної чутливості.

• ***формування рефлексивного компонента*** – аналіз автентичного контенту стимулює порівняння власної та іншої культури,

Автентичний німецькомовний цифровий контент є повноцінним дидактичним інструментом, що:

- моделює реальне мовне середовище;
- інтегрує мовний і культурний компоненти навчання;
- активізує пізнавальну, комунікативну та рефлексивну діяльність студентів.

Його використання забезпечує перехід від традиційного засвоєння мовних знань до формування здатності ефективно діяти в умовах міжкультурної комунікації, що є ключовою метою сучасної іншомовної освіти.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що в умовах цифровізації освіти та глобалізації міжкультурної взаємодії проблема формування міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів

вищої освіти набуває особливої актуальності. Сучасна іншомовна підготовка виходить за межі традиційного засвоєння мовної системи й орієнтується на розвиток здатності особистості до ефективної комунікації в багатокультурному середовищі. Встановлено, що в МКК поєднуються когнітивні, комунікативно-діяльнісні, соціокультурні, аксіологічні та рефлексивні компоненти. Вони допомагають інтерпретувати культурні смисли, адаптувати поведінку та критичну рефлексію здобувачів освіти.

Вплив автентичного цифрового контенту на формування міжкультурної комунікативної компетентності можна без перебільшення назвати високопродуктивним і трансформаційним, оскільки він змінює саму природу іншомовного навчання – від засвоєння мовних структур до занурення у живу міжкультурну взаємодію.

Література:

1. Аксьонова О., Яценко О. Розвиток міжкультурної комунікації в глобальному цифровому ландшафті XXI ст. *Економічна наука*. 2025. № 6. С. 36–42.

2. Барабаш О. Цифровий освітній контент як чинник забезпечення якості освітнього середовища закладу вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. Вип. 43. С. 78–86.

3. Варга Л., Липчанко-Ковачик О. Інтеграція країнознавчого компоненту у викладання іноземної мови як засіб розвитку міжкультурної та іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 11 (57). С. 318–327.

4. Король С. Дидактичний потенціал автентичних матеріалів для формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Випуск 207. С. 163–167.

5. Костюк С. Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у сфері інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2020. Т. 6. № 2. С. 103–112.

6. Мальченко М. Формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови на основі європейських освітніх стандартів. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 91. Т. 2. С. 11–15.

7. Пінчук О., Лупаренко Л. Дидактичний потенціал використання цифрового контенту здоповненою реальністю. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 63. С. 39–57.

8. Приходько А. Дидактичний потенціал використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 39. Т. 2. С. 293–298.

9. Редько В. Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність як феномен предметної компетентності. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724295/1/III-Conference-Using-the-latest-technologies1-75-77.pdf

10. Резунова О. Міжкультурна компетентність як необхідна складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Науковий огляд*. 2021. № 1 (73). С. 28–40.

11. Твердохліб О., Надольська Ю., Єпіфанцева Л. Інтеграція міжкультурної компетентності у викладання німецької мови. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 10 (40). С. 987–997.

12. Azarova I. The development of intercultural competence ingerman as a foreign language teaching. *Записки з романо-германської філології*. 2025. № 2 (55). С. 5–15.

13. Vasylenko O. Intercultural competence: concept, structure, principles and methods of development. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. № 22 (2). С. 59–67. https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.59-67

References:

1. Aksonova, O., Yatsenko, O. (2025). Rozvytok mizhkulturnoi komunikatsii v hlobalnomu tsyfrovomu landshafti XXI st [The development of intercultural communication in the global digital landscape of the 21st century]. Ekonomichna nauka, 6, 36-42 [in Ukrainian].

2. Barabash, O. (2025). Tsyfrovyi osvitnii kontent yak chynnyk zabezpechennia yakosti osvitnoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity [Digital educational content as a factor in ensuring the quality of the educational environment of a higher education institution]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna, 43, 78-86 [in Ukrainian].

3. Varha, L., Lypchanko-Kovachyk, O. (2025). Intehratsiia krainoznavchoho komponentu u vykladannia inozemnoi movy yak zasib rozvytku mizhkulturnoi ta inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity [Integration of the country studies component into foreign language teaching as a means of developing intercultural and foreign language communicative competence of education seekers]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 11 (57), 318-327 [in Ukrainian].

4. Korol, S. (2022). Dydaktychnyi potentsial avtentychnykh materialiv dlia formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti na zaniattiakh z inozemnoi movy [Didactic potential of authentic materials for the formation of foreign language communicative competence in foreign language classes]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 207, 163-167 [in Ukrainian].

5. Kostiuk, S. (2020). Rozvytok mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u sferi informatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia inozemnykh mov [Development of intercultural communicative competence of future specialists in the field of information technology in the process of learning foreign languages]. Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Pedahohika ta psykholohii, 6 (2), 103–112 [in Ukrainian].

6. Malchenko, M. (2026). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia nimetskoi movy na osnovi yevropeiskykh osvitnikh standartiv [Formation of intercultural communicative competence of students in the process of learning German based on European educational standards]. Innovatsiina pedahohika, 91 (2), 11-15 [in Ukrainian].

7. Pinchuk, O., Luparenko, L. (2022). Dydaktychnyi potentsial vykorystannia tsyfrovoho kontentu zdopovnenoiu realnistiu [The didactic potential of using digital content with augmented reality]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsiv fakhivtsiv:metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 63, 39-57 [in Ukrainian].

8. Prykhodko, A. (2021). Dydaktychnyi potentsial vykorystannia internet-memiv u protsesi movnoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity iz chysla inozemnykh hromadian

[Didactic potential of using Internet memes in the process of language training of foreign higher education applicants]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 39 (2), 293-298 [in Ukrainian].

9. Redko, V. Mizhkulturna inshomovna komunikatyvna kompetentnist yak fenomen predmetnoi kompetentnosti [Intercultural foreign language communicative competence as a phenomenon of subject competence]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724295/1/III-Conference-Using-the-latest-technologies1-75-77.pdf [in Ukrainian].

10. Rezunova, O. (2021). Mizhkulturna kompetentnist yak neobkhidna skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [Intercultural competence as a necessary component of the professional competence of a modern specialist]. Naukovyi ohliad, 1 (73), 28-40 [in Ukrainian].

11. Tverdokhlib, O., Nadolska, Yu., Yepifantseva, L. (2025). Intehratsiia mizhkulturnoi kompetentnosti u vykladannia nimetskoi movy [Integrating intercultural competence into German language teaching]. Visnyk nauky ta osvity, 10 (40), 987-997 [in Ukrainian].

12. Azarova, I. (2025). The development of intercultural competence ingerman as a foreign language teaching. Zapysky z romano-hermanskoi filolohii, 2 (55), 5-15 [in English].

13. Vasylenko, O. (2022). Intercultural competence: concept, structure, principles and methods of development. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy, 22 (2), 59-67. https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.59-67 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111’373

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-424-437

Борисенко Наталія Дмитрівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та перекладу, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https:/orcid.org/0000-0002-2713-4864

Славова Людмила Леонардівна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, http:/orcid.org/0000-0001-8035-1801

Антонюк Наталія Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https:orcid.org/0000-0002-6297-0737

ЛІНГВОКУЛЬТУРНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ БРИТАНСЬКИХ РЕАЛІЙ У ТЕЛЕСЕРІАЛІ *SHERLOCK*

Анотація. У статті досліджується лінгвокультурна репрезентація британських реалій у телесеріалі *Sherlock*. У центрі уваги перебувають культурно марковані лексичні одиниці, що відображають соціокультурне середовище, інституційні структури та повсякденні явища сучасного британського суспільства.

В умовах глобалізації та зростання ролі аудіовізуальних медіа телесеріали стали важливим джерелом лінгвокультурної інформації, формуючи уявлення міжнародної аудиторії про національну ідентичність і культурні цінності. У зв’язку з цим аналіз культурно зумовлених елементів в аудіовізуальному дискурсі набуває особливої актуальності для лінгвокультурологічних досліджень.

Метою дослідження є виявлення лінгвокультурних особливостей британських реалій, репрезентованих у мові телесеріалу, а також визначення основних типів культурно маркованої лексики, що формують соціокультурний контекст наративу. Матеріалом дослідження слугували відібрані фрагменти та лексичні одиниці зі сценаріїв серіалу, які містять посилання на британські інституції, соціальні структури, географічні локації та елементи повсякденного життя.

Методологічна база дослідження поєднує елементи лінгвокультурного, семантичного та контекстуального аналізу. Особливу увагу приділено класифікації культурно зумовлених одиниць, зокрема антропонімів, топонімів, назв інституцій, а також лексичних одиниць, що позначають соціальні ролі та культурні практики. Аналіз засвідчує, що такі елементи відіграють важливу роль у формуванні культурної автентичності наративу та репрезентації специфічних рис британського суспільства.

Результати дослідження показують, що культурно маркована лексика у серіалі виконує кілька важливих функцій, зокрема номінативну, ідентифікаційну та соціокультурну. Такі лексичні одиниці сприяють формуванню культурно маркованого дискурсивного простору та підсилюють реалістичність художнього світу, зображеного в серіалі. Отримані результати також підкреслюють важливість лінгвокультурної компетентності для інтерпретації аудіовізуальних текстів і розуміння прихованих культурних смислів, закладених у мові.

Ключові слова: культурно-специфічна лексика, культурні реалії, антропонім, апелятив, топонім, гонорифік, аудіовізуальний дискурс, телесеріал Sherlock.

Borysenko Nataliia Dmytrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Translation, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, http:/orcid.org/0000-0002-2713-4864

Slavova Liudmyla Leonardivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Practice of Translation from English, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, http:/orcid.org/0000-0001-8035-1801

Antoniuk Nataliia Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation from English, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, http:/orcid.org/0000-0002-6297-0737

LINGUOCULTURAL REPRESENTATION OF BRITISH REALIA IN THE TV SERIES *SHERLOCK*

Abstract. The article explores the linguocultural representation of British realia in the television series Sherlock. The study focuses on culture-specific lexical units that reflect the sociocultural environment, institutional structures,

and everyday phenomena of contemporary British society. In the context of globalization and the growing importance of audiovisual media, television series have become a significant source of linguocultural information, shaping the perception of national identity and cultural values for international audiences. Therefore, the analysis of culture-bound elements in audiovisual discourse is particularly relevant for linguocultural research.

The aim of the study is to identify the linguocultural features of British realia represented in the language of the television series and to determine the main types of culture-specific vocabulary that contribute to the construction of the sociocultural context of the narrative. The research material consists of selected fragments and lexical units from the scripts of the series that contain references to British institutions, social structures, geographical locations, and elements of everyday life.

The methodological framework of the research combines elements of linguocultural analysis, semantic analysis, and contextual interpretation. Particular attention is paid to the classification of culture-specific items, including anthroponyms, toponyms, institutional names, and lexical units referring to social roles and cultural practices. The analysis demonstrates that such elements play an essential role in constructing the cultural authenticity of the narrative and in representing the distinctive features of British society.

The results of the study show that culture-specific vocabulary in the series performs several important functions, including nominative, identificational, and sociocultural functions. These lexical units contribute to the creation of a culturally marked discourse space and enhance the realism of the fictional world depicted in the series.

The findings also highlight the importance of linguocultural competence in interpreting audiovisual texts and understanding the implicit cultural meanings embedded in language

Keywords: culture-specific vocabulary, cultural realia, anthroponym, appellative, toponym, honorifics, audiovisual discourse, Sherlock TV series.

Постановка проблеми. Лінгвістичні розвідки у галузі лінгвокультурології, перекладознавства та лінгвокраїнознавства традиційно зосереджують свою увагу на культурно-специфічній лексиці, під якою розуміють лексичні одиниці, що позначають поняття, пов'язані із винятковими географічними, історичними, побутовими, соціальними та поведінковими характеристиками культурної або етнічної спільноти [1]. Така лексика кодує унікальну інформацію про вихідну спільноту та включає номінації історичних подій, об'єктів матеріальної й нематеріальної культури, інституцій та імена провідних діячів спільноти [2], а присутність культурно-

специфічної лексики додає унікального колориту тексту, робить його продуктом окремої культури.

Наявні класифікації культурно-специфічних одиниць [3] не можна вважати вичерпними, оскільки вони переважно сформовані на матеріалі загальномовних або перекладознавчих досліджень і не завжди повною мірою враховують специфіку функціонування таких одиниць у художньому та аудіовізуальному дискурсах. У зв'язку з цим вони потребують подальшої деталізації та уточнення, особливо щодо англомовних кінематографічних творів, у яких культурно-специфічна лексика виконує низку важливих текстотворчих і дискурсотворчих функцій.

У кінематографічному творі такі одиниці слугують засобом репрезентації національно-культурної специфіки, відображають соціальні інститути, традиції, історичні реалії, елементи матеріальної та духовної культури відповідної спільноти. Їх використання сприяє формуванню культурно маркованого художнього простору, у межах якого розгортається сюжетна дія. Завдяки цьому культурно-специфічна лексика забезпечує автентичність соціально-культурного тла, на якому відбуваються події, а також підсилює реалістичність і переконливість зображуваного світу.

Крім того, у кінематографічних текстах культурно-специфічні одиниці виконують характерологічну та ідентифікаційну функції, оскільки допомагають окреслити соціальний статус персонажів, їхню професійну належність, культурне середовище та систему цінностей. У результаті вони сприяють створенню ефекту культурної присутності, що дозволяє реципієнтові відчути занурення в іншу культурну реальність. Як наслідок, культурно-специфічна лексика підвищує семантичну та прагматичну насиченість кінематографічного твору, відіграючи важливу роль у формуванні його естетичного та комунікативного потенціалу.

З огляду на багатофункціональність і дискурсивну значущість культурно-специфічних одиниць в аудіовізуальних текстах, постає потреба в розширенні та уточненні їх класифікаційних моделей, які б ураховували не лише лексико-семантичні параметри, а й прагматичні, дискурсивні та культурологічні аспекти їх функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культурно-специфічні одиниці мови отримали значну увагу у вітчизняному та закордонному мовознавстві, в основному, у межах лінгвокраїнознавства, перекладознавства та лінгвокультурології, де акцент зроблено на визначенні того, яка лексика може бути віднесена до культурно-специфічної та на яких засадах остання може бути класифікована. До прикладу, Х. Ф. Айксела [4] виходить з того, що культура створює варіабельність, яка проявляється у тому, що певні лексеми функціонують лише в межах окремої культурної системи, а

референт або значення одиниці можуть бути незнайомими або відсутніми за її межами, що пояснюється культурною асиметрією між спільнотами. Дослідник вважає, що культурно-специфічні одиниці відображають соціокультурні реалії та вбудовані в мовну систему та культурну ідентичність спільноти. П. Ньюмарк наголошує, що культурні слова тісно пов'язані з конкретною культурою та її особливостями [4, С. 94], у той час, як М. Бейкер розглядає культурно-специфічні терміни як такі, що не мають прямих відповідників у цільовій культурі [5, P. 31-34]). Культурно-специфічна лексика не лише номінує унікальні феномени культури, а й слугує маркером національної, соціальної та історичної приналежності, сигналізує про спільний культурний простір та сприяє конструюванню колективної ідентичності. Крім того, такі лексеми мають оцінні, символічні та ідеологічні конотації та актуалізують культурні норми, цінності та стереотипи.

Класифікації культурно-специфічної лексики можуть комбінувати лінгвістичні та позалінгвальні принципи. Так, Х. Ф. Aixelá пропонує первинний лінгвістичний поділ культурно-специфічної лексики на власні та загальні назви, які далі за ідеографічним принципом поділяє на підгрупи [4]. Загалом ідеографічні класифікації [3] мають на меті систематизувати та впорядкувати культурно-специфічну лексику відповідно до того, як остання відображає національно-історичні, географічні, соціально-політичні, поведінкові та побутові особливості культурної спільноти. Вони дають змогу глибше осмислити природу культурно-специфічної лексики, виявити її типологічні ознаки, семантичні та функціональні характеристики, а також встановити закономірності її уживання в текстах різних жанрів [6, С. 82-86].

Хоча дослідження культурно-специфічної лексики почалися у другій половині XX століття, фіксуємо сталий інтерес до цього феномену в теоріях, що орієнтовані на вивчення культурно специфічної інформації у мові. Сьогодні досліджуються ідіоми, прислів'я та культурно-специфічні фрази, як найбільш важкі для відтворення одиниці цієї групи лексики [7] співставляються основні терміни, які використовуються у перекладознавстві та методиці викладання перекладу на позначення одиниць, пов'язаних із унікальними соціокультурними традиціями та практиками вихідної культури [8]; визначається лінгвістичний статус лексичних, граматичних та текстових одиниць, значення та функція яких нерозривно пов'язані із конкретним культурним контекстом [9; 10].

Постановка завдання. Актуальність розвідки визначається необхідністю вивчення окремих груп культурно-специфічної лексики, яка є важливою підсистемою лексичного рівня й відображає культурну ідентичність спільноти.

Мета розвідки полягає у виокремленні, класифікації та описі культурно-специфічної лексики, що характеризує суспільне та приватне життя британської спільноти на початку XXI століття. Матеріалом дослідження обрано детективний телесеріал *Sherlock* з Бенедиктом Камбербетчем у головній ролі, знятий британською студією Hartswood Films спільно з BBC Wales та BBC One, прем'єра якого відбулася у 2010 році на каналі BBC One. Телесеріал є вільною модернізованою адаптацією творів А. Конан Дойла про Шерлока Холмса, в якому збережені головні дійові особи з основними рисами їх характерів та мотив детективного розслідування як інтелектуальної діяльності. Водночас події відбуваються у Лондоні XXI століття, що дозволяє героям використовувати сучасні технології та змінити способи розслідування при збереженні дедуктивного метода Шерлока Холмса [11].

Методика дослідження. У статті застосовано лінгвокультурологічний та підхід до вивчення культурно-специфічної лексики у класифікаційному аспекті. На першому етапі шляхом випадкової вибірки у телесеріалі *Sherlock* виокремлено культурно-специфічні лексеми, які номінують дійових осіб серіалу, визначних представників британської спільноти та місця, у яких відбуваються події. Довідникові джерела [12], та тлумачні онлайн словники англійської мови [13] використовувалися для встановлення значення досліджуваних одиниць. На другому етапі за допомогою класифікаційного методу аналізовані одиниці було згруповано за ідеографічним принципом, що дозволило виокремити тематичні групи лексики. Узагальнення результатів розвідки на основі використання загальнонаукових методів індукції та синтезу та формулювання подальших перспектив розвідки відбулося на четвертому етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження детективного серіалу *Sherlock* дозволяє виокремити низку культурно-специфічних лексичних одиниць, що виконують важливу номінативну та дискурсивну функції у структурі аудіовізуального тексту. Передусім ідеться про одиниці, які номінують осіб, установи, соціальні інститути, а також географічні об'єкти та локуси міського простору, безпосередньо пов'язані з розвитком сюжетних ліній і перебігом подій.

Такі одиниці не лише виконують функцію ідентифікації персонажів і місць дії, а й слугують засобом конструювання культурно маркованого простору, у якому розгортається сюжет.

За основу класифікації досліджуваної лексики візьмемо її поділ Х.Ф. Айкселою на власні та загальні назви, які далі згрупуємо за ідеографічним принципом. Серед номінацій осіб виділяємо першу групу власних (антропоніми) та другу групу загальних назв (апелятивів), що є

культурно специфічними. У групі антропонімів імена та прізвища героїв телесеріалу утворюють першу підгрупу, наприклад, імена *Molly* [14], прізвища *Anderson* [14] та комбінація імені та прізвища, що використовується у більш офіційних ситуаціях спілкування *James Phillimore* [14], *Mycroft Holmes* [15]. У досліджуваному матеріалі фіксуємо також випадки використання другого особового імені персонажів: *Charles Augustus Magnussen* [16].

Другу підгрупу складають імена реальних представників британської спільноти, наприклад, у серіалі згадується знаменитий ресторанний критик, *Egon Ronay* [17], який був відомим авторитетом у сфері кулінарного мистецтва у Великій Британії [18] або художник *Turner* [19], визначний представник британської романтичної школи у живописі [12].

У другій групі загальних назв на позначення особи виділяємо першу підгрупу, яку утворюють гонорифіки, що маркують соціальні та професійно-посадові характеристики героїв, функціонують як реляційні маркери та використовуються як префікси до антропонімів або замість них. У межах цієї підгрупи виокремлюємо соціальні титули, які функціонують як усталені форми ввічливого звертання та використовуються для позначення соціального статусу третьої особи, встановлення або підтримання певної соціальної дистанції між співрозмовниками, а також для вираження поваги й дотримання норм мовленнєвого етикету. Такі одиниці є важливими маркерами соціально регламентованої комунікативної поведінки та відображають специфіку англомовної етикетної системи. У досліджуваному матеріалі до цієї групи належать номінації на зразок: *Mr. Sherlock Holmes* [19], *Mr. Holmes* [19], *Mrs. Hudson* [14], *Miss Hooper* [14], які поєднують титульний компонент із прізвищем та іноді іменем особи. Такі гонорифіки виконують не лише апелятивну, а й соціально-індексальну функцію, оскільки вони сигналізують про характер міжособистісних відносин між персонажами, рівень формальності комунікативної ситуації та ступінь соціальної дистанції між учасниками діалогу.

Так, *Mr* визначається тлумачним словником як титул ввічливості, що використовується за винятком тих випадків, коли необхідно вживати аристократичний або професійний гонорифік перед прізвищем чоловіка [13]. Жіночі соціальні гонорифіки експліцитно відображають сімейний стан адресатки: форма *Miss* сигналізує про незаміжній стан жінки або використання нею дівочого імені [13], тоді як *Mrs.*, відповідно до тлумачного словника, позначає заміжню жінку у тих випадках, коли не потрібно використовувати аристократичний або професійний гонорифік [13]. Зазначені одиниці не лише виконують етикетну функцію, а й передають додаткові соціально-культурні відомості про референта жіночої статі.

Аристократичні гонорифіки, що використовуються для маркування спадкового або інституційно наданого соціального статусу та сигналізують про належність особи до британської аристократії або до системи титулованих осіб у суспільній ієрархії, також відносимо до цієї групи. Такі мовні одиниці функціонують як соціально марковані форми номінації, які відображають традиційну структуру британського суспільства та можуть використовуватися перед іменем та прізвищем: *Sir Jeffrey Patterson* [14], *Lady Louisa Carmichael* [20] або лише іменем *Sir William*[17], крім того, жіночий титул може використовуватися перед прізвищем *Lady Carmichael* [20] *Lady Smallwood* [16]. У британській культурній традиції гонорифік *Sir* уживається перед ім'ям або комбінацією імені та прізвище і ніколи лише перед прізвищем чоловіка, який успадкував або отримав лицарський титул від монарха [21] і є інституційно закріпленим елементом титулярної системи. Відповідно, гонорифік *Lady* визначається як титул наданий жінці або дівчині, яка є пером або дружиною пера чи лицаря [21].

Професійні гонорифіки як мовні засоби ввічливості сигналізують повагу до соціально закріпленого професійного статусу, фахової компетентності або інституційного авторитету особи. Такі одиниці функціонують як статусно марковані елементи мовленнєвого етикету та відображають соціальну роль індивіда у професійній ієрархії. У комунікативній взаємодії вони виконують не лише апелятивну, а й соціально-індексальну функцію, оскільки дозволяють ідентифікувати сферу діяльності персонажа, його службове становище та рівень повноважень. У межах досліджуваного телесеріалу професійні гонорифіки також сприяють характеризації персонажів і відтворенню інституційного середовища, у якому розгортаються події. У серіалі *Sherlock* професійні гонорифіки представлені кількома типами. Перший тип включає службові звання, що позначають місце особи в системі військової ієрархії, як от: *Major Barrymore, Corporal Lyons, Captain John Watson* [15], де *major* є офіцером середнього рангу [21], *captain* позначає офіцерське звання у британській армії та на флоті [21], *corporal* є молодшим офіцерським званням в армії, вищим за рядового та нижчим за сержанта [13].

Другий тип охоплює гонорифіки, що актуалізують відношення у поліцейській ієрархії, наприклад, *Sergeant Sally Donovan* [14], *Detective Inspector Lestrade* [14], де *sergeant* номінує поліцейського офіцера, чий ранг вищий за констебля, але нижчий за інспектора [21], а *Detective Inspector* є поліцейським детективом середнього рангу, вищим за інспектора та нижчим за головного інспектора [21]. Такі гонорифіки можуть уживатися як у повній формі, так і в скороченому вигляді, що є типовим для британського професійного дискурсу, наприклад, *DI Lestrade* [14].

Другу підгрупу утворюють номінації посад, які відображають інституційне становище особи в адміністративних, політичних або корпоративних структурах. У досліджуваному матеріалі до них належать, зокрема: *Junior Minister for Transport* [14], позначає посаду у Міністерстві транспорту урядовця, відповідального за конкретну сферу транспорту (gov.uk); абревіатура *MP* [14] номінує члена британського парламенту [13]; *Community Support Officer* (The Blind Banker), посада поліцейського, який працює у районній поліцейській групі для запобігання злочинів [22]. Такі одиниці виконують функцію ідентифікації соціальної ролі персонажів у межах державних або професійних інституцій і водночас відображають особливості британської системи управління, адміністративної організації та правоохоронних структур. До цієї підгрупи відносимо номінації професій або професійного середовища, що можуть мати культурно-специфічне, розмовне або стилістично марковане забарвлення, наприклад, *copper* [14], що називає поліцейського офіцера [21], та *barrister* [19], що номінує культурно-специфічний тип юриста у Великій Британії, який надає спеціалізовані юридичні послуги та представляє інтереси клієнта у судах нижчої та вищої юрисдикції [21].

У корпусі досліджуваного матеріалу окрему групу становлять топоніми, до яких відносимо власні назви географічних об’єктів, урбаністичних локацій та суспільних інституцій. Такі одиниці виконують важливу локалізаційну та культурно-репрезентативну функції, оскільки вони окреслюють просторові координати розвитку подій і водночас відображають специфіку британського соціокультурного простору. У серіалі *Sherlock* топонімічні номінації формують упізнавану географію подій та сприяють створенню автентичного урбаністичного тла.

Серед топонімів виділяємо першу групу номінацій адміністративно-територіальних одиниць, до якої належать власні назви адміністративних регіонів і територіальних утворень, що позначають великі географічні простори та слугують засобом локалізації подій у межах британського соціокультурного контексту. Зокрема, до них відносимо *Greater London* [14], столичний регіон на південному сході Англії [12], а також *Dartmoor* [15], місцевість на південному заході Англії, відому своїми болотистими ландшафтами [12]. У межах цієї території у художній традиції постає вигадане поселення *Grimpen* [15], що є елементом літературної топографії творів про Шерлока Холмса.

Другу групу утворюють номінації міст і міських районів, які відображають урбаністичну структуру Великої Британії. До них належать, зокрема, *Cardiff* [14], столиця Уельсу [12], а також райони Лондона: *Brixton* [14] у південному Лондоні, *Earl's Court* [17] у західному Лондоні та

Westminster [23] у центральній частині столиці. Використання таких топонімів дозволяє конкретизувати місце дії та водночас відтворює соціально та культурно марковані сегменти британського міського простору.

Третя група об'єднує номінації конкретних міських локацій, зокрема вулиць, магістралей, площ і мостів. Серед них *Trafalgar Square* [17], найбільш знаменитий майдан Лондона [12], Piccadilly Circus [14], жваве лондонське перехрестя [12], культова вулиця *Baker Street* [14], де відповідно до творів А.К. Дойла живе Шерлок Холмс [12], *23-24 Leinster Gardens*, де фальшиві фасади маскують відкриту ділянку метрополітену [16]. До цієї групи належить також *Lauriston Gardens* [14], неіснуюча у Лондоні вулиця, створена для художнього наративу. Важливі лондонські магістралі представлені наступними прикладами: *Euston Road* [23], що знаходиться на півночі центрального Лондона та *Marylebone Road* [23], яка є частиною внутрішньої кільцевої дороги. Мости представлені згадкою про *Westminster Bridge* [23], що є відомим арковим мостом через річку Темза, з'єднує Вестмінстер та Ламбет. Подібні топоніми відіграють важливу роль у формуванні урбаністичної географії сюжету, забезпечуючи точну просторову локалізацію подій.

Четверта група топонімів складається з номінацій транспортної інфраструктури, зокрема залізничних вокзалів та станцій лондонського метрополітену. Прикладами є *Waterloo* [14], одна з найбільших залізничних станцій Великої Британії, розташована в районі Ламбет [12]; *St James' Park Station* [23], станція метрополітену, що розташована біля однойменного парку; *Piccadilly Circus Underground Station* або *Piccadilly Station* [17], станція метрополітену у центральному Лондоні, розташована безпосередньо під однойменним перехрестям. Подібні топоніми виконують функцію просторового орієнтира в сюжеті та водночас відображають реальні елементи міської інфраструктури.

Номінації архітектурних та культурних об'єктів, які становлять важливу частину міського ландшафту, належать до п'ятої групи топонімів. Культурний простір серіалу утворюють музеї та галереї: *Hayward Gallery* [17], художня галерея в Лондоні [12]; *British Museum* [17], національний музей з унікальними колекціями з археології та етнографії [12], хоча і не показується у серіалі, а лише згадується як напис на бейджику Су Лі Йао [17]. Цікавою є ситуація з Національною галереєю *the National Gallery* [17], реально існуючим лондонським музеєм, що містить колекцію європейського живопису [12], оскільки у серіалі зйомки відбувалися у Національному музеї Кардіфа, де також знімали неіснуючий *the National Antiquities Museum* [17]. До цієї групи відносимо й *Tower of London* [19], історичну та

архітектурну пам'ятку, королівську фортецю на північному березі Темзи [12]; Такі топоніми виконують культурно-репрезентативну функцію, оскільки пов'язані з історією та культурним життям міста.

Номінації інституцій входять до шостої групи. У досліджуваному матеріалі до них належать медичні: *Bart's Hospital* [23] або *Barts* [14], скорочення назви St Bartholomew's Hospital, одного із найстаріших шпиталів Лондона та освітні заклади: *Harrow* [17], престижна школа для хлопців; *St. Aldate's Preparatory School* [19], приватна школа англіканської церкви, де готують до вступу в університет [12], а також *Oxford* [17], один із найвідоміших університетів світу. Серед інших номінацій цієї групи інституції, що представляють правову: *Scotland Yard* [14], штаб-квартира лондонської поліції; *Pentonville Prison* [19] чоловіча тюрма у Лондоні [24] *Old Bailey* [19] традиційна назва центрального карного суда у Лондонському Сіті (gov.uk); фінансову: *the Bank of England* [19] центральний банк Сполученого Королівства [24] та військову системи: *Baskerville* [15] вигадана назва військової бази біля Дортмунда Згадування таких інституцій у тексті виконує не лише локалізаційну, а й соціально-ідентифікаційну функцію, оскільки вони асоціюються з певними соціальними, освітніми або професійними середовищами.

Сьому групу утворюють назви рекреаційних локацій St. James' Park [25], найстаріший королівський парк у Лондоні [12], Regents Park [20] парк у Вестмінстері та Кембені [12] та Kew Gardens [16], ботанічний сад на місці колишнього королівського маєтку у К'ю [12].

Висновки. Проведене дослідження дозволило встановити, що культурно-специфічна лексика є важливою складовою мовної організації телесеріалу *Sherlock* та виконує низку значущих текстотворчих і дискурсивних функцій. У межах запропонованої класифікації, побудованої на основі підходу Х. Ф. Айксели, було виокремлено дві основні групи культурно-специфічних одиниць – власні та загальні назви, які у свою чергу структуровано за ідеографічним принципом.

У групі номінацій осіб особливу роль відіграють антропоніми та гонорифіки, які слугують не лише засобом ідентифікації персонажів, а й відображають соціальну стратифікацію британського суспільства, систему титулів, професійних статусів та інституційних ролей. Завдяки таким одиницям у тексті формується чітка модель соціальних відносин між персонажами, що дозволяє відтворити специфіку британського комунікативного етикету.

Топонімічна лексика формує просторову організацію наративу та забезпечує локалізацію подій у реальному культурному та географічному контексті. Різноманіття топонімів – від адміністративно-територіальних

назв і міських районів до конкретних урбаністичних локацій, транспортної інфраструктури та культурних інституцій – сприяє створенню автентичного образу сучасного британського міського простору та посилює реалістичність художнього світу серіалу.

Таким чином, культурно-специфічна лексика у телесеріалі *Sherlock* виступає важливим засобом репрезентації національно-культурної специфіки, формує культурно маркований дискурсивний простір та забезпечує глибшу інтерпретацію соціокультурного контексту твору.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні перекладацьких стратегій відтворення культурно-специфічної лексики в українських перекладах англомовних аудіовізуальних творів, зокрема історичних та детективних телесеріалів, а також у порівняльному аналізі різних моделей перекладацької адаптації таких одиниць.

Література:

1. Реалії телесеріалу «Бріджертони» у лінгвокультурологічному та лінгвокраїнознавчому вимірі / Н. Д. Борисенко, Л. Л. Славова, О. О. Кодубовська, Н. М. Антонюк. Закарпатські філологічні студії. 2025. Вип. 42, т. 1. С. 86–91.

2. Slavova L., Borysenko N. Rendering cultural information in translation: English–Ukrainian direction. Odessa Linguistic Journal. 2018. Vol. 11. P. 167–173.

3. Newmark P. A textbook of translation. New York : Prentice Hall International, 1988. 292 p.

4. Aixelá J. F. Culture-specific items in translation. Translation, power, subversion / ed. by R. Alvarez, M. Vidal. Clevedon : Multilingual Matters, 1996. P. 52–78.

5. Baker M. In other words: A coursebook on translation. London : Routledge, 1992. 304 p.

6. Борисенко Н. Д., Славова Л. Л., Кодубовська О. О. Художній світ реалій американських університетів: лінгвокраїнознавчий та лінгвокультурологічний аспекти. Закарпатські філологічні студії. 2023. Вип. 27, т. 1. С. 82–86.

7. Qiufen W., Amini M., Tan D. A. L. Strategies, errors, and challenges in translating culture-specific items in Chinese-English literary works: A systematic review. Jurnal Arbitrer. 2025. Vol. 12, no. 2. P. 259–273. DOI: https://doi.org/10.25077/ar.12.2.259-273.2025.

8. Șchiopu L. Teaching terms, culturemes and realia in teacher education language programs. ACROSS Journal of Interdisciplinary Cross-Border Studies. 2025. Vol. 9, no. 3. P. 75–84. DOI: https://doi.org/10.35219/across.2025.3.07.

9. Azenha J. J. Text linguistics and translation: Redefining the concept of “cultural mark”. TradTerm. 2008. Vol. 14. P. 51–68. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2008.46382.

10. Andreici M. The concept of linguistic cultureme in translation studies. Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timişoara. Transactions on Modern Languages. 2020. Vol. 17. P. 67–71. DOI: https://doi.org/10.59168/XIDD8441.

11. Заболотська О. О. Кіноадаптація англійськомовних творі оригіналу: мультимодальний аспект. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2024. Т. 35(74), № 1. Ч. 1. С. 91–96. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.1.1/16.

12. Encyclopaedia Britannica : [веб-сайт]. URL: https://www.britannica.com/ (дата звернення: 15.02.2026).

13. Merriam-Webster Dictionary : [онлайн-словник]. URL: https://www.merriam-webster.com/ (дата звернення: 15.02.2026).

14. Sherlock: A Study in Pink : final shooting script / S. Moffat, M. Gatiss. BBC Writersroom. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s1-ep1-a-study-in-pink-final-shooting-script.pdf (дата звернення: 03.03.2026).

15. Sherlock: The Hounds of the Baskervilles : script / M. Gatiss. BBC Writersroom. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s2-ep1-the-hounds-of-the-baskervilles-mark-gatiss.pdf (дата звернення: 14.03.2026).

16. Sherlock: His Last Vow : script / S. Moffat. BBC Writersroom. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s3-ep3-his-last-vow-steven-moffat.pdf (дата звернення: 11.02.2026).

17. Sherlock: The Blind Banker : script / S. Thompson. BBC Writersroom. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s1-ep2-the-blind-banker.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

18. British Heritage : [веб-портал]. URL: https://britishheritage.org/ (дата звернення: 15.01.2026).

19. Sherlock: The Reichenbach Fall : script / S. Thompson. BBC Writersroom. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s2-ep3-the-reichenbach-fall-stephen-thompson.pdf (дата звернення: 15.01.2026).

20. Sherlock: The Abominable Bride : script / S. Moffat, M. Gatiss. BBC Writersroom. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-christmas-special-the-abominable-bride-shooting-script.pdf (дата звернення: 05.02.2026).

21. Cambridge Dictionary : [онлайн-словник]. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/ (дата звернення: 01.03.2026).

22. National Careers Service : [офіційний веб-сайт]. URL: https://nationalcareers.service.gov.uk/ (дата звернення: 11.02.2026).

23. Sherlock: The Empty Hearse : script / M. Gatiss. BBC Writersroom. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s3-ep1-the-empty-hearse-mark-gatiss.pdf (дата звернення: 12.03.2026).

24. GOV.UK : [державний портал Великої Британії]. URL: https://www.gov.uk/ (дата звернення: 15.02.2026).

25. Sherlock: The Sign of Three : script / M. Gatiss, S. Moffat, S. Thompson. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s3-ep2-the-sign-of-three-mark-gatiss-steven-moffat-steve-thompson.pdf

References:

1. Borysenko, N. D., Slavova, L. L., Kodubovska, O. O., & Antoniuk, N. M. (2025). Realii teleserialu «Bridzhertony» u linhvokulturolohichnomu ta linhvokrainoznavchomu vymiri. Zakarpatski filolohichni studii, 42(1), 86–91. (in Ukrainian)

2. Slavova, L., & Borysenko, N. (2018). Rendering cultural information in translation: English–Ukrainian direction. Odessa Linguistic Journal, 11, 167–173.

3. Newmark, P. (1988). A textbook of translation. Prentice Hall International.

4. Aixelá, J. F. (1996). Culture-specific items in translation. In R. Alvarez & M. Vidal (Eds.), Translation, power, subversion. Multilingual Matters.

5. Baker, M. (1992). In other words: A coursebook on translation. Routledge.

6. Borysenko, N. D., Slavova, L. L., & Kodubovska, O. O. (2023). Khudozhnii svit realii amerykanskykh universytetiv: linhvokrainoznavchyi ta linhvokulturolohichnyi aspekty. Zakarpatski filolohichni studii, 27(1), 82–86. (in Ukrainian)

7. Qiufen, W., Amini, M., & Tan, D. A. L. (2025). Strategies, errors, and challenges in translating culture-specific items in Chinese-English literary works: A systematic review. Jurnal Arbitrer, 12(2), 259–273. https://doi.org/10.25077/ar.12.2.259-273.2025

8. Șchiopu, L. (2025). Teaching terms, culturemes and realia in teacher education language programs. ACROSS Journal of Interdisciplinary Cross-Border Studies, 9(3), 75–84. https://doi.org/10.35219/across.2025.3.07

9. Azenha, J. J. (2008). Text linguistics and translation: Redefining the concept of "cultural mark". TradTerm, 14, 51–68. https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2008.46382

10. Andreici, M. (2020). The concept of linguistic cultureme in translation studies. Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timişoara. Transactions on Modern Languages, 17, 67–71. https://doi.org/10.59168/XIDD8441

11. Zabolotska, O. O. (2024). Kinoadaptatsiia anhliiskomovnykh tvoriv oryhinalu: Multymodalnyi aspekt. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka, 35(74), 91–96. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.1.1/16 (in Ukrainian)

12. Encyclopaedia Britannica. URL: https://www.britannica.com/

13. Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/

14. A Study in Pink . URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s1-ep1-a-study-in-pink-final-shooting-script.pdf

15. The Hounds of the Baskervilles. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s2-ep1-the-hounds-of-the-baskervilles-mark-gatiss.pdf

16. His Last Vow. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s3-ep3-his-last-vow-steven-moffat.pdf

17. The Blind Banker. URL:https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s1-ep2-the-blind-banker.pdf

18. British Heritage. URL: https://britishheritage.org/

19. The Reichenbach Fall. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s2-ep3-the-reichenbach-fall-stephen-thompson.pdf

20. The Abominable Bride. URL:https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-christmas-special-the-abominable-bride-shooting-script.pdf

21. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/

22. National Careers Service. URL: https://nationalcareers.service.gov.uk/

23. The Empty Hearse. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s3-ep1-the-empty-hearse-mark-gatiss.pdf

24. GOV.UK. URL:https://www.gov.uk/

25. The Sign of Three. URL: https://www.bbc.co.uk/writers/documents/sherlock-s3-ep2-the-sign-of-three-mark-gatiss-steven-moffat-steve-thompson.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

УДК 811.111'373.46'42:55(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-438-448

Брона Олена Анатоліївна доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-3853-334X

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДИСКУРСУ ОПИСІВ ГЕОЛОГІЧНИХ ПРИРОДНИХ ПАМ'ЯТОК

Анотація. У статті проаналізовано різновиди термінологічної варіативності в дискурсі англомовних описів геологічних пам'яток природи, зокрема зосереджено увагу на описах геологічних об'єктів як окремому типі текстів, адресованих широкій, нефаховій аудиторії. В теоретичні площині дослідження спирається на описовий підхід у термінологічних студіях, згідно якого комунікативна ситуація та відповідний дискурс слугують основними критеріями виокремлення та класифікації термінологічних одиниць. На відміну від нормативного методу, характерного для загальної теорії термінознавства, в цій розвідці беремо до уваги припущення про те, що описати значення термінів в ізоляції від реального контексту їхнього вживання неможливо, й що розмежування словникової та термінологічної сфер набуває сенсу лише за умови врахування прагматичних та дискурсивних чинників. Для виявлення та якісної інтерпретації термінологічних варіантів стандартизованих геологічних термінів застосовано корпусну методологію; корпус створено із відкритих онлайн джерел. Виокремлено три категорії варіантів: повне калькування, коли латинський або грецький елемент замінюється рівнозначним аналогом англійською мовою; описові складені терміни, в яких загальномовні атрибути фіксують різні аспекти одного поняття; та метафоричні назви, в яких зв'язок із стандартизованим терміном більшою мірою асоціативний, аніж лексичний. Аналіз свідчить, що в дискурсивно обумовленому контексті текстових описів геологічних природніх пам'яток форми-варіанти зберігають статус термінологічних одиниць. Відповідно, з метою їх коректного виокремлення та тлумачення, слід керуватися контекстом, а не формальною схожістю зі стандартизованим терміном. З огляду на отримані результати, поряд із стандартними термінами, рекомендовано додавати в галузеві термінологічні словники також зареєстровані форми-варіанти, чітко вказуючи тип тексту та ситуативний фон уживання кожної з цих форм.

Ключові слова: термінологія, дискурсивний контекст, корпусне дослідження, термінологічна варіативність, геологічні природні пам'ятки

Brona Olena Anatoliivna PhD, assistant professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-3853-334X

TERMINOLOGICAL ANALYSIS OF NATURAL GEOSITE DESCRIPTIONS IN A DISCOURSE SETTING

Abstract. The article examines types of terminological variation against the discourse of English-based descriptions of natural geosites, with a particular focus on descriptions of geological features as a distinct text type intended for a broad, non-expert readership. Theoretically, this study is guided by the descriptive approach in terminology studies that holds that communicative context and discourse setting determine the basic criteria used to identify and classify terminological units. In contrast to the normative approach typical of the General Theory of Terminology, here an assumption is made that it is unfeasible to describe the meanings of terms outside of the actual situation of their usage, and that the distinction between lexical and terminological realms only becomes meaningful once pragmatic and discursive variables are considered. A qualitative, corpus-based methodology Methodologically, textual terminological alternatives to the official geological terms were selected and interpreted with reference to a corpus of data drawn from publicly available online sources. Three categories of variants were identified: complete calquing, when a Latin or Greek element is replaced by an equivalent English counterpart; descriptive compound terms, in which general linguistic attributes capture different aspects of a single concept; and metaphorical designations, in which association with a conventional term is to a greater extent associative rather than lexical one. The analysis demonstrates that in the discourse-determined context of textual descriptions of geosites, variant forms retain their status as terminological units.

Consequently, in order to correctly identify and interpret them, one should be guided by the context instead of formality of similarity to the conventional definition. Given the results received, it is advisable to supplement standard terms in industry-specific terminology dictionaries with registered variant forms and explicitly indicate the text type and situational context of use for each of these forms.

Keywords: terminology, discourse setting, corpus analysis, terminological variation, geosites

Постановка проблеми. Фахова мова віддавна привертає увагу як термінологів, так і лексикографів, проте питання про те, де закінчується сфера компетенції однієї дисципліни і починається іншої, все ще залишається без однозначної відповіді. Обидві галузі вивчають один і той самий об'єкт, лексичну одиницю, але використовують різні теоретичні засади та мають різні практичні цілі. Подібне суміщення породжує гостру дискусію в науковій літературі, яка особливо помітна, коли предметом дослідження стає не уніфікований лексикон фахової комунікації, а мова текстів, спрямованих на ширшу, нефахову аудиторію.

Класична, вюстеріанська модель термінознавства трактує термін як стабільну, незалежну від контексту одиницю мови, значення якої фіксується фахівцями та фіксується у нормативних словникових довідниках. Згідно з таким баченням, завдання термінознавства, по суті, прескриптивне: встановити та зберегти відповідність «один до одного» між поняттям та його найменуванням у певній предметній галузі. Натомість лексикографія традиційно асоціюється з описовим відображенням мови в її фактичному вживанні в різних соціальних та мовленнєвих контекстах. Отже, межа між двома дисциплінами пролягає вздовж осі «нормативність проти описовості», де з одного боку стоїть термінознавство, а з іншого – лексикографія.

Однак розмежування не витримує критики, якщо аналізувати спеціалізовану лексику в усьому спектрі дискурсивних контекстів, у яких вона фігурує. Фахові терміни не використовуються виключно у фахових текстах. Вони мігрують до навчальних матеріалів, видань з культурної спадщини, журналістики та науково-популярної літератури, де зазнають формальної та семантичної адаптації відповідно до потреб конкретної аудиторії. У цих контекстах одне поняття може позначатися іншими словами, жодне з яких не відповідає нормативному терміну, зафіксованому у словнику. Питання про те, слід чи не слід вважати такі найменування термінами, і за яких умов, не можна вирішити, посилаючись лише на нормативний еталон. Для цього необхідно враховувати дискурсивний контекст, жанрові конвенції відповідного тексту та рівень фахових знань потенційних читачів.

Описи геологічних пам'яток природи видаються актуальним матеріалом для дослідження цієї проблеми. Як тексти, спрямовані на ознайомлення громадськості з геологічними об'єктами, вони перебувають на перетині фахової та масової комунікації. Перед авторами таких текстів постає завдання пояснити суть специфічних геологічних понять читачам, які, швидше за все, не володіють фаховими знаннями у цій галузі. Лексичні стратегії, зумовлені цією вимогою, як-от заміна, перефразування, описові словосполучення, метафори, опиняються точно на межі між повсякденною

мовою та фаховою термінологією, і саме на цій межі чітко виявляються обмеження як лексикографії, так і термінознавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дискусія щодо того, де закінчується термінознавство і починається лексикографія, триває вже кілька десятиліть [15; 14; 2]. В літературі фігурує кілька типових поглядів, частина з яких відображає прескриптивістську традицію, пов'язану із загальною теорією Е. Вюстера, що суперечить описовому підходу, до якого схиляється сучасне термінознавство. Серед них виокремимо наступні: 1) природа термінознавства – нормативна, природа лексикографії – описова [15; 14]; 2) терміни, на відміну від звичайних слів, функціонують незалежно від контексту [19]; 3) термінознавство виходить від уявлення до позначення (ономасіологічний напрям), тоді як лексикографія рухається від позначення до уявлення [15]; 4) термінологічні словники призначаються для фахівців; загальними словниками послуговується широка громадськість [3]; 5) завдання термінознавства полягає у творенні тексту, використовуючи унормовані позначення; завдання лексикографії ж полягає у допомозі розшифрувати зміст тексту [12].

Якщо розглядати кожну з цих позицій окремо, то вони суперечать ідеї про те, що у термінологічному аналізі дискурсивний контекст відіграє хоч якусь роль. Погляди 1) та 2) найбільш консервативні. Їхні прихильники вважають, що термін має єдине, стале значення незалежно від того, хто його вживає, в якому контексті та з якою метою. Х. Сагер одним із перших чітко сформулював контртезу про те, що в термінознавстві існують два табори: сучасні термінологи та традиційні термінологи, між якими існує суттєва розбіжність: одні вважають, що контекст має значення для визначення вживання термінів, інші впевнені, що терміни не залежать від контексту [16].

Саме на поглядах Х. Сагера ґрунтується функціональна концепція мови, за якою дискурс розглядається як природне середовище існування лексичних одиниць.

Терміни не існують поза текстами; вони набувають термінологічного характеру в рамках конкретних випадків вживання, і аналіз цих випадків є єдиним надійним шляхом до їхнього тлумачення.

Погляд 3) відображає основну мету Е. Вюстера, побудувати ієрархію понять і використати її як основу для створення нормативних стандартів. Семасіологічний підхід змінює цей пріоритет, відштовхуючись від лексичної форми, від того як вона з'являється в текстовому масиві, а не від визначеного комітетом експертів значення. Сучасна методологія роботи з текстовими корпусами перетворює це не тільки на можливий, але й на кращий варіант.

Погляд 4) ґрунтується на припущенні, що професійні знання поширюються виключно серед фахівців. Натомість в рамках соціотермінознавства доведено, що знання циркулюють між соціальними групами, і що наукові уявлення поширюються серед інших груп через різні комунікативні канали, зокрема через просвітницькі видання, навчальні матеріали, путівники та тексти про культурну спадщину. Незважаючи на різний рівень фахової підготовки учасників такого комунікативного процесу, характер його залишається професійним [8; 17].

У термінологічній роботі погляд 5) надає перевагу кодуванню над декодуванням. Однак перш ніж створити будь-який текст, необхідно вивчити та описати наявний фонд галузевих термінів. За [10] йдеться про «необхідну термінологічну нестабільність», спричинену тим, що одне поняття може мати кілька назв у різних дискурсивних спільнотах. Т. Кабре розвинула цю думку, стверджуючи, що найбільший ступінь варіативності спостерігається у дискурсі, покликаному популяризувати науку та технологію; найменший ступінь варіативності характерний для термінології, стандартизованої групами фахівців; проміжна варіативність характерна для термінології, яку фахівці використовують у повсякденному спілкуванні [5].

Виниклі в такий спосіб варіанти не слід трактувати як недосконалі замінники нормативного терміна. Це повноцінні лексичні одиниці, термінологічний статус яких залежить від ситуації, в якій вони вживаються.

Як зазначає [6], саме в текстах терміни стають помітними, і саме функціональні, ситуативні та тематичні властивості цих текстів визначають, як «працює» та чи інша одиниця.

Мета статті складається з двох завдань. Перше завдання полягає в обґрунтуванні термінологічного статусу лексичних одиниць, які з'являються в описах геологічних природніх пам’яток, тобто в текстах, адресованих широкій нефаховій аудиторії, на підставі того, що такий дискурсивний контекст не позбавляє лексичну одиницю її термінологічного характеру. Друге завдання передбачає демонстрацію того, що геологічна лексика не є закритою системою. Терміни в цій галузі, як і в будь-якій іншій, набувають значення в контексті, і їх повне тлумачення вимагає фактологічного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Корпус, на якому базується це дослідження, містить близько 250 000 слів. Його джерелами стали тексти описів геологічних пам’яток природи, опубліковані національними геологічними службами, мережами геологічних парків світової спадщини ЮНЕСКО, а також організаціями, що опікуються природною спадщиною. Тексти різняться за обсягом та форматом: одні мають вигляд коротких

інформаційних табличок, інші представлені розгорнутими путівниками або освітніми веб-ресурсами. Їх об'єднує одна комунікативна ціль, яка передбачає інформування відвідувачів, туристів та зацікавлених нефахівців, а не професійних геологів, про геологічні утворення, рельєф та процеси. Структура таких текстів, як правило, проста. Вони складаються з коротких стверджувальних речень, кількість фахових термінів обмежена. Тлумачення специфічних понять або інтегровані в основний текст, або подані у вигляді додаткових пояснень. Такі особливості дозволяють віднести описи геолого-природних об’єктів до ширшої категорії науково-популярного дискурсу, включно із написами на музейних табличках та брошурами про геологічні стежки. Водночас вони відрізняються від загальноосвітніх публікацій більш вузькою спрямованістю на конкретний об’єкт або геологічний комплекс.

Представлене дослідження покликане виявити та проаналізувати різноманітні термінологічні варіанти, присутні в корпусі, а також дослідити умови, за яких ці варіанти набувають статусу термінів. Така орієнтація є відображенням описового підходу в термінознавстві, який обстоюють Т. Кабре [5], Дж. Фрексія [9] та М. Пекман [13], і які вважають варіативність значущим лінгвістичним, а не статистичним явищем.

Основним інструментом для виявлення та порівняння термінологічних варіантів у корпусі слугувала програма AntConc [1]. Щоразу пошук в корпусі починався з нормативного терміна, дібраного з одного з трьох загальнодоступних довідкових джерел: British Geological Survey Glossary [4], the United States Geological Survey Glossary of Terms [18] та the Glossary of Geology [11], виданого Американським інститутом наук про Землю. У цих джерелах подано стандартні, затверджені фахівцями терміни, з якими зіставляли варіанти в корпусі. Після виявлення нормативного терміна в рядку конкордансу, навколишній контекст перевіряли на наявність альтернативних назв того самого поняття. Особливо корисними для виявлення менш унормованих одиниць виявилися дискурсивні маркери у вигляді лексико-синтаксичних шаблонів, наприклад, *that is, also known as, what geologists call*, пояснень в дужках, які регулярно вказували на наявність варіанту поблизу його стандартного відповідника.

Услід за [7], під варіантом розуміємо одиницю мовлення, що перебуває в семантичному та концептуальному зв’язку з нормативним терміном, тобто форму, яка позначає те саме поняття іншими одиницями мови. Оскільки тексти про геологічні природні пам’ятки зазвичай викладені у спрощеній редакції, переважна більшість варіантів є кількаслівними та описовими. В [8] окреслено кілька причин варіативності, серед яких комунікативні запити цільової аудиторії та прагнення авторів обирати зрозумілі та звичні форми замість незрозумілих фахових термінів. Обидва

фактори помітно впливають на аналізований корпус. Визначення кількаслівних варіантів передбачає здійснення аналізу різного рівня складності залежно від характеру заміни. Найменш трудомісткими є випадки, коли окремий латинський або грецький елемент термінологічного словосполучення замінюють його англійським еквівалентом з арсеналу загальної мови. Читач із мінімальними знаннями у досліджуваній сфері без особливих зусиль зрозуміє значення словосполучення *river terrace* як варіанта нормативного терміна *fluvial terrace*, оскільки слова *fluvial* та *river* позначають один і той самий об'єкт, перший терміном латинського походження, другий – словом загальновживаної англійської мови. Типовим прикладом слугує таке речення з корпусу: *The river terraces visible along the valley sides mark former levels of the floodplain, each one abandoned as the stream cut deeper into the underlying rock*. Концептуальний зміст нормативного терміна повністю збережено; змінився лише варіант одного елемента. Подібна заміна відбувається у парі *lacustrine deposit* та *lake deposit*, де латинський прикметник поступається місцем атрибуту із загального словника: *Fine lake deposits accumulated on the former bed of the glacial lake over a period of several thousand years*. Той самий механізм діє у випадках із заміною атрибутивного елемента в термінологічному словосполученні *aeolian dune* на *wind-formed dune*, як-от: *Wind-formed dunes extend across the plateau surface, their crests aligned with the direction of the prevailing westerly winds*. У всіх трьох випадках цей варіант зрозумілий для читача без фахової підготовки і не втрачає термінологічної точності, а його статус як терміна обумовлений геологічним дискурсивним контекстом, у якому він вживається.

Ситуація суттєво змінюється, коли елементи-атрибути у варіанті, належать до загального, а не спеціалізованого лексикону, оскільки зв'язок між варіантом та його нормативним відповідником тоді залежить від концептуальної, а не лексичної близькості. Для нормативного терміна *moraine*, тобто нагромадження гірських уламків, перенесених і відкладених льодовиком, корпус містить такі варіанти, як *debris mound, ice-carried ridge* та *glacial heap*. Жодне із цих словосполучень не сигналізує про свій фаховий статус в очевидний спосіб. Проте кожен атрибут фіксує певну властивість поняття: матеріальний склад відкладення (*debris*), чинник, що спричинив його утворення (*ice-carried*), та загальний морфологічний характер рельєфу (*heap*). Речення з корпусу ілюструють, як ці варіанти функціонують у контексті: *The debris mound that blocks the lower end of the valley is one of the most complete records of glacial advance preserved in the national park*. Або: *What visitors see on the valley floor is an ice-carried ridge, a long line of boulders and gravel that marks the furthest point the glacier reached during the last cold*

period. У сукупності ці варіанти вказують на поняття з різних ракурсів. Жоден з варіантів не відображає всіх властивостей поняття, але кожен сприяє розумінню читачем того, що таке морена і як вона утворилася.

Подібну закономірність спостерігаємо й у випадку терміна *fault*, тобто тріщини в земній корі, вздовж якої гірські масиви з обох боків змістилися один відносно другого. У текстах про геологічні пам'ятки це поняття позначається як *earth crack, rock fracture* та *ground slip*, причому кожне з цих найменувань підкреслює ту чи іншу ознаку, а саме матеріал, що зазнав впливу, характер розриву та тип переміщення. Типовими в корпусі є такі речення: *The ground slip that runs diagonally across the cliff face marks the line along which two sections of rock separated and shifted over millions of years*. Або: *The rock fracture visible at the base of the escarpment is the surface expression of a much deeper structure that extends several kilometres into the crust*. Замість терміна *karst*, що означає рельєф, утворений в результаті розчинення пористих порід, як-от вапняк, у корпусі використовуються словосполучення *cave country, limestone landscape* та *hollow ground*, кожне з яких акцентує увагу на окремому аспекті території: її найбільш виразній поверхневій формі, типі породи, що визначає її характер, та її визначальній фізичній ознаці. У корпусі зустрічаються речення такого типу: *The cave country that extends beneath the plateau was carved out over millions of years by slightly acidic groundwater dissolving the limestone bedrock*. Або: *Visitors crossing the hollow ground of the karst plateau should remain on marked paths, as the surface is punctuated by sinkholes that open without warning*. Для читача, необізнаного з нормативним терміном, ці варіанти дозволяють зрозуміти суть поняття завдяки використанню слів, узятих із повсякденного словника. Для термінолога вони стають повноцінними варіантами, а їхній легітимний термінологічний статус визначається дискурсивним контекстом.

Найбільш складним типом варіантів вважаємо метафоричні, у яких зв’язок із нормативним терміном носить не лексичний, а асоціативний характер. У якості варіанта терміна *geological record*, тобто сукупності свідчень про минуле Землі, збережених у послідовностях гірських порід, у текстах про геологічні пам'ятки використовуються такі альтернативи як *Earth's book, stone archive* та *Earth's memory*. У корпусі фіксуємо їх у такому контексті: *These layered rocks are the pages of the Earth's book: each stratum records a different chapter of the geological past, from ancient sea floors to desert dunes*. Або: *The cliff section functions as a stone archive in which 300 million years of Earth history are stored in visible sequence*. Замінником терміна *unconformity*, тобто ділянки неузгодженого нашарування гірських порід, в якій відсутні стратиграфічні ознаки певного періоду, у подібних контекстах з'являються такі варіанти, як *gap in Earth's memory* та *missing pages*:

The line running across the cliff face is a gap in Earth's memory: the rocks above and below it are separated by an interval of roughly 50 million years for which no record exists at this location. Або: *Geologists refer to this boundary as an unconformity, in plain terms a set of missing pages in the rock sequence, an interval of time that erosion removed before new sediment could accumulate.* Такі метафори ґрунтуються на аналогії між геологічним часом та письмовим наративом. Земля виступає в ролі автора, її гірські породи виконують роль тексту, а процеси ерозії та осадження відіграють роль створення та виключення. Ця аналогія несе в собі справжню концептуальну вагу. Вона передає послідовний, кумулятивний та інколи перерваний характер стратиграфічного запису словами, що не вимагають спеціальних знань. Водночас повне значення цих варіантів та здатність застосовувати їх точно залежать від ширшого дискурсу. Ізольовані від контексту, словосполучення *missing pages* може означати майже будь-що. В описі геологічної пам'ятки, де вже введено поняття послідовностей порід та геологічного часу, це словосполучення виконує функцію точного та зрозумілого позначення. Три розглянуті вище типи варіативності, тобто калькована заміна, описові словосполучення та метафоричні найменування, відповідають різним шляхам вирішення однієї задачі: як позначити певний геологічний феномен для аудиторії без фахової підготовки. Кожне із цих рішень спирається на ряд лексичних ресурсів і вимагає різного рівня аналітичних зусиль від термінолога, який працює над визначенням цього поняття. Їх об’єднує залежність від контексту. Жоден із розглянутих тут варіантів не можливо розпізнати, інтерпретувати чи проаналізувати ізольовано від текстів про геологічні пам’ятки природи, в яких вони фігурують. Висновок підтверджує думку, що термінологію загалом, і геологічну зокрема, представлену в дискурсивному контексті, необхідно розуміти як змінну та контекстуально-залежну систему, а не як сталий перелік нормативних термінів.

Висновки. Представлене дослідження підтверджує думку про те, що межа між лексикографією та термінознавством не чітка, а залежить від контексту. Аналіз описів геологічних пам'яток природи демонструє, що термінологічна варіативність є функціональною особливістю геологічного дискурсу, а не ознакою непослідовності чи неточності. Варіантні форми нормативних геологічних термінів відповідають комунікативним потребам конкретного стилю та конкретної аудиторії, а їхній термінологічний статус визначається дискурсом, у якому вони вживаються, а не формальною близькістю до нормативного найменування. Отже, описовий, корпусний аналіз лексики геологічної науки передбачає корегування лексикографічної практики: термінологічні словники у цій галузі слід доповнити варіантами термінів поряд із їхніми нормативними формами, чітко вказуючи дискурсивний контекст та умови вживання.

Література:

1. Anthony L. AntConc (Version 4.x) [Computer Software]. Tokyo: Waseda University, 2022. URL: https://www.laurenceanthony.net/software

2. Bergenholtz H., Kaufmann U. Terminography and Lexicography. A Critical Survey of Dictionaries from a Single Specialised Field. *Hermes Journal of Linguistics*. 1997. Vol. 18. PP. 91–125.

3. Bergenholtz H., Tarp S. (eds.) Manual of Specialised Lexicography. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1995. PP. 27–38.

4. British Geological Survey. Geological Encyclopedia. URL: https://www.bgs.ac.uk/geological-encyclopedia/ (retrieved on 29.03.2026).

5. Cabre M. T. Elements for a theory of terminology: Towards an alternative paradigm. *Terminology*. 2000. Vol. 6 (1). PP. 35–57.

6. Ciapuscio G. Formulation and Reformulation Procedures in Verbal Interactions between Experts and (Semi-)laypersons. *Discourse Studies*. 2003. Vol. 5(2). DOI: https://doi.org/10.1177/1461445603005002004

7. Daille B., Habert B., Jacquemin C., Royauté J. Empirical observation of term variation and principles for their description. *Terminology*. 1996. Vol. 3(2). PP. 197–257. DOI: 10.1075/term.3.2.02dai

8. Faber P. A cognitive linguistics view of terminology and specialized language. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2012. 321 p. DOI: 10.1515/9783110277203

9. Freixa J. Causes of denominative variation in terminology. *Terminology*. 2006. Vol. 12(1). PP. 51–77.

10. Gaudin F. Socioterminology and Expert Discourses. In H. Czap and W. Nedobity (eds.), *TKE'90: Terminology and Knowledge Engineering*. Frankfurt: Indeks, 1990. PP. 631–641.

11. Neuendorf K. K. E., Mehl J. P., Jackson J. A. Glossary of Geology. 5th ed. Alexandria: American Geosciences Institute, 2005.

12. Pearson J. Terms in context. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1998. 242 p.

13. Pecman M. Variation as a cognitive device: How scientists construct knowledge through term formation. *Terminology*. 2014. Vol. 20(1). PP. 1–24. DOI: 10.1075/term.20.1.01pec

14. Rey A. Essays on Terminology. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1995. 223 p.

15. Riggs F. Terminology and Lexicography: Their Complementarity. *International Journal of Lexicography*. 1989. Vol. 2(2). PP. 89–110.

16. Sager J. C. A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1990. 252 p.

17. Temmerman R., van Campenhoudt M. Dynamics and terminology. An interdisciplinary perspective on monolingual and multilingual culture–bound communication. John Benjamins, 2014. 305 p.

18. United States Geological Survey. *USGS Glossary of Geological Terms*. URL: https://www.usgs.gov/science/glossary.

19. Wüster E. Introduction to the general theory of terminology and terminological lexicography. Vienna, Springer. 1979. Vol. 1&2.

References:

1. Anthony L. AntConc (Version 4.x) [Computer Software]. Tokyo: Waseda University, 2022. URL: https://www.laurenceanthony.net/software
2. Bergenholtz H., Kaufmann U. Terminography and Lexicography. A Critical Survey of Dictionaries from a Single Specialised Field. *Hermes Journal of Linguistics*. 1997. Vol. 18. PP. 91–125.
3. Bergenholtz H., Tarp S. (eds.) Manual of Specialised Lexicography. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1995. PP. 27–38.
4. British Geological Survey. Geological Encyclopedia. URL: https://www.bgs.ac.uk/geological-encyclopedia/ (retrieved on 29.03.2026).
5. Cabre M. T. Elements for a theory of terminology: Towards an alternative paradigm. *Terminology*. 2000. Vol. 6 (1). PP. 35–57.
6. Ciapuscio G. Formulation and Reformulation Procedures in Verbal Interactions between Experts and (Semi-)laypersons. *Discourse Studies*. 2003. Vol. 5(2). DOI: https://doi.org/10.1177/1461445603005002004
7. Daille B., Habert B., Jacquemin C., Royauté J. Empirical observation of term variation and principles for their description. *Terminology*. 1996. Vol. 3(2). PP. 197–257. DOI: 10.1075/term.3.2.02dai
8. Faber P. A cognitive linguistics view of terminology and specialized language. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2012. 321 p. DOI: 10.1515/9783110277203
9. Freixa J. Causes of denominative variation in terminology. *Terminology*. 2006. Vol. 12(1). PP. 51–77.
10. Gaudin F. Socioterminology and Expert Discourses. In H. Czap and W. Nedobity (eds.), *TKE'90: Terminology and Knowledge Engineering*. Frankfurt: Indeks, 1990. PP. 631–641.
11. Neuendorf K. K. E., Mehl J. P., Jackson J. A. Glossary of Geology. 5th ed. Alexandria: American Geosciences Institute, 2005.
12. Pearson J. Terms in context. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1998. 242 p.
13. Pecman M. Variation as a cognitive device: How scientists construct knowledge through term formation. *Terminology*. 2014. Vol. 20(1). PP. 1–24. DOI: 10.1075/term.20.1.01pec
14. Rey A. Essays on Terminology. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1995. 223 p.
15. Riggs F. Terminology and Lexicography: Their Complementarity. *International Journal of Lexicography*. 1989. Vol. 2(2). PP. 89–110.
16. Sager J. C. A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1990. 252 p.
17. Temmerman R., van Campenhoudt M. Dynamics and terminology. An interdisciplinary perspective on monolingual and multilingual culture–bound communication. John Benjamins, 2014. 305 p.
18. United States Geological Survey. *USGS Glossary of Geological Terms*. URL: https://www.usgs.gov/science/glossary.
19. Wüster E. Introduction to the general theory of terminology and terminological lexicography. Vienna, Springer. 1979. Vol. 1&2.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 801.6:821.161.2Укр7Рус

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-449-463

Бунчук Борис Іванович доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української літератури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-0302-9875

Маркуляк Лариса Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0003-3329-6509

ВЕРСИФІКАЦІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ 80-Х РОКІВ: ІНШОРОЗМІРНІ ВСТАВКИ У СТРУКТУРІ ПОЕМИ «РУСАЛКА» ТА МОЖЛИВІ ДЖЕРЕЛА ЇХ ФОРМИ

Анотація. У статті розглянуто віршову будову ранньої поеми Лесі Українки «Русалка» (1885). Показано, що в поемі засвідчено чотири силабічні форми: катрени 8, 6, 8, 6 , катрени 8, 5, 8, 5, двовірші (5+5)2 та катрени 10, 8, 10, 8. Згідно з вимогами теорії поліритмії та поліметрії структуру Лесиного твору кваліфіковано як силабічну перехідну двочастинну поліритмічну форму (розмір частин – 8, 6, 8, 6 та 8, 5, 8, 5) з двома вставками (розмір вставок – (5+5)2 та 10, 8, 10, 8), обсягом менше, ніж 10% від усіх рядків твору.

Зіставлення форми другого розділу поеми з поезіями Олени Пчілки «На стріванні» та «Калина» виявляє, що дочка поетеси могла запозичити «материну» (фольклорну) форму – силабічний 10-складовик 5+5 із парним римуванням жіночих закінчень рядків.

Водночас підкреслено: Лесин уривок щодо ритму відрізняється від пісенних творів Олени Пчілки. Молода поетеса активізує розповідне начало. Відповідно в ній менше силабічних рядків з ритмом Д4ц.у.1.

Подібним чином Лесина пісня русалки відрізняється від поезії М. Костомарова «Зобачення». Форма твору поета: силабо-тонічний логаед Д4ц.у.1,3, 4ц.у.1,3. У творі засвідчено силабічну впорядковану різноскладову структуру 10, 8, 10, 8. Поетеса не дотримувалася форми зразка.

Зазначено, що вже у 80-ті роки, запозичуючи віршовану форму у своїх попередників, Леся вдавалася до принципу «віршувальної непослідовності», або «порушення вимог», запроваджували власні версифікаційні

правила. Одне з них – принцип витворення власного ритму в логаедах, канонізованих формах, у композиції твору, в ритмічній будові рядка – буде супроводжувати її впродовж усього творчого шляху.

Ключові слова: література, поезія, проза, поетика, тропи, віршування, строфіка, римування.

Boris Bunchuk Doctor of Philology, Professor, Professor in the Department of Ukrainian Literature at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-0302-9875

Larysa Markuliak, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Ukrainian Literature at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0003-3329-6509

VERSIFICATION OF LESIA UKRAINKA IN THE 1980s: MULTIDIMENSIONAL INSERTIONS IN THE STRUCTURE OF THE POEM "RUSALKA" AND POSSIBLE SOURCES OF THEIR FORM

The article classifies the metrical structure of Lesya Ukrainka's poem "Rusalka" ("Mermaid", 1885). It has been shown that the poem features four syllabic forms: quatrains of 8, 6, 8, 6; quatrains of 8, 5, 8, 5; couplets (5+5)2; and quatrains of 10, 8, 10, 8. According to the requirements of the theory of polyrhythm and polymetry, the structure of Lesya's work is classified as a syllabic transitional two-part polyrhythmic form (the meter of the parts is 8, 6, 8, 6, and 8, 5, 8, 5) with two insertions (the meter of the insertions is (5+5)2 and 10, 8, 10, 8), comprising less than 10% of all lines in the work.

A comparison of the form of the poem's second section with Olena Pchilka's poems ("Na strivanni") "At the Gathering" and "Kalyna" ("Viburnum") reveals that the poet's daughter may have borrowed her "mother's" (folkloric) form – a syllabic 10-syllable 5+5 with paired rhymes of feminine line endings.

At the same time, it is emphasized that Lesya's excerpt differs in rhythm from Olena Pchilka's song-like works. The young poetess emphasizes the narrative element. Accordingly, there are fewer syllabic lines with a D4c.t.1.

Similarly, Lesya's mermaid song differs from M. Kostomarov's poem "Zobachennia" ("A Date"). The form of the poet's work: a syllabo-tonic logaed of D4c.t.1,3, 4c.t.1,3. The work exhibits a syllabic, ordered, mixed-syllable structure of 10, 8, 10, 8. The poet did not adhere to the standard form.

It is argued that as early as the 1880s, while borrowing poetic forms from her predecessors, Lesya resorted to the principle of "poetic inconsistency" or

"breaking the rules," introducing her own versification rules. One of these – the principle of creating her own rhythm in logaeeds, canonical forms, the composition of the work, and the rhythmic structure of the line – would accompany her throughout her entire creative career.

Keywords: literature, poetry, prose, poetics, figures of speech, versification, stanza structure, rhyme.

Постановка проблеми. Рання Лесина поема «Русалка» датована 6 грудня 1885 року. Вперше вона була надрукована у виданні «Перший вінок. Жіночий альманах» (Львів, 1887 року). 378 рядків твору згруповано в п'яти розділах. Перший розділ складають катрени 14-складовика у варіанті 8, 6, 8, 6 з римуванням АВСВ[19] (32 рядки, 8,46% від усіх версів поеми). Другий розділ в аспекті форми представлений двовіршами 10-складовика (5+5)2 з римуванням АА (34 рядки, 8,99%). Третій розділ написано катренами 13-складовика зі схемою 8, 5, 8, 5 та римуванням АвСв і АвСв' та ін. (76 рядків, 20%). Четвертий – характеризується катренами 14-складовика та основним римуванням АВСВ (108 рядків, 28,57%). П'ятий розділ складають 96 рядків 14-складовика 8, 6, 8, і основним римуванням АВСВ (24,3%) та 36 версів, згрупованих у катрени за схемою 10, 8, 10, 8 і римуванням АВСВ (9,52%). Отже, засвідчено чотири силабічні форми: катрени 8, 6, 8, 6 (61,37%), катрени 8, 5, 8, 5, двовірші (5+5)2 та катрени 10, 8, 10, 8. Ураховуючи вимоги теорії поліритмії та поліметрії (Гаврилюк, с. 21), визначаємо форму Лесиного твору як перехідну поліритмічну форму, що складається з двох частин (перша – 8, 6, 8, 6; друга – 8, 5, 8, 5) та двох вставок (перша – (5+5)2 і друга – 10, 8, 10, 8). Обсяг вставок – менше 10% від усіх версів поеми.

Аналіз попередніх досліджень. У статті «Поема Олени Пчілки "Козачка Олена" та твір Лесі Українки "Русалка" (версифікаційний аспект)»[20] ми проаналізували форму частин Лесиного твору у порівнянні з відповідним матеріалом поеми Олени Пчілки «Козачка Олена», визначили спільні та відмінні елементи.

Окремі спостереження щодо структури вставок наявні в наших публікаціях «Віршування Лесі Українки 80-х років (метрика і ритміка) та «Строфіка та римування в поезії Лесі Українки 80-х років» (обидві – 2001 року).

[19] Застосовуємо такі умовні скорочення: Я – ямб; Х – хорей; Д – дактиль; Амф – амфібрахій; Ан – анапест; Я3 – тристоповий ямб; Я4343 – три- і чотиристоповий ямб; Я2-4 – ямб різностоповий зі змінною довжиною рядків від 2-х до 4-ох; Ябцу1 – шестистоповий ямб з цезурним усіченням на один склад; Ябцн1 – шестистоповий ямб з цезурним нарощенням на один склад; Дк – дольник; Тк – тактовик; Акц – акцентний вірш; ПК – поліметрична конструкція; A, B, C,D… – жіночі рими; a, b, c, d… – чоловічі рими; a', b', c', d'… – дактилічні рими; п/сх – позасхемний наголос; зр/наг – зрушення наголосу; атон. – атонація.

[20] У друці.

Мета статті. У пропонованій розвідці ставимо за мету – проаналізувати будову іншометричних вставок у поемі «Русалка», встановити можливі джерела їх форми.

Розглянемо будову іншоритмічних вставок у поемі Лесі Українки «Русалка» детальніше.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо з форми вставки, що слугує другим розділом поеми. Наведемо рядки вставки з їх ритмічними схемами:

1. Осінь надходить, літо минає, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
   Д4ц.у.1
2. Вже ж за дівчину казок не дбає. ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡
   5+5
3. Вже старостоньки скрізь похожають ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
   Д4ц.у.1
4. Ксеніну ж хату вони минають. ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡
   5+5
5. Йдуть до сусіда в новую хату, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
   Д4ц.у.1
6. Сватають в його дочку багату!.. ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
   Д4ц.у.1
7. Чує Окссня смутну нови́ну, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
   Д4ц.у.1
8. Що свата’ милий іншу дівчи́ну; ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
   5+5
9. Уже сьогодні їіх заручають, ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
   5+5
10. А через тиждень і повінчають… ◡◡◡⊥◡||◡◡◡⊥◡
    Д4ц.у.1
11. Наче байдужа дівчина ходить, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
    Д4ц.у.1
12. Вийде в садочок тай сльози ронить. ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡
    5+5
13. Рушнички шиті лежать у скрині, – ◡◡⊥⊥◡||◡⊥◡⊥◡
    5+5
14. Вже не клопочуть вони дівчини! ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡
    5+5
15. В журбі та тузі тиждень минає, – ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
    5+5
16. По селу ж ходить та «молодая»: ◡◡⊥⊥◡||⊥◡◡⊥◡
    5+5

17. У кожду хату вона вступає, ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
18. На дівич-вечір дружок збирає; ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
19. І до Оксани заходить в хату – ◡◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
20. Та на весілля йійі прохати: ◡◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
21. – Прошу, сестрице, тебе, голубко, ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
22. За старшу дружку до мене, любко! – ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
23. – Не можу, серце!... я-б і радніша; ◡⊥◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡
5+5
24. За дружку в тебе хай стане інша! – ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
25. – Отак, сестрице! отак мовляєш! ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
26. Певно мене ти більш не кохаєш! – ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡
Д4ц.у.1
27. – Не гнівайсь, серце, за мої речі… ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
28. Прийду ж сьогодні на дівич-вечір! ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
29. Тебе, сестрице, я не забуду, – ◡⊥◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡
5+5
30. За старшу дружку у тебе буду. – ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
31. (Згодилась прийде, хоч тяжко дуже, ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
Я4ц.н.1
32. Вдасть перед милим, що йій байдуже.) ⊥◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
5+5
33. Йдé молодая весела з хати, – ⊥◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡
5+5
34. Смутна Окселя випровожати… [1, с. 57–58].
◡⊥◡⊥◡‖◡◡◡⊥◡ Я4ц.н.1

В аспекті ритміки засвідчено три види рядків. Перший – 5+5 – уважаємо власне силабічним (38% від усіх версів розділу). Другий – силабічні рядки з додатковим ритмом чотиристопового ямба з цезурним

нарощенням на один склад (◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡). Такі верси становлять 38% від усіх рядків розділу. До третього виду вналежнюємо силабічні верси з додатковим ритмом чотиристопового дактилю з цезурним усіченням на один склад (⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡). Сегмент цих рядків – 24%. На нашу думку, саме вони разом з відповідною лексикою та синтаксисом (наявність різноманітних повторів, відсутність перенесень) та цезуровою симетрією, двовіршовою строфічністю, парним жіночим римуванням надають віршові структурі ознак пісенності. Звернемо увагу на те, що відсоток таких рядків у розділі поетеси – найменший.

Лесин уривок складається з 17-ти двовіршових строф з римуванням АА. Рими розподіляються так: точні – 64,7%, приблизні та неточні – по 17,6%.

Такою ж є частка (17,6%) різнограматичних рим. Удвічі більше дієслівних звукових співзвуч – 35,29%.

Подібну віршову силабічну конструкцію Леся могла побачити у народних піснях[21] та у віршах інших поетів. Особливо могли вплинути на неї вірші матері – Олени Пчілки – «На стриванні» та «Калина», уміщені до першої збірки поетеси «Думки-мережанки» (1886). Збірка була укладена з текстів, написаних у 1880-х – 1885-х роках.

Наведемо поезію «На стріванні» (підзаголовок – «пісня») з різноритмічними схемами рядків:

1. Ой вечеръ, вечеръ, вже вечеріє, – ◡⊥◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ 5+5
2. Моє серденько все веселіє!... ◡⊥◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ 5+5
3. Котися жъ, я́сне сонечко зъ неба, – ◡⊥◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ 5+5
4. Свитлонька тво́го мени не треба: ⊥◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ 5+5
5. Зійде для мене другее сонце, ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
6. Якъ прыйде мылый, тукне въ виконце!... ◡⊥◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ 5+5
7. Ой вечеръ, вечеръ, вже й ничъ темненька, ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
8. Мойму мыло́му стежка выдненька; ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1

[21] О. Косач-Кривинюк, сестра Лесі Українки, писала щодо дитинства старших брата і сестри: «Найлюбішими книжками малих Лесі і Миші були томи трудів Чубинського з казками та піснями…» [8, с. 42].

9. Стежка выдненька, иты зъ-блызенька, ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ 5+5
10. Впущу в садочок, не вглядыть ненька… ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ 5+5
11. Якъ упускала жъ, – ручку стыскала, ◡◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
12. Якъ выпускала, – зъ жалю вмлівала: ◡◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
13. Ой згаслы, згаслы зироньки срибни, ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ 5+5
14. Переспивалы пташечки дрибни; ◡◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
15. Ой зблидъ на неби мисяць ясненькый, – ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ 5+5
16. Иды, мій мылый! вже жъ день биленькый!... ◡⊥◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
17. Иды, козаче! иды мій орле!... ◡⊥◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
18. На що зійшлысь мы на люте горе! ◡⊥◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1

19. На щожъ тебе я вирно кохаю, – ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ 5+5
20. Мы жъ розійдéмся, якъ стéжкы въ гаю… ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ 5+5
21. Намъ не судылось жыты у парі, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
22. Закрылы щастя чорныи хмари! ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ 5+5
23. Ой буду жъ плакать, буду тужыты, ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ 5+5
24. Безъ тебе жъ, орле, – въ свити не жыты! ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ 5+5
25. Умыюсь слúзьмы, заплачу зъ-гирка, – ◡⊥◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
26. До тебе жъ выйду, як зійде зирка!...» [2, с. 8–9]. ◡⊥◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1

Щодо форми цього твору О. Кицан доказово стверджує: «Упродовж усього тексту повністю витриманий “правильний” цезуровий поділ 5+5, парне римування та жіночі рими, що вирізняють саме цей силабічний вірш»

[7, с. 92]. До висловленого дослідницею додамо дані щодо ритму рядків. Найбільшою є частка власне силабічних версів – 54%. Сегмент силабічних рядків з додатковим ритмом чотирьохстопового ямба з цезурним нарощенням на один склад становить 23%. Такий же відсоток силабічних рядків з додатковим ритмом чотирьохстопового дактилю з цезурним усіченням на один склад.

Поезія строфічна, написана двовіршами. Композиційно ж вірш складається з двох графічно виділених змістово обумовлених частин. Перша обіймає рядки 1-й – 22-й. Друга – 23-й – 26-й верси. Точні рими становлять 92,3% від усіх кінцевих звукових перегуків, неточні (орле – горе) – 7,7%. Приблизних рим не зафіксовано. Сегмент різнограматичних рим сягає 31%, дієслівних – 23%.

Віршований твір «Калина» уміщено до розділу збірки «Переспіви», присвяченого Лесі Українці.

Вірш має епіграф з «Народного прымивля»:

«Чого ты, калыно, смутна́я?

– Бо хлопця Иванка не мае! –» [2, с. 46].

Отже, фольклорно-пісенне його походження – безсумнівне.

Наведемо Пчілчину поезію «Калина» з ритмічними схемами рядків:

1. Рясна калина стояла въ гаю, ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
2. Надъ тымъ блакитнымъ струмочкомъ съ краю. ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
3. Дощыкъ весня́ный вона пывала ⊥◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ 5+5
4. В маёвимъ сонци лыстя купала; ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
5. Въ литку червони мала каралы, – ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
6. Такъ воны шату ій оздоблялы! ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
7. Наче дивчына так чепурылась, ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
8. Въ зе́ркало наче – въ воду дывылась; ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
9. Витеръ чесав ій довгіи косы, ⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
10. А очи мыли дрибныи росы. ◡⊥◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1

11. Биля струмочка, биля калыны, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
12. Дудку Иванко робывъ зъ вербыны; ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ 5+5
13. Жа́либно, чу́ло гравъ винъ у неи ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
14. Биля калыны краснои теи. ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
15. Гра-выгравае въ дудку Иванко, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
16. Голосъ по га́ю иде́ що ранку; ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ 5+5
17. Калына лыстя зеле́не мала, ◡⊥◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
18. Наче дивчы́на хлопця витала. ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
19. Але надъ осинь въ труну вложылы ◡⊥◡⊥◡||◡⊥◡⊥◡ Я4ц.н.1
20. Хлопця Иванка, въ яму спустылы. ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
21. Вжежъ хлопець мылый бильше не ходить, ◡⊥◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ 5+5
22. Бидна калына лыстячко роныть! ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
23. Ясни корали кынула въ воду, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1
24. Стратыла зъ жалю красную вроду!... [2, с. 46] ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡ Д4ц.у.1

Твір написано двовіршами десятискладовика (5+5) з парним римуванням жіночих закінчень АА, об'єднаних, у свою чергу, в різновеликі строфи: катрен, шестивірш (2), восьмивірш. Налічуємо 4 власне силабічні рядки (17% від усіх версів). Силабічні рядки з додатковим ритмом Д4ц.у1 (15) становлять 62%; силабічні рядки з додатковим ритмом Я4ц.н.1 – 21%. Отже, пісенний складник, пов'язаний з версами Д4ц.у1, помітно переважає.

Рими розподіляються таким чином: 83,3% – точні; 8,3% – приблизні (Іванко – ранку); 8,3% – неточні (ходить – ронить). Впадає в око відсутність різнограматичних рим. Сегмент дієслівних співзвуч – 42%.

У версах 15-16 фіксуємо міжрядкову внутрішню риму (виграває – гаю), що становить 4,2% від усіх рядків. У вірші (верси 19-20) засвідчено одне міжрядкове перенесення (теж 4,2% від усіх рядків).

Друга вставка стосується форми пісні русалки, уміщеної до V розділу поеми. Пісня Лесиної русалки здавна привертає увагу дослідників української поезії. І. Франко у статті «Леся Українка», розкритикувавши загалом поему «Русалка» («поема “не в народному стилі, як сказано в титулі, а в старому романтичному шаблоні”, «слабенький відгомін шевченківських балад без їх широкої мелодії»), водночас підкреслив, що у творі виділяється «один уступ, де чути якісь нові, нешаблоновані, хоч дуже ще несмілі тони: се пісня русалки, котрою вона приваблює до себе козака» [4, т. 31, с. 257].

У статті 1929 року «Рання поема Лесі Українки» П. Филипович зіставив Лесину пісню русалки з подібними творами в українській та інших літературах і показав, що вона «має традицію суто літературного характеру, вироблену переважно романтичною школою» [4, т. 31, с. 275].

Наведемо текст пісні русалки з ритмічною схемою:

I	1. «Любий козаче, чого ти ходиш	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	2. Смутний по темному гаю?	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡	8, Д3
	3. Слухай, козаче, пісню русалки, –	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	4. То ж я для тебе співаю!		8, Д3
II	5. Ой, чи забув ти, серце козаче,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	6. Пісню, що мила співала?	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡	8, Д3
	7. Ой чи забув ти тую дівчину,	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5),
	8. Що тебе вірно кохала?		Д4ц.у1 8, Д3
III	9. Коли забув те, чого ж ти ходиш,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5) 8, Д3
	10. Дивиш ся пильно у воду?	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡	10(5+5)
	11. Наче щукаєш у тій водиці	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	8, Д3
	12. Згублену милую вроду!		
IV	13. Ох, не забув ти, серце козаче,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	14. Пісні, що мила співала,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡	8, Д3
	15. Ой, не забув же тої дівчини,	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	16. Котра так щиро кохала!..		8, Д3
V	17. Як не забув ти, – ходи до мене	◡◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5) 8, Д3
	18. Я твоя першая мила!	⊥◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡	10(5+5)
	19. Зраду забуду, любити буду	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	8, Д3

	20. Тебе, як перше любила!		
VI	21. Я вже не тая, що була перше,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡⊥⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	22. (Лиш не забула кохати!)	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡	8, Д3
	23. Я вже русалка – і під водою	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5),
	24. Маю осяйні палати;		Д4ц.у1
			8, Д3
VII	25. В мене палати кращі од царських,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	26. Із дорогого кришталю,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡	8, Д3
	27. В мене віночок з чистого злота,	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	28. З перлів дрібних та коралю.		8, Д3
VIII	29. Все те для тебе дам я, козаче,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	30. Тіі палати й віночок,	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡	8, Д3
	31. Всіх зберу подруг, будем для тебе	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	32. Лехкий водити таночок.		8, Д3
IX	33. «Любий, козаче, идѝ ж ти до мене»	⊥◡◡⊥◡‖⊥◡◡⊥◡ ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5), Д4ц.у1
	34. Я твоя першая мила.	⊥◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡	8, Д3
	35. Зраду забуду, любити буду	⊥◡◡⊥◡◡⊥◡	10(5+5)
	36. Тебе, як перше любила!» [5, с. 65-66].		8, Д3

Ритмічна схема засвідчує, що віршова будова має ознаки трьох систем віршування: силабічної, силабо-тонічної та тонічної. Перші дві строфи відображають бажання авторки створити логаедичні катрени з розміром Д4ц.у1, 3, Д4ц.у1, 3. Ця форма – силабо-тонічна. Однак уже у III (9-й, 11-й рядки), V (17-й, 18-й верси) та IX (35-й рядок) строфах принцип силабо-тонічності порушено. Залишаються лише шість силабо-тонічних строф (66,6% від усіх катренів тексту). Визначити будову вірша як різностоповий дактиль (Д3-4) сумнівно: чотирьохстопові рядки, за суттю, є дольниковими. Кваліфікувати структуру як дольникову теж неправильно: у своїх перекладах з Г. Гейне Леся згладжувала дольниковий ритм його віршів до силабо-тонічного. А тут – оригінальний твір пісенного типу.

Про ознаки різних систем віршування в одному поетичному творі писав І. Качуровський у «Метриці» (1994). Особливо цікавими є міркування

вченого, викладені у статті «Метрика Олеся». У цій публікації відомий віршознавець порівнював Я4ц.н.1 з силабічним десятискладовиком (5+5) на користь силабіки.

Крім Олесевих строф, І. Качуровський наводить такий приклад з Лесі Українки:

Квітко троянди! Згадай про мене,
Як зайде сонце в листя зелене,
А коли зійде з морської хвилі,
Стрінуться рученьки й погляди милі… [6, с. 84].

У цьому прикладі перші піввірші непарних рядків мають ритм непарних версів з Лесиної пісні русалки. Кваліфікуємо структуру пісні русалки як силабічну логаедичну форму з розміром 10, 8, 10, 8, де 10=5+5.

Верси пісні русалки характеризуються таким ритмом:

1. Безсумнівно силабічними є 5 рядків (9-й, 10-й, 17-й, 19-й, 35-й зі схемою ⊥◡◡⊥◡‖◡⊥◡⊥◡ (це також схема чотириіктного дольника) (13,6% від усіх рядків «Пісні…»);

2. Умовно силабічними слугують 18 рядків з ритмом Д3 (50% від усіх версів «Пісні…») та 13 рядків з ритмом Д4ц.у1 (також ритм чотириіктного дольника) (36% від усіх версів пісні русалки). Немає жодного хореїзованого рядка.

Аналізований уривок усуціль строфічний: катрени з римуванням АВСВ. Усі 9 рим (100%) – точні. Сегмент різнограматичних рим – 44,4% від усіх звукових перегуків пісні. Частка дієслівних рим становить 22,2%.

Фіксуємо дві однакові внутрішні рими: «забуду» – «буду», що складає 5,58% від усіх версів пісні.

У кого молода поетеса могла запозичити цю форму? Подібні до Лесиної пісні русалки мотиви П. Филипович виявив у дванадцяти письменників (шести українських і шести зарубіжних). Утім, щодо форми вони не схожі на Лесину «пісню» (навіть спеціально виділений ученим твір Я. Щоголева «Лоскотарок» (1877), написаний катренами Х4 з римуванням АВСВ).

Більшість дослідників указували на зв'язок Лесиної пісні русалки з поезією Г. Гайне. Наприклад, П. Филипович у згадуваній уже праці. Г. Левченко у статті «Лірика Лесі Українки і творчість Генріха Гейне» (2014) стверджує: «Запросини Ільзи-принцеси із одного з віршів "Подорожі до Гарцу" Г. Гейне ("Die Ilse") нагадують запросини дівчини-русалки до її підводного палацу у поемі Лесі Українки "Русалка"» [7, с. 116]. Дослідниця порівнює гейнівський твір з його перекладом, здійсненим Лесею Українкою та піснею русалки з ранньої поеми поетеси і показує їх спільність. Г. Левченко має рацію. Однак в аспекті форми ці твори різні.

Десятискладовик з ритмом чотиристопового дактилю з цезурним усіченням на один склад поетеса могла помітити у І строфі балади Л. Боровиковського «Заманка» (пісні русалок до козака):

Ми не бажаєм срібла, ні злота; ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
Танці та пісні – наша охота; ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
Нащо нам срібло? – Хвилі біліші; ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
Нащо нам злото? – Піски жовтіші [8]. ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡

Тут, однак, відсутні 8-складові рядки. Поєднання упорядкованого чергування 10-складових і 8-складових версів з дактилічним ритмом фіксуємо у поезії М. Костомарова «Зобачення», уміщеної до збірки «Вітка» 1841 року.

Твір складають 17 катренів з римуванням АВСВ (у ІІІ строфі – АВВВ). Наведено дві перші строфи з ритмічними схемами:

Вийди, коханко, вийди миленька, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
Нічної вийди години; ⊥◡◡⊥◡||◡⊥◡
Дай поцілую, дай помилую, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
Серце, тебе наєдині. ⊥◡◡⊥◡||◡◡⊥◡
Дай подивлюся, дай погляжуся ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
В ясні, чорненькі очиці; ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡
В їх твої думки світяться ясно, ⊥◡◡⊥◡||⊥◡◡⊥◡
Як он ті зорі в криниці [9]. ⊥◡◡⊥◡◡⊥◡

Розмір цих строф логаедичний: Д4ц.у1, 3, 4ц.у1,3. Однак у подальших строфах (ІІІ, ІV, XII, XIII, XIV, XVI, XVII) фіксуємо відхід від схеми. Якщо взяти до уваги можливість тодішнього наголошування слів («їі́» замість «її́», «ні́чного» замість «нічно́го», «за́ руки» замість «за ру́ки»), то безсумнівно «іншорозмірними» постають рядки у трьох строфах (XIII, XIV, XVI), що становить 17,6% від усіх катренів поезії. Тобто, форма твору: силабо-тонічний логаед Д4ц.у1, 3, 4ц.у.1,3. Леся подібної послідовності у пісні русалки не дотрималася.

Висновки. Порівняння другого розділу «Русалки» з поезіями Олени Пчілки «На стріванні» та «Калина» виявляє, що дочка-поетеса могла запозичити «материну» (фольклорну) форму – силабічний 10-складовик 5+5 з парним римуванням жіночих закінчень рядків. Але щодо ритму версів Лесин уривок відрізняється від пісенних творів Олени Пчілки. Молода поетеса активізує розповідне начало. Відповідно силабічних рядків з ритмом Д4ц.у.1 у неї – менше. Подібно Лесина пісня русалки відрізняється від поезії М. Костомарова «Зобачення» (замість силабо-тонічного логаеду постає силабічна впорядкована різноскладова форма).

Уже у 80-ті роки, запозичуючи віршовану форму від своїх попередників, Леся вдавалася до принципу віршувальної непослідовності,

або ж «порушення вимог», запроваджувала власні версифікаційні правила. Цей принцип – витворення власного ритму в межах логаедів, канонізованих форм, композиції вірша, ритмічної будови рядка, – буде супроводжувати її впродовж усього творчого шляху.

Література:

1. Пчілка Олена. Козачка Олена. *Рада: альманах*. К., 1884. Ч. 2. С. 1–39.
2. Пчілка Олена. Думки-мережанки. К., 1886. 97 с.
3. Кицан О. Між традицією і новаторством: віршування Олени Пчілки. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2019. Вип. 28. С. 88–96.
4. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. К.: Наукова думка, 1976–1986.
5. Українка Леся. Русалка. *Перший вінок. Жіночий альманах*. Львів, 1887. С. 56–68.
6. Качуровський І. Променисті сильвети: Лекції, доповіді, статті, есеї, розвідки. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 766 с.
7. Левченко Г. Лірика Лесі Українки і творчість Генріха Гейне: аспекти творчої взаємодії. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2014. Вип. 60. Ч. 2. С. 67–75.
8. Українські поети-романтики: Поетичні твори. К.: Наукова думка, 1987. 590 с.
9. Костомаров М. Твори: В 2 т. К.: Дніпро, 1990. Т. 1: Поезії; Драми; Оповідання. 538 с.
10. Бунчук Б. Віршування Івана Франка. Чернівці : Рута, 2000. 308 с.
11. Бунчук Б. Віршування Лесі Українки 80-х років (метрика і ритміка). *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Слов'янська філологія*. 2001. Вип. 108. С. 3–12.
12. Бунчук Б. Строфіка та римування в поезії Лесі Українки 80-х років. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Слов'янська філологія*. 2001. Вип. 116. С. 3–11.
13. Гаврилюк Н. Український поліметричний вірш. К.: Фенікс, 2009. 252 с.
14. Качуровський І. Метрика. К.: Либідь, 1994. 120 с.
15. Косач-Кривинюк О. З дитячих років Лесі Українки. *Спогади про Лесю Українку*. Вид. 2-е, доп. К.: Дніпро, 1971. С. 219–246.
16. Українка Леся. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. К.: «Типографія від А до Я», 2021.
17. Филипович П. Рання поема Лесі Українки. *Филипович Павло. Література: Статті, розвідки, огляди*. Нью-Йорк – Мельборн, 1971. 581 с.

References:

1. Pchilka Olena (1884). Kozachka Olena [Olena the Cossack]. *Rada: almanakh – Rada: Almanac, 2.* 1–39 [in Ukrainian].
2. Pchilka Olena (1886). *Dumky-merezhanky [Thoughts]*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Kytsan, O. (2019). Mizh tradytsiieiu i novatorstvom: virshuvannia Oleny Pchilky [Between Tradition and Innovation: The Poetry of Olena Pchilka]. *Volyn filolohichna: tekst i kontekst – Volyn Philological Studies: Text and Context, 28.* 88–96 [in Ukrainian].
4. Franko, I. (1976–1986). *Zibrannia tvoriv: U 50 t. [Collected Works: In 50 vols]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

5. Ukrainka Lesia (1887). Rusalka [The Mermaid]. *Pershyi vinok. Zhinochyi almanakh – The First Wreath. A Women's Almanac* (pp. 56–68). Lviv [in Ukrainian].

6. Kachurovskyi, I. (2008). *Promenysti sylvety: Lektsii, dopovidi, statti, esei, rozvidky [Radiant Silhouettes: Lectures, Presentations, Articles, Essays, and Studies]*. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House [in Ukrainian].

7. Levchenko, H. (2014). Liryka Lesi Ukrainky i tvorchist Henrikha Heine: aspekty tvorchoi vzaiemodii [Lesya Ukrainka's Poetry and Heinrich Heine's Work: Aspects of Creative Interaction]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filolohichna – Bulletin of Lviv University. Philological Series, 60. P. 2.* 67–75 [in Ukrainian].

8. Ukrainski poety-romantyky: Poetychni tvory *[Ukrainian Romantic Poets: Poetic Works]* (1987). Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].

9. Kostomarov, M. (1990). *Tvory: V 2 t. [Works: In 2 vols.]*. Kyiv: Dnipro, [in Ukrainian].

10. Bunchuk, B. (2000). *Virshuvannia Ivana Franka [The Versification of Ivan Franko]*. Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].

11. Bunchuk, B. (2001). Virshuvannia Lesi Ukrainky 80-kh rokiv (metryka i rytmika). [Lesya Ukrainka's Versification of the 1880s (Metrics and Rhythm)]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu imeni Yuriia Fedkovycha. Slovianska filolohiia – Scientific Bulletin of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University. Slavic Philology, 108,* 3–12 [in Ukrainian].

12. Bunchuk, B. Strofika ta rymuvannia v poezii Lesi Ukrainky 80-kh rokiv [Strophic Structure and Rhyme in Lesya Ukrainka's Poetry of the 1880s]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu imeni Yuriia Fedkovycha. Slovianska filolohiia – Scientific Bulletin of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University. Slavic Philology, 116,* 3–11 [in Ukrainian].

13. Havryliuk, N. (2009). *Ukrainskyi polimetrychnyi virsh [Ukrainian Polymetric Verse]*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].

14. Kachurovskyi, I. (1994). *Metryka [Metrics]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

15. Kosach-Kryvyniuk, O. (1971). Z dytiachykh rokiv Lesi Ukrainky [Lesya Ukrainka's Childhood Years]. *Spohady pro Lesiu Ukrainku – Memories of Lesya Ukrainka* (pp. 219–246). Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].

16. Ukrainka Lesia (2021). *Povne akademichne zibrannia tvoriv: u 14 tomakh [The Complete Academic Collection of Works: in 14 volumes]*. Kyiv: «Typohrafiia vid A do Ya» [in Ukrainian].

17. Fylypovych, P. (1971). Rannia poema Lesi Ukrainky [Lesya Ukrainka's Early Poetry]. *Literatura: Statti, rozvidky, ohliady – Literature: Articles, Essays, Reviews.* New York – Melbourne [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 82.09:821.1/.2(091)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-464-478

Ватченко Світлана Олексіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної літератури Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-9677-4980

Максютенко Олена Валеріївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри зарубіжної літератури Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-5576-0141

ЩО ОЗНАЧАЄ БУТИ АВТОРОМ СТЕРНІАНСЬКИХ РОМАНІВ? ДОСЛІДНИКИ ПРО СКЛАДОВІ МЕТАТЕКСТОВОЇ ПОЕТИКИ «ТРІСТРАМА ШЕНДІ» ТА «СЕНТИМЕНТАЛЬНОЇ ПОДОРОЖІ»

Анотація. Художнє втілення категорії авторства у творчості Лоренса Стерна трактувалося дослідниками неоднозначно. За Стерном в історії та теорії літератури закріплена репутація письменника, який започатковує в англійській культурі епоху індивідуально-творчої діяльності, утверджує тип авторства, котрий випереджає його романтичну версію, де естетична цінність твору співвідноситься з такими властивостями автора, як дар генія, особиста автономність, оригінальність стилю, домінанта фантазії та уяви. Ці поняття згодом були переосмислені та доповнені, починаючи з 10–20-х рр. XX ст., філологами модерністської та постмодерністської стадій, які розставили інші акценти в уявленні про авторство у прозі Стерна. У пізнавано-особистісній програмі «функціонування» авторства в текстах романів митця літературні критики помітили провокативний зворотний бік романтичної моделі автора-божества – реалізацію естетики «кризи авторства» за допомогою «децентрованого я» автора-героя (В. Ізер), нестабільності точки зору на світ та іншого, закріпленої письменником за романістом-«початківцем» («Трістрам Шенді»), який поступається своєю владою над текстом читачеві, що обумовлено поетикою комунікативного провалу, а також руйнуванням цілісності твору в процесі його фрагментації (що в критеріях романтичної творчості подавалося як природна риса творчого пошуку).

Акцентовано розмаїття думок із приводу семантичного обсягу текстів Стерна, які для багатьох спеціалістів є втіленням естетики модерності «у

всіх відношеннях, крім часу, у який вони були написані» (Л. МакКефрі). Розкривається суперечка, що триває між фахівцями, щодо проблеми вибору контекстуальних критеріїв опису прози Стерна, у якій зіштовхуються прихильники модернізації або архаїзації семантико-формальних властивостей його творів. Літературні критики в контексті становлення феномена автобіографізму виділяють тематичний шар, суміжний автобіографізму та оцінюваний як виникнення легенди, міфу про письменника, у цілому «рукотворного» і водночас такого, що має рецептивну природу, вказують, що біографічний міф про Стерна увійшов у стерніанство як грань явища та втілив емблему романтичного авторства.

Ключові слова: категорії автора й авторства, проблема модернізації або реконструкції історико-літературного контексту, європейські наукові школи і концепт авторства у романах Л. Стерна, феномен «життєтворчості», біографічний міф, стерніанство.

Vatchenko Svitlana PhD in Philology, Associate Professor, World Literature Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https//orcid.org/0000-0001-9677-4980

Maksiutenko Olena PhD in Philology, Associate Professor, World Literature Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https//orcid.org/0000-0002-5576-0141

WHAT DOES IT MEAN TO BE THE AUTHOR OF STERNE'S NOVELS? CRITICS ON THE METATEXTUAL POETICS OF 'TRISTRAM SHANDY' AND 'A SENTIMENTAL JOURNEY'

Abstract. Scholars have interpreted the artistic embodiment of the concept of authorship in Laurence Sterne's texts in varying ways. In the history and theory of literature, Sterne has established a reputation as a writer who ushered in an era of individual creative activity in English culture, affirming a type of authorship that predates its Romantic version, where the aesthetic value of a work is correlated with such qualities of the author as the gift of genius, personal autonomy, originality of style, and the dominance of fantasy and imagination. These concepts were subsequently reinterpreted and expanded upon, from the 1910s to the 1920s, by philologists of the modernist and postmodernist periods, who placed different emphases on the concept of authorship in Sterne's prose. In the cognitive-personal programme of the 'functioning' of authorship within the texts of Sterne's novels, literary critics have noted the provocative flip-side of the Romantic model of the author-deity – the realisation of the aesthetics of the 'crisis

of authorship' through the 'decentred self' of the author-hero (Wolfgang Iser), the instability of the perspective on the world and the other, which the writer attributes to narrator-novelist ('Tristram Shandy'), who cedes his power over the text to the reader; this is conditioned by the poetics of communicative failure, as well as the destruction of the work's integrity in the process of its fragmentation (which, in the criteria of Romantic creativity, was presented as a natural feature of creative exploration).

The focus is on the diversity of views regarding the semantic scope of Sterne's texts, which many specialists regard as the embodiment of the aesthetics of modernity 'in every respect except the time in which they were written' (Lawrence McCaffery). The ongoing debate among specialists regarding the choice of contextual criteria for describing Sterne's prose is explored, in which proponents of the modernisation or archaization of the semantic and formal properties of his works clash. Literary critics, in the context of the emergence of the phenomenon of autobiographical writing, identify a thematic layer adjacent to autobiographical writing and assessed as the emergence of a legend, a myth about the writer, generally 'man-made' and yet at the same time of a receptive nature; they point out that the biographical myth about Sterne has entered 'Sterneana' as a facet of the phenomenon and has embodied the emblem of Romantic authorship.

Keywords: author and authorship, the problem of modernization or reconstruction of the historical and literary context, European academic schools and the concept of authorship in Sterne's novels, biographical myth, Sterneana.

Постановка проблеми. Після виходу у світ і безперечного літературного успіху «Трістрама Шенді» ("The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman", 1759–1767) читачів і літературних критиків із покоління в покоління не буде залишати відчуття невизначеності багатьох спроб знайти переконливі підстави для аналітичного опису поетикальної форми твору Лоренса Стерна та ймовірності досягнення змістовно місткої й вагомої інтерпретації тексту «книги про Трістрама». Однак літературознавці, які наважаться виступити тлумачами творів Стерна, навряд чи зможуть знехтувати його іронічні слова (на чому наголосила Керол Уоттс у 1996 р.), висловлені в одному з листів, що «Трістрам Шенді» був написаний з метою «збентежити всіх критиків, які живуть донині», і він, Стерн, «насмілився побудувати всю книгу, дотримуючись цього рішення», усвідомлюючи, що доля її може бути парадоксальною, оскільки пересічному критикові зрозуміти її буде не під силу, а строгий і проникливий критик може й не виявити до неї інтересу [1, С. 20]. Стерн не лише передбачить і напророчить складний шлях, яким будуть прямувати протягом двох століть до розуміння його творчості історики, читачі, а й

відкрито «всіх про це попередить», жартівливо констатують дослідники (“we have been warned”) [1, С. 20].

Якщо спробувати визначити наукові теми, які, не втративши актуальності до сьогодні, є предметом інтересу критиків і, як у раму, «вміщують» віковий «рукопис» історико-літературних описів спадщини Стерна, то тут варто назвати ряд вузлових питань, вирішення яких тримає в напрузі й сучасників Стерна, і філологів поточної стадії літературознавства, що оновлює власні стратегії у відповідь на методологічні виклики постмодерністської культури. Серед них, можливо, однією із найскладніших залишається проблема осягнення змісту й смислу «Трістрама Шенді», що буде прирівняне до свого роду складного випробування, через яке призначено пройти і літературним критикам XVIII ст., і шанувальникам Стерна більш пізніх століть. От чому так схожі нарікання тлумачів текстів Стерна з приводу «вислизаючого» змісту його книг, досить суттєво роз'єднаних часом. Питання, які турбували дослідника 70-х рр. XX ст. Фредеріка Карла, як-от: «Так що ж таке «Трістрам Шенді»? Про що він нам розповідає й із якого матеріалу складений?» [2, С. 214], – хвилюють кожного, хто набуває досвіду пояснення й інтерпретації стернівських текстів.

Протеїстичність значень, які містить проза Стерна, часто бентежить науковців і змушує постійно констатувати, що «Трістрам Шенді» – це свого роду «загадка, в якій немає предмета розгадки» (“a riddle without object”) (Ж.-Б. Сюар, 1765) [3, С. 168], художній твір, що не піддається класифікації, упорядкованості, рубрикуванню, категоризації (Дж. А. Стівенсон, 1994; Д. Пірс, К. Уоттс, 1996). Вони впадають у відчай і заявляють, що «проаналізувати томи «Трістрама» неможливо, як і встановити їх тему, а виявити єдність між ними означало б кинути виклик найвищій винахідливості людини» (В. Медфорд, 1811) [1, С. 20]. Непросте літературне життя творів Стерна, що постійно піддають сумніву інтерпретативні можливості дослідників, не тільки спричиняє дивовижне розмаїття варіантів «прочитань» прози письменника, а й приводить до думки, що романи Стерна, які не втратили і на сьогодні своєї незвичайності, новизни, оригінальності, насамперед є втіленням естетики «модерності» «у всіх відношеннях, крім часу, у який вони були написані» (Л. МакКефрі, 1986) [1, С. 19]. Тому зрозуміла увага фахівців до проблеми повноти й адекватності сприйняття творів Стерна з урахуванням версій реконструкції історико-літературного контексту й оцінки ступеня залежності «Трістрама Шенді» й «Сентиментальної подорожі» від духовно-естетичного клімату епохи. Тему рухомих меж позатекстових зв'язків прози Стерна дослідники піддають широкій рефлексії й виділяють як одну із суттєвих. Починаючи з 1950-х рр.

до цієї теми виявляють особливу увагу історики літератури, відтак гострота її репрезентації в науці свідчить про відомі протиріччя в її розумінні. Серед літературознавців дотепер зберігається інтрига у спробах пояснити складний характер співвідношень між очевидною проспективною експериментальною формою творів Стерна й історичним моментом середини XVIII ст., часом, коли вони були створені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Змінювана з часом концептуалізація проблеми автора у прозі Лоренса Стерна, часто виконуючого функцію одного із затребуваних критеріїв інтерпретації, необхідних літературним критикам, читачам для розгортання процесів розуміння, багато в чому залежить від стану літературознавчої думки й домінуючих у цей період естетичних явищ. Сучасники нададуть перевагу біографічно-психологічній парадигмі авторства в романістиці Стерна, де персоналістична незвичайність письменницької й життєвої долі митця стане основою коментарю багатьох семантико-формальних рішень Стерна (коли провідною рисою змісту «Трістрама Шенді» проголосять нісенітницю й абсурдність, а на структурному рівні побачать у ньому або «дрібничку», або надмірно ексцентричний твір, що навряд чи буде затребуваний у століттях, і явно недооцінять силу естетичного реформаторства письменника).

Пізніше критики й митці доби романтизму (Бланкенбург, Кітс, Колрідж, Скотт, Хезлітт, Шлегель), не відмовляючись від досвіду біографічної призми тлумачення змісту романів Стерна, доповнять її положеннями романтичної естетики, де провідними стануть категорії свободи, уяви, руйнування класицистичної норми й захопленість природною зухвалістю геніального митця, що творить спонтанно, з натхнення (це знайшло відображення в понятті стерніанського/шендіанського роману).

Практично через століття літератори й дослідники, що підтримують положення модерністських течій (В. Вулф, Д. Ван Гент, Б. Леман, А. Менділоу, Г. Рід), відкинуть контекстуальні параметри опису авторства в Стерна й побачать у досвіді митця властиву й самим літературним явищам модернізму реалізацію феноменологічної поетики, де текст і його організація послужать репрезентації феномена індивідуальної свідомості, що нагадує довільну послідовність плину асоціацій, вражень, імпульсів, які передають внутрішній досвід людини, процесуальність суб'єктивного переживання часу як тривалого теперішнього.

Постмодерністський етап звернення до теми авторства у творчості Стерна в особі носіїв його естетики, не спростовуючи модерністську концепцію автора, відкриваючи в ряді праць наративну оптику бачення функції авторства у прозі Стерна (У. Еко, В. Ізер, Дж. Престон) і пропонуючи ряд текстуальних дослідних практик (М. Аллен, Дж. А. Паркер,

С. Сім), зосередиться переважно на описі авторства як стратегії комунікативного провалу, що домінує в текстах митця, а також побачить у Стерні одного з письменників, що створюють прийоми руйнування структури, позбавленої центру й розгорнутої за законами поетики гіпертексту, де домінує не стільки автор, скільки читач, якому притаманна функція текстуального завершення. Досвід постмодерністської естетики, що визнає рівноправність і діалогічність багатьох культурних практик, зумовлює у 1990–2000-і роки появу праць (Ф. Доног'ю, А. Кемпбелл Росс, Дж. А. Стівенсон, П. Бріггз, Е. Кемпіон, Т. Кеймер), які по-новому інтерпретують проблему авторства в художніх текстах Стерна, коли повертається, щоправда, в інших співвідношеннях, дещо інакше трактована тема «людина – твір», де основою зближення світу реальності, закріпленого за історичним автором, і простору фікційного тексту, відданого авторові внутрішньотекстовому, виявляється ігрова естетична установка постмодерністської концепції автобіографізму, що «відчужує» позатекстове буття конкретного автора через прийом демонстративної наративізації реальності.

Мета статті пов'язана зі спробою проблемної концептуалізації процесу осмислення теми «автор – твір» у романах Стерна, який розгортався у «великому часі» культури, окреслити питання адекватності інтерпретації текстів письменника, що не втратили актуальності для читачів та літературних критиків.

Виклад основного матеріалу. Суперечки навколо шляхів історичної «контекстуалізації» романістики Стерна поки що не завершені, а отже, значно роз'єднують дослідників. Необхідно відзначити, що полеміка з приводу повномірного сприйняття текстів Стерна в певній культурно-естетичній ситуації «спровокована», окрім іншого, великим художнім обдаруванням їх творця, схильного до театрально-містифікаторського характеру стосунків із читачами, і, безсумнівно, сучасниками Стерна, які часом розгублено, неоднозначно, іноді із симпатією, а здебільшого вороже оцінювали неочікувано-незвичний художній лад його книг. Читацька аудиторія літературного Лондона незалежно від захоплення й неприйняття опублікованих у 1759–60 рр. перших томів «Трістрама Шенді» реагувала на цю подію досить схоже, називаючи твір Стерна «дивною», «екстравагантною», «вигадливою» ("odd", "whimsical and extravagant", "bizarre") книгою, багато в чому перегукуючись із вироком, винесеним із висоти репутації законодавця смаків і творчих норм С. Джонсоном, який пророкував, що «дивне, екстравагантне явище не здатне довго звертати на себе увагу. Успіх «Трістрама Шенді» буде скороминущим» ("Nothing odd will do long. "Tristram Shandy" did not last") [3, С. 219]. Ідея дивовижності, химерності ("oddity"), що стала провідною в оцінках художніх творів

Стерна, і особливо «Трістрама Шенді», входить як лейтмотив у семантичний простір роману, підхоплена й іменем-знаком Шенді (Shandy), поняттям, що являє собою привабливий родовий сімейний тип світовідчуття, так званий «шендеїзм»/«шендизм» (“shandeism”), часто трактований дослідниками по-різному, хоч і зближено: «притулок від драматизму життя» (В. Уоткінс) [4, С. 109], «творче заміщення реальності» (Кл. Пробін) [5, С. 137–139]. З ним здебільшого співвідноситься й метафора «коника» (“hobby-horse”) як ігрової креативності, блазнювання, стоїцизму, протидії бідам, смутку й смерті.

Мотив естетичної «ахронності», чужорідності текстів Стерна власній епосі, яка ніби «виштовхує» їх за свої межі, а також рецепція доробку Стерна як свого роду трансісторичної моделі некласичного типу художньої творчості, стадіально втіленої в романтичній, модерністській, а потім і постмодерністській формах, – безперервна, постійно поновлювана наукова тенденція тлумачення творів письменника. Літературознавча течія, що прочитує змістово-смисловий обсяг стернівських романів із перспективи «правого», спрямованого в майбутнє контексту (якщо скористатися термінологією теорії лінгвістичного аналізу тексту), сягає ранніх стерніанців, а потім за допомогою естетичних критеріїв романтизму, модернізму й постмодернізму щоразу не просто доповнює креативний авторський контекст створення творів Стерна власним, а й значно його перетворює. Такий підхід до тлумачення прози Стерна, й насамперед «Трістрама Шенді», де провідною рисою виявляється авторська установка на новизну, оригінальність, експеримент, домінує в історії літератури особливо в ХХ ст. (М. Аллен, Д. Ван Гент, Б. Леман, Р. Ленхем, А. Менділоу, Д. Пірс, С. Сім, В. Фрідман), знаходить своє крайнє втілення в радикальному «осучасненні» стернівських творів, коли семантико-формальні відкриття Стерна оцінюються за допомогою модерністського й постмодерністського понятійних словників, і виникає певна стійка інтерпретація Стерна в заданих межах крізь призму антропології й естетики “modernity”.

Напряму у трактуванні романістики Стерна через парадигму «модерності» протистоїть із 1950-х рр. історицистська тенденція, яка вивчає можливість адекватного наближення до авторського, так званого «лівого» контексту, де інтереси дослідників (В. Гросвенор Майєр, Д. Джефферсон, А. МакКілоп, М. Нью, С. Оті, В. Пайпер, Дж. Парнелл, Р. Портер, К. Уоттс, А. Хоувз) звернені до діяльності попередників письменника. І проза Стерна зближається з лінією «інтелектуальної дотепності» Поупа, Свіфта, а самого митця обмежують рамками августиніанської естетики, відмовляючи в пророчому обдаруванні й нівелюючи дійсно властиву авторові «Трістрама Шенді» здатність передбачення нової антропології й експериментальної

художньої мови. Однак найбільш зваженою й примирливою вважають позицію ряду літературознавців (М. Баттестін, Ф. Карл, Дж. А. Стівенсон, К. Уоттс), які розглядають творчість Стерна в динаміці «великого часу» культури й насамперед вбачають у ньому митця переходу, завершення класичної традиції, гнучко й діалектично відновлюють діалогізоване тло його сприйняття в дусі зустрічі «старого» й «нового», коли в інтерпретації стернівського тексту важливим виявляється перетин авторського й рецептивного дослідницького контекстів.

Виділені підходи до тлумачення змістового обсягу романів Стерна по суті являють собою, можливо, надто конвенціональні наукові узагальнення, проте в кожній із визначених літературознавчих течій, що не залишають надії виробити переконливі критерії для оволодіння семантичним потенціалом прози Стерна, незалежно від обраного ракурсу, проблема автора виявляється затребуваною в процесі коментування й прояснення художнього змісту твору. Хоча конфігурація концепту авторства піддається змінам у часі й щоразу осмислюється дещо інакше, з огляду на рухомі історико-літературні критерії тих наукових шкіл, які пропонують власну теоретичну модель його розуміння.

Двохсотлітній досвід інтерпретації творчого доробку Стерна свідчить про те, що проблема автора відразу ж привертає увагу сучасників письменника, літературних критиків і донині залишається в полі зору дослідників, хоча не завжди виявляється предметом свідомої наукової рефлексії. І це дещо несподівано, оскільки Стерн, творець «авторoцентричних» текстів, нехай досить довільно, у дусі сповідуваної ним свободи від нав'язуваних ззовні естетичних норм, все-таки враховує жанрові моделі століття, що дозволяють успішно втілювати тему людської суб'єктивності в аспекті унікально креативних начал, і у своїй творчості дотримується жанрових канонів або мемуарної прози («Трістрам Шенді»), або літератури подорожей, позначених відбитком біографізму. Однак глибина Стерна-митця, дар мислителя-іроніста надають провокативного забарвлення прийомам і формам втілення авторської присутності в текстах, де змістова «прозорість» (усвідомлювана як нормативна вимога для класичного автора) відтепер руйнується, а джерелом змісту, який складно осягнути, стає стихія життя свідомості героя, нестабільна, підпорядкована довільному ритму потоку асоціацій. Приголомшивши літературних критиків неоднозначністю тлумачення власних текстів, надавши читачеві більшої свободи в ігровому оформленні змістових границь тексту, Стерн інтригує всіх, хто звертається до його книг, нелегким завданням залучення до авторської концептосфери й передбачить, вгадає читацьку долю своєї прози, що стала культовою для певного кола спеціалістів і шанувальників.

В історії культури репутація Стерна як митця оригінального, талановитого, з гуманістичним даром прийняття неоднозначності людської природи, суперечливої, недосконалої, слабкої, проте наділеної мудрістю лікування душевних ран в акті духовної творчості, на думку дослідників, набула самодостатності завдяки визнаному успіху в середовищі читачів, професійних критиків «Трістрама Шенді» і «Сентиментальної подорожі», що становлять ядро доробку письменника, який надалі розширював власні межі іншими творами, поетична відточеність форми яких дозволяла судити про них, безсумнівно, як про літературні тексти. За життя Стерна побачили світ перші чотири томи «Проповідей» (1760–1766), «Політичний роман», що з'явився в Йорку в 1759 р., інші ж після довгих років забуття або невідомості часто завдяки щасливому випадку все ж таки поверталися в світ словесності (адресовані дочці Лідії мемуари, 1775; підсумкові книги проповідей, 1769; окремі фрагменти листування, 1773; зібрання листів і записник Стерна, який, на диво, зберігся). І вже до 40-х рр. XX ст., витримавши перевірку на справжність, естетичну вагомість, за «згоди» провідних спеціалістів вони увійшли до авторського канону творів Стерна, який нарешті набув імовірної первісної повноти.

Позначені відбитком персоналістичного досвіду (це допускала й норма англіканської проповіді), до того ж являючи собою варіації «особистих» жанрів (щоденник, листування, мемуари), тексти Стерна, що претендували на документальність, часто використовувалися спеціалістами як коментар до його провідних літературних творів. Проте чітка межа, що відокремлювала «художнє слово» Стерна від «фактуального», була мало відчутна, оскільки домінанта авторської уяви, гра творчої самореалізації більшою або меншою мірою підпорядковували обидва типи стернівського письма.

Хоча спокуса погляду на твори Стерна як єдиний текст, де автономний особистісний світ одного з геніальних європейських письменників виявлений у повноті творчих можливостей, ніколи не залишала дослідників завдяки віртуозно опанованій естетиці біографізму, все-таки беззастережно художнє первородство віддане романам Стерна, які, у свою чергу, за довгі роки літературознавчої інтерпретації його доробку або протиставлялися один одному, або зближалися.

Тема взаємовідштовхування, притягання, гри міжтекстових віддзеркалень «Трістрама Шенді» і «Сентиментальної подорожі» становить предмет зацікавлень багатьох поколінь філологів (Ф. Доног'ю, А. Кеш, В. Кросс, Кл. Пробін, Дж. А. Стівенсон). Пласт наукових пошуків, присвячених змінному в століттях характеру рецепції творів Стерна, уже давно сприймається як захоплюючий епізод активно заявленого в наші дні

культурологічного напрямку в літературознавстві, що оцінює твір як реалію культури, обов'язково співвіднесену з рухливим контекстуальним обрисом доби. Уважні читачі, дослідники, які не втомлюються з плином часу «перевідкривати» у власних працях глибину художніх осяянь Стерна, виділили перелік властивостей, що засвідчують поетикальну спорідненість «Трістрама Шенді» і «Сентиментальної подорожі». Проте водночас оцінили різноспрямованість і нетотожність радикального відновлення жанрово-стильової й наративної структур творів. Літературознавці не заперечують очевидну близькість установок Стерна на розімкнення художньої цілісності та експериментальну трансформацію жанрів життєпису й дорожніх нотаток, проте стверджують, що широта авторського завдання у «Трістрамі Шенді» була обумовлена бажанням письменника відтворити в романі інший, ніж у «Сентиментальній подорожі», образ індивідуальної свідомості, належний іронічному філософу-митцю, який протидіє смерті, що помітно відрізняється від світовідчуття чутливого, але наповненого прозаїзмом пастора Йорика.

Серед літературних критиків до теперішнього часу відчутна драматична розбіжність думок із приводу проспективного значення модернізації романної форми, розпочатої Стерном. І тут висновки не тільки читачів, авторитетних спеціалістів, а й великих літераторів також не збігаються. Зовсім не нехтуючи жодним із текстів, написаних коли-небудь Стерном, все ж несподіваність художніх рішень, які, безсумнівно, випереджають час, пов'язують насамперед із «Трістрамом Шенді», що приніс його авторові репутацію генія, який самовладно творить «особливий первинний художній світ».

Піднесений на п'єдестал романтиками (багато з них не припиняли захоплюватися Стерном, а серед шанувальників роману були Колрідж, Хезлітт, Скотт), «Трістрам Шенді» для більшості філологів і літераторів – твір, що хоча й не применшує натхнення Стерна під час створення «Сентиментальної подорожі», проте оцінюється як самобутній «надепохальний» текст, відзначений сміливістю експериментального пошуку.

Можливо, надто однозначно дослідники підкреслюють відчутний естетичний контраст між «Сентиментальною подорожжю» і «Трістрамом Шенді». При цьому в «Сентиментальній подорожі» вбачають твір, «який розчулює серця літературною чарівністю» [6, С. 421], роман, що став моделлю «літератури чутливості», органічно вписався в естетичний клімат доби, забезпечивши авторові популярність серед широкого читача. Публікацію ж «Трістрама Шенді» характеризують як подію-сенсацію, яка приголомшила європейських інтелектуалів та сприяла виникненню легенди про Стерна як генія-митця, наділеного вільним, конфронтуючим естетичній

нормативності природним талантом, віддзеркаленим у дивацтвах і незвичайності натури автора. Висловлена побіжно в одному з листів репліка Стерна про те, що «Сентиментальну подорож» будуть читати вголос у вітальні, а «Трістрама Шенді» наодинці із собою», – доводить, що адресація текстів до різних читацьких аудиторій була старанно продумана автором [7, С. 82–84].

Цікаво, що не лише літературні критики будуть роз'єднані у своїх симпатіях щодо романів Стерна, а й традиція творчої рецепції доробку письменника, сформована протягом століть та названа **стерніанством**, на певному етапі робить об'єктом наслідування то «Трістрама Шенді», то «Сентиментальну подорож». Навіть наприкінці XX ст. відомий критик, який звертався до тлумачення романів Стерна, вважав можливим обмежити своє наукове уявлення про письменника лише текстом «Трістрама Шенді», що, на його думку, «відбиває як сформований до теперішнього часу баланс літературознавчих оцінок прози Стерна, так і той очевидний факт, що більшість читачів, імовірно, формує своє уявлення про Стерна, спираючись на його перший роман» [8, С. 162]. Хоча більш привабливим і переважним у підходах до творів Стерна є розуміння неможливості руйнування тематичних і формальних зв'язків між романами, де часто стихія чутливості, найбільш яскраво відчутна в «Сентиментальній подорожі», на думку Кл. Пробіна, виступає зворотним боком «комедії самотності», зіграної на сцені буття героями «Трістрама Шенді» [5, С. 143].

Якщо в XIX ст. у перших творців біографій скоріше викликає неприязнь ряд скандальних епізодів з особистого життя Стерна, неможливість поєднання священицького сану й світської манери поведінки, проявів волелюбного способу життя (відсутність взаєморозуміння з матір'ю, сестрою, подружні зради, позашлюбні діти), то наступне покоління літературних критиків, що належить уже до XX ст. (В. Кросс, 1909; Л. Хартлі, 1943; Т. Йоселофф, 1945; В. Коннелі, 1958; Г. Флюшер, 1961; Д. Томпсон, 1972; А. Кеш, 1975, 1986), відходить від категоричності тону й однозначності суджень про автора «Трістрама Шенді» і «Сентиментальної подорожі». Цей етап становить більш гнучку, діалектичну спробу осмислення теми біографізму, співвіднесену з літературним «транспонуванням» (М. Медарич) обставин фактичної долі Стерна в смисловий ряд написаних творів, у яких, як констатують дослідники, значною мірою виявляється врахована модель біографічного, мемуарного жанру або стилізація під неї. Беручи до уваги думки сучасників письменника та іноді спираючись на слова самого Стерна, який стверджував, що «Трістрам Шенді» – це його автопортрет, спеціалісти розглядають тексти «Трістрама...» і «Сентиментальної подорожі» через перспективу поетики біографізму, і протягом

XX століття інтерес літературознавців до цього аспекту стернівських романів поглиблюється, набуває більшої наукової обґрунтованості [6; 9].

Уже в XX ст. біографи поступово конкретизують і уточнюють багато подієвих шарів долі Стерна (ранній йоркширський період, пов'язаний із проповідницькою діяльністю, захопленням політичною журналістикою; сентиментально-мелодраматична історія взаємин Стерна з Елізою Дрейпер), остаточно оформлюють канон його художньої прози, і ряд критиків (В. Кросс, В. Коннелі, А. Кеш) заявлять проблему автобіографізму прози Стерна як свідомого поєднання способу життя й творчості в єдиній естетичній програмі «творчої» біографії. Дослідники не тільки вказують на події з життя Стерна, які, літературно переосмислені, увійшли в художню організацію «Трістрама Шенді» і «Сентиментальної подорожі» (драматичні обставини суперечки з Жаком Стерном, що відобразилися в сюжетній лінії пастора Йорика, спогади про зустрічі й спілкування із дружнім колом “Demoniacs”, які послужили матеріалом анекдотичних подій у Шенді-холлі, любовні інтриги, враження Стерна від поїздок у Францію в 1762–1764 і 1765–1766 рр.). Вони також порушують питання про те, як написані ним твори, що реалізують метафору блазнівського «шендіанського» світовідчуття, яке стало ознакою авторського стилю, вплинули на поведінкові установки письменника в соціумі, і вбачають у Стерні одного з перших англійських митців доби, що брав участь у створенні власної публічної біографії.

Підставою для сприйняття романів Стерна в автобіографічному ключі є усвідомлене прагнення до ігрової схожості реального автора, автора-оповідача й героя в «Трістрамі Шенді» і «Сентиментальній подорожі», широке використання Стерном у повсякденному житті біографічних масок його літературних двійників, Трістрама і Йорика (чиїми іменами він часто підписував послання, адресовані друзям і близьким, і тому в журнальній періодиці доби Стерна нерідко називали «жартівником Йориком» або «кавалером Шенді»). Незважаючи на те що багато спеціалістів визнають наявність (авто)біографічного коду в книгах Стерна, все ж таки, як попереджає один із авторитетних біографів письменника, В. Кросс, залишається відкритим і навряд чи коли-небудь набуде остаточного вирішення питання про міру й межі тотожності фактичного й естетичного планів авторської репрезентації у «Трістрамі Шенді» й «Сентиментальній подорожі», і, імовірно, необхідно пам'ятати про те, що з огляду на біографічний складник вичерпати зміст творів Стерна навряд чи можливо [6, C. viii].

Дослідники, чиї розвідки припадають на початок XXI ст. (Дж. А. Стівенсон, Ф. Доног’ю, М. Бредбері, А. Кемпбелл Росс, П. Бріггз,

Т. Кеймер, М.-С. Ньюболд), ідуть у руслі тих тенденцій у сучасному літературознавстві, які пов'язані з «поверненням» категорії «біографічного» автора (Е. Беннетт, Ш. Берк), що виявляється важливою інтерпретантою змістовно-смислового плану твору, і свідомо займаються науковою розробкою цієї теми [7–12]. Нова стадія її осмислення пов'язана зі зміною ставлення до біографічного аспекту проблеми авторства, коли, не заперечуючи можливості проектування фактичних подій життя Стерна на тематику його творів, спеціалісти також ураховують важливість історико-культурної перспективи доби, де набирають силу процеси професіоналізації письменників і виникають особливі стратегії стосунків успішного автора з читацькою публікою. І тоді оцінюють творчу біографію Стерна через ідею біографічної легенди, створюваної самим письменником, а також указують на міфологізацію стернівського образу, що виникає як наслідок відчутної схожості літературного тексту й особистості автора. Нагадаємо про свідоме обрання Стерном особливої письменницької моделі поведінки, націленої на публічний резонанс, театрально-ігрову форму позиціонування себе через сюжетну модель написаних ним творів, коли реальний автор «Трістрама Шенді» сприймався сучасниками як своєрідний «літературний герой своєї книги, точніше, неподільна пара героїв, оскільки, потрапивши в залежність від читачів, у житті він виконував роль то жартівливого, дотепного Трістрама, то добросердого пастора Йорика» [9, С. 6]. Відомо, що після виходу у світ перших книг «Трістрама Шенді» лондонські журнали містили не лише відгуки на екстравагантний твір Стерна, а й біографічні нариси про його автора, який став «першою літературною знаменитістю Англії», про яку, за словами В. Кросса, «читачі хотіли знати, як вона живе, виглядає, що говорить...» [6, С. 204]. І у свідомості широкої публіки, і серед освічених читачів, літераторів, критиків Стерн був майже невіддільний від своїх героїв, Трістрама і Йорика. Коли в новому популярному журналі “Royal Female Magazine” (1760) з'явилася коротка біографія Стерна, підписана ім'ям літературного поденника Дж. Хілла, що представляла світу відомого автора в образі Йорика, знайомі Стерна відразу ж здогадалися, що справжнім автором, найімовірніше, є сам творець «Трістрама Шенді» [9, С. 6].

Незважаючи на стан «новачка в пошуках слави», Стерн чітко вираховував кроки до успіху на літературному ринку Лондона. І резонансна поява «Трістрама Шенді», і подальша публікація двох томів проповідей, які у «велике століття видання проповідей» [9, С. 227] були однією з найбільш модних форм читання для масової аудиторії, користувалися попитом і мали яскраво виражений публічний характер, були «відрежисировані» Стерном. Збірки проповідей Стерна побачили світ у травні 1760 р. Перша з них була зухвало підписана «Проповіді містера Йорика» (“The Sermons of

Mr. Yorick"), а друга мала назву «Проповіді Лоренса Стерна, пребендарія Йорка і вікарія Саттона і Стіллінгтона». Цікаво, що їх поява була приурочена Стерном до публічного прочитання проповіді перед високопоставленими лондонськими юристами та священнослужителями, і в газетних відгуках на цю подію він був представлений читачам як «видавець проповідей Йорика». Первинним наміром Стерна, від якого він пізніше відмовився, було назвати книгу " The Dramatic Sermons of Mr. Yorick. By Tristram Shandy, Gentelman", додавши до неї список «дійових осіб», що дозволило б «об'єднати дух ігрової непристойності, властивий його роману, атмосферу театрального дійства з проповідницькою кафедрою» [9, С. 227].

Висновки. Біографи письменника (Ф. Доног'ю, А. Кемпбелл Росс, А. Кеш, В. Кросс, Дж. А. Стівенсон) вбачають у продуманій поведінковій установці Стерна форму втілення своєї індивідуальної програми. У мемуарах, листуванні, що містять коментарі до його видатних творів, у «культурно значимих» учинках, які мали соціальний резонанс, породжували анекдоти, скандальні чутки навколо його імені, Стерн по-своєму відгукується на одне з найбільш резонансних питань епохи: «Що означає бути автором?» і ніби створює ігровий метатекст власної прози. Проблему зближення творчості й біографії, реалізовану Стерном, дослідники розглядають у контексті становлення феномену «життєтворчості», що виникає в ситуації вичерпаності традиціоналістської епохи й руху до романтизму. Тому поетична «формула» «олітературеного» образу Стерна, виведена самим письменником та доосмислювана його сучасниками, читачами, а потім і літераторами наступних епох, шанувальниками його таланту, стане концептуальною засадою стерніанства й пізніше буде узаконена носіями романтичної естетики як емблема романтичного авторства.

Література:

1. Watts C. The Modernity of Sterne. *Laurence Sterne in Modernism and Postmodernism* / ed. by D. Pierce, P. de Voogd. Amsterdam : Rodopi, 1996. P. 19–38.

2. Karl F. "Tristram Shandy", the Sentimental Novel, and Sentimentalists. *The Adversary Literature. The English Novel in 18th Century. A Study in Genre*. N.Y.: Farrar, Straus and Giroux, 1974. P. 205–234.

3. *Laurence Sterne : The Critical Heritage* / ed. by A. B. Howes. L. : Routledge, 1995. 475 p.

4. Watkins W. *The Perilous Balance : The Tragic Genius of Swift, Johnson and Sterne*. Cambridge, MA : Walker-De Berry, 1939. P. 99–156.

5. Probyn Cl. A Form for Self-Realization: Laurence Sterne. *English Fiction of the Eighteenth Century. 1700-1789*. L. ; N.Y. : Longman, 1987. P. 133–148.

6. Cross W. *The Life and Times of Laurence Sterne*. N.Y. : The Mason-Henry Press, 1909. 556 p.

7. Donoghue F. “I wrote not to be fed but to be famous”: Laurence Sterne. *The Fame-Machine: Book Reviewing and Eighteenth-Century Literary Careers*. Stanford : Stanford University Press, 1996. P. 56–85.
8. Stevenson J. A. Sterne: Comedian and Experimental Novelist. *The Columbia History of the British Novel* / ed. by J. Richetti, D. David, J. Bender, M. Seidel. N.Y.: Columbia University Press, 1994. P. 154–179.
9. Ross I. C. *Laurence Sterne: A Life*. Oxford : Oxford University Press, 2001. 498 p.
10. Keymer Th. Small Particles of Fame: Subjectivity, Celebrity, Sterne. *Sterne, Tristram, Yorick. Tercentenary Essays on Laurence Sterne* / Ed. by M. New, P. de Voogd. J. Hawley. University of Delaware Press, 2016. P. 3 – 24.
11. Briggs P. Laurence Sterne and Literary Celebrity in 1760. *Laurence Sterne’s Tristram Shandy: A Casebook* / Ed. by Th. Keymer. Oxford: Oxford UP, 2006. P. 79 – 107.
12. Newbould M.-C. *Adaptations of Laurence Sterne's Fiction. Sterneana, 1760–1840.* L., N.Y., Routledge, 2019. 296 p.

References:

1. Watts, C. (1996). The Modernity of Sterne. *Laurence Sterne in Modernism and Postmodernism* / ed. by D. Pierce, P. de Voogd, (pp. 19–38). Amsterdam : Rodopi.
2. Karl, F. (1974). “Tristram Shandy”, the Sentimental Novel, and Sentimentalists. *The Adversary Literature. The English Novel in 18th Century. A Study in Genre,* (pp. 205–234). N.Y.: Farrar, Straus and Giroux.
3. Howes, A. B. (ed.). (1995). *Laurence Sterne : The Critical Heritage.* L. : Routledge.
4. Watkins, W. (1939). *The Perilous Balance : The Tragic Genius of Swift, Johnson and Sterne,* , (pp. 99–156). Cambridge, MA : Walker-De Berry.
5. Probyn, Cl. (1987). A Form for Self-Realization: Laurence Sterne. *English Fiction of the Eighteenth Century. 1700-1789,* (pp. 133–148). L. ; N.Y. : Longman.
6. Cross, W. (1909). *The Life and Times of Laurence Sterne*. N.Y. : The Mason-Henry Press, 1909, 556 p.
7. Donoghue, F. (1996). “I wrote not to be fed but to be famous”: Laurence Sterne. *The Fame-Machine: Book Reviewing and Eighteenth-Century Literary Careers,* (pp. 56–85). Stanford : Stanford University Press.
8. Stevenson, J. A. (1994). Sterne: Comedian and Experimental Novelist. *The Columbia History of the British Novel.* J. Richetti, D. David, J. Bender, M. Seidel (eds.). N.Y.: Columbia University Press.
9. Ross, I. C.(2001). *Laurence Sterne: A Life*. Oxford : Oxford University Press, 498 p.
10. Keymer, Th. (2016). Small Particles of Fame: Subjectivity, Celebrity, Sterne. *Sterne, Tristram, Yorick. Tercentenary Essays on Laurence Sterne.* M. New, P. de Voogd. J. Hawley (eds.). University of Delaware Press.
11. Briggs, P. (2006). Laurence Sterne and Literary Celebrity in 1760. *Laurence Sterne’s Tristram Shandy: A Casebook.* Th. Keymer (ed.). Oxford: Oxford UP.
12. Newbould, M.-C. (2019). *Adaptations of Laurence Sterne's Fiction. Sterneana, 1760–1840.* L., N.Y., Routledge, 296 p.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-479-490

Велігіна Наталія Геннадіївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/ 0000-0001-6070-039X

Левченко Олексій Володимирович кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/ 0000-0001-5773-4783

«АНГЛІЯ, АНГЛІЯ» ДЖУЛІАНА БАРНСА: ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО МІФУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню механізмів переосмислення національного міфу в романі Джуліана Барнса «Англія, Англія» (1998). Мета статті — показати, що постмодерністська поетика роману — пастиш, парадокс, жанрова диспропорція, інтертекстуальні паралелі — слугує не деконструкції, а проблематизації англійської ідентичності; роман розглядається не як сатира на кризу ідентичності, а як роман-попередження і роман захисту національної традиції. Теоретичну основу дослідження складають концепція «винайдених традицій» Е. Гобсбаума та теорія симулякру Ж. Бодріяра, які отримують в романі несподіваний поворот: навіть штучно сконструйована ідентичність спроможна набути органічності, а деконструкція може зміцнити міф, а не знищити його. Окрема увага приділяється жанровій диспропорції роману: смисловий центр тексту зосереджено не в розлогій антиутопічній середині, а в рамкових розділах, де англійськість не обговорюється, а просто є. Аналізуються інтертекстуальні зв'язки роману з творами Д. Г. Лоренса, Дж. Орвелла і Дж. Фаулза, що вписують роман у тривалу традицію осмислення англійського характеру. Мотив індивідуальної пам'яті — ненадійної, суб'єктивної, але єдино живої — розглядається як художня модель колективної національної пам'яті; епізод з легендою про Робін Гуда аналізується як ілюстрація центральної для роману думки: деконструкція національного міфу може призвести до неочікуваних наслідків: глибинний вплив міфологеми парадоксальним чином зміцнюється. Пропоноване дослідження дозволяє розширити усталене розуміння роману як сатири або деконструкції і читати його як твір про здатність національної традиції до самовідновлення навіть в умовах постмодерної культури.

Ключові слова: Джуліан Барнс, «Англія, Англія», британський роман XX ст., постмодерністська поетика, жанр, ідентичність, винайдені традиції, колективна пам'ять, інтертекстуальність, англійськість.

Velihina Nataliia Hennadiivna Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor at World Literature Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/ 0000-0001-6070-039X

Levchenko Oleksii Volodymyrovych Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor at World Literature Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/ 0000-0001-5773-4783

«ENGLAND, ENGLAND» BY JULIAN BARNES: REINTERPRETING THE NATIONAL MYTH

Abstract. The article examines the mechanisms of reinterpreting the national myth in England, England (1998) by Julian Barnes. The aim of the study is to demonstrate that the postmodern poetics of the novel—pastiche, paradox, generic disproportionality, and intertextual parallels—serve not to deconstruct but to problematize English identity. Accordingly, the novel is interpreted not as a satire on the crisis of identity, but as a cautionary narrative and, simultaneously, as a defense of national tradition. The theoretical framework of the study is grounded in Eric Hobsbawm's concept of «invented traditions» and Jean Baudrillard's theory of the simulacrum. Within the novel, however, these theories acquire an unexpected inflection: even an artificially constructed identity proves capable of attaining a degree of organic coherence, while deconstruction may ultimately reinforce rather than dismantle myth. Particular attention is paid to the novel's generic disproportionality: the semantic center of the text is located not in the extended dystopian middle section, but in the framing chapters, where Englishness is not thematized or debated, but simply exists as an implicit cultural given. The article further analyzes the novel's intertextual connections with works by D. H. Lawrence, George Orwell, and John Fowles, situating it within a long-standing tradition of reflecting on the English character. The motif of individual memory—unreliable, subjective, yet uniquely vital—is interpreted as an artistic model of collective national memory. The episode involving the legend of Robin Hood is examined as an illustration of the novel's central argument: the deconstruction of a national myth may lead to paradoxical consequences, whereby the deeper influence of the mythologeme is unexpectedly reinforced. The proposed study thus broadens the conventional understanding of the novel as merely satirical or deconstructive, offering instead a reading of it as a work

concerned with the capacity of national tradition for self-renewal, even within the conditions of postmodern culture.

Keywords: Julian Barnes, «England, England», the twentieth-century British novel, postmodern poetics, genre, identity, invented traditions, collective memory, intertextuality, Englishness.

Постановка проблеми. Роман Джуліана Барнса *"Англія, Англія"* (1998) [1] — це, мабуть, найточніший із сучасних британських романів діагноз того, що відбувається з нацією, коли вона починає споживати саму себе. Барнс не просто згадує і не просто орієнтується на національний міф — він послідовно «наближує» його до читача, оживляючи тут і зараз; його герої існують разом із символами англійськості в одному й тому ж семантичному континуумі — не часовому чи просторовому, а, сказати б, іронічному.

Роман потрапив у короткий список Букерівської премії 1998 року — і залишився, здається, не цілком прочитаним: найчастіше його тлумачать або як сатиру на туристичну індустрію, або як постмодерністську гру із символами «англійськості». Обидва прочитання точні, але недостатні. *"Англія, Англія"* — це роман про те, як нація втрачає здатність відрізняти власну пам'ять від її комерційного замінника; і тема ця — не естетична примха автора, а питання, що має пряме відношення до досвіду будь-якої культури, яка стоїть перед вибором між живою традицією та її музейним відтворенням.

Теоретичне підґрунтя цього процесу закладене ще Еріком Гобсбаумом; у праці «Винайдення традиції» (1983) він показав: те, що видається органічною національною спадщиною, нерідко є свідомим конструктом, призначеним для легітимізації влади або консолідації спільноти [2, с.1–14]. Барнс, однак, іде далі — він доводить цю тезу до логічного, майже жорстокого абсурду: у його романі симулякр нації [3, с.1] (тематичний парк на острові Вайт, де зібрані п'ятдесят найпізнаваніших «англійських» символів) виявляється успішнішим, ніж сама нація, — і це не сатирична гіпербола, а художня модель цілком реального культурного механізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед зарубіжних дослідників роману особливе місце посідають роботи В. Ньюнінг, яка послідовно аналізує механізми конструювання та деконструювання англійськості в Барнса, розглядаючи роман як текст, що одночасно відтворює і підважує національний канон. Близькою до цього є позиція К. Берберич, яка зосереджується на поетиці переліків у романі як засобі іронічного переосмислення національних стереотипів. В. Гвіньєрі в

монографії “The Fiction of Julian Barnes” (2006) розглядає “Англія, Англія” в контексті всієї барнсівської прози, наголошуючи на зв’язку роману з традицією Лоренса і Фаулза та на центральній для Барнса темі ненадійності пам’яті. Б. Фінні у статті “Julian Barnes’s Postmodern Fable” (2002) досліджує жанрову природу роману як постмодерністської притчі, наголошуючи на його дидактичному вимірі. Серед досліджень, що вписують роман у ширший культурний контекст, вирізняється монографія Дж. Пакстона “The English: A Portrait of a People” (1998), яка дає суміжний із барнсівським, але документальний діагноз кризи англійської ідентичності наприкінці XX ст. В українському літературознавстві творчість Барнса є предметом дисертацій О. В. Тупахіної та. Н. Г. Веілігіної; окремо слід вказати на розвідку Т. В. Михед, яка аналізує конструювання національної ідентичності через призму постмодерністської наративної стратегії та ширшого монографічного дослідження творчості Барнса в Україні досі немає.

Роман Барнса не є предметом широкого вивчення в українському літературознавстві — і це, здається, само по собі симптоматично: питання про те, як нація конструює і руйнує власні символи, набуває особливої гостроти саме тоді, коли залишається непоставленим [4]. Звідси — актуальність звернення до цього тексту сьогодні; звідси й необхідність аналізу, що виходить за межі суто естетичного розгляду й торкається питань колективної пам'яті, ідентичності та меж між автентичним і сфабрикованим.

Мета статті — дослідити механізми переосмислення національного міфу в романі Джуліана Барнса «Англія, Англія»: показати, яким чином постмодерністська поетика роману (пастиш, парадокс, жанрова диспропорція, інтертекстуальні паралелі) слугує не деконструкції, а проблематизації англійської ідентичності — і чому роман не зводиться до сатири на кризу ідентичності, а може бути прочитаний як роман-попередження і роман захисту національної традиції.

Роман «Англія, Англія» отримав багато схвальних — і стільки ж розчарованих — відгуків; це почасти характеризує його експериментальність і багатогранність: помітно, що рецензенти концентрують увагу на різних, а подеколи й протилежних якостях цього мозаїчного тексту. Т. Михед називає роман «виразно-постмодерністським і багатоаспектним за своєю природою», чия «основна проблема стосується концепту національної історії як одного з маркерів ідентичності» [5], В. Ньюнінг — «найамбітнішим із усіх романів, які торкаються теми національної ідентичності» [6], К. Берберич — «веселою, можна навіть сказати, неповажною деконструкцією упереджених і усталених думок щодо національної ідентичності» [7]. Але виникає питання, яке дослідники,

здається, обходять: чому «справжній англієць» Барнс звертається саме до «неповажної деконструкції» — і що означає ця «неповажність» у світлі позиції уважного і небайдужого спостерігача власної країни, яка проступає в усій його творчості?

Часто дослідники мимоволі зводять оригінальність роману до оригінальності ідеї комерційного підприємства: тематичного парку на острові Вайт, де відтворено і виставлено на продаж усі складові англійського національного канону — від архітектурних пам'яток до погоди і до самої королівської сім'ї. Однак якби це було так, роман Барнса не був би нічим більшим, ніж дотепною художньою ілюстрацією до філософсько-культурологічних розвідок про постмодерн. Проте ні на жанрово-стилістичному рівні, ані на емоційному, роман не сприймається таким чином: він не залишає відчуття приреченості, властивого деконструктивістським художнім експериментам. Опис побудови і функціонування атракціону — черговий типово-постмодерний трюк, і до речі, цілком у дусі Барнса; але важливо, що за цим трюком стоїть щось інше.

Уже сама назва роману — «Англія, Англія» — є ключем, що відмикає цілу низку багаторівневих діалогічних паралелей. Найперше і найочікуваніше — схожість із простим стилістичним повторенням, засобом вираження цілої палітри емоцій: від замилування до докору чи жалю. Важливо, що під час читання емоційне забарвлення цього словосполучення постійно змінюється — а з ним і потрактування тексту. Патетика першого прочитання буде іронічно відкинута далі, коли «England, England» виявиться не більше, ніж поштовою адресою комерційно вирахуваного Острова-атракціону, де продається все — минуле і сьогодення, історія і міф, героїка і культура «старої Англії».

Більш тонке, філологічне співзвуччя заголовку з назвами відомих текстів англійської літератури заслуговує на окрему увагу. Це і оповідання Д. Г. Лоренса «Англія, моя Англія» (1915), і есе Дж. Орвелла «Англія, Ваша Англія» (1941), а також збірка патріотичних віршів В. Е. Хенлі «Англія, моя Англія» (1888) і сатиричний роман А. Г. МакДонелла «Англія, їхня Англія» (1933). Поряд із цим відкривається, що використання Барнсом міфологеми «острів» є сповненим явних і глибинних смислів: «острів» у романі відсилає одночасно до шекспірівського «алмазу в срібній оправі», до «Острова пінгвінів» Анатоля Франса — моделі для барнсівської «Історії світу в 10 1/2 розділах», до позитивної утопії Олдоса Хакслі, з якою контрастує антиутопія Барнса, і до класичних та сучасних робінзонад від Велса до Еко. Таке розмаїття інтертекстуальних зв'язків не є прикрасою: Барнсу необхідно виявити і те унікально-англійське, чим можна пишатися, і те особливе і небезпечне в англійській культурі, що загрожує привести врешті-решт до

кошмару втрати ідентичності. Роман складається з трьох різних у стилістичному відношенні розділів принципово неоднакового обсягу, і більшість рецензентів вказує на цю диспропорцію, не зупиняючись на прихованих можливостях такої побудови. Р. Едер характеризує її так: «Перша частина є спогадами дитини про Англію, що збирає останні солодкі крихти свого минулого. Друга частина, роздута сатира, перетворює Англію на ультрамодну антиутопію недалекого майбутнього. Остання частина відхиляє світ антиутопії» [8]. Центральний розділ — майже двісті сторінок із двохсот п'ятдесяти — дублює назву всього роману і описує задум і втілення амбітного комерційного підприємства медіамагната Джека Пітмена. Але якби смисловий центр роману справді зосереджувався тут, він виявився б художнім «доповненням» до культурологічних розвідок про постмодерн — і не більше. Натякаючи на можливість читацького вибору «заголовного» жанру в поліжанровому тексті, Барнс пропонує і вибір потрактування: головне він каже саме в «додаткових» розділах.

Перший розділ — це не просто спогад головної героїні Марти Кокрейн про дитинство, але її напружені спроби згадати бодай один правдивий спогад, постійний сумнів у адекватності картин минулого: «за всі роки свого життя вона жодного разу не прийшла до такого свого першого спогаду, який не був би, на її думку, неправдою». Барнс розкриває механізми роботи пам'яті і одночасно ілюструє, як і в яких пропорціях втілюється в індивідуальній свідомості пам'ять колективна, тобто те, що прийнято називати національною ідентичністю. Читачеві надається можливість самому відновити «справжню» картину англійської провінції останньої третини XX ст. — орієнтуючись на яскраві миті, що збереглися в пам'яті маленької Марти на рівні емоцій і позбавлені її власної недовірливої оцінки. Прийом художнього використання мотиву дитячої гри — паззл-карта з графствами в якості деталей — віртуозно пов'язує воєдино особисте та загальнонаціональне в епізоді із зниклим шматочком. Щоранку батько прихоплював «якесь графство» на роботу, а ввечері повертав його: «її раптом охоплювало почуття спустошення, розчарування та недосконалості світу, аж доки тато (...) не знаходив необхідну деталь у самому невідповідному місці, (...) і її пазл, її Англія, її серце знову були єдиним цілим» [1, с. 5]. За повної відсутності очікуваних «орієнтирів англійськості», у розділі неодноразово перераховуються в різних комбінаціях назви графств — начебто підкреслюючи непорушну єдність країни: «...and her fingers were swifter with the counties now, neater and more honest — not trying to force Somerset to be Kent...»[1, с. 12]. Це — не просто дитяча гра: це перший досвід усвідомлення того, що ціле є більшим за суму своїх частин і що будь-яка частина незамінна.

Невласне-пряма мова в цьому розділі покликана підкреслити не достовірність минулого як такого, а щирість спроб Марти його відновити; голос автора, що час від часу прориває́ться, намічає асоціативний ряд, що працюватиме аж до завершення книги: «те, що ми пам'ятаємо сьогодні про те, що було вчора, завжди визначається подіями у проміжку. Так країна згадує свою історію: минуле ніколи не буває просто минулим, воно покликане примиряти зі сьогоденням» [1, с. 6]. Батько, покидаючи дім, «забрав у кишені Ноттінгемшир» — і цей образ, водночас комічний і щемливий, стає моделлю того, як руйнується ідентичність: не через катастрофу, а через невеличку, майже непомітну втрату, що, проте, назавжди позбавляє відчуття цілісності.

Одне з важливих дитячих вражень Марти пов'язане з виставкою: щире захоплення колекцією бобів, що отримала призи в усіх номінаціях і «сяяла в її уяві — і тоді, і пізніше, і нині — як королівські скарби. (...) М-р Джонс зробив з ними трюк: виклав на клаптики чорного оксамиту» [1] Так Марта вперше інтуїтивно осягає негласну істину: важливий не тільки сам продукт, а й уміння показати його з вигідного боку. Це розуміння принесе свої плоди. Затвердивши у школі яскраві факти національної історії — «боби на чорному оксамиті» [1, с. 10], — а пізніше вивчаючи в університеті, як ця рамка спотворює зміст, вона навчиться не просто бачити головне, а й ефектно його подавати. Ці якості гарантують їй місце в імперії Джека Пітмена — і саме в усвідомленні суті своєї «місії» і полягає її трагедія.

Туга героїні за щасливим минулим сім'ї набуває об'ємності: не тільки втрачену родину шукає Марта, а й втрачену країну минулого; за дитячим тлумаченням ясно проступає суспільно-історичний зріз тієї чи іншої події. Так проявляється вплив «нового історизму»: мала власна історія-спогад виявляється більш справжньою і краще характеризує загальнонаціональне, ніж та, що розгортається в теперішньому часі в центральному розділі на тлі постійних розмірковувань героїв про сутність національного канону. Разом із футуристичним заключним розділом, вона і є справжнім втіленням англійськості в романі.

Тут згадуються схожі за настроєм сторінки англійської класики — сцена жнив у «Деніелі Мартіні» Фаулза або рядки оповідання «Англія, моя Англія» Лоренса: «Дивно, як міцно тримається подекуди в Англії первісний дух — тут, серед буйно поросли ялівцем схилів, у болотистих гадючих низинах» [9]. В. Гвіньєрі, говорячи про зв'язок роману Барнса з оповіданням Лоренса, описує останнє як «втілення протиставлення патріотизму і витривалості Маршалів, що представляють «стару Англію сел і йоменів», та моральної слабкості їхнього зятя» [10, с.107]. Але головна ідея оповідання міститься, здається, не в протиставленні героїв: для Лоренса важливо те

невловиме, що їх пов'язує — приналежність до нації. «Він був чистокровний англієць, досконалий представник своєї нації, і не міг, залишаючись вірним собі, набути войовничості на тій лише підставі, що він — англієць, як не може набути войовничого духу троянда на тій лише підставі, що вона — троянда» [9]. Те саме, що розумів Егберт, розумів і його тесть — при всій відмінності, обидва були щирими англійцями. Тому і Барнс невипадково дає заголовок «Англія» розділу, що змальовує виключно приватне життя.

Ідея суперечливості, закладена в самій суті англійців, яку майстерно відтворює Лоренс, є також одним з головних мотивів есе Орвелла «Англія, Ваша Англія»: прояви парадоксальності в англійському характері не тільки не руйнують поняття англійськості, але зайвий раз його підкреслюють [11]. Схоже, саме це спостереження стає для Барнса відправною точкою: у такому ракурсі співзвуччя цих художніх творів не тільки на рівні назв дозволяє вважати увесь роман «Англія, Англія» втіленням всього англійського — і поганого, і доброго, але саме національного. Коріння всіх зол, описаних в антиутопії центральної частини, — вони теж чисто-англійські. Джерела тривожних змін у суспільстві є типово-англійськими, і Барнс заявляє про це з тою самою настановою, що й Орвелл: не з метою викриття, а з метою розуміння. Барнс показує і те, як руйнуються навіть найцінніші спогади. Батько Марти, з яким вона зустрілася вже дорослою, не зміг згадати гру в «зникле графство» — і це неприємно здивувало героїню. Але й сама Марта, яка зберегла між сторінками брошури сільськогосподарської виставки дубовий листок, що впав з черевика батька в його останній вечір у сім'ї, через багато років не могла зрозуміти, навіщо його туди поклала. Пам'ятні дрібниці мають смисл лише доти, доки за ними стоїть спогад; так і традиція жива доти, доки її значення передається від покоління до покоління. Барнс не боїться постати ретроградом: «Не треба бути прихильником феодалізму, щоб бажати місцевому замку перебувати в доброму стані». І наводить Стравінського: «Я запитую, чи правдиві мої спогади, знаючи, що вони не можуть бути правдивими, і також знаючи, що люди живуть спогадами, а не правдою» [12, с. 157].

У такому ракурсі концепція «винайдених традицій» Гобсбаума, згідно з якою те, що видається давньою і органічною спадщиною, нерідко є свідомим і нещодавнім конструктом, набуває в романі Барнса особливого, несподіваного повороту. Барнс не просто ілюструє Гобсбаума: він показує, що навіть «винайдена» традиція спроможна набути органічності, і що руйнування значущих міфологем — загадковий і непередбачуваний процес. У центральному розділі роману цей процес описаний мовою Бодріяра: симулякр нації — тематичний парк, де зібрано п'ятдесят найпізнаваніших «англійських» символів від Букінгемського палацу до Робін Гуда —

виявляється привабливішим за саму націю; копія витісняє оригінал і стає ефективнішою за нього не попри свою штучність, а завдяки їй. Але Барнс, на відміну від Бодріяра, зупиняється не тут.

Деякі спостереження рецензентів щодо деконструкції Барнсом національних міфологем виглядають надто прямолінійно. В. Ньюнінг знаходить у пародії на легенду про Робін Гуда ілюстрацію того, як Барнс «деконструює цю квінтесенцію англійськості і показує, як навіть популярний міф може містити конотації, які ведуть до створення не найвигіднішого образу нації» [6]. Але чи можна говорити про деконструкцію стосовно книги, яка актуалізує, проблематизує і вивчає живучість цих самих міфологем, їхню здатність породжувати нові прочитання? Втіленню легенди про Робін Гуда на Острові сера Джека відведено важливу роль: у результаті комічних у своїй псевдонауковості дебатів команди Парку було затверджено «куточок Робін Гуда» з відсутністю леді Меріан «заради спокою в акторському середовищі» і соєвим муляжем на рожні замість справжнього бика. А потім вільні стрільці вийшли з-під контролю і вкрали колекційного вівцебика. Джон Фаулз в есе «Бути англійцем, а не британцем» писав: «Дуже симптоматично для тієї мертвої хватки, в якій Британія затиснула уяву англійців, що Робін Гуд сьогодні зведений до рівня сюжету для коміксів (...) замість того, щоб бути тим найпершим, що надихає справжній англійський геній» [13]. За час, що відокремлює есе Фаулза від роману Барнса, прикмети профанації культурних цінностей лише посилилися — і Барнс, звісно, констатує цей сумний факт. Але його висновок несподіваний, як завжди. За Фаулзом, «ким був Робін Гуд, що він справді робив у густому підліску історії, не так і важливо. Важливим є те, ким його зробила народна пам'ять. (...) Робінгудизм — це критична опозиція, яка не задовольняється бездіяльністю. Сутність Гуда в тому, що він бунтує» [13]. Бунт барнсівських вільних стрільців є підтвердженням живучості міфу, його справжнього глибинного впливу. Барнс показує, що деконструкція може призвести до неочікуваних наслідків: значення та вплив зруйнованої, здавалося б, символіки парадоксальним чином зміцниться.

У романі «Англія, Англія» метод парадоксу спрацьовує, оскільки сама тема англійськості втілена «від зворотнього»: в антиутопії, центральній частині роману, Барнс розгортає оповідь навколо усталених думок щодо канону, перетворюючи міркування про національне у фарс і буфонаду, — а невеликі рамкові розділи різко контрастують із цим об'ємним другим розділом в жанрово-стилістичному аспекті: елегія, спогади, інші інтонації. Барнс відтворює і «стару Англію», і утопічну Англію постіндустріальної доби, яка намагається зібрати уламки національної традиції.

Де справжній смисловий центр книги? де, під черговою маскою оповідача, ми можемо розпізнати «справжнього» автора? — Здається, тут, у цих коротких розділах, де немає ніякої «Англії, Англії», а є просто Англія, і де саме тому вона є: «national tradition can be transformed only within the limits, and in the manner, which it has itself laid down», [1, с.10] — так Барнс формулює свою тезу, і формулює не теоретично, а художньо. Він поступово підводить читача до думки, що сама проза, побудована на вивченні парадоксальних ситуацій і феноменів, здатна допомогти заглибитися в сутність парадоксальної англійської національної самобутності.

Пародіюючи легенду про Робін Гуда, перетворюючи розбійника на слухняного статиста Парку розваг, Барнс в якийсь момент змушує його бунтувати — і в цьому бунті, власне, і є відповідь: глибинний вплив національного канону здатний протистояти будь-якій профанації. Залишилися лише небо і земля, вічність яких, щоправда, тепер уже під сумнівом, — і крихкий підтекст культури, що знову потребує захисту.

Висновки. Роман Барнса «Англія, Англія» не вкладається в рамки ні сатири на кризу ідентичності, ні постмодерністської деконструкції національного канону — і саме ця невідповідність є ключем до його розуміння. Поетика парадоксу, що пронизує весь текст, слугує не спростуванню, а проблематизації англійськості: автор демонструє, що національна ідентичність є конструктом — але конструктом, здатним набути органічності і чинити опір будь-якій профанації. Жанрова диспропорція роману, яку критика здебільшого сприймала як структурну ваду, виявляється художньо вмотивованою: смисловий центр тексту зосереджений не в розлогій антиутопічній середині, а в рамкових розділах — там, де замість розмов про англійськість вона просто є, втілена в дитячих спогадах і в безмовному мовчанні третьої частини. Мотив пам’яті — ненадійної, суб’єктивної, але єдино живої — виявляється в романі центральним: колективна пам’ять нації функціонує за тими самими законами, що й пам’ять особиста, і Барнс ілюструє це не теоретично, а через конкретні, майже анекдотичні епізоди. Інтертекстуальний діалог із Лоренсом, Орвеллом і Фаулзом вписує роман у тривалу традицію осмислення англійського характеру — традицію, що відрізняє розуміння від викриття. Концепції “винайдених традицій” Гобсбаума і симулякру Бодріяра отримують у романі несподіваний поворот: навіть штучно сконструйована ідентичність спроможна пустити коріння, а деконструкція може зміцнити міф, а не знищити його — що й підтверджує бунт вільних стрільців. Роман Барнса може бути прочитаний і як роман-попередження, і як консервативний маніфест на захист живої традиції від її музейного замінника — але найточніше його жанрове визначення, здається, залишається відкритим питанням, і саме ця відкритість є однією з найважливіших художніх якостей тексту.

Література:

1. Barnes J. England, England. London: Jonathan Cape, 1998. 266 p.
2. Hobsbawm E., Ranger T. (eds.) The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 320 p.
3. Baudrillard J. Simulacra and Simulation / transl. S. F. Glaser. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994. URL https://web.stanford.edu/class/sts145/Library/baudrillard.pdf (дата звернення 28.03.2026)
4. Finney B. Penelope Jardine's "England, England": Julian Barnes's Postmodern Fable // Critique: Studies in Contemporary Fiction. 2002. Vol. 43. No. 2. P. 139–150.
5. Михед Т. Наративи культурного простору: постмодерністський варіант реконструкції національної ідентичності в романі Джуліана Барнса «Англія. Англія». Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Ніжин, 2011. С. 15–19.
6. Nüning V. The Invention of Cultural Traditions: The Construction and Deconstruction of Englishness and Authenticity in Julian Barnes's England, England. *Anglia*. 2001. 119:1.
7.Berberich Ch. «A Peculiarly English Idiosyncrasy?»: Julian Barnes's Use of Lists in England, England. American, British and Canadian Studies. 2009. № 13. P. 76.
8.Eder R. Tomorrowland. The New York Times Book Review. 1999. № 104. P. 17.
9. Lawrence D. H. England, my England. URL https://www.gutenberg.org/files/8914/8914-h/8914-h.htm#chap01 (дата звернення 28.03.2026)
10.Guingnery V. The Fiction of Julian Barnes. New York : Palgrave Macmillan, 2006. 168 p.
11. Orwell G. England Your England URL https://ia601502.us.archive.org/14/items/in.ernet.dli.2015.183930/2015.183930.England-Your-England.pdf (дата звернення 28.03.2026)
12. Barnes J. Nothing to Be Frightened Of. New York : Alfred A. Knopf, 2008. P. 157.
13. Fowles J. Wormholes. Essay and Occasional Writings. N.Y.: H .Holt. 1998. URL https://archive.org/details/wormholesessayso00fowl/mode/2up (дата звернення 28.03.2026)

References:

1. Barnes, J. (1998) England, England. London: Jonathan Cape.
2. Hobsbawm, E., Ranger, T. (1983) The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Baudrillard, J. (1994). Simulacra and Simulation / transl. S. F. Glaser. Ann Arbor: University of Michigan Press.
4. Finney B. (2002) Penelope Jardine's "England, England": Julian Barnes's Postmodern Fable. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*.Vol. 43. No. 2. P. 139–150.
5. Михед, Т. (2011). Наративи культурного простору: постмодерністський варіант реконструкції національної ідентичності в романі Джуліана Барнса «Англія. Англія». *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Ніжин. С. 15–19.
6. Nüning. V. (2001). The Invention of Cultural Traditions: The Construction and Deconstruction of Englishness and Authenticity in Julian Barnes's England, England. *Anglia.* 2001. 119:1.
7.Berberich, Ch. (2009). «A Peculiarly English Idiosyncrasy?»: Julian Barnes's Use of Lists in England, England. American, British and Canadian Studies. 2009. № 13. P. 76.
8.Eder, R. (1999). Tomorrowland. *The New York Times Book Review*. № 104. P. 17.

9. Lawrence, D. H. England, my England. URL https://www.gutenberg.org/files/8914/8914-h/8914-h.htm#chap01 (дата звернення 28.03.2026)

10.Guingnery, V. The Fiction of Julian Barnes. New York : Palgrave Macmillan, 2006. P. 107.

11. Orwell, G. England Your England URL https://ia601502.us.archive.org/14/items/in.ernet.dli.2015.183930/2015.183930.England-Your-England.pdf (дата звернення 28.03.2026)

12. Barnes, J. (2008). Nothing to Be Frightened Of. New York : Alfred A. Knopf.

13. Fowles, J. (1998). Wormholes. Essay and Occasional Writings. N.Y.: H .Holt.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’25:81’42:32(430)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-491-502

Вилінський Святослав Іванович кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, НН Інститут міжнародних відносин, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, https://orcid.org/0000-0001-8057-4175

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ НІМЕЦЬКОГО БЕЗПЕКОВОГО ДИСКУРСУ В КОНТЕКСТІ «ZEITENWENDE»: ВИКЛИКИ ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧА

Анотація. У статті представлено результати комплексного лінгво-прагматичного аналізу трансформації німецької термінології у сфері безпеки та оборони, що виникла в межах політичного та медійного дискурсу «Zeitenwende». Актуальність дослідження зумовлена радикальним переглядом безпекової політики ФРН після лютого 2022 року, що спричинило суттєві зміни у мовній картині світу німецького суспільства та поставило нові професійні завдання перед перекладачами офіційної документації.

У роботі детально розглянуто процес відходу від багаторічного «лінгвістичного пацифізму», який панував у Німеччині після 1945 року під впливом історичної рефлексії та так званої «мовної провини». На основі методів політолінгвістики досліджено семантичну еволюцію ключових лексем, що раніше перебували під негласним табу. Зокрема, проаналізовано лексему *Kriegstüchtigkeit* як інструмент нормалізації мілітарного дискурсу в публічному просторі, а також фінансовий термін *Sondervermögen*, що трансформувався з вузькоспеціалізованого поняття у політичну формулу легітимізації значних державних видатків на армію.

Окрему увагу приділено зміні акцентів у поняттях колективної безпеки, зокрема розмежуванню *Landes- und Bündnisverteidigung (LV/BV)*. Доведено, що повернення до пріоритетів захисту суверенної території вимагає від перекладача чіткої термінологічної диференціації, щоб уникнути денотативних втрат (викривлення змісту) та конотативних втрат (втрати емоційного забарвлення оригіналу). У ході аналізу виявлено явища «семантичної плинності», які ускладнюють пошук прямих еквівалентів в українській мові через відсутність аналогів німецьких правових реалій.

Практичним результатом дослідження є обґрунтування алгоритму вибору оптимальних перекладацьких стратегій для забезпечення точності німецько-українських дипломатичних комунікацій.

Запропоновано конкретні рекомендації щодо застосування прагматичної адаптації, антонімічного перекладу та методу експлікації. Такий підхід дозволяє перекладачу виступати активним суб'єктом міжкультурної взаємодії, що є критично важливим для синхронізації стратегічного партнерства та запобігання комунікативним ризикам на міждержавному рівні. Результати роботи можуть бути інтегровані у навчальні курси з теорії та практики перекладу для майбутніх фахівців-міжнародників.

Ключові слова: *Zeitenwende*, німецький безпековий дискурс, термінологія у сфері безпеки та оборони, стратегії перекладу, прагматична адаптація, антонімічний переклад, денотативні втрати, дипломатична комунікація, мовні табу.

Sviatoslav Vylinskyi Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Educational and Research Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-8057-4175

LINGUOPRAGMATIC TRANSFORMATION OF GERMAN SECURITY DISCOURSE IN THE CONTEXT OF THE "ZEITENWENDE": CHALLENGES FOR THE TRANSLATOR

Abstract. The article presents the results of a comprehensive linguopragmatic analysis of the transformation of German terminology in the fields of security and defence that has emerged within the political and media discourse of the *Zeitenwende*. The relevance of the study is обусловлена the radical revision of the Federal Republic of Germany's security policy after February 2022, which has led to significant changes in the linguistic worldview of German society and has posed new professional challenges for translators of official documentation.

The paper examines in detail the process of departing from the long-standing "linguistic pacifism" that prevailed in Germany after 1945 under the influence of historical reflection and the so-called "language of guilt." Drawing on the methodological framework of political linguistics, the study explores the semantic evolution of key lexemes that had previously been subject to an implicit taboo. In particular, the lexeme *Kriegstüchtigkeit* is analysed as an instrument for the normalization of militarized discourse in the public sphere, while the financial term *Sondervermögen* is examined as having evolved from a narrowly specialized concept into a political formula used to legitimize substantial state expenditures on the armed forces.

Special attention is devoted to the shifting emphases in the conceptualization of collective security, particularly the distinction between *Landes- und*

Bündnisverteidigung (LV/BV). It is demonstrated that the renewed prioritization of sovereign territorial defence requires translators to maintain clear terminological differentiation in order to avoid denotative losses (distortion of meaning) and connotative losses (the loss of the original's emotional colouring). The analysis also identifies phenomena of "semantic fluidity," which complicate the search for direct equivalents in Ukrainian due to the absence of corresponding German legal realities.

A practical outcome of the study is the substantiation of an algorithm for selecting optimal translation strategies to ensure accuracy in German–Ukrainian diplomatic communication. The article proposes specific recommendations concerning the application of pragmatic adaptation, antonymic translation, and the method of explication. Such an approach enables the translator to act as an active agent of intercultural interaction, which is critically important for synchronizing strategic partnership and preventing communicative risks at the interstate level. The findings may also be integrated into academic courses on translation theory and practice for future specialists in international relations.

Keywords: *Zeitenwende*, German security discourse, security and defence terminology, translation strategies, pragmatic adaptation, antonymic translation, denotative loss, diplomatic communication, linguistic taboos.

Постановка проблеми. Сучасний етап глобальної комунікації характеризується не лише швидкістю передачі інформації, а й радикальною трансформацією смислових парадигм, у яких функціонують національні мови. Для германістики останніх років центральним об'єктом лінгвополітичних студій став феномен «Zeitenwende» (рубіж епох). Це поняття, введене в широкий обіг канцлером Олафом Шольцом у лютому 2022 року, вийшло далеко за межі суто політичного гасла, ставши когнітивним тригером для фундаментальної реконцептуалізації німецької мовної картини світу.

Як зазначає Д. Ремер [7], ми спостерігаємо процес, де стратегічна комунікація держави починає використовувати кризу як інструмент лінгвістичної легітимізації нових безпекових рішень. Для філолога-германіста цей зсув є критичним, оскільки він маркує відмову від багаторічного «лінгвістичного пацифізму» та повернення в офіційний дискурс лексем, що десятиліттями перебували під негласним табу через історичну рефлексію Німеччини щодо Другої світової війни.

В історичній ретроспективі німецький безпековий дискурс після 1945 року розвивався під впливом «мовної провини» й тотальної демілітаризації лексикону. Як зазначають дослідники «мови вини» та повоєнної лінгвістики, зокрема в контексті критики мови Третього Рейху, десятиліттями в

ФРН вибудовувалася система «лінгвістичних запобіжників» – заміна понять, пов'язаних із військовою силою, на термінологію цивільного співробітництва та миротворчості. Таким чином, сучасний поворот є не просто зміною лексем, а демонтажем цілої лінгво-ідеологічної конструкції, що формувала ідентичність повоєнної Німеччини протягом понад 75 років.

Зв'язок із практичними завданнями підготовки фахівців міжнародного рівня в університетах полягає у необхідності формування у майбутніх перекладачів особливої лінгвокраїнознавчої компетенції. В умовах «дискурсивного переламу», описаного К. Шмідтом [8], перекладач стикається з проблемою «семантичної плинності», тобто звичні терміни набувають нових прагматичних відтінків, а неологізми вимагають негайної адаптації.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що без розуміння глибинних змін у німецькому безпековому дискурсі адекватний переклад офіційної документації стає неможливим. Неправильна інтерпретація ілокутивної сили таких понять, як *Kriegstüchtigkeit* або *Sondervermögen*, може призвести до денотативних втрат і, як наслідок, до викривленого сприйняття зовнішньополітичного курсу ФРН в українському медіапросторі та дипломатичних колах. Таким чином, вивчення еволюції мови фаху в контексті геополітичних змін є нагальним завданням сучасної перекладознавчої науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна лінгвістична наука розглядає політичну комунікацію не лише як обмін інформацією, а як процес конструювання соціальної реальності через мову. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є праці з політолінгвістики, зокрема фундаментальні розробки Т. Ніра [5] та Й. Земана [12]. Вони пропонують інструментарій для аналізу «мови влади», де лексичні одиниці розглядаються як засоби реалізації стратегічних політичних цілей та легітимізації державних рішень.

Особливого значення у контексті вивчення кризових дискурсів набувають методи дискурс-аналізу, представлені у роботах М. Венгелера та А. Ціма [11]. Автори наголошують, що в періоди історичних зламів мова стає полем боротьби за інтерпретацію подій. Це твердження знаходить своє практичне підтвердження у новітніх дослідженнях німецького «дискурсу перелому». Як зазначає К. Шмідт [8], термін *Zeitenwende* функціонує не стільки як аналітично точна назва, скільки як «стисла інтерпретаційна формула», що семантично охоплює складні соціальні та безпекові зміни, структурує сприйняття ситуації та подає політичні заходи (як-от створення спеціального фонду для Бундесверу) як безальтернативні.

Політичний аспект проблеми детально розглядається у працях Д. Наберса та Ф. Стенгеля [4]. Дослідники акцентують увагу на тому, що

зміна безпекової політики Німеччини після 2022 року стала можливою саме завдяки дискурсивним трансформаціям переходу від фрейму «цивільної держави» до фрейму «відповідальної мілітарної сили». Важливо відзначити лінгвістичну специфіку терміна *Wende*, який, за спостереженнями К. Шмідт [8], відсилає до епохальних подій 1989/90 років, тим самим надаючи сучасним змінам історичної ваги та емоційного заряду.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених політичному та медійному аспектам *Zeitenwende* в Німеччині, у вітчизняному мовознавстві спостерігається відсутність цілісного аналізу саме перекладацьких стратегій.

Більшість досліджень зосереджені або на політо-логічному аналізі, або на загальних питаннях медіа-лінгвістики. Питання про те, як відтворювати українською мовою новітню німецьку мілітарну лексику, враховуючи її ілокутивну силу та еволюцію з 1820-х років [8], залишається відкритим. Саме цій невирішеній частині загальної проблеми присвячена означена стаття.

Метою статті є здійснення комплексного лінгвопрагматичного аналізу трансформації німецької безпекової термінології в контексті дискурсу «Zeitenwende» та теоретичне обґрунтування алгоритму вибору оптимальних перекладацьких стратегій для її адекватного відтворення в українськомовному дипломатичному дискурсі.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких наукових завдань:

1. Дослідити генезис та семантичну еволюцію ключових лексем німецького безпекового дискурсу (зокрема *Zeitenwende, Kriegstüchtigkeit, Sondervermögen*) як інструментів стратегічної політичної комунікації.

2. Виявити лінгвопрагматичні особливості функціонування новітніх німецьких політичних евфемізмів та визначити їхню ілокутивну силу в текстах офіційних заяв та медійних репортажів.

3. Проаналізувати перекладацькі труднощі, пов'язані з явищами «семантичної плинності» та реконцептуалізації термінології, що виникають внаслідок епохального зсуву в політиці безпеки ФРН.

4. Обґрунтувати доцільність застосування конкретних перекладацьких трансформацій (прагматичної адаптації, антонімічного перекладу, експлікації) та розробити рекомендації для перекладачів-міжнародників щодо мінімізації денотативних і конотативних втрат.

Досягнення мети дозволить не лише зафіксувати стан сучасної німецької мови фаху, а й надати практичний інструментарій для забезпечення точності міжкультурної комунікації в умовах глобальних геополітичних змін.

Подолання мовних табу: лінгвопрагматичний аналіз лексеми Kriegstüchtigkeit. Центральним і найбільш дискусійним елементом новітнього німецького безпекового дискурсу стала лексема *Kriegstüchtigkeit* (здатність/готовність до війни), повернута в офіційний обіг міністром оборони Б. Пісторіусом наприкінці 2023 року. З точки зору філологічного аналізу, поява цього терміна маркує завершення епохи «мовної стриманості», яка панувала у ФРН після 1945 року.

Історичні конотації цього слова є надзвичайно обтяженими. У німецькій мовній свідомості корінь *-tüchtig* у поєднанні з *Krieg* стійко асоціюється з прусським мілітаризмом та ідеологією вермахту. Саме тому протягом десятиліть німецький політикум використовував виключно евфемістичні конструкції, такі як *Verteidigungsbereitschaft* (готовність до оборони) або *Friedensfähigkeit* (здатність до миру). Як зазначає К. Шмідт [8], вибір саме цього слова був «навмисно наполегливим», оскільки воно мало не лише назвати нову реальність, а й «драматично зобразити ситуацію», створюючи семантичну основу для радикальних рішень.

З позицій медіакритики та лінгвістики, лексема *Kriegstüchtigkeit* виконує функцію «шокової нормалізації». За визначенням Форуму мовної критики [3], це слово стало символом подолання семантичних стратегій уникнення. Якщо раніше дискурс безпеки будувався на топосі «ніколи знову», то тепер він структурується через фрейм «безальтернативної необхідності» бути сильними.

Перекладацький аспект та варіантність еквівалентів. Для перекладача-міжнародника робота з лексемою *Kriegstüchtigkeit* є професійним викликом. Буквальний переклад «військова вправність» або «здатність вести війну» в українському дипломатичному контексті може сприйматися як агресивний або архаїчний. З іншого боку, стандартний переклад «обороноздатність» (*Verteidigungsfähigkeit*) повністю нівелює ту прагматичну гостроту, яку вкладав у це слово Б. Пісторіус.

Порівняльний аналіз варіантів перекладу дозволяє виділити два підходи:

1. Денотативний підхід: «готовність до ведення війни». Використовується в аналітичних матеріалах для підкреслення серйозності намірів Німеччини.

2. Прагматично адаптований підхід: «здатності до ефективної оборони в умовах війни». Це дозволяє зберегти ілокутивну силу оригіналу (заклик до мобілізації ресурсів), але пом'якшити негативні історичні конотації для українського реципієнта.

Таким чином, трансформація цього табуйованого терміна в «норму» свідчить про те, що мова не лише описує зміну епох, а й активно формує

нову політичну легітимність, роблячи раніше немислимі заходи «неминучими» [4].

Семантична реконцептуалізація економічних термінів: аналіз Sondervermögen. Процес «зміни епох» у німецькому дискурсі супроводжується глибокою реконцептуалізацією лексем, які раніше належали до суто вузькоспеціалізованих сфер, зокрема фінансового права. Найяскравішим прикладом є термін *Sondervermögen* (спеціальний фонд / спеціальні активи).

З лінгвістичної точки зору, це складне слово (*Zeitwort*), яке в класичній німецькій юридичній термінології позначає відокремлену частину державного майна, що має цільове призначення і не входить до загального бюджету. Однак у промові О. Шольца [9] цей термін зазнав «семантичного вибуху». За висновками К. Шмідт [8], *Sondervermögen* перестав бути просто бухгалтерською категорією, перетворившись на «інтерпретаційну формулу», що легітимізує безпрецедентні витрати на оборону.

Слово набуло стратегічного та, певною мірою, емоційного забарвлення, ставши лінгвістичним маркером рішучості держави.

При перекладі лексеми *Sondervermögen* українською мовою виникає ситуація термінологічної лакунарності, яка зумовлена розбіжностями у фінансово-правових системах ФРН та України. Прямий переклад «спеціальні активи» або «спеціальне майно» хоч і є юридично точним, проте виявляється прагматично слабким, оскільки не передає ідеї «винятковості» та історичного масштабу рішень, які вкладає німецька сторона в межах дискурсу «Zeitenwende». Аналіз української дипломатичної та медійної практики, що транслює офіційну позицію Німеччини, дозволяє виокремити два основні підходи до відтворення цього концепту:

1. Термінологічна адаптація: вживання варіанта «спеціальний фонд». Це найбільш розповсюджений еквівалент в українському інформаційному просторі [2]. Проте з позицій порівняльного правознавства цей варіант дещо стирає специфіку німецького бюджетного права, де поняття *Fonds* та *Sondervermögen* мають суттєві розбіжності в механізмах управління та правовому статусі.

2. Дискурсивна експлікація: використання описових конструкцій на кшталт «оборонний пакет у 100 мільярдів». Такий підхід характерний для медійного дискурсу та офіційних роз'яснювальних матеріалів, де головним завданням є швидка ідентифікація суті фінансового рішення для широкої аудиторії [1]. Хоча такий переклад фокусується на змісті, він призводить до втрати строгої термінологічної форми, перетворюючи юридичну категорію на публіцистичний образ.

Як зауважують Наберс та Стенгель [4], використання таких термінів у політичному дискурсі спрямоване на «управління очікуваннями». Тому ми стверджуємо, що в офіційних перекладах для дипломатичного використання обов'язковим є застосування перекладацького коментаря або методу експлікації. Наприклад: *«спеціальний фонд (Sondervermögen) – позабюджетні цільові активи для потреб оборони»*. Це дозволяє уникнути денотативних втрат і зберегти юридичну вагу терміна.

Більше того, інфляційне використання цього терміна в німецьких ЗМІ призвело до того, що він почав застосовуватися в інших контекстах (наприклад, *Sondervermögen für Bildung* – спецфонд на освіту). Це явище «кросконтекстуальності» [8] вимагає від перекладача особливої пильності: важливо розуміти, чи є слово в конкретному тексті посиланням на «промову про перелом», чи просто технічним позначенням бюджетної лінії.

Таким чином, реконцептуалізація *Sondervermögen* демонструє, як мова фаху адаптується до потреб легітимізації безальтернативних політичних кроків, трансформуючи сухі економічні назви на потужні інструменти стратегічної комунікації.

Трансформація понять колективної безпеки: аналіз Bündnisverteidigung та Landesverteidigung. Еволюція німецької безпекової термінології в умовах *Zeitenwende* найвиразніше проявляється у зміні пріоритетів між захистом власних кордонів та виконанням союзницьких зобов'язань. Протягом десятиліть стратегічний дискурс ФРН фокусувався на концепції *Internationales Krisenmanagement* (міжнародного антикризового менеджменту) та *Auslandseinsätze* (закордонних місіях). Однак сучасний етап характеризується поверненням до класичної дихотомії: Landes- und Bündnisverteidigung (LV/BV).

З лінгвістичного погляду, термін *Landesverteidigung* (національна оборона / оборона країни) тривалий час сприймався як анахронізм «холодної війни». Проте в нових публікаціях, зокрема у працях Д. Наберса та Ф. Стенгеля [4], зазначається, що цей термін пройшов шлях від маргіналізації до центрального концепту воєнної доктрини. Для перекладача важливо розуміти прагматичну різницю між ним та терміном *Bündnisverteidigung* (союзна оборона / оборона в межах Альянсу).

В українській мові часто спостерігається синонімічне вживання понять «національна оборона» та «оборона держави». Проте в німецькому фаховому дискурсі *Landesverteidigung* акцентує саме на територіальній цілісності Німеччини, тоді як *Bündnisverteidigung* апелює до статті 5 Вашингтонського договору [10].

Аналіз показує, що зміна акцентів з миротворчості на «жорстку оборону» вимагає від перекладача використання таких стратегій:

1. Термінологічна диференціація. Використання еквівалента «союзна оборона» для *Bündnisverteidigung* замість розпливчастого «колективна безпека». Це підкреслює активний воєнний складник, а не лише дипломатичний формат.

2. Контекстуальне уточнення. Оскільки в Україні термін «національна оборона» має широке значення, для перекладу *Landesverteidigung* у німецьких текстах доцільно вживати «оборона суверенної території», щоб підкреслити зсув фокусу з експедиційних операцій назад до захисту власних кордонів.

Як підкреслює К. Шмідт [8], така лінгвістична «нормалізація» військових понять у медіа дозволяє приховувати альтернативи та структурувати сприйняття безпекових заходів як необхідних. Перекладач, розуміючи цей механізм «встановлення порядку денного» (*Agenda Setting*), має забезпечити точність передачі ілокутивної сили цих термінів, щоб український реципієнт розумів ступінь залученості Німеччини у безпеку НАТО.

Дослідження показує, що зсув від миротворчих евфемізмів до чітких оборонних дефініцій свідчить про «лінгвістичне переозброєння», де кожне слово має чітко визначений юридичний та воєнний радіус дії.

Техніки та стратегії перекладу: практичні рекомендації. Узагальнюючи результати лінгвопрагматичного аналізу, ми пропонуємо алгоритм вибору стратегій перекладу, спрямований на збереження ілокутивної сили німецького безпекового дискурсу в українськомовному середовищі. На основі аналізу офіційних перекладів, зокрема на порталі Бундестагу та ресурсах Посольства ФРН в Україні, виокремлено такі методи:

Прагматична адаптація. Ця стратегія є критичною для термінів із високим рівнем історичного навантаження. Наприклад, лексема *Kriegstüchtigkeit* у промовах Б. Пісторіуса [6] потребує адаптації для уникнення конотацій агресивного мілітаризму.

Ми рекомендуємо варіант «здатність до активної оборони», що зберігає мобілізаційний заклик оригіналу, але адаптує його до українського контексту сприйняття безпекових викликів.

Контекстуальна заміна та динамічна еквівалентність. Аналіз офіційного перекладу доповіді О. Шольца на сайті Бундестагу [9] демонструє використання варіанта «переломний момент» для *Zeitenwende*. Проте, з огляду на подальшу еволюцію дискурсу, ми вважаємо за доцільне використовувати стратегію контекстуальної заміни на «зміна епох» або «епохальний рубіж». Це дозволяє передати не лише факт події, а й її фундаментальний характер, як це фіксується у пізніших офіційних релізах Посольства ФРН.

Експлікація (описовий переклад). Для термінологічних лакун, таких як *Sondervermögen*, обов'язковим є застосування експлікації. Оскільки прямий переклад «спеціальні активи» не передає політичної винятковості фонду, рекомендовано використовувати конструкцію «спеціальний цільовий фонд (Sondervermögen) для потреб оборони». Така стратегія забезпечує термінологічну точність, на якій наголошують Наберс та Стенгель [4] у контексті легітимізації державних видатків.

Термінологічна диференціація. У питаннях колективної безпеки (LV/BV) перекладач має чітко розрізняти «національну оборону» та «союзну оборону». Це базується на нормах Вашингтонського договору, де Стаття 5 чітко визначає межі колективної відповідальності. Відмова від загального терміна «оборона» на користь диференційованих відповідників дозволяє уникнути денотативних втрат у дипломатичних текстах.

Застосування розробленого інструментарію дозволяє перекладачу вийти за межі ролі технічного посередника, стаючи активним суб'єктом міжкультурної взаємодії. Це забезпечує релевантне відтворення «дискурсу перелому» з дотриманням прагматичних норм цільової мови.

Запропонована методика має не лише теоретичну вагу, а й виступає прикладним засобом досягнення високої термінологічної точності в офіційних відносинах між державами. В умовах інтенсифікації стратегічного партнерства правильне розуміння новітніх безпекових меседжів ФРН стає запорукою синхронізації спільних зусиль та запобігання комунікативним ризикам, спричиненим хибною інтерпретацією намірів сторін.

Висновки. У результаті проведеного комплексного лінгвопрагматичного аналізу еволюції німецької безпекової термінології в контексті дискурсу «Zeitenwende» можна зробити такі висновки.

Доведено, що термін *Zeitenwende* функціонує як потужна «інтерпретаційна формула», яка не лише маркує історичну цезуру, а й слугує інструментом стратегічної легітимізації радикальних політичних та фінансових рішень. Виявлено, що семантична потужність цього слова базується на його здатності структурувати сприйняття кризи як безальтернативного моменту для дій, що підтверджується лінгвогенетичним аналізом та медійною інфляцією терміна в німецькомовному просторі.

Встановлено, що сучасний німецький політичний дискурс демонструє поступове подолання багаторічних мовних табу. Реанімація лексеми *Kriegstüchtigkeit* та реконцептуалізація *Sondervermögen* свідчать про перехід від «мови стриманості» до «мови стратегічної відповідальності». Цей зсув вимагає від філологів перегляду традиційних словникових дефініцій, оскільки прагматичне навантаження термінів змінюється швидше за їхню лексикографічну фіксацію.

Виявлено, що основними викликами для перекладача-міжнародника є явища «семантичної плинності» та термінологічної лакунарності.

Відсутність прямих функціональних аналогів для специфічних німецьких концептів колективної безпеки (LV/BV) та позабюджетних активів вимагає відмови від буквалізму на користь складних перекладацьких трансформацій.

Обґрунтовано, що оптимальним алгоритмом відтворення новітньої німецької мілітарної лексики є поєднання прагматичної адаптації (для пом'якшення історичних конотацій без втрати ілокутивної сили), антонімічного перекладу (для розкриття змісту політичних евфемізмів) та експлікації (для заповнення лакун у юридично-фінансовій сфері).

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання запропонованих рекомендацій та алгоритмів у процесі підготовки магістрів за спеціальностями «Міжнародні відносини», «Міжнародне право» та «Міжнародні економічні відносини» в межах дисциплін «Мова фаху» та «Теорія і практика перекладу».

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаються у проведенні компаративного аналізу безпекових дискурсів інших країн-членів НАТО (зокрема Франції та Польщі). Це дозволить створити багатомовний верифікований глосарій стратегічних термінів, що є критично важливим для мінімізації денотативних втрат у процесі перекладу офіційної документації та зміцнення міжкультурної комунікації в межах європейської безпекової архітектури.

Література:

1. «Зміна епох»: як війна Росії проти України змусила Німеччину переозброїтися. Радіо Свобода. 2022. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/nimechchyna-pereozbroyennya-viyna-rosiyi-proty-ukrayiny/31726715.html

2. Бундестаг схвалив створення спецфонду для зміцнення Бундесверу на €100 мільярдів. Укрінформ. 2022. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3504035-nimeccina-stvorue-specfond-dla-armii-u-100-milardiv.html

3. Kriegstüchtig. Forum Sprachkritik. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. 2025.

4. Nabers D., Stengel F. A. Crisis and change in post-Zeitenwende German security policy. Politische Vierteljahresschrift. 2025.

5. Niehr T. Einführung in die Politolinguistik: Gegenstände, Methoden, Analysen. Stuttgart: UTB, 2014.

6. Pistorius B. Rede zur Kriegstüchtigkeit der deutschen Gesellschaft. Bundesministerium der Verteidigung. 2023. URL: https://www.bmvg.de/de/mediathek/verteidigungsminister-wir-muessen-kriegstuechtig-werden-5701664

7. Römer D. Krise. Diskursmonitor. Glossar zur strategischen Kommunikation. 2025.

8. Schmidt K. Wenn ein Wort Geschichte macht: Die „Zeitenwende" im politischen und medialen Diskurs. Diskursmonitor Review. 2025.

9. Scholz O. Regierungserklärung von Bundeskanzler Olaf Scholz am 27. Februar 2022. Bundesregierung. 2022. URL: https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/regierungserklaerung-von-bundeskanzler-olaf-scholz-2008606

10. The North Atlantic Treaty. Washington, D.C., 4 April 1949. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_17120.htm

11. Wengeler M., Ziem A. Diskurs, Wissen, Sprache: Linguistische Annäherungen an kulturwissenschaftliche Fragen. Berlin: De Gruyter, 2018.

12. Zeman J. Politolinguistik: Die Sprache der Macht und die Macht der Sprache. Paderborn: Schöningh, 2024.

References:

1. Radio Svoboda. (2022). Zmina epokh: yak viina Rosii proty Ukrainy zmusyla Nimechchynu pereozbroitysia ["Turning point": how Russia's war against Ukraine forced Germany to rearm]. https://www.radiosvoboda.org/a/nimechchyna-pereozbroyennya-viyna-rosiyi-proty-ukrayiny/31726715.html [in Ukrainian]

2. Ukrinform. (2022). Bundestah skhvalyv stvorennia spetsfondu dlia zmitsnennia Bundesveru na €100 miliardiv [The Bundestag approved the creation of a €100 billion special fund to strengthen the Bundeswehr]. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3504035-nimeccina-stvorue-specfond-dla-armii-u-100-milardiv.html [in Ukrainian]

3. Forum Sprachkritik (2025). Kriegstüchtig. Deutsche Akademie für Sprache und Dashtung.

4. Nabers, D., & Stengel, F. A. (2025). Crisis and change in post-Zeitenwende German security policy. Politische Vierteljahresschrift.

5. Niehr, T. (2014). Einführung in die Politolinguistik: Gegenstände, Methoden, Analysen. UTB.

6. Pistorius, B. (2023). Rede zur Kriegstüchtigkeit der deutschen Gesellschaft. Bundesministerium der Verteidigung. https://www.bmvg.de/de/mediathek/verteidigungsminister-wir-muessen-kriegstuechtig-werden-5701664

7. Römer, D. (2025). Krise. In: Diskursmonitor. Glossar zur strategischen Kommunikation. Diskursmonitor.

8. Schmidt, K. (2025). Wenn ein Wort Geschichte macht: Die „Zeitenwende" im politischen und medialen Diskurs. Diskursmonitor Review.

9. Scholz, O. (2022). Regierungserklärung von Bundeskanzler Olaf Scholz am 27. Februar 2022. Bundesregierung. https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/regierungserklaerung-von-bundeskanzler-olaf-scholz-2008606

10. The North Atlantic Treaty. Washington D.C. 4 April 1949. https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_17120.htm

11. Wengeler, M., & Ziem, A. (2018). Diskurs, Wissen, Sprache: Linguistische Annäherungen an kulturwissenschaftliche Fragen. De Gruyter.

12. Zeman, J. (2024). Politolinguistik: Die Sprache der Macht und die Macht der Sprache. Schöningh.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-503-515

Вірстюк Ольга Дмитрівна викладач кафедри іноземної філології та бізнес-комунікацій, ЗВО «Університет Короля Данила», м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0009-0004-8785-1429

Януш Христина Михайлівна викладач кафедри іноземної філології та бізнес-комунікацій, ЗВО «Університет Короля Данила», м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-2816-6742

Зубрицький Роман Ярославович викладач кафедри іноземної філології та бізнес-комунікацій, ЗВО «Університет Короля Данила», м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-9581-7309

ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЇЇ ТИПИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Анотація. В статті проаналізовано поняття еквівалентності перекладу та розглянуто основні підходи до тлумачення цього поняття у сучасному перекладознавстві. У дослідженні узагальнено наукові позиції різних учених і виокремлено два основні напрями розуміння еквівалентності. Перший напрямок трактує еквівалентність як особливу властивість перекладу, як його невід’ємну характеристику, що забезпечує зв’язок між вихідним і перекладеним текстами. У межах цього підходу еквівалентність розглядається як необхідна умова існування перекладу, адже саме вона визначає ступінь відповідності між оригіналом і його перекладом. Представники другого підходу схильні розглядати еквівалентність не стільки як властивість перекладу, скільки як принцип або орієнтир перекладацької діяльності, що спрямовує перекладача у процесі відтворення змісту та функції вихідного тексту засобами іншої мови.

Еквівалентність визначено як подібність між словом або виразом в одній мові та його відповідником у мові перекладу, що передбачає певний ступінь збігу між джерельним та цільовим текстами. Така подібність не завжди є повною, однак вона забезпечує можливість адекватної передачі змісту, смислу та комунікативного наміру автора. З семіотичного погляду текст оригіналу і перекладений текст можуть бути співвідносними на кількох рівнях, зокрема прагматичному, семантичному та структурному. Особливе значення має прагматична еквівалентність, оскільки кожен

перекладений текст повинен виконувати ту саму комунікативну функцію, що й джерельний. Це означає, що переклад має викликати у читача або слухача подібний ефект і вплив, який справляє оригінал на свою аудиторію.

Семантична ідентичність передбачає відтворення тієї самої ситуації або змісту за допомогою близьких лексичних значень мовних одиниць і подібних граматичних засобів. Структурна подібність, у свою чергу, полягає у прагненні до максимально можливої формальної відповідності між структурою тексту оригіналу та структурою перекладеного тексту. У межах дослідження виділено п’ять основних рівнів еквівалентності перекладу: прагматичний, ситуативний, лексичний або семантичний, граматичний та структурний, кожен з яких відіграє важливу роль у забезпеченні адекватності перекладу.

Ключові слова: еквівалентність перекладу, типи еквівалентності, сталі еквіваленти, несталі еквіваленти.

Virstiuk Olha Dmytrivna Lecturer, Department of Foreign Philology and Business Communications, Higher Educational Institution "King Danylo University", Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0009-0004-8785-1429

Yanush Khrystyna Mykhailivna Lecturer, Department of Foreign Philology and Business Communications, Higher Educational Institution "King Danylo University", Ivano-Frankivsk, https://orcid.org//0000-0003-2816-6742

Zubrytskyi Roman Yaroslavovych Lecturer at the Department of Foreign Philology and Business Communications, Higher Educational Institution "King Danylo University", Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-9581-7309

TRANSLATION EQUIVALENCE AND ITS TYPES IN THE CONTEXT OF MODERN TRANSLATION STUDIES

Abstract. The article analyzes the concept of translation equivalence and examines the main approaches to its interpretation in modern translation studies. The study summarizes the scholarly views of different researchers and distinguishes two major approaches to understanding equivalence. The first approach interprets equivalence as a specific property of translation, as its inherent characteristic that ensures the connection between the source text and the translated text. Within this perspective, equivalence is regarded as a necessary condition for the existence of translation, since it determines the degree of correspondence between the original and its translation. Representatives of the second approach tend to consider equivalence not so much as a property of

translation but rather as a principle or guideline of translation activity that directs the translator in the process of reproducing the content and function of the source text by means of another language.

Equivalence is defined as the similarity between a word or expression in one language and its counterpart in another language, which presupposes a certain degree of correspondence between the source text and the target text. Such similarity is not always complete; however, it makes it possible to adequately convey the meaning, content, and communicative intention of the author. From a semiotic perspective, the source text and the translated text may correspond at several levels, particularly the pragmatic, semantic, and structural levels. Pragmatic equivalence is of particular importance, since every translated text must perform the same communicative function as the source text. This means that the translation should produce a similar effect on the reader or listener as the original text does on its audience.

Semantic identity presupposes the description of the same situation through the use of similar lexical meanings and comparable grammatical means. Structural similarity, in turn, involves striving for the highest possible degree of formal correspondence between the structure of the source text and that of the translated text. In general, five major levels of translation equivalence can be distinguished: pragmatic, situational, lexical (semantic), grammatical, and structural, each of which plays an important role in ensuring the adequacy of translation.

Keywords: translation equivalence, types of equivalence, stable equivalents, unstable equivalents.

Постановка проблеми. В добу штучного інтелекту проблема перекладу постає особливо гостро. Попри це питання еквівалентності все ж залишається відкритим, адже саме еквівалентність (тобто «рівність», «рівнозначність» (від англ. *equal* – рівний) текстів мови-джерела і мови, на яку робиться переклад) є одним із показників адекватності, точності і достовірності перекладу. Питання еквівалентності перекладу виникає при спробі передати смислове навантаження тексту з однієї мови на іншу. Історія та еволюція концепції еквівалентності перекладу відображає багатогранність підходів до цього поняття. Починаючи з аналізу слова «еквівалентність», яке має свої відтінки значень як у науковому, так і в повсякденному вжитку, вчені та перекладачі намагалися з'ясувати його застосування у контексті перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спірність у розумінні еквівалентності відображається у позиціях відомих фахівців у галузі перекладознавства. Так, за словами ірландського лінгвіста Дж. Кетфорда (J.

Catford), протягом останніх 150 років слово «еквівалентність» англійською мовою використовувалося як технічний термін у різних видах точних наук для позначення ряду наукових явищ або процесів [1, ст. 198]. П. Ньюмарк (P. Newmark), аналізуючи підходи до досліджень явища еквівалентності, звертається до Collins English Dictionary, який трактує це явище як відношення абсолютної рівності у математиці. У той же час воно також може використовуватися як загальновживане слово, і в цьому сенсі воно означає «схоже значення». Виходячи з того що слово «еквівалентність» використовується в англійській мові і як науковий термін, і як слово повсякденного вжитку, науковець констатує, що «еквівалентність» не можна тлумачити в науковому сенсі як центральне поняття в теорії перекладу, його можна розуміти лише в загальному розумінні як загальновживане слово. П. Ньюмарк також звертається і до робіт Дж. Р. Ферт (J R Firth) та Едвін Генцлер (E. Gentzler), які дотримуються подібної думки і вважають термін «еквівалентність» нерелевантним та подекуди шкідливим для розвитку перекладознавства [2, ст. 205].

Протилежної точки зору дотримується Ю. Ніда (Eugene Nida). Досліджуючи проблему відтворення смислу тексту в цільовому тексті, вчений з максимальною точністю та вірністю до тексту-джерела розробив концепцію перекладацької еквівалентності. Науковець стверджує, що мета перекладу – не просто замінити слова однієї мови словами іншої, а передати смислове навантаження тексту так, щоб воно було зрозумілим та прийнятним для читачів у цільовій мові [7, с. 184]. Його теорія еквівалентності відкрила шлях для багатьох інших дослідників та перекладачів у напрямку розуміння та вирішення проблеми адекватності перекладу. Так, вищезгаданий Дж. Кетфорд (J. C. Catford) дотримання еквівалентності перекладу вважає центральним завданням теорії перекладу, стверджуючи, що «центральною проблемою практики перекладу є пошук мовних еквівалентів» [1, с. 237].

Новітні теоретики перекладознавства, серед яких і Мона Бейкер, використовують поняття еквівалентності радше за звичкою чи універсальністю трактування, а не тому, що воно має теоретичний статус [3, с. 28]. Погоджуємось із В. О. Яблочніковою, яка наголошує, що еквівалентність (або її відсутність) є маргінальним явищем [4, с. 177]. Наприклад, можна звернутися до лексичних синонімів у межах десигнативної лексики (*strawberry*, *полуниця* і *truskawka*). Вони екстенсивно еквівалентні, що означає, що вони мають однакову кількість значень. Не можемо не погодитись з науковицею також у тому, що поняття еквівалентності, з іншого боку, відіграє вирішальну роль у контрастивній лексикології [4, с. 178].

Загальноприйняте тлумачення еквівалентності полягає у збереженні відносної рівності змістовної, змістової, семантичної, стилістичної й функціонально-комунікативної інформації, що міститься в основному та перекладеному текстах. Доцільно особливо підкреслити, що еквівалентність оригіналу і перекладу – це насамперед спільність розуміння інформації, що міститься в тексті, включаючи й ту, що впливає не тільки на розум, але і на почуття реципієнта та яка не лише експліцитно виражена в тексті, але й імпліцитно віднесена до підтексту. Таке трактування еквівалентності передає повноту і багаторівневість поняття, пов'язаного з семантичними, структурними, функціональними, комунікативними, прагматичними, жанровими та іншими характеристиками. Причому всі зазначені в дефініції параметри повинні зберігатися в перекладі, але ступінь їхньої реалізації буде різний залежно від тексту, умов і способу перекладу.

Мета статті – дати визначення поняттю «еквівалентність перекладу», проаналізувати типи еквівалентності при перекладі в контексті сучасного перекладознавства.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо природу еквівалентності, починаючи з дослідження особливостей семантичних зв'язків. Загалом, як стверджує В. В. Балахтар, можемо говорити про п'ять типів семантичних зв'язків між еквівалентними фразами (текстами) двох мов.

Можемо стверджувати, що кожен переклад виконується на певному рівні еквівалентності. Кожен рівень еквівалентності характеризується своєю частиною інформації, збереження якої відрізняє його від попереднього рівня. Список рівнів включає: 1) рівень змісту спілкування; 2) рівень (визначення) ситуації; 3) рівень методу опису (ситуації); 4) рівень синтаксичних значень; 5) рівень семантики слова.

Розрізняємо 5 типів еквівалентності (відповідно, 5 груп перекладу): 1) ціль комунікації; 2) опис ситуації; 3) спосіб опису ситуації; 4) структуру висловлення; 5) лексико-семантичну відповідність [4, с. 29].

Розглянемо передусім групу перекладів, у яких ступінь семантичної схожості у двох мовах (англійська і українська) видається найменшим. Цей тип еквівалентності може бути проілюстрований таким прикладом:

A shot in the blue – промах, помилка.

You can not wash charcoal white. – Дурного вчити – в ситі воду носити.

Ми не можемо виявити жодних спільних сем чи інваріантних структур у оригіналі і його перекладі. Крім того, він містить інформацію, яку необхідно зберегти всіма засобами, при цьому більша частина змісту оригіналу втрачається в перекладі. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в першому типі еквівалентності це лише значення повідомлення, яке зберігається в перекладі.

Другу групу перекладів можна проілюструвати наступними прикладами:

Walk on air – бути на сьомому небі від щастя.

Build castles in the air – будувати замки з піску (у значенні – «мріяти»).

Ця група прикладів подібна до першої, так як переклади тут не припускають жодного паралелізму лексичних чи структурних одиниць. Більшість слів або синтаксичних структур оригіналу не мають прямих відповідностей у перекладі. Водночас це очевидно, що існує більша близькість змісту, ніж у попередній групі. Крім змісту повідомлення, є додаткова інформація, яка міститься в оригіналі та зберігається. Інформацію, яка характеризує другий тип еквівалентності, можна позначити як «ідентифікацію ситуації».

У наступній групі перекладів частина змісту, яка зберігається, є ще більшою. Цей тип еквівалентності можна проілюструвати наступними прикладами:

You are not serious, are you? – Ви ж жартуєте, так?

Dallas saw a hot autumn last year. – Минулого року в Далласі було жарко восени.

У цьому випадку переклад зберігає два попередніх інформаційних комплекси, а також спосіб опису ситуації. Іншими словами, містить ті самі загальні поняття, що й оригінал. Це означає, що переклад є семантичним парафразом оригіналу зі збереженням його основних сем, і дозволяє їх вільно переставляти в реченні. Таким чином, ми стикаємося з ситуацією, яку можна пояснити з точки зору семантичної теорії. Загальні семи легко виявити при порівняльному аналізі перекладів цієї групи. Можемо сказати, що третій тип еквівалентності, представлений на прикладі перекладів третьої групи, передбачає збереження в перекладі трьох умовних частин оригінального змісту, які позначаємо як мета повідомлення, ідентифікація ситуації та метод її опису.

Четверту групу перекладів можна проілюструвати наступними зразками:

She was never tired of her favourite blue dress. – Її улюблена блакитна сукня їй ніколи не набридала.

I don't see that I have to be on your side. – Не бачу потреби підтримувати Вас.

He was standing with his arms crossed and his bare head bent. – Він стояв, схрестивши руки на грудях, з нахиленою непокритою головою.

У цій групі семантична подібність попередніх типів еквівалентності посилюється незмінним значенням синтаксичних конструкцій в оригіналі та перекладі. У таких перекладах синтаксичні структури можуть розглядатися

як похідні від оригінальних через пряме або зворотне перетворення. Сюди також можемо включити випадки, коли при перекладі використовуються подібні або паралельні структури. Таким чином, четвертий тип еквівалентності передбачає збереження в перекладі чотирьох значущих компонентів оригіналу: мета повідомлення, ідентифікація ситуації, спосіб її опису і незмінне значення синтаксичних структур.

І останньою, але не менш важливою, є п'ята група перекладів, які можуть бути виявлені, коли ми проаналізуємо їхні зв'язки з відповідними оригіналами. Тут знаходимо максимально можливу семантичну схожість між текстами в різних мовах. Ці переклади намагаються зберегти значення всіх слів, використаних в оригінальному тексті. Наведені нижче приклади ілюструють цю значну семантичну близькість співвідносних слів у двох речення:

We saw him in the cinema. – Ми бачили його в кінотеатрі.

I bought this car for five thousand dollars. – Я купив цю машину за 5 тисяч доларів.

Тут ми можемо спостерігати еквівалентність сем, які складають значення співвідносних слів в оригінальному тексті та перекладі; паралелізм синтаксичних конструкцій, що передбачає максимальну інваріантність їх значень; подібність умовних категорій, які визначають метод опису ситуації; тотожність ситуацій; ідентичну функціональну мету висловлювання. Відносна тотожність змісту двох текстів залежить у цьому випадку від ступеня, до якого різні компоненти значення слова можуть бути передані у перекладі без шкоди для збереження решти інформації, що міститься в оригіналі.

Варто відзначити, що інформація, що характеризує різні типи еквівалентності, є властивою будь-якій одиниці мови. На цьому наголошує О. Дубенко. За твердженням науковця, одиниця мови завжди має певний комунікативний намір, позначає певну ситуацію, має певну структуру та створюється як синтаксично структуроване угрупування слів [5, с. 87].

Таким чином, подія перекладу здійснюється на певному рівні еквівалентності. Слід підкреслити, що, загалом, ієрархія рівнів не передбачає ідеї «схвалення» чи «несхвалення». Ми дотримуємось думки, що переклад може бути «хорошим» на будь-якому рівні еквівалентності.

Ю. Ніда стверджує, що взаємозв'язки в еквівалентності встановлюються між корельованими одиницями в двох текстах. Багато одиниць мови-джерела (*source language*) мають відповідні сталі еквіваленти в мові, на яку робиться переклад, тобто між такими одиницями та їх еквівалентами існує взаємно-однозначна відповідність. Таким чином «*London*» завжди перекладається українською як «Лондон», «*water*» як «вода». Як правило,

цей вид еквівалентності характерний для слів видового характеру, це, наприклад, наукові та технічні терміни, власні або географічні назви та подібні слова чиї значення більш-менш не залежать від конкретної контекстуальної ситуації [6, с. 115].

Інші одиниці мови, з якої робимо переклад, можуть мати кілька еквівалентів кожна. Це характерно для більшості регулярних еквівалентів. Наявність ряду непостійних (або змінних) еквівалентів певної одиниці мови-джерела передбачає необхідність вибору одного з них у кожному конкретному випадку, враховуючи спосіб використання даної мовної одиниці і семантичні відмінності у мові, з якої перекладаємо, і на яку перекладаємо.

Згідно з Л.П. Єфімовим і О.А. Ясінецькою, залежно від типу наявних у конкретному тексті мовних одиниць, регулярні еквіваленти можна класифікувати як лексичні, фразеологічні або граматичні [7, с. 145].

Узгоджені слова в двох мовах можуть відповідати одне одному в одному або кількох компонентах їх семантичних структур, при цьому не будучи повністю однаковими за своєю семантикою. Вибір еквівалента залежатиме від відносної важливості певного семантичного елемента в акті спілкування. Наприклад, англійське слово *ambitious* може означати або природні адекватні бажання, або ж, навпаки, якісь нереалістичні бажання. Переклад цього слова залежатиме від того, який із аспектів виходить на перший план. Таким чином, «*the ambitious plans of the would-be world conquers*» буде перекладено як «*честолюбні плани претендентів на роль завойовників усього світу*», тоді як «*ambitious goals set by the United Nations*" перекладемо як «*грандіозні цілі, поставлені ООН*».

Різні еквіваленти також можуть бути результатом більш детального опису цього ж об'єкта в мові, на яку робимо переклад. Наприклад, англійське слово «*relationship*» перекладається як «відносини, стосунки, взаємини, відношення» залежно від контексту і конкретної ситуації, в першу чергу, а також від того, який варіант звучатиме у перекладі на українську мову правильніше і природніше.

Варто зауважити, що навіть якщо певна одиниця однієї мови має відповідний і відносно сталий еквівалент у іншій мові, цей еквівалент не обов'язково використовуватиметься щоразу, коли відбувається переклад цієї одиниці. Еквівалент залежить від контексту. Загалом, згідно з В. Коптіловим, виділяємо два типи контексту: лінгвістичний і ситуативний [4, с. 192]. Лінгвістичний (мовний) контекст складають усі мовні одиниці, тоді як ситуативний контекст включає часові, просторові та інші обставини, а також усі факти, які, як очікується, повинен знати реципієнт, щоб він міг адекватно інтерпретувати повідомлення.

Таким чином, у наступних реченнях лінгвістичний контекст дасть змогу перекладачеві зробити правильний вибір серед українських відповідників до англійського іменника «*relationship*»:

1) *I am totally dissatisfied with our relationship. – Я вкрай невдоволений нашими стосунками.*

2) *Scientists are aimed at establishing the relationship between the lung cancer and the smoking. – Вчені налаштовані встановити зв'язок між курінням і раком легенів.*

3) *What is your relationship to that young doctor? – He is my son. – Яке ваше відношення до цього молодого лікаря? – Він – мій син.*

Той факт, що одиниця мови, з якої перекладаємо, має ряд відносно сталих еквівалентів, не обов'язково означає, що кожен із них буде використано для однієї конкретної одиниці. Правда, у багатьох випадках майстерність перекладача проявляється якраз у його вмінні зробити правильний вибір серед таких еквівалентів. Але не рідко контекст не дозволяє перекладачеві використати сталий еквівалент до заданої одиниці мови, з якої перекладаємо. Тоді перекладач повинен шукати спеціальний спосіб перекладу, який успішно передасть значення одиниці в цьому конкретному випадку. Такий, назвемо його, винятковий переклад мовної одиниці, який підходить у конкретному контексті, можна описати як ситуативний еквівалент (occasional equivalent) або контекстний замінник (contextual substitute). Зрозуміло, наприклад, що жоден із зазначених вище регулярних еквівалентів англійського слова "relationship" не може бути використаний у перекладі наступного речення *It is well documented that Donald Trump has a tenuous relationship with the truth*, яке ми перекладемо як *Давно відомо, що Дональд Трамп часто говорить неправду*.

Ситуативний еквівалент можна знайти через зміну частини мови: *He is in amicable relationship with everyone*. – Він до всіх ставиться по-товариськи.

Конкретна контекстна ситуація може змусити перекладача не використовувати навіть постійний еквівалент. Такі відповідники мають географічні назви, які утворені імітуванням (транслітерацією) іншомовної назви у мові, на яку робиться переклад (*New York* – Нью-Йорк, нью-йоркський).

Фразеологічні одиниці або ідіоми також можуть мати постійні або змінні еквіваленти. Такі англійські ідіоми, як «*there is no smoke without fire*» або «*a prodigal son*» зазвичай перекладається на українську як «нема диму без вогню» та «блудний син», відповідно. Ці еквіваленти відтворюють усі аспекти семантики англійських ідіом і можуть бути використані в більшості контекстів. Інші постійні еквіваленти, хоч ідентичні за своїм образним

значенням значення, базуються на різних образах, тобто мають різну буквальне значення. Наприклад, «*first catch your hare then cook him*» – «не кажи «гоп» доки не перескочиш», «*a crooked stick throws a crooked shadow*» – «яка хата – такий тин, який батько – такий син». Загалом, англійська ідіома може мати декілька українських відповідників, серед яких перекладач має зробити свій вибір у кожному конкретному випадку. Наприклад, значення українського вислову «І на сонці є плями» (значення – людини без вад не буває) може перекладатися, в залежності від контексту як *every man has a fool in his sleeve*; *every man has his faults*; *every bean has its black*; *every man has his weak side*; *Homer sometimes nods/sleeps*; *no man is wise at all times*; *it is a good horse that never stumbles*; *a horse stumbles that has four legs*. Але тут, знову ж таки, перекладач нерідко може віддати перевагу ситуативному еквіваленту, який може бути утворений дослівним відтворенням оригінальної одиниці: «*Even the sun has the stains*».

Вибір граматичних одиниць значною мірою залежить від семантики та сполучуваності лексичних елементів у мові-джерелі та мові, на яку робимо переклад. Тому практично немає постійних граматичних відповідників. Змінні, з точки зору граматики, еквіваленти можуть бути аналогічні форми у мові, на яку перекладаємо, або різні форми з подібними значення.

Часто трапляється, що такі еквіваленти є взаємозамінними, і перекладач має вільний вибір між ними. У наступному англійському реченні «*Mary was so surprised by the flowers given by Thomas*» частину «*given by Thomas*» можемо перекласти як дієприкметником (*Мері була дуже здивована квітами, подарованими Томасом*) або ж підрядним реченням (*Мері була здивована квітами, які подарував Томас*). І вживання ситуативних еквівалентів тут більш ймовірне і поширене, ніж у випадку лексичних або фразеологічних одиниць. Ми бачили це в перших трьох типах еквівалентності, коли мовні одиниці не мають еквівалентів серед граматичних одиниць, проте автор свідомо їх використовує.

Немала кількість одиниць мови-джерела не мають регулярних еквівалентів у мові, на яку робиться переклад. Безеквівалентні слова часто зустрічаються серед назв специфічних національних символів, предметів, явищ (національно-марковані слова), такі як англійські слова *coroner, condominium, impeachment, baby-sitter* тощо. Однак існує досить багато «звичайних» слів, для яких мова, на яку робиться переклад, може не мати еквівалентних лексичних одиниць: *fluid, bidder, qualifier, conservationist* тощо. Деякі граматичні форми та категорії також можуть бути відсутніми (наприклад, англійський герундій, артикль або абсолютні дієприкметникові конструкції, які не мають відповідників в українській).

В. Коптілов стверджує, що відсутність регулярних еквівалентів не означає, що значення одиниці мови-джерела, яка не має сталого еквівалента, не може бути передана в перекладі, або ж що її переклад повинен бути менш точним. Слова зі сталими еквівалентами нерідко перекладаються за допомогою контекстуальних замінників. Так само перекладач, натрапляючи на слово, яке не має сталого еквівалента, вдається до оказіональних еквівалентів, які можуть бути створені наступними способами:

1. Вживання запозичених слів, що імітують форму слова мови, з якої робиться переклад, наприклад *default* – дефолт, *brain-drain* – витік мізків. Часто трапляється, що такі «випадкові» утворення приживаються у мові, на яку робиться переклад, і поступово стають сталими регулярними еквівалентами.

2. Використання наближених замінників, тобто слів з подібними значеннями, які розширюються для передачі додаткової інформації (за необхідності, за допомогою виносок), наприклад, *all of a sudden* – раптово, *hard-working* – працьовитий (замість дослівного перекладу «той/та, що важко працює», через практично відсутність дієприкметників в українській мові).

3. Використання всіх видів лексичних (семантичних) модифікуючих значень одиниці у мові, з якої робимо переклад. Напр. *Jane felt sick because of exposure* можна перекласти українською мовою як «Джейн почувалась погано через переохолодження» або ж «Джейн почувалась погано від сонячного удару».

4. Використання пояснення для передачі значення. Наприклад, *prorogation* – офіційне розпорядження монарха про відновлення/закінчення сесії парламенту Великої Британії.

Цей метод іноді використовується в поєднанні з першим, коли після введення запозиченого слова йде виноска, що пояснює значення безеквівалентного слова у мові, на яку перекладаємо. Після цього перекладач може вільно використовувати новостворений замінник [8, с. 158].

Існує також чимала кількість ідіом без еквівалентів. Такі англійські фразеологізми, як *Canterbury tale, to cut off with a shilling, blue bonnet* та багато інших не мають відповідників в українській мові. Вони перекладаються або шляхом відтворення їх форми під час перекладу шляхом дослівного перекладу або поясненням переносного значення ідіоми, наприклад: *like father, like son* – який тато такий син; *not a cat's/dog's chance* – жодних шансів/можливостей.

Висновки. Отже, можемо сказати, що еквівалентність у перекладі не можна тлумачити як тотожність з точки зору її наукового сенсу. В жодній

мові немає слів, які б мали абсолютно однакове значення. Цілком природно, що і в будь-яких двох мовах немає двох абсолютно однакових за значенням слів. Що стосується всього тексту, то просто неможливо перенести все повідомлення вихідного тексту в цільовий текст, не змінивши абсолютно нічого у його значенні. Тому еквівалентність у перекладі можна розуміти лише як різновид максимальної подібності чи наближення. Це означає, що еквівалентність між вихідним текстом (тобто текстом, з якого робимо переклад) і цільовим текстом може бути встановлена на різних рівнях і в різних аспектах.

Еквівалентність є конститутивною ознакою та керівним принципом перекладу. Без еквівалентності певних ступенів або в певних аспектах перекладений текст не може вважатися вдалим перекладом оригінального тексту. Це абсолютно необхідна та основна вимогою перекладу.

Література:

1. Catford J.C. *Linguistic theory of translation*. L.N/Y. 2021. 379 p.
2. Newmark P. *Approaches to translation*. London. 2019. 416 p.
3. Балахтар В.В., Балахтар К.С. Адекватність та еквівалентність перекладу. *Спецпроект: аналіз наукових досліджень*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2011. С. 28-33.
4. Яблочнікова В. О. Перекладацька адекватність та еквівалентність. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2019. № 38. Том 1. С. 177-179.
5. Дубенко О.Ю. *Порівняльна стилістика англійської та української мов. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів.* Вінниця: Нова Книга, 2005. 224 с.
6. Nida E. *Towards a science of translation*. Leiden. 2019. 247 p.
7. Єфімов Л.П., Ясінецька О.А. *Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз*. Вінниця: Нова Книга, 2004. 240 с.
8. Коптілов В. *Теорія і практика перекладу: Навчальний посібник*. Київ: Юніверс, 2002. 280 с.

References:

1. Catford J.C. (2021) *Linguistic theory of translation*. L.N/Y. 379 p.
2. Newmark P. (2019) *Approaches to translation*. London. 416 p.
3. Balakhtar V.V., Balakhtar K.S. (2011) Adekvatnist ta ekvivalentnist perekladu [Adequacy and Equivalence of Translation]. *Spetsproekt: analiz naukovykh doslidzhen*: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv. S. 28-33 [in Ukrainian].
4. Yablochnikova V.O. (2019) Perekladatska adekvatnist ta ekvivalentnist [Translation Adequacy and Equivalence]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu.* Seriia: Filolohiia. № 38. Tom 1. S. 177-179.
5. Dubenko O.Yu. (2005) *Porivnialna stylistyka anhliiskoi ta ukrainskoi mov. Posibnyk dlia studentiv ta vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Comparative Stylistics of English and Ukrainian. Manual for Students and Teachers of Higher Educational Establishments]*. Vinnytsia: Nova Knyha. 224 s. [in Ukrainian].

6. Nida E. (2019) *Towards a science of translation*. Leiden. 247 p.
7. Yefimov L.P., Yasinetska O.A. (2004) *Stylistyka anhliiskoi movy i dyskursyvnyi analiz [Stylistics of the English Language and the Discourse Analysis]*. Vinnytsia: Nova Knyha, . 240 s. [in Ukrainian].
8. Koptilov V. (2002) *Teoriia i praktyka perekladu: Navchalnyi posibnyk [Theory and Practice of Translation]*. Kyiv: Yunivers. 280 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

УДК 373.091.33:811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-516-526

Гірняк Світлана Петрівна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0001-7264-0312

Луців Світлана Ігорівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org 0000-0003-3219-7779

СУЧАСНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОВИ І МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Мова – найважливіше надбання кожного народу, оскільки саме вона сприяє формуванню людської духовності, а також сприйняттю краси слова й образу. Оволодіння комунікативними навичками й уміннями – це важлива передумова становлення особистості, адже спілкування дозволяє дитині природно взаємодіяти з навколишнім світом і сприяє її духовному зростанню. Мовлення виконує не тільки функцію посередника в спілкуванні з однолітками, рідними чи дорослими, але й виступає потужним засобом передачі й отримання знань.

Прагнення до особистісного розвитку мотивує до вивчення української мови, бо саме розвинуті комунікативні здібності школярів забезпечують їхній успіх у навчанні та виступають одним із ключових чинників самореалізації та засвоєння національної культурної спадщини. Це нерозривно пов'язано з інтелектуальним, моральним й естетичним розвитком особистості.

Лінгвістичний і педагогічний аспекти, які тісно взаємопов’язані, відіграють провідну роль у процесі вивчення української мови та впливають на становлення мовної особистості.

Провідні педагоги зазначають, що лінгвістичний підхід передбачає глибоке дослідження мови як системи: від звукової та семантичної природи слів до структури словосполучень, речень і повнотекстових одиниць. Водночас педагогічний підхід акцентує увагу на досконалому володінню українською мовою та розкриває особливості літературної мови. Важливим

нововведенням у цьому контексті є акцент на формуванні мовної особистості, здатної відтворювати спілкування, демонструючи знання мови, мовне чуття і вміння ефективно використовувати слово.

Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів – це одна з десяти ключових компетентностей, визначених у Концепції Нової української школи. Ця компетентність охоплює здатність спілкуватися державною мовою, а також рідною мовою, якщо вона відрізняється.

Основними аспектами є вміння усно і письмово передавати й інтерпретувати поняття, думки, почуття, факти та погляди через слухання, говоріння, читання, письмо і використання мультимедійних засобів. Вона також передбачає здатність адекватно реагувати на широкий спектр соціальних і культурних ситуацій у навчанні, роботі, побуті, дозвіллі. Особливу увагу приділяється усвідомленню важливості ефективного спілкування. Розвиток цієї компетентності – це одне з пріоритетних напрямів освітньої роботи в сучасній початковій школі.

Ключові слова: мова, мовлення, українська мова, лінгводидактика, комунікація, комунікативна компетентність, мовна особистість.

Hirniak Svitlana Petrivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0001-7264-0312

Lutsiv Svitlana Ihorivna Candidate of Science in Pedagogical, Docent, Docent of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org 0000-0003-3219-7779

MODERN LINGUISTIC APPROACHES TO LEARNING LANGUAGE AND SPEECH IN THE CONTEXT OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A LANGUAGE PERSONALITY

Abstract. Language is the most important asset of every nation, because it contributes to the formation of human spirituality, as well as the perception of the beauty of words and images. Mastering communicative skills and abilities is an important prerequisite for the formation of a personality, since communication allows a child to interact naturally with the world around him and contributes to his spiritual growth. Speech performs not only the function of an intermediary in communication with peers, relatives or adults, but also acts as a powerful means of transmitting and receiving knowledge.

The desire for personal development motivates the study of the Ukrainian language, because the developed communicative abilities of schoolchildren ensure their success in learning and act as one of the key factors in self-realization and assimilation of the national cultural heritage. This is inextricably linked with the intellectual, moral and aesthetic development of the personality.

Linguistic and pedagogical aspects, which are closely interconnected, play a significant role in the process of studying the Ukrainian language and influence the formation of a linguistic personality.

Leading educators note that the linguistic approach involves a deep study of language as a system: from the sound and semantic nature of words to the structure of word combinations, sentences and full-text units. At the same time, the pedagogical approach emphasizes perfect mastery of the native language and reveals the features of the literary language. An important innovation in this context is the emphasis on the formation of a linguistic personality capable of reproducing communication, demonstrating knowledge of the language, linguistic sense and the ability to effectively use the word.

The formation of communicative competence of primary school students is one of the ten key competencies defined in the Concept of the New Ukrainian School. This competence includes the ability to communicate in the state language, as well as in the native language, if it is different.

The main aspects are the ability to orally and in writing convey and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and views through listening, speaking, reading, writing and using multimedia tools. It also involves the ability to respond adequately to a wide range of social and cultural situations in education, work, everyday life and leisure. Particular attention is paid to the awareness of the importance of effective communication. The development of this competence is one of the priority areas of educational work in modern primary schools.

Keywords: language, speech, the Ukrainian language, linguodidactics, communication, communicative competence, linguistic identity.

Постановка проблеми. Оволодіння комунікативними вміннями і навичками – це важлива умова в процесі формування мовної особистості. Спілкування надає дитині можливість вільно взаємодіяти з соціумом, сприяючи її духовному розвитку. Мовлення виступає не тільки засобом спілкування з однолітками, рідними чи дорослими, але й унікальним інструментом передачі й отримання знань. Потреба особистісного зростання спонукає до вивчення української мови, адже добре розвинені комунікативні здібності учнів слугують гарантією їхнього успіху в освітній діяльності та одним із ключових чинників для формування особистості. Вони також сприяють засвоєнню національної культури, розумовому, етичному й естетичному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування та розвитку комунікативної компетентності мовної особистості висвітлюються такими ученими як Я. Бодуен де Куртене, Ф. де Сосюр, О. Потебня, В. фон Гумбольдт, С. Семчинський. У дослідженнях М. Вашуленка, Л. Варзацької, С. Гірняк, Н. Деркач, А. Зимульдінової, Г. Коваль, М. Наумчук, М. Проць й інших авторів висвітлено сучасний стан проблематики. У їхніх працях з різних аспектів розглядаються питання вивчення української мови і формування мовної особистості молодшого школяра.

Мета статті – теоретичний аналіз особливостей формування комунікативної компетентності мовної особистості.

Виклад основного матеріалу. Комунікативний підхід до вивчення української мови передбачає чітке розмежування понять *мова* і *мовлення*. Відомо, що мова – це інструмент пізнання світу, спілкування, обміну думками та, водночас, засіб зв'язку між поколіннями, оскільки саме з її допомогою ми передаємо отриманий досвід. Мова – це ключова ознака формування нації, оскільки саме її носії створюють, розвивають і вдосконалюють її, активно застосовуючи в повсякденному житті. Головна функція мови – забезпечення процесу комунікації, тобто взаємодії між членами суспільства, а також у збережені та передачі накопичених знань і досвіду попередніх поколінь.

Мову і мовлення вивчають не лише лінгвісти, але й філософи, психологи, психолінгвісти, педагоги та фахівці з лінгводидактики. Адже мова є унікальним засобом людського спілкування, що одночасно належить як соціуму, так і кожній окремій людині. Вона є продуктом історичного розвитку суспільства, яке накопичує здобутки попередніх поколінь. Водночас мовлення розглядається як індивідуальний і похідний елемент щодо мови. Саме через мовлення мова існує й розвивається, залишаючись невичерпною та багатогранною. Її величезний лексичний запас, що складається зі сотень тисяч слів із притаманними їм значеннями та формами, оживає в індивідуальній мовленнєвій практиці носіїв.

Однак, як слушно зауважують дослідники С. Дорошенко та П. Дудик, у мовленні окремої людини виявляється тільки частина цього багатства. У повсякденному житті людина зазвичай користується від 4 до 6 тисяч найбільш уживаних слів, що є достатнім для основних комунікаційних потреб [5, С. 40].

У мовознавстві мову і мовлення розглядають як нерозривну та складну діалектичну єдність, бо саме в мовленні мова знаходить свій розвиток, реалізацію та життя. Як підкреслює Н. Бабич, мова потрібна людям для обміну інформацією та спілкування. Без задоволення цієї базової

потреби, тобто без мови, існування суспільства було б неможливим. Мова – це єдина, цілісна та багаторівнева знакова система – тобто є системою систем: фонем, морфем, слів, словосполучень і речень. Вона виконує функції засобу комунікації, передачі думок, їхнього закріплення та формування [1, С. 11].

Видатні лінгвісти, такі як Я. Бодуен де Куртене, Ф. де Сосюр, О. Потебня, В. фон Гумбольдт, С. Семчинський та інші, у своїх дослідженнях приділяли увагу розмежуванню мови та мовлення.

С. Семчинський зазначав, що мова є динамічною системою членороздільних звукових знаків, створюваних і відтворюваних мовними органами для позначення предметів, явищ фізичної та психічної дійсності, а також їх відображень у свідомості. Ця система включає правила сполучуваності знаків і здатна передати всю повноту людських знань та уявлень про світ [9, С. 9].

Мова система динамічна, яка створюється та відтворюється за допомогою мовленнєвих органів у вигляді членороздільних звукових знаків. Вона слугує для позначення предметів і явищ як фізичної, так і психічної реальності, а також їхніх відображень у свідомості. Окрім того, мова включає правила поєднання цих знаків і має здатність виражати всю повноту людських знань й уявлень про навколишній світ. Водночас мовлення (за Г. Костюком) – це засвоєння й практичне використання людиною тієї чи тієї мови в процесі спілкування з іншими людьми [8, С. 300 – 332].

Мовлення нерозривно пов’язане з мовою і не може функціонувати без неї. У той же час, мова здатна існувати і розвиватися лише через мовленнєву діяльність, виконуючи свою основну роль – забезпечення комунікації між людьми, що включає їх взаємодію, обмін думками, знаннями, почуттями тощо. Закони мови (фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні) є результатом багатовікової мовної практики носіїв, тоді як мовлення – це сучасна форма існування будь-якої мови. Отже, аналізуючи мову й мовлення людини, їх не потрібно протиставляти. Варто тільки звернути увагу на те, якими лексичними засобами користується особа, чи дотримується вона стилістичних і граматичних норм, а також правопису.

Лінгвістичний підхід охоплює багатогранне дослідження мови як складної системи, зокрема:

– її фонетичний і графічний аспект;

– лексичне значення слів, сталих словосполучень, речень і тексту в цілому;

– граматичну структуру;

– орфоепічні та правописні особливості;

– стилістичну характеристику.

Психологи стверджують, що мовлення являє собою динамічний процес, а вивчення мови стає можливим тільки в межах мовленнєвої діяльності. У контексті психології та психолінгвістики мовлення розглядається як процес створення і сприйняття висловлювань, слугуючи водночас формою унікальної людської активності. Лінгводидакти, серед яких М.Вашуленко, Л. Варзацька, А. Зимульдінова й інші, досліджують різні види мовленнєвої діяльності, зокрема в учнів початкової школи. До них належать слухання, розуміння, говоріння, читання та письмо, які активно взаємодіють між собою, формуючи єдиний комунікативний процес [7]. Як можна помітити, однією з найважливіших потреб у житті кожної людини, незалежно від віку чи статі, є потреба в спілкуванні й обміні думками з оточенням. Реалізувати цю потребу особистість може виключно через використання мови і мовлення. Опанування мови та розвиток мовленнєвих навичок сьогодні стали одним із ключових пріоритетів у шкільній освіті. Ця ідея знайшла своє підтвердження в словах К. Ушинського, який наголошував, що мова є найважливішим і найціннішим зв'язком, що об’єднує минулі, теперішні та майбутні покоління народу в єдиний історичний і живий організм. Вона не лише демонструє життєздатність народу, а й відображає саму сутність життя. Зникнення мови народу фактично означає втраті самої нації [12, С. 123].

За допомогою мови з ранніх років життя у людини формується духовний світ, здатність відчувати красу рідного слова, яке згодом стає інструментом пізнання навколишнього середовища та засобом для здобуття нових знань. В. Сухомлинський влучно підкреслював, що лише той, хто глибоко відчуває тонкощі й багатство рідної мови, цінує її як честь своєї матері, як колиску чи добре ім'я своєї родини, може усвідомити розумом і серцем велич, красу і силу рідної землі [10, С. 52].

Відповідно до Концепції Нової української школи й інших нормативних документів Міністерства освіти і науки України, у шкільній освіті дедалі більше утверджується практична спрямованість у вивченні навчальної дисципліни «Українська мова», а це потребує ретельної мовленнєвої підготовки учнів у процесі навчання. Формування соціально активної, національно свідомої та духовно багатої особистості неможливе без глибокого засвоєння української (державної) мови і розвитку мовленнєвих навичок у всьому розмаїтті її функцій: пізнавальній, комунікативній, регулятивній тощо.

Г. Коваль, Н. Деркач і М. Наумчук зазначають, що мовець, висловлюючи свої думки усно чи письмово, направляє їх до адресата (об'єкта мовлення). У процесі говоріння думка набуває словесної форми і кодується через звуки. Письмо передбачає кодування думки за допомогою

спеціальних символів, тобто букв, тоді як читання полягає в розкодуванні цієї думки шляхом відтворення звукового комплексу. Усі ці процеси пов'язані загальним механізмом формування та вираження думки через мовні засоби, а також її утримання в оперативній пам'яті [6, С. 49].

Психологи вважають, що реалізація мовної здатності дитини, яка проявляється через мовленнєву діяльність, є важливою згідно з принципом комунікативної спрямованості в процесі засвоєння мови. Ґрунтуючись на знаннях про механізми мовлення і теорії мовленнєвої діяльності, науковці та методисти розробляють різноманітні підходи до формування комунікативних умінь. Саме ці вміння є ключовими в процесах сприйняття і створення зв'язних висловлювань, тобто в міжособистісній комунікації. Хоча існує нерозривний зв'язок між мовною системою та мовленнєвою здатністю, мовлення кожної людини є індивідуальним, навіть якщо воно базується на одній і тій самій мові. Відсутність повної тотожності між мовою та мовленням підкріплюється тим фактом, що деякі люди, знаючи теоретичні основи певної мови, не завжди здатні застосовувати її на практиці. У таких випадках вони не можуть вільно, точно й виразно висловлювати свої думки цією мовою.

Ідея комунікативного підходу до вивчення мовних одиниць передбачає переосмислення цілей початкового опанування української мови. На перший план висувається розвиток практичних мовленнєвих умінь і навичок, тоді як мовна освіта учнів відбувається поступово та включає засвоєння основних знань із різних розділів лінгвістики. У свою чергу, оволодіння теоретичними основами мови стає базою для ефективного застосування цих знань у практичній комунікації. Це сприяє вдосконаленню комунікативних умінь і формуванню всебічної комунікативної компетентності школярів.

У дослідженнях М. Вашуленка, Л. Варзацької, С. Гірняк, Н. Деркач, А. Зимульдінової, Г. Коваль, М. Наумчук, М. Проць й інших висвітлюється сучасний стан проблеми. У роботах цих авторів багатогранно аналізується питання вивчення української мови і формування мовної особистості молодших школярів.

Мова стає частиною життя кожної людини з раннього дитинства, хоча її освоєння не пов'язано зі свідомим аналізом чи обмірковуванням мовних особливостей. Це відбувається на підсвідомому рівні: спершу через наслідування дорослих, а потім у процесі взаємодії з іншими людьми. Так поступово формується мовленнєвий досвід, який з часом вдосконалюється. Спочатку дитина опановує окремі звуки, згодом – окремі слова, а після цього, вже в шкільному віці, поетапно знайомиться зі структурою мови та її основними нормами. Педагоги і методисти справедливо називають рідну

мову найкращим учителем, адже саме вона відкриває дитині двері до нового, незвіданого світу.

Провідні педагоги зазначають, рідне слово відкриває дитині світ її власної природи набагато глибше, ніж це міг би зробити будь-який природознавець. Воно допомагає зрозуміти характер людей, серед яких вона зростає, знайомить із суспільством, його історією, прагненнями – і все це в способі, недоступному навіть історику. Українська мова вводить дитину в народні уявлення, традиції та культуру так природно й органічно, як не зміг би зробити жоден естет. Більше того, вона надає дитині логічні та філософські поняття, які перевершують пояснення будь-якого філософа.

Мова – це дзеркало душі народу і його батьківщини. У ній оживає дух рідної землі, вона творить образи неба, повітря, природних явищ, клімату, краєвидів – полів, гір, лісів і річок. Вона передає бурі і грози рідної природи та її величний голос, сповнений думки й почуття. Цей унікальний наставник – рідна мова – не тільки щедро дарує знання, але й робить це легко та доступно завдяки незбагненній легкості та природності методу навчання.

В. Сухомлинський уважав, що вивченню рідної мови в школі потрібно приділяти більше часу. На його переконання, ґрунтовне оволодіння українською мовою позитивно впливає на засвоєння інших предметів. Науковець наголошував, що учень, який не засвоїв рідну мову, не зможе повноцінно вивчити інші мови та використовувати їх правильно. Звертаючись до молодого покоління педагог акцентував увагу на важливості плекання духовної спадщини, закликаючи знати, берегти і збагачувати українську мову як частину великої культури свого народу. В. Сухомлинський намагався підкреслити, що рідна мова є животворним джерелом, яке має бути доступним для учнів із перших моментів їхнього навчання у школі [11, С. 34].

Наш сучасник, вчений-методист, відомий дидакт, академік М. Вашуленко, добре відомий як автор численних підручників з української мови, наголошував на важливості розрізнення мовних понять. Він зазначав, що мова і мовлення тісно взаємопов’язані, проте мають різні функції. Мова є системою граматичних і лексичних засобів, за допомогою яких люди формулюють свої думки та почуття та виступає найважливішим інструментом спілкування. Натомість мовлення – це конкретний процес або діяльність, під час якої мовці застосовують ці мовні засоби для комунікації [3, С. 21].

Педагог Л. Варзацька слушно зазначає, що формування духовно багатої та соціально активної особистості неможливе без глибокого оволодіння мовою, яка виступає основним й універсальним засобом спілкування. У цьому контексті особливо важливим є тісний зв’язок між

мовною освітою учнів та їхнім мовленнєвим розвитком. На думку дослідниці, один зі способів вирішення цієї проблеми полягає в організації вивчення всіх програмових розділів на основі мовленнєвої діяльності учнів [2, С. 23].

У контексті проведеного аналізу актуальним є твердження М. Вашуленка, що основним завданням сучасної школи є формування гармонійно розвиненої особистості. Одним із ключових аспектів цього складного та багатогранного процесу виступає мовленнєвий розвиток дитини, адже саме вільне володіння словом значною мірою впливає на загальний розвиток особистості, формування її світогляду, здатність налагоджувати стосунки з іншими людьми та реалізовувати себе в суспільстві.

У зв'язку з цим сучасний підхід до вивчення початкового курсу української мови ставить у пріоритет усебічний розвиток мовлення учнів як основний принцип засвоєння навчального матеріалу [7, С. 312].

У сучасній методиці та практиці навчання учнів початкових класів домінує комунікативний підхід до викладання української мови, а тому основна увага вчителя має бути спрямована на формування і вдосконалення мовленнєвих навичок дітей. Водночас важливо, щоб молодші школярі засвоювали базові теоретичні знання про мову, які допоможуть їм будувати зв'язні висловлювання й ефективно спілкуватися.

На уроках української мови учні збагачують свій словниковий запас, вчаться свідомо підбирати найбільш доречну лексику, опановують уживання синонімів, антонімів, фразеологізмів, а також розвивають навички створення словосполучень, речень і зв'язних висловлювань на різні теми. Розвиток мовлення учня є ключовою умовою для його успішного навчання й ефективної взаємодії з оточуючими.

Батьки, які заохочують дитину приділяти хоча б частину вільного часу читанню, слуханню чи участі в групових іграх, незабаром помітять покращення пам'яті своєї дитини та її здатності швидше засвоювати інформацію з різних навчальних предметів.

Важливо зазначити, що щоденна ретельна робота над удосконаленням мовленнєвих навичок має важливе значення, адже вона сприяє поповненню активного словникового запасу. Робота з новими словами дозволяє школярам засвоїти їх вимову, наголос, написання і семантику, а це є основою для їхнього мовленнєвого розвитку та формування високої мовної культури.

Висновки. Оволодіння комунікативними вміннями та навичками – необхідна умова в процесі становлення мовної особистості. Це дозволяє учням активно взаємодіяти з навколишнім світом (соціумом) і сприяє

їхньому духовному розвитку. Розвинені комунікативні вміння у молодших школярів не тільки забезпечують успішність в освітній діяльності, а й виступають одним із ключових факторів їхнього особистісного становлення. Вони допомагають засвоювати багатства національної культури, формуючи тісний зв'язок із інтелектуальним, моральним й естетичним розвитком учня.

Література

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. С. 11–15.
2. Варзацька Л.О. Взаємопов'язане навчання мови й мовлення. *Початкова школа*. 1990. № 4. С. 23–28.
3. Вашуленко М.С. Комунікативний підхід до засвоєння мови в 2 класі. *Початкова школа*. 1991. № 8. С. 20–24.
4. Гірняк С.П., Луців С.І. Теоретико-методологічні засади формування комунікативної особистості молодшого школяр на уроках української мови. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59) 2026. С. 508–516.
5. Дорошенко С.І., Дудик П.С. Вступ до мовознавства. К. : Вища школа, 1974. С. 24–44.
6. Коваль Г., Деркач Н., Наумчук М. Методика викладання української мови: Навчальний посібник для студентів пединститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.
7. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
8. Психологія: Підручник для педагогічних вузів / за ред. Г.С. Костюка. К. : Рад. школа, 1968. С. 300–332.
9. Семчинський С.В. Загальне мовознавство. К. : Вища школа, 1988. С. 4–18.
10. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 7. С. 52–62.
11. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. К., 1966. С. 34–38.
12. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. Т. 1. К. : Рад. школа, 1983. С. 123–127.

References

1. Babych, N. D. (1990). Osnovy kul′tury movlennya. [Fundamentals of Speech Culture]. L′viv: Svit,. S. 11–15. [in Ukrainian].
2. Varzats′ka, L. O. (1990). Vzayemopov″yazane navchannya movy y movlennya. [Interrelated teaching of language and speech]. *Pochatkova shkola*. № 4. S. 23–28. [in Ukrainian].
3. Vashulenko, M. S. (1991). Komunikatyvnyy pidkhid do zasvoyennya movy v 2 klasi. [Communicative approach to language acquisition in the 2nd grade]. *Pochatkova shkola*. № 8. S. 20–24. [in Ukrainian].
4. Hirniak S. P., Lutsiv S. I. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia komunikatyvnoi osobystosti molodshoho shkoliar na urokakh ukrainskoi movy [Theoretical and methodological principles of the formation of a communicative personality of younger

schoolchildren in Ukrainian language lessons]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. 2026. № 1(59) 2026. S. 508–516. [in Ukrainian].

5. Doroshenko, S. I., Dudyk, P. S. (1974). Vstup do movoznavstva. [Introduction to Linguistics]. K. : Vyshcha shkola, S. 24–44. [in Ukrainian].

6. Koval′, H., Derkach, N., Naumchuk, M. (2008). Metodyka vykladannya ukrayins′koyi movy: Navchal′nyy posibnyk dlya studentiv pedinstytutiv, humanitarnykh universytetiv, pedahohichnykh koledzhiv. [Methodology of teaching the Ukrainian language: Textbook for students of pedagogical institutes, humanitarian universities, pedagogical colleges]. Ternopil′ : Aston, 287 s. [in Ukrainian].

7. Vashulenko, M. S. (Red.). (2011). Metodyka navchannya ukrayins′koyi movy v pochatkoviy shkoli : navchal′no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchal′nykh zakladiv [Methodology of teaching the Ukrainian language in primary school: a teaching and methodological manual for students of higher educational institutions] K. : Litera LTD, 364 s. [in Ukrainian].

8. Kostyuka, H. S. (1968). Psykholohiya: Pidruchnyk dlya pedahohichnykh vuziv. [Psychology: Textbook for pedagogical universities] K. : Rad. shkola, S. 300–332. [in Ukrainian].

9. Semchyns′kyy, S. V. (1988). Zahal′ne movoznavstvo. [General Linguistics] K. : Vyshcha shkola. S. 4–18. [in Ukrainian].

10. Sukhomlyns′kyy, V.O. (1987). Slovo ridnoyi movy. Ukrayins′ka mova i literatura v shkoli. [The Word of the Native Language. Ukrainian Language and Literature in School] № 7. S. 52–62. [in Ukrainian].

11. Sukhomlyns′kyy, V. O. (1966).Moral′ni zapovidi dytynstva i yunosti. [Commandments of Childhood and Youth] K.S. 34–38. [in Ukrainian].

12. Ushyns′kyy, K. D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory: V 2 t. T. 1.[Selected pedagogical works: In 2 vols. T.1] K. : Rad. Shkolaю S. 123–127. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811. 161. 2’373, 611

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-527-540

Глібчук Наталія Мирославівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови імені професора Івана Ковалика, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0009-0008-2387-4022

ОМОГРАФИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ТРАНСПОЗИЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Анотація. У статті в теоретичному і практичному аспектах розглянуто омографи, які зафіксовані в «Словнику міжчастиномовних омонімів сучасної української мови». Здійснено спробу розкрити механізм утворення похідних одиниць, що входять до омопар чи омокомплексів із урахуванням трьох основних критеріїв виділення частин мови: семантичного, морфологічного, синтаксичного. Описано транспозити, які відрізняються від мотивувальних слів наголосом. Простежено, що в транспозиційних процесах важливою є граматична форма слова. Проаналізовано омографи, що відображають явище ад’єктивації. Наведено контексти, що підтверджують частиномовний статус кожної одиниці омопари чи омокомплексу. Акцентовано увагу на тому, що способом розрізнення належності омографів до різних лексико-граматичних класів є наголос, а також інші важливі чинники, зокрема зміна частиномовного значення, морфологічних ознак, синтаксичної функції. Проаналізовано омографи, що охоплені процесом адвербіалізації, тобто їхнім переходом у прислівник. Транспозити такого різновиду розподілено на відіменникові, відзайменникові та віддієприслівникові, детально описано кожну групу. Осмислено конкретні випадки переходу дієприкметників у прикметники та іменники, а також субстантивів, займенників, дієприслівників – у прислівники.

Проаналізовано ті морфолого-синтаксичні зміни, яких зазнають твірні слова в процесі транспозиції. Узагальнено, що зміна наголосу похідних одиниць свідчить про завершальний етап морфологічної транспозиції. Виявлено, що синтаксична функція мотивувальних слів і похідних одиниць може збігатися, що не сприяє чіткому протиставленню частин мови, «розмиває» межі між ними, натомість різне наголошування омографів якраз увиразнює їхню належність до конкретного лексико-граматичного класу, а також свідчить про остаточний ступінь транспозиції, її завершеність. На прикладі омографів простежено взаємозв’язки між лексико-граматичними

класами в українській мові. Виявлено складні системні зв'язки й відношення між словами в морфології.

Ключові слова: омографи, міжчастиномовна омонімія, транспозиція, ад'єктивація, адвербіалізація, дієприкметник, дієприслівник, прислівник, займенник.

Hlibchuk Nataliya Myroslavivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language named after Prof. Ivan Kovalyk, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0009-0008-2387-4022

HOMOGRAPHS AS A RESULT OF TRANSPOSITION IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the homographs recorded in the "Dictionary of Lexico-grammatical Homonyms of the Modern Ukrainian Language" from the theoretical and practical perspective. An attempt is made to reveal the mechanism of the formation of derivatives that are included in homopairs or homocomplexes, taking into account three main criteria for establishing parts of speech: semantic, morphological, syntactic. The study describes the transposits that differ from motivating words by the stressed syllable. It was established that the grammatical form of the word is important in transpositional processes. Homographs that represent the phenomenon of adjectivization are analyzed. The article provides contexts that confirm the part of speech status of each unit of a homophone pair or homocomplex. The emphasis is made on the fact that the word stress plays a vital role in distinguishing different lexical and grammatical classes of homographs, as well as other important factors, in particular, a change in the part of speech meaning, morphological features, and syntactic function. The study analyzes the homographs that undergo the process of adverbialization, i.e. their transition to an adverb. Transposits of this type are divided into those derived from a noun, a pronoun, and an adverbial participle, and each group is described in detail. It considers specific cases of the transition of participles into adjectives and nouns, as well as the transition of substantives, pronouns, and adverbial participles into adverbs. The article analyzes the morphological and syntactic changes that derivational words undergo in the process of transposition. The analysis revealed that the change in the stress of derivative units indicates the final stage of morphological transposition. It was established that the syntactic function of motivating words and derivative units may coincide, which does not contribute to a clear distinction between parts of speech, "blurs" the boundaries between them, while the different word stress of

homographs precisely expresses their belonging to a specific lexical and grammatical class, and also indicates the final degree of transposition, its completion. Using the example of homographs, the interrelationships between lexical and grammatical classes in the Ukrainian language are traced. Complex systemic connections and relations between words in morphology are revealed.

Keywords: homographs, lexico-grammatical homonymy, transposition, adjectivation, adverbialization, participle, adverbial participle, adverb, pronoun.

Постановка проблеми. Основними морфологічними одиницями є частини мови, або лексико-граматичні класи. Опираючись на гетерогенну класифікацію, їх визначають за чотирма критеріями: семантичним, морфологічним, синтаксичним і словотвірним. Частини мови не ізольовані, а постійно взаємодіють між собою. Динаміка в системі лексико-граматичних класів виявляється саме в перехідних явищах, пов'язаних головно із морфологічною транспозицією. У практичному курсі морфології інколи нелегко визначити частиномовну належність слова, а тим більше тоді, коли маємо справу з однозвучними мовними одиницями, які належать до різних лексико-граматичних класів, тобто з міжчастиномовними омонімами. За визначенням О. Тараненка, міжчастиномовні омоніми – це «слова або їхні окремі граматичні форми (омоформи), що, зберігаючи семантичні зв'язки на рівні лексичних значень (оскільки це однокореневі слова), набули різних граматично-категоріальних значень» [1, С. 402]. Усі перехідні явища заслуговують уваги дослідників, ми ж детально розглянемо омографи, що виникли в результаті транспозиції. Їхній частиномовний статус інколи викликає труднощі та потребує ґрунтовного наукового аналізу. Тільки контекст допомагає встановити лексико-граматичний статус проблемних слів, які охоплені явищами міжчастиномовної омонімії. У передмові до «Словника міжчастиномовних омонімів сучасної української мови» визначаємо омографи як «різнонаголошувані етимологічно споріднені слова чи словоформи (вихідна форма – транспозит), причому похідне слово (словоформа) одночасно поєднує семантико-синтаксичні ознаки двох частин мови: *бі́гом* (іменник) – *бігóм* (прислівник), *гу́ртом* (іменник) – *гуртóм* (прислівник), *ви́падком* (іменник) – *ви́пáдком* (прислівник), *кру́гом* (іменник) – *кругóм* (прислівник), *загáлом* (іменник) – *загалóм* (прислівник) та інші» [2, С. 11]. Попри достатню увагу науковців до явищ омонімії загалом, і міжчастиномовної омонімії зокрема, саме на омографах не так часто зосереджують увагу дослідники, хоча цей клас слів демонструє різноманітні вияви перехідних процесів у системі частин мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Омонімії належить вагоме місце в колі лінгвістичних проблем. Це явище на різних мовних рівнях

представлено в лексикографічних працях О. Демської та І. Кульчицького [3], О. Кушлик [4], Н. Глібчук та У. Добосевич [2]. С. Кійко причиною виникнення омонімів вважає асиметрію між кількістю знаків мови і кількістю понять, що шукають вираження в мові [5, С. 90].

В українському мовознавстві міжчастиномовну омонімію вивчали О. Кушлик [6], С. Соколова [7], О. Шипнівська [8], Н. Глібчук [9], У. Добосевич [10], І. Джочка [11], Є. Кісь [12] та інші.

У наукових працях саме про омоформи та омографи знаходимо не так багато інформації. А. Загнітко визначає омоформи як «слова різних частин мови або форми одного слова, що однаково звучать (збігаються) в окремих граматичних формах, але мають різне значення» [13, С. 328]. О. Шипнівська трактує омоформи як морфологічні омоніми. серед яких виокремлює міжчастиномовні морфологічні омоніми (омоформи різних слів, що належать до різних лексико-граматичних класів) та омоніми в межах однієї частини мови (омоформи різних слів, що належать до однієї частини мови) [14, С. 88].

У статті «Дискусійні моменти теорії омонімії» Ж. Колоїз зіставила різні дефініції ключових понять омонімійної теорії (омоніми, лексичні омоніми, граматичні омоніми, омоформи, омографи, омофони), установила точки перетину й розходження в потрактуванні відповідних явищ, у визначенні їх місця в класифікаційній схемі омонімів загалом та лексичних омонімів зокрема [15].

У дисертації «Транспозиційний потенціал іменника в сучасній українській літературній мові» Є. Кісь комплексно описала морфологічну відіменникову транспозицію в сучасній українській літературній мові з використанням пошукової системи ГРАК, окремо звернула увагу на іменники та їхні транспозити, що відрізняються наголосом, їх протрактувала як омографи [16].

Усі перехідні явища заслуговують на увагу дослідників, ми ж зосередимо увагу на аналізі омографів. Похідні одиниці, що входять до омопар чи омокомплексів, репрезентують різні вияви морфологічної транспозиції. Джерельна база дослідження – «Словник міжчастиномовних омонімів сучасної української мови» [2], ілюстративний матеріал до якого було дібрано з різностильових джерел – від фольклору та усного мовлення до художньої літератури, публіцистичного, конфесійного, наукового, офіційно-ділового, епістолярного стилів.

Мета статті – описати явища транспозиції, у результаті яких виникають омографи, розкрити механізм утворення похідних мовних одиниць, висвітлити відмінності між ними та мотивувальними словами. У процесі аналізу перехідних явищ будемо опиратися на три основні критерії

виділення частин мови: семантичний, морфологічний, синтаксичний. Опис міжчастиномовних переходів допоможе у вирішенні складної проблеми визначення частиномовного статусу однозвучних слів, яка виникає у практичному курсі морфології сучасної української мови.

Виклад основного матеріалу. Омографи, зафіксовані в «Словнику міжчастиномовних омонімів сучасної української мови», виникли в результаті різних різновидів транспозиції, а саме: ад'єктивації, адвербіалізації, препозитивації та інтер'єктивації.

Розглянемо омографи, що відображають явище ад'єктивації. «Ад'єктивація (від лат. adjectivum – прикметник – вид конверсії (різновиду транспозиції), що полягає у переході слів інших частин мови в прикметник. Найбільше охоплює дієприкметники, значно менше – займенники й числівники (***підкреслена*** *увага*; *дивись – **який***!; ***такий*** *собі*; *співати **другі** партії*. Як і прикметники, ад'єктивовані одиниці виступають у ролі означення або частини складеного присудка. Функціональна тотожність ад'єктивованих і неад'єктивованих значень дієприкметників ускладнює їх розмежування [17, С. 11]. У «Словнику міжчастиномовних омонімів» зафіксовано 11 словникових статей із омографами, що виникли в результаті ад'єктивації, а від при: *ва́ре́не*[1-3] (дієслово (дієприкметник), прикметник, іменник), *ва́ре́ний*[1-2] (дієслово (дієприкметник), прикметник), *квітча́ний*[1-2] (дієслово (дієприкметник), прикметник), *ко́пче́ний*[1-2] (дієслово (дієприкметник), прикметник), *ко́ха́ний*[1-3] (дієслово (дієприкметник), прикметник, іменник), *на́зва́ний*[1-2] (дієслово (дієприкметник), прикметник), *нарече́ний*[1-3] (дієслово (дієприкметник), прикметник, іменник), *пе́че́не*[1-3] (дієслово (дієприкметник), прикметник, іменник), *пе́че́ний*[1-2] (дієслово (дієприкметник), прикметник), *про́кля́тий*[1-3] (дієслово (дієприкметник), прикметник, іменник), *я́вле́ний*[1-2] (дієслово (дієприкметник), прикметник). Як бачимо, в окремих випадках від прикметників у результаті послідовного творення виникли субстантиви. Одиниці *ва́ре́не*[1-3], *пе́че́не*[1-3] (дієслово (дієприкметник), прикметник, іменник), *ко́ха́ний*[1-3], *нарече́ний*[1-3], *про́кля́тий*[1-3] є трьохкомпонентними омокомплексами. Частиномовний статус кожного слова визначаємо у контекстах: 1. *Панна Дарина запросила гостя до трапезної, де вже парував на столі ранній сніданок. Першою стравою було чорне пиво, **варене** з медом і прянощами…* (М. Старицький, «Останні орли»); 2. *А **варене** м'ясо, хоч і зберігає в собі всю свою поживність, споконвіку вважалося їжею рабів і чорного люду – тож він надавав перевагу смаженому, обпаленому диким вогнем м'ясові…* (П. Загребельний, «Роксолана»); 3. *Шинкарка прибрала стіл неподалік шинквасу й удвох із Варкою на величезних тацях принесла для майстрових печене, **варене**, горілку, мед, вишнівку, слив'янку та чужоземні вина* (В. Шевчук,

«Сковорода»). У першому реченні виділене слово виступає дієприкметником, у другому – прикметником, у третьому – іменником. Дієприкметник *варе́не* із прикметником-омографом вступає у відношення міжчастиномовної омонімії у всіх граматичних формах, з іменником-омографом – у граматичних значеннях роду (с. р.), числа (одн.), відмінка (усі). У дієприкметнику наголошений перший склад. У реченні дієприкметник має залежні слова на відміну від транспозитів. У прикметнику наголошений другий склад. У реченні прикметник не має залежних слів. У результаті ад'єктивації змінюється частиномовне значення транспозита із ознаки за дією на атрибутивність. Синтаксична функція дієприкметника та прикметника тотожна. Вони можуть виступати узгодженим означенням або частиною складеного іменного присудка. В інших різновидах транспозиції зміна синтаксичної функції похідного слова є передумовою для перехідних процесів. Але тут з'являється інший фактор частиномовного розрізнення – зміна наголосу. Третім компонентом омокомплексу є іменник *варе́не* – «страва чи різні страви, що готуються за допомогою кип'ятіння» [2, С. 68]. У результаті субстантивації транспозит, хоч зберігає наголос прикметника, але змінює частиномовне значення атрибутивності на предметність. Подібні процеси спостерігаємо з омокомплексом *пе́че́не*[1-3]. Суто форми середнього роду виявляють здатність до субстантивації. Наприклад, іменник *пече́не* позначає м'ясну страву – запечене або смажене м'ясо. Як бачимо, форма слова здатна впливати на транспозиційні процеси. Натомість омографи *ва́ре́ний*[1-2] *пе́че́ний*[1-2] (дієприкметник, прикметник) вступають у відношення міжчастиномовної омонімії у граматичних значеннях чоловічого, жіночого і середнього родів, числа (однини та множини), відмінка (усіх). Частиномовний статус омографів *квітча́ний*[1-2] (дієслово (дієприкметник), прикметник) визначаємо у реченнях: 1. *Море гойднулось, зарябіло поспішним безладним рухом, вирівнялось головами, устромилося сотнями тисяч очей у зелену,* ***квітчану*** *золотим колосом гору* (В. Винниченко, «Сонячна машина»); 2. *Зложу тобі гімни і піду прочаном, шлях по мені згине у краю* ***квітчанім****. Стрінуться побожні: хто, куди і звідки? Чи знайти не можна богоматір квітки?* (І. Калинець, «Полум'яні посли»); 3. ***Квітчані*** *грядки витоптано – чорніла порита земля* (Б. Грінченко, «Брат на брата»); 4. *У неділю, зразу ж після обідні, старенький Кошиців наймит запріг кобилу у візок, накрив сидіння з сіна* ***квітчаним*** *килимом і під'їхав до брами* (В. Шевчук, «Син волі»). У першому реченні виділене слово є дієприкметником, бо має залежне слово *колосом.* Наголос у словоформі *квітчану* падає на перший склад. У другому, третьому та четвертому реченнях виділені словоформи наголошуємо на другому складі. Прикметник не має залежних слів. Наведені контексти ілюструють різні значення ад'єктива: у

другому реченні слово *квітча́ний* має значення «стосується квітки», у третьому й четвертому відповідно – «зроблений із квіток, засаджений квітами», «з намальованими, вишитими, витканими квітками» [2, С. 224]. Омографи *квітча́ний*[1-2] можуть виконувати однакову синтаксичну функцію – узгодженого означення або частини складеного іменного присудка. Способом розрізнення омографів є різний наголос, а також те, що прикметник у реченні не має залежних слів, на відміну від дієприкметника. Ця омопара засвідчує порушення закономірності транспозиційних процесів: переважно дієприкметники є базою для утворення похідних. На наш погляд, дієприкметник *квітчаний* утворився від дієслова *квітча́ти,* яке, у свою чергу, мотивоване іменником *квітка*. А прикметник *квітча́ний* є похідним від іменника *квітка,* утворився за допомогою прикметникового суфікса *–ан* (аналогічно *гречаний, вівсяний*). Цікавим є трьохкомпонентний омокомплекс *про́кля́тий*[1-3] (дієслово (дієприкметник), прикметник, іменник). *Про́клятий* – це дієприкметник від *прокля́сти́*, тобто «піддати прокляттю, клясти, лаяти» [2, С. 407]. Дієприкметниковий статус аналізованого омографа реалізовано в реченні: *Він* [Полтавський] *усіма способами хотів відтягнути те найголовніше, по що він прийшов сюди, до цього* ***проклятого*** *усіма порядними людьми міста, більшовика, який колись був звичайним, тихим гімназистиком* (Б. Антоненко-Давидович, «Смерть»). Наявність залежного слова *людьми* та наголос на першому складі підтверджує, що аналізоване слово – пасивний дієприкметник минулого часу. Прикметник *прокля́тий* має значення «якого сильно проклинають, жорстоко засуджують, дуже ненавидять» [2, С. 407], у ньому акцентуємо другий склад: *Час, Господи, та тільки Ти скажи, чому між ними виклав Ти ножі, а я по тих ножах ступати мушу, кривавити свою* ***прокляту*** *душу* (І. Драч, «Час, Господи»). Значення «який докучає, викликає досаду» [2, С. 407] реалізується в такому реченні: *Мудрість мудрих... За гріх який Марність всю її мушу знати? О,* ***проклята*** *звичка руки сторінку перегортати!* (Є. Плужник, «Мудрість мудрих»). Як і в наведених вище прикладах омографів, дієприкметник та похідний прикметник мають тотожні синтаксичні функції –узгодженого означення і частини складеного іменного присудка. Диференційні ознаки визначення частиномовного статусу цих омографів – різний наголос та наявність залежного слова в дієприкметнику і неможливість його мати в прикметнику. Третій компонент цього омокомплексу іменник *прокля́тий,* із наголосом, як у прикметника, позначає «людину, яку проклинають, жорстоко засуджують, ненавидять» [2, С. 407]: *– Геть,* ***проклята****, геть! – заревів на всю хату Прокіп і, вчепившись Орисі в коси, смикнув її до себе, щоб викинути з хати, як щеня* (Г. Тютюнник, «Вир»). Похідний субстантив, що виник на базі прикметника, може виконувати різні

синтаксичні функції: підмета, частини складеного іменного присудка, додатка, неузгодженого означення, обставини. У наведеному контексті – це звертання, яке не є членом речення.

У «Словнику міжчастиномовних омонімів» виявлено дев'ятнадцять омопар (омокомплексів) омографів, що виникли внаслідок адвербіалізації. «Адвербіалізація (лат. adverbium – частка) – вид транспозиції, що полягає в переході у прислівник або вживанні в у прислівниковій функції інших частин мови» [18, С. 11]. Аналіз таких явищ ускладнюється тим, що «зміна належності окремої словоформи до певної частини мови класифікується як діахронічна конверсія» [19, С. 246]. Транспозити такого різновиду розподіляємо на: відіменникові, відзайменникові, віддієприслівникові. Зафіксовано десять похідних, що виникли на базі словоформ орудного відмінка іменника: *бі́го́м*[1-2], *ве́рхо́м*[1-2], *ви́па́дком*[1-2], *го́ра́ми*[1-2], *гу́рто́м*[1-2], *зага́ло́м*[1-2], *кру́го́м*[1-4], *на́їздами*[1-2], *пе́ре́дом*[1-2], *шля́хо́м*[1-2]. Дев'ять одиниць цієї групи становлять омопари (іменник, прислівник). Один омокомплекс *кру́го́м*[1-4] репрезентує чотири частини мови: іменник, прислівник, прийменник і вигук. Чотири словоформи іменника виявляють здатність до транспозиції в родовому чи знахідному відмінках однини: *на́дмі́р*[1-2] (іменник, прислівник), *пе́ре́д*[1-3] (іменник, прийменник, слолучник), *по́ве́рх*[1-3] (іменник, прислівник, прийменник) *по́пере́к*[1-3] (іменник, прислівник, прийменник). Один омокомплекс *по́ве́рху*[1-3] (іменник, прислівник, прийменник) вступає у відношення міжчастиномовної омонімії у формі родового відмінка однини.

Розглянемо чотирьохкомпонентний омокомплекс *кру́го́м*[1-4]. Із похідними одиницями іменникова словоформа вступає у відношення міжчастиномовної омонімії тільки у граматичних значеннях чоловічого роду, орудного відмінка однини: *В лабораторії так само рівним широким* ***кругом*** *лежить на столі, на розкладених аркушах рукопису, на тарілці з сонячним хлібом, на камінцях із геліонітом рівне світло лампи* (В. Винниченко, «Сонячна машина»); *Задер голову Баглай, стежить, як поволі, але вперто підіймаються голуби над собором, як наче і собор витягують за собою, круг за* ***кругом*** *тягнуть у небо разом з його банями та шпилями, виводячи над цим видимим ще свій, якийсь вищий, невидимий собор* (О. Гончар, «Собор»). Ілюстрації підтверджують, що іменник може мати залежні словоформи прикметникового типу відмінювання, уживатися з прийменниками. Іменникова словоформа орудного відмінка однини має наголос на першому складі. Інші контексти засвідчують перехід субстантива у прислівник, при цьому адвербіатив багатозначний: 1. *Коли зайшли до хати й пробігла* ***кругом*** *чарка, Сковорода спитав Ничипора: – Як Запорожжя, дядьку? Хоч там гуляє воля?* (В. Шевчук, «Сковорода»); 2. *От вам приклади. Пан*

хуторянський без напасті живе й без біди, бо сповняє закон християнський і ***кругом*** *молодець хоч куди: по-старому живе він донині. Добре спить, а вже їсть – щогодини і, наївшись, як пень той, лежить. Як то весело жить на Вкраїні! Як то весело жить!* (В. Самійленко, «Як то весело жить на Вкраїні»); 3. *Води обляли* ***кругом*** *полонину, потопили верхи, і полонина пливе самотою в безкрайому морі* (М. Коцюбинський, «Тіні забутих предків»); 4. *Шпарка шурнула шурубура шуру, мов малахай, маха майном у май і розвіває все* ***кругом*** *украй, що людям аж мороз іде за шкуру* (Б.-І. Антонич, «Шум»). У першому реченні відсубстантивний прислівник має значення «рухаючись по колу, описуючи коло» [2, С. 244], у другому – «повністю, цілком» [2, С. 244]. У першому та другому реченнях похідний адвербіатив належить до розряду означальних, у третьому та четвертому – до обставинних. Аналізований прислівник із третього контексту реалізує семантику «звідусіль, з усіх боків» [2, С. 244], із четвертого – «скрізь, усюди» [2, С. 244]. Щодо синтаксичної функції транспонованої одиниці і транспозита, то вони мають точки перетину: і субстантив, і адвербіатив можуть бути обставиною чи неузгодженим означенням. На наш погляд, однакова синтаксична функція іменника та прислівника стала підґрунтям для адвербіалізації. Тільки іменник виявляє потенційну здатність бути частиною складеного іменного присудка чи додатка. Часткова тотожність синтаксичної функції не сприяла легкому визначенню частиномовного статусу, але в процесі діахронічної конверсії похідний прислівник *кругóм* має наголос на другому складі. Зміна наголосу свідчить про завершальний етап морфологічної транспозиції, є важливим фактором визначення частиномовного статусу омографів. У результаті адвербіалізації транспозит залежно від семантики відповідає на питання *як?, яким способом?, де?*, змінюється частиномовне значення предметності на ознаковість. Від прислівника *кругóм* утворився похідний прийменник: ***Кругом*** *хати снують бджоли, бо* ***кругом*** *хати квіти. Всюди квіти, на землі і вгорі* (Іван Багряний, «Тигролови»); *А мати, сива і страшна, пливла над білим світом по святій соломі.*

Кругом *планети йшла – кругом стола* (І. Драч, «Ніж у сонці»). Однозвучний з прислівником прийменник виражає локативні відношення, його можна замінити прийменниками-синонімами *навколо, навкруг, біля.*

Третій компоненент омокомплексу втрачає здатність самостійно реалізовувати синтаксичну функцію, має частиномовне значення реляти-вності, уживається з родовим відмінком. Паралельно від прислівника утворився імперативний вигук *кругóм*: «***Кругом!***» – скомандував командир до бійців (Є. Кравченко, «Старший кашовар»). Четвертий компонент омокомплексу «уживається як військова команда повернутися на 180º» [2,

С. 244]. Аналізований транспозит набуває частиномовного значення інтер'єктивності.

Проаналізуємо омопару *ви́па́дком*[1-2] (іменник, прислівник). Частиномовний статус омографів визначаємо в контекстах: 1. *Другим* ***випадком****, що укріпив Андрія в вірі в силу «вербовки», був такий* (Іван Багряний, «Сад Гетсиманський»); 2. *Йому і в голову не прийшло, що діло сталося дуже просто й* ***випадком*** (Іван Нечуй-Левицький, «Хмари»); 3. *Озирнувшись* ***випадком****, Роман побачив, як урядник займає Улясю за стан, а вона, сміючися, свариться на нього пальцем, показуючи, що побачать передні, і Романові одразу стало заздро й шкода, що не він займає червонощоку, веселооку писарку* (Б. Грінченко, «Серед темної ночі»). У першому реченні слово *ви́падком* – це іменник, бо узгоджується з прикметником у роді, числі та відмінку. Наголос у субстантива падає на перший склад. У другому та третьому контекстах похідне слово відривається від парадигми відмінювання, «застигає» у словоформі орудного відмінка однини, відповідає на питання *як?* У результаті цього процесу адвербіатив набуває частиномовного значення ознаковості. Це означальний прислівник із семантикою «не передбачаючи, не сподіваючись; за збігом обставин» [2, С. 84], його можна замінити синонімами *випадково*, *непередбачувано*. Прислівник не може мати залежних словоформ прикметникового типу відмінювання, уживатися з прийменниками. Дублетний наголос адвербіатива *ви́па́дком*, зафіксований у тлумачних та граматичних словниках, переконує в тому, що транспозиційні процеси безперервні, що похідне слово хоче «відштовхнутися» від мотивувального іменника, хоче «відрізнятися» від нього наголосом, але остаточно це розрізнення ще не відбулося, на відміну від інших пар омографів, наприклад, *бі́го́м*[1-2], *ве́рхо́м*[1-2], *гу́рто́м*[1-2], *зага́ло́м*[1-2].

У процесі дослідження виявлено одну омопару омографів *бу́дь-що́*[1-2] (займенник, прислівник). У займеннику наголошуємо другий склад: *будь-що́*. Мотивувальне слово має значення «все одно (байдуже) що, що завгодно; ↔ займ. *щось*, *що-небудь*» [2, С. 59-60]. Займенник має частиномовне значення дейктичності, відповідає на питання *що?* Вступає у відношення міжчастиномовної омонімії тільки у граматичних значеннях середнього роду, називного та знахідного відмінка, наприклад: 1. *Хіба обходили його якісь слова, хіба потрібно йому було тепер* ***будь-що****?* (П. Загребельний, «Диво»); 2. *Вони все прекрасно знають, знають його безсилля* ***будь-що*** *зробити з ними, будь-чим залякати, бо хіба ж можна залякати людей, які вже вмерли* (П. Загребельний, «Диво»). Обставинний прислівник *бу́дь-що* з наголосом на першому складі має значення «за всяку ціну, обов'язково, неодмінно; ↔ присл. *будь-що-будь*» [2, С. 60]. Аналізований прислівник-

омограф відповідає на питання *як?, за яких умов?*. Він «відривається» від парадигми неозначеного займенника, стає незмінюваним: *Треба шукати виходу. **Будь-що** знайти вихід. Треба боротись* (О. Гончар, «Тронка»); *Треба поспішати, за двадцять до восьмої він **будь-що** повинен сидіти в їдальні, за крайнім столиком під фікусом.* (В. Дрозд, Катастрофа). Омографи *бу́дь-що́*[1-2] (займенник, прислівник) репрезентують завершеність процесу адвербіалізації.

У «Словнику міжчастиномовних омонімів» зафіксовано три омопари омографів *ле́жачи́*[1-2], *си́дячи́*[1-2], *сто́ячи́*[1-2] (дієприслівник, прислівник). До прикладу, дієприслівник недоконаного виду *лежачи́*, з наголосом на третьому складі, має категоріальне значення процесуальності, відповідає на питання *що роблячи?* У реченні дієприслівник має залежні слова: *І хотів знати Спас, що власне вимолює в нього чернець, **лежачи** на слизькій підлозі вже не одну годину* (Р. Федорів, «Єрусалим на горах»).

Віддієприслівниковий абвербіатив *ле́жачи*, з наголосом на першому складі, відповідає на питання *як?, яким способом?*, у реченні не може мати залежних слів: 1. *Михайло вилежувався на канапі голічерева з польським детективом у руках. Він здебільшого й працює **лежачи** – читає, править коректуру і навіть пише наукові статті* (Іван Нечуй-Левицький, «Хмари»); 2. *А з братом Юрком ми придумали нову розвагу – бокс **лежачи*** (Т. Прохасько, «Оповідання»). У першому реченні аналізований транспозит виступає обставиною, у другому – неузгодженим означенням.

Дієприслівники у реченні виконують синтаксичну функцію обставини.

Наявність залежних слів у дієприслівників, неможливість їх мати при собі у прислівників, а також зміна наголосу – це фактори розрізнення мотивувальних слів і транспозитів.

Висновки. Між лексико-граматичними класами слів української мови існують тісні взаємозв'язки. Їх простежуємо на прикладі омографів, які в нашій мові становлять незначний відсоток та демонструють явища морфологічної транспозиці. Одинадцять омопар (рідко омокомплексів) виникли в процесі ад'єктивації. У похідних прикметників закріплюється нове частиномовне значення атрибутивності, транспозити, хоч і відповідають на те саме питання *який*?, виконують ту саму синтаксичну функцію, що й дієприкметники, але в реченні не можуть мати залежних слів. Набуття дієприкметником якісного або відносного характеру ознаки, яку він виражає, супроводжується появою нової семантики в похідних ад'єктивів. Різний наголос аналізованих одиниць є важливим чинником визначення їхнього частиномовного статусу. Простежено, що у транспозиційних процесах важливою є граматична форма слова: від форми середнього роду

прикметників *варéне, печéне* утворилися похідні іменники, зберігши наголос ад'єктивів.

Дев'ятнадцять омопар (рідко омокомплексів) демонструють явище адвербіалізації. Більшість із них виникла на базі іменників, особливо у формі орудного відмінка. Наслідками переходу іменникових словоформ у прислівники є: зміна частиномовного значення (предметності на ознаковість); втрата граматичних категорій роду, числа, відмінка; зміна синтаксичної функції в реченні, хоча не завжди, бо іменник може бути обставиною. Ця спільна синтаксична функція аналізованих одиниць не сприяє чіткому протиставленню частин мови, «розмиває» межі між ними, натомість різне наголошування омографів якраз увиразнює їхню належність до конкретного лексико-граматичного класу зокрема, а також свідчить про остаточний ступінь транспозиції, її завершеність.

Вивчення омографів – це лише невеликий пласт тих виявів транспозиції, які зароджуються в мовленні, щоб згодом стати надбанням мовної системи. Перспективи дослідження вбачаємо в детальному й вичерпному описі різних омопар та омокомплексів із урахуванням явища синкретизму.

***Література*:**

1. Тараненко О. О. Омоніми. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія ім. М. Бажана, 2000. С. 402.

2. Глібчук Н., Добосевич У. Словник міжчастиномовних омонімів сучасної української мови. Львів : Апріорі, 2016. 640 с.

3. Демська О. М., Кульчицький І. М. Словник омонімів української мови. Львів : Фенікс, 1996. 223 с.

4. Кушлик О. П. Омоніми незмінних класів слів : словник-довідник. Дрогобич : Коло, 2007. 100 с.

5. Кійко С. В. Омонімія в мові і мовленні : монографія. Чернівці : Родовід, 2014. 544 с.

6. Кушлик О. П. Омонімія незмінних класів слів : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Львів, 2000. 20 с.

7. Соколова С. В. Транспозиційні передумови розвитку функціональної омонімії в українській мові (на матеріалі лексико-граматичного класу прислівників) : монографія. Київ : Альфа-М, 2010. 207 с.

8. Шипнівська О. О. Міжчастиномовна морфологічна омонімія сучасної української мови : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 192 с.

9. Глібчук Н. М. Синкретизм у площині функціональної омонімії. *Україноцентризм наукового сумління :* зб. наук. праць на пошану професора Зеновія Терлака. Львів : Ліга-Прес, 2014. С. 91–113.

10. Добосевич У. Б. Критерії та прийоми визначення частиномовного статусу морфологічних транспозитів. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна.* 2012. Вип. 57. С. 37–47.

11. Джочка І. Ф. Партикули як компоненти омокомплексів: семантико-граматичний аспект. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2024. № 2. С. 3–9.

12. Кісь Є. Б. Екстралінгвальний чинник як передумова розвитку функціональної омонімії (на прикладі інтер'єктивації іменників). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія.* 2023. Вип. 2 (50). Т. 2. С. 200–207.

13. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни : словник. Донецьк : ДонНУ, 2012. Т. 2 : К – О. 350 с.

14. Шипнівська О. О. Проблема виділення міжчастиномовних морфологічних омонімів. *Лексикографічний бюлетень:* зб. наук. праць. 2008. Вип. 17. С. 83–89.

15. Колоїз Ж. В. Дискусійні моменти теорії омонімії. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2023. № 64. С. 93–96.

16. Кісь Є. Транспозиційний потенціал іменника в сучасній українській літературній мові: дис. … д-ра філософії: 035 «Філологія». Львів, 2025. 291 с.

17. Гнатюк Г. М. Ад'єктивація. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія ім. М. Бажана, 2000. С. 11.

18. Вихованець І. Р. Адвербіалізація. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія ім. М. Бажана, 2000. С. 11.

19. Клименко Н. Ф. Конверсія. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія ім. М. Бажана, 2000. С. 246.

***References*:**

1. Taranenko O. O. (2000). Omonimy. Ukrainska mova. Entsyklopediia [Homonyms. The Ukrainian Language. Encyclopedia]. Kyiv: Ukrainska entsyklopediia im. M. Bazhana, 402 [in Ukrainian].

2. Hlibchuk N., Dobosevych U. (2016). Slovnyk mizhchastynomovnykh omonimiv suchasnoi ukrainskoi movy [Dictionary of lexico-grammatical homonyms of the modern Ukrainian language]. Lviv : Apriori, 640 [in Ukrainian].

3. Demska O. M., Kulchytskyi I. M. (1996). Slovnyk omonimiv ukrainskoi movy [Dictionary of homonyms of the Ukrainian language]. Lviv : Feniks, 223 [in Ukrainian].

4. Kushlyk O. P. (2007). Omonimy nezminnykh klasiv sliv: slovnyk-dovidnyk [Homonyms of invariable word classes: dictionary-reference book]. Drohobych : Kolo, 100 [in Ukrainian].

5. Kiiko S. V. (2014). Omonimiia v movi i movlenni: monohrafiia [Homonymy in language and speech: monograph]. Chernivtsi : Rodovid, 544 [in Ukrainian].

6. Kushlyk O. P. (2000). Omonimiia nezminnykh klasiv sliv: avtoref. dys. kand. filol. nauk [Homonymy of invariable word classes: author's abstract of the PhD thesis], 10.02.01. Lviv, 20 [in Ukrainian].

7. Sokolova S. V. (2010). Transpozytsiini peredumovy rozvytku funktsionalnoi omonimii v ukrainskii movi (na materiali leksyko-hramatychnoho klasu pryslivnykiv): monohrafiia [Transpositional prerequisites for the development of functional homonymy in the Ukrainian language (based on the material of the lexical-grammatical class of adverbs): monograph]. Kyiv : Alfa-M, 207 [in Ukrainian].

8. Shypnivska O. O. (2021). Mizhchastynomovna morfolohichna omonimiia suchasnoi ukrainskoi movy : monohrafiia [Lexico-grammatical morphological homonymy of the modern Ukrainian language: monograph]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 192, [in Ukrainian].

9. Hlibchuk N. M. (2014). Synkretyzm u ploshchyni funktsionalnoi omonimii [Syncretism in the plane of functional homonymy]. Ukrainotsentryzm naukovoho sumlinnia: zb. nauk. prats na poshanu profesora Zenoviia Terlaka. Lviv: Liha-Pres, 91–113 [in Ukrainian].

10. Dobosevych U. B. (2012). Kryterii ta pryiomy vyznachennia chastynomovnoho statusu morfolohichnykh transpozytiv [Criteria and techniques for determining the part of speech of morphological transposits]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filolohichna, 57, 37–47 [in Ukrainian].

11. Dzhochka I. F. (2024). Partykuly yak komponenty omokompleksiv: semantyko-hramatychnyi aspekt [Particles as components of homocomplexes: semantic and grammatical aspects]. Akademichni studii. Seriia «Humanitarni nauky», 2, 3–9 [in Ukrainian]

12. Kis Y. B. (2023). Ekstralinhvalnyi chynnyk yak peredumova rozvytku funktsionalnoi omonimii (na prykladi interiektyvatsii imennykiv) [Extralingual factor as a prerequisite for the development of functional homonymy (based on the interjectivation of nouns)]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 2 (50), 200–207 [in Ukrainian].

13. Zahnitko A. P. (2012). Slovnyk suchasnoi linhvistyky: poniattia i terminy: slovnyk [Dictionary of modern linguistics: concepts and terms]. Donetsk: DonNU, Vol. 2: K – O, 350 [in Ukrainian].

14. Shypnivska O. O. (2008). Problema vydilennia mizhchastynomovnykh morfolo-hichnykh omonimiv. [The problem of distinguishing lexico-grammatical morphological homonyms]. Leksykohrafichnyi biuleten: zb. nauk. prats, 17, 83–89 [in Ukrainian].

15. Koloiz Zh. V. (2023). Dyskusiini momenty teorii omonimii [Discussion points of the theory of homonymy]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia (Vols. 64), 93–96 [in Ukrainian].

16. Kis Y. (2025). Transpozytsiinyi potentsial imennyka v suchasnii ukrainskii literaturnii movi: dys. d-ra filosofii [Transpositional potential of the noun in the modern Ukrainian literary language: dissertation of the doctor of philosophy]: 035 «Filolohiia». Lviv, 291 [in Ukrainian]

17. Hnatiuk H. M. (2000). Adiektyvatsiia. Ukrainska mova. Entsyklopediia [The Ukrainian language. Encyclopedia]. Kyiv : Ukrainska entsyklopediia im. M. Bazhana, 11 [in Ukrainian].

18. Vykhovanets I. R (2000). Adverbializatsiia [Adverbialization]. Ukrainska mova. Entsyklopediia. Kyiv: Ukrainska entsyklopediia im. M. Bazhana, 11 [in Ukrainian].

19. Klymenko N. F (2000). Konversiia [Conversion]. Ukrainska mova. Entsyklopediia. Kyiv : Ukrainska entsyklopediia im. M. Bazhana, 246 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’42:001.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-541-554

Голопич Інна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та українознавства, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-1831-9752

Оверчук Олена Борисівна кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін та українознавства, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-4859-0452

Перцева Вікторія Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та українознавства, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-5203-761X

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ АРГУМЕНТАЦІЇ В НАУКОВИХ ТЕКСТАХ

Анотація. Метою статті є дослідження особливостей побудови аргументації в наукових текстах та визначення її структурно-функціональних характеристик у сучасному українському академічному дискурсі. Аналіз проведено на основі теоретичних, лексикографічних і прикладних джерел, що дозволяє розглянути аргументацію як комплексну категорію, що включає логічну процедуру доведення та її текстову фіксацію. У межах дослідження підкреслено подвійний статус аргументації: вона є водночас процесом інтелектуальної діяльності та результатом організації наукового викладу, що зумовлює необхідність комплексного підходу до її аналізу. Лексикографічні джерела засвідчують семантичну складність терміна, що реалізується через поєднання доказової та недоказової, прямої та непрямої форм, а також різнорівневих комунікативних функцій. Встановлено, що структура наукового тексту (членування на тематичні блоки, тип викладу, форма мовлення та обсяг) безпосередньо визначає характер і кількість аргументів, а також ступінь їх експліцитності. Аргументація організовується через вертикальні та горизонтальні параметри: вертикальний вимір відображає рівні експліцитності та імпліцитності доказів, а горизонтальний – взаємодію позицій суб’єктів дискурсу, що формує внутрішню діалогічність тексту. У роботі увага приділяється галузевій специфіці

аргументації. У гуманітарних дослідженнях спостерігається поєднання логічно вивірених доказів з інтерпретаційними та ціннісними елементами, натомість у природничих науках домінує строгий доказовий формат. Розглянуто роль емоційного компонента як засобу підсилення соціальної релевантності результатів без порушення логічної структури доведення. Крім того, аналіз інтертекстуальної підтримки демонструє ефективність апеляції до авторитетних джерел та цитування попередніх досліджень як механізму підсилення логічної цілісності аргументації. На прикладі сучасних науково-аналітичних матеріалів, зокрема щодо європейської конкурентоспроможності та безпекових стратегій, показано, що ефективна аргументаційна побудова передбачає послідовне поєднання глобального контексту, емпіричних даних, статистичних доказів, нормативних рекомендацій та прогнозних оцінок. Отже, аргументація в науковому тексті функціонує як інтегрований механізм когнітивної та комунікативної взаємодії, що поєднує логічну впорядкованість, доказовість, текстову організацію та емоційно-ціннісні аспекти, забезпечуючи внутрішню цілісність, ефективність переконання та нормативну адекватність висновків.

Ключові слова: аргументація, науковий текст, науковий дискурс, логіка доведення, вертикальна та горизонтальна структура, емоційний компонент.

Golopych Inna Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Ukrainian Studies, Kharkiv National University of Internal Affairs, Vinnytsia, , https://orcid.org/0000-0002-1831-9752

Overchuk Olena Borysivna Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Humanities and Ukrainian Studies, Kharkiv National University of Internal Affairs, Vinnytsia, , https://orcid.org/0000-0003-4859-0452

Pertseva Viktoriia Anatoliivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Ukrainian Studies, Kharkiv National University of Internal Affairs, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-5203-761X

PECULIARITIES OF CONSTRUCTING ARGUMENTATION IN SCIENTIFIC TEXTS

Abstract. The aim of the article is to examine the specific features of constructing argumentation in scientific texts and to identify its structural and

functional characteristics within contemporary Ukrainian academic discourse. The analysis is based on theoretical, lexicographic, and applied sources, which makes it possible to consider argumentation as a complex category encompassing both the logical procedure of proof and its textual representation. The study emphasizes the dual status of argumentation: it functions simultaneously as a process of intellectual activity and as the result of organizing scientific exposition, which necessitates a comprehensive approach to its analysis. Lexicographic sources attest to the semantic complexity of the term, manifested through the combination of evidential and non-evidential, direct and indirect forms, as well as communicative functions operating at different levels. It has been established that the structure of a scientific text (division into thematic blocks, type of exposition, form of presentation, and scope) directly determines the nature and number of arguments, as well as the degree of their explicitness. Argumentation is organized through vertical and horizontal parameters: the vertical dimension reflects the levels of explicitness and implicitness of proof, while the horizontal dimension represents the interaction of discourse participants' positions, forming the internal dialogicity of the text. The study also addresses the disciplinary specificity of argumentation. In the humanities, logically verified evidence is combined with interpretative and evaluative elements, whereas in the natural sciences a strict evidential format predominates. The role of the emotional component is examined as a means of enhancing the social relevance of results without violating the logical structure of proof. Furthermore, the analysis of intertextual support demonstrates the effectiveness of appealing to authoritative sources and citing previous research as a mechanism for strengthening the logical coherence of argumentation. Drawing on contemporary scientific and analytical materials, particularly those concerning European competitiveness and security strategies, the article shows that effective argumentative construction presupposes a consistent integration of global context, empirical data, statistical evidence, normative recommendations, and prognostic assessments. Thus, argumentation in a scientific text functions as an integrated mechanism of cognitive and communicative interaction, combining logical orderliness, evidentiality, textual organization, and emotional-evaluative aspects, thereby ensuring internal coherence, persuasive effectiveness, and the normative adequacy of conclusions.

Keywords: argumentation, scientific text, academic discourse, logic of proof, vertical and horizontal structure, emotional component..

Постановка проблеми. У науковому просторі зростають вимоги до якості викладу результатів досліджень. Саме тому логічна організація тексту та послідовність подання положень є важливими. З одного боку, наукове повідомлення має бути інформативним і точним. З іншого боку,

воно повинно бути внутрішньо узгодженим і доказовим. Тому важливо забезпечити чіткий зв'язок між висловленими тезами та їх обґрунтуванням. Крім того, структурована подача матеріалу сприяє кращому сприйняттю змісту. Отже, постає потреба в аналізі принципів, що забезпечують логічну цілісність і переконливість наукового тексту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковий доробок у сфері дослідження аргументативних процесів у науковому дискурсі характеризується міждисциплінарністю та поступовим розширенням проблемного поля. Зокрема, Чорнобай О. обґрунтовує філософсько-правові засади теорії аргументації [1]. Доронкіна Н. акцентує увагу на жанровій специфіці обґрунтування у науковому дискурсі [2]. Невська Ю. та Губа О. аргументацію розглядають як складову стратегії переконання та визначають її функціонально-прагматичні параметри [3]. Смазнова І. аналізує практики доведення у сфері філософії медіа [4]. Мунтян О. досліджує способи мовленнєвого впливу, що розширює уявлення про інструменти переконання у професійній комунікації [5]. Кругляк М. порушує питання апеляції до емоцій у процесі популяризації науки [6].

З огляду на аналіз наукових праць, проблематика аргументативної організації наукового тексту активно розробляється у дослідженнях, однак увага переважно зосереджується на загальнотеоретичних та комунікативних аспектах переконання, натомість структурно-мовні механізми побудови доказовості в межах власне наукового викладу ще не отримали комплексного осмислення, що зумовлює потребу в подальших дослідженнях у цьому напрямі.

Метою статті є дослідження особливостей побудови аргументації в наукових текстах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У філософському енциклопедичному словнику «Словопедія» аргументацію витлумачено як «процес обґрунтування людиною певного положення (твердження, гіпотези, концепції) із метою переконання в його істинності, слушності», при цьому наголошено, що «структура А. складається із тези, аргументів та демонстрації», а також розрізняються «доказова та недоказова, пряма та непряма» її форми. Окремо підкреслено, що аргументація «тісно пов'язана із суперечкою» [7]. Тут показово, що запропоноване визначення фіксує внутрішню логіко-композиційну організацію, яка забезпечує послідовність і контрольованість міркування.

Водночас у Словнику української мови лексема «аргументація» інтерпретується у двох площинах: по-перше, як «те саме, що аргументування», по-друге, як «сукупність аргументів». Ілюстративний матеріал демонструє функціонування цього поняття як характеристики сили

переконання («незаперечній аргументації»), а також як позначення системи доводів у полемічному чи науковому контексті…» [8]. Таким чином, лексикографічне тлумачення акцентує увагу на семантичній складності терміна та його функціонально-стильовій варіативності.

Беручи до уваги наведені дефініції, стає очевидним, що аргументація в науковому тексті постає водночас як процесуальна дія і як результат інтелектуальної діяльності, зафіксований у структурі викладу. Такий подвійний статус зумовлює необхідність комплексного підходу до її аналізу: з одного боку, як логічної процедури доведення, з іншого – як текстової категорії, що організує науковий дискурс. У цьому контексті вкрай важливо враховувати специфіку української наукової традиції, у якій раціональність доведення поєднується з нормативними вимогами до чіткості, послідовності та об'єктивності викладу.

Крім того, заслуговує на увагу те, що співвідношення доказової та недоказової форм аргументації в сучасних наукових текстах не є статичним. У гуманітарному дискурсі досить оптимальним виявляється поєднання логічно вивірених доказів з елементами інтерпретації, натомість у природничих науках домінує строгий доказовий формат. Наведене дозволяє уточнити типологію аргументаційних стратегій з урахуванням галузевої специфіки та мовностилістичних норм української академічної комунікації.

Одним із визначальних чинників, що зумовлюють тип аргументації, постає структура науково-пізнавального процесу [2, с. 367]. Саме тому логіка розгортання пізнання, тобто від постановки проблеми до формулювання висновків, безпосередньо детермінує спосіб добору доводів, їх ієрархізацію та характер демонстрації. У цьому зв'язку аргументація функціонує як інтегрований компонент когнітивної діяльності дослідника.

Кожен мовленнєвий твір постає результатом цілеспрямованої мовленнєвої діяльності, організованої за певними правилами, що формують модель тексту. Відповідно до усталеної традиції наукового письма жорстка та узуальна модель наукового твору регламентує аргументацію через такі параметри, як членування тексту, тип і спосіб викладу, форма мовлення (монологічна чи діалогічна), обсяг тощо [2, с. 367]. Зокрема, тематична макроструктура визначає предмет аргументації та окреслює рамки субтекстів із нормативно закріпленими типами висловлювань. Водночас розмір тексту впливає на кількість наведених доводів і ступінь їх експліцитності, що безпосередньо корелює з рівнем розгорнутості доказової бази.

У цьому аспекті прикметно, що в сучасному українському науковому дискурсі аргументація організовується з урахуванням логічних та водночас текстових параметрів. Вона реалізується через композиційно зумовлену послідовність структурних одиниць, де кожен фрагмент виконує чітко

окреслену функцію, зокрема постановку тези, її уточнення, підтвердження або корекцію. Отже, структура тексту відображає хід думки, а також активно формує її.

Складність аргументації, крім того, залежить від характеру зауважень, на які необхідно реагувати в процесі наукової полеміки. Якщо пропонент прогнозує можливі контраргументи або безпосередньо стикається з ними, виникає потреба у висуненні додаткових доводів, що формує підрядну аргументацію. У разі ж, коли критика стосується недостатності наведених підстав для переконання, суб'єкт доповнює первинну систему доказів новими аргументами, вибудовуючи сурядну аргументацію [1, с. 372].

Особливо гостро ця проблема виявляється в ситуаціях інтенсивної наукової дискусії, де аргументація набуває складного характеру. У таких умовах вона функціонує як механізм доведення та адаптації позиції до комунікативної реакції опонента. Безперечно, це зумовлює необхідність аналізу аргументації як процесуальної взаємодії.

Оскільки аргументація є різновидом комунікації, закономірно погодитися з тим, що принципи та закони теорії комунікації поширюються й на неї. Аргументація постає складним комунікативним процесом, структура якого фіксується в різних площинах. Так, структура «по горизонталі» охоплює систему відносин між суб'єктами, їх повідомленнями, діями та концептами в ході аргументування. Сучасна теорія не обмежується протиставленням доказу та спростування, оскільки власне аргументація розгортається з моменту виникнення заперечення або незгоди. Принагідно зауважимо, що вона передбачає чергування двох функцій: обґрунтування й підтримки позиції (support) та критики або заперечення (attack) [4, с. 31-32].

У контексті української наукової мови це означає, що аргументація структурується як взаємодія позицій, навіть якщо текст має формально монологічний характер. Автор імпліцитно моделює можливу реакцію адресата, що зумовлює внутрішню діалогічність викладу. Відтак горизонтальний вимір аргументації реалізується через реальну дискусію й потенційний комунікативний обмін.

Вертикальна структура аргументації репрезентує співвідношення рівнів за ступенем експліцитності, тобто рівновагу між явно сформульованими та імпліцитно закладеними компонентами. Тут мається на увазі умовне розмежування експліцитного, імпліцитного та глибинного рівнів, на яких функціонують аргументативні підстави. Зазначається, що інформаційне протистояння у широкому розумінні здійснюється на всіх цих рівнях і реалізується вербальними та невербальними засобами [4, с. 32].

Отже, розмежування експліцитного, імпліцитного та глибинного рівнів дозволяє розглядати аргументативну структуру як складну систему, у

рамках якої взаємодіють різні способи впливу на адресата. У цьому контексті важливим є аналіз тих засобів, що активізують раціональне та емоційне сприйняття інформації, оскільки вони також функціонують на різних рівнях аргументативної організації тексту. Саме тому доцільно звернутися до розгляду ролі емоційного компонента в академічному викладі як одного з інструментів посилення переконливості наукового повідомлення.

Апеляція до емоційного компонента сприйняття сприяє певному урізноманітненню академічного викладу. Згідно з результатами досліджень [6], для значної частини аудиторії наукові праці постають складними та малодоступними для розуміння, саме тому акцентування уваги на гуманітарному вимірі результатів, зокрема на тому, яким чином вони впливають на якість повсякденного життя, підсилює відчуття їх практичної значущості [6, с. 102]. Отже, емоційно марковані елементи не суперечать науковості викладу, якщо вони функціонують як засіб уточнення соціальної релевантності здобутих висновків.

Водночас у межах української наукової традиції використання емоційного компонента потребує особливої обережності. Хоча раціональність і об’єктивність залишаються базовими принципами академічного дискурсу, поміркована експлікація ціннісних орієнтирів адресата сприяє підвищенню переконливості. Наприклад, у медичних дослідженнях аргументація може містити таке формулювання: «Отримані результати дають змогу знизити ризик ускладнень та підвищити тривалість активного життя пацієнтів», що поєднує доказову базу з акцентом на соціально значущому ефекті. У такому випадку емоційна складова інтегрується в логічну структуру доведення, а не підміняє її.

Крім того, прикметно, що в гуманітарних студіях аргументація часто вибудовується через поєднання аналітичних і ціннісних суджень. Так, у лінгвістичному дослідженні може зазначатися: «Запропонована інтерпретація дозволяє точніше окреслити функціонально-семантичні межі категорії, що сприяє унормуванню термінологічного апарату». У цьому прикладі поєднано логічний висновок із вказівкою на його практичне значення для розвитку галузі. Відтак досить оптимальним постає такий формат аргументації, за якого раціональний доказ доповнюється поміркованим акцентом на значущості результату.

Разом із тим особливо гостро постає проблема розмежування наукової аргументації та риторичної маніпуляції. Якщо емоційний компонент домінує над доказовістю, структура доведення втрачає чіткість. Саме тому вкрай важливо зберігати рівновагу між логічною послідовністю та комунікативною доступністю. У правничих текстах, наприклад, аргументація

може набувати такої форми: «Встановлені обставини підтверджують наявність причинно-наслідкового зв'язку між діянням і наслідками, що, своєю чергою, обґрунтовує застосування відповідної правової норми». Тут переконливість досягається через чітке структурування доводів.

Аргументація посідає значуще місце у здійсненні мовленнєвого впливу в процесі ділової комунікації. Вона забезпечує можливість переконати партнерів і колег у коректності запропонованої позиції та здобути їх підтримку чи згоду. Згідно з науковими підходами, застосування належно обґрунтованих доводів підвищує ефективність мовлення і робить його більш переконливим та структурно впорядкованим [5, с. 60].

У цьому контексті прикметно, що в сучасному українському науковому дискурсі аргументація розглядається як механізм регуляції інтелектуальної взаємодії. Вона організовує послідовність викладу таким чином, щоб адресат міг відтворити логіку міркування автора. Наприклад, у галузі економічних досліджень аргументація може набувати такої форми: «Аналіз статистичних показників за 2015-2023 рр. засвідчує стійку тенденцію до зростання експорту, що, відповідно, підтверджує ефективність упроваджених регуляторних механізмів». У наведеному фрагменті доказовість досягається через апеляцію до емпіричних даних і логічне виведення висновку.

Водночас, коли дослідник апелює до прецедентного тексту, цитуючи праці інших учених для підтвердження власних положень, це свідчить про його переконаність в істинності наведеного знання. У такій ситуації комунікативні стратегії автора цитованого джерела виявляються результативними, а запропоновані ним аргументи – переконливими. Саме тому аргументацію доцільно розглядати як інструмент реалізації стратегії переконання, що функціонує через механізм наукового авторитету та інтертекстуальної підтримки [3, с. 176].

Разом із тим використання прецедентних текстів не зводиться до формального цитування. Воно передбачає аналітичне включення чужої позиції у власну систему доведення. Так, у правознавчих дослідженнях можна спостерігати аргументаційний прийом, коли автор зазначає: «Позиція, висловлена у рішенні Конституційного Суду України, узгоджується з нашою інтерпретацією, що додатково підтверджує її нормативну обґрунтованість». У цьому випадку цитування виконує функцію підсилення логічної конструкції.

Важливими також є питання співвідношення власних і запозичених аргументів у структурі наукового тексту. Безумовно, надмірна залежність від авторитетних джерел може знижувати рівень оригінальності дослідження. Водночас їх критичне осмислення та інтеграція у власну доказову

систему свідчать про сформованість наукового мислення. Саме тому вкрай важливо забезпечувати рівновагу між інтертекстуальною підтримкою та самостійністю аргументативної позиції.

Звернемося до прикладів побудови аргументації у наукових текстах. Так, в аналітичному матеріалі Національного інституту стратегічних досліджень «Пріоритети підвищення європейської конкурентоспроможності – стратегічні орієнтири для України» (24.02.2025) [9] аргументація вибудовується за моделлю послідовного переходу від глобального контексту до конкретних секторальних рішень. Передусім наголошується, що «загострення конкурентної боротьби на світових ринках вимагає системного аналізу причин… диспропорцій між глобальними центрами впливу» [9]. Саме тому автор вводить проблемну рамку через констатацію структурних зрушень у світовій економіці, що створює логічну основу для подальших висновків.

Далі, згідно з логікою тексту, увага фокусується на ролі Європейського Союзу як одного з центрів глобального впливу. Прикметно, що аргументація підсилюється посиланням на доповідь Маріо Драгі «Майбутнє європейської конкурентоспроможності», яка постає джерелом експертної легітимації висновків. Тут використано класичний прийом апеляції до авторитету: позиція колишнього президента ЄЦБ розглядається як обґрунтована аналітична база для стратегічних орієнтирів. Таким чином, формується інтертекстуальна аргументаційна підтримка.

Важливим аспектом є використання статистичних даних як емпіричного доказу. Зазначається, що частка ЄС у світовій економіці скоротилася з 21,8 % до 17,5 % у 2010-2023 рр., тоді як частка США та Китаю зросла. У цьому фрагменті простежується причинно-наслідкова логіка: кількісні показники → висновок про «повільне економічне зростання» → теза про зростання екзистенційних ризиків. Відтак аргументація ґрунтується на поєднанні статистичного доказу та стратегічного узагальнення.

Водночас у тексті застосовано прийом структурованої проблематизації через виокремлення чинників втрати конкурентоспроможності: «уповільнення продуктивності», «зростання конкуренції», «втрата ринку енергоресурсів», «утрачена цифрова революція». Така кумулятивна модель доведення створює ефект системності. Кардинально важливим є те, що кожен чинник розглядається як складова єдиної трансформаційної кризи.

Аналіз трьох стратегічних напрямів (інновації, декарбонізація, безпека) демонструє ієрархічну організацію аргументації. Наприклад, у частині щодо кліматичної політики наголошується: «Без чіткого послідовного плану декарбонізація принесе не нові можливості, а загрози» [9].

Наведене є прикладом умовно-прогностичної аргументації, де гіпотетичний сценарій використовується як застереження. Додатково наводяться цінові порівняння (2-3 рази вищі ціни на електроенергію, 4-5 разів – на газ), що посилює переконливість через кількісну конкретизацію.

У секторі енергетики аргументація набуває нормативно-проєктного характеру. Перелік заходів («спростити дозвільні процедури», «модернізувати мережі», «відокремити винагороду за ВДЕ від викопного палива») структуровано за часовими горизонтами [9]. Наведене відображає приклад програмної аргументації, де теза підкріплюється деталізованим алгоритмом дій.

Окремий блок щодо України виконує функцію адаптаційної аргументації. Теза про доцільність використання українських газосховищ (близько 10% додаткових потужностей) обґрунтовується через їх роль у «збалансуванні сезонних коливань попиту» та стабілізації цін [9]. Тут простежується модель «ресурс → функція → очікуваний ефект», що є типовою для економічного обґрунтування.

Варто зазначити, що текст демонструє складну аргументаційну стратегію: глобальний контекст → аналітична експертиза → статистичні докази → секторальні рішення → імплементаційні орієнтири для України. Саме тому матеріал можна розглядати як зразок інтегрованої побудови науково-аналітичного доведення, де кожен наступний блок логічно випливає з попереднього.

У сучасних умовах для України запропонована модель є релевантною, адже поєднує емпіричні дані, авторитетні джерела, причинно-наслідкові зв'язки та нормативні рекомендації. Вкрай важливо, що така композиція забезпечує цілісність доказової системи.

Натомість у матеріалі «Перспективи формування нової європейської системи безпеки та місце в ній України» [10] аргументація вибудовується від історичного контексту до сучасних стратегічних проблем. Під час аналізу вступу автори зазначають, що «система безпеки у Європі протягом модерної доби не була справою лише європейців» [10, с. 4], а рівновага сил «концерну великих держав» [10, с. 4] XIX ст. значною мірою опиралася на ресурси неєвропейських володінь. Саме тому читачу пропонується розуміти безпекову ситуацію в Європі як продукт взаємодії глобальних потуг, що формує причинно-наслідковий контекст подальшого аналізу.

Принагідно автори наголошують на зміні нинішньої системи безпеки, сформованої протистоянням США та СРСР: «попри важливий внесок європейських членів НАТО, система опиралася передусім на американський потенціал» [10, с. 4]. Це є прикладом використання аргументації через історичне порівняння, де минулі ролі великих держав слугують доказовою

основою для прогнозування змін у сучасних умовах. Водночас стало очевидним, що зміна ступеня залученості США в європейську безпеку зумовлює потребу в перегляді стратегії стримування та посиленні автономних можливостей ЄС.

Особливо гостро підкреслюється взаємозв'язок між ресурсними витратами США та різними регіональними безпековими викликами: «Безпекові зобов'язання у Європі по суті створюють постійний «другий фронт» витрат ресурсів для США» [10, с. 4]. У цьому випадку застосовано причинно-наслідковий підхід: ресурсні обмеження → стратегічна переорієнтація → потреба у самостійних європейських рішеннях. Досить оптимальним вважаємо те, що автори підкреслюють відмінність потенційних конфліктів у Європі та Індо-Тихоокеанському регіоні, демонструючи комплексний механізм до аналізу безпеки.

Цікавим прикладом побудови аргументації є поєднання емпіричних даних та стратегічних висновків: «Використання європейськими державами «дивідендів миру» після розпаду СРСР… створює для РФ певний період можливостей» [10, с. 4-5]. Тут автори поєднують історичний досвід із прогнозуванням потенційних загроз, що дозволяє читачеві побачити логічну послідовність між минулим досвідом та сучасними викликами.

З погляду стратегічної аргументації, важливим є висновок про необхідність зміни ролі європейських ядерних держав та потенціалу НАТО: «Повноцінне стримування РФ включає також ядерне стримування» [10, с. 5]. Наведене є прикладом нормативного аргументування, де теза підкріплюється обґрунтуванням через політичні та військові реалії, а також через необхідність міжнародної координації.

Також можна виділити блок, присвячений психологічному та політичному аспекту колективної оборони: «Природним викликом колективної оборони є різниця інтересів її учасників та побоювання щодо того, чи спрацюють надані в мирний час безпекові гарантії» [10, с. 5]. Наведене дозволяє авторському аналізові поєднувати матеріально-технічні аргументи з аспектами довіри та політичної волі, підкреслюючи складність аргументації.

Принагідно, стало очевидним, що у випадку «європоцентричної» моделі безпеки змінюється роль провідних держав ЄС, а також загальна стратегія НАТО. Такі логічні переходи демонструють, як автори інтегрують кілька рівнів аргументації: від історичного та глобального контексту → до потенційних сценаріїв → до конкретних пропозицій щодо реформування безпекових структур.

Власне, текст можна розглядати як приклад системної побудови аргументації у науково-аналітичному дискурсі. Він комбінує:

- історичні та емпіричні дані («система безпеки не була справою лише європейців», «постійний «другий фронт» витрат ресурсів для США»),

- стратегічний прогноз («створює для РФ певний період можливостей»),

- нормативні рекомендації («повноцінне стримування РФ включає також ядерне стримування»).

Таким чином, аргументаційна структура доповіді забезпечує логічну цілісність та переконливість висновків, а також формує приклад для побудови наукового тексту, де різнорівневі докази та прогностичні моделі органічно поєднані з аналізом політичних та ресурсних чинників.

Безумовно, це дозволяє Україні сприймати матеріал як орієнтир для власного стратегічного планування у сфері безпеки, одночасно демонструючи методичні принципи побудови аргументації у наукових текстах.

Висновки. Отже, проведений аналіз засвідчує, що аргументація в науковому тексті поєднує процес доведення та його текстову фіксацію. По-перше, лексикографічні й теоретичні підходи дозволяють визначити її структурні компоненти та типологічні форми, що забезпечують внутрішню впорядкованість міркування. По-друге, галузева специфіка зумовлює варіативність доказових стратегій, зокрема співвідношення раціонально-логічних й інтерпретаційних елементів, а також експліцитних та імпліцитних рівнів організації. Крім того, аргументація функціонує як форма інтелектуальної взаємодії, у рамках якої реалізуються механізми підтримки й критики позиції, що надає тексту внутрішньої діалогічності навіть за монологічної форми викладу. Водночас інтеграція емоційно маркованих компонентів, інтертекстуальних посилань й емпіричних даних підсилює переконливість за умови збереження логічної послідовності та доказовості. Узагальнення проаналізованих науково-аналітичних матеріалів підтверджує, що ефективна побудова доведення ґрунтується на чіткій композиції, ієрархізації аргументів, причинно-наслідкових зв'язках і нормативному узгодженні висновків.

Література:

1. Чорнобай О. Л. Теорія аргументації: основні філософсько-правові аспекти. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Юридичні науки. 2016. № 837. С. 362-372. URL: https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/jun/5038/vnulpurn201683760.pdf

2. Доронкіна Н. Є. Жанрові особливості аргументації у науковому дискурсі. Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2017. Випуск 153. С. 365-369. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/inmov/naukovi-zapiski/153.pdf#page=365

3. Невська Ю., Губа О. Провідні комунікативні стратегії наукового дискурсу: стратегія переконання. Сучасні філологічні і методичні студії : проблематика і

перспективи: Міжнародної науково-практичної конференції для науковців, викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти (м. Харків, 18 травня 2022 року). С. 174-177. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/764dc00c-96e5-433a-9e82-f07f08883f83/content

4. Смазнова І. С. Практика аргументації у філософії медіа. Дослідження з історії і філософії науки і техніки. 2023. № 32(1). С. 28-34. DOI: https://doi.org/10.15421/272303

5. Мунтян О. О. Способи мовленнєвого впливу під час ділового спілкування. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія. 2023. Вип. 2(7). С. 58-63. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.philol.2023.2.9

6. Кругляк М.І. Апеляція до емоцій при популяризації науки: аргументативна помилка чи корисний прийом? «Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального» : зб. Матеріалів VI міжнародної наук.-практ. інтернет-конф.; 27 березня 2025 р., м. Київ. / Упорядники: Кучера Т.М., Козлов Є.В., Київ : КНЕУ, 2025. С. 101-103. URL: https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/438785f7-2c6d-4a61-9ad6-b9007a876a61/content#page=101

7. Аргументація. Філософський енциклопедичний словник «Словопедія». URL: http://slovopedia.org.ua/104/53392/1082680.html

8. Аргументація. Словник української мови. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B0%D1%80%D0%B3%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F

9. Пріоритети підвищення європейської конкурентоспроможності - стратегічні орієнтири для України. Національний інститут стратегічних досліджень, 24.02.2025. URL: https://niss.gov.ua/doslidzhennya/natsionalna-bezpeka/priorytety-pidvyshchennya-yevropeyskoyi-konkurentospromozhnosti

10. Перспективи формування нової європейської системи безпеки та місце в ній України : аналіт. доп. / [Александров О., Веселовський А., Каракуц О., Кононенко К., Орлик В., Паламарчук М., Ярмоленко В.] ; за ред. О. Александрова, М. Паламарчука. Київ : НІСД, 2025. 45 с. DOI: https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2025.11

References:

1. Chornobai, O. L. (2016). Teoriia arhumentatsii: osnovni filosofsko-pravovi aspekty [Theory of argumentation: Basic philosophical and legal aspects]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Seriia: Yurydychni nauky*, 837, 362–372. Retrieved from https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/jun/5038/vnulpurn201683760.pdf

[in Ukrainian].

2. Doronkina, N. Ye. (2017). Zhanrovi osoblyvosti arhumentatsii u naukovomu dyskursi [Genre features of argumentation in scientific discourse]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 153, 365–369. Retrieved from https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/inmov/naukovi-zapiski/153.pdf#page=365 [in Ukrainian].

3. Nevska, Yu., & Huba, O. (2022). Providni komunikatyvni stratehii naukovoho dyskursu: stratehiia perekonannia [Leading communicative strategies of scientific discourse: the strategy of persuasion]. In *Suchasni filolohichni i metodychni studii: problematyka i perspektyvy: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Kharkiv, May 18, 2022), 174–177. Retrieved from https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/764dc00c-96e5-433a-9e82-f07f08883f83/content [in Ukrainian].

4. Smaznova, I. S. (2023). Praktyka arhumentatsii u filosofii media [The practice of argumentation in the philosophy of media]. *Doslidzhennia z istorii i filosofii nauky i tekhniky*, 32(1), 28–34. https://doi.org/10.15421/272303 [in Ukrainian].

5. Muntian, O. O. (2023). Sposoby movlennievoho vplyvu pid chas dilovoho spilkuvannia [Ways of speech influence in business communication]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Filolohiia*, 2(7), 58–63. https://doi.org/10.32689/maup.philol.2023.2.9 [in Ukrainian].

6. Kruhliak, M. I. (2025). Apeliatsiia do emotsii pry populiaryzatsii nauky: arhumentatyvna pomylka chy korysnyi pryiom? [Appeal to emotions in science popularization: argumentative fallacy or useful technique?]. In T. M. Kuchera & Ye. V. Kozlov (Eds.), *Mizhdystsyplinarnyi dyskurs u doslidzhenni fenomenu sotsialnoho*: Proceedings of the VI International scientific-practical Internet conference (Kyiv, March 27, 2025), 101–103. Kyiv: KNEU. Retrieved from https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/438785f7-2c6d-4a61-9ad6-b9007a876a61/content#page=101 [in Ukrainian].

7. Arhumentatsiia [Argumentation]. *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk "Slovopediia"*. Retrieved from http://slovopedia.org.ua/104/53392/1082680.html [in Ukrainian].

8. Arhumentatsiia [Argumentation]. *Slovnyk ukrainskoi movy*. Retrieved from https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B0%D1%80%D0%B3%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F [in Ukrainian].

9. Priorytety pidvyshchennia yevropeiskoi konkurentospromozhnosti – stratehichni oriientyry dlia Ukrainy [Priorities for increasing European competitiveness – strategic guidelines for Ukraine]. (2025). *Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen*, February 24. Retrieved from https://niss.gov.ua/doslidzhennya/natsionalna-bezpeka/priorytety-pidvyshchennya-yevropeyskoyi-konkurentospromozhnosti [in Ukrainian].

10. Aleksandrov, O., Veselovskyi, A., Karakuts, O., Kononenko, K., Orlyk, V., Palamarchuk, M., & Yarmolenko, V. (2025). Perspektyvy formuvannia novoi yevropeiskoi systemy bezpeky ta mistse v nii Ukrainy: analitychna dopovid [Prospects for the formation of a new European security system and Ukraine's place in it: analytical report]. Kyiv: NISS. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2025.11 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’373.611

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-555-564

Гончарук Олег Миколайович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-1787-5244

ЗНАЧЕННЯ РЕКУРЕНТНОСТІ У ТВОРЕННІ СЛІВ

Анотація. У статті представлено комплексне дослідження феномену рекурентності як засадничого принципу формування мовних одиниць та ієрархічної побудови мовних систем. Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення класичних механізмів словотворення крізь призму сучасних когнітивно-дискурсивних парадигм, де рекурентність постає не просто як механічний повтор, а як динамічний інструмент адаптації мови до нових комунікативних викликів.

Предметом дослідження є типологія рекурентних структур та їхня функціональна роль у деривaційних процесах сучасної української мови. У роботі застосовано методи описового аналізу, структурного моделювання та когнітивної інтерпретації мовних явищ. Визначено, що рекурентність пронизує всі рівні мовної вертикалі: від фонетичного (ритміко-інтонаційна організація) до синтаксичного (рекурсивне вкладення підрядних частин).

Окрему увагу приділено морфологічній рекурентності у взаємодії з явищем фузії. Продемонстровано, як повторюваність морфем забезпечує системну цілісність лексики, водночас допускаючи значну семантичну та фонетичну гнучкість на межі морфем. Доведено, що фузійний характер української мови ускладнює чітку сегментацію рекурентних одиниць, проте посилює їхню інформаційну ємність.

У статті детально проаналізовано основні методи словотворення, що базуються на принципах рекурентності: афіксацію, компаундинг та редуплікацію. Встановлено, що редуплікація (повна або часткова) є специфічним засобом експресивізації, що дозволяє вербалізувати абстрактні ідеї та емоційні стани через інтенсифікацію значень.

Наукова новизна роботи полягає в обґрунтуванні когнітивної функції рекурентності як механізму «укорінення» мовних схем у свідомості мовців. Це спрощує процеси розпізнавання знайомих елементів та генерацію нових висловлювань на основі раніше засвоєних моделей. Висновки дослідження підкреслюють, що рекурентність є ключовим чинником самоорганізації

мови, який забезпечує баланс між економією мовних зусиль та нескінченною варіативністю мовлення. Перспективи подальших розвідок пов'язані з вивченням рекурентних моделей у вузькоспеціалізованих дискурсах.

Ключові слова: рекурентність, словотворення, фузія, афіксація, компаундинг, редуплікація, когнітивна лінгвістика, деривація, укорінення.

Honcharuk Oleh Mykolaiovych Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Language Training, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-1787-5244

THE SIGNIFICANCE OF RECURRENCE IN WORD FORMATION

Abstract. The article presents a comprehensive study of the phenomenon of recurrence as a fundamental principle in the formation of linguistic units and the hierarchical construction of linguistic systems. The relevance of the topic is driven by the need to reinterpret classical word-formation mechanisms through the lens of modern cognitive-discursive paradigms, where recurrence appears not merely as a mechanical repetition but as a dynamic tool for adapting language to new communicative challenges.

The subject of the research involves the typology of recurrent structures and their functional role in the derivational processes of the modern Ukrainian language.

The study employs methods of descriptive analysis, structural modeling, and cognitive interpretation of linguistic phenomena. It is determined that recurrence permeates all levels of the linguistic vertical: from the phonetic level (rhythmic-intonational organization) to the syntactic level (recursive embedding of subordinate clauses).

Special attention is paid to morphological recurrence in its interaction with the phenomenon of fusion. It is demonstrated how the repetition of morphemes ensures the systemic integrity of the lexicon while allowing for significant semantic and phonetic flexibility at morpheme boundaries. It is proven that the fusional nature of the Ukrainian language complicates the clear segmentation of recurrent units but enhances their informational capacity.

The article provides a detailed analysis of the main methods of word formation based on the principles of recurrence: affixation, compounding, and reduplication. It is established that reduplication (full or partial) serves as a specific means of expressivization, allowing for the verbalization of abstract ideas and emotional states through the intensification of meanings.

The scientific novelty of the work lies in substantiating the cognitive function of recurrence as a mechanism of "entrenchment" of linguistic schemas in the minds of speakers. This simplifies the processes of recognizing familiar elements and generating new utterances based on previously learned models. The conclusions of the study emphasize that recurrence is a key factor in the self-organization of language, ensuring a balance between the economy of linguistic effort and the infinite variability of speech. Prospects for further research are related to the study of recurrent models in highly specialized discourses, particularly in legal linguistics.

Keywords: recurrence, word formation, fusion, affixation, compounding, reduplication, cognitive linguistics, derivation, entrenchment.

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці термін «рекурентність» набуває все більшої актуальності, оскільки він стосується основних механізмів формування мовних одиниць та структурування мовних систем. Рекурентність може бути охарактеризована як повторюваність певних елементів або структур у мовному середовищі, що забезпечує гнучкість і різноманіття у словотворенні. Це явище спостерігається в різних аспектах мови, зокрема, в морфологічному, семантичному та синтаксичному контекстах.

Актуальність теми дослідження рекурентності у творенні слів обумовлена не лише теоретичними аспектами, але й практичним значенням цього явища у мовленні. Зрозуміння рекурентних принципів може сприяти покращенню навчання мов, розвитку нових термінів і неологізмів, а також надавати нові можливості у творчій діяльності мовців.

Рекурентність в мовознавстві – це здатність мовних елементів повторюватися в різних структурах та контекстах, утворюючи нові мовні одиниці або змісти. Це явище є надзвичайно важливим для розуміння того, як мова функціонує як динамічна система, здатна до самооновлення та адаптації.

У загальному значенні рекурентність позначає повторюваність і структурування одних і тих самих елементів у різних ситуаціях і формування нових комплексів на основі вже існуючих. У мовознавстві це може проявлятися у вигляді повторення морфем, слів або фраз, які сприяють накопиченню значень і формуванню складніших конструкцій. Вона також має значення в психолінгвістиці, оскільки впливає на процеси сприйняття та вироблення мови.

Завдяки рекурентним структурам, мовці можуть швидше розпізнавати знайомі елементи та генерувати нові висловлювання на основі раніше засвоєних мовних моделей. Це пояснює, чому новизна мовлення часто базується на вже усталених елементах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія дослідження рекурентності в мовознавстві відображає еволюцію теоретичних підходів до вивчення мовних структур і їх функціонування. Дослідження цього явища має багатий контекст, що охоплює різні етапи розвитку лінгвістичної науки та вплив різних шкіл і напрямів на його розуміння.

Перші згадки про рекурентність можна знайти в роботах стародавніх філологів і граматистів. Наприклад, у працях давньогрецьких філософів, таких як Арістотель, вже розглядалися питання про повторювані конструкції у мові, хоч і не в сучасному розумінні терміна. У середньовіччі граматики, що виникли в контексті латинської мови, почали описувати морфологічні компоненти, включаючи повторення, проте дослідження не виходили за рамки формального опису.

З появою модерних лінгвістичних теорій у XIX і XX століттях, поняття рекурентності стало дедалі більш актуальним. Наприклад, відомий мовознавець Фердінан де Сосюр у своїй праці «Курс загальної лінгвістики» [1] підкреслював важливість системності мови, що включає повторювані структури та елементи. Його концепція «ланцюга значень» свідчила про те, що лексичні одиниці формуються через визначені зв'язки, багато з яких є рекурентними.

У середині XX століття, з розвитком структурної та генеративної граматики, дослідження рекурентності отримало новий імпульс. Ноам Хомський у своїх роботах звертав увагу на правила утворення фраз і речень, введення концепції повторюваних структур у межах граматичного опису [2]. Його теорія формальних мов [3], яка базується на рекурентності, стала основою для подальших досліджень у цій сфері.

У 80-х роках XX століття, з розвитком психолінгвістики, акцент змістився на вивчення того, як рекурентні структури впливають на процеси сприйняття і обробки мови. Дослідження показали, що рекурентність спрощує розуміння та зберігання мовних одиниць у пам'яті. Окрім того, роботи, пов'язані з когнітивною лінгвістикою, почали звертати увагу на зв'язок між мовними структурами і людським мисленням, підкреслюючи, що рекурентність служить засобом експресії абстрактних ідей [4].

Сьогодні дослідження рекурентності охоплюють різні аспекти, включаючи компаративістику, психолінгвістику, соціолінгвістику та типологію мов. Вчені вивчають, як різні мови реалізують рекурентні структури, яку роль вони виконують у формуванні значення, а також як вони допомагають у комунікації та навчанні. З появою таких інструментів, як комп'ютерна лінгвістика та мовні корпорації, дослідження стало більш кількісним, що дозволило виявити закономірності рекурентності у великих обсягах даних. Із представників української філологічної школи цим

питанням свого часу займались М. Я. Плющ [5], К. Г. Городенська [6, 7], Г. М. Гнатюк [6], В. М. Кравченко [7], В. В. Німчук [8], Горобець І. В. [9], Домброван Т. І. [10].

Таким чином, історія досліджень рекурентності відображає складний і багатогранний процес, що охоплює розвиток лінгвістичних теорій та практик, які сприяли глибшому розумінню творення слів.

Метою статті є комплексне теоретичне обґрунтування поняття рекурентності як фундаментального механізму творення мовних одиниць, зокрема аналіз типології рекурентних структур (морфологічної, синтаксичної, семантичної та фонетичної) та виявлення їхніх функціональних особливостей у словотворчих процесах сучасної української мови.

Особлива увага приділяється взаємодії морфологічної рекурентності з явищами фузії, а також опису основних методів деривації (афіксації, компаундингу, редуплікації), що базуються на принципах повторюваності та структурування мовних елементів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рекурентність у мовах проявляється через різноманітні структури, які слугують основою для утворення нових мовних одиниць. Ці структури можуть бути класифіковані за різними критеріями, такими як морфологічна, синтаксична, семантична та фонетична рекурентність. Розуміння різних типів рекурентних структур дозволяє глибше усвідомити, як мови функціонують і як відбувається процес мовотворення.

Морфологічна рекурентність в українській мові виявляється у здатності кореневих морфем брати участь у творенні нових слів, що часто супроводжується явищем фузії. Наприклад, коренева морфема *-рук-* у слові *«рука»* рекурентно з'являється у споріднених словах, проте її фонетичне оформлення змінюється залежно від доданих афіксів. У слові *«ручка»* додавання суфікса *-к-* викликає чергування *[к] / [ч]*, а у слові *«руці»* (давальний відмінок) – чергування *[к] / [ц]*. Прикладом складної деривації є слово *«підручник»*, де префікс *під-* вказує на просторову близькість (знаходження «під рукою»), а суфікс *-ник* маркує предмет, призначений для певної діяльності. Ці модифікації демонструють фузійний характер мови, де граматичні значення тісно переплетені в межах афіксів, а їхнє приєднання безпосередньо впливає на звукову структуру кореня.

Синтаксична рекурентність є характерною рисою побудови речень у мовах. Вона дозволяє утворювати складні конструкції через повторне використання певних структур. Наприклад, в українській мові речення можуть містити рекурентні підрядні речення: *«Я знаю, що ти знаєш, що він прийде»*. Тут ми спостерігаємо, як підрядні речення рекурсивно вбудовуються одне в одне, формуючи складні синтаксичні структури. Цей

механізм також стосується використання повторюваних фраз у висловлюваннях, які можуть створювати емоційний акцент або підкреслити важливість висловлювання.

Семантична рекурентність стосується повторюваності значень, які можуть бути закріплені в різних контекстах. Вона проявляється у формуванні нових значень через комбінації вже існуючих слів або фраз. Наприклад, в українській мові існують такі конструкції, як *«вода водою»*, де повторення елемента підкреслює та уточнює значення. Також важливими є метафоричні та образні вживання слів, які можуть мати рекурентний характер у залежності від контексту, наприклад *«він ще дитина-дитина»*. Повторення слова «дитина» посилює його дитячу думку на певні події або речі.

Фонетична рекурентність стосується повторюваності звуків або фонем у словах та фразах. Це важливий аспект, особливо в поезії та римуванню, де повторення звукових елементів створює ритм та мелодику. Наприклад, у рими, алітерації та асонансах фонетична рекурентність стає ключовим компонентом. Вона також може впливати на сприйняття і запам'ятовування мовних одиниць, що підкреслює її роль у комунікації.

Рекурентні елементи в морфемах виконують кілька важливих функцій у мовотворенні, сприяючи структуризації, модифікації значення та формуванню складних мовних одиниць. Розуміння цих функцій є критично важливим для вивчення морфології, оскільки вони зумовлюють гнучкість і адаптивність мовної системи. Одна з основних функцій рекурентних елементів у морфемах полягає в утворенні нових слів через комбінацію базових коренів і додаткових морфем. Наприклад, у словах, що містять префікси або суфікси, такі як *«переписати»* або *«читач»*, рекурентні елементи забезпечують зміну чи уточнення значення базового кореня. Це дозволяє мовцям створювати нові *словотвірні ланцюжки*, які відповідають специфічним комунікативним потребам. *Словотвірний ланцюжок* – це ряд спільнокореневих слів (щонайменше трьох), які перебувають у відношеннях послідовної мотивованості [11, с. 450].

Рекурентні засоби грають важливу роль у відображенні граматичних відносин між словами в реченні. Наприклад, в українській мові суфікси можуть вказувати на число (*співає – співають*), рід (*співав – співала*) або час (*співатимуть*) дієслова. У словах *«студент»* і *«студентка»* використання рекурентного суфікса *-ка* виконує функцію маркування жіночого роду. Ці морфологічні елементи дозволяють чітко визначити граматичні зв'язки та забезпечують синтаксичну узгодженість.

Рекурентні морфеми здатні модифікувати значення слова, надаючи нові відтінки смислу. Наприклад, додавання префікса *не-* до прикметника

«щасливий» утворює нове слово *«нещасливий»*, яке кардинально змінює його семантику. Ця функція рекурентних елементів є важливою для вираження різноманітних нюансів у спілкуванні, що робить мовлення точнішим та виразнішим.

Більшою й структурно складнішою одиницею словотвірної системи є *словотвірна пара* – два спільнокореневих слова, що перебувають у відношеннях словотвірної мотивації, тобто словотвірну пару складають твірне й похідне слово: *співак – співачка [11, с. 449]*. Рекурентні елементи сприяють формуванню словесних родин, де слова, що мають спільний корінь, можуть різнитися за значенням і граматичними характеристиками. Наприклад, із кореня *пис* утворюються *«писати», «писемність», «письменник»*, де кожне слово виконує свою функцію в мовному контексті. Такі родини слів полегшують процес навчання новій лексиці та сприяють розвитку словникового запасу.

Рекурентні форми також виконують функцію адаптації до комунікативних умов, що змінюються. В умовах активно змінюваної соціокультурної ситуації, нові терміни, зазвичай створюються за рахунок рекурентних структур. Наприклад, у науковій термінології нові слова можуть утворюватися шляхом додавання фіксованих елементів до вже існуючих коренів, що забезпечує адаптацію мови до нових концептів і технологій. Таким чином, рекурентні елементи у морфемах виконують складну систему функцій, котрі забезпечують гнучкість, динамічність і багатогранність мовної системи. Вони не лише сприяють формуванню нових слів, але й відображають граматичні відносини, модифікують значення, створюють словесні родини і адаптуються до змін у комунікації, що робить їх ключовими елементами у дослідженнях морфології.

Рекурентність у словотворенні виявляється через різноманітні методи, які дозволяють створювати нові слова з використанням вже існуючих мовних одиниць. Серед найбільш значущих методів словотворення можна виділити афіксацію, компаундинг і редуплікацію, кожен з яких демонструє особливості рекурентних структур у мовах.

Афіксація – це процес утворення нових слів шляхом додавання афіксів (переважно префіксів і суфіксів) до базових коренів. Цей метод словотворення надає можливість модифікації значення і граматичних характеристик слова. Наприклад, в українській мові слово *«говорити»* може перетворюватися в *«поговорити»* за допомогою префікса *по-*, або в *«говорун»* за допомогою суфікса *-ун*, що вказує на осіб, які виконують дію. Цей процес створює безліч нових слів, що підкреслює рекурентність використання морфем у словотворенні. Також можна привести цікавий приклад, слово *«немовля»*. Воно має корінь *-мов-*, до нього додається

префікс *не-* і суфікс *-ля*, і з'являється слово із значенням маленької дитини. Афіксація дозволяє також формувати складні граматичні значення, як показує приклад: слово *«неписьменний»* утворене шляхом додавання префікса *не-* до прикметника *«письменний»*, модифікуючи його семантику. У цьому контексті спостерігається не лише рекурентність морфем, але й зміна значення, що робить афіксацію могутнім інструментом у словотворенні.

Компаундинг, або складання слів, є ще одним значним методом рекурентності в словотворенні. Він полягає в поєднанні двох або більше коренів (основ) для формування нового слова. Наприклад, українські складні слова *«життєпис» (життя + писати)* або *«хлібороб» (хліб + робити)* ілюструють, як нові значення виникають внаслідок рекурентного поєднання вже існуючих у мові основ. У сучасній термінології цей метод дозволяє утворювати складні поняття, як-от *«кібербезпека»* чи *«енергозбереження»*, де кожен компонент зберігає свій семантичний зв'язок із першоджерелом, утворюючи нову цілісну одиницю. Цей метод не лише створює нові слова, але й може реалізовувати різні семантичні акценти у залежності від контексту вжитку. Компаундинг відзначається високою гнучкістю, адже дозволяє формувати терміни, які легко адаптуються до нових концептів, а також забезпечує можливість формування словосполучень, що легко сприймаються носіями мови.

Редуплікація – це ще один приклад рекурентності у словотворенні, що полягає в частковому або повному повторенні мовних одиниць для створення нового слова або виразу. Цей експресивний метод часто вживається в розмовних мовах для створення емоційних відтінків або нових лексичних одиниць. Наприклад, в українській мові редуплікація може з'являтися у словах, таких як *«дитина» – «дитина-дитина»*, що підкреслює маленьку або улюблену дитину, або для створення зменшувально ласкавих форм, які надають висловленню ніжності. Тобто, повторення частини слова може додавати новий смисловий відтінок або посилювати емоційний аспект. У таких випадках редуплікація не лише посилює значення, але й вказує на різноманіття, що робить її важливим елементом у формуванні словникового запасу мов.

Окрім згаданих методів, існують також інші способи, які демонструють рекурентність у словотворенні. Наприклад, конверсія, або перетворення слів з однієї частини мови в іншу без зміни морфемного складу, є важливим зразком того, як одна й та ж форма може служити різним граматичним функціям. В українській мові це яскраво виявляється у процесах субстантивації, як-от у слові *«черговий»*, що залежно від контексту рекурентно функціонує і як прикметник (*черговий день*), і як іменник

(*черговий повідомив про подію*). Це свідчить про те, що рекурентність форми дозволяє мові економно використовувати наявний лексичний фонд для вираження нових категоріальних значень.

Висновки. Отже, рекурентність у словотворенні виявляється через різні методи, такі як афіксація, компаундинг і редуплікація, кожен із яких демонструє унікальні способи створення нових слів і висловлювань. Ці методи не лише забезпечують формування нової лексики, але й відображають гнучкість та динамічність мовної системи. Завдяки рекурентним структурам, мови здатні адаптуватися до нових умов і понять, що, в свою чергу, сприяє розвитку комунікації та вираженню складних ідей.

Рекурентність у словотворенні можна вважати важливим механізмом, що підкреслює багатство і різноманіття людської мови. Перспективним напрямом подальших розвідок є вивчення функціонування рекурентних моделей у межах спеціалізованих дискурсів, де повторюваність структур забезпечує точність і стабільність термінотворення. Крім того, актуальним залишається аналіз когнітивних аспектів рекурентності в процесах словотворення та адаптації міжнародної лексики, що дозволить глибше зрозуміти механізми інтеграції нових концептів у національну мовну систему.

Література

1. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнієнка. Київ : Основи, 1998. 324 с.

2. Хомський Н. Роздуми про мову / пер. з англ. А. Корнієнка. Київ : Ніка-Центр, 2000. 352 с.

3. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA : MIT Press, 1965. 261 p.

4. Ленгекер Р. В. Основи когнітивної граматики. Т. 1 : Теоретичні передумови [Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1 : Theoretical Prerequisites]. Стенфорд : Вид-во Стенфордського ун-ту, 1987. 540 с.

5. Плющ М. Я. Граматика української мови : у 2 ч. Ч. 1 : Морфеміка. Словотвір. Морфологія : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. Київ : Вища школа, 2005. 288 с.

6. Гнатюк Г. М., Городенська К. Г. Словотвір сучасної української літературної мови : монографія / АН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наук. думка, 1979. 405 с.

7. Городенська К. Г., Кравченко М. В. Словотвірна структура слова. Київ : Наук. думка, 1981. 199 с.

8. Німчук В. В. Історія української мови. Словотвір. Частина 1. Іменник. Запоріжжя : ЗНУ, 2013. 82 с.

9. Горобець І. В. Найтиповіші різновиди та прагмастилістичні функції анафоричного повтору в мові сучасної української преси. *Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2018. Вип. 48. С. 238–243.

10. Домброван Т. І. Динамічна рекурентність як підґрунтя міжрівневої когерентності мовної мегасистеми. *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2012. Вип. 10. С. 86–95.

11. Кулик О. Д. Словотвірна система української мови: лінгвістичний і методичний аспекти. *Молодий вчений : зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький : ПХДПУ ім. Г. Сковороди, 2017. № 1 (41). С. 448–452.

References

1. Sosiur F. de. (1998) Kurs zahalnoi linhvistyky [Course in general linguistics] / per. z fr. A. Korniienka. Kyiv : Osnovy. 324 s. [In Ukrainian]

2. Khomskyi N. (2000) Rozdumy pro movu [Reflections on language] / per. z anhl. A. Korniienka. Kyiv : Nika-Tsentr. 352 s. [In Ukrainian]

3. Chomsky N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA : MIT Press. 261 p. [In English]

4. Lenheker R. V. (1987) Osnovy kohnityvnoi hramatyky. T. 1 : Teoretychni peredumovy [Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1 : Theoretical Prerequisites]. Stenford : Vyd-vo Stenfordskoho un-tu. 540 s. [In Ukrainian]

5. Pliushch M. Ya. (2005) Hramatyka ukrainskoi movy : u 2 ch. Ch. 1 : Morfemika. Slovotvir . Morfolohiia [Grammar of the Ukrainian language: in 2 parts. Part 1: Morphemics. Word formation. Morphology]: pidruch. dlia stud. filol. spets. vyshch. navch. zakl. Kyiv : Vyshcha shkola. 288 s. [In Ukrainian]

6. Hnatiuk H. M., Horodenska K. H. (1979) Slovotvir suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy [Word formation of the modern Ukrainian literary language]: monohrafiia / AN Ukrainy, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni. Kyiv : Nauk. dumka. 405 s. [In Ukrainian]

7. Horodenska K. H., Kravchenko M. V. (1981) Slovotvirna struktura slova [Word-forming structure of the word]. Kyiv : Nauk. dumka. 199 s. [In Ukrainian]

8. Nimchuk V. V. (2013) Istoriia ukrainskoi movy. Slovotvir. Chastyna 1. Imennyk [History of the Ukrainian language. Word formation. Part 1. Noun]. Zaporizhzhia : ZNU. 82 s. [In Ukrainian]

9. Horobets I. V. (2018) Naitypovishi riznovydy ta prahmastylistychni funktsii anaforychnoho povtoru v movi suchasnoi ukrainskoi presy [The most typical types and pragmastylistic functions of anaphoric repetition in the language of the modern Ukrainian press]. Linhvistychni doslidzhennia : zb. nauk. prats KhNPU im. H. S. Skovorody. Vyp. 48. S. 238–243. [In Ukrainian]

10. Dombrovan T. I. (2012) Dynamichna rekurentnist yak pidgruntia mizhrivnevoi koherentnosti movnoi mehasystemy [Dynamic recurrence as a basis for inter-level coherence of the linguistic megasystem]. Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii. Vyp. 10. S. 86–95. [In Ukrainian]

11. Kulyk O. D. (2017) Slovotvirna systema ukrainskoi movy: linhvistychnyi i metodychnyi aspekty [The word-forming system of the Ukrainian language: linguistic and methodological aspects]. Molodyi vchenyi : zb. nauk. prats. Pereiaslav-Khmelnytskyi : PKhDPU im. H. Skovorody. № 1 (41). S. 448–452. [In Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.1:343.352

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-565-574

Гончарук Оксана Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та суспільствознавчих наук, ЗВО «Університет Короля Данила», м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0001-8811-9601

КОНФЛІКТ ІНТЕРЕСІВ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА СПОСОБИ ЙОГО ЗАПОБІГАННЯ

Анотація. У статті досліджено конфлікт інтересів як один із найбільш небезпечних латентних деструктивних чинників, що гальмує розвиток сучасного академічного середовища в Україні в умовах інтеграції до Європейського освітнього простору. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю докорінного перегляду етичних стандартів управління та подолання корупційного світогляду в системі вищої освіти. У дослідженні наголошено на невизначеності меж між професійною етикою та приватним інтересом, що підриває довіру до наукових ступенів та нівелює об'єктивність оцінювання. Дослідження проблематики конфлікту інтересів та антикорупційних стратегій в освіті багатьма науковцями, зокрема, Т.Г.Курило, Н.Г.Прокопенко, М. І. Хавронюк, В. С. Бліхар, О.В.Маркеєвою та іншими, дало змогу сформувати теоретичну базу для класифікації конфлікту інтересів на реальний та потенційний. Метою дослідження є комплексний аналіз форм прояву конфлікту інтересів, розгляд конкретних деструктивних кейсів та обґрунтування системи заходів щодо їхнього запобігання.

У статті представлено найбільш поширені кейси прояву конфлікту інтересів в академічному середовищі, а саме:

1. «Наукове керівництво та родинні зв'язки», де проаналізовано ризики формування «наукових династій» на засадах лояльності, а не професіоналізму. Визначено деструктивні наслідки: імітація наукової діяльності та репутаційні ризики.

2. «Приватні освітні послуги», що розглядаються як форма латентного хабарництва («примусове репетиторство»), яка призводить до дискредитації системи оцінювання та соціальної несправедливості.

3. «Комерційний інтерес у закупівлях», де висвітлено конфлікт між службовим обов'язком та приватним матеріальним інтересом при розподілі ресурсів вищого навчального закладу.

У результаті розгляду кейсів конфліктів інтересів та аналізу їхніх деструктивних наслідків запропоновано комплексний алгоритм урегулювання конфліктів, що передбачає обов'язкове самодекларування, усунення від прийняття рішень, зовнішню атестацію та цифровізацію процесів оцінювання (Moodle, Google Classroom). Таким чином, подолання деструктивного впливу можливе лише за умови поєднання жорсткого адміністративного контролю, регулярної ротації кадрів, упровадження системи «Whistleblowing» та виховання нової академічної етики. Перспективи подальших розвідок пов'язані з вивченням міжнародного досвіду функціонування антикорупційних комплаєнс-офісів.

Ключові слова: конфлікт інтересів, вища освіта, академічна доброчесність, деструктивні чинники, запобігання, кейс конфлікту інтересів.

Honcharuk Oksana Volodymyrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Social Sciences, King Danylo University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0001-8811-9601

CONFLICT OF INTEREST AS A DESTRUCTIVE FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION AND WAYS OF ITS PREVENTION

Abstract. The article explores conflict of interest as one of the most dangerous latent destructive factors hindering the development of the modern academic environment in Ukraine amidst its integration into the European Higher Education Area.

The relevance of the problem is driven by the necessity for a fundamental revision of ethical management standards and the importance of overcoming the corrupt worldview within the higher education system. The study emphasizes the ambiguity of the boundaries between professional ethics and private interest, which undermines trust in academic degrees and nullifies the objectivity of assessment.

The research on conflict of interest issues and anti-corruption strategies in education by numerous scholars, including T. H. Kurylo, N. H. Prokopenko, M. I. Khavroniuk, V. S. Blikhar, O. V. Markieieva, and others, has enabled the formation of a theoretical framework for classifying conflicts of interest into actual and potential. The purpose of the study is a comprehensive analysis of the forms of conflict of interest, the examination of specific destructive cases, and the substantiation of a system of measures for their prevention.

The article presents the most common cases of conflict of interest in the academic environment, namely:

1. "Scientific Supervision and Family Ties", which analyzes the risks of forming "scientific dynasties" based on loyalty rather than professionalism. Destructive consequences such as the simulation of scientific activity and reputational risks are identified.

2. "Private Educational Services", regarded as a form of latent bribery ("forced tutoring"), which leads to the discredit of the assessment system and social injustice.

3. "Commercial Interest in Procurement", highlighting the conflict between official duty and private material interest in the allocation of higher education institution resources.

As a result of examining conflict of interest cases and analyzing their destructive consequences, a comprehensive conflict resolution algorithm is proposed. This algorithm includes mandatory self-declaration, removal from decision-making, external attestation, and the digitalization of assessment processes (Moodle, Google Classroom). Thus, overcoming the destructive impact is possible only through a combination of strict administrative control, regular staff rotation, the implementation of a "Whistleblowing" system, and the cultivation of a new academic ethic. Prospects for further research are linked to studying international experience in the functioning of anti-corruption compliance offices.

Keywords: conflict of interest, higher education, academic integrity, destructive factors, prevention, conflict of interest case.

Постановка проблеми. Трансформація вищої освіти в Україні в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору вимагає не лише оновлення матеріально-технічної бази, а й докорінного перегляду етичних стандартів управління. Одним з найбільш небезпечних латентних деструктивних чинників, що гальмує розвиток академічного середовища, є конфлікт інтересів. Невизначеність меж між професійною етикою та приватним інтересом створює умови для зловживань та підриває довіру до наукових ступенів, нівелює об’єктивність оцінювання і сприяє формуванню корупційного світогляду у студентства. У сучасних умовах, коли довіра суспільства до інститутів освіти є критично важливою, вивчення механізмів виникнення та методів запобігання цьому явищу стає стратегічним завданням для забезпечення якості вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика конфлікту інтересів та антикорупційних стратегій в освіті перебуває у центрі уваги багатьох науковців. Зокрема, Т. В. Курило [1] у своїх працях досліджує

адміністративно-правові аспекти запобігання корупції, наголошуючи на важливості розмежування приватного та публічного інтересу. Питання етичних стандартів у вищій школі детально висвітлені у роботах Н. Г. Прокопенко [2], яка пропонує конкретні алгоритми врегулювання етичних дилем. М. І. Хавронюк [3] надає ґрунтовний юридичний коментар до антикорупційного законодавства, що є базою для кваліфікації конфлікту інтересів. В. С. Бліхар [4] та О. В. Маркеєва [5] аналізують деструктивний вплив кумівства та примусових освітніх послуг на академічне середовище. Попри значну кількість розробок, динамічність освітнього середовища потребує постійного оновлення практичних кейсів та методів реагування.

Мета дослідження – провести комплексний аналіз природи і форм прояву конфлікту інтересів у системі вищої освіти, дослідити конкретні деструктивні кейси та обґрунтувати систему заходів щодо їхнього попередження та врегулювання.

Виклад основного матеріалу. Конфлікт інтересів у закладах вищої освіти відображає суперечність між особистими інтересами (родинні зв'язки, фінансова вигода) та службовими повноваженнями, що може негативно вплинути на об'єктивність або неупередженість прийняття рішень. Таке протиріччя між приватним зацікавленням та службовим обов’язком створює ризик зловживання владою та відповідно може суперечити принципам доброчесності у ЗВО. Як зауважує С. М. Шкарлет: «Наявність приватного інтересу в академічній сфері не завжди є правопорушенням, проте його приховування неминуче призводить до втрати об’єктивності» [6, С. 34]. Найчастіше конфлікт інтересів у системі вищої освіти проявляється у ситуаціях, коли викладач або представник керівництва, адміністрації закладу приймає рішення щодо оцінювання, призначення на посаду, розподілу навантаження, спільної роботи з близькими особами, нераціонального використання ресурсів ЗВО, керуючись приватними мотивами. З метою урегулювання таких ситуацій потрібно повідомляти керівництво та усувати особу від прийняття рішень.

Важливим аспектом є розрізнення реального та потенційного конфлікту інтересів. Реальний конфлікт виникає тоді, коли суперечність між приватним інтересом і службовими повноваженнями вже вплинула на об’єктивність рішення. Потенційний – коли така можливість існує в майбутньому. В академічній практиці це часто стосується наукового керівництва родичами або членства в одній вченій раді. Деструктивний вплив конфлікту інтересів поширюється і на фінансову сферу. Л І.Даниленко доречно відзначає, що «розподіл премій, грантів та закордонних стажувань часто відбувається в межах вузького кола наближених осіб, що позбавляє ЗВО ресурсів для реального розвитку» [7, С. 210].

Конфлікт інтересів у вищій школі часто має прихований характер, що робить його особливо небезпечним, оскільки порушує принцип об'єктивності академічної доброчесності в освітньому процесі. У дослідженні розглянемо найбільш проблемні ситуації, представлені у вигляді кейсів: 1. «Наукове керівництво та родинні зв'язки»; 2. «Приватні освітні послуги»; 3. «Комерційний інтерес у закупівлях».

Одним із найбільш типових кейсів конфлікту інтересів у вітчизняній академічній практиці є «Наукове керівництво та родинні зв'язки», який демонструє тонку межу між підтримкою «наукових династій» та прямим порушенням антикорупційного законодавства й етичних норм. Для прикладу, викладач, який обіймає керівну посаду або є членом спеціалізованої вченої ради, призначається науковим керівником чи опонентом дисертаційного дослідження свого близького родича може безпосередньо впливати на затвердження теми та плану дослідження, вибір офіційних опонентів (тобто відбувається підбір лояльних колег), формування позитивного відгуку від кафедри тощо. Як зазначає В. С. Бліхар: «У таких випадках об'єктивність оцінювання наукового доробку підміняється прагненням забезпечити позитивний результат для члена сім'ї, що нівелює принципи академічної змагальності» [4, С. 142].

«Реальний конфлікт інтересів у такій ситуації полягає у суперечності між приватним інтересом особи (бажання сприяти кар'єрному успіху родича) та її службовими повноваженнями, що впливає на об'єктивність або неупередженість прийняття рішень» [3, С. 224], оскільки приватний інтерес у цьому випадку не лише є емоційним, що проявляється у певній родинній прихильності, а й часто матеріальним, який спрямований на майбутній сукупний дохід родини, на збереження впливу в межах певної наукової школи тощо.

Кейс «Наукове керівництво та родинні зв'язки» має деструктивні наслідки для освітнього процесу у ЗВО тому, що:

- імітує наукову діяльність – такі роботи часто можуть мати компілятивний характер, оскільки науковий керівник схильний не звертати увагу на низьку якість тексту або ознаки плагіату;
- викликає академічну несправедливість – інші аспіранти, які не мають родинних зв'язків, опиняються у нерівних умовах щодо доступу до ресурсів кафедри чи уваги керівництва;
- створює репутаційні ризики – заклад втрачає довіру серед наукової спільноти, що призводить до низьких рейтингів та відтоку талановитої молоді.

Для ефективного вирішення цього кейсу Н. Г. Прокопенко пропонує застосовувати такий алгоритм як:

• обов’язкове самодекларування: як тільки виникає ситуація потенційного керівництва родичем, професор зобов'язаний письмово повідомити ректорат або комісію з етики про наявність приватного інтересу;

• усунення від прийняття рішень: заміна наукового керівника на іншого фахівця тієї ж кваліфікації або призначення «співкерівника» з іншого закладу вищої освіти для забезпечення незалежного контролю;

• зовнішня атестація: запровадження обов’язкового попереднього захисту на міжкафедральному рівні або в іншому ЗВО, що дозволяє нівелювати суб’єктивний вплив родинного фактору [2].

• обмеження у вчених радах: близькі особи не можуть бути членами однієї спеціалізованої вченої ради під час розгляду дисертації одного з них.

Якщо взяти до уваги правову оцінку, то в Україні порушення вимог щодо запобігання та врегулювання конфлікту інтересів тягне за собою адміністративну відповідальність (ст. 172-7 КУпАП). Крім того, згідно з нормами НАЗЯВО, виявлення таких зв’язків без належного врегулювання може стати підставою для скасування рішення про присудження наукового ступеня.

Кейс «Приватні освітні послуги» є класичним прикладом того, як викладач використовує свій владний ресурс (право виставляти оцінку) для отримання неправомірної вигоди через механізм «примусового репетиторства». У науковій літературі явище, коли викладач вимагає від студентів відвідувати платні додаткові заняття (репетиторство), які він проводить поза межами університету, як умову отримання позитивної оцінки на іспиті часто класифікують як латентну форму хабарництва. О. В. Маркеєва наголошує на тому, що «використання службового становища для примусу до отримання платних послуг є прямою формою реального конфлікту інтересів, що межує з вимаганням» [5, С. 56]. Наприклад, викладач читає складну фахову дисципліну і під час занять систематично наголошує на недостатньому рівні знань студентів та неможливості опанувати матеріал самостійно. Водночас він пропонує «індивідуальні консультації» або «інтенсивні курси» на платній основі поза межами навчального закладу. Студенти, які відвідують такі заняття, гарантовано отримують високі бали на екзамені, незалежно від реальної якості знань. Ті ж, хто відмовляється від платних послуг, стикаються з упередженим ставленням та штучним заниженням оцінок під час сесії.

У цьому випадку ми маємо справу з реальним конфліктом інтересів, де приватний фінансовий інтерес переважає над професійним обов'язком, який полягає в тому, щоб забезпечити рівні умови для всіх здобувачів освіти. Як зазначає О. В. Маркеєва: «Суперечність полягає у використанні викладачем своїх повноважень як екзаменатора для задоволення власного

матеріального інтересу. Це руйнує об'єктивність оцінювання, оскільки критерієм успіху стає не знання студента, а факт оплати приватних послуг викладачеві» [5, С. 58].

Кейс «Приватні освітні послуги» як інструмент маніпуляції та конфлікту інтересів має значні руйнівні наслідки для вищої освіти, оскільки:

- дискредитує систему оцінювання, коли оцінка перестає бути показником кваліфікації;
- створює соціальну несправедливість, при якій студенти з низьким рівнем доходу опиняються в дискримінаційному становищі;
- знижує якість підготовки фахівців і, як результат, студенти фокусуються на пошуку коштів для «купівлі» лояльності викладача, а не на здобутті знань з предмета;
- провокує корупційну соціалізацію, тобто формує у молоді переконання, що будь-яку перешкоду в житті можна «вирішити» грошима.

Для нівелювання таких ризиків ЗВО мають упроваджувати комплексні антикорупційні заходи, що враховують міжнародний досвід. У цьому аспекті дослідник Ю. В. Баулін пропонує здійснювати такі кроки:

- регулярно проводити анонімне анкетування студентів («Викладач очима студента») щодо можливих фактів пропонування платних послуг;
- відсторонювати від оцінювання у разі підтвердження фактів надання приватних послуг конкретним студентам, тобто викладач має бути усунутий від проведення іспиту в цій групі, а оцінювання має проводити незалежна комісія.
- упроваджувати стандартизацію та автоматизацію для тестування з використанням таких систем, як Moodle або Google Classroom, де людський фактор мінімізовано [8].

З погляду антикорупційного законодавства такі дії можуть розцінюватися як одержання неправомірної вигоди, тому що «… академічна свобода викладача не дає йому права на комерціалізацію своїх посадових обов'язків. Будь-яка оплата за межами офіційного фонду ЗВО у відносинах «викладач-студент» є деструктивним чинником, що підлягає негайному врегулюванню через механізми внутрішнього аудиту» [2, С. 184].

Кейс «Комерційний інтерес у закупівлях» демонструє перетин професійної діяльності науковця або представника адміністрації навчального закладу з бізнес-інтересами. В умовах автономії університетів, які самостійно розпоряджаються бюджетами та грантовими коштами з'являється ризик «комерційної заангажованості». Посадова особа, яка є членом тендерного комітету або має вирішальний вплив на вибір постачальників, лобіює інтереси конкретного приватного підприємства. Це підприємство може залучатися, наприклад, до закупівлі дорогого лабораторного

обладнання, проведення ремонтних робіт у навчальних корпусах, постачання програмного забезпечення або видавничих послуг і т.д. Прихований інтерес полягає в тому, що власником або бенефіціаром цієї компанії є сама посадова особа, її близький родич або бізнес-партнер, з яким вона пов'язана поза межами університету. На думку Л. І. Даниленко, «… конфлікт інтересів у сфері закупівель виникає тоді, коли посадова особа використовує бюджетні або спецфондові кошти закладу не для отримання найкращої якості за оптимальну ціну, а для забезпечення прибутку ... Це пряме порушення принципу економності та ефективності використання ресурсів» [7, С. 215].

Тобто у такому разі простежується приватний матеріальний інтерес, який входить у суперечність із обов'язком особи діяти тільки в інтересах навчального закладу та держави.

Кейс «Комерційний інтерес у закупівлях» призводить до таких деструктивних наслідків, як:

- фінансові збитки через закупівлю товарів чи послуг за завищеними цінами або низької якості;
- технологічна відсталість, яка може простежуватися у разі отримання «морально» застарілого обладнання лише тому, що його постачає «потрібна» фірма;
- обмеження конкуренції, оскільки професійні та доброчесні постачальники втрачають інтерес до співпраці із закладом, де результати тендерів визначені заздалегідь;
- криміналізація середовища, тобто перетворення вищого освітнього закладу на майданчик для відмивання коштів або реалізації корупційних схем.

Для протидії комерційним зловживанням у вищих навчальних закладах необхідно впроваджувати багаторівневу систему контролю.

Зокрема, варто запропонувати такі інструменти вирішення кейсу «Комерційний інтерес у закупівлях», як:

- перевірка на афілійованість членів тендерних комітетів та осіб, що готують технічні завдання, на наявність зв'язків із потенційними учасниками торгів через відкриті реєстри (ЄДРПОУ тощо);
- колегіальність та ротація передбачає регулярне оновлення складу комісій, що приймають рішення про закупівлі з метою запобігти формуванню сталих корупційних ланцюжків [3];
- зовнішній аудит та прозорість, оскільки, на думку Л. І. Даниленко, «публікація повної звітності про закупівлі, включаючи обґрунтування вибору конкретного постачальника, на офіційному сайті ЗВО є обов'язковою умовою прозорості» [7, С. 218];

- система "Whistleblowing" (Викривачі): створення захищених каналів зв'язку, через які співробітники можуть анонімно повідомити про факти лобіювання інтересів певних компаній керівництвом.

Такі дії підпадають під дію Закону України «Про запобігання корупції» та Закону України «Про публічні закупівлі». Окрім адміністративної відповідальності за неповідомлення про конфлікт інтересів, у разі завдання значної шкоди бюджету закладу, можливе притягнення до кримінальної відповідальності за статтею «Зловживання владою або службовим становищем» (ст. 364 ККУ).

Висновки. Конфлікт інтересів у вищій освіті є складним деструктивним явищем, яке виходить за межі суто юридичних порушень, і загрожує фундаментальним цінностям академічної етики. Дослідження кейсів наукового керівництва, платних послуг та закупівель доводить, що приватний інтерес (матеріальний чи емоційний) неминуче призводить до деградації якості освіти, якщо він не є належним чином задекларований та врегульований. Основними інструментами запобігання мають стати цифровізація оцінювання, самодекларування приватного інтересу, регулярна ротація, зовнішній незалежний аудит та розвиток культури «розкриття» фактів порушення у системі вищої освіти. Виконане дослідження дозволяє стверджувати, що лише поєднання жорсткого адміністративного контролю з вихованням нової академічної етики може дати стійкий результат.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні досвіду функціонування антикорупційних комплаєнс-офісів у провідних університетах світу та розробці методичних рекомендацій щодо впровадження автоматизованих систем моніторингу потенційних конфліктів інтересів у науково-освітньому середовищі.

Література:

1. Курило Т. В. Адміністративно-правові засади запобігання корупції в органах державної влади. *Право і суспільство*. 2018. № 3. С. 44–49. DOI https://doi.org/10.32842/2078-3736-2018-3-44

2. Прокопенко Н. Г. Етика в системі вищої освіти : монографія. Харків : Право, 2022. 212 с. DOI https://doi.org/10.32782/pravo.2022.prokopenko.212

3. Хавронюк М. І. Науково-практичний коментар до Закону України «Про запобігання корупції». Київ : Ваіте, 2020. 640 с. DOI https://doi.org/10.32782/vaite.2020.khavroniuk.640

4. Бліхар В. С. Етика та деонтологія в юридичній практиці : підручник. Львів : ЛьвДУВС, 2021. 368 с. DOI https://doi.org/10.32782/lvduvs.2021.blikhar.368

5. Маркеєва О. В. Запобігання корупції в системі освіти. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2019. № 4. С. 50–62. DOI https://doi.org/10.31359/1993-0909-2019-4-50

6. Шкарлет С. М. Економіка освіти: стратегічні пріоритети. *Освіта та управління*. 2021. Т. 24, № 1. С. 30–38. DOI https://doi.org/10.34047/2411-3441-2021-24-1-30

7. Даниленко Л. І. Менеджмент в освіті : монографія. Київ : Логос, 2020. 284 с. DOI https://doi.org/10.32782/logos.2020.danylenko.284

8. Баулін Ю. В. Проблеми антикорупційної політики : навч. посіб. Харків : Право, 2022. 240 с. DOI https://doi.org/10.32782/pravo.2022.baulin.240

References:

1. Kurylo, T. V. (2018). Administratyvno-pravovi zasady zapobihannia koruptsii v orhanakh derzhavnoi vlady [Administrative and legal foundations of corruption prevention in public authorities]. *Pravo i suspilstvo*, (3), 44–49. Retrieved from https://doi.org/10.32842/2078-3736-2018-3-44 [in Ukrainian].

2. Prokopenko, N. H. (2022). *Etyka v systemi vyshchoi osvity: monohrafiia* [Ethics in the higher education system: monograph]. Pravo. Retrieved from https://doi.org/10.32782/pravo.2022.prokopenko.212 [in Ukrainian].

3. Khavroniuk, M. I. (2020). *Naukovo-praktychnyi komentar do Zakonu Ukrainy "Pro zapobihannia koruptsii"* [Scientific and practical commentary on the Law of Ukraine "On Prevention of Corruption"]. Vaite. Retrieved from https://doi.org/10.32782/vaite.2020.khavroniuk.640 [in Ukrainian].

4. Blikhar, V. S. (2021). *Etyka ta deontholohiia v yurydychnii praktytsi: pidruchnyk* [Ethics and deontology in legal practice: textbook]. LvDUVS. Retrieved from https://doi.org/10.32782/lvduvs.2021.blikhar.368 [in Ukrainian].

5. Markieieva, O. V. (2019). Zapobihannia koruptsii v systemi osvity [Prevention of corruption in the education system]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pravovykh nauk Ukrainy*, (4), 50–62. Retrieved from https://doi.org/10.31359/1993-0909-2019-4-50 [in Ukrainian].

6. Shkarlet, S. M. (2021). Ekonomika osvity: stratehichni priorytety [Economics of education: strategic priorities]. *Osvita ta upravlinnia*, *24*(1), 30–38. Retrieved from https://doi.org/10.34047/2411-3441-2021-24-1-30 [in Ukrainian].

7. Danylenko, L. I. (2020). *Menedzhment v osviti: monohrafiia* [Management in education: monograph]. Lohos. Retrieved from https://doi.org/10.32782/logos.2020.danylenko.284 [in Ukrainian].

8. Baulin, Yu. V. (2022). *Problemy antykoruptsiinoi polityky: navch. posib.* [Problems of anti-corruption policy: study guide]. Pravo. Retrieved from https://doi.org/10.32782/pravo.2022.baulin.240 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’373.4’42:821.161.2’06(477.44)(043.5)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-575-590

Горобець Алла Володимирівна доктор філософії з філології, старший викладач кафедри української та іноземних мов, Вінницький національний аграрний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-7186-6782

Горобець Інна Володимирівна доктор філософії з філології, старший викладач кафедри української та іноземних мов, Вінницький національний аграрний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-1748-936X

Погранична Наталія Михайлівна викладач кафедри української та іноземних мов, Вінницький національний аграрний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0008-7027-4441)

ВИВЧЕННЯ КОНЦЕПТУ «ЗЕМЛЯ-МАТИ» У КОНТЕКСТІ АНГЛОСАКСОНСЬКОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У представленій науковій праці здійснено системний аналіз лінгвокогнітивної природи концепту «Земля-Мати», що розглядається як фундаментальна світоглядна категорія в межах підготовки майбутніх фахівців аграрного сектору. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції етнокультурних смислів у процес опанування професійно орієнтованої іноземної мови, що сприяє не лише збагаченню лексичного запасу студентів, а й формуванню в них цілісної етичної платформи професійної діяльності. В основу роботи покладено дефініцію концепту як складного ментального конструкту, що виступає вузловою точкою перетину індивідуального досвіду та колективної пам’яті етносу. Авторами проаналізовано внутрішню архітектоніку даного концепту, яка охоплює денотативний шар (сукупність фактичних знань про ґрунт), конотативний шар (емоційно-образні асоціації) та аксіологічний складник, що визначає священний статус землі в аграрних культурах.

Окрему увагу приділено порівняльному дослідженню англосаксонського та українського лінгвокультурних просторів. Доведено, що попри розбіжності в історичному розвитку, обидві традиції базуються на ідентичному індоєвропейському архетипі, де земля наділяється жіночим, материнським началом. В англосаксонському дискурсі цей зв’язок просте-

жується через еволюцію поняття «stewardship», яке трансформувалося з архаїчного нагляду за маєтком у сучасну глобальну стратегію екологічного опікунства. В українському контексті концепт розкривається через філософію антеїзму, де земля постає як сакральна основа національного буття та моральний орієнтир.

Методологічну новизну дослідження становить обґрунтування використання метафоричної концептуалізації як дієвого інструменту в методиці викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Навчання через деконструкцію фахових метафор, таких як «soil health» (здоров'я ґрунту) або «land nursing» (виходжування землі), дозволяє студентам-екологам та агрономам активувати глибинні когнітивні механізми сприйняття природи як живого організму. Це перетворює вивчення термінології на процес інтелектуального осмислення професійної відповідальності.

У висновках наголошується, що залучення концептуального аналізу до освітнього процесу в аграрному університеті сприяє гуманітаризації вищої освіти та подоланню технократичного підходу до навколишнього середовища. Оволодіння іноземною мовою через призму концепту «Земля-Мати» готує фахівця нового типу, здатного до сталого господарювання та гармонійної комунікації у світовому професійному середовищі, спираючись на універсальні цінності дбайливого ставлення до природних ресурсів.

Ключові слова: концепт, англосаксонська етнокультура, українська етнокультурна, етнокод, індоєвропейський архетип, лінгвокультурологія, аграрна ментальність, антеїзм.

Alla Horobets PhD in Philology, Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Vinnytsia National Agricultural University , Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-7186-6782

Inna Horobets PhD in Philology, Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Vinnytsia National Agricultural University , Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-1748-936X

Nataliia Pohranychna Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Vinnytsia National Agricultural University, https://orcid.org/0009-0008-7027-4441

STUDYING THE "MOTHER EARTH" CONCEPT IN THE CONTEXT OF ANGLO-SAXON AND UKRAINIAN CULTURES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The research presents a systematic analysis of the linguo-cognitive nature of the "Mother Earth" concept, viewed as a fundamental

worldview category within the professional training of future agricultural specialists.

The relevance of the study is determined by the need to integrate ethnocultural meanings into the process of mastering a professionally oriented foreign language, which contributes not only to enriching students' vocabulary but also to forming a comprehensive ethical platform for their professional activities.

The work is based on the definition of a concept as a complex mental construct that serves as a pivotal point of intersection between individual experience and the collective memory of an ethnic group. The authors analyze the internal architecture of this concept, which encompasses the denotative layer (the totality of factual knowledge about soil), the connotative layer (emotional and figurative associations), and the axiological component that defines the sacred status of land in agricultural cultures.

Special attention is paid to a comparative study of the Anglo-Saxon and Ukrainian linguocultural spaces. It is proven that despite differences in historical development, both traditions are based on an identical Indo-European archetype, where the land is endowed with a feminine, maternal principle. In Anglo-Saxon discourse, this connection is traced through the evolution of the term "stewardship," which transformed from the archaic management of an estate into a modern global strategy of environmental guardianship. In the Ukrainian context, the concept is revealed through the philosophy of Antaeism, where the land emerges as the sacred foundation of national existence and a moral landmark.

The methodological novelty of the study lies in the substantiation of metaphorical conceptualization as an effective tool in the methodology of teaching English for Specific Purposes (ESP).

Learning through the deconstruction of professional metaphors, such as "soil health" or "land nursing," allows ecology and agronomy students to activate deep cognitive mechanisms for perceiving nature as a living organism. This transforms the study of terminology into a process of intellectual reflection on professional responsibility.

The conclusions emphasize that incorporating conceptual analysis into the educational process at an agricultural university promotes the humanization of higher education and helps overcome a technocratic approach to the environment. Mastering a foreign language through the prism of the "Mother Earth" concept prepares a new type of specialist capable of sustainable management and harmonious communication in the global professional environment, based on universal values of careful treatment of natural resources.

Keywords: concept, Anglo-Saxon ethnoculture, Ukrainian ethnoculture, ethnocode, Indo-European archetype, linguoculturology, agricultural mentality, Antaeism.

Постановка проблеми. Сучасна парадигма вищої аграрної освіти постає перед викликом необхідності подолання вузькотехнократичного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, що потребує переходу до гуманістичної моделі навчання. У контексті вивчення іноземної мови спостерігається суперечність між потребою у формуванні етично відповідального фахівця та традиційними методиками, зосередженими переважно на механічному засвоєнні термінологічного апарату.

Актуалізується запит на створення такої освітньої системи, яка б інтегрувала архаїчні етнокультурні смисли та індоєвропейські архетипи у процес мовної підготовки, дозволяючи студентам усвідомлювати свою діяльність як місію з опіки над планетарними ресурсами. Проблема полягає у дефіциті прикладних лінгводидактичних моделей, здатних активувати глибинні когнітивні механізми сприйняття природи як живого організму через деконструкцію фахової лексики. Необхідність розв'язання цього питання зумовлена сучасними світовими трендами сталого розвитку та регенеративного землеробства, що вимагають від аграрія не лише технічних знань, а й глибокого розуміння лінгвофілософських засад професії, закладених у спільному індоєвропейському аграрному коді. Таким чином, постає потреба у дослідженні концепту «Земля-Мати» як інструменту професійної герменевтики, що забезпечує гуманітаризацію освіти та готує спеціаліста до гармонійної міжнародної комунікації на основі універсальних цінностей дбайливого ставлення до навколишнього середовища.

Потреба у пропонованому дослідженні зумовлена нагальною необхідністю подолання вузькотехнократичного підходу в сучасній аграрній освіті та переходу до гуманістичної парадигми підготовки фахівців, оскільки сьогодні існує об'єктивний запит на створення такої методичної системи вивчення іноземної мови, яка б не обмежувалася механічним засвоєнням термінологічного апарату, а сприяла формуванню етично зрілої особистості, здатної усвідомлювати свою професійну діяльність як місію з опіки над природними ресурсами. Актуальність роботи визначається дефіцитом прикладних лінгводидактичних моделей, що дозволяють інтегрувати архаїчні лінгвокультурні коди та індоєвропейські архетипи у практичний курс англійської мови для спеціальних цілей, забезпечуючи студентам можливість деконструювати фахову лексику на глибинному рівні. На тлі сучасних світових трендів сталого розвитку та регенеративного землеробства постає гостра потреба у впровадженні нових методичних стратегій, таких як лінгвістичне моделювання «The Soil's Voice» або використання компаративних семантичних карт, які б допомагали майбутнім аграріям долати мовний бар'єр через активацію спільних для української та англосаксонської традицій когнітивних моделей сприйняття

природи як живого організму. Таким чином, дослідження заповнює прогалину між теоретичною лінгвістикою та практичною педагогікою, пропонуючи алгоритм гуманітаризації вищої аграрної освіти, що трансформує професійну компетентність у дієву етичну платформу сучасного спеціаліста, здатного до гармонійної міжнародної комунікації та відповідального ставлення до планетарних ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У праці О. Селіванової «Когнітивна лінгвістики» досліджуються механізми формування концептів як складників ментального лексикону. Авторка розкриває методику концептуального аналізу, що дозволяє виокремити понятєвий, образний та ціннісний компоненти в структурі концепту «Земля». В. Кононенко в дослідженні «Символи української мови» аналізує землю як сакральний об'єкт української духовної культури, розкриваючи зміст архетипу «Матері-Сирої Землі» та його роль у формуванні етнічної ідентичності. Дж. Меллорі й Д. Адамс у фундаментальній праці з індоєвропеїстики «The Oxford Introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European World» аналізують міфологічну модель взаємодії Неба та Землі як первинної пари у свідомості давніх індоєвропейців. Р. Воллер обґрунтовує етичну відповідальність людини за збереження ґрунту, висуваючи ідею опікунства. За допомогою етимологічних словників можемо отримати історію слова, простеживши індоєвропейське коріння.

Виклад основного матеріалу. Наукове розуміння терміна «концепт» у межах сучасної когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології виходить далеко за межі традиційного лексикографічного значення слова, постаючи як багатовимірне ментальне утворення, що акумулює в собі колективний досвід, ціннісні орієнтації та культурно-історичну пам'ять етносу. Концепт розглядається як базова одиниця концептосфери – впорядкованої сукупності смислів, що функціонують у свідомості носія мови та виступають посередником між об'єктивною реальністю та процесом її вербалізації. На відміну від поняття, яке є логічною та абстрагованою категорією, спрямованою на фіксацію суттєвих ознак предмета, концепт характеризується антропоцентричністю, оскільки він не лише називає об'єкт, а й наділяє його певним модусом буття, емоційним забарвленням та етичною оцінкою. У структурі концепту прийнято виділяти три основні компоненти: понятєвий шар, що охоплює словникову дефініцію та логічні ознаки; образний шар, що включає зорові, слухові та тактильні асоціації, закріплені в мові через метафори та порівняння; та ціннісний шар, який є найбільш вагомим для культурологічного аналізу, оскільки він визначає місце концепту в ієрархії національних пріоритетів. Саме цей ціннісний складник дозволяє стверджувати, що концепт «Земля» в українській чи англосаксонській

традиціях є не просто географічним чи агрономічним терміном, а сакральним вузлом, навколо якого формується ідентичність землеробського народу.

Концепт функціонує як складний когнітивний конструкт, що дозволяє людині не лише оперувати інформацією, а й здійснювати смислопокладання. Він є динамічним утворенням, яке постійно збагачується новими конотаціями в процесі історичного розвитку суспільства та індивідуального досвіду особистості. У контексті професійної підготовки студентів аграрного профілю концепт постає як інструмент професійної герменевтики, що допомагає виявити приховані смисли у фахових текстах іноземною мовою. Коли ми говоримо про «концептуалізацію», ми маємо на увазі процес перетворення чуттєвого та прагматичного досвіду взаємодії з ґрунтом у ментальну форму, яка згодом об'єктивується в мові через специфічний набір лексем, ідіом та термінологічних сполук. Таким чином, вивчення концепту «Земля-Мати» передбачає аналіз усієї глибини асоціативного поля, де біологічні властивості субстрату (родючість, структура, вологість) нерозривно пов'язані з міфологічними предикатами (материнство, жертовність, святість). Це дозволяє стверджувати, що оволодіння іноземною мовою є, по суті, процесом інкультурації, під час якого студент не просто запам'ятовує нові слова, а опановує іншу систему концептуалізації світу, де англійське *land* або *soil* активують специфічні для британської чи американської культури фрейми, як-от «stewardship» (опікунство) або «frontier» (межа освоєння), що потребує глибокої рефлексії та порівняння з рідними лінгвокультурними кодами.

Розуміння концепту як скупчення культури у свідомості людини робить його ідеальним об'єктом для міждисциплінарних досліджень на перетині мовознавства та агрономії. Концепт не існує ізольовано; він входить у складні системні зв'язки з іншими ментальними одиницями, утворюючи асоціативні мережі. Наприклад, концепт «Земля» неможливо повноцінно розкрити без звернення до концептів «Хліб», «Рід», «Робота» та «Природа».

Для студента-аграрія це означає, що вивчення англійської термінології стає процесом реконструкції цілісної наукової та культурної картини світу. Концептуальний аналіз дозволяє виявити, як архаїчні пласти мислення (архетипи) продовжують структурувати сучасний науковий дискурс, надаючи технічним термінам легітимності та переконливості. Саме тому концепт є центральною категорією в методиці викладання іноземної мови для спеціальних цілей, оскільки він забезпечує перехід від механічного зазубрювання лексики до усвідомленого оперування смислами, що є необхідною умовою для формування високої професійної культури

майбутнього фахівця аграрної сфери, здатного до глибокого розуміння природи як живого та цілісного організму.

Глибоке наукове осмислення концепту «Земля-Мати» у контексті вивчення іноземної мови студентами аграрного профілю вимагає цілісного підходу, де лінгвістичні аспекти невідривно переплітаються з антропологічними, міфологічними та суто професійними категоріями. Розглядаючи генезис цього концепту в індоєвропейському світоглядному просторі, ми виявляємо фундаментальну парадигму, згідно з якою земля постає як первинна сакральна субстанція, що володіє життєдайною енергією та етичною волею. В англосаксонській та українській лінгвокультурах цей архетип зберіг свою архаїчну основу, попри нашарування християнства та пізнішого техноцентризму. Етимологічний аналіз ключових лексем, таких як англійське *earth* та українське *земля*, демонструє їхній зв'язок із поняттями низу, ґрунту та, водночас, людського існування як такого.

Латинська парадигма *humanus-humus* слугує тут універсальним індоєвропейським містком, що демонструє самоідентифікацію людини як істоти, породженої землею. У балтійських мовах, зокрема в литовській, богиня Жеміна (*Žemyna*) втілює ідентичні конотації: вона є тією, що приймає насіння та дарує життя, що корелює з українським образом «Матері-Сирої Землі» та англосаксонською «eorþan modor».

У цьому випадку варто звернутися до концептуального аналізу індоєвропейського кореня *dhéǵhōm*, який став праосновою для більшості термінів, що позначають землю в аналізованих культурах [7]. Ця праформа не просто вказувала на фізичну поверхню, а несла в собі смислове навантаження «того, що є під ногами» у противагу небесній сфері. У балтійській традиції, яка вважається однією з найархаїчніших серед індоєвропейських мов, цей зв'язок матеріалізувався в образі богині Жеміни. Її ім'я етимологічно споріднене з українським «земля» та литовським *žemė*. На заняттях з іноземної мови порівняння цих форм дозволяє студентам-аграріям усвідомити лінгвістичну спорідненість професійних термінів: від латинського *humus* (гумус), грецького *chthon* (автохтонний) до слов'янського *земля*. Це створює міцний когнітивний фундамент для розуміння того, що сучасні наукові назви ґрунтових горизонтів у міжнародній класифікації мають глибоке міфопоетичне підґрунтя.

Досліджуючи грецький пласт, що мав значний вплив на формування наукової термінології англійської мови, слід виділити опозицію між *Gaia* (Земля як космічна першоматерія) та *chthon* (земля як надра, плодючий шар). Саме термін *chthon* дав початок поняттю «автохтонний» (корінний), що в аграрному дискурсі корелює з терміном *indigenous species* (місцеві види). Для майбутніх екологів цей поділ є критичним: вони вчаться

розрізняти землю як планетарну екосистему (*Global Earth*) та землю як біоценоз (*local soil*). Аналіз цих відтінків значень у текстах профільних організацій, таких як FAO (Продовольча та сільськогосподарська організація), дозволяє студентам бачити за англомовними дефініціями багатовікову боротьбу людства за дефініцію власного місця у світі.

Кельтський субстрат, який суттєво вплинув на британську лінгвокультуру, додає до концепту «Земля-Мати» аспект легітимності та влади. В ірландській міфології богиня Еріу (від імені якої походить назва *Eire* – Ірландія) виступала уособленням самої землі, з якою правитель мав укласти «сакральний шлюб» (*hieros gamos*), аби забезпечити процвітання та родючість стад. У контексті вивчення ESP це дає змогу глибше зрозуміти англійське поняття *land ownership* та *land tenure*. Це не просто юридичні категорії володіння, а історично обумовлені форми «договору» з землею. Студенти-землевпорядники, аналізуючи англійські правові тексти, можуть відстежити, як архаїчне уявлення про землю як про «надану в користування матір» трансформувалося у сучасну концепцію *Environmental Law* (екологічного права), де земля розглядається як спільне надбання (*common heritage*), що потребує юридичного захисту від виснаження.

Важливим вектором деталізації є аналіз індоіранських паралелей, зокрема образу богині Арті (Ardvi Sura Anahita) в Авесті, яка опікувалася водами та родючістю ґрунту. Порівняння іранського концепту «незайманої чистоти землі» з українським уявленням про гріх «паплюження землі» дозволяє студентам краще зрозуміти семантику англійських термінів *soil contamination* та *soil pollution*. Коли забруднення ґрунту трактується не просто як хімічний показник, а як акт осквернення життєдайного начала, це значно підвищує рівень емоційного залучення студентів до вивчення фахової лексики. Такий підхід стимулює розвиток навичок критичного читання наукових текстів, де автори часто використовують приховані метафори (наприклад, *rape of the land* – хижацька експлуатація земель), аби підкреслити критичність екологічної ситуації.

Нарешті, слід розглянути трансформацію цих архаїчних образів у добу Ренесансу та Просвітництва, коли латинська мова як мова науки законсервувала концепт «Земля-Мати» у ботанічній та геологічній номенклатурі. Студенти-агрономи, вивчаючи назви родин рослин або класифікацію мінералів, фактично оперують залишками сакральної мови індоєвропейців. Використання методики «етимологічного ландшафту» на заняттях дозволяє реконструювати цілісну картину світу, де слово *nature* (від лат. *nasci* – народжуватися) прямо вказує на землю як на породжувальну силу. Це допомагає студентам долати мовний бар’єр, оскільки вони починають сприймати іноземну термінологію не як набір довільних звуків,

а як логічне продовження зрозумілих їм культурних кодів. Таке занурення у глибинну семантику мови сприяє формуванню у майбутніх фахівців аграрного сектору цілісного наукового світогляду, де професійна компетентність поєднується з високою гуманітарною культурою та екологічною відповідальністю.

В англосаксонському контексті, зафіксованому у пам'ятках раннього середньовіччя (за дослідженням [11]), таких як ритуальний текст «Æcerbot», концепт землі розкривається через категорію взаємодії та опіки. Давньоанглійське звернення до землі як до «fira modor» (матері людей) свідчить про те, що для давнього хердмена чи акермана земля була не територією, а суб'єктом, чия прихильність здобувалася через ритуальну чистоту та правильну комунікацію. Трансформація цих уявлень у сучасну англійську терміносистему агрономії та екології дозволяє студентам простежити еволюцію поняття *stewardship*. Якщо спочатку це слово означало управління маєтком, то сьогодні в аграрному дискурсі воно трансформувалося у філософську концепцію відповідального господарювання, де фермер виступає «опікуном» планетарних ресурсів. Метафорична лексика, як-от *mother rock* (материнська порода) або *land husbandry*, де *husbandry* етимологічно відсилає до ролі господаря як «чоловіка землі» [10], підкріплює антропоморфне сприйняття природи, що є критично важливим для формування екологічної свідомості студентів.

На посилену увагу заслуговує також специфіка лексеми *fold* (земля, поверхня), яка в давньоанглійській поезії часто вживалася як епітет до життєдайного простору, що потребує захисту. У текстах «Беовульфа» чи «Мандрівника» (давньоанглійський фольклор) земля постає не просто як нейтральний ландшафт, а як *hrūse* (кора, земна плоть), що підкреслює її фізичну, майже тілесну відчутність. Для студента-агронома розуміння цієї «тілесності» є ключем до опанування сучасної термінології ґрунтознавства, де структура ґрунту описується через поняття *soil body* (ґрунтове тіло). Ця тяглість від архаїчного сприйняття «плоті землі» до наукового терміна «ґрунтовий профіль» дозволяє вивчати іноземну мову як живу систему еволюції людської думки. Зокрема, давньоанглійський корінь *eorþ-* (earth) у ритуальних контекстах часто супроводжувався прикметниками, що вказували на її здатність бути «зеленою» (*grēne*) або «плодючою» (*berende*), що безпосередньо корелює з індоєвропейським коренем *bher-* (нести, народжувати), спільним для англійського *bear* та українського *берегти, вагітна* (та, що несе плід).

Розглядаючи трансформацію концепту *stewardship*, варто деталізувати етимологію слова *steward* (давньоанглійське *stīward* від *sti* – «палата», «дім» та *weard* – «вартовий», «хранитель»). В аграрному контексті це

означає, що фахівець є не власником ресурсу, а його тимчасовим охоронцем, який повинен передати «дім» (землю) нащадкам у кращому стані. Це ідеально лягає у сучасну парадигму *Integrated Pest Management* (інтегрований захист рослин) або *Conservation Agriculture*, де втручання людини в екосистему обмежене принципом мінімальної шкоди «материнському організму» ґрунту. Студенти-екологи, аналізуючи тексти про *Soil Biodiversity*, стикаються з метафорою «підземного співтовариства» (*underground community*), яка фактично є науковою екстраполяцією давнього уявлення про землю як про населену, живу домівку.

Порівняльний аналіз із германськими та скандинавськими паралелями, зокрема з образом богині Йорд (*Jörð*), матір'ю Тора, демонструє, що в англосаксонському світі земля була невіддільна від ідеї сили та захисту. У викладанні іноземної мови це дозволяє використовувати метод кейс-стаді, порівнюючи англійські аграрні ідіоми з їхніми скандинавськими чи німецькими відповідниками. Наприклад, німецьке *Mutterboden* (материнський ґрунт/родючий шар) та англійське *topsoil* за своєю функціональністю ідентичні, проте німецький термін зберіг пряму вказівку на материнство, тоді як англійський – на ієрархію шарів. Розуміння цих нюансів допомагає майбутнім фахівцям орієнтуватися в термінологічних системах різних країн, бачачи за словами спільну культурну логіку.

Важливим аспектом є також етимологія слова *field* (поле), що походить від прагерманського *felþuz* (відкритий простір), спорідненого з латинським *planus* (плаский, рівний). Для англосакса «поле» було завойованим у дикої природи простором, який потребував постійного «лікування» (*nursing*) та «виховання» (*cultivation*). Слово *culture* (культура) та *cultivation* (обробіток) мають спільний корінь *colere* (доглядати, шанувати, проживати). Таким чином, навчання студентів-аграріїв англійської термінології через цей корінь дозволяє їм усвідомити, що «культура землеробства» – це не просто набір технологій, а акт поваги до землі як до святині.

У контексті занять з іноземної мови деталізація концепту *land husbandry* через призму «шлюбу з землею» дає змогу вивчати терміни, що описують селекцію та генетику рослин. Наприклад, поняття *hybrid vigor* (гібридна сила) або *pedigree* (родовід) сприймаються не як сухі біологічні терміни, а як елементи управління життєвими циклами, за які «господар-чоловік» (*husband*) несе відповідальність перед «землею-дружиною». Це створює міцний когнітивний зв'язок між етичними нормами та професійною лексикою, сприяючи формуванню фахівця, який здатен вести наукову дискусію на міжнародному рівні, спираючись на глибоке розуміння лінгвофілософських засад своєї професії. Такий підхід значно розширює лексичний мінімум студента, інтегруючи до нього пласти абстрактної,

наукової та образної лексики, що є необхідною умовою для написання наукових статей та участі у міжнародних грантових проєктах екологічного спрямування.

Українська лінгвокультурна традиція додає до цього порівняння особливий емоційно-етичний вектор. Концепт «Матері-Сирої Землі» в українській мові функціонує як найвищий моральний детермінант: земля виступає свідком істини та джерелом національної вітальності (антеїзм). Вивчення англійської мови через зіставлення з цим пластом дозволяє студентам-екологам деконструювати фахову лексику на глибшому рівні. Коли англійський термін *soil health* розглядається не просто як показник родючості, а як продовження індоєвропейського уявлення про землю як про живий організм, що може «хворіти» (*suffering from erosion*) або «відпочивати» (*fallow land*), процес засвоєння ESP (English for Specific Purposes) стає особистісно значущим. Використання дієслів, що зазвичай описують фізіологічні чи емоційні стани людини, стосовно аграрних об'єктів (наприклад, *thirsty soil*, *land reclamation*), сприяє кращому запам'ятовуванню професіоналізмів завдяки активації архетипних асоціацій, спільних для обох культур.

Інтеграція цього концепту в методику викладання іноземної мови в аграрному університеті вимагає застосування міждисциплінарних стратегій, таких як CLIL (Content and Language Integrated Learning). Використання компаративних семантичних карт дозволяє студентам візуалізувати спільні когнітивні ознаки землі в англійській та українській мовах, виокремлюючи такі домінанти, як «родючість», «сакральність», «материнство» та «смерть». Метод лінгвістичного моделювання «The Soil's Voice» спонукає майбутніх агрономів описувати технологічні процеси (наприклад, деградацію ґрунтів) через призму метафор болю чи виснаження, що переводить технічне знання у площину професійної етики. Аналіз сучасних англомовних кейсів із регенеративного землеробства (*Regenerative Agriculture*) демонструє студентам, що новітні світові тренди фактично є науковим поверненням до архаїчної логіки діалогу з Землею-Матір'ю, де людина має не експлуатувати, а «лікувати» (*to nurse*) природне середовище.

Розширення порівняльного аналізу на інші індоєвропейські гілки, зокрема грецьку (Гея як праматір) та кельтську (де богиня землі є втіленням суверенітету), дозволяє студентам зрозуміти, чому в англійській мові поняття *land* одночасно охоплює і ґрунт, і державу, і право. Це формує у студентів аграрного профілю цілісне бачення своєї професії як місії, що має глибоке історичне та мовне коріння. Вивчення етимологічних паралелей між словами *grain, growth, green* та їхніми українськими відповідниками підтверджує єдність індоєвропейського аграрного коду.

Таким чином, навчальний процес перетворюється на акт культурної самоідентифікації, де іноземна мова стає ключем до розуміння не лише глобальних ринків чи технологій, а й власної ролі як «вартового землі», відповідального за збереження вітального потенціалу природи для майбутніх поколінь, що повністю відповідає філософії сталого розвитку та національним традиціям дбайливого ставлення до рідної землі.

Концепт «Земля-Мати» у викладанні іноземної мови – потужний інструмент гуманітаризації вищої аграрної освіти. Він дозволяє студенту вийти за межі вузькотехнічного мислення, інтегруючи фахові знання в широкий соціокультурний контекст. Через аналіз метафоричної лексики студенти опановують не лише терміни, а й способи концептуалізації світу, притаманні провідним аграрним націям, що є запорукою успішної міжнародної співпраці та формування етично зрілої особистості фахівця, здатного до сталого та гармонійного співіснування з довкіллям у глобалізованому світі. Для досягнення цієї мети пропонуємо використовувати автентичні тексти й практичні завдання за заняттях з іноземної мови, прикладами яких можуть бути вправи:

Вправа 1. Зіставте термін із його етимологічним або когнітивним значенням.

1. Humus 2. Husbandry 3. Stewardship 4. Nature 5. Autochthonous 6. Grain 7. Pedigree 8. Cultivation 9. Earth 10. Žemyna 11. Gaia 12. Fallow	**A.** Від лат. *nasci* (народжуватися), вказує на землю як породжувальну силу. **B.** Давньоанглійське *stīward* – «вартовий дому», стратегія опікунства. **C.** Від лат. *humus* (ґрунт), що етимологічно пов'язує людину із землею. **D.** Давньоанглійське *hus* + *bondi* – «чоловік землі», господар. **E.** Грецьке *chthon* – земля як надра та плодючий шар, коріння. **F.** Спільний індоєвропейський корінь зі значенням росту та зелені. **G.** «Родовід», сприйняття рослин як частини сімейного генезису. **H.** Від лат. *colere* – доглядати, шанувати, проживати. **I.** Прагерманський корінь *eorþ-*, що позначає плодючу «матусю». **J.** Балтійська богиня, етимологічно споріднена з українським «земля». **K.** Грецька праматір, земля як космічна першоматерія. **L.** Стан землі, що «відпочиває» перед новим циклом родючості.

Вправа 2. Поясніть значення метафоричних сполук у контексті концепту «Земля-Мати» та антропоморфного сприйняття природи.

1. Mother rock – материнська порода як основа генезису ґрунту.
2. Soil health – стан ґрунту як живого організму, що потребує діагностики.
3. Thirsty soil – дефіцит вологи, що описується через фізіологічну потребу.
4. Land nursing – процес відновлення виснажених земель як дбайливий догляд.
5. Rape of the land – етична оцінка хижацької експлуатації ресурсів.
6. Soil body – цілісне сприйняття ґрунтового профілю як «тіла».
7. Underground community – метафора біорізноманіття як живого соціуму.
8. Land reclamation – «повернення» землі до життя, її реабілітація.
9. Hybrid vigor – «життєва сила» гібридів як результат правильного догляду.
10. Suffering from erosion – сприйняття деградації як фізичного болю землі.
11. Barren land – «безплідна» земля, що втратила материнську функцію.
12. Living soil – концепція ґрунту як біодинамічної системи, а не просто субстрату.

Вправа 3. Перекладіть терміни та словосполучення, визначивши їхню роль у формуванні «етичної платформи» аграрія.

1. Environmental stewardship – екологічне опікунство.
2. Sustainable management – стале господарювання.
3. Regenerative agriculture – регенеративне (відновлювальне) землеробство.
4. Common heritage – спільна спадщина (про землю).
5. Integrated protection – інтегрований захист (як турбота про організм).
6. Indigenous species – місцеві (автохтонні) види.
7. Land tenure – право володіння як «договір» із землею.
8. Soil contamination – забруднення як акт осквернення.
9. Vital potential – вітальний потенціал природи.
10. Ethnocultural code – етнокультурний код професії.
11. Linguistic modeling – лінгвістичне моделювання професійних ситуацій.
12. Global Earth strategy – глобальна стратегія збереження планети.

Вправа 4. Заповніть пропуски у реченнях, використовуючи професійну лексику, що відображає концепт «Земля-Мати».

1. Modern specialists should act as (*guardians*) of the land, not just its owners.
2. The term (*stewardship*) implies a deep ethical responsibility for future generations.
3. In both cultures, the (*Mother Earth*) archetype remains a moral compass.
4. Agro-ecology views the (*soil body*) as a complex, living system.
5. Technocratic approach leads to the (*exhaustion*) of natural resources.
6. The philosophy of (*Antaeism*) is a core element of Ukrainian national identity.
7. Comparative analysis reveals that (*grain*) and (*growth*) have common roots.
8. Sustainable farming requires (*nursing*) the land back to its fertile state.
9. The (*axiological*) layer of the concept defines the sacred status of soil.
10. Using metaphors like (*thirsty soil*) helps to humanize agricultural education.
11. (*Land ownership*) in the past was often seen as a "sacred marriage" with nature.
12. Future agronomists must overcome the (*technocratic*) mindset through linguistics.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що концепт «Земля-Мати» є фундаментальною лінгвокогнітивною категорією, яка виступає вузловою точкою перетину архаїчних індоєвропейських архетипів та сучасного професійного аграрного дискурсу. Системний аналіз засвідчив, що в англосаксонській та українській лінгвокультурах цей концепт зберіг свою сакральну основу, попри нашарування техноцентризму, що підтверджується етимологічною спорідненістю ключових аграрних лексем та спільними моделями метафоризації природи як живого організму.

Встановлено, що інтеграція концептуального аналізу у процес викладання іноземної мови (ESP) для студентів аграрного профілю є потужним інструментом гуманітаризації вищої освіти.

Використання таких міждисциплінарних стратегій, як деконструкція фахових метафор (*soil health, land nursing, stewardship*), CLIL-технології та лінгвістичне моделювання, дозволяє студентам вийти за межі вузькотехнічного мислення.

Це перетворює вивчення термінології на акт культурної самоідентифікації, де іноземна мова стає ключем до розуміння етичної відповідальності фахівця перед майбутніми поколіннями.

Доведено, що оволодіння професійною лексикою через призму архетипу «Земля-Мати» сприяє формуванню фахівця нового типу – «вартового землі», чий світогляд базується на принципах сталого розвитку та регенеративного землеробства. Такий підхід забезпечує успішну міжнародну комунікацію, оскільки спирається на глибоке розуміння лінгвофілософських засад професії, що є спільними для провідних аграрних націй. Отже, вивчення концепту «Земля-Мати» дозволяє гармонійно поєднати фахову компетентність із високою гуманітарною культурою, готуючи випускників до відповідального та етичного співіснування з довкіллям у глобалізованому світі.

Література

1. Селіванова О. О. Когнітивна лінгвістика : підручник. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2017. 256 с.

2. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу : монографія. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Логос, 2004. 284 с.

3. Жаботинська С. А. Теорія номінації: когнітивний ракурс. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки*. 2010. Вип. 182. С. 3–20.

4. Кононенко В. І. Символи української мови : монографія. Івано-Франківськ : Плай, 2001. 216 с.

5. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.

6. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; голов. ред. О. С. Мельничук. Київ : Наукова думка, 1982–2012.

7. Mallory J. P., Adams D. Q. The Oxford Introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European World. Oxford : Oxford University Press, 2006. 731 p.

8. Polomé E. C. Indo-European Religion. *The Encyclopedia of Religion* / ed. by M. Eliade. New York : Macmillan, 1987. Vol. 7. P. 167–174.

9. Skeat W. W. An Etymological Dictionary of the English Language. Oxford : Clarendon Press, 2010. 832 p.

10. Worrell R. Earth stewardship: science, design and management of a sustainable future. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*. 2015. Vol. 28, No. 6. P. 1153–1158.

11. Grinevald J. The Earth Stewardship Initiative. *Frontiers in Ecology and the Environment*. 2011. Vol. 9, No. 6. P. 311.

12. North R. P. Heathen Gods in Old English Literature. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 392 p. (Anglo-Saxon Studies).

13. Glosecki S. O. Shamanism and Old English Poetry. New York : Garland Publishing, 1989. 257 p.

References

1. Selivanova, O. O. (2017). *Kohnityvna linhvistyka: pidruchnyk* [Cognitive linguistics: a textbook]. Chabanenko Yu. A.

2. Holubovska, I. O. (2004). *Etnichni osoblyvosti movnykh kartyn svitu: monohrafiya* [Ethnic features of linguistic worldviews: a monograph] (2nd ed.). Lohos.

3. Zhabotynska, S. A. (2010). Teoriya nominatsiyi: kohnityvnyy rakurs [Theory of nomination: a cognitive perspective]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Filolohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Philological Sciences, (182), 3–20.

4. Kononenko, V. I. (2001). *Symvoly ukrayinskoyi movy: monohrafiya* [Symbols of the Ukrainian language: a monograph]. Plai.

5. Bilodid, I. K. (Ed.). (1970–1980). *Slovnyk ukrayinskoyi movy* [Dictionary of the Ukrainian language] (Vols. 1–11). Naukova Dumka.

6. Melnychuk, O. S. (Ed.). (1982–2012). *Etymolohichnyy slovnyk ukrayinskoyi movy* [Etymological dictionary of the Ukrainian language] (Vols. 1–7). Naukova Dumka.

7. Mallory, J. P., & Adams, D. Q. (2006). *The Oxford Introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European World*. Oxford University Press.

8. Polomé, E. C. (1987). Indo-European Religion. In M. Eliade (Ed.), *The Encyclopedia of Religion* (Vol. 7, pp. 167–174). Macmillan.

9. Skeat, W. W. (2010). *An Etymological Dictionary of the English Language*. Clarendon Press.

10. Worrell, R. (2015). Earth stewardship: science, design and management of a sustainable future. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 28(6), 1153–1158.

11. Grinevald, J. (2011). The Earth Stewardship Initiative. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 9(6), 311.

12. North, R. P. (1997). *Heathen Gods in Old English Literature* (Anglo-Saxon Studies). Cambridge University Press.

13. Glosecki, S. O. (1989). *Shamanism and Old English Poetry*. Garland Publishing.

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-591-601

Громовенко Вікторія Володимирівіна доктор філософії, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування Міжнародного університету м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-6706-3231

ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ У МЕДІЙНОМУ ФРЕЙМУВАННІ ПРИРОДНИХ КАТАКЛІЗМІВ (НА МАТЕРІАЛІ ВИСВІТЛЕННЯ WINTER STORM FERN 2026)

Анотація. У статті досліджується дискурсивне конструювання темпоральності у медійному фреймуванні природних катаклізмів на матеріалі висвітлення зимового шторму Winter Storm Fern (2026) в американських мас-медіа. Медіадискурс розглядається як простір, у якому події не лише відображаються, а й інтерпретуються та структуруються за допомогою когнітивних фреймів, що формують суспільне сприйняття кризових явищ. Теоретичним підґрунтям дослідження є концепції фреймування, розроблені Р. Ентманом, Е. Гофманом та Т. ван Дейком, які дозволяють розглядати медійне повідомлення як результат взаємодії когнітивних структур, контекстних моделей та стратегічного відбору інформації. Особлива увага приділяється темпоральності як лінгвокогнітивній та дискурсивній категорії, що реалізується через систему темпоральних маркерів, фазову організацію подій та формування суб'єктивного сприйняття їхньої тривалості. Методологічною основою дослідження є критичний дискурс-аналіз у поєднанні з контент-аналізом, а також порівняльний метод і лінгвістичний дескриптивний аналіз для зіставлення особливостей висвітлення події у публікаціях Associated Press, The Washington Post та New York Post, які репрезентують різні ідеологічні позиції. У межах стратегії фреймування кризової події виокремлено тактики темпорального конструювання, зокрема темпоральне масштабування, ретроспекцію та проєкцію. Аналіз показує, що медіа представляють шторм як процесуальне явище з кількома фазами розвитку, використовуючи часові локатори, модально-прогностичні конструкції та історичні маркери, які розширюють часові межі події та підсилюють її значущість.

Встановлено, що темпоральне масштабування трансформує стихійне лихо з одноразового інциденту у тривалий кризовий процес, формуючи уявлення про системність та масштабність події. Попри спільну стратегію фреймування, різні медіа демонструють відмінності у способах акценту-

вання темпоральних аспектів події, що зумовлено їхніми дискурсивними та ідеологічними установками.

Ключові слова: медіадискурс, фреймування, темпоральність, дискурсивний час, природні катаклізми, критичний дискурс-аналіз.

Hromovenko Viktoriia Volodymyrivna PhD, associate professor, associate professor at the Department of Foreign Languages for Professional Communication of the International University (Odesa), https://orcid.org/0000-0001-6706-3231

DISCURSIVE CONSTRUCTION OF TEMPORALITY IN THE MEDIA FRAMING OF NATURAL DISASTERS (BASED ON THE COVERAGE OF WINTER STORM FERN 2026)

Abstract. This article examines the discursive construction of temporality in the media framing of natural disasters based on the coverage of Winter Storm Fern (2026) in U.S. mass media. Media discourse is viewed as a space where events are not merely reported but interpreted and structured through cognitive frames that shape public perception of crises. The theoretical framework of the study is grounded in the concepts of framing developed by R. Entman, E. Goffman, and T. van Dijk, which allow media messages to be analyzed as the result of interaction between cognitive structures, contextual models, and the strategic selection of information. Particular attention is paid to temporality as a linguo-cognitive and discursive category realized through temporal markers, the phased organization of events, and the subjective perception of duration. The methodological framework combines critical discourse analysis with content analysis, as well as comparative and descriptive linguistic methods to examine the coverage of the event in Associated Press, The Washington Post, and New York Post, which represent different ideological orientations. Within the framing strategy of a crisis event, several tactics of temporal construction are identified, including temporal scaling, retrospection, and projection. The analysis demonstrates that the media represent the storm as a dynamic, multi-phase process by employing temporal locators, modal-predictive constructions, and historical markers that expand the temporal boundaries of the event and intensify its significance.

The findings show that temporal scaling transforms a natural disaster from a single incident into an extended crisis process, shaping the perception of its systemic and large-scale character. Despite the shared framing strategy, the media differ in the ways they emphasize temporal aspects of the event, reflecting their discursive and ideological orientations.

Keywords: media discourse, framing, temporality, discursive time, natural disasters, critical discourse analysis.

Постановка проблеми. У сучасному медійному дискурсі природні катаклізми постають не лише як фактичні події, а як сконструйовані інформаційні явища, інтерпретація яких значною мірою залежить від стратегій медійного фреймування. Одним із засадничих механізмів такого конструювання є темпоральність, що виступає соціокогнітивним інтерфейсом між фізичною подією та її суспільним сприйняттям. Вона визначає способи представлення події у часовому вимірі, формує суб'єктивні контекстні моделі та безпосередньо впливає на сприйняття тривалості, масштабності й динаміки катастрофи.

Попри значну увагу до проблеми фреймування кризових подій, роль темпоральних маркерів і таких дискурсивних тактик, як темпоральне масштабування та акцентування фазовості, у медійному висвітленні природних катастроф залишається недостатньо дослідженою. Це зумовлює потребу у вивченні темпоральних стратегій медійної репрезентації стихійних лих (зокрема на прикладі Winter Storm Fern 2026), що дозволить виявити механізми впливу на формування суспільної думки та оцінку дій владних інституцій у моменти невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Медіадискурс є середовищем, в якому події не просто ретранслюються, а конструюються через певні когнітивні структури, а саме фрейми [1; 2, 3]. Розуміння того, як саме фрейми формують суспільне сприйняття, вимагає синтезу трьох фундаментальних підходів: стратегічного акцентування Роберта Ентмана, соціологічної організації досвіду Ервінга Гофмана та соціокогнітивної теорії контексту Теуна А. ван Дейка. Фреймування спрямоване на визначення проблеми.

Фреймування в медіа має свого роду ієрархічну структуру, де когнітивні структури взаємодіють зі стратегічними цілями: 1) рівень первинних рамок [2]: на цьому етапі спрацьовують базові схеми класифікації, які відносять подію до певної категорії (наприклад, «гуманітарна катастрофа»); 2) рівень контекстної моделі [3]: на цьому етапі визначаються цілі наприклад, «заспокоїти публіку», ідеологічні установки та оцінка знань аудиторії; 3) рівень стратегічного фреймування [1]: на основі контекстної моделі відбувається відбір конкретних аспектів реальності. На цьому етапі визначаються проблеми, діагностуються причини, виносяться моральні вироки та пропонуються рішення, що робить певні елементи тексту салієнтними. У випадку *Winter Storm Fern* фреймування визначає, які аспекти шторму (економічні збитки, людські жертви чи політична

відповідальність) стають центральними. Темпоральність як дискурсивна категорія актуалізується через систему тактик, які конструюють подію як часово релевантну, протяжну, термінову або прогнозовану, виходячи за межі граматичного часу та формуючи інтерпретаційний часовий контур події. Темпоральність у сучасних лінгвістичних дослідженнях розглядається як лінгвокогнітивна та дискурсивна категорія, що відображає способи концептуалізації, структурування та мовної репрезентації часу в медійному повідомленні. О. В. Бондарко розглядає темпоральність як складну семантичну категорію, що базується на взаємодії мовних засобів різних рівнів (морфологічних, лексичних, контекстуальних) для відображення сприйняття часу в момент мовлення [4].

Звернення до категоріального поняття temporality дає змогу аналізувати час не лише як об'єктивний параметр подій, а як дискурсивний ресурс, за допомогою якого організовується наратив, розставляються смислові акценти та спрямовується увага реципієнта [5]. Рікер доводить, що час стає «людським часом» лише в тій мірі, в якій він артикульований через наративну конфігурацію, що дозволяє «охопити разом» послідовність розрізнених подій. Водночас Барбара Адам підкреслює, що в сучасному суспільстві час є соціокультурною практикою, яка виходить далеко за межі «об'єктивного» часу годинників і вбудована в структури влади та медійні процеси [5; 6]. У медійному дискурсі темпоральність реалізується через систему дискурсивного часу та темпоральних маркерів, які структурують події у певній послідовності, формують суб'єктивне сприйняття їхньої тривалості та відтворюють фазовість подій (початок, розвиток, кульмінацію та наслідки), що в сукупності впливає на інтерпретацію події аудиторією. У медійному дискурсі, особливо під час криз на кшталт Winter Storm Fern 2026, таке структурування дозволяє медіа не просто описувати шторм, а фреймувати його як «катастрофу», «подію, що триває» або «ліквідацію наслідків» [4; 5].

Методологічною основою дослідження є критичний дискурс-аналіз у поєднанні з контент-аналізом, що дозволяє виявити лінгвістичні та ідеологічні механізми репрезентації природних катаклізмів у медіадискурсі. У межах дослідження застосовується порівняльний метод у поєднанні з лінгвістичним дескриптивним аналізом для зіставлення особливостей висвітлення події у публікаціях різних медіа – Associated Press, The Washington Post та New York Post. Аналітична процедура ґрунтується на підходах критичного дискурс-аналізу до вивчення ідеологічного складника кризового медіадискурсу [7; 8] і передбачає виявлення дискурсивних тактик темпорального конструювання події, зокрема темпорального масштабування, ретроспекції (зіставлення події з попередніми штормами) та проєкції,

що реалізується через прогнозування подальшого розвитку ситуації. Темпоральне масштабування дозволяє медіа змінювати значущість події, представляючи її або як короткочасний епізод, або як частину довгострокової кліматичної кризи. Тактика ретроспекції репрезентована у випадку з Winter Storm Fern 2026 через активне використання порівняння з катастрофічним штормом Uri 2021 року, щоб підкреслити масштаб загрози та непідготовленість інфраструктури. Тактика проекції була центральною у дискусіях про «уроки шторму», де медіа прогнозували майбутні ціни на енергоносії та необхідність реформування енергосистеми США.

У текстах, які описують події, пов'язані із січневим штормом 2026 року *Winter Storm Fern*, що охопив дві третини території США, актуалізація категорії темпоральності відбувається через стратегію фреймування кризової події. Для аналізу обрано статті американських медіа, що представляють різні ідеологічні позиції: нейтральну (Associate Press), ліберально-демократичну (The Washington Post) та консервативно-республіканську (New York Post). **Мета дослідження** полягає у виокремленні, класифікації та аналізі дискурсивних тактик темпорального представлення кризової події у медійному висвітленні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У досліджуваному матеріалу для реалізації темпоральних характеристик подій у межах стратегії фреймування кризової події виділяємо тактику темпорального масштабування події, яку визначаємо як сукупність дискурсивних прийомів, за допомогою яких подія репрезентується як часово розгорнутий, протяжний або багатофазний процес, а не як одноразовий момент. Ця тактика спирається на теорію ментальних моделей, де реципієнт вибудовує часову шкалу події на основі лінгвістичних маркерів *("already", "still", "expected to", "more intense than the storm of 1996"*).

Мета цієї тактики полягає у розширенні часових меж події, підкресленні її тривалості, фазовості, повторюваності, темпоральної ретроспекції та проєкції у майбутнє. У межах кризового медійного дискурсу ця тактика виконує інтерпретаційну функцію, формуючи у реципієнта уявлення про масштабність і системність події через її тривалість, багатофазність та процесуальність.

Шторм *Winter Storm Fern* як динамічний процес, що знаходиться у фазі розвитку, представлено у всіх аналізованих медіа. У наведеному фрагменті з публікації AP *Many in the U.S. faced another night of below-freezing temperatures and no electricity…* [9] актуалізується безпосередній момент кризи через використання часової конструкції *another night*, що у межах кризового дискурсу трансформується у потужний інструмент психологічного тиску та сигналізує про продовження небезпечної ситуації

у теперішньому часі. Використання прикметника *another* у цьому контексті позбавляє ситуацію статусу тимчасового чи епізодичного інциденту, перетворюючи її на затяжну кризу, де відсутність базових ресурсів (електроенергії) накладається на критичні температурні показники, що в сукупності змушує реципієнта відчути екзистенційну вразливість населення. Дискурсивно це створює ефект безперервності небезпечного стану, що підкреслює критичність ситуації.

У медіафрагменті з видання *The Washington Post A colossal winter storm barreled across an unusually large swath of the nation on Sunday* поточний кризовий момент актуалізується через динамічне дієслово руху *barreled across*, яке передає стрімке та інтенсивне поширення стихії та маркує масштабність природного явища. Хоча подія локалізована у часовій точці *on Sunday*, сама лексична семантика дієслова *barreled* створює відчуття активного розвитку процесу, що триває у момент повідомлення. У дискурсивному плані це формує образ катастрофи як динамічного явища, яке продовжує розгортатися у просторі та часі.

Текст NYP актуалізує поточний кризовий момент через опис реального стану інфраструктури, який безпосередньо пов'язаний із наслідками стихії: *More than 1 million customers left without electricity on Sunday*. Прийом чисельної конкретизації (*More than 1 million customers*) вбудовується в часову координату кризи, створюючи ефект миттєвого (*on Sunday*) охоплення великих верств населення, та виконує функцію раціоналізації масштабу поточної проблеми, демонструючи, що криза вже має значні соціальні наслідки.

Як процес, що виходить за межі поточного моменту й проектується у майбутнє кризову подію представлено в усіх аналізованих текстах з метою підсилення сприйняття масштабності та тривалості кризової ситуації й формування у читачів уявлення про стихійне лихо не як про одноразовий інцидент, а як про процесуальне явище з прогнозованим часовим продовженням.

У контексті медіадискурсу Associated Press *A fresh influx of arctic air is expected to sustain freezing temperatures and dangerous wind chills across the country into Monday* [9] часовий горизонт кризи свідомо розширюється для посилення її сприйняття як критичної. Використання модально-прогностичної конструкції *is expected to sustain* здійснює прагматичне зміщення фокусу з констатації поточного стану на пролонгацію загрози, інфінітив *to sustain* перетворює погодне явище на сталу, виснажливу константу, яка не припиняє своєї дії. Лексичний показник *into Monday* додатково окреслює часову тривалість дії погодного явища, розширюючи її за межі моменту мовлення та виконуючи функцію психологічної

дестабілізації, оскільки аудиторія позбавляється надії на швидке покращення ситуації.

У медіатексті *The Washington Post More snow was expected to continue to accumulate overnight into Monday* [10] використання конструкції *was expected to continue to accumulate* поєднує прогнозний модальний компонент із маркером тривалості *continue* та дискурсивно знімає з явища ознаку епізодичності, натомість наділяючи його властивістю кумулятивності, що в контексті стихійного лиха сигналізує про постійне наростання загрозливого фактору. Часові локатори *overnight* та *into Monday* уточнюють часовий інтервал, у межах якого розгортатиметься подія. Дискурсивний ефект полягає у створенні наративу неминучого поглиблення кризи: оскільки накопичення снігу *accumulate* подається як неперервний процес, читач автоматично проєктує цей сценарій на власну безпеку, усвідомлюючи, що масштаб проблеми ставатиме дедалі більшим, а період очікування закінчення стихії довшим.

Наступний приклад з ресурсу NYP *The storm is expected to deliver heavy snow and ice from Arizona to Maine* [11] також залучає конструкцію з пасивною формою *to be expected* (*is expected to deliver*), яка виконує функцію прогнозного маркера, у поєднанні з нагнітанням очікуваних наслідків (*heavy snow and ice*) діє як потужний модальний маркер, що виводить подію за межі поточного моменту та пролонгує її дію у майбутній часовий горизонт. Хоча речення також містить просторове масштабування (*from Arizona to Maine*), саме прогнозна конструкція розширює часовий горизонт події, представляючи її як тривалий і ще незавершений процес, що проектується у майбутнє.

Реалізація темпорального масштабування через фазове структурування події сприяє концептуалізації шторму як динамічного процесу, що розгортається у часі та має чітко окреслені фази розвитку. Текст AP пропонує найбільш чітке фазове структурування шторму: *The storm began early Saturday and continued through the weekend*. У зазначеному прикладі демонструється лінійну послідовність, у якій дієслова *began* і *continued* створюють послідовну часову траєкторію розвитку явища, яка охоплює кілька етапів. Часові локатори *early Saturday* та *through the weekend* функціонують як календарні орієнтири, що розширюють часові межі події та інтегрують її у більш тривалий часовий інтервал.

Водночас у текстах WP та NYP присутні елементи фазового структурування через поєднання минулого, теперішнього та прогнозованого етапів розвитку події, тобто через дискурсивне послідовне розгортання шторму. У тексті WP фазовість реалізується через три часові етапи: 1) розвиток шторму; 2) поточний стан; 3) майбутні наслідки. У прикладі *More snow was*

expected to continue to accumulate overnight into Monday [10] поєднуються два часові компоненти, де *continue to accumulate* є сигналом триваючої фази події; а *overnight into Monday* – наступним часовим етапом, водночас, сам шторм представлено як процес, що перебуває у стадії ескалації. У тексті [11] фазовість виражена через послідовну часову хронологію подій. Так, у прикладі *Winter Storm Fern pummeled 34 states in snow and ice on Sunday* [11] сполука *on Sunday* локалізує центральний етап шторму, у висловленні *Winter warnings still on for Monday* [11] маркер *still* сигналізує, що подія не завершена і переходить у наступну фазу, у реченні *Temperatures are expected to plummet following rain on Monday* [11] конструкція *are expected to* формує наступний етап кризи, пов'язаний із новим погіршенням погодних умов.

Представлення події як процесу із потенційно тривалими наслідками має місце у всіх аналізованих джерелах. Текст AP презентує наслідки через перелік негайних інституційних реакцій: *Deep snow ... halted traffic, canceled flights and triggered wide school closures Monday* [9]. Використання дієслів минулого часу підкреслює оперативність впливу шторму на функціонування соціальної інфраструктури. Така дискурсивна побудова демонструє, що криза вже має масштабні наслідки у поточному часовому вимірі. Текст [10] репрезентує негайні наслідки шторму через ланцюговий перелік результативних дій, які позначають прямий вплив стихії на різні сфери суспільного життя: *The giant system knocked out power to more than a million customers, caused deaths in multiple states, prompted widespread school cancellations, ground travel to a halt*…[10]. У цьому фрагменті дієслівні конструкції *knocked out power, caused deaths, prompted school cancellations, ground travel to a halt* формують каскадну модель кризових ефектів, де кожен елемент демонструє новий рівень дестабілізації соціальної інфраструктури. Така синтаксична структура створює дискурсивний ефект одночасності та множинності наслідків, підсилюючи сприйняття масштабності події. Текст [11] демонструє накопичувальний характер кризових наслідків *Along with the cancellations, 16,009 delays were also reported for flights*… ,що досягається через додавання нових статистичних показників до вже згаданих проблем. Така структура повідомлення створює ефект послідовного розширення масштабів дестабілізації.

Крім того, темпоральне масштабування пов'язане з тривалістю інфраструктурних наслідків стихійного лиха, як от у тексті WP: *This will be a longer outage which could span over days or longer* [10]. Конструкція *could span over days* вводить часову перспективу, яка підкреслює можливу протяжність відновлювальних робіт. Використання модального дієслова *could* надає висловлюванню імовірнісного характеру, що є типовим для кризового дискурсу. У тексті [11] ця тактика пов'язана передусім із

інфраструктурними та енергетичними наслідками шторму: *More than 190 million Americans remain under Winter Weather Alerts*. Дієслово *remain* позначає тривалий стан небезпеки, що зберігається після основної фази шторму, та підкреслює стійкість кризової ситуації у часі.

NYP може використовувати темпоральність для акцентування "запізнілої реакції влади" (негативна ретроспекція), тоді як WP може фокусуватися на "довготривалих наслідках кліматичних змін" (проєкція у майбутнє).

У текстах AP та NYP присутня актуалізація темпорального масштабування шторму через ретроспективну історичну перспективу. До прикладу: *It was the coldest stretch since 1994* [9]. *The highest snow total since 2021* [11]. WP використовує ретроспективну історичну перспективу акцентуючи увагу на окремих характеристиках шторму, а саме кількості опадів: *Pittsburgh recorded more snowfall than in any other day in more than 15 years* [WP]. *Sunday's snow total reached 9.4 inches by midafternoon, according to the National Weather Service, the most since Feb. 6, 2010* [10]. Прийменниково-часові конструкція з since, використана в трьох текстах, та in more than, використана WP виконують функцію історичних маркерів, які співвідносить актуальну подію з довготривалим часовим контекстом та пов'язують її з попередніми погодними явищами, що дозволяє інтерпретувати шторм або його окремі характеристики як виняткове явище, що перевищує звичайні погодні коливання. У дискурсивному аспекті це дозволяє медіа включити подію до ширшого історичного наративу, підсилюючи її значущість і масштаб.

Висновки. У результаті проведеного дослідження медійного дискурсу, присвяченого висвітленню снігового шторму Winter Storm Fern 2026 року в американських мас-медіа (AP, WP, NYP), було встановлено, що темпоральність постає не лише граматичною категорією, а потужним інструментом стратегічного фреймування кризової події. Тактика темпорального масштабування трансформує стихійне лихо з одноразового інциденту на розгорнутий у часі процесуальний феномен.

Аналіз засвідчив, що медіа незалежно від їхньої ідеологічної спрямованості (нейтральні, ліберальні чи консервативні) використовують подібний набір мовних засобів для дискретизації фаз кризи. Використання модально-прогностичних конструкцій, динамічних дієслів та часових локаторів дозволяє конструювати ефект безперервності загрози та неминучості її ескалації. Виявлено, що залучення історичних маркерів виконує функцію легітимізації масштабу події, включаючи її в ширший історичний наратив. Це дозволяє інтерпретувати поточний шторм як виняткове, аномальне явище, що перевищує конвенційні норми.

Попри спільну стратегічну мету, виявлено певні акцентологічні відмінності: AP тяжіє до чіткого фазового структурування та інституційної фіксації наслідків; WP акцентує на динаміці розвитку та каскадному поширенні дестабілізації; NYP використовує кількісні показники та тривалість інфраструктурних аномалій для раціоналізації масштабу кризи.

Темпоральне масштабування у кризовому дискурсі виконує мобілізаційну функцію. Представлення наслідків як тривалих та таких, що зберігаються, формує у реципієнта стійке уявлення про системність кризи, що потребує довготривалої адаптації та негайної реакції.

Отже, процесуалізація стихійного лиха у медіадискурсі виконує важливу комунікативну функцію: вона конструює кризову подію як динамічний і відкритий у часі феномен, що має потенціал до подальшої ескалації. Саме така репрезентація дозволяє медіа не лише інформувати про подію, але й формувати суспільне усвідомлення її тривалого та системного характеру. Подальші студії можуть бути спрямовані на аналіз того, як темпоральні маркери поєднуються з просторовими репрезентаціями події у формуванні комплексного медійного наративу.

Література:

1. Entman R. M. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. Journal of Communication. 1993. Vol. 43, No. 4. P. 51–58.
2. Goffman E. Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1974. 586 p.
3. van Dijk T. A. Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 287 p.
4. Bondarko A. V. Functional Grammar: A Field Approach. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1991. 210 p. DOI: https://doi.org/10.1075/llsee.35.
5. Ricoeur P. Time and Narrative. Vol. 1. Chicago : University of Chicago Press, 1984. 274 p.
6. Adam B. Time. Cambridge : Polity Press, 2004. 192 p.
7. Fairclough N. Media Discourse. London : Edward Arnold, 1995. 214 p.
8. Methods of Critical Discourse Analysis / ed. by R. Wodak, M. Meyer. London : SAGE, 2001. 200 p.
9. Winter weather: Storm, snow, ice. Associated Press. 2026. Jan 25. URL: https://apnews.com/article/winter-weather-storm-snow-ice-cbdc1977b810322baf976c91b622516b (дата звернення: 01.02.2026).
10. Massive winter storm to hit most of U.S. The Washington Post. 2026. Jan 25. URL: https://www.washingtonpost.com/weather/2026/01/25/storm-forecast-snow-totals-power-outages/ (дата звернення: 03.02.2026).
11. Winter storm Fern rages across US, canceling flights, leaving more than 1M without power. New York Post. 2026. Jan 25. URL: https://nypost.com/2026/01/25/us-news/winter-storm-fern-rages-across-us-canceling-flights-leaving-more-than-1m-without-power/ (дата звернення: 02.02.2026).

References:

1. Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58.
2. Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
3. van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press.
4. Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (K. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.; Vol. 1). University of Chicago Press.
5. Adam, B. (2004). *Time.* Polity Press.
6. Bondarko, A. V. (1991). Functional grammar: A field approach. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/llsee.35
7. Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Edward Arnold.
8. Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2001). Methods of critical discourse analysis. SAGE Publications.
9. Associated Press. (2026, January 25). *Winter weather: Storm, snow, ice*. https://apnews.com/article/winter-weather-storm-snow-ice-cbdc1977b810322baf976c91b622516b
10. The Washington Post. (2026, January 25). *Massive winter storm to hit most of U.S.* https://www.washingtonpost.com/weather/2026/01/25/storm-forecast-snow-totals-power-outages/
11. New York Post. (2026, January 25). *Winter storm Fern rages across US, canceling flights, leaving more than 1M without power*. https://nypost.com/2026/01/25/us-news/winter-storm-fern-rages-across-us-canceling-flights-leaving-more-than-1m-without-power/.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 159.955:004.738.5(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-602-612

Гулівата Інна Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-4752-535X.

Войтко Марія Алімівна здобувач освітнього ступеня бакалавра, Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету, м. Вінниця

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В ЕПОХУ КЛІПОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто трансформацію логічного мислення в умовах поширення кліпового сприйняття інформації, яке формується під впливом цифрових технологій, соціальних мереж та стрімкого оновлення інформаційних потоків. Проаналізовано сутність кліпового мислення як специфічного способу обробки даних, що характеризується фрагментарністю, поверховістю, швидким переключенням уваги та зниженням здатності до послідовного аналізу. Визначено, що така форма сприйняття суттєво впливає на когнітивний розвиток, ускладнюючи процеси узагальнення, систематизації та побудови цілісних висновків. Окрему увагу приділено тому, як кліпове сприйняття відображається на навчальній діяльності здобувачів освіти, де зростає потреба не лише у швидкості, а й у вмінні критично осмислювати та логічно інтерпретувати контент. Доведено, що кліпове мислення є адаптивною реакцією на інформаційний надлишок, проте воно створює ризики формування «міражу знань» та ослаблення здатності до вибудовування причинно-наслідкових зв'язків. Особливу увагу приділено викликам епохи штучного інтелекту: встановлено, що готові відповіді генеративних систем можуть нівелювати навички самостійної логічної перевірки аргументації. Обґрунтовано, що в таких умовах формальна логіка набуває статусу універсальної компетенції, яка дозволяє впорядковувати фрагментарні дані у системні знання. Підкреслено, що цифрова епоха не скасовує логічного мислення, а потребує створення нової освітньої моделі «доуповільнення» пізнання. Вона має поєднувати адаптивність цифрового формату із дисципліною логічного доказу.

Запропоновано методичні підходи до розвитку аналітичних навичок через роботу з логічними помилками, верифікацію контенту штучного інтелекту та відновлення складних смислових ланцюгів, що дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу та забезпечити підготовку фахівців, здатних до системного аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення програм підготовки фахівців у закладах вищої освіти в умовах інформаційної невизначеності та цифровізації освітнього простору.

Ключові слова: логічне мислення, кліпове мислення, інформаційне суспільство, критичне мислення, цифрові технології, освіта.

Hulivata Inna Oleksandrivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Trade and Economic Institute of the State Trade and Economic University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-4752-535X

Voitko Maria Alimivna bachelor's degree holder, Vinnytsia Trade and Economic Institute of the State Trade and Economic University, Vinnytsia

TRANSFORMATION OF LOGICAL THINKING IN THE ERA OF CLIPPER INFORMATION PERCEPTION: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Abstract. The article examines the transformation of logical thinking in the context of the spread of clip perception, which is shaped by digital technologies, social networks, and the rapid update of information flows. The essence of clip thinking is analyzed as a specific way of processing data characterized by fragmentation, superficiality, rapid switching of attention, and a reduced capacity for sequential analysis. It is determined that this form of perception significantly affects cognitive development, complicating the processes of generalization, systematization, and the construction of integral conclusions. Particular attention is paid to how clip perception is reflected in the educational activities of students, where the need grows not only for speed but also for the ability to critically comprehend and logically interpret content. It is proven that clip thinking is an adaptive response to information overload, yet it creates risks of forming a "mirage of knowledge" and weakening the ability to establish cause-and-effect relationships. Special emphasis is placed on the challenges of the artificial intelligence era: it is established that ready-made answers from generative systems can level out the skills of independent logical verification of

argumentation. It is substantiated that under such conditions, formal logic acquires the status of a universal competence that allows for the organization of fragmented data into systematic knowledge. It is emphasized that the digital era does not abolish logical thinking but requires the creation of a new educational model of "slow-down" cognition. This model must combine the adaptability of the digital format with the discipline of logical proof. Methodological approaches to the development of analytical skills are proposed through work with logical fallacies, verification of AI content, and the restoration of complex semantic chains, which allows for increasing the efficiency of the educational process and ensuring the training of specialists capable of systemic information analysis and making informed decisions. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results to improve specialist training programs in higher education institutions amidst information uncertainty and the digitalization of the educational space.

Keywords: logical thinking, clip thinking, information society, critical thinking, digital technologies, education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким зростанням обсягів інформації та активним використанням цифрових технологій. Інтернет, соціальні мережі та мультимедійні платформи істотно змінили способи отримання, обробки та передачі інформації. У таких умовах формується новий тип сприйняття інформації, який часто визначають як кліпове мислення [7, с. 48]. Воно характеризується швидким переключенням уваги між різними інформаційними фрагментами, сприйняттям коротких повідомлень, візуальних образів і фрагментарних текстів.

Поширення кліпового мислення має як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, воно дозволяє швидко орієнтуватися в інформаційних потоках і обробляти великі обсяги даних. З іншого боку, така форма сприйняття інформації може знижувати здатність до глибокого аналізу, логічного осмислення та систематизації знань. У результаті виникає проблема формування та розвитку логічного мислення в умовах цифрового інформаційного середовища. У наукових дослідженнях наголошується, що логічне мислення є важливою складовою інтелектуальної діяльності людини, оскільки забезпечує здатність до аналізу, узагальнення, аргументації та побудови послідовних міркувань. Саме логіка дозволяє систематизувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та формувати обґрунтовані висновки. У дослідженні [4] визначено вплив штучного інтелекту на розвиток критичного мислення у студентів закладів вищої освіти, а І. Ніколіна та Н. Зленко зазначають, що логічне мислення відіграє

важливу роль у формуванні аналітичних навичок майбутніх фахівців та сприяє ефективному опрацюванню інформації [6; 8].

В умовах інформаційного суспільства проблема розвитку логічного мислення набуває особливої актуальності. Інформаційні потоки стають дедалі інтенсивнішими, а форма подання інформації - більш фрагментарною та динамічною. У зв'язку з цим виникає необхідність адаптації освітніх підходів до нових умов, зокрема шляхом поєднання сучасних цифрових технологій із методами розвитку логічного та аналітичного мислення [1; 8; 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку логічного мислення та впливу сучасного інформаційного середовища на інтелектуальну діяльність активно досліджується у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Значна увага приділяється розвитку критичного мислення, особливостям інтелектуальної діяльності студентів в умовах цифровізації освіти та поширення штучного інтелекту. Зокрема, R. Melisa, A. Ashadi, A. Triastuti та ін. аналізують критичне мислення в добу штучного інтелекту та його значення для вищої освіти [4]. H. Pervaiz, K. Ali, S. Razzaq, M. Tariq досліджують вплив штучного інтелекту на критичне мислення і письмові навички здобувачів вищої освіти [5]. Н. М. Ільчишин та І. Сай розглядають вплив штучного інтелекту на загальний розвиток студентів у вищих навчальних закладах України [9]. О. Спірін висвітлює цифрову трансформацію освіти та місце штучного інтелекту в сучасному освітньому просторі [12]. У публікації N. Bita також акцентується увага на небезпеці формування ілюзії знань унаслідок надмірної залежності студентів від інструментів штучного інтелекту [2].

Н. Зленко акцентує увагу на ролі логіки у формуванні аналітичних навичок майбутніх фахівців [8]. Г. Петрова та Т. Кумеда розглядають критичне мислення у професійній підготовці крізь призму формально-логічного підходу [10]. О. Поцюрко та М. Поцюрко аналізують застосування формальної логіки у професійній діяльності поліцейського щодо забезпечення прав людини [11]. Л. Шенгерій висвітлює логічну аналітику в теорії пояснення та розуміння [13].

Окремі дослідження присвячені аналізу кліпового мислення як явища сучасного інформаційного середовища. В. Хренова, А. Кучак, Л. Тарангул, С. Василюк-Зайцева аналізують роль кліпового мислення в контексті цифровізації освітнього середовища [1]. У працях Є. Зеленова та Н. Сідаша наголошується, що кліпове мислення формується під впливом інформаційного простору та характеризується фрагментарністю сприйняття інформації, швидкою зміною повідомлень і переважанням візуальних образів [7]. Подібні тенденції спостерігаються і в освітньому процесі, де студенти

дедалі частіше отримують інформацію у вигляді коротких повідомлень, презентацій та мультимедійних матеріалів. Проблема співвідношення кліпового та логічного мислення також розглядається у дослідженнях, присвячених трансформації навчального процесу в умовах цифровізації. Так, Д. Чернишев, К. Почка, Г. Корчова, Ю. Красильник, М. Руденко аналізують дидактичні аспекти трансформації кліпового мислення в умовах цифровізації освіти [3].

Основна частина дослідження. Трансформація логічного мислення в епоху кліпового сприйняття інформації є не другорядною освітньою проблемою, а однією з ключових ознак сучасної культури пізнання. Людина дедалі частіше взаємодіє не з цілісними текстами, а з уривками повідомлень, короткими відео, заголовками, зображеннями, коментарями та стрічками рекомендацій. Така організація інформаційного середовища змінює не лише швидкість отримання знань, а й саму логіку їх опрацювання. Якщо раніше для засвоєння матеріалу домінували послідовне читання, зіставлення тез, виділення головного та побудова висновків, то сьогодні значна частина інформації споживається фрагментами, без тривалого зосередження на одному смисловому блоці.

Кліпове сприйняття має очевидну функціональність. Воно дозволяє швидко переглядати великі обсяги інформації, оперативно знаходити потрібні сигнали, економити час і адаптуватися до цифрового ритму. У повсякденній практиці це виглядає зручно: за кілька хвилин користувач може переглянути новини, короткий навчальний ролик, аналітичний допис і візуальне пояснення складної теми. Проте разом із цією швидкістю зростає інша тенденція - зменшення глибини логічного входження в матеріал. Інформація часто не встигає пройти етапи перевірки, зіставлення, сумніву й аргументованого осмислення. У результаті знання стає не стільки системою, скільки набором швидко впізнаваних фрагментів, про що стверджують у своїх дослідженнх Є. Зеленов та Н. Сідаш [7]. Найбільша складність полягає в тому, що кліпове мислення не просто скорочує обсяг сприйнятого тексту, а перебудовує сам механізм міркування. Людина звикає до короткого циклу уваги: побачив, оцінив, переключився. У такому режимі важче утримувати складну аргументацію, простежувати причинно-наслідкові зв’язки, помічати суперечності між тезами та вибудовувати логічно завершений висновок. Саме тут і постає проблема: сучасний інформаційний простір потребує швидкої реакції, але професійне, наукове й освітнє мислення потребує повільнішої, структурованої та логічно дисциплінованої роботи з матеріалом [1].

Логічне мислення в цих умовах набуває значення не просто академічної навички, а інструмента інтелектуального самозахисту. Воно

дозволяє не розчинитися в потоці інформації, а впорядкувати його. У дослідженні Н. Зленко наголошено, що «логіка, як фундаментальна наука, відіграє вирішальну роль у формуванні аналітичних здібностей» [8; с. 152]. Це положення особливо важливе в умовах цифрової надмірності, коли користувач щодня стикається не з дефіцитом, а з надлишком даних. За такої ситуації цінністю стає не просто доступ до інформації, а здатність визначити, що в ній є головним, достовірним, пов'язаним і обґрунтованим [13].

Сьогодні студенти, за різними оцінками, отримують значну частину навчальної інформації саме через цифрові канали: електронні платформи, короткі відеолекції, презентації, тести, генеративні сервіси. У багатьох випадках це вже не додаток до навчання, а його основне середовище. З одного боку, це демократизує доступ до знань. З іншого - виникає ризик, що форма починає домінувати над змістом. Наприклад, студент може швидко знайти визначення поняття, коротке пояснення теми чи відповідь, згенеровану ШІ, але при цьому не побачити внутрішніх зв'язків між поняттями, не виявити хибного узагальнення та не перевірити, чи випливає висновок із наведених засновків, на що звертає увагу Д. Чернишев [3]. Тому головна проблема полягає не в самому кліповому форматі, а в тому, що він часто витісняє навички довшого логічного утримання теми. Людина починає орієнтуватися на інформаційні сигнали, а не на структуру доказу. Наприклад, у дискусіях у соцмережах переконливішим часто здається не той, хто аргументує послідовно, а той, хто подає думку коротко, емоційно та яскраво. У навчанні аналогічно: коротка шпаргалка, схема або відповідь від чат-бота може дати враження зрозумілості, хоча насправді знання лишається поверховим. Саме тому в епоху кліпового сприйняття особливої ваги набуває формування культури доказу, а не лише культури швидкого доступу до інформації [3].

У цьому контексті важливо розрізняти інформованість і аналітичність. Інформована людина знає багато фрагментів. Аналітична - здатна встановити між ними зв'язки, перевірити їхню сумісність і вивести з них аргументований висновок. Саме логіка переводить знання з фрагментарного стану в системний. Не випадково в наукових працях підкреслюється, що основи логіки допомагають розуміти структуру аргументів, визначати валідність висновків і використовувати дедуктивне та індуктивне мірку-вання для аналізу проблем, про свідчать дослідження [6]. Іншими словами, логіка не просто вчить «правильно думати», а вчить бачити, чому певний висновок є обґрунтованим, а інший — ні. Вплив кліпового сприйняття особливо помітний у сфері навчального читання. Великі тексти дедалі частіше проглядаються, а не читаються; висновки шукаються раніше, ніж

аналізуються аргументи; окремі тези запам'ятовуються без розуміння їхнього місця в загальній структурі роботи. Як наслідок, виникає типова ситуація: студент може переказати тему, але не може пояснити, чому один аргумент сильніший за інший, або на якій підставі зроблено підсумковий висновок. Це свідчить не про брак інформації, а про ослаблення логічного каркаса мислення [3].

Ще один важливий аспект пов'язаний із штучним інтелектом (ШІ). Генеративні системи значно прискорюють доступ до зведеної інформації: вони можуть за секунди сформувати план, короткий огляд, порівняння позицій або навіть чорновий текст. Але саме ця зручність створює новий виклик. Коли відповідь уже готова, користувачеві легше прийняти її без перевірки внутрішньої логіки. ШІ часто формує переконливий за стилем текст, але переконливість форми не гарантує коректності змісту. Тому в умовах активного використання ШІ значення логічного мислення не зменшується, а навпаки — зростає. Тепер потрібно не лише знайти інформацію, а й перевірити, чи немає підміни понять, логічного стрибка, надмірного узагальнення або псевдопричинного зв'язку. Це узгоджується з підходами до аналізу впливу штучного інтелекту на критичне мислення та освітнє середовище [1; 2; 4; 5; 12]. Це особливо видно на прикладі професій, де помилка в міркуванні має практичні наслідки. У дослідженні О. Поцюрка та М. Поцюрка прямо зазначено, що «нехтування законами формальної логіки ... призводить до судових помилок» [11, с. 143]. Ця думка важлива не лише для правничої сфери. Вона показує загальний принцип: там, де рішення ухвалюються на основі фактів, свідчень, даних або доказів, порушення логіки веде до хибного результату. Те саме можна перенести на освіту, управління, медіасферу, аналітику даних і роботу з цифровими інструментами. Логічна помилка в таких ситуаціях - це вже не абстрактна вада мислення, а ризик неправильного рішення [11].

Тема трансформації логічного мислення тісно пов'язана і з проблемою контексту. Кліпове сприйняття добре працює з окремими сигналами, але слабше — з багаторівневими зв'язками. Саме тому сучасний фахівець повинен уміти виходити за межі одного повідомлення і бачити контекст: джерело, умови появи інформації, її мету, приховані припущення, можливі спотворення. Цікаво, що навіть у дослідженнях, присвячених спеціальним галузям, підкреслюється: лінійного формально-логічного читання вже недостатньо, якщо не враховувати складність реальних ситуацій. У статті Г. Петрової та Т. Кумеди наголошено, що сучасні умови вимагають «аналізу складних причинно-наслідкових зв'язків» і роботи «в умовах інформаційної невизначеності»[10, с. 427]. Це дуже точно описує і навчальну, і професійну реальність сьогодні.

Отже, проблема полягає не в тому, що сучасна людина мислить «гірше», а в тому, що середовище стимулює інший режим мислення - швидкий, уривчастий, адаптивний. Його не можна просто заборонити або повністю витіснити, бо він відповідає темпу цифрової культури. Питання в іншому: як доповнити його глибиною, послідовністю і доказовістю. Саме тому рішенням має бути не боротьба з цифровізацією, а побудова нової освітньої моделі, де кліпове сприйняття не руйнує логіку, а стає лише початковим рівнем роботи з інформацією. Практично це означає, що навчання повинно включати не лише подання матеріалу у зручних формах, а й обов'язкове «доуповільнення» мислення. Після короткого відео - аналітичне запитання. Після презентації - відновлення причинно-наслідкового ланцюга. Після відповіді ШІ — перевірка засновків і висновків. Після читання кількох фрагментів - побудова єдиної логічної схеми теми. Саме так формується перехід від споживання інформації до її осмислення [3].

Не менш важливо вчити працювати з логічними помилками на живих прикладах. Наприклад, студентам можна пропонувати короткі інформаційні повідомлення й просити визначити, чи не містять вони підміни понять, хибної дилеми, узагальнення на основі одиничного випадку або плутанини між причиною й наслідком. Така робота особливо корисна сьогодні, коли велика частина контенту створюється за принципом швидкої реакції, а не строгої аргументації. Навички виявлення логічних помилок стають складовою інформаційної безпеки особистості, на що вказують дослідження [10; 11].

Показово, що логіка знову починає сприйматися не як вузька філософська дисципліна, а як універсальна компетентність. Вона потрібна і в праві, і в освіті, і в ІТ, і в роботі з даними, і в комунікації з ШІ. Якщо кліпове сприйняття вчить людину швидко бачити інформаційні фрагменти, то логічне мислення вчить збирати їх у систему. Якщо цифрове середовище дає доступ до тисяч повідомлень, то логіка дозволяє відрізнити смисл від шуму. Саме тому в умовах інформаційного перевантаження логіка стає не менш, а більш потрібною, ніж раніше.

Можна стверджувати, що епоха кліпового сприйняття не скасовує логічного мислення, а радше випробовує його на міцність. Сучасна людина повинна поєднати дві здатності: швидко орієнтуватися в інформаційному потоці й водночас не втрачати навички глибокого аналізу. Саме це поєднання й визначає якість мислення в цифрову добу. Якщо ж освіта зосередиться лише на швидкості, без доказовості та логічної дисципліни, то результатом стане не підготовлений фахівець, а лише добре інформований користувач. А цього для сучасного світу вже недостатньо [3].

Висновки. Отже, поширення цифрових технологій та збільшення обсягів інформації призводять до трансформації способів сприйняття та обробки інформації. Одним із проявів цих змін є формування кліпового мислення, яке характеризується фрагментарним сприйняттям інформації та швидким переключенням між інформаційними повідомленнями.

У сучасних умовах важливим завданням освіти є розвиток логічного та аналітичного мислення, що дозволяє ефективно працювати з великими обсягами інформації. Використання логічних методів навчання, аналітичних завдань та проблемного підходу сприяє формуванню культури мислення та розвитку здатності до критичного аналізу інформації. Поєднання сучасних цифрових технологій із методами розвитку логічного мислення дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу та забезпечити підготовку фахівців, здатних до системного аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень. У подальших дослідженнях доцільно приділити увагу розробці ефективних освітніх методик, спрямованих на розвиток логічного мислення в умовах сучасного інформаційного середовища.

Література

1. Analyzing the Role of Clip Thinking in the Context of Digitalization of the Educational Environment of the Future / V. Khrenova, A. Kuchak, L. Tarangul, S. Vasylyuk-Zaitseva. *Futurity Education*. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 43–54. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.03. URL: https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/141.

2. Bita N. AI gives a ‘mirage of false mastery’. *The Australian*. 2026. 10 Feb. URL: https://www.theaustralian.com.au/commentary/education-has-become-a-system-designed-to-issue-credentials-rather-than-create-knowledge/news-story/308fef80e70d27101e81dcc721805d58.

3. Chernyshev D. O., Pochka K. I., Korchova H. L., Krasylnyk Yu. S., Rudenko M. V. Didactic aspects of the transformation of clip thinking in the context of teaching of construction mechanics. *Strength of Materials and Theory of Structures*. 2023. No. 111. P. 3–12. DOI: https://doi.org/10.32347/2410-2547.2023.111.3-12. URL: https://omtc.knuba.edu.ua/article/view/296252.

4. Critical Thinking in the Age of AI: A Systematic Review of AI’s Effects on Higher Education / R. Melisa, A. Ashadi, A. Triastuti [et al.]. *Educational Process: International Journal*. 2025. Vol. 14, no. 1. Art. e2025031. DOI: https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31. URL: https://www.edupij.com/index/arsiv/74/396/critical-thinking-in-the-age-of-ai-a-systematic-review-of-ais-effects-on-higher-education.

5. The Impact of Ai on Critical Thinking and Writing Skills in Higher Education / H. Pervaiz, K. Ali, S. Razzaq, M. Tariq. *The Critical Review of Social Sciences Studies*. 2025. Vol. 3, no. 1. P. 3165–3176. DOI: https://doi.org/10.59075/79fkvy72. URL: https://thecrsss.com/index.php/Journal/article/view/382).

6. Гулівата І. О., Ніколіна І. І. Роль логіки у математиці та формуванні конкурентоспроможного фахівця. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020.

Вип. 57. С. 86–92. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-86-92. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3153.

7. Зеленов Є. А., Сідаш Н. С. Вплив кліпового мислення на світосприйняття молодого покоління. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1(105). С. 45–57. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-45-57. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/647.

8. Зленко Н. Роль логіки у формуванні аналітичних навичок майбутніх фахівців. *Humanities Studies*. 2024. Вип. 21(98). С. 152–158. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2024-21-98-18. URL: https://humstudies.com.ua/article/view/321895.

9. Ільчишин Н. М., Сай І. В. Вплив штучного інтелекту на загальний розвиток студентів у вищих навчальних закладах України. *Академічні візії*. 2025. № 49. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2485.

10. Петрова Г. М., Кумеда Т. А. Критичне мислення у правоохоронній діяльності: трансформація від знання законів формальної логіки до перевірки наративів (фактчекінг). *Юридичний науковий електронний журнал*. 2025. № 7. С. 426–429. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2025-7/99. URL: https://lsej.org.ua/7_2025/101.pdf.

11. Поцюрко О., Поцюрко М. Застосування формальної логіки у діяльності поліцейського щодо забезпечення прав людини. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2023. Вип. 47. С. 140–147. DOI: https://doi.org/10.30970/PPS.2023.47.18. URL: https://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/47_2023/18.pdf.

12. Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі: наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі», 21 листопада 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Т. 7, № 2. С. 1–9. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7221. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/603.

13. Шенгерій Л. М. Логічна аналітика в теорії пояснення та розуміння. 2003. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1997/1/SHENGE.pdf.

References:

1. Khrenova, V., Kuchak, A., Tarangul, L., & Vasylyuk-Zaitseva, S. (2023). Analyzing the role of clip thinking in the context of digitalization of the educational environment of the future. *Futurity Education*, *3*(2), 43–54. https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.03 [in English].

2. Bita, N. (2026, February 10). AI gives a ‘mirage of false mastery’. *The Australian*. https://www.theaustralian.com.au/commentary/education-has-become-a-system-designed-to-issue-credentials-rather-than-create-knowledge/news-story/308fef80e70d27101e81dcc721805d58 [in English].

3. Chernyshev, D. O., Pochka, K. I., Korchova, H. L., Krasylnyk, Yu. S., & Rudenko, M. V. (2023). Didactic aspects of the transformation of clip thinking in the context of teaching of construction mechanics. *Strength of Materials and Theory of Structures*, (111), 3–12. https://doi.org/10.32347/2410-2547.2023.111.3-12 [in English].

4. Melisa, R., Ashadi, A., Triastuti, A., et al. (2025). Critical thinking in the age of AI: A systematic review of AI’s effects on higher education. *Educational Process: International Journal*, *14*(1), Article e2025031. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31

5. Pervaiz, H., Ali, K., Razzaq, S., & Tariq, M. (2025). The impact of AI on critical thinking and writing skills in higher education. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, *3*(1), 3165–3176. https://doi.org/10.59075/79fkvy72 [in English].

6. Hulivata, I. O., & Nikolina, I. I. (2020). Rol lohiky u matematytsi ta formuvanni konkurentospromozhnoho fakhivtsia [The role of logic in mathematics and the formation of a competitive specialist]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, (57), 86–92. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-86-92 [in Ukrainian].

7. Zelenov, Ye. A., & Sidash, N. S. (2023). Vplyv klipovoho myslennia na svitospryiniattia molodoho pokolinnia [Impact of clip thinking on the worldview of the younger generation]. *Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice*, *1*(105), 45–57. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-45-57 [in Ukrainian].

8. Zlenko, N. (2024). Rol lohiky u формуванні analitychnykh navychok maibutnikh fakhivtsiv [The role of logic in the formation of analytical skills of future specialists]. *Humanities Studies*, (21), 152–158. https://doi.org/10.32782/hst-2024-21-98-18 [in Ukrainian].

9. Ilchyshyn, N. M., & Sai, I. V. (2025). Vplyv shtuchnoho intelektu na zahalnyi rozvytok studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [The impact of artificial intelligence on the general development of students in higher education institutions of Ukraine]. *Academic Visions*, (49). https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2485 [in Ukrainian].

10. Petrova, H. M., & Kumeda, T. A. (2025). Krytychne myslennia u pravoookhoronnii diialnosti: transformatsiia vid znannia zakoniv formalnoi lohiky do perevirky naratyviv (faktcheking) [Critical thinking in law enforcement: Transformation from knowledge of the laws of formal logic to verification of narratives (fact-checking)]. *Juridical Scientific Electronic Journal*, (7), 426–429. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2025-7/99 [in Ukrainian].

11. Potsiurko, O., & Potsiurko, M. (2023). Zastosuvannia formalnoi lohiky u diialnosti politseiskoho shchodo zabezpechennia prav liudyny [Application of formal logic in the activities of a police officer regarding the protection of human rights]. *Visnyk of Lviv University. Series Philosophical-Political Studies*, (47), 140–147. https://doi.org/10.30970/PPS.2023.47.18 [in Ukrainian].

12. Spirin, O. M. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt u suchasnomu osvitnomu prostori [Digital transformation of education: Artificial intelligence in the modern educational space]. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, *7*(2), 1–9. https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7221 [in Ukrainian].

13. Shenherii, L. M. (2003). *Lohichna analityka v teorii poiasnennia ta rozuminnia* [Logical analytics in the theory of explanation and understanding]. http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1997/1/SHENGE.pdf [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 168.35:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-613-623

Гулівата Інна Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-4752-535X.

Колодка Анна Василівна здобувачка освітнього ступеня бакалавра, Вінницького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету, м. Вінниця

Пивовар Єлизавета Віталіївна здобувачка освітнього ступеня бакалавра, Вінницького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету, м. Вінниця

МАНІПУЛЯТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕФОРМАЛЬНИХ ЛОГІЧНИХ ПОМИЛОК У МАСОВІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У статті досліджено маніпулятивний потенціал неформальних логічних помилок у масовій комунікації та їхній вплив на формування громадської думки. Проаналізовано теоретичні підходи до визначення поняття логічних помилок, їх класифікацію та особливості функціонування у медіадискурсі. На основі аналізу наукових джерел розглянуто трактування логічних помилок у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема Fouzia Rehman Khan, Sumaira Shafiq, Hershey H. Friedman, Leon Kaganovskiy та інших науковців, які досліджують роль логічних помилок у рекламі, бізнес-комунікації та медіа. У роботі охарактеризовано основні типи неформальних логічних помилок, що використовуються у масовій комунікації, зокрема хибну дилему, аргумент до страху, аргумент до жалю, аргумент до народу та провину за асоціацією.

Особливу увагу приділено аналізу механізмів маніпулятивного впливу цих помилок на аудиторію, зокрема через апеляцію до емоцій, соціального тиску та психологічних упереджень. Досліджено приклади використання логічних помилок у рекламних повідомленнях, зокрема у відомому рекламному ролику Pepsi та Coca-Cola, де демонструється застосування хибної дилеми як інструменту створення емоційного образу переваги бренду. Також проаналізовано поширення маніпулятивних наративів у сфері соціального захисту в умовах сучасного інформаційного

середовища, зокрема у медіаповідомленнях про соціальні виплати, пенсії та державні реформи.

У статті розглянуто феномен «правдивого введення в оману», який полягає у використанні формально достовірної, але контекстуально неповної інформації, що спричиняє хибну інтерпретацію з боку аудиторії. Визначено, що подібні стратегії активно застосовуються у медіапросторі для посилення тривожності, формування упереджених оцінок та підриву довіри до інституцій. У результаті дослідження встановлено, що неформальні логічні помилки є ефективним інструментом маніпуляції, особливо в умовах швидкого поширення інформації у цифровому середовищі. Підкреслено важливість розвитку критичного мислення та медіаграмотності як ключових чинників протидії маніпулятивним практикам і підвищення стійкості аудиторії до інформаційного впливу.

Ключові слова: неформальні логічні помилки, масова комунікація, маніпуляція свідомістю, критичне мислення, медіадискурс

Hulivata Inna Oleksandrivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Trade and Economic Institute of the State Trade and Economic University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-4752-535X.

Kolodka Anna Vasylivna bachelor's degree student, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics, Vinnytsia

Pivovar Yelyzaveta Vitaliivna, bachelor's degree student, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics, Vinnytsia

THE MANIPULATIVE POTENTIAL OF INFORMAL LOGICAL ERRORS IN MASS COMMUNICATION

Abstract. The article examines the manipulative potential of informal logical fallacies in mass communication and their influence on the formation of public opinion. Theoretical approaches to defining the concept of logical fallacies, their classification, and the peculiarities of their functioning in media discourse are analyzed. Based on the analysis of scientific sources, the interpretation of logical fallacies in the works of domestic and foreign researchers is considered, in particular Fouzia Rehman Khan, Sumaira Shafiq, Hershey H. Friedman, Leon Kaganovskiy and other scholars who study the role of logical fallacies in advertising, business communication, and media. The paper characterizes the main types of informal logical fallacies used in mass communication, including

the false dilemma, appeal to fear, appeal to pity, appeal to the people, and guilt by association.

Special attention is paid to the analysis of the mechanisms of the manipulative influence of these fallacies on the audience, particularly through appeals to emotions, social pressure, and psychological biases. Examples of the use of logical fallacies in advertising messages are examined, including the well-known Pepsi vs. Coca-Cola commercial, which demonstrates the use of a false dilemma as a tool for creating an emotional image of brand superiority. The study also analyzes the spread of manipulative narratives in the field of social protection within the modern information environment, particularly in media messages concerning social benefits, pensions, and government reforms.

The article also considers the phenomenon of "truthful misleading," which involves the use of formally accurate but contextually incomplete information that leads to false interpretations by the audience. It is determined that such strategies are actively used in the media space to increase public anxiety, shape biased perceptions, and undermine trust in institutions. The results of the study show that informal logical fallacies are an effective tool of manipulation, especially in the context of the rapid dissemination of information in the digital environment. The importance of developing critical thinking and media literacy is emphasized as key factors in counteracting manipulative practices and increasing the resilience of the audience to informational influence.

Keywords: informal logical fallacies, mass communication, manipulation of consciousness, critical thinking, media discourse

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному середовищі масова комунікація відіграє ключову роль у формуванні суспільної думки та сприйнятті фактів. Водночас вона створює можливості для маніпуляції свідомістю аудиторії через неформальні логічні помилки – помилкові способи аргументації, що впливають на емоції та переконання, а не на факти. До таких помилок належать хибна дилема [1, с. 5], апеляція до авторитету [1, с. 6], атака на людину [1, с. 18], помилка причинності [1, с. 12]. В медіа та рекламі вони використовуються для формування емоційного образу, переконання чи спонукання до певної поведінки. Аналіз неформальних логічних помилок у масовій комунікації допомагає розпізнавати маніпулятивні стратегії та формувати критичне мислення у користувачів інформаційного простору.

Зокрема, у дослідженні [2] Fouzia Rehman Khan та Sumaira Shafiq було здійснено дискурс-аналіз рекламних повідомлень у друкованих медіа. Автори проаналізували рекламні тексти через призму аристотелівських логічних помилок, зокрема апеляції до авторитету та апеляції до більшості,

а також риторичних стратегій ethos, pathos і logos. Результати показали, що реклама часто використовує аргументи, які не є логічно обґрунтованими, проте ефективно впливають на аудиторію через емоційний або соціальний тиск. Дослідники підкреслюють, що виявлення таких логічних помилок дозволяє зрозуміти механізми маніпуляції в медіадискурсі, а також сприяє розвитку критичного мислення та здатності аудиторії оцінювати переконливість медіаповідомлень.

Мета статті. Проаналізувати механізми маніпулятивного впливу неформальних логічних помилок у масовій комунікації на думку аудиторії (на прикладах реклами та соціальних повідомлень) та обґрунтувати важливість розвитку критичного мислення для їх нейтралізації.

Методи дослідження. Задля досягнення поставленої мети було використано метод аналізу та синтезу наукових джерел щодо вивчення явища неформальних логічних помилок у масовій комунікації.

У даному дослідженні було використано ШІ для підвищення читабельності тексту, його редагування, перекладу та оформлення списку літературних джерел.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Fouzia Rehman Khan та Sumaira Shafiq [2] досліджують як реклама у друкованих медіа часто використовує аристотелівські логічні помилки та риторичні стратегії ethos, pathos і logos, які не є логічно обґрунтованими, але ефективно впливають на аудиторію через емоційний чи соціальний тиск. А. І. Бойко, О. В. Кулєшов, І. П. Гудима, Т. О. Дроздова, В. С. Даценко, О. М. Кожем'якіна [3] розглядають логічні помилки як порушення законів мислення. Вони поділяють їх на формальні (порушення правил утворення думки) та неформальні (невідповідність думки реальності).

Hershey H. Friedman та Leon Kaganovskiy аналізують логічні помилки у бізнес-комунікації та менеджменті, показуючи, як хибні аргументи впливають на прийняття рішень у підприємницькому середовищі [1]. Zhijing Jin, Abhinav Lalwani, Tejas Vaidhya, Xiaoyu Shen, Yiwen Ding, Zhiheng Lyu, Mrinmaya Sachan, Rada Mihalcea та Bernhard Schölkopf [4] працюють над автоматичним виявленням логічних помилок у природній мові та штучному інтелекті. Їхні дослідження спрямовані на створення алгоритмів, здатних розпізнавати хибні аргументи у текстах.

Виклад основного матеріалу. У сучасному інформаційному середовищі масова комунікація відіграє ключову роль у формуванні суспільної думки, сприйнятті фактів та ціннісних орієнтирів. Проте одночасно вона створює умови для впливу на свідомість аудиторії через різноманітні когнітивні та риторичні стратегії, серед яких особливе місце займають неформальні логічні помилки.

Автори А. І. Бойко, О. В. Кулєшов, І. П. Гудима, Т. О. Дроздова, В. С. Даценко, О. М. Кожем'якіна [3, с. 34] зазначають, що «Логічні помилки – це помилки в умовиводах, міркуваннях, визначеннях понять, доказах і спростуваннях, викликані порушенням законів логіки і перекручуванням форм мислення. Логічні помилки бувають формальні та неформальні. Неформальні вказують на невідповідність думки в тій чи іншій її формі реальної дійсності, а формальні – на порушення законів і правил утворення думки. Аргументація з неформальними логічними хибами може бути вірною формально, але хибною по суті» [3]. Friedman H. H. та Kaganovskiy L. описують, що до неформальних логічних помилок належать, зокрема, атака на людину [1, с. 5], апеляція до авторитету [2, с. 6], хибна дилема [1, с. 18], помилка причинності [1, с. 12]. У масовій комунікації ці механізми використовуються для формування певних установок, виклику емоційної реакції та спонукання до конкретних дій або переконань.

Маніпулятивний потенціал неформальних логічних помилок зумовлений кількома факторами. По-перше, аудиторія часто не усвідомлює наявності логічної помилки, адже помилка маскується під переконливий аргумент або емоційно привабливу інформацію. По-друге, психологічні механізми сприйняття (наприклад, упередження підтвердження та ефект доступності) підсилюють вплив таких помилок. По-третє, швидкість та масштаб поширення інформації у цифровому середовищі створює додаткову ефективність маніпулятивних прийомів.

Практичні наслідки цього явища різноманітні. В масовій комунікації медіа та соціальні мережі можуть не лише інформувати, але й свідомо або несвідомо формувати упереджене ставлення до певних соціальних груп, політичних процесів чи економічних явищ. Це робить критичне мислення та логічну обізнаність ключовими навичками для сучасного користувача інформаційного простору.

Прикладом такої логічної помилки є комерційна реклама **Pepsi vs Coca-Cola «Vending machine» [5]**, де показано протистояння двох популярних безалкогольних брендів за рахунок того, що дитина купує напій Coca-Cola для того, аби встати на пляшки та дістатись до кнопки з Pepsi на автоматі з напоями. У рекламі використано гумористичний сюжет, щоб підкреслити переваги Pepsi у порівнянні з Coca-Cola та розіграти конкуренцію між ними у веселій формі, але у рекламі використано логічну помилку «Хибна дилема». Реклама подає ситуацію так, ніби існує лише два варіанти: або Pepsi, або Coca-Cola, і один із них очевидно «кращий».

Насправді - це суб'єктивне питання смаку; існують інші напої; не існує правильного або неправильного вибору; поведінка однієї дитини не є доказом переваги бренду. Але сюжет створює враження, що вибір

очевидний - Pepsi настільки краща, що навіть дитина це «розуміє». Реклама не наводить жодних фактів про смак, склад напоїв чи дослідження про них. Вона створює емоційний образ переваги. Глядач робить висновок не через аргументи, а через символічну сцену, переконуючи не логікою, а картинкою (діями хлопчика на відео). Тому, такий вид реклами є маніпулятивним, бо впливає на емоції, а не на факти.

Від початку війни в Україні, особливу увагу та суспільний резонанс привертають логічні помилки сфері соціального захисту та соціального забезпечення. У зазначеній області використовуються дещо інші види неформальних логічних хиб, а саме: аргумент до страху; аргумент до жалю; аргумент до народу; провина за асоціацією [6, с. 19].

Причина їх застосування зумовлена надто високою чутливістю населення до питань виживання, доходів та стабільності, адже пенсії та соціальні допомоги є темами, які викликають широкий розголос, особливо на тлі емоційного виснаження та реальних криз (включаючи повітряні тривоги та ракетні обстріли) задля максимального психологічного ефекту.

Маніпуляції в області соціального захисту, на наш погляд, спрямовані на досягнення трьох основних цілей: посилення загальної тривожності; підрив довіри до державних інституцій; провокування панічних настроїв серед громадян.

Однією з найбільш витончених форм маніпуляції, яка набула актуальності у 2020-2026 роках, Ifan M. уважає стратегію «правдивого введення в оману» - феномену, що ґрунтується на використанні буквально істинних, проте контекстуально дефіцитних висловлювань, які спонукають аудиторію до хибної інтерпретації [6, с. 21].

Маніпулятивний ефект досягається через так звану «недоінформованість», коли мовець свідомо обмежує обсяг наданих даних і залишає простір для висновку з боку слухача, адже такий підхід забезпечує маніпулятору «правдоподібне заперечення» - у разі викриття він може стверджувати, що не поширював неправду, а лише був «неправильно зрозумілий».

Маніпулятори використовують цей когнітивний автоматизм для просування суперечливих тверджень без прямої відповідальності за них.

У період з початку широкомасштабного вторгнення згадана стратегія часто застосовувалася в офіційних та напівофіційних повідомленнях щодо стану економіки та соціальних фондів.

Наприклад, заява про те, що «всі зобов'язання за поточний місяць виконано», може бути правдивою, але водночас маніпулятивною, якщо вона приховує факт відсутності коштів на наступний період або скорочення обсягу самих зобов'язань.

Таблиця 1.

Приклади маніпулятивних наративів у соціальній сфері

Об'єкт маніпуляції	Основний маніпулятивний наратив	Використана логічна хиба
Соціальна допомога.	«ЄС припиняє фінансування допомоги для українських біженців» [7]; «Пенсійне посвідчення більше не діятиме: в Україні скасовують безоплатний проїзд для пільговиків» [8].	Аргумент до страху.
Пенсійні виплати.	«Люди можуть залишитися без пенсій, вони помруть» [9].	Аргумент до жалю.
Соціальні реформи.	«За логікою влади, українці багатіють і субсидії їм не потрібні - експерт» [10].	Аргумент до народу.
Інституційна довіра.	«Половина українських держслужбовців - корупціонери» [11].	Провина за асоціацією.

Джерело: створено авторами.

Одним із крайніх прикладів логічної помилки «аргумент до страху» є серія публікацій у масових медіа у яких стверджують: «Виплату пенсії тихенько припинять: у ПФУ попередили про жорстке нововведення. Українцям за кордоном дали крайній термін» [12]. У прикладі згадана класична маніпуляція страхом, де ігнорується реальність (призупинення лише для 337 тис. осіб без ідентифікації, з можливістю відновлення) [13]. Аргумент до страху є найбільш деструктивною формою неформальної логічної помилки, що базується на експлуатації базових інстинктів безпеки та використовується для створення паніки без надання відповідних доказів або контексту. Механізм дії полягає у представленні певної події або рішення як таких, що неминуче призведуть до катастрофи та провокує людей до ірраціональних дій, таких як масове зняття готівки або поширення чуток, що лише поглиблюють кризу.

У повідомленнях на кшталт: «Влада залишила тисячі людей без виплат? Колапс і несправедливість пенсійної системи» [14]. Тут апелюють до емоцій співчуття, завищують цифри, щоб уникнути обговорення процедур ідентифікації та фокусуються на окремих трагічних історіях, поширюють їх на всю систему, що підміняє адміністративну необхідність емоційним тиском. Використаний аргумент до жалю передбачає заміну раціональної аргументації закликами до співчуття та милосердя. Хоча

співчуття є природним людським почуттям, особливо розвиненим в українців, у маніпулятивному дискурсі воно використовується для просування рішень, які не мають логічного або економічного підґрунтя. Наслідком широкого застосування цієї помилки є формування в суспільстві очікувань, які держава не може задовольнити в повному обсязі, які згодом трансформуються у глибоке розчарування та недовіру.

Аргумент до народу демонструється через популістські заяви на кшталт: «Українці обурені тим, що влада грабує країну, прикриваючись війною» [15]. Він викликає ефект натовпу, де «всі» замінює докази, ігнорує вимоги закону і ґрунтується на ідеї, що популярність думки є доказом її істинності. Помилка набула широкої популярності завдяки алгоритмам соціальних мереж, які підсилюють найбільш резонансний контент. Якщо певне твердження щодо соціальної допомоги набирає тисячі репостів, воно починає сприйматися як беззаперечна правда, навіть якщо є повністю сфальсифікованим.

Провина за асоціацією [1, с. 19]. Різновид логічної хиби, при якій ідея, аргумент чи особа дискредитуються через їхній реальний або уявний зв'язок із чимось негативним. У сфері соціального захисту України метод став основним інструментом боротьби з реформами. Будь-яка спроба модернізувати систему соціальних виплат атакується через асоціацію з «корупційними схемами минулого», наприклад, якщо реформу пропонує міністерство, в якому раніше був зафіксований корупційний скандал (навіть не пов'язаний із цією реформою), маніпулятори використовують провину за асоціацією для повної дискредитації ініціативи. Такі дії призводять до того, що суспільство відкидає навіть корисні зміни, керуючись упередженнями, а не аналізом змісту.

Таким чином, вивчення неформальних логічних помилок у контексті масової комунікації дозволяє не лише розпізнавати маніпулятивні стратегії, а й формувати стійкість аудиторії до інформаційного впливу. Подальші дослідження у цій сфері мають включати емпіричні аналізи медіа-контенту, психологічні експерименти та розробку освітніх програм з медіаграмотності та критичного мислення.

Висновки. Неформальні логічні помилки в масовій комунікації здатні впливати на сприйняття та емоції аудиторії, використовуючи хибні дилеми, аргументи до страху, жалю, народу та провину за асоціацією. В умовах цифрового середовища та швидкого поширення інформації їхній ефект значно посилюється. Особливо вразливою є сфера соціального захисту, де маніпуляції можуть викликати тривожність, паніку та підривати довіру до державних інституцій. Стратегія «правдивого введення в оману» демонструє, що навіть достовірна інформація може стати маніпулятивною без

належного контексту. Тому критичне мислення є ключовими навичками для сучасного користувача інформаційного простору, допомагаючи розпізнавати логічні помилки, уникати маніпуляцій і робити обґрунтовані висновки.

Література:

1. Friedman H. H., Kaganovskiy L. Logical Fallacies: How They Undermine Critical Thinking and How to Avoid Them. SSRN Electronic Journal. 2024. URL: https://doi.org/10.2139/ssrn.4794200.

2. Khan F. R., Shafiq S. Aristotelian Fallacies and Strategies in Advertisement: A Media Discourse Analytical Study. Pakistan Perspectives. 2018. Vol. 23, No. 1. URL: https://journal.psc.edu.pk/index.php/pp/article/view/34/35

3. Бойко А. І., Гудима І. П., Кулєшов О. В., Дроздова Т. О., Даценко В. С., Кожем'якіна О. М. Сучасна філософія: основні розділи, поняття, проблеми, ідеї : навчальний посібник. Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І., 2017. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi74/0054982.pdf

4. Jin Z., Lalwani A., Vaidhya T. et al. Logical fallacy detection. Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2022. Abu Dhabi : Association for Computational Linguistics, 2022. P. 7180–7198. URL: https://aclanthology.org/2022.findings-emnlp.532/.

5. Arteria. Anuncio Pepsi vs Coca-Cola "Vending machine" | Commercial 2001 Publicidad Coca Cola vs Pepsi, 2021. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=oWOG6PTs75s.

6. Ifan M. Language as a Weapon: The Logical Fallacies in Political Discourse. Journal of Society Innovation and Development. 2022. Vol. 3, no. 2. P. 18–27. URL: https://doi.org/10.63924/jsid.v3i2.227.

7. Результати моніторингу російської дезінформації за вересень – листопад 2025 року. Інтерньюз-Україна. URL: https://internews.ua/opportunity/yes-pripinyaye-dopomogu-dlya-ukrayinskih-bizhenciv-podil-ukrayini-soyuznikami-ta-pidriv-ukrayinsko-polskih-vidnosin-fejki-oseni-pro-vidnosini-ukrayina-yes-u-regionalnomu-infoprostori.

8. Пенсійне посвідчення більше не діятиме: в Україні скасовують безоплатний проїзд для пільговиків. Діло. URL: https://dilo.net.ua/zhyttya/pensijne-posvidchennya-bilshe-ne-diyatyme-v-ukrayini-skasovuyut-bezoplatnyj-proyizd-dlya-pilgovykiv_25472/.

9. Підвисоцька А. "Люди можуть залишитися без пенсій, вони помруть": Зеленський насторожив гучною заявою. Новини України за останню годину на Главред. Актуальні новини в світі за сьогодні - Главред. URL: https://glavred.net/economics/lyudi-mogut-ostatsya-bez-pensiy-oni-umrut-zelenskiy-nastorozhil-gromkim-zayavleniem-10532588.html.

10. Радченко А., Шульгат Є. За логікою влади, українці багатіють і субсидії їм не потрібні - експерт. Апостроф. URL: https://apostrophe.ua/articles/po-logike-vlastey-ukraintsyi-bogateyut-i-subsidii-im-ne-nujnyi---ekspert-po-ekonomicheskim-voprosam.html?amp=.

11. Половина українських держслужбовців - корупціонери. Корреспондент.net. URL: https://ua.korrespondent.net/business/305613-polovina-ukrayinskih-derzhsluzhbovciv-korupcioneri.

12. Посохова Ю. Виплату пенсії тихенько припинять: у ПФУ попередили про жорстке нововведення. znaj.ua. URL: https://zk.znaj.ua/511986-viplatu-pensiji-tihenko-pripinyat-u-pfu-poperedili-pro-zhorstke-novovvedennya.

13. Інформація про зупинення виплат для 1,3 мільйонів пенсіонерів не відповідає дійсності. Головне управління Пенсійного фонду України в Житомирській області. URL: https://www.pfu.gov.ua/zt/223654-informatsiya-pro-zupynennya-vyplat-dlya-1-3-miljoniv-pensioneriv-ne-vidpovidaye-dijsnosti/.

14. Новий відлік | Токшоу на Першому. Влада залишила тисячі людей без виплат? Колапс і несправедливість пенсійної системи | НОВИЙ ВІДЛІК, 2026. YouTube. URL: https://www.youtube.com/live/4VIVdTEzIPo.

15. Тимошенко: Українці обурені тим, що влада грабує країну, прикриваючись війною. Gazeta.ua. URL: https://gazeta.ua/articles/politics/_timoshenko-ukrayinci-obureni-tim-scho-vlada-grabuye-krayinu-prikrivayuchis-vijnoyu/734776.

References:

1. Friedman, H. H., & Kaganovskiy, L. (2024). Logical fallacies: How they undermine critical thinking and how to avoid them. SSRN Electronic Journal. https://doi.org/10.2139/ssrn.4794200.

2. Khan, F. R., & Shafiq, S. (2018). Aristotelian fallacies and strategies in advertisement: A media discourse analytical study. Pakistan Perspectives, 23(1). https://journal.psc.edu.pk/index.php/pp/article/view/34/35.

3. Boiko, A. I., Hudyma, I. P., Kulieshov, O. V., Drozdova, T. O., Datsenko, V. S., & Kozhemiakina, O. M. (2017). Suchasna filosofiia: osnovni rozdily, poniattia, problemy, idei [Modern philosophy: main sections, concepts, problems, ideas]. Cherkasy: FOP Hordiienko Ye. I. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi74/0054982.pdf [in Ukrainian].

4. Jin, Z., Lalwani, A., Vaidhya, T., et al. (2022). Logical fallacy detection. In Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2022 (pp. 7180–7198). Abu Dhabi: Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/2022.findings-emnlp.532/.

5. Arteria. (2021). Anuncio Pepsi vs Coca-Cola "Vending machine" | Commercial 2001 Publicidad Coca Cola vs Pepsi [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=oWOG6PTs75s.

6. Ifan, M. (2022). Language as a weapon: The logical fallacies in political discourse. Journal of Society Innovation and Development, 3(2), 18–27. https://doi.org/10.63924/jsid.v3i2.227.

7. Internews-Ukraine. (2025). Rezultaty monitorynhu rosiiskoi dezinformatsii za veresen–lystopad 2025 roku [Results of monitoring Russian disinformation for September–November 2025]. https://internews.ua/opportunity/yes-pripinyaye-dopomogu-dlya-ukrayinskih-bizhenciv-podil-ukrayini-soyuznikami-ta-pidriv-ukrayinsko-polskih-vidnosin-fejki-oseni-pro-vidnosini-ukrayina-yes-u-regionalnomu-infoprostori [in Ukrainian].

8. Dilo. (n.d.). Pensiine posvidchennia bilshe ne diiatyme: v Ukraini skasovuiut bezoplatnyi proizd dlia pilhovykiv [Pension certificate will no longer be valid: free travel for beneficiaries canceled in Ukraine]. https://dilo.net.ua/zhyttya/pensijne-posvidchennya-bilshe-ne-diyatyme-v-ukrayini-skasovuyut-bezoplatnyj-proyizd-dlya-pilgovykiv_25472/ [in Ukrainian].

9. Pidvysotska, A. (n.d.). "Liudy mozhut zalyshytysia bez pensii, vony pomrut": Zelenskyi nastorozhyv huchnoiu zaiavoiu ["People may be left without pensions, they will die": Zelensky alarmed with a loud statement]. Glavred. https://glavred.net/economics/lyudi-mogut-ostatsya-bez-pensiy-oni-umrut-zelenskiy-nastorozhil-gromkim-zayavleniem-10532588.html [in Ukrainian].

10. Radchenko, A., & Shulhat, Ye. (n.d.). Za lohikoju vlady, ukraintsi bahatiyut i subsydii jim ne potribni – ekspert [According to the government's logic, Ukrainians are getting richer and don't need subsidies – expert]. Apostrof. https://apostrophe.ua/articles/po-logike-vlastey-ukraintsyi-bogateyut-i-subsidii-im-ne-nujnyi---ekspert-po-ekonomicheskim-voprosam.html?amp= [in Ukrainian].

11. Korrespondent.net.. (n.d.). Polovyna ukrainskykh derzhsluzhbovtsiv – koruptsionery [Half of Ukrainian civil servants are corrupt]. https://ua.korrespondent.net/business/305613-polovina-ukrayinskih-derzhsluzhbovciv-korupcioneri [in Ukrainian].

12. Posokhova, Yu. (n.d.). Vyplatu pensii tykhenko prypyniat: u PFU poperedyly pro zhorstke novovvedennia [Pension payments will be quietly stopped: PFU warned about strict innovation]. Znaj.ua. https://zk.znaj.ua/511986-viplatu-pensiji-tihenko-pripinyat-u-pfu-poperedili-pro-zhorstke-novovvedennya [in Ukrainian].

13. Pension Fund of Ukraine, Zhytomyr Region. (n.d.). Informatsiia pro zupynennia vyplat dlia 1,3 milioniv pensioneriv ne vidpovidaie diisnosti [Information about suspension of payments for 1.3 million pensioners is not true]. https://www.pfu.gov.ua/zt/223654-informatsiya-pro-zupynennya-vyplat-dlya-1-3-miljoniv-pensioneriv-ne-vidpovidaye-dijsnosti/ [in Ukrainian].

14. Pershyi. (2026). Novyi vidlik | Tokshou na Pershomu. Vlada zalyshyla tysiachi liudei bez vyplat? Kolaps i nespravedlyvist pensiinoi systemy [New countdown | Talk show on Pershyi. Has the government left thousands without payments? Collapse and injustice of the pension system] [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/4VIVdTEzIPo [in Ukrainian].

15. Tymoshenko, Yu. V. (n.d.). Ukraintsi obureni tym, shcho vlada hrabuie krainu, prikryvaiuchys viinoiu [Ukrainians outraged that the government is robbing the country under the cover of war]. Gazeta.ua. https://gazeta.ua/articles/politics/_timoshenko-ukrayinci-oburenitim-scho-vlada-grabuye-krayinu-prikrivayuchis-vijnoyu/734776 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

УДК 811.111+811.161.2]'25:355.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-624-638

Гурко Олена Василівна Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-2839-2400

Алісеєнко Ольга Миколаївна Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, м. Дніпро, https:// orcid.org/0000-0003-3840-7714

Мудренко Ганна Анатоліївна Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара викладач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-7476-4714

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ДИСКУРСІ ВОЄННОГО ЧАСУ

Анотація. Стаття розглядає складні проблеми, що постають під час перекладу мовних змін у воєнному дискурсі з англійської мови українською. Потреба в таких наукових дослідженнях зумовлена інтенсифікацією військової тематики в умовах сучасних збройних конфліктів, а також підвищеними вимогами до точності, однозначності й функційної адекватності відтворення військових та технічних повідомлень. У сфері воєнного дискурсу перекладацькі помилки або семантичні неточності можуть сприяти виникненню хибного тлумачення нормативно-правових актів, інструктивних матеріалів і технічної документації, що зумовлює значні практичні ризики.

У статті розглянуто специфіку військової термінології у дискурсі воєнного часу, визначено її основні ознаки: стандартизованість, технічність, контекстуальну залежність, а також наявність емоційно-оцінного компонента, характерного для публічного воєнного дискурсу.

Проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблем військового перекладу та перекладацьких трансформацій. Особливу увагу приділено лексико-семантичним і лексико-граматичним трансформаціям, зокрема калькуванню, транслітерації, конкретизації,

генералізації, модуляції, граматичним замінам, перестановкам та нульовому перекладу.

Встановлено, що переклад англомовних військових термінів і терміносполук потребує врахування їхньої метафоричності, культурної маркованості, прагматичної спрямованості та адресатної орієнтації тексту.

Проаналізовано структурно-семантичні особливості англомовної військової лексики, зокрема композитних утворень та абревіатур, а також специфіку їхньої адаптації в українському мовному просторі. Окреслено труднощі відтворення метафоричних моделей і термінів із культурним забарвленням. Запропоновано практичні рекомендації щодо оптимізації перекладацьких стратегій у дискурсі воєнного часу задля забезпечення точності, функційної еквівалентності та комунікативної ефективності перекладу.

Ключові слова: військовий переклад, дискурс воєнного часу, мовні трансформації, військова термінологія, перекладацькі стратегії, професійна компетентність.

Olena Hurko Doctor of Philological Sciences Professor Head of the Department of English Language for Non-Philological Specialties Oles Honchar Dnipro National University, https://orcid.org/0000-0002-2839-2400

Olha Aliseienko Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Associate Professor of the Department of English Language for Non-Philological Specialties, Oles Honchar Dnipro National University,https:// orcid.org/0000-0003-3840-7714

Hanna Mudrenko Lecturer of the Department of English Language for Non-Philological Specialties Oles Honchar Dnipro National University, https://orcid.org/0000-0001-7476-4714

PROBLEMS OF TRANSLATING LINGUISTIC TRANSFORMATIONS IN WARTIME DISCOURSE

Abstract. The article examines complex issues that arise when translating linguistic changes in military discourse from English into Ukrainian. The need for such research is driven by the intensification of military topics in the context of modern armed conflicts, as well as increased requirements for accuracy, unambiguity, and functional adequacy in the reproduction of military and technical messages. In the field of military discourse, translation errors or semantic inaccuracies can lead to misinterpretation of regulatory and legal acts,

instructional materials and technical documentation, which entails significant practical risks.

The article examines the specifics of military terminology in wartime discourse and identifies its main features: standardization, technicality, contextual dependence, and the presence of an emotional and evaluative component characteristic of public military discourse. It analyses the scientific approaches of domestic and foreign researchers to the problems of military translation and translation transformations. Considerable attention is paid to lexical-semantic and lexical-grammatical transformations, in particular calquing, transliteration, concretization, generalization, modulation, grammatical substitutions, permutations and zero translation.

It has been established that the translation of English military terms and phrases requires consideration of their metaphorical nature, cultural marking, pragmatic orientation, and the target audience of the text.

The structural and semantic features of English military vocabulary, in particular composite formations and abbreviations, as well as the specifics of their adaptation in the Ukrainian language space, are analyzed. The difficulties of reproducing metaphorical models and terms with cultural connotations are outlined.

Practical recommendations are offered for optimizing translation strategies in wartime discourse to ensure accuracy, functional equivalence and communicative effectiveness of translation.

Keywords: military translation, wartime discourse, linguistic transformations, military terminology, translation strategies, professional competence.

Постановка проблеми. Актуальність теми наукового дослідження зумовлена переосмисленням ролі та функційної значущості коректного відтворення дискурсу воєнного часу, оскільки будь-які перекладацькі неточності чи хибна інтерпретація змісту можуть обумовити неправильну експлуатацію озброєння чи військової техніки. Наразі спостерігають нагальну потребу у військових перекладачах, здатних забезпечити адекватний переклад нормативних документів з військової стандартизації та технічної документації.

Окреслену проблему можна вирішити через удосконалення мовної підготовки перекладачів з військово-технічного, військово-політичного, військово-спеціального та загальновійськового перекладу, орієнтовано на формування функційної компетентності військового перекладача.

Складником професійної компетентності військового перекладача є досконале володіння рідною мовою та знання про нові тенденції і зміни у військовій сфері, що вможливлює якісний та адекватний переклад.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових праць, присвячених розробленню зазначеної проблематики та покладених в основу дослідження, із визначенням аспектів, що залишаються недостатньо вивченими й окреслюють предмет статті.

В умовах інтенсивної глобальної взаємодії та актуалізації воєнного дискурсу проблема перекладу військової термінології набуває особливої наукової ваги. Сучасні дослідження зосередженні на визначенні специфіки відтворення військових текстів, аналізі перекладацьких труднощів і вироблені відповідних стратегій. Українські та зарубіжні дослідники студіюють особливості перекладу військового сленгу [1], наголошуючи на потребі врахування культурних і соціальних чинників у доборі мовних відповідників. О. Єфименко досліджує функціонування термінів воєнної тематики [2]. Л. Дмитрук аналізує морфологічну еволюцію англійської мови, що має прикладне значення для інтерпретації сучасної військової термінології [3]. О. Стишов вивчає словотворні процеси в українській мові в умовах воєнного часу, зокрема механізми творення нових номінацій [4]. У наукових працях підкреслено, що термінологію потрібно передавати точно, з урахуванням контексту та адаптовано до читача. Водночас окремі аспекти функціонування та перекладу військової термінології в сучасному воєнному дискурсі залишаються недостатньо систематизованими, що зумовлює подальші наукові пошуки.

Метою статті є виявлення та систематизація основних труднощів, що виникають під час перекладу військової термінології та термінологійних сполук з англійської мови українською в сучасному воєнному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. У час сучасних збройних сутичок і глобального обміну інформацією дискурс воєнного періоду відіграє дедалі важливу роль у висвітленні подій. Англомовні тексти містять військову термінологію з вужчими значеннями, для яких українська нерідко не має однозначних відповідників**,** а це створює численні труднощі для перекладачів, які прагнуть забезпечити точність, адекватність і зрозумілість інформації для загальної аудиторії. У широкому сенсі військова термінологія – це система спеціалізованих термінів та понять, які використовують в галузі військової справи [5, с.20]. Вона охоплює чимало тем, зокрема стратегію, тактику, озброєння, військові звання, операції, логістику, а також специфічні аспекти організації та управління військовими силами. До основних характеристик військової термінології належать її специфічність (немало термінів має чітко окреслене дефінітивне значення, яке може відрізнятися від загально-вживаного); стандартизованість (кодифікація термінів почасти спрямована на забезпечення однозначності професійної комунікації, особливо в межах міжнародної взаємодії);

технічна детермінованість (наявність номінацій, що описують технічні характеристики озброєння, бойових одиниць та інших аспектів військової сфери); контекстуальна зумовленість (семантична реалізація залежить від типу операцій, ситуаційних умов і функційного призначення висловлювання). Ключовими проблемами перекладу військової термінології у воєнному дискурсі є варіативність і нестандартизованість термінів, культурна специфіка їхнього функціонування, емоційно-прагматичне навантаження та їхній вплив на суспільно-комунікативні процеси [5, с.21].

У науковій розвідці дискурс воєнного часу розглядаємо крізь призму лексико-семантичних, синтаксичних, граматичних трансформацій, тобто як систему способів перетворення англійських лексичних одиниць, словосполучень, речень у структури, релевантні нормам української мови. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблематика військового перекладу та потреба ґрунтовного осмислення перекладацької трансформації зумовили активізацію досліджень як у вітчизняній, так і зарубіжній лінгвістиці.

В. Балабін розглядає теорію військового перекладу як «узагальнену, структуровану та упорядковану сукупність наукових фактів, теоретичних суджень, гіпотез і методологійних положень, інтегрованих в єдину систему за допомогою термінологійно визначених й упорядкованих одиниць понятєво-категорійного апарата, які розкривають завдання і специфіку службової діяльності військового перекладача у галузі лінгвістичного забезпечення військ» [6].

На думку М. Зайцевої, військовий переклад відрізняється від інших різновидів перекладацької діяльності високим рівнем термінологійної насиченості, чітким викладанням матеріалу, вимогою максимальної точності й однозначності викладу, а також мінімалізацією образно-емоційних засобів [7]. Отже, адекватний переклад мілітаристичного тексту передбачає досконале володіння термінологією мови оригіналу та мови перекладу. Слушним в цьому контексті є підхід В. Балабіна, який тлумачить «військовий термін» як слово, словосполучення чи скорочення, що означає предмет, явище або процес у сфері діяльності військ за ознаками номінативності, репрезентативності, однозначності, унормованості, семантико-стилістичної нейтральності та інваріантності: така одиниця потребує обов'язкового перекладацького рішення [8].

У площині дослідження перекладацьких механізмів функціонування військової термінології Т. Корольова, Р. Соріч, та О. Александрова аналізують основні перекладацькі трансформації під час перекладу військового дискурсу; вивчають особливості відтворення англійської військово-морської та військово-повітряної термінології українською мовою. Науковці

встановлюють, що у процесі перекладу військової термінології з англійської мови українською переважають лексичні трансформації, а саме калькування, транслітерація, лексико-семантичні заміни, конкретизація значення, генералізація значення та модуляція [9, с. 839-840]. Серед граматичних трансформацій найчастіше використовують заміни граматичних форм і конструкцій та об'єднання членування речень, перестановки, а також нульовий переклад [10]. Лінгвісти досліджують використання англо-українських еквівалентів лексико-граматичних та лексико-семантичних перекладацьких трансформацій на матеріалах художніх текстів мілітаристичного спрямування [11]. У межах цих студій принципового значення набуває тлумачення поняття «перекладацькі трансформації» запропоноване І. Корунцем. Дослідник визначає перекладацькі трансформації як структурні зміни мовних одиниць, спрямовані на досягнення максимальної точності й адекватності перекладу [12]. Однак, попри наявність численних наукових праць з окресленої проблеми, недостатньо висвітленою залишається специфіка використання лексико-граматичних та лексико-семантичних перекладацьких трансформацій під час відтворення англомовних текстів мілітарного спрямування українською мовою.

Крім того, важливою вимогою до перекладу є також лаконічність, що передбачає уникнення багатослівності та надлишкових мовних елементів.

Переклад має поєднувати стислість із семантичною точністю, однозначністю та нормативністю мовного оформлення. Для перекладача основне – ефективне використання перекладацьких трансформацій задля коректного відтворення тексту оригіналу [9, с. 846]. У процесі перекладу текстів художньої літератури мілітарного спрямування відбуваються трансформації на різних мовних рівнях, передусім на лексичному та синтаксичному. Серед найуживаніших перекладацьких трансформацій, конкретизація (вибір одиниць з вужчим значенням), генералізація (заміна на ширше за семантичним об'ємом поняття), транспозиція слова (перехід до іншої частини мови), перестановка компонентного словосполучення, додавання й вилучення мовних компонентів, а також антонімічний переклад. Використання лексичних перекладацьких трансформацій зумовлене наявністю лексико-семантичних, функційних та стилістичних розбіжностей між системами мови оригіналу й мови перекладу. Важливу роль у цьому процесі відіграють національно-культурні чинники, що впливають на вибір мовних відповідників.

Військова термінологія у дискурсі воєнного часу відрізняється від загальнофахової військової термінології, передусім умовами функціонування. У публічному воєнному дискурсі вона нерідко зазнає семантичної та стилістичної адаптації задля забезпечення зрозумілості для ширшої

аудиторії [5, с. 21]. Під час перекладу текстів воєнної тематики перекладач має враховувати потребу адаптації спеціалізованої лексики до рівня сприйняття цільової аудиторії і у разі потреби складні терміни підлягають спрощенню або супроводжуються поясненням. Важливо зважати на наявність військової лексики в межах воєнного дискурсу, оскільки одиниці нейтральні у фаховому довідковому контексті у публічному просторі можуть набувати виразного емоційно-прагматичного забарвлення (героїчний подвиг, трагедія війни).

Військова термінологія в текстах про війну орієнтована на різні категорії реципієнтів: фахівців, пересічних громадян і представників інших держав. Перекладач має ураховувати рівень підготовки цільової група та ступінь обізнаності [5, с. 21]. Опрацювання спеціальної лексики є складним і ресурсоємним процесом, оскільки перекладач стикається не лише з мовними і культурними розбіжностями, що можуть позначатися на точності передаваємой інформації. Військові матеріали насичені номіналізмами та абревіатурами, для яких в українській мові не завжди зафіксовано усталені відповідники. Наприклад, англійський термін *rules of engagement* досі не має повністю усталеного українського еквіваленту, що зумовлює потребу добору найближчого за змістом варіанта відповідним контекстуальним уточненням.

Особливості термінології також пов'язані з різними військовими концепціями та стратегіями, які у різних мовах можуть мати інший зміст. Наприклад, англійський термін *boots on the ground* та українське *«сухопутні війська»* відрізняються не лише лексично, а й стилістично. *Boots on the ground* – ідіома, яка метафорично позначає наявність військових сил у зоні конфлікту. Слово *boots* символізує солдатів, які безпосередньо перебувають на місці подій, тоді як *«сухопутні війська»* – більш загальний термін, який не передає образності та емоційного забарвлення англійського виразу.

Вживання словосполучення *boots on the ground* зафіксовано на сайті AOAV (Action on Armed Violence) [13], діяльність якого зосереджена на аналізі та запобіганні наслідкам збройного насильства, особливо із застосуванням вибухових засобів ураження. Організація фокусується на систематичному зборі даних щодо цивільних жертв, спричинених збройними конфліктами, а також представляє результати своїх досліджень на міжнародних платформах, таких як ООН. У статті «United States' airstrike rules of engagement reviewed» від 24 квітня 2019 року [14], аналізований термін ужито в такому контексті: *«However, there are challenges to detecting civilian casualties with the available military capabilities, particularly given the urban setting of many operations in Syria and Iraq and the lack of boots on the ground».* Труднощі перекладу цього речення, особливо для із недостатнім

практичним досвідом перекладачів, зумовлені тим, що словосполучення на позначення сухопутних військ не може бути перекладено українською мовою дослівно, адже має метафоричний відтінок в англійському військовому контексті.

Отже, ключова відмінність полягає в стилістичних характеристиках і контекстах функціонування відповідних одиниць: в англійській мові наявний метафоричний підтекст, тоді як український термін тяжіє до буквального номінування. Англійську військову абревіатуру *IED (Improvised Explosive Device) (англ.)* перекладають українською терміносполученням *«саморобний вибуховий пристрій» (СВП)*. У фаховому вжитку цей термін позначає вибухові пристрої кустарного виготовлення, що широко застосовують в асиметричних збройних конфліктах. Перекладачам варто враховувати, що український відповідник *«саморобний вибуховий пристрій (СВП)»* точно передає сутність, але може різнитися залежно від конкретного військового контексту. Абревіатуру *IED* вживають у статті «Counter-Improvised Explosive Devices», оприлюдненій на офіційному вебсайті одного зі стратегійних командуваннь НАТО (Allied Command Transformation, ACT), відповідального за військовий розвиток і трансформаційні процеси в межах Альянсу. У матеріалі йдеться мова про протидію саморобним вибуховим пристроям, зокрема: «*Animprovised explosive device (IED) is a type of unconventional explosive weapon that can take any form and be activated in a variety of ways. They target soldiers and civilians alike. In today's conflicts, IEDs play an increasingly important role and will continue to be part of the operating environment for future NATO military operations»* [15].

Абревіатура *IED (Improvised Explosive Device)* позначає в англійській мові саморобний вибуховий пристрій. Вона утворена від трьох компонентів: *improvised* (саморобний), *explosive* (вибуховий), *device* (пристрій). Це технічний термін, широко вживаний у військовій сфері для позначення нестандартних вибухових пристроїв, що зазвичай застосовуються в умовах терористичних або бойових дій. Завдяки лаконічності та функційній зручності скорочення, *IED* активно використовують у військовій документації та професійному дискурсі. В українській мові відповідником зазвичай слугує повне терміносполучення *«саморобний вибуховий пристрій (СВП)»*, і з можливим подальшим уживанням абревіатури СВП. Водночас скорочена форма функціонує переважно в межах фахового військового мовлення й не набула широкої кодифікованої нормативності поза спеціалізованого контексту.

Скорочення «СВП» може вживатися в технічних текстах або нормативних документах. Цей термін є розгорнутим терміносполученням, що експлікує тип об'єкта і структурно корелює з англійським Improvised

Explosive Device. Отже, перекладачеві воєнного дискурсу необхідно враховувати, що принципова відмінність полягає у способі термінологійної репрезентації: в англійській мові подається у формі абревіатури, що є типовою ознакою військової лексики. Український відповідник «саморобний вибуховий пристрій» адекватно відтворює семантичний зміст англійського терміна та відповідає нормам уживання у спеціалізованому технічному контексті. Іншим прикладом є термін *Chain of command (англ.)* – *Befehlskette (нім.)* – "ланцюг командування", що позначає ієрархічну систему військового управління, через яку передають накази. В англомовному дискурсі воєнного часу цей термін трапляється у тексті під назвою *«Army Chain of Command: How it Works from the Top Down»* у такому контексті: *«Orders are transmitted down the chain of command from a higher ranking Soldier, such as a Commissioned Officer or NCO to a lower-ranking Soldier. Orders are either executed immediately or are delegated down the chain of command as appropriate»* [16]. У матеріалі пояснюється структура військового керівництва, принципи її ієрархічної організації, функції та повноваження посадових осіб. Наголошено, що система підпорядкування забезпечує дисципліну, впорядкованість управлінських процесів, безперервність комунікації та узгодженість дій особового складу. Термін *Chain of command* є усталеним: *chain* метафорично презентує послідовний зв'язок управління, який поєднує кожну ланку з попередньою, тоді як *command* – означає повноваження щодо віддання наказів. У сукупності ця номінація передає вертикальну модель підпорядкування, що визначає систему відповідальної та безпосередньої звітності в межах військової структури.

Однією з основних труднощів перекладу військового дискурсу є адекватне передавання спеціальної лексики, зокрема абревіатур, складних термінів і метафоричних номінацій. Лексичні трансформації забезпечують збереження точності і відповідності перекладу оригіналові [17]. У табл. 1 подані типові приклади лексичних трансформацій, застосованих під час перекладу англомовних військових текстів українською мовою.

Таблиця 1

Лексичні перекладацькі трансформації у військовому дискурсі

Англійський термін / фрагмент	**Переклад українською**	**Тип трансформації**	**Пояснення**
air strike	авіаудар	калькування	Структура терміна відтворена українською

Англійський термін / фрагмент	Переклад українською	Тип трансформації	Пояснення
chain of command	ланцюг командування	калькування	Збережено метафоричну модель «ланцюга»
boots on the ground	сухопутні війська	лексико-семантична заміна	Метафоричну номінацію замінено нейтральним терміном
vehicle	бойова машина	конкретизація	Загальне поняття уточнено відповідно військового контексту
armoured fighting vehicle	бойова техніка	генералізація	Узагальнення складного терміна для ширшої аудиторії
rules of engagement	правила застосування сили	описовий переклад	Відсутній прямий еквівалент
IED (Improvised Explosive Device)	саморобний вибуховий пристрій	розгортання абревіатури	Пояснюється семантика абревіатури [NATO ACT]
collateral damage	супутні втрати	модуляція	Змінено логічний акцент з збереженням змісту
friendly fire	вогонь по своїх	лексико-семантична заміна	Ідіоматичний вираз адаптовано до норм української мови
to neutralize the target	знешкодити ціль	еквівалентний переклад	Використано усталий військовий відповідник

Лексичні трансформації забезпечують адекватне відтворення специфічної термінології, метафоричних конструкцій та абревіатур. Калькування та конкретизація спрямовані на збереження змістової точності, генералізація – на адаптацію до ширшого кола реципієнтів, тоді як

модуляція й описовий переклад дають змогу передати культурно-семантичні й прагматичні особливості вихідного тексту [18].

Граматичні трансформації допомагають адаптувати синтаксичну структуру англійської мови до норм української і забезпечити стилістичну природність тексту [19].

У табл. 2 наведено типові приклади граматичних трансформацій у перекладі військових текстів.

Таблиця 2

Граматичні трансформації у перекладі військових текстів

Англійський фрагмент	**Переклад українською**	**Тип трансформації**	**Пояснення**
The troops advanced quickly	Війська швидко просувалися вперед	перестановка	Порядок слів адаптовано відповідно до норм українського правопису
Military intelligence operations	Операції військової розвідки	граматична заміна	Атрибутивний ланцюжок перебудовано на прийменниково-іменникову модель
He must comply with the order	Він зобов’язаний виконати наказ	додавання	Експліковано модальне значення обов’язковість
The attack was launched at dawn	Атаку розпочали на світанку	заміна пасивної конструкції	Пасивну форму замінено активною
Operational planning and coordination	Планування операцій та їх координація	членування	Складну синтаксичну структуру розгорнуто для чіткості
High-precision weapons	Високоточна зброя	згортання	Складне словосполучення замінено іменником
Enemy forces were detected	Виявлено ворожі сили	безособова конструкція	Використано безособову форму типову для офіційно-ділового стилю

Англійський фрагмент	Переклад українською	Тип трансформації	Пояснення
Rapid response units	Підрозділи швидкого реагування	перестановка + заміна	Синтаксичну модель адаптовано до української словотвірної традиції

Граматичні трансформації забезпечують адаптацію англійської синтаксичної структури до норм української мови, сприяючи формуванню чіткого, однозначного й стилістично природного тексту. В умовах воєнного часу такі прийоми набувають особливої ваги, адже офіційні та оперативні матеріали мають передавати інформацію швидко й без смислових викривлень.

Точність і відповідність оригіналу в перекладі військового дискурсу досягаються через добір лексики та граматичних перетворень. Вони дають змогу:

1) зберігати зміст, стиль та прагматичний потенціал оригіналу;
2) адаптувати складні терміни та абревіатури для цільової аудиторії;
3) передавати метафори, ідіоми та культурно-лінгвістичні особливості;
4) забезпечувати стислий, зрозумілий і функційно ефективний переклад.

Отже, компетентне використання перекладацьких трансформацій становить невід'ємний складник професійної підготовки військового перекладача.

Висновки. Дискурс воєнного часу відзначається щільним наповненням текстів військово-технічними термінами, характерними для окремої країни або військової галузі загалом. Його переклад передбачає не лише точне відтворення змісту, а й збереження комунікативного стилю, інтонаційної стриманості та прагматичних параметрів, характерних військовій комунікації.

Адекватність перекладу досягається через урахування контексту, жанрових характеристик і функційного предназначення тексту. У розвідці виокремлюємо такі перекладацькі стратегії та трансформації, які є ефективними для відтворення точності дискурсу воєнного часу та збереження його специфіки і стилю: технічна термінологія; скорочення та абревіатури; структура та стиль; структура речень; стиль; культурні особливості; еквівалентність термінів; безпека та конфіденційність; адаптація експресії; геополітичні контексти. Досконале володіння рідною

мовою та знання сучасних змін у військовій сфері є невід'ємними складниками професійної компетентності військового перекладача.

Встановлено, що основні труднощі полягають у відмінностях структури військових термінів та терміносполучень, їхньої метафоризації, а також у відтворенні емоційних аспектів дискурсу воєнного часу.

Переклад дискурсу воєнного часу потребує систематичного застосування лексичних і граматичних трансформацій, щоб досягти точності, ясності та відповідності стилю. До лексичних перетворень належать калькування, конкретизація, генералізація, модуляція, описовий переклад і адаптація абревіатур. Серед граматичних – перестановка компонентів, заміна граматичних форм, членування або об'єднання речень, трансформація пасивних конструкцій в активні чи безособові.

Формування професійної компетентності військового перекладача передбачає ґрунтовне знання галузевої термінології, розуміння культурно-комунікативних особливостей і стратегій англійської та української мов, а також уміння обирати оптимальні перекладацькі стратегії відповідно до характеристики функційного спрямування української та англійської мов. перекладацьких перетворень. У роботі з англомовним дискурсом воєнного часу перекладач має добре розуміти як лексичні, так і культурні характеристики. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні комплексних моделей у сфері воєнного дискурсу з урахуванням динаміки сучасної військової термінології.

Література:

1. Struk I. V., Semyhinivska T. H., Sitko A. V. Formation and translation of military terminology. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. 2022. Том 33(72). С. 29-33.

2. Єфименко О. Словосполуки з лексемою «війна» в мові української періодики. Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics. 2017. Вип. 22 (2). С. 50-61.

3. Дмитрук Л.А. Особливості морфологічного словотвору в англійській мові в різні історичні періоди. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Том 33(72) № 2 Ч. 1. С. 127-135.

4. Стишов О.А. Peculiarities of word formation of complex occasionalisms in the modern Ukrainian language. Лінгвістичні студії. 2022. № 43. С.41-52.

5. Редчиць Т., Кукушкін В. Труднощі військового перекладу на матеріалі медіатекстів // Актуальні проблеми філології та перекладознавства : зб. наук. праць = *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*. 2024. Вип. 31. С. 20–24.

6. Балабін В.В. Теоретико-концептуальні основи військового перекладу / В.В. Балабін // Філологічні трактати. 2018. №1(10). С. 7-18.

7. Зайцева М.О. Особливості перекладу термінів у текстах на військову тематику / М.О. Зайцева // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. №1. С. 96-102

8. Балабін В.В. Об'єкт і предмет теорії військового перекладу / В.В. Балабін // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2017. № 31(3). С. 97-100.

9. Глушаниця Н.В., Білоус Н.П., Войтович О. Перекладацькі трансформації як спосіб адекватного перекладу текстів військової тематики // Актуальні питання у сучасній науці. 2023. № 12 (18). С.836–848.

10. Корольова Т. Військовий дискурс та особливості його перекладу / Т.Корольова, Р.Сорич, О.Александрова // Науковий вісник ПНПУ ім. КД Ушинського. 2021. № 33. С. 369-381.

11. Войтович О.С. Використання лексико-граматичних та лексико-семантичних трансформацій при перекладі текстів мілітаристичного спрямування (на прикладі роману Гаролда Г. Мура та Джозефа Л.Гелловея «ми були солдатами… і молодими») / О.С. Войтович, Н.П. Білоус, Н.В. Глушаниця // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Філологія: зб. наук. праць. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». 2023. № 62 (1). С. 172-178.

12. Корунець І.В. Вступ до перекладознавства. Вінниця / І.В. Корунець. Вінниця: Нова книга, 2008 – 512 с.

13. AOAV (Action on Armed Violence). URL: https://aoav.org.uk

14. United States' airstrike rules of engagement reviewed. URL: https://aoav.org.uk/2019/an-investigation-into-the-united-states-rules-of-engagement-governing-the-use-of-airstrikes/

15. Counter-Improvised Explosive Devices. URL: https://www.act.nato.int/our-work/counter-improvised-explosive-devices/

16. Army Chain of Command: How it Works from the Top Down. URL: https://www.part-time-commander.com/army-chain-of-command/

17. Бойко Ю. В., Долинський Є. В. Особливості перекладу англійської військової термінології // *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*. 2020.

18. Стародубцева А. О., Талавіра Н. М. Специфіка перекладу військової термінології в англомовних онлайн-новинах // *Young Scientist*. 2023.

19. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Київ: Вища школа, 2003.

References:

1. Struk, I. V., Semyhinivska, T. H., Sitko, A. V. (2022). Formuvannia ta pereklad viiskovoi terminolohii [Formation and translation of military terminology]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho*, 33(72), 29–33 [in Ukrainian].

2. Yefymenko, O. (2017). Slovospoluky z leksemoiu "viina" v movi ukrainskoi periodyky [Word combinations with the lexeme "war" in Ukrainian periodicals]. *Psycholinguistics*, 22(2), 50–61 [in Ukrainian].

3. Dmytruk, L. A. (2022). Osoblyvosti morfolohichnoho slovotvoru v anhliiskii movi v rizni istorichni periody [Features of morphological word formation in English in different historical periods]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho*, 33(72), 127–135 [in Ukrainian].

4. Styshov, O. A. (2022). Peculiarities of word formation of complex occasionalisms in the modern Ukrainian language. *Linhvistychni studii*, 43, 41–52 [in Ukrainian].

5. Redchyts, T., Kukushkin, V. (2024). Trudnoshchi viiskovoho perekladu na materiali mediatekstiv [Difficulties of military translation based on media texts]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznawstva*, 31, 20–24 [in Ukrainian].

6. Balabin, V. V. (2018). Teoretyko-kontseptualni osnovy viiskovoho perekladu [Theoretical and conceptual foundations of military translation]. *Filolohichni traktaty*, 1(10), 7–18 [in Ukrainian].

7. Zaitseva, M. O. (2013). Osoblyvosti perekladu terminiv u tekstakh na viiskovu tematyku [Features of translating terms in military-themed texts]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 1, 96–102 [in Ukrainian].

8. Balabin, V. V. (2017). Obiekt i predmet teorii viiskovoho perekladu [Object and subject of military translation theory]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, 31(3), 97–100 [in Ukrainian].

9. Hlushanytsia, N. V., Bilous, N. P., Voitovych, O. (2023). Perekladatski transformatsii yak sposib adekvatnoho perekladu tekstiv viiskovoi tematyky [Translation transformations as a method of adequate translation of military texts]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, 12(18), 836–848 [in Ukrainian].

10. Korolova, T., Sorych, R., Aleksandrova, O. (2021). Viiskovyi dyskurs ta osoblyvosti yoho perekladu [Military discourse and features of its translation]. *Naukovyi visnyk PNPU im. K. D. Ushynskoho*, 33, 369–381 [in Ukrainian].

11. Voitovych, O. S., Bilous, N. P., Hlushanytsia, N. V. (2023). Vykorystannia leksyko-hramatychnykh ta leksyko-semantychnykh transformatsii pry perekladi tekstiv militarystychnoho spriamuvannia [Use of lexico-grammatical and lexico-semantic transformations in translating militaristic texts]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 62(1), 172–178 [in Ukrainian].

12. Korunets, I. V. (2008). Vstup do perekladoznavstva [Introduction to translation studies]. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].

13. AOAV (Action on Armed Violence). Retrieved from https://aoav.org.uk

14. United States' airstrike rules of engagement reviewed. Retrieved from https://aoav.org.uk/2019/an-investigation-into-the-united-states-rules-of-engagement-governing-the-use-of-airstrikes/

15. Counter-Improvised Explosive Devices. Retrieved from https://www.act.nato.int/our-work/counter-improvised-explosive-devices/

16. Army Chain of Command: How it Works from the Top Down. Retrieved from https://www.part-time-commander.com/army-chain-of-command/

17. Boiko, Yu. V., Dolynskyi, Ye. V. (2020). Osoblyvosti perekladu anhliiskoi viiskovoi terminolohii [Features of translating English military terminology]. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies* [in Ukrainian].

18. Starodubtseva, A. O., Talavira, N. M. (2023). Spetsyfika perekladu viiskovoi terminolohii v anhliomovnykh onlain-novinakh [Features of translating military terminology in English-language online news]. *Young Scientist* [in Ukrainian].

19. Korunets, I. V. (2003). Teoriia i praktyka perekladu (aspektnyi pereklad) [Theory and practice of translation (aspectual translation)]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’27:51(091):378.016

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-639-648

Даскалюк Оксана Любомирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії та культури української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-6977-6961

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕН НАУКОВЦІВ У ДИДАКТИЧНОМУ МАТЕРІАЛІ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. У статті йдеться про лінгвокультурне значення використання імен науковців в навчальному матеріалі до занять з української мови за професійним спрямуванням. Власне ім’я, особливо, якщо це ім’я відоме в певній галузі знань, є тим культурним кодом, за яким пізнають народ, з якого походить науковець. Тому вживання таких імен та прізвищ під час укладання вправ для удосконалення знань студентів з відмінювання власних назв в українській мові, їх правопису та інших тренувальних завдань є важливим екскурсом в історію науки, майбутніми фахівцями якої будуть здобувачі вищої освіти, усвідомлення внеску українських вчених до світового наукового поступу, а також вивчення їхнього ставлення до української мови, розуміння важливості випрацювання в собі не лише вправного мовця, а й потенційного укладача словника наукових термінів на базі української мови.

Опрацювання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням різних варіантів наукових термінів, запропонованих нашими науковцями в “золоту добу української термінології”, дискусія щодо доречності пуристичного підходу зі згадкою імен учених, які працювали над терміносистемою в той час, дозволять студентам зазирнути до редакцій НТШ, ІУНМ, пізнати логіку тогочасного термінотворення, почути й відкрити для себе імена тих, хто працював на благо української науки. Такий підхід до формування завдань дозволить не лише пропрацювати мовні навички студентів, покращити їхню професійно-комунікативну компетентність, а й розширить знання про обрану галузь майбутньої фахової діяльності, про роль українських науковців у становленні не лише вітчизняної науки, а й світової. Запропоновані види завдань, сподіваємося, стануть в пригоді під час укладання практичних посібників з української мови за професійним спрямуванням, будуть цікавими не лише для

філологів, а й для фахівців тієї науки, представників якої згадано у вправах, адже повернуті імена – це відновлена сторінка не лише науки, а й культури, історії, минулого нашого народу.

Ключові слова: лінгвокультурологічний, антропоніми, терміни, дидактика.

Daskaliuk Oksana Liubomyrivna, PhD in Philology, Associate Professor at the Department of History and Culture of the Ukrainian Language, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-6977-6961

LINGUOCULTURAL ASPECT OF USING SCIENTISTS' NAMES IN DIDACTIC MATERIALS FOR UKRAINIAN FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract. The article deals with the linguocultural significance of using scientists' names in educational materials for Ukrainian for professional purposes classes. A proper name, especially one renowned in a specific field of knowledge, serves as a cultural code through which the scientist's nation is recognized. Therefore, utilizing such names and surnames when designing exercises—aimed at improving students' skills in declining proper nouns, their spelling, and other training tasks—serves as an important excursion into the history of science, the very field the students are pursuing. It fosters awareness of the contribution of Ukrainian scholars to global scientific progress and explores their attitude toward the Ukrainian language. This approach also helps students understand the importance of becoming not only proficient speakers but also potential compilers of scientific terminology dictionaries based on the Ukrainian language.

During classes of Ukrainian for professional purposes, analyzing various scientific terms proposed by our students during the "golden age of Ukrainian terminology" and discussing the relevance of the purist approach—while mentioning the scientists who worked on the terminological system at that time—allows students to gain insight into the editorial work of the Shevchenko Scientific Society (NTSh) and the Institute of the Ukrainian Scientific Language (IUNM). It enables them to understand the logic of term formation of that era and to discover the names of those who worked for the benefit of Ukrainian science. This method of task formation not only develops students' linguistic skills and improves their professional communicative competence but also expands their knowledge of their chosen field and the role of Ukrainian scientists in the development of both national and world science. We hope the proposed types of tasks will be useful in compiling practical manuals for Ukrainian for professional

purposes and will interest not only philologists but also specialists in the fields represented in the exercises. Ultimately, restored names represent a recovered page not only of science but also of the culture, history, and past of our people.

Keywords: linguocultural, anthroponyms, terms, didactics.

Постановка проблеми. Сучасна вища школа, як і вся освіта в Україні, переживає етап глибокої трансформації, коли навчальний процес починає зосереджуватися навколо потреб студента як майбутнього фахівця із залученням знань, що допомагають формувати національну свідомість. Курс "Українська мова за професійним спрямуванням" покликаний не лише відточити грамотність, покращити правопис, навчити працювати з фаховими текстами, а й ознайомити студентів з історією формування термінології їхнього фаху, з іменами науковців, які працювали над становленням, впровадженням та розвитком тої чи тої науки крізь призму їхнього ставлення до української мови та її використання у їхній науковій та освітній діяльності.

Нерідко йдеться не просто про наукові пошуки і відкриття, а про боротьбу проти системи, проти русифікації науки. Саме такі завдання і вирішуємо зі студентами природничо-математичного профілю, адже історія української математики теж має багато забутих сторінок, пов'язаних з іменами вчених.

Тривалий час імена багатьох українських науковців, які закладали фундамент вітчизняної термінологічної школи, сприяли розвитку математики загалом, були або викреслені з наукового дискурсу, або асимільовані імперською, а відтак радянською ідеологією. Вважаємо, що майбутнім фахівцям у математичній царині важливо знати історію становлення свого фаху через приклади діяльності вчених-математиків, їхні роздуми про українську мову, вклад у становлення термінологічної бази, залученість до світового математичного поступу.

Аналіз останніх досліджень. Про постаті українських математиків, які працювали над створенням наукової термінології на базі української мови, багато з них було репресовано, заборонено, а їхні праці вилучено, писали в низці розвідок як академічного, так і популярного характеру, зокрема С. Богдан, О. Горда, О. Кудісова, Г. Наконечна, Г. Сулим, С. Локайчук [1; 2; 4; 5; 6] та інші науковці, які досліджували становлення української термінології, життєписи українських учених, характеристику їхньої мовної особистості.

Мета статті – проаналізувати можливості використання імен науковців під час розроблення дидактичного матеріалу для української мови за професійним спрямуванням, громадсько-виховне значення такого

підходу до укладання завдань з професійної мови у різних наукових сферах (в нашому випадку – природничо-математичного напряму).

Виклад основного матеріалу. Одне з основних завдань курсу "Українська мова за професійним спрямуванням" – формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з опертям на пріоритети національної мовної культури, виховання національно свідомої особистості. Цей курс поєднує в собі вивчення, подекуди закріплення, знань норм української мови в її фаховому використанні, опанування термінології певного профілю, вишкіл культури усного мовлення як складника професійного іміджу. Отож для розроблення дидактичного матеріалу до цього курсу важливо враховувати не лише мовну специфіку, а й націоцентричну, за якої підбір завдань має містити приклади з історії становлення певної науки, з акцентом на державотворному моменті та самоідентифікаційному значенні. Власне заняття з української мови за фаховим використанням і передбачають залучення інформації з різних культурно-історичних ракурсів того професійного напряму, над мовною сферою якого і працюють студенти.

Пропонований спосіб формування дидактичного матеріалу до курсу "Українська мова за професійним спрямуванням" також відповідає вимогам інтегрованого підходу до освітнього процесу, сприяє свідомому опануванню знань з дисципліни разом з екскурсами в історію обраного фаху, ознайомленню з іменами науковців, які працювали над становленням та розвитком вибраної галузі знань, над її термінологією зокрема. Результатом такого навчання буде високий рівень професійної мовної компетентності студента, зі сформованою мовною свідомістю, зокрема на прикладах тих науковців, які не лише розвивали певну наукову сферу, а й відстоювали її право на представлення у світі українською мовою.

Імена відомих українських учених є частиною культурного коду свого народу, що викликає асоціації з їх досягненнями у світовій науці, сприяє формуванню його престижу поміж інших народів, репрезентує інтелектуальний здобуток нації, стає складником історичної пам'яті. Саме тому дуже важливо не лише зберегти відомі власні назви, а й повернути із забуття імена репресованих учених або привласнених державою-окупантом. Варто пам'ятати, що такі імена стають етносимволами держави, репрезентують інтелектуальну спроможність нації. Вважаємо, що заняття з української мови за професійним спрямуванням є важливим майданчиком для ознайомлення студентів з відомими науковцями їхнього фаху, їхнім внеском до науки в цілому і до українськомовної термінології зокрема.

З власними іменами здобувачі вищої освіти починають працювати під час вивчення відповідної теми – "Правопис та відмінювання власних назв".

Звісно, що для удосконалення вміння правильно записувати та відмінювати антропоніми насамперед потрібно звернути увагу студентів на імена зарубіжних учених, проаналізувати особливості їх орфографії, обговорити зміни, внесені новим правописом тощо. Проте доречно буде й розробити для письмової роботи вправи з іменами українських вчених, зокрема з короткою інформацією про досягнення цих постатей, їхній вклад у становлення та розвиток наукової термінології певної науки. Наприклад, запропонувати такий вид роботи, як завдання, де потрібно записати правильно власні імена: *1. Основи української термінології було закладено у працях (Іван Верхратський), зокрема в "Початках до уложення номенклятури й терминології природописної, народної"*. (Викладач може звернути увагу на специфічний запис назв термінології, а також згадати, що Іван Верхратський був учителем Івана Франка й заохотив останнього до літературної діяльности.) 2. *Згадки про "дух народної мови" знаходимо у публікаціях (Михайло Левченко).* (Можна зауважити, що перший російсько-український словник Михайла Левченка дуже довго був єдиним українськомовним підручником і, за словами Бориса Грінченка, допоміг "нашій помоскаленій інтелігенції вивчити свою мову".). *3. На думку (Григорій Шашкевич), терміни мають бути: 1) однослівні; 2) короткі; 3) однозначні; 4) зрозумілі* (перераховані ознаки терміна згодом можна буде порівняти з поглядом на це питання інших науковців). *4. Надалі народне підґрунтя термінотворення знаходимо у працях (Степан Смаль-Стоцький та Теодор Ґартнер, Іван Огієнко) та інших* (до речі, Іван Огієнко вважав Степана Смаль-Стоцького та Теодора Ґартнера творцями сучасної граматичної термінології). 5. *Відповідно до рекомендацій провідного термінолога ІУНМ (Тадей Секунда), терміни повинні бути однозначними, точними, мотивованими та словотвірно пластичними. 6. "Штрих-операція" була винайдена (Катерина Логвинівна Ющенко) у 1955 році. 7. До розробок (Олександр Шаргей (Кондратюк)) належить "траса Кондратюка", у якій вчений прорахував шлях до зірок, що ним потім скористалися американці для польоту на Місяць*. 8. *Першою математичною працею, опублікованою українською мовою в "Записках" НТШ, була робота (Володимир Левицький) "Про симетричне вираження з вартостий функції mod-m", де юнак розвинув наукові результати свого наукового керівника – (Юзеф Пузина)*. 9. *На той час вже існувала добротна термінологія шкільної математики, зважаючи на підручники (Петро Огоновський та Омелян Савицький) – арифметика, алгебра й геометрія відповідно. 10. Багато математичних термінів, запропонованих (Володимир Левицький), вживають і в сучасних працях*. Як бачимо, такі вправи не лише ознайомлюють студентів з іменами вчених, а й дають коротку інформацію про їхній

внесок в науку, що, безсумнівно, поглибить знання студентів у сфері становлення математики й української термінології загалом. Такі завдання будуть цікавими ще й тому, що в них йдеться про реальних людей, їхню діяльність, що зробить їх виконання живим і повчальним.

Імена вчених можна також використати, укладаючи вправи з іще однієї морфологічної теми – відмінювання числівників, поєднавши власну назву з цифровою інформацією з життєпису, наприклад, у вправі, де потрібно записати числівники, відчислівникові прикметники / іменники словами:

1. *Михайло Левченко, обстоюючи створення українськомовної термінології, проаналізував переклад 128 іншомовних термінів, зокрема запропонував такі відповідники, як математика – численниця, квадрат – двукрат, арифметика – щотниця тощо*. 2. *1895 року на двох сторінках було видрукувано доволі малий українсько-німецький словничок із 69 термінів – перша збірка українських математичних термінів*. 3. *7 роками пізніше, у 1902 році, вийшов окремою збіркою українсько-німецький словник з 2000 термінів з елементарної (алгебра й арифметика) та вищої (аналіз, геометрія) математики*. 4. *Першу частину (3486 термінів) редагувала математична комісія у 1925 році*. 5. *Саме редагування другої частини, що відбувалося на 36 засіданнях (з вересня 1921 до червня 1925) забрало стільки ж часу, чи не більше, як робота над першою частиною*. 6. *У листопаді 1898 року в руках Володимира Левицького лопнула 10-літрова бутля азотної димної кислоти, вчений дивом залишився живим*. *7. Володимир Левицький виступив на ювілейному святі з нагоди 30-ліття початку випуску "Збірника", яке перетворилося й на 55-літній ювілей самого промовця*. Або вправи на узгодження числівника з іменником: *1. Серед 13 (фундатор) Товариства наукових викладів ім. П. Могили був і Володимир Левицький*. *2. 1897 року виходять 2 (книга) по 9–10 (друкований аркуш), в яких було розміщено 17 (праця). 3. Володимир Левицький обійняв посаду заступника учителя в академічній українській гімназії Львова (йому дали 10 (година) з тижневою оплатою 25 (гульден) на місяць). 4. На кінець 1938 р. в секції було 77 (дійсний член): 56 (українець), 21 (іноземець). 5. У списку недійсних членів можна було знайти 27 (ім'я)*. Такого роду завдання розширять знання студентів з історії становлення математичної термінології, а також дадуть змогу повправлятися у відмінюванні числівників, їх узгодженні з іменниками. Так, не у всіх реченнях є власні імена, але всю інформацію взято з біографії Володимира Левицького [6], що знову ж таки унаочнює діяльність провідного українського термінотворця, невтомного науковця та громадського діяча. Виконуючи вправи, студенти заодно запам'ятовуватимуть як імена, так і подробиці життя вчених.

Окремо прізвища українських математиків можна згадати під час вивчення орфографічних особливостей наукової термінології, йдеться про терміни з компонентами – іменами їх винахідників: *задача Коші – Ковалевської, многочлен Кравчука, моменти Кравчука, осцилятори Кравчука, формули Кравчука, траса Кондратюка, метод Крилова – Боголюбова – Митропольського (КБМ – метод), поліноми Чебишева, рівняння Смирнова, теореми Скорохода, чисельно-аналітичний метод Самойленка, формула Остроградського – Гаусса, функції Гріна – Самойленка*. Звісно, що викладач не повинен пояснювати суть згаданих термінів, але вже таке побіжне ознайомлення з новими поняттями, особливо, їхнім правописом, сприятиме грамотному й осмисленому їх використанню надалі.

Вивчаючи становлення термінології науки свого фаху, увагу студентів звертають на ім'я Михайла Левченка, адже саме він запропонував укладати наукову термінологію на основі української народної мови, оскільки тепер "наука стає загальним надбанням, тому і терміни наукові повинні бути загальнозрозумілі" [цитовано за: 5, С. 25]. Саме тоді формується пуристичний підхід до створення рідномовної термінології, який полягав у "використанні ресурсів народного мовлення", "уникненні іншомовних термінів", "творенні наукових назв «в дусі народної мови»" [5, С. 25]. Середина XIX століття – період інтелектуалізації української мови, коли вчені розпочали формувати наукову термінологію на базі народної мови, працюючи над створенням наукового стилю.

Не можна розповісти про постання наукової українськомовної термінології, не називаючи імен Івана Верхратського, про якого ми вже згадували, відтак Григорія Шашкевича, теж про нього йшлося вище (з прикладами ознак, які науковець пропонував для визначення наукового терміна). Варто перерахувати вимоги до терміна, які висував Іван Верхратський: 1) короткість; 2) відповідність особливостям народної мови; 3) визначення; 4) слов'янське походження [5, С. 26] і дати завдання студентам порівняти вимоги цих двох науковців, з'ясувавши в ході обговорення, чий підхід більш детальний і відповідає обов'язковим характеристикам сучасного наукового терміна (за наявності часу до порівняльного аналізу можна долучити й перелік ознак, які пропонував для термінів Тадей Секунда).

Обов'язково, вивчаючи історію становлення української наукової термінології, потрібно згадати діяльність таких структур як Наукове товариство імені Тараса Шевченка (НТШ), Інститут української наукової мови (ІУНМ), які теж було названо в запропонованих вище завданнях. На заняттях зі здобувачами вищої освіти ми зупиняємося на роботі над

“Словником математичної термінології” (в трьох частинах) Українського наукового товариства (Інституту української наукової мови ВУАН), а саме його Математичної підкомісії Природничої секції, що працювала в Києві з 1919 року. Очолював підкомісію Федір Калинович, який зібрав і систематизував термінологічний матеріал для цього словника, робота над першою частиною якого тривала з 1919 до першої половини 1920 року. Над цією частиною словника також працювали математики: Микола Столяров, Михайло Кравчук, Надія Шульгина-Іщук, Федір Калинович та філолог Олена Курило. До роботи над другою частиною долучився математик Вадим Шарко, а також представники Технічного інституту (М. Дарморос, К. Титаренко (на жаль, імена не встановили), Тодось Садовський, Тадей Секунда), спільно з Математично-природописно-лікарською секцією НТШ зі Львова. Згадані імена, як й імена вчених, задіяних над роботою третьої частини, теж можна використати у такого виду вправ, які ми розглядали вище, а також дати завдання студентам підготувати доповіді на колоквіумах про внесок науковців у становлення українськомовної термінології, про їхню подальшу долю, коли радянська влада розгромила діяльність згаданих інституцій (наприклад, Федір Калинович безслідно зник).

Вивчаючи трагічні сторінки історії української наукової термінології, можна зупинитися на термінах того часу, які було вилучено з подальших словників в результаті боротьби з “національно-буржуазним підходом”, тобто під час русифікації, щоб проаналізувати зі студентами, якого принципу дотримувалися науковці “золотої доби української термінології” (20–30-х років XX століття). Наприклад, терміни зі згаданого “Словника математичної термінології” за редакції Федора Калиновича, де помітне прагнення відійти від російського калькування, надати перевагу питомим українським відповідникам, адже до того часу все навчання у школах провадилося російською мовою: *діагональ паралелограма – косина рівнобіжника, сектор – вирізок, сектор; кляса, еліпса, спіраля, синусоїда, аналіза* (можна організувати диспут щодо впливу польської мови на становлення математичної терміносистеми), або виданого в еміграції “Систематичного словника української математичної термінології” Миколи Чайковського, де знаходимо такі терміни: *проєкція – мет, конус – стіжок, призма – гранчак, піраміда – гострица* тощо. Також можна сформувати вправи для порівняння сучасної математичної термінології та запропонованої Михайлом Левченком: *градус – ступень, меридіан – полудник, полюс – бігун, циліндр – валець, циркуль – кружало* тощо. Такий вид роботи навчить студентів працювати не лише зі словниками свого фаху, а й з тлумачним словником української мови. А основне, здобувачі вищої освіти відкриють для імена репресованих українських учених-математиків,

можливо, хтось зацікавиться їхніми біографіями. Доречно буде розповісти студентам про ставлення учених-математиків до української мови, де простежуємо не лише повагу, а й захоплення і навіть словотворчість: “Ейлерова слава й популярність є наслідок не тільки незрівняної сили його генія. До них спричинилася надзвичайна ширина його засягу (вслухаймося: яке мелодійне слово засяг, тобто здобутки, бо засягати, за Б.Грінченком, це «добувати», хоча вжитий Кравчуком іменник не фіксований жодним лексикографічним джерелом) в науці...” [1]. Такі доповнення до мовознавчого матеріалу звертатимуть увагу студентів на важливість розвитку в собі не лише фахівця своєї галузі, а й мовника, представника свого народу.

Дуже пізнавальним буде також екскурс до термінологічного словника Михайла Кравчука (“Математика для сільськогосподарських профшкіл), укладеного з І. Білим: *степеньоване число – степінь числа, сучинники – коефіцієнти, рамена кута – сторони кута, тятива – хорда* тощо. Звісно, важливо також розповісти про величезний внесок Михайла Кравчука в розвиток української науки, наприклад, він був засновником школи українських конструкторів ракетної та космічної техніки, його учнем був Сергій Корольов, тобто і в цій гордості СССР першими були українці. Незважаючи на величезний потенціал цього науковця, 1938 року Михайла Кравчука було засуджено до 20 років в’язниці та 5 років заслання, вчений помер 1942 року в концтаборі ГУЛАГ СССР.

Безперечно, що до вправ згаданого штибу варто залучати й імена українців, які стали відомими на чужині, наприклад, соратник Стіва Джобса – Стів Возняк, а також наших сучасників, що відомі на весь світ, як Марина В’язовська, яка розв’язала задачу століть, чи Олександр Тимоха, який пояснив сплющення крапель Фарадея. Скомпоновані таким чином завдання зацікавлять студентів як мовними особливостями власних назв чи відпрацюванням інших мовних норм, так і тим внеском, яким згадані науковці, долучилися до математики вітчизняної і світової.

Висновки. Використання імен відомих науковців в дидактичному матеріалі під час підготовки до занять з української мови за професійним спрямуванням має величезне лінгвокультурне значення, оскільки відкриває перед здобувачами вищої освіти забуті, а то й репресовані імена українців, які працювали над провадженням певної науки та укладанням терміносистеми до неї, а також імена сучасників, які досягли успіху в тій царині, що вивчають студенти. Такі залучення з антропонімної культурної спадщини нашого народу покращать знання не лише з української професійної мови, а й з обраного навчального предмета, поглиблять розуміння пов’язаності народу, окремих його представників, науки, історії та культури.

Література:

1. Богдан С. К. Михайло Кравчук – неповторна мовна особистість. *Бюлетень Західного наукового центру (2012–2013): до 95-річчя Національної академії наук України.* Львів : Вид-во «ПАІС Львів», 2013. С. 289–296.
2. Горда О. Авторські концепції терміна в XIX ст.: наукові пошуки Г. Шашкевича (1809–1888 рр.). *Мова і суспільство.* 2014. Вип. 5. С. 40–47.
3. Калинович Ф. Словник математичної термінології. Проєкт. Ч. 1. Термінологія чистої математики. http: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/92/Dictionary_of_Ukrainian_mathematical_terminology_01.pdf (дата звернення: 29.03.2026).
4. Локайчук С., Кудісова О. Математичні терміни в працях академіка Михайла Кравчука. *Лінгвостилістичні студії.* 2016. Вип. 5. С. 103–111.
5. Ментинська І. Б., Наконечна Г. В. Комп'ютерний термін як одиниця терміносистеми: ступінь відповідності вимогам. http: https://ukrsense.dp.ua/index.php/USENSE/article/download/134/147 (дата звернення: 29.03.2026).
6. Сулим Г. Володимир Левицький в історії становлення та розвитку наукового товариства ім. Шевченка та української культури в галузі точних наук. *Вісник Львів. ун-ту. Сер. Мех.-мат.* 2008. Вип. 69. С. 7–37.

References:

1. Bohdan, S. K. (2013). Mykhailo Kravchuk – nepovtorna movna osobystist [Mykhailo Kravchuk – a unique linguistic personality]. *Biuleten Zakhidnoho naukovoho tsentru (2012–2013): do 95-richchia Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy [Bulletin of the Western Scientific Center (2012–2013): to the 95th anniversary of the National Academy of Sciences of Ukraine]*. Lviv: PAIS Lviv Publishing, pp. 289–296.
2. Horda, O. (2014). Avtorski kontseptsii termina v KhIKh st.: naukovi poshuky H. Shashkevycha (1809–1888 rr.) [Author's concepts of the term in the 19th century: scientific research of H. Shashkevych (1809–1888)]. *Mova i suspilstvo [Language and Society]*, (5), 40–47 [in Ukrainian].
3. Kalynovych, F. (1925/1926). *Slovnyk matematychnoi terminolohii. Proiekt. Ch. 1. Terminolohiia chystoi matematyky [Dictionary of Mathematical Terminology. Project. Part 1. Terminology of Pure Mathematics]*. Available at: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/92/Dictionary_of_Ukrainian_mathematical_terminology_01.pdf (Accessed: 29 March 2026) [in Ukrainian].
4. Lokaichuk, S., & Kudisova, O. (2016). Matematychni terminy v pratsiakh akademika Mykhaila Kravchuka [Mathematical terms in the works of Academician Mykhailo Kravchuk]. *Linhvostylistychni studii [Linguostylistic Studies]*, (5), 103–111 [in Ukrainian].
5. Mentynska, I. B., & Nakonechna, H. V. Kompiuternyi termin yak odynytsia terminosystemy: stupin vidpovidnosti vymoham [Computer term as a unit of the terminological system: degree of compliance with requirements]. Available at: https://ukrsense.dp.ua/index.php/USENSE/article/download/134/147 (Accessed: 29 March 2026) [in Ukrainian].
6. Sulym, H. (2008). Volodymyr Levytskyi v istorii stanovlennia ta rozvytku naukovoho tovarystva im. Shevchenka ta ukrainskoi kultury v haluzi tochnykh nauk [Volodymyr Levytskyi in the history of the formation and development of the Shevchenko Scientific Society and Ukrainian culture in the field of exact sciences]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia Mekhaniko-matematychna [Bulletin of Lviv University. Series Mechanics and Mathematics]*, (69), 7–37 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2.09(092)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-649-660

Демська-Будзуляк Леся Мар'янівна доктор філологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри історії та теорії держави і права Національної академії Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3463-387X

ІСТОРИЧНІ МОТИВИ В ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКАХ ФІЛОСОФСЬКОЇ ЛІРИКИ ЛІНИ КОСТЕНКО

Анотація: у статті розглянуто вплив історичних мотивів на формування філософського світогляду Ліни Костенко. Предметом дослідження виступають ранні поетичні збірки поетеси. Найбільша увага приділена поетичним книжкам «Над берегами вічної ріки» та «Неповторність». Свідомо залишено поза увагою великі історичні тексти поетеси: «Берестечко», «Маруся Чурай», «Скіфська Одісея», «Дума про трьох братів неазовських», як таких, що вже неодноразово ставали об'єктами досліджень з погляду аналізу історичного тексту.

У творчості Ліни Костенко історія виступає головним сюжетом, виявом езопової мови у часи жорсткої політичної цензури, а основним поетикальним засобом розповіді про національні питання є інтертекстуальність. Рецепція історії та її інкорпорація в авторський поетичний текст відбувається за допомогою формування інтертекстуальних зв'язків. Для поезії Ліни Костенко є характерними два типи апеляції до історії: 1) углиб національної історії; 2) рух у просторі всесвітньої історії. Поетеса доходить висновку, історії й долі народів часто разюче схожі через те, що в різні часи і на різних просторах люди на щодень здійснюють свій вільний вибір. Саме таке розуміння історії через людський досвід формує ідейну рамку філософської лірики Ліни Костенко.

Авторка системно створює низку різних інтертекстуальних зв'язків, за допомогою яких відбувається рецепція історичного сюжету, реалії чи особи поетичним текстом. Більшість поезій Ліни Костенко сфокусовані на різних періодах і постатях історії України та світу. У національній історії увага звернена до пікових, – кризових, героїчних, – моментів, у світової історії – до історичних постатей та їхнього відчуття епохи. Досліджено, що саме історичні мотиви й сюжети вплинули на формування філософської поезії Ліни Костенко, сформували інтертекстуальну основу авторського філософського світогляду.

Ключові слова: Ліна Костенко, філософська лірика, рецепція, сюжет, інтертекстуальність, метафора, національна пам'ять.

Demska-Budzuliak Lesia Marianivna Doctor of Philology, Senior Research Fellow, Professor in the Department of History and Theory of State and Law at the National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3463-387X

HISTORICAL MOTIFS IN THE INTERTEXTUAL CONNECTIONS OF LINA KOSTENKO'S PHILOSOPHICAL LYRIC POETRY

Abstract. The article examines the influence of historical motifs on the formation of Lina Kostenko's philosophical worldview. The study focuses on the poet's early collections, with particular attention to the volumes On the Banks of the Eternal River and Uniqueness. The major historical works by the poet – «Berestechko», «Marusia Churai», «The Scythian Odyssey», and «The Ballad of the Three Non-Azov Brothers» – are deliberately left outside the scope of analysis, as they have already been extensively explored as historical texts in previous scholarship.

In Lina Kostenko's oeuvre, history functions as a central narrative framework and as a form of Aesopian language during periods of strict political censorship. Intertextuality serves as the principal poetic device through which national issues are articulated. The reception of history and its incorporation into the author's poetic discourse occur through the formation of intertextual connections. For Lina Kostenko's poetry, two types of appeals to history are characteristic: 1) a movement into the depths of national history; 2) a movement across the expanse of world history. The poet arrives at the conclusion that the histories and destinies of nations are often strikingly similar, for in different eras and across different geographies people enact their free choices in everyday life. This understanding of history through human experience shapes the conceptual framework of Kostenko's philosophical lyric poetry.

The author systematically constructs a range of intertextual connections through which the poetic text receives and reframes historical plots, realities, or figures. Most of Lina Kostenko's poems are focused on various periods and figures from the history of Ukraine and the world. In the national context, attention is drawn to pivotal — crisis-driven or heroic — moments; in the context of world history, to historical personalities and their sense of their epoch. The study demonstrates that it is precisely historical motifs and narratives that have shaped Lina Kostenko's philosophical poetry and formed the intertextual foundation of her philosophical worldview.

Keywords: Lina Kostenko, philosophical lyric poetry, reception, plot, intertextuality, metaphor, national memory.

Постановка проблеми. В історії української літератури творчість Ліни Костенко займає окреме, виняткове місце. Теми, сюжети, образи, до яких звертається поетеса, виходять далеко поза межі її простору і часу. Вони часто універсальні, близькі й зрозуміли багатьом читачам за межами України. Дослідники неодноразово звертали увагу на універсалізм поезії Ліни Костенко. На думку багатьох, це зумовлено схильністю поетеси актуалізувати у своїй творчості філософську проблематику, звертаючись до загальнолюдських цінностей. Розпочинаючи з найперших поетичних збірок: «Проміння землі» (1957), «Вітрила» (1958), «Мандрівки серця» (1961), – бачимо як поступово формується складний світ філософської поезії Ліни Костенко багатий на символічні метафори, універсальні образи та сюжети.

Одним з центральних сюжетів філософської поезії Ліни Костенко виступає українська історія. Через філософські роздуми над шляхами українського світу впродовж багатьох століть, авторка шукає відповіді на сьогоднішні виклики: формування національної ідентичності, національного характеру й пам'яті, сутністю ворога, покликання і призначення України, майбутнього українського народу. Історичні мотиви філософської поезії Ліни Костенко набувають гострої актуальності в сьогоднішньому історичному контексті повномасштабної російсько-української війни. Головна мета агресора – денаціфікація української народу, передовсім через переписування історії та знищення національної ідентичності. З цього погляду, філософська поезія історичної проблематики Ліни Костенко виявляється багато в чому пророчою й такою, що допомагає розуміти усю складність сучасних гуманітарних процесів у широкій історичній перспективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість Ліни Костенко стало перебуває у фокусі літературознавчих досліджень. Можемо виділити основні напрямки студій: від широкого діапазону – вивчення творчості шістдесятників, і до надзвичайно точкових розвідок, присвячених окремим віршам поетеси. Чи не єдиним синтетичним дослідженням усієї поетичної спадщини авторки можна вважати працю В. Брюховецького «Ліна Костенко. Нарис творчості» (1990). Хоча ця праця має солідний вік, але саме у ній розставлено головні питання й акценти щодо ролі й місця Ліни Костенко в історії української літератури.

У продовження праці В. Брюховецького з'являються дослідження життя і творчості поетеси з погляду культурного аналізу епохи та історичної

доби (В. Андрусенка, І. Дзюби, М. Жулинського, Г. Клочека, В. Панченка). Низка дослідницьких статей присвячених аналізу поетичних засобів й символіки художньої спадщини поетеси (О. Астаф'єва, О. Башкирової, Я. Голобородька, О. Манойлової, А. Сафонова та ін). Вагомий пласт досліджень історичної проблематики, особливо романів «Маруся Чурай» та «Берестечко» (В. Базилевського, О. Бідюк, С. Барабаш). Останнім часом на перше місце виходять студії філософії та етики поезії Ліни Костенко (П. Іванишина, О. Ковалевського, Н. Криловець, О. Слоньовской, Л. Тарнашинської). Водночас майже не зустрічаємо досліджень філософських аспектів історичних мотивів творчості Ліни Костенко. Винятком може слугувати дисертаційне дослідження О. Дячок «Інтертекст у поезії Ліни Костенко» (2019), у якому дослідниця спирається на історіософську та культурологічну концепцію творчості Ліни Костенко.

Мета статті. Досліджуючи історичні мотиви поетичної творчості Ліни Костенко, літературознавці схильні фокусуватися на масштабних текстах, як до прикладу: «Маруся Чурай», «Берестечко», «Скіфська балада», «Дума про трьох братів неазовських». Водночас значний пласт поезій, у яких присутні історичні алюзії та ремінісценції, опиняються, або в контексті інших досліджень, або узагалі не маргінесах. Попри те, історичні мотиви в поезії Ліни Костенко є складним інтертекстуальним плетивом, яке виростає з філософського світогляду письменниці, з одного боку, та із філософії загальнолюдської історії, з іншого. Дослідження авторської рецепції історичних сюжетів, часто через призму національної ідентичності окремих історичних постатей, впливає і на становлення філософських концептів Ліни Костенко. У цьому дослідженні ставимо собі за мету з'ясувати як історичні мотиви вплинули на формування філософської поезії Ліни Костенко та сформували інтертекстуальну основу авторської філософії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Філософська поезія Ліни Костенко не існує відірвано від свого часу. 1950-1970 року в українській культурі й літературі, позначені жорстким наступом на національну й історичну пам'ять, низкою заборон на імена, події, контексти. Зазнає цензури й поезія Ліни Костенко, особливо ті твори, у яких авторка звертається до національної історії. У 1963 році розсипано поетичну збірку «Зоряний інтеграл», у 1972 році заборонено видавати збірку віршів «Княжа гора». Вона побачила світ лише у 1987 році.

Мало би видаватися дивним така упередженість цензорів до текстів Ліни Костенко саме історичної тематики. Вочевидь, вони вбачали у них щось більше. Таке, що може привертати увагу сучасників не до історії, а до дій політичного режиму. Зрештою, схожі прецеденти вже були в історії української літератури. Щоразу як українцям забороняли у будь-який спосіб

висловлюватися про сучасність, вони зверталися до історії. Такий метод розмови про сучасність за допомогою минулого чи присутній ще у творчості Пантелеймона Куліша, Івана Нечуя-Левицького, Івана Франка. Що ж до Лесі Українки, то уся її драматична творчість – це великий портрет сучасності на тлі історичних епох. Свого часу Микола Євшан висловився чи не найточніше про такий спосіб Лесі Українки працювати з історією: «Її, переважно античні і чужі, теми, особливо в останні роки, не відчуджували від України; вглиблюючись у душу старинного грека чи гебрея, вона думала про Україну, серцем була при нас, писала навіть про наш час і наші обставини. А що вибирала такий, власне, екзотичний одяг для своїх творчих задумів – то не тому, щоби віддалюватися від нас, а потому, що так їй було краще, мала більше внутрішньої свободи» [1, 160].

Після Лесі Українки до такого методу систематично вдалися українські поети й письменники, від Миколи Зерова до її сучасників-шістдесятників – Василя Симоненка, Івана Світличного, Ірини Жиленко та інших. Історія стає виявом езопової мови, а її основним інструментом – інтертекстуальність. Інтертекстуальність розглядають як «[…] метод прочитання одного тексту супроти іншого, що дає можливість висвітлити спільні текстуальні та ідеологічні резонанси; це визнання, що всі тексти та ідеї існують у мережі відносин» [3, 171]. Працювати з історичними матеріалом не можливо без комплексного використання інтертекстуального методу. Дослідниця М. Ізбенко пропонує визначати кілька типів структур та функцій інтертекстуальних відношень літературного втору:

1) до тексту культури;
2) до текстів іншого мистецтва;
3) до свідомості автора і до свідомості читача;
4) до тексту історії;
5) до літературних творів інших авторів [2, 109].

Кожен тип відношень засновується на власному підході: культурологічному, інтермедіальному, рецептивної естетики, історичному, компаративному. Здебільшого інтертекстуальні зв’язки вибудовуються за допомогою введення у текст цитат, алюзій, ремінісценцій, заголовка, післямови, епіграфа, які відсилають читача до історико-культурних контекстів чи інших знакових творів мистецтва.

Більшість поезій Ліни Костенко сфокусовані на різних періодах і постатях історії України та світу. Показово, що в національній історії поетеса зазвичай апелює до пікових, – кризових, героїчних, – моментів. Що ж до світової історії, то авторська увага звернена передовсім до історичних постатей та їхнього відчуття епохи. Загалом, питання осмислення ролі і місця особистості в історії можна вважати центральним для філософської

лірики Ліни Костенко. Дослідниця Е. Соловей зазначає, що такий спосіб творчої реакції на світ є характерним для кращих зразків української літератури: «[…] позиція естетичної чутливості, чуттєвості як вияв унікальності та неповторності життєвого світу індивіда стає вихідною і визначальною, в раціонально-узагальненому міркуванні про світ» [9, 6].

Прикметною рисою поезії Ліни Костенко виступає поєднання авторського філософського досвіду та філософських роздумів ліричного героя. Поетеса свідомо уникає присвоювати героєві власний досвід. Навпаки, це автор робить спробу зрозуміти історичний досвід героя. Звідси маємо повійну оптику філософських рефлексій: автора з його досвідом власного життя, й героя, який переживає свою епоху. Точки зіткнення цих двох досвідів створюють філософський контекст для міжкультурної та міжчасової комунікації з виходом на універсальні узагальнення. Такий синтез історико-культурних поглядів водночас дає нам підстави, слідом за Е. Соловей, визначати філософську поезію Ліни Костенко передовсім як філософську лірику: «Художньо відбиваючи загальнолюдське в свідомості людини, вона найповніше розкриває свої можливості там, де перед читачем не тільки це “загальнолюдське”, але “відчутна”, “відчута” думка про нього, його осягнення-переживання» [9, 20].

Починаючи від найперших поетичних збірок, включно із розсипаною «Княжою горою», Ліна Костенко системо уводить у структуру власних поетичних збірок розділи присвячені історичним ремінісценціям. Центральними поезіями таких розділів можна вважати історичні персонажі (Гоголь, Нансен, Маруся Богуславка), історичний ландшафт, топонім або його елементи (Лютіж, скіфська баба, храми, Поділля). У першій поетичній збірці «Проміння землі» (1957) два вірші означають майбутні лінії філософських рефлексій авторки над шляхами історії.

Перший вірш «У краєзнавчому музеї», Ліна Костенко, роздумуючи над музейною експозицією, намагається осягнути цінність життя на межі смерті. Її увагу привертає інсталяція страти молодих людейв щедро декорована неприродньо яскравими барвами. Там, де люди бачать лише недосконалий мистецький смак у зображені історичної миті поетеса бачить зовсім інше: «*І просто в останню хвилину, / од смерті в одному кроці, / життя, яке покидали, / здалось особливо яскравим*» [8, 11]. У другому вірші поетеса звертається до історії французького художника Еміля Верне, який попросив прив’язати себе до щогли корабля під час бурі. Коли ж буря минула, він майстерно зміг передати її стихію на полотні. Ліна Костенко також прагне схожого досвіду: «*Коли буде гроза на морі, / прив’яжіть до щогли мене!*». У цій репліці дві надважливі речі для філософського світу письменниці: 1) бажання особисто свідчити про «бурі» й «стихії» (особисті,

національні, універсальні), які їй, як поету, доведеться пережити; 2) свідчити передовсім правду, яку вона побачить на власні очі.

З цієї поетичної збірки починаються два фундаментальні виміри для філософської лірики Ліни Костенко: цінності кожної миті життя і правдивості митця. Звідси й два головні напрями сюжетів її поезії – дії героїв (народів, міст, держав) на тлі історії та переживання ліричного героя, часто жінки, у кризові моменти історії.

З останнього можна вивести цілий цикл історичного портрету. Укладаючи поетичну збірку «Вибране» (1989), Ліна Костенко виділить окремі розділи для історичних портретів: «Силуети» та «Душа тисячоліть шукає себе в слові». В обох циклах присутні два центральні для Ліни Костенко напрями філософської лірики: переживання миті життя і правдивості свідчень. Для кожного напряму характерний такий тип інтертекстуального відношення як апеляція до свідомості автора і до свідомості читача.

У наступній поетичній збірці «Вітрила» (1958) поетеса звертається до постаті лідерки національного відродження «Естонії» Лідії Койдули. Фактично цей вірш відкриває в поетеси тему митця, часто саме жінки, в облозі, що стоїть на сторожі національної ідентичності й пам'яті. Через тридцять років поетеса завершить цю тему окремим масштабним есе присвяченим творчості Лесі Українки – «Геній в умовах заблокованої культури» (2000). У Ліни Костенко зустрічаємо цілу низку історико-ліричних портретів геніальних талановитих жінок, до прикладу: Маруся Богуславка, перуанська оперна співачка Има Сумак, давньокиївська княжна Рогніда, польська королева Ядвіга, ромська поетеса Папуша та інші.

Не важко помітити, що більшість героїнь поезії Ліни Костенко, як правило, належать до культур і народів, що зазнали гонінь, дискримінації чи взагалі колонізації. Питання, яке ставить поетеса: що значить бути жінкою колонізованої культури? Через тридцять років авторка із сумом зауважить: «Страшна і мало що вивчена трагедія замкнутих культур і досі проходить повз свідомість людства» [4, 3]. Ліна Костенко звертаючись до геніїв інших культур, щоб на їхньому прикладі підсвітити ситуацію української культури, вибудовує той тип інтертекстуального відношення, що його називаємо «до іншого тексту культури».

Посилення репресій проти української культури у 1970-х роках змушує поетесу «іти в історію», говорити на сучасні теми за допомогою історичної метафори. У той час Ліна Костенко чи не найбільше уваги присвячує питанням української національної культури. Слідом за Лесею Українкою продовжує тему персонального вибору митця між славою імперії і переслідуваним голосом власної нації. Після розсипаної у 1972 році

поетичної збірки «Княжа гора», у 1977 році Ліна Костенко видає переломну для її творчого шляху книгу поезій «Над берегами вічної ріки».

Сама метафора вічної ріки визначає напрям філософського мислення Ліни Костенко. Вічна ріка як символ ріки давньогрецького філософа Геракліта, над якою проходять долі й епохи народів. Це подвійний символ: універсальності історичних доль, і водночас унікальності кожної. Метафора ріки стає наскрізною темою філософського світогляду поетеси. Від збірки «Над берегами вічної ріки» (1977) і до «Ріки Геракліта» (2011) утворюється філософська рамка майже у півстоліття й засвідчує незмінність основи філософської еволюції Ліни Костенко, де ріка – символ людського життя між берегами історії.

Центральні теми збірки: забуття національної пам'яті, сильна жінка в історичних епохах, національна історія. У збірці немає окремого розділу присвяченого історичній тематиці. Та це лише тому, що історія пронизує усю книжку. Історія України, Європи, світу, окремих людей виступає сюжетною рамкою для філософських роздумів авторки. Ліна Костенко вже активно оперує усіма типами інтертекстуальних відношень, що, у підсумку, вмонтовує історію України у загальну світову історію, а поетичну творчість авторки – у світовий культурний контекст. Відбувається остаточне становлення творчого методу авторки: філософська лірика за жанром, історичко-культурні сюжети за змістом і інтертекстуальність як поетичний засіб для поєднання ідеї та сюжету.

Збірка «Над берегами вічної ріки» здобуває своє змістове й ідейне продовження у наступній поетичній, суто історичній, книжці філософської лірики «Неповторність» (1980). Окремий розділ книжки «Іскри історії» можна назвати великою лінією часу від найдавніших скіфських часів до сучасності. У Ліни Костенко головним героєм такої лінії часу виступає Людина в історичних обставинах. Центральний вірш розділу – Княжа гора, головний герой – Тарас Шевченко, центральний історичний момент – прощання з Україною. Увесь вірш – це реквієм по українських митцях та героях, хто був змушений жити далеко поза межами вітчизни. Водночас цей реквієм обертається в Ліни Костенко на епос нескореності, коли людина, митець відмовляється бути жертвою обставин, і сам стає на рівні історії: «*Будь прокляті всі, хто відняв у мене вітчизну! / Але у вітчизни ніхто не одніме мене*» [7, 169]. Такого ефекту авторка досягає через використання двох типів інтертекстуальних зв'язків – до свідомості автора і до свідомості читача та до тексту історії.

Поетичні збірки «Неповторність» та «Над берегами вічної ріки» викликають особливий інтерес, адже саме в них чи не найповніше зафіксовано діалог поетеси із своїм часом через історію. Цей діалог має

кілька вимірів й формується за допомогою широкого діапазону інтертекстуальних зв'язків. Інтертекстуальні виміри формуються у філософській ліриці Ліни Костенко трьома шляхами: 1) через введення історичної реалії, особи, алюзії, ремінісценції в назву вірша; 2) через образ або метафору сконструйовану на історичному матеріалі; 3) через історичний сюжет. Інколи усі три шляхи присутні в одному вірші.

До прикладу, поезія «Стара фортеця з косими бійницями» [6, 14]. Вірш немає окремої назви, подається за першим рядком. У тексті відразу відбувається занурення читача в історію за допомогою образу старої фортеці. У цьому випадку вона виступає і текстом історії, – через власний вік, – і текстом культури, через події, які у ній відбувалися. Увесь вірш пронизаний безліччю образів та метафор з історичним підтекстом: «камінний череп рицарських часів», «провалля потаємних брам», «викришена ядрами», «*монгольських стріл розлога траєкторія, / сумної кобзи болісна струна*» тощо.

За своєю будовою вірш нагадує сонет із двох частин, де перша частина роздуми про героїчне й водночас трагічне минуле, а друга – пасторальна картина сучасного життя довкола фортеці. Увесь сюжет збудований на гострому контрасті минулого й теперішнього, що формує філософську основу сюжету вірша. Центральним концептом виступає ідея важливості збереження національної пам'яті в постійному плині історії: «*І тільки верб зеленим водоспадом / стара фортеця пам'ять обніма*»[6, 14]. Понищена історією фортеця стає сюжетом і символом української історії та її дпливу на національної пам'яті. Думка поетеси лаконічна і водночас майже метафорична: у пам'яті минулого наше національне майбутнє.

Обидві поетичні збірки, «Над берегами вічної ріки» та «Неповторність», рясніють численними прикладами різноманітних типів інтертекстуальних зв'язків заснованих на історичних мотивах. Це й відсилання до літературних текстів інших жанрів, авторів творів різних видів мистецтва, що надає таким поезіям характеру інтермедіальності: «Пастораль XX сторіччя», «Смертельний падеграс», «Ван-Гог», «Концерт Ліста», «Брейгель. "Падіння Ікара"», «Гоголь» та інші. Дуже великий пласт віршів заснованих на текстах історії. Починаючи від образу реальної Княжої гори й далі: «Скіфська баба», «Обличчя Сувида», «В маєтку гетьмана Івана Сулими», «Парик Єкатерини» та інші.

Водночас у згаданих поетичних збірках несподіваного переосмислення набуває давніша філософська тема Ліни Костенко поета, що свідчить правду. З часом історичних обставин цей філософський концепт ускладнився і набув ще одного виміру – того, хто пояснює народові його самого: «Український письменник, – пише Ліна Костенко, хоч якого масштабу він

був – як Шевченко, Леся Українка чи Франко, насамперед мусив бути просвітителем. Причому це просвітительство особливого типу, ближче до просвітянства – він мав не тільки світові пояснювати свій народ, він часом повинен пояснювати народові самого себе» [4, 4].

Цю долю поетеса мимоволі приміряє й до свого становища як українського митця. Кожна її поетична збірка, кожен художній текст, кожен виступ, навіть мовчання стають у неї методичним поступом на шляху одвічної місії національного поета – бути голосом, пророком й інтерпретатором власної культури та історії. Чи на найточніше описала таку ситуацію поетеси Л. Тарнашинська: «“Комплекс запряженості” (за власним означенням Ліни Костенко) у національні проблеми, що автоматично дістаються у спадок українському митцеві, не звузив горизонту бачення – вона завжди дивилася далі й бачила глибше, аніж її сучасники, мудро прозираючи за конфліктами особистостей, поколінь, ідей та суспільних формацій конфлікт часу і людської природи у його філософсько-буттєвому вимірі»[10, 28].

Ліна Костенко сповнює свою місію через рух поетичного слова у двох напрямах: углиб національної історії та в простір загальної культури людства. У першому випадку увага поетеси зосереджена на національній історії, у другому – на всесвітній історії. Рух в обох напрямах часто відбувається за допомогою філософських рефлексій не тільки над історією, а передовсім над природою людини. У своїй філософській ліриці Ліна Костенко приходить до фундаментального висновку: історії й долі народів часто разюче схожі через те, що в різні часи і на різних просторах люди на щодень здійснюють свій вільний вибір. Залежно від того, яка моральна основа кожної окремої людини, її вибір визначає долю власного народу, а часом й усього людства.

Остаточно своє бачення ролі історії Ліна Костенко формує наприкінці 1980 - х років з початком демократичних процесів у Радянському Союзі. Для поетеси духовне й моральне відродження нації розпочинається з чесних стосунків з власною історією. Квінтесенцією цієї думки у філософському світогляді Ліни Костенко можуть слугувати рядки із поетичного циклу «Інкрустації» (1989): «*Історія проситься в сни нащадків / Поет – це медіум історії. / На спіритичних сеансах пам’яті / найголосніше говорять мертві*». [5, 550].

Про універсальність такого бачення ролі історії та митців свідчить факт присудження цьому циклові італійської національної премії імені Петрарки у 1994 році. Ліна Костенко висловлює ключову роль національної пам’яті будь-якого народу у будь-який історичний час: минулого, яке формує майбутнє. Роль поетів у цьому процесі надважлива. На відміну від

істориків, які лише свідчать, поети створюють моральні й духовні орієнтири нації, виходячи з історичного досвіду.

Висновки: У своїй філософській ліриці Ліна Костенко продовжує традиції української літератури говорити про складні філософські проблеми через призму історії. Використовуючи історичні мотиви, сюжети, алюзії, ремінісценції поетеса створює низку поетичних метафор, які стають основою її поезії. Рецепція історії здійснюється за допомогою різних типів інтертекстуальних зв'язків. У своїй художній практиці Ліна Костенко найохочіше вдається до таких інтертекстуальних апеляцій, як: 1) звернення до тексту культури; 2) звернення до тексту історії; 3) звернення до творів інших видів мистецтв.

Основний пласт філософської лірики Ліни Костенко заснованої на історичних мотивах становлять поезії ранніх поетичних збірок та поетичні книжки періоду радянського пригнічення національної культури 1970-х років. У цих збірках історія стає способом говорити про сучасні для поетеси виклики та моральні дилеми. Філософія Ліни Костенко шукає свого виходу не лише у національній історії, але й загальнолюдській. Поетеса доходить висновку, що природа людини, її здатність ухвалювати ті чи інші етичні рішення залежать не від історичних обставин чи точки у просторі, а винятково від індивідуальної моральної парадигми. Дослідження виявило, що саме авторські рефлексії щодо історичні мотивів і сюжетів вплинули на формування філософської поезії Ліни Костенко та склали інтертекстуальну основу авторського філософського світогляду.

Література:

1. Євшан М. Леся Українка. *Критика. Літературознавство. Естетика*. Київ: «Основи», 1998. С. 160–163.

2. Ізбенко М. Інтертекстуальний підхід: історія і сучасність. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 26. Житомир, 2006. С. 108–112.

3. Кліпенґер Д. Інтертекстуальність. Словник постмодернізму. Пер. з англ. В. Шовкун. Київ: «Основи», 2003. С. 171–172.

4. Костенко Л. Геній в умовах заблокованої культури. Урок української. № 2. 2000. С. 2 – 7.

5. Костенко Л. Вибране. Київ: «Дніпро», 1989. 559 с.

6. Костенко Л. Над берегами вічної ріки. Київ: Радянський письменник, 1977. 165 с.

7. Костенко Л. Неповторність. Київ: «Молодь», 1980. 224 с.

8. Костенко Л. Проміння землі. Київ: «Молодь», 1957. 59 с.

9. Соловей Е. Українська філософська лірика: навчальний посібник із спецкурсу. Київ: Юніверс, 1998. 368 с.

10. Тарнашинська Л. Українське шістдесятництво: профілі на тлі покоління: (історико-літературний та поетикальний аспекти). Київ: Смолоскип, 2010. 632 с.

References:

1. Yevshan, M. (1998). *Lesia Ukrainka. Krytyka. Literaturoznavstvo. Estetyka* [Lesia Ukrainka. Criticism. Literary studies. Aesthetics]. Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian].
2. Izbenko, M. (2006). *Intertekstualnyi pidkhid: istoriia i suchasnist* [The intertextual approach: History and modernity]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 26, 108–112. [in Ukrainian].
3. Klipenher, D. (2003). *Intertekstualnist. Slovnyk postmodernizmu* [Intertextuality. Dictionary of Postmodernism] (V. Shovkun, transl.). Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian].
4. Kostenko, L. (2000). *Henii v umovakh zablokovanoi kultury* [Genius under conditions of a blocked culture]. *Urok ukrainskoi*, 2, 2–7. [in Ukrainian].
5. Kostenko, L. (1989). *Vybrane* [Selected works]. Kyiv: Dnipro. [in Ukrainian].
6. Kostenko, L. (1977). *Nad berehamy vichnoi riky* [On the banks of the eternal river]. Kyiv: Radianskyi pysmennyk. [in Ukrainian].
7. Kostenko, L. (1980). *Nepovtornist* [Uniqueness]. Kyiv: Molod'. [in Ukrainian].
8. Kostenko, L. (1957). *Prominnia zemli* [Rays of the earth]. Kyiv: Molod. [in Ukrainian].
9. Solovei, E. (1998). *Ukrainska filosofska liryka* [Ukrainian philosophical lyric poetry]. Kyiv: Univers. [in Ukrainian].
10. Tarnashynska, L. (2010). *Ukrainske shistdesiatnytstvo: profili na tli pokolinnia (istoryko-literaturnyi ta poetykalnyi aspekty)* [The Ukrainian Sixtiers: Profiles against the background of a generation (historical-literary and poetic aspects)]. Kyiv: Smoloskyp. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.162.1’373.7:81’23

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-661-674

Дем’яненко Наталія Борисівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри східноєвропейських мов Навчально-наукового гуманітарного інституту, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5662-1074

КОНЦЕПТИ «ПРАЦЯ», «СВОБОДА», «ЧЕСТЬ» У ПОЛЬСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ: КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті здійснено когнітивно-лінгвістичний аналіз концептів «праця», «свобода» та «честь» у польській фразеології як ключових елементів національної мовної картини світу. Дослідження виконано в межах сучасної когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології з урахуванням теорії концептуальної метафори, семантики та аксіологічного підходу до мови. Матеріалом слугували фразеологічні одиниці польської мови, відібрані зі словників і сучасних мовних джерел.

У роботі визначено структурно-семантичні особливості фразеологізмів, що вербалізують концепти «праця», «свобода» та «честь», а також виявлено їхні основні когнітивні моделі. Зокрема, встановлено, що концепт «праця» у польській фразеології реалізується через метафоричні моделі «праця як тягар», «праця як засіб існування» та «праця як динамічний процес», що відображає амбівалентне ставлення до праці як до необхідності та цінності. Концепт «свобода» репрезентується через просторові та динамічні образи («свобода як політ», «свобода як відкритий простір», «свобода як відсутність контролю»), що корелюють із історичним досвідом польського суспільства та його прагненням до незалежності. Концепт «честь» характеризується високим рівнем абстракції та моральної значущості й реалізується через метафори «честь як об’єкт захисту», «честь як обличчя» та «честь як шкала цінностей».

Особливу увагу приділено аксіологічному потенціалу досліджуваних фразеологізмів, які не лише відображають, а й формують систему цінностей мовної спільноти.

Було встановлено, що всі три концепти мають виразне оцінне навантаження та відіграють важливу роль у регуляції соціальної поведінки мовної особистості. Виявлено, що у польській фразеології домінують антропоморфні, соматичні та просторові образи, які забезпечують наочність і експресивність мовних одиниць.

У статті також простежено взаємозв'язок між мовними структурами та культурно-історичним контекстом їх функціонування, що дозволяє розглядати фразеологію як важливий носій колективної пам'яті та культурної ідентичності. Наголошено на тому, що аналіз фразеологічних одиниць у когнітивному аспекті сприяє глибшому розумінню механізмів концептуалізації дійсності та особливостей національного мислення.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні матеріалу за рахунок корпусних даних, у проведенні контрастивного аналізу з українською фразеологією, а також у вивченні динаміки змін концептів у сучасному дискурсі.

Ключові слова: польська мова, фразеологія, концепт, когнітивна лінгвістика, мовна картина світу, метафора, аксіологія, лінгвокультурологія.

Demianenko Nataliia Borysivna Ph.D. in Philology, Assistant Professor, Assistant Professor of department of East-Europe languages of the Educational and Scientific Humanitarian Institute, National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5662-1074

CONCEPTS OF "WORK," "FREEDOM," AND "HONOR" IN POLISH PHRASEOLOGY: A COGNITIVE ANALYSIS

Abstract. The article presents a cognitive-linguistic analysis of the concepts of "work," "freedom," and "honor" in Polish phraseology as key elements of the national linguistic worldview. The study is conducted within the framework of contemporary cognitive linguistics and linguoculturology, taking into account the theory of conceptual metaphor, semantics, and the axiological approach to language. The material consists of Polish phraseological units selected from dictionaries and modern language sources.

The paper identifies the structural and semantic features of phraseological units that verbalize the concepts of "work," "freedom," and "honor," and reveals their main cognitive models. In particular, it is established that the concept of "work" in Polish phraseology is realized through the metaphorical models "work as a burden," "work as a means of subsistence," and "work as a dynamic process," reflecting an ambivalent attitude toward work as both necessity and value. The concept of "freedom" is represented through spatial and dynamic images ("freedom as flight," "freedom as open space," "freedom as absence of control"), which correlate with the historical experience of Polish society and its aspiration for independence. The concept of "honor" is characterized by a high level of abstraction and moral significance and is realized through the metaphors "honor as an object of protection," "honor as face," and "honor as a scale of values."

Special attention is paid to the axiological potential of the analyzed phraseological units, which not only reflect but also shape the value system of the linguistic community. It is established that all three concepts carry a strong evaluative load and play an important role in regulating the social behavior of the linguistic personality. It is revealed that anthropomorphic, somatic, and spatial images dominate in Polish phraseology, ensuring the vividness and expressiveness of linguistic units.

The article also traces the relationship between linguistic structures and the cultural-historical context of their functioning, which allows phraseology to be considered an important carrier of collective memory and cultural identity. It is emphasized that the analysis of phraseological units from a cognitive perspective contributes to a deeper understanding of the mechanisms of conceptualization of reality and the specific features of national thinking.

Prospects for further research are seen in expanding the material through corpus data, conducting a contrastive analysis with Ukrainian phraseology, and studying the dynamics of conceptual change in contemporary discourse.

Keywords: Polish language, phraseology, concept, cognitive linguistics, linguistic worldview, metaphor, axiology, linguistic-cultural studies.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика дедалі більше орієнтується на вивчення мови як інструменту концептуалізації дійсності та репрезентації колективного досвіду. У цьому контексті особливої актуальності набувають дослідження фразеології, яка об’єднує у собі культурно значущі смисли, ціннісні орієнтири та історичну пам’ять мовної спільноти. Польська фразеологія, як складова національної мовної картини світу, відображає специфіку світосприйняття, ментальності та аксіологічних установок польського суспільства.

Попри значну кількість праць, присвячених фразеології та концептуальному аналізу, питання комплексного дослідження базових концептів, зокрема *praca* («праця»), *wolność* («свобода») та *honor* («честь»), у польській фразеології залишається недостатньо розробленим. Наявні студії здебільшого зосереджуються або на структурно-семантичному описі фразеологічних одиниць, або на аналізі окремих концептів, не враховуючи їх взаємозв’язків і спільних когнітивних механізмів. Водночас саме ці концепти формують ядро культурної та морально-етичної системи цінностей, що знаходить своє відображення у стійких мовних формулах.

Особливої уваги потребує виявлення моделей, через які вербалізуються зазначені концепти, а також аналіз метафоричних і символічних структур, що лежать в основі фразеологічних одиниць. Недостатньо дослідженим залишається і питання взаємодії мовних, культурних та

історичних чинників у процесі формування фразеологічного фонду польської мови.

Отже, проблема дослідження полягає у необхідності комплексного когнітивного аналізу польських фразеологізмів, що репрезентують концепти *praca* («праця»), *wolność* («свобода») та *honor* («честь») з урахуванням їхніх структурно-семантичних характеристик, метафоричних моделей та аксіологічного потенціалу.

Розв'язання цієї проблеми сприятиме глибшому розумінню механізмів концептуалізації базових цінностей у польській мовній картині світу та уточненню ролі фразеології як засобу відображення національної культурної ідентичності.

Концепти *praca* («праця»), *wolność* («свобода») та *honor* («честь») належать до базових аксіологічних категорій, що формують ядро національної свідомості. У польській культурі ці поняття мають глибоке історичне підґрунтя та відображаються у численних фразеологізмах, які репрезентують специфічне бачення світу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу фразеології як інструменту концептуалізації дійсності, а також зростанням інтересу до міждисциплінарних підходів у мовознавстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фразеологія як об'єкт лінгвістичних досліджень має тривалу традицію вивчення як у вітчизняному, так і в зарубіжному мовознавстві.

Особливої актуальності вона набула у межах когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології, де фразеологічні одиниці розглядаються як важливий інструмент репрезентації концептів і культурних смислів [1; 2].

У когнітивній парадигмі значний внесок у дослідження мовної картини світу та концептуалізації дійсності зробили праці, присвячені теорії концепту, категоризації та метафоризації. Зокрема, у працях Джорджа Лейкоффа и Марка Джонсона обґрунтовано роль концептуальної метафори як базового механізму мислення [3], а Роналд Лангакер розглядає мову як когнітивну систему, що відображає структуру знань [4].

Натомість польська дослідниця Анна Вєжбіцка підкреслює культурну зумовленість значень і важливість семантичного аналізу для реконструкції мовної картини світу [5].

Окремий напрямок становлять дослідження, пов'язані з аналізом мовної картини світу та ролі фразеології у її формуванні. У працях Єжи Бартмінського фразеологія розглядається як важливе джерело реконструкції колективних уявлень і стереотипів [6]. Подібні підходи простежуються і в роботах Ренати Гжегорчикової, де акцентується увага на семантичній структурі мовних одиниць та їх зв'язку з когнітивними процесами [7].

У галузі польської фразеології значний внесок зробили й Галіна Курковска та Станіслав Скорупка, які здійснили системний опис фразеологічного фонду польської мови [8], а також Анджей Марія Левіцький та Анна Пайдзінська, що досліджували структурні та функціональні особливості фразеологізмів [9]. У цих працях закладено основи класифікації фразеологічних одиниць і визначено їх роль у мовній системі.

Сучасні мовознавчі дослідження також активно розвивають контрастивний та лінгвокультурологічний підходи до фразеології. У працях українських мовознавців підкреслюється значення фразеології як носія культурної пам'яті та засобу міжкультурної комунікації [1; 10; 11; 12]. Водночас дослідники звертають увагу на необхідність інтеграції когнітивного та культурного підходів у вивченні фразеологічних систем.

Попри значну кількість наукових праць, низка аспектів залишається недостатньо дослідженою. Насамперед, більшість досліджень зосереджена на аналізі окремих тематичних груп фразеологізмів або окремих концептів, тоді як комплексний розгляд декількох базових аксіологічних концептів у межах одного дослідження трапляється рідко. Окрім того, недостатньо уваги приділяється виявленню універсальних когнітивних моделей, які лежать в основі різних концептів і забезпечують їх системну взаємодію. І, нарешті, потребує подальшого опрацювання проблема взаємозв'язку між фразеологічними одиницями та культурно-історичним контекстом їх формування у польській мовній традиції.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що, незважаючи на значний інтерес до фразеології в когнітивному та лінгвокультурологічному аспектах, проблема комплексного дослідження концептів *praca* («праця»), *wolność* («свобода») та *honor* («честь») у польській фразеології з урахуванням їхніх метафоричних моделей, аксіологічного потенціалу та взаємозв'язків, залишається відкритою. Саме на заповнення цієї наукової прогалини і спрямована дана стаття.

Мета розвідки було здійснити когнітивний аналіз концептів *praca* («праця»), *wolność* («свобода») та *honor* («честь») у польській фразеології та виявити їхні семантичні, метафоричні та культурні характеристики. Завдання дослідження полягали у наступному:1) окреслити теоретичні засади когнітивного підходу до фразеології; 2) проаналізувати фразеологізми, що репрезентують концепт *praca* («праця»); 3) дослідити мовну реалізацію концепту *wolność* («свобода»); 4) охарактеризувати концепт *honor* («честь») у польській фразеології; 5) визначити спільні та відмінні риси концептуалізації.

Джерельну базу статті складали фразеологічні одиниці польської мови, їх було дібрано приблизно методом суцільної вибірки з польських

лексикографічних джерелах, зокрема із «Słownika frazeologicznego współczesnej polszczyzny» S. Bąby, I. Liberka (Warszawa, 2002), «Popularnego słownika frazeologicznego» K. Głowińskiej (Warszawa, 2021) і «Słownika frazeologicznego języka polskiego» S. Skorupki (t.1-2, Warszawa, 1996). Принагідно також використовувались дані сучасних мовних джерел.

Виклад основного матеріалу. У межах когнітивної лінгвістики концепт розглядається як ментальна одиниця, що структурує знання про світ. Українські дослідники «виголошують єдність у розумінні концепту як ментального утворення» [13, с. 230]. Фразеологізми виступають засобом вербалізації концептів і відображають специфіку їх інтерпретації в культурі. Важливими для дослідження є такі поняття, як концептуальна метафора (перенесення значення на основі аналогії); фрейм (структурована модель знання) та культурний код (система символів і значень). Фразеологія є особливо цінним матеріалом для когнітивного аналізу, оскільки вона зберігає архаїчні уявлення; відображає оцінність та демонструє стійкі образні моделі.

Важливе місце у польській мовній картині світу посідає концепт *praca* («праця»), оскільки відображає не лише економічну діяльність людини, а й її морально-етичні орієнтири, соціальні ролі та життєві стратегії. У когнітивному аспекті цей концепт репрезентує складну систему знань, уявлень і оцінок, що формуються під впливом історичних, культурних і соціальних чинників.

У польській культурі *praca* («праця») традиційно асоціюється з такими цінностями, як працелюбність, відповідальність, витривалість і чесність. Водночас *praca* («праця») нерідко осмислюється як необхідність або навіть тягар, що зумовлює амбівалентний характер її концептуалізації. Саме ця подвійність знаходить відображення у фразеологічному фонді мови.

Фразеологізми, що репрезентують концепт *praca*, можна згрупувати за кількома семантичними напрямами:

1. Праця як важка фізична діяльність. До цієї групи належать такі фразеологізми, як *harować jak koń*, *pracować jak wół*, *tyrać dzień i noc*. Вони підкреслюють інтенсивність і виснажливий характер праці. Використання зооморфних образів (*koń*, *wół*) вказує на сприйняття людини як фізичної сили, підпорядкованої необхідності виконання роботи.

2. Праця як джерело існування. Тут можемо виділити такі фразеологічні одиниці: *zarabiać na chleb*, *szukać kawałka chleba*, *mieć z czego żyć*. У цих фразеологізмах праця концептуалізується як базова умова виживання. Символ *chleba* («хліба») виступає універсальним маркером життєвої необхідності.

3. Праця як процес і результат. До цієї групи можемо віднести наступні фразеологізми: *robota pali się w rękach*, *mieć pełne ręce roboty*, *brać się do roboty*. Тут акцент зміщується на динаміку діяльності, ефективність та залученість суб'єкта до процесу праці.

4. Праця як соціальна оцінка. У цій групі можемо констатувати наступні фразеологізми: *uczciwa robota*, *czarna robota*, *dobra robota*. Ці фразеологізми відображають оцінний аспект праці, її моральну або соціальну значущість.

Аналіз польських фразеологізмів дозволив виділити кілька базових когнітивних моделей концепту *praca*:

1) *praca* як тягар, коли праця осмислюється як фізичне або психологічне навантаження: *harować jak koń*, *mrówcza praca*, *pracować jak wół*, *tyrać dzień i noc*. Ця модель ґрунтується на тілесному досвіді людини й підкреслює виснажливість діяльності;

2) *praca* як боротьба: *dopięcie czegoś na ostatni guzik, wylewać siódme poty*, *mieć z czego żyć*. Праця постає як процес подолання труднощів, що вимагає зусиль і наполегливості;

3) *praca* як засіб виживання: *walczyć o kawałek chleba, szukać kawałka chleba*. Ця модель має глибоке культурне коріння й пов'язана з базовими потребами людини;

4) *praca* як рух / активність: *brać się do roboty*, *robota idzie sprawnie*. Тут праця осмислюється як динамічний процес, що має часовий вимір;

5) *praca* як цінність: *uczciwa praca popłaca, każda praca się opłaca*. Ця модель відображає етичну оцінку праці як позитивного явища.

Фразеологічна репрезентація концепту *praca* базується на кількох ключових образних сферах:

- зооморфній сфері: *koń, wół* - символи фізичної сили;
- соматична сфера: *ręce* - інструмент діяльності;
- матеріальна сфера: *chleb* - засіб існування;
- просторова сфера: *ruch* - динаміка процесу

Ці образи забезпечують наочність і зрозумілість фразеологічних значень.

Концепт *praca* у польській фразеології має чітко виражений оцінний характер. Можна виділити два основні вектори: позитивна оцінка і негативна оцінка.

Позитивна оцінка представляє працю як чесноту, працьовитість як соціально схвалювану рису і праця як шлях до успіху (*uczciwa robota*, *dobra robota*).

Натомість негативна оцінка представляє працю як примус, як перевтому, як низькооплачувану або важку роботу (*czarna robota*).

Таким чином, концепт *praca* не є однозначно позитивним, а відображає складну систему соціальних і культурних оцінок.

Формування концепту *praca* у польській фразеології тісно пов'язане з історичними умовами розвитку суспільства: аграрна традиція (фізична праця як норма); соціально-економічні трансформації; етичні установки, пов'язані з працьовитістю та відповідальністю. Ці чинники сприяли закріпленню у мові образів, що підкреслюють як необхідність праці, так і її моральну значущість.

Отже, концепт *praca* у польській фразеології характеризується: високим ступенем метафоризації; домінуванням соматичних і зооморфних образів; амбівалентною оцінкою та тісним зв'язком із культурними цінностями. Фразеологізми, що репрезентують цей концепт, не лише відображають реалії життя, а й формують уявлення про соціально бажану поведінку, закріплюючи ідею праці як необхідної складової людського існування.

Концепт *wolność* («свобода») займає ключове місце в польській мовній картині світу, оскільки він відображає не лише особисту автономію індивіда, а й історичний досвід нації, її прагнення до незалежності та самовизначення. У когнітивно-лінгвістичному аспекті *wołność* є складним концептом, що включає уявлення про можливість вибору, відсутність зовнішнього контролю та внутрішню відповідальність. У польській культурі свобода традиційно цінується як одна з базових морально-етичних та соціально-політичних цінностей. Вона інтегрується у фразеологію як засіб вираження просторових, динамічних і символічних образів, які відображають ментальні моделі суспільного й індивідуального буття.

Фразеологічні одиниці, що вербалізують концепт *wołność*, також можна розділити на декілька семантичних груп:

1. Свобода як рух і простір: *mieć wolną rękę* - «мати свободу дій»; *wolność osobista* - «особиста свобода»; *żyć na własny rachunek* - «жити на власний розсуд». Усі ці фразеологізми підкреслюють автономію суб'єкта і можливість приймати рішення без зовнішнього втручання.

2. Свобода як відсутність обмежень. До цієї групи належать фразеологізми *bez ograniczeń* - «без обмежень»; *wolny od przymusu* - «вільний від примусу»; *uwolnić się od czegoś* - «звільнитися від чогось». Ці одиниці фокусуються на позбавленні зовнішніх рамок, які стримують діяльність чи самовираження.

3. Свобода як символ моральної або громадянської цінності. У цій групі можемо виокремити такі фразеологічні одиниці: *walka o wolność* - «боротьба за свободу»; *niepodległość i wolność* - «незалежність і свобода»; *czuć się wolnym duchem* - «почуватися вільним духом». Тут свобода

репрезентується як висока цінність, яка пов'язана з громадянською відповідальністю і особистою гідністю.

Нам вдалося виділити кілька когнітивних моделей концепту «свобода»:

1. *wolność* як політ: *lecieć jak ptak* - «летіти як птах»; *wolny jak ptak* - «вільний як птах». Метафорична модель ґрунтується на сприйнятті польоту як символу легкості, автономії та відсутності обмежень;

2. *wolność* як відкритий простір: *mieć przestrzeń do działania* - «мати простір для дій»; *otwarte horyzonty* - «відкриті горизонти». Просторові метафори акцентують можливість розширення меж діяльності та самовираження;

3. *wolność* як відсутність контролю: *być niekontrolowanym* - «бути неконтрольованим»; *uwolnić się z kajdan* - «звільнитися з кайданів». Ця модель наголошує на позбавленні примусу або влади ззовні;

4. *wolność* як досвід і стан духу: *żyć według własnych zasad* - «жити за власними правилами»; *czuć się wolnym w duszy* - «почуватися вільним у душі». Тут свобода сприймається як внутрішнє відчуття незалежності та самостійності.

Фразеологічна репрезентація концепту «свобода» представлена декількома образними сферами:

- зооморфні образи: птахи, крилаті створіння - символ легкості і незалежності: *lecieć jak ptak*; *wolny jak ptak*;
- просторові образи: відкриті простори, горизонти - символ розширення можливостей: *mieć przestrzeń do działania*; *otwarte horyzonty*;
- символічні образи: кайдани, ланцюги - символ обмежень та їх подолання: *uwolnić się z kajdan*;
- динамічні образи: рух, політ - символ активної реалізації свободи: *lecieć jak ptak, otwarte horyzonty.*

Ці образи забезпечують наочність, експресивність і культурну забарвленість фразеологізмів.

Концепт *wolność* має сильне оцінне та нормативне навантаження. Фразеологічні одиниці часто поєднують когнітивні й моральні аспекти: позитивне оцінювання: свобода як бажаний стан, визнана цінність, прояв людської гідності та негативні конотації: свобода, що призводить до небезпеки, хаосу або нестабільності (*wolność bez odpowiedzialności*). Таким чином, фразеологія відображає баланс між особистою автономією і соціальною відповідальністю, що визначає польське розуміння свободи. Розуміння свободи в польській мові формувалося під впливом таких чинників: історична боротьба за національну незалежність; політичні трансформації та періоди окупації; християнські та гуманістичні цінності,

що підкреслюють гідність і автономію людини. Фразеологізми у цьому контексті стають носіями колективної пам'яті, передаючи історичні наративи та цінності поколінь.

А, отже, концепт *wolność* у польській фразеології характеризується високим рівнем абстракції та символічності; домінуванням просторових і динамічних метафор; тісним зв'язком із соціально-історичними і моральними цінностями; вираженим оцінним потенціалом, що регулює соціальну поведінку. Фразеологічні одиниці концепту *wolność* не лише відображають культурні та історичні реалії, а й формують уявлення про ідеальну соціальну і особисту автономію.

У польській мовній картині світу значне місце відведено й концепту *honor* («честь»). Цей концепт подано як морально-етичну цінність, яка регулює поведінку індивіда і визначає соціальну репутацію. Він включає уявлення про гідність, чесність, відповідальність та моральну стійкість особистості. У когнітивно-лінгвістичному аспекті *honor* розглядається як абстрактний концепт високого рівня, що поєднує етичні, соціальні й культурні аспекти та знаходить вираження у фразеології через метафоричні, соматичні та символічні образи. У польській культурі *honor* традиційно розуміється як ключовий маркер особистої гідності, який визначає поведінку людини у суспільстві. Підтримання честі та повага до неї іншими вважаються соціально важливими критеріями оцінки особистості. Фразеологізми, що вербалізують концепт *honor*, також можна згрупувати відповідно до основних семантичних груп:

1. Честь як об'єкт захисту. До цієї групи можемо віднести такі фразеологізми, як *bronić honoru* - «захищати честь»; *stracić honor* - «втратити честь»; *ocalić honor* - «врятувати честь». Ці одиниці відображають активну взаємодію суб'єкта з концептом і підкреслюють значущість його збереження.

2. Честь як атрибут особистості: *człowiek honoru* - «людина честі»; *być osobą honorową* - «бути чесною людиною»; *postępować honorowo* - «діяти чесно, з гідністю». Тут наголос робиться на етичних та моральних характеристиках індивіда, які проявляються у його поведінці.

3. Честь як соціальна репутація: *honor rodowy* - «родова честь»; *trzymać się honoru* - «триматися честі»; *stracić twarz* - «позбутися лиця, втратити репутацію». Фразеологізми цієї групи підкреслюють колективний і соціальний вимір честі, пов'язаний із репутацією та суспільним статусом.

4. Честь як вертикальна шкала цінностей: *postawić honor ponad wszystko* - «ставити честь понад усе»; *czynić coś dla honoru* - «робити щось заради честі». Тут честь концептуалізується як вищий моральний пріоритет, що визначає вибір і дії людини.

У ході дослідження нам вдалося виділити наступні когнітивні моделі концепту *honor*:

1. *honor* як об'єкт захисту (*bronić honoru, strzec swojej godności*). Концепт осмислюється як щось матеріальне, що потребує охорони та збереження;

2. *honor* як лице / обличчя (*stracić twarz, ratować twarz* – «врятувати обличчя». Соматичні метафори підкреслюють індивідуальну і соціальну значущість честі;

3. *honor* як вертикальна шкала цінностей (*postawić honor ponad wszystko, czynić coś dla honoru*). Ця модель відображає ієрархічний характер моральних цінностей, де честь виступає як орієнтир для дій;

4. *honor* як спосіб соціального становлення (*człowiek honoru, być osobą honorową*). Фразеологізми цієї моделі демонструють, що честь визначає положення людини в соціальному середовищі.

Основними джерелами метафоричної репрезентації концепту *honor* виступають

- соматичні образи: *głowa, twarz* («голова», «обличчя») - символи соціальної репутації і гідності;
- вертикальні образи: *wysokość, poziom, góra* (*stanąć na wysokości zadania* - «повестися гідно, відповідно до ситуації»; *być na wysokim poziomie moralnym* - «мати високі моральні стандарти»; *wzniosłe ideały* - «високі ідеали»; *piąć się w górę dzięki uczciwości* - «підніматися завдяки чесності»). Ці образи є символами морального пріоритету;
- образи захисту та оборони: щит, фортеця - символ збереження честі (*bronić honoru* - «захищати честь»; *stać na straży honoru* - «стояти на варті честі»; *nie dać splamić honoru* - «не дозволити заплямувати честь»). *honor* осмислюється як цінність, яку потрібно охороняти, подібно до фортеці або території;
- соціальні образи: *rodzina, imię, dobra opinia* (*honor rodziny* - «честь родини»; *splamić dobre imię rodziny* - «заплямувати честь родини»; *przynieść wstyd rodzinie* - «принести сором родині»; *mieć dobrą opinię wśród ludzi* - «мати добру репутацію серед людей»; *cieszyć się szacunkiem społecznym* - «користуватися суспільною повагою»). Ці образи виступають символами колективного виміру цінності.

Такі образи роблять фразеологічні одиниці наочними та експресивними.

Концепт *honor* «честь» має надзвичайно виражений оцінний характер. Фразеологізми з таким концептом відображають моральні, соціальні й етичні орієнтири, що регулюють поведінку людини, а саме, позитивне оцінювання - дотримання честі як соціально та морально схвалювана

поведінка та негативне оцінювання - втрата честі як засіб соціальної критики і морального осуду. Таким чином, фразеологія концепту «честь» не лише відображає цінності спільноти, а й формує нормативні уявлення про соціально прийнятну поведінку.

Формування концепту *honor* у польській фразеології тісно пов'язане із шляхетськими традиціями та кодексом честі; історичними викликами та боротьбою за незалежність; морально-етичними нормами суспільства, які визначали поведінку індивіда. Фразеологізми з концептом *honor* стають носіями колективної пам'яті та культурної ідентичності, відображаючи історичні наративи та етичні цінності. Таким чином, концепт *honor* у польській фразеології характеризується: високим рівнем абстракції; домінуванням соматичних, вертикальних та захисних метафор; тісним зв'язком із культурно-історичними та соціальними нормами; вираженим аксіологічним потенціалом, що визначає моральні орієнтири. Фразеологічні одиниці концепту *honor* відображають не лише індивідуальні моральні принципи, а й колективні соціальні стандарти, роблячи честь центральним елементом польської мовної та культурної картини світу.

Порівнявши усі три розглянутих концепти у польській фразеології, а саме концепти *praca*, *wolność* і *honor*, можемо зробити висновок про те, що усі три концепти мають високий ступінь метафоризації; в усіх фразеологічних одиницях із зазначеними концептами домінують тілесні та просторові образи та спостерігається тісний зв'язок із культурними цінностями.

Когнітивний аналіз польської фразеології дозволяє виявити глибинні механізми концептуалізації базових цінностей. Концепт *praca* характеризується прагматичністю та тілесністю, *wolność* - просторовістю та динамікою, а *honor* - високим рівнем абстракції та моральної значущості.

Фразеологізми із зазначеними концептами виступають важливим засобом збереження культурної пам'яті та формування національної картини світу.

Висновки. Проведене дослідження концептів *praca*, *wolność* і *honor* у польській фразеології дозволяє зробити низку науково обґрунтованих висновків.

Аналіз показав, що кожен із трьох концептів має виразні лексико-семантичні групи та характерні когнітивні моделі, що забезпечують вербалізацію ключових аспектів культури і цінностей польського суспільства.

Фразеологізми, пов'язані з концептом *praca*, здебільшого опираються на зооморфні та соматичні образи; концепт *wolność* реалізується через просторові та динамічні метафори; концепт *honor* - через соматичні, вертикальні та захисні образи. Метафорична репрезентація сприяє

наочності, експресивності та когнітивній структурованості фразеологічних одиниць.

У ході дослідження було виявлено, що всі три концепти мають виразне оцінне навантаження та виконують регулятивну функцію у соціальній поведінці: *praca* - як моральна й соціальна цінність, *wołność* - як право і можливість автономного вибору, *honor* - як моральний орієнтир і соціальна репутація.

Фразеологічні одиниці виступають носіями колективної пам'яті, відображаючи історичні, соціальні та культурні реалії Польщі. Концепти *praca*, *wołność* і *honor* інтегрують у мові історичний досвід та систему цінностей спільноти.

Проведений аналіз показав, що польська фразеологія відображає когнітивні механізми концептуалізації дійсності через узагальнення, метафоризацію та образне моделювання, що дозволяє глибше розуміти національне мислення та культурну свідомість.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на такі напрями: 1) розширення корпусного матеріалу, використання сучасних електронних корпусів польської мови дозволить більш системно дослідити частотність, варіативність і контекстуальне використання фразеологізмів, що репрезентують ключові концепти; 2) порівняльне дослідження польської та української фразеології за концептами *praca, wołność* і *honor* («праця», «свобода» та «честь») сприятиме виявленню культурно-специфічних моделей і універсальних когнітивних схем; 3) аналіз медіа, публіцистики та інтернет-комунікації дозволить дослідити, як змінюються когнітивні та аксіологічні моделі концептів під впливом соціальних, політичних та культурних трансформацій; 4) застосування результатів когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології та соціолінгвістики відкриває перспективи для глибшого розуміння взаємодії мови, мислення та культурних цінностей у польському та порівняльному контекстах.

Таким чином, дослідження концептів *praca, wołność* і *honor* у польській фразеології підтверджує важливість когнітивного та культурно-лінгвістичного підходів, відкриваючи широкі можливості для подальшого наукового аналізу й міжкультурних порівнянь.

Література:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 344 с.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ: Академія, 2010.
3. Лейкофф Дж., Джонсон М. Метафори, якими ми живемо / пер. з англ. К. Диса. Київ: Смолоскип, 2004. 280 с.
4. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. Stanford, 1987.
5. Wierzbicka A. Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations. Oxford & New York: Oxford University Press, 1992. 487 p.

6. Bartmiński J. Językowe podstawy obrazu świata. Lublin, 2007.
7. Grzegorczykowa R. Wprowadzenie do semantyki językoznawczej. Warszawa: Wyd-wo Naukowe PWN, 2011. 224 s.
8. Kurkowska H., Skorupka S. Frazeologia. [W:] H. Kurkowska, S. Skorupka. Stylistyka polska. Zarys. Warszawa, 1959. S. 151-182.
9. Lewicki A. M., Pajdzińska A. Frazeologia. [W:] Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński. Lublin, 2001. S. 315-333.
10. Руснак В.І. Зоосемічні фразеологічні одиниці як носії національно маркованої вторинної номінації // Наукові записки. Серія "Філологічна". Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2011. С. 329–336 (Вип. 19).
11. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови: навч. посібник К.: Знання, 2007. 494 с.
12. Тихоніна С. Концепт у лінгвістичному просторі: від одиниці мислення до концептосфери // Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство. Вип. 86, том 3, 2025. С. 229-234.

References

1. Batsevych F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
2. Kocherhan M. P. (2010). *Zahalne movoznavstvo [General linguistics]*. Kyiv: Akademiia, [in Ukrainian].
3. Leikoff Dzh., Dzhonson M. (2004). *Metafory, yakymy my zhyvemo [Metaphors We Live By]*. Kyiv: Smoloskyp [in Ukrainian].
4. Langacker R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press, 1987 [in USA].
5. Wierzbicka A. (1992). *Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations*. Oxford & New York: Oxford University Press [in UK].
6. Bartmiński J. (2007). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin [in Poland].
7. Grzegorczykowa R. (2011) *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wyd-wo Naukowe PWN [in Poland].
8. Kurkowska H. & Skorupka S. (2001). Frazeologia. *Stylistyka polska. Zarys* (pp. 151-182) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [in Poland].
9. Lewicki A. M., Pajdzińska A. (2001). Frazeologia. *Współczesny język polski* (pp.315-333) Lublin [in Poland].
10. Rusnak V.I. (2011). Zoosemichni frazeolohichni odynytsi yak nosii natsionalno markovanoi vtorynnoi nominatsii [Zoosemic phraseological units as carriers of nationally marked secondary nomination] *Naukovi zapysky. Seriia "Filolohichna"- Scientific notes. Series "Philological", Vyp. 19*, 229-241 [in Ukrainian].
11. Uzhchenko V. D. (2007). *Frazeolohiia suchasnoi ukrainskoi movy: navch. posibnyk [Phraseology of the modern Ukrainian language]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
12. Tykhonina S. (2025). Kontsept u linhvistychnomu prostori: vid odynytsi myslennia do kontseptosfery [Concept in linguistic space: from a unit of thinking to a concept sphere] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Movoznavstvo. Literaturoznavstvo - Current issues in the humanities. Linguistics. Literary studies. Vyp. 86, tom 3*, 229-234 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161. 2’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-675-687

Дзира Іван Ярославович кандидат філологічних наук, доктор історичних наук, професор, професор кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-6326-3594

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ КЛІШЕ В НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ АКТАХ

Анотація. У статті вперше зроблено спробу дослідити особливості використання мовних кліше в нормативно-правових актах періоду новітньої української державності. Розглянуті стандартизовані мовні одиниці є важливими текстоутворювальними засобами нормативно-правових актів, що одночасно виконують функцію стильових маркерів юридичного тексту. Вони забезпечують дотримання усталених схем викладу матеріалу, адекватну трансляцію правової інформації та запобігають можливості її довільної інтерпретації з боку адресата.

За допомогою поєднання загальногалузевих, міжгалузевих і галузевих кліше з термінологічною лексикою викладається призначена для правового регулювання інформація, а також здійснюється її генералізація чи конкретизація. Високопродуктивними є акціонально-імперативні стійкі словосполучення, що виражають інституційні дії, спрямовані на окремі положення, складові частини або текст нормативно-правового акта в цілому, сприяють забезпеченню трансформації тексту документа, сигналізують про сприйняття та тлумачення термінології чи правових норм. Також вони можуть слугувати для імплементації нормативно-правового акта або його частини в правове поле Української держави чи навпаки тимчасово призупиняти його дію або виключати документ чи його окреме положення із законодавчого простору. Рамково-відсильні кліше словесним або словесно-цифровим способом виражають композиційну будову нормативно-правового акта й різними способами забезпечують відсилання до тексту документа чи його складової частини. За допомогою сформованої системи відсильних приписів здійснюється взаємозв’язок як між окремими фрагментами тексту окремого документа, так і між різними законодавчими текстами єдиного законодавчого простору.

За структурно-граматичними характеристиками законодавчі кліше умовно поділяються на три групи:

- стійкі предикативні утворення, що мають усталений лексичний склад, фіксований порядок компонентів, як правило, виражений підметово-присудковою парою предикативний центр і закріплене граматичне значення за словами з постійною інформацією;

- синтаксичні дієслівно-іменні конструкції, що наближаються за значенням до дієслів, але не є їм тотожними;

- лексичні стандарти, а саме фіксовані іменні конструкції та складені прийменники (прийменникові звороти), що точно виражають різноманітні адвербіальні та релятивні відношення.

Ключові слова: мовні кліше, нормативно-правовий акт, офіційно-діловий стиль, стандартизована мовна конструкція, юридичний текст.

Dzyra Ivan Yaroslavovych Candidate of Philological Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of the Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-6326-3594

SPECIFICITIES OF THE USE OF LANGUAGE CLICHES IN REGULATORY ACTS

Abstract. The article is the first attempt to investigate the features of the use of language clichés in regulatory legal acts of the period of modern Ukrainian statehood. The considered standardized language units are important text-forming means of regulatory legal acts, which simultaneously perform the function of style markers of the legal text. They ensure compliance with established schemes of presentation of the written text, adequate translation of legal information and prevent the possibility of its arbitrary interpretation by the addressee.

By combining general, inter-sphere and sphere clichés with terminological vocabulary, information intended for legal regulation is presented, as well as its generalization or concretization is carried out. Highly productive are action-imperative stable word combinations that express institutional actions aimed at individual provisions, components or the text of the regulatory act as a whole; they contribute to ensuring the transformation of the text of the document, signal the perception and interpretation of terminology or legal norms. They can also serve to implement a regulatory legal act or its part into the legal field of the Ukrainian state or vice versa, temporarily suspend the action or exclude a document or its individual provision from the legislative space. Framework-referential clichés verbally or verbally-digitally express the compositional structure of a regulatory legal act and in various ways provide a reference to the text of the document or its component part. With the help of the formed system of

referral orders, a relationship is established both between individual fragments of the text of a separate document and between different legislative texts of a single legislative space.

According to their structural and grammatical characteristics, legislative clichés are conventionally divided into three groups:

- stable predicative formations that have a stable lexical composition, a fixed order of components, a predicative center usually expressed by a subject-predicate pair, and a fixed grammatical meaning based on words with constant information;

- syntactic verb-noun constructions that are close in meaning to verbs, but are not identical to them;

- lexical standards, namely fixed noun constructions and compound prepositions (prepositional phrases), which accurately express various adverbial and relative relations.

Keywords: language clichés, regulatory act, official business style, standardized language construction, legal text.

Постановка проблеми. Після відновлення державної незалежності перед українським суспільством постала нагальна потреба докорінної зміни системи освіти, успадкованої з радянської доби. На жаль, економічна криза 1990-х рр. на деякий час загальмувала хід освітньої реформи. І лише на початку XXI ст. Україна розпочинає активно реформувати освітню систему з метою інтеграції її до європейського освітнього простору. При цьому «Суть, ознаки, особливості, закономірності, етапи й специфіка розвитку трансформаційних процесів у сфері освіти в цілому та закладах загальної середньої освіти зокрема визначаються та регламентуються законом / юридичним законом, законодавством та нормативно-правовими актами» [1, С. 255]. Бурхлива законотворчість у освітній галузі вимагає від законодавців напрацювання механізмів внесення змін, вилучень, доповнень чи викладу в новій редакції різноманітних структурних одиниць нормативно-правових актів. По-друге, великий обсяг обігового матеріалу потребує упорядкування зв'язків між документами й економії правового простору. Тому оптимізація відповідних юридичних конструкцій стає важливою умовою для забезпечення належного технічного рівня законодавчої бази. І нарешті, лінгвістичні студії юридичної техніки на практиці можуть бути успішно апробовані юристами, що сприятиме ефективній регламентації правил і вимог єдиної системи мови законодавства. Таким чином, активна трансформація нормативного матеріалу освітньої сфери актуалізує потребу поглиблення знань стосовно спеціальних мовних засобів технічного регулювання суспільних відносин. До засобів і прийомів викладу змісту

юридичних приписів науковці зараховують юридичну термінологію, юридичні конструкції, зокрема законодавчі кліше, а також способи побудови юридичного тексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення засобів мовностильового вираження змісту ділових паперів, у тому числі й нормативно-правових актів, представлене у працях багатьох сучасних українських науковців. Насамперед йдеться про студії Н. В. Артикуци, П. М. Рабиновича, І. О. Білі-Сабадаш, І. І. Онищука, А. В. Красницької, Д. В. Горбачука, О. І. Білоусової, О. М. Мацько тощо. Так, граматична специфіка мови українського законодавства стала об'єктом наукових зацікавлень О. І. Білоусової. Мовні формули в дипломатичних текстах сучасної української мови досліджує О. М. Мацько. Вдалу спробу розкрити принципи функціонування й формування стійких словосполучень у писемному діловому мовленні здійснив Д. В. Горбачук. Та попри наявність суттєвих напрацювань у сфері мовностильових засобів вираження змісту ділових паперів залишається ряд проблем, передусім пов'язаних з неоднаковими підходами до визначення специфіки, статусу, формальної, семантичної та функціональної диференціації, а також класифікації мовних одиниць.

Мета статті. Метою запропонованої статті є аналіз особливостей використання мовних кліше в текстах законодавчого підстилю офіційно-ділового стилю. Для її досягнення потрібно виконати ряд завдань, зокрема вибрати з різножанрових документів необхідний матеріал, охарактеризувати функціональні та структурно-граматичні типи усталених словесних формул, установити принципи їхнього формування в мові українського права. Об'єктом дослідження стали мовні кліше, що слугують одним із маркерів стильової належності юридичного тексту.

Взаємодія лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів у процесі укладання нормативно-правових актів обумовила використання синхронно-описового, статистичного й функціонально-аналітичного методів, а також структурно-типологічного, жанрово-стилістичного й контекстуального підходів.

Джерельну базу дослідження становлять законодавчі та підзаконні нормативно-правові акти (закони, постанови, положення, правила тощо), призначені для регулювання типових відносин освітньої сфери періоду новітньої української державності.

Виклад основного матеріалу дослідження. При виникненні ситуацій, що вимагають фіксації суспільної волі та словесно-документального закріплення змістових елементів правової системи, укладаються нормативно-правові акти. Вид, форма і набір мовностильових засобів таких

документів визначаються типовими обставинами, що викликають їх створення. При цьому регламентації підлягають не лише обумовлені жанровою належністю формуляр і композиція джерела права, а й змістове наповнення на рівні окремих слів, словосполучень і речень. «Мова нормативних актів, – справедливо зазначає І. О. Биля-Сабадаш, – це мова офіційного документа, який носить державно-владний характер, в якому виражається воля суспільства, який має офіційно-обов'язкову форму. В правовому документі мовна форма є нормативною й формально-закріпленою. Вона не може бути самостійно змінена, тобто не допускається заміна слів, зміна порядку слів, речень і частин тексту» [2, С. 35–36]. Також відображення типових ситуацій передбачає усвідомлене прагнення до найдоцільнішого використання засобів формалізації, уніфікації та стандартизації, серед яких вагому роль відіграють мовні кліше. Вони сприяють зрозумілій передачі правової думки у вигляді письмового тексту та полегшенню її сприйняття адресатом.

Сучасні лінгвісти визначають кліше як регулярно відтворювані нетермінологічні мовні одиниці зі стійкою семантикою, стабільною або відносно стабільною структурою, що виконують номінативну, інформативну, імперативну, текстотворчу й регламентаційну функції, а також слугують маркером певного стилю чи комунікативного акту. Скажімо, О. О. Селіванова у термінологічній енциклопедії з сучасного мовознавства пропонує таке визначення відповідного терміна: «Кліше (від фр. cliche – відбиток) – стандартні відтворювані засоби мовлення, які регулярно повторюються в певних контекстах і служать ознаками певного стилю або мовленнєвого акту (привітання, вдячності, вибачення, резолюції на документах тощо)» [3, С. 209]. У правовій сфері «Клішованими вважаються такі специфічні усталені одиниці юридичного характеру, які є необхідними елементами правових документів і сприяють однозначному й стислому вираженню думки» [4, С. 159].

Сучасним мовознавцям поки що не вдалося дійти спільної думки стосовно функціональних можливостей стандартизованих мовних конструкцій у законодавчому підстилі офіційно-ділового стилю.

Приймаючи побудовану на функціональному підході класифікаційну схему М. В. Батюшкіної, законодавчі кліше можна поділити на три групи.

Найчисленніша з них має вертикальну структуру, верхній шар якої об'єднує загальногалузеві й міжгалузеві кліше, що забезпечують виклад універсальної інформації для правового регулювання суспільних відносин: *Цей Закон визначає загальні засади* [5, С. 35], *Правові відносини* [5, С. 36], *Для досягнення цих цілей необхідно* [5, С. 47], *З метою задоволення потреб* [5, С. 47], *Це право забезпечується* [5, С. 22], *привести у відповідність із*

чинним законодавством [5, С. 51], *внести на розгляд* [5, С. 51], *У разі потреби* [5, С. 62], *за рекомендацією* [5, С. 51], *за наявності вакантних місць* [5, С. 113] тощо. Нижчий рівень охоплює галузеві й аспектуальні комунікативні одиниці, що в поєднанні із загальновживаною чи термінологічною лексикою відображають предметно-логічні зв'язки та взаємини конкретної правової сфери: *відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки студентів* [5, С. 56], *за результатами акредитації* [5, С. 57], *у порядку, встановленому Статутом вищого закладу освіти* [5, С. 61], *На підставі рішення вченої ради* [5, С. 65], *за умови виконання графіка навчального процесу* [5, С. 69], *в терміни, визначені приймальною комісією* [5, С. 78] та ін. Отже освіта, як і будь-яка інша професійна галузь, має історично сформований фонд клішованих мовних одиниць.

Другу групу становлять акціонально-імперативні кліше, що виражають інституційні дії, спрямовані на окремі положення, складові частини або текст нормативно-правового акта в цілому. Передусім вони сприяють забезпеченню трансформації тексту документа: *внести зміни* [6], *викласти у такій редакції* [6], *доповнити абзацом такого змісту* [6], *замінити словами* [6], *слова… виключити* [6] тощо. Також відповідні стандартні звороти здатні сигналізувати про сприйняття та тлумачення термінології чи правових норм, як от: *нижченаведені терміни вживаються в такому значенні* [5, С. 35]. По-третє, акціонально-імперативні кліше можуть слугувати для імплементації нормативно-правового акта або його частини в правове поле Української держави, наприклад: *Ця Постанова набирає чинності* [5, С. 181], *дія пунктів… поширюється* [5, С. 82], *ввести в дію* [5, С. 195] та ін. І, нарешті, з їх допомогою здійснюється тимчасове призупинення дії або виключення тексту нормативно-правового акта чи його окремого положення із законодавчого простору: *визнати такими, що втратили чинність* [5, С. 164], *абзаци… втратили чинність* [5, С. 177] й под. Акціонально-імперативні кліше як мовні одиниці з постійною інформацією в юридичному тексті входять до складу уніфікованих документних формул, що мають певну смислову та інтонаційну завершеність і закріплений або відносно закріплений порядок слів. Пор.: *Зупинено дію на 1995 рік пункту 4 статті 10* [5, С. 41]; *Визнати таким, що втратив чинність, абзац четвертий пункту 2 постанови Кабінету Міністрів України від 4 лютого 1995 р. № 89 «Про надання населенню субсидій для відшкодування витрат на оплату житлово-комунальних послуг, придбання скрапленого газу та твердого палива»* [5, С. 233]; *Доповнити Порядок пунктом 24 такого змісту* [6,]; *Абзац перший розділу II додатка № 1 до постанови Кабінету Міністрів України від 26 січня 1993 р. № 50 «Про стипендіальне забезпечення студентів, учнів, слухачів*

навчальних закладів, а також аспірантів і докторантів» (ЗП України, 1993 р., № 4–5, ст. 70) викласти в такій редакції [5, С. 180] та ін. «На відміну від кліше, – наголошують Г. П. Лукаш і О. М. Анісімова, – документні формули утворюють особливий клас завершених стабільних уніфікованих одиниць, зберігають структурно-синтаксичну і семантичну самостійність елементів, що входять у формули, і стійкість фрагментів і повних текстів деяких груп документів» [7, С. 27]. Стійкі словосполучення даного типу можуть використовуватися не лише в тексті, а й виступати заголовком документа. Наприклад, Постанова КМУ від 23 червня 2010 р. № 507 має назву *«Про внесення змін до Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента».* Висока частотність акціонально-імперативних кліше пояснюється перманентною трансформацією правового поля освітньої сфери. Скажімо, після ухвалення 5 вересня 2017 р. Верховною Радою України Закону України «Про освіту» до нього 49 разів згідно з іншими законами вносилися зміни, а чергова редакція документа запланована на 31.07.2026 р. [8].

Третя група об'єднує рамково-відсильні кліше, що словесним або словесно-цифровим способом виражають композиційну будову нормативно-правового акта й різними способами забезпечують відсилання до тексту документа чи його складової частини. Таким чином, вони є важливим формалізованим засобом для послідовного розташування правового матеріалу, дотримання його раціонального поділу й досягнення узгодженості викладу. За допомогою сформованої системи відсилань здійснюється взаємозв'язок як між структурними фрагментами тексту окремого документа, так і між різними законодавчими текстами єдиного правового поля.

Рамково-відсильні кліше у свою чергу поділяються на внутрішні та зовнішні, конкретні й узагальнені.

Внутрішні конкретні відсильні приписи акцентують увагу на необхідності розгляду кожної позначеної складової частини, демонструють взаємозв'язок між окремими положеннями документа та запобігають появі невиправданих повторів. Зазвичай вони містять маркувальний покажчик причинно-цільової семантики (*згідно з, відповідно до, на підставі*); лексему, що вказує на абстраговане виділення того чи іншого нормативно-правового акта з ряду подібних (*цей, даний*) й видове та порядкове позначення назви макрокомпонента структурної організації юридичного тексту. Пор.: *згідно з пунктом 25 цього Порядку* [5, С. 137], *згідно з пунктом 9 цього Положення* [5, С. 144], *відповідно до пункту 3.12.3.3. даного Положення* [5, С. 92] тощо. При цьому нормативними приписами «Відсилання до "попередньої" чи "наступної" структурної одиниці нормативно-правового акта не допускаються» [9]. З метою забезпечення лаконізму викладу в конструкціях такого типу назва документа не відтворюється. На відміну від внутрішніх

конкретних кліше, у внутрішніх узагальнених кліше опускається вказівка на структурну одиницю, до якої робиться відсилання. Наприклад: *згідно з Положенням* [5, С. 113], *на підставі цього Положення* [5, С. 117], *Згідно з цими Умовами* [5, С. 56] й под.

Зовнішні рамково-відсильні кліше використовуються з метою досягнення взаємозв'язку між правовою інформацією в межах як окремої сфери, так і чинного законодавства в цілому. «Розвантаження нормативно-правового акта, – зазначено в Порядку подання нормативно-правових актів на державну реєстрацію до Міністерства юстиції України та проведення їх державної реєстрації, затвердженому наказом Міністерства юстиції України від 12 квітня 2005 року № 34/5, – відбувається через відсилання до інших нормативних приписів однакової або вищої юридичної сили, унаслідок чого поширюється дія інших нормативно-правових актів на цей предмет правового регулювання» [9]. Широко представлені в дослідженому матеріалі зовнішні конкретні відсильні приписи, утворені поєднанням маркувального покажчика з інформацією про рубрику (перелік передбачає перехід від нижчих до вищих ступенів поділу), вид, дату, реєстраційний номер і назву документа: *згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 21.07.92 № 408 «Про пільги для сільської молоді при прийомі до вищих навчальних закладів, удосконалення системи перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів»* [5, С. 82–83], *на виконання Указу Президента України від 23 січня 1996 р. № 74 «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів»* [5, С. 132], *згідно з підпунктами 1–4 пункту 9, пунктами 10–16, 24, 26, 29, 31–33 Порядку працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснювалася за державним замовленням, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 1996 р. № 992* [5, С. 145] та ін. При скороченому варіанті допускається вказівка на вид і назву закону (у випадку, коли йдеться про конституцію чи кодекс, то найменування виду закону входить до його назви).

Пор: *відповідно до статті 52 Закону України «Про освіту»* [5, С. 132], *в межах, встановлених Законом України «Про зайнятість населення»* [5, С. 39], *відповідно до Конституції України* [5, с. 23], *відповідно до Земельного кодексу України* [5, С. 34] тощо.

Меншу продуктивність виявляють зовнішні рамково-відсильні узагальнені кліше, що передбачають поєднання маркувального покажчика із семантично-невизначеною заувагою без зазначення конкретної рубрики чи документа: *відповідно до міжнародних угод та рішень Кабінету Міністрів України* [5, С. 175], *відповідно до затверджених Кабінетом*

Міністрів України нормативів [5, С. 34], *у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України* [5, С. 32] й под.

В окремих випадках можемо спостерігати поєднання зовнішніх узагальнених рамково-відсильних кліше з конкретними: *На підставі міжнародних зобов'язань, Конституції України* [5, С. 35]; *Освітній омбудсмен у своїй діяльності керується Конституцією та законами України, а також положенням про освітнього омбудсмена, що затверджується Кабінетом Міністрів України* [8]; *відповідно до Конституції України, Конституції Автономної Республіки Крим, законів України «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про освіту» та положень про них* [8] тощо.

Слід зауважити, що окремі фрагменти тексту можуть сполучати зовнішні та внутрішні відсильні приписи, а саме: *Правові відносини… регулюються цим Законом та іншими законодавчими актами України* [5, С. 36], *Структура вищого закладу освіти визначається відповідно до цього Положення та його Статуту* [5, С. 60], *згідно з державними стандартами освіти і даним Положенням* [5, С. 102] й под.

Значний відсоток рамково-відсильних кліше в розглянутому матеріалі пояснюється тим, що в підзаконних нормативно-правових актах найчастіше використовуються посилання на закони, на підставі та для виконання яких вони видаються.

За структурно-граматичними характеристиками законодавчі кліше умовно поділяються на три групи. До першої зараховують стійкі предикативні утворення. Вони мають усталений лексичний склад, фіксований порядок компонентів, як правило виражений підметово-присудковою парою предикативний центр і закріплене граматичне значення за словами з постійною інформацією. Пор.: *Допускаються випадки* [5, С. 90], *Абзац… викласти в такій редакції* [5, С. 180], *правовий статус визначається* [5, С. 44], *Ця Постанова набирає чинності* [5, С. 181], *цей Закон визначає* [5, С. 35]. Сюди ж належать і конструкції, у яких головним членом речення виступає інфінітив, як от: *Визнати такими, що втратили чинність* [5, С. 181].

До другої групи належать синтаксичні дієслівно-іменні конструкції, що наближаються за значенням до дієслів, але не є їм тотожними. Навіть за наявності дієслова-відповідника такі описові звороти в юридичному тексті набувають термінологічного значення або сприймаються як тематичні чи ситуативні стандартні контекстуальні вирази. Та найголовнішою їхньою перевагою є можливість синтагматичної сполучуваності. Адже «До складу словосполучення "дієслово + іменник" можна ввести ще одно або кілька означень…» [10, С. 165]. Пор.: *здійснює підготовку* [5, С. 54], *здійснюють*

багатопрофільну підготовку [5, С. 54], *проводить наукові дослідження* [5, С. 55], *здійснює контроль* [5, С. 68] тощо.

Третю групу складають лексичні стандарти, а саме фіксовані іменні конструкції (*у межах* [5, С. 68], *за дозволом* [5, С. 69], *за клопотанням* [5, С. 43], *за наявності* [5, С. 113], *за власним бажанням* [5, С. 70], *за погодженням* [5, С. 30], *у встановленому порядку* [5, С. 31] тощо) та складені прийменники (прийменникові звороти) (*відповідно до* [5, С. 92], *згідно з* [5, С. 144], *у зв'язку з* [5, С. 70], *у разі* [5, С. 62] й под.). За допомогою наведених кліше точно виражаються різноманітні адвербіальні та релятивні відношення. «Аналітичність цих одиниць, – наголошує Д. В. Горбачук, – виявляється на синтаксичному рівні, оскільки за межами речення вони не існують і синтаксична функція, яку вони виконують, виражається нарізнооформленою конструкцією, один з компонентів якої частково або повністю десемантизується» [11, С. 7].

Наведені приклади свідчать про істотне структурне варіювання законодавчих кліше, від бінарних сполучень до багатокомпонентних стійких предикативних утворень. При цьому частотність використання клішованих мікротекстів прямо пропорційна рівню уніфікації юридичного тексту. На відміну від двокомпонентних кліше, багатокомпонентні акціонально-імперативні й рамково-відсильні конструкції відіграють роль смислових репрезентаторів окремих відрізків зв'язного тексту документа, передусім абзаців.

Однією з визначальних ознак проаналізованих типових мовних зворотів є їхній акцентуаційний характер, «адже вони сигналізують про зміст у найзагальнішій формі – у формі, зрозумілій для всіх і перевіреній тривалою практикою» [10, С. 53]. Кожна така формула, продовжує А. П. Коваль, «готує нас до сприймання подальшого ланцюга слів, який ми можемо з більшою чи меншою вірогідністю передбачити» [10, С. 53]. Іншою особливістю клішованих одиниць виступає семантична та структурна варіативність. Одним із її проявів є синонімічна заміна як окремих лексичних компонентів, так і конструкції в цілому: *уразі відмови в прийомі на роботу* [5, С. 39] – *уразі відмови у прийнятті на роботу* [5, С. 135], *у терміни* [5, С. 78] – *у строки* [5, С. 79], *згідно з* [5, С. 75] – *відповідно до* [5, С. 76] та ін. Оскільки наявні синонімічні пари характеризуються однозначністю, то їх залежність від контексту зовсім не відчувається. За спостереженнями науковців, «Форма *відповідно до* + *іменник*… у правничому тексті найуживаніша; форма *згідно з* + *іменник* трапляється порівняно рідко» [12, С. 225]. У розглянутих нами матеріалах співвідношення між ними становить 1,5 до 1. Варіативні клішовані утворення можуть об'єднуватися в парадигми, що зберігають семантичні та структурні

особливості інваріанта. Внесення додаткової інформації до типового мовного звороту за рахунок розширення й доповнення його перемінними компонентами призводить до формування на його основі інших стандартизованих сполук з генералізованою або конкретизованою семантикою. Пор.: *відповідно до законодавства* [5, С. 40] – *відповідно до чинного законодавства* [5, С. 41], *у встановленому порядку* [5, с. 44] – *у встановленому законодавством порядку* [5, С. 44] тощо. У цьому випадку йдеться вже не про формальне, а про смислове варіювання, що призводить до зміни змісту тексту.

Висновки. Таким чином, розглянуті мовні кліше є важливими текстотворчими засобами нормативно-правових актів, що одночасно виконують функцію стильових маркерів юридичного тексту. Загалом завдяки використанню загальноприйнятих і зрозумілих усталених мовних зворотів досягається стабільність словесної організації нормативних висловлювань. Розробляючи нормативні правові приписи для врегулювання суспільних відносин, законотворці намагаються втілити всю їхню сукупність в узагальненому юридичному стандарті. Тому наявність значної кількості лексичних канцеляризмів свідчить про стандартизованість і стереотипність юридичного тексту. За допомогою поєднання загальногалузевих, міжгалузевих і галузевих кліше з термінологічною лексикою викладається призначена для правового регулювання інформація, а також здійснюється її генералізація чи конкретизація. Акціонально-імперативні й рамково-відсильні кліше забезпечують словесно-цифрове позначення, узгодження, адаптацію та трансформацію тих чи інших законодавчих норм. Розглянутий матеріал свідчить, що на сьогодні офіційно-діловий стиль української мови володіє потужною базою регулярно відтворюваних нетермінологічних стандартних мовних конструкцій. Традиція використання законодавчих кліше в нормативно-правових актах сягає ранньомодерної доби, промовистим прикладом чого слугує текст «Пактів та конституцій законів і вольностей Війська Запорозького» 1710 р. Перспективу подальших досліджень може становити поглиблена розробка засад семантико-граматичної класифікації різних типів усталених словесних формул юридичного тексту.

Література:

1. Чижевський Б.Г. Сутність, ознаки й специфіка законодавчого забезпечення управління трансформаційними процесами у закладах середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки».* 2025. Вип. 33 (62). С. 253–290.

2. Биля-Сабадаш І.О. Мовностилістичні правила вираження змісту нормативних правових актів. *Форум права.* 2009. № 1. С. 35–42.

3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

4. Красницька А.В. Юридичні документи: техніка складання, оформлення та редагування: Посібник. Київ: НАВСУ, 2003. 500 с.

5. Як здобути вищу освіту: Права та гарантії / уклад. В.Л. Рябіка, Г.Ф. Труханов. Київ: Четверта хвиля, 1998. 256 с.

6. Про внесення змін до Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.06.2010 р. № 507. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-2010-п/ed20240508#Text (дата звернення: 14.03.2026).

7. Лукаш Г.П., Анісімова О.М. З історії мовних кліше діловодства та документознавства. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія.* 2021. № 3. С. 23–28.

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 03.12.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 14.03.2026).

9. Порядок подання нормативно-правових актів на державну реєстрацію до Міністерства юстиції України та проведення їх державної реєстрації: Затверджено наказом Міністерства юстиції України від 12 квітня 2005 року № 34/5. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0381-05/ed20100222#Text (дата звернення: 16.03.2026).

10. Коваль А.П. Культура ділового мовлення. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Вища школа, 1977. 296 с.

11. Горбачук Д.В. Структурно-семантичні типи стійких сполучень слів в офіційно-ділових текстах: автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.02 / НАН України, Ін-т укр. мови. Київ, 1997. 18 с.

12. Царьова І.В. Сучасний український юридичний текст: лексико-деривaційна структура: монографія. Дніпро: Ліра, 2020. 446 с.

References:

1. Chyzhevskyi, B.H. (2025). Sutnist, oznaky y spetsyfika zakonodavchoho zabezpechennia upravlinnia transformatsiinymy protsesamy u zakladakh serednoi osvity [The essence, characteristics and specifics of legislative support for the management of transformational processes in secondary education institutions]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats. Seriia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Postgraduate Education: Collection of Scientific Papers. Series «Pedagogical Sciences», 33 (62)*, 253–290 [in Ukrainian].

2. Bylia-Sabadash, I.O. (2009). Movnostylistychni pravyla vyrazhennia zmistu normatyvnykh pravovykh aktiv [Linguistic and stylistic rules for expressing the content of regulatory legal acts]. *Forum prava – Law forum, 1*, 35–42 [in Ukrainian].

3. Selivanova, O.O. (2006). *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern Linguistics: Terminological Encyclopedia]*. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].

4. Krasnytska, A.V. (2003). *Yurydychni dokumenty: tekhnika skladannia, oformlennia ta redahuvannia: Posibnyk [Legal Documents: Drafting, Designing, and Editing Techniques: A text-book]*. Kyiv: NAVSU [in Ukrainian].

5. Riabika, V.L., & Trukhanov, H.F. (Comps.). (1998). *Yak zdobuty vyshchu osvitu: Prava ta harantii [How to get higher education: Rights and guarantees]*. Kyiv: Chetverta khvylia [in Ukrainian].

6. Pro vnesennia zmin do Poriadku prysvoiennia vchenoho zvannia profesora i dotsenta: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.06.2010 r. № 507. [On Amendments to the Procedure for Awarding the Academic Titles of Professor and Associate Professor: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 06.23.2010 № 507]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-2010-p/ed20240508#Text [in Ukrainian].

7. Lukash, H.P., & Anisimova, O.M. (2021). Z istorii movnykh klishe dilovodstva ta dokumentoznavstva [From the history of linguistic clichés of office management and document studies]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia – Library Science. Document Science. Information Science, 3*, 23–28 [in Ukrainian].

8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 № 2145-VIII]. (2025, December 03). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

9. Poriadok podannia normatyvno-pravovykh aktiv na derzhavnu reiestratsiiu do Ministerstva yustytsii Ukrainy ta provedennia yikh derzhavnoi reiestratsii: Zatverdzheno nakazom Ministerstva yustytsii Ukrainy vid 12 kvitnia 2005 roku № 34/5. [The procedure for submitting regulatory legal acts for state registration to the Ministry of Justice of Ukraine and conducting their state registration: Approved by order of the Ministry of Justice of Ukraine dated April 12, 2005 № 34/5]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0381-05/ed20100222#Text [in Ukrainian].

10. Koval, A.P. (1977). *Kultura dilovoho movlennia [Business speech culture]*. 2-he vyd., pererobl. i dopov. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

11. Horbachuk, D.V. (1997). Strukturno-semantychni typy stiikykh spoluchen sliv v ofitsiino-dilovykh tekstakh [Structural and semantic types of stable word combinations in official business texts]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: NAS of Ukraine, Institute of the Ukrainian Language [in Ukrainian].

12. Tsarova, I.V. (2020). *Suchasnyi ukrainskyi yurydychnyi tekst: leksyko-deryvatsiina struktura: monohrafiia [Modern Ukrainian legal text: lexical-derivative structure: monograph]*. Dnipro: Lira [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.111.09(420-44:540)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-688-702

Диндаренко Оксана Анатоліївна старший викладач кафедри Іноземних мов факультету Філології, Чорноморського Національного Університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-3057-7383

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ АНГЛО-ІНДІЙСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА Р. КІПЛІНГА В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей художнього відображення англо-індійського суспільства в прозі англійського письменника першої половини XX століття Редьярда Кіплінга. У центрі уваги перебуває аналіз репрезентації культурного, соціального та ментального простору колоніальної Індії крізь призму взаємодії британської та індійської традицій.

На матеріалі коротких оповідань, повістей та роману «Кім» автор статті простежує специфіку зображення міжкультурних контактів, акцентуючи увагу на складності та суперечливості цих взаємин.

Особлива увага приділяється образам персонажів як носіїв різних культурних кодів, а також способам їхньої взаємодії в умовах колоніального середовища. Аналіз показує, що Кіплінг не лише фіксує відмінності між Сходом і Заходом, але й намагається осмислити можливість їхнього зближення через діалог, взаєморозуміння та культурний обмін. У статті підкреслюється, що письменник демонструє тенденцію до подолання жорстких бінарних опозицій «своє — чуже», пропонуючи більш складну модель співіснування культур.

“Феномен Кіплінга” цікавить і досі багатьох дослідників, як вважає українській літературознавець М. Стріха. Тривалі спроби пояснити його популярність загальноприступністю, екзотичністю, політичною заангажованістю ні на йоту не наближають нас до розуміння літературного явища, яке звалося “Редьярдом Кіплінгом” (чи “залізним Редьярдом” – як казали і друзі, й недоброзичливці, вкладаючи в ці слова зовсім різний зміст). Бо в особі зовні дуже простого Кіплінга маємо-таки одного з найбільших митців слова, творчість якого слід аналізувати за її власними законами. Одним із перших це зробив Т. С. Еліот у передмові до впорядкованого ним вибору Кіплінгових поезій. “Було багато авторів віршів, — писав він,— які не мали на меті творити поезію; майже усіх їх, за винятком кількох сатириків, досить

швидко забули. Кіплінг тим часом творив поезію, хоча й не це прагнув передусім робити".

Ці глибокі спостереження, однак, було зроблено лише 1941 року, вже після Кіплінгової смерті. Але ще задовго перед тим авторитет Кіплінга-письменника почав неухильно надати. І, якщо перші Кіплінгові книжки зазнавали головним чином естетської критики, то на початку двадцятого сторіччя з'явилися вже значно вагоміші причини для звинувачень. Людство вступило в грандіозну смугу соціальних перетворень і потрясінь, на тлі яких Кіплінг із його несхитною вірою в історичну місію Британії виглядав анахронізмом. Від письменника відсахнулася інтелігенція, а для повоєнних поетів-авангардистів з кола молодих Т. С. Еліота та Езри Паунда, які тяжіли до складної рафінованої символіки, Кіплінг, що говорив мовою мільйонів і для мільйонів, був не так митцем, як "бардом імперіалізму", будівничим Імперії на кшталт Сесіля Родса.

На жаль, цей одіозний ярлик виявився надто прилипливим, дарма що один з його авторів, Т. С. Еліот, згодом чимало зробив для відродження доброго літературного імені Кіплінга. Мусимо, отже, чітко сказати, що Кіплінг ніколи не був оспівувачем визискування колоніальних народів. "Тягар білої людини" означав для нього насамперед чесну, самовіддану, виснажливу і жертовну працю заради того, щоб, як вірив письменник, прилучити відсталі народи до сучасної цивілізації. Звичайно, обмеженість цієї точки зору сьогодні цілком очевидна, але підстав для всіляких вульгаризаторських узагальнень, на які було особливо щедре наше літературознавство культівської, та й після-культівської доби, вона аж ніяк не дає.

У результаті дослідження робиться висновок, що проза Кіплінга відображає не лише колоніальну реальність, а й глибші процеси культурної взаємодії, що сприяють формуванню нової, гібридної ідентичності. Таким чином, творчість письменника розглядається як важливий художній простір для осмислення проблем міжкультурного діалогу між Сходом і Заходом.

Підводячи підсумок дослідження творів Р. Кіплінга, можна стверджувати, що за допомогою мовних реалій, тропів, власних назв історичного та релігійного змісту, фольклорних, філософських та міфологічних знань, письменнику вдалося створити образ Індії з її безмірним до-британським минулим, що це минуле завжди залишалось і в теперішньому. Все це свідчить про необхідність зміни традиційного погляду на автора як представника орієнталізму в постколоніальній критиці. Також відслідковується генезис поглядів українських літературознавців на творчість англійського письменника першої половини 20-го століття Р. Кіплінга і його роль в діалозі культур Сходу та Заходу.

Ключові слова: англо-індійське суспільство,влада імперії,місцеві звичаї, гуру, сахіб, діти імперії, клуби, діалог культур.

Dyndarenko Oksana Anatoliivna senior tutor\lecturer of Petro Mohyla Blacksea National University, Foreign Languages department, Faculty of Philology, Mykolayiv, https://orcid.org/0000-0002-3057-7383

TRANSFORMATION OF R. KIPLING'S IMAGE OF ANGLO-INDIAN SOCIETY IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE BETWEEN CIVILIZATIONS

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of representing Anglo-Indian society in the prose of the early twentieth-century English writer Rudyard Kipling. The focus is placed on the analysis of the cultural, social, and mental dimensions of colonial India as reflected through the interaction between British and Indian traditions. Drawing on Kipling's short stories, narratives, and the novel "Kim", the author examines the specific ways in which intercultural contacts are depicted, emphasizing their complexity and inherent contradictions

Particular attention is paid to the characters as representatives of different cultural codes and to the forms of their interaction within the colonial context. The analysis demonstrates that Kipling not only highlights the differences between East and West but also attempts to explore the possibility of their convergence through dialogue, mutual understanding, and cultural exchange. The article argues that the writer shows a clear tendency to overcome rigid binary oppositions such as "self" and "other," proposing instead a more nuanced model of cultural coexistence.

The "Kipling Phenomenon" continues to interest many researchers today, as noted by the Ukrainian literary scholar M. Strikha. Prolonged attempts to explain his popularity through accessibility, exoticism, or political bias do not bring us an inch closer to understanding the literary phenomenon known as "Rudyard Kipling" (or "Iron Rudyard" — as both friends and foes called him, investing those words with entirely different meanings).

For in the person of the seemingly simple Kipling, we encounter one of the greatest artists of the word, whose work should be analyzed by its own internal laws. T. S. Eliot was one of the first to do so in the preface to his curated selection of Kipling's poetry. "There have been many writers of verse," he wrote, "who did not aim to create poetry; almost all of them, except for a few satirists, were quickly forgotten. Kipling, meanwhile, was creating poetry, even though that was not his primary intention."

These profound observations, however, were made only in 1941, after Kipling's death. Before that, Kipling's authority as a writer began to decline. Early books received aesthetic criticism. However, the 20th century brought new accusations. Humanity entered a period of social transformation, and Kipling seemed out of date with his faith in Britain's mission. The intelligentsia turned away from the writer. For post-war avant-garde poets like T. S. Eliot and Ezra Pound, who used complex symbolism, Kipling was not an artist, but a "bard of imperialism."

This label proved persistent, even though T. S. Eliot later helped restore Kipling's literary reputation. Kipling never glorified the exploitation of colonial peoples. For him, "The White Man's Burden" meant honest, selfless work to bring nations into modern civilization. While this view has limitations, it does not justify generalizations common during the "cult of personality" era and the post-cult period.

The study concludes that Kipling's prose reflects not only the realities of colonial life but also deeper processes of cultural interaction that contribute to the formation of a hybrid identity. Thus, his works are interpreted as a significant artistic space for reconsidering the problem of intercultural dialogue between East and West.

Summarizing the study of R. Kipling's works, it can be argued that through the use of linguistic realia, tropes, historical and religious proper names, as well as folkloric, philosophical, and mythological knowledge, the writer succeeded in creating an image of India with its boundless pre-British past—a past that remained ever-present. All of this points to the necessity of revising the traditional view of the author as merely a representative of Orientalism in postcolonial criticism.

Furthermore, one can trace the genesis of Ukrainian literary scholars' perspectives on the work of the early 20th-century English writer R. Kipling and his role in the dialogue between Eastern and Western cultures.

Keywords: Anglo-Indian society, rule of the Empire, local customs, guru, sakhib, the Empire's children, local clubs, dialogue of cultures.

Постановка проблеми. У сучасний період розвитку тенденцій крос-культуралізма творчість Р. Кіплінга набуває все більшого значення з точки зору постколоніальної критики, синтезу Східної та Західної культур. Особливу увагу у зв'язку з цим привертають в прозі автора образи дітей, так як втілюють у собі уявлення людини імперії, європейця за походженням, про іншу, східну культуру та систему цінностей, а також ставлення до них. Р. Кіплінг успадкував від своєї епохи тенденції орієнталізму, але за допомогою створеного образу англо-індійського суспільства зміг зазирнути

в майбутнє і передбачити необхідність діалогу двох світових цивілізацій на рівних, що система колоніального панування приречена на загибель.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дослідження творчості Р. Кіплінга займаються все більше вчених-літературознавців, оскільки за останні десятиліття значно зріс інтерес до сфери взаємовідносин між сходом і заходом, до пошуку можливих шляхів подолання конфлікту через компроміс інтересів двох цивілізацій. За допомогою образу англо-індійського суспільства Р. Кіплінг пропонує єдино можливу модель поведінки у цивілізованому суспільстві - знайти "золоту середину", поєднуючи принцип активної дії західної системи і мудрість філософії сходу.

Найбільш спірним питанням в дослідженнях критичної літератури залишається образ англо-індійського суспільства в прозі Р. Кіплінга. Серед відомих представників постколоніальної критики С. Сулері у збірнику статей "Риторичність британської Індії", Б. Перрі та Е. Саїд у трактаті "Культура і імперіалізм", Г. Бгабга в єссе "Поняття несхожості" займалися цим питанням, причому з точки зору орієнталізму . Недостатня вивченість образу англо-індійського суспільства в творчості Р. Кіплінга відкриває перспективи для подальшого, більш детального і об'єктивного розгляду даного аспекту творчості англійського письменника першої половини минулого сторіччя в контексті сучасних тенденцій літературознавства.

Вперше в історії сучасного літературознавства зроблена спроба представити Р. Кіплінга не тільки як письменника-імперіаліста, але і як носія мудрості та філософії Сходу, що стояв біля витоків ідеї діалогу східної та західної культур.

За допомогою образу англо-індійського суспільства автор наближається до розколу традиційних ідей письменника-імперіаліста і суперечить основним положенням постколоніальної критики орієнталізму.

Мета статті полягає в тому, щоб через образ англо-індійського суспільства в прозі Р. Кіплінга підійти до проблеми дослідження творчості автора не тільки як письменника-орієнталіста з точки зору постколоніальної критики, але і як представника англійської літератури 20-го століття, який започаткував ідеї крос-та мультикультуралізму.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння еволюції поглядів письменника, необхідно зіставити зв'язки в англо-індійському суспільстві в контексті історичного розвитку, естетичних і морально-філософських проблем. Як представник постколоніалізму Р. Кіплінг повністю не позбавився від імперіалістичних поглядів, але в образі англо-індійського суспільства і його представників, як дорослих, так і дітей, спробував продемонструвати ту тріщину, яка вже пройшла по системі колоніалізму. Його герої і героїні не тільки представники імперії, але й сильні, незалежні

особистості, які прагнуть до діалогу з Природою, з носіями інших культур, прислухаються до мудрості Сходу.

Багатьом читачам Р. Кіплінг відомий як автор дитячих збірок: "Дві Книги джунглів", казок, коротких дитячих оповідань і віршів. З великою любов'ю письменник зображує Індію - цю неповторну країну Сходу, в якій народився, "... любив найбільше у світі, але не міг володіти настільки, наскільки цього хотів", - як зазначив Е. Саїд у своєму трактаті "Культура і імперіалізм" [3, с. 123].

Розглядаючи образи дітей у прозі автора, найнезабутнішими завжди залишаються образи Мауглі та Кіма. Обидва образи - це втілення елемента "активної дії" у поєднанні зі східним принципом "недіяння", спостереження, гармонії між внутрішнім "я" і Природою, Всесвітом. В образ Мауглі Кіплінг вклав свій менталітет європейця, а також весь запас яскравих дитячих спогадів, пов'язаних з роками, проведеними в цій казковій східній країні. Б. Перрі відзначає, що діти у творах Р. Кіплінга - це "незвичайні діти: вони герої і героїні, які успадковують обов'язки, владу всієї Британської імперії" [3, с. 493]. І в деякій мірі це так, але для автора вони також стають носіями індійської культури, релігії і звичаїв, - саме це і висувається на передній план. Необхідно, також, відзначити один з найголовніших елементів у творах Р. Кіплінга - елемент перевтілення, характерний для східної філософської системи, особливо Індії. Самим яскравим прикладом, напевно, став Кім, "маленький друг всього світу", який володіє майстерністю перевтілення на рівні "даси" - просвітленого в індійській філософії і релігії. Завдяки цій властивості "Кім, задіяний в британській розвідувальній службі, у" Великій Грі ", подібної Колесу всього сущого на Сході, відчуває себе комфортно в будь-якому середовищі, перетинаючи будь-які межі: мовні, соціальні, політичні, релігійні [3, с. 323]. Р . Кіплінг створює для Кіма, у якого в характері властивість хамелеона, надзвичайно позитивну атмосферу роману, вкладає весь свій запас дитячого задоволення від гри, будь-якої гри. А така легкість настрою, атмосфери роману виникає, можливо, від того, що Р. Кіплінг сам народився в Індії і відчуває себе тут як вдома, хоча Е. Саїд розглядає це як "момент імперіалістичного світогляду письменника’’. На думку Е. Саїда, Р. Кіплінгу важко було змиритися з тим, що "існувало і до-британське минуле Індії, Індії по-за часом, якою автор не міг володіти настільки, наскільки сам цього бажав, подібно Британській імперії в її політиці щодо Індії як однієї зі своїх східних колоній "[3, с. 430].

Без сумніву, Р. Кіплінг і сам мав великий дар перевтілення, тому що не тільки його герої виконують кілька ролей одночасно, але і сам письменник досить успішно перевтілюється у своїх героїв. Використовуючи маску іронічного спостерігача, майже циніка, Р. Кіплінг зміг обдурити

критиків, літературознавців, інших письменників і читачів, переконати всіх, що він більше бачив ніж відчував.

На ранньому етапі творчості для Р. Кіплінга, європейця за освітою, вихованого в лоні східної філософії, була трагедією невдала спроба об'єднання завжди полярних, але однаково сильних східної і західної систем. Аналізуючи оповідання й повісті, об'єднані критиками до збірки "Схід є Схід", можна визначити основну ідею автора: "Схід ніколи не прийме західні принципи життя, так само як і Захід не зможе використовувати східну філософію і культуру, тому що ніколи не зможе досить глибоко і вірно зрозуміти їх ". "Схід є Схід, а Захід є Захід - це протилежні полюси, яким не судилося об'єднатися" [1, с. 5]. А втім, як і героям центрального оповідання збірки, - "Люблячі без благословення церкви" - офіцеру британської армії Холдену і молодий індійці Амірі. І знову-таки, головний герой оповідання - дитина, їх син, маленький Тота, "прекрасний, як індійський бог Крішна". За задумом Р. Кіплінга, молодий офіцер Холден, вбивця безневинних сипаїв, повинен понести заслужену кару, але постраждали найдорожчі для нього люди: спочатку помирає маленький Тота, а потім і Аміра, - вони були втіленням любові, краси і доброти. Вони були занадто прекрасними, ідеальними, їх не можна було з'єднати з грішним британським вбивцею, тому що на його совісті, як і багатьох інших англійських загарбників, залишалися незліченні жертви серед мирного місцевого населення. Тота немов уособлює індійського бога Крішну, за словами Аміри, "він такий гарний, сама досконалість і іншого такого красеня немає у всьому світі" [1, с. 301]. Старійшина містечка Пір-хан, за місцевим звичаєм, наказав Холдену на честь народження сина-спадкоємця принести в жертву богам двох кращих козенят, щоб вони дарували дитині щастя, здоров'я і довголіття, але, на жаль, цим благим побажанням не судилося збутися. Не судилося Тоті стати самим мудрим, як Соломон чи Платон, хоча мати сім днів поспіль годувала його половинками семи мигдалевих горіхів, що, відповідно до індійської традиції, благословляє дитину стати красномовною і мудрою. Не врятувало його і число 5 в даті народження, яке в індусів вважається священним, але ж Тота, як і Аміра, народився в п'ятницю. Маленький повелитель будинку, як кликав Тоту Пір-хан, помер несподівано, відразу, не переніс осінньої лихоманки, яка трапляється в Індії щороку. Для Р. Кіплінга ця трагедія не випадкова: "доля відняла його, як забирає багато що в Індії", - натякаючи на роль, яку зіграв у цьому Холден як один з представників Британської Імперії [1, с. 310]. Аміра гине від чорної холери, так як не побажала рятуватися втечею в Гімалаї. Ось такий, підсумок союзу представника католицької віри Заходу і індуської віри Сходу: той хто не отримав благословення Бога, не може бути

щасливий і повинен понести покарання, як Холден і Аміра, які так і не повінчалися.

Інший образ сміливця, активного, здатного юного героя - це Крихітка Уіллі Уінкі. Син місцевого полковника британської армії зміг чинити гідний опір тубільцям, які захопили в полон його і дівчину його друга Медячка. У найбільш вирішальну хвилину Уінкі зміг продемонструвати не тільки відмінні знання кількох місцевих діалектів, а й небувалу витримку, сміливість і рішучість, поставивши ультиматум тубільцям і пригрозивши, що полк його батька каменя на камені не залишить від місцевих сіл. "Мій полк прийде на інший день і всіх вас уб'є!" [1, с. 94]. Чим не "герой, який успадковує всі обов'язки, влада і відповідальність цілої британської імперії"?

Ще більш значною фігурою виступає в цьому відношенні герой роману "Кім", маленький Кім, "друг всього світу", як називає його Р. Кіплінг. Роман "Кім" за який Р. Кіплінг був удостоєний Нобелівської премії, наповнений філософським, культурним, історичним, релігійним змістом і створив образ Індії " поза часом", "вперше представив цю країну Сходу особливою, вартою уваги", - як зазначив у своїй книзі "Кіплінг і Індія" професор С. Хусейн [5, с. 302]. Кім і його друг- гуру Тешу Лама - носії гуманних, добрих, вічних ідей Кіплінга. І хоча шляхи Кіма та Тешу Лами розходяться з самого початку як абсолютно протилежні за своїм призначенням і цілям, вони стають друзями. Кім - сирота, агент британської секретної служби, задіяний в "Велику Гру", знаходиться в самому центрі Колеса Всього Сущого, тягаря якого і намагається позбутися Тешу Лама, занурившись в Священну Ріку, яка очищує, відповідно до індійської філософії і релігії, людину від Колеса пожадливості і страждань, робить його просвітленим - "дасой". Кіплінг зазначає, що у Кіма буде своє, особливе призначення, тому що він народився в Годину Священного Вогненного Бика, що за індуським повір'ям наділяє людину величезною енергією і завзятістю в досягненні мети, а священна сила оберігає його від бід і страждань. Залишившись сиротою, Кім О'Хара, син британського офіцера та індіанки, стає на шлях служби в британській розвідці під керівництвом полковника Крейтона. Але цій людині ніколи не судилося стати вчителем і наставником Кіма. Британець не міг стати ідеалом а ні для Кіма, а ні для Р. Кіплінга. Автор хоча і звик бачити Індію як невід'ємну частину Великої Британської Імперії, все ж таки першим помітив ту тріщину, яка вже пішла по всій системі колоніального гніту, відчув, як зароджувався визвольний рух. Для Р. Кіплінга Індія завжди була і залишалася по-казковому прекрасною, блискучою, немов золотою ерою людства. Тешу Лама зміг "посвітити" Кіму, вказати йому шлях очищення шляхом пізнання

істини через очищення, любов, доброту, прагнення до істинного знання, а не шляхом війн, насильства, нав'язування політичних, релігійних, ідеологічних систем. Цим новим шляхом підуть і поведуть за собою Тешу Лама і Кім всіх бажаючих в чудовий зелений край Священної Річки. Кім молодий, розумний, сповнений енергії та діяльності, він з легкістю спілкується "як з жебраками, так і раджами", знаючи підхід до людей, а також досконало володіючи усіма місцевими говірками. Але він ще багато в чому поступається мудрістю і знанням своєму гуру, який щиро прагне врятувати душу юного учня. Вражає остання сцена роману, яка нагадує заключний епізод "Гри в бісер" Г. Гессе, але у Кіплінга вона оптимістична. Тешу Лама відірвав свою душу від Порога Визволення, щоб звільнити і свого учня від будь-якого гріха, а за ним і весь світ: "Справедливо Колесо - вимовляє Тешу Лама - попереду у нас звільнення!" - Склавши руки на колінах і посміхаючись як людина, яка знайшла порятунок для себе і того, кого він любить "[2, с. 283].

Завдяки відступу від традиційних поглядів на філософію дитинства в вікторіанстві й в постколоніалізмі, здійснюється пошук можливості близьких, дружніх зв'язків на рівних, а не зіставлення як бінарних опозицій, між представниками Сходу і Заходу. Автор за допомогою образів дітей, як представників англо-індійського суспільства того часу, допомагає побудувати "рятувальний місток" між носіями двох світових культур. Таким чином, Р. Кіплінг прагнув не поляризувати, а максимально наблизити можливість діалогу цивілізацій.

У XIX столітті на тлі наростаючої кризи методів британського правління в Індії, яскравим проявом якого було сіпайське повстання, члени англо-індійського суспільства, тобто англійці, що перебували на цивільній і військовій службі у Британської Індії, відчували на собі вплив двох культур - індійської та британської . Ми хотіли б зупинитися на ряді проблем цього суспільства, частиною якого були і батьки Р. Кіплінга, суспільства, до якого під час свого перебування в Індії належав і він сам.

Поняття Англо-Індія виникло в 40-ві роки XIX століття, а до 80-х років соціально-культурні риси англо-індійського суспільства стали вже цілком визначеними; воно мало свою соціальну ієрархію, свій сформований спосіб життя, свої газети і видавництва, своєрідну мову, з рясними індійськими словами і виразами, які англійцям у метрополії були незрозумілі. Це суспільство мало і свою літературну традицію, яка, насправді, була провінційна і не могла похвалитися жодними гучними іменами, але до 80-х років вже виробила свій набір тем, мотивів, образів та ідеологічних схем для їх осмислення. Існують різні точки зору на питання формування та становлення англо-індійської літературної традиції. Нам видається

найбільш правильною позиція Б. Дж. Мур-Гілберта, який вважає за можливе говорити про наявність цієї традиції з 1830-х років, коли самосвідомість англо-індійців визначилося у протиставленні свого культурного кола метрополії, коли з'явилися перші газети, огляди і літературні журнали, місцеві видавництва та читаюча публіка, у якої знаходили збут твори англо-індійських авторів.

Р. Кіплінг писав для «свого» читача, хоча одночасно йому, як і кожному англо-індійцеві, було прикро, що публіка в метрополії мала самі хибні уявлення про життя своїх співвітчизників в Індії і залишалася байдужою до творів місцевих авторів. Він був першим, хто зробив пролом у цій байдужості. У 1890 році «Калькутський огляд» тріумфально стверджував, що успіх Р. Кіплінга «винагородив нас за десятиліття зневаги, яке був долею його попередників»[3, с. 432]. І разом з тим, у певному, дуже істотному сенсі, Р. Кіплінг зовсім знехтував англо-індійською літературною традицією і ніяк не вписувався в неї. Він привіз із собою в Індію тягар сучасних естетичних і морально-філософських проблем, якими жила англійська література, особливо ті її течії, які спиралися на романтичні традиції, які і він використовував. Все це відкрило йому в Індії своєрідну життєву реальність для постановки та осмислення цих проблем і дозволило зняти наліт провінційності з зображуванного ним світу і зацікавити своїми індійськими оповіданнями європейського читача.

«Індійські твори Р. Кіплінга висловили двозначність становища англійця, який народився в Індії, рухомого одночасно любов'ю до Індії і усвідомленням своєї ролі білої людини в епоху імперіалізму, людини, чиє презирство стороннього сусідить зі співчуттям просвітленого; вони дають багатющий матеріал для дослідження того парадоксального впливу, який Індія мала на британську свідомість », - відмічала Беніта Перрі. [3, с. 7-8]

Життя в Індії було набагато дешевше, ніж у Європі. Тому родини англо-індійських службовців могли дозволити собі жити на широку ногу, але повернувшись до Англії, вони повинні були розраховувати лише на дуже скромне існування. Поки ми чітко не уявимо собі всі ці факти щодо британського суспільства в Індії (те, що це була невелика група, майже повністю ізольована від основної маси населення, і те, що вони сприймали свою роботу як важке вигнання з дому), нам буде важко зрозуміти так званий «комплекс переваги» перед жителями Англії, який багато в чому визначав світогляд групи людей, для якої писав Р. Кіплінг під час перебування в Індії. Суть комплексу переваги полягала в тому, що англо-індійські службовці вважали, що тільки вони виконували справжню, необхідну країні роботу і тільки вони знали, що таке справжня відповідальність, але не були впевнені, що їхню роботу цінують по заслузі.

Таким чином, молодий британський офіцер в Індії відчував себе, за словами М. Едвардеса, «самотнім, недосвідченим і за багато що відповідальним»[3, с. 304] . Йому доводилося вирішувати проблеми людей, мову і звичаї яких він знав лише частково. Він усвідомлював, що ці люди могли скористатися його неуцтвом, навіть якщо вони ставилися з повагою до його посади. Він відчував жорстоке почуття невдоволеності з приводу своєї сліпоти і безсилля і замислювався, як довго ще витримають його сили і розум. Ось так, в атмосфері психологічної ізоляції і формувався характер слуг Імперії.

Однак журналістські інтереси Р. Кіплінга з самого початку вибивалися із замкнутого на своїх проблемах англо-індійського суспільства. К. Карінгтон зазначав: « Молодий журналіст, писав він, був відомий тим, що знав про життя простих людей в Лахорі більше, ніж поліція, і серйозно вивчав індійське «дно»[1, с. 170], знав як про декадентів, так і натуралістів (його літературних сучасників у Європі). Кіплінга, в основному, цікавили жителі міських вулиць, тобто маргінали. В автобіографії Р. Кіплінг описував свої нічні пригоди в Лахорі: «Я бродив до світанку по всіляких випадкових закладах: лавках спиртного, гральних клубах і курильнях опіуму; спостерігав за вуличними розвагами, з ляльковими виставами та народними танцями; або бродив вгору і вниз по вузьких ярах під Мечеттю Вазір Кхана з цікавості »[1, с. 176]. Але Кіплінг полював не тільки за східною екзотикою, він хотів довідатися про самих індійських людей, щоб писати про їхнє життя.

К. Робінсон, що змінила на посаді редактора «СМГ», писала про Р. Кіплінга: «Але найдивнішим було його проникнення в дивно змішані стилі життя і образ думок місцевого населення Індії ... Покажіть йому місцевого жителя і він опише вам його положення, касту, расу, походження, віросповідання і заняття. Він буде говорити з людиною у звичній манері того, використовуючи знайомі тому мовні звороти, які запалять здивовані очі співрозмовника і ... приведуть прямо до довіри ... Навіть самі підозрілі люди вільно спілкувалися з Кіплінгом ». «Багато англійців, які служили в ту пору в Індії, недолюблювали Кіплінга і не схвалювали його писань, оскільки не вважали подібний спосіб життя правильним, адже він водив дружбу « не з тими» людьми. Смаглявість шкіри змушувала підозрювати в ньому, причому без підстав, домішок азіатської крові »- як зазначав Дж. Оруелл [5, с. 218].

У деяких кращих своїх розповідях того періоду він писав про те, що перший досвід роботи в Індії часто уражав британських панів таким чином, що не дозволяв їм встановлювати нормальні відносини і зв'язки - не надто близькі, але й не занадто відсторонені - з індійцями. Не в змозі довго

переносити ризик своєї роботи і занедбаність напризволяще, деякі британські офіцери впадали у відчай і сходили з розуму, у той час як інші залишали свої посади і намагалися сховатися в британських спільнотах, які давали відчуття удаваної безпеки А деякі піддавалися ще більш фатального імпульсу і занурювалися в індійські суспільства.

Для Р. Кіплінга проблема оптимальної дистанції між європейцями і індійцями була як політичною, так і естетичною. Обстановка в Британській імперії, показана в його ранніх оповіданнях, стала абсолютно непридатною для життя британця. У літній столиці - Сімлі, в клубах «господарі життя» Індії відволікали себе від потреб і турбот імперського правління інтригами, тривіальними сварками і нескінченними плітками. Внутрішню психологічну середу англо-індійців формували одноманітні розваги і приховане занепокоєння, в той час як оточуючий світ містив небезпеку епідемій, заколотів, безумства. Лише деякі сильні особистості серед англо-індійців готові були зустріти всі небезпеки і захистити Корону. Імперські офіцери боялися фізичних і психологічних випробувань, оскільки відчували себе безсилими вигнанцями, що приводило їх в ілюзорний притулок невеликих британських спільнот і клубів.

В оповіданнях Р. Кіплінг виступав критиком системи, яка надто суворо обходилася зі своїми службовцями, а потім вимагала від них занадто багато. Молоді офіцери вже не були в змозі управляти самі, - все це означало провал і невдачі цілої британської імперії. Пізніше в романі «Кім» і в «Книзі джунглів» він спробував змоделювати систему освіти, яка виховувала б інстинкт управління, але не соціальну ізоляцію, не самотність і не глибоку переконаність у власній недосконалості.

В оповіданні «Дивна пригода Морробі Джукса» (1885) описується самосвідомість британця, який відчуває себе безсилою жертвою демонічних індійських мучителів. Джукс-інженер, що працює в індійській пустелі, випадково потрапляє в піщаний яр, який служить в'язницею для індусів, оголошених померлими, згідно традицій своєї спільноти. Всередині «Села мертвих», на дні яру немає ні традицій, ні законів, і статус європейця там також нічого не значить. Джукс залишився на самоті, оточений ворожими незнайомцями. «Тут був Сахіб, представник правлячої раси, безпомічний як дитина і в абсолютній владі своїх тубільних сусідів» [1, с. 89]. Джукс спробував командувати індійцями і там, але безуспішно. Така ситуація - жахливий сон будь-якого колоніального чиновника.

З іншого боку, Р. Кіплінг, наводячи приклад такого явища, як «Село мертвих», критикував всілякі ліберальні елементи в імперському правлінні. В демократичній Індії, наполягав він, правила б анархія. Що ще гірше, - британці потрапили б у владу до своїх колишніх слуг. Пригода Джукса

нібито перенесла його в кошмарне майбутнє. Крім того, пригода Джукса нагадує його реальний стан - життя в ямі не надто відрізнялося від його звичайного життя в Індії, де він був замкнений в «пустельний піщаний відрізок країни», оточений «кулі ... які не більше ні менше дратували, ніж інші зграї» [1, с. 97], і схильний до періодичних нападів лихоманки. У Індії він перебував у пастці не менше ніж у цій ямі, боровся за виживання в той час, як надія вибратися ставала все більш примарною. Ця пригода висвітлювала тогочасну імперську ситуацію і давало їй гротескний образ через призму страхів минулого, сьогодення і майбутнього, які проектувалися на неї. Джукс, який не був натурою вразливою, так до кінця і не усвідомив значення своєї кошмарної пригоди, бо він не пов'язував короткий період життя в «Містечку мертвих» з подальшим життям в Індії. Він міг продовжувати існувати в цьому пеклі.

Подібний результат Р. Кіплінг наводить в одному зі своїх найкращих оповідань «В кінці шляху» (1890 р.). Основна його тема - імперське життя в Індії, далеке від ідилічного, - складне і жорстоке. Головні герої оповідання, чотири молодих офіцера, збираються разом у вихідні дні, щоб відволіктися від повсякденних турбот: троє з них грають в карти, співаючи пісні і розмовляючи про рідну домівку.

Але четвертий, господар будинку, був не в змозі знаходити порятунок у ритуалах їх зустрічей, не розуміючи, як можна співати гімни, «коли ви на сім саженів у пеклі». Потім у четвертого героя почалися галюцинації: «сліпе обличчя, яке плаче і не може витерти сльози, і це сліпе обличчя переслідує його по коридорах» [1, с. 123]. Дослідники творчості Р. Кіплінга пояснюють це тим, що «... людина, яка мала таке ведіння повинна була відчувати себе безпорадною жертвою: вона сліпа, безпорадна і не в змозі визнати свій страх (витерти очі)» [5, с. 36].

Молодий чоловік побачив реальну особу за імперським фасадом, можливо, - самого себе. Його безумство - результат погляду на реальні обставини свого життя. Може краще бути сліпим і не помічати правди, як його друзі: вони виживали, чіпляючись за самообман і можливість забутися, - її надавали клуби.

Р. Кіплінг усвідомлював і був стурбований прихильністю до них. Ця втеча від реальності висвітлена в оповіданні «Рікша - привид» (1890 р.). Пенсі - головний герой, якого переслідував привид, порятунок від якого він знаходив в клубній атмосфері. Пенсі рятувався від особистого демона, але британські кафе та клуби символізували притулок в «буденності» від загадок і небезпек величезної Індії. Як якийсь інститут, покликаний відволікати, клуби виключали не тільки індійський народ, але і реальний світ, як їм здавалось, суперечливих ідей, що їх дуже дратував.

Р. Кіплінг усвідомлював, що залежність від клубів підвищувала вразливість слуг Імперії, і відобразив це в оповіданні «Повернення Імрея» (1890 р.). Зникнення Імрея виявилося загадковим,оскільки час його роботи в Індії він проводив у вузькому колі британських друзів - «серед більярдних столів в клубі» [1,с. 84], - зразкова поведінка для шановної людини. Інший герой - Стрікленд - офіцер імперської поліції не викликає захоплення, так само як і його ексцентричні звички і поведінка. Імрей покладався на клуб, а Стрікленд зневажав його.Третій герой, одночасно оповідач, виступає в ролі арбітра і намагається відповісти на питання, чия модель поведінки більше гідна наслідування. Він добре знає і захоплюється Стріклендом, але в нього багато спільного з Імрееем. Імрей гине через власне неуцтво (вранці його тіло знайшли біля місцевого біль'ярдного клубу, в якому він типово проводив час): не знаючи місцевих звичаїв, він похвалив маленького сина свого слуги, що вважається дуже поганою прикметою у індусів. Імрей був убитий власним слугою, оскільки той вважав, що Імрей наслав прокляття на його дитину. Позиція автора очевидна - Імрей зробив помилку через незнання природи східних людей,- тому, імперським службовцям необхідно дізнатися якомога більше про індійське суспільство, його традиції, звичаї та навіть забобони, а страх, що утримує їх від дослідження цього суспільства - їх перший ворог.

Висновки. Наведене в статті дослідження образу англо-індійського суспільства Р. Кіплінга кінця XIX ст. дозволяє зробити висновок про те, що автор бачив як позитивні, так і негативні його риси. А оскільки Кіплінг сам належав до цього ж суспільства, прагнув зберегти його, вбачаючи в ньому опору панування Британської влади в Індії, то сам намагався допомогти англійцям, які проживали в цій країні, адаптуватися до складних, суперечливих, алогічних для європейців реалій індійського життя. Своїм художнім чуттям Р. Кіплінг передбачав небезпеки, що загрожували пануванню Англії в Індії, хотів застерегти своїх співвітчизників. Розуміючи дуже велику протилежність британської та індіскої цивілізацій, Р. Кіплінгу все-таки по-праву належать перші спроби зближення і можливості діалогу культур навіть у настільки несприятливих умовах розвитку сучасного йому англо-індійського суспільства.

Література:

1. Kipling R. Kim. - London: Penguin Books, 2014. 287 p.
2. Said E.W. Culture and Imperialism. – London: Vintage, 1994. 444 p.
3. Suleri S. The Rhetoric of British India. – The University of Chicago Press, Chicago, 1992. 230 p.
4. Wolfreys J. Literary Theories, A Reader and Gide. N.Y. Un-ty Press, N.Y., 1999. 672 p.
5. Mc Clure J.A. Kipling and Conrad, the Colonial Fiction. London.1981. 336 p.

References:

6. Kipling R. Kim. - London: Penguin Books, 2014. 287 p.
7. Said E.W. Culture and Imperialism. – London: Vintage, 1994. 444 p.
8. Suleri S. The Rhetoric of British India. – The University of Chicago Press, Chicago, 1992. 230 p.
9. Wolfreys J. Literary Theories, A Reader and Gide. N.Y. Un-ty Press, N.Y., 1999. 672 p.
10. Mc Clure J.A. Kipling and Conrad, the Colonial Fiction. London.1981. 336 p.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК *811.111'42+821.111-3*

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-703-714

Діхтярь Катерина Іванівна здобувачка вищої освіти факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства, бакалавр, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0008-3079-9905

Добрушина Марія Юріївна доктор філософії, доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-8799-990X

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ДЕТЕКТИВНОГО РОМАНУ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ Р. ҐАЛБРЕЙТА “THE INK BLACK HEART”

Анотація. Розвідку присвячено лінгвостилістичному аналізу сучасного детективного роману на матеріалі твору Р. Ґалбрейта “The Ink Black Heart” («Чорнильно-чорне серце»). Зауважено, що детективний жанр займає особливу позицію в системі художнього дискурсу, адже поєднує усталену жанрову традицію з чіткою композиційною структурою та виразною прагматичною організацією. У цьому жанрі художній дискурс набуває підвищеної динамічності, оскільки текст не лише репрезентує подію, а й моделює процес її осмислення. У роботі студійовано мовні засоби, які забезпечують створення наративної напруженості, жанрової специфіки та психологічної глибини тексту.

У представленому дослідженні застосовано метод суцільної вибірки для виявлення найуживаніших лексичних і стилістичних засобів. Проаналізовано культурно-марковану лексику, професіоналізми, розмовні та знижені мовні одиниці, власні назви, ідіоми, а також стилістичні прийоми, зокрема метафору, епітет, іронію, порівняння, антитезу, градацію та еліпсис.

Визначено функціональну роль зазначених мовних засобів у формуванні детективного дискурсу та встановлено їхнє значення для забезпечення реалістичності, динамічності й емоційної виразності оповіді. Кількісний аналіз засвідчив переважання метафори, епітета та іронії, що підтверджує домінування образності й оцінності в стилістичній організації роману. Залучення мовних засобів різних рівнів забезпечує формування психологічно достовірних образів, репрезентацію актуального соціального контексту та втілення жанрової специфіки детективного роману.

Отримані результати можуть бути використані в подальших дослідженнях сучасного детективного жанру, а також у курсах з лексикології, стилістики та аналітичного читання.

Ключові слова: детективний роман, художній дискурс, лінгво-стилістичні особливості, метафора, іронія, професіоналізми, розмовна лексика, стилістичні засоби.

Dikhtiar Kateryna Ivanivna bachelor student of higher education at the Faculty of Ukrainian and Foreign Philology and Art History, Oles Honchar Dnipro National University, https://orcid.org/0009-0008-3079-9905

Dobrushyna Mariia Yuriivna, PhD, Associate Professor at the Department of English Philology, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-8799-990X

LINGUOSTYLISTIC PECULIARITIES OF THE CONTEMPORARY DETECTIVE NOVEL BASED ON THE NOVEL “THE INK BLACK HEART” BY R. GALBRAITH

Abstract. The research is devoted to the linguostylistic analysis of a contemporary detective novel based on the work of R. Galbraith “The Ink Black Heart”. It is noted that the detective genre occupies a special position in the system of artistic discourse, as it combines an established genre tradition with a clear compositional structure and an expressive pragmatic organization. In this genre, artistic discourse acquires increased dynamism, since the text not only represents an event, but also models the process of its comprehension. The work studies linguistic means that ensure the creation of narrative tension, genre specificity and psychological depth of the text.

In the given study, the method of continuous sampling was used to identify the most commonly used lexical and stylistic means. Culturally marked vocabulary, professionalisms, colloquial and reduced language units, proper names, idioms, as well as stylistic devices, in particular metaphor, epithet, irony, comparison, antithesis, gradation and ellipsis, were analyzed.

The functional role of the above-mentioned language means in the formation of detective discourse was determined and their significance for ensuring realism, dynamism and emotional expressiveness of the narrative was established. Quantitative analysis showed the predominance of metaphor, epithet and irony, which confirms the dominance of imagery and evaluation in the stylistic organization of the novel. The involvement of language means of different levels ensures the formation of psychologically reliable images, the

representation of the current social context and the embodiment of the genre specificity of the detective novel.

The results obtained can be used in further research into the modern detective genre, as well as in courses on lexicology, stylistics and analytical reading.

Keywords: detective novel, fictional discourse, linguostylistic features, metaphor, irony, professional vocabulary, colloquial language, stylistic devices.

Постановка проблеми. Детективний жанр залишається одним із найпопулярніших у світовій літературі, що пояснюється його здатністю поєднувати інтригу, логічну побудову сюжету та інтелектуальну співучасть читача. Водночас, мовна організація детективного тексту потребує системного лінгвостилістичного аналізу, оскільки саме через мовні засоби реалізується напруження, динаміка розслідування та характерологічна виразність персонажів. Сучасні дослідження художнього дискурсу акцентують увагу на взаємодії автора, тексту та читача, а також на ролі мовних засобів у формуванні смислової структури твору. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення лінгвостилістичних особливостей детективного роману як окремого різновиду художнього дискурсу.

Аналіз досліджень. Проблематика детективного роману як жанру художнього дискурсу неодноразово ставала предметом наукових розвідок у вітчизняному та зарубіжному літературознавстві й мовознавстві. У монографії О. В. Бєляєвської [1] досліджено композиційну організацію сучасного детективного тексту, окреслено структурні моделі побудови сюжету та визначено особливості наративної динаміки. Авторка акцентує увагу на закономірностях розгортання інтриги та механізмах формування напруження, що є важливими для розуміння жанрової специфіки детективу. Стаття О. Бєлякова, Н. Пожарської та О. Шкамарди [2] присвячена аналізу семантичних і структурних особливостей класичного детективу. Дослідники визначають характерні ознаки жанру, зокрема логічність сюжету, чітку фабульну організацію та домінування причинно-наслідкових зв’язків.

У роботі Т. В. Голі-Оглу та Ю. О. Ткаченко [3] розглянуто вплив жанрових особливостей детективного роману на вибір мовних засобів.

Автори доводять, що жанрова специфіка безпосередньо зумовлює використання лексико-семантичних, морфологічних і синтаксичних одиниць, спрямованих на створення ілюзії достовірності та динамічності. Лінгвокогнітивний підхід до вивчення детективного дискурсу представлено в дисертаційному дослідженні А. Б. Калюжної [4], де проаналізовано ключові концепти англомовного детективного тексту. У подальших працях дослідниця [5] звертається до проблеми художнього простору в класичному

детективі, що розширює розуміння структурної організації жанру. Серед зарубіжних праць варто відзначити дослідження A. Humpherys [6], у якому окреслено історичний розвиток британської детективної літератури XIX – початку XX століття. S. Knight [7] аналізує еволюцію кримінальної прози з урахуванням соціальних та культурних чинників. P. Lehman [8] досліджує наративні стратегії детективної прози, зокрема використання «хибних слідів» і сюжетних поворотів як механізмів підтримання інтриги. Праця M. Toolan [9] присвячена ролі стилістики в аналізі художнього тексту та підкреслює значення лінгвостилістичного підходу для інтерпретації літературного дискурсу.

Мета статті полягає в комплексному студіюванні лінгвостилістичних особливостей сучасного детективного роману на матеріалі твору Р. Ґалбрейта “The Ink Black Heart” («Чорнильно-чорне серце») [10]. Зокрема, передбачено встановлення функціонального навантаження стилістичних тропів та специфіки поєднання експресивності та реалістичності мовлення, що реалізовано за допомогою лінгвостилістичних фігур різних рівнів.

Виклад основного матеріалу.

Детективний роман посідає особливе місце в системі художнього дискурсу, оскільки поєднує жанрову традицію з чіткою композиційною організацією та виразною прагматичною спрямованістю. Він репрезентує модель тексту, у якій сюжетна інтрига, логіка розслідування та поступове розкриття інформації формують специфічний тип взаємодії між автором і читачем. Саме в межах детективу художній дискурс набуває особливої динаміки, оскільки текст не лише відображає подію, а й організовує процес її пізнання.

Розглядаючи особливості мовностилістичної організації детективу варто зазначити, що такі твори характеризуються широким спектром засобів, які утворюють картину злочину та його розкриття. Ці мовні засоби не функціонують ізольовано, а підпорядковуються чіткій композиційній логіці жанру, спрямованій на поступове нарощування інтриги та контролювання інформації. Саме структурна організація тексту визначає спосіб розгортання напруження та забезпечує ефект очікування розв’язки.

Згідно з дослідженням американського літературознавця Дж. Коурта, специфіка напруженості в детективі полягає в інформаційній асиметрії між оповідачем, героєм і читачем [11, с. 51]. Така асиметрія викликає пізнавальний інтерес і створює ефект загадки. Читач стає активним співучасником розслідування, що посилює психологічну та сюжетну напругу.

Вітчизняна дослідниця О. Бєляєвська підкреслює, що наративна напруженість у детективі виникає не лише завдяки фабулі, а й за рахунок мовних засобів, таких як короткі синтаксичні структури, вигуки, інверсії,

повтори, а також внутрішній монолог і діалогізація [1, с. 84]. Окрему роль у створенні напруження відіграє персонаж-детектив, який функціонує як медіатор між таємницею й її розкриттям. Його логіка мислення, сумніви, помилки й інтуїція є основою для розвитку конфлікту та поступового нарощення драматичного ефекту.

С. Радецька та В. Стрижак виокремлюють лінгвістичні, стилістичні, граматичні та графічні засоби формування напруженості. На рівні лексики напруженість створюється, зокрема, за допомогою вживання слів та словосполучень, що позначають невизначеність або припущення (наприклад, *perhaps, maybe, seemingly, it appeared*). Такі мовні одиниці формують атмосферу непевності, психологічної нестабільності й тематичної загадковості.

Окрім цього, введення у текст слів-реалій та власних назв сприяє створенню ефекту автентичності, занурює читача в конкретний історичний або культурний контекст. Іншим важливим прийомом є використання семантичних лакун – навмисних інформаційних прогалин у наративі, які зумовлюють когнітивну активність реципієнта: читач змуше-ний самостійно реконструювати зміст, що підвищує рівень психологічного залучення в сюжетну лінію [12, с. 144].

Граматичні засоби реалізуються через інверсію – порушення звичного порядку слів у реченні. Це дозволяє виділити значущу інформацію та створити експресивний акцент.

Повтори та паралельні конструкції не лише надають тексту ритмічної організованості, але й можуть провокувати ефект настирливості або тривожного очікування.

Англійській мові, зокрема, притаманне використання герундіальних конструкцій, які додають гнучкості синтаксису і стилістичної виразності, водночас для української мови вони не мають повноцінних аналогів. Окрему увагу варто звернути на розташування рему – ключової інформації в реченні. Її відтягування до кінця синтаксичної структури підсилює ефект несподіванки й тримає читача в напрузі [12, с. 144].

До стилістичних засобів належать ті, що підсилюють емоційний резонанс тексту та забезпечують взаємодію між автором і реципієнтом. Згідно з класифікацією, запропонованою О. О. Селівановою, стилістичні засоби можна умовно поділити за рівнями мовної системи, як-от фонетичні засоби (алітерація, асонанс, ритм, рима), лексичні засоби (тропи: метафора, епітет, метонімія, гіпербола, іронія тощо), морфологічні засоби (використання граматичних форм для експресії), синтаксичні засоби (фігури мови: інверсія, анафора, градація, еліпсис тощо), текстові засоби (композиційні прийоми, ремінісценції, алюзії) [13, с. 317].

Розглянемо лінгвостилістичні особливості роману “The Ink Black Heart” («Чорнильно-чорне серце») на прикладах лексичних та стилістичних тропів.

До лексичних особливостей роману уналежнюємо такі, як-от вживання культурно-маркованої лексики, професіоналізмів, евфемізмів тощо. Нижче наведемо приклади таких особливостей.

1. Використання культурно-маркованої лексики.

У тексті роману використано культурно-марковані лексичні одиниці мистецької та історичної сфер, наприклад: *art deco, Lalique, The Turner Prize, Fabergé, Hellenistic, Alexander the Great.* Культурно-марковані лексичні одиниці відсилають до конкретних історичних періодів, художніх напрямів та культурних інституцій.

2. Використання професіоналізмів: *“She’d been forced to temporarily shelve her flat-hunting plans because of the long hours she was working, but still volunteered to stake out the billionaire’s house over Christmas”* [10]. У прикладі використано фразове дієслово *to stake out*, яке належить до професійно-забарвленої лексики детективного та правоохоронного дискурсу. Така лексична одиниця вказує на здійснення прихованого спостереження за об’єктом протягом певного часу з метою фіксації його дій або переміщень. Лексема має професійний характер, оскільки активно функціонує у сфері оперативної діяльності (поліцейській, військовій, детективній практиці) та відображає специфіку професійної комунікації.

3. Використання розмовних лексичних одиниць, просторіччя: *“I don’t wear heels much any more. Don’t want to faceplant in the middle of the Ritz”* [10]. У наведеному фрагменті використано розмовну лексему *faceplant*, що належить до сучасного сленгу. Дієслово *to faceplant* утворене шляхом словоскладання (*face* + *plant*) і вживається для позначення раптового падіння обличчям донизу. Лексема має знижене стилістичне забарвлення та функціонує переважно в неформальному мовленні. Її використання в репліці створює комічний ефект і демонструє самоіронію мовця.

4. Використання зниженої лексики: *“She was so pissed…”* [10]. У наведеному прикладі використано розмовну лексему *pissed*, яка у британському варіанті англійської мови функціонує як сленгове позначення стану сильного алкогольного сп’яніння. Зазначена одиниця має знижене стилістичне забарвлення та належить до неформального мовлення.

5. Використання евфемізмів: *“Anthony, we can see Johnny Winkle.”* [10] У наведеному фрагменті використано евфемістичну номінацію *Johnny Winkle*, яка функціонує як жартівливе замінне позначення чоловічого статевого органа. Такі антропоморфізовані назви є типовими для

неформального побутового мовлення, зокрема в ситуаціях, де пряме йменування анатомічних реалій вважають недоречним або надто прямолінійним.

6. Використання власних імен та назв. У тексті твору простежується активне функціонування власних назв різних типів, зокрема: *"I wouldn't go on Tinder."* [9], *"'Sorry,' said Robin as they walked carefully down the steep stone steps at the front of the Ritz, Strike's arm still around her waist"* [10].

5. Використання ідіом, як-от *"Your memory,' said Robin, surprised that he had the exact words on the tip of his tongue"* [10]. У наведеному прикладі використано фразеологічну одиницю *on the tip of his tongue*, яку уналежнено до стійких ідіоматичних виразів англійської мови. Семантично, вона позначає стан, коли мовець майже пригадує певну інформацію, однак не може її негайно відтворити.

Отже, аналіз показав, що роман "The Ink Black Heart" («Чорнильно-чорне серце») вирізняється різноманітністю лексичних засобів і поєднанням різних рівнів мовлення. Нами виокремлено такі лексичні особливості, як:

– використання культурно-маркованої лексики;
– використання професіоналізмів детективного та правового дискурсу;
– уживання розмовної лексики;
– застосування просторічних і знижених мовних одиниць;
– використання обсценної лексики;
– уживання евфемізмів;
– активне функціонування власних імен та назв.

Зауважимо власне стилістичні особливості, які притаманні студійованому роману. Серед стилістичних засобів роману виокремлено метафору та метафоричні конструкції, епітет, метонімію, еліпсис та алюзію. Ці та інші стилістичні фігури функціонують не ізольовано, а у взаємодії, формуючи цілісну картину тексту. У якості прикладів таких стилістичних прийомів наведемо такі:

"I've had enough matchbox psychologists telling me why I live the way I do and tracing it all back to my family, so-called" [10]. У студійованому фрагменті використано метафоричну конструкцію *matchbox psychologists*. Лексема *matchbox* (сірникова коробка) переносно вказує на щось дрібне, обмежене, вузьке за масштабом.

У поєднанні з іменником *psychologists* утворюється іронічно забарвлена характеристика, що знецінює фахівців, представляючи їх як поверхових або дріб'язкових. Тут метафора виконує оцінно-експресивну функцію.

Варто зазначити, що значна кількість студійованих стилістичних прийомів розповсюджується саме на зображення персонажів твору, їхніх психологічних характеристик, соціального статусу, а також міжособистісних відносин. Як і попередній приклад, фрагмент *"Shortly after their acrimonious split, the journalist had found out that her ex-partner was still in contact with her seventeen-year-old daughter, whom Midge had dubbed Legs"* [10] демонструє приклад використання метонімії. Так, ім'я *Legs* утворене за принципом перенесення назви частини тіла на позначення особи. У такий спосіб замість реального імені використано характерну домінантну зовнішню ознаку. Така номінація індивідуалізує персонажа твору.

Інший зразок вживання стилістичних тропів наведено у фрагменті *"What a liar she'd been: Sarah had liked her men smoothly handsome, as proven by her relentless and ultimately successful pursuit of Matthew"* [10]. У студійованому реченні використано епітет *smoothly handsome*, який надає оцінну характеристику зовнішності чоловіків. Поєднання прислівника *smoothly* з прикметником *handsome* створює образ не просто привабливого, а бездоганного типу зовнішності. Такий епітет має відтінок штучності або надмірної ідеальності. Також цей епітет реалізує іронічний елемент зображення персонажу. Крім того, прикметник *relentless* у словосполученні *relentless pursuit* виконує функцію метафоричного епітета, підкреслюючи наполегливість і цілеспрямованість героїні. Він посилює динамічність образу та надає висловлюванню емоційного забарвлення.

Ще одним цікавим, на нашу думку, зразком використання тропів є фрагмент *"His resemblance to a broken-nosed, slightly overweight Beethoven had increased now that he'd shaved off his recently grown beard, but the waitress's warm smile as she handed Strike his first Old Fashioned reminded Robin of what her ex-husband's new wife, Sarah Shadlock, had once said of the detective"* [10]. У цьому випадку, використано порівняння, побудоване на зіставленні зовнішності персонажа з образом *Beethoven*. Таке порівняння несе в собі ще й інтертекстуальну функцію. Компоненти *broken-nosed, slightly overweight* конкретизують портретні риси, посилюючи візуальну подібність, вдаючись до іронічного відтінку, що знижує піднесений статус алюзивного образу. Вкотре стилістична фігура індивідуалізує персонажа, водночас формуючи оцінне ставлення до нього.

Еліптичне речення є іншим зразком лінгво-стилістичної особливості роману. Так, у реченні *"Her mother was that actress, Lindsey Fanthrope? Mixed-race woman?"* [10] спостерігаємо еліпсис – скорочення граматичної структури. Друга репліка *(Mixed-race woman?)* є неповним реченням, у якому пропущено як підмет так і присудок. Імпліцитно повна форма могла б звучати як *"Was she a mixedrace woman?"* Залучення еліптичних

конструкції демонструє розмовність, «реальність» мовлення, а також деяку фрагментарність мислення мовця. Це дозволяє створити ефект живого діалогу, у якому контекст та взаємодія співрозмовників уможливлюють розуміння окремих фрагментів.

У романі наявні алюзії, як-от *"Trying to find the right words, Strike's eyes found the bronze panel on the wall behind Robin's head, which showed a naked Leda being impregnated by Zeus in the form of a swan"* [10]. У поданому фрагменті використано міфологічну алюзію на давньогрецький міф про Леду та Зевса. Згадка про *Leda i Zeus in the form of a swan* відсилає до класичного сюжету античної міфології, який не пояснюється безпосередньо в тексті, але передбачає культурну обізнаність читача. Ця алюзія виконує інтертекстуальну функцію, водночас передаючи символічне навантаження, що пов'язане з темами спокуси та влади.

Стикаючись з непоодинокими зразками іронії, зазначимо один із прикладів іронічного речення: *'I grew up with massive piles of Sheep Management next to the loo – obviously I know sheep breeds…"* [10]. Іронія в цьому висловлюванні ґрунтується на контрасті, на перебільшенні та зниженому контексті згадки фахового видання. Поєднання серйозної назви журналу з побутовою деталлю (next to the loo) створює комічний ефект і знижує значущість теми. Гіпербола *massive piles* посилює виразність висловлювання, створюючи враження надмірності.

Ще одним прикладом гіперболи можемо вказати речення: *"She was so pissed, I thought she was going to topple into the fire when she threw a log on it"* [10]. У наведеному фрагменті використано гіперболу як засіб посилення знаення. Стан алкогольного сп'яніння передається через перебільшене припущення, що героїня могла впасти просто у вогонь. Такий розвиток подій подано як можливий, однак має очевидно перебільшений характер, що підкреслює ступінь нестабільного стану героїні. У цьому випадку гіперболі надає динамічності висловлюванню.

Комічність ситуації співвідноситься з відчуттям певного напруження або страху в реченні *"However funny she'd found it, it was also slightly intimidating"* [10] та створює внутрішній семантичний контраст. Тут реалізовано антитезу, побудовану на протиставленні двох емоційних оцінок – *funny* та *intimidating*. Таке поєднання протилежних вражень передає складність сприйняття події. Антитеза виконує й когнітивну функцію, структуруючи досвід крізь призму протиставлення.

Цікавим є використання градації, яку побудовано на послідовному наростанні оцінних характеристик: *"Most of all, she liked Cormoran Strike, who was giving her a wonderful, memorable and costly birthday evening"* [10]. Прикметники *wonderful, memorable* та *costly* розширюють і підсилюють

враження від події. Перехід від загальної оцінки (*wonderful*) до матеріального бачення (*costly*) створює ефект посилення та багатовимірності враження.

Зазначимо ще один троп, до якого вдається автор – парцеляція: *"They were evil-looking bastards – the sheep, that is – can't remember the name of the breed. Black and white. Huge horns and yellow eyes"* [10]. *Black and white* та *Huge horns and yellow eye* є неповними реченнями, які семантично пов'язані з попереднім контекстом. Такий прийом створює ефект поступового нашарування образу, де кожна наступна деталь уточнює попередню. Окремі короткі фрагменти акцентують увагу на зовнішніх рисах і підсилюють емоційність опису. Парцеляція виконує експресивну функцію, надаючи мовленню динамічності та розмовної природності.

Ще одне студійоване речення містить у собі безполучникове поєднання однорідних конструкцій: *"I went up to my attic room about two in the morning, stripped off, fell into bed very pissed, turned out the light and a couple of minutes later the door opened"* [10]. Тут ми вбачаємо вживання асиндетона, де дієслова *stripped off, fell into bed, turned out the light* подані послідовно без використання сполучників між ними. Такий прийом передає швидкість і механічність дій персонажа, створює відчуття стрімкого розвитку подій. У цьому випадку асиндетон виконує не лише стилістичну, а й когнітивну функцію, відтворюючи спосіб сприйняття подій у свідомості персонажа.

Висновки. Отже, у процесі комплексного студіювання стилістичних особливостей роману Р. Ґалбрейта "The Ink Black Heart" («Чорнильно-чорне серце») виокремлено широкий спектр лінгвостилістичних засобів, зокрема як метафору, метонімію, епітети (у тому числі метафоричні), порівняння, еліпсис, алюзії, іронію, гіперболу, антитезу, градацію, парцеляцію та асиндетон. Зазначені тропи функціонують як на лексико-семантичному, так і на синтаксичному рівнях, що створює структурну багатошаровість студійованого роману. Значну кількість стилістичних фігур спрямовано на художнє зображення персонажів роману, їхнього соціального стану та емоційних переживань. Широка варіативність залучення мовностилістичних фігур красномовно поєднує експресивність, образність та реалістичність живого мовлення.

Встановлено, що стилістичні фігури виконують не лише експресивну функцію, а й когнітивну – вони допомагають змоделювати внутрішній світ персонажів та відтворити динаміку повсякденного спілкування.

Використання різнорівневих мовних засобів сприяє створенню психологічно переконливих образів, відтворенню сучасного соціокультурного середовища та реалізації жанрових особливостей детективного роману, зокрема динамізму.

Подальші студіювання передбачають встановлення лінгвостилістичних особливостей класичного та сучасного детективу з урахуванням історичного та культурного контекстів, а також когнітивно-дискурсним аспектам вербалізації концептів, які притаманні детективному жанру.

Література:

1. Бєляєвська О. В. Композиційна організація сучасного детективного тексту: монографія. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2017. 132 с.

2. Бєляков О., Пожарська Н., Шкамарда О. Специфіка класичного детективу: семантичні та структурні особливості. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки», 2025. № 4. С. 68–75.

3. Голі-Оглу Т. В., Ткаченко Ю. О. Вплив жанрових особливостей детективного роману на вибір мовних засобів. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації, 2018. Т. 29 (68). № 3. С. 25–29.

4. Калюжна А.Б. Лінгвокогнітивні характеристики ключових концептів англомовного детективного дискурсу : дис. канд. філол. наук:10.02.04. Харків, 2017.264с.

5. Калюжна А.Б. Особливості зображення простору в класичному детективі. Закарпатські філологічні студії, 2020. Випуск 14. Том 1. С. 103–108

6. Humpherys A. British Detective Fiction in the 19th and Early 20th Centuries. Oxford Research Encyclopedia of Literature. 25 p.

7. Knight S. Crime Fiction since 1800: Detectives, Death, Diversity. New York: Palgrave Macmillan, 2010. 122 p.

8. Lehman P. Red Herrings and Twists: Narrative Strategies in Detective Fiction. London: Palgrave Macmillan, 2014. 198 p.

9. Toolan M. 'On the Centrality of Stylistics'. Gothenburg Studies in English, 2003. P. 33–43.

10. Galbraith R. The Ink Black Heart. URL: https://www.allyoucanbooks.com/ebook/ink-black-heart-robert-galbraith

11. Courth J. Mystery Fiction: Genre, Narrative and the Detective's Function. New York: Routledge, 2012. 178 p.

12. Радецка С. В., Стрижак В. О. Композиційні та лінгвістичні засоби створення напруги у текстах детективного жанру. Розділ ІІІ. Лінгвістика тексту і контекстні вияви лексичних одиниць, 2022. С. 142–146

13. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава. Довкілля-К, 2008. 656 с.

References:

1. Bieliaievska, O. V. (2017). Kompozytsiina orhanizatsiia suchasnoho detektyvnoho tekstu [Compositional Organization of the Modern Detective Text]. Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu. A. 132 p. [in Ukrainian].

2. Bielakov, O., Pozharska, N., Shkamarda, O. (2025). Spetsyfika klasychnoho detektyvu: semantychni ta strukturni osoblyvosti [Specificity of Classical Detective Fiction: Semantic and Structural Features]. Akademichni studii. Seriia "Humanitarni nauky" – Academic Studies. Humanities Series, 4, 68–75. [in Ukrainian].

3. Holi-Oglu, T. V., Tkachenko, Yu. O. (2018). Vplyv zhanrovykh osoblyvostei detektyvnoho romanu na vybir movnykh zasobiv [Influence of Genre Peculiarities of the

Detective Novel on the Choice of Language Means]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific Notes of V. I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Social Communications, Vol. 29 (68), 3, 25–29. [in Ukrainian].

4. Kaliuzhna, A. B. (2017). Linhvokohnityvni kharakterystyky kliuchovykh kontseptiv anhlomovnoho detektyvnoho dyskursu [Linguocognitive Characteristics of Key Concepts of English Detective Discourse]. PhD thesis. Kharkiv. 264 p. [in Ukrainian].

5. Kaliuzhna, A. B. (2020). Osoblyvosti zobrazhennia prostoru v klasychnomu detektyvi [Peculiarities of Space Representation in Classical Detective Fiction]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, Issue 14, Vol. 1, 103–108. [in Ukrainian].

6. Humpherys, A. British Detective Fiction in the 19th and Early 20th Centuries. Oxford Research Encyclopedia of Literature. 25 p.

7. Knight, S. (2010). Crime Fiction since 1800: Detectives, Death, Diversity. New York: Palgrave Macmillan. 122 p.

8. Lehman, P. (2014). Red Herrings and Twists: Narrative Strategies in Detective Fiction. London: Palgrave Macmillan. 198 p.

9. Toolan, M. (2003). On the Centrality of Stylistics. Gothenburg Studies in English, 33–43.

10. Galbraith, R. The Ink Black Heart. Available at: https://www.allyoucanbooks.com/ebook/ink-black-heart-robert-galbraith

11. Courth, J. (2012). Mystery Fiction: Genre, Narrative and the Detective's Function. New York: Routledge. 178 p.

12. Radetska, S. V., Stryzhak, V. O. (2022). Kompozytsiini ta linhvistychni zasoby stvorennia napruhy u tekstakh detektyvnoho zhanru [Compositional and Linguistic Means of Creating Tension in Detective Texts]. Rozdil III. Linhvistyka tekstu i kontekstni vyiavy leksychnykh odynyts, 142–146. [in Ukrainian].

13. Selivanova, O. O. (2008). Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern Linguistics: Directions and Problems]. Poltava: Dovkillia-K. 656 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81-13

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-715-725

Дмитрасевич Ростислав Ярославович кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин, Львівський національний університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-7484-2276

Дмитрасевич Наталія Ігорівна асистент кафедри французької та іспанської філології, факультет іноземних мов, Львівський національний університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-8104-8249

ІНТЕГРАЦІЯ АНГЛІЗМІВ У ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНУ СИСТЕМУ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Анотація. На сьогоднішній день процеси глобалізації є визначальним фактором суспільного розвитку. Дослідження таких процесів охоплює широке коло проблемних питань, серед яких – білінгвізм, багатомовність, глобальна експансія англійської мови, динаміка соціальних та культурних взаємин та її відображення на розвитку мови, коли остання дозволяє відслідкувати нелінгвістичну реальність. Наразі неможливо уявити французькомовний дискурсивний простір без іншомовних лексичних одиниць, адже домінування англійської мови є прямим наслідком впливу глобалізації на мовні процеси та виникнення нових лексичних одиниць відповідно до вимог часу і тенденцій суспільного розвитку. Метою дослідження є розширений аналіз впливу англізмів на розвиток сучасної французької мови на тлі позиціонування англійської мови міжнародної комунікації. У статті, на основі матеріалів французьких електронних видань, аналізується використання англійських слів у французькій мові. Приведено ряд прикладів неологізмів та запозичень, а також інших лексичних і мовленнєвих новацій. Досліджено історію походження окремих слів, наведено варіанти вживання одного й того ж слова у двох мовах, при цьому звертається увага на особливості їх написання. Наведено приклади використання слів, що належать до таких сфер діяльності, як бізнес, політика, цифрові технології, спорт, одяг, соціальні мережі. Представлені французькі еквіваленти англійських слів, які пропонує використовувати Генеральна делегація з французької мови та мови Франції. Обґрунтовано, що на сьогодні англізми формують основний пласт запозиченої лексики

французької мови та зроблено висновок, що використання англійських слів у французькій мові – це природний процес розвитку та збагачення мови іноземною лексикою на тлі активних процесів глобалізації.

Ключові слова: англізми, переклад, запозичення, лексичні синоніми, неологізми, інтеграція.

Dmytrasevych Rostyslav Yaroslavovych Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Faculty of International Relations, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv**,** https://orcid.org/0000-0001-7484-2276

Dmytrasevych Nataliya Ihorivna Assistant Professor of the Department of French and Spanish Philology, Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-8104-8249

THE INTEGRATION OF ANGLISISMS INTO THE LEXICAL SYSTEM OF MODERN FRENCH LANGUAGE

Abstract. Today, globalization processes have become a determining factor in social development. The study of such processes covers a wide range of problematic issues, including bilingualism, multilingualism, the global expansion of the English language, the dynamics of social and cultural relations and their reflection on the development of language, when the latter allows us to trace non-linguistic reality. Currently, it is impossible to imagine the French-speaking discursive space without foreign lexical units, because the dominance of the English language is a direct consequence of the influence of globalization on language processes and the emergence of new lexical units complementary to the requirements of the time and trends in social development. The purpose of the study is an extended analysis of the influence of Anglicisms on the development of modern French against the background of the positioning of English as the language of international communication. The article, based on materials from French electronic publications, analyzes the use of English words in the French language. A number of examples of neologisms and borrowings, as well as other lexical and speech innovations are given. The history of the origin of individual words is studied, variants of the use of the same word in two languages are given, while attention is paid to the peculiarities of their spelling. Examples of the use of words belonging to such spheres of activity as business, politics, digital technologies, sports, clothing, social networks are given. French equivalents of English words are presented, which are proposed to be used by the General Delegation for the French Language and the Language of France. It is

substantiated that today Anglicisms form the main layer of borrowed vocabulary of the French language and the conclusion is made that the use of English words in the French language is a natural process of development and enrichment of the language with foreign vocabulary against the background of active processes of globalization.

Keywords: Anglisms, translation, borrowings, lexical synonyms, neologisms, integration.

Постановка проблеми. На сьогодні англійською розмовляють майже 1,5 млрд. людей на планеті. З глобалізацією та все більшим поширенням англійської, у всі мови світу інтегруються англізми – запозичення з англійської мови, які використовуються в будь-якій іншій мові. Французька мова не уникла цього процесу, більше того, деякі англійські терміни повністю замінили французькі слова. Прикладом можуть слугувати слова *un dress code, cool, booster, vintage, un casting, weekend* тощо.

Вплив англізмів на динаміку французької мови є складним і суперечливим процесом, що актуалізує проблему походження та інтеграції англійських слів. Жодна група іноземної лексики у сучасній французькій мові не інтегрується так швидко, як англізми, і жодна з них не є репрезентованою в такому обсязі, адже саме англійська на етапі глобалізації стала мовою бізнесу, подорожей, світового наукового дискурсу та маркетингу. Зміни життєвих норм, правил поведінки, ціннісних установок найперше відображаються у мові та мовленні, тому розширене дослідження мовних змін під впливом соціокультурних трансформацій вбачається необхідним для розуміння поточної динаміки лексики французької мови та прогнозування перспектив її подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретична основа проблематики репрезентована публікаціями лінгвістів, котрі присвячували увагу поширенню англізмів у французькій мові (M. Kostiuk [1], N. Khairulina [2], H. Gottlieb [3], M. Alenezi [4]). Науковцями уточнено дефініцію «англізм», охарактеризовано зв'язки між процесами запозичення та соціолінгвістичними наслідками явища глобалізації.

У публікаціях учених S. Şimon та ін. [5], N.Kirvalidze [6], P. Chesley [7] проаналізовано ключові особливості впливу англійської мови на французький словниковий на тлі розвитку інформаційно-комп’ютерних технологій, соціальних мереж та крос-культурної комунікації. Водночас, у роботах J. Maillet [8], C. Planchon [9] та інших учених досліджується динаміка перекладацьких наративів під впливом англізмів. Авторами було проведено аналіз потенціалу сучасних цифрових інструментів перекладу та їх ефективності у контексті запозичень, на основі чого було виявлено

основні властивості англізмів – доступність і відповідність сучасним тенденціям споживання інформації.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми розглядаються в публікаціях V. Saugera [10], F. Dupont [11], G. Sargsyan, Z. Arakelyan [12], де наукова увага зосереджується на аналізі актуальних лінгвістичних тенденцій. Як зазначають автори, існують англізми, які, інтегрувавшись у французьку лексику, втратили свій початковий «англійський» сенс – для прикладу, у Франції говорять *footing*, коли збираються на прогулянку або пробіжку, тоді як в англійській це слово має значення *підтримки, опори*, натомість у Англії використовують *jog, run*.

Науковці відзначають випадки зловживання англізмами (B. Riggio [13], M. Gasim [14]). Зокрема, використання англійських слів за наявності французького еквіваленту більшість авторів називають снобізмом, а їх «автоматичне» включення в мову вбачається звичайною даниною тенденціям. Водночас, вчені зауважують, що французька мова – жива, що постійно збагачується новими словами завдяки новим сферам діяльності, новим способам спілкування. У той же час можна стверджувати, що англізмам не приділено належної уваги в межах французького лінгвістичного дискурсу, що зумовлює необхідність активних дослідницьких пошуків у цій векторності.

Метою дослідження є розширений аналіз впливу англізмів на розвиток сучасної французької мови на тлі позиціонування англійської мовою міжнародної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Однією з основних тенденцій розвитку сучасної французької мови є активне вживання запозичених англійських лексем, що наділені стилістичним функціоналом, виразністю та варіативністю. Проте позитивний ефект від збагаченням словника мови-реципієнта, спостерігаються й негативні наслідки процесу, а саме витіснення автентичної лексики інноваційними висловами. Такий процес, загалом, є закономірним та відображає ключові наслідки глобалізації – економічну інтеграцію, стирання комунікаційних бар'єрів, активний цифровий розвиток.

Серед основних джерел запозичень з англійської мови – вплив США у політичному, культурному та економічному аспектах, поява нових гаджетів і технологій, засоби масової інформації та маркетинг. Зокрема, у французькій рекламі більшість англійських висловів та слоганів використовуються без перекладу *(«Oasis is good», «Serial Cleaner»*). Навіть французька авіакомпанія Air France використовує англійський слоган «*France in the air*». Назви англійських фільмів рідко перекладаються французькою, більше того, французькі продюсери називають свої фільми

англійською, щоб привернути увагу молодої аудиторії – прикладами можуть слугувати «*Subway*» Люка Бессона чи «*Forever Mozart*» Жан-Люка Годара. Аналогічна тенденція присутня у сфері книговидавництва («*People*» Стефана Дені) та музики («*For Me Formidable*» Шарля Азнавура) [2; 8; 14].

Загалом, можна виділити основні передумови використання французами англійської лексики у розмовній мові. Серед них – відсутність еквіваленту (*bulldozer, scanner, drone*), використання міжнародно прийнятих означень (*leader, speaker*) чи тенденційних слів (*look, flashmob*), а також необхідність лаконічних висловлювань.

Необхідно зауважити, що підлітки частіше використовують англійську, ніж дорослі люди. Наприклад, видання «Le Parisien» наводить приклади франгле підлітків: *trop swag, qui, entre deux nuggets, va liker sur Facebook pour faire le buzz* [1].

Окрім того, англійські слова часто є банально коротшими, що автоматизує їх використання для спрощення мовлення. Зокрема, замість *aspect, apparence* та ще двох варіацій означення зовнішнього вигляду французи часто застосовують англійське *look* [1].

Загалом, можна виділити ключові сфери, де французи найчастіше використовують англійські запозичення, серед яких:

- зовнішній вигляд (*top class, lifting, stylé, dress code, outfit*);
- повсякденне життя (*gadget, kit, shopping, cach, feedback*);
- політика і право (*sponsoring, fact checking, charter*);
- спорт (*coach, score, goal, workout, pace, HIIT*);
- фінансово-економічна сфера (*cash-flow, meeting, deadline*);
- мистецтво (*fiction, superstar, remake, pop star*);
- їжа (*snack, fast-food, brunch, wrap,take-away, take-out, superfood*).

Як правило, більшість з них інтегрується до поля французької лексики з глобальної Мережі. Цифровізація сприяла швидкому введенню таких слів, як *web, cyberspace, like, post, chat, hashtag* та низка інших [5; 7].

Чимало англійських слів на сьогодні зафіксовано у французьких словниках. Наприклад, *camping car, walkman, jogging* включені ще з 1982 р. до словника Petit Larousse. Водночас необхідно зауважити, що перед фіксацією у словнику запозичення піддається численним трансформаціям. Зокрема, англізм *beefsteak* з часом трансформувався на *bifteck*.

Необхідно зауважити, що англійські запозичення, здебільшого, мають суфікс *–ing*, водночас базові слова залишаються незмінними (для прикладу, *camping*). Водночас при їх вимові присутня французька фонема *[ŋ]*.

Водночас традиційні англійські суфікси *–are* та *–al* трансформувались на типові французькі *-aire, -eur, -el*, які є більш типовими для французької мови [9; 11].

Французьким виданням Le Figaro було розроблено «Словник англізмів», до якого увійшли поширені офісні англійські терміни, що з певних причин неприйнятні для французів [1]. Зокрема, до цього списку увійшло чимало популярних англійських запозичень, що активно використовуються у всьому світі, незважаючи на наявність відповідників у рідній мові.

Зокрема, мова йде про офісну абревіатуру *ASAP (As Soon As Possible)*, котра має два точних французьких еквівалентів – *dès que tu peux* та *le plus vite possible*. У порівнянні з автентичними відповідниками, *ASAP* звучить лаконічніше та делікатніше.

У контексті лінгвістичних особливостей, найбільш часто в ролі англійських запозичень у діловій комунікації виступають іменники та дієслова. Найуживанішими іменниками, зокрема, позиціонуються:

- *brainstorming* (мозковий штурм);
- *process* (процес);
- *burnout* (вигорання);
- *mainstream* (мейнстрім);
- *conf call* (конференція);
- *desk* (стільки, скільки завгодно);
- *workshop* (майстерка);
- *bullet points* (пункти списку);
- *personal branding* (особистий брендинг);
- *process* (процес).

Найбільш популярними дієсловами у офісному спілкуванні стали *debriefer, forwarder, implementer, drinker, printer, switcher* та інші. Такі слова трансформуються та отримують типові закінчення першої групи французьких дієслів і відмінюються відповідно до правил французької граматики. Словники англізмів неухильно розширюються, і на цьому фоні Жан Майє запропонував замінювати популярні англійські слова на їхні французькі еквіваленти, які є ще більш красномовними та доречними в різних контекстах [8]: англійському *stand-by*, зокрема, відповідає французький еквівалент *se tenir à coté*, а іменнику *flyer* – французький *prospectus*, *hashtag – mot-dièse*.

Французькі лінгвісти та журналісти критикують надмірне використання англізмів, що часто призводить до безглуздого мовлення. Особливої критики зазнає новітня лексика, інтегрована під впливом активної цифровізації. Зокрема, зловживають французи таким словом, як *le hackeur* (хакер), який згідно з словником Larousse означає людину, яка прагне обійти захист програмного забезпечення, шахрайським чином проникнути в комп'ютерну систему чи мережу [15].

Larousse [15] рекомендує використовувати в цьому контексті французьке слово *fouineur* (цікавий, який лізе не в свою справу), або залучати слово *un pirate* (пірат). Також прижилось у французькій мові англійське слово *trash* (сміття) для характеристики чогось брудного, огидного, низинного, хоча у французькій мові є відповідні синоніми – *écœurant, répugnant, nauséabond, malsain*.

Варто зауважити, що незважаючи на зростаючий вплив англізмів на розвиток французької, поборювачі автентичної французької лексики здійснюють спроби убезпечити свою мову від запозичень. Зокрема, наполегливі рекомендації щодо використання у мовленні французьких еквівалентів англійських термінів були зафіксовані у Законі Франції № 94-665 від 04.08.1994 р. про вживання французької мови, що дістав назву «Закону Тубону».

Приводом для його прийняття послужило невпинне зростання використання англійських слів у всіх сферах життя французького суспільства, чим перейнялися представники французької інтелігенції. Закон гарантує кожному громадянинові Франції право на інформацію, освіту, здоров'я та роботу мовою, що поділяється всіма, мовою Французької Республіки. На додаток до цього закону розробляються рекомендації, випускаються циркуляри про правила вживання англійських слів та їх еквівалентів в офіційних повідомленнях, рекламі, сфері культури тощо.

Комісіями з неології та термінології Генеральної делегації з французької мови Франції (*les Commissions de néologie et de terminologie de la Délégation générale à la langue française*) постійно ведеться робота з пошуку та адекватного перекладу слів, пропонуються французькі слова-еквіваленти термінів, які потім публікуються в Офіційному віснику (*Journal officiel*) [16].

Експерти пропонують терміни та формулюють визначення, а потім подають їх на затвердження Комісії зі збагачення французької мови, Французької академії та відповідних державних інституцій. На кожному етапі усі учасники процесу шукають найкраще визначення, правильний термін, відповідний англіцизму, щоб він став зрозумілим кожному жителю Франції. Приклади запропонованих відповідників приведені у табл. 1.

Таблиця 1.

Приклади французьких відповідників поширеним англіцизмам, запропоновані Генеральною делегацією з французької мови та мови Франції

Англіцизм	Французький еквівалент
Bashing	Éreintage

Англіцизм	Французький еквівалент
Best of	Florilège
Briefing	Réunion préparatoire
Blog ou weblog	Bloc-notes
Brainstorming	Remue-méninges
Brief	Instructions
Broadcast	Diffusion
Casting	Audition (pour un comédien)
Coach	Mentor, répétiteur, entraîneur
Crossmédia	Multisupport
Deadline	Date-limite
Design	Stylisme
E-book	Livre électronique
Hit parade	Palmarès
Live	En direct / en public / en public et en direct
Newsletter	Lettre d'information
Peer-to-peer	Poste à poste
Planning	Planification, calendrier, agenda
Podcasting	Diffusion pour baladeur, Baladodiffusion
Scripted reality	Réalité scénarisée
Short list	Liste restreinte
Spin-off	Version dérivée
Sponsor	Parraineur, mécène
Talk show	Débat-spectacle, émission-débat
Timing	Minutage
Vintage	Rétro, d'époque

Деякі пуристи французької мови називають англізмом *novlangue* (новою мовою), яка поширилася у соціальних мережах, корпоративному світі, виступах політиків, а також у повсякденному мовленні, вплив англійських запозичень не варто недооцінювати. Запозичення із глобалізованої англійської лексики суттєво збагачують словник мовного реципієнта, котрим у даному випадку є французька мова. Англізми наразі задають відчутну динаміку розвитку не лише лексичного поля, але й граматики, пунктуації та орфографії, репрезентуючи світову тенденцію емансипації англійської мови, адаптуючись під нові життєві реалії, розширюючи потенціал для рефлексії та комунікації.

Висновки. Англізми у французькій мові слід розглядати у контексті соціальної лінгвістики. Нині чимало англійських запозичень активно використовуються у діловій та побутовій французькій мові, засобах масової інформації та мистецькій сфері, значна їх частка увійшла до офіційних французьких словників. Загалом, англізми проявляються у лексичному, семантичному, синтаксичному, морфологічному, фонетичному та графічному контекстах.

Мовна політика Франції спрямована на підтримку чистоти французької мови, особливо у тих сферах, де запозичення не сприймаються як доречні. Незважаючи на те, що такі ідеї загалом позитивно сприймаються французами, зростання кількості англізмів триває у різних сферах, а окремі з них уже впевнено закріпились: *leader* – у політиці, *business school* – у фінансовій сфері, *gadget* – у повсякденному житті тощо.

Зважаючи, що навіть провідні політичні лідери активно використовують англізми у своїх публічних промовах та повідомленнях в соціальних мережах, можна стверджувати про неминуче зростання впливу англійських запозичень на лексику французької мови, що підсилюється розвитком нових технологій та ділових комунікацій.

Іноді використання англійських слів є неминучим, оскільки у французькій мові немає відповідного еквівалента, водночас у інших випадках англійські слова використовуються з метою демонстрації відповідності суспільним тенденціям розвитку. Перспективні дослідження мають бути зосереджені, пріоритетно, на поглибленому аналізі впливу інших мов на французьку лексику та відповідної динаміки мовної політики.

Література

1. Kostiuk M. Anglicisms in the French language: linguistic and social aspects. Advanced Education. 2018. Vol. 9. Pp. 162-168. https://doi.org/10.20535/2410-8286.112213

2. Khairulina N. Contemporary Linguistic Trends in the Evolution of Romance and Germanic Languages in an Intercultural Context. Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias. 2025. Vol. 4. P. 1486. doi: 10.56294/sctconf20251486

3. Gottlieb H. Anglicisms as evidence of the global English impact: An introduction. Anglicisms around the Globe. Routledge, 2025. Pp. 1-26.

4. Alenezi M. The French Influence on Modern English Orthography A Historical and Linguistic Analysis. Journal of Intercultural Communication. 2024. Vol. 24(4). Pp. 183-190. https://doi.org/10.36923/jicc.v24i4.914

5. Şimon S., Stoian C. E., Dejica-Carț iș A., Kriston A. The use of anglicisms in the field of education: A comparative analysis of Romanian, German, and French. SAGE Open. 2021. Vol. 11(4). https://doi.org/10.1177/21582440211053241

6. Kirvalidze N. New challenges of Anglicisation in the context of 21st century globalization and their impact on higher education. Studies in Literature and Language. 2019. Vol. 19(02). Pp. 1-8. http://cscanada.net/index.php/sll/issue/view/614

7. Chesley P. Lexical borrowings in French: Anglicisms as a separate phenomenon. Journal of French Language Studies. 2010. Vol. 20(3). Pp. 231-251. https://doi.org/10.1017/s0959269510000049

8. Maillet J. 100 anglicismes à ne plus jamais utiliser. Paris: Figaro, 2016. 155 p.

9. Planchon C. Anglicismes dans la presse crite. Journal of French language. 2017. Vol. 28(1). Pp. 43-66. https://doi.org/10.1017/S0959269517000047

10. Saugera V. Remade in France: Anglicisms in the lexicon and morphology of French. Oxford University Press, 2017. 207 p.

11. Dupont F. The Digital Lexicon: Anglicisms in French Technology and Internet. Paris: Linguistic Press, 2021.

12. Sargsyan G., Arakelyan Z. The anglicism in the French language. Foreign Languages for Special Purposes. 2024. Vol. 23. Pp. 218-233. https://doi.org/10.46991/FLSP.2024.23.218

13. Riggio B. Attitudes Toward Anglicisms in Montpellier, France: A Study on Linguistic Purism and Americanization. Proceedings of GREAT Day. 2021. Vol. 2020(1). Pp. 17. https://knightscholar.geneseo.edu/proceedings-of-great-day/vol2020/iss1/17

14. Gasim M. A. The role of English in shaping contemporary French academic vocabulary: a sociolinguistic analysis. Porta Universorum. 2025. Vol. 1(4). Pp. 22-31. https://doi.org/10.69760/portuni.0104002

15. Larousse [Електронний ресурс]. https://www.larousse.fr/ (дата звернення: 18.02.2026).

16. Anglicismes – Anglicismes: les équivalents français recommandés [Електронний ресурс]. https://www.csa.fr/Proteger/Mediasaudiovisuels-et-Francophonie/Anglicismes-les-equivalents-francaisrecommandes (дата звернення: 18.02.2026).

References

1. Kostiuk, M. (2018). Anglicisms in the French language: linguistic and social aspects. *Advanced Education*, 9, 162-168. Retrieved from: https://doi.org/10.20535/2410-8286.112213 [in English]

2. Khairulina, N. (2025). Contemporary Linguistic Trends in the Evolution of Romance and Germanic Languages in an Intercultural Context. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, 4, 1486. Retrieved from: doi: 10.56294/sctconf20251486 [in English]

3. Gottlieb, H. (2025). Anglicisms as evidence of the global English impact: An introduction. Anglicisms around the Globe. Routledge. [in English]

4. Alenezi, M. (2025). The French Influence on Modern English Orthography A Historical and Linguistic Analysis. *Journal of Intercultural Communication*, 24(4), 183-190. Retrieved from: https://doi.org/10.36923/jicc.v24i4.914 [in English]

5. Șimon, S., Stoian, C. E., Dejica-Carț iș, A., & Kriston, A. (2021). The use of anglicisms in the field of education: A comparative analysis of Romanian, German, and French. *SAGE Open*, 11(4). Retrieved from: https://doi.org/10.1177/21582440211053241 [in English]

6. Kirvalidze, N. (2019). New challenges of Anglicisation in the context of 21st century globalization and their impact on higher education. *Studies in Literature and Language*, 19(02), 1-8. Retrieved from: http://cscanada.net/index.php/sll/issue/view/614 [in English]

7. Chesley, P. (2010). Lexical borrowings in French: Anglicisms as a separate phenomenon. *Journal of French Language Studies*, 20(3), 231-251. Retrieved from: https://doi.org/10.1017/s0959269510000049 [in English]

8. Maillet, J. (2016). 100 anglicismes à ne plus jamais utiliser. Paris: Figaro.

9. Planchon, C. (2017). Anglicismes dans la presse crite. *Journal of French language*, 28(1), 43-66. Retrieved from: https://doi.org/10.1017/S0959269517000047 [in English]

10. Saugera, V. (2017). Remade in France: Anglicisms in the lexicon and morphology of French. Oxford University Press. [in English]

11. Dupont, F. (2021). The Digital Lexicon: Anglicisms in French Technology and Internet. Paris: Linguistic Press. [in English]

12. Sargsyan, G., & Arakelyan, Z. (2024). The anglicism in the French language. *Foreign Languages for Special Purposes*, 23, 218-233. Retrieved from: https://doi.org/10.46991/FLSP.2024.23.218 [in English]

13. Riggio, B. (2020). Attitudes Toward Anglicisms in Montpellier, France: A Study on Linguistic Purism and Americanization. *Proceedings of GREAT Day*, 2020(1), 17. Retrieved from: https://knightscholar.geneseo.edu/proceedings-of-great-day/vol2020/iss1/17 [in English]

14. Gasim, M. A. (2025). The role of English in shaping contemporary French academic vocabulary: a sociolinguistic analysis. *Porta Universorum*, 1(4), 22-31. Retrieved from: https://doi.org/10.69760/portuni.0104002 [in English]

15. Larousse. Retrieved from: https://www.larousse.fr/ (дата звернення: 18.02.2026). [in English]

16. Anglicismes – Anglicismes: les équivalents français recommandés. Retrieved from: https://www.csa.fr/Proteger/Mediasaudiovisuels-et-Francophonie/Anglicismes-les-equivalents-francaisrecommandes (дата звернення: 18.02.2026). [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

УДК 811.161.2’06-26:373.5.09.02.016.011.3-052-047.22

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-726-739

Добосевич Уляна Богданівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора Івана Ковалика Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0009–0004–1367–7931

МОРФОЛОГІЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА: ІНТЕГРАЦІЯ, ТВОРЧІСТЬ, ДІАЛОГ

Анотація. Глибоке оволодіння морфологічною структурою сучасної української літературної мови є важливим чинником фахової підготовки учителя-словесника. Студенти осмислюють граматичну структуру української мови, пізнають глибинні відповідності між мовними явищами через призму граматики, вивчають норми літературної мови та спроможні пояснити природу цих норм.

Вивчення морфології у вищій школі мусить ґрунтуватися на проблемно-пошуковій платформі, що сприятиме формуванню у майбутніх учителів-філологів творчого підходу до інтерпретації мовних явищ, виробленню навичок дослідницької роботи. Метою статті є висвітлення дидактичного потенціалу креативно-пізнавального складника у викладанні морфології для студентів спеціальності А4.01«Середня освіта (Українська мова і література)».

Зацікавити студентів можна добором нестандартних джерел, на базі яких можливо не лише успішно апробувати теоретичні знання, але й змоделювати різні мовні вияви. Особливу цінність матимуть тексти, на основі яких можна зреалізувати комплексний аналіз не лише морфологічних, але й синтаксичних та словотвірних особливостей.

На увагу в цьому аспекті заслуговує збірка-експеримент Володимира Верховня «Топитокуподзвін». Поетична словогра автора набуває особливого значення як своєрідний мовний матеріал для креативного підходу в аналізі морфологічних явищ.

Опрацювання текстів із збірки дає змогу студентові виявити власний творчий потенціал, апробувати теоретичні знання, інтегрувати теоретично та практично міжрівневі і актуалізувати міжпредметні зв’язки. Це дасть змогу проявити креативність, уміння формулювати тезу, опираючись на теоретичні засади, і наводити аргументи, а отже, випрацьовувати здатність

дискутувати на мовознавчі теми. Такий підхід формує фахового і відкритого до нових знань і дискусій майбутнього вчителя-філолога.

Ключові слова: сучасна українська мова, морфологія, частини мови, Володимир Верховень, авторські неологізми, методика навчання.

Dobosevych Ulyana Bohdanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language named after Prof. Ivan Kovalyk, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0009–0004–1367–7931

MORPHOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A LANGUAGE TEACHER: INTEGRATION, CREATIVITY, DIALOGUE

Abstract. A deep mastery of the morphological structure of the modern Ukrainian literary language is an important component of the professional training of a language teacher. Students comprehend the grammatical system of the Ukrainian language, recognize the underlying correspondences between linguistic phenomena through grammar, learn the norms of the literary language, and are able to explain their nature.

The study of morphology in higher education should be based on a problem-solving and inquiry-based approach, which will contribute to the development of creative thinking in future philology teachers, enhance their ability to interpret linguistic phenomena, and foster research skills. The aim of this article is to highlight the didactic potential of the creative-cognitive component in teaching morphology to students majoring in A4.01 «Secondary Education (Ukrainian Language and Literature) ».

Students can be engaged through the use of non-standard sources, which allow not only for the effective application of theoretical knowledge but also for modeling various linguistic phenomena. Texts that enable a comprehensive analysis of not only morphological but also syntactic and word-formation features are of particular value.

In this regard, special attention should be paid to the experimental collection «Topytokopodzvin» by Volodymyr Verkhoven. The author's poetic wordplay gains particular significance as unique linguistic material for implementing a creative approach to the analysis of morphological phenomena.

Working with texts from this collection allows students to reveal their creative potential, apply theoretical knowledge in practice, integrate cross-level linguistic connections, and activate interdisciplinary links. This approach fosters creativity, develops the ability to formulate theses based on theoretical principles

and support them with arguments, and thus builds the capacity to engage in scholarly discussion on linguistic topics. This approach shapes a competent future philology teacher who is open to new knowledge and discussion.

Keywords: modern Ukrainian language, morphology, parts of speech, Volodymyr Verkhoven, original neologisms, teaching methodology.

Постановка проблеми. Морфологія як репрезентант граматичного устрою є одним з фундаментальних системно-структурних рівнів мови, який є предметом вивчення на усіх освітніх рівнях. У колі власне лінгвістичних дисциплін їй належить чільне місце, оскільки у процесі вивчення морфології формується цілісне уявлення про граматичну будову мови – у взаємозв'язках і взаємозалежності між різними категоріями, явищами та процесами, а також у нормативному аспекті, у комунікативному та функційному підходах. Свідоме і глибоке оволодіння морфологічною структурою сучасної української літературної мови є важливим фактором ґрунтовної, комплексної фахової підготовки учителя-словесника. Воно можливе лише тоді, коли майбутній спеціаліст отримає глибокі теоретичні знання з морфології, а також зуміє застосувати їх на практиці. Вивчаючи цю базову філологічну дисципліну, студенти осмислюють граматичну структуру української мови, пізнають глибинні відповідності між мовними явищами через призму граматики, вивчають норми літературної мови та спроможні пояснити природу цих норм.

Курс морфології сучасної української літературної мови має на меті допомогти студентові осмислити морфологічну структуру мови на переважно на синхронному зрізі (а в окремих випадках – і з урахуванням діахронних змін), сформувати у студентів систематизовані наукові знання про традиційні (їх використовує шкільна граматика) й нові підходи у класифікації та аналізі морфологічних явищ. Серед загальнотеоретичних цілей курсу – глибоке пізнання морфологічних явищ, розуміння дії внутрішніх законів мови, усвідомлення зв'язку між окремим і загальним, навик сприймати граматичний лад мови як категорійну систему, сформовану з окремих значень, виражених відповідною системою граматичних форм, а також знання сучасних тенденцій в трактуванні граматичних явищ, зумовлених, зокрема, функціонально-семантичним напрямом. Практичні цілі курсу полягають у засвоєнні принципів поділу слів на частини мови, а в межах кожної частини мови – у встановленні притаманних їй категорійних ознак, у вмінні зіставляти граматичні значення у словах різних частин мови, що у підсумку має сформувати у студентів поняття про систему морфологічних категорій кожної частини мови та особливості їх реалізації в українській мові.

Майбутній учитель-словесник у результаті вивчення морфології мусить уміти застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, а саме виявляти основні закономірності морфологічної системи української мови, визначати граматичні форми та граматичні значення слів, характеризувати лексико-граматичні категорії, проводити морфологічний аналіз різних частин мови.

Вивчення морфології у вищій школі мусить ґрунтуватися на проблемно-пошуковій платформі, що сприятиме формуванню у майбутніх філологів творчого підходу до опанування мовних явищ, виробленню навичок дослідницької роботи. Принцип інтерпретації морфології як цілісної структури, одиниці якої перебувають у складних системних зв'язках і відношеннях, передбачає її бачення у взаємодії з іншими мовознавчими галузями – лексикологією, лексикографією, етимологією, морфемікою, словотвором, історичною граматикою, синтаксисом, культурою мови та стилістикою. Такий підхід забезпечує формування у майбутнього вчителя свідомих креативних концепцій у викладанні української мови.

Аналіз досліджень. У сучасному лінгводидактичному дискурсі є низка праць, присвячених вивченню морфології у системі шкільної освіти, які узагальнюють методичний досвід у напрямках компетентнісного [1] та дослідницького [2] підходів, щодо способів і засобів формування мовних понять [3], щодо безпосереднього використання мовного матеріалу [4], а також підсумовують методичний досвід у посібниках [5, 6] та колективних монографіях [7, 8], узагальнюють і популяризують його в освітньому середовищі через термінологічні словники [9].

Мета статті. Соціальні виклики і зміни, нові тенденції у суспільно-культурному розвитку стають каталізаторами змін у системі освіти на різних рівнях, оскільки «нині суспільство потребує креативних особистостей, здатних самостійно мислити, ухвалювати нестандартні рішення, адаптувати свої знання в різних галузях, тому реалізація інтелектуально-творчого потенціалу, закладеного в учнівській особистості, – це завдання сучасної освіти» [7, С. 41]. Тому пошуки нових методів, підходів, засобів вивчення різних предметів є назрілими і відповідають на суспільні запити. Важливість вивчення української мови в її різних аспектах в сучасних умовах безсумнівна. Актуальними були і залишаються новації у системі викладання української мови. Метою статті є висвітлення дидактичного потенціалу креативно-пізнавального складника у викладанні морфології для студентів спеціальності А4.01«Середня освіта (Українська мова і література)».

Виклад основного матеріалу. Частини мови як певні лексико-граматичні класи слів з притаманними їх властивостями становлять основу

опису морфологічної структури і системи мови. У шкільному курсі, як і у процесі вивчення морфології у вищій школі лексико-граматичні класи перебувають у центрі уваги, оскільки «посідають у граматиці стабільне в теоретичному плані і грунтовне місце з-поміж інших одиниць і категорій" [10, С. 24]. Критерії, які лягли в основу частиномовного поділу, були випрацювані й апробовані в теоретичному та практичному аспектах у рамках традиційної морфологічної школи. Це 1) загальнокатегоріальне (загальночастиномовне) значення слова, яке безпосередньо пов'язане з лексико-семантичним рівнем, хоч при цьому є максимально абстрагованим; 2) морфологічні властивості слова, що проявляються у специфічному для кожного класу слів наборі граматичних категорій та їхній реалізації у граматичних формах з відповідними граматичними значеннями; 3) синтаксичні функції, первинно притаманні певному класу слів; 4) особливості морфемної структури та словотворення. На думку Ю. Карпенка, вони породжені один одним. Первинним учений визнає критерій семантичний, а «другим за генетичною вагомістю» виступає синтаксичний: «Граматичні категорії народилися в реченні, виникли з потреби розрізнення членів речення. Тобто члени речення є категорією набагато давнішою від категорії частин мови. Речення стало кузнею, де кувалися частини мови. Оскільки різні члени речення відбивають різні типи об'єктивної дійсності…, то й граматичні категорії стали типізованим відображенням об'єктивної дійсності» [11, С. 77]. Отже, підходи до вивчення частин мови, способів їх виокремлення, диференційних ознак мусять мати комплексний характер – вони спроєктовані не лише у морфологічний аспект, а й в синтаксичні, семантичні та словотвірні параметри. Методологічно виправдано орієнтувати студентів на відповідний алгоритм визначення частин мови, згідно з яким кожне аналізоване слово необхідно «протестувати» за названими вище характеристиками. Ці ж критерії в адаптованому відповідно до віку учасників освітнього процесу варіанті пропонує шкільний курс. Так, для учнів 5 класів передбачена «текстова діяльність (розпізнавання в тексті частин мови на основі їх смислових і граматичних особливостей; виписування слів, обґрунтування належності їх до частини мови» [12]. Мовна змістова лінія для учнів 7 класу щодо частин мови пропонує «розуміння важливості використання частин мови для побудови тексту, виконання вправ, тестів на визначення частин мови, створення лінгвістичного есе, мультимедійних презентацій, читання, аналіз, переказ текстів; вправи на визначення частин мови, коментування їх правопису, моделювання речень, складання усних творів, створення тексту на основі кількох графічних джерел інформації, визначення частин мови в текстах художньої літератури, створення лінгвістичних повідомлень для інтернет мереж

(інстаграм, фейсбук тощо)» [13]. Отже, розуміння важливості визначення частин мови, а відповідно і складність у процесі їх виокремлення поступово зростає. Тому і сучасний студент – майбутній вчитель-філолог має бути не лише глибоко обізнаним з теоретичними аспектами, але й бути готовим до нових викликів у компетентнісному аспекті, а також повинен подавати матеріал творчо – добираючи складні випадки, особливі контексти, ставлячи проблемні питання, створюючи дискусійні ситуації. Завдання викладача – виробити навики бачити слово не як готову одиницю з належністю до певної частини мови, а як об'єкт аналізу, який ґрунтований на міцній теоретичній базі. Тому необхідно шукати такі тексти, які б максимально «ускладнювали» процес частиномовної ідентифікації, спонукаючи тим самим щоразу ретельно обмірковувати шлях цього визначення і аргументувати свої припущення.

Зацікавити студентів можна різними шляхами, один із яких – нестандартне джерело, на базі якого можливо не лише успішно апробувати теоретичні знання, але й змоделювати різні мовні вияви, а відтак обговорити різні точки зору. У цьому плані особливу цінність матимуть тексти, на основі яких вдасться зреалізувати комплексний аналіз не лише морфологічних, але й синтаксичних, пунктуаційних, а також словотвірних особливостей.

Сучасна література пропонує широке поле для аналізу різних мовних явищ, зокрема і проблемних питань виокремлення частин мови. Серед письменників, які шукають нового у мовному оформленні своїх творів, можна назвати Володимира Верховня – автора кількох поетичних книжок, зокрема і дитячої лектури. На особливу увагу з погляду мови заслуговує його книга-експеримент «Топитокуподзвін». Своєрідністю названої збірки є мовне оформлення: «Словотвір – той наріжний камінь, на якому будує вірші поет» [14, С. 3]. У цій збірці знаходимо феноменальне явище суцільної авторської неологізації – його вірші наскрізь побудовані на авторських новотворах, а загальновживана лексика проявляється лише окремими вкрапленнями: *Світлинобачу – віршоплачу./ Гарячоспомином горю./ Своєнедолю сліпозрячу/ З самособою не мирю*! Індивідуальний стиль та поетична мова Володимира Верховня викликають живе зацікавлення і бажання привідкрити таємницю цих незвичайних експериментів із словом. Дослідники експресивно-виражальних мовних особливостей названої збірки стверджують, що «Світоглядна орієнтація митця відображена в моделюванні особливої лінгвальної дійсності, у формуванні індивідуалізованих мовних засобів» [15, С. 165]. Отже, у віршах цього автора можна віднайти цікавий матеріал для опрацювання і закріплення теоретичного аспекту виокремлення різних частин мови. Своєрідність його поезій

захована в експресії, яку автор транслює саме через незвичну форму слів - авторські неологізми, чи оказіоналізми. В. Верховень впевнений, що читач «усе те відчує, зрозуміє, прийме» [14, С. 6], а тому насамперед звертається до почуттів, а вже згодом – до осмислення. Його авторські неологізми можуть у незвичний спосіб передавати інформацію, яку в результаті можна «дешифрувати», «перекласти» - і це може стати першим кроком цікавої дискусії між студентами: *Сльозує шляхобіч, намиститься калиння*(20) – *Обабіч шляху плаче намисто калини.* Однак більшу частину речень читач сприймає на рівні відчуттів, вже готових образів, до розкриття яких дуже важко або й неможливо дібрати загальновживані слова-відповідники: *Злотосписо тополіє дзвонноспівий церквоспас. Українно боревіє борис-фенобатькочас* (10). Авторські новотвори є частиною креативного акту письменника, який можна аналізувати у різних аспектах, зокрема, у плані інтеграції словотвірних моделей слів та їх частиномовної належности.

У текстах В. Верховня виявляємо цілу низку контекстів, які зацікавлять студентів і таким чином стануть поштовхом до глибшого розуміння взаємозв'язку між різнорівневими мовними явищами – словотвірними особливостями й частиномовною належністю. За способом творення в автора переважають композити, які репрезентують різні частини мови.

Серед іменників, утворених способом основоскладання, можна виокремити групи, що є назвами явищ природи (*А* ***хмарохрам*** *багряногрунь огнень вина до чорних губ!* (34), *В німозвуччі сонцезоро сльозоросить* ***кровозем*** (8)), предметів (*Видосніє рідолич терновіних* ***мальворуж***…(18), ***Узварокуть****! Марії дар?*(39)), абстрактних понять (*Дай нам днесь, Всекріпчебоже, розйорданить* ***столюбов****!* (11), ***Духолету*** *молитов снивозряще вітропрах* (9)), а також особливі групи, у яких поєднані семантичні особливості конкретного і абстрактного (***Журбосвітань*** *жоржиноцвіття байдужо вітер рве підніж* (29), ***Дитинносніг****…* ***дитиноспів****… Мій гріх – горіх на дні тих днів* (39)) та назви істоти й абстрактного значення (*Ясновельможно, непровинно* ***мазепожаль*** *сльозояснить* (14)). Останній з контекстів дає змогу інтегрувати знання з історії України.

Прикметники-композити позначають ознаки за фізичними властивостями (*Хрестоцвяшить серцетруно* ***німозолий*** *пустоцвіт* (45)), зовнішнім виглядом (*Білясерцегостромене –* ***вербокоса*** *дівоніч* (24)), звуковими асоціаціями (*Самохотів соборовежі* ***співонебесні*** *возвести* (14)), смаковими особливостями (*Діогенить піснесолом* ***прісносолий*** *рай-Содом* – у цьому контексті можна згадати історичні постаті античности), за відношенням до особи (*І небоволить падеспань* ***Григоросавий*** *космопрах*…(17) – нагода актуалізувати інформацію про українського філософа).

Дієслова семантично пов'язані з явищами природи (***Дубокриничить*** *віколіт*(17), *Од баснолунь муравошлях* ***бджологуде*** *до пізньорань*(17)), особами (***Кобзариться*** *піснегоро грізнооролий душетрем* (8)), емоціями (*Столуко лучитись згороярить – і* ***sempermучитись,*** *і* ***tirожить*** (7) – особливий контекст-алюзія на збірку Івана Франка), творчими процесами (*І шурхолиста людотиш крапкоторує травоміж,* ***буквотече****, мов камнез-під* (17), *Світлинобачу –* ***віршоплачу****. Гарячоспомином горю* (29)).

Прислівники, утворені переважно суфіксальним способом, що називають ознаки дій, пов'язані з предметами, (*Ховає* ***вусо*** *вечір сміх* (26), *Грімкоче* ***кобзо*** *різнолунь* (34)), особами (***Козачо*** *вирвить тирсий чуб* (34)), явищами природи (*Санить* ***сніго*** *слов'янин* (40)), емоціями (*Плаче* ***сміхо*** *світонов* (40)), способом дії (*Тишить* ***скрипо*** *лунь ясніш* (40)).

Беручи до уваги словотвірний аспект, Д. Мазурик [16, С. 48] виявила дві групи авторських неологізмів – 1) слова, які не виходять за межі продуктивних моделей українського словотвору, 2) слова, утворені оказіональними способами словотворення, що перебувають на периферії словотвірної системи мови. Більшість новотворів В. Верховня належать до першої групи, але трапляються такі слова, спосіб творення яких неможливо пояснити наявними в українській мові моделями: ***Один-окий*** *низодолом шляхоножить, вічновтом* (8), *І шурхолиста людотиш крапкоторує* ***травоміж*** (17), *Сковородить невловосвіт, яко душа –* ***могилонад*** (17), *Дітовиння безпороже христарадить* ***чужемов*** (15). Вважаємо, що такі особливі приклади також варто продемонструвати студентам. Такий своєрідний «вихід за рамки» завжди пробуджує особливий інтерес, а відтак увагу до аналізованих явищ. Крім того, специфічні авторські новотвори ***травоміж, могилонад, чужемов*** є стимулом актуалізувати знання про несамостійні частини мови і пов'язані з ними словотвірні процеси.

Серед авторських неологізмів виявлено такі, при творенні яких автор поєднував два протилежні за значенням поняття, внаслідок чого утворився своєрідний новотвір-оксиморон. Це складні слова з компонентами-антонімами *німозвуччя* (від *німий* «позбавлений здатності говорити» + *звук* «те, що людина чує, сприймає органом слуху»), *рай-Содом* (від *рай* «місце, де блаженствують праведники після смерті» + *Содом* «крайнє безладдя, метушня, шум; аморальність, розпуста», *прісносолий* (від *прісний* «позбавлений певного смаку через відсутність або незначний вміст солі» + *солоний* «який містить сіль», *католікує* (від *катувати* «піддавати тортурам, мучити, завдавати тяжких фізичних мук, страждань» + *лікувати* «вживати заходів для припинення будь-якого захворювання», *спередзаду* (від спереду «з переднього, лицьового боку» + *ззаду* (із задньої сторони, зворотного боку, із спини». Аналізуючи такі словотвірні моделі, студент має нагоду

попрацювати зі словниками (тлумачними, антонімів), а також розглянути це явище крізь призму міжпредметних зв'язків.

О. Стишов узагальнює диференційні ознаки авторських новотворів, до яких належить а) невідтворюваність – авторський неологізм функціонує лише у певному літературному чи публіцистичному творі, його не відтворюють у будь-якому іншому тексті ; б) словотвірна похідність – новотвір завжди мусить бути пов'язаний із тими лексичними одиницями, які вже узвичаїлися в літературній мові чи у діалектах, його значення можна вивести із значень слів, від яких він утворений; в) некодифікованість – авторські новотвори не зафіксовані у словниках чи інших нормативних працях; г) функціональна одноразовість споріднена з уявленням про невідтворюваність цієї лексичної одиниці ; д) експресивність – здатність емоційно виразно окреслювати певні поняття, явища, предмети, дії тощо; е) номінативна факультативність полягає у тому, що авторський неологізм покликаний не стільки назвати певну річ, скільки подати його емоційну (чи іншу) характеристику, передати враження від предмета, підмітити і увиразнити якусь деталь, створити певний настрій [17, С. 50].

Усі ці ознаки в сукупності при першому сприйнятті тексту «завуальовують» його зміст і форму, а відтак наче ускладнюють його сприйняття. У студентів складається перше враження, що такий текст неможливо проаналізувати за усталеними алгоритмами, бо «маючи нестандартну форму вираження, будучи незвичними, непередбачуваними, малозрозумілими знаками, оказіональні утворення безпосередньо впливають на сам процес розуміння репрезентованої інформації, виступають регулятором психічної діяльності адресата, мобілізують його увагу, сконцентровуючи її на себе, деавтоматизують і підвищують інтенсивність сприйняття, завдяки чому «добудовується» поетичний текст, заповнюються інформаційні лакуни і «білі плями» у його структурі» [15, С. 165-166]. Однак при уважному повторному читанні здобувачі освіти роблять несподіване відкриття – авторські неологізми у структурі речення чи тексту проявляють виразні частиномовні ознаки.

Прикладом може слугувати речення *В німозвуччі сонцезоро / сльозоросить кривозем.* У цій конструкції виокремлюємо такі частини мови: (*В*) *німозвуччі* – іменник, середній рід, однина, місцевий відмінок (засоби вираження граматичних значень – закінчення *-і* , прийменник *в*); *сонцезоро* – прислівник; *сльозоросить* – дієслово, дійсний спосіб, теперішній час, третя особа однини (засіб – закінчення *–ить*); *кривозем* – іменник, чоловічий рід, однина, називний відмінок (засіб – нульове закінчення). При аналізі такого специфічного контексту здобувач освіти опрацьовує авторські неологізми під новим кутом зору – опираючись на граматичні

ознаки кожного слова, а також зважаючи на його функцію у структурі речення. Учитель/викладач скеровує цей аналіз, ставлячи відповідні питання, а в підсумку робить висновок про абстрагованість граматичних форм і значень слів від їхнього реального лексичного значення. Це дає змогу усвідомити суть понять *граматична форма* і *граматичне значення*, а також прорефлексувати над мисленнєвим процесом виокремлення частин мови.

Контекст *Сонцесходо небокраїть,/ Солов'їться літорань./ Світобоже! Землераїть / Хліборум'я степолань. / Злотоспасо тополіє / дзвонноспівий церквоспас./ Українно боревіє / борисфенобатькочас* демонструє дискусійні випадки визначення частиномовного статусу слів, які достатньо переконливо ілюструють тезу про взаємозв'язок синтаксису і морфології, а саме – залежність частиномовної інтерпретації слова від його синтаксичної функції і, ширше, від структурної характеристики речення. У реченні *Сонцесходо небокраїть, солов'їться літорань* можна по-різному інтерпретувати частиномовну належність окремих слів. Якщо розглядати цю синтаксичну одиницю як просте речення (а при цьому варто запропонувати студентові самостійно дібрати відповідну модель, дотримуючись заданих граматичних особливостей – на зразок *Повільно сходить, світиться промінь*), то у цьому реченні виокремлюємо дієслова з огляду на закінчення *-іть*, а також постфікс *-ся*, які однозначно вказують на дієслівну граматичну форму дійсного способу теперішнього часу третьої особи однини. Ці дієслова виконують роль однорідних присудків до підмета *літорань,* вираженого іменником, на що вказує його граматична форма з нульовим закінченням. І засобом поширення цього речення, а саме обставиною способу дії, вираженою прислівником (*як?*) є авторський неологізм *сонцесходо* з словотвірним маркером – суфіксом *-о*. В іншому випадку інтерпретації цієї синтаксичної одиниці можна спостерігати складне безсполучникове речення, кожна предикативна частина непоширена і має граматичну основу, виражену конструкцією *іменник+дієслово* орієнтовної моделі *Літо стоїть, іскриться день*. Відповідно до такого трактування слово *сонцесходо* є іменником у граматичній формі називного відмінка однини, вираженій закінченням *-о*. Наступне речення при уважному його аналізі через призму взаємодії синтаксису і морфології також демонструє неоднозначний висновок щодо частиномовної належности: у випадку речення-звертання *Світобоже!* можна визначити слово як іменник у формі кличного відмінка із закінченням *-е* або як вигук (аналогічно до *Боже!*), однак під іншим кутом зору можна спостерігати прислівник з суфіксом *-е*, який виконує синтаксичну роль головного члена в односкладному безособовому реченні (аналогічно до *Добре!*).

У контексті *Хитотінь домосвічкує,/ зоресіючи світань./ Віршоніч марнолітань,/ всепадінь католікує* також можливі неоднозначні трактування частиномовного статусу окремих слів. Жодних сумнівів не викликають особові дієслівні форми *домосвічкує* та *католікує,* а також дієприслівник *зоресіючи,* оскільки у них спостерігаємо суфіксальні й флексійні маркери граматичних форм. Тим часом до дискусії спонукають компоненти *марнолітань* та *всепадінь,* які можна, залежно від сприйняття синтаксичної конструкції, аналізувати по-різному. У випадку простого речення, ускладненого однорідними членами, граматична основа *віршоніч католікує* супроводжується однорідними обставинами-прислівниками (аналогічно до *мимохідь* або *наскрізь*). Якщо ж брати до уваги, що аналізована конструкція може бути і складним безсполучниковим реченням, то компонент *марнолітань* набуватиме граматичних ознак іменника у формі родового відмінка з нульовим закінченням, а *всепадінь* – іменника у формі називного відмінка.

Подібні приклади можна проаналізувати відповідно до описаного вище зразка на практичних заняттях з морфології: 1) *Ветхозріє калиновість / первокиївоуші./ Літорінно врем'яповість /новоплуже меж межі*; 2) *Дубокриничить віколіт,/ де шурхолиста людотиш / крапкоторує травоміж,/ буквотече, мов камнез-під./ Сковородить невловосвіт, / яко душа – могилонад. / Червонопташить співосад – / Варсавобожий заповіт*; 3) *На старовік – безукраїнно / і безмотронно чужанить. / Ясновельможо, непровинно / Мазепожаль сльозояснить./ Самохотів соборовежі / співонебесні вознести.../ Та й самоспікся в громожежі... / Народомучне, розпрости!* Отже, поетична словогра Володимира Верховня набуває особливого значення не лише як літературний текст, але і як своєрідний мовний матеріал для нетрадиційного підходу в аналізі морфологічних явищ.

Висновки. Різні синтаксичні, а відтак і частиномовні інтерпретації слів у поезіях В. Верховня, які варто актуалізувати як об'єкт морфологічного аналізу, обов'язково спровокують в студентському середовищі дискусію, яка наочно продемонструє взаємозалежність між словотвірними, морфологічними й синтаксичними параметрами. Разом із тим це дієвий спосіб пробудити особливий інтерес до теоретичних і практичних аспектів мовної змістової лінії, який успішно можна зреалізувати, використовуючи креативний потенціал поетичних творів цього автора. Перспектива дослідження полягає в пошуку та адаптуванні нестандартних текстів до вивчення різних мовознавчих дисциплін.

Опрацювання таких і подібних контекстів дає змогу студентові повністю виявити власний творчий потенціал, апробувати теоретичні знання на незвичному мовному матеріалі, а відтак проявити лінгвістичну

компетентність. Окрім того, аналізований матеріал дає змогу інтегрувати теоретично і практично міжрівневі, а також актуалізувати міжпредметні зв'язки. Таким чином можна проявити власну креативність, уміння формулювати тезу, опираючись на теоретичні засади, і наводити аргументи, а отже, випрацьовувати здатність дискутувати на мовознавчі теми. А це формує не лише обізнаного, але й відкритого до нових знань і дискусій майбутнього вчителя-філолога.

Література:

1. Олійник А. Методика навчання морфології української мови старшокласників на профільному рівні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2020. 22 с.

2. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2014.

3. Дика Н. Формування мовних понять в концепції реалізації Нової української школи. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Київ, 2017. Вип. 28. С. 43–48.

4. Мордовцева Н. В. Зміст роботи з лінгвістичними мінітекстами на уроках української мови під час вивчення теми «Морфологія». Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2019. Вип. 3 (326). С. 155–163.

5. Костів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови : навч.-метод. посіб. Львів, 2018. 202 с.

6. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посіб. / О. М. Горошкіна та ін. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.

7. Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина : колект. монографія / за заг. ред. З. П. Бакум. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 251 с.

8. Голуб Н. Б. та ін. Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею : монографія [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 230 с.

9. Методика навчання української мови. Термінологічний словник : словник-довідник / за ред. О. М. Горошкіної [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 150 с.

10. Граматика сучасної української літературної мови. Морфологія / за ред. К. Г. Городенської. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 752 с.

11. Карпенко Ю. Ще раз про критерії виділення частин мови. Мовознавство. 2001. № 3. С. 76–80.

12. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.mova.5-6-kl.Holub.Horoshkina.27.11.2023.pdf

13. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / А. Я. Полторацька та ін. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.

prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/Mod.navch.prohr.menshyn-2024/18-11-2024/ukrayinska-mova-5-9-kl-poltoratska-ta-in-18-11-2024.pdf

14. Верховень В. Топитокуподзвін. Харків, 1996.

15. Колоїз Ж. В., Литовченко І. О. Оказіональні утворення як засіб розширення експресивно-естетичних можливостей поетичного мовлення. British Journal of Science, Education and Culture. London, 2014. С. 163–167.

16. Мазурик Д. В. Поетичні оказіоналізми: традиція і сучасність. Культура слова. 2000. Вип. 55–56.

17. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі мови засобів масової інформації). Київ, 2003.

References:

1. Oliinyk, A. (2020). Metodyka navchannia morfolohii ukrainskoi movy starshokl-asnykiv na profilnomu rivni *[Methods of teaching morphology of the Ukrainian language to senior pupils at the профиль level]* (Thesis abstract for Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02 Theory and Methods of Teaching (Ukrainian language)). Kyiv, 22 p. [in Ukrainian]

2. Omelchuk, S. (2014). Navchannia morfolohii ukrainskoi movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu: teoriia i praktyka *[Teaching morphology of the Ukrainian language on the basis of a research approach: theory and practice]* (Monograph). Kyiv: Heneza. [in Ukrainian]

3. Dyka, N. (2017). Formuvannia movnykh poniat v kontseptsii realizatsii Novoi ukrainskoi shkoly *[Formation of linguistic concepts in the implementation of the New Ukrainian School concept]*. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, Issue 28, pp. 43–48. [in Ukrainian]

4. Mordovtseva, N. V. (2019). Zmist roboty z linhvistychnymy minitekstamy na urokakh ukrainskoi movy pid chas vyvchennia temy “Morfolohiia” *[Content of work with linguistic mini-texts in Ukrainian language lessons while studying the topic “Morphology”]*. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, Issue 3 (326), pp. 155–163. [in Ukrainian]

5. Kostiv, O., & Skolozdra-Shepitko, O. (2018). Metodyka vykladannia ukrainskoi movy *[Methods of teaching the Ukrainian language]* (Teaching manual). Lviv, 202 p. [in Ukrainian]

6. Horoshkina, O. M., Bondarenko, N. V., & Popova, L. O. (2020). Metodyka kompetentnisno oriientovanoho navchannia ukrainskoi movy uchniv litseiu na rivni standartu *[Methodology of competence-oriented teaching of the Ukrainian language to lyceum students at the standard level]* (Methodical manual). Kyiv: KONVI PRINT, 128 p. [in Ukrainian]

7. Bakum, Z. P. (Ed.). (2023). Suchasni tendentsii metodyky navchannia: movno-literaturna tsaryna *[Modern trends in teaching methodology: linguistic and literary domain]* (Collective monograph). Kryvyi Rih: KDPU, 251 p. [in Ukrainian]

8. Holub, N. B., Horoshkina, O. M., Bondarenko, N. V., Novosolova, V. I., & Popova, L. O. (2023). Metody navchannia ukrainskoi movy uchniv himnazii ta litseiu *[Methods of teaching the Ukrainian language to gymnasium and lyceum students]* (Monograph) [Electronic edition]. Kyiv: Vydavnychyi dim “Osvita”, 230 p. [in Ukrainian]

9. Horoshkina, O. M. (Ed.). (2024). Metodyka navchannia ukrainskoi movy. Terminolohichnyi slovnyk *[Methods of teaching the Ukrainian language. Terminological*

dictionary] (Reference dictionary) [Electronic edition]. Kyiv: Vydavnychyi dim "Osvita", 150 p. [in Ukrainian]

10. Horodenska, K. H. (Ed.). (2017). Hramatyka suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy. Morfolohiia *[Grammar of the modern Ukrainian literary language. Morphology]* Kyiv: Vydavnychyi dim Dmytra Buraho, 752 p. [in Ukrainian]

11. Karpenko, Yu. (2001). Shche raz pro kryterii vydilennia chastyn movy *[Once again on the criteria for distinguishing parts of speech] Movoznavstvo*, No. 3, pp. 76–80. [in Ukrainian]

12. Holub, N. B., & Horoshkina, O. M. (Eds.). (2023). Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 5–6 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity *[Model curriculum "Ukrainian language. Grades 5–6" for general secondary education institutions]* Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.mova.5-6-kl.Holub.Horoshkina.27.11.2023.pdf

13. Poltoratska, A. Ya., Safonov, Yu. M., & Nesterenko, N. V. (2024). Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 5–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity *[Model curriculum "Ukrainian language. Grades 5–9" for general secondary education institutions]* Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/Mod.navch.prohr.menshyn-2024/18-11-2024/ukrayinska-mova-5-9-kl-poltoratska-ta-in-18-11-2024.pdf

14. Verkhov en, V. (1996). Topytoku-podzvin *[Topytoku-podzvin]*. Kharkiv. [in Ukrainian]

15. Koloiz, Zh. V., & Lytovchenko, I. O. (2014). Okazionalni utvorennia yak zasib rozshyrennia ekspresyvno-estetychnykh mozhlyvostei poetychnoho movlennia *[Occasional formations as a means of expanding expressive and aesthetic possibilities of poetic speech] British Journal of Science, Education and Culture*. London, pp. 163–167. [in Ukrainian]

16. Mazuryk, D. V. (2000). Poetychni okazionalizmy: tradytsiia i suchasnist *[Poetic occasionalisms: tradition and modernity] Kultura slova*, Issues 55–56, p. 48. [in Ukrainian]

17. Styshov, O. A. (2003). Ukrainska leksyka kintsia XX stolittia (na materiali movy zasobiv masovoi informatsii) *[Ukrainian vocabulary of the late 20th century (based on the language of mass media)]* Kyiv, p. 50. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.581:811.161.2]'25'373.421

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-740-749

Закурдаєва Ольга Володимирівна старший викладач кафедри східних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8598-9166

Лахмотова Юлія Валеріївна к.п.н., доцент кафедри східних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-9192-9541

ПЕРЕКЛАД СИНОНІМІЇ З КИТАЙСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. У статті досліджено теоретичні та практичні аспекти перекладу синонімії з китайської мови на українську в умовах активізації міжкультурної комунікації та зростання інтересу до китайської мови в освітньому, науковому й перекладацькому середовищі. Актуальність теми зумовлена необхідністю адекватної передачі змісту та стилістичних особливостей китайських текстів українською мовою, що потребує глибокого розуміння семантичної структури китайських лексичних одиниць. Особливу увагу приділено аналізу функціонування синонімічних рядів у китайській мові, їхній семантичній варіативності, стилістичній маркованості та залежності від контекстуального оточення.

У роботі розглянуто специфіку китайської синонімії, зокрема випадки часткової синонімії, стилістичної диференціації та прагматичних відтінків значення, які можуть змінюватися залежно від комунікативної ситуації. Проаналізовано особливості використання синонімів у різних типах текстів — художніх, публіцистичних і наукових. Визначено основні труднощі, що виникають під час перекладу китайських синонімів українською мовою, серед яких відсутність прямих лексичних відповідників, розбіжності у стилістичному забарвленні, культурно-специфічні конотації та вплив жанрової специфіки тексту.

На основі аналізу сучасних лінгвістичних досліджень та перекладацької практики окреслено найбільш ефективні перекладацькі стратегії, серед яких лексична заміна, конкретизація, генералізація, описовий переклад і компенсація. Показано, що вибір перекладацької стратегії залежить від функції синонімічної одиниці у тексті та комунікативної мети

перекладу. Доведено, що адекватне відтворення китайської синонімії українською мовою можливе лише за умови комплексного підходу, який поєднує лінгвістичний, функціональний і контекстуальний аналіз.

Отримані результати можуть бути використані у практиці художнього, публіцистичного та наукового перекладу, а також у процесі підготовки майбутніх перекладачів китайської мови та викладання перекладознавчих дисциплін.

Ключові слова: синонімія, переклад, китайська мова, українська мова, лексична еквівалентність, перекладацькі трансформації.

Zakurdaieva Olha Volodymyrivna Senior Lecturer at the Department of Oriental Languages and Intercultural Communication, V.N. Karazin Kharkiv National University, https://orcid.org/0000-0002-8598-9166

Lakhmotova Yuliia Valeriivna PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Oriental Languages and Intercultural Communication, V.N. Karazin Kharkiv National University, https://orcid.org/0000-0001-9192-9541

TRANSLATION OF SYNONYMY FROM CHINESE INTO UKRAINIAN: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract . The article examines the theoretical and practical aspects of translating synonymy from Chinese into Ukrainian in the context of the intensification of intercultural communication and the growing interest in the Chinese language in educational, academic, and translation environments. The relevance of the topic is determined by the need for an adequate rendering of the content and stylistic features of Chinese texts in Ukrainian, which requires a deep understanding of the semantic structure of Chinese lexical units. Particular attention is paid to the analysis of the functioning of synonymic series in the Chinese language, their semantic variability, stylistic markedness, and dependence on the contextual environment.

The study considers the specific features of Chinese synonymy, including cases of partial synonymy, stylistic differentiation, and pragmatic shades of meaning that may vary depending on the communicative situation. The peculiarities of the use of synonyms in different types of texts—literary, journalistic, and scientific—are analyzed. The main difficulties arising in the translation of Chinese synonyms into Ukrainian are identified, including the lack of direct lexical equivalents, differences in stylistic coloring, culture-specific connotations, and the influence of the genre characteristics of the text.

Based on the analysis of modern linguistic research and translation practice, the most effective translation strategies are outlined, including lexical substitution, concretization, generalization, descriptive translation, and compensation. It is shown that the choice of translation strategy depends on the function of the synonymous unit in the text and the communicative purpose of the translation. The study proves that the adequate rendering of Chinese synonymy in Ukrainian is possible only through a comprehensive approach that combines linguistic, functional, and contextual analysis.

The obtained results may be applied in the practice of literary, journalistic, and scientific translation, as well as in the training of future translators of the Chinese language and in teaching translation studies.

Keywords: synonymy, translation, Chinese language, Ukrainian language, lexical equivalence, translation transformations

Постановка проблеми. У сучасних умовах активізації міжкультурної та міжмовної комунікації між Україною та Китаєм питання якісного перекладу набуває особливої актуальності. Однією з ключових лінгвістичних проблем у перекладі з китайської на українську є передача синонімічних відношень.

Синонімія в китайській мові характеризується високою контекстуальною залежністю, стилістичною маркованістю та наявністю багатьох тонких семантичних відтінків, що не завжди мають прямі еквіваленти в українській мові [1, 3].

Сучасні дослідження показують, що під час перекладу китайських синонімів українською часто виникають труднощі, пов’язані з:

1. **Втратою семантичних відтінків** — декілька китайських синонімів можуть передавати різні нюанси, які українською мовою важко відтворити без уточнення або трансформації [4, 5].

2. **Стилістичними невідповідностями** — книжні, офіційно-ділові чи розмовні слова китайської мови можуть не мати прямих стилістичних аналогів [2].

3. **Контекстуальною полісемією** — вибір правильного еквівалента залежить від жанру, цільової аудиторії та комунікативної ситуації [6].

Крім того, сучасна перекладознавча практика показує, що китайські синонімічні ряди часто потребують застосування кількох перекладацьких стратегій одночасно, включаючи: лексичну заміну, конкретизацію, генералізацію, описовий переклад та компенсацію, щоб зберегти як семантичні, так і стилістичні характеристики оригіналу [4, 5, 7].

Особливе значення має життєвий та культурний контекст, який впливає на вибір еквіваленту. Наприклад, синоніми, що передають емоційне

ставлення мовця або рівень офіційності, без адаптації можуть створювати хибне враження у читача або порушувати комунікативну функцію тексту [1, 6].

Тому переклад синонімії слід розглядати не тільки як лексичне завдання, а як комплексний лінгвістично-прагматичний процес, що включає аналіз жанру, стилю та цільової аудиторії.

Врахування цих аспектів дозволяє не лише забезпечити адекватність перекладу, а й підвищити його комунікативну ефективність, що особливо важливо при перекладі наукових, публіцистичних та художніх текстів [3, 5].

Таким чином, актуальність дослідження полягає у визначенні теоретичних засад та практичних стратегій перекладу синонімії з китайської на українську, що дозволяє підвищити адекватність та точність перекладів, а також сприяє розвитку перекладознавчої теорії в українському науковому середовищі.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації перекладацьких стратегій саме щодо китайсько-української мовної пари та виявленні закономірностей передачі стилістично маркованої синонімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері перекладу синонімії з китайської на українську мову зосереджуються на трьох основних напрямах:

1. Теоретичний аналіз синонімії та її структурних особливостей у китайській мові. Роботи Верьовкіної [1] та Ісаєвої [3] демонструють, що синонімія в китайській мові відзначається високою контекстуальною залежністю, наявністю стилістичних маркерів та тонких семантичних відтінків. Дослідники підкреслюють, що переклад синонімів українською вимагає не лише лексичного аналізу, а й урахування жанрових і стилістичних особливостей тексту.

2. **Практичні аспекти перекладу та застосування лексичних трансформацій.** Коломієць і Маковська [4], а також Коломієць, Маковська і Снісаренко [5] розглядають різні стратегії перекладу художніх і культурно-специфічних текстів, включаючи трансформації, конкретизацію, генералізацію та описовий переклад. Ці дослідження показують, що перекладач повинен гнучко застосовувати різні стратегії залежно від жанру та комунікативної мети оригіналу.

3. **Проблеми адаптації та універсальні стратегії перекладу.** Дячук [2] та Radetska [6] висвітлюють загальні труднощі перекладу синонімічних рядів у різних мовних парах, у тому числі технічного та наукового дискурсу. Автори підкреслюють значення контексту, точності термінів і адекватної передачі стилістичних відтінків при роботі зі синонімами.

Загальний аналіз літератури дозволяє зробити кілька важливих висновків:

- Синонімія у китайській мові має складну структуру, яка потребує особливої уваги при перекладі на українську мову.
- Практичні стратегії перекладу залежать від жанру, стилю, культурного контексту та комунікативної функції тексту.
- Дослідження сучасних авторів показують необхідність комплексного підходу, що поєднує теоретичні знання з практичними методами перекладу.

Таким чином, сучасна наукова література підтверджує **актуальність теми та обґрунтовує необхідність подальшого вивчення методів адекватного перекладу синонімії з китайської на українську,** а також розробки рекомендацій для перекладачів та науковців у цій галузі.

Метою статті є **дослідження теоретичних засад та практичних аспектів перекладу синонімії з китайської мови на українську**, визначення основних труднощів та закономірностей передачі семантичних і стилістичних відтінків китайських синонімів, а також розробка рекомендацій щодо ефективного використання перекладацьких стратегій для забезпечення адекватності та точності перекладу [7].

Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід до аналізу перекладу синонімії, що поєднує лінгвістичні, перекладознавчі та функціонально-прагматичні методи. Об’єктом дослідження є синонімічні одиниці китайської мови та їхні відповідники в українських перекладах, а предметом — закономірності та стратегії їх відтворення засобами української мови.

У процесі роботи використано такі методи:

1. **Описовий метод** — для систематизації теоретичних положень щодо природи синонімії у китайській та українській мовах.
2. **Порівняльно-зіставний метод** — для виявлення семантичних, стилістичних та функціональних відмінностей між китайськими синонімами та їх українськими відповідниками.
3. **Контекстуальний аналіз** — для визначення ролі комунікативної ситуації, жанрової специфіки та прагматичних чинників у виборі перекладацького рішення.
4. **Метод перекладознавчого аналізу** — для ідентифікації застосованих перекладацьких трансформацій (конкретизація, генералізація, компенсація, описовий переклад, лексична заміна).
5. **Елементи компонентного аналізу** — для розкладання значення китайських синонімів на семантичні складники з метою виявлення диференційних ознак.

Матеріалом дослідження слугували приклади з сучасних китайських художніх та публіцистичних текстів, а також їх українські переклади. Аналіз проводився на рівнях лексичної семантики, стилістики та текстової організації.

Методологічна стратегія базується на принципах функціональної еквівалентності, комунікативної адекватності та системності перекладацького аналізу. Такий підхід дозволяє розглядати синонімію не лише як лексичне явище, а як складний багаторівневий механізм формування смислу в тексті.

Виклад основного матеріалу. Синонімія є важливим лексико-семантичним явищем у будь-якій мові. У китайській мові синонімічні ряди характеризуються високою контекстуальною залежністю, багатством стилістичних відтінків та наявністю тонких семантичних нюансів [1, 3]. Наприклад, дієслова зорового сприйняття 看, 观看, 注视 можуть передавати схоже значення «дивитися», проте різняться стилістично та прагматично. У китайській мові ці дієслова належать до одного семантичного поля «зорового сприйняття», проте мають різний ступінь інтенсивності, стилістичної маркованості та контекстуального функціонування.

原句: 他看着我[1].

Буквальний переклад: Він дивився на мене.

Тут 看 передає нейтральний акт зорового контакту. Український відповідник «дивився» є адекватним, оскільки:

- зберігає нейтральність,
- не додає інтенсивності,
- не змінює емоційний фон.

Проте в художньому контексті перекладач може варіювати:

- «поглянув» (короткочасність),
- «глянув» (розмовність).

Отже, навіть нейтральна синонімія потребує стилістичної адаптації.

原句: 他观看了比赛[1].

Можливі переклади:

- Він подивився матч.
- Він переглянув матч.
- Він спостерігав за матчем.

观看 передає організоване або цілеспрямоване сприйняття події. Українське «подивився» є стилістично зниженим і не повністю відображає офіційність. Більш адекватними є:

- «переглянув» — якщо йдеться про запис;
- «спостерігав за матчем» — якщо це реальна подія.

У цьому випадку реалізується принцип функціональної еквівалентності, а не формальної.

原句: 她注视着远方[1].

Можливі переклади:

- Вона дивилася вдалечінь.
- Вона пильно вдивлялася вдалечінь.
- Вона не зводила очей з обрію.

注视 має компонент тривалості та емоційної напруги. Просте «дивилася» нівелює психологічну глибину висловлювання. Оптимальними є варіанти:

- «пильно вдивлялася»
- або образна трансформація «не зводила очей».

У цьому випадку доцільною є лексико-семантична конкретизація та стилістичне підсилення.

Подібні відмінності спостерігаються і в інших синонімічних рядах китайської мови. Дієслова мислення 想, 认为, 觉得 можуть передавати загальне значення «вважати», «думати», однак відрізняються ступенем суб'єктивності та логічної аргументованості.

原句: 我想他已经走了[1].

- Я думаю, що він уже пішов.

У цьому випадку 想 передає припущення або особисте міркування мовця.

原句: 我认为这个方法更有效[1].

- Я вважаю, що цей метод ефективніший.

Дієслово 认为 має більш раціональний та аргументований характер і часто використовується у науковому або публіцистичному дискурсі.

原句: 我觉得这个电影很好[1].

- Мені здається, що цей фільм дуже хороший.

觉得 передає суб'єктивне враження або емоційне сприйняття.

Ще один приклад становлять дієслова мовлення 说, 表示, 指出, які можуть перекладатися українською як «сказати», «зазначити», «підкреслити», однак функціонують у різних стилістичних контекстах.

原句: 他说明天会来 [1].

- Він сказав, що прийде завтра.

原句: 专家表示情况正在改善[1].

- Експерти зазначили, що ситуація покращується.

原句: 报告指出了几个重要问题[1] .

- У доповіді було підкреслено кілька важливих проблем.

У цьому випадку 表示 та 指出 мають більш офіційний і аналітичний характер, що потребує відповідної стилістичної адаптації в українському перекладі.

Крім того, до практики перекладу варто додати приклади дієслів руху та емоційних станів, оскільки вони часто виявляють різницю у стилістичному та семантичному забарвленні. Наприклад:

原句: 他跑向我[1]

- Він побіг до мене.
- Він кинуся до мене.

跑 — нейтральний рух; «кинутися» додає емоційного напруження та імпульсивності.

原句: 她高兴地笑了[1].

- Вона радісно засміялася.
- Вона весело засміялася.

笑 передає акт сміху, а додавання «радісно» або «весело» адаптує емоційне забарвлення до українського читача.

Таким чином, переклад синонімії з китайської мови на українську потребує:

1. Урахування семантичних нюансів та інтенсивності дії;
2. Стилістичної адаптації для збереження жанрової та емоційної відповідності;
3. Комбінування лексичних і описових трансформацій для точного відтворення значення оригіналу.

Ці приклади ілюструють необхідність комплексного підходу до перекладу синонімії, який поєднує лексичний аналіз, контекстуальну адаптацію та прагматичні аспекти тексту [1, 3, 5].

В українській мові синонімічні ряди, як правило, мають ширші морфологічні та стилістичні варіації. При перекладі китайських синонімів українською важливо враховувати стилістичну відповідність, жанрову специфіку та комунікативну мету тексту, щоб уникнути втрати значення або емоційного забарвлення.

Висновки. Переклад синонімії з китайської мови на українську є складним багаторівневим процесом, що потребує комплексного врахування семантичних, стилістичних та прагматичних характеристик лексичних одиниць. Проведене дослідження дозволило проаналізувати особливості функціонування китайських синонімічних рядів та визначити основні закономірності їх відтворення в українських перекладах.

На основі теоретичного аналізу та розгляду практичних прикладів можна сформулювати такі основні результати дослідження:

1. Встановлено, що китайська синонімія характеризується високою контекстуальною залежністю, наявністю тонких семантичних відтінків та різним ступенем стилістичної маркованості, що значно ускладнює її адекватне відтворення українською мовою [1, 3].

2. Визначено, що основні труднощі перекладу китайських синонімів пов'язані з відсутністю прямих лексичних еквівалентів, розбіжностями у стилістичному забарвленні лексики та контекстуальною полісемією, яка потребує ретельного аналізу комунікативної ситуації [2, 4, 5, 6].

3. Доведено, що ефективність перекладу значною мірою залежить від використання перекладацьких трансформацій, серед яких найбільш продуктивними є лексична заміна, конкретизація, генералізація, описовий переклад і компенсація [4, 5].

4. Показано, що адекватне відтворення синонімії можливе лише за умови комплексного підходу до перекладу, який поєднує лінгвістичний аналіз, урахування жанрової специфіки тексту та орієнтацію на комунікативну функцію оригіналу [7].

Отже, переклад китайської синонімії українською мовою потребує не лише знання лексичних відповідників, а й глибокого розуміння функціонування синонімічних рядів у різних типах дискурсу. Отримані результати можуть бути використані у практиці художнього, публіцистичного та наукового перекладу, а також у процесі підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні аналізу синонімічних структур китайської мови на матеріалі різних жанрів текстів, а також у розробці практичних рекомендацій щодо оптимальних стратегій перекладу у китайсько-українській мовній парі.

***Література*:**

1. Верьовкіна, П. (2025). Синонімія та антонімія в китайській мові на прикладі повісті Хао Цзінфан «Складаний Пекін». Київ: Академія.

2. Дячук, Н. (2025). Практичне застосування синонімії в англо-українському перекладі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки, 3(48), 55–64.

3. Ісаєва, Н. (2021). Lesya Ukrainka's Poetry in Chinese Translation: Psycholinguistic Aspect. Київ: Vydavnytstvo.

4. Коломієць, Н., & Маковська, М. (2024a). Lexico-grammatical transformations in the translation of Ding Ling's story "Sophie's Diary". Linguistic Studies, 16(2), 33–47.

5. Коломієць, Н., Маковська, М., & Снісаренко, А. (2024b). Особливості перекладу власних назв та реалій китайськомовних ігор українською мовою. Філологічні науки, 2(39), 77–89.

6. Radetska, S. (2024). Challenges and innovations in scientific and technical translation: Terminological complexities and "false friends". Educational Discourse, 7(1), 102–117.

7. Стрижкова, *А. (2024). Вступно-теоретичне обґрунтування дослідження китайсько-українського перекладу. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна*.

***References**:*

1. Verovkina, P. (2025). Synonimiia ta antonimiia v kytaiskii movi na prykladi povisti Khao Tszinfan “Skladanyi Pekin”. [Synonymy and antonymy in the Chinese language based on Hao Jingfang’s novella *Folding Beijing*].

2. Diachuk, N. (2025). Praktychne zastosuvannia synonimii v anhlo-ukrainskomu perekladi. [Practical application of synonymy in English-Ukrainian translation]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky.*

3. Isaieva, N. (2021). Lesya Ukrainka’s Poetry in Chinese Translation: Psycholinguistic Aspect.

4. Kolomiiets, N., & Makovska, M. (2024a). Lexico-grammatical transformations in the translation of Ding Ling’s story “Sophie’s Diary”. *Linguistic Studies.*

5. Kolomiiets, N., Makovska, M., & Snisarenko, A. (2024b). Osoblyvosti perekladu vlasnykh nazv ta realii kytais′komovnykh ihor ukrainskoiu movoiu. [Translation of proper names and realia of Chinese-language games into Ukrainian]. *Filolohichni nauky.*

6. Radetska, S. (2024). Challenges and innovations in scientific and technical translation: terminological complexities and “false friends”. *Educational Discourse.*

7. Stryzhkova, A. (2024). Vstupno-teoretychne obgruntuvannia doslidzhennia kytais′ko-ukrainskoho perekladu. [Introductory theoretical justification of Chinese-Ukrainian translation studies].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.01/.09:81'25:81'373.46

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-750-760

Западинська Ірина Георгіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту ДТЕУ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-3967-7583

Довгань Лариса Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту ДТЕУ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-4742-6570

Камінська Марина Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту ДТЕУ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-3307-7253

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Анотація. У статті здійснено аналіз теоретико-методологічних засад галузевого перекладу та його термінологічного апарату. Наголошено, що сучасна глобалізація, активний розвиток науки й технологій, а також розширення сфери міжнародного професійного спілкування сприяють підвищенню значущості галузевого перекладу як одного з ключових засобів міжкультурної взаємодії.

Схарактеризовано феномен перекладу, його види і форми. Зауважено, що підґрунтям для виділення типів перекладу є лінгвістична класифікація функціональних стилів, згідно з якою, з урахуванням переважання інформативної функції, виокремлюють такі різновиди перекладу, як науково-технічний, спеціальний, технічний або прагматичний (інформативний). Форми перекладу визначаються способом його виконання, тому розрізняють письмовий та усний переклад, а також їхні різновиди – двосторонній, послідовний і синхронний.

Галузевий переклад розглядається як складний процес міжмовної та міжкультурної комунікації, спрямований на точне відтворення змісту спеціалізованих текстів з урахуванням їх жанрово-стильових, термінологічних і функціональних особливостей.

У авторському розумінні галузевий переклад трактується як інтегрований вид професійної діяльності, що поєднує лінгвістичний, когнітивний та культурно-комунікативний складники й забезпечує ефективну передачу фахової інформації в умовах багатомовного інформаційного середовища.

На основі аналізу наукових підходів визначено основні ознаки галузевого перекладу: точність, однозначність використання термінології, логічну послідовність викладу та дотримання норм цільової мови.

Важливого значення надано оволодінню спеціальною лексикою, знанням предметної сфери перекладу, а також умінням працювати з термінологічними джерелами, що є складовими професійної компетентності перекладача та запорукою якості перекладеного тексту.

Ключові слова: галузевий переклад, термін, сучасні жанри, неологізми, професійна етика, міжкультурна взаємодія, перекладацька діяльність, філологія, міжмовна інтерференція.

Iryna Zapadynska Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate professor of the Department of Foreign Philology and Translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of SUTE, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-3967-7583

Larysa Dovhan Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of SUTE, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-4742-6570

Kaminska Maryna Candidate of Philological Sciences, Associate professor of the Department of Foreign Philology and Translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of SUTE, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-3307-7253

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND TERMINOLOGY SYSTEM OF INDUSTRY-SPECIFIC TRANSLATION

Abstract. The author of the article has analyzed the theoretical and methodological foundations of specialized translation and its terminology. It has been emphasized that modern globalization, active development of science and technology, as well as expansion of the sphere of international professional communication contribute to increasing the importance of specialized translation as one of the key means of intercultural interaction.

The phenomenon of translation, its types and forms have been characterized. It has been noted that the basis for distinguishing types of translation is the linguistic classification of functional styles, according to which, taking into account the predominance of the informative function, the following types of translation are distinguished: scientific and technical, special, technical, or pragmatic (informative). The forms of translation are determined by the method of its execution, therefore, a distinction is made between written and oral translation, as well as their types – two-way, consecutive, and simultaneous.

Industry-specific translation is considered a complex process of interlingual and intercultural communication aimed at accurately reproducing the content of specialized texts, taking into account their genre, style, terminology, and functional characteristics. In the author's understanding, specialized translation is interpreted as an integrated type of professional activity that combines linguistic, cognitive, and cultural-communicative components and ensures the effective transfer of professional information in a multilingual information environment. Based on an analysis of scientific approaches, the main features of specialized translation have been identified: accuracy, unambiguous use of terminology, logical sequence of presentation, and adherence to the norms of the target language. Important meaning is given to the mastery of special vocabulary, knowledge of the subject area of translation, as well as the ability to work with terminological sources, which are components of the professional competence of a translator and a guarantee of the quality of the translated text.

Keywords: specialized translation, terminology, contemporary genres, neologisms, professional ethics, intercultural interaction, translation activity, philology, interlingual interference.

Постановка проблеми. Сучасні процеси глобалізації, інтенсивний розвиток науки й технологій, розширення міжнародної професійної комунікації зумовлюють зростання ролі галузевого перекладу як важливого інструмента міжкультурної взаємодії. У спеціалізованих сферах – технічній, економічній, юридичній, медичній та інших – точність передачі змісту визначає не лише якість інформаційного обміну, а й ефективність професійної діяльності загалом. Водночас у науковому дискурсі простежується певна розпорошеність підходів до трактування сутності галузевого перекладу, що актуалізує потребу в системному осмисленні його теоретико-методологічних засад.

Особливої уваги потребує проблема формування й упорядкування термінологічної системи галузевого перекладу. Стрімке оновлення спеціальної лексики, поява нових понять і міждисциплінарних термінів ускладнюють процес їх адекватної інтерпретації та перекодування засобами

іншої мови. Відсутність єдності в дефініціях базових понять, різночитання у визначенні перекладацьких стратегій і прийомів негативно позначаються на якості перекладу та підготовці майбутніх фахівців.

Таким чином, виникає необхідність комплексного аналізу теоретико-методологічних підходів до галузевого перекладу та уточнення його термінологічного апарату. Систематизація наукових положень, визначення ключових категорій і принципів функціонування термінологічної системи сприятимуть підвищенню рівня професійної підготовки перекладачів і забезпеченню стандартизованості перекладацької практики в умовах сучасного інформаційного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав що проблематика перекладацької діяльності перебуває у полі посиленого інтересу вітчизняних науковців і практиків (О. Боднар, Н. Варга, Н. Валуєва, Т. Володіна, О. Галян, А. Гудманян, М. Дорофеєва, О. Жулавська, Н. Зінукова, Т. Кияк, М. Маланюк, О. Матузкова, О. Рахімова та ін.). Вагомою для нашого дослідження є праця Л. Черноватого, І. Липко та С. Романюк «Двадцять років досліджень навчання галузевого перекладу: здобутки і перспективи» [6], в якій на основі аналізу двадцятирічного досвіду реалізації теоретичних і практичних досліджень у сфері навчання галузевого перекладу українською мовою описано загальну модель такого навчання, її компоненти, зміст реалізованих проєктів у широкому діапазоні різноманітних галузей. Серед сучасних навчально-методичних праць, присвячених проблемам перекладознавства, варто відзначити «Конспект лекцій з дисципліни «Вступ до перекладознавства»...» (укл. к. філол. н., доц. Н. Валуєва) [2].

Мета статті полягає у комплексному аналізі теоретико-методологічних засад галузевого перекладу та його термінологічного апарату.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільства позначений стрімким поступом науки й техніки, активними інтеграційними процесами та розширенням міжнародного співробітництва. За таких умов особливої актуальності набуває потреба в отриманні та обміні інформацією, що здійснюється в процесі людського спілкування. Коли комуніканти володіють однією мовою, взаєморозуміння досягається безпосередньо. Однак у ситуації багатомовності ефективна комунікація потребує посередництва перекладу. Саме переклад виступає важливим засобом забезпечення міжмовного спілкування, реалізуючи комунікативну функцію мови в тих випадках, коли учасники взаємодії послуговуються різними мовами [4, с.5].

Переклад – це «дуже давній вид людської діяльності. Без нього важко уявити панування культури однієї нації, яка має більший соціальний

престиж, розповсюдження релігійних і соціальних вчень тощо» [4, с.5]. Слово «переклад» є загальновживаним і зрозумілим у широкому мовному обігу. Ним позначають, по-перше, процес, що відбувається як складний психічний акт, спрямований на відтворення мовного висловлювання (усного чи писемного тексту), створеного мовою оригіналу, засобами іншої – мови перекладу. По-друге, під перекладом розуміють результат цього процесу – новий мовний продукт (текст або усне висловлювання), сформований мовою перекладу та покликаний передати зміст і комунікативний намір першотвору [4, с.7].

Автори навчального посібника «Теорія перекладу» наголошують, що переклад є складним і багатовимірним видом людської діяльності. Традиційно його визначають як передавання змісту «з однієї мови на іншу», однак насправді перекладацький процес не зводиться до механічної заміни мовних одиниць. Переклад передбачає глибоке осмислення тексту, інтерпретацію авторського задуму та відтворення смислів засобами іншої мовної системи з урахуванням її норм і стилістичних особливостей. У процесі перекладу взаємодіють і навіть «зіштовхуються» різні культури, світоглядні системи, типи мислення, літературні традиції та історичні епохи. Перекладач має враховувати національно-культурні реалії, соціальні контексти, рівень розвитку суспільства, специфіку жанру та комунікативну ситуацію. Саме тому науковці стверджують, що переклад виступає не лише мовним, а й культурним посередництвом, що забезпечує діалог між народами та взаєморозуміння між представниками різних культурних спільнот [4, с.6].

Вихідною основою для виокремлення типів перекладу слугує лінгвістична класифікація функціональних стилів, відповідно до якої з урахуванням домінування інформативної функції визначають окремий різновид перекладу – науково-технічний, спеціальний, технічний або прагматичний (інформативний). Форми перекладу визначаються способом його здійснення. З огляду на це розрізняють письмовий і усний переклад, а також їхні різновиди – двосторонній, послідовний і синхронний.

Письмовий переклад – це вид перекладацької діяльності, за якого і вихідний, і цільовий тексти функціонують у письмовій формі. Він є складним процесом міжмовної та міжкультурної комунікації, спрямованим на точне й адекватне відтворення змісту, форми та стилістичних особливостей оригіналу засобами іншої мови з урахуванням її граматичних, лексичних, синтаксичних і культурних норм [2, с. 25-26].

Основні характеристики письмового перекладу:

1) фіксованість тексту. На відміну від усного перекладу, де мовлення є динамічним і незворотним, у письмовому перекладі обидва тексти

зафіксовані. Це дає змогу перекладачеві багаторазово звертатися до оригіналу, аналізувати його, редагувати переклад, користуватися словниками, глосаріями, термінологічними базами, інтернет-ресурсами та консультуватися з фахівцями;

2) часовий ресурс. Письмовий переклад, на відміну від усного (особливо синхронного), не обмежений жорсткими часовими рамками. Перекладач має можливість глибоко опрацювати текст, уточнити термінологію, обрати оптимальні перекладацькі рішення та здійснити ретельне редагування;

3) підвищені вимоги до якості. Через можливість багаторазового перечитування до письмового перекладу висуваються суворі вимоги щодо точності, стилістичної відповідності, граматичної правильності, орфографії та пунктуації. Перекладений текст повинен відповідати нормам цільової мови й створювати враження оригінально написаного нею;

4) «невидимість» перекладача. У більшості випадків письмовий перекладач залишається поза увагою кінцевого адресата, адже головний акцент зосереджено на якості тексту.

5) жанрово-стилістична різноманітність. Письмовий переклад охоплює широкий спектр текстів – від офіційних документів і технічних інструкцій до художніх творів і рекламних матеріалів. Кожен жанр потребує відповідних мовних стратегій і знання спеціалізованої термінології.

6) робота з усними джерелами. Письмовий переклад може здійснюватися й на основі усного матеріалу (наприклад, записаної промови або інтерв'ю). У такому разі текст попередньо транскрибується, після чого перекладається [2, с.26].

Найчастіше письмовий переклад класифікують за тематикою (жанрово-стилістичною належністю) та метою. За тематикою виокремлюють такі основні види:

– художній (літературний) переклад – переклад романів, оповідань, поезії, драматургії, есе. Його особливістю є передача не лише змісту, а й образності, авторського стилю, емоційного забарвлення, ритміки та рими (у поезії). Потребує творчого підходу й глибокого розуміння культурного контексту;

– науково-технічний переклад – переклад наукових статей, дисертацій, патентів, інструкцій, технічної документації, стандартів. Характеризується максимальною точністю, логічністю, об'єктивністю та використанням усталеної термінології. Вимагає спеціальних знань у відповідній галузі;

– юридичний переклад – переклад договорів, законів, судових рішень, установчих документів, довіреностей, свідоцтв. Відзначається високим

рівнем точності, однозначністю формулювань і дотриманням норм правової термінології з урахуванням особливостей правових систем обох мов;

– економічний (фінансовий) переклад – переклад фінансових звітів, банківської документації, бізнес-планів, маркетингових досліджень. Передбачає точність у передачі числових даних і фінансової термінології, відповідність стандартам звітності;

– медичний переклад – переклад історій хвороби, медичних висновків, інструкцій до лікарських засобів, результатів аналізів, фахових статей. Вимагає особливої точності та володіння спеціалізованою термінологією, оскільки помилки можуть мати серйозні наслідки;

– публіцистичний переклад – переклад газетних і журнальних статей, інтерв'ю, репортажів, аналітичних і рекламних матеріалів. Поєднує інформативність із елементами оцінки та впливу на аудиторію, часто використовує образні засоби й мовні кліше [2, с.26-27].

За критерієм мети та повноти відтворення змісту розрізняють такі види перекладу: повний переклад (передбачає відтворення всього тексту оригіналу з максимальним збереженням його змісту, обсягу та формально-стилістичних особливостей. Це найбільш поширений різновид перекладацької діяльності); реферативний переклад (полягає у передачі скороченого змісту оригіналу, що охоплює лише ключову інформацію, основні положення та висновки. Такий переклад застосовується для оперативного ознайомлення з великими масивами текстів); анотаційний переклад (передбачає створення стислої характеристики тексту, яка відображає його тематику та загальний зміст і дає уявлення про основні питання, порушені в оригіналі); переклад-дайджест (здійснюється на основі кількох джерел, об'єднаних спільною тематикою, із виокремленням і систематизацією найважливішої інформації в одному узагальненому тексті) [2, с.27].

Досліджуючи особливості перекладу термінологічної лексики, О. Боднар зазначає, що специфічним різновидом перекладацької діяльності, який ґрунтується на творчому мисленні та інтелектуальних здібностях перекладача, є технічний переклад. Погоджуємося з авторкою в тому, що в сучасному світі особливої актуальності набуває проблема міжкультурної комунікації та обміну інформацією в різних сферах професійної діяльності, які значною мірою забезпечуються саме завдяки перекладу. Відтак теорія перекладу спирається на мовні закономірності й, отже, має лінгвістичну основу [1, с.16-17]. Водночас дослідниця наголошує, що не всі проблеми перекладу можуть бути розв'язані виключно засобами лінгвістичного аналізу; їх розгляд і вирішення потребують співпраці з фахівцями відповідної галузі науки й техніки [1, с.16].

Переклад науково-технічних текстів посідає важливе місце серед інших видів перекладацької практики. Перекладацький процес, згідно із позицією О. Боднар, є складною мовленнєвою діяльністю, спрямованою на максимально точне й повне відтворення змісту та форми оригінального тексту засобами іншої мови. Він охоплює три основні етапи: сприйняття тексту (через читання або слухання), його осмислення та подальше відтворення мовою перекладу. Основне завдання теорії перекладу полягає у виявленні та дослідженні закономірностей, що проявляються під час перекладу науково-технічної літератури, а також у визначенні специфіки їх реалізації в практичній діяльності перекладача [1, с.17]. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, зокрема науково-технічного, є, на думку авторки, його повне розуміння перекладачем і глибоке проникнення в сутність змісту. Перекладач повинен ґрунтовно володіти відповідною галуззю науки й техніки, у межах якої він працює, розуміти явища, процеси та механізми, про які йдеться в оригіналі, і відповідно коректно користуватися термінологічними словниками. Варто зауважити, що повнота, точність і адекватність перекладу науково-технічних текстів значною мірою залежать від того, наскільки правильно перекладач визначає та інтерпретує граматичні форми, синтаксичні конструкції й загальну структуру речення [1, с.22].

Як стверджують О. Рахімова та Л. Лебедєва, у процесі навчання галузевого перекладу передбачено опрацювання письмового та усного (послідовного) перекладу, оскільки саме з послідовного перекладу розпочинається підготовка до усної перекладацької діяльності. На основі сформованих базових умінь і навичок, галузевий перекладач може обирати спеціалізацію в аудіовізуальному або синхронному перекладі [5, с.192]. Автори відзначають, що сьогодні найбільший попит спостерігається на переклад у таких сферах, як фінанси (щорічні звіти, матеріали для акціонерів, опис фінансових інструментів), медицина (результати лабораторних досліджень, інструкції до препаратів, матеріали з їх просування), наука (статті, доповіді, огляди, реферати), ділова комунікація (зокрема рекламні матеріали) та юриспруденція. Саме тому галузеві перекладачі можуть спеціалізуватися не лише за напрямами знань, а й за типами документів – договорами, патентами, каталогами тощо. Неодмінною умовою їхньої професійної успішності є глибоке володіння термінологією відповідної галузі.

До специфічних умінь перекладача письмового перекладу Л. Поліщук відносить здатність користуватися не лише словниками, а й аналізувати текст на передперекладацькому етапі та здійснювати редагування власного перекладу. Водночас для усного перекладу важливими є знання

найчастотніших перекладацьких відповідностей і сформованість автоматизованих навичок їх використання, оскільки перекладач не має можливості довго пригадувати необхідний термінологічний еквівалент. Надмірні паузи й вагання можуть ускладнювати сприйняття перекладеного тексту та порушувати комунікацію між співрозмовниками. У цьому контексті міцність запам'ятовування мовних одиниць забезпечується шляхом їх систематичного багаторазового повторення. До складової спеціальної перекладацької компетентності авторкою також віднесено знання предметної галузі висловлювання та володіння професійною термінологією, що відповідає змісту фахового тексту. Відтак, перекладач має орієнтуватися в термінологічних системах двох мов, оскільки знання окремих назв без розуміння сутності позначуваних явищ обмежує ефективність перекладацької діяльності; повинен постійно поглиблювати предметні знання та розвивати практичні навички роботи з двомовними термінологічними ресурсами [5, с.131].

До функціональних обов'язків перекладача-термінолога О. Рахімова та Л. Лебедєва відносять: моніторинг появи нових термінологічних ресурсів; пошук авторитетних джерел і фахівців для уточнення термінів; формування та підтримка баз перекладів за окремими галузями; підготовка термінологічних словників до виконання проєктів; створення й оновлення термінологічних ресурсів перекладацького бюро; консультування перекладачів щодо вибору термінів, стандартів і нормативних вимог; інформування колег про нові словники, зміни норм і зауваження замовників. Важливою ланкою в організації галузевого перекладу є також керівник проєкту. До його повноважень входять ведення переговорів із замовником, формування команди перекладачів та інших залучених фахівців, визначення оплати праці, планування та координація роботи над перекладом, а також контроль якості кінцевого результату [5, с.192].

У межах нашого дослідження враховуємо, що сучасне перекладознавство стикається з низкою суттєвих викликів, зумовлених стрімким розвитком технологій, процесами глобалізації, трансформаціями соціокультурного середовища та еволюцією сучасної комунікації. Серед них Н. Валуєва виокремлює: вплив та інтеграція штучного інтелекту та машинного перекладу; глобалізація та міжкультурна комунікація; розширення форматів та типів перекладу; етичні та професійні питання; інтердисциплінарність та методологічні виклики [2]. Це зумовлює відповідні вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх перекладачів, формування їхньої мовленнєвої, міжкультурної та технологічної компетентностей, здатності адаптуватися до динамічних умов перекладацького середовища та ефективно використовувати сучасні перекладацькі інструменти.

Висновки. Отже, галузевий переклад розглядаємо як складний міжмовний і міжкультурний комунікативний процес, спрямований на адекватне відтворення змісту спеціалізованих текстів з урахуванням їхніх жанрово-стилістичних, термінологічних і функціональних особливостей. Авторське розуміння галузевого перекладу ґрунтується на його трактуванні як інтегративного виду професійної діяльності, що поєднує лінгвістичні, когнітивні та культурно-комунікативні компоненти й забезпечує ефективну передачу фахової інформації в умовах багатомовного інформаційного простору.

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що ключовими характеристиками галузевого перекладу є точність, термінологічна однозначність, логічність викладу та відповідність мовним нормам цільової мови. Особливого значення набуває володіння спеціальною лексикою, предметними знаннями відповідної галузі та навичками роботи з термінологічними ресурсами, що визначає професійну компетентність перекладача й забезпечує якість перекладацького продукту.

Перспективи розвитку галузевого перекладу пов’язані з посиленням впливу цифрових технологій, розширенням сфер професійної комунікації та підвищенням вимог до підготовки перекладацьких кадрів. У сучасних умовах галузевий переклад постає як динамічна система професійної діяльності, ефективність якої залежить від поєднання мовної, культурної, предметної та технологічної компетентностей перекладача.

Література:

1. Боднар О.Б. Особливості перекладу термінологічної лексики. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету,* 2012. Вип.8. С.15-23.

2. Конспект лекцій з дисципліни «Вступ до перекладознавства» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 035 «Філологія» / укл. к. філол. н., доц. Н.М. Валуєва. Кам’янське: ДДТУ, 2024. 76 с.

3. Поліщук Л.П. Основні аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів у вітчизняних вищих навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 68. Філологічні науки*, 2013. С.130-133.

4. Рабійчук Л. С., Наконечна А.О. Теорія перекладу: навчальний посібник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2017. 224 с.

5. Рахімова О.К., Лебедєва Л.Е. Особливості професії галузевого перекладача / редкол.: І. М. Зимомря (голов. ред.), М. М. Палінчак, Ю. М. Бідзіля та ін. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 2. В ип. 21. С. 189-193.

6. Черноватий Л., Липко І., Романюк С. Двадцять років досліджень навчання галузевого перекладу: здобутки і перспективи. *Наукові записки Центрально українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Серія: Філологічні науки.* Кропивницький, 2021. Вип. 193. С. 68-77.

References:

1. Bodnar, O.B. (2012). Osoblyvosti perekladu terminolohichnoi leksyky [Peculiarities of translation of terminological vocabulary]. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu - Scientific bulletin of the Kryvyi Rih State Pedagogical University. Vol. 8, 15-23 [in Ukrainian].
2. Valueva, N.M. (2024). Konspekt lektsii z dystsypliny «Vstup do perekladoznavstva» dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity zi spetsialnosti 035 «Filolohiia» [Lecture notes on the discipline "Introduction to Translation Studies" for applicants of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 035 "Philology"]. Kamianske: DSTU, 76 p. [in Ukrainian].
3. Polishchuk, L.P. (2013). Osnovni aspekty profesiinoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv u vitchyznianykh vyshchykh navchalnykh zakladakh [Main aspects of professional training of future translators in domestic higher educational institutions]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu - Bulletin of Zhytomyr State University. Vol. 68, 130-133 [in Ukrainian].
4. Rabiychuk, L. S., Nakonechna, A. O. (2017). Teoriia perekladu [Theory of Translation]: a textbook. Khmelnytskyi: Publishing House of the National Academy of Sciences of Ukraine, 224 p. [in Ukrainian].
5. Rakhimova, O.K., Lebedeva, L.E. (2022). Osoblyvosti profesii haluzevoho perekladacha [Peculiarities of the profession of a specialized translator]. Uzhhorod: Helvetica Publishing House. Vol. 21, 189-193 [in Ukrainian].
6. Chernovaty, L., Lypko, I., Romanyuk, S. (2021). Dvadtsiat rokiv doslidzhen navchannia haluzevoho perekladu: zdobutky i perspektyvy [Twenty years of research into the teaching of industry translation: achievements and prospects]. Naukovi zapysky Tsentralno ukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka - Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Kropyvnytskyi. Vol. 193, 68-77 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 81’42:81-139

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-761-774

Зарівна Оксана Тимофіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Київ, https://orcid.org/0000-0002-9821-4482

Білорусцева Тетяна Миколаївна старший викладач кафедри журналістики, медіалінгвістики та української наукової мови, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, https://orcid.org/0009-0007-8843-9323

РЕДАГУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ЯК СИНТЕЗ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТА РЕДАКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ІЗ ТЕХНІЧНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ)

Анотація. У статті розглянуто редагування перекладного тексту як інтегративний процес, що поєднує лінгвістичний аналіз і редакторську майстерність. Актуальність дослідження зумовлена зростанням обсягів перекладних матеріалів у науковій, технічній, медійній та видавничій комунікації, а також необхідністю забезпечення їхньої комунікативної ефективності для цільової аудиторії. Наголошено, що навіть якісний переклад не завжди гарантує відповідність тексту нормам мови перекладу, жанровим вимогам і прагматичним завданням комунікації, що актуалізує роль редакторського опрацювання. Метою статті є обґрунтування інтегративного характеру редагування перекладу як синтезу лінгвістичного аналізу та редакторських стратегій. У роботі проаналізовано теоретичні підходи до проблеми редагування перекладних текстів, зокрема технічного спрямування у сучасному перекладознавстві та редакторській практиці, а також окреслено основні типи редакторських втручань у переклад. Показано, що редактор виконує функцію посередника між перекладачем і читачем, забезпечуючи семантичну точність, стилістичну цілісність і прагматичну адекватність тексту. На прикладах фрагментів англомовних текстів продемонстровано механізми редакторського опрацювання перекладу: усунення лексичних кальок, подолання синтаксичної інтерференції, стилістичне вирівнювання та прагматичну адаптацію. Запропоновано модель редагування перекладу, що ґрунтується на поєднанні

лінгвістичного, комунікативно-функціонального та редакторського підходів. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні редагування перекладу як окремого етапу міжмовної комунікації та у визначенні основних напрямів редакторської інтервенції в перекладний текст. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання в підготовці перекладачів і редакторів, у курсах редагування перекладних текстів, а також у видавничій і медійній практиці.

Ключові слова: редагування перекладу, англомовний текст, лінгвістичний аналіз, редакторська майстерність, міжмовна комунікація.

Oksana Zarivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Technical English № 2 National Technical University of Ukraine“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, orcid.org/0000-0002-9821-4482

Tatiana Belorustseva Senior Lecturer of the Department of Journalism, Media Linguistics, and Ukrainian Scientific Language Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-8843-9323

TRANSLATION EDITING AS A SYNTHESIS OF LINGUISTIC ANALYSIS AND EDITORIAL SKILL (USING ENGLISH-LANGUAGE TEXTS CONTAINING TECHNICAL TERMINOLOGY AS AN EXAMPLE)

Abstract. This article examines the editing of translated texts as an integrative process that combines linguistic analysis and editorial expertise. The relevance of this study stems from the growing volume of translated materials in academic, media, and publishing communication, as well as the need to ensure their communicative effectiveness for the target audience.

It is emphasized that even a high-quality translation does not always guarantee the text’s compliance with the norms of the target language, genre requirements, and the pragmatic goals of communication, which highlights the importance of editorial processing. The aim of the article is to substantiate the integrative nature of translation editing as a synthesis of linguistic analysis and editorial strategies. The paper analyzes theoretical approaches to the problem of editing translated texts in contemporary translation studies and editorial practice, and outlines the main types of editorial interventions in translation. It is shown that the editor acts as an intermediary between the translator and the reader, ensuring the semantic accuracy, stylistic integrity, and pragmatic adequacy of the text.

Using examples of excerpts from English-language texts, this study demonstrates the mechanisms of translation editing: the elimination of lexical calques, the resolution of syntactic interference, stylistic alignment, and pragmatic adaptation. A model for editing translations is proposed, based on a combination of linguistic, communicative-functional, and editorial approaches. The scientific novelty of the study lies in justifying translation editing as a separate stage of cross-linguistic communication and in identifying the main directions of editorial intervention in the translated text. The practical significance of the results lies in their potential application in the training of translators and editors, in courses on editing translated texts, as well as in publishing and media practice.

Keywords: translation editing, English-language text, linguistic analysis, editorial skills, cross-linguistic communication.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному просторі перекладні тексти посідають важливе місце у науковій, медійній та видавничій комунікації. Глобалізація інформаційних потоків, активний обмін знаннями між різними мовними та культурними середовищами, а також зростання ролі англійської мови як мови міжнародної комунікації спричиняють постійне збільшення обсягів перекладних матеріалів. Водночас практика роботи з такими текстами засвідчує, що навіть якісний переклад не завжди гарантує належний рівень комунікативної ефективності тексту для цільової аудиторії. Саме тому особливого значення набуває редакторська фаза роботи з перекладом, яка забезпечує його стилістичну, логічну та прагматичну адаптацію до норм і традицій мови перекладу.

Попри значну кількість досліджень у галузі перекладознавства, питання редакторського опрацювання перекладних текстів і досі не отримало достатнього теоретичного осмислення. У наукових працях основна увага зосереджується переважно на перекладацьких стратегіях, тоді як роль редактора у формуванні фінальної якості перекладного тексту часто залишається поза межами спеціального аналізу. Натомість у видавничій і медійній практиці саме редактор виступає ключовою фігурою, яка забезпечує відповідність перекладного матеріалу мовним нормам, жанровим вимогам і комунікативним завданням тексту. У цьому контексті редагування перекладу доцільно розглядати не лише як технічне виправлення мовних недоліків, а як складний інтелектуальний процес інтерпретації тексту, що поєднує лінгвістичний аналіз, культурну адаптацію та редакторську стратегію. Такий підхід дозволяє трактувати редакторське опрацювання перекладних матеріалів як окремий етап міжмовної комунікації, спрямований на забезпечення адекватності, зрозумілості та функціональної ефективності тексту в новому мовному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із зазначеного випливає необхідність акцентування на редакторській ролі у формуванні комунікативної ефективності перекладних текстів. Адже цей напрям досліджень у перекладознавстві розроблений недостатньо, попри значну практичну вагу редакторського опрацювання перекладних текстів. Наприклад, Н. Воєвутко підкреслює, що редагування перекладів є складною професійною діяльністю, яка потребує не лише лінгвістичних знань, а й глибокого розуміння перекладацького процесу та видавничої практики [5]. В. Шайд вважає, що сучасний переклад є комплексною діяльністю, що поєднує лінгвістичний аналіз тексту, врахування стилістичних і жанрових особливостей та культурних контекстів, а якість перекладу часто залежить від додаткового редагування, де редактор виконує функцію другого рівня контролю, поєднуючи аналітичні та творчі навички [13]. Про те, що перекладачеві потрібні додаткові знання, які підвищують точність і впевненість у перекладі термінів говорить Д. Котляров [8]. Ю. Чернова також підкреслює, що **успішна перекладацька діяльність вимагає не лише знання мов, але й розуміння традицій професійної школи та практичних навичок**, що прямо співзвучно з ідеєю про необхідність **комплексного підходу (лінгвістичного аналізу разом із професійною майстерністю)** у редагуванні та підготовці перекладацьких текстів [12]. Погоджуємося цілком, адже, редактор виступає посередником між перекладачем і читачем, удосконалюючи переклад відповідно до його комунікативної мети та культурного контексту – на цьому наголошує також і Я. Бойко, зазначаючи, що редагування перекладеного тексту є важливим етапом міжмовної комунікації, спрямованим на забезпечення точності, зрозумілості та відповідності тексту нормам мови перекладу [3]. Т. Ткачук і О. Мацера аналізують англомовні тексти й досліджують, як переклад виступає засобом передачі культурних значень і впливає на формування уявлень про англомовну культуру в українському контексті [10]. Зовсім інший напрям – інтерференція, буквалізм і буквальний переклад – у праці К. Безпалова та О. Коваленко, які розкривають сутність інтерференції як явища перенесення мовних елементів з однієї системи в іншу в процесі контакту мов, розглядають природу буквалізму як одного з проявів такого перенесення і окреслюють **відмінності між буквальним перекладом і перекладацькими помилками, зумовленими інтерференцією мовних систем**. Основна увага зосереджена на точному визначенні та розмежуванні цих категорій у теоретичній перспективі перекладознавствам [1]. Проблему неперекладності та причини її виникнення в міжмовній інтерпретації розглядають А. Бучумаш та І. Дерік [4]. Релевантною для нашої статті виявилася публікація О. Хмельовської на ресурсі Читомо – це інтерв'ю з

перекладачем Дмитром Чистяком, в якому він констатує, що «на жаль, багато перекладів мертвотні», та підкреслює важливість **редагування як ключового етапу**, який дозволяє уникнути «мертвотності» перекладу – коли текст буквальний, позбавлений живого стилю та адекватного відтворення оригіналу [11]. Часто такий стан тексту пов'язаний з використанням штучного інтелекту, цю проблему в перекладанні досліджують: Н. Войцехівсьа та співавтори [6] – про тексти фахового спрямування, В. Богуцький та співавтори [2] – про етичні виклики. Перкладачка Ганна Лелів у розмові з А. Ящук ділиться **конкретними особливостями і порадами про роботу редактора з перекладом** [15]. Які навички потрібні, щоб ефективно перекладати англійські тексти, враховуючи контекст, граматику, ідіоми, інструменти перекладу та інші практичні аспекти – знаходимо в публікації О. Куліш [9]; О. Шеремет навчає, яким має бути фахівець, щоб стати перекладачем книжок [14]; про поради для книжкового перекладу говорить І. Костюк, вони не тільки описують **емпіричний досвід**, а й показують, що книжковий переклад – це **думання, глибока робота з мовою та постійне навчання**, а не просто механічний переклад речень [7]. Детальніше міркування дослідників розглянемо в контексті нашого дослідження.

Метою статті є обґрунтування інтегративного характеру редагування перекладу як синтезу лінгвістичного аналізу та редакторської майстерності та демонстрація цього синтезу на прикладі опрацювання англомовних текстів. Особлива увага приділяється аналізу типових редакторських втручань, що дозволяє простежити усунення лексичних кальок, синтаксичної інтерференції, стилістичних дисбалансів та прагматичних неточностей.

Виокремлення завдань дозволяє зрозуміти наукову новизну дослідження:

1. Обґрунтувати інтегративний підхід до редагування перекладу як поєднання лінгвістичного аналізу та редакторських стратегій.
2. Розробити модель редагування перекладного тексту з урахуванням семантики, калькування, інтерференції структур і термінології.
3. Визначити основні типи редакторських втручань та показати їх роль у міжмовній комунікації.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для підготовки перекладачів і редакторів, у курсах редагування перекладних текстів та у видавничій практиці.

Виклад основного матеріалу. Концепт дослідження побудовано навколо ідеї **поєднання двох професійних площин – перекладознавчої (лінгвістичної) та редакторської**. Адже, редагування перекладу – це не лише технічне виправлення тексту, а **інтелектуальна інтерпретаційна**

діяльність, яка поєднує мовний аналіз, культурну адаптацію і редакторську стратегію.

Проблемне поле охоплює такі ідеї: 1) зростання обсягів перекладних текстів у медіа, науковій та видавничій сферах; 2) **якісний переклад не гарантує якісного тексту для цільової аудиторії** без професійного редагування; 3) недостатня увага до **редакторської фази перекладу** у перекладознавчих дослідженнях.

Отже **– редагування перекладу є окремим етапом комунікативної адаптації тексту**, що потребує синтезу лінгвістичного аналізу та редакторської майстерності.

Робота з перекладом сьогодні надзвичайно актуальна. Але також має ряд проблемних акцентів. Наведемо міркування В. **Шайдта, з яким цілком погоджуємося:**

1. **Переклад як комплексна діяльність** – це не просто перенесення слів з однієї мови в іншу, а **синтез лінгвістичних знань і творчого підходу**, що включає аналіз стилю, семантики і жанрових особливостей тексту. Це безпосередньо співзвучно з роллю редактора, який має враховувати всі ці аспекти.

2. **Проблеми якості перекладу та стандартизації. Якість перекладу часто залежить від додаткового редагування**, адже перекладач може не помітити нюансів мови чи контексту. Редактор тут виступає як другий рівень контролю, що поєднує лінгвістичний аналіз і майстерність стилістичного оформлення.

3. **Необхідність підготовки професійних перекладачів і редакторів, адже сучасний стан перекладознавства потребує підготовки фахівців, здатних працювати над текстом комплексно** – аналізувати його, редагувати, адаптувати під культурні та мовні особливості аудиторії. Це прямо пов’язано з ідеєю, що редагування перекладу – це **поєднання аналітичних та творчих навичок.**

4. **Виклики глобалізації та жанрові особливості текстів** У текстах різних жанрів (художня, наукова, технічна література) **редактор повинен враховувати лексичні, стилістичні та культурні особливості**, тобто здійснювати **системний лінгвістичний аналіз** паралельно з творчим підходом до оформлення перекладу [13] .

Варто також тут розглянути рекомендації знаної в нашій країні перекладачки книг Ганни Лелів. Ми зібрали її поради і спробували представити у кількох позиціях:

1. **Редактор має знати «ремісничу базу» перекладу** – тобто розуміти правила мови, граматику, стильові нюанси та термінологію. Без цього неможливо якісно оцінити чи виправити переклад.

2. **Співпраця перекладача та редактора – двосторонній процес**. Редактор не просто виправляє текст, а допомагає зберегти стиль і голос автора, при цьому покращуючи читабельність перекладу.

3. **Важлива увага до деталей і послідовності** – редактор перевіряє узгодженість термінів, стилю та форматування протягом усієї книги.

4. **Редактор контролює адаптацію культурних реалій** – наприклад, якщо у тексті є ідіоми чи культурні референції, він радить, як їх правильно передати українською без втрати змісту.

5. **Планування часу та роботи** – редактор визначає етапи перевірки: спочатку зміст, потім стиль, потім технічні деталі, і лише після цього фінальна корекція.

6. **Важливість комунікації** – редактор має підтримувати контакт із перекладачем і, за потреби, обговорювати сумнівні моменти, щоб уникнути помилок і недоречностей [15].

Отже, теоретичну основу статті становлять наступні складові:

1. Лінгвістичний підхід, який охоплює еквівалентність перекладу, його семантичну точність і граматичну та стилістичну відповідність.

2. Комунікативно-функціональний підхід, який передбачає орієнтацію на адресата, функціональність тексту (його комунікативну ефективність, а також прагматику перекладу.

3. Редакторський підхід – визначення критеріїв опрацювання перекладних текстів: логічність і структурність, відповідність нормам мови, стилістична цілісність.

Саме такою моделлю ми підкреслюємо, що **редактор перекладу фактично виступає посередником між перекладачем і читачем**. А редагування перекладного тексту є **комплексною інтелектуальною процедурою**, яка передбачає: **лінгвістичну експертизу перекладу** (лексика, граматика, семантика); **прагматичну адаптацію тексту; редакторське структурування та стилістичне вдосконалення**. Тобто формується **синтетична модель редакторської роботи з перекладом**. Однак, на наше переконання, не варто бути однозначним у такому трактуванні редакторської роботи, оскільки творчість редактора тут визначає його майстерність у стилістичному вирівнюванні тексту, адаптації синтаксису, нормалізації мовних конструкцій, узгодженні стилю з жанром. Констатуємо, що редагування перекладу слід розглядати як **окрему професійну компетенцію**, що поєднує знання з перекладознавства, лінгвістики та редакторської практики. Саме цей синтез забезпечує **якість, адекватність і комунікативну ефективність перекладного тексту**.

Спробуємо показати на прикладі, що **редакторська робота з перекладним текстом виходить за межі формального виправлення**

мовних помилок. Вона передбачає: усунення **лексичних кальок**; подолання **синтаксичної інтерференції; стилістичну адаптацію** до норм української мови; **прагматичне узгодження** тексту з комунікативною метою.

Методика нашого аналізу – візьмемо фрагмент англомовного тексту і шляхом маніпуляцій (первинний переклад – редакторська правка – аргументування) пояснимо доцільність різних рівнів редагування.

1. Спершу показуємо, як редакторська робота впливає на **лексико-семантичну точність.**

Фрагмент англомовного тексту: *The rapid development of digital media has significantly changed the way people consume information*.

Первинний переклад: *Швидкий розвиток цифрових медіа значно змінив спосіб, у який люди споживають інформацію*.

Редакторська правка: *Стрімкий розвиток цифрових медіа суттєво змінив способи сприйняття інформації*.

Пояснення маніпуляцій, які здійснює редактор: усуває кальку «*спосіб, у який*», характерну для англійського синтаксису; замінює «*споживають інформацію*» на стилістично доречніше «*сприйняття інформації*», що краще відповідає науковому стилю; уточнює стилістику (*стрімкий / суттєво*).

2. Перейдемо до **усунення синтаксичної інтерференції.**

Фрагмент англомовного тексту: *In recent years, artificial intelligence has become an important tool for journalists.*

Первинний переклад: *В останні роки штучний інтелект став важливим інструментом для журналістів.*

Редакторська правка: *Останніми роками штучний інтелект став важливим інструментом у роботі журналістів*.

Пояснення маніпуляцій, які здійснює редактор: замінює кальковану конструкцію «*в останні роки*» на нормативну «*останніми роками*»; уточнює контекст застосування (*у роботі журналістів*), що підсилює функціональну точність.

3. Розглянемо **стилістичну адаптацію.**

Фрагмент англомовного тексту**:** *The application provides users with easy access to all system settings*.

Первинний переклад: *Додаток забезпечує користувачам легкий доступ до всіх налаштувань системи.*

Редакторська правка: *Додаток забезпечує зручний доступ до всіх системних налаштувань.*

Пояснення редакторського втручання: редактор усуває надлишкову конструкцію *«користувачам легкий доступ»* і замінює її на більш

лаконічну та стилістично узгоджену форму. Також використано словосполучення *«системні налаштування»*, що є типовим для ІТ-текстів.

4. Перейдемо до моделі **прагматичної адаптації**.

Фрагмент англомовного тексту: *Press the power button to start the device.*

Первинний переклад: *Натисніть кнопку живлення, щоб запустити пристрій.*

Редакторська правка: *Натисніть кнопку живлення, щоб увімкнути пристрій*.

Пояснення редакторського втручання: редактор замінює дієслово *«запустити»* на *«увімкнути»*, оскільки в інструкціях до техніки саме ця форма є нормативною і точніше передає функцію кнопки.

5. **Уточнення технічної термінології.**

Фрагмент англомовного тексту: *The system performs real-time data processing to improve device performance.*

Первинний переклад: *Система виконує обробку даних у реальному часі для покращення продуктивності пристрою.*

Редакторська правка: *Система забезпечує оброблення даних у режимі реального часу для підвищення ефективності роботи пристрою.*

Пояснення редакторських дій: «*виконує обробку*» → більш природна технічна конструкція «*забезпечує оброблення*»; «*покращення продуктивності*» → нормативніше для технічних текстів «*підвищення ефективності роботи*»; стилістичне узгодження з мовою технічної документації.

Або ж наведемо приклад редагування терміна, що має кілька значень.

Фрагмент: *The network supports secure data transmission.*

Первинний переклад: *Мережа підтримує безпечну передачу даних.*

Редакторська правка: *Мережа забезпечує захищене передавання даних.*

Пояснення: «*підтримує*» - калькований варіант із англійської; у технічній українській традиції частіше використовується «*забезпечує*»; «*безпечна*» → точніше «*захищена*» (у контексті кібербезпеки).

6. Насамкінець покажемо комплексно роботу редактора з перекладом через усунення **буквального перекладу технічних термінів**.

Фрагмент: *The database stores large amounts of structured information.*

Первинний переклад: *База даних зберігає великі кількості структурованої інформації.*

Редакторська правка: *База даних зберігає великі обсяги структурованої інформації.*

Пояснення редакторського втручання: редактор замінює калькована конструкцію *«великі кількості»* на нормативну *«великі обсяги»*, яка є

усталеною у науково-технічному стилі. Отже, редактор здійснює комплексне втручання: усуває лексичну кальку (*large amounts → великі кількості*), нормалізує термінологію відповідно до фахового вжитку (*великі обсяги*) та забезпечує стилістичну відповідність науково-технічному стилю.

Як бачимо, редагування перекладу виступає **інтегративною діяльністю**, що поєднує лінгвістичний аналіз із редакторською майстерністю.

В огляді літератури ми зауважили, що існує проблема неперекладності. Як її уникнути? Завдяки таким **методам і прийомам як**: **компенсація** – заміщення втраченого значення еквівалентними чи функціонально подібними засобами в мові перекладу; **тлумачення** – розширене пояснення значення елемента, що важко передається; **запозичення/транскрипція** – пряме включення поодиноких елементів вихідної мови; **адаптація** – зміна культурно-специфічних реалій відповідно до мовного контексту одержувача [4]. Ця проблема потребує **комплексного підходу, багатого інструментарію перекладача та уваги до комунікативної мети тексту**, оскільки неможливо знайти універсальні рішення для всіх випадків: вибір стратегії залежить від жанру тексту, його функції та очікувань реципієнта.

Звісно, молоде покоління може натякнути, що технології штучного інтелекту стрімко розвиваються, інструменти (наприклад, Deepl) дозволяють майже досконально перекладати тексти з англійської на українську мову. Але такі інструменти позбавлені емоцій, інтуїції, емпатійності та багатьох інших відчуттів, які може «прожити», працюючи з тестом, жива людина – редактор. Редактор у цьому процесі виступає **посередником між точністю перекладу і художньою чи стилістичною природністю тексту**, що напряму співзвучно з ідеєю синтезу лінгвістичного аналізу та редакторської майстерності [11].

А «найменший недогляд провокує ряд ризиків, нехтування якими може закінчитися крахом професійної репутації» – вважають В. Богуцький та співавтори [2]. Особливо, якщо йдеться про художню літературу. Тут потрібне думання й глибоке відчуття мови. Практики (І. Костюк) про цей процес говорять так:

✓ ***Умій відчути авторський стиль.*** Переклад – це не просто заміна слів, а передача голосу автора і тону тексту, без «гугл-мови» чи шаблонів;

✓ ***Постійно гугли й досліджуй.*** Навіть прості речі можуть мати вузькоспеціалізовану термінологію – перекладач має багато шукати правильні значення та контексти;

✓ ***Плануй свою продуктивність.*** Авторка радить орієнтуватися на *приблизно 5 сторінок якісного перекладу в день*, витрачаючи близько 4 годин на них;

✓ ***Переклад – це багато етапів.*** Текст проходить редактуру науковим редактором і коректорами – не все вирішується одним професіоналом, і це нормально;

✓ ***Не бійся запитувати у редактора.*** Якщо не розумієш термін чи фразу – редактор може пояснити або допомогти знайти правильний варіант;

✓ ***Працюй із різними жанрами.*** Художня література і нон-фікшн відрізняються: у першій важливо передати емоції й образність, тому переклад може бути складнішим, ніж у науково-популярних виданнях;

✓ ***Залишайся в контакті з видавництвом.*** Зберігай зв'язок навіть коли змінюється редактор чи команда – це допоможе отримувати нові замовлення;

✓ ***Будь наполегливим і незалежним.*** Шлях перекладача може бути нестандартним: головне – практика, портфоліо, бажання і готовність навчатися в процесі [7].

Висновки. Отже, редагування перекладного тексту є складним інтегративним процесом, що поєднує лінгвістичний аналіз і редакторську майстерність. У сучасних умовах активного міжмовного та міжкультурного обміну інформацією роль редактора перекладу істотно зростає, адже саме на етапі редакторського опрацювання забезпечується комунікативна ефективність тексту, його стилістична цілісність і відповідність нормам мови перекладу.

Проведений аналіз засвідчив, що редактор виступає посередником між перекладачем і читачем, здійснюючи комплексну роботу з текстом: усунення лексичних кальок, подолання синтаксичної інтерференції, уточнення термінології, стилістичне вирівнювання та прагматичну адаптацію перекладу. На прикладах англомовних фрагментів показано, що редакторська правка спрямована не лише на виправлення мовних помилок, а й на досягнення адекватності та природності тексту в українському мовному середовищі.

Тому редагування перекладу доцільно розглядати як окрему професійну компетенцію, що поєднує знання з перекладознавства, лінгвістики та редакторської практики й забезпечує якість та ефективність перекладного тексту.

Література:

1. Безпалова К., Коваленко О. Інтерференція, буквалізм і буквальний переклад: визначення та розмежування. Abstracts of the II International Scientific and Practical Conference *Creation of New Ideas of Learning in Modern Conditions*. September 25–27, 2023. Bordeaux, France. Pp. 193–195. URL: https://eu-conf.com/events/creation-of-new-ideas-of-learning-in-modern-conditions/

2. Богуцький В., Попович І., Ємельянова Є. ШІ як інструмент перекладача: виклики, етичні дилеми та сучасні можливості. Вісник науки та освіти. 2026. № 1 (43). С. 298–310. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-298-310

3. Бойко Я. Редагування перекладеного тексту: ключові аспекти, принципи, стратегії. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2024. Вип. 2 (209). С. 39–44. DOI: 10.32782/2522-4077-2024-209-5

4. Бучумаш А., Дерік І. Проблема неперекладності, шляхи її подолання у перекладі. Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 2022. № 35. С. 18–29.

5. Воєвутко Н. До питання редагування перекладів у сучасному українському перекладознавстві. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2015. № 16. URL: https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v16/57.pdf (дата звернення: 15.03.2026).

6. Войцехівська Н., Коломієць О., Кушнір А. Інструменти штучного інтелекту при перекладі текстів фахового спрямування. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2024. № 69. Т. 1. С. 17–23.

7. Костюк І. Скільки заробляє перекладачка книг. The Village Україна. 26 березня 2021. URL: https://www.village.com.ua/village/business/personal-account/309377-skilki-zaroblyae-perekladach-knizhok

8. Котляров Д. Навчання перекладу суспільно-політичної лексики майбутніх перекладачів. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2025. № 101. С. 133–138. DOI: 10.26565/2786-5312-2025-101-14

9. Куліш О. Як навчитися перекладати англійський текст. Dinternal Education. 11 квітня 2025. URL: https://shop.dinternal-education.ua/article/yak-navchitisya-perekladati-anglijskij-tekst/

10. Ткачук Т., Мацера О. Переклад як форма інтеркультурної комунікації: дослідження англомовних текстів та їхнього впливу на українську культуру. Вісник науки та освіти. 2024. № 10 (28). С. 545–555. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-545-555

11. Хмельовська О. Дмитро Чистяк: «На жаль, багато перекладів мертвотні». Читомо. URL: https://archive.chytomo.com/interview/dmytrochystyak-na-zhal-bahato-perekladiv-mertvotni (дата звернення: 12.01.2021).

12. Чернова Ю. Сучасні українські перекладачі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2021. Т. 47. Вип. 3. DOI: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-3.43

13. Шайдт В. Сучасний стан та перспективи українського перекладу. Київ, 2010. URL: https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/23045 (дата звернення: 02.01.2021).

14. Шеремет О. Новому поколінню приготуватися: як потрапити в книжковий переклад. Читомо. 30 вересня 2025. URL: https://chytomo.com/novomu-pokolinniu-pryhotuvatysia-iak-potrapyty-v-knyzhkovyj-pereklad

15. Ящук А. Ганна Лелів, перекладач: Кожне мистецтво потребує ремісничої бази. Rozmova. 22 липня 2019. URL: https://rozmova.wordpress.com/2019/07/28/hanna-leli (дата звернення: 16.03.2026).

References

1. Bezpalova, K., & Kovalenko, O. (2023). Interferentsiia, bukvalizm i bukvalnyi pereklad: vyznachennia ta rozmezhuvannia [Interference, literalism and literal translation: definition and differentiation]. *Abstracts of the II International Scientific and Practical*

Conference Creation of New Ideas of Learning in Modern Conditions (pp. 193–195). Bordeaux, France. Retrieved from https://eu-conf.com/events/creation-of-new-ideas-of-learning-in-modern-conditions/ [in Ukrainian].

2. Bohutskyi, V., Popovych, I., & Yemelianova, Ye. (2026). ShI yak instrument perekladacha: vyklyky, etychni dylemy ta suchasni mozhlyvosti [AI as a translator's tool: challenges, ethical dilemmas, and modern opportunities]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 1(43), 298–310. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-298-310 [in Ukrainian].

3. Boiko, Ya. (2024). Redahuvannia perekladenoho tekstu: kliuchovi aspekty, pryntsypy, stratehii [Editing translated text: key aspects, principles, strategies]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific Notes. Series: Philological Sciences*, 2(209), 39–44. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-5 [in Ukrainian].

4. Buchumash, A., & Derik, I. (2022). Problema neperekladnosti, shliakhy yii podolannia u perekladi [The problem of untranslatability and ways to overcome it in translation]. *Naukovyi visnyk PNPU imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of Ushynsky University*, 35, 18–29 [in Ukrainian].

5. Voievutko, N. (2015). Do pytannia redahuvannia perekladiv u suchasnomu ukrainskomu perekladoznavstvi [On the issue of editing translations in modern Ukrainian translation studies]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of International Humanities University. Series: Philology*, 16. Retrieved from https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v16/57.pdf [in Ukrainian].

6. Voitsekhiivska, N., Kolomiiets, O., & Kushnir, A. (2024). Instrumenty shtuchnoho intelektu pry perekladi tekstiv fakhovoho spriamuvannia [Artificial intelligence tools in translating specialized texts]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of International Humanities University. Series: Philology*, 69(1), 17–23 [in Ukrainian].

7. Kostiuk, I. (2021, March 26). Skilky zarobliaie perekladachka knyh [How much a book translator earns]. *The Village Ukraina*. Retrieved from https://www.village.com.ua /village/business/personal-account/309377-skilki-zaroblyae-perekladach-knizhok [in Ukr].

8. Kotliarov, D. (2025). Navchannia perekladu suspilno-politychnoi leksyky maibutnikh perekladachiv [Teaching translation of socio-political vocabulary to future translators]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov – Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, 101, 133–138. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-14 [in Ukrainian].

9. Kulish, O. (2025, April 11). Yak navchytysia perekladaty anhliiskyi tekst [How to learn to translate English texts]. *Dinternal Education*. Retrieved from https://shop.dinternal-education.ua/article/yak-navchitisya-perekladati-anglijskij-tekst/ [in Ukrainian].

10. Tkachuk, T., & Matsera, O. (2024). Pereklad yak forma interkulturnoi komunikatsii: doslidzhennia anhlomovnykh tekstiv ta yikhnoho vplyvu na ukrainsku kulturu [Translation as a form of intercultural communication: a study of English-language texts and their impact on Ukrainian culture]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 10(28), 545–555. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-545-555 [in Ukrainian].

11. Khmelovska, O. (2021). Dmytro Chystiak: "Na zhal, bahato perekladiv mertvotni" [Dmytro Chystiak: "Unfortunately, many translations are lifeless"]. *Chytomo*. Retrieved from https://archive.chytomo.com/interview/dmytrochystyak-na-zhal-bahato-perekladiv-mertvotni [in Ukrainian].

12. Chernova, Yu. (2021). Suchasni ukrainski perekladachi [Modern Ukrainian translators]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of International Humanities University. Series: Philology*, 47(3). https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-3.43 [in Ukrainian].

13. Shaidt, V. (2010). Suchasnyi stan ta perspektyvy ukrainskoho perekladu [Current state and prospects of Ukrainian translation]. Kyiv. Retrieved from https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/23045 [in Ukrainian].

14. Sheremet, O. (2025, September 30). Novomu pokolinniu pryhotuvatysia: yak potrapyty v knyzhkovyi pereklad [New generation, get ready: how to enter book translation]. *Chytomo*. Retrieved from https://chytomo.com/novomu-pokolinniu-pryhotuvatysia-iak-potrapyty-v-knyzhkovyj-pereklad [in Ukrainian].

15. Yashchuk, A. (2019, July 22). Hanna Leliv, perekladach: Kozhne mystetstvo potrebuie remisnychoi bazy [Hanna Leliv, translator: Every art needs a craft base]. *Rozmova*. Retrieved from https://rozmova.wordpress.com/2019/07/28/hanna-leli [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 811.111:004.9:37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-775-784

Зелінська Ольга Ігорівна кандидатка філологічних наук, доцентка, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, доцентка кафедри іноземних мов, м. Харків, http://orcid.org/0000-0002-7792-1065

Лисицька Олена Павлівна кандидатка філологічних наук, доцентка, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, доцентка кафедри іноземних мов, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-5285-6957

Мельнікова Тетяна Вячеславівна кандидатка філологічних наук, доцентка, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, старша викладачка кафедри іноземних мов, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-4215-1486

Романцова Яна Володимирівна кандидатка філологічних наук, доцентка, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, доцентка кафедри іноземних мов, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-1972-9224

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ У МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПЛАТФОРМАХ

Анотація. У статті розглянуто лінгвостилістичні особливості автентичних англомовних текстів, що функціонують у середовищі сучасних мультимедійних платформ. Актуальність дослідження зумовлена активною цифровізацією освітнього простору та широким використанням мультимедійних ресурсів у процесі вивчення англійської мови. Сучасні мультимедійні платформи пропонують значну кількість автентичних матеріалів, які відображають реальне функціонування мови у різних комунікативних ситуаціях, що сприяє формуванню комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів освіти. У дослідженні проаналізовано специфіку мовних та стилістичних характеристик англомовних текстів, представлених на мультимедійних освітніх платформах. Визначено, що такі тексти поєднують традиційні мовні особливості англійської мови з елементами цифрової комунікації, що проявляється у використанні скорочень, неформальної лексики, емоційно-експресивних засобів, інтерактивних компонентів та мультимодальних елементів. Особливу увагу приділено

аналізу лексичних, граматичних та стилістичних засобів, які забезпечують виразність, доступність і комунікативну ефективність текстів. Встановлено, що лінгвостилістична організація автентичних англомовних текстів на мультимедійних платформах характеризується поєднанням різних стилів мовлення, зокрема публіцистичного, розмовного та науково-популярного. Значну роль відіграють елементи розмовної мови, фразові дієслова, ідіоматичні вирази, стилістичні фігури, а також засоби емоційного впливу на аудиторію. Крім того, важливим компонентом є мультимодальність тексту, що передбачає поєднання вербальних та невербальних засобів комунікації, зокрема зображень, відео, графіки, субтитрів та інтерактивних елементів. Доведено, що використання автентичних англомовних текстів із мультимедійних платформ у навчальному процесі сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення мови, розвитку їхніх навичок сприйняття реального мовлення та формуванню здатності інтерпретувати мовні явища у різних комунікативних контекстах.

Такі тексти забезпечують наближення навчального процесу до реальних умов міжкультурної комунікації, що є важливим чинником формування сучасної мовної компетентності.

Ключові слова: автентичний текст, англійська мова, лінгво-стилістика, мультимедійні платформи, цифрове освітнє середовище, мультимодальність, мовна компетентність, комунікативна компетентність, міжкультурна комунікація, навчання іноземних мов.

Zelinska Olga Igorivna, PhD in Philology, Associate Professor, Yaroslav Mudryi National Law University, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kharkiv, http://orcid.org/0000-0002-7792-1065

Lysytska Olena Pavlivna PhD in Philology, Associate Professor, Yaroslav Mudryi National Law University, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-5285-6957

Melnikova Tetiana Vyacheslavivna PhD in Philology, Associate Professor, Yaroslav Mudryi National Law University, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-4215-1486

Romantsova Yana Volodymyrivna PhD in Philology, Associate Professor, Yaroslav Mudryi National Law University, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-1972-9224

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

LINGUOSTYLISTIC FEATURES OF AUTHENTIC ENGLISH TEXTS ON MULTIMEDIA PLATFORMS

Abstract. The article examines the linguostylistic features of authentic English texts that function in the environment of modern multimedia platforms. The relevance of the study is due to the active digitalization of the educational space and the wide use of multimedia resources in the process of learning English. Modern multimedia platforms offer a significant amount of authentic materials that reflect the real functioning of the language in various communicative situations, which contributes to the formation of communicative and intercultural competences of students. The study analyzes the specifics of the linguistic and stylistic characteristics of English texts presented on multimedia educational platforms. It was determined that such texts combine traditional linguistic features of the English language with elements of digital communication, which is manifested in the use of abbreviations, informal vocabulary, emotional-expressive means, interactive components and multimodal elements. Particular attention is paid to the analysis of lexical, grammatical and stylistic means that ensure the expressiveness, accessibility and communicative effectiveness of texts. It was established that the linguostylistic organization of authentic English-language texts on multimedia platforms is characterized by a combination of different styles of speech, in particular journalistic, colloquial and popular science. A significant role is played by elements of colloquial speech, phrasal verbs, idiomatic expressions, stylistic figures, as well as means of emotional influence on the audience. In addition, an important component is the textual multimodality, which involves a combination of verbal and non-verbal means of communication, in particular images, videos, graphics, subtitles and interactive elements. It has been proven that the use of authentic English texts from multimedia platforms in the educational process contributes to increasing students' motivation to learn the language, developing their skills in perceiving real speech and forming the ability to interpret linguistic phenomena in various communicative contexts. Such texts ensure the approximation of the educational process to the real conditions of intercultural communication, which is an important factor in the formation of modern linguistic competence.

Keywords: authentic text, English language, linguostylistics, multimedia platforms, digital educational environment, multimodality, linguistic competence, communicative competence, intercultural communication, foreign language learning.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір характеризується активним упровадженням цифрових технологій, що суттєво змінює підходи

до навчання іноземних мов. Використання мультимедійних платформ стає важливим інструментом організації навчального процесу, оскільки вони забезпечують доступ до великої кількості автентичних англомовних матеріалів. Такі ресурси дозволяють студентам працювати з текстами, що відображають реальне функціонування мови в сучасному комунікативному середовищі, а також поєднують вербальні й візуальні компоненти, створюючи нові можливості для формування мовної компетентності.

Разом із тим, тексти, представлені на мультимедійних платформах, мають специфічні лінгвостилістичні характеристики, що відрізняють їх від традиційних друкованих навчальних матеріалів. Вони поєднують елементи різних функціональних стилів, активно використовують розмовну лексику, фразові дієслова, ідіоматичні вирази, скорочення, а також різноманітні засоби експресивності. Крім того, важливою ознакою таких текстів є їх мультимодальний характер, що передбачає інтеграцію мовних засобів із візуальними та аудіальними елементами, такими як зображення, відео, графіка, субтитри та інтерактивні компоненти.

Попри широке використання мультимедійних ресурсів у навчанні англійської мови, питання системного аналізу лінгвостилістичних особливостей автентичних англомовних текстів, представлених на таких платформах, залишається недостатньо дослідженим. Відсутність чіткого розуміння їхніх мовних і стилістичних характеристик може ускладнювати ефективне використання цих матеріалів у навчальному процесі та знижувати потенціал їх дидактичного застосування.

Отже, виникає необхідність дослідження лінгвостилістичних особливостей автентичних англомовних текстів у середовищі мультимедійних платформ з метою визначення їхніх характерних мовних рис та обґрунтування можливостей їх ефективного використання у процесі навчання англійської мови.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні наукові розвідки у галузі лінгвостилістики та методики навчання іноземних мов засвідчують зростаючий інтерес до вивчення мовних особливостей автентичних текстів у цифровому та мультимедійному середовищі. Дослідження останніх років охоплюють як традиційні аспекти аналізу мовних одиниць, так і новітні підходи, пов’язані з мультимодальністю та цифровими жанрами.

Зокрема, у працях, присвячених аналізу мовних характеристик текстів, наголошується на важливості таких параметрів, як лексичне різноманіття, синтаксична складність, зв’язність і читабельність. Доведено, що саме ці характеристики визначають якість тексту та впливають на рівень його сприйняття здобувачами освіти [2, с. 10]. У межах освітніх досліджень також встановлено, що модифікація лінгвістичних характеристик тексту

(зокрема спрощення або підвищення його зрозумілості) має позитивний, хоча й помірний вплив на розуміння матеріалу, особливо у студентів із нижчим рівнем підготовки. Водночас значна увага приділяється дослідженню цифрових жанрів і текстів, що функціонують у мережевому середовищі. У сучасних роботах підкреслюється, що такі тексти слід аналізувати не лише з позиції внутрішньої мовної структури, але й у контексті їх функціонування в цифровій комунікації. Як зазначає J. Harmer, цифрові жанри визначаються як комунікативні явища, опосередковані технологіями, що поєднують текстові, візуальні та аудіальні елементи [5, с. 158]. Це зумовлює необхідність використання мультимодального підходу до їх аналізу.

Окремий напрям становлять дослідження мови соціальних мереж як різновиду автентичного мовлення. У таких роботах (Морзе, Буйницька) підкреслюється, що тексти соціальних медіа характеризуються високим рівнем неформальності, наявністю численних варіацій мовних форм, використанням скорочень, емодзі, хештегів та інших елементів цифрової комунікації [3]. Крім того, встановлено, що регулярне залучення студентів до таких текстів сприяє неформальному засвоєнню лексики та комунікативних моделей англійської мови.

У контексті мультимедійного навчання доведено ефективність використання інтерактивних платформ і Web 2.0 технологій, які забезпечують доступ до автентичного мовного середовища. Такі ресурси сприяють розвитку мовленнєвих навичок через залучення студентів до реальної комунікації, підвищують рівень мотивації та активізують когнітивні процеси [6]. Встановлено, що поєднання текстових, аудіальних і візуальних компонентів забезпечує глибше опрацювання інформації та покращує її засвоєння.

Окремі дослідження (Биков) зосереджуються на лінгвостилістичних особливостях окремих типів дискурсу, зокрема рекламного, де виявлено широкий спектр експресивних засобів на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях, спрямованих на досягнення прагматичного ефекту [2]. Це підтверджує загальну тенденцію до функціональної варіативності мовних засобів залежно від комунікативної мети та середовища.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень свідчить про міждисциплінарний характер проблеми та поступове зміщення акценту від суто текстоцентричного підходу до комплексного вивчення автентичних англомовних текстів у мультимедійному середовищі. Водночас, попри значну кількість наукових праць, недостатньо систематизованими залишаються питання комплексного лінгвостилістичного аналізу саме автентичних текстів мультимедійних платформ, що зумовлює потребу подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є дослідження лінгвостилістичних особливостей автентичних англомовних текстів, представлених у середовищі мультимедійних платформ, а також визначення їхніх основних мовних і стилістичних характеристик у контексті сучасної цифрової комунікації. Досягнення поставленої мети передбачає аналіз лексичних, граматичних та стилістичних засобів, що використовуються в автентичних текстах, а також з'ясування специфіки їх функціонування в мультимедійному середовищі. Крім того, важливим завданням дослідження є визначення ролі таких текстів у формуванні мовної та комунікативної компетентностей здобувачів освіти під час вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій та мультимедійних ресурсів у навчальний процес. У таких умовах мультимедійні платформи стають важливим джерелом автентичних англомовних текстів, які відображають реальне функціонування мови у сучасному комунікативному просторі. На відміну від традиційних навчальних матеріалів, що часто адаптуються відповідно до дидактичних цілей, автентичні тексти створюються без спеціального врахування потреб навчального процесу, тому вони відтворюють природні мовні структури, лексичне багатство та стилістичну різноманітність англійської мови [3].

Автентичні тексти, представлені на мультимедійних платформах, мають низку специфічних характеристик, що зумовлені особливостями цифрового комунікативного середовища. Передусім це проявляється у поєднанні вербальних та невербальних засобів комунікації. Мультимедійні платформи інтегрують текстову інформацію із зображеннями, відеоматеріалами, аудіофайлами, графічними елементами, інфографікою та інтерактивними компонентами. Така мультимодальність створює новий формат тексту, у якому мовна інформація взаємодіє з візуальними та аудіальними засобами, що посилює комунікативний ефект і полегшує сприйняття інформації. Однією з ключових характеристик автентичних англомовних текстів у мультимедійному середовищі є їхня лексична різноманітність. У таких текстах широко використовуються одиниці розмовної лексики, фразові дієслова, ідіоматичні вирази, неологізми, а також слова, що відображають сучасні соціокультурні реалії. Значну роль відіграють також скорочення та абревіатури, які є характерними для цифрового спілкування. Наприклад, у текстах, що функціонують у середовищі соціальних медіа або освітніх онлайн-платформ, часто використовуються скорочені форми слів, акроніми, а також елементи інтернет-сленгу. Такі мовні одиниці сприяють стислості та динамічності повідомлення, водночас відображаючи особливості сучасної комунікативної культури [4].

На синтаксичному рівні автентичні тексти мультимедійних платформ характеризуються варіативністю структур. У них поєднуються як прості, так і складні синтаксичні конструкції. Досить часто спостерігається використання коротких речень, які забезпечують швидке сприйняття інформації в умовах цифрового середовища, де увага користувача є обмеженою. Водночас у текстах науково-популярного або освітнього характеру можуть використовуватися складніші синтаксичні моделі, що дозволяють більш детально розкривати зміст інформації.

Особливе місце у структурі автентичних англомовних текстів займають стилістичні засоби, які забезпечують виразність і емоційність мовлення. До таких засобів належать метафори, епітети, порівняння, риторичні запитання, повтори, а також різноманітні прийоми мовної гри. Їх використання сприяє підвищенню експресивності тексту, привертає увагу аудиторії та посилює прагматичний вплив повідомлення.

Важливою рисою автентичних текстів мультимедійних платформ є поєднання елементів різних функціональних стилів. У межах одного тексту можуть одночасно проявлятися ознаки розмовного, публіцистичного та науково-популярного стилів. Таке стилістичне змішування пояснюється специфікою цифрової комунікації, у якій межі між традиційними стилями мовлення стають менш чіткими. Наприклад, освітні відео або матеріали онлайн-курсів часто поєднують наукову інформацію з елементами розмовної мови, що робить подачу матеріалу більш доступною для аудиторії [2].

Ще однією важливою характеристикою автентичних текстів у мультимедійному середовищі є їхня інтерактивність. Багато платформ передбачають можливість взаємодії користувача з текстом через коментарі, обговорення, гіперпосилання або інтерактивні завдання. У таких умовах текст перестає бути статичним повідомленням і перетворюється на елемент динамічної комунікативної системи, у якій користувачі можуть брати активну участь у створенні та інтерпретації змісту.

Важливу роль у формуванні лінгвостилістичних особливостей текстів мультимедійних платформ відіграє також їхня прагматична спрямованість. Більшість таких текстів орієнтовані на швидке донесення інформації, привернення уваги аудиторії та стимулювання подальшої взаємодії. Саме тому у них часто використовуються заголовки, що містять елементи інтриги або емоційної оцінки, заклики до дії, а також різноманітні засоби мовної експресії.

Значну увагу у сучасних дослідженнях приділяють також мультимодальній природі текстів цифрового середовища. Мультимодальність передбачає одночасне використання кількох каналів передачі інформації — вербального, візуального та аудіального. У мультимедійних матеріалах

текст може супроводжуватися відеорядом, субтитрами, музичним супроводом або графічними елементами. У результаті створюється комплексна система знаків, у якій різні компоненти взаємодіють між собою та формують цілісний комунікативний ефект.

У контексті навчання англійської мови використання автентичних текстів із мультимедійних платформ має значний дидактичний потенціал. По-перше, такі тексти дозволяють студентам ознайомитися з реальними мовними моделями, які використовуються носіями мови у повсякденному спілкуванні. По-друге, вони сприяють розвитку навичок аудіювання, читання та інтерпретації інформації у різних форматах. По-третє, робота з автентичними матеріалами допомагає формувати міжкультурну компетентність, оскільки вони відображають культурні особливості англомовного середовища.

Крім того, використання мультимедійних текстів сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення мови. Інтерактивний характер таких ресурсів, поєднання різних форматів інформації та можливість самостійного вибору матеріалів створюють сприятливі умови для активного залучення студентів до навчального процесу. У результаті навчання стає більш динамічним, наближеним до реальних комунікативних ситуацій та орієнтованим на практичне використання мови.

Отже, лінгвостилістичні особливості автентичних англомовних текстів мультимедійних платформ формуються під впливом специфіки цифрового комунікативного середовища. Вони характеризуються лексичною різноманітністю, синтаксичною варіативністю, активним використанням стилістичних засобів, поєднанням різних функціональних стилів та мультимодальною структурою. Такі тексти відіграють важливу роль у сучасному освітньому процесі, оскільки сприяють формуванню мовної, комунікативної та міжкультурної компетентностей студентів, а також забезпечують наближення навчання до реальних умов використання англійської мови.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що автентичні англомовні тексти, представлені на мультимедійних платформах, є важливим елементом сучасного цифрового комунікативного простору та мають значний освітній потенціал. Їх використання у навчальному процесі сприяє наближенню вивчення англійської мови до реальних умов мовленнєвої діяльності, що позитивно впливає на формування комунікативної компетентності здобувачів освіти.

У результаті дослідження встановлено, що лінгвостилістична організація таких текстів характеризується низкою специфічних особливостей. Зокрема, на лексичному рівні спостерігається активне використання

розмовної лексики, фразових дієслів, ідіоматичних виразів, неологізмів, скорочень та елементів цифрової комунікації. На синтаксичному рівні тексти відзначаються варіативністю структур, поєднанням простих і складних речень, а також тенденцією до використання коротких і динамічних конструкцій, що відповідають вимогам сучасного інформаційного середовища.

На стилістичному рівні автентичні тексти мультимедійних платформ характеризуються поєднанням елементів різних функціональних стилів, зокрема розмовного, публіцистичного та науково-популярного. У них широко застосовуються засоби мовної експресії, такі як метафори, епітети, порівняння, повтори та риторичні запитання, які забезпечують виразність і прагматичний вплив тексту на аудиторію.

Важливою характеристикою таких текстів є їх мультимодальна природа, що передбачає інтеграцію вербальних, візуальних та аудіальних компонентів. Поєднання текстової інформації із зображеннями, відеоматеріалами, графікою та інтерактивними елементами створює комплексну систему передачі інформації, яка підвищує ефективність сприйняття та засвоєння матеріалу.

Таким чином, автентичні англомовні тексти мультимедійних платформ становлять важливий ресурс для навчання іноземних мов, оскільки вони відображають сучасні тенденції розвитку мовлення у цифровому середовищі. Їх використання у навчальному процесі сприяє розвитку мовної, комунікативної та міжкультурної компетентностей студентів, підвищує мотивацію до вивчення мови та створює умови для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу. Перспективи подальших досліджень можуть бути пов’язані з більш детальним аналізом окремих типів мультимедійних текстів, а також з вивченням особливостей їх практичного використання у процесі навчання англійської мови у закладах вищої освіти.

Література

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 70. № 2. С. 15–36.

2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифровізація освітнього середовища закладів освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 79. № 5. С. 1–21.

3. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017. 310 с.

4. Семеног О. М. Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Суми: Університетська книга, 2018. 254 с.

5. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 288 p.

6. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.

References

1. Bykov, V. Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky [Digital transformation of education and science]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 70(2), 15–36.
2. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Tsyfrovizatsiia osvitnoho seredovyshcha zakladiv osvity [Digitalization of the educational environment of educational institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 79(5), 1–21.
3. Morze, N. V., & Buinytska, O. P. (2017). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti* [Information and communication technologies in education]. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University.
4. Semenoh, O. M. (2018). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity* [Methods of teaching foreign languages in higher education institutions]. Sumy: Universytetska knyha.
5. Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
6. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'255.4:811.112.2:811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-785-794

Зінченко Оксана Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-0029-5628

СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕКЛАДІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Питання якісного та адекватного перекладу передбачає розгляд не лише оптимальних стратегій та підходів до перекладу, але й пошук відповідника, який найкраще відображає задум автора. Особливо гостро постає питання про відтворення культурно-специфічної лексики, яка відображає національний колорит автора твору, традиції, звичаї його народу, менталітет та ідентичність. З'ясовано, що культурно-специфічну лексику можна відтворити за допомогою калькування, генералізації, транслітерації та еквівалентів. Якщо ж перекладач прагне більш детально познайомити читача з контекстом, то використовує описовий метод, який дозволяє розкрити сутність культурно-маркованої лексики та ознайомити читача з культурою іншого народу. Обґрунтовано, що ігнорування культурно-специфічної лексики під час перекладу може призвести до втрати колоритності твору, оскільки вона відіграє важливу роль у розкритті взаємин між персонажами художнього твору, у розвитку подій та відображенні економічних явищ. Акцентовано увагу, що без належної адаптації культурно-специфічна лексика може бути незрозумілою для читача, що унеможливлює розуміння ним важливості використання тих чи інших лексем. Водночас адаптація культурно-специфічної лексики до українських культурних реалій із застосуванням відповідників може призвести до неправильного її сприйняття, оскільки замінники більшою мірою відображають особливості української культури, ніж культури мови оригіналу. Проаналізовано стратегії відтворення культурно-специфічної лексики в перекладі з німецької мови українською, зокрема стратегії нейтралізації, прагматичної адаптації, функціональної відповідності та комунікативно-прагматичну стратегію. Встановлено, що вибір кожної з них зумовлений характером лексики, фоновими знаннями читача, метою повідомлення, інтенцією адресанта та очікуваною реакцією адресата. Рекомендовано застосовувати гібридну стратегію як комбінований підхід до

адаптації культурно-специфічної лексики в німецько-українському перекладі, що сприятиме добору найбільш адекватних та еквівалентних відповідників.

Ключові слова: культурно-специфічна лексика, німецька мова, переклад, стратегії перекладу, українська мова, функціонально-прагматичний аспект.

Zinchenko Oksana Anatoliyivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Germanic Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-0029-5628

STRATEGIES FOR REPRODUCING CULTURAL-SPECIFIC VOCABULA IN TRANSLATION FROM GERMAN INTO UKRAINIAN: FUNCTIONAL-PRAGMATIC ASPECT

Abstract. The issue of producing a high-quality and adequate translation involves not only the consideration of optimal strategies and approaches to translation, but also the search for an equivalent that most accurately reflects the author's intent. Particular attention must be paid to the rendering of culture-specific vocabulary, which conveys the national flavor of the work, as well as the traditions, customs, mentality, and identity of the people it represents. It has been established that culture-specific vocabulary can be reproduced through such techniques as calque, generalization, transliteration, and the use of equivalents. If the translator aims to familiarize the reader more thoroughly with the context, a descriptive method is employed, which allows for the explication of the essence of culture-marked vocabulary and facilitates the reader's understanding of another culture. It is argued that ignoring culture-specific vocabulary in translation may result in the loss of the work's distinctiveness, as it plays a significant role in revealing relationships between characters, advancing the plot, and reflecting economic phenomena. It is emphasized that without proper adaptation, culture-specific vocabulary may be incomprehensible to the reader, thus hindering their understanding of the significance of particular lexical items. At the same time, adapting culture-specific vocabulary to Ukrainian cultural realities through the use of equivalents may lead to misinterpretation, as such substitutes tend to reflect features of Ukrainian culture rather than that of the source language. The strategies for rendering culture-specific vocabulary in translation from German into Ukrainian have been analyzed, including neutralization, pragmatic adaptation, functional equivalence, and the communicative-pragmatic strategy. It has been determined that the choice of each strategy depends on the nature of the

lexical items, the reader's background knowledge, the purpose of the message, the author's intention, and the expected response of the recipient. The use of a hybrid strategy is recommended as a combined approach to adapting culture-specific vocabulary in German-Ukrainian translation, as it facilitates the selection of the most adequate and equivalent renderings.

Keywords: culturally specific vocabulary, functional-pragmatic aspect, German, translation, translation strategies, Ukrainian.

Постановка проблеми. Культурно-специфічна лексика – це слова, що позначають аспекти, предмети і явища, притаманні лише певній культурі [1, с. 4]. Така лексика зрозуміла носіям культури, однак її розуміння іноземцями може бути ускладненим, оскільки вимагає знання історії, культури та традицій іншого народу.

Культурно-специфічна лексика є унікальним явищем, яке перебуває на перетині культурології, мовознавства, філології та перекладознавства. Вона формується на основі культурного досвіду етносу і є результатом відтворення історичних, економічних, соціально-побутових та культурних аспектів. Ця лексика функціонує в мові однієї нації, що часто пов'язано з історичними особливостями становлення народу, а в інших мовах може мати лише часткові відповідники або не мати їх взагалі.

Особливістю культурно-специфічної лексики є висока концентрація конотацій. У носіїв мови терміни та поняття викликають асоціації, оскільки вони пов'язані із соціальними, побутовими, історичними явищами, що співвідносяться з культурними лексемами.

Застосування культурно-специфічної лексики у перекладознавстві є викликом, оскільки вона не завжди має відповідники, прив'язана до побуту та культури нації, вимагає знання історії та суспільних явищ. Часто переклад культурно-специфічної лексики супроводжується розширеним описом її значень, бо відсутність адекватного відповідника може призвести до неправильного розуміння певних аспектів. До того ж, перекладач повинен володіти ґрунтовними знаннями про відмінності між культурою оригіналу та мовою перекладу [2, с. 12].

Відповідно, питання стратегій відтворення культурно-специфічної лексики в перекладі з німецької мови українською у межах функціонально-прагматичного аспекту потребує більш детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання стратегій відтворення культурно-специфічної лексики в перекладі з німецької мови українською у функціонально-прагматичному аспекті досліджувалося такими вітчизняними вченими як О. Атанасова, І. Багач, І. Гаврилова, І. Кабаченко, І. Малашевська, Т. Редчиць. На їхню думку, адаптація

культурно-специфічної лексики є найбільшою проблемою сучасного перекладознавства, оскільки такі елементи репрезентують ціннісні орієнтації носіїв мови, ментальні аспекти, особливості становлення національної ідентичності.

Мета статті – аналіз стратегій відтворення культурно-специфічної лексики в перекладі з німецької мови українською та вибір найбільш оптимальних стратегій з точки зору функціально-прагматичного підходу.

Виклад основного матеріалу. Культурно-специфічна лексика характеризується відображенням реалій, характерних для носіїв певної мови та ідентичності. У перекладі така лексика часто є безеквівалентною, оскільки позначувані нею реалії нетипові для реципієнта – представника іншої культури. Наявність культурно-маркованих одиниць і відображення певних локальних суспільних реалій зумовлюють потребу у застосуванні багаторівневої стратегії перекладу. Водночас адаптація перекладу повинна забезпечувати відтворення автентичності на достатньому рівні.

Переклад культурно-специфічної лексики з німецької мови українською передбачає вибір відповідників реалій, що описують соціальні практики, цінності, традиції, стійкі мовні структури і концепти. Одними з найбільш складних для перекладу є лексичні одиниці, що описують релігійні та ритуальні аспекти, адміністративний поділ, побутово-соціальні практики, фразеологічні одиниці та стійкі вирази. Ці лексеми характерні для культури німецького народу, однак для України вони не зовсім зрозумілі, що обумовлено відмінним історично-культурним досвідом [3, с. 97].

Під час перекладу культурно-специфічних елементів з німецької мови українською провідним є функціонально-прагматичний підхід, зміст якого полягає у відтворенні мети оригінального тексту із врахуванням особливостей цільової аудиторії. У цьому контексті мета переважає над змістом, а ключова увага прикута до соціальних та культурних особливостей матеріалу.

Типовими помилками при перекладі культурно-специфічної лексики є недотримання образності, невірна інтерпретація культурних алюзій, неправильне трактування символів. Намагаючись адаптувати переклад до українських культурних реалій, перекладач допускає використання хибних відповідників, які не відтворюють задум автора. Переважно такі помилки трапляються під час перекладу казок та фентезі, де діють нехарактерні для української культури персонажі, але їх необхідно описати в тексті з огляду на важливість для сюжету.

З метою усунення типових помилок перекладач повинен орієнтуватися на семантичні аспекти тексту, прагматичні настанови та специфіку сприйняття тексту цільовою аудиторією [4, с. 175].

У таблиці 1 наведені ключові аспекти перекладу культурно-специфічної лексики.

Таблиця 1

Ключові аспекти перекладу культурно-специфічної лексики з німецької мови українською з орієнтацією на функціонально-прагматичний аспект

Номер з/п	**Аспект перекладу**	**Характеристика аспекту**
1	Фонові знання	Врахування загальних знань про культурну специфіку носія мови та можливість адаптації матеріалу до знань цільової аудиторії.
2	Інтенція адресанта	Врахування наміру автора оригіналу: спонукання до дії, інформування, утримання читача в напрузі, намагання його розвеселити.
3	Реакція адресата	Використання еквівалентів, що дають змогу досягти реакції, яку, ймовірно, отримав би носій мови та яку передбачав автор, вживаючи культурно-специфічну лексику.

Враховуючи викладене вище, розглянемо стратегії відтворення культурно-специфічної лексики, які доцільно використовувати в перекладі з німецької мови українською з орієнтацією на функціонально-прагматичний аспект.

Стратегія прагматичної адаптації ґрунтується на врахуванні фонових знань читача про культуру іншої країни, її соціально-побутові аспекти та економічні явища. Використання стратегії спрямоване на формування у читача правильної реакції. Наприклад, якщо вираз «*den Nagel auf den Kopf treffen*» перекласти як *«влучити цвяхом у голову»,* то він не викличе у реципієнта належної реакції [5, с. 153]. Натомість переклад *«влучити у суть»* дозволить сформувати у читача уявлення про досягнення мети або, якщо йдеться про персонажа художнього твору, про розуміння ним важливих аспектів певного явища. Тобто, основна увага зосереджується на тому, чи зможе читач правильно зрозуміти сутність повідомлення.

Прикладом застосування стратегії прагматичної адаптації також є переклад виразу *«jemandem einen Korb geben»* як *«відмовити комусь у романтичному чи діловому плані»* [5, с. 153]. У цьому випадку головна увага зосереджується на тому, чи зможе читач правильно зрозуміти причину відмови. Переклад повинен передавати контекст матеріалу та причину

відмови. Водночас у читача має сформуватися уявлення про те, що відмова є логічним кроком і, відповідно, викликати правильну реакцію.

Стратегія функціональної відповідності базується на виборі засобів, які враховують мету повідомлення. Переважно це переконання у чомусь, спонукання, інформування, розважання читача. Прикладом є переклад релігійних, ритуальних і соціальних практик. У релігійному контексті лексема *«Konfirmation»* перекладається як *«обряд конфірмації у протестантів»* [5, с. 153]. Перекладач може використовувати ремарки чи вставки після тексту для того, щоб пояснити, що таке конфірмація, яка сутність даного ритуалу, специфіка проведення конфірмації. Водночас переклад може містити оригінальну назву разом із транскрипцією. Промовляння назви допомагає глибше зрозуміти культурну ідентичність і сутність даного поняття. Релігійні практики часто передаються за допомогою комбінованих способів відображення культурно-специфічних лексем, а саме шляхом подання оригінальної назви із транскрипцією та відповідника з ремаркою, що містить розгорнутий опис терміну. Основною метою стратегії функціональної відповідності є збереження функції інформування читача.

До культурно-специфічної лексики соціальної практики можна віднести поняття *«Kaffeekränzchen»*, що тлумачиться як *«зустріч за кавою невеликої групи осіб»* [5, с. 153]. Дане поняття можна перекласти як *«кавування»*, що передбачає формування у читача уявлення про те, що герой художнього твору зустрічався з друзями чи рідними для відпочинку та цікавого проведення часу. За відсутності єдиного відповідника, переклад може супроводжуватися розширеним описом чи ремаркою, що дозволить реалізувати інформативну функцію перекладу.

Переклад ритуальної практики *«Martinstag»* як *«свято Святого Мартіна»* не відтворює повноцінно функцію культурно-специфічної лексики [5, с. 153]. Використання ж розширеного опису чи комбінації підходів до перекладу дозволяє сформувати у читача уявлення, що це не просто свято, а сукупність обрядів із дитячим парадом.

Стратегія нейтралізації використовується, коли переклад оригіналу потребує пом'якшення. В німецькій мові текст може сприйматися нейтрально, а для українського читача він може звучати образливо чи неприємно. Прикладом є вираз *«das ist nicht mein Bier»* – *«це не моя справа»* [5, с. 153]. У даному випадку не використовується знак оклику чи інший засіб демонстрації експресії. Це пов'язано з тим, що у німецькій культурі гостро не стоїть питання особистих кордонів, оскільки кожна людина має право жити так, як вона хоче. Відповідно, такий спосіб подання інформації демонструє небайдужість героя до життя іншої людини. Навпаки, він

проявляє повагу та бажає їй всього найкращого і саме тому не заважає жити так, як вона хоче.

При використанні цього варіанту перекладу можна додати ще описовий елемент, що дозволить сформувати у читача повноцінне уявлення про ставлення німців до життя інших осіб. Тому важливо добирати рівнозначні аналоги, які стилістично відповідають меті повідомлення.

Комунікативно-прагматична стратегія побудована на виваженому підборі відповідників, що дозволяє розкрити прагматичний потенціал культурно-маркованої лексики і забезпечує потрібний вплив на читача. Прикладом є переклад виразу *«auf Wolke sieben sein»* як *«бути на сьомому небі»* [5, с. 153]. Використання відповідника формує у читача уявлення, що герой твору дуже задоволений, відповідно він щасливий і у нього все добре. Водночас, якби використовувався прямий переклад, ймовірно, що мета не була б досягнута. Доцільно використовувати стилістично чи функціонально рівнозначні аналоги. При цьому можна не застосовувати розширений опис чи ремарки, оскільки сутність повідомлення для читача вже лаконічно передана.

Якщо переклад культурно-специфічної лексики стосується правової, освітньої чи політичної сфер, то використовується лаконічний опис чи підбір функціонального еквівалента. Прикладом є лексема *«Bachelorstudium» – «бакалаврат»* [5, с. 153]. Лексична одиниця має еквівалент в українській мові, тому що застосовується однаковий підхід до системи вищої освіти. У цьому випадку ремарку чи опис можна не додавати, оскільки використовується загальне поняття. Натомість при перекладі терміну *«Arbeitslosengeld II»* доцільно додати коментар, бо це *«вид соціальної допомоги»*, характерний лише для німецької системи права [5, с. 153].

В німецько-українському перекладі при виборі стратегії відтворення культурно-специфічної лексики необхідно враховувати, що лексичні одиниці є маркерами, які відображають колективний досвід, історичні аспекти становлення суспільства, національну ідентичність та культурні сенси. Не завжди вдається підібрати повний семантичний відповідник, що пояснюється культурними відмінностями. Німецька культурно-специфічна лексика відображає невідомі українцям реалії, які реконструюють накопичений унікальний досвід [6, с. 109].

З огляду на відмінності між німецькими та українськими культурними практиками постає питання вибору найбільш оптимальних стратегій з точки зору функціально-прагматичного підходу. Перекладач повинен володіти достатнім рівнем знань про культуру країни перекладу та оригінал, знати дискурсивні та прагматичні аспекти перекладу, розуміти функціональні особливості культурно-специфічної лексики, володіти знаннями про

когнітивні аспекти перекладу. Самих лише лінгвістичних знань і орієнтації на точність перекладу культурних лексем недостатньо для повноцінного відтворення культурно-маркованої лексики та розуміння її реципієнтом [7, с. 294].

Перекладач має орієнтуватися на поєднання таких стратегій, які б дозволили правильно інтерпретувати специфічну лексику, зберігаючи функціональну, комунікативну та адаптивну складові перекладу [8, с. 27]. Водночас культурно-специфічну лексику необхідно відтворювати з урахуванням готовності цільової аудиторії до правильного сприйняття відповідника та усвідомлення культурних сенсів, закладених у перекладі. У цьому випадку комбінований підбір стратегій дозволить перекладачу бути посередником між двома культурами [9, с. 135].

При виборі стратегії основні труднощі полягають у надмірній орієнтації на культурну специфіку мови оригіналу та водночас у надмірній адаптації до мови перекладу. Надмірна орієнтація на культурну специфіку мови оригіналу сприяє відтворенню автентичності оригінального тексту та демонстрації національної ідентичності. Проте такий підхід ускладнює сприйняття тексту читачем, бо застосовуються нехарактерні для реалій реципієнта культурні норми. Відповідно, надмірна адаптація до мови перекладу позитивно впливає на засвоєння тексту, однак може призвести до зміщення оригінального задуму та втрати культурного сенсу [10, с. 73].

З метою адаптації культурно-специфічної лексики в німецько-українському перекладі та вибору потрібного відповідника, доцільно використовувати гібридну стратегію [11, с. 148]. Вона включає елементи описаних вище стратегій, які передбачають відтворення локальних особливостей мови перекладу та водночас загальних аспектів міжнародної культури [12, с. 183]. Це дозволяє провести ґрунтовний контекстуальний аналіз та знайти еквівалент. Гібридна стратегія дозволяє адаптувати переклад до особливостей культурно-специфічної лексики.

Висновки. Проведене дослідження стратегій відтворення культурно-специфічної лексики в перекладі з німецької мови українською у функціонально-прагматичному аспекті дозволило виявити труднощі в адаптації культурно-маркованої лексики до мови перекладу. Аналіз стратегій нейтралізації, прагматичної адаптації, функціональної відповідності, комунікативно-прагматичної стратегії дозволив виявити, що використання кожної з них залежить від характеру лексики, фонових знань читача, мети повідомлення, інтенції адресанта і реакції адресата. Рекомендовано застосовувати гібридну стратегію, яка є комбінованим підходом до адаптації культурно-специфічної лексики у німецько-українському перекладі, що дозволить знайти найбільш адекватний та еквівалентний відповідник.

Література:

1. Абабілова Н. М., Усаченко І. М. Реалія як об'єкт досліджень вітчизняних та зарубіжних перекладознавців // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Мовознавство. Вип. 2(28) 2017, с. 4-9.
2. Баланик І. Д., Бялик В. Д. Труднощі та способи переклад у суспільно-політичних реалій // Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». № 2 2020, с. 11-15.
3. Гаврилова І. М., Атанасова О. А. Переклад безеквівалентної лексики на матеріалі казок братів Грімм // Закарпатські філологічні студії. № 14 2020, с. 96-102.
4. Подорожна К. Ю. Місце реалій у системі безеквівалентної лексики // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр. Чернівці. Германська філологія. Вип. 692-693 2014, с. 174-178.
5. Редчиць Т. В., Багач І. Г. Адаптація культурно-специфічних елементів у перекладі з німецької мови // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Вип.3 2025, с. 150-154.
6. Кабаченко І. Л., Малашевська І. Я. Труднощі перекладу німецьких реалій // Закарпатські філологічні студії. Вип. 33 2024, с. 108-112.
7. Потенко Л. О. Функціонально-прагматичний аспект німецьких фразеологічних дериватів // Філологія. Журналістика. Вип. 2 2022, с. 293-299.
8. Синєгуб С. В. Theorie und Praxis der Übersetzung: Deutsch – Ukrainisch. Теорія та практика перекладу з німецької мови. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2018. 272 с.
9. Гаврилова І. М. Особливості та способи перекладу політкоректної лексики // Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Вип. 46 2020, с. 133-137.
10. Лобода В. А. Перекладацькі трансформації: дефінітивний характер та проблема класифікації // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: «Філологія». № 43 2020, с. 72–74.
11. Поліщук Л. П., Пушкар Т. М. Перекладацькі трансформації та їх різноманіття у перекладних виданнях художньої літератури //Інноваційні проєкти та парадигми міжнародної освіти. Вип. 1 2023, с. 146–150.
12. Трушковська А. Д. Лексико-граматичні аспекти перекладу на матеріалі англійської та німецької мов // Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації. Вип.1 2024, с. 182–185.

References:

1. Ababilova, N. M., Usachenko, I. M. (2017). Realiya yak ob″yekt doslidzhen′ vitchyznyanykh ta zarubizhnykh perekladoznavtsiv [Reality as an object of research by domestic and foreign translation scholars]. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatyuka. Ser. Movoznavstvo - Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Ser. Linguistics*, 2(28), 4-9 [in Ukrainian].
2. Balanyk, I. D., Byalyk, V. D. (2020). Trudnoshchi ta sposoby pereklad u suspil′no-politychnykh realiy [Difficulties and methods of translation in socio-political realities]. *Vcheni zapysky Tavriys'koho natsional'noho universytetu imeni V. I. Vernads'koho. Seriya »«Filolohiya. Sotsial'ni komunikatsiyi» - »Scientific notes of the Tavria National University named after V. I. Vernadsky. Series Philology. Social Communications»*, 2, 11-15 [in Ukrainian].

3. Havrylova, I. M., Atanasova, O. A. (2020). Pereklad bezekvivalentnoyi leksyky na materiali kazok brativ Hrimm [Translation of non-equivalent vocabulary based on the material of the Grimm Brothers' fairy tales]. *Zakarpat·s'ki filolohichni studiyi - Transcarpathian Philological Studies,* 14 96-102 [in Ukrainian].

4. Podorozhna, K. YU. (2014). Mistse realiy u systemi bezekvivalentnoyi leksyky [The place of reals in the system of non-equivalent vocabulary]. *Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu: zb. nauk. pr. Chernivtsi. Hermans'ka filolohiya - Scientific Bulletin of Chernivtsi University: collection of scientific works. Chernivtsi. German Philology*, 692-693, 174-178 [in Ukrainian].

5. Redchyts′, T. V., Bahach, I. H. (2025). Adaptatsiya kul′turno-spetsyfichnykh elementiv u perekladi z nimets′koyi movy [Adaptation of culturally specific elements in translation from German]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho. Seriya: Filolohiya. Zhurnalistyka - Scientific Notes of V. I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Journalism*, 3, 150-154 [in Ukrainian].

6. Kabachenko, I. L., Malashevs′ka, I. YA. (2024). Trudnoshchi perekladu nimets′kykh realiy [Difficulties in translating German reals]. *Zakarpat·s'ki filolohichni studiyi - Transcarpathian Philological Studies,* 33, 108-112 [in Ukrainian].

7. Potenko, L. O. (2022). Funktsional′no-prahmatychnyy aspekt nimets′kykh frazeolohichnykh deryvativ [Functional-pragmatic aspect of German phraseological derivatives]. *Filolohiya. Zhurnalistyka - Philology. Journalism*, 2, 293-299 [in Ukrainian].

8. Synyehub, S. V. (2018). Theorie und Praxis der Übersetzung: Deutsch – Ukrainisch. Teoriya ta praktyka perekladu z nimets′koyi movy [Theorie und Praxis der Übersetzung: Deutsch – Ukrainisch. Theory and practice of translation from German]. Kyyiv: Vyd. tsentr KNLU, 272 [in Ukrainian].

9. Havrylova, I. M. (2020). Osoblyvosti ta sposoby perekladu politkorektnoyi leksyky [Peculiarities and methods of translating politically correct vocabulary]. *Naukovyy visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu - Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*, 46, 133-137 [in Ukrainian].

10. Loboda, V. A. (2020) Perekladats′ki transformatsiyi: definityvnyy kharakter ta problema klasyfikatsiyi [Translation transformations: definitive nature and the problem of classification]. Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. *Seriya: «Filolohiya» -Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: «Philology»*, 43, 72–74 [in Ukrainian].

11. Polishchuk, L. P., Pushkar, T. M. (2023). Perekladats′ki transformatsiyi ta yikh riznomanittya u perekladnykh vydannyakh khudozhn′oyi literatury [Translation transformations and their diversity in translated editions of fiction]. *Innovatsiyni proyekty ta paradyhmy mizhnarodnoyi osvity - Innovative projects and paradigms of international education*, 1, 146–150 [in Ukrainian].

12. Trushkovs′ka, A. D. (2024). Leksyko-hramatychni aspekty perekladu na materiali anhliys′koyi ta nimets′koyi mov [Lexical and grammatical aspects of translation based on English and German materials]. *Rozvytok nauky ta osvity v umovakh hlobalizatsiyi - Development of science and education in the context of globalization*, 1, 182–185 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 82.091:7.04]:159.9-056.265]:821.09.161.2«19/20»(092)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-795-807

Зуєнко Марина Олексіївна доктор філологічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0009-0009-6467-2387

ПОЕТИКА ТРАВМИ У «ДОРОЖНЬОМУ ЩОДЕННИКУ» СЕРГІЯ ЖАДАНА І МАТВІЯ ВАЙСБЕРГА

Анотація. У статті здійснено літературознавчий аналіз книги «Дорожній щоденник» Сергія Жадана і Матвія Вайсберга як цілісного інтермедіального твору, в якому поетичне слово і візуальний образ формують багатовимірний простір репрезентації травматичного досвіду російсько-української війни.

Основну увагу зосереджено на поетичних текстах Сергія Жадана, що осмислюються крізь призму trauma studies — як форми свідчення, пам'яті, переживання втрати, вигнання, тілесного болю та внутрішньої мобілізації суб'єкта. Проаналізовано ключові смислові домінанти книги, зокрема мотиви дому, пам'яті, дороги, мови, мовчання, болю та надії. Доведено, що поезія Жадана репрезентує травму не лише як наслідок руйнування, а як тривалий екзистенційний стан, що визначає структуру висловлювання, образну систему і характер ліричного суб'єкта. Увагу приділено взаємодії поетичних текстів із графічними роботами Матвія Вайсберга, які не ілюструють слово безпосередньо, а вступають із ним у смисловий і афективний діалог.

З'ясовано роль колористики книги, відтак чорний папір, на якому подано тексти Жадана, осмислюється як семантичний маркер війни, пам'яті, згарища і темряви, тоді як візуальні образи Вайсберга підсилюють поетику втрати й свідчення.

Відтак книгу «Дорожній щоденник» інтерпретовано як один із показових текстів сучасної української літератури, де травма постає як досвід, що триває, а отже, потребує мовного й візуального опрацювання та формує нові моделі художньої репрезентації війни.

Ключові слова: травма, пам'ять, травматичний досвід, російсько-українська війна, інтермедіальність, Сергій Жадан, Матвій Вайсберг, поетика війни, свідчення, візуальний образ.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Zuyenko Maryna Oleksyivna Doctor of Philology, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Foreign Languages, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0009-0009-6467-2387

THE POETICS OF TRAUMA IN "THE TRAVEL DIARY" BY SERHII ZHADAN AND MATVII VAISBERG

Abstract. The article offers a literary-critical analysis of the book "The Travel Diary" by Serhii Zhadan and Matvii Vaisberg as an integral intermedial work in which poetic language and visual imagery together construct a multidimensional space for representing the traumatic experience of the Russian-Ukrainian war. The study primarily focuses on Zhadan's poetic texts, interpreted through the lens of trauma studies as forms of testimony, memory, the experience of loss, displacement, bodily pain, and the subject's inner mobilization.

The key semantic dominants of the book are examined, including the motifs of home, memory, road, language, silence, pain, and hope. It is argued that Zhadan's poetry represents trauma not merely as a consequence of destruction but as an ongoing existential condition that shapes the structure of expression, the system of imagery, and the very configuration of the lyrical subject.

Particular attention is paid to the interaction between Zhadan's poetic texts and the graphic works of Matvii Vaisberg, which do not function as direct illustrations but rather engage in a semantic and affective dialogue with the verbal layer. The role of the book's color palette is also clarified: the black paper on which Zhadan's texts are printed is interpreted as a semantic marker of war, memory, devastation, and darkness, while Vaisberg's visual imagery intensifies the poetics of loss and testimony.

Thus, "The Travel Diary" is interpreted as one of the representative works of contemporary Ukrainian literature, in which trauma emerges as an ongoing experience that requires both verbal and visual articulation and contributes to the formation of new models of representing war in artistic discourse.

Keywords: trauma, memory, traumatic experience, Russian-Ukrainian war, intermediality, Serhii Zhadan, Matvii Vaisberg, poetics of war, testimony, visual image.

Постановка проблеми. Російсько-українська війна стала переломним етапом сучасної української історії, радикально трансформувавши не лише політичну й соціальну реальність, а й самі способи художнього осмислення дійсності. Однією з найоперативніших форм реакції на воєнні

події виявилася поезія, яка завдяки своїй лаконічності та високій емоційній концентрації здатна найшвидше фіксувати досвід, який ще не підлягає раціоналізації та глибокій рефлексії.

Уже в перші дні повномасштабного вторгнення було створено значний корпус поетичних текстів, що засвідчили миттєве і безпосереднє реагування на події війни. Показовим у цьому контексті є проєкт Міністерства культури та інформаційної політики України «Поезія вільних» [1], який не лише зафіксував масштабність творчого відгуку, а й виявив глибоку потребу суспільства в художньому висловленні травматичного досвіду. Звернення до поетичного слова постає у цьому випадку не лише як форма естетичної практики, а й як спосіб опрацювання болю, а отже, своєрідна форма внутрішнього спротиву та подолання травми.

Воєнна дійсність безпосередньо впливає на людську свідомість, трансформуючи мовленнєві стратегії, змінюючи моделі образотворення та руйнуючи традиційну цілісність ліричного суб'єкта. У центрі такої поетики постають категорії пам'яті, втрати, болю та мовчання, що функціонують як ключові семантичні вузли сучасної воєнної лірики.

Ці спостереження цілком корелюють із сучасними літературознавчими дослідженнями, у межах яких воєнна поезія осмислюється через призму trauma studies [2; 3; 4] — як простір репрезентації психотравматичного досвіду, формування нових меморіальних практик і вироблення поетики недомовленості. У цьому контексті особливої уваги потребують тексти, створені безпосередньо в ситуації війни, оскільки вони репрезентують травму не як відрефлексований досвід, а як процес, що триває і лише набуває мовного оформлення.

Водночас серед тих, хто долучився до осмислення воєнної дійсності засобами поетичного слова, були як професійні письменники, так і широке коло громадян, які відчули внутрішню потребу висловлення травматичного досвіду. До кола провідних авторів, що оперативно відреагували на події війни, належать, зокрема, Сергій Жадан, Катерина Калитко, Павло Вишебаба, Оксана Забужко, Ірина Цілик, Любов Якимчук та багато інших, чия творчість засвідчує високий рівень художньої рефлексії та глибоке переживання національної катастрофи.

Показовим явищем у цьому контексті є книга Сергія Жадана та Матвія Вайсберга «Дорожній щоденник» (2022), що постає як знаковий текст перетину літератури й візуального мистецтва. У ній поетичне слово і графічний образ взаємодіють як рівноцінні форми репрезентації травматичного досвіду, створюючи складну інтермедіальну модель осмислення війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному українському літературознавстві проблема репрезентації війни, травматичного досвіду та

пам'яті посідає центральне місце і активно осмислюється в межах міждисциплінарного поля trauma studies. Російсько-українська війна спричинила інтенсивне формування корпусу наукових досліджень, у яких художній текст розглядається не лише як естетичний феномен, а й як форма фіксації, опрацювання та трансляції травматичного досвіду.

Зокрема, у наукових студіях І. Борисюк, Л. Горболіс, Н. Головченко, О. Деркачової, С. Підопригори та інших дослідників системно досліджується проблематика війни в сучасному українському літературознавстві. Окремої уваги набуває проблема інтермедіальності, яка лише починає системно осмислюватися в українському літературознавстві. Йдеться про взаємодію різних мистецьких кодів, зокрема, поетичного слова та візуального образу у процесі репрезентації травми. У цьому контексті особливої ваги набувають твори, що поєднують вербальний і візуальний дискурси, створюючи складну багаторівневу структуру осмислення війни.

Попри значну кількість праць, присвячених воєнній поезії, інтермедіальний вимір травматичного досвіду, зокрема у спільних проєктах поета і художника, залишається недостатньо дослідженим, що і зумовлює актуальність аналізу книги «Дорожній щоденник» Сергія Жадана і Матвія Вайсберга як цілісного художнього феномена.

Метою статті є аналіз поетичних текстів Сергія Жадана у книзі «Дорожній щоденник» крізь призму травматичного досвіду війни.

Виклад основного матеріалу. Сергій Жадан (нар. 1974) — один із провідних сучасних українських письменників, поет, прозаїк, перекладач і громадський діяч, творчість якого посідає ключове місце в осмисленні досвіду новітньої російсько-української війни. Він є автором знакових прозових текстів, зокрема романів «Ворошиловград», «Депеш Мод, «Інтернат», а також численних поетичних збірок, серед яких «Тамплієри», «Життя Марії», «Антена», «Список кораблів», що визначили розвиток сучасної української лірики.

Творчість Жадана набула широкого міжнародного резонансу, оскільки його тексти перекладені багатьма мовами світу, а сам автор є лавреатом численних престижних літературних нагород. Водночас його діяльність виходить за межі суто літературного поля, відтак із початком повномасштабного вторгнення він активно долучається до волонтерського руху, а з березня 2024 року мобілізувався до бригади оперативного призначення НГУ, де, зокрема, заснував радіо «Хартія». Його публічні виступи та поетичні читання засвідчують високий рівень суспільного запиту на поетичне слово як форму осмислення війни, у тому числі серед молоді.

Поетика Жадана воєнного періоду характеризується посиленням свідчої інтонації, увагою до травматичного досвіду, фрагментацією суб'єкта

та прагненням знайти адекватні мовні форми для репрезентації болю, втрати й пам'яті. У цьому контексті особливого значення набуває книга «Дорожній щоденник» (2022), створена у співпраці з художником Матвієм Вайсбергом.

Матвій Вайсберг (нар. 1958) — український живописець і графік єврейського походження, один із провідних представників сучасного українського образотворчого мистецтва. Його графічні роботи у «Дорожньому щоденнику» становлять невід'ємну частину цілісної художньої структури, у якій візуальний образ виступає рівноправним із поетичним словом способом репрезентації травматичного досвіду.

Сам художник чітко окреслює обставини виникнення цієї серії, безпосередньо пов'язуючи її з початком війни: «Я ніколи не намалював би "Дорожній щоденник", якби 24 лютого 2022 року не розпочалася війна. Цю серію я розпочав у березні й закінчив у середині травня. Малювання стало для мене і спробою не збожеволіти, і надією хоч чимось допомогти країні…» [5, с. 3]. Як бачимо, мистецтво постає не лише як естетична практика, а як форма психологічного самозбереження і водночас акт громадянської позиції.

Колористика графічних образів у книзі також має концептуальне значення: «Спочатку я вирішив, що малювання моє буде чорно-білим, але згодом придбав ще фломастери сині та жовті — кольори нашого прапора» [5, с. 3]. Відтак чорний колір функціонує як знак травми, темряви і втрати, білий — як маркер внутрішнього спустошення, тоді як синій і жовтий вводять у простір зображення національний вимір, символізуючи життєстійкість і надію.

Вайсберг детально окреслює і тематичний спектр своїх робіт: від автопортретів і образів Дон Кіхота і Санчо Панси, інтерпретованих у національному контексті, до символічних композицій, пов'язаних із трагедією Бабиного Яру, шевченківської серії та подальших європейських вражень, зафіксованих у Празі та Мюнхені [5, с. 3–4]. Особливої ваги набуває звернення художника до класичної європейської іконографії: «Я, атеїст і єврей, почав малювати розп'яття, зняття з хреста, покладання у труну, бо немає у світовому мистецтві трагічнішої теми» [5, с. 4–5]. Як бачимо, сучасна війна осмислюється через універсальні культурні архетипи страждання.

Показовою є відсилка художника до постаті Бертольда Брехта: «Що це за часи, де розмова про дерева є майже злочином…» [5, с. 4–5], з якою митець вступає в образотворчу полеміку. Вайсберг у такий спосіб переосмислює цю тезу, наголошуючи на можливості репрезентації травматичного досвіду навіть через, на перший погляд, нейтральні образи: «…й дерева можна намалювати так, що в них не буде мовчання про звірства» [5, с. 4–5].

Таким чином, у книзі утверджується ідея, що травматичний досвід війни пронизує всі рівні художнього бачення і не обмежується прямими зображеннями насильства. Завершальні серії, присвячені античним воїнам, інтерпретуються через призму сучасності: «Я думав не про античних героїв, а про героїв з "Азовсталі"…[5, с. 5]». Таким чином, історичний і культурний час накладаються один на одного, формуючи єдиний простір пам'яті та травми.

Перший поетичний текст Сергія Жадана у книзі «Дорожній щоденник» задає ключову емоційно-смислову тональність усього видання, репрезентуючи у такий спосіб травматичний досвід через категорії втрати, пам'яті та екзистенційного розриву з рідним простором. Уже початкові рядки вводять читача в ситуацію болісного повернення до міста як простору пам'яті:

«Знати, що ти і далі лежиш за випаленою горою,
що до тебе так просто дістатись дорогою,
вивернутою, старою,
місто, в якому я виріс, життя, яке видавалося грою [5, с. 6]».

У цьому фрагменті місто постає не як географічний локус, а радше як антропоморфізована сутність, що «лежить», а відтак засвідчує стан ураженості, майже тілесної нерухомості. Водночас означення «вивернута, стара дорога» може засвідчувати деформацію звичного простору, що є характерною ознакою травматичного досвіду. Біографічний контекст (походження автора зі Старобільська, який нині перебуває в окупації) поглиблює інтерпретацію тексту, проте не зводить його до приватного виміру, а відтак індивідуальне переживання трансформується у колективну модель втрати, травматичну реальність зображуваного. Подальший розвиток поетичного висловлювання розгортає мотив неможливості повернення до звичного життя:

«Але хто мене пустить тепер до твоїх околиць?
Хто стане дивитись на мене з-поза твоїх віконниць?
Що за радість вертатися в місто мертвих,
яка з цього користь [5, с. 6]».

Риторичні запитання фіксують стан, зокрема, екзистенційної дезорієнтації, де повернення втрачає сенс, оскільки простір, до якого прагне суб'єкт, уже не є тим самим. Формула «місто мертвих» маркує радикальну зміну онтологічного статусу реальності, оскільки місто переходить у площину пам'яті та втрати як символ зруйнованого світу.

Важливим є також мотив відчуження та вигнання, який репрезентує травматичний розрив між суб'єктом і простором:

«Зраджений тобою, викинутий за твої межі,

відлучений від твоїх спальників та бульварів.
Громадяни твої одягають святкові одежі,
земля під ногами здригається від ударів [5, с. 6]».

Зображена глибока антитеза між зовнішньою нормалізацією життя, що реалізується, зокрема, через «святкові одежі» і внутрішньою катастрофою «земля… здригається від ударів».

Місто, яке продовжує існувати у видимому порядку, виявляється простором прихованого насильства, що посилює відчуття зради й екзистенційного розламу.

Ключовим смисловим вузлом тексту є осмислення дому як втраченої, але збереженої у пам'яті реальності:

«Мабуть, я не єдиний, хто оплакує, мабуть.
У мене більше немає дому, у мене є лише пам'ять.
Але як вони б'ють із твоїх кварталів, чорт,
як вони валять [5, с. 6]».

Сентенція «у мене більше немає дому, у мене є лише пам'ять» є концептуальною для всієї книги, хоч дім перестає існувати фізично, проте продовжує функціонувати як внутрішній простір пам'яті, який, однак, не компенсує втрати, а лише її загострює. Водночас вживання займенника «я не єдиний» переводить індивідуальний досвід у площину колективної травми, спільного її проживання. Особливої експресії набуває мотив осквернення дому:

«Як їм добре спиться нині в моєму домі,
в місті, де всі імена відомі, всі адреси відомі.
Коли ти, господи, дивишся в дзеркало,
що ти бачиш в своїй подобі? [5, с. 7]».

Тут інтимний простір дому постає привласненим «іншими», що створює ефект глибокого екзистенційного зламу. Звернення до Бога вводить метафізичний вимір, у якому війна постає не лише як історична подія, а як моральна й онтологічна криза. Відтак завершення поезії формує сильну символічну антитезу:

«Тихі години липневого надвечір'я.
Золоті зірки серед листя густого.
Знати, що чорний дощ затопить твої подвір'я.
Знати, що він не омине нікого [5, с. 7]».

Образ «чорного дощу» функціонує як метафора невідворотності покарання і водночас як знак тотальності травматичного досвіду. Контраст між ідилічною картиною «липневого надвечір'я» і катастрофічною перспективою «чорного дощу» підсилює напруження тексту, завершуючи його на рівні універсального узагальнення.

Таким чином, перша поезія «Дорожнього щоденника» формує базову поетичну модель книги, у якій травматичний досвід війни осмислюється через взаємодію категорій дому, пам'яті, втрати та колективної свідомості, а також через складну систему антитез, що відображають внутрішній розлам між минулим і теперішнім.

Особливе місце у поетичному корпусі книги посідає поезія «Пошуковик», у якій травматичний досвід війни репрезентовано через інтимний вимір втрати, зосереджений у жіночому голосі — голосі сестри, яка переживає смерть брата. Текст вибудовується як своєрідне свідчення, що передається через дистанцію, де ліричний суб'єкт фіксує не власний досвід безпосередньо, а чужу розповідь, що, однак, не зменшує, а навпаки — посилює її емоційну напругу.

Показовим є вже початковий тон оповіді, позначений стриманістю і внутрішньою зосередженістю: героїня «надто спокійно писала» [5, с. 45], що є симптоматичним для травматичного стану, у якому афект витісняється і проявляється через мінімалізовану мову. Подана інтонація корелює із положеннями trauma studies, що засвідчує неможливість безпосереднього проговорення травми.

Центральний фрагмент поезії розгортає мотив втрати через побутову деталь — гітару, що належала загиблому братові:

«Брат займався музикою. Мав хорошу гітару.
В нього її постійно позичали.
Ось що з нею тепер робити? — питала вона. —
Я брала, пробувала грати, порізала пальці з незвички.
Дуже боліло. Досі не заживає [5, с. 45]».

У цьому фрагменті Жадан застосовує характерну для своєї поетики стратегію — максимальну конкретизацію через деталь, яка набуває символічного значення. Гітара виступає не лише предметом, що належав померлому, а своєрідним носієм пам'яті, матеріальним слідом присутності, який після смерті перетворюється на джерело болю.

Особливо важливим є мотив тілесного ушкодження: «порізала пальці з незвички». Цей, на перший погляд, незначний епізод функціонує як метафора травми, де фізичний біль стає відлунням глибшого, психічного страждання. Фраза «досі не заживає» вказує на тривалість травматичного досвіду, його незавершеність і неможливість остаточного подолання.

Таким чином, у поезії «Пошуковик» Жадан формує модель травми, що поєднує кілька рівнів: по-перше, індивідуальний, який реалізується через втрату близької людини; по-друге, тілесний (фізичний біль); по-третє, пам'яттєвий (предмет як носій спогаду); по-четверте, мовний (стримана, лаконічна, майже беземоційна оповідь).

Поезія «Доки тебе стереже твоя спрага…» репрезентує особливий вимір травматичного досвіду, у якому поряд із фіксацією болю постає внутрішня мобілізація суб'єкта, спрямована на подолання зневіри та утвердження життєвої енергії.

У цьому тексті травма не лише деструктивна, а й потенційно продуктивна, оскільки актуалізує екзистенційні ресурси, як-от спрага до життя, віра, здатність до протистояння й опору.

Уже початкові рядки формують динамічну модель буття, у якій ключову роль відіграють внутрішні опори суб'єкта:

«Доки тебе стереже твоя спрага,
доки тебе тримається віра,
сонце рухається з точністю птаха
і час підбирається з обережністю звіра [5, с. 101]».

Спрага і віра постають тут як фундаментальні категорії, що забезпечують цілісність особистості в умовах травматичної реальності. Порівняльні конструкції «з точністю птаха» і «з обережністю звіра» вказують на загострене відчуття часу і простору, характерне для ситуації постійної загрози, у якій світ сприймається як нестабільний і потенційно ворожий.

Центральним смисловим вузлом поезії є персоналізація болю за країну, який набуває тілесного і гранично конкретного вираження:

«Країна болить, як перебита лапа
щеняти, що вириває ся з нічної облоги [5, с. 101]».

Це порівняння поєднує мотив вразливості («щеня») із мотивом боротьби («вириває ся»), створюючи образ країни як пораненого, але живого організму.

Таким чином, травма постає не лише як стан страждання, а як процес активного спротиву.

Подальший розвиток тексту переносить акцент на перспективу відкладеного осмислення:

«Я потім зрозумію, потім побачу,
коли слідом за тобою вирвусь,
всю цю твою безпритульність псячу,
всю цю твою дитячу вірність [5, с. 102]».

Тут реалізується важливий для trauma studies принцип: травматичний досвід не піддається негайному осмисленню, але передбачає можливість майбутньої інтерпретації. Імперативність як домінантна риса поетичного мовлення зберігається і в наступних рядках:

«Варто битись і підводитись варто,
якщо потому й доведеться впасти [5, с. 102]».

Фінальний фрагмент тексту підсумовує його смислову динаміку, репрезентуючи травматичний досвід як тривалий процес внутрішньої трансформації:

«Кості мають міцно зростатись.
Шрами повинні додавати злості.
Щось із тобою повинно статись.
Щось сталося вже і триває досі [5, с. 103]».

Мотиви «кісток» і «шрамів» формують тілесну метафорику травми, у якій відновлення не означає повернення до попереднього стану, а передбачає формування нової, зміненої ідентичності. Анафоричний повтор «доки» створює ритмічну структуру безперервності, що відображає стан постійного проживання травми. Завершальна опозиція «ненавидиш / любиш» увиразнює амбівалентність внутрішнього стану суб'єкта, у якому поєднуються протилежні емоційні полюси.

Таким чином, поезія «Доки тебе стереже твоя спрага» репрезентує травматичний досвід як динамічний процес, у якому біль і надія, руйнування і відновлення, ненависть і любов співіснують, формуючи нову модель суб'єктності, характерну для воєнного часу.

Поезія «Може, саме тепер і варто почати…» репрезентує один із ключових вимірів травматичного досвіду — проблему мовлення як етичного й екзистенційного акту. У цьому тексті мова постає не лише як засіб комунікації, а як форма спротиву мовчанню, яке загрожує витісненням травми і втратою здатності до свідчення.

Початкові рядки фіксують внутрішній конфлікт між потребою говорити і страхом слова:

«Може, саме тепер і варто почати.
І скільки б не переконував себе, що не час,
що не слід наосліп вимовляти слова,
які не закладено в голос,
яких немає в книгах із минулого життя…
а виходить, що мова сильніша за страх мовчання [5, с. 106]».

Тут мова постає як те, що не має готових форм у попередньому досвіді («немає в книгах із минулого життя»), що підкреслює радикальну новизну воєнної реальності. Ця формула є концептуальною: мова набуває тілесного виміру («нагрудні кишені життя»), стаючи внутрішньою опорою суб'єкта. Вона не лише називає досвід, а й утримує його від розпаду. У наступному фрагменті мова осмислюється як стан, що тривалий час залишався пригніченим:

«Виходить, що мова, як березнева застуда, сиділа
в наших легенях, обтяжуючи їх [5, с. 107]».

Порівняння мови із застудою вказує на її фізіологічну, майже тілесну присутність, яка обтяжує, але водночас потребує виходу. Мовчання, своєю чергою, не є етичним вибором:

«… Позбавлені голосу, ми не стаємо
чеснішими перед собою в своєму мовчанні [5, с. 107]».

Таким чином, мовчання інтерпретується як форма втрати правди, як відмова від участі у «загальному хорі», що символізує колективне свідчення.

Особливої ваги набуває мотив відповідальності очевидців:

«…ця несамовита мовчанка гірких очевидців,
котрі бачили все, котрі мають свідчити [5, с. 108]».

Отже, у цій поезії Жадан формує модель мови як інструмента подолання травми, де вона водночас є засобом пам'яті, формою спротиву і способом повернення суб'єкта до самого себе.

Поезія «І щось обов'язково дається взамін…» розгортає інший аспект травматичного досвіду — осмислення болю як умови відновлення сенсу і внутрішньої цілісності.

Текст вибудовується на парадоксальній ідеї компенсації: втрата породжує новий досвід, який, попри свою болісність, відкриває нові горизонти розуміння.

Уже початкові рядки задають цю логіку:

«І щось обов'язково дається взамін,
коли відбирається так багато…» [5, с. 109]».

Досвід втрати тут пов'язується із досвідом пізнання, зокрема пізнання межі життя і смерті. Центральним є мотив болю як екзистенційного чинника:

«Біль.
Біль і надія повертають тобі втрачене відчуття цього світу» [5, с. 109]».

Поєднання болю і надії формує амбівалентну структуру переживання, у якій страждання не заперечує життя, а, навпаки, загострює його відчуття. Світ відкривається заново, але це відкриття пов'язане з травмою, яка змінює сам спосіб сприйняття реальності. Кульмінаційні метафори поєднують тілесне і символічне: «Біль і надія, мов дві легені…як дім, перебудований після пожежі [5, с. 111]».

Ці образи підкреслюють ідею відновлення, де травма не зникає, але стає основою для нового існування. Завершення поезії повертає до мотиву надії, пов'язаного з майбутнім:

«Але буде це літо…
хай перевозять містами нашу надію —
гірку, наче дим [5, с. 113]».

Надія тут позначена як «гірка», що підкреслює її складність і нерозривний зв'язок із травматичним досвідом.

Таким чином, поезія вибудовує модель травми як процесу, у якому біль і надія взаємодіють, формуючи нову цілісність суб'єкта, здатного не лише пережити втрату, а й віднайти у ній сенс.

Узагальнюючи проведений аналіз, варто наголосити, що поетичні тексти Сергія Жадана у «Дорожньому щоденнику» функціонують у нерозривному зв'язку з візуальними образами Матвія Вайсберга, формуючи цілісний інтермедіальний простір осмислення травматичного досвіду війни. Важливо, що саме тексти Жадана подано на чорному папері, що надає поетичному висловлюванню додаткового смислового виміру, де слово постає ніби вирізьбленим у темряві, у просторі втрати, згарищ і пам'яті. У такий спосіб колористика книги увиразнює сприйняття реципієнтом зображеного й написаного, відтворюючи широкий спектр емоцій.

Колористичне рішення книги концептуально узгоджується з її ідейним наповненням і прямо корелює з анотацією, у якій окреслено символіку кольорів війни: «…білий — як вмить посиві волосся чи колір бинтів, червоний — колір крові і болю. Найстрашніший колір війни… — чорний, — колір згарищ, горя… дим [5, с. 2]». У цьому зв'язку продуктивним є звернення до так званого «методу айсберга» (Е. Гемінґвей), який передбачає, що значна частина змісту залишається поза межами безпосереднього висловлювання. І в поезії Жадана, і в графіці Вайсберга ключові смисли часто не проговорюються прямо, а лише окреслюються через деталь, натяк, паузу. Мінімалізм висловлювання, стриманість інтонації, відсутність надмірної експлікації створюють ефект глибинної напруги, де невисловлене набуває не меншої ваги, ніж сказане.

Саме тому взаємодія тексту і зображення у «Дорожньому щоденнику» вибудовується як діалог двох способів мовлення про травму — вербального і візуального, кожен із яких виявляє обмеженість власних засобів і водночас потребу в іншому. Поезія Жадана артикулює досвід через слово, тоді як графіка Вайсберга фіксує його у формі образу, залишаючи простір для інтерпретації. У поєднанні вони формують багатовимірну модель пам'яті, де травма постає як те, що не може бути повністю висловлене, але може бути наближене через взаємодію різних мистецьких кодів..

Висновки. У книзі «Дорожній щоденник» поетичний корпус Сергія Жадана репрезентує травматичний досвід російсько-української війни як багатовимірний процес, що охоплює індивідуальний, колективний і культурний рівні. У проаналізованих текстах травма постає не лише як наслідок втрати, болю і руйнування, а як тривалий стан існування, що визначає структуру поетичного мовлення, образну систему та внутрішню

організацію ліричного суб'єкта. Ключовими смисловими домінантами поезії Жадана є мотиви дому, пам'яті, вигнання, тілесного болю та екзистенційної напруги.

Таким чином, «Дорожній щоденник» постає як цілісний інтермедіальний твір, у якому поетичне слово і візуальний образ формують багатовимірний простір пам'яті, де травма осмислюється як досвід, що триває, трансформує суб'єкта і водночас стає підґрунтям для формування нових моделей художнього вираження у сучасній українській літературі.

Література:

1. Поезія вільних. URL: https://warpoetry.mkip.gov.ua/17069 (дата звернення: 20.03.2026).
2. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. 168 p.
3. LaCapra D. Writing History, Writing Trauma. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2001. 226 p.
4. Assmann A. Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 420 p.
5. Вайсберг М., Жадан С. Дорожній щоденник / Матвій Вайсберг, Сергій Жадан; худож. М. Вайсберг; худож.-оформлювач О. Гугалова-Мєшкова. Харків: Фоліо, 2022. 120 с.: іл.

References:

1. Poeziia vilnykh [Poetry of the Free]. URL: https://warpoetry.mkip.gov.ua/17069 (data zvernennia: 20.03.2026). [in Ukrainian].
2. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. 168 p.
3. LaCapra D. Writing History, Writing Trauma. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2001. 226 p.
4. Assmann A. Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 420 p.
5. Vaisberg, M., & Zhadan, S. (2022). Dorozhnii shchodennyk [Travel Diary] / khudozh. M. Vaisberg; khudozh.-oformliuvach O. Huhalova-Mieshkova. Kharkiv: Folio. 120 s.: il. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

УДК 373.5.016:82(100).09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-808-820

Іванишин Мирослава Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та полоністики, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0003-2922-1555

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. У статті розкрито проблеми формування екологічної компетентності учнів старших класів засобами літературознавчих досліджень у контексті сучасних освітніх реформ. Обґрунтовано важливість інтеграції екологічної складової в мовну-літературного світу, зокрема через використання екокритики як новітньої методології аналізу художніх текстів.

Висвітлено теоретичні засади екокритичного підходу, його зв'язок із розвитком екологічної свідомості, біоцентричного мислення та переосмислення антропоцентричної моделі взаємодії людини і природи. Також проаналізовано можливості залучення учнів до науково-дослідницької діяльності як ефективного засобу формування ключових компетентностей, зокрема екологічної, читацької та дослідницької.

Окреслено практичний досвід організації такої діяльності через проєктну роботу, краєзнавчий компонент і підготовку учнів до участі в конкурсі-захисті МАН.

Значну увагу приділено використання сучасної української та зарубіжної літератури, зокрема творів екотрилера та детективного жанру, для реалізації екокритичного аналізу.

На прикладі інтерпретації художніх текстів показано, що екокритичний підхід сприяє глибшому розумінню взаємозв'язків між людиною і довкіллям, формує усвідомлення відповідальності за природне середовище та розвиває здатність до критичного мислення.

Доведено, що поєднання літературної освіти з науковою діяльністю учнів підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє формуванню навичок академічного письма, аналітичного мислення та екологічної культури.

Ключові слова: екологічна компетентність, екологічна свідомість, наукова діяльність, краєзнавчий компонент, екокритика, дослідницька діяльність, МАН, екокритика, читацька діяльність, сучасна література

Ivanyshyn Myroslava Volodymyrivna Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Literature and Polonistics, Dean of the Faculty of Ukrainian and Foreign Philology of the Drogobych Ivan Franco State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/ 0000-0002-4219-104X

DEVELOPING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN STUDENTS THROUGH LITERARY RESEARCH

Abstract. The article addresses the issue of developing environmental competence in senior secondary school students through literary research in the context of contemporary educational reforms. The importance of integrating an environmental component into language and literature education is substantiated, particularly through the use of ecocriticism as a modern methodology for analyzing literary texts. The theoretical foundations of the ecocritical approach are outlined, as well as its connection with the development of environmental awareness, biocentric thinking, and the reconsideration of the anthropocentric model of human–nature interaction. The study also analyzes the possibilities of involving students in research activities as an effective means of forming key competencies, including environmental, reading, and research skills. Practical experience in organizing such activities is described through project-based learning, the use of local history material, and the preparation of students for participation in the Junior Academy of Sciences of Ukraine competition. Considerable attention is paid to the use of contemporary Ukrainian and foreign literature, particularly eco-thrillers and detective fiction, for the implementation of ecocritical analysis. Based on the interpretation of literary texts, it is demonstrated that the ecocritical approach contributes to a deeper understanding of the relationships between humans and the environment, fosters awareness of responsibility for the natural world, and develops critical thinking skills. It is proved that the combination of literary education with students' research activities increases their motivation to learn and promotes the development of academic writing skills, analytical thinking, and environmental culture.

Keywords: environmental competence, environmental awareness, research activity, local history component, ecocriticism, investigative activity, Junior Academy of Sciences, reading activity, contemporary literature.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі перебуває на етапі підготовки методичного забезпечення до впровадження профільної школи, методичні спільноти, автори модельних програм та підручників, учителі-практики в пошуках ефективної роботи з реалізації ключових

компетентностей та шляхів формування наскрізних умінь учнів. Мовно-літературна галузь формує їх разом з усіма, однак має певні переваги, адже літературний твір містить у собі потенціал для розвитку багатьох аспектів, передбачених вимогами Держстандарту: естетичного виховання, розуміння культури як своєї, так і інших народів, володіння державною мовою, розвитку емоційного інтелекту тощо. Важливою складовою для сучасного суспільства є екологічна складова у тому числі гуманітарного мислення, відтак важливою є діяльність учителя мовно-літературної галузі з формування екологічної компетентності учнів старших класів засобами літературознавчих досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Держстандарті профільної освіти екологічна компетентність визначається як така, що «передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки в довкіллі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності та важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства» [1, с. 5 – 6]. Відтак подальша нормативна база теж враховує цю компетентність (підручники, посібники, відкриті заняття для вчителів, вебінари, курси, тематика есеїв національного проєкту «Пишемо есе» тощо). З огляду на літературну діяльність з формування компетентних читачів важливо враховувати розвиток в українській гуманітаристиці екокритики як продуктивної методології пізнання як класичної, так і сучасної літератури. Екокритика як літературна методологія аналізу – явище доволі нове в українському гуманітарному просторі, оскільки сама екологістика чи зелені студії як політична доктрина теж нові. У методиці аналізу та інтерпретації творів української чи зарубіжної літератури ми маємо низку апробованих шляхів (пообразний, тематико-жанровий, структурно-стилістичний, компаративний, комбінований тощо), відтак екокритичний стосовно роботи зі здобувачами освіти мало вивчений. У контексті формування екологічної компетентності така інтерпретація видається нам досить продуктивною, особливо до вивчення явищ сучасної літератури, вивчення світоглядних позицій сучасних авторів. Отож література для нашої розвідки використана у двох напрямах – літературознавчому (вивчення праць з екокритики) та методичному (увага на екологічній складовій нормативної бази НУШ та мовно-літературної галузі, науковій складовій роботи вчителя та учнів, формування їхніх дослідницьких умінь).

Беремо до уваги найбільш репрезентативні дослідження з екокритичної методології П. Баррі, Л. Горболіс, М.Ткачука, О. Вертипорох, Л. Статкевич та ін. У їхніх працях стверджується: М. Ткачук [2] зосереджує

увагу на катастрофізмі і пошуках способів вирішення літературою екологічних загроз, Л. Горболіс [3] додає аспекту національної специфіки в кожній літературі, що створює екодискурс, а також врахування географії та ландшафту, Л. Статкевич [3] акцентує увагу на взаєминах історії літератури та філософії в поглядах на природу, на національних особливостях кожного з екокритичних дискурсів, на ролі самої природи тощо. Д. Шлапак резюмує, що ця галузь має багато не проговорених аспектів, багато суперечливих тлумачень, що потребують подальшого увиразнення, однак визначає екокритику як «формування світоглядної позиції, яку ми пропонуємо найменувати «світоцентризмом» – для позначення того, що світ в цілому, а не його окремі частини є вищою цінністю» [5, с. 263]. О. Антонова [6], розкриваючи досвід роботи з обдарованими дітьми, попри наголошуванні на внутрішньо шкільних міжкласових факультативах, гуртковій роботі, особливе місце відводить роботі МАН: «Саме тому педагогічні колективи велику увагу приділяють участі учнів в науково-дослідницькій роботі Малої академії наук України <…> Саме тут старшокласники проходять першу школу становлення як майбутніх науковців, дослідників» [6, с. 2].

Мета статті – обґрунтувати доцільність і важливість роботи над формуванням екологічної компетентності здобувачів освіти засобами наукової діяльності в закладах загальної середньої освіти під час залучення краєзнавчого матеріалу, проєктної діяльності та підготовки до конкурсу-захисту робіт МАН.

Також мета полягає в структуруванні особистого досвіду роботи учителя мовно-літературної галузі та викладача методичних і літературознавчих дисциплін стосовно апробування новітніх методологій аналізу літературного твору в сучасній гуманітаристиці та формуванні дослідницьких компетенцій здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування любові до природи в учнів у системі освіти починається ще із дошкільного періоду, якщо брати до уваги літературу, то основним джерелом будуть народні та літературні казки. Усе подальше змістове наповнення програм базуватиметься на творах, значне місце в яких відводиться природі. Однак на сучасному етапі, коли політика сталого розвитку, екологічні «зелені проекти» як політична доктрина все більше впливають на різні сфери суспільного життя, важливим буде застосовувати в практиці шкільної мовно-літературної освіти екокритику як інструмент аналізу творів під кутом зору екологічних наративів сьогодення. Алгоритм такої діяльності із залучення здобувачів освіти на уроках літератури до екокритичного аналізу варто починати на пропедевтичному рівні. Продемонструємо власний педагогічний досвід такого формування (Дрогобицький науковий ліцей імені Богдана Лепкого).

Для прикладу візьмемо вибір теми для наукових досліджень юних філологів. Ураховуючи краєзнавчий компонент і залучення письменників – уродженців рідного краю, ще у 8 класі на позакласному читанні та уроках літератури рідного краю було обрано постать краянки Галини Пагутяк, наголошено на Франковому інтертексті її творів, виявлено зацікавлення письменницею бойківським краєзнавчим матеріалом, бойківською демонологією, відтак учням запропоновано до прочитання невеликі тексти зі збірки «Уріж і його духи».

При аналізі на уроці зосереджувалися на знайомому топоніміконі, елементах говірки, повір'ях, описах знайомих ланшафтів тощо. У 9 класі запропоновано науковий проєкт, що стосувався літературної імагології – важливої методології аналізу літературного твору, що полягає в тлумаченні для художнього світу Галини Пагутяк образів «свій» – «інший» – «чужий», «авто образів» – «гетерообразів», причому виявлено, що рідні місця, природа і і ландшафт урізьких околиць (рідне село Галини Пагутяк Уріж) відіграють важливу роль у її художньому універсумі. Для постера використали світлини самої авторки, що стосуються природи рідних місць, візуалізували шрифт в українському стилі, дібрали екологічну стилістику. Наступного навчального року учениця продовжила дослідницьку діяльність з вивчення сучасної літератури на прикладі апробації іншої, екокритичної методології, залучивши тексти зарубіжної літератури.

Перша робота в 9-му класі *«Імагологічне прочитання топосу Урожа в художньому універсамі Галини Пагутяк»* мала на меті привернути увагу до літератури рідного краю, залучити до глибшої літературознавчої дослідницької діяльності, виробити навички академічного письма, ознайомити з різними видами інтерпретації літературного твору тощо. Друга в 10-му – *«Екокритичні наративи сучасної жанрової літератури»* – розширює дослідницькі компетентності на іншу методології, досить продуктивну стосовно текстів сучасної літератури.

Наукова робота з екологічної компетентності базувалася на вивченні екокритики як методу. Запропоновано вибір об'єкта та предмету дослідження, поставлено завдання, серед яких – окреслити екокритику як літературознавчу методологію; охарактеризувати екотрилер/детектив як приклад масової літератури, визначити його місце в сучасному літературному процесі; здійснити екокритичний аналіз оповідання «Птахи», пояснивши метафоричність твору; розкрити екокритичні акценти скандинавського сучасного детектива у світлі екологічної свідомості скандинавів; виявити ознаки екософії у романі «Веди свій плуг понад кістками мертвих». Робота з аналізу теоретичних праць велася у двох ключах – зарубіжному і українському, запропоновано підручник П.Баррі та монографію

Л. Горболіс. Початковими знаннями про екокритику стали такі тези. Як методологія екокритика має два варіанти, європеський («засновником британської гілки є Джонатан Бейт, автор книги «Романтична екологія: Вордсворт і традиція довкілля» [7, с. 292]) та американський (П. Баррі називає тут Ральфа Валдо Емерсона (1803 –1882), Маргарет Фуллер (1810 – 1850) й Генрі Девіда Торо (1817 – 1862) про що виразно йдеться в основній і першій теоретичні праці – розділі з екокритики підручника з «Теорії літератури» П. Баррі. Попри продуктивний методологічний потенціал і затребуваність в суспільстві, екокритика не набула широкого застосування в українському літературознавстві стосовно текстів зарубіжної літератури, однак є низка праць з аналізом української, зокрема монографія Л. Горболіс [3]. Потім пошукова діяльність з вивчення поняття екокритика розширилася. Виявлено, що ця методологія є спробою «оцінити тексти та ідеї, що розглядаються як відповідь на екологічну кризу, крізь призму їх цілісності та утилітарності». Останню, найоб'ємнішу, сформулював Грег Ґаррард, за Ю.Табашевською, і вона вказує, що: «екокритика досліджує відносини між тим, що є людським, і тим, що не є людським, за допомогою аналізу людської культури та критики нашого розуміння того, що ми визначаємо як «людське» [8, с. 7].

Наступним кроком було показати, чому виникає екокритика і що це процес ширший, політизований, тому знайомимося з політичними доктринами, зокрема «зеленими студіями». Доходимо до висновку: до усвідомлення катастрофічно нераціональної діяльності людини стосовно живих організмів філософська думка прийде усвідомлено і на рівні концепцій аж у 70-х рр. XX ст., наприклад, у представників Римского клубу. Один із них Клаус Міхаель Маєр-Абіх зазначив: «Люди повинні усвідомити, що речі у світі існують не лише для людства – як його ресурси, вони також існують в життєвих світах інших біологічних видів і входять у їх «функціональні сфери» [9, с. 335].

Для теоретичного розділу пропонуємо також розглянути жанрові ознаки трилера, канони побудови масових творів. Таким чином, у цьому дослідницькому завданні здійснили спробу окреслити засади екокритики, на яких ґрунтуватиметься наш аналіз текстів, виявили, що це актуальна літературознавча методологія постгуманітарної доби, що змінює антропоцентричну стратегію дослідження на біо- та світоцентричну. З'ясували, що є два напрями екокритичного дискурсу (європейський і американський). Також наголосили на недостатній репрезентації екокритики в українському літературознавстві, попри наявність вагомих наукових розвідок. Отож, екокритика тісно пов'язана з формуванням екологічної свідомості та виходить за межі естетики, залучаючи політичний і аксіологічний виміри. У

межах жанрового аналізу дали визначення різних дослідників стосовно специфіки трилера як гібридного жанру масової літератури, що поєднує елементи детективу, готики, психологічної прози та кінематографічної поетики. Таким чином, поєднання екокритичної методології та жанрового аналізу трилера створює продуктивне підґрунтя для подальшого дослідження сучасних художніх текстів. Відтак методика наукової роботи учнів може продовжуватися на опануванні під екокритичним зором запропонованих художніх текстів.

Оскільки для аналізу взято сучасну жанрову літературу, пропонуємо ознайомитися з її канонами, з ознаками трилера та детективу, зосередитися на прийомах створення тривоги, напруги, саспенсу, додаємо поняття екотривоги (відчуття, що пов'язане з катастрофами), соластальгія (новий термін з психології, що означає тривогу стосовно втрати дому, але, на відміну від ностальгії, ми його не покидаємо, він змінюється внаслідок екологічних змін чи катаклізмів). Це буде потрібно для шведського детективу «Біжи, вовче». Також вивчаємо ментальність шведів, їхнє особливе ставлення до природи, до філософії лаґом тощо. Струкутруємо розділи, добираємо тексти під предмет дослідження, читаємо під вивченим екокритичним тезаурусом тексти, вивчаємо екософію О.Токарчук, оскільки вона має свою світоглядну концепцію стосовно неантролопогічного погляду на світ і свй роман жанрово визначає як екотрилер. Уважне читання і добір структурованих цитат дозволяє сформувати певні висновки в тлумаченні образів.

Отож оповідання ***«Птахи»*** вивчалося з погляду біоцентризму, спостереження за поведінкою птахів за логікою людського світу, що викликає напругу, характерну для трилера. Спостережено, що Дю Мор'є зображує птахів як армію, що діє за військовою логікою: вони «чекають сигналу», виконують «місії», мають «цілі» і діють у «формуваннях». Виявлено, що головний герой Нат порівнює їхні напади з авіанальотами Другої світової війни. Птахи постають як камікадзе, які жертвують собою без страху і жалю. Тобто щойно закінчилася страшна світова війна, де люди є ініціаторами зла, вони організовувалися в групи за логікою війни, так само дивна поведінка птахів очима людей має своє пояснення – змішування різновидових пернатих (зяблики, синички, чайки, щиглики та ін..) виникає з потреби війни проти людей.

Отож, робимо висновки, влада міняється: людина більше не контролює довкілля, а змушена захищатися від нього, можемо це проінтерпретувати як крах людської уяви про власну домінантну позицію в природному світі. Людина без своєї системи (родина тут далеко від Лондона, ізольована від чітких інструкцій від держави) слабка перед колективністю

природи. Птахи в оповіданні майже завжди зображені як колективна сила: «Сотні, тисячі, десятки тисяч… шеренга за шеренгою» [10, с. 17).

Натомість людина постає самотньою і вразливою. Навіть сусіди Ната не вірять у небезпеку, знецінюючи його досвід, сусіди не вірять побоюванням, а людина без своєї спільноти не може сама прийняти доленосне рішення: «Вам варто все це описати і запитати «Гардіан» [10, с. 15].

Природа діє як єдиний організм, тоді як людське суспільство залишається роз'єднаним, байдужим і повільним у реакції. Це підкреслює екокритичну ідею: людська цивілізація не готова до масштабних екологічних викликів, бо не здатна мислити так само колективно, як природні системи. Дю Мор'є зображує птахів як армію, що діє за військовою логікою: вони «чекають сигналу», виконують «місії», мають «цілі» і діють у «формуваннях». Нат порівнює їхні напади з авіанальотами Другої світової війни. Птахи постають як камікадзе, які жертвують собою без страху і жалю. Тобто щойно закінчилася страшна світова війна, де люди є ініціаторами зла, вони організовувалися в групи за логікою війни, так само дивна поведінка птахів очима людей має своє пояснення – змішування різновидових пернатих (зяблики, синички, чайки, щиглики та ін..) виникає з потреби війни проти людей.

Дивна поведінка птахів насторожує Ната. У трилері небезпека розкривається поступово. Особливістю цього тексту є те, що від птахів ми не чекаємо таких злочинних дій, як від людей. Події відбуваються одразу після Другої світової війни, коли суспільство ще травмоване. Є версії, що сама авторка перебувала в стані тривоги, бо не могла приділити достатньо уваги В своїй творчості через роль дружини та матері.

Відтак напруга, загроза, загроза існування окремої людини від зовнішнього світу частково метафорично пояснюється дослідниками саме цим.

Інша версія створення напруги в тексті – це війна, армійські закони, адже птахи тут діють нетипово, вони збиваються в зграї з різних видів: синички, ворони, чайки, щиглики тощо. Кожна система таких птахів має свої закони, однак тут вони об'єдналися проти людей, та проти міст загалом як символу цивілізації. Екокритичний дискурс тут виразний, навіть коли в літературі ще не прийнято було застосовувати термін екокритика чи екосвідомість. Однак усі ознаки екотрилера тут є: загроза порушення світового порядку у природньому світі, для людини з її звичним антропоцентричним поглядом на все довкілля настає кінець епохи її панування. Оскільки людина уже не контролює процеси довкола (можливо, через те що, що вона зробила багато зла, спричинивши Другу світову війну, тому немає права диктувати Божим і природним законом свою волю).

Роман Ч.Екман ***«Біжи, вовче»*** пропонували досліджувати в контексті світогляду шведів та за жанровим принципом з точки зору особливостей скандинавського детективу. Оскільки роман не досліджений в українському дискурсі, тому пропонуємо статтю з іноземних джерел, ми звернулися до іноземних, зокрема статті С.Веннерштайд [10]. Екокритика часто послуговується концептами, розробленими феміністичними студіями, зокрема проблемою домінування. Мисливство мислиться як продукт патріархального суспільства, як чоловіча справа і домінування над природою. Цю тенденція помічаємо в статті С. Веннерштад.

Працюємо з цитатами і виявляємо, що атмосфера скандинавського нуару формується використанням холодної колористики, зображенням лісу та болота, вони тут є повноцінними екосистемами, не декорацією, не тлом, живуть власним життям за власними законами: «Зима буває схожа на білий папір або чисту дошку для письма» [11, с. 11]. Сніг є метафорою чистоти, ландшафт тут є окремим текстом від світу людей. Завдання єгеря – контролювати ліс, а також берегти людський простір від хижаків. Таким чином, старий патріархальний світ чітко розмежований, природа слугує ресурсом, водночас вовки, наприклад, можуть зазіхати на людський ресурс – в тексті напади на кошари овець, які треба було мисливцю оберігати. Це звичний спосіб сприйняття світу. У романі Ч.Екман вибудовується екокритична парадигма не антропоцентризму – вовк є самостійною істотою у своєму просторі, а його відстріл породжує почуття провини, якої не було в людей в епоху до зелених студій. Простір лісу є безпечним для вовка, тут панує тиша, а значить автоматично і безпека: «Він довго відпочивав, почуваючись у безпеці» [11, с. 9]. Природня тиша – це умова гармонії, для людей, коли все вмовкає, може стати тривожно, але для вовка це навпаки: «Було неймовірно, неправдоподібно тихо… Але щось відбувалося» [11, с. 11]. Перечитуючи на схилку літ щоденникові записи, єгер переосмислює сенс своєї діяльності, наче новонавернений в якусь релігію, в нього відбувається каяття, і колишнє заняття з гордості стає провиною.

Природа не потребує від людини захоплення чи замилування, вона самодостатня, вона потребує спокою, невтручання в її закони, саморегуляцію і виживання. Через культивування в суспільстві екосвідомості авторка вдається до стратегії зображення провини протагоніста, а найкраще це показати на прикладі щоденникової форми як максимально сповідальної.

Однак найбільш виразно екософська концепція сучасної літератури представлена в романі О.Токарчук ***«Веди свій плуг понад кістками мертвих»,*** котрий жанрово визначають як екотрилер. Для цього поглиблюємо екокритичний словник терміном біоетика, екософія, звертаємося до філософських публікацій. Так, пропонуємо до опрацювання англомовну

статтю стосовно біоетики. Джерело попонує розуміння, що в біоетиці і екософії природний світ персоналізується, природа страждає по-людськи. Філософи, що осмислюють біоетику, зазначають: «Земля стікає кров'ю, особливо у своїй найсингулярнішій істоті – пригнобленому, маргіналізованому та виключеному, бо саме вони становлять більшість планети» [12, с. 24]. Звідси й «екологія є криком пригноблених» [12, с. 24]. Таким чином, дослідницька оптика увиразнюється, добір і структура цитат з тексту екотрилера стає зрозумілішим для дослідження, інтерпретація тексту поглиблюється, читацька та екологічна компетентність теж.

Наш світ сформований під нас. Тривалий час панівною думкою було вважати людину царем природи, вінцем еволюції, а відтак і відповідальною за наших менших братів. Екокритика зміщує акценти на суб'єкність тварин і природи загалом, однак має бути якийсь повідник чи захисник в особі людини, що представлятиме права слабших, адже ця методологія, як і весь «зелений проект», тяжіє до ліволіберальних цінностей. Таким голосом, екологічним голосом тут стає головна героїня пані Душейко.

Стежимо за розгортанням детективної фабули під екокритичним кутом зору, виявляємо авторські ходи інтерпретації образів з неантропологічного боку. Чи є в тварин душа? Це питання і теологічне, і екософське, його героїня пояснює через порівняння: «У нас є світогляд, а в Тварин – світовідчуття, розумієш?» [13, с.175]. Біоцентрований погляд на світ передбачає, що Природа розумна, жорстокі закони еволюційного виживання і права сильнішого не відкридають ідею справедливості. Пані Душейко наводить приклад із життя своїх домашніх тварин: «Колись у мене були дві Суки, вони пильно стежили, аби все ділилося порівну…» [13, с.174]. Підсумовуємо, що екокритична методологія впливає на формування й трансформацію жанру трилера в європейській літературі XX–XXI століть. На прикладі оповідання Дафни дю Мор'є «Птахи» показано зародження екотрилера, у якому природа постає активним, автономним агентом і руйнує антропоцентричну модель світу. Аналіз скандинавських еконаративів засвідчив тісний зв'язок жанрових форм із екософією поміркованості, колективної відповідальності та усвідомленого співжиття з довкіллям. У романі Ольги Токарчук «Веди свій плуг понад кістками мертвих» екотрилер набуває виразного етичного та політичного виміру, актуалізуючи тему насильства над нелюдським світом і права тварин на суб'єктність. Таким чином, екотрилер постає як жанровий простір, у якому напруга поєднується з критикою цивілізаційної пихи та формуванням екологічної свідомості.

Як бачимо, оригінальність оповіді і стилю в побудові цього роману зумовлена передовсім екологічною свідомістю самої авторки, її екософією, котрі вона майстерно вплела в конструювання детективної оповіді.

У результаті такої уважної читацької дослідницької роботи здійснюються певні висновкові положення про те, що екотрилер функціонує не лише як жанр масової літератури, а й як форма етичного й світоглядного висловлювання, у якій природа набуває статусу активного суб'єкта. Як бачимо, у творах Дафни дю Мор'є, скандинавських авторів та Ольги Токарчук простежується певна спільна тенденція до все більшого акценту на доланні антропоцентричного погляду на світ через жанрову літературу. Таким чином, екотрилер постає важливим інструментом формування екологічної свідомості в сучасному культурному просторі.

Висновки. Така наукова діяльність здобувачів освіти сприяє глибшому зацікавленню літературою як предметом ширше мовно-літературною галуззю, формує стійкий інтерес до уважного читання, готує старшокласників до свідомого вибору професії в майбутньому чи профілю навчання в контексті реформи закладів освіти, посилює продуктивність низки компетентностей НУШ: спілкування рідною мовою (через вироблення навичок академічного стилю мовлення, оперування спеціальною літературознавчою лексикою), математичну (постановка дослідницького завдання, аргументуванням, статистична обробка даних результатів дослідження, логічні умовиводи, тримання юними дослідниками у фокусі уваги об'єкта і предмета дослідження, структурування матеріалу, послідовність розгортання поставлених завдань), екологічну грамотність (ознайомлення з екокритикою та екологічними (зеленими) студіями як літературознавчою методологією і політичною доктриною, добір і аналіз творів про природу під неантрополонічним кутом зору, тлумачення образів і позиції автора через їхнє активне ставлення до природи як рівноцінної людині, із характерним для екокритики біоцентрованим підходом, згубним антропогенним впливом на довкілля, осмислення людиною самої себе через спостереження за природою тощо), спілкування іноземними мовами (опрацювання іншомовних статей), громадянська компетентність (залучення краєзнавчого матеріалу, літератури рідного краю, вивчення образів місцевості, інтертексту І. Франка в творчості Г. Пагутяк).

Література:

1. Державний стандарт профільної середньої освіти https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724
2. Ткачук М. Людина і природа в українській літературі крізь призму екокритики. Дивослово. 2011. № 6. С. 52 – 56.
3. Горболіс Л. Екокритика: методологічна інтеграція, взаємодія, інтерпретація: монографія / Горболіс Л.М. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. 210 с.
4. Шлапак Д. В. Екокритичні дослідження: особливості та перспективи. Вчені записки Харківського гуманітарного університету. «Народна українська академія». Том XXXI. 2025. С.257 – 265.

5. Антонова О. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук-метод. праць. За заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: ФОП Левковець, 2014. С. 56 –75.

6. Баррі П. Екокритика. Вступ до теорії. Літературознавство та культурологія. Київ: Смолоскип, 2008. С. 292 – 319.

7. Tabaszewska, Justyna. «Ekokrytyczna (samo)świadomość». Teksty drugie no 2, 2018, pp. 7 – 6.

8. Політична думка XX – початку XXI століть: методологічний і доктринальний підходи : підручник: у 2– х т. / за заг. ред. Н. М. Хоми ; [Т. В. Андрущенко, О. В. Бабкіна, В. П. Горбатенко та ін.]. Львів : «Новий Світ–2000», 2017. Т. 2. 535 с.

9. Дю Мор'є Д. Птахи та інші оповідання. Пер. з англ. Н. Михайловська. Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2018. 340 с.

10. Wennerscheid S. Vom kreatürlich Erhabenen zum solastalgisch Erhabenen in Kerstin Ekmans Roman Wolfslichter (Löpa varg). https://ecozona.eu/article/view/5551/6337
I https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2025.16.1.5551

11. Черстін Е. Біжи, вовче / Черстін Екман; пер. зі швед. Наталії Іваничук. Чернівці: Книги – XXI, 2023. 166 с.

12. Álvaro Marques L, Martínez Andrade L.The Defense of an Ecological Ethic of Liberation: Leonardo Boff's Critique of the Exploitative Neoliberal Model Sententiae, Volume XLIV, Issue 2, 2025. С. 18 – 27. https://sententiae.vntu.edu.ua/index.php/sententiae/article/view/1134

13. Токарчук О. Веди свій плуг понад кістками мертвих. Пер. З пол. Б. Антоняк. Львів: Урбіно. 2011. 236 с.

References:

1. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State Standard of Specialized Secondary Education]. (2024). kmu.gov.ua. Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724 [in Ukrainian]

2. Tkachuk, M. (2011). Liudyna i pyroda v ukrainskii literaturi kriz pryzmu ekokrytyky [Man and nature in Ukrainian literature through the lens of ecocriticism]. Dyvoslovo – Dyvoslovo, 6, 52–56 [in Ukrainian].

3. Horbolis, L.M. (2024). Ekokrytyka: metodolohichna intehratsiia, vzaiemodiia, interpretatsiia [Ecocriticism: methodological integration, interaction, interpretation]. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].

4. Shlapak, D.V. (2025). Ekokrytychni doslidzhennia: osoblyvosti ta perspektyvy [Ecocritical studies: features and prospects]. Vcheni zapysky Kharkivskoho humanitarnoho universytetu «Narodna ukrainska akademiia» – Scientific Notes of Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy», XXXI, 257–265 [in Ukrainian].

5. Antonova, O. (2014). Zaluchennia starshoklasnykiv do naukovo-doslidnoi diialnosti MAN yak zasib rozvytku yikh doslidnytskykh zdibnostei [Engaging senior pupils in MAN research activities as a means of developing their research abilities]. O.A. Dubaseniuk (Eds.), Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky – Innovations in Education: Integration of Science and Practice (pp. 56–75). Zhytomyr: FOP Levkovets [in Ukrainian].

6. Barry, P. (2008). Ekokrytyka. Vstup do teorii. Literaturoznavstvo ta kulturolohiia [Ecocriticism. Beginning theory. Literary studies and cultural studies] (pp. 292–319). Kyiv: Smoloskyp [in Ukrainian].

7. Tabaszewska, J. (2018). Ekokrytyczna (samo)świadomość [Ecocritical (self)awareness]. Teksty drugie, 2, 7–16.

8. Andrushchenko, T.V., Babkina, O.V., Horbatenko, V.P., et al. (2017). Politychna dumka XX – pochatku XXI stolit: metodolohichnyi i doktrynalnyi pidkhody [Political thought of the 20th – early 21st centuries: methodological and doctrinal approaches]. N.M. Khoma (Eds.). (Vols. 1–2), Vol. 2. Lviv: «Novyi Svit–2000» [in Ukrainian].

9. Du Maurier, D. (2018). Ptakhy ta inshi opovidannia [The Birds and other stories]. (N. Mykhailovska, Trans.). Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia» [in Ukrainian].

10. Wennerscheid, S. Vom kreatürlich Erhabenen zum solastalgisch Erhabenen in Kerstin Ekmans Roman Wolfslichter (Löpa varg). ecozona.eu. Retrieved from https://ecozona.eu/article/view/5551/6337.ttps://doi.org/10.37536/ECOZONA.2025.16.1.5551

11. Ekman, K. (2023). Bizhy, vovche [Löpa varg / Run, Wolf]. (N. Ivanychuk, Trans.). Chernivtsi: Knyhy–XXI [in Ukrainian].

12. Álvaro Marques, L., & Martínez Andrade, L. (2025). The defense of an ecological ethic of liberation: Leonardo Boff's critique of the exploitative neoliberal model. Sententiae, XLIV(2), 18–27. Retrieved from https://sententiae.vntu.edu.ua/index.php/sententiae/article/view/1134

13. Tokarczuk, O. (2011). Vedy svii pluh ponad kistkamy mertvykh [Drive your plow over the bones of the dead]. (B. Antoniak, Trans.). Lviv: Urbino [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 347.948

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-821-833

Івасишин Тарас Михайлович кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри кримінального процесу та криміналістики, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ https://orcid.org/0009-0007-6604-0362

Коломийська Іванна Андріївна кандидат філологічних наук, судовий експерт, https://orcid.org/0000-0002-0751-670X

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПРОВЕДЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ (СЕМАНТИКО-ТЕКСТУАЛЬНОЇ) ЕКСПЕРТИЗИ МОВЛЕННЯ

Анотація. У статті комплексно розглянуто теоретичні та прикладні засади судової лінгвістичної (семантико-текстуальної) експертизи як важливої складової криміналістичної експертології. Здійснено системний аналіз процесу її становлення та розвитку, уточнено предмет, об'єкт і методологічні підходи до проведення досліджень у цій галузі. Особливу увагу приділено визначенню місця судової лінгвістичної експертизи серед інших видів експертної діяльності та її ролі у доказовому процесі. Проаналізовано ключові проблеми, що виникають у практиці проведення експертиз, зокрема питання чіткого розмежування судової та позасудової лінгвістичної експертизи, встановлення меж професійної компетенції експерта, а також вплив якості й повноти вихідного матеріалу на достовірність експертного висновку. Окремо висвітлено труднощі інтерпретації текстів, зумовлені мовними явищами полісемії, омонімії, контекстуальної варіативності значень і міжгалузевими термінологічними розбіжностями. Значну увагу приділено дослідженню імпліцитного змісту мовлення, зокрема механізмам виявлення прихованих комунікативних намірів, підтексту та дискурсивних імплікатур, що є одним із найскладніших і водночас визначальних завдань судового експерта-лінгвіста. Розглянуто сучасні наукові підходи до аналізу мовленнєвих повідомлень, у тому числі напрацювання Т. Будко, спрямовані на вдосконалення методики експертного дослідження. Зокрема, охарактеризовано запропонований семантико-криміналістичний метод встановлення об'єктивного змісту тексту, який поєднує лінгвістичні та криміналістичні інструменти аналізу.

Узагальнено необхідність підвищення рівня об'єктивності, наукової обґрунтованості, верифікованості та доказової сили експертних висновків,

особливо в умовах сучасного інформаційного протистояння, зростання ролі медіатекстів і цифрових комунікацій. Обґрунтовано перспективи подальшого розвитку судової лінгвістичної експертизи як міждисциплінарної галузі знань, що потребує стандартизації методик і посилення науково-практичної бази.

Ключові слова: судова лінгвістична експертиза, семантико-текстуальна експертиза, юридична лінгвістика, мовленнєвий аналіз, імпліцитний зміст, дискурс, комунікативний намір, термінологічна колізія, експертний висновок.

Ivasyshyn Taras Mykhailovych Ph.D. in Biology, an Assistant Professor, the Assistant Professor of the Criminal Procedure and Criminalistics Department, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-6604-0362

Kolomyyska Ivanna Andriivna Candidate of Philological Sciences, forensic expert, https://orcid.org/0000-0002-0751-670X

PROBLEM ISSUES OF CONDUCTING LINGUISTIC (SEMANTIC-TEXTUAL) SPEECH EXPERTISE

Abstract. The article comprehensively examines the theoretical and practical foundations of forensic linguistic (semantic-textual) expertise as an important component of forensic expertology. A systematic analysis of its formation and development is carried out, and the subject matter, object, and methodological approaches to conducting research in this field are clarified. Particular attention is paid to determining the place of forensic linguistic expertise among other types of expert activity and its role in the evidentiary process.

The key problems arising in the practice of conducting such examinations are analyzed, including the clear distinction between forensic and non-forensic linguistic expertise, the determination of the limits of expert competence, as well as the impact of the quality and completeness of the source material on the reliability of expert conclusions. Special emphasis is placed on the difficulties of text interpretation caused by linguistic phenomena such as polysemy, homonymy, contextual variability of meanings, and interdisciplinary terminological inconsistencies.

Considerable attention is given to the study of implicit meaning in speech, in particular the mechanisms for identifying hidden communicative intentions, subtext, and discursive implicatures, which constitute one of the most complex and at the same time crucial tasks of a forensic linguist. Modern scientific

approaches to the analysis of speech messages are considered, including the contributions of Tetiana Budko, aimed at improving expert analysis methodology. In particular, the proposed semantic-criminalistic method for establishing the objective meaning of a speech message is characterized, combining linguistic and forensic analytical tools.

The necessity of enhancing the objectivity, scientific validity, verifiability, and evidentiary value of expert conclusions is substantiated, especially under conditions of contemporary information confrontation and the growing role of media texts and digital communication. Prospects for the further development of forensic linguistic expertise as an interdisciplinary field are outlined, emphasizing the need for methodological standardization and the strengthening of its scientific and practical framework.

Keywords: forensic linguistic expertise, semantic-textual analysis, legal linguistics, speech analysis, implicit meaning, discourse, communicative intent, terminological collision, expert conclusion.

Постановка проблеми. Суспільне життя не стоїть на місці, йому притаманний постійний розвиток. У зв'язку з цим виникають і розвиваються різноманітні форми суспільної взаємодії. Оскільки людина – істота суспільна, то саме вона і є «ядром» такої інтеракції. Там, де є людина, її потреби, інтереси, зацікавленості часто виникають і конфліктні та неоднозначні ситуації, які потребують належної оцінки їхньої правомірності відповідними фахівцями, зокрема експертами.

Вирішення суперечок у будь-якій сфері все частіше потребує застосування спеціальних знань у різних галузях, виходячи таким чином за межі винятково правових аспектів. Саме тому однією з ключових вимог до судових експертів є належний рівень володіння знаннями, вміннями та навичками не стільки правовими, скільки професійними (залежно від виду експертизи: лінгвістичними, медичними, психологічними і т.д.). Висновки судових експертів хоч і «не грають першої скрипки», проте є одним із ключових засобів доказування, оскільки судово-експертна діяльність загалом провадиться на принципах законності, незалежності, об'єктивності та повноти дослідження. Висновок судового експерта залишатиметься ключовим доказом, який суд враховує, ухвалюючи відповідне рішення.

Згідно зі ст. 1 Закону України «Про судову експертизу» судова експертиза – це дослідження на основі спеціальних знань у галузі науки, техніки, мистецтва, ремесла тощо об'єктів, явищ і процесів з метою надання висновку з питань, що є або будуть предметом судового розгляду [5]. Судова лінгвістична експертиза набула особливого поширення за останні десять – п'ятнадцять років, що пояснюється життєвими реаліями й зокрема

нашою боротьбою не лише на полі бою, а й на інформаційному фронті, активним розвитком такого поняття, як «інформаційна війна». Практика показує, якою дієвою та ефективною зброєю може бути слово, і що завдяки слову відбуваються явища пропаганди, зомбування, «промивання мізків» (англ. *brainwashing*). «Вода камінь точить», а слово відточує світогляд.

З огляду на зазначене **метою статті** є аналіз проблемних питань проведення лінгвістичної (семантико-текстуальної) експертизи мовлення, зокрема визначення теоретичних і методологічних засад її здійснення, виявлення типових труднощів інтерпретації змісту висловлювань, а також обґрунтування підходів до підвищення об'єктивності, наукової верифікованості та доказової значущості експертних висновків у сучасній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлення лінгвістичної (семантико-текстуальної) експертизи в межах юридичної лінгвістики відбувалося закономірно і поступово, незважаючи на те, що науково-методична база лінгвоекспертних досліджень у колишньому Інституті судових експертиз імені заслуженого професора М.С. Бокаріуса. До питання лінгвістичної (семантико-текстуальної) експертизи зверталися у свої працях як мовознавці, зокрема Б. Ажнюк, Л. Ажнюк, К. Голобородько, О. Доценко, Д. Сизонов, Л. Шевченко та ін., так експерти-практики – Т. Будко, С. Долинківська, Є. Ковкіна, Ю. Браїлко, Л. Свиридова тощо.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні судова лінгвістична експертиза, будучи складовою криміналістичної експертизи, відіграє надзвичайно важливу роль. Це, можна сказати, ціла сформована наука зі своїм предметом, об'єктом і суб'єктом дослідження, поставленими завданнями, які вирішуються завдяки досить розгалуженій методології, що об'єднує як загальні, так і спеціальні (лінгвістичні) методи наукового пізнання.

У межах судової лінгвістичної експертизи проводяться авторознавчі та семантико-текстуальні дослідження. Якщо при першому типі досліджень експерт ставить собі за мету ідентифікувати автора тексту, то при другому встановлюється зміст понять, семантика слів чи словосполучень, використаних у наданих на дослідження текстах або усних повідомленнях (за їх текстовими відтвореннями), їх стилістична забарвленість, смислове навантаження, характер інформації, що міститься в них (чи може така інформація розглядатися як образлива, чи містить вона загрозу державі чи конкретній особі (особам) тощо), тобто вирішення питань мовленнєвого характеру.

Дослідниця Т. Будко, розглядаючи проблемні питання судово-лінгвістичної семантико-текстуальної експертизи мовлення, описала власний досвід і «підводні камені» під час проведення експертиз. Серед ключових напрацювань теоретичні основи семантико-текстуальної експертизи

(визначення предмета експертизи – аналіз смислу тексту, намірів автора й можливих інтерпретацій; розмежування понять: значення (мовне, словникове) та смисл (контекстуальний, прагматичний). Здійснюючи аналіз комунікативного наміру, важливо встановити, чи є висловлювання образливим, загрозливим, маніпулятивним чи містить прихований зміст (дослідження мовних маркерів: оцінної лексики, іронії, сарказму, імпліцитних (непрямих) значень.

Важливим формальним пунктом, який мав би бути уточнений, і на який звертає увагу Т. Будко, є сама назва експертизи: не просто лінгвістична, а судова лінгвістична експертиза. Означення є важливим, оскільки свідчить про те, що судову експертизу проведено судовим експертом, тобто людиною, яка володіє спеціальними знаннями та несе певну (в т.ч. кримінальну) відповідальність за свій висновок.

Варто розмежувати цим самим судову лінгвістичну експертизу від несудової, яку іноді ще називають науковою, виконавці якої можуть вирішувати такі самі питання, проте не пройшли спеціальну підготовку й не набули спеціальних знань судових експертів, не несуть прописаної юридичної відповідальності, можуть називатися просто лінгвістами, експертами-лінгвістами, фахівцями-лінгвістами, що призводить до неоднозначності та неконкретності щодо суб'єкта судово-лінгвістичної експертизи. За словами Т. Будко, «різниця між судово-лінгвістичною експертизою та несудовою (науковою) лінгвістичною експертизою така сама, як між судово-медичною експертизою трупу та оглядом трупу, здійсненим, наприклад, дільничним лікарем, якого залучили до огляду місця події; як між судово-балістичною експертизою рушниці і експертизою цієї зброї, проведеною, наприклад, мисливцем» [2, с. 10]. Отже, розмежування судової та несудової лінгвістичної експертизи є важливим аспектом у вживанні та оперуванні терміном, який обов'язково повинен містити конкретизацію у вигляді означення «судова», якщо ж уживатиметься термін «лінгвістична експертиза», то це може призвести до непорозумінь і неточностей.

Ще одним проблемним пунктом у діяльності судового експерта є питання, які входять до його компетенції. Законодавством прописана юридична відповідальність за відмову надання експертного висновку. Це не повинно означати, що дослідження має бути проведено за будь-яких умов. Якщо судовому експерту ставляться питання, які він не вирішує в межах отриманих спеціальних знань, він просто зобов'язаний мотивувати свою відмову від аналізу таких матеріалів і відправити їх ініціатору для передачі відповідному фахівцю. Інструкції [6; 7], науково-методичні рекомендації [8] та алгоритми призначення та проведення судових експертиз і експертних

досліджень чітко окреслюють коло питань, які вирішуються тим чи тим видом судової експертизи. Так, наприклад, судово-лінгвістична семантико-текстуальна експертиза дає відповіді на низку питань, серед яких, наприклад: чи містяться в тексті (промові, виступі тощо) заклики:

- до повалення конституційного ладу, захоплення державної влади;
- до здійснення певних деструктивних дій;
- щодо посягань на територіальну цілісність і недоторканність держави;
- до масових безпорядків (заворушень);
- погрози фізичною розправою, вбивством певній особі;
- висловлювання, спрямовані на розпалювання національної, расової чи релігійної ворожнечі та ненависті, приниження національної честі та гідності;
- пропаганда насильства, війни, наркотиків, національної винятковості або нетерпимості тощо;
- негативна інформація стосовно певної особи;
- висловлювання, які принижують честь, гідність та ділову репутацію певної особи;
- вказівки, настанови, накази, прохання, інші види спонукання, схиляння до вчинення певної дії;
- пропозиція вчинити певну дію? [6; 7].

Перелік не обмежується наведеними вище питаннями. Судово-лінгвістична семантико-текстуальна експертиза вирішує ще чимало питань, пов'язаних із семантикою, прагматикою та іншими лінгвістичними явищами.

Аналізуючи проведені семантико-текстуальні дослідження кваліфікованими експертами, часто трапляються випадки, коли експерту ставлять питання: «Чи містяться в тексті наданих на дослідження документів способи реалізації дій, до яких вони закликають?» або ж надається зображення, на якому відсутній текст, а висновок потрібно зробити, спираючись лише на фото чи картинку. І тут чітко та однозначно варто окреслити межі компетенції судового лінгвістичного експерта. Встановлення способів реалізації дій виходить за межі компетенції експерта семантико-текстуальної експертизи та потребує правової кваліфікації. Судовий лінгвістичний експерт просто не має права аналізувати зображення, адже матеріал, із яким він працює, повинен бути пов'язаний винятково зі словом. Інша справа, якщо текст супроводжується зображенням, тоді судовий лінгвістичний експерт може згадати про це у своєму висновку, спираючись на це зображення підкріпити його, адже це слугує своєрідним підсиленням для тексту. Візуальна частина тексту – зображення, фотографія т.д. –

нерідко використовується для наведення прикладу в аргументації (для екземпліфікації). Візуальна частина відразу ж притягує око адресата, наочно демонструючи те, що хоче донести адресант мовлення. Зображення, фотографії та ін. використовуються як ілюстративний матеріал, є нестандартними об'єктами лінгвістичної експертизи, невербальною складовою тексту, проте візуалізація може в деяких випадках навіть превалювати та керувати розумінням, володіючи прийомами візуальної персоніфікації та візуальної верифікації знання.

Отже, кожен компетентний експерт має відповідну компетенцію, за межі якої виходити не може та не має права.

Як уже було зазначено вище, основний робочий матеріал судового лінгвістичного експерта пов'язаний зі словом. Звідси випливає ще одне проблемне питання. Якість експертного висновку прямо залежить від наданого матеріалу. Якщо матеріал «з перших вуст», тобто текст написаний автором, то тут він буде найбільш точним і об'єктивним. Якщо ж справа стосується промови, виступу тощо, то текст надається в письмовому вигляді (стенограма). Готову стенограму отримує експерт, завданням якого є перевірити її адекватність. І тут виникають перші труднощі, адже під час аудіо- чи відеозапису розумінню промовленого можуть заважати різні чинники: шум, гучність, особливості мовлення оратора і т.п. І найскладнішою видається ситуація, коли аналізується текст іноземною мовою. Звичайно, експерт отримує його в перекладі, проте зрозумілим є той факт, що переклад також повинен бути адекватним. Кожна мова – окрема система, окремий організм зі своїми правилами та вимогами, важливо передати й позамовні чинники, стилістичне забарвлення лексики, адже це також відіграє чималу роль у проведенні дослідження. Було б добре, якби такого роду експертизи виконували експерти, які володіють також необхідною іноземною мовою.

Однією з основних вимог, які ставляться до потенційних судових лінгвістичних експертів, є філологічна освіта необхідного рівня. Саме лінгвістичні знання допомагають якомога точніше та правильніше провести семантико-текстуальну експертизу. Часто трапляється так, що виконуючи аналіз наданого тексту, свій висновок експерт перенасичує лінгвістичною термінологією, забуваючи, що адресат висновку, як правило, не має філологічної освіти. Інша сторона медалі, коли висновок написаний надто просто, позбавлений лінгвістичних термінів, які точніше могли б передати те чи те лінгвістичне явище, виявлене експертом [2]. Тому тут потрібно віднайти «золоту середину», щоб написаний висновок не викликав нерозуміння в читача, з одного боку, та сумнівів, що його написав кваліфікований судовий лінгвістичний експерт із відповідним рівнем

освіти, з іншого боку. Але для цього, звичайно, потрібна практика та постійне самовдосконалення.

З вище написаного виникає ще одне непорозуміння у процесі проведення судово-лінгвістичної семантико-текстуальної експертизи. Тут хотілося б ужити поняття «термінологічна колізія», яка виникає між лінгвістичними та юридичними термінами. Аналізує текст і формує висновок судовий лінгвістичний експерт, спираючись на лінгвістичну термінологію та семантику слів, прийняту в лінгвістиці, водночас, висновок потрапляє до ініціатора, який має юридичну освіту, оперує термінологією, значення якої притаманне юридичному дискурсу. І дуже добре, якщо йтиметься про полісемію (наявність різних значень та змісту в одного і того ж слова (словосполучення, фрази)), але гірше, якщо йтиметься про омонімію (явище, коли слова звучать (омофони) чи пишуться (омографи) однаково, але мають різне значення). У цьому контексті можна говорити й про міжгалузеву омонімію (коли термін однієї сфери значення піддався переосмисленню і ввійшов в терміносистему іншої науки).

Т. Будко запропонувала впровадити в експертну практику семантико-криміналістичний метод розпізнання (встановлення) об'єктивного змісту мовленнєвого повідомлення. Пояснюючи назву та суть цього методу, авторка зазначила, що «криміналістика – це юридична наука, яка виникла в надрах кримінального процесу в минулому столітті як сукупність технічних заходів і тактичних прийомів, а також способів їх використання для розкриття та розслідування злочинів» [2, с. 20]. Криміналістика вивчає злочин. У 80-их рр. минулого століття А. Вінберг та Н. Малаховська відкрити нову самостійну галузь знання – судову експертологію, яка тривалий час формувалася в надрах криміналістики. За словами авторки, «криміналістика вивчає злочин, щоб запропонувати свій арсенал для його попередження, виявлення, розслідування та розкриття, але не розглядає питання правової кваліфікації діяння. Семантико-текстуальна експертиза на сучасному етапі розвитку також передбачає знання складу злочину, його об'єктивної та суб'єктивної сторін, кваліфікуючих ознак, але при цьому не надається правова кваліфікація об'єктивного змісту інформації, що міститься в повідомленні. Зазначена експертиза так само, як і криміналістична методика розслідування злочинів, по суті, вручає ініціатору засіб для доведення вини або виправдання обвинуваченого чи підсудного, допомагає надати або уточнити об'єктивну кримінально-правову кваліфікацію діяння тощо» [2, с. 21].

Враховуючи знання, які використовує судовий експерт-лінгвіст у галузі кримінального права, кримінального процесу, за аналогією з криміналістикою, авторкою запропонований комплексний метод визначення,

встановлення, розпізнання об'єктивного змісту мовленнєвого повідомлення назвати семантико-криміналістичним. «Специфічною складовою цього методу, яка відокремлює його від загальних наукових методів, методів логіки та методів базової науки лінгвістики, є використання не тільки загальнословникових дефініцій, а й тлумачень юридичних понять, які надаються в науково-практичних коментарях до законів, юридичних словниках, іншій довідковій літературі для подальшого зіставлення лінгвістичного та юридичного тлумачення одних і тих самих понять, для оцінки контексту, конкретних висловлювань з позицій їх потенційної доказової сили в кримінальному провадженні» [2, с. 21-22]. Запровадження такого методу було б логічним і потрібним у контексті судово-лінгвістичної семантико-текстуальної експертизи.

І зрештою ще один важливий аспект у роботі судового лінгвістичного експерта – його компетентність, яка визначається вмінням «читати між рядків», бачити невидиме та розпізнавати завуальоване. Ось таким синонімічним рядом можна визначити потребу в роботі судового лінгвістичного експерта, який виконує семантико-текстуальне дослідження. Якщо в тексті (виступі, промові тощо) міститься чітко та ясно виражений заклик до будь-якої протиправної діяльності, то непотрібно бути великим експертом, а часто й не потрібен експерт взагалі, щоб показати, що мовлення відкрито пропагує заборонене, виражене експліцитно (тобто явно, очевидно). Основним проблемним моментом є знайти та проаналізувати імпліцитне (неявне, приховане, завуальоване) спонукання чи заклик до певних протиправних дій. Для цього й необхідний судовий експерт зі спеціальною підготовкою та багажем знань у галузі лінгвістики. Так, наприклад, описуючи несприятливу соціально-економічну ситуацію в країні, у висловлюванні: «*Висока комуналка. Беззаконня і корупція. Втомився від цього? Вихід є – військова хунта*» ключовою є остання репліка. При цьому відвертого заклику до повалення конституційного ладу та захоплення державної влади вислів не має. Тут варто апелювати до семантики субстантива «вихід», серед значень якого: «рух звідки-небудь назовні, за межі чогось; вибуття звідки-небудь, залишення чогось», «форма прояву, виявлення (звичайно про почуття)», «можливість, спосіб вийти із складного, важкого становища, позбутися небезпеки і т. ін.» [3]. Звичайно, і значення терміна «військова хунта» має дещо негативну конотацію, виражаючи не зовсім демократичні форми приходу до влади. Таким чином, у наведеному висловлюванні міститься імпліцитний заклик до повалення конституційного ладу та захоплення державної влади.

Перед судовим лінгвістичним експертом стоїть одне із головних завдань судово-лінгвістичної семантико-текстуальної експертизи –

розпізнати в досліджуваному матеріалі дискурсивні імплікатури («дискурсивний від «дискурс» (франц. *discours* – мовлення) – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежними від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів; «імплікатури (англ. *implication*, від лат. *implicamentum* – плетіння) мовленнєвого спілкування» – прагматичні компоненти змісту повідомлень, мовленнєвих жанрів, дискурсів, які виводяться адресатом із контексту спілкування завдяки знанню комунікативних принципів, максим, постулатів та конвенцій спілкування) [1]. Питання розмежування та співвіднесення понять «текст» і «дискурс» є досить актуальним у лінгвістиці. У контексті судово-лінгвістичної семантико-текстуальної експертизи доцільно використовувати термін «дискурс», оскільки комунікація однозначно відбувається під впливом різноманітних чинників (соціокультурних, психологічних, гендерних і т.п.). Одне з тлумачень поняття «дискурс» визначає, як «мовлення, занурене в життя», а саме з життям у різних його сферах і проявах пов'язана й судова експертологія.

Окрім того, часто трапляється так, що вмілий оратор (адресант), розуміючи можливі наслідки сказаного, не буде відверто вигукувати та спонукати адресатів мовлення до протиправної діяльності чи робити гучні заяви, пропагуючи антизаконне, він вміло «нашаровує», приховує та завуальовує іллокутивну силу своїх висловлювань, які, як наслідок, здійснюватимуть перлокутивний ефект на реципієнта, цим самим досягаючи комунікативної інтенції.

І тут, звичайно, ключовою є роль судового лінгвістичного експерта, який різноманітними методами та підходами аналізуючи матеріал, повинен побачити те приховане, яке невидиме на перший погляд, проте розкривається завдяки належним чином проведеній судово-лінгвістичній семантико-текстуальній експертизі. Судовому лінгвістичному експерту необхідно чітко знати та розуміти дефініції основних юридичних термінів, які є часто ядром його дослідження. Так, наприклад, досліджуючи явище пропаганди, потрібно чітко усвідомлювати той факт, що окремо висловлені поодинокі думки окремих людей не є протиправними, адже засудження таких думок і висловлювань суперечать принципу свободи слова, якого дотримується наша держава, суперечить демократичному режиму. Так є доти, доки поодинокі думки не поширяться в народні маси та не набудуть форми публічності.

Отже, як і кожна наука, кожне дослідження та й життя загалом, судова лінгвістична семантико-текстуальна експертиза має свої сильні та слабкі сторони, проблемні та неостаточно вирішені питання, які мають стати перспективою для подальших наукових досліджень у цій галузі. «Немає межі досконалості» (*нім. «*Sogar die Sonne hat Flecken», *укр.* «І на сонці є плями»), тому тут відкриваються додаткові горизонти для проведення досліджень щодо вдосконалення роботи судового лінгвістичного експерта та вирішення проблемних питань.

Висновки. Лінгвістика, як наука про мову, тісно пов'язана з багатьма іншими науками. У сфері криміналістики виникла та розвилась галузь судової лінгвістичної експертології, яка набуває все більшої популярності в сучасних реаліях, де інформаційна війна та інформаційний фронт стає не менш важливим, аніж збройне протистояння. Як показує сьогодення, слово – це не менш ефективна зброя, яка поширюється в маси та має величезний вплив на свідомість, володіє неабиякою здатністю формувати світогляд індивідів.

Розвинувшись у руслі криміналістичної експертизи, судову лінгвістичну експертизу можна назвати окремою наукою зі своїми завданнями, предметом, методологією, об'єктом і суб'єктом дослідження. І як кожна наука, вона не позбавлена проблемних питань, які потребують остаточного вирішення та доопрацювання. Так, неоднозначно зрозумілим є вживання самої назви експертизи. Часто вживається термін «лінгвістична експертиза», що позбавляє конкретики у питанні: «А хто ж провів цю експертизу?». Щоб уникнути непорозумінь у назві самої експертизи, пропонується чітко розмежовувати та оперувати поняттям «лінгвістична експертиза» тоді, коли дослідження проведене некваліфікованим (неліцензованим) спеціалістом, а «судова лінгвістична експертиза» – у випадку, коли висновок зроблений фахівцем, який відповідає вимогам судового лінгвістичного експерта, пройшов підготовку, володіє спеціальними знаннями в галузі проведення судових лінгвістичних експертиз і несе юридичну відповідальність за належність виконання своєї роботи.

Однозначно окресленими мають бути також межі компетенції судових експертів. Так, наприклад, неможливо, щоб судовий лінгвістичний експерт аналізував фото чи зображення, які не супроводжуються жодним словом. Об'єкт дослідження судової лінгвістичної експертизи нерозривно пов'язаний зі словом. Навіть для проведення авторознавчої експертизи, яка є підвидом лінгвістичної, експерту, який виконував до цього семантико-текстуальні дослідження, потрібно пройти необхідну підготовку.

І лінгвістика, і криміналістика – це окремі науки зі своїм понятійним апаратом. Судовий лінгвістичний експерт працює на перетині обох наук,

спираючись на лінгвістичні знання та адресуючи свій висновок у криміналістичний дискурс. Здійснюючи дослідження та готуючи експертний висновок, фахівець оперує термінами, прийнятими у лінгвістиці. Проте значення вживаних у лінгвістичному просторі термінів може відрізнятися від значень, які приписуються терміну в криміналістиці, що може призвести до незрозумілості, неточності, неоднозначності чи навіть часткової недостовірності викладеного. Саме тому в експертну практику варто було б запровадити запропонований Т. Будко семантико-криміналістичний метод розпізнання (встановлення) об'єктивного змісту мовленнєвого повідомлення. Застосування такого методу сприяло б уникненню «термінологічної колізії».

Одним із основних завдань кваліфікованого судового лінгвістичного експерта, який здійснює семантико-текстуальні дослідження, є виявлення дискурсивних імплікатур (неявного, завуальованого, прихованого в мовленні). Це завдання не з простих. Саме тому важливим є постійне самовдосконалення експерта, підвищення його кваліфікації, обмін досвідом, участь у круглих столах для обговорення проблемних питань у судовій лінгвістичній експертології та пошук шляхів для їх вирішення. Отже, як і будь-яка окрема наука, судова лінгвістична експертологія має певні проблемні питання, проте їх наявність відкриває широкий горизонт і перспективу для проведення подальших теоретичних і практичних досліджень у цій галузі.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 342 с.

2. Будко Т.В. Проблемні питання судово-лінгвістичної семантико-текстуальної експертизи мовлення та рекомендації щодо їх вирішення (на матеріалах кримінальних проваджень) : монографія. Київ : НА СБ України, 2017. 85 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

4. Експертизи у судовій практиці / за заг. ред. В.Г. Гончаренка. Київ : Юрінком Інтер, 2015. 386 с.

5. Закон України «Про судову експертизу» : чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 1 серпня 2023 : (*джерело документа: https://zakon.rada.gov.ua*). Київ: Паливода А.В., 2023. 16 с. (Закони України).

6. Інструкція про призначення та проведення судових експертиз та експертних досліджень, затверджена Наказом Міністерства юстиції України 08.10.1998 № 53/5 – у редакції Наказу Міністерства юстиції України від 26.12.2012 № 1950/5.

7. Інструкція про призначення та проведення судових експертиз та експертних досліджень в системі Служби безпеки України, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 22.06.2015 № 738/27183.

8. Науково-методичні рекомендації з питань підготовки та призначення судових експертиз та експертних досліджень, затверджені Наказом Міністерства юстиції України

08.10.1988 № 53/5 – у редакції Наказу Міністерства юстиції України від 27.07.2015 № 1350/5.

9. Науково-практичний коментар Кримінального кодексу України. Вид. 11-те, перероб. та доп. / За ред. М.І. Мельника, М.І. Хавронюка. Київ : Дакор, 2019. 1384 с.

References:

1. Batsevych F.S. (2004). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics] : pidruchnyk. Kyiv : Vydavnychyi tsentr «Akademiia». 342 s. [in Ukrainian].

2. Budko T.V. (2017). Problemni pytannia sudovo-linhvistychnoi semantyko-tekstualnoi ekspertyzy movlennia ta rekomendatsii shchodo yikh vyrishennia (na materialakh kryminalnykh provadzhen). [Problematic issues of forensic linguistic semantic and textual examination of speech and recommendations for their resolution (based on materials of criminal proceedings)] : monohrafiia. Kyiv : NA SB Ukrainy. 85 s. [in Ukrainian].

3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2007). [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun». 1736 s. [in Ukrainian].

4. Ekspertyzy u sudovii praktytsi (2015). [Expertise in judicial practice]. / za zah. red. V.H. Honcharenka. Kyiv : Yurinkom Inter. 386 s. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro sudovu ekspertyzu» (2023) [Law of Ukraine "On Forensic Expertise"] : chynne zakonodavstvo zi zminamy ta dopov. stanom na 1 serpnia 2023 : (dzherelo dokumenta: https://zakon.rada.gov.ua). Kyiv : Palyvoda A.V. 16 s. (Zakony Ukrainy). [in Ukrainian].

6. Instruktsiia pro pryznachennia ta provedennia sudovykh ekspertyz ta ekspertnykh doslidzhen (2012) [Instructions on the appointment and conduct of forensic examinations and expert studies]. Zatverdzhena Nakazom Ministerstva yustytsii Ukrainy 08.10.1998 № 53/5 – u redaktsii Nakazu Ministerstva yustytsii Ukrainy vid 26.12.2012 № 1950/5. [in Ukrainian].

7. Instruktsiia pro pryznachennia ta provedennia sudovykh ekspertyz ta ekspertnykh doslidzhen v systemi Sluzhby bezpeky Ukrainy (2015) [Instructions on the appointment and conduct of forensic examinations and expert studies in the system of the Security Service of Ukraine]. Zareiestrovano v Ministerstvi yustytsii Ukrainy 22.06.2015 № 738/27183. [in Ukrainian].

8. Naukovo-metodychni rekomendatsii z pytan pidhotovky ta pryznachennia sudovykh ekspertyz ta ekspertnykh doslidzhen (2015). [Scientific and methodological recommendations on the preparation and appointment of forensic examinations and expert studies]. Zatverdzheni Nakazom Ministerstva yustytsii Ukrainy 08.10.1988 № 53/5 – u redaktsii Nakazu Ministerstva yustytsii Ukrainy vid 27.07.2015 № 1350/5. [in Ukrainian].

9. Naukovo-praktychnyi komentar Kryminalnoho kodeksu Ukrainy (2019) [Scientific and practical commentary on the Criminal Code of Ukraine]. Vydannia 11-te, pereroblene ta dopovnene. / Za red. M.I. Melnyka, M.I. Khavroniuka. Kyiv : Dakor. 1384 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2.-312.4.09.06

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-834-844

Івасишина Тетяна Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри східноєвропейських мов, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2859-6961

РОМАН ЛІНИ КОСТЕНКО «ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО»: МІЖ СЦІЛЛОЮ І ХАРІБДОЮ ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНИХ СУДЖЕНЬ

Анотація. У статті вперше цілісно проаналізовано специфіку літературно-критичної рецепції прозового роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого». Встановлено, що твір провідної поетеси став справжнім бестселером і звихрив одноманіття літературного життя критичними дискусіями. У статті наведено різні погляди дослідників на жанрову природу твору: від авторської візії – «сюрреалістичний Вавилон сучасного світу», «діяріуш людства», до імітації non-fiction або «щоденник-документ» (О. Галич), «публіцистичний роман» (В. Панченко) тощо.

Проаналізовано також оцінки роману в літературно-критичній оптиці, оскільки думки дослідників розділилися на кілька напрямів. Зокрема, Д. Дроздовський обґрунтовує погляд на твір Ліни Костенко як на «рятівний електрошок», «необхідну терапію для суспільства, яке перебуває в стані апатії». П. Іванишин називає «Записки…» «романом опору». Окремі критики (Євгенія Кононенко) вважають, що текст «Записок…» занадто «впаяний» у суспільний контекст і перевантажений новинарною стрічкою, що заважає його чисто літературному сприйняттю.

Встановлено, що твір Ліни Костенко викликав неоднозначну реакцію в українському суспільстві – від захоплених відгуків шанувальників поетичного таланту авторки «Записок…» до цілковитого заперечення з боку її опонентів. Але попри діаметральну полярність суджень, – між Сціллою і Харібдою, як професійних літературних критиків, так і пересічних читачів, поява нового твору Ліни Костенко після багатолітнього її мовчання стала справжньою подією в літературно-мистецькому житті українців.

У результаті проведеного дослідження зроблено висновок про те, що як шанувальники творчості Ліни Костенко, так і опоненти прозового твору поетеси, принаймні ті, що оприлюднили свої думки в медіа, а не на приватних блоґах, також не можуть вийти з контексту. Всі однозначно визнають мистецький хист авторки і небуденну роль її роману в розвитку

сучасного літературного процесу в Україні. Адже й критикам «Записок…» притаманні патріотичні почуття, а їхня авторка саме так резонансно підсилила їх.

Ключові слова: Ліна Костенко, роман, рецепція, критика, філософська поезія, філософське мислення.

Ivasyshyna Tetyana Anatoliivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of department of East-Europe languanaведеноges National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2859-6961

LINA KOSTENKO'S NOVEL "NOTES OF A UKRAINIAN MADMAN": BETWEEN SCYLLA AND CHARYBDS LITERATURE-CRITICAL JUDGMENTS

Abstract. The article is the first to comprehensively analyze the specifics of the literary and critical reception of Lina Kostenko's prose novel "Notes of a Ukrainian Madman". It is established that the work of the leading poetess became a real bestseller and stirred up the monotony of literary life with critical discussions. The article presents different views of researchers on the genre nature of the work: from the author's vision – "surrealistic Babylon of the modern world", "diary of humanity", to imitation of non-fiction or "diary-document" (O. Galich), "publicistic novel" (V. Panchenko), etc.

The novel's assessments from a literary-critical perspective are also analyzed, as the researchers' opinions are divided into several directions. In particular, D. Drozdovskyi justifies the view of Lina Kostenko's work as a "saving electric shock", "necessary therapy for a society in a state of apathy". P. Ivanyshyn calls "Notes…" a "novel of resistance". Some critics (Evgenia Kononenko) believe that the text of "Notes…" is too "soldered" into the social context and overloaded with news feed, which interferes with its purely literary perception.

It has been established that Lina Kostenko's work caused an ambiguous reaction in Ukrainian society – from enthusiastic reviews from admirers of the poetic talent of the author of "Notes…" to complete denial from her opponents. But despite the diametric polarity of judgments – between Scylla and Charybdis, both of professional literary critics and ordinary readers, the appearance of Lina Kostenko's new work after many years of her silence became a real event in the literary and artistic life of Ukrainians.

As a result of the research, it was concluded that both admirers of Lina Kostenko's work and opponents of the poet's prose work, at least those who

published their thoughts in the media, and not on private blogs, also cannot get out of context. Everyone unequivocally recognizes the author's artistic talent and the extraordinary role of her novel in the development of the modern literary process in Ukraine. After all, critics of "Notes…" also have patriotic feelings, and their author has so resonantly strengthened them.

Keywords: Lina Kostenko, novel, reception, criticism, philosophical poetry, philosophical thinking.

Постановка проблеми. В багатогранному мистецькому доробкові Ліни Костенко – ліричних і філософських поезіях зі збірок «Проміння землі» (1957), «Вітрила» (1958), «Мандрівка серця» (1961), «Над берегами вічної ріки» (1977), «Неповторність» (1980), «Сад нетанучих скульптур» (1987), «Вибране» (1989) та ін., віршах зі збірки для дітей «Бузиновий цар» (1987), історичних романах у віршах «Маруся Чурай» (1979) і «Берестечко» (1999) ідентифіковано кращі традиції українського фольклору, класичного письменства, відбилися громадянська позиція мисткині, світоглядні та естетичні ідеали, втілені в експресивну, сповнену внутрішнього динамізму форму.

Варто зауважити, що в добу радянського тоталітаризму кожна збірка чи книга Ліни Костенко ставала знаковою подією в культурному й політичному просторі України. Та чи не найбільше звихрив марудне одноманіття українських читачів прозовий роман Ліни Костенко «Записки українського самашедшого [1]. Проте далеко не всі реципієнти спроможні були вести толерантний діалог з авторкою твору. З'явилися публікації, в яких критику підмінено примітивним критиканством. Одні й ті самі цитати з роману залучалися одночасно як для унаочнення неординарності тексту, так і для того, щоб висміяти адресантку. Означений абсурд став побічним продуктом роману Ліни Костенко про наш вітчизняний і всепланетарний абсурд. У контексті сказаного потреба в осмисленні літературно-критичної рецепції «Записок …» давно на часі, оскільки проблеми, порушені мисткинею у творі, багато в чому виявилися пророчими, співзвучними з терористичною війною росії проти України та сучасними збройними конфліктами у світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поетична творчість Ліни Костенко впродовж багатьох десятиліть перебуває в епіцентрі дослідницьких студій критиків і літературознавців. Її мистецький доробок аналізували В. Андрусенко, В. Базилевський, В. Брюховецький, О. Галич, М.Гольберг, Г.Гордасевич, І.Дзюба, В.Дончик, М.Жулинський, М.Ільницький, Г.Клочек, Т. Коляда, М. Коцюбинська, Л. Краснова, В. Кузьменко, А. Макаров, В. Моренець, В. Панченко, Б. Рубчак, М. Слабошпицький, Л. Таран, І. Фізер та ін.

З-поміж численних публікацій згаданих і багатьох інших дослідників до сьогодні залишається «в активі» синтетична праця В. Брюховецького «Ліна Костенко. Нарис творчості» [2], у якій розкрито етапи становлення та еволюція яскраво самобутнього таланту Ліни Костенко.

«Джерельно чисте слово поетеси навіть у часи її добровільного чи вимушеного мовчання ось уже понад шість десятиліть зцілює спраглі душі від корозії манкуртства й лакейської запопадливості перед можновладцями, служить дороговказом усім, кому небайдужа доля України, її народу» [3, с. 464], – так оцінює творчість Ліни Костенко літературознавець і літературний критик Володимир Кузьменко.

Проте й нині залишається широке поле для дослідницьких пошуків у царині поетики Ліни Костенко, а також гостро відчувається брак студій, присвячених аналізу літературно-критичної суджень про роман мисткині «Записки українського самашедшого».

Метою статті є осмислення літературно-критичної рецепції прозового роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого», з'ясування ролі й місця твору в сучасній літературі.

Виклад основного матеріалу. Перший прозовий роман української поетеси Ліни Костенко «Записки українського самашедшого», який вийшов у світ у видавництві І. Малковича «А-ба-ба-га-ла-ма-га», потрапив на полиці книжкових магазинів Києва, Львова та інших великих міст України у грудні 2010 року. Книга одразу ж стала вітчизняним бестселером. «Пробний» наклад становив 10 тисяч примірників і вже за півмісяця став бібліографічною рідкістю, що спричинило появу піратських передруків видання. Загальний офіційний наклад роману станом на червень 2011 року перевищив 80 тисяч примірників.

У творі зображено час президентства Леоніда Кучми та Помаранчева революція. Головним його героєм є сучасний 35-річний програміст за освітою, який, проте, займається обслуговуванням комп'ютерів, а не програмуванням. Він болісно сканує всі події свого глобалізованого, інформаційного часу крізь призму особистої драми. Читач довідується, що герой роману познайомився зі своєю майбутньою дружиною ще під час Революції на граніті. Його батько – відомий перекладач, шістдесятник, має нову молоду дружину та дуже інтровертованого сина, який фігурує під прізвиськом Тінейджер. Дружина головного героя – філолог, дослідниця творчості Гоголя. Син навчається в школі. Як раніше бездумно клацали пультом телевізора, перемикаючи канали, так тепер у пошуках нових і гострих вражень люди тиснуть на комп'ютерну «мишку» чи екран смартфону, стрибаючи із сайту на сайт, з блогу на блог. Багатомільйонні соціальні мережі повняться карколомними новинами. Кількість доступних

сайтів прямо пропорційна кількості мов, якими володіє людина: чим більше вона знає мов – тим більше зможе переглянути сайтів і поглинути інформації.

Наратор твору, його головний герой, фіксує так звані «Записки…», занотовуючи всі катаклізми, замахи, вбивства (скажімо, цинічне вбивство польською поліцією українця Сергія Кудрі) і скандали, про які довідується з новин. Отже, він прагне дати вихід своїм емоціям у скорумпованій атмосфері режиму Кучми і не скотитися до повного цинізму. Натомість паралельно в нотатках віддзеркалюються складні взаємини головного героя зі своєю дружиною. Загальний іронічний, песимістичний, скептичний, почасти знущальний тон записок під кінець кардинально міняється, коли оповідач переживає емоційно напружені події Помаранчевої революції. Так стисло можна сформулювати фабулу роману.

Книга викликала неоднозначну реакцію в українському суспільстві – від захоплених відгуків шанувальників поетичного таланту авторки «Записок…» до цілковитого заперечення з боку її опонентів. Але попри діаметральну полярність суджень, як професійних літературних критиків, так і пересічних читачів, поява нового твору Ліни Костенко після багато-літнього її мовчання стала справжньою подією в літературно-мистецькому житті українців.

Сама Ліна Костенко ідентифікувала жанр твору як «сюрреалістичний Вавилон сучасного світу», оскільки це насичений мікс художнього письменства, щоденних нотаток, сучасного літописання та публіцистики.

Натомість, на думку багатьох критиків, ключ до визначення жанру роману, експериментального й новаторського, – у самій книзі. І то не лише алюзія на твори Гоголя, до яких відсилає нас назва тексту, а згодом щедро цитуються дружиною головного героя та ним самим. Наратор у романі кілька разів намагається самоозначитись, прояснити смисл і стиль своїх нотаток: «А й справді, чому я все це записую? Теж мені літописець Нестор. / Батько каже, що це в мене від діда, теж любив писати. (…) А от міркування героя в іншому місці: «Цікаво, чи хтось на світі веде діяріуш людства? Не свій особистий щоденник, не мемуари і спогади, не історію держав і народів а саме діяріуш, запис дій і подій, компендіум фактів, щоб хоч щось збереглося в пам’яті, що діялося на цій планеті» [1, с. 245].

Однак літературознавець, дослідник документальної літератури Олександр Галич розглядає твір як імітацію non-fiction або «щоденник-документ», що є тенденцією сучасної неореалістичної літератури: «перший роман видатної української поетеси Ліни Костенко, що написаний у формі стилізації під документ, засвідчує про тенденцію, що все яскравіше виявляє себе в новітній літературі: коли інтерес до документальності бачення людей

і подій переростає в потребу імітувати документи й факти, таким чином розширюючи аудиторію потенційних читачів, що, можливо, є одним із виявів глобалізаційних процесів у світовій літературі» [4, с. 157].

Інший відомий літературознавець і літературний критик Володимир Панченко ідентифікував жанр «Записок…» як публіцистичний роман, «діаріуш людства». Науковець констатував, що думки Хронікера про «українське питання» найчастіше обертаються навколо того, що традиція рабства в нас стократ дужча за традицію волі. Державу взялася будувати «недовиліплена», бита й перебита, закомплексована, а до всього ще й анархічна нація, яка продукує «еліту», схожу на окупантів. «Але логіка оптимізму авторки все ж полягає в тому, що Майдан – це особливий стан вільної душі і що він не розвіється, як дим. Він – залишиться» [5].

Оцінки роману «Записки українського самашедшого» в пресі та літературних колах розділилися на кілька основних напрямків:

Твір Ліни Костенко – «рятівний електрошок, коли кардіограма показує пряму лінію. Пряма лінія без жодних зрушень – ознака смерті», – так висловився Дмитро Дроздовський у «Дзеркалі тижня», назвавши «Записки…» «необхідною терапією для суспільства, яке перебуває в стані апатії» [6]. Критик при цьому проводить паралелі з пророцтвами Нострадамуса, віщунськими візіями М. Гоголя і М. Булгакова. Втім, до М. Гоголя автор критичної статті про «рятівний електрошок» більш прихильний, адже алюзії з його «Записками сумасшедшего» у творі Ліни Костенко цілком конкретні: «Книжка Ліни Костенко наскрізь «гоголівська». Стиль, будова речень, «сказ», «Записки…» – все від Гоголя.

Тільки новий Гоголь постміленіумної доби має працювати на комп'ютері, має вміти ґуґлити інформацію. Його мова підхоплює, його речення короткі. … Гоголь мав рацію: лише божевільний може побачити світ як він є. А в Ліни Костенко герой не божевільний. Він просто – «сАмашедший». Не «с ума сшедший», а той, що сам собі йде. Такий собі грайливо-іронічний афронт щодо тотальної суржикізації» [6].

Д. Дроздовський вважає, що «Записки самашедшого» – книжка сміху, яка повертає людину до життя, показуючи, що ми ще таки не мертві [6].

Цікаві думки з приводу роману Ліни Костенко висловив літературознавець і літературний критик Петро Іванишин. Дослідник назвав «Записки…» «романом опору» через те, що кожним своїм словом авторка «вивозить з бруду цей потворний час». Лейтмотивом у творі, на думку П. Іванишина, є зображення антихристиянської та україножобської суті УПЦ МП як частини РПЦ, котра проводить хресний хід проти приїзду Папи Римського. Що ж це за «антиукраїнська Україна»? Для героя – це країна в ситуації внутрішньої окупації, в ситуації залежності уже не від зовнішніх, а

від внутрішніх поневолювачів, але з тими самими вбивчими наслідками: «Юридично українська держава існує, фактично ж – це політичний міф, обман, муляж. Зате надійною реальністю стає зображення України без національної державності, України-неоколонії, України як резервації.

Створення резервації для корінного народу – мета будь-якого поневолювача, і саме цей образ стає одним із домінантних у романі [7].

П. Іванишин також звертає увагу реципієнта на смислових ракурсах роману. Образ сучасної росії, на думку дослідника, визначається «невиліковною хворобою» – імперським мисленням: «Можна собі уявити московського патріарха, щоб він вибачився перед народами, які зазнали від росії кривд? Можна собі уявити росію, що визнала б свої провини і покаялася?» [7].

Героя обурюють війни, розв'язані США та їхніми союзниками в Афганістані та Іраку. Ось на Заході починаються громадянські протести проти іракської війни.

Протестантів «в ім'я демократії розганяють кийками і сльозогінним газом», – іронізує таратор [7].

Незашорений розум протагоніста дає йому змогу помітити найголовнішу проблему, котра унеможливлює розвиток України – бездержавність.

Україна опиняється в ситуації «лукавої, найпідступнішої форми несвободи, одягнутої в національну символіку, зацитькану національним пафосом, вдекоровану атрибутами демократії» [7].

Окремі критики (Євгенія Кононенко) вважають, що текст «Записок…» занадто «впаяний» у суспільний контекст і перевантажений новинарною стрічкою, що заважає його чисто літературному сприйняттю. Діапазон емоцій, котрі може викликати ця книга, на думку дослідниці, – широкий, «від безнадійного самотнього реготу, ладного, перейти в плач, до світової туги під впливом сюрреалістично схоплених трагічних картин.

Світ і політики збожеволіли, глобальні катаклізми і тупі цинічні війни за перерозподіл ресурсів та влади здатні перевершити своїм страшним і цілком реальним гротеском образи, породжені фантазією генія чи збоченою уявою божевільного» [7].

Євгенія Кононенко зауважує, що із «Помаранчевою революцією» наприкінці роману вийшло, з одного боку, якось дискомфортно, проте це не справляє враження «невчасності» написаного Ліною Костенко роману. У заключних узагальненнях героя, вважає дослідниця, читаємо недовіру до того, що відбувається, про маятниковість у розвитку історичних подій, про наступне згортання помаранчевої революції. Зрештою, ми всі тепер живемо після тієї «історії». І з реального життя в деталях знаємо, що означає той образ маятника [8].

Тому перемога конструктиву й настанови на дію в фіналі твору начебто не дарують впевненої віри в оптимістичний розвиток подальших подій як у пророцтво. Та все ж, як оптимістично запевняє «самашедший» Ліни Костенко: того, що відбулося на Майдані, неможливо згорнути, бо «це вже Історія. Не з бромом, а з помаранчем. / Сторінку можна видерти. Історію – ні» [1, с. 414]. І цю «Історію» важливо згадати тепер, коли маятник історії схитнувся у протилежний бік. І цьому «самашедшему» варто вірити, зрештою, його життєва стратегія – типова: він – людина, котра тримає лінію оборони, котра сумлінно оберігає кордони своєї культурної території і не піддається нівеляції та мімікрії [8].

Серед авторів рецензій і критичних відгуків, які щиро прагнули розібратися в романі, є виважені й розумні студії (скажімо, Володимира Панченка, який без зайвого пафосу висловлює слушні зауваження про особливості та мову твору). Проте, цього не скажеш про більшість критичних відгуків – вони здебільшого дуже поверхові і показують радше не огріхи чи здобутки роману, а нерозуміння предмета критики. Причому, це стосується і тих, хто критикує твір, і тих, хто його підносить до шедеврального значення.

Основні претензії критиків до роману зводяться до того, що герой, мовляв, не є програмістом; він мислить по-жіночому; цей персонаж також нібито мислить не за своїм віком, а як митець-шістдесятник; герой картонний, а не живий. Отже, по суті, всі претензії стосуються зображення героя, на основі чого випливає твердження, буцімто цей роман не є художньою літературою. Так говорить Юрій Кучерявий, зазначивши, що «Записки…» – це літературний провал; схоже підходить до питання і Віктор Неборак: «Але ми ж не хочемо, щоб у нас література була підміною журналістики, памфлетів чи пропаганди. Невже в Україні можлива тільки така література?» – стверджує критик. Очевидно, слід погодитися з тим, що для художнього твору головним таки є харизматичний герой. Але критики не завважують, що «Записки…» Ліни Костенко – це дещо інша література. Вона існує, починаючи з Івана Вишенського і до сучасних творів, як-то «Щоденний жезл» Євгена Пашковського. Цю літературу називають полемічною, або есеїстичною. Герой для цього різновиду літератури не головне; героєм часто виступає сам автор; іноді, як це маємо в Ліні Костенко, автор – всередині свого героя.

Окремі критики схиляються до проведення паралелей із новітніми блоговими нотатками, інформаційними колонками (А. Санченко) і навіть психологічним зепенінгом (П. Коробчук). Хтось бачить у романі глобальну переоцінку цінностей і сміхове прощання з ілюзіями, розглядаючи сам твір як пастиш (В. Яковенко).

Тематично, на думку дослідників (А. Ткаченко), роман порушує чи не всі проблеми, якими живе наше суспільство. Тут і про екологію («Бо що ж рефлектувати, що ми п'ємо, чи що ми їмо, яким повітрям дихаємо – все одно іншого в нас немає»); про молодь («П'яна компанія варнякає на балконі, порожні пляшки брязкають об асфальт», або «…ідуть зовсім ще діти, роти позатикані сигаретами, мат-перемат»); про літературу; про любов, яка холоне «в Льодовитому океані простирадл»; про бомжів – скрізь точна і пізнавана картинка для будь-якого місця України. Та це ж усім відомо! – вигукує не один критик. Як на мене, це перевага роману. Думки Ліни Костенко відображають думки і погляди цілого пласту населення, й то не найгіршого пласту. Так, як думає та відчуває авторка, думають сотні і тисячі. Іноді навіть тими ж словами. Тому справедливо буде сказати, що роман, до всього, є ще й правдивим зрізом психології покоління.

«Все одно, – читаємо в романі, – за владу буде соромно, за будь-яку владу час від часу буває соромно. А от за Україну соромно вже не буде». І ще: «Може, чиїсь волохаті руки спробують видерти цю сторінку. …Сторінку можна видерти. Історію – ні». Помаранчевою революцією закінчується роман. Все по канонах: розв'язка має бути і в житті, і в літературі. Але здається мені, що поза сюжетом Ліна Костенко дає нам значно вагоміше послання. Звернімося до однієї з ключових фраз роману: «А їх уже там багато. І Стус. І Світличний. І Миколайчук. І Чорновіл. А ще далі у часі Алла Горська і Симоненко. …І я раптом розумію, що це ж не могили. Це окопи. Це ті мертві, що тримають лінію оборони» (Ю. Кучерявий). Так, життя триває, божевілля людства продовжується – достатньо увімкнути новини, щоб поринути в ту ж атмосферу, в яку допіру занурювала тебе з головою письменниця. Однак і в цьому божевільному світі можна не втрачати людського в собі. У цьому романі читач зустріне і критику на адресу окремих літераторів і літературі загалом. Намагається герой щось прочитати з сучасної словесності, однак далі першої сторінки не просувається. «…література не йде. Може, така література чи такий я? – Це література перехідного періоду, – каже мій батько. – Прийде наступне покоління і створить справжню» [1, с. 231].

Втрата ідентичності – те, що найбільше болить головному героєві і водночас – це діагноз епосі масової культури та всезагальної профанації величних ідеалів минулого: «Людської якості тепер вже не треба. Не треба совісті, гідності, не треба освіти. Це вже бренд. Потрібні гроші. Потрібен імідж і рейтинг» [1, с. 156]; «Якась комаха, допотопний метелик, міг зберегтися у бурштині. А людина ніде не збережеться. Нема того бурштину, в якому б вона збереглася навіки. І весь я, з усім моїм життям буду змитий прибоєм нових поколінь» [1, с. 270].

Висновки. У результаті проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

Роман Ліни Костенко «Записки українського самашедшого», попри діаметральну полярність суджень – між Сціллою і Харібдою, як професійних літературних критиків, так і пересічних читачів, став справжньою подією в літературно-мистецькому житті України. Написаний лаконічною, яскраво метафоричною, а почасти й афористичною мовою твір передбачає багату емоційну гаму з боку реципієнта.

Специфіка жанрової природи твору сприймається літературознавцями й літературними критиками поліфонічно: «імітація non-fiction» або «щоденник-документ» (О. Галич), «публіцистичний роман» (В. Панченко) тощо.

Як шанувальники творчості Ліни Костенко, так і опоненти прозового твору поетеси, принаймні ті, що оприлюднили свої думки в медіа, а не в приватних блогах, також не можуть вийти з контексту. Всі однозначно визнають мистецький хист авторки й небуденну роль її роману в розвитку сучасного літературного процесу в Україні. Адже й критикам «Записок…» притаманні патріотичні почуття, а їхня авторка саме так резонансно підсилила їх.

Література:

1. Костенко Ліна. Записки українського самашедшого. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. 416 с. (Перлини сучасної літератури).

2. Брюховецький В. С. Ліна Костенко : Нарис творчості. Київ : Дніпро, 1990.262с.

3. Кузьменко В. У всесвіті слова : літературно-критичні студії. Київ : Друге дихання, 2018. 684 с.

4. Галич О.А. Глобалізація і квазідокументальна література : монографія. Рівне : Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, видавець О. Зень, 2015. 200 с.

5. Панченко В. Особливості національного божевілля. *День*. 2010. № 237. 24 грудня. С. 3.

6. Дроздовський Д. «Записки українського самашедшого» як рятівний електрошок. *Дзеркало тижня*. 2010. 24 грудня. С. 5.

7. Іванишин П. Проза генія, або Роман опору. *Дивослово*. 2011. № 4. С. 57–60.

8. Кононенко Є. Текст без контексту. *Критика*. 2011. Ч. 3–4 (161–162). С. 29–32.

9. Кузьменко В.І. Історія української літератури: XX – поч. XXI ст. : навч. посіб. : у 3 т. / В.І. Кузьменко, О.О. Гарачковська, М.В. Кузьменко та ін.; за ред. В.І. Кузьменка. Київ : Академвидав, 2013. Т. 1. 2013. 592 с.; Т. 2. 2014. 536 с.; Т. 3. 2016. 552 с.

References:

1. Kostenko Lina. (2011). Zapysky ukrainskoho samashedshoho [Notes of a Ukrainian Madman]. Kyiv : A-BA-BA-HA-LA-MA-HA. 416 s. (Perlyny suchasnoi literatury). [in Ukrainian].

2. Briukhovetskyi V. (1990). Lina Kostenko [Lina Kostenko] : Narys tvorchosti. Kyiv: Dnipro. 262 s. [in Ukrainian].

3. Kuzmenko V. (2018). U vsesviti slova : literaturno-krytychni studii [In the universe of words: literary and critical studies]. Kyiv : Druhe dykhannia. 684 s. [in Ukrainian].

4. Halych O. A. (2015). Hlobalizatsiia i kvazidokumentalna literatura [Globalization and quasi-documentary literature]: monohrafiia. Rivne : Luhanskyi nats. un-t im. T. Shevchenka, vydavets O. Zen. 200 s. [in Ukrainian].

5. Panchenko V. (2010). Osoblyvosti natsionalnoho bozhevillia [Characteristics of national madness]. Den. № 237. 24 hrudnia. S. 3. [in Ukrainian].

6. Drozdovskyi D. (2010). «Zapysky ukrainskoho samashedshoho» yak riativnyi elektroshok. [«Notes of a Ukrainian Madman» as a life-saving electric shock]. Dzerkalo tyzhnia. 2010. 24 hrudnia. S. 5. [in Ukrainian].

7. Ivanyshyn P. (2011). Proza heniia, abo Roman oporu [Prose of Genius, or Novel of Resistance]. Dyvoslovo. № 4. S. 57–60. [in Ukrainian].

8. Kononenko Ye. (2011). Tekst bez kontekstu. [Text without context]. Krytyka. Ch. 3–4 (161–162). S. 29–32. [in Ukrainian].

9. Kuzmenko V.I. (2013; 2014; 2016). Istoriia ukrainskoi literatury: XX – poch. XXI st. [History of Ukrainian Literature: 20th – early 21st centuries] : navch. posib. : u 3 t. / V.I. Kuzmenko, O.O. Harachkovska, M.V. Kuzmenko ta in. ; za red. V.I. Kuzmenka. Kyiv : Akademvydav. T. 1. 592 s.; T. 2. 536 s.; T. 3. 552 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’373.46.25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-845-858

Ігнатьєва Світлана Євгенівна кандидат філологічних наук, професор кафедри філології та мовної комунікації, Національй технічний університет «Дніпровська політехніка», м.Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-2217-4610

Цюп’як Ірина Костянтинівна кандидат філологічних наук, професор никафедри філології та мовної комунікації, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https://orcid.org// 0000-0002-9547-3390

МУЗИЧНА ТЕРМІНОЛЕКСИКА В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ МАРІЇ ДРУЖКО ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У статті досліджено особливості функціонування музичної термінолексики в поетичному дискурсі талановитої поетки Придніпров’я Марії Дружко та її роль у професійній комунікації митців. Здійснений дискурсивно-стилістичний аналіз функціонування музичних термінів у поетичному мовленні; ідентифіковано основні типи семантичних трансформацій – метафоризації, детермінологізації, семантичної деривації – музичних термінів у структурі поетичного дискурсу.

Увага сфокусована на особливості вживання музичних термінів у художньому мовленні, яка пов’язана з їхньою здатністю до семантичної трансформації та метафоризації. Наголошено на думці про те, що музична лексика є невід’ємним складником сучасної української літературної мови і становить міцне підґрунтя професійної комунікації творчих особистостей, а також тих, чия діяльність пов’язана з функціонуванням музичної термінології у різних типах дискурсу, зокрема в художньому мовленні.

Встановлено, що у цьому типі дискурсу музична термінолексика розмиває норми стилю та під впливом зовнішньо- та внутрішньомовних чинників розширює межі свого функціонування. Доведено, що музична термінолексика в поетичному дискурсі виконує не лише номінативну, а й експресивну, символічну та комунікативну функції, сприяє формуванню професійного дискурсу митців.

З’ясовано, що занурюючись у поетичний контекст, музичні терміни позначають реалії сучасного життя, визначають вектор професійної культури особистості, а також стають джерелом художньої образності.

Обґрунтовано, що вживання спеціалізованої лексики у поетичносу дискурсі Марії Дружко є маркером її професійної ідентичності та засобом кодування фахового знання, доступного поетці передусім як представниці мистецького середовища. Доведено, що поетичний дискурс можна розглядати як специфічну форму професійної комунікації, у якій поєднуються естетичні та термінологічні складники.

Ключові слова: поетичний дискурс, професійна комунікація, музична термінолексика, метафоризація, Марія Дружко.

Ihnatieva Svitlana Yevhenivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philology and Language Communication National Technical University "Dnipro Polytechnic", Dnipro, https:// orcid.org/0000-0003-2217-4610

Tsiupiak Iryna Kostiantinivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philology and Language Communication National Technical University "Dnipro Polytechnic", Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-9547-3390

MUSICAL TERMINOLOGY IN THE POETIC DISCOURSE OF MARIIA DRUZHKO AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract. The article examines the features of the functioning of musical terminology in the poetic discourse of the talented poet from the Dnipro region, Mariia Druzhko, and its role in the professional communication of artists. A discursive-stylistic analysis of the use of musical terms in poetic language has been carried out; the main types of semantic transformations—metaphorization, determinologization, and semantic derivation—of musical terms within the structure of poetic discourse have been identified.

Attention is focused on the specific use of musical terms in artistic language, which is connected to their ability to undergo semantic transformation and metaphorization. It is emphasized that musical vocabulary is an integral component of the modern Ukrainian literary language and forms a solid foundation for the professional communication of creative individuals, as well as those whose activities involve the functioning of musical terminology across different types of discourse, particularly in artistic expression.

It has been established that within this type of discourse, musical terminology blurs stylistic norms and, under the influence of both external and internal linguistic factors, expands the boundaries of its functioning. It is

demonstrated that in poetic discourse, musical terminology performs not only a nominative function but also expressive, symbolic, and communicative functions, contributing to the formation of the professional discourse of artists.

Immersed in the poetic context, musical terms reflect the realities of contemporary life, define the vector of an individual's professional culture, and become a source of artistic imagery.

It is substantiated that the use of specialized vocabulary in the poetic discourse of Mariia Druzhko serves as a marker of her professional identity and as a means of encoding specialized knowledge, accessible to the poet primarily as a representative of the artistic community. It is proven that poetic discourse can be considered a specific form of professional communication in which aesthetic and terminological components are combined.

Keywords: poetic discourse, professional communication, musical terminology, metaphorization, Mariia Druzhko

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика характеризується посиленим інтересом до міждисциплінарних досліджень, зокрема до вивчення взаємодії різних типів дискурсу. Одним із актуальних напрямів є аналіз функціонування спеціалізованої лексики в художньому мовленні, що дає змогу виявити нові аспекти взаємозв'язку мови, мислення та професійної діяльності. У цьому контексті особливої уваги набуває дослідження музичної термінолексики в поетичних текстах. Мова мистецтва тісно пов'язана з різними сферами духовної культури, сере яких особливе місце посідає музика. Вона є не лише видом мистецької діяльності, а й важливим джерелом формування спеціалізованої лексики, що активно функціонує в мовленні. Музична лексика є невід'ємним складником сучасної української літературної мови і становить підґрунтя як професійної комунікації музикантів, композиторів, музикознавців, так і ширшого культурного дискурсу. Водночас митці активно нею послуговуються в художньому дискурсі, зокрема поетичному. Важливо, що в поетичному дискурсі вона виконує не лише номінативну, а й образно-стилістичну функцію.

Музичні терміни, будучи складниками фахової мови, у поезії зазнають семантичних змін, набувають образності та експресивності, що зумовлює їх активне вживання як засобів художньої виразності. Водночас така лексика зберігає зв'язок із професійною сферою, слугує маркером належності автора до мистецького середовища та засобом кодування спеціалізованого знання.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до взаємодії спеціальної та художньої лексики, а також необхідністю комплексного аналізу функціонування музичної термінолексики в поетичному

дискурсі. Особливої ваги набуває вивчення її комунікативного потенціалу та ролі у формуванні професійної комунікації митців, адже інтеграція музичних термінів у художнє мовлення відкриває нові можливості для передачі змісту, емоцій і фахових смислів. Попри наявність окремих праць, присвячених термінології та поетиці, проблема цілісного осмислення цих процесів потребує подальшого наукового опрацювання.

Мета статті полягає у виявленні специфіки функціонування музичної термінолексики в поетичному дискурсі Марії Дружко, визначенні її семантико-стилістичного потенціалу, а також у з'ясуванні її ролі як інструмента професійної комунікації авторки в межах мистецького дискурсу. Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань: окреслити теоретико-методологічні засади дослідження музичної термінолексики та її статус у системі сучасної української літературної мови; здійснити дискурсивно-стилістичний аналіз функціонування музичних термінів у поетичному мовленні; ідентифікувати основні типи семантичних трансформацій – метафоризації, детермінологізації, семантичної деривації – музичних термінів у структурі поетичного тексту; визначити їхню роль у формуванні образно-смислової організації та стилістичної виразності; проаналізувати функціонування музичної термінолексики як маркера професійної ідентичності поетки та засобу репрезентації фахового знання у площині художньо-професійного дискурсу, що актуалізує інтерпретаційні стратегії, релевантні для реципієнта з відповідною культурно-професійною компетенцією.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження. Насамперед застосовано ***описовий метод,*** що дав змогу систематизувати музичну термінолексику та охарактеризувати особливості її функціонування в поетичному дискурсі Марії Дружко. **Метод *контекстуально-семантичного аналізу*** використано для виявлення значеннєвих трансформацій музичних термінів у поетичному тексті, зокрема їхнього метафоричного, символічного та асоціативного вживання. За допомогою ***стилістичного аналізу*** з'ясовано роль музичної термінології у створенні художньої образності, емоційно-експресивного забарвлення та індивідуально-авторського стилю.

Метод лексико-семантичного аналізу уможливив визначити семантичні групи музичних термінів, що функціонують у поетичному мовленні, та простежити їхню взаємодію із загальновживаною лексикою.

Також застосовано ***елементи дискурсивного аналізу***, які сприяли дослідженню функціонування музичної термінології в ширшому контексті поетичного дискурсу та її ролі у формуванні смислової структури поетичного тексту. Комплексне послуговування цими методами дає змогу

розкрити особливості функціонування музичної термінолексики в поетичному дискурсі талановитої мисткині Придніпров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування, структури та функціонування термінологічної лексики неодноразово ставали предметом дослідження українських мовознавців. Теоретичні засади термінознавства, питання системності термінології, її семантичної організації та принципів функціонування ґрунтовно розглянуто в працях таких учених, як І. Кочан, Л. Симоненко, В. Даниленка, О. Пономаріва та інших дослідників. Вагомий внесок у дослідження галузевих терміносистем і закономірностей їхнього розвитку також здійснили Л.Мацько, М.Кочерган та С. Єрмоленко. Дослідження сучасної української термінологічної лексики ґрунтується на розумінні термінології як підсистеми всередині загальної лексичної системи мови. Так, Л .О .Симоненко вказує на те, що «Термінологічна система – це система знаків, зміст і зв'язки якої замкнені межами однієї галузі знань» [1, С.15]. Багаторівневий характер термінології зумовлений взаємодією внутрішньомовних лексичних зв'язків із системою понятєвих відношень, що відображають спеціалізовані реалії певної галузі знань. Значення терміна формується на основі поняття, яке він репрезентує, а саме поняття функціонує не ізольовано, а в межах цілісної системи взаємопов'язаних наукових уявлень. У зв'язку з цим під час дослідження структури галузевої термінології доцільно спиратися на класифікацію термінів, що враховує їхні логічні та понятєві взаємовідношення. Теоретичні засади дослідження української термінології та принципи функціонування терміносистем ґрунтовно висвітлено у працях І. М. Кочан, де розглянуто системний характер термінології, її структурну організацію та взаємозв'язок із понятєвою сферою відповідної галузі знань.

Мовознавиця вказує на те, що «Одним із показників системності терміна є наявність тематичних чи лексико-семантичних груп» [2, С.25]. У статті «Термінолексика в поетичному тексті» вчена простежує термінолексику різних галузей знань у поетичному тексті, вказує, що ці мовні одиниці часто ламають стильові межі і під впливом зовнішньо- та внутрішньомовних чинників, розширюють рамки свого функціонування [3, С.164].

Власне музична термінологія вже була у колі наукового зацікавлення мовознавців. У праці «З історії української церковно-музичної термінології» О .Горбач розглядав музичну лексику, зафіксовану в писемних джерелах ще в XI–XVIII ст. [4]; З. Булик досліджував діалектну музичну лексику [5]. Окремі цікаві спостереження щодо музичної термінології запропоновані в підручнику Т .Панько, І. Кочан, Г .Мацюк «Українське термінознавство» [6]. С .З .Булик-Верхола у статті «Музична термінологія в українських лексикографічних джерелах XX–XXI ст.: підходи до репрезентації»

здійснює аналіз репрезентації музичної термінології в українських лексикографічних працях XX–XXI ст., формулює підходи до укладання дефініцій, описує способи подання перекладних відповідників і з'ясовує напрями кодифікації та стандартизації термінології [7, С.77]. Також дослідниця розглядає особливості музичної термінології XVI–XVIII ст., яка відображає культурно-музичний розвиток українців у напрямі професіоналізації. Вона окреслює період становлення української наукової музичної термінології, в основу якої покладено продуктивну ідею поєднання національних назв із запозиченнями з інших мов [8, С.98-101]. У монографії Л .М .Томіленко «Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови» представлені результати комплексного дослідження термінологічної лексики, зафіксованої в академічних Словниках української мови в 11-ти й 20-ти томах (СУМ-11 і СУМ-20). Аналіз відібраної термінології проведено в лексико-семантичному й совотвірному аспектах [9]. С .І .Науменко простежує психологію музичної діяльності [10]. І .А .Самойова на матеріалі «Словника музичної термінології. Проєкт 1930 року видання» розглядає синонімні ряди українських термінів [11]. Дослідниця з'ясувала, що членами того ж ряду за структурою можуть бути: однослівні терміни, терміни-словосполучення, однослівні терміни й терміносполучення . І .Щукіна аналізує неточності й помилки редакторських перекладів музичних термінів, які вживає Леся Українка в підзаголовках поезій циклу "Сім струн", коментарі до них у виданнях творів поетеси із середини XX ст. [12]. Дослідниця стверджує, що «Музичні терміни, зазначені Лесею Українкою в підзаголовках до поезій циклу "Сім струн", – це вияв тонкого психологічного, смислового та образного підґрунтя її творчості, а не лише видимі паралелі зі світом музики, що відтінюють додатковими штрихами програмне найменування циклу й кожного твору за назвами основних тонів звукоряду» [12, С.12]. У контексті осмислення професійної комунікації привертає увагу думка О .В .Дробот про те, що елементи професійного спілкування створюють «специфічну структуру, яка дозволяє ефективно обмінюватися інформацією та досягати поставлених цілей. Незалежно від професії та сфери діяльності, професійне спілкування націлене на реалізацію основних функцій: трансляційної; інструментальної; інтегративної; функції самовираження; експресивної» [13,С.1397]. Окремі аспекти музичної термінології, її структурні особливості та функціонування в мовленні розглядалися у працях мовознавців і музикознавців, що уможливило окреслити основні підходи до її класифікації та опису. Усі ці дослідження засвідчують багатовимірність вивчення музичної термінолексики, її складну системну організацію та значний потенціал функціонування в різних типах дискурсу. Водночас

питання вживання музичної термінології у художньому, зокрема поетичному, дискурсі потребує подальшого ґрунтовного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Марія Дружко посідає особливе місце в колі сучасних письменників Придніпров'я. Вона не тільки дарує нам свої цінні твори, але й займається вихованням нових творців слова.

У поетичному тексті мисткині чільне місце посідає музична термінологія, функціонування якої ще не було досліджене належним чином. Зазвичай, музична термінолексика у поетичному дискурсі зазнає семантичних трансформацій, виходить за межі вузькоспеціального значення. Вона може набувати метафоричності, символічності, асоціативності, стає важливим засобом створення художнього образу, передавання емоційних станів ліричних героїв, формування особливої естетичної атмосфери тексту. Завдяки цьому музичні терміни інтегруються у систему художнього поетичного мовлення. Вони розширюють свої функціональні можливості та репрезентують взаємодію між термінологічною та загальновживаною лексикою.

Проблеми функціонування термінології у різних типах дискурсу привертають значну увагу мовознавців. Досліджуються питання формування терміносистем, їхньої семантики, структурної організації та стилістичного потенціалу. Однак особливості вживання музичної термінолексики в художньому дискурсі залишаються недостатньо висвітленими. Зокрема, потребують подальшого аналізу способи інтеграції музичних термінів у поетичний текст, їхня семантична модифікація та роль у створенні образності.

Одними з найуживаніших у поетичному дискурсі поетки є базові музичні терміни, зокрема «нота». Термін «нота» у поезії поетки зберігає своє дефінітивне значення, зафіксоване у Великому тлумачному словнику української мови (далі ВТСУМ) – «Умовний графічний знак, що позначає музичний звук певної висоти і тривалості» [13, С.627]. Він не перевантажує семантику тексту, що сприяє швидкій ідентифікації у реципієнта. У рядках:

У пісні старій ви даремно міняєте ***ноти****,*
бо в голосі фальшу не виправить правда чужа [15, с.11]

Зазначене дефінітивне значення є загальновідомим для реципієнта, що забезпечує його швидку семантичну ідентифікацію та не ускладнює процес декодування художнього тексту. Водночас у поетичному мовленні цей термін зазнає семантичного розширення й набуває додаткових конотативних відтінків. актуалізує метафоричну площину, пов'язану з порушенням гармонії, автентичності звучання та емоційної щирості. У цьому випадку музична термінолексика виступає засобом репрезентації оцінних смислів, зрозумілих як широкому колу реципієнтів, так і фаховій аудиторії.

Лексема «нота» виконує також метафоричну функцію, репрезентуючи внутрішню гармонію чи дисгармонію, а у фрагменті:

В нот *рятівних шаленому кресливі*
вгадую перші парості зрілості [16, с.43] – є символом творчого розвитку, переходу до внутрішньої та духовної зрілості. Таке вживання відповідає концепції метафоризації термінів у художньому дискурсі [18]. Термінологічна одиниця «нота» інтегрується у складнішу образну структуру, де відбувається його метафоризація через поєднання з лексемою «кресливо», що актуалізує асоціативне поле письма, творення та професійної діяльності. У такому вживанні музична термінолексика функціонує як складник індивідуально-авторської картини світу, репрезентуючи процес становлення, внутрішнього розвитку та творчої зрілості.

Хлюпочуть сміхом ринви синьоокі,
Печаль і радість – то одна ***октава:***
Душа веде ***арпеджіо*** *широкі,*
І ***нота*** *Сонця мружиться лукаво* [16, с.44]

У наведених поетичних фрагментах простежується активне функціонування музичної термінолексики, зокрема лексем «*нота*», «*арпеджіо*», «*октава*», які формують складну образно-смислову структуру тексту та актуалізують міждискурсивні зв'язки між музичним і поетичним мисленням.

Так термін «*арпеджіо*» у вислові «*душа веде арпеджіо широкі*» реалізує метафоричну модель, у межах якої внутрішній стан ліричного суб'єкта інтерпретується через музичну техніку – послідовність акордів. . Такий перенос значення відповідає явищу метафоризації термінологічної лексики, яке, за спостереженнями О .О .Селіванової, є одним із продуктивних механізмів вторинної номінації та формування образності в художньому дискурсі [18]. Цей термін функціонує як інструмент передачі динаміки емоційного переживання та художньо-образної складності, одночасно зберігаючи зв'язок із професійною музичною сферою.

Номінативна одиниця «*октава*», також належить до музичної термінології, зазнає семантичної трансформації, переходить із площини фахового значення у сферу метафоричного осмислення емоційного досвіду.

Поєднання «*печаль і радість*» формує лексичну опозицію, що репрезентує антонімічну пару емоційних станів. Антонімічні опозиції в поетичному тексті виконують не лише розмежувальну, а й інтегративну функцію, об'єднуючи протилежності в межах єдиного смислового поля. Саме це спостерігаємо у наведеному прикладі, де через термін «октава» опозиція нівелюється та осмислюється як цілісність. Конструкція «*нота Сонця*» набуває символічного змісту, репрезентуючи гармонійний

першоелемент буття. Її персоніфікація підсилює експресивність і розширює семантичний потенціал терміна, що узгоджується з положеннями когнітивної лінгвістики про концептуальну метафору (Дж .Лакофф, М .Джонсон), відповідно до яких абстрактні явища осмислюються через більш конкретні, чуттєво доступні сфери досвіду.

Простежуємо повтор лексичної опозиції «*печаль – радість*» у поєднанні з музичним терміном «*октава*», який виконує функцію концептуального узагальнення, підкреслюючи ідею гармонійної єдності протилежностей, що є характерним для поетичного моделювання дійсності.

Напр.:

Печаль і радість – це одна октава...
Стривай, Хвилино, ще не час прощатись:
Ще ***нота Сонця*** *мружиться лукаво,*
*І я в дитинство можу ще пограти*сь [16, с.44]

Отже, вживання музичної термінолексики демонструє її здатність до метафоризації, семантичного розширення та участі в організації антонімічних опозицій. Водночас ці одиниці виконують функцію маркерів професійної комунікації, оскільки апелюють до фахового знання реципієнта й формують спільний інтерпретаційний простір у межах художньо-професійного дискурсу.

Для українського реципієнта термін «дума» впізнаваний і зрозумілий. Великий тлумачний словник української мови фіксує таке визначення: «Народна ліро-епічна пісня, що виконується сольним співом-декламацією у супроводі кобзи, бандури або ліри і має нерівномірну будову вірша [13, С. 251]. Історичні обставини нашої країни надають певної журливої семантики цьому поняттю. мінологічна одиниця «*акорд*» поширена у дискурсі поетки, вона досить промовиста й образна. Напр.:

Тривоги дум, вигнання Кос-Арали
Тугим акордом *в слові ожили,*
І Соловки, Сибіри та Урали
Злу гру через літа перейняли... [16, С. 5]

Великий тлумачний словник української мови подає таке визначення лексеми *акорд*: «Гармонійне поєднання кількох музичних звуків або голосів [13, С.11]. Словник музичних термінів за книгами Ю .Є .Юцевича пропонує більш виважене та термінологічно точне визначення цього терміна Пор.: *акорд* (іт. *accordo* – узгодженість, злагода) – сукупність кількох (не менше трьох) різних за висотою звуків, що звучать одночасно» [19]. Номен *акорд* вжито авторкою в орудному відмінку у переносному значенні, репрезентуючи концентроване поєднання історичної пам’яті, колективного болю та екзистенційного напруження. Епітет «*тугий*» підсилює семантику

драматизму, актуалізуючи асоціації з дисонансом і внутрішнім конфліктом. У цьому контексті акорд постає не як гармонійна єдність, а як складне поєднання переживань, що відсилає до трагічного досвіду.. Образне означення *тугим* дає можливість відчути почуття глибокого жалю, гнітючого настрою, спричиненого переживаннями авторки поетичних рядків.

Особливістю поетичного тексту Марії Дружко є образна метафора *акорди слів.* Напр.:

Кому поезія не очужіла,
Збудіть-но кобзу! І ***в акордах слів***
Пізнаєте любові зодчі сили,
Почуєте Шевченківський мотив [16, С.5].

Тут термін «акорд» функціонує в межах метафоричної моделі «*поезія як музика*», де «*акорди слів*» символізують гармонійну організацію мовлення. Відбувається позитивна переактуалізація значення: акорд постає як носій гармонії, духовної сили та творчого натхнення. Водночас згадка про «Шевченківський мотив» поглиблює культурно-інтертекстуальний вимір, тим самим актуалізує національно-мистецький код.

Отже, лексема «акорд» у наведених прикладах реалізує подвійний функціональний потенціал: з одного боку, вона виступає засобом метафоричної репрезентації складних емоційно-смислових комплексів, а з іншого – виконує роль маркера професійно орієнтованого мислення, забезпечує імпліцитну комунікацію з реципієнтом, обізнаним у сфері музичного мистецтва.

У Марії Дружко «*Кристалі долоні знов обіймають* ***акорди*** *за спини...*» [16, с.45]. Лексема «*акорд*» метафорично розширює своє фахове значення, трансформуючись у символ цілісності, гармонії внутрішнього стану та взаємодії людини з музичним і емоційним простором. Образ «*кристалі долоні*» підсилює експресивність, створює асоціативне поле польоту, свободи та творчості. Тут акорд вже не просто музичний термін – він стає носієм метафоричного й емоційного навантаження, актуалізуючи процес взаємодії з мистецтвом на інтуїтивному рівні.

Поетичний дискурс Марії Дружко містить прикметник «джазовий», який утворений від термінологічної одиниці «джаз» – жанру професійної музики, зафіксованої у фаховій термінології : (англ. jazz) – Жанр професійної музики, який виник на початку XX ст. в Південних штатах США внаслідок взаємодії африканської та європейської танцювальної музики [19].

Принишклі ринви грають у мовчанку,
пригадуючи ***джазовий мотив,***
який, бувало, грали до світанку [15,С.24].

У поєднанні з раніше згаданим визначенням мотиву цей прикметник акцентує стильову та жанрову характеристику музичного фрагмента. Лексема «*мотив*» у поєднанні з атрибутивним «*джазовий*» виконує концептуально-метафоричну функцію. Вона репрезентує ритмічну та емоційну структуру пам'яті, в якій музичний мотив стає символом минулих переживань і культурного контексту. Таке вживання відповідає положенням когнітивної лінгвістики, згідно з яким абстрактні явища осмислюються через конкретні, сенсорні сфери досвіду.

Термінологічна одиниця «мотив» є однією із найпопулярніших і найзрозуміліших для пересічного читача, того який не знайомий із музичною терміносистемою. Це визначення має в собі таку семантику – «наспів, мелодія, що має виразний музичний зміст». Напр.:

Хай глуха озивається злива,
Серце, грай на ***мажорів струні****,*
Бо життя – нерозгадане диво,
Бо ***мотиви шпачині*** *в мені* [16, С.23] .

«Мажорна струна» символізує оптимістичний, життєствердний настрій, а «*шпачині мотиви*» – уособлюють природну, органічну музику життя.

Лексичні одиниці функціонують як маркери емоційного стану, водночас слугує засобом інтерпретаційного коду для реципієнтів, обізнаних у музичному та поетичному середовищі. Побудови «*мажорів струна*» і «*мотиви шпачині*» репрезентують інтеграцію музичної термінології у художньо-образну систему.

У поетичному дискурсі Марії Дружко особливу увагу привертає авторський неологізм «дивомотив», який поєднує базову музичну термінологію з художньою інтерпретацією. Напр.:

І співаю химерний русалчин ***дивомотив****,*
Щоб ніхто не дізнавсь, що на серці тумани [17, с.34]

Авторський новотвір *дивомотив* поєднує значення лексем "*диво*" і "*мотив*", тим самим створює образ чарівної, незвичайної мелодії. Оказіоналізм надає образу казковості та наголошує на незвичності емоційного стану ліричного героя. Завдяки цьому прийому стилістична нейтральність терміну остаточно зникає. «Дивомотив» становить концептуальну метафору, у межах якої музичний мотив трансформується в унікальний, авторський образ внутрішнього переживання, «химерного» емоційного стану.

Така семантична трансформація відповідає тенденції метафоризації термінів, описаній у когнітивній лінгвістиці, коли абстрактні явища (емоції, душевні стани) осмислюються через конкретні музичні образи.

Таким чином, музична термінолексика реалізує три взаємопов'язані функції: *метафоричну* – перенесення значень із музичного дискурсу на емоційно-психологічний стан; *стилістичну* – формування образності, ритму та музикальності поетичного тексту; *професійно-комунікативну* – репрезентація культурно-фахового коду, що забезпечує глибинний рівень інтерпретації та взаєморозуміння з реципієнтом, знайомим із музичною сферою.

Висновки. Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що поетичний доробок письменниці нетривіальний, має індивідуальні особливості та впізнаваний характер. Музична термінолексика в поетичному дискурсі Марії Дружко реалізує подвійний функціональний потенціал. З одного боку, семантичний, що розширює первинне музичне значення через метафоризацію та авторську новотворність; з іншого – комунікативний, що сприяє кодуванню художньо-професійної інформації та формуванню спільного інтерпретаційного простору для реципієнтів, обізнаних у музичній сфері. Таким чином, поетичний текст становить специфічну форму професійної комунікації митця, де музична термінолексика слугує і засобом художньої виразності, і маркером фахової ідентичності.

Музична лексика віддзеркалює не тільки багатство творчої уяви поетеси Придніпров'я, а й розкриває її духовний світ. Музична термінологія наснажує поезію новими відчуттями, демонструє величезні можливості слова-терміна, доводить його багатогранність у поетичному контексті. Введення музичної термінології до системи виражальних та образних засобів Марії Дружко пояснюється не тільки індивідуальними особливостями творчого методу поетеси, а з розширює літературні тематичні обрії, відображає зміни в мові українців, і сприяє подальшому збагаченню слово збагаченню, надає нових відтінків мовленнєвої палітри. У досягненні такого ефекту вживання музичної термінології дає змогу відчути глибину вразливої душі Марії Дружко.

Література:

1. Симоненко Л. О. Формування української біологічної термінології. Київ.: Наук. думка, 1991. 151 с.

2. Кочан І. М. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами у сучасній українській мові. Львів, 2004. 519 с.

3. Кочан І.М. Термінолексика в поетичному тексті. Культура слова № 96 2022 С.152-164.

4. Горбач О. З історії української церковно-музичної термінології. Мюнхен, 1965. 40 с.

5. Булик З. Лексико-словотвірна будова бойківських і гуцульських назв музичного інструментарію. *Культура і побут населення Українських Карпат*.Ужгород, 1973. С. 216 -223.

6. Українське термінознавство: підручник. Т. Панько, І. Кочан, Г. Мацюк. Львів. : Світ, 1994. 216 с.;

7. Булик-Верхола С.З. Музична термінологія в українських лексикографічних джерелах XX–XXI ст.: підходи до репрезентації .*Актуальні проблеми лінгвістики. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2025. Вип. 2(105). С.77-88 https://doi.org/10.35433/philology.2(105).2025.77-88.

8. Булик-Верхола С. Зародження наукової музичної термінології української мови в XVI–XVIII ст. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології».* 2014. № 791. С. 98–101.

9.Томіленко Л . М . Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови: монографія. Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. 160 с.

10. Науменко С .І . Психологія музичної діяльності: монографія. Чернівці : ПП «Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.

11. Самойова І .А . Синоніми в музичній термінології (на матеріалі «Словника музичної термінології. (Проєкт)» 1930 року видання. *Термінологічний вісник.* 2019, вип. 5 С.326-334.

12. Щукіна І .Музичні терміни в тексті поетичного циклу Лесі Українки “Сім струн”. *Слово і Час*, 2019 (4), С. 12-20.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови. уклад. і голов. ред.. В. Т. Бусел. Київ.; Ірпінь: ВТФ «Перун» 2003. 1440 с.

14. Дробот О . В . Наукові підходи до дослідження психологічної структури професійного спілкування. *Наукові перспективи*. 2024. №2(44). С. 1297–1306. URL: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-2(44)-1297-1306

15.Марія Дружко. Стрітіння: поезії. Дніпропетровськ : «Ліра».2012. 76с.

16.Дружко Марія. Клепсидра: поезії. Дніпропетровська обласна держ. Адміністрація. Дніпропетровськ : ПП «Ліра ЛТД». 2006. 64 с.

17. Дружко Марія. Камертони душі: поезії. Дніпропетровськ:ІМА-прес, 2003.64с.:

18. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

19. Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю.Є. Юцевича. Тернопіль, 2003. 352 с. URL: http://term.in.ua/ (дата звернення: 19.03.2026).

References:

1.Symonenko L. O. Formuvannia ukrainskoi biolohichnoi terminolohii. *[Formation of Ukrainian biological terminology.]* Kyiv.: Nauk. dumka, 1991. 151 s. . [in Ukrainian].

2. Kochan I. M. Dynamika i kodyfikatsiia terminiv z mizhnarodnymy komponentamy u suchasnii ukrainskii movi. .*[Dynamics and codification of terms with international components in the modern Ukrainian language.]* .Lviv, 2004. 519 s. . [in Ukrainian].

3. Kochan I.M. Terminoleksyka v poetychnomu teksti. .*[Terminology in a poetic text.]* . Kultura slova № 96 2022 S.152-164. [in Ukrainian].

4. Horbach O. Z istorii ukrainskoi tserkovno-muzychnoi terminolohii. .*[From the history of Ukrainian church music terminology.* Miunkhen, 1965. 40 s. [in Ukrainian].

5. Bulyk Z. Leksyko-slovotvirna budova boikivskykh i hutsulskykh nazv muzychnoho instrumentariiu. .*[Lexical and word-formation structure of Boyko and Hutsul names of musical instruments.]* Kultura i pobut naselennia Ukrainskykh Karpat.Uzhhorod, 1973. S. 216–223. . [in Ukrainian].

6. Ukrainske terminoznavstvo: pidruchnyk. .*[Ukrainian Terminology: Textbook]* T. Panko, I. Kochan, H. Matsiuk. Lviv. Svit, 1994. 216 s.[in Ukrainian].

7. Bulyk-Verkhola C.Z. Muzychna terminolohiia v ukrainskykh leksykohrafichnykh dzherelakh KhKh–KhKhI st.: pidkhody do reprezentatsii .Aktualni problemy linhvistyky. .*[Musical terminology in Ukrainian lexicographical sources of the 20th–21st centuries: approaches to representation]*. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky. 2025. Vyp. 2(105). S.77-88 https://doi.org/10.35433/philology. 2(105).2025.77-88. [in Ukrainian].

8. Bulyk-Verkhola C. Zarodzhennia naukovoi muzychnoi terminolohii ukrainskoi movy v XVI–XVIII st. *[The emergence of scientific musical terminology in the Ukrainian language in the 16th–18th centuries.]*. Visnyk Nats. un-tu «Lvivska politekhnika». Seriia «Problemy ukrainskoi terminolohii». 2014. № 791. S. 98–101. . [in Ukrainian].

9.Tomilenko L. M. Terminolohichna leksyka v suchasnii tlumachnii leksykohrafii ukrainskoi literaturnoi movy: monohrafiia. .*[Terminological vocabulary in modern explanatory lexicography of the Ukrainian literary language: monograph]*. Ivano-Frankivsk: Foliant, 2015. 160 c. . [in Ukrainian].

10. Naumenko S. I. Psykholohiia muzychnoi diialnosti: monohrafiia. .*[Psychology of musical activity: monograph.* Chernivtsi : PP «Vydavnychyi dim «Rodovid», 2015. 408 s. . [in Ukrainian].

11. Samoiova I.A. Synonimy v muzychnii terminolohii (na materiali «Slovnyka muzychnoi terminolohii. (Proiekt)» 1930 roku vydannia. .*[Synonyms in musical terminology (based on the material from the "Dictionary of Musical Terminology. (Project)" published in 1930)]*. Terminolohichnyi visnyk. 2019, vyp. 5 S.326-334.

12. Shchukina, I. (2019). Muzychni terminy v teksti poetychnoho tsyklu Lesi Ukrainky “Sim strun” *[Musical terms in the text of Lesya Ukrainka's poetic cycle “Seven Strings”]*. Slovo i Chas, 2019 (4), C. 12-20. . [in Ukrainian].

13. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. uklad. i holov. red.. V. T. Busel. *[Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language. Compiled and Chief Editor. V. T. Busel]* Kyiv.; Irpin: VTF «Perun» 2003. 1440 s. . [in Ukrainian].

14. Drobot O. V. Naukovi pidkhody do doslidzhennia psykholohichnoi struktury profesiinoho spilkuvannia. .*[Scientific approaches to the study of the psychological structure of professional communication] Naukovi perspektyvy.* 2024. №2(44). S. 1297–1306. URL: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-2(44)-1297-1306 . [in Ukrainian].

15.Mariia Druzhko. Stritinnia: poezii. .*[Meeting: poetry]*. Dnipropetrovsk : «Lira».2012. 76s.

16.Druzhko Mariia. Klepsydra: poezii. .*[Clepsydra: poetry]*.Dnipropetrovska oblasna derzh. administratsiia. Dnipropetrovsk : PP «Lira LTD». 2006. 64 s. . [in Ukrainian].

17. Druzhko Mariia. Kamertony dushi : poezii .*[Tuning Forks of the Soul: Poems]*. Dnipropetrovsk : IMA-pres, 2003. 64 s.:

18. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy: pidruchnyk. *[Modern Linguistics: Trends and Problems: Textbook]*. Poltava: Dovkillia-K, 2008. 712 s. . [in Ukrainian]. 19. Slovnyk-dovidnyk muzychnykh terminiv za knyhamy Yu.Ie. Yutsevycha. *[Dictionary-reference of musical terms based on the books of Yu.E. Yutsevich]*. Ternopil, 2003. 352 s. URL: http://term.in.ua/. (data zvernennia: 19.03.2026). . [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.113.6-2.091:[398.22"652":141.72]Стрідсберґ С.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-859-869

Канова Ганна Олександрівна кандидат філологічних наук, асистент кафедри зарубіжної літератури Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0009-2981-1628

АНТИЧНИЙ МІФ У ДЗЕРКАЛІ СУЧАСНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ САРИ СТРІДСБЕРҐ «КРАЇНАМЕДЕЯ»)

Анотація. У статті досліджується рецепція античного міфу про чужинку Медею в сучасній драматургії на матеріалі п'єси «КраїнаМедея» (2009) шведської письменниці Сари Стрідсберґ. Дослідження зосереджене на тому, як авторка, спираючись на класичну давньогрецьку трагедію Евріпіда, актуалізує міфологічний сюжет у контексті викликів сьогодення.

Показано, що осучаснення античного матеріалу відбувається через перенесення дії до умов Європи початку XXI ст., де Медея постає передусім як біженка, іноземка без громадянства, матір-одиначка з уразливим правовим статусом.

Проаналізовано трансформацію образу героїні крізь три часові перспективи: Медея-втікачка (минуле), Медея-біженка (теперішнє) і Медея-вигнанка (майбутнє). Феміністична оптика дозволяє простежити, як античний сюжет реактуалізує низку проблем сьогодення: втрати ідентичності, гендерної нерівності, правової беззахисності, загрози депортації, тощо. Особливу увагу приділено концептуалізації поняття «закон», що вступає в суперечність зі звичаєвим правом: у п'єсі подружні обітниці, не закріплені юридично, виявляються недієвими, тоді як закон постає інструментом державного примусу, що регулює статус жінки через шлюб і громадянство чоловіка, якщо вона наважилася розірвати зв'язок із батьківщиною.

Сучасна Медея-біженка випробовує систему на міцність, намагаючись оскаржити її норми, однак зазнає поразки в правовому полі і перетворюється на Медею-вигнанку. Дітовбивство у драмі набуває значення крайнього жесту звільнення й радикального спротиву системі, що парадоксально повертає героїню до статусу «поза законом», як це було продемонстровано в класичній давньогрецькій трагедії Евріпіда. Таким чином, п'єса С. Стрідсберґ постає як дзеркало сучасності, у якому античний міф стає засобом критичного осмислення міграційної політики, гендерних

ролей і меж особистої свободи в умовах жорсткого правового тиску державних інституцій.

Ключові слова: сучасна драматургія, феміністична література, античний міф, рецепція, втрата ідентичності, вигнання, Медея.

Kanova Hanna Oleksandrivna PhD in Philology, Assistant Professor of the Department of Foreign Literature, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-2981-1628

ANCIENT MYTH IN THE MIRROR OF MODERNITY (BASED ON SARA STRIDSBERG'S PLAY «MEDEALAND»)

Abstract. The article examines the reception of the ancient myth about the foreigner Medea in modern drama on the basis of the play «Medealand» (2009) by the Swedish writer Sara Stridsberg. The study focuses on how the author, leaning on the classical ancient Greek tragedy of Euripides, actualizes the mythological plot in the context of today's challenges. It is shown that the modernization of ancient material takes place through the transfer of the action to the conditions of Europe circa the beginning of 21st century, where Medea appears primarily as a refugee, a foreigner without citizenship, a single mother with a vulnerable legal status.

The transformation of the heroine's image is analyzed through three time perspectives: Medea-the-fugitive (past), Medea-the-refugee (present) and Medea-the-exile (future). Feminist optics allow us to trace how the ancient plot reactualizes a number of contemporary problems: loss of identity, gender inequality, legal vulnerability, the threat of deportation, etc.

Special attention is paid to the conceptualization of «law», which comes into conflict with legal customs: in the play, marriage vows that are not legally established are found to be invalid, while the law appears as an instrument of state coercion, regulating the status of a woman through marriage and the citizenship of her husband, wherever she dares to break ties with her homeland.

Modern Medea-refugee tests the strength of the system, trying to challenge its norms, but is defeated in the legal field and turns into Medea-exile. Infanticide in the drama acquires the meaning of an extreme gesture of liberation and radical resistance to the system, which paradoxically returns the heroine to the status of an «outlaw», much like it was demonstrated in the classical ancient Greek tragedy of Euripides.

Thus, S. Stridsberg's play appears as a mirror of modernity, in which the ancient myth becomes a way of critical understanding of migration policy, gender

roles and the limits of personal freedom in the conditions of strict legal pressure of state institutions.

Keywords: modern drama, feminist literature, ancient myth, reception, loss of identity, exile, Medea.

Постановка проблеми. Впродовж XX – початку XXI ст. митці неодноразово вдавалися до реактуалізації сюжетів, образів і мотивів, почерпнутих зі скарбниці художніх текстів греко-римської античності. Матеріалом оброблюваним у творах класиків, ставав цикл міфів про аргонавтів, що здійснили подорож за золотим руном до далекої Колхіди, яка уявлялася давнім грекам окраїною цивілізованої ойкумени. Вже в античності рецепція міфів догомерівської доби була різною в плані зміщення смислових акцентів щодо характеристики ключових персонажів та пов'язаних з ними мотивів й тоді ж зазнав певного різночитання образ Медеї, що став ключовим для інтерпретації в рамках патріархальної культури таких міфологічних постатей як Ясон та володар Коринфу Креонт. У XX ст. знаковими стали рецепції образу Медеї у таких драмах як «Медея» (1946) Жана Ануя, «Медея. Матеріал. Ландшафт з аргонавтами» (1982) Гайнера Мюллера, поезії «Медея із Лодзя» (1934) Бертольда Брехта. В рамках новітньої драматургії початку XXI ст. звертає на себе увагу феміністична оптика прочитання історії колхідської царівни. Вашій увазі пропонується літературознавча рефлексія, яка ґрунтується на матеріалі п'єси Сари Стрідсберґ, сучасної шведської письменниці і драматургині, лауреатки низки національних та європейських літературних премій перших двох десятиліть XXI ст. П'єса «КраїнаМедея» (2009) постає своєрідним відображенням сучасних реалій, у дзеркалі яких античний міф задіюється як інструмент для критичного осмислення викликів міграційної політики, гендерних ролей та меж особистої свободи в умовах суворого правового контролю з боку державних інституцій сьогочасної Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовне комплексне дослідження міфу здійснено у колективній монографії «Medea. Essays on Medea in Myth, Literature, Philosophy, and Art» (1998) [1]. У праці Емми Гріффітс «Medea. Gods and heroes of the ancient world» (2006) окрім класичного підходу до аналізу міфологічного матеріалу, також вміщено розділ, присвячений новочасній рецепції образу античної героїні з акцентом на творах помежів'я кінця XX – початку XXI ст. [2]. Чимало науковців демонструють інтерес до тих аспектів функціонування античної культури, які стануть дотичними до нашого дослідження з огляду на проблематику п'єси шведської авторки. Зокрема, аналітика Дж. Вотсона торкається статусу метеків у Афінах часів розквіту полісної культури [3], розвідка

Ч. Ллойд висвітлює специфіку глядацької рецепції самопрезентації Медеї-чужинки у класичний період розквіту давньогрецької трагедії [4]. Окремо вартує уваги розвідка Б. ван Зіл Сміта, присвячена окресленню протофеміністичних складників класичного тексту античності [5]. Творчість Сари Стрідсберґ належить до феміністичного крила сучасної прози й драматургії, на чому наголошує Ліліан Мунк Розінг, яка опублікувала літературознавчу розвідку про творчий доробок своєї співвітчизниці за назвою «The Poetry of Exclusion in the Writings of Sara Stridsberg» (2014) [6].

Зважаючи на сферу творчих інтересів Сари Стрідсберґ, цілком природним видається звертання до античного сюжету про Медею, відомого за кількома літературними версіями. Одразу ж зазначимо, що авторка розробляє інтерпретаційну лінію Евріпідової «Медеї» (431 р. до н.е.) [7], в якій вперше з'являється образ Медеї-месниці, Медеї-дітовбивці, пізніше переспіваний римським класиком Сенекою у однойменній трагедії.

Мета статті – дослідити авторські стратегії реактуалізації класичного матеріалу, прослідкувати в який спосіб античний міф під пером драматургині перетворюється на дзеркало, в якому відображається проблематика сучасності. Сара Стрідсберґ порушує ряд важливих і болючих тем, зокрема, окреслює тему існування на чужині біженців та вимушених переселенців, порушує універсальну проблему втрати ідентичності, що постає в ситуації необхідності вибору без права вибору під тиском обставин.

Виклад основного матеріалу. Античний цикл про Аргонавтів оповідає історію подорожі до країни Еей (букв. «країни»), яка лежить за далеким північно-східним морем. Міфічний час описує події, що мали місце до Троянської війни і повернення Одіссея і віддзеркалюють прадавнє уявлення про край світу, де править суворий цар Еет, син Геліоса [10, с. 37 110]. Саме з цього східного краю ойкумени щодня Геліос вирушає у подорож на колісниці, осяваючи землю. Як відомо з численних античних джерел, міф про здобування золотого руна виводить на перший план фігуру Медеї, яка від початку є помічницею звитяжного героя Ясона, улюбленця Гери та Афіни. Але цикл про аргонавтів не обмежується лише патетичною героїкою, а й розгортає родинно-побутову лінію шлюбу колхідської царівни.

Після численних випробувань на шляху повернення до Еллади і поневірянь на батьківщині Ясона, подружжя отримує прихисток у Коринфі. Дослідники спадщини Евріпіда одностайно наголошують на тому, що в шатах античного міфу перед тогочасним глядачем, постає афінське суспільство часів утвердження полісної культури [4]. Тож давньогрецький поет-трагік першим наважується говорити про болючі проблеми у суспільстві, спираючись на прадавні міфологеми.

Сара Стрідсберґ також йде шляхом осучаснення, переносячи події до Європи наших днів. Відтак цар Креонт, стає королем Креоном, а його донька є принцесою сьогочасного Коринфу, де розгортається драма руйнування сім'ї чужинки Медеї і її чоловіка Ясона, громадянина цієї країни [8]. Окремо вартує згадки літературознавча інтерпретація назви п'єси, адже авторка відходить від класичного канону винесення в заголовок імені героїні і називає текст «КраїнаМедея» чи «Медеяляндія», оголюючи тим самим цілий комплекс проблем, з якими стикаються переселенці у будь-якій країні, де в правовому полі вони перетворюються на мігрантів-нелегалів: «Medealand as a title can in this way be understood to represent a kind of state or banishing site; the tale of Stridsberg's Medea can happen anywhere in the world, women like Medea are always wrong for society – any society – and these women are thus always stuck in their own Medealand, a wasteland with nowhere to seek refuge» [9, p. 10].

Вочевидь, найбільш разюче осучаснення давнього міфу відбувається саме в частині зображення втрати Медеєю власної ідентичності. Якщо в античних авторів вона – колхідська царівна, могутня чарівниця, що сіє навколо себе смерть; з нею варто рахуватися, ще й тому, що вона онука Геліоса та небога Кірки, тож рівна за народженням Креонту, Егею і Ясону, хоча й варварка. У сучасному Коринфі їй у спадок лишаються хіба золоті чобітки, як натяк на втрачений статус шляхетної колхідянки. А ще в Медеї лишаються її сни, де вона бачить море свого дитинства і розмовляє з матір'ю тією мовою, якої позбулася, бо *«взяла до своїх вуст ім'я Ясона»* [8, с. 15].

Фабула п'єси складається з 17-ти сцен, де послідовно розгортаються події поміж лікарняною палатою, де перебуває у нестямі пацієнтка психіатричного відділення після зради чоловіка і жалобною залою з двома трунами вбитих власною матір'ю дітей. Названі локації доповнюються площею перед палацом Креона, судовою залою, поліцейським відділком і кімнатою в помешканні Медеї та її маленьких синів Ахіллеса й Тигра. В «КраїніМедеї» оповідається про те, як воно, бути біженкою, жити без громадянства, обірвати зв'язки з батьківщиною, пожертвувати всім у минулому і втратити все, що маєш у теперішньому. Сучасна Медея має лише дві валізи, *«в середині яких усе її майно»*, а ще двох неповнолітніх дітей і, звісно, коханого Ясона [8, с. 118].

Спираючись на комплексне дослідження міфологічних сюжетів, які торкаються теми вигнання, зазначимо, що античні автори повсякчас поверталися до опису не тільки поневірянь Ясона і Медеї, а й драматичних подій втечі Фрікса й Гелли на золоторунному барані від переслідувань мачухи Іно. За поемою Аполлонія Родоського «Аргонавтика» саме Фрікс не з власної волі опинився в країні володаря колхів Еета, майбутнього батька

Медеї, де спорудив олтар Зевсу Фіксію – опікунові усіх втікачів, хто зазнав щасливого спасіння на далеких від батьківщини берегах [10, с. 110]. Юний герой знайшов прихисток у царській родині, взявши шлюб із колхідською царівною. Однак, вже в античних джерелах порятунок на чужині стає новим випробуванням. Евріпідова Медея, у звертанні до жінок Коринфу, попри бездоганні риторичні навички іноземки, яка опанувала культурну мову Еллади [4], ставить акцент на своїй інакшості, адже варвари не мають належної підтримки в чужій країні, не захищає її й статус дружини героя:

І місто рідне в вас, й оселя батьківська,
І щирі друзі, й радість, і порада є.
А я сама, без роду; з чужини сюди
Узята мужем і жорстоко скривджена.
Ні матері, ні брата, ні рідні нема –
В біді поради дати й захистить мене [7].

Єдиною розрадою для Медеї є шлюбні обітниці Ясона і сподівання на захист небожителів, що мають пильнувати за дотриманням предковічного закону, в якому і зраджена чоловіком дружина, і хор разом з глядачами знаходять моральну опору:

Чи ви чули цей лемент і зойк до Феміди,
Благодійниці, й Зевса, що клятв охоронцем
Так пильнує дотримання їх у людей? [7].

Медея визнає всевладність Афродіти над будь-ким зі смертних, тому для неї закони серця є непорушними. Однак, у сучасному демократичному суспільстві любов і закон – речі несумісні: *«Любов — покарання. У майбутньому ніхто не любитиме. Любов скасують. Незрозуміле недемократичне варварство минулого. Вони насміхатимуться з нас, закоханих шаленців»* [8, с. 10-11]. Тож сучасна Медея жорстоко помиляється, думаючи, що на законних підставах має Коринф як надійний прихисток, бо він увійшов у її життя разом зі шлюбними обітницями, які були проголошені у Колхіді й мали тривати довіку як і любов поміж шляхетним Ясоном і осяйною сильною Медеєю, майбутньою матір'ю їхніх дітей. Однак, Ясон воліє піти з її життя та мимоволі, омовившись Креонові про бунтівну вдачу Медеї, ініціює процедуру депортації дружини разом з дітьми, щоби убезпечити себе й наречену від потенційної помсти розлюченої «колишньої».

Втрату статусу законної дружини Сара Стрідсберґ увиразнює тим, що до напів-притомних розпачливих волань Медеї додає фоном інтимну сцену між Ясоном і принцесою, зазначаючи в ремарці, що наречена вагітніє. Драма Медеї-біженки якраз і увиразнюється тим, що вона, на відміну від принцеси, вже є матір'ю, а значить стала вразливою через дітей. Єдина

ретроспективна сцена, яка виокремлюється з лінійного плину подій, переміщає читача до післяпологової кімнати, де Медея щойно народила первістка Ахіллеса. Досвід материнства який проживає Медея, апріорі недоступний Ясону, бо він не пройшов через пологи. Крик новонародженого Ясон сприймає як знак сили до життя: *«Немовлята кричать. Це добрий знак. Він прагне жити і співати»*, натомість Медеї вчувається розпач самотності: *«Коли він безупинно кричав, я думала, що він хворий. … Я думала, що йому сумно, — бо він самотній у цілому світі. Тоді я думала, що помру»*. Саме в цій сцені авторка окреслює ту героїку, яка неспівмірна з Ясоновою. Вона просто інша від природи: «*МЕДЕЯ: Більше ніколи не буду самотня. Більше ніколи не буду неушкоджена, безсмертна, невразлива. Зараз я застрелена, розчленована перед твоїм поглядом. Мішень. Просто мішень*» [8, с. 39-40]. Для сучасної авторки, як зрештою і для Евріпіда, не важить героїчне минуле Ясона. Сара Стрідсберґ лише натякає на зв'язок із міфом в описі зовнішності персонажа: «*ЯСОН Колишній чоловік Медеї. Одягнений, як воїн, зі смаком. Він повинен бути красивим, таким, якого можна покохати*» [8, с. 117]. Тож в очах читача він утверджується у статусі справжнього чоловіка, коли щиро підтримує дружину, яка щойно стала матір'ю, коли переконує породіллю, що завжди буде поруч і піклуватиметься про неї та їхніх дітей.

Натомість сцена перед палацом Короля Креона сповна показує глядачеві невтішну реальність, у якій біженці виявляються безпорадними перед владою, силовими структурами й законом країни, в якій опинилися не з власної волі. Зі слів Медеї, вона має надію на те, що її *«хтось таки зрозуміє»*, сподіваючись на майбутню розмову з Королем. Але виходить все навпаки, бо Креон як і в класичній версії, вимагає від'їзду Медеї через те, що вона несе потенційну загрозу щастю його доньки: *«Ти не з тих жінок, які приймають поразку. Ти небезпечна»* [8, с. 21]. Якщо Евріпідів володар Коринфу дозволяє Медеї залишитися лише на день, то Король продовжує термін перебування в країні на тиждень, бо не встояв перед спокусою миттєво задовольнити хіть з жінкою, що мусила піти на єдино можливий крок – звабити Креона і заплатити власним тілом за відтермінування виконання вироку суду.

Сара Стрідсберґ майстерно окреслює у п'єсі три часові перспективи: Медея – втікачка (це її минуле) // Медея-біженка (це її теперішнє) // Медея-вигнанка (депортована особа без громадянства) (це її майбутнє). Відтак в п'єсі з'являються такі слова як: паспорт, дозвіл на проживання, адреса мешкання, вислання. Тож ця історія під пером сучасної авторки насправді про те, як Медея з втікачки перетворюється на біженку-нелегалку, з непевним статусом у країні, де чоловік має громадянство, а вона, будучи

іноземкою, навіть не турбується про те, щоб узаконити їхній шлюб і тим самим змінити свій правовий статус, а значить мати повний захист на законних підставах із набуттям громадянства. За роз'ясненнями Медея звертається до володаря Креона:

МЕДЕЯ: Я хочу знати, чому ти висилаєш мене. Я вважала тебе своїм другом.

КОРОЛЬ: Ми більше не бажаємо тебе бачити. Ти прибула сюди разом з Ясоном. Тепер він одружений з іншою. Тому твій дозвіл на проживання відкликано. Такий закон [8, с. 20].

Медея переконана в тому, що закони писані людьми, існують для людей, тому люди й можуть їх змінити, коли потрібно зарадити кричущій несправедливості. У розмові з богинею, яка в наступній сцені виступає як лікар-психолог, що підбирає терапію для пацієнтки, і запитує у хворої, що та *«думає про своє майбутнє»*, Медея відповідає: *«МЕДЕЯ: Я хочу, щоб Ясон повернувся. Я вимагаю, щоб він повернувся. Вимагаю, щоб змінили закони. Чоловік покидає матір своїх дітей заради іншої, і матір залишається без дому, без грошей і без батьківщини. Усім байдуже, що вона пішла за ним світ за очі. Що від усього відмовилась. Я вимагаю, щоб задля моєї справи суди порушили закони»* [8, с. 46].

Якщо Евріпідова Медея волає про вищу справедливість до «великого Зевса і владарки Феміди, то сучасна страдниця звертається до вищої інстанції, до Креона. Але закон невблаганний. Креон сухо констатує: *«Закон є закон. Коринф міг би потонути у сльозах жінок і дітей. Ти така, що даси собі раду. Душа тверда, як алмаз»* [8, с. 72]. Як розуміє читач, сучасний контекст п'єси порушує також питання правового статусу дітей біженців, або таких, що народилися в шлюбі між громадянином країни та іноземкою. Безумовно, в Евріпідовій версії Ясон прямо роз'яснює Медеї переваги набуття статусу царських дітей, на відміну від виховання в родині обмежених у правах метеків. На відміну від античної трагедії, де Ясон все ж намагається вдавати з себе люблячого батька, що дбає про майбутнє дітей у новому шлюбі з царівною, сучасний герой лише відбувається шаблонними фразами: *«Якщо тобі потрібні гроші, ти тільки скажи. Я можу допомогти вам на перших порах, поки ти знову не станеш на ноги. Просто зателефонуй»*. Особливо разюче байдуже лунає рутинне: *«Почуємося, Медеє. Бувай, Медеє»* [8, с. 46].

У розмові з Креоном з'ясовується, що Медея мала шанс стати в рамках правової системи Коринфу не просто біженкою, а дружиною Ясона ще десять років тому. Однак не скористалася такою нагодою, бо вважала недоречним звертати на це увагу через свою погорду, адже на батьківщині в Колхіді вона зростала в царському домі:

«*МЕДЕЯ: Тож, якби ми були одружені два останні роки, я могла б залишитися?*

КОРОЛЬ: Так, такий закон. Перші роки громадянство пов'язане з чоловіком, якщо жінка отримує дозвіл на проживання на підставі шлюбу» [8, с. 72].

У відвертій розмові Король напряму говорить, що єдине чого він боїться – помста зрадженої жінки. Медея просить змінити законодавство, щоб не йти у вигнання з дітьми, на що Креон не погоджується, аргументуючи тим, що: *«Твоє прохання надати притулок потребує вагоміших доказів. Гуманітарні підстави відсутні. Колхіда — мирний регіон. Повернення туди нічим тобі не загрожує»* [8, с. 71].Тож за вироком суду її мають силоміць доправити до кордону. Санкціонує депортацію саме Креон, бо він піклується про власну доньку, якій потенційно загрожує помста від Медеї, якій нема чого втрачати. Однак Медеї є кого втрачати, бо вона є матір'ю. Діти роблять її вразливою і залежною. Вона так і відповідає на розпачливий крик Ясона, пояснюючи, чому вона вбила дітей: *«Я дала їм життя. І я забираю їхні життя. <…> Ти вже не завдаси мені болю. Тепер я вільна.»* [8, с. 114-115].

В останній сцені богиня в образі лікарки, зачитує з журналу записів наступне: «*Жінка двадцяти семи років, іноземного походження. Потрапила до відділення після того, як зарізала ножем двох своїх синів. Не має постійної адреси мешкання і працевлаштування. З родичами контакт відсутній. Залишатиметься під наглядом у відділенні до винесення судового вироку, потім — вислання на батьківщину…»* [8, с. 116]. Важливо зазначити, що у п'єсі Сари Стрідсберґ, фундаментальне поняття карного кодексу – покарання, функціонує саме в правовому полі, за яким покарання є заходом примусу, що застосовується від імені держави за вироком суду до особи, визнаної винною у вчиненні злочину і полягає в передбаченому законом обмеженні прав і свобод засудженого. Саме в цій точці антична інтерпретація збігається з новочасною, бо Медею в Коринфі не судять і не ув'язнюють за вбивство дітей, вона поза законом і після вироку суду має знову піти у вигнання.

Як відомо, Евріпід завершує свою трагедію втечею Медеї, з тілами вбитих нею синів, на крилатій колісниці Геліоса. За рамками античної трагедії перед нами все та ж могутня чаклунка, яка далі буде продовжувати жити й знайде себе в нових відносинах з царем Афін, бездітним Егеєм, якому подарує нащадка. Видається слушною думка, що втікач – це той, хто переслідуваний законом. В той час як біженець – це той, хто перебуває в рамках закону, відтак має його дотримуватися. Цікаво, що Роберт Грейвз у книзі «Міфи Греції», розмірковуючи про численні злочини, вчинені Медеєю

на батьківщині (вбивство брата Апсірта), в Іолку (вбивство Пелія на батьківщині чоловіка), зазначає, що вони виглядають приголомшливо, однак надіслана Геліосом крилата колісниця для втечі з Коринфу після вбивства власних дітей, є очевидним знаком того, що боги на стороні Медеї: «by Classical times, the serpent-chariot was Helius's undisputed property, and in the later myth of Medea and Theseus he lent it to his granddaughter Medea only because she stood in peril of death» [11, с. 355].Тож можемо впевнитися, що в будь-якій країні і в будь який час вона стоїть над, або поза законом. Над законом у буквальному сенсі підноситься антична колісниця Медеї-месниці, натомість поза законом опиняється дітовбивця, з якою карний апарат Медеяляндії не воліє мати справу. Наостанок зазначимо, що як і в давній Евріпідовій «Медеї», читач не може виправдати героїню, однак має змогу зрозуміти її. Єдиним, хто не розуміє, лишається Ясон. Його репліка після помсти Медеї – *«Я прийшов сюди, щоб урятувати своїх дітей»,* показує, що він до кінця так і не зрозумів, з ким усе життя мав справу. [8, с. 112].

Висновки. Медея з тих, хто випробовує систему на міцність і пробує змінити існуючі закони. Завдяки словам матері читач дізнається, що це вона виплекала в дівчинці дух свободи, бо не хотіла її зламати. У сні-видінні мати говорить, що саме вона в усьому винна, бо не виховала у Медеї покірність. Відтак, подальше розгортання сюжету доводить, що Медея щоразу буде чинити спротив системі у фатальному ланцюгу випробувань. Не вона стала причиною тієї скрути, в якій опинилася, однак саме вона обиратиме як діяти у безвиході, в яку вганяє її жорстокий закон.

Література:

1. Medea. Essays on Medea in Myth, Literature, Philosophy, and Art / Ed. by J. J. Clauss and S. I. Johnston. Princeton University Press, 1997. 374 p.

2. Griffiths, Emma. Medea. Gods and heroes of the ancient world. London and New York: Routledge, 2006. xii, 147 p.

3. Watson, James. The origin of metic status at Athens. The Cambridge Classical Journal. Vol. 56 (2010). P. 259-278. URL: https://www.jstor.org/stable/44698389

4. Lloyd, Ch. The Polis in Medea: Urban Attitudes and Euripides' Characterization in «Medea» 214-224. The Classical World 99 (2), 2006. P. 115–130. URL: https://www.jstor.org/stable/4353029

5. Van Zyl Smit B. Medea the Feminist. Acta Classica, 2002. Vol. 45, P. 101–122. URL: https://www.jstor.org/stable/24595328

6. Rösing, Lilian Munk. The Poetry of Exclusion in the Writings of Sara Stridsberg The History of Nordic Women's Literature. December, 2014. URL: https://nordicwomensliterature.net/2014/12/01/the-poetry-of-exclusion-in-the-writings-of-sara-stridsberg/

7. Евріпід. Медея. Трагедії. / Пер. Б. Тена. Київ: Основи, 1993. С. 63-106. URL: https://ae-lib.org.ua/texts/euripides__medea__ua.htm

8. Стрідсберґ, Сара. КраїнаМедея. П'єса / Пер. зі шв. С. Волковецької. Львів: Видавництво Анетти Антоненко, 2017. 120 с.

9. Traagstad, Vilde. Ancient Greek Myths as Material for Modern Literary Fiction. An Exploration of the Heroines of Margaret Atwood's novel The Penelopiad and Sara Stridsberg's Tragedy Medealand. LITT 2900. Spring, 2019. URL: https://nva.sikt.no/registration/0198e96969a2-221ce740-87d8-46e7-b730-c14b076e0b1b

10. Словник античної міфології. / Уклад. І. Я. Козовик, О. Д. Пономарів. Відп. ред. А. О. Білецький. Київ, 1989. 240 с.

11. Graves, Robert. The Greek Myths. Penguin Books, 1960. 422 p.

References:

1. Medea. Essays on Medea in Myth, Literature, Philosophy, and Art. (1997). / Ed. by J. J. Clauss and S. I. Johnston. Princeton University Press, 374 p.

2. Griffiths, Emma. (2006). Medea. Gods and heroes of the ancient world. London and New York: Routledge. xii, 147 p.

3. Watson, James. (2010). The origin of metic status at Athens. The Cambridge Classical Journal. Vol. 56. P. 259-278. URL: https://www.jstor.org/stable/44698389

4. Lloyd, Ch. (2006). The Polis in Medea: Urban Attitudes and Euripides' Characterization in «Medea» 214-224. The Classical World 99 (2). P. 115–130. URL: https://www.jstor.org/stable/4353029

5. Van Zyl Smit B. (2002). Medea the Feminist. Acta Classica. Vol. 45, P. 101–122. URL: https://www.jstor.org/stable/24595328

6. Rösing, Lilian Munk. (2014). The Poetry of Exclusion in the Writings of Sara Stridsberg The History of Nordic Women's Literature. December. URL: https://nordicwomensliterature.net/2014/12/01/the-poetry-of-exclusion-in-the-writings-of-sara-stridsberg/

7. Evripid. (1993) Medeia. Trahedii. [Euripides. Medea. Tragedies]. / Trans. B. Ten. Kyiv: Osnovy. P. 63-106. URL: https://ae-lib.org.ua/texts/euripides__medea__ua.htm [in Ukrainian].

8. Stridsberg, Sara. (2017). KrainaMedea. Pjesa. [Medealand. Play]. / Trans. from Switzerland S. Volkovetska. Lviv: Anetta Antonenko Publishing House. 120 p. [in Ukrainian].

9. Traagstad, Vilde. (2019) Ancient Greek Myths as Material for Modern Literary Fiction. An Exploration of the Heroines of Margaret Atwood's novel The Penelopiad and Sara Stridsberg's Tragedy Medealand. LITT 2900. Spring, URL: https://nva.sikt.no/registration/0198e96969a2-221ce740-87d8-46e7-b730-c14b076e0b1b

10. Slovnyk Antychnoi Mifologii (1989) [The Dictionary of Ancient Mythology]. / Arrangement I. Ya. Kozovyk, O. D. Ponomariv. Ans. ed. A. O. Biletskyi. Kyiv, 240 p. [in Ukrainian].

11. Graves, Robert. (1955) The Greek Myths. Penguin Books. 382 p.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

УДК 378.147:811:004.77:316.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-870-887

Кнодель Людмила Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови і літератури, іноземних мов та перекладу, Інститут філології та масових комунікацій, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-8393-9491

Калинюк Наталія Василівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури, іноземних мов та перекладу, Інститут філології та масових комунікацій, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-3196-7854

Медведенко Сергій Валерійович старший викладач, кафедра української мови і літератури, іноземних мов та перекладу, Інститут філології та масових комунікацій, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, Україна, https://orcid.org/0009-0009-3563-2693

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ У ВІРТУАЛЬНИХ ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРНИХ КОМАНДАХ

Анотація. Сучасна трансформація освітнього простору, зумовлена процесами глобалізації, цифровізації та інтернаціоналізації вищої освіти, актуалізує потребу в дослідженні концептуальних засад професійної підготовки викладачів іноземних мов до роботи у віртуальних і мультикультурних командах.

У контексті означених тенденцій проаналізовано виклики, що постають перед науково-педагогічними працівниками та зумовлюють необхідність інтеграції мовної експертизи з новітніми технологіями цифрової фасилітації.

Метою дослідження є обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки викладача іноземної мови до ефективної професійної діяльності у віртуальних і мультикультурних командах.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема аналіз і узагальнення науково-

педагогічної літератури, порівняльний аналіз підходів до професійної підготовки викладачів, узагальнення практичного досвіду викладачів закладів вищої освіти, а також елементи педагогічного спостереження.

У результаті дослідження проаналізовано досвід викладачів-практиків у роботі зі студентами як нефілологічних, так і філологічних спеціальностей, що дозволяє виокремити універсальні алгоритми командної взаємодії у віртуальному освітньому середовищі.

Окрему увагу приділено підготовці магістрів філологічних спеціальностей (переклад), які на етапі навчання формують професійний профіль шляхом інтеграції навичок управління віртуальними проєктами, що є важливим для їх майбутньої діяльності як фахівців та потенційних викладачів закладів вищої освіти.

Доведено, що синергія досвіду викладачів та інноваційного потенціалу магістрантів створює умови для формування гнучкого освітнього середовища.

Результати дослідження врівноважують теоретичні аспекти підготовки майбутніх філологів із практичними кейсами викладання іноземної мови в умовах глобальної цифровізації та визначають перспективи модернізації професійної підготовки викладачів.

Ключові слова: цифрова педагогіка, міжкультурна комунікація, онлайн-співпраця, фасилітація навчання, освітні технології, підготовка магістрів філології, управління навчальними проєктами, глобалізація освіти.

Knodel Liudmyla Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Foreign Languages and Translation, Institute of Philology and Mass Communications, Open International University of Human Development “Ukraine”, Kyiv, http://orcid.org/0000-0001-8393-9491

Kalyniuk Nataliia Candidate of Philology Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Foreign Languages and Translation, Institute of Philology and Mass Communications, Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-3196-7854

Serhii Medvedenko Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language and Literature, Foreign Languages and Translation, Institute of Philology and Mass Communications, Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, Ukraine, https://orcid.org/0009-0009-3563-2693

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

PROFESSIONAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER FOR WORK IN VIRTUAL AND MULTICULTURAL TEAMS

Abstract. The contemporary transformation of the educational space, driven by processes of globalization, digitalization, and the internationalization of higher education, underscores the need to examine the conceptual foundations of professional training for foreign language teachers to work in virtual and multicultural teams. Within the context of these trends, the study analyzes the challenges faced by academic staff, which necessitate the integration of linguistic expertise with advanced technologies of digital facilitation.

The aim of the research is to substantiate the theoretical and methodological foundations for preparing foreign language teachers for effective professional activity in virtual and multicultural teams. To achieve this objective, a комплекс of interrelated research methods was employed, including analysis and synthesis of scholarly and pedagogical literature, comparative analysis of approaches to teacher professional training, generalization of practical experience of higher education instructors, as well as elements of pedagogical observation.

The study examines the experience of practitioner-teachers working with students of both non-philological and philological specialties, which makes it possible to identify universal algorithms of team interaction in a virtual educational environment. Particular attention is paid to the training of master's students in philological specialties (translation), who, during their studies, shape their professional profile through the integration of virtual project management skills – an essential component of their future professional activity as specialists and potential higher education instructors. It is demonstrated that the synergy between teachers' experience and the innovative potential of master's students creates conditions for the formation of a flexible educational environment.

The research findings balance the theoretical aspects of training future philologists with practical cases of foreign language teaching in the context of global digitalization and outline prospects for the modernization of professional teacher training.

Keywords: digital pedagogy, intercultural communication, online collaboration, learning facilitation, educational technologies, training of master's students in philology, educational project management, globalization of education.

Постановка проблеми. Глобалізаційні та цифрові трансформації вищої освіти докорінно змінюють професійний профіль викладача іноземної мови. Його діяльність виходить за межі традиційного аудиторного формату, інтегруючись у площину віртуальної та мультикультурної

взаємодії, що потребує нових компетенцій у сфері цифрової фасилітації. В умовах розвитку цифрових освітніх платформ, міжнародних академічних партнерств і дистанційних форматів співпраці викладачі закладів вищої освіти (далі – ЗВО) змушені адаптуватися до нових вимог професійної діяльності, що поєднує педагогічний, комунікативний та організаційно-управлінський складники.

Реформування системи вищої освіти в Україна передбачає модернізацію змісту професійної підготовки викладачів, орієнтовану на формування здатності ефективно працювати в цифровому освітньому середовищі та здійснювати міжкультурну професійну взаємодію. У зв'язку з цим особливого значення набуває підготовка фахівців, здатних організовувати освітній процес у віртуальних командах, координувати спільну діяльність учасників із різних культурних середовищ та застосовувати сучасні технології фасилітації навчання.

Сьогодні професійна підготовка викладачів іноземних мов дедалі більше орієнтується на компетентнісний підхід, який передбачає інтеграцію цифрових, комунікативних і міжкультурних навичок. Водночас практика підготовки майбутніх викладачів засвідчує наявність низки суперечностей між зростанням вимог до професійної діяльності у віртуальному середовищі та недостатньою методичною розробленістю підходів до формування відповідних компетентностей у системі вищої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного осмислення підготовки викладачів іноземних мов до роботи у віртуальних і мультикультурних командах як важливої частини їхньої професійної компетентності. Розв'язання зазначеної проблеми сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, розвитку гнучкого освітнього середовища та ефективній інтеграції національної системи вищої освіти в глобальний освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки викладачів іноземних мов в умовах цифровізації освіти та трансформації освітнього середовища активно розробляється в сучасних наукових дослідженнях. Значна увага приділяється впливу цифрових технологій на зміст і структуру професійної підготовки майбутніх фахівців. Так, С. Замрозевич-Шадріна, О. Юденкова та С. Антощук розглядають формування навичок майбутнього як важливий результат модернізації освітнього процесу в умовах цифровізації [1]. Як стратегічний вектор підготовки фахівців XXI століття, що трансформує вимоги до професійної компетентності викладача, визначають цифровізацію освіти М. Демянчук та І. Боднарук [2].

Питання інноваційних змін у системі вищої освіти та розвитку науково-освітнього середовища в умовах цифрової трансформації висвітлюють С. Соболєва, Г. Різак та В. Гаврик, обґрунтовуючи роль інноваційних моделей досліджень у модернізації освітнього процесу [3]. Практичний потенціал цифрових технологій у навчанні іноземних мов розкриває В. Гурська (V. Hurskaya), яка аналізує можливості використання віртуальної реальності для підвищення ефективності мовної підготовки [4].

Окремий напрям досліджень пов'язаний із формуванням цифрової культури та академічної доброчесності в освітньому середовищі. Зокрема, А. Цапко, С. Білецька та А. Ковтун розглядають цифрову етику як необхідний компонент сучасної освітньої взаємодії [5]. Вплив штучного інтелекту на трансформацію освітніх моделей та індивідуалізацію навчання досліджують К. Певень, Н. Хміль та Н. Макогончук [6].

Методичні аспекти впровадження інноваційних технологій у процес навчання іноземних мов висвітлює Л. Никонорова, обґрунтовуючи ефективність проєктного методу як засобу розвитку комунікативних умінь і професійної автономії здобувачів освіти [7]. Перспективи використання цифрових технологій у професійній освіті та їх значення для модернізації освітнього процесу розкриває О. Пищик [8].

Інтеграцію цифрових інструментів у розвиток критичного мислення під час навчання іноземних мов досліджують Б. Гульчук, Ю. Лісова та В. Папіжук [9]. Особливості використання інноваційних технологій у викладанні іноземних мов в умовах поширення штучного інтелекту вивчають В. Дроздова, К. Рудніцька та І. Росквас [10], а також А. Давидюк, О. Марусич і О. Дєрняєва [11], які підкреслюють його роль у зміні підходів до викладання іноземних мов.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців засобами іншомовної освіти розкривають Г. Бондар та І. Нестеренко, підкреслюючи роль іноземної мови у формуванні професійної мобільності здобувачів освіти [12].

Особливу увагу міжкультурній компетентності та мовній впевненості у віртуальних проєктах приділяє С. Чайсірі (S. Chaisiri), аналізуючи роль віртуальних обмінів у підготовці здобувачів та викладачів до міжнародної комунікації [13]. Сучасні підходи до організації онлайн-навчання іноземних мов і розвитку міжкультурної взаємодії висвітлюють Р. Касань-Пітарча та співавтори (R. Casañ-Pitarch et al.), які обґрунтовують ефективність телеспівпраці як форми міжнародної освітньої взаємодії [14] Питання трансформації викладання іноземних мов у післяпандемічний період та адаптації викладачів до цифрового освітнього середовища розглядають А. Грубер (A. Gruber), Е. Матт (E. Matt) та В. Лайєр (V. Leier) [15]

Узагальнення результатів проаналізованих досліджень засвідчує, що сучасний науковий дискурс характеризується активним вивченням процесів цифровізації освіти, упровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов, а також формування й розвитку професійних компетентностей викладачів у контексті трансформації освітнього середовища. Значна увага приділяється питанням інтеграції цифрових інструментів в освітній процес, розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, удосконаленню методик дистанційного та змішаного навчання.

Водночас проблема цілісної підготовки викладача іноземної мови до професійної діяльності у віртуальних і мультикультурних командах як інтегрованому, динамічному та технологічно опосередкованому середовищі залишається недостатньо систематизованою. Наявні дослідження здебільшого висвітлюють окремі аспекти, зокрема цифрову грамотність, міжкультурну взаємодію або методичні інновації, однак не формують комплексної моделі підготовки, що поєднувала б мовний, технологічний, організаційно-комунікативний та проєктний складники в межах єдиного концептуального підходу.

Науковий внесок статті полягає в теоретичному обґрунтуванні інтегрованої моделі підготовки викладача іноземної мови до роботи у віртуальних і мультикультурних командах, визначенні її принципів реалізації, а також у конкретизації методичних механізмів формування відповідних компетентностей у здобувачів. магістерського рівня.

Запропоновані положення сприяють систематизації наукових підходів до означеної проблематики та окреслюють практичні орієнтири модернізації професійної підготовки викладачів в умовах глобальної цифрової трансформації.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки викладача іноземної мови до ефективної діяльності у віртуальних та мультикультурних командах та визначення цифрових і міжкультурних інструментів як чинників формування професійної компетентності.

Для досягнення цієї мети сформульовано такі завдання:

1) з’ясувати сукупність педагогічних чинників і організаційно-методичних умов, що забезпечують результативну інтеграцію мовного, цифрового та міжкультурного складників у структурі професійної підготовки викладачів іноземних мов;

2) проаналізувати дидактичний потенціал цифрових платформ, онлайн-сервісів та інструментів фасилітації в аспекті формування навичок командної взаємодії, координації діяльності й управління віртуальними проєктами;

3) розробити практичні рекомендації щодо впровадження цифрово інтегрованих і міжкультурно орієнтованих моделей навчання іноземних мов у ЗВО з метою підвищення результативності професійної підготовки майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка викладачів іноземних мов у сучасних умовах передбачає не лише формування мовної компетентності, а й розвиток здатності ефективно працювати у віртуальних та мультикультурних командах. Інтенсифікація використання цифрових технологій актуалізує потребу в системному опануванні інструментів онлайн-фасилітації, організації синхронної та асинхронної комунікації, управління спільними проєктами, а також у формуванні готовності до гнучкої адаптації методичних рішень з урахуванням культурних, мовних і соціальних особливостей міжнародного студентського контингенту. Аналіз практичного досвіду викладачів ЗВО та магістрантів філологічних спеціальностей дозволяє виокремити універсальні підходи до командної взаємодії, які поєднують традиційні педагогічні методи з новітніми цифровими платформами та міжкультурними практиками [1, с. 219]. Особливої значущості набуває переосмислення професійної ролі викладача, який постає не лише носієм і транслятором знань, а модератором кроскультурної взаємодії в цифровому освітньому середовищі.

До основних чинників, що забезпечують успішну підготовку викладачів до роботи в таких командах, належать педагогічні умови, спрямовані на системну інтеграцію мовного, цифрового та міжкультурного складників підготовки. Концептуальні засади такої підготовки передбачають використання адаптивних освітніх платформ, онлайн-інструментів для координації проєктної діяльності й професійної комунікації, а також моделювання навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних умов функціонування віртуальних команд. Організація освітнього процесу на цих засадах передбачає поєднання практичного досвіду викладачів з активним залученням магістрантів до керованих навчальних проєктів, що створює умови для розвитку навичок самостійного прийняття рішень, конструктивної міжкультурної взаємодії та цифрової грамотності. Такий підхід забезпечує формування комплексної професійної компетентності майбутніх педагогів [2, с. 78]. Водночас принципового значення набуває перехід від репродуктивної, статично організованої моделі навчання до динамічного соціального конструювання знань, у межах якого магістранти стають активними архітекторами власного цифрового освітнього простору.

Для системного аналізу основних аспектів підготовки викладачів до роботи у віртуальних і мультикультурних командах доцільно виокремити основні елементи та умови їх реалізації. У таблиці 1 наведено головні

компоненти освітнього процесу, описано способи їх упровадження та показано, яким чином вони сприяють розвитку комплексних умінь і навичок майбутніх викладачів іноземних мов. Запропонована структура фокусується на синергії когнітивних та соціотехнічних чинників, що дозволяє викладачеві не просто використовувати цифрові інструменти, а створювати інклюзивне, культурно-чутливе середовище для навчання.

Таблиця 1

Педагогічні чинники розвитку мовних, цифрових і міжкультурних компетентностей викладачів іноземних мов

Педагогічні чинники	Умови реалізації	Розвиток компетентностей
Моделювання реальних умов віртуальної командної роботи	Організація онлайн-проєктів, рольових ігор, колаборaційних вправ	Формування практичних навичок командної взаємодії та застосування мовних знань у професійному контексті
Використання адаптивних освітніх платформ і цифрових сервісів	Інтеграція інструментів для комунікації, управління проєктами та контролю прогресу	Розвиток цифрової грамотності, самостійності та ефективного планування роботи
Наставництво та педагогічний супровід	Консультації, координація групових завдань, менторська підтримка	Підвищення комунікативної гнучкості, здатності приймати рішення та керувати командною діяльністю
Інтерактивні вправи та симуляції	Створення сценаріїв для міжкультурних взаємодій, моделювання професійних ситуацій	Формування міжкультурного розуміння й критичного мислення
Використання практичних кейсів	Робота з реальними або змодельованими проблемами, залучення магістрантів до проєктів	Підвищення здатності адаптувати мовні, цифрові та культурні навички до різних контекстів

Педагогічні чинники	Умови реалізації	Розвиток компетентностей
Рефлексивна діяльність	Організація обговорень, самооцінювання та взаємооцінювання	Усвідомлення власного професійного розвитку, розвиток саморегуляції та аналітичних здібностей
Інтеграція міждисциплінарних знань	Використання матеріалів із лінгвістики, педагогіки, ІТ та культурології	Формування цілісного професійного підходу та здатності розв'язувати комплексні навчальні завдання
Підготовка до управління онлайн-проєктами	Залучення здобувачів до планування та реалізації віртуальних проєктів	Розвиток управлінських навичок, організаторської компетентності та лідерських якостей
Застосування комунікаційних стратегій	Використання асинхронних і синхронних методів спілкування, фасилітація обговорень	Підвищення ефективності командної взаємодії та міжкультурної комунікації

Джерело: систематизовано авторами на основі [3; 4; 5, с. 889]

Визначені педагогічні елементи дозволяють виокремити пріоритетні напрями підготовки викладачів іноземних мов до роботи у віртуальних і мультикультурних командах. Поєднання різних форм діяльності, цифрових платформ і міжкультурних практик забезпечує комплексний розвиток основних компетентностей. Крім того, педагогічні складники сприяють формуванню навичок самостійного прийняття рішень, урахування культурних особливостей здобувачів та активного залучення до управління освітніми проєктами. Запропонована модель базується на засадах людиноцентрованого підходу, де цифрові інструменти стають не просто технічним додатком, а середовищем для вираження професійної ідентичності майбутнього педагога.

Виклики сучасного освітнього середовища зумовлюють необхідність поєднання мовної підготовки з опануванням цифрових інструментів та навичок фасилітації. Викладачі ЗВО мають бути готові організовувати ефективну дистанційну взаємодію, координувати навчальні проєкти та адаптувати методики до культурних особливостей здобувачів із різних країн. Обрана стратегія професійної підготовки орієнтується не лише на

сформованість мовних компетентностей, а й на розвиток цифрової грамотності, міжкультурної чутливості та управлінських умінь у сфері командної взаємодії, що в сукупності забезпечує здатність викладача ефективно функціонувати в умовах віртуального та глобалізованого освітнього середовища [6, с. 311]. При цьому важливу роль відіграє «цифрова гнучкість» (digital agility), тобто здатність викладача миттєво перемикатися між різними технологічними екосистемами, зберігаючи високу якість педагогічного впливу.

Аналіз практичного досвіду викладачів-практиків і магістрантів філологічних спеціальностей дозволяє виокремити алгоритми командної взаємодії, які забезпечують ефективну комунікацію та продуктивну роботу в мультикультурному середовищі. Зокрема, магістранти, виконуючи завдання у форматі керованих віртуальних проєктів, розвивають здатність самостійно приймати рішення, координувати дії групи та враховувати особливості навчання здобувачів з різних культурних контекстів. Синергія досвіду викладачів і потенціалу здобувачів сприяє формуванню гнучкого та адаптивного освітнього середовища, що відповідає вимогам глобалізованої цифрової освіти [7, с. 220]. Важливо зазначити, що така взаємодія стимулює розвиток «горизонтального лідерства», де кожен учасник команди, незалежно від статусу, несе відповідальність за спільний інтелектуальний продукт.

Використання цифрових платформ і онлайн-сервісів для управління віртуальними проєктами ефективно доповнюється інструментами штучного інтелекту (далі – ШІ), що забезпечують автоматизовану підтримку командної взаємодії та індивідуальні рекомендації для здобувачів. Завдяки аналітичним функціям інтелектуальних систем можна відстежувати прогрес виконання завдань, оцінювати рівень залученості кожного учасника та пропонувати оптимальні стратегії організації роботи групи. Такі технології сприяють формуванню здатності планувати діяльність, приймати обґрунтовані рішення та координувати ресурси в багатокультурних проєктних командах. Упровадження ШІ дозволяє змістити акцент зі стандартного моніторингу на глибоку персоналізацію навчання, де алгоритми допомагають ідентифікувати когнітивні труднощі учасників ще на етапі планування проєкту.

Інтеграція ШІ в освітній процес забезпечує моделювання сценаріїв, максимально наближених до реальних умов професійної практики, у межах яких здобувачі освіти спільно виконують комплексні завдання, обговорюють альтернативні підходи до їх розв’язання та здійснюють оцінювання результатів діяльності. Завдяки використанню цифрових ресурсів формується управлінська компетентність, критичне мислення та цифрова

грамотність, а викладач отримує можливість адаптувати завдання до індивідуальних особливостей учасників і динаміки групи, забезпечуючи ефективну підготовку майбутніх педагогів до роботи у віртуальних і мультикультурних колективах [8, с. 522]. Це створює передумови для формування нового типу професійної експертизи – «цифрової фасилітаційної майстерності», яка поєднує в собі глибоке розуміння культурних кодів та алгоритмічну логіку сучасних освітніх платформ.

Практичний вимір підготовки викладачів іноземних мов до роботи у віртуальних і мультикультурних командах конкретизується через типові професійні ситуації застосування цифрових інструментів в освітньому процесі. Такі ситуації моделюють реальні умови взаємодії розподілених груп і дозволяють перевести опанування технологій із декларативного рівня на рівень контекстного використання.

У межах міжкультурного навчального проєкту магістранти працюють у змішаних міжнародних командах, поєднуючи синхронні відеозустрічі з асинхронною координацією завдань. Візуальне спільне планування та картування ідей здійснюється за допомогою Miro, а розподіл ролей і контроль виконання – через Trello. Фасилітаційна роль викладача спрямована на узгодження культурних стилів комунікації, запобігання інтерпретаційним конфліктам і підтримку прозорості процесів прийняття рішень, що забезпечує розвиток навичок командного планування та аргументації.

Іншим показовим прикладом є організація персоналізованого асинхронного зворотного зв'язку до проєктних продуктів здобувачів. Короткі відеокоментарі, створені за допомогою Loom, дозволяють ураховувати часові пояси та індивідуальний темп навчання, підвищують адресність рекомендацій і зменшують когнітивне навантаження під час синхронних сесій, водночас розвиваючи саморегуляцію та цифрову автономію здобувачів.

Моделювання імерсивної командної взаємодії реалізується у віртуальному просторі Gather.town, де відтворюються як формальні, так і неформальні сценарії професійної комунікації. Такий формат сприяє формуванню ефекту соціальної присутності, відпрацюванню стратегій встановлення довіри, розподілу відповідальності та подолання комунікаційних бар'єрів у мультикультурному середовищі.

Аналітичну підтримку проєктної діяльності забезпечують інтелектуальні системи, зокрема Perplexity, що використовуються для інтелектуального пошуку, синтезу джерел і сценарного моделювання навчальних ситуацій. Узагальнення наведених прикладів засвідчує, що інтеграція синхронних, асинхронних та імерсивних форматів взаємодії формує цифрову фасилітаційну майстерність і здатність до управління віртуальними командами.

У таблиці 2 наведено перелік інструментів, описано їхні функціональні можливості та показано, як вони підтримують ефективну організацію освітньої діяльності та міжкультурну взаємодію здобувачів. Ці інструменти є технологічним фундаментом для реалізації описаних вище педагогічних чинників, забезпечуючи практичну площину для трансформації теоретичних знань у професійні навички.

Таблиця 2

Цифрові платформи, онлайн-сервіси та інтелектуальні системи для розвитку командної взаємодії та управління віртуальними проєктами

Інструмент	Функції	Розвиток компетентностей
Miro	Віртуальні дошки, спільне планування, візуалізація ідей	Командне планування, спільне розв'язання завдань, управління інформацією
Trello	Управління завданнями, контроль термінів, розподіл ролей	Організаційні та управлінські навички
Zoom / Microsoft Teams	Відеоконференції, інтерактивні обговорення	Міжкультурна комунікація, фасилітація онлайн-зустрічей
Padlet	Колективна робота, обмін ресурсами	Цифрова грамотність, комунікаційна активність
Canva for Education	Створення презентацій та навчальних матеріалів	Креативність, адаптація навчальних ресурсів
Kahoot! / Quizizz	Інтерактивні вікторини, гейміфікація	Прийняття рішень, мотивація, інтерактивне навчання
Slack	Групові канали, організація комунікації	Цифрова організація, ефективне командне спілкування
Інтелектуальні системи навчання	Персоналізовані рекомендації, адаптивне навчання	Цифрова автономія, підвищення продуктивності, аналітичні навички
Moodle / Canvas LMS	Управління курсами, дистанційне навчання, інтеграція інструментів	Самостійне навчання, цифрова компетентність, управління освітніми проєктами

Інструмент	Функції	Розвиток компетентностей
Perplexity / ШІ-системи	Глибокий інтелектуальний пошук, аналіз кроскультурних контекстів, генерація сценаріїв.	Цифрова автономія, критичне мислення, кроскультурна аналітика.
Loom	Створення асинхронних відеоповідомлень та інтерактивного зворотного зв'язку.	Навички асинхронної комунікації, персоналізація фідбеку, подолання часових перешкод.
Gather.town	Створення імерсивних віртуальних просторів для спільної роботи.	Подолання дистанційної депривації, ефект «присутності», неформальна професійна комунікація.

Джерело: створено авторами

Після впровадження наведених цифрових ресурсів спостерігається поступове формування в здобувачів здатності ефективно взаємодіяти в спільних проєктах, координувати дії групи та адаптувати підходи до різних комунікативних контекстів. Інтеграція онлайн-інструментів із навчальними завданнями дозволяє відпрацьовувати стратегічне планування, розподіл ролей та контроль результатів, водночас розвиваючи аналітичне мислення та цифрову автономію здобувачів.

Аналіз взаємодії педагогічного досвіду та цифрових платформ дозволяє визначити чинники, що сприяють розвитку комплексних умінь майбутніх викладачів. Використання адаптивних освітніх систем, інструментів для організації віртуальної співпраці й технологій ШІ створює можливості для ефективного керування навчальними проєктами, одночасно стимулюючи формування міжкультурної обізнаності та здатності до самостійного прийняття рішень у командній роботі [10].

Важливою умовою формування професійних компетентностей майбутніх викладачів є організаційна структура освітнього процесу, яка забезпечує чергування індивідуальної та групової діяльності, інтеграцію практичних кейсів із різнорівневими завданнями для моделювання сценаріїв віртуальної взаємодії, а також застосування технологій адаптивного навчання для регулювання темпу та складності завдань. Не менш значущим є розвиток міжкультурної обізнаності здобувачів, що досягається через активне обговорення культурних відмінностей, аналіз прикладів міжнародної комунікації та симуляції реальних професійних ситуацій. У цьому

процесі важливу роль відіграє педагогічне наставництво, оскільки завдяки підтримці наставника здобувачі отримують структуровані рекомендації, спрямовані на ефективне планування та координацію командної роботи, а регулярний зворотний зв'язок і використання цифрових платформ для моніторингу прогресу створюють умови для розвитку системного розуміння управління проєктами та міжкультурної взаємодії в цифровому освітньому середовищі [11].

Розглядаючи взаємодію педагогічного досвіду та цифрових платформ, варто зазначити, що комплексне застосування адаптивних освітніх систем, онлайн-інструментів для співпраці та засобів підтримки віртуальних проєктів дозволяє одночасно розвивати мовні навички, управлінські компетентності та міжкультурну обізнаність. Викладачі-практики та магістранти філологічних спеціальностей демонструють, що поєднання практичних кейсів, модульних завдань і симуляцій реальних командних проєктів створює середовище, в якому цифрові технології є активним інструментом інтеграції різних складників професійної підготовки [12, с. 168].

Систематизація отриманих даних дозволяє виокремити закономірності, які визначають інтегративну роль цифрових платформ у формуванні комплексної компетентності майбутніх викладачів у мультикультурному освітньому середовищі. Поєднання практичної роботи, модульних завдань та цифрових ресурсів сприяє одночасному розвитку мовної майстерності, цифрової грамотності та навичок ефективної міжкультурної комунікації, забезпечуючи підготовку педагогів, здатних успішно працювати в глобально орієнтованих віртуальних командах. Для вдосконалення професійної підготовки викладачів іноземних мов доцільно розробити навчальні модулі, що поєднують практичні вправи, аналіз міжкультурних кейсів та інтерактивні цифрові ресурси. Використання симуляційних завдань і проєктних сценаріїв сприяє формуванню навичок управління віртуальними командами та самостійного прийняття рішень у професійному контексті.

У межах модернізації освітнього процесу доцільно організувати спеціалізовані лабораторії цифрової фасилітації, де здобувачі матимуть змогу працювати з аналітичними інструментами для асинхронного фідбеку, візуальної ко-креації та імерсивної взаємодії, що забезпечить об'єктивне відстеження результатів і підвищить якість комунікації. Запровадження системи регулярного зворотного зв'язку та рефлексивних практик через цифрові портфоліо в середовищах управління навчанням сприятиме розвитку критичного мислення і самоконтролю. Особливу увагу варто приділити формуванню міжкультурного лідерства й командної взаємодії у багатонаціональних групах із застосуванням гнучких методологій управління проєктами.

Поєднання дистанційного наставництва, колективних проєктів і сучасних інтелектуальних систем для кроскультурного аналізу забезпечує розвиток компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в глобалізованому освітньому середовищі.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що професійна підготовка викладачів іноземних мов до роботи у віртуальних та мультикультурних командах потребує комплексного поєднання мовного, цифрового та міжкультурного складників на засадах динамічного соціального конструювання знань. Використання адаптивних освітніх платформ, онлайн-сервісів і цифрових інструментів фасилітації дозволяє створювати умови для розвитку навичок управління віртуальними проєктами, ефективної командної взаємодії та міжкультурного розуміння через модель «горизонтального лідерства». Доведено, що інтеграція цифрових технологій, зокрема систем візуальної ко-креації Miro, інструментів управління за методологіями Agile та Scrum у середовищі Trello, а також імерсивних просторів Gather.town, із практичним досвідом викладачів і магістрантів сприяє формуванню комплексної професійної компетентності та «цифрової гнучкості» фахівця. Застосування елементів ШІ в освітньому процесі, зокрема використан-тання систем Perplexity як когнітивних асистентів, дозволяє персоналізувати навчання, адаптувати завдання до індивідуальних потреб здобувачів і забезпечувати оперативний зворотний зв'язок, водночас стимулюючи самостійність у прийнятті рішень та активізуючи комунікативну взаємодію в різноманітних соціокультурних контекстах.

Практична реалізація запропонованих моделей через створення лабораторій цифрової фасилітації та впровадження асинхронних методів комунікації (наприклад, сервісу Loom) створює умови для ефективного поєднання теоретичних знань і практичних умінь, підвищує результативність формування компетентностей майбутніх викладачів і сприяє розвитку інноваційного освітнього середовища.

Такий підхід забезпечує формування нового типу професійної експертизи – цифрової фасилітаційної майстерності, що дозволяє викладачеві бути архітектором інклюзивних освітніх екосистем. Водночас подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення методик інтеграції цифрових і міжкультурно орієнтованих підходів та оцінювання їхньої педагогічної ефективності в умовах постійної трансформації глобалізованого цифрового середовища.

Література:

1. Замрозевич-Шадріна С. Р., Юденкова О. П., Антощук С. В. Навички майбутнього в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців: як цифровізація

змінює вимоги до освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71, Т. 2. С. 216–221. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-33

2. Демянчук М., Боднарук І. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття. *Viae Educationis*. 2022. Т. 1. № 4. С. 74–81. DOI: https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.09

3. Соболєва С. М., Різак Г. В., Гаврик В. Є. Інноваційні моделі наукових досліджень у закладах вищої освіти України в умовах цифрової трансформації. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 16. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15050212

4. Hurskaya V. The power of virtual reality to improve pronunciation in the process of learning English. *Академічні візії*. 2022. № 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14182269

5. Цапко А., Білецька С., Ковтун А. Цифрова етика та академічна доброчесність: виклики та можливості в епоху Інтернету. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 13(27). С. 882–893. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-882-893

6. Певень К. О., Хміль Н. А., Макогончук Н. В. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 11 (29). С. 306–316. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-306-316

7. Никонорова Л. Інноваційні технології в освіті: метод проєктів у вивченні іноземних мов. *Інноватика у вихованні.* 2020. Т. 2, № 11. С. 216–222. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v2i11.206

8. Пищик О. Цифрові технології у професійній освіті: перспективи для відбудови країни. *Інноваційна професійна освіта.* 2024. Т. 6, № 19. С. 518–525. DOI: https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.518-525

9. Гульчук Б. Л., Лісова Ю. О., Папіжук В. О. Інтеграція цифрових інструментів у розвиток критичного мислення під час навчання іноземних мов. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14756230

10. Дроздова В. В., Рудніцька К. В., Росквас І. А. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії.* 2023. № 26. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489

11. Давидюк А. Р., Марусич О. О., Дєрняєва О. В. Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. № 12. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368

12. Бондар Г., Нестеренко І. Роль іноземної мови у формуванні професійної мобільності в підготовці майбутніх фахівців у немовних ЗВО. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 164–170. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228835

13. Chaisiri S. Virtual Exchanges in Higher Education: Advancing Intercultural Competence and Language Confidence. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*. 2025. Vol. 3, №. 3, P. 448–468. DOI: https://doi.org/10.62583/rseltl.v3i3.88

14. Casañ-Pitarch R., Candel-Mora M. Á., Demydenko O., Kornieva Z. Online Foreign Language Learning Based on Telecollaborative Tasks and Projects. *Advanced Education*. 2024. № 24. С. 28–40. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.302659

15. Gruber A., Matt E., Leier V. Transforming Foreign Language Education: Exploring Educators' Practices and Perspectives in the (Post-)Pandemic Era. *Education Sciences (MDPI).* 2023. Vol. 13, № 6, Article 601. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13060601

References:

1. Zamrozevich-Shadrina, S. R., Yudenkova, O. P., & Antoshchuk, S. V. (2024). Navychky maibutnoho v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv: yak tsyfrovyzatsiia zminiuie vymohy do osvity [Future skills in the professional training of students: how digitalization changes the requirements for education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Contemporary Issues of the Humanities, 71 (*2), 216–221. https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-33 [in Ukrainian].

2. Demianchuk, M., & Bodnaruk, I. (2022). Tsyfrovyzatsiia osvity yak vektor pidhotovky fakhivtsiv XXI stolittia [Digitalization of education as a vector of preparing 21st century specialists]. *Viae Educationis, 1*(4), 74–81. https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.09 [in Ukrainian].

3. Sobolieva, S. M., Rizak, H. V., & Havryk, V. Ye. (2025). Innovatsiini modeli naukovykh doslidzhen u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh tsyfrovoyi transformatsii [Innovative models of scientific research in Ukrainian higher education institutions under digital transformation]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 16.* https://doi.org/10.5281/zenodo.15050212 [in Ukrainian].

4. Hurskaya, V. (2022). The power of virtual reality to improve pronunciation in the process of learning English. *Akademichni vizii – Academic Visions, 14.* https://doi.org/10.5281/zenodo.14182269 [in English].

5. Tsapko, A., Biletska, S., & Kovtun, A. (2023). Tsyfrova etyka ta akademichna dobrochesnist: vyklyky ta mozhlyvosti v epokhu Internetu [Digital ethics and academic integrity: challenges and opportunities in the Internet era]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies, 13*(27), 882–893. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-882-893 [in Ukrainian].

6. Peven, K. O., Khmil, N. A., & Makohonchuk, N. V. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu na zminu tradytsiinykh modelei navchannia ta vykladannia: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnosti indyvidualnoi osvity [The impact of artificial intelligence on the transformation of traditional teaching and learning models: an analysis of technologies for individual education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science, 11*(29), 306–316. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-306-316 [in Ukrainian].

7. Nikonorova, L. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v osviti: metod proektiv u vyvchenni inozemnykh mov [Innovative educational technologies: project-based method in foreign language learning]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Education, 2*(11), 216–222. https://doi.org/10.35619/iiu.v2i11.206 [in Ukrainian].

8. Pishchyk, O. (2024). Tsyfrovi tekhnolohii u profesiinii osviti: perspektyvy dlia vidbudovy krainy [Digital technologies in vocational education: prospects for national recovery]. *Innovatsiina profesiina osvita – Innovative Vocational Education, 6* (19), 518–525. https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.518-525 [in Ukrainian].

9. Hulchuk, B. L., Lisova, Yu. O., & Papizhuk, V. O. (2025). Intehratsiia tsyfrovykh instrumentiv u rozvytok krytychnoho myslennia pid chas navchannia inozemnykh mov [Integration of digital tools in developing critical thinking during foreign language learning].

Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14756230 [in Ukrainian].

10. Drozdova, V. V., Rudnitska, K. V., & Roskvas, I. A. (2023). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov v umovakh zrostaiuchoho vplyvu tekhnolohii shtuchnoho intelektu na osvitni protsesy [Innovative technologies of foreign language teaching under growing influence of AI technologies on educational processes]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 26*. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489 [in Ukrainian].

11. Davydiuk, A. R., Marusych, O. O., & Dierniaieva, O. V. (2024). Shtuchnyi intelekt yak faktor zmin u navchanni inozemnykh mov: ukrainskyi kontekst [Artificial intelligence as a factor of change in foreign language learning: Ukrainian context]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 12*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368 [in Ukrainian].

12. Bondar, H., & Nesterenko, I. (2021). Rol inozemnoi movy u formuvanni profesiinoi mobilnosti v pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv u nemovnykh ZVO [The role of foreign language in forming professional mobility in the training of non-language higher education students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University, 1,* 164–170. https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228835 [in Ukrainian].

13. Chaisiri, S. (2025). Virtual exchanges in higher education: advancing intercultural competence and language confidence. *Research Studies in English Language Teaching and Learning, 3*(3), 448–468. https://doi.org/10.62583/rseltl.v3i3.88 [in English].

14. Casan-Pitarch, R., Candel-Mora, M. Á., Demydenko, O., & Kornieva, Z. (2024). Online foreign language learning based on telecollaborative tasks and projects. *Advanced Education, 24,* 28–40. https://doi.org/10.20535/2410-8286.302659 [in English].

15. Gruber, A., Matt, E., & Leier, V. (2023). Transforming foreign language education: exploring educators' practices and perspectives in the (post-)pandemic era. *Education Sciences (MDPI), 13*(6), 601. https://doi.org/10.3390/educsci13060601 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 81’322:81’243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-888-902

Кобзєва Олена Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри іноземної філології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, *м.* Харків, https://orcid.org/0000-0003-1909-9808

Бірюкова Діана Валеріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки, Університет митної справи та фінансів, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-1721-0122

Стрелок Надія Володимирівна старший викладач, кафедра іноземних мов, Військова академія м. Одеса, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-6953-9333

КОРПУСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. Стрімкий розвиток прикладної лінгвістики, зумовлений зростанням цифрових мовних ресурсів і впровадженням корпусних технологій у гуманітарні дослідження, актуалізує потребу в переосмисленні підходів до навчання іноземної мови професійного спрямування. У статті досліджено теоретичні та методичні засади корпусно-орієнтованого підходу до аналізу граматичних трансформацій у процесі професійно спрямованої іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. Акцентовано на тому, що використання мовних корпусів в освітньому процесі сприяє формуванню граматичної компетентності на основі автентичних мовних даних, розвитку аналітичного мислення та підвищенню ефективності засвоєння професійно релевантних мовних структур.

Метою дослідження є обґрунтування дидактичного потенціалу корпусно-орієнтованого підходу для аналізу та опанування граматичних трансформацій у навчанні іноземної мови професійного спрямування. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов’язаних методів дослідження, зокрема аналіз і узагальнення наукових праць із корпусної лінгвістики та методики викладання іноземних мов, описовий і порівняльний аналіз граматичних явищ у корпусних даних, метод

педагогічного моделювання навчальних завдань, а також узагальнення практичного досвіду використання корпусних ресурсів в освітньому процесі. Проаналізовано можливості застосування корпусів текстів для виявлення типових граматичних трансформацій у професійному мовленні та їх дидактичної інтерпретації. Особливу увагу приділено інтеграції корпусних інструментів у навчальні стратегії формування граматичної компетентності здобувачів нефілологічних спеціальностей, що дозволяє поєднати лінгвістичну точність із професійною релевантністю змісту навчання. Доведено, що використання корпусно-орієнтованих завдань сприяє підвищенню автономності здобувачів освіти, розвитку навичок роботи з мовними даними та формуванню стійких умінь аналізу граматичних структур у контексті професійної комунікації.

Результати дослідження поєднують теоретичні положення корпусної лінгвістики з практикою викладання іноземної мови професійного спрямування та окреслюють перспективи модернізації граматичної підготовки здобувачів у цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: корпусна лінгвістика, корпусно-орієнтоване навчання, граматичні трансформації, іноземна мова професійного спрямування, граматична компетентність, автентичні мовні дані, цифрові мовні ресурси, професійна комунікація.

Kobzieva Olena Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer, Department of Foreign Philology, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-1909-9808

Biriukova Diana PhD in Philology, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Foreign Philology, Translation and Professional Language Training, University of Customs and Finance, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-1721-0122

Strelok Nadiia Senior Teacher, Department of Foreign Languages, Military Academy of Odesa, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-6953-9333

CORPUS-ORIENTED APPROACH TO THE ANALYSIS OF GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract. The rapid development of applied linguistics, driven by the growth of digital language resources and the implementation of corpus

technologies in the humanities, highlights the need to rethink approaches to teaching foreign languages for specific purposes. This article examines the theoretical and methodological foundations of a corpus-based approach to analyzing grammatical transformations in the context of professionally oriented foreign language training for higher education students. It emphasizes that the use of language corpora in the educational process fosters the development of grammatical competence based on authentic language data, enhances analytical thinking, and increases the effectiveness of mastering professionally relevant language structures.

The purpose of the study is to substantiate the didactic potential of a corpus-based approach for analyzing and mastering grammatical transformations in teaching foreign languages for specific professional purposes. To achieve this aim, a complex set of interrelated research methods was employed: analysis and synthesis of scholarly works in corpus linguistics and foreign language teaching methodology, descriptive and comparative analysis of grammatical phenomena in corpus data, the method of pedagogical modeling of learning tasks, and the generalization of practical experience in using corpus resources in the educational process.

The article explores the possibilities of using text corpora to identify typical grammatical transformations in professional discourse and their didactic interpretation. Special attention is paid to integrating corpus tools into learning strategies aimed at developing grammatical competence among students of non-linguistic specialties, enabling the combination of linguistic accuracy with professional relevance in the curriculum. It is demonstrated that the use of corpus-oriented tasks promotes learner autonomy, the development of skills in working with language data, and the formation of stable abilities to analyze grammatical structures in the context of professional communication.

The results of the study integrate the theoretical principles of corpus linguistics with the practice of teaching foreign languages for specific purposes and outline prospects for modernizing grammatical training of students in a digital educational environment.

Keywords: corpus linguistics, corpus-based learning, grammatical transformations, foreign language for specific purposes, grammatical competence, authentic language data, digital language resources, professional communication.

Постановка проблеми. Активне впровадження корпусних технологій у мовознавство та освітню практику зумовлює переорієнтацію методики навчання іноземної мови професійного спрямування (далі – ІМПС) на роботу з емпіричними мовними даними. Зростання обсягів

доступних текстових корпусів і цифрових інструментів аналізу створює нові можливості для дослідження функціонування граматичних структур у реальному професійному мовленні та їх дидактичної інтерпретації в освітньому процесі.

Оновлення змісту вищої освіти в Україні передбачає підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців, орієнтованої на формування здатності використовувати мовні ресурси в професійній комунікації. У цьому контексті особливої ваги набуває застосування корпусно-орієнтованих методів, що забезпечують об'єктивність мовного аналізу, репрезентативність прикладів та можливість системного вивчення граматичних трансформацій у професійно релевантних текстах.

Попри зростання інтересу до корпусної лінгвістики в науковому дискурсі, практика викладання ІМПС демонструє недостатню інтеграцію корпусних ресурсів у процес формування граматичної компетентності здобувачів. Виникає суперечність між потенціалом корпусно-орієнтованого навчання та обмеженою розробленістю методичних моделей його впровадження в професійно орієнтовану іншомовну підготовку.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та методичного осмислення використання корпусних інструментів для аналізу граматичних трансформацій як засобу підвищення якості іншомовної освіти. Розв'язання окресленої проблеми сприятиме вдосконаленню методики навчання ІМПС, розвитку дослідницьких умінь здобувачів освіти та підвищенню ефективності граматичної підготовки в цифровому освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання корпусно-орієнтованих методик у навчанні іноземних мов та розвитку професійних компетентностей здобувачів активно досліджується сучасними науковцями. Значна увага приділяється ефективності поєднання теоретичних знань і практичних навичок у формуванні аналітичного та мовного потенціалу здобувачів вищої освіти. Так, С. Романюк і В. Трофімчук підкреслюють роль корпусного підходу як засобу підвищення якості навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, наголошуючи на формуванні мовних компетентностей через систематичну роботу з автентичними текстами [1]. Сучасні корпусні технології в навчанні української мови як іноземної та їхнє значення для розвитку професійних і комунікативних умінь здобувачів висвітлює Т. Горохова, демонструючи практичний потенціал інтеграції таких ресурсів в освітній процес [2].

Корпусну лінгвістику як засіб підвищення ефективності засвоєння граматичних та лексичних конструкцій у професійному дискурсі розглядають А. Алиєва та І. Остапчук, підкреслюючи її значущість для розвитку

аналітичних умінь здобувачів нефілологічних спеціальностей [3]. Англо-українські паралельні корпуси досліджують С. Матвєєва та співавтори (S. Matvieieva et al.), акцентуючи на їхньому прикладному значенні в перекладознавчих дослідженнях та навчанні майбутніх перекладачів [4]. Науковиця Н. Леміш та колеги (N. Lemish et al.) демонструють, що корпусні технології є дієвим дидактичним інструментом для підготовки перекладацьких умінь [5], а Т. Анохіна та співавтори (T. Anokhina et al.) аналізують створення навчальних корпусів воєнної лексики для розвитку мовної компетентності здобувачів в умовах сучасного соціокультурного контексту [6].

Інтеграцію мовних корпусів у процес вивчення німецької мови за професійним спрямуванням розглядає Є. Рубана, підкреслюючи їхню перспективність для покращення мовленнєвих навичок [7]. Значну ефективність корпусно-орієнтованого навчання в розвитку граматичної та лексичної компетентності здобувачів EFL виявляє колектив науковців на чолі з D. Лі (D. Li et al.) [8]. Дослідники С. Чжун (X. Zhong) і Г. Вакат (G. Wakat) [9] показують, що інтеграція корпусних занять сприяє продуктивному засвоєнню граматичних конструкцій та розвитку аналітичних умінь.

Корпусно-орієнтовані матеріали з граматики оцінює М. Лачкова (M. Lacková), підкреслюючи їхню практичну значущість для здобувачів словацьких університетів [10]. Переваги використання DDL для розвитку критичного мислення та мовної компетентності, демонструють А. Луста та співавтори (A. Lusta et al.) [11]. Двоетапну методику підготовки викладачів TESOL на основі корпусної педагогіки із застосуванням онлайн-співпраці, що дозволяє ефективно поєднувати теоретичні знання й практичні навички, пропонують К. Ма та колеги (Q. Ma et al.) [12].

Дистанційне впровадження DDL у навчанні письма для здобувачів вищих закладів освіти розглядає П. Кроствейт (P. Crosthwaite), демонструючи його результативність у формуванні аналітичних і мовних умінь [13], а А. Чемберс (A. Chambers) аналізує розбіжності між науковими дослідженнями й практичним використанням корпусних методів, підкреслюючи необхідність адаптації наукових результатів до освітньої практики [14]. Опанування колокацій у здобувачів EFL у корпусно-орієнтованому навчанні досліджують В. Сан (W. Sun) та Е. Парк (E. Park), акцентуючи на його значенні для розвитку лексичної компетентності та продуктивного використання мовних конструкцій у професійному дискурсі [15].

Узагальнення результатів проаналізованих джерел свідчить про активне дослідження науковцями потенціалу корпусно-орієнтованих технологій для підвищення ефективності навчання іноземних мов, формування

мовних і аналітичних умінь та професійної компетентності здобувачів. Водночас питання системної інтеграції корпусних методик у підготовку здобувачів нефілологічних спеціальностей як комплексного інструменту розвитку мовних та аналітичних навичок потребує подальшого теоретичного обґрунтування й методичного впровадження.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичного потенціалу корпусно-орієнтованого підходу до аналізу граматичних трансформацій у навчанні ІМПС та визначення методичних засад його ефективного впровадження у процес іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1) схарактеризувати теоретичні засади корпусно-орієнтованого підходу та з'ясувати його роль у формуванні граматичної компетентності в професійно спрямованому навчанні іноземної мови;

2) визначити дидактичні можливості мовних корпусів для виявлення та інтерпретації типових граматичних трансформацій у професійному мовленні;

3) проаналізувати методичні підходи до інтеграції корпусних інструментів у процес формування мовних і аналітичних умінь здобувачів нефілологічних спеціальностей;

4) розробити практичні рекомендації щодо використання корпусно-орієнтованих завдань у навчанні ІМПС з метою підвищення ефективності граматичної підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Упровадження корпусних технологій у практику викладання ІМПС змінює характер роботи з мовним матеріалом, орієнтуючи освітній процес на аналіз реального функціонування мовних одиниць у фахових текстах. Залучення репрезентативних масивів автентичних даних створює умови для об'єктивного спостереження за закономірностями граматичної організації професійного мовлення та забезпечує науково вмотивований добір навчального матеріалу. Така організація роботи з мовними ресурсами сприяє формуванню в здобувачів здатності усвідомлено інтерпретувати граматичні явища у зв'язку з комунікативними завданнями професійної діяльності.

У цьому контексті особливої ваги набуває з'ясування теоретичних засад використання корпусних ресурсів у формуванні граматичної компетентності. Мовний корпус постає як інструмент системного спостереження за функціонуванням граматичних структур у природному мовному середовищі, що дозволяє простежити їх частотність, варіативність та функціональну зумовленість. Робота з корпусними даними сприяє формуванню цілісного уявлення про взаємозв'язок граматичної форми та комунікативної

функції, що є необхідною умовою ефективного використання іноземної мови в професійній сфері [1, с. 196].

Використання корпусних ресурсів в освітньому процесі дає можливість виявляти типові граматичні трансформації, характерні для професійного дискурсу. До них належать зміни синтаксичної структури висловлювання, трансформації активних і пасивних конструкцій, особливості функціонування видо-часових форм, а також різні способи компресії або розгортання інформації залежно від жанрових характеристик тексту [2, с. 63].

Аналіз таких явищ на матеріалі автентичних прикладів забезпечує усвідомлене засвоєння граматичних закономірностей і сприяє перенесенню набутих знань у практику професійної комунікації.

Інтеграція корпусних інструментів у процес навчання ІМПС передбачає організацію діяльності здобувачів, спрямованої на пошук, інтерпретацію та узагальнення мовних фактів. Залучення здобувачів освіти до аналітичної роботи з корпусними даними активізує пізнавальну діяльність, розвиває дослідницькі вміння та сприяє формуванню автономності в засвоєнні граматичного матеріалу [3, с. 6]. Як результат, граматичні знання набувають функціонального характеру та пов'язуються з реальними потребами професійного спілкування.

Вивчення професійно орієнтованих текстів із застосуванням корпусних ресурсів дозволяє здобувачам систематично спостерігати закономірності функціонування граматичних структур. Аналіз автентичних мовних матеріалів демонструє, як граматичні конструкції модифікуються залежно від комунікативної мети, жанрових особливостей тексту та професійного контексту. Виконання аналітичних завдань сприяє не лише засвоєнню правил, а й усвідомленню функціональних закономірностей граматичних трансформацій у реальному професійному спілкуванні [4, с. 67].

Важливим елементом освітнього процесу є аналіз частотності граматичних явищ у професійному дискурсі. Кількісний розгляд корпусних даних дозволяє виявляти як найбільш поширені конструкції, так і рідкісні, але функціонально значущі форми.

Усвідомлення частотності сприяє оптимальному добору навчального матеріалу та формує в здобувачів пріоритети щодо засвоєння граматичних структур, необхідних для ефективної професійної комунікації.

Корпусні ресурси забезпечують можливість контекстуального аналізу граматичних трансформацій. Вивчення мовних одиниць у природному текстовому середовищі дозволяє встановлювати взаємозв'язок між формою, змістом та функцією висловлення, що поглиблює розуміння принципів професійного мовлення. Аналітична робота з прикладами з різних

контекстів формує здатність інтерпретувати мовні конструкції з урахуванням їх комунікативної ролі та професійної доцільності [5, с. 254]

Порівняння альтернативних способів граматичного оформлення професійних висловлювань стимулює розвиток гнучкості мовлення та критичного мислення. Здобувачі навчаються оцінювати доцільність використання різних конструкцій, редагувати тексти та обирати найбільш адекватні мовні засоби відповідно до професійного контексту. Аналітичні завдання формують практичні уміння, необхідні для ефективного використання іноземної мови в професійній діяльності.

Для систематизації граматичних трансформацій професійного дискурсу доцільно виокремити основні групи конструкцій, які виконують основні комунікативні функції та демонструють варіативність синтаксичних форм у фахових текстах. У табл. 1 наведено основні типи грама-тичних трансформацій у професійному дискурсі, їхні комунікативні функції та приклади використання у фахових текстах, що дозволяє здобувачам оцінити закономірності використання граматичних форм у професійному мовленні.

Таблиця 1

Основні типи граматичних трансформацій у професійному дискурсі та їхнє функціональне призначення

Тип конструкції	**Функціональне призначення**	**Приклад використання**
Перетворення активних і пасивних конструкцій	Зміна акценту в повідомленні, виділення об’єкта дії	The manager approved the report → The report was approved by the manager
Використання часових і видо-часових форм	Передача хронології та завершеності дії	The team had completed the project before the deadline
Модальні конструкції	Виявлення необхід-ності, можливості або обов’язку	Employees must submit the documentation on time
Зміна порядку слів або розгортання інформації	Стилістична адаптація тексту, акцентування важливої інформації	Only after reviewing the data, the analyst proposed the solution
Складні підрядні та координаційні структури	Забезпечення логічної послідовності та зв’язності	The report was reviewed, and the recommendations were implemented immediately

Джерело: систематизовано авторами на основі [6, с. 20–22; 7]

Ознайомлення з класифікацією граматичних трансформацій у професійному дискурсі дозволяє здобувачам усвідомлювати взаємозв'язок форми та функції мовних конструкцій. Використання таблиці як орієнтира в навчальній діяльності сприяє розвитку аналітичних навичок, формуванню здатності порівнювати альтернативні способи вираження змісту та підготовці до практичного застосування граматичних структур у професійних комунікативних ситуаціях. Систематизована класифікація граматичних трансформацій забезпечує основу для розроблення практичних вправ, спрямованих на формування аналітичних умінь і продуктивного застосування граматичних конструкцій у професійно орієнтованому мовленні [8].

Для закріплення знань про граматичні трансформації в професійному дискурсі доцільно використовувати комплекс практичних завдань, що поєднують аналітичні й продуктивні види діяльності. У таблиці 2 узагальнено основні категорії завдань, їхні навчальні цілі та способи практичної реалізації.

Таблиця 2

Практичні завдання для закріплення граматичних трансформацій у професійно орієнтованому мовленні

Категорія завдання	Навчальна мета	Практична реалізація
Аналіз текстів	Розпізнавання граматичних конструкцій та оцінка їхньої комунікативної ролі	Виявити пасивні конструкції та пояснити їхню функцію у звіті компанії
Трансформаційні вправи	Модифікація активних і пасивних конструкцій, перестановка елементів речення для відповідності жанру	Перетворити активне речення «The team completed the project» у пасивне «The project was completed by the team»
Використання часових і модальних форм	Закріплення умінь відтворювати хронологію дій та ступінь необхідності або можливості	Скласти речення з модальним дієсловом: «Employees must submit the report on time»
Порівняльний аналіз	Порівняння альтернативних способів вираження одного змісту та оцінка стилістичної доцільності	Порівняти речення «The analyst reviewed the data» і «After reviewing the data, the analyst…»

Категорія завдання	Навчальна мета	Практична реалізація
Створення власних текстів	Продуктивне застосування граматичних конструкцій у професійному контексті	Написати короткий звіт або повідомлення, використовуючи пасивні форми, модальні конструкції та складні речення

Джерело: створено авторами

Застосування зазначених вправ дозволяє здобувачам інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками, формувати аналітичне мислення та продуктивну граматичну компетентність, а також розвивати здатність до адекватного використання мовних конструкцій у реальних професійних комунікативних ситуаціях. Для подальшого поглиблення цих умінь особливого значення набуває використання цифрових мовних ресурсів, зокрема корпусних інструментів, які дозволяють системно аналізувати автентичні тексти та ідентифікувати закономірності функціонування граматичних і лексичних конструкцій у професійно орієнтованому дискурсі.

Методична інтеграція корпусних інструментів передбачає комплексну організацію навчальної діяльності, у межах якої здобувачі виконують завдання з пошуку, порівняння та аналізу мовних одиниць у професійно орієнтованих текстах [9]. Це передбачає кількісний аналіз частотності граматичних і лексичних явищ, контекстуальне спостереження за функціонуванням конструкцій, а також інтерпретацію результатів у межах конкретних комунікативних ситуацій.

Особливу увагу в методичній роботі варто приділити адаптації завдань до специфіки нефілологічних спеціальностей. Наприклад, здобувачі економічних або технічних факультетів аналізують професійні документи, звіти або інструктивні матеріали, що дозволяє не лише закріплювати граматичні й лексичні конструкції, а й формувати уміння виокремлювати важливу інформацію, здійснювати аналітичне узагальнення та інтерпретацію даних [10, с. 475].

Проведений аналіз методичних практик засвідчує, що ефективність інтеграції корпусних інструментів значно залежить від чіткого поєднання аналітичних та продуктивних завдань, що стимулюють одночасний розвиток мовних навичок і здатності до критичного осмислення текстів. Застосування таких комплексних завдань дозволяє забезпечити системне формування мовної компетентності та аналітичних умінь, необхідних для професійної діяльності здобувачів нефілологічних напрямів.

Для ефективної інтеграції корпусних інструментів в освітній процес здобувачів нефілологічних спеціальностей доцільно використовувати комплекс методичних завдань, що поєднують аналіз автентичних текстів і продуктивні види діяльності. У табл. 3 наведено приклади таких завдань, їх навчальне призначення та способи реалізації.

Таблиця 3

Методичні завдання та вправи з використанням корпусних інструментів для здобувачів нефілологічних спеціальностей

Категорія завдання	Навчальна мета	Практична реалізація
Пошук мовних одиниць	Виявлення основних граматичних та лексичних конструкцій у професійних текстах	Здобувачі використовують корпус для пошуку пасивних конструкцій або модальних форм у звітах та інструкціях
Частотний аналіз	Оцінка поширеності конкретних форм і конструкцій	Використання корпусу для визначення частоти вживання певних дієслівних форм у професійних документах
Контекстуальне спостереження	Аналіз функцій конструкцій у конкретних комунікативних ситуаціях	Вивчення прикладів використання складних речень у технічних звітах та обґрунтування вибору структури
Порівняльний аналіз	Виявлення варіативності мовних форм та стилістичної доцільності	Порівняння конструкцій із різних професійних текстів і обговорення оптимальних варіантів
Продуктивні вправи	Створення власних текстів із використанням виявлених закономірностей	Написання коротких професійних повідомлень, звітів або інструкцій із застосуванням граматичних конструкцій, знайдених у корпусі

Джерело: створено авторами

Виконання таких завдань дозволяє здобувачам системно інтегрувати теоретичні знання з практичними уміннями аналізу автентичних текстів, формувати навички критичного мислення та продуктивного використання граматичних і лексичних конструкцій у професійному дискурсі. Водночас

застосування корпусних ресурсів надає можливості для більш глибокого занурення в матеріал, стимулює самостійну роботу та сприяє розвитку компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Саме через таку організацію освітнього процесу здобувачі нефілологічних спеціальностей отримують змогу поєднувати мовну практику з аналітичним опрацюванням автентичних текстів. Використання корпусів дозволяє виявляти закономірності функціонування граматичних конструкцій, оцінювати їх комунікативну доцільність та закріплювати знання в професійно орієнтованих дискурсах.

Зважаючи на це, навчальні завдання варто організовувати так, щоб вони охоплювали як аналітичну роботу зі зразками автентичних текстів, так і продуктивне застосування отриманих знань. Важливо забезпечити поетапність і системність виконання вправ: від виявлення граматичних конструкцій та здійснення їх частотного аналізу до порівняльного зіставлення й подальшого створення здобувачами власних текстів.

Виконання завдань доцільно організовувати з урахуванням профілю спеціальності здобувачів, добираючи тексти, релевантні їхній майбутній професійній діяльності.

Це дозволяє не лише закріплювати граматичні навички, а й розвивати здатність працювати з інформацією в реальних професійних контекстах, формуючи компетентності, необхідні для сучасного цифрового освітнього середовища.

Особливу увагу доцільно зосереджувати на типових граматичних конструкціях, зокрема пасивних формах, модальних дієсловах, складних реченнях, що забезпечує усвідомлене й доречне використання мовних засобів у професійній комунікації. Інтеграція цифрових платформ та онлайн-корпусів в освітній процес сприяє оперативному аналізу текстів, розширює можливості для зворотного зв'язку й активізує самостійну діяльність здобувачів, водночас стимулюючи розвиток критичного мислення.

Нарешті, впровадження рефлексивних практик, зокрема обговорення результатів виконання завдань і узагальнення виявлених закономірностей, дозволяє закріпити знання та сформувати аналітичні й продуктивні уміння, необхідні для ефективної професійної діяльності у сфері, що вимагає високого рівня мовної компетентності.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що ефективна граматична підготовка здобувачів нефілологічних спеціальностей у професійно орієнтованому навчанні іноземної мови потребує системного поєднання аналітичних і продуктивних завдань із використанням корпусних ресурсів. Застосування автентичних текстів і цифрових інструментів аналізу сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних

умінь та здатності усвідомлено застосовувати граматичні конструкції в професійному дискурсі.

Доведено, що інтеграція корпусних інструментів із практичними завданнями формує комплексну мовну компетентність, стимулює самостійність у виконанні аналітичних завдань та активізує продуктивне використання граматичних і лексичних форм у професійних текстах. Використання цифрових ресурсів дає змогу адаптувати навчальні завдання до індивідуальних потреб здобувачів, підвищує їхню мотивацію та забезпечує оперативний зворотний зв'язок.

Практична реалізація запропонованих методичних рекомендацій створює умови для системного поєднання теоретичних знань і практичних умінь, підвищує результативність формування граматичної компетентності та сприяє розвитку самостійності, аналітичних навичок і комунікативної гнучкості.

Водночас подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення методик інтеграції корпусно-орієнтованих завдань і цифрових інструментів та оцінювання їхньої педагогічної ефективності в контексті професійно орієнтованого навчання іноземної мови.

Література:

1. Романюк С. О., Трофімчук В. В. Корпусний підхід у навчанні іноземних мов у ЗВО. *Інноватика у вихованні*. 2021. Т. 1, № 13. С. 192–199. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i13.332

2. Горохова Т. О. Сучасні корпусні технології в навчанні української мови як іноземної. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 1, С. 61–66. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-10

3. Алиєва А. Д., Остапчук І. І. Корпусна лінгвістика у навчанні іноземним мовам. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2023. №. 27. С. 5–8. DOI: https://doi.org/10.31891/2415-7929-2023-27-1

4. Matvieieva S. A., Lemish N. Ye., Zernetska A. A., Babych V. O., Torgovets M. A. English-Ukrainian Parallel Corpus: prerequisites for building and practical use in translation studies. *Studies about Languages*. 2022. № 40. P. 61–74. DOI: https://doi.org/10.5755/j01.sal.40.1.30735

5. Lemish N. Ye., Aleksieieva O. M., Denysova S. P., Matvieieva S. A., Zernetska A. A. Linguistic corpora technology as a didactic tool in training future translators. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т 79, № 5. С. 242–259. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3626

6. Anokhina T., Schvachko S., Kobyakova I., Melko K. Creating the educational corpora of the war lexicon: scraping news of opinion and action in Ukraine. *Філологічні трактати.* 2025. Т. 17, № 2. С. 16–25. DOI: https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(2)-2

7. Рубана Є. С. Конструювання лінгвістичного корпусу: від теорії до практики (на матеріалі німецької фахової мови архітектури та будівництва). *New development horizons of philological science: Scientific monograph.* Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2022. С. 290–314. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-248-7-14

8. Li D., Noordin N., Ismail L., Cao D. A systematic review of corpus-based instruction in EFL classroom. *Heliyon.* 2025. Vol. 11, № 2. Article e42016. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42016

9. Zhong X., Wakat G. Enhancing grammar proficiency of EFL learners through corpus-integrated lessons. *Ampersand.* 2023. Vol. 11. Article 100139. DOI: https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100139

10. Lacková M. Slovak university students' assessment of corpus-driven grammar teaching materials. *International Journal of Instruction*. 2024. Vol. 17, №2. P. 463–480. DOI: https://doi.org/10.29333/iji.2024.17226a

11. Lusta A., Demirel O., Mohammadzadeh B. Language corpus and data driven learning (DDL) in language classrooms: a systematic review. *Heliyon*. 2023. Vol. 9, № 12. Article e22731. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22731

12. Ma Q., Tang J., Lin S. The development of corpus-based language pedagogy for TESOL teachers: a two-step training approach facilitated by online collaboration. *Computer Assisted Language Learning.* 2022. Vol. 35. № 9. P. 2731–2760. DOI: https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1895225

13. Crosthwaite P. Taking DDL online: Designing, implementing and evaluating a SPOC on data-driven learning for tertiary L2 writing. *Australian Review of Applied Linguistics*. 2020. Vol. 43, № 2. P. 169–195. DOI: https://doi.org/10.1075/aral.00031.cro

14. Chambers A. Towards the corpus revolution? Bridging the research–practice gap. *Language Teaching.* 2019. Vol. 52, № 4. P. 460–475. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444819000089

15. Sun W., Park E. EFL learners' collocation acquisition and learning in corpus-based instruction: a systematic review. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, № 17. Article 13242. DOI: https://doi.org/10.3390/su151713242

References:

1. Romaniuk, S. O., & Trofimchuk, V. V. (2021). Korpusnyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov u ZVO [Corpus-based approach in teaching foreign languages at higher education institutions]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Education, 1*(13), 192–199. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i13.332 [in Ukrainian].

2. Horokhova, T. O. (2025). Suchasni korpusni tekhnolohii v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Modern corpus technologies in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Profesijno-prykladni dydaktyky – Professionally applied didactics, 1,* 61–66. https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-10 [in Ukrainian].

3. Alyieva, A. D., & Ostapchuk, I. I. (2023). Korpusna lingvistyka u navchanni inozemnym movam [Corpus linguistics in teaching foreign languages]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva – Current Issues of Linguistics and Translation Studies, 27,* 5–8. https://doi.org/10.31891/2415-7929-2023-27-1 [in Ukrainian].

4. Matvieieva, S. A., Lemish, N. Ye., Zernetska, A. A., Babych, V. O., & Torgovets, M. A. (2022). English-Ukrainian Parallel Corpus: prerequisites for building and practical use in translation studies. *Studies about Languages, 40,* 61–74. https://doi.org/10.5755/j01.sal.40.1.30735 [in English].

5. Lemish, N. Ye., Aleksieieva, O. M., Denysova, S. P., Matvieieva, S. A., & Zernetska, A. A. (2020). Linguistic corpora technology as a didactic tool in training future translators. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 79(*5), 242–259. https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3626 [in English].

6. Anokhina, T., Schvachko, S., Kobyakova, I., & Melko, K. (2025). Creating the educational corpora of the war lexicon: scraping news of opinion and action in Ukraine. *Filolohichni traktaty – Philological Treatises, 17*(2), 16–25. https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(2)-2 [in English].

7. Rubana, Ye. S. (2022). Konstruiuvannia linhvistychnoho korpusu: vid teorii do praktyky (na materiali nimetskoi fakhovoi movy arkhitektury ta budivnytstva) [Constructing a linguistic corpus: from theory to practice (based on the material of the German technical language of architecture and construction)]. In *New development horizons of philological science: Scientific monograph* (pp. 290–314). Riga, Latvia: Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-248-7-14 [in English].

8. Li, D., Noordin, N., Ismail, L., & Cao, D. (2025). A systematic review of corpus-based instruction in EFL classroom. *Heliyon, 11*(2), e42016. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42016 [in English].

9. Zhong, X., & Wakat, G. (2023). Enhancing grammar proficiency of EFL learners through corpus-integrated lessons. *Ampersand*, 11, 100139. https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100139 [in English].

10. Lacková, M. (2024). Slovak university students' assessment of corpus-driven grammar teaching materials. *International Journal of Instruction*, 17(2), 463–480. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17226a [in English].

11. Lusta, A., Demirel, O., & Mohammadzadeh, B. (2023). Language corpus and DDL in language education: systematic insights. *Heliyon, 9*(12), e22731. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22731 [in English].

12. Ma, Q., Tang, J., & Lin, S. (2022). The development of corpus-based language pedagogy for TESOL teachers: a two-step training approach facilitated by online collaboration. *Computer Assisted Language Learning. 35*(9), 2731–2760. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1895225 [in English].

13. Crosthwaite, P. (2020). Taking DDL online: Designing, implementing and evaluating a SPOC on data-driven learning for tertiary L2 writing. *Australian Review of Applied Linguistics, 43*(2), 169–195. https://doi.org/10.1075/aral.00031.cro [in English].

14. Chambers, A. (2019). Towards the corpus revolution? Bridging the research–practice gap. *Language Teaching, 52*(4), 460–475. https://doi.org/10.1017/S0261444819000089 [in English].

15. Sun, W., & Park, E. (2023). EFL learners' collocation acquisition and learning in corpus-based instruction: a systematic review. *Sustainability, 15*(17), 13242. https://doi.org/10.3390/su151713242 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111+821.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-903-916

Кобута Світлана Степанівна доцент, кандидат філологічних наук (PhD), доцент кафедри англійської філології Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-3526-077X

ПРАГМАТИКА СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У РОМАНІ РІЧАРДА ОЛДІНГТОНА «DEATH OF A HERO» В КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО ДИСКУРСУ

Анотація Дана стаття розглядає роль і місце стилістичних засобів у художньому творі в контексті літературної прагматики, опираючись на модель «автор – твір - читач». Метою даної розвідки є аналіз стилістики роману Річарда Олдінгтона «Death of a Hero» в контексті військового дискурсу та визначення прагматичних функцій зазначених стилістичних засобів як носіїв імпліцитної інформації. Окрім прямих авторських описів, Річарда Олдінгтон характеризує своїх персонажів через їхнє мовлення, зокрема монологи та діалоги. Стилістичні фігури у діалогах допомагають оцінити ситуацію та зрозуміти спосіб мислення і характери головних героїв. Фонетичні та графічні стилістичні засоби найчастіше вказують на соціальне походження мовця, іноді на його емоційний стан та особливості мовлення. Синтаксичні стилістичні засоби у діалогах досить часто зустрічаються у вигляді обірваних речень, що не стільки додає естетичної краси чи розуміння ідей, скільки дозволяє авторові героя правдоподібнішим, змусити читача перейнятися його проблемами. Синтаксичні стилістичні засоби у діалогах розглянутого роману націлюють читача на можливість самостійно завершити думку героя, зрозумівши хід його думок. Найчастіше в діалогах роману Річард Олдінгтон використовує лексичні стилістичні засоби, які не лише збагачують мову того чи іншого персонажа, але й дозволяють судити про широту його кругозору, глибину знань, ерудицію, образність мислення, належність до того чи іншого прошарку суспільства, вікової групи, епохи. Саме завдяки тропам авторові імпліцитно вдається пояснити, що між головним героєм та його оточенням завжди існувала прірва непорозуміння, незалежно від середовища в якому він знаходився. Особливу прагматичну функцію виконує контраст вживання тропів у мовленні головного героя до того як він став солдатом і після, демонструючи фундаментальність змін, які відбулися у його свідомості. Однією з найважливіших прагматичних

функцій вживання стилістичних фігур у діалогах є надання читачам можливості отримати додаткову інформацію про покоління, яке описує Річард Олдінгтон, принципи його світогляду та систему цінностей.

Ключові слова: прагматика, семантика, стилістичні засоби, воєнно-політичний дискурс, термін, метафора, епітет, імплікація, Р.Олдінгтон.

Kobuta Svitlana Stepanivna Associate Professor, Candidate of Philological Sceinces/ Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of the Department of English Philology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0003-3526-077X

PRAGMATIC FUNCTIONS OF THE STYLISTIC DEVICES IN THE NOVEL "DEATH OF A HERO" BY RICHRAD ALDINGTON IN THE MILITARY DISCOURSE CONTEXT

Abstract. This article deals the role and place of stylistic devices in a work of art in the literary pragmatics context. Operating on the level "author - work - reader", literary pragmatics offers an interpretation of the text together in the light of hidden information. The paper focuses on the stylistic analysis of the author's descriptions and dialogues of the characters in Richard Aldington's novel "Death of a Hero" in the context of the military discourse. It defines the pragmatic functions of the given stylistic devices as source of implicit information. In addition to direct descriptions, Richard Aldington characterizes his characters through their speech. Stylistic figures in the dialogues help to assess the situation and understand the way of thinking of characters and their personal features. Phonetic and graphic stylistic devices often indicate the social background of the speaker, his emotional state and situations in which dialogues take palce. Syntactic stylistic means in dialogues are usually broken sentences, they do not add much aesthetic beauty or understanding of ideas, but they allow the author to make characters more believable so that readers feel for them. Syntactic stylistic devices in the dialogues of the novel provide readers with an opportunity to complete the thought of the character, to understand the course of their thoughts. The most frequently used stylistic devices in the dialogues of the novel Richard Aldington are of a lexical stratum; they not only enrich the language of a character, but also allow to evaluate their intelligence, depth of knowledge, imagination level, social background, age group, era. It is thanks to the stylistic devices that the author implicitly manages to explain that there has always been an abyss of misunderstanding between the protagonist and his surrounding, regardless of where he was at a certain stage of life. The contrast of the use of tropes in the speech of the protagonist before and after he became a soldier,

demonstrating the fundamental changes in his outlook, shows a particularly important pragmatic function of the stylistic devices usage.

Keywords: pragmatics, semantics, stylistic devices, military-political discourse, term, metaphor, epithet, implication, R. Aldington .

Постановка проблеми. Літературна прагматика є лінгвістичною наукою, котра вивчає значення у безпосередньому контексті. Її завданням є глибинне трактування тексту, усного чи письмового, із урахуванням імпліцитної інформації (Кость [13]; Кульчицька, Балог [6]). Літературна прагматика, як і літературознавство, розглядає питання на рівні «автор – твір - читач», що дозволяє не лише по-новому розглядати класичні літературні твори, але й дає розуміння їх можливого різночитання. Прагматика тісно пов'язана із стилістикою твору, адже саме набір та вибір виражальних засобів розкриває повноту авторських інтенцій.

Застосування міждисциплінароного підходу до вивчення художніх текстів дає змогу не лише пояснити чому і як вони впливають певним чином на свою аудиторію, але й глибше зрозуміти їх. Як зазначає Девдюк І., безпосередньо фронтовим подіям у романі Р.Олдінгтона «Death of a Hero» присвячена лише третина твору, проте саме війна стає визначальним чинником, крізь призму якого оцінюється дійсність. [8, с.231]. Саме це бажання вплинуло на авторську організацію тексту та спосіб його подачі [8, с.231], а також дає підстави розглядати стилістику як потужне джерело передачі імпліцитної інформації у мілітарному дискурсі письменника.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. «Death of a Hero» неодноразово ставав об'єктом вивчення як літературознавців. так і мовознавців. З точки зору порівняльного літературознавства про композицію та проблематику роману, зокрема у контексті міжвоєнної прози, писала І.В. Девдюк. Доволі часто твір Р. Олдінгтона вивчається серед інших робіт авторів «втраченого покоління» (Е.Болчі, А.-М. Айнхаус) та через призму мілітарного дискурсу (І.Дем'янчук, Л.Шубертова, Е. Вандівер). У наших попередніх розвідках текст роману вже ставав матеріалом дослідження для з'ясування особливостей прагматики стилістичних засобів в авторських описах персонажів та їх мовленні, а також в авторських відступах.

Мета статті. Метою даної розвідки є аналіз стилістики роману Річарда Олдінгтона «Death of a Hero» в контексті військового дискурсу та визначення прагматичних функцій зазначених стилістичних засобів як носіїв імпліцитної інформації. Основним завданням є довести доцільність поєднання лінгвістичних та літературознавчих методів дослідження тексту у межах літературознавчої прагматики з метою глибшого розуміння тексту та розширити межі його інтерпретації.

Виклад основного матеріалу.

Головний герой роману Джордж Вінтерборн – один із фронтових друзів автора, який безпосередньо брав участь у Першій Світовій війні та загинув у день її завершення. Імпліцитного смислу у творі набуває передусім поняття часу (Міллер [7], Клоновська , Кульчицька, Ерліхман, Тронь [ ]); автор не випадково обирає точку перетину подій – завершення війни і загибель героя. Всі авторські відступи, у яких йдеться про його особистість та вчинки, просякнуті співчуттям та гіркотою «*I wish he hadn't stood up to that machine gun just one week before the Torture ended. After he had fought the swine (i.e. the British ones) so gallantly for so many years. Bloody fool! Couldn't he see that we have only one duty – to hand on, and smash the swine?*» [1, с.74] Передусім варто розглянути на метафорично-евфемістичну заміну війни поняттям *the Torture*: капіталізація слова не лише привертає увагу читача, але й підкреслює авторське ставлення та справжню суть того, що відбувалося. У більшості воєнних та повоєнних англомовних творів метафора *swine* зустрічається як перифраз німецьких військ і лише Р. Олдінгтон вважає за потрібне уточнити *the British ones*, таким чином підкреслюючи, що не війна як така довела Джорджа до самогубства, а те суспільство, у якому він жив, яке не розуміло його, але намагалося його зламати і підкорити собі. І в цьому, на думку автора, полягав злочин Британії. Оклична метафора *Bloody fool!* повинна виразити усю глибину скорботи та роздратування автора, яке пояснюється наступною гіперболою *only one duty – to hand on, and smash the swine*, згідно з якою служба в армії, яку Вінтерборн сприймав як громадянський обов'язок була не такою важливою як боротьба за власне „я" та право на самореалізацію [1, с.182]. Відповідно у цьому уривку мілітарна лексика радше вживається метафорично на заміну іншого роду боротьби.

Аналізуючи причини та наслідки воєнних дій, Р. Олдінгтон намагається вказати на справжніх винуватців трагедії, адже, на його думку, учасники з обох сторін конфлікту постраждали на цій війні, і далеко не всі йшли туди за власним бажанням «*The enemies – the enemies of German and British alike were the fools who had sent them to kill each other instead of help each other. Their enemies were sneaks and unscrupulous; the false ideas, the unintelligent ideas imposed on them, the humbug, the hypocrisy, the stupidity. If those men were typical, there was nothing essentially wrong with common humanity, at least as far as the men were concerned. It was the leadership that was wrong – not the war leadership, but the peace leadership…Hopeless, hopeless…*» [1, с.216] Неодноразовий повтор поняття *enemies* змушує читача не просто сприйняти інформацію, а вдумливіше читати текст, шукаючи визначення ворогів. Розширеною метафорою Р. Олдінгтон намагається

передати, що це була війна ідей, здебільшого помилкових, і трагедія людства полягала в тому, що воно пожертвує тисячами життів заради перемоги однієї з них. Епітети *typical, common* не несуть негативної конотації, як можна було б очікувати. Навпаки, автор захоплюється мужністю тих, хто боровся за свою країну, не залежно від їх національності. Сміливість викликає повагу, але й тут Р. Олдінгтон дозволяє собі зіронізувати *at least as far as the men were concerned*. Центральним поняттям відступу виступає *leadership* із контрастними епітетами *war* та *peace,* які акцентують, що війна є інструментом досягнення певних цілей, а основне завданням країн - не допустити її початку. Мінорний повтор *hopeless* демонструє нездатність людства вчитись на власних помилках і робити правильні висновки, і саме тому трагедії повторюються [12, с.183].

Завершується роман віршем-алюзією, епілогом, що виступає останнім своєрідним ліричним виступом і несе у собі основну ідею твору «*And I thought of the graves by desolate Troy, And the beauty of many young men now dust, And the long agony, and how useless it all was*» [1, с.311]. Алюзія на Трою підкреслює, що у цьому протистоянні програли усі, а сама війна, яка метафорично названа *long agony*, та ще одна метонімічна метафора *beauty of many young men now dust* змушують згадати класичні тужливі вірші, в яких оплакують смерть героїв, пам'ять про яких живе віками. Саме тут форма контрастує із змістом, а цинічний Р. Олдінгтон, сприяючи сприйняттю імплікації, підсумовує жорстоким вичерпним епітетом у поєднанні із інверсією *useless it all was*.

Основне емоційне навантаження у цих рядках несуть епітети як традиційні, так і не стандартні з огляду на ситуацію. Вони контрастують, створюючи особливий тон і антикульмінацію, черговий раз підкреслюючи ідею пацифізму [12, с.183].

Таким чином в авторських відступах, які відіграють роль своєрідного звернення автора безпосередньо до читачів, Р.Олдінгтон не має наміру приховувати своє справжнє ставлення до війни та її наслідків. Він використовує більшість мілітарної лексики у переносному значення, водночас створюючи негативний контекст для самої війни парафразами та концептуальними метафорами «ВІЙНА – ЦЕ СТРАЖДАННЯ».

В діалогічному мовленні Р.Олдінгтон дає можливість персонажам справити враження на читача напряму. Більшість діалогів, які дозволяють краще зрозуміти характери героїв та їх оточення, зустрічаються у заключній частині роману Р.Олдінтона, яка описують солдатські будні головного героя та події, що передували його самогубству. Слід зазначити, що з усіх персонажів, автор найменше описує саме Джорджа Вінтерборна, дозволяючи читачу самостійно простежити еволюцію світосприйняття героя від

романтика-автономіста до справжнього представника «втраченого покоління».

Піддавшись імпульсу та вступивши добровольцем в армію, Джордж не до кінця усвідомлював масштаб змін в своєму житті. Він вважав, що служба мало вплине на мислення та цінності, тому у розмові із офіцером у канцелярії, він відверто ділився поглядами, але розкутість героя замість позитивного враження спричинила хвилю роздратування.

'What are yer? C. or E., Methodist, R.C.?'

'I haven't any official religion. You'd better put me down as a rationalist.'

'Garn! What's a muckin' rationalist? Yer in Army now.'

'Well, I haven't got one.'

'Bloody well find one, then. Yer'll want suthin' over yer muckin' grave in France, won't yer? An' yer'll bloody well be in it in six months. No religion! Strike me muckin' pink!' [1, с.200]

Мова офіцера та Джорджа виразно контрастує. Інтерес до Джорджа як рядового спричинений виключно процедурною необхідністю. Ситуація є показово абсурдною: людина з нижчим культурним рівнем (виражається через фонетичні та графічні стилістичні засоби та порушення граматичних правил) розпоряджатися долею інших. Фраза *Yer in Army now* звучить як вирок, адже армія стирає відмінності між людьми: де діє статут – нема місця особистості.

Повтор евфемістичного епітета *muckin'* вказує не лише на культурний рівень мовця, але й його емоційний стан. Він - пересічний англійський солдат: усе навколо «бісове». Армійський офіцер реалістично оцінює шанси вижити на війні: *An' yer'll bloody well be in it (grave) in six months*, і саме тому він звертається до віри як єдиного фактору, що може зробити його прогноз утішнішим: *Bloody well find one, then..*

Логічним продовженням попередньої розмови виступає перший діалог Вінтерборна з Евансом, офіцером військової частини у Франції, де Джордж вдруге пояснює своє небажання уникнути війни та полегшити собі життя:

'I see from your pay-book that you are an artist in civil life.'

'Yes, sir.'

'Paint pictures, and draw?'

'Yes, sir.'

'Why don't you apply for a draughtsman's job at Division?..'

'Well, sir, I don't particularly covet a hero's grave, but I feel very strongly I ought to take my chance in the line along with the rest.'

'Ah! Of course. Are you a pretty good walker?'

'I used to go on walking tours in peace time, sir.'

'Well, there's an order that every officer is to have a runner…It's perhaps a bit more dangerous than the ordinary work, and you may have to turn out at odd hours, but it'll get you off a certain amount of digging.'

'I'd like it very much.' [1, с.230-231]

У контексті цілої розмови репліки Джорджа максимально лаконічні, що контрастує із «довійськовим» стилем мовця та свідчить про зміни в його свідомості та покірність системі, від якої раніше тікав. Про особливу систему цінностей в армії свідчить формулювання Евансом пропозиції зайняти посаду посильного, де всі епітети *more dangerous, ordinary, odd* мають свою негативну конотацію, але жоден з них не домінує, а отже небезпека на передовій стояла в одному ряду з нудьгою і важкою працею, як от наприклад копання траншей. Окремої уваги заслуговує термінологія Еванса та Джорджа на позначення довоєнного етапу життя. Там, де Еванс вживає *civil life*, що несе у собі прив'язку до армії, і де епітет виступає просто антонімом «армійського життя», Джордж говорить *peace time*, що акцентує увагу читача на концепті миру. Вирази чітко контрастують, у світосприйняття Еванса війна – не шок, а невід'ємна фаза життя, а для Джорджа будь-яке насильство є аномалією [11].

Підтвердженням тези про зміну світосприйняття героя до і після початку військової служби слугує діалог Джорджа та містера Апджона, що відбувається під час відпустки головного героя. Він демонструє наскільки чужим персонаж почувається, стикаючись із нерозумінням «вершків суспільства» трагедії країни на тлі порожньої балаканини:

'*Are you back in London for good now?'*

'No. I have a fortnight's leave, and then go to the Officers' Training Corps.'

'And then will you be in London?'

'No, I shall have to go back to France again.'

'I mildly supposed you'd finished soldiering. You look most grotesque in those clothes.'

'Yes, but they are practical, you know.'

'What I mean to say is that the most important thing is that the process of civilization shouldn't be interrupted by all this war business.' [1, с.284]

Ця розмова демонструє відсутність розуміння лондонським бомондом війни як катастрофи. Мова Апджона та Вінтерборна виразно контрастує як у кількості реплік, так і у їх якості. В той час, коли „митець" розводить демагогію, гіперболізуючи кожне друге своє примітивне твердження *the most important thing, the greatest contribution*, Джордж рідко говорить повними реченнями, які йому, фактично, не вдається завершити, про що свідчать графічні засоби передачі інформації. Джордж чудово розуміє причину інтересу до своєї особи як потенціального автора статті про

мистецтво, але приховує це і лише один раз дозволяє собі зіронізувати *I've been rather busy*. Проте містер Апджон не в стані зрозуміти, що існують речі важливіші за новітні тренди у мистецтві, про що говорить гіперболізований епітет *extraordinarily ignorant*. особливої уваги у даному діалозі заслуговує вживання Апджоном епітета *grotesque*, який, на відміну від Олдінгтонівської символіки ненормальності та відхилення, просто протиставляється поняттю *practical*, що зайвий раз підкреслює відірваність тогочасних митців чи псевдо митців Лондона від реальності. саме за допомогою графічних стилістичних засобів Олдінгтону вдається передати не тільки динаміку розмови, але й ту неймовірну прірву між цивільним населенням і фронтовиками, які пройшли процес переоцінки цінностей. Своєрідним контрастом виступають фрази *back in London* та *back to France* як символічне протиставлення двох світів. Лондон та Франція символізують не просто мирне життя та війну, а омріяний фронтовиками затишок, дім і громадянський обов'язок, відповідальність перед товаришами відповідно. Яскравим свідчення змін у характері та світосприйнятті Джорджа є його мова, з якої зникають напівафористичні вислови. Оригінальність його мислення та мовлення перестає бути самоціллю і засобом самовираження, а на зміну приходить розуміння банальних істин, які найповніше характеризуються епітетом *practical* [11].

Наступний діалог Вінтерборна відбувається за тих самих обставин, що й попередній. Як представник „вищого світу", містер Тубб, демонструє не менше егоїзму, ніж попередній співрозмовник, але в той же час, висловлює ряд патріотичних стереотипів, які допомагають краще зрозуміти ставлення цивільної Британії до війни загалом.

'Well, my dear Winterbourne, I'm very happy to see you again, looking so well. The military life has set you up splendidly. And Mrs.Winterbourne tells me that at last you received a commission. I congratulate you – better late than never.'

'Thanks. But I may not get it, you know. I've got to pass the training school.'

'Oh, that'll do you a world of good, a world of good…And how did you spend your leisure in France – still reading and painting?'

'No, mostly lying about, sleeping.'

'I'm sorry to hear that. But, you know, if you will forgive my saying so, I always doubted whether your Vocation were really towards arts. I felt you were more fitted to the open-air life. Of course, you are doing splendid work now, splendid. The Empire needs every man. When you come back after the Victory, as I trust you will return safe and sound, why don't you take up life in one of our colonies, Australia or Canada?...By the way, what is that red ribbon on your arm? Vaccination?'

'No; company runner.'

'A company runner? What is that? Not runner away, I hope?'

'Well, it might be under some circumstances, if you knew which way to run.'

' Oh, but our men are so splendid, so splendid, so unlike the Germans, you know. Haven't you found the Germans mean-spirited? They have to be chained to their machine-guns, you know.'

'I hadn't observed it. In fact, they are fighting with wonderful courage and persistence. It's not much of a compliment to our men to suggest otherwise, is it? We haven't managed to shift 'em far yet.'

'Ah! but you must not allow your own labours to distort your perspective. The Navy is the important arm in the War; that and the marvelous home organization, of which you, of course, can know nothing.'

'Of course, but still…'

'Delighted to have seen you, my dear Winterbourne. And thank you for all your interesting news from the Front. Most stimulating. Most stimulating.' [1, с.286-287]

Мовленню містера Тубба характерні повтори та постійна гіперболізація навіть незначних деталей *very happy to see you, that'll do you a world of good, a world of good, you are doing splendid work now, splendid, Most stimulating. Most stimulating.* У його мові більшість епітетів мають підвищену позитивну конотацію, що разом з повторами створює комічний ефект. особливої уваги заслуговує підкреслено патріотична спрямованість його висловлювань і суджень, яка виглядає комічно, враховуючи місце розмови, статус співрозмовника та обмеженість його знань. Загальновідоме гасло *The Empire needs every man* отримує відверто іронічну конотацію, оскільки той, хто його озвучує навіть не задумується про те, щоб записатись добровольцем. Навмисна гіперболізація, повтор та літота при описі британських військ звучать як насмішка, враховуючи реальну ситуацію на фронті: *our men are so splendid, so splendid, so unlike the Germans...They have to be chained to their machine-guns*. Постійний повтор *you know* у мові містера Тубба лише підкреслює, що він видає себе за бувалу людину, яка має право повчати фронтовика. Найяскравішою демонстрацією того факту, що йому не знайомі реалії війни, є запитання *how did you spend your leisure in France – still reading and painting?* та сповнена іронії відповідь Джорджа *No, mostly lying about, sleeping*, яку було сприйнято занадто серйозно. Це доводить, що поняття війни у лондонського бомонду було дуже розмите, в їх уяві воєнні дії у Франції не мали заважати бійцям насолоджуватись життям.

Парадоксальним є те, що містер Тубб навіть не намагається проаналізувати відповідь Вінтерборна, не шукає її справжніх причин, списуючи все на відсутність таланту. Капіталізоване *Vocation* показує ідеалістичне,

пафосне уявлення цього героя про мистецтво та його місце у житті людини. Цей графічний стилістичний засіб демонструє, що на думку містер Тубба, типового представника свого середовища, справжньому митцеві зовнішні обставини, як от війна, не можуть завадити творити. Це свідчить про недалекоглядність та небажання розуміти, що відбуваються навколо. Капіталізація понять *Victory, Navy, War, Front* у комплексі із епітетами *splendid, marvelous, stimulating* свідчать про викривлене, дещо романтизоване, сприйняття британцями війни як героїки, засобу прославитись та проявити патріотизм, але аж ніяк не небезпеки, горя чи фатальної помилки. Мова Вінтербона виразно контрастує із висловлюваннями Тубба. У нього немає ілюзій щодо воєнного побуту і він бачить фронт без героїчного ореолу, але розуміє, що його співрозмовник не здатен сприймати конструктивну критику, тому обмежується переважно іронічними ремарками, як от *it might be under some circumstances, if you knew which way to run*, які демонструють, що у справжнього бійця домінує інстинкт виживання, а не ідеологічні переконання. Більше того, Джордж поважає своїх ворогів: *they are fighting with wonderful courage and persistence*, де епітет *wonderful* свідчить про щирість висловлюваного та відображає певне захоплення. Літота *It's not much of a compliment to our men to suggest otherwise* дозволяє Вінтерборнові висловити цю думку, залишаючись патріотом. Саме вміння відчути ситуацію, вроджений інтелект та здатність обертати іронію на зброю допомагали герою вижити у суспільстві, де мало хто розумів, які ідеї відстоює [11].

Одним із другорядних, але символічних діалогів є розмова Вінтеборна із підстаркуватим офіціантом під час відпустки у Лондоні. Цивільна Британія, незалежно від соціального статусу, не усвідомлювала жаху війни.

'I've got me papers too, sir, expect to be called up any day, sir.'..

'Oh, you'll be all right. Keep telling them you're a skilled club steward, and you'll get an Officers' Mess job.'

'Do you really think so, sir? My wife worries about me something dreadful, sir. She says she's sure I'll catch my death of cold in the trenches. I've got a very weak chest, sir, if you pardon me mentionin' it, sir.' [1, с.291]

Отримавши повістку, офіціант наляканий, але причина його страху не зовсім адекватна. Гіпербола *something dreadful* повністю втрачає своє фатальне значення, отримуючи відтінок пародії, оскільки метафора *catch my death of cold in the trenches* та епітет *very weak chest* нівелюють трагічність ситуації, роблять її трагікомічною, демонструючи, що британці не знали чого слід боятися на війні більше – куль чи застуди. У даному випадку Р.Олдінгтон іронічно доводить ситуацію до абсурду, повідомляючи, що *The little waiter died of doubly pneumonia in a Base Hospital early in 1918.* [1, с.291]

Ключовою ідеєю у світосприйнятті Джорджа був пацифізм і будь-які його прояви у суворій реальності сприймалися ним з особливим ентузіазмом, про що яскраво свідчить один із діалогів Джорджа та Еванса, який стосується засипання траншей.

'I can't see why you're so keen on this bally old track, Winterbourne. It's one of the dullest jobs we've ever had.'

'But surely you can see, sir. We're making something; not destroying things. We're taking down wire, not putting it up; filling the shell-holes, not desecrating the earth!' [1, с.273]

Ставлення офіцера до роботи повністю передається епітетом *the dullest* та гіперболою *one of the dullest jobs we've ever had*. Вживання традиційних епітетів *bally old* повинно зайвий раз підкреслити тривіальність моменту: війна не завершена і навіть не йде до цього. Те, що для Джорджа було символічним, офіцерові здавалося буденним і незначним. Війна - нудота, перебування в запасі - нудота, засипання траншей – неприємний обов'язок. Цілком ймовірно, що Еванс прагнув подвигів і асоціював їх з бойовими діями. З апатичною ремаркою офіцера контрастує занадто оптимістично-ідеалістична відповідь Джорджа. Він висловлює свою життєву позицію, використовуючи паралельні конструкції, де кожне речення містить антитезу, яка повинна привернути увагу читача до пацифістської ідеології. Висловлювання Джорджа більше скидається на афористичні ідеї з узагальненим змістом, які передають фундаментальну істину простими словами, а фінальна метафора *desecrating the earth* зайвий раз підкреслює як ідеалізм героя, так і його вищість над оточенням.

Останній діалог Джорджа з офіцерами перед доленосним боєм не відрізняється від попередніх оригінальністю чи значущістю:

'Quite sure about your orders and objectives?'
'Yes.'
'Good-bye.'
'Oh, make it au revoir.'
'Good-bye.' [1, с.308]

Вінтерборн уже підсвідомо прийняв рішення померти у Франції, про що свідчить французьке *au revoir* із додатковим значенням «прощавай». Окреме змістове навантаження несе лаконічність фраз, яка сама по собі передає прощання. Особливого значення можна надати першому запитанню з акцентом на *Quite sure* та *objectives*, які в даному діалозі є ключовими індикаторами впевненості Джорджа у рішенні не повернутись додому.

Висновки.

Прагматичне прочитання тексту роману дозволяє не тільки краще зрозуміти зміст та чіткіше побачити авторську позицію, але й визначити

його основні ідеї. Загалом діалоги у романі Р.Олдінгтона «Death of a Hero» стосуються практично всіх проявів життя та розкривають особливості світосприйняття персонажів. У контексті військового дискурсу, діалоги демонструють контраст у мовленні військових та цивільних персонажів. Стилістичні засоби у діалогах допомагають правильно зрозуміти її, зокрема правильно оцінити ситуації та героїв. Фонетичні та графічні стилістичні засоби часто вказують на соціальне походження мовця, його емоційний стан та темп мовлення. Синтаксичні стилістичні засоби у діалогах зустрічаються у вигляді обірваних речень, недомовок, що не стільки додає естетики чи розуміння ідей, скільки дозволяє «оживити» мовлення героя, зробити його реальнішим, а також сконцентрувати увагу читача. Найширше Р.Олдінгтон використовує лексичні стилістичні засоби, які не лише вказують на багатство мови персонажів, але й дозволяють робити висновки про широту їх кругозору, глибину знань, образність мислення, належність до епохи. Саме завдяки тропам авторові імпліцитно вдається пояснити, що між головним героєм та його оточенням завжди існувала прірва непорозуміння, незалежно від середовища в якому він знаходився. Особливу прагматичну функцію виконує контраст вживання тропів у мовленні головного героя до того як він став солдатом і після, демонструючи фундаментальність змін, які відбулися у його свідомості. Однією з найважливіших прагматичних функцій є надання додаткової інформації про покоління, яке описує Р.Олдінгтон, принципи його світогляду та систему цінностей.

Література

1. Aldington R. Death of a Hero. A novel., 1985. – 350c.
2. Davis, S. Pragmatics / S.Davis. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 499p.
3. Grice, G. Presupposition and conversational implicature in Radical Pragmatics / G.Grice. – New York: Academic Press, 1989. – 264 p.
4. Kobuta Svitlana. Pragmatic Functions of the Stylstic Devices in the Author's Characteristics of the Supporting Characters in "Death of a Hero" by Richard Aldington. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Vol. 9, No. 2 (2022), 53-61
5. Kulchytska, O., Erlikhman, A., Tron A. Temporal World-Switches in Three Texts of Different Genres. Іноземна філологія/ Inozemna Philologia. Вип. 136. 2023. С.18-28
6. Kulchytska O. O. Seymour Glass: Contextual And Linguistic Identity / O. O. Kulchytska, E. A. Baloh // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. - 2015. - Vol. 2. - № 2-3. - P. 77-86
7. Miller, J.H. Time in Literature. Daedalus, Vol.132, No.2. 2003. Pp. 86-97 https://www.jstor.org/stable/20027843
8. Девдюк І.В. Війна як художнє осмислення людського буття: роман Річарда Олдінгтона «Смерть героя». Вісник Прикарпатського університету. Філологія. Випуск 42-43, 2014-2015. - С. 230-234
9. Девдюк І.В. Екзистенційний дискурс в українській та британській прозі міжвоєнного періоду: монографія. Івано-Франківськ, 2020. – 484 с.

10. Кобута С.С. Прагматичні функції стилістичних засобів в авторській характеристиці головного персонажа (на матеріалі роману «Смерть героя» Річарда Олдінгтона). Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологічна». Випуск 3 (71). 2018. – С.88-91

11. Кобута С.С. Прагматичні функції стилістичних засобів в діалогічному мовленні героїв роману Річарда Олдінгтона «Death of a Hero» Pomiędzy. Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe, Том 6. Випуск 3, 2022. – С.111-121

12. Кобута С.С. Прагматичні функції стилістичних засобів у авторських відступів у романі Річарда Олдінгтона «Смерть героя». Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологічна». Випуск 9 (77). 2020. – С.181-184

13. Кость Г. Лексико-стилістичні засоби вираження імпліцитності в художньому тексті. Іноземна філологія. Вип. 121, 2009. С. 186-192

References

1. Aldington R. (1985) Death of a Hero.

2. Davis, S. (1991) Pragmatics. Oxford, Oxford University Press.

3. Grice, G. (1989) Presupposition and conversational implicature in Radical Pragmatics. New York, Academic Press.

4. Kobuta Svitlana (2022). Pragmatic Functions of the Stylstic Devices in the Author's Characteristics of the Supporting Characters in "Death of a Hero" by Richard Aldington. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Vol. 9, No. 2*, p.53-61

5. Kulchytska, O., Erlikhman, A., Tron A. (2023) Temporal World-Switches in Three Texts of Different Genres. *Inozemna Philologia*. Vyp. 136. P.18-28

6. Kulchytska O. O., Baloh E. A. (2015) Seymour Glass: Contextual And Linguistic Identity. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Vol. 2. № 2-3. P. 77-86

7. Miller, J.H. (2003) Time in Literature. Daedalus, Vol.132, No.2. Pp. 86-97 Retreived from: https://www.jstor.org/stable/20027843

8. Devdiuk I.V. (2014-2015) Viina yak khudozhnie osmyslennia liudskoho buttia: roman Richarda Oldinhtona «Smert heroia». [War as a literary perception of human life: Richar Aldigton's nove "Death of a Hero"] *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Filolohiia. Vypusk* 42-43. - S. 230-234 [in Ukrainian]

9. Devdiuk I.V. (2020) Ekzystentsiinyi dyskurs v ukrainskii ta brytanskii prozi mizhvoiennoho periodu: monohrafiia. [Exestential discourse in Ukrainian and British proze in the interwar period: a monograph] Ivano-Frankivsk. 484 s. [in Ukrainian]

10. Kobuta S.S. (2018) Prahmatychni funktsii stylistychnykh zasobiv v avtorskii kharakterystytsi holovnoho personazha (na materiali romanu «Smert heroia» Richarda Oldinhtona). [Pragmatic functions of the stylistic devices in the author's characteristics of the main character in the Richard Aldington's novel "Death of a Hero"] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: Seriia «Filolohichna»*. Vypusk 3 (71). S.88-91[in Ukrainian]

11. Kobuta S.S. (2022) Prahmatychni funktsii stylistychnykh zasobiv v dialohichnomu movlenni heroiv romanu Richarda Oldinhtona «Death of a Hero». [Pragmatic functions of the stylistic devices in the dialogues in the Richard Aldington's novel "Death of a Hero"] *Pomiędzy. Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe*, Tom 6. Vypusk 3. S.111-121[in Ukrainian]

12. Kobuta S.S. (2020) Prahmatychni funktsii stylistychnykh zasobiv u avtorskykh vidstupiv u romani Richarda Oldinhtona «Smert heroia». [Pragmatic functions of the stylisctic

devices in the author's speech in the Richard Aldington's novel "Death of a Hero"] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: Seriia «Filolohichna»*. Vypusk 9 (77). S.181-184 [in Ukrainian]

13. Kost H. (2009) Leksyko-stylistychni zasoby vyrazhennia implitsytnosti v khudozhniomu teksti. [Lexical-stylistic devices of implication in literary texts] *Inozemna filologia*. Vyp.121. S. 186-192 [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.111’243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-917-928

Козлов Євген Дмитрович кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри ділової іноземної мови та перекладу Харківського національного технічного університету «ХПІ», м.Харків, https//orcid.org/ 0000-0003-3364-856X

Бевзо Галина Андріївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри загальноосвітніх дисциплін Українсько-американського університету Конкордія, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3731-8867

Малінка Олена Олександрівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https//orcid.org/ 0000-0002-7257-4172

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядається гейміфікація як ефективний інструмент підвищення мотивації студентів у процесі вивчення англійської мови. Автори аналізують основні принципи та характеристики гейміфікованого навчання, зокрема високий рівень складності завдань із реальними шляхами їх розв’язання, поступове ускладнення цілей, інтерактивність та безперервність ігрового процесу. Розглянуто різні підходи до впровадження гейміфікації: використання систем балів, бейджів і лідербордів, сюжетно-ігрових елементів, а також створення повноцінних освітніх ігор, які поєднують навчання та розвагу.

У статті підкреслюється психологічний аспект гейміфікації, зокрема здатність ігор заволодівати увагою студентів, утримувати її протягом тривалого часу та активізувати творчі здібності. Висвітлюються педагогічні переваги: підвищення концентрації, інтерактивна групова робота, можливості самооцінювання та взаємооцінювання, розвиток комунікативних навичок, створення менш стресового навчального середовища та стимулювання самоосвіти.

Особлива увага приділяється застосуванню мовних ігор як дидактичного прийому для практики лексики, граматики, аудіювання, вимови та говоріння. Вказується на важливість адаптації ігрових завдань до теми

заняття, віку та рівня володіння мовою студентів. У статті також розглядаються онлайн-ресурси для впровадження готових навчальних ігор, такі як Twinkl, iSL Collective, ESL Kids Games, ESL Games+ та Pinterest, що дозволяє економити час викладачів і забезпечує швидку інтеграцію гейміфікації у навчальний процес.

Результати аналізу свідчать, що гейміфікація є ефективним засобом підвищення мотивації, активності та продуктивності студентів у вивченні англійської мови, створюючи інтерактивне, цікаве та психологічно комфортне навчальне середовище. Стаття може бути корисною для викладачів іноземних мов, методистів та дослідників у сфері педагогіки та освітніх технологій.

Ключові слова: навчання англійської мови, гейміфікація, мотивація студентів, мовні ігри, інтерактивне навчання, ігрові технології, онлайн-ресурси, активне навчання.

Yevhen Kozlov Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language and Translation at Kharkiv National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, Kharkiv, https//orcid.org/0000-0003-3364-856X

Halyna Bevzo Ph. D. in Linguistics, Associate professor of General Studies Department, Ukrainian-American Concordia University. Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3731-8867

Olena Malinka PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages Teaching Methods, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, https//orcid.org/ 0000-0002-7257-4172

GAMIFICATION AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH

Abstract. The article considers gamification as an effective tool for increasing students' motivation in the process of learning English. The authors analyze the main principles and characteristics of gamified learning, in particular, a high level of complexity of tasks with real ways to solve them, gradual complication of goals, interactivity and continuity of the game process. Various approaches to the implementation of gamification are considered: the use of point systems, badges and leaderboards, plot-game elements, as well as the creation of full-fledged educational games that combine learning and entertainment.

The article emphasizes the psychological aspect of gamification, in particular, the ability of games to capture students' attention, keep it for a long time and activate creative abilities.

The pedagogical benefits are highlighted: increased concentration, interactive group work, opportunities for self-assessment and mutual assessment, development of communication skills, creation of a less stressful learning environment and stimulation of self-education.

Particular attention is paid to the use of language games as a didactic technique for practicing vocabulary, grammar, listening, pronunciation and speaking. The importance of adapting game tasks to the topic of the lesson, age and level of language proficiency of students is indicated. The article also considers online resources for the implementation of ready-made educational games, such as Twinkl, iSL Collective, ESL Kids Games, ESL Games+ and Pinterest, which saves teachers' time and ensures the rapid integration of gamification into the educational process.

The results of the analysis show that gamification is an effective means of increasing students' motivation, activity and productivity in learning English, creating an interactive, interesting and psychologically comfortable learning environment. The article may be useful for foreign language teachers, methodologists and researchers in the field of pedagogy and educational technologies.

Keywords: English language teaching, gamification, student motivation, language games, interactive learning, game technologies, online resources, active learning.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі одним із ключових завдань вищої освіти є підвищення ефективності навчання іноземних мов, зокрема англійської, яка виступає мовою міжнародного спілкування, науки, технологій та професійної комунікації. В умовах глобалізації, інтеграції України до світового освітнього та наукового простору, а також зростання вимог до рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців, питання підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови набуває особливої актуальності.

Попри значну кількість методик і підходів до навчання іноземних мов, викладачі часто стикаються з проблемою зниження навчальної мотивації студентів, недостатньої активності під час занять та формального ставлення до опанування мовного матеріалу. Традиційні форми навчання не завжди відповідають потребам сучасних студентів, які є представниками цифрового покоління і звикли до інтерактивного, динамічного та візуально насиченого освітнього середовища.

У цьому контексті особливої уваги набуває гейміфікація освітнього процесу - використання ігрових елементів, механік та принципів у неігрових навчальних середовищах. Застосування таких елементів, як бали, рейтинги, рівні, змагання, нагороди та інтерактивні завдання, сприяє підвищенню зацікавленості студентів, активізації їхньої навчальної діяльності, формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання та підтриманню внутрішньої мотивації.

Гейміфікація також відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти, оскільки активно інтегрується з онлайн-платформами, мобільними додатками та інтерактивними освітніми технологіями. Це відкриває нові можливості для створення більш ефективного, персоналізованого та захопливого освітнього середовища у процесі вивчення англійської мови.

Таким чином, дослідження можливостей гейміфікації як засобу підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови є актуальним, оскільки спрямоване на вдосконалення методів навчання, підвищення ефективності освітнього процесу та формування стійкого інтересу студентів до опанування іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження гейміфікації як засобу підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови в Україні тільки набирають наукового поширення, але вже є кілька праць українських дослідників, які торкаються цієї проблематики з різних аспектів. Однією з перших українських публікацій у цій галузі є дослідження Н. Яременко, присвячене аналізу потенціалу онлайн-ігор для мотивації студентів у вивченні англійської як другої мови, де показано, що ігрові елементи, зокрема на прикладі платформи *Kahoot*, можуть посилювати внутрішню мотивацію навчання та активізувати навчальну діяльність студентів. У цьому дослідженні розглядається взаємозв'язок між «веселою» конкурентною складовою гейміфікації та рівнем мотивації до вивчення англійської мови [20].

Т. Ганниченко і О. Жебко гейміфікацію розглядають як інноваційний підхід до викладання англійської мови магістрантам менеджменту, зокрема в контексті формування професійної комунікативної компетентності та мотивації [4].

Ширший погляд на застосування гейміфікації в навчанні англійської мови в Україні пропонують О. Матвієнко, С. Кузьміна та З. Янішевська, які у своїй статті аналізують інтеграцію гейміфікації та освітніх технологій у підготовку майбутніх учителів англійської мови. Вони підкреслюють потенціал технологічно підтриманих гейміфікованих практик у створенні мотивуючого навчального середовища, що сприяє підвищенню якості вивчення англійської [18].

Н.Симонено розглядає метод гейміфікації у навчанні іноземних мов загалом, демонструючи його вплив на мотивацію та пізнавальний інтерес [11].

Мета статті - на теоретичному рівні дослідити ефективність застосування гейміфікаційних інструментів у процесі викладання англійської мови для підвищення мотивації студентів, розвитку їх критичного мислення, комунікативних і командних навичок, а також індивідуалізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Гейміфікація (або ігрофікація, від англ. *gamification*) розглядається як впровадження в позаігрові контексти елементів, характерних для комп'ютерних ігор. Її сутність полягає у використанні ігрових механік, динаміки та принципів для підвищення зацікавленості й активного залучення людей до різних видів діяльності.

Згідно з визначенням Оксфордського словника, гейміфікація - це застосування типових елементів гри, зокрема системи оцінювання досягнень, елементів змагання та чітко визначених правил, у сферах, що не є безпосередньо пов'язаними з ігровою діяльністю. Подібне трактування представлено і в наукових дослідженнях, де гейміфікацію визначають як використання ігрових елементів та підходів у неігрових середовищах для підвищення залученості учасників до певних процесів [16].

Ю. Чоу наголошує, що гейміфікація полягає у використанні найбільш привабливих ігрових елементів у різних сферах життя: від освіти та професійної діяльності до бізнесу. Водночас він підкреслює, що гейміфікацію не варто ототожнювати з грою чи ігровим навчанням, оскільки вона не передбачає створення повноцінної гри, а лише інтеграцію окремих ігрових механік у навчальний або робочий процес [15].

У контексті освітнього процесу О. Парфьонова та С. Мельник розглядають гейміфікацію як інтеграцію ігрових елементів, технологій і принципів ігрового дизайну в навчальну діяльність. Такий підхід, на їхню думку, сприяє якісним змінам в організації освітнього процесу, підвищує мотивацію студентів, активізує їхню пізнавальну діяльність і допомагає зосередити увагу на виконанні навчальних завдань [9, с. 231].

Важливим для розуміння педагогічного потенціалу гейміфікації є також підхід Г. Скасків. Дослідниця визначає її як процес упровадження ігрового мислення та геймплейних механік з метою залучення студентів до розв'язання реальних або змодельованих завдань, поданих у формі гри. У такому випадку кожен ігровий елемент виступає структурною складовою певної життєвої ситуації, що спонукає учасників до виконання конкретних дій у спеціально створених умовах для досягнення визначеної мети [12, с. 157].

Відтак гейміфікація освітнього середовища розглядається дослідницею як ефективний інструмент підвищення активності здобувачів вищої освіти та покращення їхніх навчальних результатів .

Подібну позицію щодо потенціалу гейміфікації у навчанні висловлює й О. Макаревич. Науковець наголошує, що впровадження ігрових елементів у освітній процес здатне суттєво трансформувати традиційну структуру навчання, зокрема лекції, семінари та іспити, надаючи їм більш динамічного та інтерактивного характеру. Сутність ігрового підходу полягає у створенні певних викликів, які спонукають студентів долати труднощі, активно включатися у навчальну діяльність і прагнути досягнення поставлених цілей. Таким чином, ігрові методики впливають на вищі потреби особистості, спрямовуючи поведінку здобувачів у продуктивне для навчання русло [8, с. 275]. Водночас дослідник звертає увагу на одну з ключових проблем сучасної онлайн-освіти -n недостатню залученість студентів та поступове зниження їхньої мотивації у процесі проходження навчальних курсів чи програм [8, с. 276]. Саме тому використання гейміфікації розглядається як один із ефективних способів подолання цієї проблеми.

Розкриваючи практичні особливості гейміфікованого навчання, Є. Антонов виокремлює низку його характерних ознак. Насамперед ідеться про чіткість правил, коли під час виконання завдань діють наперед визначені алгоритми та умови, на відміну від традиційного навчання, де вони можуть змінюватися залежно від обставин. Важливою рисою є також миттєвий зворотний зв’язок, який дозволяє здобувачам освіти одразу оцінювати результати власних дій, аналізувати помилки та оперативно коригувати свою діяльність. Крім того, значну роль відіграє сюжетна складова, що об’єднує учасників у спільну діяльність у межах певного сценарію або системи цілей і створює ефект занурення у навчальний процес [1].

Гейміфікація в навчальному процесі англійської мови розглядається як ефективний засіб підвищення мотивації та активності студентів. До ключових характеристик гейміфікованого навчання належить достатньо високий рівень складності завдань із реальними шляхами їх розв’язання, що створює ситуацію успіху, стимулює інтелектуальний інтерес і підвищує внутрішню мотивацію студентів. Важливим є поступове ускладнення цілей та завдань у процесі опанування нових знань і компетентностей, що відображається у переході на вищі рівні та накопиченні балів. Крім того, гейміфікований процес характеризується умовною безперервністю, коли гра триває до досягнення учасником необхідного рівня результату, що підтримує стійкий інтерес до навчання [1].

Удосконалюючи практичну реалізацію гейміфікації, О. Пришляк виділяє три рівні її інтеграції в освітній процес: використання системи балів,

бейджів і лідербордів; впровадження сюжету та поступове ускладнення контенту; створення повноцінних освітніх ігор, які поєднують навчання та розвагу [10]. Такий підхід підкреслює, що гейміфікація не обмежується механікою оцінювання, а включає сюжетні й інтерактивні елементи, що стимулюють активну участь студентів у процесі засвоєння знань.

Наукові дослідження підтверджують, що гейміфікація сприяє кращому запам'ятовуванню та практичному застосуванню знань, активізує творчі здібності студентів, підвищує продуктивність і відвідуваність занять [14].

Психологічну основу цього ефекту становить здатність гри заволодіти увагою учасника та утримувати її протягом тривалого часу, що робить навчальний процес більш ефективним [19]. Таким чином, гейміфікація не лише підвищує мотивацію студентів, а й забезпечує стійке залучення до навчальної діяльності.

Особливо це важливо у вивченні іноземної мови. О. Парфьонова та С. Мельник відзначають, що інтеграція гейміфікації підвищує увагу студентів, активізує їх у дискусіях, практичних вправах та взаємооцінюванні, забезпечує інтерактивну групову роботу і наочність подачі матеріалу.

Крім того, вона дозволяє відійти від пасивних методів, реалізувати проблемне навчання, пошукові завдання, дослідницькі проекти та симуляцію мовного середовища, стимулюючи самоосвіту та розвиток творчих здібностей [9, с. 231–232].

Підтвердження цьому надають К. Галацин і Б. Качан, які зазначають, що гейміфікація формує осмислений навчальний досвід, підвищує мотивацію через сюжет і інтерактивність освітніх ігор, сприяє розвитку комунікативних навичок та здорової конкурентної взаємодії студентів [3, с. 247; 5]. К. Бугайчук додатково підкреслює, що метод поєднує внутрішню та зовнішню мотивацію й передбачає динаміку, ігрову механіку, естетику та соціальну взаємодію студентів [2, с. 39–43]. Barata G. та Gama S. звертають увагу на важливість візуалізації та поступового ускладнення матеріалу, що дозволяє студентам долати рівні та опановувати знання від простого до складного [13].

У контексті вивчення англійської мови особливо ефективними є мовні ігри - педагогічний прийом для практики лексики, граматики, вимови, аудіювання та говоріння [5; 16]. Вони створюють менш стресову, інтерактивну атмосферу, розвивають комунікативні навички та стимулюють активну участь студентів.

В. Ліхошерстова зазначає, що ігрові завдання повинні відповідати темі заняття, віковим особливостям та рівню володіння мовою, бути змістовними й методично продуманими. Для економії часу доцільно

використовувати готові онлайн-ресурси з навчальними іграми, такі як Twinkl, iSL Collective, ESL Kids Games, ESL Games+ та Pinterest, що дозволяє легко інтегрувати гейміфікацію в навчальний процес [7, с. 350–351]. Зокрема, **Twinkl** - це освітня онлайн-платформа, що пропонує широкий спектр навчальних матеріалів для викладачів, батьків і учнів. Сервіс містить настільні ігри, інтерактивні вікторини у форматі PowerPoint і Google Slides, онлайн-ігри та матеріали для друку. Зручна система фільтрів (за віком, мовою, типом файлу) і наявність детальних інструкцій значно полегшують пошук та використання матеріалів.

iSL Collective функціонує як міжнародна онлайн-спільнота викладачів англійської мови, де користувачі діляться власними навчальними ресурсами. Платформа містить велику кількість дидактичних ігор і вправ, а система фільтрів дозволяє швидко знаходити матеріали відповідно до теми, рівня володіння мовою або типу завдання.

Для роботи з дітьми та підлітками ефективними є ресурси **ESL Kids Games** та **ESL Games+**. Вони мають подібний інтерфейс і пропонують бібліотеки простих інтерактивних ігор, у які можна грати безпосередньо на сайті. Більшість завдань спрямовані на закріплення базової граматики та лексики, зокрема вживання артиклів, неправильних дієслів, ступенів порівняння прикметників, а також тематичної лексики.

Окремої уваги заслуговує **Pinterest** - платформа для створення та пошуку колекцій зображень і відео. Хоча цей ресурс не є суто освітнім, викладачі активно використовують його для пошуку навчальних ідей, готових уроків, дидактичних матеріалів та ігрових завдань. Необхідні ресурси легко знайти за допомогою ключових слів (наприклад, *ESL, board games, Present Simple*) [7, с. 350–351].

За даними Т. Ганніченко та О. Жебко, застосування гейміфікаційних інструментів у викладанні англійської мови дозволяє поєднати професійну спрямованість підготовки з інтерактивними методами навчання. Викладач може підвищити зацікавленість студентів через створення навчального середовища, де знання та навички здобуваються у форматі ігрової взаємодії [4, с. 335].

Науковці зауважують, що практичне впровадження гейміфікації виявило такі переваги:

- підвищення мотивації – використання системи накопичення балів за завдання на платформі Moodle (тести, вікторини, інтерактивні вправи) значно активізувало студентів;

- розвиток критичного мислення - робота з бізнес-кейсами англійською мовою вимагала аналізу управлінських ситуацій, аргументації рішень та оцінки ризиків, сприяючи формуванню аналітичних навичок;

- формування командних та комунікативних навичок - групові завдання з елементами ділової гри стимулювали співпрацю та конкуренцію, активізуючи менш активних студентів;

- активізація навчальної діяльності - рейтингові таблиці та бонусні бали за участь у дискусіях забезпечували регулярну активність на заняттях;

- індивідуалізація навчання - завдання адаптувалися під рівень володіння мовою: складні кейси та дебати для просунутих студентів, поетапні вправи з підказками для початківців, що забезпечувало баланс навантаження і підтримувало мотивацію [4, с. 336–337].

Отже, результати дослідження Т. Ганніченко та О. Жебко свідчать, що використання гейміфікаційних інструментів у викладанні англійської мови є ефективним засобом підвищення навчальної мотивації студентів.

Гейміфікація сприяє активізації навчальної діяльності, розвитку критичного мислення, формуванню комунікативних і командних навичок, а також забезпечує індивідуалізацію навчання відповідно до рівня підготовки здобувачів освіти. Таким чином, інтеграція елементів гри в освітній процес створює більш залучене та продуктивне навчальне середовище.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел та сучасних педагогічних практик засвідчує, що гейміфікація є ефективним інноваційним інструментом підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови. Використання ігрових механік, зокрема системи балів, рейтингів, інтерактивних завдань, кейсів і командних ігор, сприяє створенню активного освітнього середовища, у якому навчальна діяльність набуває більшої залученості та практичної спрямованості. Застосування гейміфікаційних технологій позитивно впливає не лише на рівень навчальної мотивації студентів, а й на розвиток їх критичного мислення, комунікативних і командних навичок, а також сприяє активізації пізнавальної діяльності. Важливою перевагою гейміфікації є можливість індивідуалізації освітнього процесу шляхом адаптації завдань до різного рівня володіння англійською мовою, що дозволяє підтримувати інтерес до навчання та забезпечувати поступовий прогрес кожного здобувача освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних моделей системного використання гейміфікації у викладанні англійської мови у вищій школі, а також у проведенні емпіричних досліджень її впливу на формування іншомовної комунікативної компетентності та академічної мотивації студентів.

Література

1. Антонов Є. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання: наукова стаття. Young Scientist. 2015. № 2 (17). С. 275–278.

2. Бугайчук К. Л. Гейміфікація у навчанні: сутність, переваги. Дистанційна освіта України: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Харків : ХАДІ, 2015. С. 39-43.

3. Галацин К. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей / Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич:Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Том 1. С. 246-251.

4. Ганніченко Т.А, Жебко О. О. Гейміфікація як інноваційний підхід до викладання англійської мови магістрам спеціальності «менеджмент». Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2025. Вип.3 (122). С.327 -342.

5. Качан Б. М. Гейміфікація в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів. Народна освіта. 2017. № 2 (32). URL: https ://www. narodnaosvita. kiev. ua/ page_id=4865

6. Карпенко Г. Педагогічна умови застосування гри на уроці англійської мови. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Германістика та міжкультурна комунікація. 2022. № 1. С. 49–54.

7. Ліхошерстова В. Гейміфікація у навчанні англійської мови: аналіз онлайн-сервісів та практичні можливості. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Том 1. Вип. 92. С.349 -355.

8. Макаревич О.О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанцій-ного навчання. Young Scientist. 2015. N 2 (17). С. 275–278.

9. Парфьонова О.В., Мельник С.С. Гейміфікація як метод викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. Інноваційна педагогіка. Том 2. Випуск 69. 2024. С.230-233.

10. Пришляк О. В. Гейміфікація в електронному навчанні як спосіб підвищення пізнавальної активності учнів на уроках мови та літератури. XIII Хмурівські читання: обласна наук.-практ. ін.-конф. 2017. URL: http://timso.koippo. kr.ua/hmura13/pryshlyak-olena-viktorivna-hejmifikatsiya

11. Симоненко Н. О. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації та пізнавального інтересу студентів у процесі навчання іноземних мов // Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матеріали XI Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників, Суми, 25–26 квітня 2024 р. / уклад. М. М. Набок. Суми : Сумський державний університет, 2024. С. 88-93.

12. Скасків Г. М. Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2025. Вип. 83. С. 156-161.

13. Barata G., Gama S., Jorge J., Gongalves D. Improving participation and learning with gamification. Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications. 2013. P. 10–17.

14. Banfield J., Wilkerson B. Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. Contemporary Issues in Education Research. 2014. V. 7. № 4. P. 291–298

15. Games vs Game-based Learning vs Gamification. URL: http://goo.gl/F0nf7W

16. From game design elements to gamefulness: defining gamification / S. Deterding et al. Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland, 2011. P. 9–15

17. Kostikova I. Language Games in Teaching English. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. Харк. Нац. Пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. 2017. № 43. С. 174–184.

18. Matviienko, O., Kuzmina, S., & Yanishevska, Z. (2023). Gamified English Language Learning in Ukraine: Critical Divide between Tradition and Innovation. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL (9)*161-172.

19. Reem S.Al-T., Lamya F.D., Lamiaa F.I. Increasing Students Engagement. Data Structure Course Using Gamification. 2018. V. 8. № 4. P. 193–211.

20. Iaremenko N. V. Enhancing English language learners motivation through online games. *ITLT*, 2017. Vol. 59, no. 3, pp. 126–133.

References:

1. Antonov, Ye. (2015). Heimifikatsiia yak nevidiemnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystantsiinoho navchannia [Gamification as an integral factor in increasing the effectiveness of distance learning elements]. *Young Scientist, 2 (17),* 275–278.

2. Buhaichuk, K. L. (2015). Heimifikatsiia u navchanni: sutnist, perevahy. Dystantsiina osvita Ukrainy [Gamification in learning: essence, advantages. Distance education in Ukraine]. *Zbirnyk materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf.- Collection of materials of the International Scientific-Practical Conference Kharkiv (pp. 39-43).* KhADI [in Ukrainian].

3. Halatsyn, K. (2020). Heimifikatsiia yak metod optymizatsii vykladannia anhliiskoi movy studentam tekhnichnykh spetsialnostei [Gamification as a method of optimizing English language teaching for students of technical specialties]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current issues in the humanities, 1 (27),* 246-251 [in Ukrainian].

4. Hannichenko, T.A, Zhebko, O. O. (2025). Heimifikatsiia yak innovatsiinyi pidkhid do vykladannia anhliiskoi movy mahistram spetsialnosti «menedzhment» [Gamification as an innovative approach to teaching English to masters in the field of management]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky- Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences, 3 (122),* 327 -342. [in Ukrainian].

5. Kachan, B. M. (2017). Heimifikatsiia v systemi novitnikh tekhnolohii navchannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv medychnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Gamification in the system of the latest technologies for teaching foreign language competence to students of medical higher educational institutions]. *Narodna osvita - Public education, 2 (32).* Retrieved from https ://www. narodnaosvita. kiev. ua/ page_id=4865[in Ukrainian].

6. Karpenko, H. (2022). Pedahohichna umovy zastosuvannia hry na urotsi anhliiskoi movy [Pedagogical conditions for using games in English lessons]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Hermanistyka ta mizhkulturna komunikatsiia - Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: German Studies and Intercultural Communication, 1,* 49–54 [in Ukrainian].

7. Likhosherstova, V. (2025). Heimifikatsiia u navchanni anhliiskoi movy: analiz onlain-servisiv ta praktychni mozhlyvosti [Gamification in English Language Teaching: Analysis of Online Services and Practical Opportunities]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk- Current Issues in the Humanities, 1, 92,* 349 -355 [in Ukrainian].

8. Makarevych, O.O. (2015). Heimifikatsiia yak nevidiemnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystantsii-noho navchannia [Gamification as an integral factor in increasing the effectiveness of distance learning elements]. *Young Scientist, 2 (17),* 275–278.

9. Parfonova, O.V., Melnyk, S.S. (2024). Heimifikatsiia yak metod vykladannia anhliiskoi movy studentam nemovnykh spetsialnostei [Gamification as a method of teaching English to students of non-linguistic majors]. *Innovatsiina pedahohika - Innovative pedagogy, 2 (69),* 230-233 [in Ukrainian].

10. Pryshliak, O. V. (2017). Heimifikatsiia v elektronnomu navchanni yak sposib pidvyshchennia piznavalnoi aktyvnosti uchniv na urokakh movy ta literatury [Gamification in e-learning as a way to increase students' cognitive activity in language and literature lessons]. *KhIII Khmurivski chytannia - XIII Khmurov Readings.* Retrieved from http://timso.koippo.kr.ua/hmura13/pryshlyak-olena-viktorivna-hejmifikatsiya[in Ukrainian]

11. Symonenko, N. O. (2024). Heimifikatsiia yak zasib pidvyshchennia motyvatsii ta piznavalnoho interesu studentiv u protsesi navchannia inozemnykh mov [Gamification as a means of increasing students' motivation and cognitive interest in the process of learning foreign languages]. M. M. Nabok *(Eds.)* Proceedings from *XI All-Ukrainian scientific conference of students, postgraduates, teachers and employees*: *Sotsialno-humanitarni aspekty rozvytku suchasnoho suspilstva - Socio-humanitarian aspects of the development of modern society* (pp.88-93). Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet [in Ukrainian].

12. Skaskiv, H. M. (2021). Vprovadzhennia tekhnolohii heimifikatsii v osvitnii protses ZVO [Introduction of gamification technologies into the educational process of higher education institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects , 83,* 156-161. [in Ukrainian].

13. Barata, G., Gama, S., Jorge, J., Gongalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications.* R. 10–17 [In English].

14. Banfield, J., Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research, 7, 4,* 291–298 [In English].

15. Games vs Game-based Learning vs Gamification. Retrieved from http://goo.gl/F0nf7W[In English].

16. From game design elements to gamefulness: defining gamification / S. Deterding et al. Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland, 2011. P. 9–15[In English].

17. Kostikova, I. (2017). Language Games in Teaching English. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia : zb. nauk. pr. Khark. Nats. Ped. un-t imeni H. S. Skovorody, 43,* 174–184. [In English].

18. Matviienko, O., Kuzmina, S., & Yanishevska, Z. (2023). Gamified English Language Learning in Ukraine: Critical Divide between Tradition and Innovation. Arab World English *Journal (AWEJ) Special Issue on CALL, 9,* 161-172.

19. Reem, S.Al-T., Lamya, F.D., Lamiaa, F.I. (2018). Increasing Students Engagement. Data Structure *Course Using Gamification, 8, 4,* 193–211.

20. Iaremenko, N. V. (2017). Enhancing English language learners motivation through online games. *ITLT, 59, 3,* 126-133.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.162.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-929-938

Комарова Ольга Сергіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри східноєвропейських мов, Національна академія Служби безпеки, вул. м. Київ, https//orcid.org/0000-0001-6324-6647

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СЛОВАЦЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз становлення та розвитку словацької військової терміносистеми як структурованої підсистеми національної мови, що функціонує в умовах динамічних суспільно-політичних і технологічних змін. Актуальність дослідження зумовлена процесами глобалізації, інтенсифікацією міжнародної військової співпраці та необхідністю гармонізації національної термінології з міжнародними стандартами, зокрема в контексті інтеграції до вимог НАТО. У роботі проаналізовано основні етапи еволюції військової термінології на території Словаччини – від періоду домінування іншомовних впливів у межах Австро-Угорщини, через етап чехословацької кодифікації, до сучасного стану стандартизації та інтернаціоналізації.

Особливу увагу приділено з'ясуванню чинників формування термінosистеми, серед яких визначальними є історичні, політичні та соціокультурні умови, а також діяльність наукових і нормотворчих інституцій.

Встановлено, що до середини XX століття розвиток військової лексики відбувався переважно як процес накопичення та адаптації запозичень (наприклад, *štáb*, *manéver*), тоді як системне осмислення термінології як цілісної структури сформувалося пізніше. У статті висвітлено роль чесько-словацької мовної взаємодії, що забезпечила високий рівень структурно-семантичної спорідненості термінів (napr. *čata – rota – prápor*), а також сприяла уніфікації фахового мовлення.

Окремо розглянуто процеси кодифікації та стандартизації військової термінології у другій половині XX століття, зокрема укладання спеціалізованих словників і впровадження норм, спрямованих на усунення варіативності та підвищення однозначності термінів. Показано, що сучасний етап розвитку характеризується поєднанням двох тенденцій: активного проникнення англомовних запозичень (*deployment – nasadenie, command and control – velenie a riadenie*) та збереженням національної мовної специфіки через використання внутрішніх словотвірних ресурсів (*bezpilotný*

prostriedok, kybernetická bezpečnosť). Словацька військова терміносистема постає як підсумок тривалого історичного розвитку, у якому інтегруються різнорідні мовні традиції та актуальні вимоги сучасної фахової комунікації.

Ключові слова: військова термінологія, словацька мова, терміносистема, стандартизація, мовна політика, міжнародна інтеграція, запозичення, професійна комунікація.

Komarova Olha Serhiivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Eastern European Languages, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0001-6324-6647

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SLOVAK MILITARY TERMINOLOGY SYSTEM

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of the formation and development of the Slovak military terminology system as a structured subsystem of the national language functioning in the context of dynamic socio-political and technological changes. The relevance of the study stems from globalization processes, the intensification of international military cooperation, and the need to harmonize national terminology with international standards, particularly in the context of integration with NATO requirements. The paper analyzes the main stages of the evolution of military terminology in Slovakia—from the period of dominance by foreign-language influences within the Austro-Hungarian Empire, through the stage of Czechoslovak codification, to the current state of standardization and internationalization.

Particular attention is paid to identifying the factors shaping the terminology system, among which historical, political, and sociocultural conditions, as well as the activities of scientific and standard-setting institutions, are decisive. It has been established that until the mid-20th century, the development of military vocabulary occurred primarily as a process of accumulation and adaptation of loanwords (e.g., *štáb, manéver*), whereas a systematic understanding of terminology as a coherent structure emerged later. The article highlights the role of Czech-Slovak linguistic interaction, which ensured a high level of structural-semantic similarity among terms (e.g., *čata – rota – prápor*) and also contributed to the unification of professional discourse.

The processes of codification and standardization of military terminology in the second half of the 20th century are examined separately, in particular the compilation of specialized dictionaries and the introduction of norms aimed at eliminating variability and increasing the unambiguity of terms. It is shown that

the current stage of development is characterized by a combination of two trends: the active penetration of English loanwords (*deployment – nasadenie, command and control – velenie a riadenie*) and the preservation of national linguistic specificity through the use of internal word-formation resources (*bezpilotný prostriedok, kybernetická bezpečnosť*). The Slovak military terminology system emerges as the culmination of a long historical development in which diverse linguistic traditions and the current requirements of modern professional communication are integrated.

Keywords: military terminology, Slovak language, terminology system, standardization, language policy, international integration, loanwords, professional communication.

Постановка проблеми. Сучасні процеси глобалізації, посилення міжнародної військової співпраці та стрімкий розвиток воєнних технологій зумовлюють активне оновлення й трансформацію національних терміносистем, насамперед військової. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває комплексне дослідження становлення та розвитку словацької військової терміносистеми як структурованої підсистеми літературної мови. Її формування відбувалося під впливом історичних, політичних і соціокультурних чинників, що визначили джерела термінологічного поповнення, механізми термінотворення та процеси стандартизації. Аналіз еволюції військової термінології дає змогу виявити закономірності її розвитку та сучасні тенденції функціонування у професійній комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростання наукового інтересу до вивчення військової лексики та термінології в різних мовах, що зумовлено як розвитком військової справи, так і активізацією міжнародної військової співпраці. Військова термінологія сама по собі вже тривалий час становить феномен, який можна розглядати з різних площин – суто мовної, стилістичної, текстологічної, перекладацько-інтерпретаційної та культурологічної, що зумовлює необхідність її комплексного й міждисциплінарного аналізу [4]. Значний внесок у дослідження військової термінології зробили науковці, які аналізували її структурні, семантичні та функціональні особливості в межах окремих мов або у зіставному аспекті. Зокрема, у словацькому мовознавстві проблеми військової лексики та термінології досліджували Карл Ріхтер, Ярослав Ніжнянський, які заклали підґрунтя для системного аналізу формування, нормалізації й розвитку військової термінології в чеському та словацькому мовному середовищі. Наголошуючи на необхідність систематичного впорядкування термінологічних одиниць з метою забезпечення їх однозначності, термінологічної узгодженості та функціональної сумісності в умовах фахової комунікації.

Особливо підкреслюється роль нормотворчих та фахових інституцій у створенні обов'язкових стандартів, які сприяють ефективному функціонуванню військового середовища та міжнародній співпраці. Питання стандартизації та унормування військових термінів у словацькій мові також висвітлював К. Піттнер. Дослідження Е Ліпертової, Ф. Октавця, Я. Горецького присвячені питанням формування, розвитку та функціонування військової термінології у словацькій мові. У чеському мовознавстві проблеми стандартизації та уніфікації військової термінології досліджували М. Подгорец та М. Псікі, які аналізували принципи впорядкування й систематизації військових термінів у фаховому мовленні.

В українському мовознавстві військову термінологію досліджували І. Литовченко, Н. Яценко, Г. Халимоненко, Т. Михайленко, Я. Яремко, Т. Туровська, О. Андріянова, Я. Рибалка, Д. Василенко, які зосереджували увагу на структурно-семантичних характеристиках військових термінів, їхньому походженні та функціонуванні у фаховому мовленні. Окремі аспекти військової термінології в інших мовах також стали предметом наукових досліджень: Т. Лєбєдєва аналізувала військову термінологію німецької мови, Н. Акульшина – у перській, англійській та українській мовах, а С. Боженець здійснила зіставний аналіз військової термінології угорської та української мов.

Попри наявність значної кількості досліджень, окремі аспекти становлення та розвитку національних військових терміносистем і надалі потребують поглибленого аналізу.

Метою статті є аналіз становлення та розвитку словацької військової терміносистеми, з'ясування чинників її формування, кодифікації та стандартизації, а також визначення впливу державної мовної політики, інституційних реформ і міжнародної інтеграції (зокрема в межах НАТО та Європейського Союзу) на трансформацію термінологічного фонду.

У межах поставленої мети передбачено: простежити етапи еволюції словацької військової термінології; проаналізувати співвідношення чеських і словацьких термінів на структурно-семантичному рівні; окреслити роль наукових інституцій у кодифікації військової термінології; а також визначити сучасні тенденції гармонізації національної терміносистеми з міжнародними стандартами за збереження внутрішньомовних закономірностей словацької мови.

Виклад основного матеріалу. Словацька військова терміносистема сформувалася як складна, історично зумовлена й функціонально детермінована система спеціалізованих мовних одиниць, що відображає еволюцію військової організації, трансформації державного устрою та зміну геополітичних орієнтирів [2].

Слід підкреслити, що самі поняття «термін» і «термінологія» у лінгвістичній рефлексії закріпилися лише в пізніший період, особливо протягом 20 століття, у зв'язку з розвитком термінології як самостійної наукової дисципліни [1]. Військова термінологія водночас становить і науку, і сукупність термінів (фахових назв), що використовуються в цій галузі; у сфері військової справи у словацькій мові поняття *terminológia* (термінологія) і *názvoslovie* (назвослів'я) можна розглядати як синонімічні [5, ст. 34]. У більш ранніх етапах розвитку, включаючи період до 1945 року, не йшлося про систематично побудовану «військову терміносистему» в сучасному розумінні цього слова, а скоріше про поступове формування та збагачення військової лексики. Основний акцент у розвитку полягав у запозиченні, адаптації та стабілізації назв, пов'язаних з військовою організацією, званнями, озброєнням або тактикою, причому ці одиниці ще не завжди свідомо розумілися як елементи цілісної термінологічної системи. Отже, йшлося насамперед про розвиток і запозичення військового словника (наприклад, назви звань, видів зброї, військових підрозділів), який лише пізніше став предметом систематизації та теоретичного осмислення в рамках термінологічних досліджень [6].

Розвиток словацької військової термінології є комплексним і історично обумовленим процесом формування особливої підсистеми національної мови, яка відображала політичні, соціальні та культурні зміни в Центральній Європі. Формування військової термінології на території сучасної Словаччини протягом тривалого часу визначалося багатомовним середовищем та адміністративно-військовими структурами державних утворень, до складу яких входила Словаччина, насамперед Австро-Угорщина.

До 1918 року в офіційній військовій комунікації переважали німецька та угорська мови, що також значно позначилося на термінологічному рівні. Багато понять було запозичено безпосередньо з німецької мови, наприклад, *штаб* (з нім. Stab), *наказ* (у паралельному вживанні з угорським parancs), *маневр* (з французького manœuvre через німецьку мову). Однак у словацькому середовищі ці вирази поступово зазнавали адаптації на фонетичному та морфологічному рівнях і входили до вітчизняної словотворчої системи (наприклад, *štábny, manévrovací*). Поряд із запозиченими одиницями існували й питомі назви, наприклад *vojsko, veliteľ, zbraň*, які становили основну лексичну базу [9].

Важливим етапом у розвитку термінології стало створення Чехословацької республіки в 1918 році. У новому державному утворенні розпочався процес систематичної кодифікації військової термінології, причому домінуючу роль відігравала чеська мова як мова військової адміністрації. Словацька військова термінологія в цей період розвивалася в

тісній взаємодії з чеською термінологічною традицією. Багато термінів було запозичено або адаптовано з чеської мови, наприклад *pěchota* – словацьке *pechota, dělostřelectvo* – словацьке *delostrelectvo* та ін. Паралельно, однак, відбувався процес мовної словакізації та стабілізації форм відповідно до кодифікаційних довідників [9].

У період першої Чехословацької республіки термінологія розвивалася також у галузі військової освіти та фахових публікацій. Видавалися службові інструкції, навчальні посібники та фахові тексти, в яких закріпилися багатослівні назви типу *bojová pohotovosť, poľná nemocnica, veliteľ jednotky*. Характерною рисою термінології цього періоду було прагнення до точності, однозначності та систематичності, що призвело до створення термінологічних пар та ієрархічних рядів (наприклад, *čata – rota – prápor – divízia)* [3].

Наступним етапом є період існування Словацької республіки (1939 – 1945), коли створювалися умови для становлення словацької військової термінології.

У цей період посилилася тенденція до використання питомих мовних засобів і до усунення деяких богемізмів. Як зазначав Ф. Октавець через відмінності мовної структури чеської та словацької мов, не може йтися про повну єдність використання військових термінів в обох мовах [8]. Наприклад, *péče – starostlivosť, poptávka – dopyt, razítko – pečiatka, strúj – odenie, puma – bomba.*

До 1945 року словацька військова термінологія сформувалася як відносно стабільна система, яка виникла на перетині декількох мовних впливів (німецького, угорського, чеського), але поступово набувала власної структурної та нормативної ідентичності. Її розвиток був тісно пов’язаний з політичною історією та інституціоналізацією військових структур. Термінологічна система характеризувалася поєднанням вітчизняних та запозичених елементів [3].

Після 1945 року розвиток словацької військової термінології відбувався в умовах проголошеного принципу рівноправності чеського і словацького народів у межах спільної держави. Визнання словацької мови службовою в армії спричинило видання військових приписів двома мовами. Однак, як засвідчує аналіз документальних джерел, практична реалізація мовної рівності мала обмежений характер: словацькою мовою публікувалася лише частина нормативних актів, переважно другорядного значення. Така ситуація свідчить про домінування політичного компромісу над системним лінгвістичним опрацюванням термінології. Словацька військова термінологія формувалася переважно як перекладна адаптація чеських відповідників, без належної кодифікаційної бази та без узгодженої словотвірної політики.

У період близько 1950 року видання словацьких військових приписів було фактично припинено, що призвело до домінування чеської мови у військовій сфері та уповільнення розвитку національної терміносистеми. У спеціалізованих військових журналах зменшилася кількість матеріалів словацькою мовою, а автори нерідко вдавалися до словакізованих чеських форм. Це спричинило нестабільність термінологічних одиниць і варіативність номінацій.

Водночас, як зазначає Ярослав Ніжнянський, порівняльний аналіз штабних документів засвідчив високий рівень спорідненості чеських і словацьких військових термінів. Із 544 пар термінів у сфері військової підготовки 514 виявилися структурно та семантично близькими. До цієї групи належали ідентичні форми (*náčelník – náčelník, útok – útok*), графічно або орфографічно варіативні одиниці (*dělo – delo*), а також терміни з фонетико-морфологічними відмінностями (*kulomet – guľomet, rojnice – rojnica*). Лише 30 найменувань були повністю відмінними, але при цьому цілком зрозумілими (*kázeň – disciplína, puma – bomba, ráz – kaliber*). Така статистика підтверджує системну сумісність двох терміносистем і наявність спільної словотвірної та семантичної основи [7, с. 128].

Новий етап розвитку розпочався у 1957 році під час підготовки матеріалів до оновлення законодавства про національну оборону. Було ініційовано ґрунтовний аналіз мовної практики в армії та поставлено питання про доцільність функціонування лише однієї службової мови. До нормалізаційної роботи було залучено Інститут мовознавства імені Людовіта Штура, що забезпечило наукове підґрунтя для систематизації словацької військової термінології.

Результатом стало укладання «Чесько-словацького військового словника», видання якого побачило світ 1962 року. Видання охоплювало близько 30 тисяч термінів і стало першою масштабною спробою комплексної кодифікації.

У процесі нормалізації було здійснено ревізію застарілих або функціонально непридатних назв (*bunkerový dobývač, pancierová puška, vzdušné spravodajstvo*) та впроваджено нові терміни, що відображали сучасний стан військової техніки й тактики (*tarasnica, pancierovka, samopal, bezzáklzové delo, odpaľovacie stanovište*). Особливої уваги заслуговує словотворча уніфікація: замість варіантів *guľometčík* і *kulometník* було закріплено форму *guľometník*; аналогічно утворено *raketometník*. У сфері стройових команд застосовано компромісні рішення, зокрема «*Na rameno zbraň*!» як узгоджений варіант між чеськими та словацькими формами. Такі приклади демонструють прагнення до гармонізації без порушення внутрішніх закономірностей словацької мови [3; 7].

Спільність чеської та словацької військових терміносистем виявляється у сфері звань (*vojín, seržant, kapitán, generál*), організаційних одиниць (*čata, rota, divízia*), а також у міжнародних запозиченнях (*tank, mínomet/minomet, samopal*). Відмінності здебільшого мають морфологічний характер: *velitelství – veliteľstvo, pěší pluk – peší pluk, výsadek – výsadok, řízení palby – riadenie paľby, zabezpečení – zabezpečenie*. Мовна близькість забезпечувала високий рівень взаємозрозумілості, що мало важливе значення для функціонування спільних збройних сил.

Після 1989 року, в умовах глибокої політичної трансформації та європейської інтеграції, постала нагальна потреба системного оновлення й упорядкування військової термінології як важливого компонента професійної комунікації у сфері оборони. Відновлення діяльності термінологічних комісій було безпосередньо пов'язане з ухваленням законодавчих актів Словацької республіки щодо державної мови, які закріпили вимоги до стандартизації та кодифікації фахової лексики. Подальша інтеграція країни до структур НАТО та Європейського Союзу зумовила необхідність гармонізації національної військової терміносистеми з міжнародними стандартами, що, у свою чергу, сприяло активізації нормотворчих процесів у цій галузі. Важливим інституційним кроком стало створення у 2007 році при Департаменті оборонної стандартизації, кодифікації та державного контролю Головної термінологічної комісії, відповідальної за підтримання оборонного стандарту SOŠ 3680 (AAP-6) та забезпечення узгодженості термінології з іншими нормативними документами Альянсу.

Сучасний етап розвитку словацької військової термінології характеризується динамічністю, відкритістю до інтернаціональних впливів і водночас прагненням зберегти національну мовну ідентичність. Інтенсивне проникнення англомовної військової лексики є наслідком участі у спільних операціях, навчаннях та міжнародних місіях, де англійська мова функціонує як основний засіб професійної комунікації. У зв'язку з цим спостерігається поява значної кількості запозичень, які або адаптуються до словацької мовної системи, або замінюються питомими відповідниками. Наприклад, англійський термін *launcher* має словацький відповідник *odpaľovacie zariadenie*, *deployment – nasadenie*, *command and control – velenie a riadenie*, а *rules of engagement – pravidlá použitia sily*.

Водночас розвиток військової термінології відбувається не лише шляхом запозичення, а й через внутрішні словотвірні ресурси мови. Активно використовуються деривaційні моделі для творення нових термінів, наприклад: *bezpilotný prostriedok*, *protivzdušná obrana*, *kybernetická bezpečnosť*. Це свідчить про прагнення забезпечити термінологічну точність, системність і зрозумілість без надмірної залежності від іншомовних елементів.

Висновки. Становлення та розвиток словацької військової терміносистеми є результатом взаємодії історичних обставин, мовної політики та наукової нормалізації. Високий ступінь спорідненості з чеською терміносистемою створив передумови для гармонізації, однак повноцінна реалізація мовної рівності вимагала системної кодифікації й словникової роботи.

Сучасний розвиток визначається процесами стандартизації в межах євроатлантичної інтеграції, що зумовлює необхідність поєднання національної традиції з міжнародними вимогами. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом когнітивно-семантичних механізмів термінотворення, впливом цифровізації військової сфери та розширенням багатомовної термінологічної взаємодії в контексті глобалізації.

Література:

1. Панько Т., Кочан І., Мацюк Г. Українське термінознавство. 1994. Львів: Світ. 216 с.
2. Казимирова І. А., Туровська Л. В., Тенденції чеської (празької) термінологічної школи на теренах Чехії та Словаччини. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 9. С. 29.
3. Horecký J. Slovenská vojenská terminológia. *Slovenské odborné názvoslovie.* 1959. R. VII. Č. 10. S. 289–315.
4. Guzi Ľ., Smetanová M. Rusko-slovenský glosár zo základnej vojenskej terminologie. *Jazyk a kultúra.* 2011. Č. 6 URL: https://www.ff.unipo.sk/jak/6_2011/guzi_smetanova.pdf
5. Chorvát P. Dejiny slovenskej vojenskej terminológie. *Vojenská história*. 2011. Č. 1. S. 33–54.
6. Levická J. Terminologické výskumy v časopise Slovenská reč. *Slovenská reč*. 2022. Č. 87/3. S. 220–249.
7. Nižňanský J. K vývinu slovenskej vojenskej terminológie. *Vojenská história.* 2024. R. 15. Č. 1. S. 126–132.
8. Oktavec F. O vojenskej terminológii slovenskej. *Slovenská reč.* 1946. R. XII. S. 39–42.
9. Richter K. Česke a slovenské vojenské názvosloví. *Československý terminologický časopis.* 1962. R. I. Č. 3. S. 129–140.

References:

1. Panko, T., Kochan, I., Matsiuk, H. (1994) Ukrainske terminoznavstvo [Ukrainian Terminology]. Lviv: Svit [in Ukrainian].
2. .Kazymyrova, I., Turovska, L. (2013) Tendentsii cheskoi (prazhskoi) terminolohichnoi shkoly na terenakh Chekhii ta Slovachchyny [Trends of the Czech (Prague) School of Terminology in the Czech Republic and Slovakia]. Terminolohichnyi visnyk – *Terminology Bulletin*, 9. [in Ukrainian].
3. Horecký, J. (1959) Slovenská vojenská terminológia [Slovak Military Terminology]. Slovenské odborné názvoslovie – *Slovak Technical Terminology*. 10. 289-315 [in Slovakian].
4. Guzi, Ľ., Smetanová, M. (2011) Rusko-slovenský glosár zo základnej vojenskej terminologie [Russian-Slovak Glossary of Basic Military Terminology]. Jazyk a kultúra – Language and Culture. 6. URL: https://www.ff.unipo.sk/jak/6_2011/guzi_smetanova.pdf. [in Slovakian].

5. Chorvát, P. (2011) Dejiny slovenskej vojenskej terminológie [The History of Slovak Military Terminology]. Vojenská história – *Military History*, 1, 33-54 [in Slovakian].

6. Levická, J. (2022) Terminologické výskumy v časopise Slovenská reč [Terminology Studies in the Journal Slovenská reč]. Slovenská reč – *The Slovak Language*, 87(3), 220-249 [in Slovakian].

7. Nižňanský, J. (2024) K vývinu slovenskej vojenskej terminológie [On the Development of Slovak Military Terminology]. Vojenská história – *Military History*, 15, 1, 126-132 [in Slovakian].

8. Oktavec, F. (1946) O vojenskej terminológii slovenskej [On Slovak Military Terminology]. Slovenská reč – *The Slovak Language*, XII, 39-42 [in Slovakian].

9. Richter, K. (1962) Česke a slovenské vojenské názvosloví [Czech and Slovak Military Terminology]. Československý terminologický časopis – *Czechoslovak Journal of Terminology*, I, 3, 129-140 [in Slovakian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81`25.81`42.659.1.81`33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-939-953

Косенко Анна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, https://orcid.org/0000-0001-9390-871X

Беженар Ірина Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Чернівці, https://orcid.org/0000-0001-5314-1446

Боднар Олег Ігорович кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету ім. Івана Пулюя, Тернопіль 0000-0001-8929-5340

ДО ПИТАННЯ ПРО ТИПОЛОГІЮ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ

Анотація. Статтю присвячено аналізу стилістичних прийомів відтворення рекламних текстів у перекладі. На основі аналізу рекламних слоганів виокремлено декілька основних структурних типів рекламних конструкцій: 1. бінарні конструкції, у яких бренд поєднано з пояснювальною або емоційною частиною через двокрапку, крапку чи інший пунктуаційний маркер. Бінарні конструкції охоплюють такі підгрупи: інформативно-ідентифікаційні конструкції, пояснювально-логічні конструкції, емоційно-образні конструкції, оцінно-мотиваційні конструкції. Моночастинні конструкції, що становлять повноцінне самостійне речення – імперативне, інфінітивне, паралельне або еліптичне; афористичні (номінативні) конструкції, які відзначаються іменниковою або прийменниковою побудовою та семантичною завершеністю попри відсутність дієслівного предиката. Також, нами було виокремлено такі типи трансформацій при перекладі стилістичних засобів рекламних слоганів, як: лексичні трансформації: трансформація диференціації; трансформація вилучення; трансформація додавання; трансформація конкретизації. Граматичні трансформації: трансформація граматичної заміни; трансформація транспозиції (перестановки). Лексико-граматичні трансформації: трансформація структурного перебудування; трансформація модуляції, описовий переклад та антонімічний переклад. За

результатами статистичного аналізу було отримано такі кількісні показники: найбільш уживаною виявилася трансформація структурного перебудування, що свідчить про необхідність глибокої адаптації змісту рекламних слоганів до норм української мови та культурного контексту. На другому місці за частотністю опинилася трансформація транспозиції, що вказує на важливість перебудови порядку слів для досягнення природності та милозвучності українського вислову. Третє місце посідає трансформація граматичної заміни, яка демонструє тенденцію до адаптації граматичних структур англійської мови відповідно до норм українського синтаксису. Отримані результати демонструють, що переклад рекламних слоганів вимагає комплексного підходу із поєднанням кількох трансформацій, серед яких провідну роль відіграють структурне перебудування, транспозиція та граматична заміна.

Ключові слова: міжкультурна рекламна комунікація, рекламний дискурс, рекламна комунікація, лінгвостилістика, переклад, перекладацька стратегія.

Kosenko Anna Volodymyrivna Associate Professor of the Department of Communicative Linguistics and Translation, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-9390-871X

Bezhenar Iryna Volodymyrivna Associate Professor of the Department of Communicative Linguistics and Translation, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-5314-1446

Bodnar Oleg Ihorovych Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ukrainian and Foreign Languages Department, Ternopil Ivan Pul'uj National Technical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-8929-5340

ON THE ISSUE OF THE TYPOLOGY OF STYLISTIC MEANS IN THE TRANSLATION OF ADVERTISING TEXTS

Abstract. The article is devoted to the analysis of stylistic techniques for reproducing advertising texts in translation. Based on the analysis of advertising slogans, several main structural types of advertising constructions are distinguished: 1. binary constructions, in which the brand is combined with an explanatory or emotional part through a colon, period or other punctuation marker. Binary constructions include the following subgroups: informative-identifying constructions, explanatory-logical constructions, emotional-figurative constructions, evaluative-motivational constructions. Monopart constructions that

constitute a full-fledged independent sentence - imperative, infinitive, parallel or elliptical; aphoristic (nominative) constructions, which are characterized by a noun or prepositional construction and semantic completeness despite the absence of a verbal predicate. We also identified the following types of transformations in the translation of stylistic means of advertising slogans: lexical transformations: differentiation transformation; deletion transformation; addition transformation; concretization transformation. Grammatical transformations: grammatical replacement transformation; transposition (permutation) transformation. Lexico-grammatical transformations: structural restructuring transformation; modulation transformation, descriptive translation and antonymic translation. According to the results of statistical analysis, the following quantitative indicators were obtained: the most used was the structural restructuring transformation, which indicates the need for a deep adaptation of the content of advertising slogans to the norms of the Ukrainian language and cultural context. The second most frequent transformation was the transposition transformation, which indicates the importance of rearranging the word order to achieve naturalness and melodiousness of the Ukrainian expression. The third place is occupied by the grammatical replacement transformation, which demonstrates a tendency to adapt the grammatical structures of the English language in accordance with the norms of Ukrainian syntax. The results obtained demonstrate that the translation of advertising slogans requires a comprehensive approach combining several transformations, among which structural restructuring, transposition, and grammatical substitution play a leading role.

Keywords: intercultural advertising communication, advertising discourse, advertising communication, linguostylistics, translation, translation strategy.

Постановка проблеми. У процесі відтворення рекламного тексту перед перекладачем постає завдання передати засоби, що оформляють різні типи інформації, в їхньому складному переплетенні, але не всі вони однаково складні для перекладу. Мовні засоби, які використовуються в рекламі, можуть нести один вид інформації або відразу кілька, в цілому реклама має надмірність засобів, що служать її комунікативному завданню, але знімати цю надмірність при перекладі не слід, її треба зберегти. Залежно від типу тексту визначаються підходи та вимоги до перекладу, тип тексту впливає на вибір прийомів перекладу та визначення ступеня еквівалентності перекладу оригіналу, відповідно різняться цілі та завдання, що стоять перед перекладачем. Парадокс перекладу реклами часто полягає в тому, що рекламний текст перекладений, проте не зрозумілий для цільової аудиторії, і тут доводиться згадати про те, що переклад реклами полягає не тільки і не стільки в перекладі слів і словосполучень, а в передачі імпліцитної

культурологічної інформації, яка сприймається та розуміється в рамках однієї культури і може сприйматися представниками іншої культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку науковців, у рекламному тексті поєднуються чотири види інформації – когнітивна, емоційна, естетична та оперативна, за допомогою яких рекламний текст реалізує свої комунікативні та соціальні функції. Вчені схиляються до того, що переклад реклами в принципі можливий, проте втрати неминучі, тому при перекладі рекламного повідомлення важливим стає вміння розставляти пріоритети. Серед домінант перекладу рекламного тексту пріоритетне становище, звичайно, займає лексика, що оформляє когнітивну інформацію, яка за своїми характеристиками близька до термінології, оскільки має схожі з нею характеристики: однозначна, нейтральна, незалежна від контексту, передається за допомогою однозначних еквівалентів [1], [2], [3], [5]. Деякі дослідники говорять про те, що особливості перекладу рекламного тексту багато в чому виявляються подібними до особливостей перекладу художнього тексту, оскільки сам рекламний текст як мовленнєвий твір також виявляється за своїми характеристиками схожим на художній текст літератури, інші виділяють рекламний текст як особливий вид тексту, орієнтований звернення.

Естетична інформація у рекламних текстах виявляється представленою великою різноманітністю засобів на різних мовних рівнях – від фонетичного до синтаксичного [6], [7], [8], [9]. Таким чином, поєднуючи в рекламному тексті чотири види інформації – когнітивну, емоційну, естетичну та оперативну, рекламний текст реалізує свої комунікативні та соціальні функції.

Мета статті полягає в аналізі стилістичних прийомів відтворення рекламних текстів у перекладі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо способи перекладу стилістичних засобів у рекламних текстах [1], [2]. Було виокремлено такі типи лексичних трансформацій, як лексичні, граматичні та лексико-граматичні. Серед лексичних трансформацій було виокремлено такі, як:

1. Трансформація диференціації:

– *To the world of an* ***incredible*** *vacation.*

Світ ***безмежного*** *відпочинку*

В наведеному прикладі, було застосовано такий засіб експресивності, як епітет ***incredible***, який при перекладі було відтворено засобами трансформації диференціації. Згідно словникового значення, епітет має таке значення, як:

– важко чи неможливо повірити;
– дуже хороший, відмінний або великий.

Проте, з метою створення адекватного варіанту перекладу в українській мові, нами було застосовано такий епітет, як ***безмежний,*** значення якого – відрізняється від значення епітету оригіналу.

2. *Traveling is the **spice** of life .*

*Подорожі – це **смак** життя*

Рекламний слоган демонструє застосування метафори, складова ***spice*** якої була відтворена засобами застосування трансформації диференціації. У прикладі, лексична одиниця використовується в значенні:

– щось, що надає особливість або смак.

Однак при перекладі було застосовано такий варіант, як ***смак***. Отже, було застосовано трансформацію диференціації.

3. *Make your next trip **awesome**.*

*Зробіть свою подорож **незабутньою***

В цьому випадку було застосовано такий засіб експресивності, як епітет ***awesome***, який має таке значення, як:

– те, що викликає почуття страху і подиву;

– дуже добре.

При перекладі, нами було замінено цей епітет таким, як ***незабутньою***. Отже, було застосовано трансформацію диференціації.

4. *Travel is the **food** for the soul.*

*Подорожі – **насолода** для душі*

У прикладі, експресивність досягається засобами метафори – *Travel is the food for the soul*. При перекладі слогану, компонент метафори ***food*** було замінено, з огляду на те, що він використовується в значенні:

– те, що їдять люди і тварини;

– матеріал, що складається в основному з білка, вуглеводів і жиру, що використовуються в організмі для підтримки зростання, відновлення і життєвих процесів, а також для забезпечення енергією.

При перекладі, для збереження метафори, було застосовано таку лексичну одиницю, як ***насолода***.

5. *The **right** destination for you and your family.*

***Найкраще** місце для вас і вашої родини*

У цьому випадку, експресивність досягається шляхом застосування епітету ***right***. Епітет використовується в значенні:

– *бути відповідним того, що є справедливим, добрим чи правильним;*

– *відповідність фактам або істині.*

При перекладі застосовано епітет з іншим значенням, а саме, ***найкраще***, що свідчить про застосування трансформації диференціації.

6. ***No borders, no lines.*** *Just you and the world.*

*Без кордонів, без **меж**. Тільки ти і весь світ*

Експресивність наведеного прикладу досягається засобами градації – ***No borders, no lines***. При перекладі, лексичну одиницю ***lines*** було замінено, з огляду на те, що замість неї використовується лексична одиниця ***межа***.

7. ***Get it*** *on the map.*

Нанеси ***життя*** *на карту*

У наведеному слогані, експресивність досягається засобами застосування імперативу ***Get it***, при перекладі займенника ***it*** у складі якого було застосовано іменник ***життя***. Отже, при перекладі було застосовано трансформацію диференціації.

2. Вилучення:

8. *Trust* ***us, we're*** *professionals.*

Довіряйте професіоналам

У прикладі експресивність також досягається засобами імперативної конструкції *Trust* ***us***, при перекладі якої спостерігається вилучення займенника ***us***, так само як і опущення подальшої конструкції ***we're***.

9. *The art of traveling* ***here****.*

Мистецтво подорожі

Слоган прикладу було засновано на метафорі, при перекладі якої, прислівник ***here*** було вилучено.

10. ***If*** *there's an idea, there's IKEA.*

Є ідея – є ІКЕА

У цьому прикладі застосовано трансформацію вилучення, оскільки під час перекладу було вилучено службове слово *if*, яке не має самостійного смислового навантаження в українській мові. Використання вилучення дозволяє зробити слоган більш лаконічним і ритмічним, що відповідає принципам рекламного стилю. Крім того, така трансформація допомагає зберегти гру слів та римування (*idea – IKEA*), завдяки чому переклад залишається яскравим, впізнаваним і легко сприймається цільовою аудиторією.

11. *The Power of Creativity - Crayola -* ***It*** *Starts Here.*

Сила творчості - Crayola – Починається тут.

У цьому випадку також застосовано трансформацію вилучення, оскільки лексичну одиницю *it* було вилучено у процесі перекладу. В українській мові займенник не є обов'язковим для розуміння змісту, тому його вилучення сприяє природності звучання та плавності вислову. Така трансформація зберігає динаміку оригіналу, водночас підкреслюючи ключові поняття – творчість і початок, що відповідає рекламній меті – мотивувати до дії та самовираження.

12. *The greatest tragedy* ***is*** *indifference.*

Найбільша трагедія – байдужість.

У зазначеному прикладі використано трансформацію вилучення, оскільки дієслово-зв'язка *is* було вилучене у процесі перекладу. Такий прийом є природним для української мови, де зв'язка часто пропускається без втрати смислу.

Трансформація вилучення дозволяє зробити слоган більш афористичним, стислим і емоційно насиченим, підсилюючи контраст між поняттями *трагедія* та *байдужість*, що забезпечує глибший психологічний вплив на реципієнта.

13. *Your needs* ***are*** *our priority.*

Ваші потреби — наш пріоритет.

У даному прикладі застосовано трансформацію вилучення, адже допоміжне дієслово *are* вилучено, а зміст передано через номінативну структуру (*потреби – пріоритет*).

Такий прийом типовий для української реклами, адже забезпечує лаконічність, чіткість і виразність вислову.

3. Додавання:

14. ***Your imagination is your only limit*** *with this new travel agency.*

Вмикай *уяву – це твоя єдина межа в нашому туристичному агентстві*

Слоган демонструє застосування метафори ***your imagination is your only limit***.

При перекладі, спостерігається застосування трансформації додавання, так як було додано такий елемент, як ***вмикай.***

15. ***Comprehensive*** *travel solutions.*

Комплексні ***рішення*** *для найкращих подорожей*

У цьому випадку застосовується такий епітет, як ***Comprehensive***, який було відтворено засобами додавання такої лексичної одиниці, як ***рішення***. Отже, в цьому випадку, замість епітету використовується словосполучення з епітетом *Комплексні* ***рішення***. Таким чином, в прикладі було застосовано трансформацію додавання.

16. *Creativity Forgives Everything.*

Заради *творчості* ***можна*** *пробачити усе.*

У цьому прикладі застосовано трансформацію додавання, оскільки було введено лексичні одиниці заради та можна, які уточнюють смисловий зміст і роблять вислів природним для української мови. Таке додавання підсилює причинно-наслідковий зв'язок і передає ідею виправдання будь-яких дій творчістю.

Крім того, використано трансформацію перестановки, оскільки змінено порядок слів, що дозволило зберегти логічність і ритмічність українського варіанта.

17. *For Life.*

***Створений** для життя.*

У цьому фрагменті також реалізовано трансформацію додавання, оскільки було введено лексичну одиницю *створений*, якої немає в оригіналі. Додавання уточнює зміст, формуючи повноцінне висловлювання з підметом і присудком. Завдяки цьому переклад стає більш інформативним і відповідає нормам українського синтаксису, водночас зберігаючи лаконічність і рекламну виразність оригіналу.

18. *Charge your energy.*

*Заряд енергії від **Red bull***

У даному прикладі спостерігається трансформація додавання, оскільки було введено назву бренду Red Bull, що підсилює асоціативний зв'язок між продуктом і повідомленням. Також використано трансформацію транспозиції (зміна порядку слів) і граматичну заміну, оскільки дієслово *charge* було замінено іменником *заряд*, а займенник *your* вилучено. Такі зміни забезпечують милозвучність, природність і стилістичну відповідність українському рекламному дискурсу.

19. *We push the boundaries of innovation so that you can push the boundaries of exploration.*

*Ми розширили межі інновацій для того, щоб ви збільшили межі **своїх** досліджень.*

Тут застосовано трансформацію додавання, оскільки до перекладу було введено сполучення для того, яке уточнює мету дії та забезпечує синтаксичну цілісність речення. Додавання цього елемента сприяє логічній зв'язності та граматичній коректності українського варіанта, зберігаючи при цьому динаміку та послідовність двох паралельних частин вислову.

20. *Every kiss begins with Kay.*

*Кожний поцілунок починається **з прикрас від** Kay.*

У цьому прикладі використано трансформацію додавання, адже введено лексичні одиниці **з** *прикрас від*, які конкретизують значення бренду й уточнюють, що Kay – це ювелірна компанія. Така зміна підсилює семантичну зрозумілість для українського реципієнта, зберігаючи поетичність і ритмічність оригінального слогану.

4. Конкретизація:

21. *Travel is **the only thing you buy** that makes you richer.*

*Подорожі – **єдине**, що робить вас багатшими **за гроші***

У прикладі експресивність досягається засобами метафори, з огляду на те, що подорож метафорично називається тим, що робить людину багатшою за гроші. При перекладі було застосовано трансформацію генералізації, з огляду на те, що конструкцію ***the only thing you buy*** було

звужено, отже, конкретизовано засобами лексичної одиниці ***єдине***. Також, в прикладі було застосовано лексичну одиницю ***за гроші***.

22. *You don't choose* ***where you go****, the journey chooses you.*

Не ви вибираєте ***подорож****, подорож вибирає вас*

У наведеному слогані, експресивність досягається засобами метафори, при перекладі якої було застосовано трансформацію генералізації з огляду на те, що конструкцію ***where you go*** було передано засобами лексичної одиниці ***подорож***.

Розглянемо також і особливості застосування граматичних трансформацій в контексті перекладу засобів експресивності реклами. Серед них було виокремлено застосування таких граматичних трансформацій, як:

1. Граматична заміна:

23. *Traveling opens door to creating memories*

Подорож. Відкрий двері для створення спогадів

У наведеному прикладі було застосовано трансформацію граматичної заміни при перекладі слогану, утвореного на основі метафори. Так, слоган оригіналу, що складається з одного речення, було розподілено на два речення, в чому і полягає граматична заміна.

24. *A life without journeys* ***is*** *one not lived at all.*

Життя без подорожей – непрожите життя

В цьому прикладі спостерігається застосування трансформації граматичної заміни з огляду на те, що при перекладі слогану, заснованого на метафорі, присудок *is* було опущено, та тип речення замінено на еліптичне.

25. ***Trusted*** *to Deliver Excellence.*

Надійний спосіб *досягти досконалості.*

У цьому прикладі застосовано трансформацію граматичної заміни, оскільки лексичну одиницю *trusted* замінено словосполученням *надійний спосіб*. Така заміна зумовлена різницею граматичних структур англійської та української мов і дозволяє передати зміст природно для українського реципієнта. Граматична заміна також підсилює експресивність, зберігаючи основний смисл – довіру до якості бренду.

26. ***There is no Substitute***.

Незамінний.

The fragment demonstrates the use of the transformation of grammatical replacement, as the sentence was replaced by only one adjective: *незамінний.*

Фрагмент ілюструє трансформацію граматичної заміни, оскільки ціле речення англійського оригіналу було передано одним прикметником *незамінний*. Така редукція структури надає перекладу лаконічності, що є типовою ознакою рекламного стилю, і водночас зберігає ключове значення – унікальність і неповторність продукту.

27. ***Be the first*** *to know.*

Дізнавайся ***першим****.*

У цьому прикладі використано трансформацію граматичної заміни, адже словосполучення *Be the first* замінено числівником *першим*, що граматично точніше та природніше звучить українською. Додатково застосовано трансформацію транспозиції, оскільки змінено порядок компонентів вислову, зберігаючи при цьому ритм і рекламну динаміку.

28. *A* ***clearinghouse*** *of free knowledge from the world's most inspired thinkers.*

Інформаційний центр знань від найбільш натхненних мислителів світу.

In this case, the use of the transformation of grammatical replacement is observed, as the lexical unit was replaced by means of the collocation *a clearinghouse.*

Тут спостерігаємо трансформацію граматичної заміни, оскільки складну англійську конструкцію з іменником a *clearinghouse* передано словосполученням *інформаційний центр знань*. Така заміна робить вислів більш зрозумілим і природним для української аудиторії, адаптуючи зміст без втрати смислу й офіційного відтінку.

29. *Life's a road trip. Come on,* ***let's go****.*

Життя – це подорож. Давай, ***рушаймо*** *в дорогу!*

У цьому прикладі використано трансформацію граматичної заміни, адже словосполучення *a road trip* було передано лексемою подорож, що краще узгоджується з контекстом. Також словосполучення *let's go* замінено дієсловом *рушаймо*, яке має виразніший емоційний відтінок. Крім того, застосовано трансформацію додавання, оскільки додано словосполучення в дорогу, що посилює образність і ритмічність перекладу.

30. ***Challenge*** *everything.*

Кидай виклик *усьому.*

У прикладі реалізовано трансформацію граматичної заміни, оскільки іменник *challenge* перекладено дієслівно-іменним словосполученням *кидай виклик.*

Така зміна дозволяє зберегти імперативну тональність та динамічність, характерну для англомовного слогану, забезпечуючи при цьому стилістичну природність українського варіанта.

31. *Smart* ***listens to the head.*** *Stupid listens to the heart.*

Розумні ***йдуть за певною логікою****, в той час як дурні слухають серце.*

Фрагмент демонструє трансформацію граматичної заміни, адже словосполучення *listens to the head* перекладено варіантом йдуть за певною логікою. Така заміна забезпечує більш природне звучання українською та

зберігає контрастну антонімію між розумні і дурні. Двочастинна структура вислову збережена, що підтримує оригінальний ритм і смисловий баланс.

32. ***Have a break. Have a KitKat.***

Зроби паузу, з'їж Кіт Кат

У цьому прикладі застосовано трансформацію граматичної заміни, оскільки дві окремі англійські фрази (*Have a break. Have a KitKat*) об'єднані в одне речення. Дієслівна форма *have* замінена дієсловами зроби та з'їж, що забезпечують природність, виразність і ритмічність. Така зміна підсилює закличність і робить слоган більш динамічним.

33. ***Sense and simplicity.***

Розумно і просто.

У зазначеному прикладі використано трансформацію граматичної заміни, оскільки іменники *sense* та *simplicity* перекладено прикметниками *розумно* і *просто*. Такий прийом додає гнучкості, динамічності та емоційної легкості, роблячи переклад не лише семантично точним, а й стилістично відповідним для рекламного тексту.

34. *Your lives* ***are about to*** *get better.*

Ваше життя ***ось-ось стане*** *кращим.*

У цьому прикладі використано трансформацію граматичної заміни, оскільки англійську конструкцію *are about to get* передано через український зворот ось-ось стане. Така заміна дозволяє природно відтворити майбутній відтінок дії та передати емоційне очікування позитивних змін. Крім того, спостерігається трансформація транспозиції, адже в перекладі змінено порядок слів для збереження природного ритму й милозвучності.

35. *Your happy place* ***is about to be*** *smarter.*

Ваше щасливе місце ***ось-ось стане*** *розумнішим*

У цьому фрагменті реалізовано трансформацію граматичної заміни, адже конструкцію *is about to be* передано фразою ось-ось стане. Додатково застосовано лексико-семантичну адаптацію, оскільки прикметник *smarter* набуває переносного значення – не буквально «розумніший», а «технологічно вдосконалений» або «інноваційний». Така зміна зберігає рекламну інтенцію – очікування оновлення, розвитку та комфорту.

2. Перестановки / трансформація транспозиції

36. *Here for you before, during, and after.*

До, після та під час– завжди працюємо для вас

У наведеному випадку, експресивність прикладу досягається засобами градації, проте, під час перекладу було застосовано трансформацію перестановки, завдяки якій, експресивність досягається не лише засобами градації, але й римування.

37. *Life begins at the end of your comfort zone*.

Початок життя – в кінці вашої зони комфорту

В цьому прикладі експресивність побудована на принципах протиставлення – антитези. При перекладі, порядок слів було змінено, що свідчить про застосування трансформації перестановки.

38. *Planning a trip? Speak to us first!*

Плануєш поїздку? Спочатку розкажи з нам!

Як демонструє слоган, в тексті перекладу порядок слів було змінено, що свідчить про застосування трансформації перестановки.

39. *Improve your life, travel with us!*

Подорожуй з нами, зроби життя кращим!

Порядок слів було змінено, що також свідчить про застосування трансформації перестановки при перекладі рекламного слогану.

40. *Because you're worth* ***it*** .

Адже ви ***цього*** *варті*

In the example, the transformation of transposition was applied, as the word order was changed.

У цьому прикладі застосовано трансформацію транспозиції, оскільки змінено порядок слів відповідно до синтаксичних норм української мови. В англійському варіанті частка *because* стоїть на початку речення, утворюючи причинно-наслідковий зв'язок, тоді як в українському перекладі адже виконує аналогічну функцію, але розташована природно в структурі фрази. Така зміна забезпечує милозвучність і зберігає емоційно-мотиваційний характер оригінального слогану.

Отже, нами було виокремлено такі типи трансформацій при перекладі стилістичних засобів рекламних слоганів, як:

1. Лексичні трансформації:
– трансформація диференціації;
– трансформація вилучення;
– трансформація додавання;
– трансформація конкретизації.
2. Граматичні трансформації:
– трансформація граматичної заміни;
– трансформація транспозиції (перестановки).
3. Лексико-граматичні трансформації:
– трансформація структурного перебудування;
– трансформація модуляції, описовий переклад та антонімічний переклад.

Висновки. За результатами статистичного аналізу було отримано такі кількісні показники: найбільш уживаною виявилася трансформація

структурного перебудування (25%), що свідчить про необхідність глибокої адаптації змісту рекламних слоганів до норм української мови та культурного контексту. Часте застосування цього виду трансформації пояснюється тим, що перекладачі прагнули не лише передати зміст оригіналу, а й створити природний, динамічний і стилістично привабливий текст, який зберігає комунікативний вплив. На другому місці за частотністю опинилася трансформація транспозиції (18,75%), що вказує на важливість перебудови порядку слів для досягнення природності та милозвучності українського вислову. Третє місце посідає трансформація граматичної заміни (16,25%), яка демонструє тенденцію до адаптації граматичних структур англійської мови відповідно до норм українського синтаксису. Дещо рідше застосовувалися трансформації додавання (11,25%) та вилучення (10%), що свідчить про їх допоміжну функцію у створенні стилістично та семантично збалансованого перекладу. Трансформація модуляції (12,5%) використовувалася у тих випадках, коли потрібно було передати не буквальний, а логічно або емоційно наближений зміст, характерний для українського рекламного дискурсу. Порівняно рідко зустрічалися трансформація диференціації (8,75%) та конкретизації (2,5%), що пояснюється їх більш вузькою функцією – уточненням або зміною відтінків значення окремих лексичних одиниць Найменш поширеними стали описовий переклад (1,25%) та антонімічний переклад (3,75%), які використовувалися лише в окремих випадках, коли буквальне або близьке відтворення оригіналу не забезпечувало комунікативної адекватності. Отже, отримані результати демонструють, що переклад рекламних слоганів вимагає комплексного підходу із поєднанням кількох трансформацій, серед яких провідну роль відіграють структурне перебудування, транспозиція та граматична заміна.

Література

1. Корж В. С., Опанасенко В. В. Особливості перекладу англомовних рекламних слоганів українською мовою. Наука і молодь у XXI сторіччі : збірник тез доповідей Всеукраїнської молодіжної науково-практичної інтернет конференції. Полтава : ПУЕТ, 2022. С. 91-95.

2. Cook G. The Discourse of Advertising. 2nd edition. New York : Routledge, 2001. 256 p.

3. Desmarais F. Advertisement as Tourism Space : ‘Learning’ Masculinity and Femininity from New Zealand Television. Tourism and Gender: Embodiment, Sensuality and Experience (ed. A. Pritchard [et al.]). Wallingford : CABI, 2007. Pp. 207−216.

4. Edouihri A. The discourse of advertising : the power of language. International Journal of Research in Education Humanities and Commerce. 2024. № 1. P. 1-8.

5. Hosney M. Towards an Understanding of the Discourse of Advertising: Review of Research with Special Reference to the Egyptian Media. African Nebula. 2011. Issue 3. Pp. 25−47.

6. Khar M., Hrytsiv N. Analysis of marketing slogans from the perspective of translation studies. Молодий вчений. 2021. № 3. P. 238-242.

7. Mykhaylenko V.V. On Correlation of Explicature and Implicature in Advertizing Discourse. URL: http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-315/linguistics-and-foreign-languages-in-theworld-today-315/26198-315-008.

8. Sheverun N. V., Nikolska N. V., Kositska O. M. Linguistic features of English advertisement slogans and methods of their translation into the Ukrainian language. Закарпатські філологічні студії. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. № 2. С. 138–144.

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

10. The 115 Best Company Slogans and Taglines of All Time. URL: https://plaky.com/blog/company-slogans/

11. The 50 Best Slogans of All Time. URL: https://www.getsomethinggreat.com/post/the-50-best-slogans-of-all-time

References

1. Korzh V. S., Opanasenko V. V. (2022). Osoblyvosti perekladu anhlomovnykh reklamnykh slohaniv ukrainskoiu movoiu [Peculiarities of translating English-language advertising slogans into Ukrainian] Nauka i molod u KhKhI storichchi : zbirnyk tez dopovidei Vseukrainskoi molodizhnoi naukovo-praktychnoi internet konferentsii. Poltava : PUET, 2022. S. 91-95. [in Ukrainian].

2. Cook G. (2001). The Discourse of Advertising. 2nd edition. New York : Routledge, 2001. 256 p.

3. Desmarais F. (2007). Advertisement as Tourism Space : ‘Learning’ Masculinity and Femininity from New Zealand Television. Tourism and Gender: Embodiment, Sensuality and Experience (ed. A. Pritchard [et al.]). Wallingford : CABI, 2007. Pp. 207−216.

4. Edouihri A. (2024). The discourse of advertising: the power of language. International Journal of Research in Education Humanities and Commerce. 2024. № 1.P.1-8.

5. Hosney M. (2011). Towards an Understanding of the Discourse of Advertising: Review of Research with Special Reference to the Egyptian Media. African Nebula. 2011. Issue 3. Pp. 25−47.

6. Khar M., Hrytsiv N. (2021). Analysis of marketing slogans from the perspective of translation studies. Molodyi vchenyi. 2021. № 3. P. 238-242.

7. Mykhaylenko V.V. (2006). On Correlation of Explicature and Implicature in Advertizing Discourse. URL: http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-315/linguistics-and-foreign-languages-in-theworld-today-315/26198-315-008.

8. Sheverun N. V., Nikolska N. V., Kositska O. M. (2022). Linguistic features of English advertisement slogans and methods of their translation into the Ukrainian language. Zakarpatski filolohichni studii. Uzhhorod : Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2022. № 2. S. 138–144.

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

10. The 115 Best Company Slogans and Taglines of All Time. URL: https://plaky.com/blog/company-slogans/

11. The 50 Best Slogans of All Time. URL: https://www.getsomethinggreat.com/post/the-50-best-slogans-of-all-time

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111'42:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-954-975

Костик Євгенія Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, https://orcid.org/0000-0002-7611-0770

Лозинська Людмила Федорівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Донецький національний університет імені Василя Стуса, https://orcid.org/0000-0002-3365-8525

Загородня Ольга Феліксівна кандидат філологічних наук, асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, https://orcid.org/0000-0002-0140-0992

ПРАГМАТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВВІЧЛИВОСТІ ТА МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У статті онлайн-комунікація представлена як особлива форма спілкування, для якої характерною є гібридизація усного та письмового, побутового, буттєвого та інституціонального дискурсу. У формальному плані на формування онлайн-комунікації пливає гіпертекстуальність та креолізованість, розповсюдженість акронімів та емотиконів.

На англомовних прикладах показано, що спілкування користувачів у онлайн-просторі є різновидом комп'ютерної комунікації, що проводиться через електронні текстові повідомлення. Для цього спілкування характерний віртуальний характер, анонімність, дистантність, глобальність, ігровість, нівелювання параметрів часу і простору, нівелювання статусу комунікантів, відсутність соціального примусу.

Стаття доводить, що концепт «ввічливість» міститься у свідомості носіїв англійської мови і має потенціал до вербалізації у просторі мовлення. Цей потенціал відбитий у лексемах, зафіксованих у лексикографічних джерелах.

Значеннєве наповнення цих лексем дозволяє трактувати ввічливість як характеристику поведінки людини загалом і мовленнєве втілення цієї характеристики, з одного боку, і як зовнішні прояви цієї поведінки і внутрішню причину поведінки, з іншого боку.

Результати дослідження засвідчують, що під час функціонування лексем англійської мови, які є вербалізацією концепту «ввічливість» англійської лінгвокультурної свідомості, у сучасній англомовній онлайн-комунікації, у свідомості користувачів конструюються відповідні смисли. Специфіка конструювання цих смислів обумовлена специфікою сучасної англомовної онлайн-комунікації як мисленнєво-комунікативного феномену, процесу і результату мовленнєвої діяльності користувачів онлайн-комунікації, зокрема сприйняттям світу як тексту, розщепленістю користувача, ігровістю і несерйозністю, нівелюванням статусу комунікантів, відсутністю соціального примусу, а головне, нівелюванням норм і цінностей та плюралізмом.

Ключові слова: прагматика, мовленнєві акти, стратегії ввічливості, онлайн-комунікація, цифровий дискурс, англомовне спілкування, позитивна ввічливість, негативна ввічливість, інтернет-мовлення, комунікативні стратегії.

Kostyk Yevheniia Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Faculty of Ukrainian and Foreign Philology, Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0002-7611-0770

Lozynska Liudmyla Fedorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Vasyl' Stus Donetsk National University, https://orcid.org/0000-0002-3365-8525

Zahorodnia Olha Candidate of Philological Sciences, Assistant Lecturer of the Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0140-0992

PRAGMATIC POLITENESS STRATEGIES AND SPEECH ACTS IN CONTEMPORARY ENGLISH-LANGUAGE ONLINE COMMUNICATION

Abstract. The article presents online communication as a specific form of interaction characterized by the hybridization of spoken and written, everyday, existential, and institutional discourse.

Formally, the development of online communication is influenced by hypertextuality and creolization, as well as the widespread use of acronyms and emoticons.

Based on English-language examples, the study demonstrates that user interaction in the online environment is a type of computer-mediated communication carried out through electronic text messages. This form of communication is characterized by its virtual nature, anonymity, distance, global reach, playfulness, the neutralization of temporal and spatial parameters, the leveling of communicants' status, and the absence of social coercion.

The article argues that the concept of "politeness" exists in the consciousness of English speakers and has the potential for verbalization within communicative space. This potential is reflected in lexical units recorded in lexicographic sources. The semantic content of these lexemes allows politeness to be interpreted, on the one hand, as a general characteristic of human behavior and its verbal manifestation, and, on the other hand, as both the external expressions of such behavior and its internal motivation.

The research findings indicate that when English lexical units representing the concept of "politeness" in English linguocultural consciousness function in modern English-language online communication, corresponding meanings are constructed in users' minds. The specificity of constructing these meanings is determined by the nature of contemporary English online communication as a cognitive-communicative phenomenon, a process, and a result of users' speech activity. This includes perceiving the world as text, the fragmented identity of users, playfulness and non-seriousness, the leveling of communicants' status, the absence of social coercion, and, most importantly, the erosion of norms and values alongside pluralism.

Keywords: pragmatics, speech acts, politeness strategies, online communication, digital discourse, English-language interaction, positive politeness, negative politeness, internet language, communicative strategies.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, що істотно змінюють форми міжособистісної комунікації. Значна частина спілкування сьогодні відбувається в онлайн-просторі — у соціальних мережах, месенджерах, блогах і форумах, де формується особливий тип дискурсу, який поєднує риси усного й писемного мовлення та відзначається високою динамічністю.

Важливим чинником ефективної комунікації в такому середовищі залишається ввічливість як механізм регулювання міжособистісних відносин. Однак у цифровому спілкуванні її реалізація змінюється під впливом анонімності, дистанційності та швидкості обміну повідомленнями.

Особливої актуальності набуває вивчення мовленнєвих актів в англомовній онлайн-комунікації, оскільки саме вони відображають комунікативні наміри та культурні норми взаємодії. Отже, проблема полягає в

необхідності системного аналізу прагматичних стратегій ввічливості та особливостей функціонування мовленнєвих актів у сучасному цифровому дискурсі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгвістичні дослідження категорії ввічливості спираються на результати наукового пошуку інших гуманітарних наук, для яких проблема ввічливості є релевантною. У зв'язку з різноманітністю дослідницьких підходів до категорії ввічливості з позицій окремих гуманітарних наук та відсутності єдиної концепції відповідних проблем необхідним видається аналіз теорій ввічливості у рамках різних гуманітарних наук.

У дослідженнях феномену ввічливості у гуманітарних науках розрізняємо чотири підходи: соціокультурний, етичний, соціофілософський та постмодерністський.

У рамках соціокультурного підходу ввічливість розглядається як соціально-культурне явище [1], що пов'язане з соціокультурною організацією суспільства і визначається соціально-культурними цінностями. Ввічливість досліджується як одна з соціокультурних норм, розуміння сутності якої має привести до пізнання культури в цілому, адже система соціальних норм – це квінтесенція культури.

На тих же засадах у рамках структуралізму ввічливість розглядається як символічна система, підпорядкована тим же структурним правилам організації, що й культура в цілому.

Комплексний соціокультурний підхід до ввічливості на міждисциплінарному рівні пропонується у рамках культурної антропології, де доцільним видається дослідження ввічливості на основі головних культурних цінностей і прийнятих норм [2]: ввічливість має релятивний характер, зумовлений особливостями культури.

Проблематика прагматичних стратегій ввічливості та мовленнєвих актів у сучасній англомовній онлайн-комунікації безпосередньо пов'язана з процесами глобалізації, цифровізації та динамічними змінами лексико-семантичної системи мови. Зокрема, дослідження впливу глобалізації на мовні практики демонструє активне поширення англіцизмів і явищ мовного змішання, що формують нові моделі комунікативної поведінки та впливають на способи вираження ввічливості в онлайн-дискурсі [3]. У цьому контексті важливими є також розвідки про політкоректність і семантичні трансформації сучасної англійської лексики, які пояснюють, як мовні засоби використовуються для пом'якшення висловлювань, уникнення конфліктності та реалізації стратегій позитивної і негативної ввічливості в цифровому спілкуванні [4]. Дослідження перекладу неологізмів, сленгу та ідіом сучасної англійської мови додатково засвідчують, що онлайн-

комунікація характеризується високою прагматичною насиченістю, де мовленнєві акти часто реалізуються через нові лексичні одиниці, скорочення та експресивні конструкції, які виконують функції встановлення соціальної дистанції, солідарності або емоційного впливу [5]; [6]. Крім того, аналіз особливостей перекладу англомовних наукових текстів підкреслює значущість прагматичної адаптації висловлювань, що підтверджує роль контексту, комунікативного наміру та адресата у формуванні мовленнєвих стратегій ввічливості [7]. Сукупно ці праці створюють теоретичне підґрунтя для вивчення того, як у сучасному англомовному онлайн-просторі мовні засоби слугують інструментами реалізації прагматичних стратегій, регуляції міжособистісних відносин і досягнення комунікативної ефективності.

Метою статті є комплексне дослідження прагматичних стратегій ввічливості та особливостей реалізації мовленнєвих актів у сучасній англомовній онлайн-комунікації, а також визначення специфіки їх функціонування в умовах цифрового дискурсу з урахуванням соціокультурних, комунікативних і прагматичних чинників.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні концепту «ввічливість» як основи для реалізації стратегій ввічливості у сучасній англомовній онлайн-комунікації спираємось на постулати когнітивно-дискурсивного підходу до концепту, що акцентує головну роль “трьох К” у сучасній лінгвістиці: когніції – комунікації – культури та синтезує елементи лінгвокультурологічного та семантико-когнітивного трактування концептів, розглядаючи концепт через призму його дискурсивного функціонування та, відповідно, використовуємо здобутки семантико-когнітивного напрямку когнітивної лінгвістики [8]. Центральне завдання представників цього напрямку – дослідження співвідношення семантичних процесів з когнітивними.

У сучасних гуманітарних дослідженнях ввічливість розглядається у двох аспектах: а) вияв лицемірства, нав’язаного соціальною роллю, формальності; б) вияв внутрішньої чесноти людини, не обумовлений зовнішнім примусом і викликаний прагненням неетикетної відкритості іншому [9].

Розглядаючи стратегії позитивної ввічливості у сучасній англомовній онлайн-комунікації, ми спираємось на визначення позитивної ввічливості П.Браун та С.Левінсона, за яким “позитивна ввічливість – це корекція, спрямована на позитивне обличчя адресата, його незмінне бажання, щоб його потреби ... вважалися бажаними. Корекція полягає в тому, що це бажання частково задовольняється завдяки висловленню того, що чиїсь власні потреби (або деякі з них) у певному сенсі подібні потребам адресата” [10, с. 101].

При цьому реалізацією етикетної ввічливості вважаємо мовленнєвий акт (МА), перлокутивним смислом яких є донесення до адресата прагнення

мовця зробити вигляд, що той дружньо ставиться до адресата. Таким чином, у цьому випадку мовець прагне донести до адресата думку „Я формально демонструю, що ставлюся до тебе дружньо". Реалізацією позитивної неетикетної ввічливості вважаємо МА, перлокутивним смислом яких є донесення до адресата точки зору мовця про дружність його особистого ставлення до адресата. Мовець прагне донести до адресата думку „Особисто я ставлюся до тебе дружньо".

Якщо вираження дружнього ставлення мовця до адресата є нещирим, але ця нещирість не розпізнається адресатом, і не випливає з контексту, то ми розглядаємо такі МА як периферію реалізації неетикетної ввічливості. Якщо ж мовець щирий у своєму вираженні дружнього ставлення, але ця щирість не розпізнається адресатом і не може бути сконструйована в дискурсі, то такі випадки ми вважаємо периферією реалізації етикетної ввічливості.

Загалом для реалізації позитивної ввічливості існує три можливості:

а) ствердження спільності мовця й адресата,

б) підкреслення взаємної зацікавленості мовця й адресата,

в) задовольняння потреб адресата.

Ці прояви ввічливості як глобальної стратегії відбиваються у локальних стратегіях [10, с. 102]:

1. «Помічай адресата, приділяй увагу йому, його інтересам, бажанням, потребам».
2. «Підкреслюй цікавість до адресата».
3. «Прагни згоди».
4. «Жартуй».
5. «Стверджуй, припускай знання і стурбованість мовця щодо потреб адресата».
6. «Пропонуй, обіцяй».
7. «Будь оптимістичним».
8. «Задовольняй потреби адресата».

Зупинимося на мовленнєвих особливостях реалізації ввічливості.

Стратегія «Помічай адресата, приділяй увагу йому, його інтересам, бажанням, потребам» полягає в тому, що мовець прагне донести до адресата думку „Ти мені подобаєшся". Ставлення з розумінням до адресата передбачає увагу до тих аспектів індивідуальності адресата, на які, за думкою мовця, адресат би хотів, щоб співрозмовник звернув увагу.

Загалом, головне у цій стратегії те, що їх прагматична функція – сказати щось приємне адресату, продемонструвати цікавість до нього. Ми, услід за Р.Ченом [11, с. 57], вважаємо проявом цієї стратегії позитивної ввічливості саме комплімент, оскільки висловлення компліменту сигналізує

про те, що мовець звернув увагу на адресата. За Дж. Голмс визначаємо комплімент як „мовленнєвий акт, що експліцитно чи імпліцитно висловлює схвалення комусь окрім самого мовця, як правило, адресату за якусь чесноту (власність, якість, здібність, т.д.), яка позитивно оцінюється мовцем і адресатом" [12, с. 465-66].

МА компліменту викликає цікавість багатьох дослідників у сучасній лінгвістиці. При цьому існує багато спроб розмежування МА компліменту з МА схвалення та лестощів, де комплімент і схвалення розрізняють за ступенем суб'єктивності: схвалення є об'єктивним, комплімент суб'єктивним, а комплімент і лестощі – за мотивацією: комплімент є проявом доброзичливості, а лестощі – прагненням ошукати співрозмовника. Ми вважаємо розмежування МА похвали і компліменту нерелевантним при дослідженні онлайн-комунікації, що є принципово постмодерною, а отже, у ній неможливі прояви об'єктивності чи апеляція до будь-яких стандартів.

Що стосується розділення на комплімент і лестощі, то, на наш погляд, онлайн користувачі позбавлені мотивації лицемірно задобрювати співрозмовника задля власної користі, ошукуючи його, адже у онлайн спілкуванні користувачі не мають можливості отримати будь-яку користь від співрозмовників за винятком спілкування як такого. При цьому нам не вдалося виявити жодного випадку прагнення мовця донести до адресата нещирість свого комплімента, а отже, компліменти у сучасній англомовній онлайн-комунікації є проявом виключно неетикетної, а не етикетної ввічливості.

Спрямованість компліментів у сучасній англомовній онлайн-комунікації досить обмежена. Користувачі висловлюють своє схвальне ставлення у першу чергу до текстів інших користувачів. При цьому схвалення може висловлюватись як текстам загалом:

Користувачі обговорюють зміни. ariane у захваті від постів Salina:

<ariane>: Hi Salina,

I really like your posts — they're exceptionally well written.

Також позитивна оцінка може стосуватися окремих аспектів текстів, наприклад:

- окремих висловлювань:

Користувачі дискутують з приводу співвідношення віри та раціональності у переконаннях людей. Petronius задоволений викладом точки зору співрозмовника:

<petronius>: *I think that's remarkably well put and right to the point.*

- відповідям на роздуми мовця:

Користувачі намагаються визначити, у чому ж полягає сутність філософії:

<LightSeeker>: *With my post I only wanted to reflect on the nature of philosophy… (I hope that was clear), so I liked your reply the most as a starting point for the discussion.*

- мові або стилю текстів:

Користувачі обговорюють співвіднесеність природного / культурного у суспільстві. Pjotr задоволений викладом користувача Schdanek:

<Pjotr>: *I really like your vivid and expressive language.*

Компліменти можуть бути також спрямовані на якості інших користувачів, які, утім, проявляються виключно у їх спілкуванні у Інтернет-просторі, – такі, наприклад, як:

- взірцевість:

Дискусія щодо місця і ролі філософа у сучасному світі:

Prosper_Alpanus> → <PhilosopherGuide>

PhilosopherGuide>: *If you philosophers are not the role models, then who is?*

- почуття гумору:

Loa схвалює почуття гумору користувача aurom під час обговорення тенденцій розвитку сучасного суспільства:

Loa>: *Well, with you it's different, Aurom. You're here to make people smile, showing your teeth so the sunlight reflects off them and brightens the world.*

- розум:

Користувач Mary, що гендерно позиціонує себе як жінка у онлайн просторі, не зрозуміла пост Kneiss, і той виправляє її помилку, пом'якшуючи критику компліментом:

<Kneiss> → <SmartResponder>

<SmartResponder>: *Okay, you made that mistake again, but no worries — you're still an amazingly smart girl in my eyes… just as clever as before.*

- смак:

Korfu запросив інших користувачів помилуватися обраними ним зображеннями:

<oliver_l> → <ArtLover>

<ArtLover>: *Korfu… I absolutely love your taste! Especially the first image — it's truly magnificent!*

- стиль спілкування:

Користувачі обговорюють особливості ідеалізму. Nathan задоволений стилем викладення думок користувача Juri:

<Nathan>: *Hi Juri, Before we continue this discussion, I just want to say it's really pleasant to discuss with you, because even though you seem to know quite a bit more, your style remains very neutral — something you can't say about too many people in this forum.*

- терпеливість:

Темою дискусії є недоліки ісламу як системи віросповідання. kassis приємно вражений терпимістю співрозмовників до його провокацій:

<kassis> → <PatientDebater>

<PatientDebater>: *It's truly remarkable how you respond to my sometimes harsh or provocative way in such a calm and objective manner… Respect! (If only I could always act this way…)*

- чесність:

auranitai, обговорюючи проблеми буття, підкреслює своє позитивне ставлення до висловлення різних точок зору, навіть якщо вони не збігаються з його власним баченням реальності:

<Gauranitai> → **<OpenMind>**

<OpenMind>: ***I think you are very honest, and for this reason I find this exchange enriching, even if we don't necessarily agree.***

- толерантність:

ariane задоволена тактовністю у викладі думок деяких користувачів під час обговорення змін на форумі:

<ariane> → **<ForumObserver>**

<ForumObserver>: ***An interesting display of a tolerant attitude, which, however, is not always extended to everyone here.***

Таким чином, відповідно до проведеного аналізу, можна зробити висновок про те, що стратегія приділення уваги адресату, його інтересам, бажанням, потребам у сучасній англомовній онлайн-комунікації характеризується певними особливостями – висловленням схвальної оцінки виключно проявам віртуальної індивідуальності адресата у Інтернет-просторі, безпосередньою спрямованістю компліментів, зниженою емоційністю, серйозністю, короткою формою, переважанням прямих МА над непрямими.

Ці особливості пояснюються специфікою комунікації у сучасній англомовній онлайн-комунікації, її віртуальністю, анонімністю, дистантністю, глобальністю.

До мовних засобів, що використовуються для реалізації стратегії надання уваги адресату у сучасній англомовній онлайн-комунікації, відносяться такі лексичні засоби, як прикметники у звичайному та найвищому ступені порівняння, дієслова, іменники, прислівники з семою позитивності; частки у ролі інтенсифікаторів; такі графічні засоби, як емотикони; такі синтаксичні засоби, як еліптичні структури.

Стратегія «Підкреслюй цікавість для адресата» полягає в тому, що мовець прагне донести до адресата думку „Ти мені подобаєшся, і я хочу бути тобі цікавим". Перлокутивний смисл МА, що реалізують цію стратегію, полягає у тому, що мовець прагне, щоб співрозмовник зрозумів бажання

мовця бути цікавим для адресата, адже мовець намагається викликати цікавість у співрозмовника.

Показовою є надзвичайна сміливість і креативність користувачів у використанні мови для власного самовираження, для захоплення уваги адресата. У наступному фрагменті користувачі граються зі значеннями та звучанням слів, використовуючи до того ж варійований синтаксичний повтор і риторичні запитання, антитезу, метафору і еліпсис, хіазм, за допомогою особливого вербального вираження вражаючи співрозмовників закладеним у повідомленні смислом:

У рамках дискусії з приводу того, що первинне – необхідність чи випадковість, Jacqueline «грає» зі словами Armin Kunkel:

<ArminK>: ***Hi everyone! Chance or fate! Is it fate that we cannot escape? Or is it all just chance? Looking forward to responses from "random readers."***

<Jacqueline>: ***Dear Armin,***
Chance is what happens to us by chance.
I don't believe that there is only fate.
I don't believe that there is only chance.
Without fate, there is no chance.Without chance, there is no fate.
One conditions the other.
Yin and Yang.
There is not only power, but also powerlessness.
There is not only silence, but also noise.
There is not only I, but also You.
Subject and Object.
Chaos and Order, etc.
We should give chance a little more space.
Not everything has to have meaning.
Humans should accept that besides the meaningful, there is also the meaningless. Perhaps fate and chance aren't really such opposites after all?

Таку центрованість на мовних знаках можна пояснити ігровістю як характерною рисою такої комунікації, а крім того, з одного боку, значною обмеженістю невербальних засобів комунікації, а з іншого боку, глобальністю цього спілкування: будь-хто може вступити у спілкування будь з ким, невербальна інформація обмежена, просторові характеристики не мають значення, і з'являється набагато більше можливостей вибору співрозмовника.

Відповідно, користувачі прагнуть максимально виявити свої особистісні якості, які можуть знаходити свій вираз лише у вербальній формі. Вважаємо, що використання цієї стратегії як таке не може бути проявом

етикетної ввічливості, адже прагнення здобути цікавість співрозмовника, яке мовець хоче донести до адресата, у будь-якому випадку є щирим.

До мовних засобів, що використовуються для реалізації стратегії підкреслення власної цікавості заради адресата у сучасній англомовній онлайн-комунікації, відносяться такі стилістичні засоби, як контраст, парадокс, каламбур, гіпербола, лексичний повтор, парцеляція, оказіоналізми, прийоми мовних ігор, що базуються на багатозначності слів, перефразуванні ідіом, римуванні; такі синтаксичні засоби, як синтаксичні повтори, риторичні запитання, еліпсис.

Стратегія «Прагни згоди» полягає в тому, що мовець прагне донести до адресата думку „Ми з тобою вважаємо однаково". Для ствердження спільності мовець прагне згоди з адресатом, щоб „задовольнити його потребу у тому, щоб бути правим".

Ця стратегія є двоспрямованою: з одного боку, мовець хоче, щоб адресат висловив свою згоду з ним, з іншого боку, сам висловлюється на підтримку думки адресата. У першому випадку використовуються питання на кшталт: *"Don't you think that…?"* або інтенсифіковані висловлювання на кшталт *"Surely…?"*, *"Absolutely…"*, *"Really…"*. У другому випадку користувач реагує на думку адресата фразами згоди, наприклад: *"Exactly!"*, *"Right!"*, *"Absolutely correct!"*, або синонімічними виразами: *"Yes!"*, *"Totally!"*, *"That's true!"*.

У нижченаведеному фрагменті ця стратегія використовується обома комунікантами:

Rose of Darkness і Exitus обговорюють сутність свободи:

<RoseOfDarkness>: ***Don't you also think that freedom is simply being able to let go of everything, not having to think about anything, to let myself fall, to scream as loudly as I can? I'm not free, none of us are, but maybe one day there will be a moment… a moment when you leave everything behind and don't have to think about anything — if you jump off the rooftop, right???***

<Exitus> → ***<FreedomSeeker>***

<FreedomSeeker>: ***I really like that, Rose. I actually agree with you… I think everyone can decide for themselves how much freedom they want, (as Rose already said) it depends on what you want!***

Ще одним засобом втілення цієї стратегії є повтор усієї репліки мовця або її частини. У онлайн користувачів є при цьому дві можливості: по-перше, вони можуть повторити репліку або частину репліки співрозмовника у своєму повідомленні:

Last погоджується з точкою зору Ricco щодо вірогідних світів, проте прагне висловити і свою думку з цього приводу:

<Ricco> → ***<ThinkerRicco>***

<ThinkerRicco>: ***I would propose that we ground the Principle of Possible Worlds like this: for everything we can imagine, we may assume that it exists.***

<Last> → ***<ExplorerLast>***

<ExplorerLast>: ***Yes, one could also ground the Principle of Possible Worlds like that: we may assume that everything imaginable exists. So far, so good. I also find it interesting to imagine that everything we do creates a parallel universe, in which "I" (that is, my counterpart in that universe, or whatever you want) make a different decision.***

По-друге, користувачі у залежності від WEB-дизайну можуть використовувати таку послугу, як „цитування" – вони додають до своїх повідомлень таблиці з цитатою та посиланням на користувача, якого вони цитують.

Стратегія «Жартуй» полягає у прагненні мовця за допомогою жартів, що базуються на спільному знанні, цінностях і критеріях оцінки ситуації, донести до адресата думку „Ми з тобою схожі". Перлокутивний смисл мовленнєвих актів, що реалізують цю стратегію, полягає у тому, що мовець прагне, щоб співрозмовник зрозумів його бажання сміятися над тим, над чим сміятиметься і адресат.

its_not_me і Taydarian обговорюють комп'ютерну гру:

<its_not_me> → ***<GameFanItsNotMe>***

<GameFanItsNotMe>: ***Yes, it's just like in that game. And the numbering starts at zero!***

<Taydarian> → ***<GameDevCurious>***

<GameDevCurious>: ***Did the programmers do that?!***

<GameFanItsNotMe>: ***Yes, I thought it was the installers too.***

Обидва користувачі знають, що обговорювана гра має багато недоліків, і у ній усе відбувається у підземеллях з трубами, звідки й виникає висновок – цю гру робили не програмісти, а сантехніки. Проте зрозуміти суть жарту може лише користувач, який володіє відповідним знанням з обговорюваної теми, адже подібні МА характеризуються смисловою ускладненістю.

Загалом виділяються такі умови гумористичної мовленнєвої дії: мовець виходити з того, що у даній комунікативній ситуації буде релевантним суміщення серйозного і несерйозного спілкування; адресат розуміє, що мовець діє з добрими намірами; мовець прагне викликати у адресата усмішку [13].

Для стратегії жартування, спрямованої на зближення з адресатом, важлива іронія, що пов'язується з непрямою негативною оцінкою певного предмету чи події: за допомогою іронії відносно „чужих" норм і цінностей

мовець прагне підкреслити свою солідарність з адресатом та ствердити спільні для мовця й адресата цінності [14].

Користувачі намагаються таким чином знайти співрозмовників зі схожими цінностями і переконаннями [15].

Зі спільністю у комунікантів знань, культури й асоціацій пов'язуємо комізм, у якому вважаємо головним недомовленість, зашифрованість. Використовуючи жарти, розшифрувати яких може лише той, хто поділяє знання мовця, користувачі прагнуть ствердити (або спростувати у випадку неуспішності МА) свою спільність.

Користувачі критикують низький рівень знань пересічних людей, підкреслюючи свою спільність у знанні про роки життя поета Richard Schaukal:

<Laymirwas> → *<LiteratureFan>*

<LiteratureFan>: Someone posted that a rock band uses the texts of Richard Schaukal and is friends with the author.

+> Richard Schaukal has been dead for a long time.

+> That rock band cannot be friends with him.

+> The person who posted this doesn't know that Richard Schaukal has long been dead.

<e-noon> → *<InsightfulResponder>*

<InsightfulResponder>: Are they Satanists? 🤓

Тут користувач <InsightfulResponder> демонструє розуміння імпліцитного змісту (Richard Schaukal давно помер) і за допомогою емотикона підкреслює свою оцінку жарту та спільність із співрозмовником.

Необхідно зазначити, що користувачі використовують жарти не лише у самому обговоренні якоїсь теми, де вони спрямовують жарти безпосередньо до співрозмовників, але й у своїх підписах-гаслах – фразах, які автоматично проставляються наприкінці кожного посту.

Цим вони здійснюють пошук однодумців, не звертаючись ні до кого зокрема, і сподіваючись, що їх однодумці розшифрують закладену у жартах маніфестацію світогляду їх віртуальної особистості. У такій реалізації ця стратегія має таку ж функцію, як і стратегія „Підкреслюй цікавість для адресата": користувачі прагнуть не лише ствердити вірогідну спільність цінностей, але й привернути до себе увагу.

При цьому користувачі використовують найрізноманітніші прийоми створення комічного ефекту, такі як:

- зевгма:

Der Bote жартує з приводу біблійних заповідей:

<Der Bote> → <Messenger>

<Messenger>: *Why don't we have world peace yet? Honestly — we already know all the key solutions to today's problems. If we consistently followed the Ten Commandments, almost everything on earth would be peaceful and perfectly buttered.*

- обігрування фразеологічних одиниць:

Користувачі жартують з приводу способів покращити свої інтелектуальні здібності:

<Allosterischer-Inhibitor> → <BrainBooster>

<BrainBooster>: *They say eating lots of fish makes you smarter… though probably not more attractive* 😅

<Duuni> → *<WordPlayer>*

<WordPlayer>: Want to become more attractive? Remember: "Kebabs make you fab!"

<Knalltüte> → <JokerMind>

<JokerMind>: And sausages make you thirsty — or is that how the saying goes? 😅

Характерною рисою втілення цієї стратегії є широке використання емотиконів.

Вважаємо, що жарти у сучасній англомовній онлайн-комунікації завжди є проявом неетикетної ввічливості, адже думка „Ми з тобою сміємося над однаковими жартами", яку прагне донести своїм жартом користувач, є щирою, оскільки у випадку, коли адресат не поділяє знань і цінностей мовця, які дозволяють сміятися над відповідним жартом, глобальна стратегія ствердження дружньості спілкування не досягається: у мовця відсутня мотивація використовувати цю стратегію нещиро, оскільки тоді він не зможе ствердити свою віртуальну особистість.

Стратегія «Стверджуй, припускай знання і стурбованість мовця щодо потреб адресата» полягає у прагненні мовця донести до користувача свою думку „Мене хвилюють твої потреби".

За нашими даними, ця стратегія не є розповсюдженою у проаналізованому матеріалі, адже у сучасній англомовній онлайн-комунікації, в умовах анонімності учасників, користувачі не можуть виходити з того, що вони дещо знають про потреби конкретного користувача – навіть якщо один користувач досить довго спілкується онлайн під одним і тим же нікнеймом (псевдонімом), користувачі не можуть знати, що це одна й та сама людина користується цим нікнеймом, а отже, нічого не можуть сказати щодо його особистості і, відповідно, потреб, якщо ці потреби не були висловлені.

Певний виняток становлять ситуації, коли користувачі „викривають" власну ідентичність у реальному, а не віртуальному світі, і розповідають про свої реальні проблеми. Звичайно, інші користувачі ні в якому разі не можуть

бути впевненими у істинності такого „саморозкриття”, проте можуть реагувати, відповідно, стурбованістю щодо цих проблем:

Zarog розповідає про свої роздуми щодо самогубства (як реальної, а не віртуальної особистості):

<Zarog>: ***I am currently also having problems coping with my life. Of course, I have already thought about suicide. I just don’t want to feel any pain when I die. And I believe the only painless death is with sleeping pills. My problem is that I no longer see any reason to live, but somehow I also don’t want to kill myself.***

<cyrix42>: ***Thinking about the philosophical implications surrounding the topic of suicide will most likely not help you right now. I know it is often not easy, but perhaps you can see (just from the fact that you wrote here) that you need help and cannot cope with your current situation on your own. Therefore, I would recommend seeing a psychologist. Don’t worry — they don’t bite! They are trained to work with people who are dealing with problems similar to yours. Perhaps professionals from this field can help you further and show you a possible perspective.***

Головним підґрунтям специфіки реалізації цієї стратегії у сучасній англомовній онлайн-комунікації є те, що у будь-якому разі йдеться про увагу мовця до потреб адресата не як реально існуючої особистості, що вступає у спілкування за допомогою комп’ютерної мережі, а як віртуальної особистості, сконструйованої адресатом.

Потреби віртуальної особистості обмежені потребами, пов’язаними зі спілкуванням, тому маніфестацію стурбованості мовця як віртуальної особистості потребами адресата як віртуальної особистості вважаємо проявом неетикетної ввічливості: онлайн спілкування є добровільним, тому, якщо мовець не стурбований потребами адресата у спілкуванні, він відмовиться від спілкування як такого, нічого при цьому не втративши, а отже, він позбавлений мотивації симулювати зацікавленість у спілкуванні.

До мовних засобів, що використовуються для реалізації стратегії турботи щодо потреб адресата у сучасній англомовній онлайн-комунікації, відносяться лексеми з семою знання та графічні засоби – емотикони.

Стратегія «Пропонуй, обіцяй» полягає у прагненні мовця донести до адресата думку „Я обіцяю задовольнити певні твої потреби”. Вона реалізується, відповідно, комісивами.

Користувачі задля підкреслення зацікавленості у спілкуванні можуть також обіцяти оптимізувати це спілкування:

Чат із теми, що обговорюється у треді, вийшов з ладу. Gustav обіцяє його полагодити:

<Gustav> → *<TechHelper>*

<TechHelper>: I promise I'll take care of getting the chat working again! Just give me a little time, please!

Засобом реалізації цієї стратегії є й жартівливі обіцянки.

Стратегія «Будь оптимістичним» полягає у вияві оптимістичного настрою мовця з приводу бажання адресата співпрацювати з ним. Особливістю онлайн комунікації є обговорення певної, обмеженої питанням треду теми. Користувачі, починаючи обговорення цієї теми, зазвичай цікавляться точкою зору інших користувачів, висловлюючи свій оптимізм щодо майбутніх відповідей:

mistake використовує стратегічний оптимізм для залучення користувачів до обговорення філософії К. Поппера:

<mistake>: *Hello everyone,*

I hope I've found the right forum 😊 *I have a problem — I don't quite understand how Popper embeds his distinction between the spotlight and bucket models in his critical rationalism. I still don't quite see the connection. Does anyone have any insight?*

Оптимізм у застосуванні цієї стратегії може виражатися словами або словосполученнями, об'єднаними семою *"hope / confidence"*, наприклад: *hope, be sure, be convinced, naturally, certainly, hopefully* тощо. Сила висловлювання при цьому зазвичай підсилюється емотиконами.

До мовних засобів, що використовуються для реалізації стратегії ствердження оптимістичності у у сучасній англомовній онлайн-комунікації, відносяться такі лексичні засоби, як слова та словосполучення з семою надії, впевненості; такі графічні засоби, як емотикони.

Стратегія «Інформуй або питай про причини» полягає у прагненні мовця донести до адресата думку про те, що їх потреби є спільними: за використання цієї стратегії мовець виходить із взаємної зацікавленості мовця і адресата, і при цьому інформує адресата про свої потреби, або питає про його потреби. Під причинами тут розуміються причини, з яких мовець або адресат могли б відмовитися від співпраці.

Оскільки йдеться про потреби як мовця, так і адресата, ця стратегія є двоспрямованою: якщо йдеться про потреби мовця, то смисл цієї стратегії полягає у тому, що мовець прагне донести до адресата думку „Немає причин, з яких ти не хотів би задовольнити мої потреби, адже наші потреби спільні", а якщо йдеться про потреби адресата, то смисл цієї стратегії полягає у тому, що мовець прагне донести до адресата думку „Немає причин, з яких я не хотів би задовольнити твої потреби, адже наші потреби спільні". Питаючи у адресата, чи є причини, з яких мовець або адресат могли б відмовитися від співпраці, мовець підштовхує адресата до висновку, що таких причин немає.

Співпраця, у рамках якої мовець або адресат можуть задовольнити свої потреби, у сучасній англомовній онлайн-комунікації обмежена лише сферою спілкування. Оскільки таке спілкування є ініціативним (комуніканти мають бажання у нього вступити) та добровільним (їх до цього ніхто не змушує), у користувачів онлайн комунікації дійсно немає приводів вважати, що їх потреби у рамках спілкування не будуть задовільнені.

Варто враховувати і фактор глобальності у випадку, якщо йдеться про потреби мовця – якщо окремо взятий користувач-адресат і не має бажання задовольняти потреби мовця, то вірогідність перебування у форумі інших користувачів, які могли б задовольнити ці потреби, є дуже високою, адже користувачі взаємно зацікавлені у співпраці.

Саме це, на наш погляд, і зумовлює специфіку адресованості цієї стратегії у сучасній англомовній онлайн-комунікації – думка про відсутність причин не співпрацювати ніколи не буває адресованою лише окремому користувачеві, порівн.:

blabla321 підкреслює взаємну зацікавленість користувачів у використанні певного роду аргументів у дискусії:

<Dornbusch> → *<LogicDebater>*

<LogicDebater>: What happens when an unstoppable, indestructible object meets an immovable, indestructible object? My suggestion: the two objects behave like light in our universe and pass through each other without further interaction.

<blabla321> → <CriticalThinker>

<CriticalThinker>: @LogicDebater: Your suggestion is just as much an excuse for the unexplainable as saying "God is transcendent." But then again, I myself have called such excuses legitimate in the context of belief in God — so why not here as well?

(+> We can all use such "excuses" when dealing with the unexplainable.)

У цьому фрагменті, хоча користувач <CriticalThinker> формально звертається до <LogicDebater> (символ @ вказує на адресата), висловлена ним думка фактично спрямована до всієї онлайн спільноти, оскільки апелює до спільного досвіду.

Характерним синтаксичним засобом вираження цієї стратегії є питально-заперечні речення з питальним словом *warum*. Для підкреслення несерйозності, ігровості смислу висловлювання використовуються емотикони [16].

Оскільки ця стратегія застосовується у випадках, коли мовець впевнений у відсутності у адресата або мовця причин відмовлятися від співпраці, а імплікатура „Чи є якість причини відмовлятися від співпраці?" автоматично переосмислюється у „Немає ніяких причин відмовлятися від

співпраці", вважаємо реалізацію цієї стратегії у сучасній англомовній онлайн-комунікації проявом неетикетної ввічливості.

Зазначимо, що у комунікації поза межами Інтернет-простору вона може застосовуватися і як вияв етикетної ввічливості у разі, якщо мовець насправді невпевнений у відсутності причин у адресата не співпрацювати з ним. Як вияв етикетної ввічливості ця стратегія може застосовуватись саме у таких ситуаціях, і матиме іншу адресованість – у реальному спілкуванні вона буде спрямована на мовця або певного адресата, у віртуальній же комунікації ця стратегія як вияв неетикетної ввічливості спрямована до всіх вірогідних комунікантів загалом [17], [18].

Стратегія «Задовольняй потреби адресата» (у вигляді матеріальних подарунків, вираження симпатії, розуміння, співпраці) підлягала численним уточненням і різним трактуванням у роботах окремих лінгвістів, особливо у порівнянні зі стратегією «Помічай адресата, приділяй увагу йому, його інтересам, бажанням, потребам».

Надання інформації відбувається не лише у вербальній формі від одного користувача до іншого, а й із залученням специфічних для Інтернет-комунікації технічних можливостей, таких як посилання — перехід до інших сайтів із накопиченою там інформацією:

Crystalier звернувся до онлайн користувачів з проханням допомогти йому розібратися у філософії І. Канта. Spirit задовольняє цю його потребу, даючи йому посилання на сайт, присвячений категоричному імперативу:

<Crystalier> → *<PhilosophyStudent>*

<PhilosophyStudent>: I have a question for my philosophy exam: According to Kant, we shouldn't consider the consequences of an action, but act purely out of duty. My problem is, I don't know what exactly we should follow then.

<Spirit> → <HelpfulGuide>

<HelpfulGuide>: Hi Crystalier, I have something useful for you 😊 Just check out this online resource.

Смисл цієї стратегії полягає у прагненні мовця висловити своє дружнє ставлення, доносячи до адресата думку „Я задовольняю твої потреби, отже я твій друг".

Вважаємо цю стратегію проявом неетикетної ввічливості, оскільки задовольняння мовцем потреб адресата у віртуальному просторі, на відміну від реального, дійсно може бути мотивоване лише дружніми намірами – мовець у силу специфіки Інтернет-комунікації не може розраховувати на власну вигоду від задовольняння потреб інших, і не може через це задовольняння маніпулювати іншими. Отже, висловлення цієї думки є щирим, і сприймається адресатом як щире.

Набір мовних засобів для реалізації стратегії задовольняння потреб адресата у сучасній англомовній онлайн-комунікації у зв'язку з її специфікою необмежений, проте, необхідно зазначити, що характерним мовним засобом саме у сучасній англомовній онлайн-комунікації є емотикони та неологізми [19], [20], [21], [22].

Таким чином, такий аспект глобальної стратегії ввічливості як неетикетна позитивна ввічливість може реалізуватися у сучасній англомовній онлайн-комунікації у таких локальних стратегіях, як надання уваги адресату, перебільшення дружнього ставлення до адресата, підкреслення власної цікавості заради адресата, прагнення згоди, жартування, турбота щодо потреб адресата, пропонування і обіцянки, ствердження оптимістичності у стосунках, підкреслення взаємної зацікавленості мовця і адресата, задовольняння потреб адресата. Провідну роль у мовленнєвій реалізації неетикетної позитивної ввічливості відіграють частки і емотикони.

Висновки. Онлайн-комунікацію визначаємо як мисленнєво-комунікативний феномен, процес і результат мовленнєвої діяльності користувачів онлайн-комунікації, що у гіпертрофованому вигляді відбиває загальні характеристики сучасної західної культури постмодерну: нівелювання авторства, зняття протиставлення суб'єкту і об'єкту, чоловічого та жіночого, центру і периферії, сприйняття світу як тексту, цитатність, шизоїдну розщепленість користувача, нівелювання норм і цінностей, плюралізм, ігровість, несерйозність. До мовних засобів, що використовуються для реалізації стратегії жартування у сучасній англомовній онлайн-комунікації, відносяться такі стилістичні засоби, як зевгма, каламбур, контамінація, ефект ошуканого очікування, абсурд, метафора, алюзія, незвична актуалізація значень слів або словосполучень, парадокс; такі графічні засоби, як емотикони.

Література

1. Анатайчук І.М. Лінгвістичні особливості сучасної інтернет-комунікації / І.М. Анатайчук, І.П. Олешкевіч, В.С. Сазонова // Закарпатські філологічні студії / редкол.: І.М. Зимомря (голов. ред.), М.М. Палінчак, Ю.М. Бідзіля та ін. Ужгород : Видавничий дім "Гельветика", 2022. Т. 1, вип. 23. С. 76–83. URL http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/23/part_1/14.pdf

2. Безугла Л.Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : монографія / Л.Р. Безугла. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2007. 332 с.

3. Kostyk, Y., Bakhov, I., Shum, O., Hnatyuk, M., and Nikitina, N. (2025). The Influence of Globalization on Language Practices: The Role of Anglicisms and Multilingual Blending in Modern Texts (Вплив глобалізації на мовну політику: англіцизми і мовне змішання в сучасних текстах). International Journal on Culture, History, and Religion, 7(SI1), 177-192. https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.160 (Scopus)

4. Костик Є., Голубєва І. Політкоректність і лексична семантика сучасної англійської мови. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 86, том 2, 2025, С. 225-230. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-34

5. Костик Є.В., Булацик В.Р., Богуцький В.М. Особливості перекладу неологізмів і сленгу сучасної англійської мови. Вісник науки та освіти. Серія «Філологія». 2025. №11(41). С. 654–667. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-654-667

6. Костик Є.В., Алієва А.Д. Особливості перекладу англійських ідіом. Збірник наукових праць «Нова філологія». 2023. №89. С. 9–14. DOI: https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-89-1

7. Maksymenko L., Shostak U. Trebyk O., Kostyk Ye., Malynka Yu., (2023). Features of Translating Scientific Texts into English. (Особливості перекладу наукових текстів англійською) World Journal of English Language, Vol. 13, No 5. pp.514–519. DOI: https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p514 (Scopus)

8. Зубенко О. Вплив соціальних мереж на сучасний лексикон англійської мови. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». 2024. №4. С. 38–44. https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.6 (дата звернення: 18.02.2026)

9. Козловський В.В. Формальна структура та інтерпретація деяких перформативних висловлювань (на матеріалі сучасної німецької мови) / В.В. Козловський // Мовні і концептуальні картини світу. 2007. №22, Т.2. С. 178-182.

10. Пашіс Л. О., Усик Л. М., Сидор А. Р. Деякі аспекти впливу соціальних мереж та цифрових комунікацій на лексичні інновації в сучасній англійській мові. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2025. № 2. С. 137–142. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.2.1/21.

11. Поліщук Л.П. Мовленнєві тактики і стратегії ввічливості в англомовному політичному дискурсі // Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія "Філологія". Т. 47. С. 151–157.

12. Сергієнко К. П. Ввічливість як предмет лінгвістичних досліджень [Електронний ресурс] / К. П. Сергієнко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. 2013. № 9(2). С. 75-80. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_9(2)__15

13. Стойка О. Я., Попович І. Є., Пітьовка В. В. Мовні зміни в англійській мові під впливом соціальних мереж та інтернет-комунікації. Вісник науки та освіти. Серія «Філологія». 2024. № 11(29). С. 636–646. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/69259 (дата звернення: 18.02.2026).

14. Хижун Я., Дишлева С. Неологізми сучасної англійської мови: мовознавчий статус та параметри класифікаці. Сучасні дослідження з іноземної філології. 2023. № 1(23). С. 150–160. https://doi.org/10.32782/ 2617-3921.2023.23.150-160 (дата звернення: 18.02.2026).

15. Юніна О. Є. Феномен "ввічливість" у сучасній лінгвістичній теорії [Електронний ресурс] / О. Є. Юніна, Н. Ф. Хайруліна // Нова філологія. 2023. №91. С. 123-128. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Novfil_2023_91_18

16. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Use / P. Brown, S. Levinson. L., NY, etc. : CUP, 1987. 345 p.

17. Chen R. Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers / R. Chen // Journal of Pragmatics. 1993. № 20. P. 49–75.

18. Chen R. Self-politeness: A proposal / R. Chen // Journal of Pragmatics. 2001. №33. P. 87–106.

19. Douglas K. Identifiability and self-presentation: Computer-mediated communication and intergroup interaction / K.M. Douglas, G. McGarty // British Journal of Social Psychology. 2001. № 40 (3). P. 399–416.

20. Holmes, J. Compliments and Compliment Responses in New Zealand English / J. Holmes // Anthropological Linguistics. 1987. № 28. P. 458–508.

21. Postmes T. The Formation of Group Norms in Computer-Mediated Communication / T. Postmes, R. Spears, M. Lea // Human Communication Research. – 2000. № 26 (3). P. 341–371.

22. Zajdman A. Humorous face-threatening acts: Humor as strategy / A.Zajdman // Journal of Pragmatics. 1995. № 23. P. 325–339.

References

1. Serhiienko, K.P. (2013). Vvichlyvist yak predmet linhvistychnykh doslidzhen [Politeness as an object of linguistic research]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filolohichni nauky* – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Philology, 9(2), 75–80. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_9(2)__15 [in Ukrainian].

2. Yunina, O.Ye., & Khairulina, N.F. (2023). Fenomen "vvichlyvist" u suchasnii linhvistychnii teorii [The phenomenon of politeness in modern linguistic theory]. *Nova filolohiia* – New Philology, 91, 123–128. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Novfil_2023_91_18 [in Ukrainian].

3. Kostyk, Y., Bakhov, I., Shum, O., Hnatyuk, M., & Nikitina, N. (2025). The influence of globalization on language practices: The role of anglicisms and multilingual blending in modern texts [Vplyv hlobalizatsii na movnu polityku: anhlitsyzmy i movne zmishannia v suchasnykh tekstakh]. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(SI1), 177–192. https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.160

4. Костик, Є., Голубєва, І. (2025). Політкоректність і лексична семантика сучасної англійської мови [Political correctness and lexical semantics of modern English]. *Актуальні питання гуманітарних наук – Current Issues of Humanities*, 86(2), 225–230. https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-34 [in Ukrainian].

5. Костик, Є. В., Булацик, В. Р., Богуцький, В. М. (2025). Особливості перекладу неологізмів і сленгу сучасної англійської мови [Peculiarities of translating neologisms and slang in modern English]. *Вісник науки та освіти. Серія «Філологія» – Bulletin of Science and Education. Philology Series*, 11(41), 654–667. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-654-667 [in Ukrainian].

6. Костик, Є. В., Алієва, А. Д. (2023). Особливості перекладу англійських ідіом [Peculiarities of translating English idioms]. *Нова філологія – New Philology*, 89, 9–14. https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-89-1 [in Ukrainian].

7. Maksymenko, L., Shostak, U., Trebyk, O., Kostyk, Ye., & Malynka, Yu. (2023). Features of translating scientific texts into English [Osoblyvosti perekladu naukovykh tekstiv anhliiskoiu]. *World Journal of English Language*, 13(5), 514–519. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p514

8. Chen, R. (2001). Self-politeness: A proposal. *Journal of Pragmatics*, 33, 87–106.

9. Douglas, K.M., & McGarty, G. (2001). Identifiability and self-presentation: Computer-mediated communication and intergroup interaction. *British Journal of Social Psychology*, 40(3), 399–416.

10. Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Chen, R. (1993). Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 49–75.

12. Holmes, J. (1987). Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Anthropological Linguistics*, 28, 458–508.

13. Anataichuk, I.M., Oleshkevich, I.P., & Sazonova, V.S. (2022). Linhvistychni osoblyvosti suchasnoi internet-komunikatsii [Linguistic features of modern Internet communication]. *Zakarpatski filolohichni studii* – Transcarpathian Philological Studies, 23(1), 76–83. Retrieved from http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/23/part_1/14.pdf [in Ukrainian].

14. Zajdman, A. (1995). Humorous face-threatening acts: Humor as strategy. *Journal of Pragmatics*, 23, 325–339.

15. Postmes, T., Spears, R., & Lea, M. (2000). The formation of group norms in computer-mediated communication. *Human Communication Research*, 26(3), 341–371.

16. Bezuhla, L.R. (2007). *Verbalizatsiia implitsytnykh smysliv u nimetskomovnomu dialohichnomu dyskursi* [Verbalization of implicit meanings in German dialogical discourse]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

17. Zubenko, O. (2024). Vplyv sotsialnykh merezh na suchasnyi leksykon anhliiskoi movy [The influence of social networks on the modern English lexicon]. *Akademichni studii. Seriia "Humanitarni nauky"* – Academic Studies. Humanities Series, 4, 38–44. https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.6 [in Ukrainian].

18. Kozlovskyi, V.V. (2007). Formalna struktura ta interpretatsiia deiakykh performatyvnykh vyslovliuvan (na materiali suchasnoi nimetskoi movy) [Formal structure and interpretation of some performative utterances]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu* – Linguistic and Conceptual Worldviews, 22(2), 178–182 [in Ukrainian].

19. Pashis, L.O., Usyk, L.M., & Sydor, A.R. (2025). Deiaki aspekty vplyvu sotsialnykh merezh ta tsyfrovykh komunikatsii na leksychni innovatsii v suchasnii anhliiskii movi [Some aspects of the influence of social networks and digital communication on lexical innovations in modern English]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka* – Scientific Notes of V.I. Vernadsky TNU. Philology. Journalism, 2, 137–142. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.2.1/21 [in Ukrainian].

20. Polishchuk, L.P. (n.d.). Movlennievi taktyky i stratehii vvichlyvosti v anhlomovnomu politychnomu dyskursi [Speech tactics and politeness strategies in English political discourse]. *Problemy humanitarnykh nauk* – Problems of Humanities, 47, 151–157 [in Ukrainian].

21. Stoika, O.Ya., Popovych, I.Ye., & Pitiovka, V.V. (2024). Movni zminy v anhliiskii movi pid vplyvom sotsialnykh merezh ta internet-komunikatsii [Language changes in English under the influence of social networks]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriia "Filolohiia"* – Bulletin of Science and Education. Philology Series, 11(29), 636–646. Retrieved from https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/69259 [in Ukrainian].

22. Khyzhun, Ya., & Dyshleva, S. (2023). Neolohizmy suchasnoi anhliiskoi movy: movoznavchyi status ta parametry klasyfikatsii [Neologisms of modern English: linguistic status and classification parameters]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii* – Modern Studies in Foreign Philology, 1(23), 150–160. https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.23.150-160 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК: 821.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-976-990

Крупач Микола Петрович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури ім. акад. М. Возняка, Львівський національний університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-0911-1693

«ВІСНИКІВСТВО» («ДОНЦОВЩИНА») У ПОЛІТИЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЮРІЯ ШЕВЕЛЬОВА

Анотація. Однією з актуальних проблем сучасного літературознавства залишається проблема об'єктивного дослідження ґенези та розвитку української еміграційної літератури 1920–1930 рр. Дослідники літератури часто використовують такі термінологічні поняття, як «літературна школа» Є. Маланюка, «Празька школа» та «вісниківство», що фактично окреслюють одне і теж коло еміграційних письменників міжвоєнного періоду. Зосібна Ю. Шевельова в окремих статтях писав про «вісниківство», яке ще називав «донцовщиною», та окреслював його як доволі негативне явище в історії української еміграційної літератури 1920–1930 рр. У вже пізніших публікаціях Ю. Шевельов вживав також і термін «Празька школа».

У статті досліджена ґенеза окремих суб'єктивних суджень Ю. Шевельова, які він використовував у політичній інтерпретації поняття «вісниківство». Виявлено, що деякі критичні оцінки щодо такого феноменального явища в історії української еміграційної літератури, яке Ю. Шевельов окреслив як «вісниківство», або ж «донцовщина», були ним запозичені у попередників, які належали до Організації Українських Націоналістів. Проаналізовано статтю «Дмитро Донцов. Його роля в формуванні модерного українства» М. Демковича-Добрянського (Лагодівського), а також публікації В. Стахіва та Л. Ребета, які в період після Другої світової війни заклали початки кричної рецепції «донцовщини». З'ясовано, що Ю. Шевельов дещо розширив політичну критику «донцовщини», запозичену в попередників, та суб'єктивно прирівняв її до поняття «вісниківство». При цьому, на відміну від попередників, Ю. Шевельов піддавав критичному аналізу не працю Д. Донцова «Націоналізм», яка гіпотетично могла б впливати на «вісниківців», а його книгу «Дух нашої давнини», що була опублікована вже під час війни, тобто після закриття журналу «Вісник».

Ключові слова: Д. Донцов, Є. Маланюк, Ю. Шевельов, М. Демкович-Добрянський, В. Стахів, Л. Ребет, «вісниківство».

Krupach Mykola Petrovych Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature named after Academician M. Voznyak, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-0911-1693

"VISNYKIVSTVO" ("DONTSOVSHCHINA") IN POLITICAL INTERPRETATION YURIY SHEVELOV

Abstract. One of the pressing problems in modern literary studies remains the issue of objective research into the genesis and development of Ukrainian emigration literature from the 1920s to the 1930s. Literary researchers often employ terminological concepts such as the "literary school" of Y. Malaniuk, the "Prague school," and "visnykyvstvo," which actually outline the same circle of emigration writers from the interwar period. In particular, Y. Shevelyova wrote in separate articles about "visnykyvstvo", which he also called "donetsvshchyna", and outlined it as a rather negative phenomenon in the history of Ukrainian emigration literature of the 1920s–1930s. In later publications, Y. Shevelyov also used the term "Prague school".

The article examines the genesis of certain subjective judgments of Y. Shevelyov, which he used in the political interpretation of the concept of "visnykyvstvo". It was revealed that some critical assessments of such a phenomenal phenomenon in the history of Ukrainian emigration literature, which Y. Shevelyov described as "visnykyvstvo", or "dontsovshchyna", were borrowed by him from his predecessors who belonged to the Organization of Ukrainian Nationalists. The article "Dmytro Dontsov. His role in the formation of modern Ukrainianism" by M. Demkovych-Dobryansky (Lagodovsky) was analyzed, as well as the publications of V. Stakhiv and L. Rebet, who in the period after World War II laid the foundations of the critical reception of "dontsovshchyna". It was found that Y. Shevelyov somewhat expanded the political criticism of "dontsovshchyna", borrowed from his predecessors, and subjectively equated it with the concept of "visnykyvstvo". At the same time, unlike his predecessors, Y. Shevelyov subjected to critical analysis not D. Dontsov's work "Nationalism", which hypothetically could have influenced the "Visnykists", but his book "The Spirit of Our Antiquity", which was published already during the war, that is, after the closure of the magazine "Visnyk".

Keywords: D. Dontsov, Y. Malanyuk, Y. Shevelyov, M. Demkovich-Dobryansky, V. Stakhiv, L. Rebet, "visnykiststvo".

Постановка проблеми. І досі в національному літературознавстві залишається актуальною проблема об'єктивного висвітлення ґенези та розвитку української еміграційної літератури 1920–1930 рр. Після остаточної поразки національно-визвольної боротьби українського народу в 1921 р. ідея відродження суверенітету України доволі активно була пропагована в еміграційному середовищі. Зокрема, одними з перших про неї заговорили в літературно-мистецькій царині ще вчорашні воїни Армії УНР, які опинилися в таборах інтернованих на території Польщі. Серед них передусім потрібно виокремити Є. Маланюка як одного з провідних організаторів літературно-мистецького життя українських емігрантів.

Натомість кремлівські пропагандисти намагалися різними маніпулятивними засобами нівелювати національно-визвольні потуги українських митців, обзиваючи їх «буржуазними націоналістами», «петлюрівцями», а їхню ідеологію безпідставно прирівнювали до «фашизму», «нацизму» тощо. Після відновлення українського суверенітету в 1991 р. у науковому середовищі так і не вдалося досягнути певного консенсусу щодо критичної оцінки подібних тверджень. На жаль, суб'єктивні оцінки окремих явищ еміграційної літератури 1920–1930 рр. існують в окремих працях й українських дослідників. І передусім це стосується оціночних суджень такого явища в національній літературі, яке зосібна Ю. Шевельов окреслив як «вісниківство», або ж «донцовщина».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про маніпулятивні чинники щодо висвітлення ґенези української еміграційної літератури 1920–1930 рр. уже доводилося писати окремо [1]. Також в окремих публікаціях розглянуті суб'єктивні чинники у висвітленні ґенези тематики української еміграційної поезії 1920–1930 рр. в інтерпретації Б. І. Антонича [2], В. Державина [3] та М. Ільницького [4]. Загалом у цих публікаціях стисло передана й історія виникнення та функціонування таких термінологічних понять, як «літературна школа» Є. Маланюка, «Празька школа» та «вісниківство».

У сучасному літературознавстві й досі актуальною залишається дискусія щодо вживання термінів «Празька школа» та «вісниківство». Г. Сварник [5], Я. Дашкевич [6], О. Баган [7], С. Квіт [8] та ін. вважають, що термін «Празька школа» сфальсифікований політичними опонентами Д. Донцова. Наприклад, у статті «Дмитро Донцов і боротьба довкола його спадщини» Я. Дашкевич твердив, що «ненависть до Донцова як редактора і видавця дійшла до того рівня, що когорту "вісниківців" еміграційні літературознавці перейменували на "празьку" чи, навіть, "варшавську" школу, хоча школою для них не була ні Прага, ні Варшава, а донцовський "Вісник"». Я. Дашкевич також вказав на «двох зачинателів і

пропагандистів» начебто «міфу» про «празьку школу» [6, с. 16]. Зосібна учений згадав В. Державина та його статтю «Три роки літературного життя на еміграції (1945–1947», де вперше ужитий вислів «так звана празька літературна школа» [9], а також Ю. Шевельова та його статтю «Після “Княжої емалі”. Над купкою попелу, що була Оксаною Лятуринською» [10], де пропагований начебто сфальшований «міф» попередника. Утім, Ю. Шевельова радше потрібно вважати «зачинателем і пропагандистом» саме терміну «вісниківство», правда, у дещо протилежній політичній інтерпретації постаті Д. Донцова, якщо її порівнювати з оціночними тлумаченнями Я. Дашкевича.

Мета статті. Дослідити ґенезу окремих суб’єктивних суджень у політичних інтерпретаціях Ю. Шевельова, зокрема, такого явища в історії української еміграційної літератури, яке він окреслив як «вісниківство», або ж «донцовщина».

Виклад основного матеріалу дослідження. У праці «Психологія світоглядів» К. Ясперс зазначив: «Люди у процесі комунікації досягають взаєморозуміння між собою лише у межах однієї і тієї ж установки. Якщо виходити з різних установок, то можна жити, говорити, мислити, діяти лише одне повз одного» [11, с. 57]. Коли спробувати дещо розширювати твердження К. Ясперса у сфері суспільного співжиття, то потрібно розрізняти ідейні та політичні установки. Наприклад, два суб’єкти можуть бути ідейними однодумцями щодо державного суверенітету України. Тож вектор їх стратегічного мислення начебто співпадатиме. Однак, державний суверенітет України один із них може вбачати в політичній коаліції з Росією (Азією), а інший – із європейськими країнами (Європою). Відповідно тактичне мислення цих двох суб’єктів явно різнитиметься та навіть буде ворожим. Водночас суб’єкти із проєвропейськими поглядами можуть уявляти собі різні форми політичного правління в країні, наприклад, республіканську чи монархічну (гетьманську). У них можуть бути відмінними релігійні орієнтації, що проявлятимуться не тільки в конфесійних розбіжностях, але навіть у формах політичного атеїзму (боротьба з віруючими, знищення храмів тощо, характерні, наприклад, для більшовицької диктатури 1920–1930 рр.).

Для подальшого дослідження ґенези української еміграційної літератури 1920–1930 рр. важливо відзначити розбіжності в ідейно-політичних установках як окремих письменників, так і літературознавців щодо рецепції, зокрема, культурних процесів у тодішній Україні, яку прийнято називати «радянською» («совєтською»), та на еміграції. Наприклад, невдовзі після закінченні Другої світової війни у статті «Донцов ховає Донцова», що увійшла до публіцистичної брошури «Думки проти течії», Ю. Шевельов

твердив, начебто «великою заслугою» саме «вісниківства» було те, що воно «проблему української державности з царини мрій перевело в царину практичної діяльности» [12, с. 36]. Проте, враховуючи події національно-визвольної боротьби 1917–1921 рр., у результаті якої постала (нехай і на короткий час) УНР, та бездержавний (чи навіть формально державний) статус України в міжвоєнний період, абсурдність подібного твердження видається очевидною навіть для пересічного читача. Власне, «проблему української державности з царини мрій перевело в царину практичної діяльности» керівництво Центральної Ради (а згодом і УНР та Гетьманату) разом з українським народом. Головною ж рушійною силою цього «переведення» стало, зокрема, новостворене українське військо, у якому проходив службу і Є. Маланюк. Однак, у 1917–1921 рр. отого «вісниківства» в інтерпретації Ю. Шевельова, названого ще «донцовщиною» [12, с. 27], як політично-культурного явища просто не існувало. У зв'язку з обминанням етапних фактів української історії ще більш алогічним видається твердження Ю. Шевельова, що «вісниківство» не було буцімто спроможним наповнити поняття державності «конкретним правним, соціальним, класовим змістом», тож, «спираючися тільки на волю, воно не могло зробити поняття держави повнокровним і живим» [12, с. 36].

Таким чином, Ю. Шевельов дорікав «вісниківству» (абстрактній групі митців та науковців) за невиконання цілком невластивих йому (їм) функцій. Та попри те, якщо Ю. Шевельов не знайшов відповідей на важливі проблеми державотворення у абстрактному «вісниківстві» (очевидно, у журналі «Вісник», редагованому Д. Донцовим), то їх могла розглядати його автура поза межами цього періодичного видання та навіть у часи ще до відновлення ЛНВ в 1922 р. Приміром, Є. Маланюк ще 1921 р., тобто напередодні Другого зимового походу, у львівському часописі «Рідний край» опублікував одна за одною статті «Передпарламент» та «Верховна влада УНР», де засвідчував уже існуючий, за Ю. Шевельовим, «конкретний правний зміст» української держави, створеної саме Центральною Радою. Так, у статті «Передпарламент», підписаній псевдонімом «Наддніпрянський селянин», Є. Маланюк констатував: «У свідомості українського суспільства парламентаризм вважається невід'ємною ознакою державного устрою. На світанку нашої відродженої державности повстав орган народного представництва – Центральна Рада, яко зверхня влада республіки», котра згодом і проголосила утворення УНР [13, с. 2].

Також у статті «Верховна влада УНР» Є. Маланюк зазначав: «Віддавна самостійно існуючі держави мають усталені форми державности, що укладалися на протязі віків еволютивним, а іноді й революційним шляхом. Правним джерелом цих форм був факт і прецедент, що входили в

правосвідомість має як звичай. Пізніше ті форми державности, що увійшли в правосвідомість громадянства, зафіксовувались законодавчими актами – конституціями. Не всі ті держави, що мають сталі форми державности, мають писані конституції». А далі, роздумуючи про «конкретний правний зміст» української держави часів національно-визвольної боротьби 1917–1921 рр., Є. Маланюк твердив: «УНР, з обставин невпинних військових акцій та перебування на всій її території окупаційної ворожої сили, ще не довела справи відбудови своєї державності до найважнішого етапу – установчих зборів, і тому не має писаної конституції, але це ще не значить, що наша Республіка не має певних державних форм. Законності цих форм, що утворилися протягом чотирьох років правотворчими фактами та прецедентами, не можна заперечити, так, як не можна заперечити дійсности шлюбу, коли весілля відбулося без музик» [14, с. 2].

Натомість у статті «Донцов ховає Донцова» Ю. Шевельов і далі безапеляційно стверджував, буцімто коли б «вісництво здобуло сьогодні державу, то воно завтра не знало б що з нею робити – або мусіло б удатися під крило прямовань менше голосних і менше масових, але зате виповненіших змістом (Липинський, Хвильовий і інші, не згадуючи про чужих теоретиків)» [12, с. 36]. Хоча б наведені цитації із статей Є. Маланюка, написаних ще 1921 р., чітко засвідчують його національно-політичні установки. Він знав би, що має робити у відновленій українській державі. За європейською традицією, Є. Маланюк узявся б до скликання парламенту, котрий якраз і мав би «наповнити конкретним правним, соціальним, класовим змістом» засади відновленої української державности. При цьому Є. Маланюк аж ніяк не звертався б до «прямовань» ані монархіста (гетьманця) В. Липинського, ані буцімто націонал-комуніста М. Хвильового, ані навіть націоналіста Д. Донцова, прихильника правління «володарської касти», про яку він писав у книзі «Дух нашої давнини», що й стала для Ю. Шевельова приводом критики всього «вісництва» [12, с. 31].

«Прямування» в тексті Ю. Шевельова є синонімом поняття «політична установка». Він, як випливає з його подальших писань, про «прямування» В. Липинського до монархічної влади в Україні згадав лише для ілюстрації начебто об'єктивности власних думок. Насправді головною метою його статті «Донцов ховає Донцова» було підтримати політичну установку стосовно критики головного редактора «Вісника» та його писань, що в повоєнний період була ініційована не деінде, як саме в націоналістичному середовищі. Власне, ще на початку своєї статті Ю. Шевельов задекларував про це доволі відкрито, зокрема, нагадуючи, що «в журналі „Проблеми“ за липень 1947 р. надрукована стаття М. Лагодівського, в якій він дуже гостро нападає на Д. Донцова» [12, с. 5].

Дійсно, у статті під назвою «Дмитро Донцов. Його роля в формуванні модерного українства» М. Демкович-Добрянський (Лагодівський) твердив, що головний редактор ЛНВ (згодом «Вісника») «мав рішальний вплив на формування української націоналістичної думки» міжвоєнного періоду, однак вважав, буцімто «цей вплив був глибоко негативний». Автор статті також переконував, що «не можна уявити собі гіршого данайського дару для молодого ідейного руху» («для українського націоналізму»), котрий «почав тоді рости в Галичині й на еміґрації», як «подарована йому Донцовим книжка "Націоналізм"» [15, с. 9]. Власні переконання М. Демкович-Добрянський передусім аргументував фактами «політичного кочівництва з одного табору до другого», а також «зміною політичних переконань та ідеологій» Д. Донцова: «від "поступової" соціал-демократії до "реакційного" гетьманства, дальше від монархізму до демократичного республіканства, а звідтам до тоталістичного націоналізму, і дальше – від націоналізму до консерватизму» [15, с. 9]. З-поміж іншого М. Демкович-Добрянський дорікав, що в останній книзі «Дух нашої давнини», написаній та опублікованій уже в часи Другої світової війни, Д. Донцов «проповідує головні елементи ідеології» В. Липинського, яку в 1920–1930 рр. він же «завзято поборював». М. Демковича-Добрянського також обурювало, що Д. Донцов, як автор антирелігійної брошури «Школа і релігія», надрукованої ще в дореволюційний період, раптом у другій половині 1940рр. «став співробітником української католицької преси». М.Демкович-Добрянський не вірив у такі революційно-світоглядні метаморфози, а натомість твердив, що вони є «ще одним доказом, як тонко уміє Донцов вичути кон'юнктуру» [15, с. 9].

Тож у візії М. Демковича-Добрянського Д. Донцов презентований у порівняльному образі «талановитого купця на ринку», котрий «добре орієнтувався, який товар стає модний»: «коли модним був соціалізм, він подавав на ідеологічний ринок соціалістичний крам, а громив націоналізм», а «коли ж кон'юнктура змінилася і модним ставав націоналізм, він став проповідувати націоналізм, а бив соціалізм; коли почала тріщати система тоталізму, на якому він спер свою доктрину націоналізму, він перший його покинув і переставився на позиції консервативних ідей», «проповідуючи те, що було ефектовне, модне, чим захоплювалася безкритична маса і чим можна було викликати найбільше розголосу довкола своєї особи» [15, с. 9–10].

Якщо не брати до уваги оціночно-емоційних суджень М. Демковича-Добрянського, а лише проаналізувати фактологічну базу його тверджень про зміни політичних установок Д. Донцова, то вона має цілком реалістичне підґрунтя. Так, чимало аналогічної інформації з життя головного редактора

«Вісника» знаходимо, зокрема, й у доволі неупередженій праці М. Сосновського «Дмитро Донцов. Політичний портрет» [16]. Проте, коли проаналізувати хоча б доступні на сьогодні персоналії самого М. Демковича-Добрянського, то там також можна було б віднайти факти з його життя, що метафорично можна охарактеризувати як «політичне кочівництво». Та потрібно відзначити, що його критика Д. Донцова, очевидно, передусім окреслена із позицій члена Українського католицького союзу, співредактором пресового органу (тижневика «Мета») якого в міжвоєнний період і був М. Демкович-Добрянський. Неспроста на початку статті про Д. Донцова він твердив, що «на переломі двох століть» такі «чотири великі українці», як М. Драгоманов, І. Франко, М. Грушевський та митрополит А. Шептицький, пробивали українському народові вікна в широкий світ і впроваджували його в модерну добу нового національного життя» [15, с. 9]. Коли врахувати, що в міжвоєнний період М. Драгоманов та І. Франко були вже неживими, а М. Грушевський зійшов із політичної арени та невдовзі також вмер за загадкових і досі обставин (між інших, усіх трьох за політичні погляди критикував Д. Донцов), то в політичній візії М. Демковича-Добрянського головний редактор ЛНВ перетворювався на, так би мовити, ідейного ворога не тільки митрополита А. Шептицького, але й усього канонічного християнства. Таку політичну установку автора яскраво демонструє хоча б окремий розділ його статті про Д. Донцова, названий «Ідеологія аморальности».

Там М. Демкович-Добрянський звинувачував Д. Донцова в тому, що у ключовій праці «Націоналізм» він висунув «тезу про аморальність націоналізму як один з головних стовпів націоналістичної ідеології», «завзято» обороняючи її, коли його за неї критикували. Посилаючись на інтерпретації учнів Д. Донцова, М. Демкович-Добрянський тезу про «аморальність» у праці «Націоналізм» трактував як «рівнодушність і незаінтересування в справах добра і зла». Та найбільше М. Демковича-Добрянського обурило, що начебто після виходу книги «Націоналізм» уперше в історії Західної України в «поважних публікаціях» та ще й у такім «передовім національнім журналі», як ЛНВ, почали «пропагувати аморальність, як національну чесноту». Прикметно, що, висуваючи таку надзвичайно серйозну інвективу морально-політичного характеру, М. Демкович-Добрянський не зазначив жодної публікації в ЛНВ, де б, за його ж окресленням, «рівнодушність і незаінтересування в справах добра і зла» пропагувалася як «національна чеснота». Натомість автор критичної статті про Д. Донцова поставив завдання майбутнім історикам «розв'язати загадку», як, мовляв, «сталося, що цю аморальність прийняла за основу свого світогляду значна частина молоді того народу, якого силою і надією

були досі якраз етичні цінності». Однак, не чекаючи об'єктивного вердикту істориків, М. Демкович-Добрянський поспішливо стверджував, буцімто Д. Донцов у Галичині «доконав» те, «що ніяк не вдалося комуністичній пропаганді», адже він «одною рукою поборював большевизм, а другою щедро сіяв зерна, з яких плоди підготовляли ґрунт лише для перемоги большевизму, однаково, московського чи рідного українського». Таким твердженням М. Демкович-Добрянський начебто спростував аргументи «оборонців» Д. Донцова, котрі його «історичну заслугу» передусім вбачали у послідовно витриманій «протимосковській лінії» та інформуванні українства в дійсній сутності «большевизму» [15, с. 11–12].

Звичайно, щодо ескапад М. Демковича-Добрянського супроти Д. Донцова своє фахове слово повинні сказати не тільки історики, але й політологи, філософи та навіть теологи. Та попри їх висновки, читаючи публікації Д. Донцова та низки авторів редагованих ним журналів, можна беззаперечно стверджувати, що їх політична установка (або ж, як казав М. Демкович-Добрянський, «напрямна для молоді», визначена ним як «український нігілізм» [15, с. 11]) дійсно була передусім скерована проти імперської Москви, що терористично-репресивними діями в міжвоєнний період утверджувала у світі ідеї класової та національної ксенофобії, матеріалізму й богоборства. Тож у публікаціях багатьох «вісниківців» саме Росія ставала уособлення всесвітнього «зла». Натомість «добром» вони вважали побудову міцної національної держави, яка б саме мілітарними засобами могла захистити співвітчизників від смертельного «зла» Москви, що саме 1920–1930 рр. панувало на українських теренах дійсно-таки в апокаліптичних масштабах.

Натомість М. Демкович-Добрянський приписував Д. Донцову та «його школі», названих «донцовщиною» [15, с. 10], «рівнодушність і незаінтересування в справах добра і зла». Більш того, М. Демкович-Добрянський запевняв, що Д. Донцов «якимись "ерзацами" хотів втишити власну духову пустку, тому любувався в макабричних образах, апокаліптичних візіях, малюнках страшного суду, картинах, де лилася кров, палали пожари і валилася земля» [15, с. 11]. Утім, саркастично окреслене критиком Д. Донцова коло образів, візій та загалом тем передусім характерне для поетичної творчості Є. Маланюка.

Наприклад, ще 1923 р. в посланії «Дітям і внукам» саме Є. Маланюк писав про «апокаліпс наших часів» та закликав нащадків не тільки «Впиватись / Красою кривавої зливи» національно-визвольної боротьби українського народу, але й «жахатись» минулих «Кривавих десятиліть!» Пишучи власне посланіє, Є. Маланюк зовсім не «хотів втишити власну духову пустку», як начебто й Д. Донцов, «якимись "ерзацами"». Перед його

очима пропливали цілком реальні апокаліптичні візії «Цих насичених кров'ю часів». Він реально бачив – «Як ночей крівава тьма, / В загравах далеких пожеж горіла». Реально бачив – «Полишені хати... / Нелюдські муки... / Безоких... Безруких... / Степи в крівавій росі», що «Під задоволений регіт ворога-дикуна» (московських більшовиків та їх українських посібників) рясно лилася з тіл поранених та вбитих воїнів Армії УНР та мирного населення, серед яких був безпосередньо і сам Є. Маланюк [17]. Тож для нього період двох світових війн був апокаліптичною епохою цілком реальною. І коли врахувати, що саме в 1920–1930 рр. Україна ще пережила два страшних голодомори та масові репресії, то апокаліптичне окреслення цих трагічних часів поетом-воїном є не просто метафоричним засобом, а воно має цілком фактологічне підґрунтя.

Тож, очевидно, неспроста, кажучи про «школу» Д. Донцова («донцовщину»), М. Демкович-Добрянський мав на увазі представників покоління галицької та еміграційної молоді, що значно молодше за Маланюкове. Однак, коли М. Демкович-Добрянський твердив про «руїну тисяч душ української молоді, в серцях яких засіяв зерно нігілізму» одноосібно Д. Донцов [15, с. 12], то виникає актуальне й досі запитання: про котрий конкретно прошарок національного суспільства писав автор критичної статті та чому він не охарактеризував його понятійно більш гласно саме в хронологічно-історичному вимірі? Врешті, аби «майбутні історики» хоча б спробували «розв'язати загадку», озвучену М.Демковичем-Добрянським, їм потрібно усвідомити, яку саме «значну частину молоді», буцімто заражену ідеями «аморальності» Д. Донцова, автор критичної статті фактично оголосив своєрідними «виродками», а то й «ворогами» українського народу? Аналогічно таке ж політично-етичне усвідомлення важливе й для літературознавців, адже М. Демкович-Добрянський, пишучи про поширення ідей аморальності в середовищі українського народу, згадував не тільки «школу» Д. Донцова, але й загалом ЛНВ, а отже – і його письменницьку та наукову (зосібна літературознавчу) автуру.

Тож, за М. Демковичем-Добрянським, порушниками «етичних цінностей» українського народу могли бути й письменники, що публікували власні твори в журналах, редагованих Д. Донцовим. До них цілком міг належати і Є. Маланюк, зокрема, як явний лідер серед поетів вісниківського кола. Врешті, передусім саме критична публікація М. Демковича-Добрянського начебто стала підґрунтям для написання статті Ю. Шевельова «Донцов ховає Донцова», де автор «донцовщину» дещо уточнено назвав «вісниківством», але, як і його попередник, не ідентифікував кола його діячів, проте ототожнив їхні ідеї з «російським більшовизмом» та «німецьким гітлеризмом» [12, с. 27].

Ба більше, у статті «Донцов ховає Донцова» Ю. Шевельов переконував, що «вісниківство» начебто «йшло за большевизмом теза за тезою і протиставляло свої протитези. "Комунізмові" як формі російського шовінізму воно протиставило український шовінізм; нетерпимості – нетерпимість; замкненій змовницькій партійності – замкнену змовницьку партійність; теророві – терор; пантеонові большевицьких "святих" – пантеон так само вузько дібраних своїх святих; нечесності й підступності – нечесність і підступність; демагогії – демагогію; диктатурі – диктатуру і т. д., і т. д. І так воно стало большевизмові "братом-ворогом", подібним у своїй ненависті» [12, с. 18–19].

Хоча б з наведеної цитати випливає, що Ю. Шевельов загалом солідарний із висновками М. Демковича-Добрянського щодо політично-моральної суті «донцовщини». Однак, він суттєво розширив коло інвектив, адресованих «вісниківству», зосібна звинувачуючи його чи то в пропагуванні ідей тероризму, чи навіть у їх застосуванні на практиці. Коли врахувати, що Ю. Шевельов передусім науковець (мовознавець та частково літературний критик), то цілком логічно припускати, що його політично-кримінальні звинувачення поширені й на коло літераторів, що групувалися навколо видань, редагованих Д. Донцовим, а отже – і на Є. Маланюка. Утім, із статті Ю. Шевельова аж ніяк не можна збагнути, що ж таке насправді «вісниківство» і чому саме воно звинувачене в поширені, наприклад, «терору»?

У пошуках спроб хоча б гіпотетично відповісти на поставлені запитання вдалося натрапити на анонімну замітку під назвою «Б'ються з своїм рідним батьком. Про взаємовідносини бандерівців із Д. Донцовим», що того ж таки 1949 р. (коли побачила світ і публіцистична брошура Ю. Шевельова «Думки проти течії») була опублікована в журналі «Самостійна Україна». У ній коротко подана ґенеза повоєнного конфлікту між Д. Донцовим та деякими представниками націоналістичних угрупувань. Зосібна там сказано: «Від якогось часу триває гострий спір між Д. Донцовим і угаверівцями з мюнхенської "Української трибуни". Почалося від того, що Донцов назвав ідеологію угаверівців – націонал-большевизмом. З відповіддю йому виступили в "У[країнській] т[рибуні]" три угаверівські "аси" – В. П. Стахів, д-р Л. Ребет і Мир. Стиранка» [18, с. 33].

Редакція журналу «Самостійна Україна», презентуючи своє видання як «орган державницької думки», надрукувала доволі розлогі виїмки зі статей авторів-націоналістів («бандерівців»), спрямованих проти Д.Донцова, додавши до них анонімні коментарі фактологічного та оціночного характеру, які також мають явні ознаки певних політичних установок, що скеровані й проти «вісниківства».

Зокрема, зі статті В. Стахіва «Щоб всім було ясно. До питання ідейно-програмових позицій ОУН на рідних землях» («Українська трибуна», ч. 15) редакція вибрала той виїмок, де автор критикував Д. Донцова й за «настирливу, несумлінну полеміку на культурно-літературні теми». На думку В. П. Стахіва, Д. Донцов начебто «за будь-яку ціну хотів дискредитувати і українську літературу, і літературну критику». Та передусім автора статті обурювали «в'їдливі», «інсинуації і лайки, і то найгіршого ґатунку, на адресу визвольного руху» [18, с. 33].

Більш розлого редакція журналу процитувала гостро критичну статтю Л. Ребета, що під назвою «Дмитро Донцов – проти ідейних позицій українського визвольного руху» була опублікована ще 20 березня 1949 р. в тій же «Українській трибуні». У ній автор дорікав Д. Донцову передусім за такі його недавні статті, як «Шатость малоросійська» та «Націонал-комунізм». Л. Ребет висував претензії Д. Донцову, що загалом співзвучні з політичними закидами М. Демковича-Добрянського та Ю. Шевельова. Утім, Л. Ребет, як і М. Демкович-Добрянський, висловлював критичні зауваги до праці Д. Донцова «Націоналізм», а Ю. Шевельов – до книги «Дух нашої давнини». Так, Л. Ребет нарікав, що, «на жаль, своїми працями», написаними в «загальному, наскрізь ідеологічному тоні», Д. Донцов «не дав ясного політичного образу національної ідеї, обмежуючись до постання загального напряму». Відповідно «його підставовий твір "Націоналізм", дуже основний і чіткий у своїй негативній частині (критика українського "провансальства"), є зовсім невдоволяючий у позитивній частині». Тож від імені молодшого покоління націоналістів Л. Ребет нарікав, що «реалізовувати цей загальний напрям прийшлося самостійно», адже Д. Донцов не тільки стояв «осторонь від усілякої суспільно-політичної діяльности, але також у своїх публікаціях не давав ніякого політично-програмного змісту». Як наслідок, «український визвольний табор опрацьовував ту програму самостійно» [18, с. 33].

Висновки. Із сказаного Л. Ребетом можна прийти до висновку, що Д. Донцов та загалом «вісниківці» у своїх працях окреслювали **стратегічну** мету національно-визвольної боротьби українського народу, однак оминали розробку **тактичних** дій її майбутніх учасників. Отже, після такої (начебто аргументованої) критики Д. Донцова та ще й одним із лідерів ОУН не вартувало б мілітарні (тактичні) дії учасників національно-визвольної боротьби українського народу періоду Другої світової війни та перших повоєнних років пов'язувати з іменем автора книги «Націоналізм», а тим більше приладнувати їх до ідей абстрактного «вісниківства» («донцовщини»). Та й з аналізу світової практики навіть апріорі стає очевидним, що ідеологи покликані передусім розробляти та пропагувати стратегічну мету

боротьби. А щодо тактичних методів її ведення, то їх розробляють та реалізовують у діях уже безпосередньо провідники певного історичного етапу національно-визвольної боротьби.

Очевидно, цю прописну істину, знехтувану Л. Ребетом, більш рельєфно усвідомлював Ю. Шевельов, коли писав статтю «Донцов ховає Донцова». Тому-то він й обрав об'єктом критики не міжвоєнну працю Д. Донцова «Націоналізм» (1926), а саме книгу «Дух нашої давнини» (1943), вперше опубліковану в Празі 1944 р., тобто вже в часи національно-визвольної боротьби періоду Другої світової війни. Власне, саме у цій праці Д. Донцов спробував виступити не тільки в ролі ідеолога-стратега, але й політика-тактика, котрий закликав передати владу в Україні «не мітичному "демосу", не масі (демократії), ані тій чи іншій клясі ("клясократії")», ані «націократичній монопартії», підпорядкованій «партійно-політичній програмі», а «провідній верстві» – «касті "луччих людей"», тобто «аристократії», або ж «Ордену» [19, с. 6–7].

Звісно, в новій політичній установці Д. Донцова, викладеній у книзі «Дух нашої давнини», таки можна уздріти, за М. Демковичем-Добрянським, пропагування «головних елементів ідеології» В. Липинського. Також можна запідозрити Д. Донцова й у неприйнятті дій ОУН, що явно були підпорядковані «партійно-політичній програмі», а також у симпатіях до монархістів, презентованих у той час політичним об'єднанням прихильників гетьмана П.Скоропадського. Однак, у такому разі, за Ю. Шевельовим, «вісниківство» потрібно називати не «донцовщиною», а радше якоюсь – «липинськийщиною».

Проте, коли врахувати, що журнал «Вісник» припинив своє існування 1939 р., то апріорі видається повним абсурдом, а то і свідомою маніпуляцією з боку Ю. Шевельова штучно підпорядковувати генеалогію «націоналістичних» ідей (передусім літературних) міжвоєнного «вісниківства» від значно пізнішої праці Д. Донцов «Дух нашої давнини», написаної в дусі ідеології «консерватизму».

Література:

1. Крупач М. Проблема маніпуляцій у висвітлені ґенези української еміграційної літератури 1920–1930-х років // Парадигма. Вип. 7. Львів, 2013. С. 305–322.

2. Крупач М. Ґенеза тематики української еміграційної поезії 1920–1930-х років у інтерпретації Б.-І. Антонича // Spheres of Culture. Volume V. Lublin, 2013. С. 133–141.

3. Крупач М. «Літературна школа» Євгена Маланюка чи «Празька школа» та «вісниківство»? («Транзитні» модифікації термінологічного окреслення еміграційної літератури 1920–1930 років) // Ільницький М., Терехова І., Шостак О. та ін. Література та історія: антропос–топос–тропос: монографія; за ред. М. Гнатюка. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2023. С. 166–175.

4. Крупач М. Ґенеза української еміграційної літератури 1920–1930 років у інтерпретації Миколи Ільницького // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. Львів, 2025. Вип. 42. С. 280–291.

5. Сварник Г. Чи існувала «празька школа» української літератури? // Українські проблеми. 1995. Ч. 2. С. 87–97.

6. Дашкевич Я. Дмитро Донцов і боротьба довкола його спадщини // Донцов Д. Твори. Т. 1. Геополітичні та ідеологічні праці. Львів: Кальварія, 2001. С. 7–19.

7. Баган О. Дмитро Донцов, вісництво, націоналізм: питання спадщини і спадковости // Донцов Д. Літературна есеїстка. Дрогобич: Відродження, 2009. С. 667–685.

8.Квіт С. Дмитро Донцов: ідеологічний портрет. Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. 192 с.

9. Державин В. Три роки літературного життя на еміграції // Народний календар на звичайний 1949 рік. Париж, [1948]. С. 157–172.

10. Шевельов Ю. Після «Княжої емалі». Над купкою попелу, що була Оксаною Лятуринською // Сучасність. 1982. Ч. 4–5. С. 51–81.

11. Ясперс К. Психологія світоглядів / З нім. пер. О. Кислюк, Р. Осадчук. К.: Юніверс, 2009. 464 с.

12. Шерех Ю. Думки проти течії. Публіцистика. [Новий Ульм]: Україна, 1949. 100 с.

13. Наддніпрянський селянин. Передпарламент // Рідний край. 1921, 13 вересня. Ч. 201. С. 2.

14. Е. М. Верховна влада УНР // Рідний край. 1921, 15 вересня. Ч. 203. С. 2.

15. Лагодівський М. Дмитро Донцов. Його роля в формуванні модерного українства // Проблеми. 1947. Ч. 1. С. 9–13.

16. Сосновський М. Дмитро Донцов. Політичний портрет. Нью-Йорк – Торонто, 1974. 419 с.

17. Маланюк Є. Дітям і внукам // Нова Україна. 1923. Ч. 12. С. 146–147.

18. Б'ються з своїм рідним батьком. Про взаємовідносини бандерівців із Д. Донцовим // Самостійна Україна. 1949. Ч. 5. С. 33–35.

19. Донцов Д. Дух нашої давнини. Мюнхен – Монреаль, 1951. 341 с.

References:

1. Krupach, M. (2013). Problema manipuliatsii u vysvitleni genezy ukrainskoi emihratsiinoi literatury 1920–1930-kh rokiv. *Paradyhma*, 7, 305–322 [in Ukrainian].

2. Krupach, M. (2013). Geneza tematyky ukrainskoi emihratsiinoi poezii 1920–1930-kh rokiv u interpretatsii B.-I. Antonycha. *Spheres of Culture*, 5, 133–141 [in Poland].

3. Krupach, M. (2023). «Literaturna shkola» Yevhena Malaniuka chy «Prazka shkola» ta «visnykivstvo»? («Tranzytni» modyfikatsii terminolohichnoho okreslennia emihratsiinoi literatury 1920–1930 rokiv). *Ilnytskyi M., Terekhova I., Shostak O. ta in. Literatura ta istoriia: antropos–topos–tropos: monohrafiia*; za red. M. Hnatiuka. Lviv: LNU im. I. Franka, 166–175 [in Ukrainian].

4. Krupach, M. (2025). Geneza ukrainskoi emihratsiinoi literatury 1920–1930 rokiv u interpretatsii Mykoly Ilnytskoho. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist*, 42, 280–291 [in Ukrainian].

5. Svarnyk, H. (1995). Chy isnuvala «prazka shkola» ukrainskoi literatury? *Ukrainski problemy*, 2, 87–97 [in Ukrainian].

6. Dashkevych Y. (2001). Dmytro Dontsov i borotba dovkola yoho spadshchyny. *Dontsov D. Tvory. T. 1. Heopolitychni ta ideolohichni pratsi.* Lviv: Kalvariia, 7–19 [in Ukrainian].

7. Bahan, O. (2009). Dmytro Dontsov, visnykivstvo, natsionalizm: pytannia spadshchyny i spadkovosty. *Dontsov D. Literaturna eseistka*. Drohobych: Vidrodzhennia, 667–685 [in Ukrainian].

8.Kvit, S. (2013). *Dmytro Dontsov: ideolohichnyi portret*. Lviv: Halytska vydavnycha spilka [in Ukrainian].

9. Derzhavyn, V. (1948). Try roky literaturnoho zhyttia na emihratsii. *Narodnyi kalendar na zvychainyi 1949 rik*. Paryzh, 157–172 [in France].

10. Shevelov, Y. (1982). Pislia «Kniazhoi emali». Nad kupkoiu popelu, shcho bula Oksanoiu Liaturynskoiu. *Suchasnist*, 4–5, 51–81 [in Germany].

11. Yaspers, K. (2009). *Psykholohiia svitohliadiv* / Z nim. per. O. Kysliuk, R. Osadchuk. K.: Yunivers [in Ukrainian].

12. Sherekh, Y. (1949). *Dumky proty techii. Publitsystyka*. [Novyi Ulm]: Ukraina [in Germany].

13. Naddniprianskyi selianyn (1921). Peredparlament. *Ridnyi krai*, 201, 2. [in Ukrainian].

14. E. M. (1921). Verkhovna vlada UNR. *Ridnyi krai*, 203, 2 [in Ukrainian].

15. Lahodivskyi, M. (1947). Dmytro Dontsov. Yoho rolia v formuvanni modernoho ukrainstva. *Problemy*, 1, 9–13 [in Germany].

16. Sosnovskyi, M. (1974). *Dmytro Dontsov. Politychnyi portret*. Niu-York – Toronto [in USA, Canada].

17. Malaniuk, Y. (1923). Ditiam i vnukam. *Nova Ukraina*, 12, 146–147 [in Czechoslovakia].

18. Biutsia z svoim ridnym batkom. Pro vzaiemovidnosyny banderivtsiv iz D. Dontsovym (1949). Samostiina Ukraina, 5, 33–35 [in Germany].

19. Dontsov, D. (1951). *Dukh nashoi davnyny*. Miunkhen – Monreal [in Germany, Canada].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’373.47:81’27:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-991-1004

Кулик Олена Дмитрівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української лінгвістики і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, (основне м.р.); доцент кафедри української мови, літератури та культури Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (за сумісництвом), м. Київ-56, https://orcid.org/0000-0001-9116-4403

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА АДАПТАЦІЯ ІТ-ПРОФЕСІОНАЛІЗМІВ У НЕФАХОВОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. У статті розглянуто особливості функціювання ІТ-професіоналізмів у нефаховому комунікативному просторі в умовах інтенсивної цифровізації суспільства. На матеріалі тематичних форумів, освітніх і медійних платформ простежено шляхи виходу спеціальної лексики за межі професійного вжитку та її входження до загальномовного словника. Закцентовано на розмежуванні ІТ-терміна як кодифікованої, стилістично нейтральної одиниці з чітко окресленим змістом і системними зв’язками та ІТ-професіоналізму як ужиткової, неофіційної назви, властивої фаховому середовищу, що характеризується експресивністю та мовною економією. Установлено, що в сучасному цифровому дискурсі професіоналізми зазнають семантичного зсуву й функціонального розширення. Адаптуючись до нових комунікативних умов, вони інтегруються в практику повсякденного мовлення. Описано процеси семантичної деривації на матеріалі лексем «зависати», «лагати», «баг», «фіча», «апгрейд», «перезавантаження», «законектитися», «залити», «прокачати». Доведено, що ці одиниці втрачають вузькотехнічну специфікацію, набувають узагальненого значення та стають засобами осмислення психоемоційних станів і міжособистісної взаємодії. Виявлено продуктивність метафоричної моделі «людина – машина», у межах якої когнітивні процеси інтерпретуються через технічні аналогії. Окрему увагу приділено прагматичним аспектам, унаочнено, що ІТ-професіоналізми виконують маркерну функцію, сигналізують про належність мовця до цифрово орієнтованого середовища. У нефаховому мовленні такі одиниці є соціолінгвістичним кодом, забезпечують стислість і виразність комунікації й водночас фіксують включеність індивіда в сучасний інформаційний простір. Виснувано, що

поширення ІТ-професіоналізмів у публіцистичному й розмовному мовленні віддзеркалює глибші зміни у способах інтерпретації дійсності, пов'язані з переорієнтацією мислення на моделі, сформовані під впливом цифрових технологій.

Ключові слова: ІТ-професіоналізми; нефахове мовлення; цифровий дискурс; семантична деривація; метафоричне перенесення.

Olena Kulyk Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Linguistics and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. Pereiaslav, (Primary Appointment); Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature and Culture, the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9116-4403

LEXICO-SEMANTIC ADAPTATION OF IT PROFESSIONALISMS IN NON-PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SPACE

Abstract. The article examines the peculiarities of the functioning of IT professionalisms in the non-professional communicative space under the conditions of intensive digitalization of the society. Based on the material of thematic forums, educational and media platforms, the ways in which special vocabulary moves beyond professional use and enters the general language vocabulary are traced. Emphasis is placed on the distinction between an IT term as a codified, stylistically neutral unit with a clearly defined meaning and systemic connections, and an IT professionalism as a functional, informal name inherent in the professional environment, characterized by expressiveness and linguistic economy.

It is established that in the modern digital discourse, professionalisms undergo a semantic shift and functional expansion. Adapting to new communicative conditions, they integrate into the practice of everyday speech. The processes of semantic derivation are described using the material of the lexemes "зависати", "лагати", "баг", "фіча", "апгрейд", "перезавантаження", "законектитися", "залити", "прокачати". It is proven that these units lose their narrow technical specification, acquire a generalized meaning, and become tools for conceptualizing psycho-emotional states and interpersonal interaction.

The productivity of the "human – machine" metaphorical model is revealed, within which cognitive processes are interpreted through technical analogies. Special attention is paid to pragmatic aspects; it is demonstrated that IT professionalisms perform a marker function, signaling the speaker's belonging to a digitally oriented environment. In non-professional speech, such units serve

as a sociolinguistic code, ensuring the conciseness and expressiveness of communication while simultaneously recording the individual's inclusion in the modern information space. It is concluded that the spread of IT professionalisms in journalistic and colloquial speech reflects deeper changes in the ways of interpreting reality, associated with the reorientation of thinking toward models formed under the influence of digital technologies.

Keywords: IT professionalisms; non-professional speech; digital discourse; semantic derivation; metaphorical transfer.

Постановка проблеми. У сучасному цифровому світі мовлення користувачів зазнає суттєвих змін, що зумовлено активним розвитком інформаційних технологій та їхньою інтеграцією у всі сфери повсякденного життя. Одним із найбільш показових виявів цієї трансформації є використання ІТ-професіоналізмів не лише у фаховому середовищі, а й у неформальному онлайновому спілкуванні. Лексеми, що первинно функціювали як елементи вузькопрофесійної термінології, поступово виходять за межі фахової мови та інтегруються в загальномовну практику.

Водночас цей процес не є лінійним. Він супроводжується складними когнітивними, соціальними та прагматичними трансформаціями, які потребують системного осмислення. Ідеться не лише про збагачення словникового складу мови, а й про формування нових способів концептуалізації реальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика взаємодії термінної та загальновживаної лексики перебуває в полі зору науковців. Л. Архипенко та П. Мельник студіювали питання класифікації професіоналізмів та номенклатурних одиниць у складі української термінолексики інформаційного права, акцентували на структурно-семантичних особливостях правничої термінології; О. Кримець досліджувала специфіку семантичних процесів в українській науково-технічній термінології, аналізувала внутрішні механізми термінотворення та трансформації значень у технічних галузях; С. Харицька, А. Колісниченко досліджували питання інкорпорації фахової мови в текстову структуру та особливості функціювання професіоналізмів; важливі питання підготовки та комунікації майбутніх ІТ-фахівців засобами української мови, висвітлено в роботі Т. Шарової; S. Moiseienko, K. Lisetskyi, A. Kondrashova зосереджували увагу на лексико-семантичних особливостях термінів у межах сучасного науково-технічного дискурсу (на прикладі англійської мови), порівнювали загальносвітові тенденції розвитку комп’ютерного жаргону й ін. Попри наявність праць, присвячених ІТ-термінології та культурі професійного мовлення фахівців, питання лексико-семантичної адаптації ІТ-професіоналізмів до нефахового

комунікативного простору залишається недостатньо вивченим. Більшість дослідників зосереджують увагу на функціюванні цих одиниць у межах професії або під час навчання студентів. Натомість ми ставимо за мету проаналізувати ІТ-професіоналізми у мовленні пересічних користувачів цифрових платформ, простежити процеси їхнього переосмислення та виявити механізми адаптації в загальномовному контексті.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей лексико-семантичної адаптації ІТ-професіоналізмів у сучасному українському нефаховому комунікативному просторі. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**: виявити репрезентативні ІТ-професіоналізми, що інтегрувалися в загальномовну практику; проаналізувати механізми семантичної деривації та когнітивної метафоризації цих одиниць; визначити функції ІТ-професіоналізмів у нефаховому дискурсі.

Матеріалом для дослідження слугували текстові фрагменти різних жанрів нефахового дискурсу (обговорення на тематичних форумах, публікації на медіаплатформах, рекламний контент освітніх порталів тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження. ІТ-термінологія та ІТ-професіоналізми в умовах цифровізації суспільства виходять за межі вузькоспеціалізованої лексики. І це не випадково. Наше мислення підлаштовується під цифрову реальність, тому технічні терміни стають найзручнішим інструментом для самоаналізу. Таким чином, мова фіксує не лише нові слова, а й нові способи мислення.

Для об'єктивного аналізу функціювання мовних одиниць у неформальному онлайновому спілкуванні необхідно чітко розмежувати базові поняття. Термін – це слово або словосполучення, що означає чітко окреслене поняття якоїсь галузі науки, техніки, мистецтва тощо. Його головними ознаками є дефінітивність, системність та стилістична нейтральність. Натомість ІТ-професіоналізми, що становлять об'єкт нашого дослідження, – це напівофіційні або неофіційні назви спеціальних реалій, що побутують у мовленні фахівців. На відміну від термінів, вони часто мають експресивне забарвлення, характеризуються варіантністю та прагненням до мовної економії.

У цифровому середовищі ми спостерігаємо явище дифузії, де межі між професіоналізмами та жаргонізмами нечітко окреслені. Цей процес доцільно трактувати як вторинну соціалізацію лексеми, у межах якої вона адаптується до нових комунікативних умов і починає функціювати за законами масової культури. Коли професіоналізм потрапляє в мовлення пересічного користувача, часто зазнає вторинної жаргонізації, набуває нових конотацій, не властивих первинному фаховому середовищу. Процес виходу професійної лексики за межі фаху в лінгвістиці називають процесом

детермінування/детермінологізації. Це складне явище, що має три основні рівні трансформації:

– семантичний – втрата вузькоспеціальних сем та набуття нових, переносних значень (метафоризація);

– стилістичний – перехід лексеми з наукового чи професійного стилю до розмовного чи публіцистичного;

– граматичний – активне включення слова у словотвірні парадигми мови-реципієнта;

– прагматичний – зміна комунікативної функції лексеми (з номінативної вона переходить у експресивно-оцінну площину).

Теоретичне підґрунтя нашого дослідження спирається на тезу про те, що ІТ-професіоналізми у нефаховому дискурсі стають для користувачів цифрових платформ своєрідними когнітивними опорами. Вони дають змогу описувати складні соціальні чи психологічні явища через зрозумілі мовцям образи. Концептуальна метафора «людина – комп'ютер» стає домінантною: мозок осмислюється як процесор, пам'ять – як накопичувач, а психічні стани – як технічні збої або режими функціювання системи. Така метафоризація має не лише описовий, а й евристичний характер, оскільки структурує досвід, спрощує його інтерпретацію та водночас стандартизує способи мовного відтворення внутрішнього стану/почуттів людини.

У межах оналйнової комунікації сформувався особливий тип дискурсу – цифровий. Його специфіка полягає в поєднанні ознак спонтанного усного мовлення та вимог до писемного тексту. Саме тут ІТ-професіоналізми виконують функцію інтелектуалізації. Водночас вони виконують і функцію мовної економії, що є принципово важливою в умовах швидкісної комунікації: складні дії та стани кодуються короткими, ємними одиницями, зрозумілими широкій аудиторії. Водночас це породжує явище семантичної деривації, коли технічна помилка стає синонімом будь-якої життєвої невдачі, а оновлення програми метафорою особистісного розвитку чи зміни іміджу.

Перехід спеціальної лексики до загальномовного словника закономірно супроводжується процесами семантичної деривації, у межах яких відбувається зсув первинного значення та актуалізація нових, вторинних смислових компонентів. Аналіз емпіричного матеріалу дає змогу класифікувати ці трансформації за кількома концептуальними моделями.

1. Концептуальна метафора «людина – машина». Найбільш продуктивною моделлю є перенесення ознак функціювання комп'ютерного обладнання на психоемоційну та когнітивну діяльність людини. Лексема «зависати / виснути» в первинному значенні – стан операційної системи, що не реагує на запити, у неформальному дискурсі маркує стан розгубленості,

когнітивної перевтоми або нездатності до швидкої реакції. Типовим контекстом є опис ситуацій надмірного інформаційного навантаження: *Чому мозок «зависає»: розкриваємо 17 фактів про раптову «пустку» в голові, які змінять ваше бачення себе (https://newssky.com.ua/chomu-mozok-zavysaye-rozkryvayemo-17-faktiv-pro-raptovu-pustku-v-golovi-yaki-zminyat-vashe-bachennya-sebe/); Ваша психіка – це складний механізм, який намагається вберегти вас від болю. Якщо ви «зависли» – значить, ваш внутрішній запобіжник спрацював, щоб система не згоріла повністю. Будьте до себе дбайливими. Кожен маленький крок до повернення у реальність – це вже перемога (https://help24.org.ua/uk/blog/178).*

У першому фрагменті дієслово «зависати» зазнає повної метафоризації, оскільки технічний стан програмного забезпечення – припинення реакції на запити через внутрішню помилку – проєктується на психофізіологічні процеси людини. Відбувається семантичне розширення, оскільки лексема виходить за межі опису роботи процесора і починає позначати раптову втрату концентрації або нездатність обробити інформаційний потік. Використання лексеми «зависає» виконує насамперед експресивну функцію, позаяк створює яскравий візуальний образ інтелектуальної паузи/зупинки, що є більш динамічним і зрозумілим для сучасного читача, ніж медичні чи психологічні терміни. Також в межах цифрового дискурсу реалізується номінативна функція, оскільки лексема стає маркером для позначення конкретного стану, когнітивної дезорієнтації, що дає змогу викласти текст у науково-публіцистичному підстилі і зробити заголовок максимально привабливим для аудиторії (так званий ефект клікабельності).

У другому фрагменті також спостерігаємо метафоризацію. Психіка людини ототожнюється з технічним пристроєм, а дієслово «зависнути» зазнає семантичного розширення, оскільки позначає не технічну помилку, а захисну реакцію організму на стрес. Це приклад антропоморфізації технічного збою, де стан нефункціональності трактується як корисна захисна реакція організму людини. Відбувається перенесення логіки з безпеки технічних систем на сферу ментального здоров'я. Означена лексема виконує важливу психотерапевтичну функцію, адже вона дає змогу користувачеві усвідомити свій стан через зрозумілий технічний образ, таким чином нівелює почуття провини за непродуктивну роботу. Суттєвої трансформації в цьому фрагменті зазнає оцінна функція. Якщо в ІТ-середовищі стан зависання має негативну конотацію, то в означеному фрагменті позитивної – засіб самозбереження системи. Це дає змогу автору тексту надати складним психологічним процесам наочності та експресивності.

Лексема «лагати» походить від технічного *lag* – затримка передачі даних. У мовленні користувачів поза фахом вона трансформується в характеристику зниженої продуктивності або некоректної поведінки людини. Рефлексія користувачів щодо власного стану свідчить про глибоку адаптацію лексеми, яка починає підпорядковуватися граматичним нормам української мови: *Твій мозок лагає. Помилка реальності* (https://www.youtube.com/watch?v=QjAuGPIT_Mg); *Чорт. Я просто не розумію, що відбувається. Чому я лагаю у цій грі?* (https://sport.ua/uk/news/670052-mozhna-pridbati-krute-avto-s1mple-nazvav-tsinu-svogo-kompyutera?utm_source=chatgpt.com).

У першому фрагменті відбувається повна метафоризація IT-професіоналізму *lag*. Лексема переходить із галузі цифрових технологій у царину нейрофізіології. Трансформація базується на уподібненні людського мислення роботі процесора: якщо швидкість обробки інформації знижується, зупиняється динамічний процес мислення. Це приклад семантичного розширення, де технічна несправність стає характеристикою інтелектуальної неспроможності належним чином сприймати дійсність. Лексема «лагає» виконує чітку оцінну функцію, маркує дії / думки особи як некоректні чи помилкові. Замість критики і використання висловлень на кшталт «ти помиляєшся» або «ти не розумієш», вживається IT-професіоналізм, що реалізує регулятивну функцію. Це дає змогу автору контенту подати серйозну проблему у форматі розважального або провокативного повідомлення, яке адресат зчитує як сучасний сленговий маркер.

У другому фрагменті, в контексті прямої мови кіберспортсмена, спостерігаємо процес семантичної деривації. Слово виходить за межі опису технічних проблем із сервером і починає позначати суб'єктивне відчуття сповільненої реакції. Це трансформація, за якої якій технічний параметр, швидкість відгуку системи, стає одиницею виміру власної психомоторної ефективності.

Мовець ідентифікує свій стан нерозуміння через професіоналізм, фактично ототожнює сповільнення власних інтелектуальних процесів із апаратними збоями системи. Лексема «лаг» виконує насамперед експресивну функцію, дає змогу емоційно висловити розпач від втрати контролю над ігровим процесом. Використання професіоналізму замість загальновживаних слів виконує ідентифікаційну функцію, оскільки мовець демонструє належність до геймерської спільноти, де будь-яка неефективність сприймається як «лаг». Означена лексема дає змогу максимально стисло вербалізувати розрив між динамікою зовнішніх подій та швидкістю їхнього когнітивного опрацювання гравцем.

Первинне значення лексеми «перезавантаження» пов'язане з технічною процедурою оновлення робочої сесії, проте в сучасній комунікації значення переосмислюється як метафора відпочинку та психоемоційного відновлення: *Як «перезавантажити» мозок після інтенсивної розумової діяльності* (https://nenka.info/yak-perezavantazhyty-mozok-pislya-intensyvnoyi-rozumovoyi-diyalnosti/); *10 найкращих способів перезавантажити своє життя* (https://majiclife.com/uk/10-naykraschih-sposob-v-perezavantazhiti-svo-zhittya/).

У першому фрагменті технічний термін «перезавантаження» зазнає метафоричного перенесення на сферу психофізіології. Трансформація базується на уподібненні людського мозку до обчислювального пристрою, який потребує очищення оперативної пам'яті після перевантаження завданнями. Відбувається функціональне розширення значення – лексема втрачає вузькоспеціалізовану відповідність щодо технічного процесу очищення оперативної пам'яті й починає маркувати відновлення когнітивного ресурсу суб'єкта. Це приклад техноморфного опису відпочинку як необхідного технічного етапу для повернення системи до робочого стану. Лексема виконує прагматичну функцію, оскільки в межах науково-популярного контенту вона виправдовує очікування читача стосовно конкретних методик відновлення сил. Професіоналізм стає зрозумілим кодом для позначення переходу від активної інтелектуальної фази до фази відновлення, що робить заголовок змістовно містким.

У другому фрагменті лексема зазнає максимального семантичного дистанціювання від її технічного першоджерела. Слово «перезавантажити» вживається як синонім кардинальної трансформації життєвих орієнтирів, звичок або соціального статусу. Відбувається часткова десемантизація. Значення слова виходить за межі ІТ-сфери, метафоризується. Технічна операція зі скидання системних конфігурацій перетворюється на модель докорінної зміни життєвих орієнтирів. У наведеному прикладі лексема «перезавантажити» реалізує апелятивну функцію, оскільки заголовок звучить сучасно і резонує з очікуваннями аудиторії, яка орієнтована на розв'язання складних життєвих проблем із опертям на чіткий та результативний покроковий алгоритм дій.

Принципово важливо, що ці одиниці не просто замінюють описові конструкції, а формують новий тип дискурсу, у якому внутрішні переживання осмислюються через технічні аналогії.

2. Трансформація назв програмних помилок та процесів оновлення. Друга група одиниць, що стосується результативності дій та змін у житті.

Метафоризація одиниці «баг» – це один із найяскравіших прикладів повної детермінологізації. У загальному вжитку «баг» – це будь-яка

помилка, хибне переконання або дивна риса характеру. Висловлення на кшталт *«це не баг, а фіча»* стали стійкими фразеологізмами, що використовуються для іронічного виправдання недоліків, перетворення їх на уявні переваги: *Не «баг», а «фіча». В «Прозорро» прокоментували скандали з витоками даних* (https://glavcom.ua/news/ne-bag-a-ficha-v-prozorro-prokomentuvali-skandali-z-vitokami-danih-772086.html); *Той випадок, коли дійсно «не баг, а фіча»* 😂 (коментар, https://www.reddit.com/r/RedditUATalks/comments/1qwk6ct/).

У першому фрагменті заголовок медіаповідомлення використовує стійку конструкцію «не баг, а фіча» для виправдання системних збоїв. Лексема «баг» тут зазнає семантичної деривації. Вона виходить за межі опису помилки в програмному коді й стає маркером будь-якої суспільно резонансної проблеми чи управлінської помилки. Трансформація базується на іронічній переоцінці ситуації, де критичний недолік подається як запланована особливість системи. Відбувається зміщення, за якого технічний термін починає маркувати не лише помилку, а й спробу маніпулятивного захисту репутації. Лексема виконує прагматичну функцію, оскільки дає змогу стисло й влучно висловити іронічне ставлення до офіційних пояснень установ, роблячи заголовок експресивним і зрозумілим для цифрового покоління.

У другому фрагменті (коментар у соцмережі) спостерігаємо процес повної детермінологізації та перетворення висловлення на фразеологізм. Лексема «баг» вживається для іронічної оцінки дивної поведінки або непередбачуваної риси ситуації. Відбувається часткова десемантизація: технічна сутність помилки нівелюється, натомість термін стає моделлю для опису курйозних випадків у реальному житті. Технічна одиниця перетворюється на метафору недосконалості, яку не потрібно виправляти, а варто прийняти як частину реальності.

У наведеному прикладі лексема виступає елемнтом мовної гри, оскільки за допомогою професійного сленгу та емодджи створюється комічний ефект, що резонує з досвідом користувачів, які звикли сприймати світ через призму цифрових аналогій.

Одиниця «апдейт» у позафаховому вжитку концептуалізує ідею вдосконалення, модернізації або просто отримання нових даних. Ми фіксуємо вживання цього слова щодо зовнішності, освіти або соціального статусу: *Методичний апгрейд: сучасні освітні підходи для учня НУШ* (https://vseosvita.ua/library/metodychnyi-aphreid-suchasni-osvitni-pidkhody-dlia-uchnia-nush-1120486.html); *Апгрейд українських шкіл. Що хочуть змінити для якісного навчання дітей* (https://novyny.pro/news/derzhava/apgreyd-ukrajinskih-shkil-shcho-hochut-zminiti-dlya-yakisnogo-navchannya-

ditey-2770.html). Це свідчить про те, що технічний за змістом термін стає універсальним маркером динаміки в будь-якій сфері.

У першому фрагменті заголовок освітнього контенту використовує лексему «апгрейд» для опису змін у професійній діяльності вчителя. Тут технічний термін, що первинно означає заміну апаратного чи програмного забезпечення на досконаліше, зазнає концептуальної метафоризації. Трансформація базується на уподібненні методичного арсеналу педагога до програмного інструментарію, який потребує періодичного оновлення для ефективної роботи. Відбувається функціональне розширення значення, оскільки «апгрейд» перестає бути винятково технічною процедурою і починає маркувати якісне вдосконалення професійних компетенцій. Лексема виконує прагматичну функцію, оскільки в межах педагогічного дискурсу вона створює образ сучасного, динамічного вчителя, який володіє новітніми освітніми технологіями.

У другому фрагменті лексема «апгрейд» вживається щодо масштабної реформи освітньої мережі. Спостерігаємо процес семантичної деривації, де технічна одиниця стає синонімом системної модернізації та покращення інфраструктури. Відбувається часткова десемантизація, позаяк значення слова виходить за межі ІТ-сфери та перетворюється на універсальну модель успішних змін. Технічна логіка покращення характеристик пристрою переноситься на заклад освіти, де ремонт, нове обладнання та зміна програм подаються як єдиний технологічний цикл оновлення. У наведеному прикладі лексема реалізує апелятивну функцію, адже заголовок звучить енергійно та обіцяє конкретний результат, що резонує з очікуваннями суспільства на швидкі зміни в державній сфері.

Особливо показовим є те, що негативні явища можуть переінтерпретовуватися в позитивні, що віддзеркалює іронічну стратегію сучасного цифрового дискурсу та прагнення до переоцінки досвіду.

3. Соціальна ідентифікація через ІТ-лексику. Використання професіоналізмів поза фахом виконує важливу парольну функцію. Користувач, вживаючи слова *«конектитися», «прокачати», «залити»*, маркує себе як представника сучасної, цифрової культури. Сьогодні це синоніми соціального виключення, припинення спілкування в реальному житті, що демонструє, як цифрові інструменти управління контентом проєктуються на міжособистісні стосунки: *Я класно законектився із сусідом – у нас навіть з'явилася своя тематична кімната й локальні меми. З іншими теж* (https://www.village.com.ua/village/life/people/370265-laquo-komunalka-yaku-vinayshli-zumeri-raquo-tse-lyudi-yaki-zhivut-u-kolivingu); *Виявляється, вони просто законектилися до мене – і відмовляє буквально все, ненадовго. Хто саме законектився? Не знаю. На СТО сказали, що в цілому з машиною все*

чудово. Але їхнє припущення було таке, що до моєї автівки хтось законектився. Сказали, у них таке буває з Теслою (https://censor.net/ua/news/3432117/drujyna_polkovnyka_chervinskogo_stverdjuye_scho_za_neyu_zdiyisnyuyut_postiyine_sposterejennya_nevidomi); *Прокачай свої «м'які» навички* (https://skills.eduhub.org.ua/); *Поринь у шалений вирій емоцій та прокачай себе на 150%! Подивимось, на що ти спроможний! Відпочинь, відірвися!* (https://donetska-gromada.gov.ua/news/1760937959/); *Як створити свій канал і залити відео на YouTube* (https://blog.comfy.ua/ua/yak-stvoriti-svijj-kanal-i-zaliti-video-na-youtube/), *Я так розумію, що якщо я заллю перші два альбоми, то їх скачає дві-три людини?* (https://forum.neformat.com.ua/threads/leonard-cohen.11670/).

У першому фрагменті лексема «законектився» зазнає метафоричного перенесення з технічної сфери встановлення зв'язку між пристроями у сферу міжособистісних стосунків. Трансформація базується на уподібненні соціальної взаємодії до технічної сумісності портів чи протоколів. Відбувається функціональне розширення значення, оскільки слово перестає означати власне фізичне підключення і починає маркувати емоційну близькість та спільність інтересів. Лексема виконує прагматичну функцію, оскільки в межах цифрового дискурсу вона стисло замінює довгі описи процесу знайомства та порозуміння, робить заголовок змістовно містким і зрозумілим для цифрового покоління.

У другому фрагменті вживання лексеми «законектився» демонструє процес повернення до первинної денотації, але в тривожному контексті кібербезпеки. Технічний термін тут вживається як опис несанкціонованого втручання в електронну систему керування об'єктом. Відбувається семантичний зсув від нейтрального технічного акту до акту прихованого контролю чи зламу. У наведеному прикладі лексема реалізує пояснювальну функцію, оскільки дає змогу суб'єкту лаконічно окреслити невидимий і складний процес зовнішнього впливу на сучасний транспортний засіб, де людина відчуває себе вразливою перед технологіями.

У фрагменті «Прокачай свої "м'які" навички» технічний термін, який первинно стосувався збільшення потужності апаратного забезпечення або характеристик ігрового персонажа, зазнає концептуальної метафоризації. Процес навчання уподібнюється до технічного вдосконалення.

Відбувається перехід від інтелектуального накопичення знань до технологічного нарощування потужності суб'єкта. Лексема виконує прагматичну функцію, оскільки замінює академічне «вдосконалити» на більш динамічний термін, що обіцяє швидкий і помітний результат. Це маркер сучасної освітньої комунікації, де саморозвиток подається як ефективний інженерний процес.

Наступний приклад «Прокачай себе на 150%!» демонструє перехід лексеми в розряд гіперболізованої рекламної метафори. Тут «прокачування» вже не стосується конкретних навичок, а стає символом інтенсивного емоційного перезавантаження. Використання відсотків остаточно закріплює техноморфну модель сприйняття людини, позаяк особистість трактується як механізм, який можна змусити працювати понад норму. Це приклад десемантизації, де слово втрачає зв'язок із технічним терміном і стає просто емоційним закликом до активності.

Фрагмент «Як створити свій канал і залити відео на YouTube» ілюструє перехід професіоналізму в категорію загальновживаної технічної інструкції. Хоча слово зберігає зв'язок із процесом передачі даних, воно виступає як мовна економія. Замість складного «завантажити файл на сервер відеохостингу» використовується коротке «залити», що спрощує технічну дію до побутового рівня. Це пояснювальна функція – професіоналізм робить складну ІТ-маніпуляцію зрозумілою для пересічного користувача, перетворює її на частину щоденної цифрової рутини.

Четвертий приклад із форуму «...якщо я заллю перші два альбоми» є найбільш показовим. У середовищі меломанів чи користувачів форумів вживання «заллю» замість «опублікую» або «викладу» миттєво ідентифікує мовця як «свого». Це маркер людини, яка розуміє логіку файлообмінників. Тут лексема реалізує комунікативну стратегію ідентифікації, оскільки мовець підкреслює свою причетність до цифрової субкультури, де контент технічно «заливають» у спільне сховище. Значення слова тут максимально звужується до конкретної дії – надання доступу до масиву даних. Таким чином, ІТ-професіоналізми стають своєрідним соціолінгвістичним кодом, який сигналізує про включеність мовця в глобалізований інформаційний простір і водночас виконує функцію групової ідентифікації.

Висновки. Дослідження засвідчило, що ІТ-професіоналізми в сучасному мовленні остаточно втратили свою вузьку спеціалізацію та перетворилися на універсальні мовні моделі. Процес семантичної деривації низки мовних одиниць свідчить про формування техноморфної картини світу, де людина осмислює власну психіку та соціальні зв'язки за аналогією до роботи комп'ютера.

ІТ-професіоналізми стають зручною метафорою, яка дає змогу лаконічно й наочно вербалізувати складні стани, від когнітивної перевтоми до кардинальних життєвих змін. Крім інформаційної насиченості, професіоналізми виконують важливу соціолінгвістичну роль, виступають своєрідним ключем ідентифікації мовця як представника цифрової культури. Вони забезпечують мовну економію в умовах швидкісної комунікації та надають текстам експресивного, динамічного характеру. Таким чином, активна

інтеграція ІТ-професіоналізмів у нефаховий дискурс є закономірним результатом цифровізації суспільства, що віддзеркалює глибокі зміни в когнітивних стратегіях сучасної людини.

Література:

1. Архипенко Л., Мельник П. Професіоналізми й номенклатура в складі української термінолексикиінформаційного права. *SLAVIA ORIENTALIS*. Т. LXXII, № 3, 2023. DOI: 10.24425/slo.2023.147524

2. Кримець О. М. Специфіка семантичних процесів в українській науково-технічній термінології. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2020. Вип. 52.С. 64-72. DOI: https://doi.org/10.34142/23127546.2020.52.07

3. Харицька С., Колісниченко А. Дослідження функціонування професіоналізмів і лінгвістичних технік інкорпорації фахової мови в текстову структуру словника. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Мовознавство. Літературознавство. Вип 30, том 3, 2020. С. 144-151. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/30.212473

4. Шарова Т. Українська мова у професійному спілкуванні: комунікація майбутніх ІТ-фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія». Вип. 11(79). 2021 р. С. 245-247. DOI: 10.25264/2519-2558-2021-11(79)-245-247.

5. Moiseienko S. M., Lisetskyi K. A., Kondrashova A. V. Lexical and Semantic Peculiarities of Terms of the Modern English Scientific and Technical Discourse. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. № 49. Том 1. 2021. С. 140-143. DOI https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.49-1.34

References:

1. Arkhypenko L., Melnyk P. Profesionalizmy y nomenklatura v skladi ukrainskoi terminoleksykyinformatsiinoho prava [Professionalisms and Nomenclaturein the Ukrainian Terminology of Information Law]. *SLAVIA ORIENTALIS*. T. LXXII. № 3. 2023. DOI: 10.24425/slo.2023.147524 [in Ukrainian].

2. Krymets O. M. Spetsyfika semantychnykh protsesiv v ukrainskii naukovo-tekhnichnii terminolohii [Characteristic Aspects of semantic Processes in Ukrainian sci-entific and Technical Terminology]. *Linhvistychni doslidzhennia*: zb. nauk. prats KhNPU im. H.S. Skovorody. 2020. Vyp. 52. S. 64-72. DOI: https://doi.org/10.34142/23127546.2020.52.07 [in Ukrainian].

3. Kharytska S., Kolisnychenko A. Doslidzhennia funktsionuvannia profesionalizmiv i linhvistychnykh tekhnik inkorporatsii fakhovoi movy v tekstovu strukturu slovnyka [Research of professionalisms functioning and linguistic techniques of incorporation of a professional language in the text structure of the dictionary]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Movoznavstvo. Literaturoznavstvo. Vyp 30, tom 3, 2020. S. 144-151. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/30.212473 [in Ukrainian].

4. Sharova T. Ukrainska mova u profesiinomu spilkuvanni: komunikatsiia maibutnikh IT-fakhivtsiv [Ukrainian language in professional communication: communication of future it professional]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Filolohiia». Vyp. 11(79). 2021 r. S. 245-247. DOI: 10.25264/2519-2558-2021-11(79)-245-247 [in Ukrainian].

5. Moiseienko S. M., Lisetskyi K. A., Kondrashova A. V. Lexical and Semantic Peculiarities of Terms of the Modern English Scientific and Technical Discourse. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Seriia Filolohiia. № 49. Tom 1. 2021. S. 140-143. DOI https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.49-1.34 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.016:811.124:37.091.26

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1005-1020

Лемик Ірина Михайлівна старший викладач кафедри філології, ЗВО "Український католицький університет", https://orcid.org/0000-0001-7462-0892

Кон Олена Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янського мовознавства, Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського", https://orcid.org/0000-0003-4485-0050

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ І ТЕРМІНОЛОГІЇ

Анотація. Стаття присвячена проблемі застосування формувального оцінювання під час викладання латинської мови у закладах вищої освіти та його ролі у підвищенні якості засвоєння студентами граматичних моделей і фахової латинської термінології. Актуальність дослідження зумовлена потребою переосмислення традиційних підходів до контролю навчальних досягнень на заняттях із класичних мов, де десятиліттями домінувало підсумкове оцінювання з його орієнтацією на кінцевий результат, а не на процес навчання. Автор аналізує теоретичне підґрунтя формувального оцінювання у контексті дидактики класичних мов, а також звертається до практичного досвіду впровадження окремих його інструментів у курсі латини для студентів філологічних та нефілологічних спеціальностей. У роботі систематизовано основні техніки формувального оцінювання, придатні для використання під час опрацювання латинської граматики, зокрема зворотний зв'язок, самооцінювання, взаємооцінювання, діагностичні мікротести та рефлексивне портфоліо. Особливу увагу приділено тому, як формувальне оцінювання змінює характер взаємодії між викладачем і студентом, перетворюючи оцінювання з інструменту контролю на механізм навчання. Проаналізовано труднощі, з якими стикаються викладачі латини при переході від традиційної моделі контролю до формувальної, зокрема опір з боку студентів, звиклих до бальної системи, обмеженість аудиторного часу, а також відсутність методичних розробок, спеціально адаптованих для викладання класичних мов. Наведено порівняльну характеристику формувального та підсумкового оцінювання

стосовно курсу латинської мови, а також таблиці, що відображають відповідність конкретних технік формувального оцінювання окремим розділам латинської граматики та етапам засвоєння термінології. Сформульовано практичні рекомендації для викладачів щодо інтеграції формувального оцінювання у навчальний процес із латини. Наукова новизна полягає у спробі осмислити формувальне оцінювання як цілісну дидактичну стратегію саме для класичних мов, що в українському науковому просторі досі залишалося поза увагою дослідників.

Ключові слова: формувальне оцінювання, викладання латинської мови, класична філологія, граматичні моделі, латинська термінологія, якість засвоєння знань, дидактика класичних мов, філологічна освіта.

Lemyk Iryna Senior Lecturer of the Department of Philology Ukrainian Catholic University faculty of humanities, https://orcid.org/0000-0001-7462-0892

Kon Olena Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Associate Professor, Associate Professor, Department of Slavic Linguistics, The State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», https://orcid.org/0000-0003-4485-0050

FORMATIVE ASSESSMENT IN LATIN LANGUAGE TEACHING AND ITS IMPACT ON THE QUALITY OF GRAMMATICAL MODELS AND TERMINOLOGY ACQUISITION

Abstract. The article addresses the problem of implementing formative assessment in the teaching of Latin at higher education institutions and its role in improving the quality of students' acquisition of grammatical models and specialised Latin terminology. The relevance of the study stems from the need to rethink traditional approaches to assessment in classical language classes, where summative assessment focused on final outcomes has dominated for decades rather than foregrounding the learning process itself. The author analyses the theoretical underpinnings of formative assessment in the didactics of classical languages and draws on practical experience of introducing specific assessment tools in Latin courses for students of both philological and non-philological specialisations. The study systematises the main formative assessment techniques suitable for working through Latin grammar, including feedback, self-assessment, peer assessment, diagnostic micro-tests and reflective portfolios. Particular attention is paid to how formative assessment transforms the dynamic between teacher and student, turning assessment from a control mechanism into a learning

tool. The difficulties that Latin teachers encounter when transitioning from traditional summative models to formative ones are also analysed, including student resistance to non-grade feedback, limited classroom time, and the lack of teaching materials specifically adapted for classical languages. A comparative characterisation of formative and summative assessment in the context of Latin language courses is provided, along with tables mapping specific formative assessment techniques to particular sections of Latin grammar and stages of terminology acquisition. Practical recommendations for lecturers on integrating formative assessment into the Latin teaching process are formulated. The scientific novelty of the work lies in its attempt to conceptualise formative assessment as a holistic didactic strategy specifically for classical languages, an area that has so far remained outside the attention of researchers in the Ukrainian scholarly context.

Keywords: formative assessment, Latin language teaching, classical philology, grammatical models, Latin terminology, quality of knowledge acquisition, didactics of classical languages, philological education.

Постановка проблеми. Латинська мова у сучасному університетському навчанні перебуває в доволі парадоксальній ситуації. З одного боку, ніхто з серйозних освітян не ставить під сумнів її значення для підготовки філологів, юристів, медиків, істориків – адже латина залишається тим фундаментом, на якому тримається термінологія багатьох професійних галузей. З другого боку, курс латинської мови у більшості українських університетів усе ще будується за логікою, яка мало змінилася від радянських часів: студент слухає пояснення граматичної теми, виконує вправи, а наприкінці семестру пише залікову чи екзаменаційну роботу, за результатами якої й формується його оцінка. Така модель, де оцінювання фактично зводиться до контрольної перевірки засвоєного, залишає поза увагою сам процес навчання – те, як саме студент рухається від нерозуміння до розуміння, де виникають його труднощі, і в який момент він потребує підтримки.

Водночас сучасна педагогіка вищої школи активно обговорює принципово інший підхід до оцінювання – так зване формувальне оцінювання (англ. formative assessment), сутність якого полягає не в тому, щоб зафіксувати кінцевий результат, а в тому, щоб зробити оцінювання частиною самого навчального процесу. За цією логікою оцінювання стає не кінцевою точкою, а постійним супутником студента на його шляху до знання: воно дає зворотний зв’язок, допомагає виявити слабкі місця, підказує, у якому напрямку рухатися далі. У контексті латинської мови, де граматика відрізняється складною морфологічною системою, а термінологія

потребує точного й свідомого засвоєння, такий підхід видається особливо перспективним. Проте в українському науковому просторі формувальне оцінювання досі розглядається переважно стосовно шкільної освіти або іноземних мов, тоді як його потенціал для класичних мов, зокрема латини, залишається практично незвіданим.

Ситуація ускладнюється ще й тим, що за останні роки кількість годин на латинську мову в навчальних планах низки спеціальностей скоротилася, а отже, від викладача вимагається максимально ефективне використання аудиторного часу. В таких умовах впровадження формувального оцінювання постає не як педагогічна мода, а як цілком практична необхідність – адже воно дозволяє відстежувати прогрес студентів безперервно, не чекаючи кінця семестру, й оперативно коригувати навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя формувального оцінювання закладено ще в працях П. Блека та Д. Вільяма, які у своїй програмній роботі 1998 року переконливо довели, що систематичне застосування зворотного зв'язку в навчальному процесі здатне суттєво підвищити академічні досягнення студентів, причому найбільший ефект спостерігається саме серед тих, хто має початково нижчий рівень підготовки [13, с. 10–12]. Ця теза, як буде показано далі, має пряме відношення до викладання латини, де студенти часто приходять на заняття без будь-якого попереднього досвіду роботи з цією мовою.

О. Андрійчук у своєму дослідженні 2023 року, опублікованому в журналі «Молодь і ринок», проаналізувала особливості впровадження формувального оцінювання в освітній процес і дійшла висновку, що цей підхід є особливо продуктивним для дисциплін, пов'язаних із засвоєнням граматичних структур, оскільки дозволяє своєчасно виявляти типові помилки й працювати з ними ще до того, як вони закріпляться у свідомості студента [1, с. 151].

Н. Є. Шаманова у навчальному посібнику з латинської мови для студентів Національного університету кораблебудування, виданому у 2021 році й перевиданому у 2024, наголосила на потребі оновлення методичного інструментарію контролю знань із латини, зокрема впровадження елементів самоконтролю та етимологічного аналізу як засобів поточної перевірки [11, с. 8–10].

С. Хант у монографії Teaching Latin: Contexts, Theories, Practices, опублікованій видавництвом Bloomsbury Academic у 2022 році, здійснив комплексний аналіз сучасних підходів до навчання латинської мови і приділив окрему увагу питанням оцінювання. Автор зазначив, що традиційна модель оцінювання у викладанні класичних мов, побудована на перевірці перекладу й знання парадигм, не враховує багатьох аспектів

навчання, зокрема здатності студента самостійно аналізувати мовні явища та рефлексувати над власними помилками [15, с. 142–145].

К. Касселман в Journal of Classics Teaching дослідила вплив попереднього повторення лексики як форми формувального оцінювання на якість перекладу непідготовлених латинських текстів і продемонструвала, що студенти, які перед заняттям проходили короткий діагностичний тест на знання словникового запасу, показували значно кращі результати під час роботи з текстом [14, с. 124–126].

Г. В. Овсянко розглянула проблему підвищення мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови фахового спрямування та наголосила на тому, що зворотний зв'язок без виставлення оцінки знімає психологічний тиск і дозволяє студенту зосередитися на процесі навчання, а не на страху перед оцінкою [7, с. 64]. Л. В. Онучак описала досвід застосування інтерактивних методів навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей, зокрема рольових ігор і проєктної роботи, що за своєю логікою наближаються до формувального оцінювання, оскільки передбачають постійний зворотний зв'язок і рефлексію [8, с. 70–72].

Автори Модельної навчальної програми «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (В. Г. Редько, О. П. Шаленко, С. І. Сотникова, О. Я. Коваленко та ін.) включили формувальне оцінювання як обов'язковий компонент навчального процесу й запропонували низку практичних інструментів його реалізації, зокрема чек-листи, шкали самооцінювання та техніки спостереження [6]. Хоча ці розробки стосуються насамперед сучасних іноземних мов, їхня методологічна логіка може бути адаптована й для курсу латини.

О. В. Заболотний та його співавтори у методичних рекомендаціях 2023 року щодо викладання мовно-літературної галузі в НУШ окреслили базові принципи формувального оцінювання, серед яких – обов'язковість зворотного зв'язку, орієнтація на динаміку прогресу, а не на порівняння з іншими, та залучення учнів до процесу оцінювання [3]. П. Ю. Родіонов та О. В. Родіонова у роботі 2023 року, присвяченій теоретичним засадам оцінювання знань студентів вищих навчальних закладів, зробили важливе зауваження: формувальне оцінювання потребує від викладача не стільки нових знань, скільки нового мислення – готовності сприймати помилку студента не як привід для зниження балу, а як точку входу для подальшого навчання [9, с. 680].

Е. Ло дослідив ефективність кооперативного навчання для підвищення точності синтаксичного аналізу непідготовлених латинських текстів у студентів програми International Baccalaureate і показав, що формувальні елементи, вбудовані у групову роботу, суттєво покращують впевненість студентів у роботі з граматичними конструкціями [16, с. 6–8].

М. М. Перес у дослідженні 2019 року, присвяченому технологіям мовного навчання, продемонструвала, що попередній перегляд лексичного матеріалу за допомогою цифрових засобів підвищує ефективність подальшої роботи з текстом, що має безпосереднє відношення й до латинської дидактики [19, с. 590–592].

Здійснений огляд дає підстави стверджувати, що проблема формувального оцінювання у мовній освіті загалом досліджена доволі широко, проте стосовно класичних мов – і латини зокрема – ця тематика залишається на маргінесі вітчизняної педагогічної науки. Більшість наявних українських досліджень присвячено формувальному оцінюванню в шкільній освіті або у викладанні сучасних іноземних мов, тоді як специфіка латинського курсу – його спрямованість на граматичний аналіз, роботу з парадигмами, опанування терміносистеми – потребує окремого методичного осмислення.

Мета статті – з'ясувати можливості формувального оцінювання як дидактичної стратегії для підвищення якості засвоєння граматичних моделей і фахової термінології у процесі викладання латинської мови в закладах вищої освіти, а також запропонувати систему конкретних технік, адаптованих до специфіки курсу латини.

Виклад основного матеріалу. Щоб розмова про формувальне оцінювання у викладанні латини не залишалася на рівні загальних гасел, слід передусім чітко окреслити, чим саме цей підхід відрізняється від того, до чого звикли і студенти, і викладачі. Підсумкове оцінювання – залік, іспит, модульна контрольна – фіксує результат: студент або знає матеріал, або ні. Формувальне ж оцінювання працює інакше: воно не ставить діагноз, а супроводжує процес, даючи студентові та викладачеві інформацію про те, що відбувається тут і зараз, які прогалини існують, і що конкретно треба зробити, щоб рухатися далі [9, с. 675]. Різницю між цими двома підходами можна пояснити простою аналогією: підсумкове оцінювання – це зважування пацієнта в кінці лікування, а формувальне – щоденне вимірювання температури, тиску й аналіз симптомів, на основі яких лікар коригує терапію.

Для курсу латинської мови ця різниця має принципове значення. Латинська граматика побудована ієрархічно: якщо студент не засвоїв відмінювання іменників першої відміни, він не зможе правильно проаналізувати словосполучення з прикметником; якщо він не розуміє системи часів, робота з текстами Цезаря чи Ціцерона перетвориться на безплідне вгадування [11, с. 13-14]. Інакше кажучи, кожна наступна тема спирається на попередню, і прогалина, яка виникла на ранньому етапі й залишилася непоміченою, з часом лише поглиблюється. Підсумкове оцінювання виявить цю прогалину тоді, коли вже надто пізно щось

виправляти – на іспиті. Формувальне ж оцінювання дає можливість побачити проблему вчасно й відреагувати на неї негайно.

Наведемо порівняльну характеристику обох підходів стосовно конкретних аспектів курсу латинської мови, щоб наочно продемонструвати практичні відмінності (таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняння підсумкового та формувального оцінювання у курсі латинської мови*

Критерій	**Підсумкове оцінювання**	**Формувальне оцінювання**
Момент застосування	Наприкінці модуля або семестру	Постійно, на кожному занятті або між заняттями
Функція	Фіксація результату, виставлення балу	Діагностика прогалин, коригування процесу навчання
Перевірка граматики	Контрольна робота з парадигмами та перекладом	Мікротест на 5 хв.; заповнення таблиці відмінювань із самоперевіркою; помилковий переклад для аналізу
Перевірка лексики	Словниковий диктант або тест з вибором відповіді	Флешкартки з миттєвою перевіркою; етимологічне завдання з рефлексією; пояснення терміна одногрупнику
Зворотний зв’язок	Бал або оцінка, інколи з коментарем	Розгорнутий коментар щодо типу помилки, підказка для подальшої роботи, діалог зі студентом
Психологічний ефект	Стрес, страх помилки, орієнтація на оцінку	Безпечне середовище, право на помилку як частину навчання

**Джерело: складено автором за даними [12]*

Як видно з таблиці 1, формувальне оцінювання не замінює підсумкове – воно його доповнює, створюючи ту проміжну ланку, якої так бракує у традиційному курсі латини. Студент, який протягом семестру регулярно

отримує зворотний зв'язок щодо свого прогресу, підходить до іспиту значно підготовленішим – не тому, що йому «натягнули» оцінку, а тому, що він мав можливість вчасно помітити й виправити свої помилки.

Тепер варто перейти до питання, яке, мабуть, найбільше цікавить практикуючого викладача: які саме техніки формувального оцінювання можна застосувати на занятті з латинської мови, і як вони співвідносяться з конкретними розділами курсу? Адже одна справа – говорити про формувальне оцінювання загалом, і зовсім інша – зрозуміти, як воно працює, коли студент намагається запам'ятати п'ять відмін іменника або розібратися з системою латинського conjunctivus.

На основі аналізу літератури та власного педагогічного досвіду ми систематизували основні техніки формувального оцінювання відповідно до розділів курсу латинської мови (таблиця 2).

Таблиця 2

Техніки формувального оцінювання для основних розділів курсу латинської мови*

Розділ курсу	Техніка оцінювання	Спосіб реалізації
Фонетика, наголос	Взаємооцінювання	Студенти в парах читають уголос і коментують вимову одне одного за чек-листом
Іменникове відмінювання (I–V відміни)	Діагностичний мікротест (5 хв.)	Заповнення парадигми на початку заняття з негайною самоперевіркою за ключем
Дієслівна система (часи, способи)	Техніка «вихідний квиток» (exit ticket)	Наприкінці заняття студент записує відповідь на одне-два запитання щодо щойно опрацьованої теми
Синтаксичні конструкції (Acc. cum inf., Abl. abs.)	Аналіз помилкового перекладу	Студенти отримують навмисно неправильний переклад речення і мають знайти та пояснити помилку

Розділ курсу	Техніка оцінювання	Спосіб реалізації
Латинська термінологія	Етимологічне портфоліо	Студент веде зошит, де фіксує латинські терміни з поясненням їх структури та зв'язку з сучасними мовами
Робота з текстом	Рефлексивний щоденник перекладача	Після перекладу тексту студент письмово фіксує, які труднощі виникли й як він їх розв'язав

**Джерело: складено автором за даними [3; 5; 8; 11]*

Дані таблиці 2 свідчать про те, що формувальне оцінювання у курсі латинської мови не є чимось штучно привнесеним ззовні – навпаки, багато з цих технік цілком органічно вписуються у звичну структуру заняття. Діагностичний мікротест на початку пари, який займає п'ять хвилин і не оцінюється балами, дає викладачеві миттєву інформацію про те, з чим саме прийшли студенти на заняття, а студенту – можливість побачити власні прогалини до того, як починається нова тема.

Окрему увагу хочеться приділити техніці «аналіз помилкового перекладу», яка, на нашу думку, є особливо ефективною саме для латинської мови. Суть її в тому, що студент отримує не правильний, а навмисно спотворений переклад латинського речення і має знайти помилку, пояснити її природу (чи це помилка у визначенні відмінка? у розумінні синтаксичної конструкції? у значенні слова?) та запропонувати виправлений варіант. Така робота змушує студента не просто згадати правило, а й застосувати його аналітично, що, як переконливо доводить С. Хант [4], є набагато ефективнішим для довготривалого засвоєння граматики, ніж механічне виконання вправ.

Що стосується засвоєння латинської термінології, тут формувальне оцінювання відкриває можливості, яких підсумкове оцінювання принципово не здатне дати. Термін – це не просто слово, яке треба вивчити напам'ять [2, с. 9]. Латинський термін – це структура, яка складається з кореня, префіксів, суфіксів, і кожен із цих елементів несе смислове навантаження. Коли студент-медик вивчає термін «hypertensio», він повинен не тільки знати, що це означає «підвищений тиск», а й розуміти, що «hyper-» – це грецький префікс зі значенням «надмірний», а «tensio» – від латинського «tendere» (натягувати). Етимологічне портфоліо, де студент

систематично фіксує такі розбори, поступово формує у нього не заучене, а осмислене знання термінології [20].

Для того щоб системно уявити взаємозв'язок між формами формувального оцінювання та етапами засвоєння навчального матеріалу з латини, наведемо схему у вигляді таблиці 3.

Таблиця 3

Відповідність технік формувального оцінювання етапам засвоєння навчального матеріалу з латинської мови*

Етап засвоєння	Завдання викладача	Техніка формувального оцінювання	Роль студента
Ознайомлення з новим матеріалом	Подати матеріал і перевірити первинне розуміння	«Світлофор» (зелений/жовтий/червоний сигнал розуміння); миттєве опитування	Активний учасник, який сигналізує про рівень свого розуміння
Тренування та закріплення	Виявити типові помилки й дати зворотний зв'язок	Мікротести з самоперевіркою; аналіз помилкового перекладу; робота в парах	Той, хто аналізує власні помилки та вчиться на них
Систематизація та поглиблення	Допомогти інтегрувати знання	Етимологічне портфоліо; рефлексивний щоденник; пояснення теми одногрупнику	Активний суб'єкт, який осмислює й систематизує знання
Застосування у нових контекстах	Перевірити здатність перенести знання на новий матеріал	Переклад незнайомого тексту з рефлексією; проєктне завдання	Самостійний дослідник, здатний до самооцінки

**Джерело: складено автором за даними [1; 2; 9; 13]*

Як видно з таблиці 3, формувальне оцінювання не є якоюсь одноразовою дією – воно супроводжує студента на кожному етапі освоєння матеріалу, поступово змінюючи його роль від пасивного слухача до

активного суб'єкта навчання. І саме ця трансформація, на нашу думку, є головним здобутком формувального підходу, бо вона формує у студента не лише знання латинської граматики, а й навичку рефлексії, яка стане в пригоді далеко за межами курсу латини.

Проте було б нечесно замовчувати ті труднощі, з якими стикається викладач, який намагається впровадити формувальне оцінювання у курсі латинської мови. Перша й, мабуть, найбільш очевидна – це брак аудиторного часу. Коли на весь курс відведено, скажімо, 60 годин, і за цей час треба пройти фонетику, п'ять відмін іменника, чотири дієвідміни, основні синтаксичні конструкції та ще й попрацювати з текстами, кожна хвилина на рахунку. Викладач цілком справедливо може запитати: а де ж я візьму час на мікротести, рефлексії й етимологічні портфоліо?

Відповідь полягає у тому, що формувальне оцінювання – це не додаткова діяльність, яку потрібно «впихнути» в і без того перевантажений розклад. Це спосіб організації вже наявної навчальної діяльності. Мікротест на п'ять хвилин на початку заняття – це не «зайвий» час, це інвестиція, яка окупиться тим, що студенти прийдуть до наступної теми з меншою кількістю прогалин [3]. Техніка «вихідний квиток» – це одна хвилина наприкінці заняття, яка дає безцінну діагностичну інформацію.

Взаємооцінювання під час роботи в парах – це не витрата часу, а інший формат тієї самої практики, яку студенти й так виконують.

Друга проблема – опір з боку студентів. Ті, хто звикли до бальної системи, можуть сприйняти відсутність оцінки за мікротест як знак того, що він «не рахується» й тому не вартий зусиль. Тут ключову роль відіграє пояснювальна робота на початку курсу: студенти мають зрозуміти, що формувальне оцінювання – це не спроба їх контролювати без оцінки, а можливість вчитися без страху. О. Андрійчук слушно зауважив, що найбільший ефект формувальне оцінювання дає тоді, коли студент починає сприймати його не як перевірку, а як допомогу [1, с. 152].

Третя проблема, яка є специфічною саме для класичних мов, полягає у відсутності готових методичних розробок. Якщо для англійської чи німецької мови існують десятки посібників з формувального оцінювання, адаптованих для різних рівнів, то для латини таких розробок практично немає – ані в Україні, ані за кордоном. Викладач латини, який хоче працювати з формувальним оцінюванням, змушений самостійно адаптувати техніки, розроблені для інших мов, що потребує і часу, і методичної кваліфікації.

Незважаючи на ці перешкоди, практика показує, що навіть часткове впровадження формувального оцінювання змінює динаміку курсу латини. Студенти, які регулярно отримують зворотний зв'язок, поступово

навчаються самостійно відстежувати свій прогрес. Вони починають ставити запитання не тому, що «це буде на іспиті», а тому, що відчувають потребу зрозуміти. І це, зрештою, і є той результат, заради якого варто переглянути усталені підходи до оцінювання.

Підсумовуючи виклад основного матеріалу, зазначимо, що формувальне оцінювання у контексті латинської мови виконує потрійну функцію. По-перше, воно слугує діагностичним інструментом, який дозволяє виявити прогалини у засвоєнні граматичних моделей ще до того, як вони стануть критичними. По-друге, воно є мотиваційним засобом, оскільки знімає страх перед помилкою і створює атмосферу, де помилка сприймається як природна частина навчання. По-третє, і це, мабуть, найважливіше, воно формує у студента навичку метакогнітивної рефлексії – здатності аналізувати власний процес навчання, бачити свої сильні й слабкі сторони та свідомо працювати над вдосконаленням.

Висновки. Здійснений аналіз дозволяє сформулювати кілька принципових висновків.

Передусім, формувальне оцінювання є не просто альтернативою підсумковому контролю, а якісно іншою дидактичною стратегією, яка перетворює оцінювання з інструменту вимірювання на інструмент навчання. У контексті латинської мови, де граматична система характеризується високим ступенем ієрархічності й де кожна наступна тема спирається на попередню, безперервний зворотний зв’язок набуває критичного значення, бо дозволяє вчасно виявляти й усувати прогалини, не допускаючи їхнього нагромадження.

По-друге, для курсу латинської мови існує цілком конкретний набір технік формувального оцінювання, які можуть бути адаптовані до специфіки класичних мов: діагностичні мікротести для перевірки засвоєння парадигм, аналіз помилкового перекладу для роботи із синтаксичними конструкціями, етимологічне портфоліо для систематичного засвоєння термінології, рефлексивний щоденник перекладача для розвитку метакогнітивних навичок.

По-третє, основні перешкоди для впровадження формувального оцінювання у курсі латини – обмеженість аудиторного часу, звичка студентів до бальної системи та відсутність готових методичних розробок – є подоланними за умови, що формувальне оцінювання розглядатиметься не як додаткова навантаження, а як спосіб організації вже наявної навчальної діяльності.

Що ж до перспектив подальших розвідок, то, на нашу думку, найбільш нагальним є проведення масштабного експериментального дослідження, яке б дозволило статистично верифікувати вплив формувального

оцінювання на якість засвоєння граматичних моделей у студентів різних спеціальностей. Окрім того, назрілою є потреба у створенні методичного посібника з формувального оцінювання, адаптованого саме для курсу латинської мови, – такого, який би містив готові до використання мікротести, чек-листи, шаблони портфоліо та інші практичні матеріали. Нарешті, цікавою й перспективною видається тема цифровізації формувального оцінювання у викладанні класичних мов – створення онлайн-платформ для інтерактивних діагностичних завдань з латинської граматики та термінології.

Література:

1. Андрійчук О. Формувальне оцінювання як інструмент вимірювання якості освітнього процесу: від теорії до практики. *Молодь і ринок*. 2023. № 5 (213). С. 149–154. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.282775. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282775

2. Бондар Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі акмеологічного підходу у ЗВО. *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*. 2022. Vol. 13, no. 3. С. 8–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hst_2022_13_3_3

3. Заболотний О. В. та ін. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у ЗЗСО у 2023/2024 н. р. Мовно-літературна освітня галузь. Лист МОН від 12.09.2023 р. № 1/13749-23. URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_rekomendatsii_pro_vykladannia_navchalnykh_predmetiv_u_zzso_u_2023_2024_navchalnomu_rotsi

4. Закон України. Про повну загальну середню освіту {Із змінами, внесеними згідно із Законами № 4702-IX від 03.12.2025}. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст. 226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text.

5. Кабінет Міністрів України. Постанова від 30 вересня 2020 р. № 898. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти {Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 972 від 30.08.2022}. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text.

6. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я. та ін. Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 ₴ 795. 42 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf

7. Овсянко Г. В. Підвищення мотивації у процесі вивчення іноземної мови фахового спрямування = Increasing of motivation in the process of professional oriented foreign language learning. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 1 (41). С. 62–67. URL: https://eir.nuos.edu.ua/handle/123456789/5653.

8. Онучак Л. В. Інтерактивні методи навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Педагогічні науки*. 2023. Вип. 102. С. 68–75. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2023-102-10. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-10.

9. Родіонов П. Ю., Родіонова О. В. Теоретичні засади оцінювання знань студентів вищих навчальних закладів. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 4 (10). С. 674–687. DOI:

10.52058/2786-6165-2023-4(10)-674-687. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-674-687.

10. Скорина Л. П., Скорина О. А. Латинсько-український, українсько-латинський словник. Київ : Обереги, 2004. 448 с. https://archive.org/details/sl0vn20

11. Шаманова Н. Є. Латинська мова: навчальний посібник з вивчення дисципліни. Миколаїв: НУК, 2021. 144 с. URL: https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c59a0303-5222-4c99-9cb4-288f4a6b9dc7/content

12. Шинкарук В. Д., Амеліна С. М. Роль латинської мови у підготовці майбутніх філологів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки»*. 2018. Вип. 292. URL: https://www.researchgate.net/profile/Vasyl-Shynkaruk/publication/357173624_Rol_latinskoi_movi_u_pidgotovci_majbutnih_filologiv/links/61c038d6a6251b553acf3a5a/Rol-latinskoi-movi-u-pidgotovci-majbutnih-filologiv?origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQiLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&__cf_chl_tk=3BMK8WitwDmEDd_zAdj_6N4vvaPdklM8gt_5Z3VL1ZA-1772621845-1.0.1.1-N.nmsEWm2Bf_dcPrwPMIz_gWgLDAp6HSWkEGjJ2bXKk.

13. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102. URL: https://doi.org/10.1080/0969595980050102

14. Casselman C. An investigation into the impact of vocabulary retrieval practice as a method of formative assessment in a Latin AS-level unseen translation context. *Journal of Classics Teaching*. 2024. Vol. 25, Issue 50 (Autumn). P. 123–128. DOI: 10.1017/S2058631024000692. URL: https://doi.org/10.1017/S2058631024000692.

15. Hunt S. Teaching Latin: Contexts, Theories, Practices. London : Bloomsbury Academic, 2022. 288 p. DOI: 10.5040/9781350154919. URL: https://www.bloomsbury.com/uk/teaching-latin-contexts-theories-practices-9781350161375/

16. Law E. A critical study into the extent that co-operative learning promotes a greater confidence and a more accurate rendering of syntax in unseen translations for Year 12 IB Higher Latinists. Journal of Classics Teaching. 2022. Vol. 23. P. 4–12. DOI: 10.1017/S2058631021000611. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/critical-study-into-the-extent-that-cooperative-learning-promotes-a-greater-confidence-and-a-more-accurate-rendering-of-syntax-in-unseen-translations-for-year-12-ib-higher-latinists/E3B6DB51C8726ED0B83DE931D1A5FD01

17. Orberg H. H. Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana. Domus Latina, 2003. 328 p. https://www.scribd.com/document/845421498/lingua-latina-per-se-illustrata-familia-romana-pars-i-pdf-free

18. Patrick R. Making sense of comprehensible input in the Latin classroom. Teaching Classical Languages. 2015. Vol. 6, No. 1. P. 108–136. URL: https://tcl.camws.org/sites/default/files/TCL%20Spring%202015%20Patrick_0.pdf

19. Perez M. M. Pre-learning vocabulary before viewing captioned video: an eye-tracking study. The Language Learning Journal. 2019. Vol. 50, No. 5. P. 585–600. DOI: 10.1080/09571736.2019.1638623. URL: https://www.researchgate.net/publication/334547006_Pre-learning_vocabulary_before_viewing_captioned_video_an_eye-tracking_study

20. Younas M., Ismayil I., Noor U. Formative assessment in language teaching at university level: Teachers' understanding and practice. *SAGE Open*. 2025. First published online August 22. DOI: 10.1177/21582440251340462. URL: https://doi.org/10.1177/21582440251340462.

References:

1. Andriichuk, O. (2023). Formuvalne otsiniuvannia yak instrument vymiriuvannia yakosti osvitnoho protsesu: vid teorii do praktyky [Formative assessment as a tool for measuring the quality of the educational process]. *Molod i rynok*, 5(213), 149–154. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.282775. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282775

2. Bondar, H. O. (2022). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov na osnovi akmeolohichnoho podkhodu u ZVO [Formation of professional competence of future foreign language teachers based on the acmeological approach]. *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*, 13(3), 8–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hst_2022_13_3_3

3. Zabolotnyi, O. V., et al. (2023). Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv u ZZSO u 2023/2024 n. r. [Instructional-methodical recommendations for teaching subjects in general secondary schools in 2023/2024]. Kyiv: MON Ukrainy. URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_rekomendatsii_pro_vykladannia_navchalnykh_predmetiv_u_zzso_u_2023_2024_navchalnomu_rotsi

4. Zakon Ukrainy. (2020). Pro povnu zahalnu seredniu osvitu {I z zminamy, vnesenymy zgodno z Zakonamy № 4702-IX vid 03.12.2025} [Law of Ukraine on complete general secondary education]. *Vedomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 31, st. 226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Postanova vid 30 veresnia 2020 r. № 898. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity {I z zminamy, vnesenymy zgodno z Postanovoiu KM № 972 vid 30.08.2022} [Resolution on some issues of state standards of complete general secondary education]. Kyiv. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text

6. Redko, V. H., Shalenko, O. P., Sotnikova, S. I., Kovalenko, O. Ya., et al. (2021). *Modelna navchalna prohrama "Inozemna mova. 5–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum "Foreign language. Grades 5–9" for general secondary schools]. Kyiv: MON Ukrainy. 42 p. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf

7. Ovsianko, H. V. (2022). Pidvyshchennia motyvatsii u protsesi vyvchennia inozemnoi movy fakhovogo spriamuvannia = Increasing of motivation in the process of professional oriented foreign language learning. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 1(41), 62–67. URL: https://eir.nuos.edu.ua/handle/123456789/5653

8. Onuchak, L. V. (2023). Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov studentiv nemovnykh spetsialnostei [Interactive methods of teaching foreign languages for non-language students]. *Pedahohichni nauky*, 102, 68–75. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2023-102-10. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-10

9. Rodionov, P. Yu., & Rodionova, O. V. (2023). Teoretychni zasady otsiniuvannia znan studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Theoretical foundations of assessing students' knowledge in higher education]. *Visnyk nauky ta osvity*, 4(10), 674–687. DOI: 10.52058/2786-6165-2023-4(10)-674-687. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-674-687

10. Skoryna, L. P., & Skoryna, O. A. (2004). *Latynsko-ukrainskyi, ukrainsko-latynskyi slovnyk* [Latin-Ukrainian, Ukrainian-Latin dictionary]. Kyiv: Oberehy, 448 p. URL: https://archive.org/details/sl0vn20

11. Shamanova, N. Ye. (2021). *Latynska mova: navchalnyi posibnyk* [Latin language: textbook]. Mykolaiv: NUK, 144 p. URL: https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c59a0303-5222-4c99-9cb4-288f4a6b9dc7/content

12. Shynkaruk, V. D., & Amelina, S. M. (2018). Rol latynskoi movy u pidgotovtsi maibutnikh filolohiv [The role of Latin in the training of future philologists]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia "Filolohichni nauky"*, 292. URL: https://www.researchgate.net/profile/Vasyl-Shynkaruk/publication/357173624_Rol_latinskoi_movi_u_pidgotovci_majbutnih_filologiv

13. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102. URL: https://doi.org/10.1080/0969595980050102

14. Casselman, C. (2024). An investigation into the impact of vocabulary retrieval practice as a method of formative assessment in a Latin AS-level unseen translation context. *Journal of Classics Teaching*, 25(50), 123–128. DOI: 10.1017/S2058631024000692. URL: https://doi.org/10.1017/S2058631024000692

15. Hunt, S. (2022). *Teaching Latin: Contexts, theories, practices*. London: Bloomsbury Academic, 288 p. DOI: 10.5040/9781350154919. URL: https://www.bloomsbury.com/uk/teaching-latin-contexts-theories-practices-9781350161375/

16. Law, E. (2022). A critical study into the extent that co-operative learning promotes a greater confidence and a more accurate rendering of syntax in unseen translations for Year 12 IB Higher Latinists. *Journal of Classics Teaching*, 23, 4–12. DOI: 10.1017/S2058631021000611. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/critical-study-into-the-extent-that-cooperative-learning-promotes-a-greater-confidence-and-a-more-accurate-rendering-of-syntax-in-unseen-translations-for-year-12-ib-higher-latinists/E3B6DB51C8726ED0B83DE931D1A5FD01

17. Orberg, H. H. (2003). *Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana*. Domus Latina, 328 p. URL: https://www.scribd.com/document/845421498/lingua-latina-per-se-illustrata-familia-romana-pars-i-pdf-free

18. Patrick, R. (2015). Making sense of comprehensible input in the Latin classroom. *Teaching Classical Languages*, 6(1), 108–136. URL: https://tcl.camws.org/sites/default/files/TCL%20Spring%202015%20Patrick_0.pdf

19. Perez, M. M. (2019). Pre-learning vocabulary before viewing captioned video: an eye-tracking study. *The Language Learning Journal*, 50(5), 585–600. DOI: 10.1080/09571736.2019.1638623. URL: https://www.researchgate.net/publication/334547006_Pre-learning_vocabulary_before_viewing_captioned_video_an_eye-tracking_study

20. Younas, M., Ismayil, I., & Noor, U. (2025). Formative assessment in language teaching at university level: Teachers' understanding and practice. *SAGE Open*. First published online August 22. DOI: 10.1177/21582440251340462. URL: https://doi.org/10.1177/21582440251340462

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2:378:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1021-1034

Литвин Олена Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та історії, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-6740-0661

Жовнір Ольга Миколаївна старший викладач кафедри мовної підготовки і комунікації, Київський національний університет будівництва і архітектури, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3959-4593

Маковій Марія Григорівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки і комунікації, Київський національний університет будівництва і архітектури, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5711-5202

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ МОВЛЕННЄВОЇ ГРАМОТНОСТІ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ ДО СУЧАСНИХ ВИМОГ

Анотація. Фундаментальною передумовою становлення соціально активної і духовно зрілої мовної особистості є формування високого рівня лінгвістичної компетенції, що передбачає вільне та нормативне володіння державною мовою. У зв'язку з цим пріоритетним завданням сучасної системи освіти стає розвиток і становлення особистості шляхом формування в неї високого рівня мовленнєвої грамотності. В умовах активної цифровізації вимоги до мовленнєвої грамотності розширюються. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і перенесення значної частини професійної комунікації у віртуальний простір спричинили появу нових форм мовленнєвої взаємодії. Відповідно, метою статті було проаналізувати традиційні критерії мовленнєвої грамотності та новітні лінгвістичні стандарти. У ході дослідження було з'ясовано, що мовленнєву грамотність можна розглядати як здатність особистості правильно, доречно та ефективно використовувати мовні засоби в процесі спілкування, дотримуючись норм мови. Класичне розуміння мовленнєвої грамотності виходить за межі формального дотримання мовних правил, інтегруючи в собі ширший спектр комунікативних характеристик, як-от доречність і чистота мовлення. Рівень мовної культури визначається не лише нормативністю, але і прагматичною здатністю особистості гнучко

трансформувати стиль і словниковий склад залежно від умов та мети комунікативного акту. Виокремлено основні лінгвістичні аспекти мовленнєвої грамотності , до яких віднесено нормативність, лексичну точність, граматичну правильність, стилістичну доречність, культуру мовлення. Наголошено на тому, що процес формування високого рівня мовленнєвої грамотності є довготривалим і базується на синергії професійного досвіду та перманентного вдосконалення лінгвістичних навичок. З огляду на динаміку соціокультурних трансформацій і відповідну еволюцію комунікативних стандартів, критично важливим аспектом є постійна актуалізація знань, спрямована на підтримання відповідності індивідуального мовлення сучасним нормативним вимогам.

Проаналізовано основні трансформації, яких зазнали мовні норми під впливом поширення інформаційно-комунікаційних технологій (використання скорочень та абревіатур, неологізмів, англіцизмів). Зроблено висновок, що мовленнєва грамотність у сучасному світі позбавлена статичності, адже вона безперервно трансформується під тиском суспільних зрушень та інтенсивної цифровізації. За таких умов традиційні норми мовної культури не втрачають своєї значущості, проте доповнюються новими вимогами, пов’язаними з особливостями онлайн-комунікації, швидкістю обміну інформацією та потребою в стислому та водночас змістовно точному висловлюванні думок.

Подальше дослідження цієї проблематики сприятиме глибшому осмисленню шляхів формування високого рівня мовної культури особистості в умовах динамічного інформаційного простору.

Ключові слова: вища освіта, мовна компетентність, цифрове середовище, професійна комунікація, лінгвістичні особливості.

Lytvyn Olena Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and History, Kharkiv National University of Economics named after Semen Kuznets, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-6740-0661

Zhovnir Olha, Senior Lecturer of the Department of Language Training and Communication, Kyiv National University of Construction and Architecture, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3959-4593

Makovii Mariia Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Language Training and Communication, Kyiv National University of Construction and Architecture, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5711-5202

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

LINGUISTIC ASPECTS OF SPEECH LITERACY: FROM TRADITIONAL TO MODERN REQUIREMENTS

Abstract. The fundamental prerequisite for the formation of a socially active and spiritually mature linguistic personality is a high level of linguistic competence, which entails free and normative mastery of the state language. In this regard, the priority task of the modern education system is to develop and form the personality by fostering a high level of speech literacy. In conditions of active digitalization, the requirements for speech literacy are expanding. The development of information and communication technologies and the transfer of a significant part of professional communication to virtual space have led to the emergence of new forms of speech interaction; accordingly, the article aimed to analyze the traditional criteria of speech literacy and the latest linguistic standards. During the study, it was found that speech literacy can be considered as the ability of a person to correctly, appropriately and effectively use language tools in the process of communication, adhering to the norms of the language. The classical understanding of speech literacy goes beyond the formal observance of language rules, integrating a wider range of communicative characteristics, such as appropriateness and purity of speech. The level of speech culture is determined not only by normativity but also by the individual's pragmatic ability to flexibly adapt style and vocabulary to the conditions and purpose of the communicative act. The main linguistic aspects of speech literacy are identified, which include normativity, lexical accuracy, grammatical correctness, stylistic appropriateness, and speech culture. It is emphasized that the process of developing high speech literacy is long-term and relies on the synergy of professional experience and ongoing improvement of linguistic skills. Given the dynamics of sociocultural transformations and the corresponding evolution of communicative standards, a critically important aspect is the constant updating of knowledge to maintain the compliance of individual speech with modern normative requirements. The main transformations in language norms under the influence of the spread of information and communication technologies (the use of abbreviations and acronyms, neologisms, Anglicisms) are analyzed. The conclusion is that speech literacy in the modern world is unstable, as it is continuously transformed under the pressure of social shifts and intensive digitalization. In these conditions, traditional norms of language culture do not lose their significance. Still, they are supplemented by new requirements related to the features of online communication, the speed of information exchange, and the need for concise yet meaningfully accurate expression of thoughts. Further research into this issue will contribute to a deeper understanding of the ways in which an individual forms a high level of language culture in the conditions of a dynamic information space.

Keywords: higher education, language competence, digital environment, professional communication, linguistic features.

Постановка проблеми. Рівень мовленнєвої грамотності людини є детермінантою загального розвитку свідомості, саморефлексії і когнітивних механізмів, а також рівня опанування професійних знань. У лінгвістичному дискурсі мовленнєва грамотність розглядається в нерозривній єдності з мовною компетентністю – системою знань про внутрішньомовні норми, що забезпечують конструювання та трансформацію змістових одиниць. Для точного висловлення думок як в усній, так і в письмовій формах, необхідно вільно володіти словниковим запасом, граматикою та стилем мови. Це передбачає знання мови на всіх її рівнях від правильного вживання та наголошування слів до вміння розрізняти схожі за звучанням терміни (омоніми) чи близькі за значенням слова (синоніми). Окрім того, важливо вміти перефразувати думку, дотримуючись норм літературної мови, що є основою успішної практичної діяльності.

На сьогоднішній день, в умовах активної цифровізації, вимоги до мовленнєвої грамотності трансформуються та доповнюються новими аспектами. Зокрема, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) і перехід значної частини професійної комунікації у віртуальний простір зумовили появу специфічних форм мовленнєвої взаємодії. До того ж, когнітивний аспект грамотності в епоху «кліпового мислення» вимагає особливої уваги до логіко-змістової цілісності висловлювання. Здатність чітко формулювати думку в умовах обмеженого часу та простору (месенджери, соціальні мережі, ділова переписка) стає ключовим інструментом запобігання комунікативним девіаціям. Таким чином, традиційні норми мовленнєвої грамотності інтегруються з новими вимогами медіаграмотності, створюючи складну багаторівневу структуру сучасної лінгвістичної особистості.

Актуальним завданням у цьому контексті стає науковий аналіз трансформації мовних норм і виявлення механізмів їх адаптації до сучасних цифрових викликів. Це дозволить розробити ефективні методики підвищення рівня лінгвістичної компетенції, яка є фундаментальним чинником розвитку свідомого суспільства та збереження національної ідентичності у глобалізованому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвої грамотності перебуває у центрі уваги багатьох сучасних науковців. Зокрема, теоретичні засади мовної культури та мовних норм висвітлено у працях Л. Динікової [1], О. Карась [2] та О. Чорноус [3]. Варто також відзначити внесок О. Чуприни, яка провела аналіз сутнісних характеристик мовної і

мовленнєвої компетентностей та виокремила ключові вектори їхнього сучасного осмислення. Авторка також наголосила на тому, що лінгвістичні аспекти мовленнєвої грамотності сьогодні не можуть розглядатися ізольовано від комунікативного контексту, оскільки саме взаємодія мовної норми та її практичної реалізації визначає рівень когнітивного розвитку особистості [4].

Загалом, як зауважили Л. Мялковська, В. Стернічук та А. Яновець, розвиток сучасної філологічної думки підтверджує, що поглиблене вивчення мови як ключового засобу взаємодії неможливе без урахування комунікативно-прагматичних аспектів її функціонування [5].

Сучасні соціокультурні трансформації, що відбуваються на тлі інтенсивного впровадження цифрових технологій і необхідності подолання наслідків воєнних конфліктів, докорінно змінюють вимоги до мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно, формування здатності фахівців до конструктивного діалогу в різних соціокультурних площинах стає фундаментом для забезпечення взаємоповаги та суспільного порозуміння. Так, питання формування комунікативної компетентності в освітньому та професійному середовищах досліджували М. Пентилюк, І. Гайдаєнко [6], Л. Гребенюк, І. Дубровіна, Н. Аніщенко [7], С. Дворянчикова та ін. [8].

Окрема увага в працях вітчизняних науковців приділяється стрімкій трансформації основних вимог до мовленнєвої грамотності та культури в умовах цифровізації. Зокрема, вагомий внесок у дослідження цього питання зробили Л. Кравець [9], М. Копчак, О. Грабельська, Н. Дроф'як [10].

Незважаючи на ґрунтовні дослідження культури мовлення, питання адаптації традиційних лінгвістичних норм до вимог швидкої цифрової комунікації та їхнього впливу на когнітивні механізми залишаються недостатньо висвітленими.

Метою статті є аналіз традиційних критеріїв мовленнєвої грамотності та новітніх лінгвістичних стандартів, а також виявлення чинників, що впливають на зміну мовної норми в умовах сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Актуальні суспільно-політичні трансформації в Україні та модернізація освітньої парадигми інтенсифікують процеси національного самовизначення, що зумовлює зростання вимог до мовленнєвої компетентності особистості. У контексті утвердження державної мови в усіх сферах суспільного буття особливої ваги набуває культура комунікативної взаємодії.

Прагнення до багатогранного самовираження в сучасному соціумі постає потужним стимулом для індивідуального вдосконалення мовної культури й опанування високих стандартів мовленнєвої грамотності.

У тлумачному словнику української мови зазначається, що прикметник «мовленнєвий» походить від іменника «мовлення». У психолінгвістиці мовлення визначають як процес використання людиною мовних засобів із метою здійснення комунікації [2, с. 26]. Відповідно, мовленнєву грамотність можна розглядати як здатність особистості правильно, доречно й ефективно використовувати мовні засоби в процесі спілкування, дотримуючись норм мови. Традиційні аспекти мовленнєвої грамотності формують основу мовної культури особистості та забезпечують ефективну комунікацію відповідно до норм літературної мови. Вони передбачають не лише суворе дотримання літературних норм (граматичних, орфографічних, лексичних), але і високий рівень комунікативної компетентності: доречність, логічність, точність, стислість висловлювань і чистоту мовлення (рис. 1). Важливим є також вміння адаптувати мову до конкретної комунікативної ситуації.

Рис. 1. Основні лінгвістичні аспекти мовленнєвої грамотності
Джерело: узагальнено авторами за [11].

Однак на практиці мовлення не завжди відповідає цим вимогам. У процесі комунікації нерідко виникають різні мовні помилки, що свідчать про недостатній рівень мовленнєвої грамотності. Передусім, неграмотне мовлення, зокрема з лексичними помилками, часто зумовлене браком теоретичних знань, а також недостатньо сформованими навичками застосування цих знань у практичному мовленні, що свідчить про певні освітні прогалини. До об'єктивних причин можна віднести стрімкий потік інформації, з яким щодня стикається людина, значні обсяги текстових матеріалів і документів, а також наявність низькоякісних інформаційних джерел. Формування мовної грамотності потребує не лише знання правил української мови. Важливо також усвідомлювати типові мовні помилки, що трапляються в повсякденному та професійному спілкуванні. Їх розуміння допомагає підвищувати мовну культуру, адже такі приклади демонструють, як не варто будувати висловлювання.

Зараз мовленнєва грамотність є не просто сукупністю стандартних правил, а перетворюється на динамічну систему взаємопов'язаних навичок. Її розвиток виходить за межі індивідуального самовдосконалення, стаючи запорукою успішного функціонування всієї установи. Грамотне мовлення сприяє усуненню двозначностей у спілкуванні, запобігає виникненню конфліктних ситуацій та підвищує загальну прозорість і продуктивність ділових процесів. Формування високого рівня грамотності є тривалим процесом, який поєднує засвоєння професійного досвіду та систематичне вдосконалення мовних навичок. Оскільки суспільні зміни неминуче спричиняють зміни в комунікативних еталонах, критично важливим стає регулярне оновлення знань для відповідності актуальним вимогам мовного середовища [1, с. 31].

Становлення високого рівня мовленнєвої грамотності здобувачів вищої освіти є поступовим процесом, що реалізується через послідовні освітні рівні.

1. *Допрофесійна стадія*. Базується на особистісно орієнтованому навчанні та формуванні базової лінгвістичної спроможності як фундаменту подальшої коректності мовлення.

2. *Бакалаврський рівень*. Зосереджується на досконалому опануванні норм української літературної мови. На цьому етапі мовленнєва грамотність трансформується в професійний інструмент, що включає розуміння системних мовних закономірностей і реалізацію навичок фахової комунікації.

3. *Етап інтегративний (магістратура)*. Передбачає вихід на науково-дослідний рівень володіння мовою. Грамотність тут виявляється через оперування поглибленими інноваційними знаннями, використання

інформаційних технологій для верифікації мовних одиниць, а також остаточну систематизацію та верифікацію набутих комунікативних компетентностей.

Актуальні вектори розвитку мовленнєвої компетентності передбачають перехід від репродуктивного засвоєння лінгвістичних одиниць до формування адаптивних стратегій комунікації. У такому контексті фахова українська мова трансформується з об'єкта академічного вивчення в ефективний інструмент професійної діяльності. Це зумовлює диференціацію стилістичних і прагматичних параметрів мовлення залежно від галузі, наприклад, від точності формулювань в юридичній документації та лаконічності економічної звітності до комунікативної прозорості в медичній практиці (оформлення анамнезу, інформованої згоди) чи переконливості менеджерських презентацій.

Таким чином, формування мовленнєвої компетентності вимагає застосування комплексного підходу, в основі якого лежить усвідомлення мови не лише як системи граматичних правил, а як динамічного інструментарію комунікації. Для фахівця будь-якої галузі володіння мовними одиницями стає передусім способом ефективної верифікації думок і реалізації стратегічних комунікативних намірів [3, с. 105]. Діалектична єдність мови та мовлення зумовлює взаємозалежність цих процесів, оскільки стійкість мовленнєвих навичок прямо пропорційна рівню засвоєння фундаментальних мовних навичок.

З огляду на це, визначальною стає комунікативна спрямованість освітнього процесу в закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Розвиток компетентності охоплює інтеграцію взаємопов'язаних видів мовленнєвої діяльності, які поділяються на рецептивні (аудіювання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо) стратегії створення і розуміння текстів. Баланс між цими процесами є необхідною умовою для успішного опанування фахових навичок, що, своєю чергою, стимулює розвиток інтелектуальної активності та креативності особистості.

Повноцінне опанування мови вимагає обов'язкової імплементації теоретичних знань у практичну площину, що зумовлює особливу роль прагматичного підходу в сучасному освітньому середовищі. У цьому контексті прагматика зосереджується на посередницькій функції знаків і їхній актуалізації у реальних ситуаціях суспільної комунікації. На межі XX–XXI ст. у мовознавстві спостерігалося стрімке зростання інтересу до комунікативної прагматики, що змістило фокус дослідницької уваги на динаміку використання лінгвістичних і паралінгвістичних засобів, які репрезентують індивідуально-особистісні, інтенційні (потреби, мотиви, цілі) та ситуативні параметри повідомлення. Вивчення специфіки

комунікативної поведінки в різних соціальних сферах стало одним із домінантних напрямів у таких гуманітарних дисциплінах, як соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика, лінгвоконцептологія та дискурсологія. У свою чергу, на дослідженні діяльнісного аспекту спілкування (як усного, так і письмового) зосереджена прагмалінгвістика [5].

Епоха стрімкого розвитку комунікаційних технологій докорінно трансформувала моделі комунікативної поведінки людини. Якщо в період, що передував гіперінформаційному буму, досягнення прагматичних цілей спиралося переважно на вербальні засоби, то сучасність вимагає обов'язкового інтегрування візуального компонента в процес обміну інформацією. Світ став більш ілюстративним і демонстративним, що створює ризик дезорієнтації особистості в інформаційному просторі й утруднює досягнення комунікативних намірів. У цьому контексті прагмалінгвістика розглядає мовленнєву комунікацію як цілеспрямовану мовленнєву діяльність, спрямовану на взаємовплив комунікантів.

Ця глобальна зміна комунікативних пріоритетів безпосередньо вплинула на лінгвістичну структуру мовлення. Зокрема, українська мова зазнала суттєвих трансформацій під впливом цифровізації, що проявилося в поширенні неологізмів, абревіатур, графічних елементів (емодзі, мемів) та інших засобів цифрового дискурсу. Комунікація на онлайн-платформах, таких як Telegram, Instagram чи TikTok. характеризується функціональною гібридизацією, де конвенційні письмові норми взаємодіють із розмовними конструкціями та візуальними кодами. Ця конвергенція мовних засобів спричиняє стрімку мовну еволюцію, що проявляється в гнучкості морфосинтаксичних структур, ампліфікації семантичних значень і формуванні унікальних жанрових форм, притаманних віртуальному простору. Мова цифрового середовища характеризується активними семантичними деформаціями, які виступають механізмом адаптації лексикону до потреб віртуальної комунікації. Ключовими інструментами такої трансформації є:

1) метафоризація – вживання лексем для увиразнення емоційного підтексту (наприклад, лексема «згоріти» у значенні професійної або емоційної депресії);

2) епонімізація – утворення нових дієслів або іменників від назв брендів і технологічних сервісів («гуглити», «зумер»);

3) метонімічне перенесення – застосування номінацій для стислого узагальнення концептів («задонатити» – замість вираження «переказати кошти на підтримку діяльності/армії»);

4) розширення або звуження значення певного виразу (наприклад «френд», що у соціальних мережах означає не просто друг, а контакт у системі підписки).

Зазначені семантичні трансформації демонструють прагнення мовців до максимальної семантичної місткості при мінімальних часових витратах. Проте цей процес не обмежується лише лексичним рівнем. Він досягає своєї кульмінації у візуалізації комунікації, де емодзі фактично формують нову «граматику емоцій» і візуальний знак поступово витісняє вербальний, а оперативність передачі значення превалює над глибиною його мовного оформлення. Поширення такої практики свідчить про стійку тенденцію до стандартизації експресії, за якої емоційна взаємодія стає дедалі більше алгоритмізованою, а процеси інтерпретації – автоматичними та позбавленими контекстуальної варіативності [12, с. 266].

На синтаксичному рівні цифрова комунікація виявляє чітку тенденцію до лаконізації і спрощення структур. Яскравим проявом цієї тенденції є масове використання скорочень та абревіатур в онлайн-комунікації («прив» – привіт, «норм» – нормально, «ясн» – ясно, «сек» – секунда) або ініціальні абревіатури («мб» – мабуть, «дн» – день народження). Окрім того, спостерігається активне впровадження англіцизмів та їхніх похідних («ОК» – «добре» чи «згоден», «ПЛІЗ» – транслітерація англійського «please», «будь ласка»).

Економія мовних зусиль і прагнення до оперативності зумовлюють домінування простих, еліптичних конструкцій, які є найбільш ергономічними для сприйняття з екрана. Синтаксис електронних текстів максимально наближається до розмовного стилю, характеризуючись діалогічністю та високою експресивністю, проте загалом залишається в межах граматичної системи української мови [9, с. 20].

Хоча ці нововведення розширюють експресивні можливості мови, вони водночас створюють бар'єри для користувачів поза межами певного соціокультурного контексту. У відповідь на ці виклики в освітньому просторі зростає попит на цифрові ресурси, від мобільних застосунків до онлайн-курсів, які допомагають опанувати сучасну мовну динаміку. Так, наприклад, одним із таких інструментів є ресурс «Мова» – онлайн-платформа, спрямована на вдосконалення мовної грамотності та популяризацію сучасних норм української мови. За допомогою цього ресурсу користувачі можуть засвоїти основні правила правопису, ознайомитися зі значенням нових фразеологізмів і синонімів, а також навчитися уникати поширених росіянізмів у мовленні.

Важливим ресурсом також є онлайн-курси на платформах EdEra та Prometheus, які пропонують безкоштовні освітні програми з української мови та культури мовлення. Вони охоплюють теми мовної культури, сучасних мовних норм, особливостей ділового та публічного мовлення, а також пропонують практичні вправи для закріплення знань. Такі курси

сприяють формуванню навичок грамотного письмового й усного мовлення, а також допомагають користувачам краще орієнтуватися в динамічних процесах розвитку сучасної української мови.

У цілому, впровадження мультимедійних та інтерактивних інструментів у процес викладання української мови у ЗВО забезпечить інтенсифікацію мовленнєвої компетентності через симуляцію реальних професійних сценаріїв. Застосування методик моделювання онлайн-переговорів, розробки цифрових кейс-стаді й опрацювання медіаконтенту дозволить майбутнім фахівцям здобути практичний досвід комунікації, апробувати різні стратегії взаємодії та отримати миттєвий корекційний зворотний зв'язок [13, с. 36]. Подібна організація освітнього процесу сприятиме конвергенції аналітичних знань із практичними навичками, стимулюючи розвиток креативного підходу до професійної діяльності.

У сучасних умовах ЗВО виступають осередками соціального прогресу та центрами підготовки фахівців, здатних впроваджувати інновації та ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу: науково-педагогічними працівниками, роботодавцями та партнерами. Водночас особливого значення набуває формування мовленнєвої грамотності як ключового елементу комунікативної компетентності, що забезпечує точність, доречність та ефективність професійного спілкування. Сучасна мовленнєва грамотність поєднує традиційні мовні норми з умінням адаптувати мовлення до цифрового середовища, враховуючи швидкі зміни лексики, стилістики та дискурсивних жанрів. Паралельно трансформації мови сприяє розвиток комп'ютерної лінгвістики та цифрових технологій, інтеграція яких в освітні програми дозволяє модернізувати інструментарій мовного вжитку, підвищувати мотивацію до опанування державної мови та водночас зберігати культурну і наукову спадщину в цифровому форматі. Такий комплексний підхід формує сучасного фахівця, здатного ефективно комунікувати в різноманітних професійних і цифрових контекстах.

Висновки. Отже, проведений аналіз традиційних критеріїв мовленнєвої грамотності та сучасних лінгвістичних стандартів засвідчив, що мовна норма є динамічним явищем, яке постійно змінюється під впливом суспільних, культурних і технологічних чинників. За таких умов традиційні норми мовної культури не втрачають своєї значущості, проте доповнюються новими вимогами, пов'язаними з особливостями онлайн-комунікації, швидкістю обміну інформацією та потребою в стислому і водночас змістовно точному висловлюванні думок.

З огляду на це, методологія викладання мови у ЗВО має бути гнучкою, релевантною запитам сьогодення та максимально інтегрованою в реальні комунікативні сценарії. Кінцевою метою такої підготовки майбутніх

фахівців має бути не просто теоретичне засвоєння мовних норм, а перетворення мови на функціональний інструмент професійної взаємодії. Це дозволить майбутньому фахівцеві не лише ефективно транслювати власні ідеї, але і конструювати успішний професійний імідж, що відповідає сучасним вимогам конкурентного середовища.

Перспективним напрямком подальших досліджень може стати аналіз трансформацій мовної системи під дією цифровізації, а також дослідження міжмовної інтерференції і специфіки функціонування української мови в глобальному цифровому просторі просторі.

Література:

1. Динікова Л. Ш. Культура мови у сучасному діловому спілкуванні. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2025. № 6. С. 28–32. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.6.1/05 (дата звернення: 05.03.2026).

2. Карась О. Мовленнєва культура–основа розвитку і становлення української мовної особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 2 (28). С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208627 (дата звернення: 05.03.2026).

3. Чорноус О. В. Мовна компетентність у контексті фахової та наукової діяльності: теоретичний огляд. *Центральноукраїнський вісник права та публічного управління*. 2025. № 4. С. 103–109. DOI: https://doi.org/10.32782/cuj-2025-4-13 (дата звернення: 05.03.2026).

4. Чуприна О. Мовна та мовленнєва компетентність у сучасному національному науковому дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. № 50. С. 433–438. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/50-68 (дата звернення: 05.03.2026).

5. Linguistic and pragmatic aspects of communication in the modern media world / L. Mialkovska et al. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. № 6. DOI: https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0709 (дата звернення: 05.03.2026).

6. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В. Мовна особистість студента-філолога як суб'єкта професійної підготовки. *Слобожанський науковий вісник*. 2025. № 9. С. 136–142. DOI: https://doi.org/10.32782/philspu/2025.9.25 (дата звернення: 05.03.2026).

7. Гребенюк Л. В., Дубровіна І. В., Аніщенко Н. В. Чинники формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 4 (91). С. 56–61. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-4(91)-56-61 (дата звернення: 05.03.2026).

8. Principles of the development of academic integrity and critical thinking among philology students / S. Dvorianchykova et al. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17, No. 4. P. 105–116. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.11 (дата звернення: 05.03.2026).

9. Кравець Л. В. Українська мова в епоху цифрової комунікації: тенденції, зміни, перспективи. *Слобожанський науковий вісник*. 2025. № 12. С. 18–22. DOI: https://doi.org/10.32782/philspu/2025.12.3 (дата звернення: 05.03.2026).

10. Копчак М. М., Грабельська О. В., Дроф'як Н. І. Лінгвістичні трансформації в цифрову епоху: вплив цифровізації на сучасні комунікаційні практики. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. № 2 (39). С. 9–14. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.39.2.1 (дата звернення: 05.03.2026).

11. Шевченко І. М. Наукове мовлення: лінгвістичні і педагогічні аспекти. *Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*. 2024. № 2 (30). С. 137–148. DOI: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-30-14 (дата звернення: 05.03.2026).

12. Гарбар М. А., Василенко Г. В., Скляренко О. Б. Дослідження соціолінгвістичних змін у мовах під впливом цифрових комунікаційних платформ. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. 2025. № 4. С. 263–269. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.4.2/41 (дата звернення: 05.03.2026).

13. Дзинглюк О. С., Коробко Т. О., Шотурма Н. В. Мовленнєва компетентність як основа професійного спілкування: українська мова в професійному контексті. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. № 1 (42). С. 33–37. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.1.5 (дата звернення: 05.03.2026).

References:

1. Dynikova, L. Sh. (2025). Kultura movy u suchasnomu dilovomu spilkuvanni [Language culture in modern business communication]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho - Scientific Notes of the V. I. Vernadsky TNU,* 6, 28–32. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.6.1/05 [in Ukrainian].

2. Karas, O. (2020). Movlennieva kultura–osnova rozvytku i stanovlennia ukrainskoi movnoi osobystosti [Speech Culture – the Basis of the Development and Formation of the Ukrainian Language Personality]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current Issues in the Humanities,* 2(28), 25–31. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208627 [in Ukrainian].

3. Chornous, O. V. (2025). Movna kompetentnist u konteksti fakhovoi ta naukovoi diialnosti: teoretychnyi ohliad [Language competence in the context of professional and scientific activity: a theoretical review]. *Tsentralnoukraïnskyĭ visnyk prava ta publichnoho upravlinnia - Central Ukrainian Bulletin of Law and Public Administration*, 4, 103–109. DOI: https://doi.org/10.32782/cuj-2025-4-13 [in Ukrainian].

4. Chupryna, O. (2022). Movna ta movlennieva kompetentnist u suchasnomu natsionalnomu naukovomu dyskursi [Language and speech competence in modern national scientific discourse]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current issues of the humanities*, 50, 433–438. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/50-68 [in Ukrainian].

5. Mialkovska, L., Sternichuk, V., Yanovets, A., Hubina, A., Kyseliuk, N., Zabiiaka, I., & Kriukova, Y. (2024). Linguistic and pragmatic aspects of communication in the modern media world. *Multidisciplinary Science Journal,* 6. https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0709

6. Pentyliuk, M. I., & Haidaienko, I. V. (2025). Movna osobystist studenta-filoloha yak subiekta profesiinoi pidhotovky [Linguistic personality of a philologist student as a subject of professional training]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk - Slobozhanskyi naukovyi visnyk*, 9, 136–142. DOI: https://doi.org/10.32782/philspu/2025.9.25 [in Ukrainian].

7. Hrebeniuk, L. V., Dubrovina, I. V., & Anishchenko, N. V. (2023). Chynnyky formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Factors of formation of communicative competence of higher education students]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti - Education and development of gifted personality,* 4 (91), 56–61. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-4(91)-56-61 [in Ukrainian].

8. Dvorianchykova, S., Bondarchuk, J., Syniavska, O., Pshenychna, I., & Zahorulko, M. (2023). Principles of the development of academic integrity and critical thinking among philology students. *Revista Eduweb*, *17*(4), 105–116. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.11

9. Kravets, L. V. (2025). Ukrainska mova v epokhu tsyfrovoi komunikatsii: tendentsii, zminy, perspektyvy [Ukrainian language in the era of digital communication: trends, changes, prospects]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk - Slobozhanskyi naukovyi visnyk,* 12, 18–22. DOI: https://doi.org/10.32782/philspu/2025.12.3 [in Ukrainian].

10. Kopchak, M. M., Hrabelska, O. V., & Drofiak, N. I. (2025). Linhvistychni transformatsii v tsyfrovu epokhu: vplyv tsyfrovizatsii na suchasni komunikatsiini praktyky [Linguistic Transformations in the Digital Age: The Impact of Digitalization on Modern Communication Practices]. *Zakarpatski filolohichni studii - Transcarpathian Philological Studies,* 2(39), 9–14. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.39.2.1 [in Ukrainian].

11. Shevchenko, I. M. (2024). Naukove movlennia: linhvistychni i pedahohichni aspekty [Scientific speech: linguistic and pedagogical aspects]. *Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine,* 2 (30), 137–148. DOI: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-30-14 [in Ukrainian].

12. Harbar, M. A., Vasylenko, H. V., & Sklyarenko, O. B. (2025). Doslidzhennya sotsiolinhvistychnykh zmin u movakh pid vplyvom tsyfrovykh komunikatsiynykh platform [Research on sociolinguistic changes in languages under the influence of digital communication platforms]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho - Scientific Notes of the V. I. Vernadsky TNU,* 4, 263–269. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.4.2/41 [in Ukrainian].

13. Dzynhliuk, O.S., Korobko, T.O., & Shoturma, N.V. (2025). Movlennieva kompetentnist yak osnova profesiinoho spilkuvannia: ukrainska mova v profesiinomu konteksti [Speech competence as a basis of professional communication: Ukrainian language in a professional context]. *Zakarpatski filolohichni studii - Transcarpathian Philological Studies,* 1 (42), 33–37. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.1.5 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1035-1052

Литвин Наталія Богданівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології та перекладу, Інститут гуманітарної підготовки та державного управління, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-1488-4196

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА»

Анотація. У статті проаналізовано можливості застосування технологій штучного інтелекту (далі – ШІ) в процесі викладання дисципліни «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Розкрито потенціал ШІ-інструментів для підтримки формування навичок наукового письма, аргументації, структурної організації тексту та мовностилістичної коректності. Акцентовано на трансформації ролі здобувача освіти в умовах використання інтелектуальних систем – від пасивного виконавця до активного суб'єкта авторської діяльності. Окрему увагу приділено педагогічним, етичним та дидактичним аспектам інтеграції ШІ-рішень в освітній процес з урахуванням принципів академічної доброчесності.

Метою дослідження є визначення теоретичних засад і практичних напрямів використання ШІ в навчанні академічного письма, зорієнтованого на розвиток критичного мислення, відповідального авторства та самостійної роботи здобувачів.

Методологічну основу становлять системний, діяльнісний, компетентнісний і контент-аналітичний підходи, що дали змогу комплексно дослідити освітні можливості та обмеження впровадження ШІ у філологічну підготовку.

Результати дослідження засвідчують, що використання інтелектуальних цифрових сервісів сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню якості текстів академічного спрямування та оптимізації процесу формування письмових умінь. Виявлено, що ефективна інтеграція ШІ потребує чіткого педагогічного супроводу, нормативного регулювання та формування в здобувачів навичок усвідомленої взаємодії з цифровими інструментами. Виокремлено основні умови впровадження ШІ у викладанні

дисципліни «Основи академічного письма», зокрема методичну доцільність, етичну відповідальність і відповідність освітнім цілям.

У висновках узагальнено отримані результати та підкреслено їхню практичну значущість для викладачів філологічних дисциплін, розробників освітніх програм і фахівців у сфері цифрової педагогіки. Запропоновані положення можуть бути використані для вдосконалення навчальних курсів, розроблення методичних рекомендацій і подальших наукових досліджень у сфері використання ШІ в академічному письмі.

Ключові слова: штучний інтелект, академічне письмо, самостійна робота, критичне мислення, академічна доброчесність, цифрові інструменти, освітні технології, вища освіта.

Lytvyn Nataliia Bogdanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philology, Interpreting and Translation, Institute of Humanities and Public Administration, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0003-1488-4196

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING THE COURSE “FUNDAMENTALS OF ACADEMIC WRITING”

Abstract. The article analyzes the possibilities of applying artificial intelligence (hereinafter referred to as AI) technologies in the process of teaching the discipline “Fundamentals of Academic Writing” in higher education institutions (hereinafter referred to as HEIs). It reveals the potential of AI tools to support the development of scientific writing skills, argumentation, structural organization of text, and linguistic and stylistic correctness. It emphasizes the transformation of the role of the student in the context of using intelligent systems – from a passive performer to an active subject of authorial activity. Particular attention is paid to the pedagogical, ethical, and didactic aspects of integrating AI solutions into the educational process, taking into account the principles of academic integrity.

The aim of the study is to determine the theoretical foundations and practical directions for the use of AI in teaching academic writing, focused on the development of critical thinking, responsible authorship, and independent work of students.

The methodological basis consists of systemic, activity-based, competency-based, and content-analytical approaches, which made it possible to comprehensively study the educational opportunities and limitations of AI implementation in philological training.

The results of the study show that the use of intelligent digital services contributes to the individualization of learning, improves the quality of academic texts, and optimizes the process of developing writing skills. It has been found that effective AI integration requires clear pedagogical support, regulatory control, and the development of students' skills in conscious interaction with digital tools. The main conditions for the implementation of AI in teaching the discipline “Fundamentals of Academic Writing” are highlighted, in particular, methodological expediency, ethical responsibility, and compliance with educational goals.

The conclusions summarize the results obtained and emphasize their practical significance for teachers of philological disciplines, developers of educational programs, and specialists in the field of digital pedagogy. The proposed provisions can be used to improve training courses, develop methodological recommendations, and conduct further research in the field of AI use in academic writing.

Keywords: artificial intelligence, academic writing, autonomous learning, critical thinking, academic integrity, digital tools, educational technologies, higher education.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років у вітчизняному та міжнародному науково-освітньому просторі активно обговорюються питання впровадження ШІ в систему вищої освіти, зокрема в контексті трансформації змісту, методів і форм навчання. Стрімкий розвиток генеративних ШІ-технологій, інтелектуальних мовних моделей та автоматизованих сервісів опрацювання текстів істотно впливає на традиційні підходи до формування академічних компетентностей здобувачів, насамперед у сфері академічного письма.

У межах навчальних програм з академічного письма особливого значення набуває переосмислення дидактичних підходів до формування письмових академічних умінь в умовах активного використання цифрових інтелектуальних інструментів. Застосування ШІ змінює характер навчальної взаємодії з текстом – від поетапного опанування навичок створення наукового висловлювання до роботи з автоматизованими підказками, редагуванням і смисловими шаблонами, що потребує методично виваженого педагогічного супроводу.

На сьогодні застосування ШІ в навчанні академічного письма в Україні переважно має епізодичний характер і обмежується окремими практичними завданнями, такими як редагування стилю, перевірка граматики чи генерація ідей. Проте відсутність цілісної моделі інтеграції ШІ у викладання дисципліни призводить до фрагментарного використання

технологій, що не завжди сприяє системному розвитку навичок наукового письма та усвідомленню меж відповідальності здобувачів за результати власної роботи.

Крім того, актуалізується проблема узгодження використання ШІ з принципами академічної доброчесності, запобігання академічному плагіату та збереження відповідальності здобувачів освіти за результати власної навчально-дослідницької діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набуває науково обґрунтоване осмислення ролі ШІ саме як інструменту підтримки навчання академічного письма, а не його функціональної заміни, що й зумовлює актуальність дослідження можливостей і обмежень застосування ШІ в межах дисципліни «Основи академічного письма».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика застосування ШІ в освітньому процесі, зокрема у формуванні навичок академічного письма та розвитку мовної компетентності здобувачів вищої освіти, активно розглядається в сучасних наукових публікаціях. Зокрема, С. Шестакова з'ясовує, що ШІ є інструментом покращення якості академічних текстів, який сприяє підвищенню їхньої структурної впорядкованості, мовної точності та стилістичної узгодженості [1]. Можливості застосування ШІ під час написання проблемного есе та формування навичок аргументації й критичного мислення вивчають О. Вовк і Д. Кривошия [2].

У низці досліджень акцент зроблено на застосуванні комп'ютеризованих лінгвістичних і аналітичних інструментів у викладанні мовних дисциплін. Так, Т. Ніколашина, Л. Лисак і Л. Богуславська аналізують можливості використання лінгвістичних моделей у навчанні української мови [3], тоді як А. Алмріяд (A. Almryad) і Х. Муса (H. Musa) досліджують роль ШІ в науковому письмі та його вплив на розвиток академічних навичок у вищій освіті [4]. Перспективи використання віртуальних асистентів та інших інтелектуальних систем у процесі вивчення філологічних дисциплін розкривають Т. Недашківська, Н. Шепа та А. Лещенко [5]. Вплив технологій ШІ на методики викладання філологічних дисциплін аналізують В. Зінченко, О. Хававчак і Л. Богуславська [6].

Теоретичні аспекти аналізу тексту та гуманітарного знання в умовах цифровізації обґрунтовує М. Калініченко, досліджуючи застосування семантичних моделей у літературознавстві [7]. Поетику як методологічний інструмент дослідження філософсько-культурних явищ, зокрема за допомогою цифрових аналітичних моделей, розглядає К. Гончаренко [8].

Загальні тенденції розвитку філологічної освіти в Україні в умовах диджиталізації висвітлюють О. Білецька, І. Холод та В. Кириченко, підкреслюючи необхідність оновлення змісту й методів навчання [9].

Поєднання традиційних та інноваційних підходів у викладанні філологічних дисциплін розглядає Дж. Фалкон (J. Falcon), підкреслюючи його вплив на впевненість здобувачів та їхні переваги під час проведення практичних експериментів [10].

Ефективність інтерактивних методів у навчанні української мови аналізують Н. Димань, О. Данілова та Є. Бадран [11]. Безпосередньо проблематику викладання дисципліни «Основи академічного письма» в умовах розвитку ШІ досліджують К. Максьом та В. Базилевич, наголошуючи на ролі ШІ не лише як інструменту генерації текстів, а й засобу розвитку критичного мислення та рефлексії.

Окрему групу становлять дослідження, спрямовані на використання ШІ у навчанні письма та мовної підготовки здобувачів. Зокрема, О. Бойко, В. Романюк і А. Малій розкривають потенціал ШІ в навчанні англомовного письма [13], а О. Остапович, Н. Остапович і Ю. Мазуренко аналізують можливості та виклики застосування ChatGPT у підготовці філологів і перекладачів [14].

Освітній потенціал ШІ для організації самостійної роботи здобувачів у процесі вивчення іноземної мови обґрунтовують В. Краснопольський, Т. Пахомова та Ю. Курилова [15].

На використанні цифрових інструментів для запобігання плагіату в навчанні основ академічного письма зосереджується Н. Литвин. Авторка доводить, що інтеграція таких технологій не лише підвищує академічну доброчесність здобувачів, але й формує в них усвідомлене ставлення до створення та оформлення наукових текстів [16].

Проаналізовані наукові джерела свідчать, що застосування ШІ в освітньому процесі здебільшого висвітлюється через окремі методики, інструменти або форми навчальної діяльності. Водночас поза увагою залишаються питання системної інтеграції ШІ у викладання дисципліни «Основи академічного письма» з урахуванням принципів академічної доброчесності, формування авторської відповідальності та розвитку цілісної культури наукового письма, що визначає актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою дослідження є обґрунтування теоретичних і методичних засад використання технологій ШІ в процесі викладання дисципліни «Основи академічного письма», а також визначення напрямів їх педагогічно доцільної інтеграції з метою підвищення якості формування навичок наукового письма, академічної доброчесності та авторської відповідальності здобувачів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1) окреслити дидактичні можливості та обмеження застосування технологій ШІ в процесі викладання академічного письма в ЗВО та обґрунтувати педагогічно доцільні моделі їх інтеграції в освітній процес;

2) визначити вплив ШІ-інструментів на формування навичок аргументації, логічної організації наукового тексту та мовностилістичної точності, а також систематизувати способи поєднання цифрових інструментів підтримки письма з принципами академічної доброчесності та збереженням авторської відповідальності здобувачів;

3) розробити методичні рекомендації щодо поетапного використання ШІ-засобів у процесі навчання академічного письма.

Виклад основного матеріалу. Стрімке впровадження цифрових технологій у сферу вищої освіти зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до викладання дисципліни «Основи академічного письма».

Поява інструментів ШІ, здатних генерувати, редагувати та аналізувати тексти, істотно трансформує освітнє середовище, розширюючи спектр дидактичних засобів підтримки навчальної діяльності здобувачів. У цьому контексті важливого значення набуває педагогічно виважене використання ШІ, зорієнтоване на підтримку навчальної діяльності та розвиток усвідомленої роботи з академічним текстом, а не на її заміну автоматизованими рішеннями.

У зв'язку з набранням чинності Законом № 4742-IX дисципліна «Основи академічного письма» набуває особливої актуальності. Освітній процес передбачає опанування правил цитування та структури наукового тексту, усвідомлення етичних принципів використання ШІ, а також набуття навичок пошуку інформації, створення чернеток і перевірки робіт на відповідність академічним стандартам із запобіганням їх неправильному застосуванню.

Через системне навчання та практичне застосування цих знань формується відповідальне ставлення до наукової діяльності та розвиваються основні компетенції сучасного науковця [17].

У процесі опанування академічного письма технології ШІ надають низку дидактичних можливостей, до яких належать індивідуалізація навчальних завдань, оперативний зворотний зв'язок щодо структури, логіки та мовного оформлення текстів, підтримка етапів планування й редагування письмових робіт, а також розвиток навичок самоаналізу та рефлексії. ШІ-інструменти можуть слугувати допоміжним засобом формування вмінь аргументації, коректного використання наукового стилю та дотримання жанрових вимог академічних текстів, що особливо важливо в умовах зростання навчального навантаження та різнорівневої підготовки здобувачів [1].

Водночас застосування ШІ у викладанні академічного письма має певні обмеження, пов'язані з ризиком формального засвоєння знань, зниженням рівня авторської відповідальності та можливими порушеннями принципів академічної доброчесності. Надмірна орієнтація на автоматизовані текстові рішення може призводити до втрати навичок самостійного формулювання думок, критичного осмислення джерел і аргументованого викладу власної позиції. Ефективність використання ШІ-технологій у цьому контексті визначається чіткістю дидактичних цілей, регламентованістю форм їх застосування та постійним педагогічним контролем з боку викладача [2]. У межах дисципліни «Основи академічного письма» використання ШІ доцільно організовувати поетапно, відповідно до логіки створення наукового тексту.

На етапі планування ШІ-інструменти можуть застосовуватися для уточнення теми, структурування ідей, формування логічного плану роботи та перевірки відповідності мети обраному жанру академічного письма, що сприяє цілісності та послідовності викладу.

Під час створення чернеткового варіанта академічного тексту ШІ може виконувати функцію мовної та стилістичної підтримки, зокрема шляхом підказок щодо коректного формулювання наукових конструкцій, термінологічної точності та зв'язності абзаців. Водночас принципово важливо, щоб результати взаємодії з ШІ розглядалися здобувачами як орієнтир або матеріал для осмислення, а не як готовий продукт, що підлягає механічному відтворенню.

На етапі редагування дидактичний потенціал ШІ проявляється в можливості аналізу логічної послідовності викладу, виявлення стилістичних неточностей, повторів, порушень академічної тональності та мовних помилок. Залучення таких інструментів сприяє розвитку навичок самокорекції, формуванню уважності до якості письмового мовлення та усвідомленню стандартів наукового тексту. Проте варто зауважити, що роль викладача залишається провідною, оскільки саме він визначає критерії оцінювання та межі допустимого використання автоматизованих засобів [3].

Окремої уваги потребує етап самооцінювання та рефлексії, на якому ШІ може використовуватися для зіставлення результатів роботи з установленими вимогами, однак остаточна інтерпретація зауважень і прийняття рішень має здійснюватися самим здобувачем.

Узагальнюючи, дидактичний потенціал технологій ШІ у викладанні академічного письма полягає в наданні оперативного зворотного зв'язку, моделюванні стилістичних і жанрових варіантів тексту та виявленні логіко-структурних недоліків. Водночас надмірна залежність від цифрових інструментів, ризики некоректного аналізу й питання академічної доброчесності

зумовлюють необхідність чіткого педагогічного регулювання їх використання [4, с. 476].

Отже, ефективна інтеграція ШІ в процес викладання академічного письма можлива лише за умови дотримання балансу між цифровою підтримкою та розвитком автономного мислення, авторської позиції й відповідальності здобувачів за результати власної навчальної діяльності.

Під час навчання академічного письма особливу увагу необхідно приділяти дотриманню принципів академічної доброчесності, що передбачає формування в здобувачів усвідомленого ставлення до власного тексту, джерел інформації та результатів навчальної діяльності. Використання ШІ-інструментів, як уже зазначалося, не повинно заміняти авторську роботу здобувача, а лише слугувати допоміжним засобом для розвитку аналітичного мислення, мовної точності та структурування матеріалу.

Важливим завданням викладача є підтримка автономії здобувача, контроль за правильним застосуванням цифрових ресурсів та інструментів ШІ, а також формування навичок оцінювання власного внеску у створений текст. Майбутні фахівці мають усвідомлювати, що результати автоматизованої обробки тексту є рекомендаційними й потребують критичного осмислення, а не безпосереднього використання як готового контенту [5, с. 972].

Інтеграція ШІ в процес навчання академічного письма доцільно розглядати крізь призму впливу на розвиток основних письмових навичок, що забезпечує можливість системного аналізу педагогічних ефектів використання цифрових інструментів. Зокрема, застосування ШІ-інструментів може стимулювати аргументаційну логіку, покращувати структуру тексту та сприяти дотриманню мовностилістичних норм. У таблиці 1 проілюстровано способи впливу інструментів ШІ на розвиток навичок академічного письма.

Таблиця 1

Вплив інструментів ШІ на формування основних навичок академічного письма

Навичка академічного письма	**Очікуваний педагогічний ефект**
Аргументація	Підвищення здатності до логічного обґрунтування та переконливої аргументації
Логічна організація тексту	Забезпечення послідовності викладу та чіткості наукового тексту

Навичка академічного письма	Очікуваний педагогічний ефект
Мовностилістична точність	Підвищення мовної коректності та відповідності академічним стандартам
Авторська автономність	Формування відповідального використання ШІ та рефлексії письмової діяльності
Академічна доброчесність	Розвиток етичних практик використання інструментів ШІ та авторської відповідальності

Джерело: систематизовано автором на основі [6]

Наведені в таблиці дані засвідчують, що застосування ШІ-інструментів у навчанні академічного письма має комплексний вплив на розвиток письмових умінь, поєднуючи підтримку структурування тексту з формуванням відповідального ставлення до авторства та дотримання принципів академічної доброчесності. Можливість аналізу альтернативних формулювань і стилістичних рішень створює умови для усвідомленого вибору мовних засобів і розвитку навичок критичного перегляду власного тексту, що є важливим чинником підготовки якісних наукових робіт у системі вищої освіти.

Застосування ШІ-інструментів у навчанні академічного письма потребує чіткого педагогічного регламентування їх функцій у межах освітнього процесу.

Цифрові сервіси можуть застосовуватися для аналізу структури наукового тексту, перевірки мовностилістичної точності та коректності оформлення, водночас зберігаючи за здобувачами повну відповідальність за формування аргументації та концептуальних ідей. Такий підхід дозволяє уникнути заміни авторської діяльності автоматизованими рішеннями й спрямований на розвиток здатності до критичного осмислення власного тексту в умовах використання цифрових інструментів.

У межах дисципліни «Основи академічного письма» інтеграція ШІ реалізується через поєднання традиційних методів навчання з функціональними можливостями цифрових сервісів, орієнтованих на аналіз структури тексту, логіки аргументації та стилістичної відповідності академічним стандартам.

Навчальні модулі передбачають систематичний контроль дотримання принципів академічної доброчесності та формування авторської відповідальності здобувачів, що забезпечує цілісність освітнього процесу й обґрунтовує доцільність подальшого аналізу відповідних дидактичних моделей (табл. 2).

Таблиця 2

Інтеграція цифрових інструментів письма з принципами академічної доброчесності та авторської відповідальності

Компонент інтеграції	**Функції цифрових інструментів**	**Забезпечення академічної доброчесності**	**Підтримка авторської відповідальності**
Онлайн-платформи для редагування текстів	Автоматична перевірка грама-тики, стилю та структурованості	Виявлення плагіату, контроль за джерелами	Стимулює самостійне формулювання ідей
Інтелектуальні асистенти	Надання пропозицій щодо формулювань та організації тексту	Поради щодо належного цитування та посилань	Підтримує оригінальність викладу
Цифрові словники та корпуси	Аналіз лексики, стилістики та термінології	Верифікація точності використання термінів	Заохочує самостійне обґрунтування лексичних виборів
Навчальні кейси та практичні завдання	Моделювання реальних академічних ситуацій	Контроль за дотриманням етичних норм письма	Формує звичку відповідального створення тексту
Системи зворотного зв’язку	Оцінка якості аргументації та логіки викладу	Моніторинг унікальності контенту	Сприяє самоперевірці та вдосконаленню навичок

Джерело: систематизовано автором на основі [7–8]

Дані, наведені в таблиці 2, демонструють, що цифрові інструменти письма можуть бути ефективно інтегровані в освітній процес за умови чіткого розмежування їх допоміжних функцій і збереження відповідальності здобувачів за зміст та авторський характер тексту. У такому форматі цифрові сервіси не заміняють педагогічну взаємодію, а виконують функцію інструментів підтримки аналізу, редагування та самоконтролю письмової діяльності.

У процесі навчання академічного письма доцільно використовувати спеціалізовані цифрові ресурси, орієнтовані на мовностилістичне редагування, перевірку академічної коректності та організацію роботи з

джерелами, зокрема Grammarly, LanguageTool, Turnitin, QuillBot, а також менеджери бібліографічних посилань Zotero і Mendeley. Зазначені інструменти забезпечують технічну й аналітичну підтримку роботи з текстом, не замінюючи при цьому ролі викладача та не знімаючи зі здобувачів відповідальності за науковий зміст і логіку викладу.

Практична інтеграція інструментів генеративного ШІ у викладанні дисципліни «Основи академічного письма» передбачає їх застосування не лише як засобів мовностилістичної підтримки, а й як інструментів організації дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. У межах навчальних занять використання ШІ може бути спрямоване на формування базових елементів наукової роботи, зокрема вибір і конкретизацію теми дослідження, формулювання дослідницьких запитань, попереднє структурування змісту курсової роботи, підготовку анотації та визначення ключових слів. Окремим напрямом практичної роботи є використання інтелектуальних інструментів для розробки презентацій до захисту курсових і кваліфікаційних робіт, що сприяє формуванню навичок логічної візуалізації результатів дослідження та наукової комунікації.

Застосування цифрових ресурсів сприяє підвищенню академічної доброчесності та формуванню усвідомленого ставлення до підготовки наукових текстів. Системи перевірки оригінальності та аналітичні платформи ефективно контролюють процес навчання, водночас розвиваючи критичне мислення, самостійність і відповідальність здобувачів за результати власної роботи [16]. Використання мовностилістичних сервісів і генеративних інструментів ШІ в дослідницьких завданнях допомагає формувати навички планування, логічного структурування матеріалу та аргументованої презентації результатів у письмовій і візуальній формах.

Водночас результати взаємодії з цифровими інструментами розглядаються як допоміжний матеріал для аналітичного осмислення, а не як завершений продукт навчальної діяльності. Такий підхід забезпечує збереження авторської автономії здобувача та формує відповідальне ставлення до використання технологій ШІ в академічному середовищі.

Методичні засади використання інструментів генеративного ШІ в освітньому процесі регламентуються внутрішніми нормативними документами Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, зокрема Положенням про загальні політики використання інструментів генеративного штучного інтелекту в навчальному процесі, затвердженим рішенням Вченої ради (протокол № 01/659 від 31 січня 2024 року) та введеним у дію наказом ректора від 15 березня 2024 року № 82. Відповідно до зазначеного документа використання інструментів генеративного ШІ має здійснюватися з дотриманням принципів академічної

доброчесності, прозорості освітнього процесу та персональної відповідальності здобувачів за результати навчальної діяльності, що визначає педагогічні межі та доцільність їх застосування в курсі академічного письма [18].

Педагогічна інтеграція ШІ в процес викладання дисципліни «Основи академічного письма» потребує розробки структурованих моделей, що поєднують технологічні можливості інтелектуальних сервісів із традиційними методами навчання. Запропонована поетапна модель інтеграції ШІ створює умови для розвитку самостійного письма, критичного мислення та дотримання принципів академічної доброчесності, водночас забезпечуючи зворотний зв'язок і методичну підтримку без втручання в авторський задум здобувача (табл. 3).

Таблиця 3

Поетапна інтеграція ШІ в навчання академічного письма

Етап	Функція ШІ	Інструменти	Очікуваний ефект
1. Планування та структурування тексту	Допомога у створенні плану, організації ідей, структуризації абзаців	ChatGPT, Notion AI, MindMeister	Підвищення логічності та послідовності тексту, формування навичок самостійного планування
2. Перевірка граматики, стилістики та оформлення	Автоматизований аналіз мовних конструкцій, стилю та академічних стандартів	Grammarly, LanguageTool, QuillBot, Turnitin, Zotero, Mendeley, Writefull	Покращення мовностилістичної точності, усвідомлення правил академічного письма
3. Самооцінка та аналіз аргументації	Підказки щодо логіки аргументів, оцінка переконливості та послідовності	ChatGPT, Scholarcy, Writefull	Розвиток критичного мислення, самостійності, підтримка академічної доброчесності

Джерело: створено автором

Отже, упровадження ШІ-засобів під час викладання дисципліни «Основи академічного письма» забезпечує системне формування навичок створення наукових текстів і культури академічного письма. Інтелектуальні редактори, платформи для перевірки граматики, лексичної точності та стилістичної відповідності, а також сервіси для аналізу логічної послідовності й структурування аргументів дозволяють організувати поетапну підтримку: планування роботи, супровід під час написання тексту та перевірку якості відповідності академічним нормам.

У цьому контексті ефективними цифровими ресурсами є Grammarly для перевірки граматики й стилістики, Turnitin для контролю академічної доброчесності, Writefull для лексичної підтримки та ChatGPT як інструмент генерації ідей і структуризації аргументів у науковому тексті. Використання зазначених платформ дозволяє здобувачам поєднувати автоматизовану перевірку технічних аспектів письма з усвідомленим контролем за змістом і логікою викладу. Grammarly забезпечує оперативне виправлення граматичних, орфографічних та стилістичних помилок, сприяючи створенню чіткого й зрозумілого наукового тексту. Turnitin запобігає плагіату, виховуючи академічну чесність та відповідальність за власні дослідження. Writefull пропонує варіанти вживання лексичних і фразеологічних конструкцій, що покращує точність і адекватність мовного оформлення робіт. ChatGPT підтримує генерацію ідей, структурування аргументів і розробку логічної послідовності викладу, особливо на етапах планування та редагування текстів.

Водночас ефективність застосування ШІ залежить від чіткого педагогічного регламентування. Визначення допустимих меж використання інструментів дозволяє зберегти авторську автономію здобувачів і гарантує, що цифрові сервіси є допоміжним засобом, а не заміною аналітичної та творчої діяльності. Методично виважене впровадження ШІ сприяє персоналізації навчання, оскільки дозволяє адаптувати темп роботи, тип зворотного зв’язку й рівень складності завдань відповідно до індивідуальних потреб. Одночасно здобувачі формують навички критичної оцінки рекомендацій цифрових систем і здатність зіставляти автоматизовані підказки з науковими стандартами та власною авторською позицією.

Поєднання зазначених інструментів створює умови для комплексного розвитку академічних компетентностей, підвищує ефективність засвоєння методик наукового письма, формує навички самоконтролю та самокорекції й розвиває здатність до рефлексії над власним текстом. Крім того, використання ШІ сприяє розвитку інформаційної грамотності та навичок роботи з цифровими ресурсами, що є важливим складником сучасної професійної компетентності в академічному середовищі.

Таким чином, упровадження ШІ в навчання академічного письма сприяє комплексному розвитку мовних, аналітичних і дослідницьких компетентностей, формує відповідальне ставлення до наукового тексту та забезпечує педагогічно контрольовану інтеграцію цифрових технологій в освітній процес.

Висновки. Здійснене дослідження дозволило окреслити теоретичні й методичні засади інтеграції технологій ШІ у викладання дисципліни «Основи академічного письма». З'ясовано, що інструменти ШІ мають значний дидактичний потенціал, оскільки сприяють індивідуалізації навчальних завдань, забезпечують оперативний зворотний зв'язок, підтримують планування, структурування та редагування академічних текстів, а також стимулюють здобувачів до усвідомленого аналізу результатів власної навчальної діяльності.

Практична інтеграція інструментів ШІ в освітній процес передбачає їх використання як допоміжного засобу організації дослідницької діяльності здобувачів, зокрема під час вибору та конкретизації теми наукової роботи, підготовки анотації та ключових слів, формування попереднього переліку джерел і розробки презентацій до захисту результатів дослідження. Такий формат застосування технологій ШІ сприяє розвитку навичок наукової комунікації, логічної структуризації матеріалу та відповідального ставлення до авторського внеску.

Водночас ефективність використання інструментів ШІ залежить від чіткого педагогічного регламентування їхніх функцій і меж застосування. Неконтрольоване або некритичне використання цифрових інструментів може знижувати рівень авторської автономії здобувачів і створювати ризики порушення принципів академічної доброчесності. У цьому контексті провідна роль належить викладачеві, який визначає дидактичну доцільність застосування технологій, забезпечує педагогічний супровід і контролює дотримання етичних норм академічної діяльності.

Методичне впровадження інструментів ШІ в освітній процес має здійснюватися з урахуванням внутрішніх нормативних документів, які визначають принципи прозорості використання цифрових інструментів, збереження авторської відповідальності та дотримання стандартів академічної доброчесності.

Для практичної реалізації інтеграції ШІ доцільним є використання поетапних моделей навчання, що поєднують цифрові сервіси з традиційними методами викладання на етапах планування, створення, редагування й самооцінки академічного тексту. Такий підхід забезпечує розвиток критичного мислення, формування культури відповідального використання цифрових технологій та підвищення якості підготовки наукових робіт.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною оцінкою ефективності різних моделей педагогічно виваженого використання інструментів ШІ з урахуванням рівня підготовки здобувачів і специфіки освітніх програм, а також із дослідженням механізмів поєднання технологій ШІ з інституційними системами забезпечення академічної доброчесності.

Література:

1. Шестакова С. О. Використання ШІ в академічному письмі як інструменту покращення якості текстів. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. № 1. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14187288

2. Вовк О. І., Кривошия Д. Ю. Використання ШІ в навчанні академічного письма здобувачів університету: написання проблемного есе. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 6. DOI: https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.13

3. Ніколашина Т., Лисак Л., Богуславська Л. Використання комп'ютеризованих лінгвістичних моделей у викладанні української мови. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 6 (24). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-259-271

4. Almryad A., Musa H. Використання штучного інтелекту в науковому письмі: огляд вищої освіти. *APJESS*. 2025. Т. 13, № 3. С. 131–141. DOI: https://doi.org/10.21541/apjess.1676506

5. Недашківська Т., Шепа Н., Лещенко А. Перспективи використання віртуальних асистентів та інших інтелектуальних систем у процесі вивчення філологічних дисциплін. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11 (17). С. 965–977. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-965-977

6. Зінченко В. М., Хававчак О. А., Богуславська Л. Г. Вплив технологій ШІ на методики викладання філологічних дисциплін. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. № 9. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13234300

7. Калініченко М. Застосування семантичних моделей в літературознавстві та експертизі об'єктів авторського права. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія.* 2023. № 17 85). С. 59–61. DOI: https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-59-61

8. Гончаренко К. С. Поетика як методологічний інструмент дослідження філософсько-культурних явищ. *Культурологічний альманах*. 2023. № 2. С. 151–156. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.2.20

9. Білецька О., Холод І., Кириченко В. Тенденції розвитку філологічної освіти в Україні в умовах диджиталізації. *Академічні візії*. 2023. № 17. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7755303

10. Falcon J. Underconfidence by Gender: Preferences Revealed Through a Natural Experiment. *SSRN Electronic Journal*, 2025. DOI: https://doi.org/10.2139/ssrn.4455667

11. Димань Н., Данілова О., Бадран Є. Інтерактивні прийоми викладання української мови як іноземної: від теорії до практики. *Український Педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 122–127. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127

12. Максьом К. В., Базилевич В. М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Основи академічного письма в епоху ШІ: від генерації ідей до розвитку критичного мислення. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79, Т. 2. С. 231–242. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.46

13. Бойко О. Ю., Романюк В. Л., Малій А. С. Потенціал ШІ у навчанні англомовного письма. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 69 (1). С. 32–36. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.5.

14. Остапович О., Остапович Н., Мазуренко Ю. ChatGPT у підготовці філологів і перекладачів: виклики і перспективи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія: Філологія.* 2023. № 17 (85). С. 200–205. DOI: https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-200-205

15. Краснопольський В., Пахомова Т., Курилова Ю. Навчальний потенціал ШІ для організації самостійної роботи здобувачів у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 7 (13). С. 587–599. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7(13)-587-599

16. Литвин Н. Цифрові інструменти для запобігання плагіату у процесі вивчення основ академічного письма. *Вісник науки та освіти. Серія «Філологія».* 2025. № 5(35). С. 536–549. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-536-549

17. Про академічну доброчесність: Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/4742%E2%80%9120 (дата звернення: 16.02.2026).

18. Положення про загальні політики використання інструментів генеративного штучного інтелекту в навчальному процесі Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу: затв. рішенням Вченої ради (протокол № 01/659 від 31.01.2024). Івано-Франківськ, 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/17bBDaJKlhZPr1R5RAYD__-xCANQLvZUe/view (дата звернення: 07.02.2026).

References:

1. Shestakova, S. O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v akademichnomu pysmi yak instrumentu pokrashchennia yakosti tekstiv [Use of artificial intelligence in academic writing as a tool for improving text quality]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities, 1*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14187288 [in Ukrainian].

2. Vovk, O. I., & Kryvoshyia, D. Yu. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v navchanni akademichnoho pysma studentiv universytetu: napysannia problemnoho ese [Use of artificial intelligence in teaching academic writing to university students: writing a problem essay]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 6*. https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.13 [in Ukrainian].

3. Nikolaushyna, T., Lysak, L., & Bohuslavska, L. (2024). Vykorystannia komputerizovanykh linhvistychnykh modelei u vykladanni ukrainskoi movy [Use of computerized linguistic models in teaching the Ukrainian language]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 6*(24). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-259-271 [in Ukrainian].

4. Almryad, A., & Musa, H. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v naukovomu pysmi: ohliad vyshchoi osvity [The use of artificial intelligence in scientific writing: A higher education review]. *APJESS, 13*(3), 131–141. https://doi.org/10.21541/apjess.1676506.

5. Nedashkivska, T., Shepa, N., Leshchenko, A. (2023). Perspektivy vykorystannia virtualnykh asystentiv ta inshykh intelektualnykh system u protsesi vyvchennia filolohichnykh dystsyplin [Prospects for the use of virtual assistants and other intelligent systems in the study of philological disciplines]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, *11*(17), 965–977. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-965-977 [in Ukrainian].

6. Zinchenko, V. M., Khavavchak, O. A., & Bohuslavska, L. H. (2024). Vplyv tekhnolohii shtuchnoho intelektu na metodyky vykladannia filolohichnykh dystsyplin [Impact of artificial intelligence technologies on the teaching methods of philological disciplines]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 9.* https://doi.org/10.5281/zenodo.13234300 [in Ukrainian].

7. Kalininchenko, M. (2023). Zastosuvannia semantychnykh modelei v literaturoznavstvi ta ekspertyzii obiektiv avtorskoho prava [Application of semantic models in literary studies and copyright expertise]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrohska akademiia»: Seriia: Filolohiia – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy": Philology, 17*(85), 59–61. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-59-61 [in Ukrainian].

8. Honcharenko, K. S. (2023). Poetyka yak metodolohichnyi instrument doslidzhennia filosofsko-kulturnykh yavyshch [Poetics as a methodological tool for studying philosophical and cultural phenomena]. *Kulturologichnyi almanakh – Culturological Almanac, 2,* 151–156. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.2.20 [in Ukrainian].

9. Biletska, O., Kholod, I., & Kyrychenko, V. (2023). Tendentsii rozvytku filolohichnoi osvity v Ukraini v umovakh dydzhytalizatsii [Trends in the development of philological education in Ukraine under digitalization]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 17.* http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7755303 [in Ukrainian].

10. Falcon, J. (2025). Underconfidence by Gender: Preferences Revealed Through a Natural Experiment. *SSRN Electronic Journal.* https://doi.org/10.2139/ssrn.4455667

11. Dyman, N., Danilova, O., & Badran, Ye. (2023). Interaktyvni pryiomy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: vid teorii do praktyky [Interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language: from theory to practice]. *UkraiInskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 1,* 122–127. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127 [in Ukrainian].

12. Maksiom, K. V., & Bazylevych, V. M. (2025). Osnovy akademichnoho pysma v epokhu ShI: vid heneratsii idei do rozvytku krytychnoho myslennia [Fundamentals of academic writing in the AI era: from idea generation to critical thinking development]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 79*(2), 231–242. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.46 [in Ukrainian].

13. Boiko, O. Yu., Romaniuk, V. L., & Malii, A. S. (2024). Potentsial shtuchnoho intelektu u navchanni anhlomovnoho pysma [The potential of artificial intelligence in teaching English writing]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 69*(1), 32–36. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.5 [in Ukrainian].

14. Ostapovych, O., Ostapovych, N., & Mazurenko, Yu. (2023). ChatGPT u pidhotovtsi filolohiv i perekladachiv: vyklyky i perspektyvy [ChatGPT in the training of philologists and translators: challenges and prospects]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrohska akademiia»: Seriia: Filolohiia – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy": Philology,* 17(85), 200–205. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-200-205 [in Ukrainian].

15. Krasnopolskyi, V., Pakhomova, T., & Kurylova, Yu. (2023). Osvitnii potentsial shtuchnoho intelektu dlia orhanizatsii samostiinoi roboty zdobuvachiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Educational potential of artificial intelligence for organizing students' independent work in the process of foreign language learning]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current Issues in Modern Science, 7*(13), 587–599. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7(13)-587-599 [in Ukrainian].

16. Lytvyn, N. (2025). Tsyfrovi instrumenty dlia zapobihannia plahiatu u protsesi vyvchennia osnov akademichnoho pysma [Digital tools for preventing plagiarism in the process of learning the fundamentals of academic writing]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 5*(35), 536–549. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-536-549 [in Ukrainian].

17. On Academic Integrity: Law of Ukraine dated 18.12.2025 № 4742-IX. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/4742%E2%80%9120 [in Ukrainian].

18. Polozhennia pro zahalni polityky vykorystannia instrumentiv heneratyvnoho shtuchnoho intelektu v navchalnomu protsesi Ivano-Frankivskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu nafty i hazu: zatv. rishenniam Vchenoi rady (protokol № 01/659 vid 31.01.2024) [Regulations on the general policies for the use of generative artificial intelligence tools in the educational process of the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas: approved by the decision of the Academic Council (minutes № 01/659 of 01/31/2024)]. Ivano-Frankivsk. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/17bBDaJKlhZPr1R5RAYD__-xCANQLvZUe/view [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'42:004.738.5:327.88

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1053-1066

Лунгол Ольга Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри оперативно-розшукової діяльності та інформаційної безпеки Навчально-наукового інституту підготовки фахівців для підрозділів кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка Донецького державного університету внутрішніх справ, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0001-8128-0072

Габорець Ольга Андріївна доктор філософії, доцент, доцент кафедри оперативно-розшукової діяльності та інформаційної безпеки Навчально-наукового інституту підготовки фахівців для підрозділів кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка Донецького державного університету внутрішніх справ, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0001-7791-6795

Тулінов Валентин Сергійович кандидат юридичних наук, доцент, заступник директора Навчально-наукового інституту підготовки фахівців для підрозділів кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка Донецького державного університету внутрішніх справ, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-3972-348X

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАНІПУЛЯТИВНОГО КОНТЕНТУ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ МЕТОДАМИ OSINT-АНАЛІЗУ

Анотація. У статті досліджено актуальну проблематику ідентифікації маніпулятивного контенту в цифровому середовищі, що набуває критичного значення в умовах гібридної війни та безперервних інформаційно-психологічних операцій. Визначено, що традиційні технічні засоби кіберзахисту та базові алгоритми автоматизованої модерації є об'єктивно недостатніми для ефективної протидії комплексним соціотехнічним загрозам. Такі загрози еволюціонують і дедалі частіше цілеспрямовано експлуатують когнітивні вразливості користувачів, обходячи стандартні фільтри безпеки завдяки гнучким мовним конструкціям. У цьому контексті науково обґрунтовано нагальну необхідність застосування нового міждисциплінарного підходу, що гармонійно поєднує інструментарій прикладного лінгвістичного аналізу з передовими методами розвідки на основі відкритих джерел (OSINT). У межах дослідження проаналізовано та систематизовано

ключові лінгвістичні маркери, а також когнітивні тригери маніпулятивного впливу. Серед них особлива увага приділяється створенню ефекту штучного дефіциту часу для провокування імпульсивних рішень, стилістичній імітації офіційної лексики державних чи міжнародних інституцій з метою формування безпідставної довіри, а також експлуатації «тригера безпеки», що апелює до базових страхів людини, таких як загрози втрати коштів, персональних даних, життя тощо. У роботі доведено, що філологічний (зокрема, семантико-прагматичний та емоційно-експресивний) скринінг текстів виступає високоефективним первинним фільтром для точного виявлення деструктивних і маніпулятивних наративів на ранніх етапах їх поширення. Своєю чергою, залучення OSINT-інструментарію забезпечує формування надійної технічної доказової бази. Вона є критично необхідною для деанонімізації джерел загрози, аналізу інфраструктури зловмисників через перевірку доменних імен, SSL-сертифікатів, цифрових слідів, побудови соціальних графів зв'язків та визначення масштабів скоординованих кібератак або фішингових кампаній.

На основі отриманих результатів авторами розроблено, концептуально обґрунтовано та успішно апробовано на актуальному практичному кейсі комплексну чотирьохетапну синергетичну модель ідентифікації маніпулятивного контенту. Ця інноваційна модель послідовно охоплює: первинний лінгвістичний скринінг тексту; екстракцію цифрових артефактів; проведення детального OSINT-аналізу вилучених артефактів; фінальну атрибуцію загрози з формуванням комплексного профілю суб'єкта атаки.

Практичне значення одержаних результатів полягає у підвищенні аналітичних та операційних спроможностей правоохоронних органів, підрозділів кримінального аналізу та фахівців із кібербезпеки.

Впровадження запропонованої методології створює наукове та практичне підґрунтя для переходу від реактивного реагування до проактивного виявлення, документування та нейтралізації інформаційно-психологічних операцій, фішингових мереж і тіньової інфраструктури кіберзлочинців ще на етапі їх початкового розгортання в глобальній мережі Інтернет.

Ключові слова: маніпулятивний контент; OSINT-аналіз; лінгвістичні маркери; гібридна війна; інформаційно-психологічні операції (ІПСО); когнітивні тригери; кібербезпека; соціальна інженерія.

Lunhol Olha PhD, Docent, Head of the Department of Operational-Search Activity and Information Security of the Educational and Scientific Institute for the Training Specialists for Criminal Police Units named after E.O. Didorenko of Donetsk State University of Internal Affairs, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-8128-0072

Haborets Olha PhD, Docent, Associate Professor of the Department of Operational-Search Activity and Information Security of the Educational and Scientific Institute for the Training Specialists for Criminal Police Units named after E.O. Didorenko of Donetsk State University of Internal Affairs, Kropyvnytskyi, ehttps://orcid.org/0000-0001-7791-6795

Tulinov Valentyn, PhD, Docent, Deputy Director of the Educational and Scientific Institute for Training Specialists for Criminal Police Units named after E.O. Didorenko of Donetsk State University of Internal Affairs, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-3972-348X

LINGUISTIC ASPECTS OF IDENTIFYING MANIPULATIVE ONLINE CONTENT THROUGH OSINT TECHNIQUES

Abstract. The article explores the pressing issue of identifying manipulative content in the digital environment, which is of critical importance in the context of hybrid warfare and continuous information and psychological operations. It is determined that traditional technical means of cyber defense and basic algorithms of automated moderation are objectively insufficient to effectively counter complex socio-technical threats. Such threats evolve and increasingly purposefully exploit users' cognitive vulnerabilities, bypassing standard security filters through flexible linguistic constructs. In this context, the urgent need to apply a new interdisciplinary approach that harmoniously combines the tools of applied linguistic analysis with advanced open-source intelligence (OSINT) methods is scientifically substantiated.

Within the scope of the study, key linguistic markers, as well as cognitive triggers of manipulative influence, are analyzed and systematized. Among them, special attention is paid to creating the effect of an artificial time deficit to provoke impulsive decisions, the stylistic imitation of the official vocabulary of state or international institutions to build unfounded trust, and the exploitation of the "security trigger," which appeals to basic human fears, such as threats of losing funds, personal data, life, etc. The paper proves that philological (in particular, semantic-pragmatic and emotional-expressive) screening of texts serves as a highly effective primary filter for the accurate detection of destructive and manipulative narratives at the early stages of their spread. In turn, the involvement of OSINT tools ensures the formation of a reliable technical evidence base. It is critically necessary for the deanonymization of threat sources, the analysis of attackers' infrastructure through the verification of domain names, SSL certificates, digital footprints, the construction of social connection graphs, and the determination of the scale of coordinated cyberattacks or phishing campaigns.

Based on the obtained results, the authors have developed, conceptually substantiated, and successfully tested on a relevant practical case a comprehensive four-stage synergetic model for identifying manipulative content. This innovative model sequentially encompasses: primary linguistic screening of the text; extraction of digital artifacts; conducting a detailed OSINT analysis of the extracted artifacts; and the final threat attribution with the formation of a comprehensive profile of the threat actor. The practical significance of the obtained results lies in enhancing the analytical and operational capabilities of law enforcement agencies, criminal analysis units, and cybersecurity specialists. The implementation of the proposed methodology creates a scientific and practical foundation for transitioning from reactive response to proactive detection, documentation, and neutralization of information and psychological operations, phishing networks, and the shadow infrastructure of cybercriminals even at the stage of their initial deployment on the global Internet.

Keywords: manipulative content; OSINT analysis; linguistic markers; hybrid warfare; information and psychological operations (PSYOP); cognitive triggers; cybersecurity; social engineering.

Постановка проблеми. Стрімка цифровізація суспільних процесів зумовила якісну трансформацію загроз у цифровому середовищі. У сучасному глобалізованому світі мережа Інтернет стала не лише універсальним майданчиком для комунікації, але й домінантним каналом поширення деструктивного та маніпулятивного контенту. У контексті сучасної гібридної війни інформаційний простір перетворюється на повноцінне поле протистояння, де цілеспрямований вплив на свідомість людей набуває рис системних інформаційно-психологічних операцій.

Головним інструментом такого впливу виступає мова. Автори маніпулятивних текстів цілеспрямовано використовують специфічні лінгвістичні конструкції для експлуатації когнітивних тригерів аудиторії, таких як страх за власну безпеку, відчуття терміновості або апеляція до псевдоавторитетних джерел. Подібний контент конструюється за чіткими соціолінгвістичними шаблонами: він спрямований на провокування швидкого емоційного реагування користувачів та штучне зниження рівня критичного аналізу отриманої інформації.

Ураховуючи експоненційне зростання обсягів інформації в мережі, людський фактор залишається найбільш уразливою ланкою, а традиційні алгоритми модерації або базові семантичні фільтри виявляються вкрай неефективними перед динамічними маніпулятивними загрозами. Це зумовлює гостру потребу фахівців з інформаційної безпеки в симетричній технологічній відповіді – залученні методів розвідки на основі відкритих

джерел (OSINT) для автоматизованого збору та моніторингу цифрових слідів маніпуляторів.

Проте ефективність застосування OSINT-інструментів суттєво обмежується без інтеграції глибокого лінгвістичного аналізу. Виокремлення суто технічних метаданих (IP-адрес, часу публікації, зв'язків між акаунтами тощо) не дає повної картини без розуміння семантичної та прагматичної сутності поширюваного контенту. Це зумовлює гостру потребу в ґрунтовному науковому осмисленні проблеми та розробці комплексних алгоритмів, які б органічно поєднували технологічні можливості OSINT із методологією прикладної лінгвістики. За таких умов ідентифікацію маніпулятивного контенту доцільно розглядати як системний міждисциплінарний виклик, що вимагає переходу від ручного аналізу текстів до проактивних, автоматизованих моделей виявлення інформаційних загроз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика виявлення маніпулятивного контенту, протидії дезінформації та застосування методів розвідки на основі відкритих джерел (OSINT) перебуває в центрі уваги сучасної вітчизняної та зарубіжної науки. Протягом 2022–2025 років відбувся концептуальний зсув: OSINT із суто військової та правоохоронної дисципліни трансформувався у ключовий інструмент забезпечення комплексної інформаційної безпеки. Зокрема, у новітніх дослідженнях у сфері права та безпеки (наприклад, на сторінках фахового видання «Аналітично-порівняльне правознавство» [1]) ґрунтовно аналізується роль відкритої розвідки у протидії масштабним інформаційним війнам та фіксується безпрецедентний розмах цілеспрямованих інформаційно-психологічних операцій (ІПСО).

Водночас профільні аналітики, зокрема, фахівці Molfar [2] акцентують увагу на технологічному вимірі: інтеграції алгоритмів штучного інтелекту (AI OSINT) та інструментів обробки природної мови (NLP) для автоматизованого розпізнавання тональності тексту та виявлення згенерованих маніпулятивних матеріалів.

Вагомий базис для розуміння технологічного та психологічного вимірів кіберзагроз формують праці українських учених. Сучасні концепції розкриття механізмів поширення маніпулятивних наративів у соціальних мережах і традиційних медіа [3] зосереджені на ефективності фактчекінгу та мінімізації ризиків ненавмисного поширення деструктивного контенту.

Важливим фундаментом для розуміння легітимності застосування цифрових інструментів є праці, у яких детально розкрито інноваційні методи та цифрові технології в оперативно-розшуковій діяльності [4 – 6]. Важливим є питання психологічного підґрунтя маніпуляцій у мережі, зокрема специфіка експлуатації когнітивних вразливостей користувачів та

методологічні засади деанонімізації та атрибуції суб'єктів гібридної агресії в національному кіберпросторі за допомогою інструментів OSINT.

Актуальними є дослідження К. Іванової та Т. Гудзь щодо OSINT як інструменту протидії дезінформації та deepfake-технологіям у системі інформаційної безпеки України [7], А. Главацької, О. Ангельської, І. Опірського щодо використання OSINT як нової загрози з деанонімізації особи в Інтернет просторі, Є. Філюка [9] з дослідження методів верифікації відкритих джерел та виявлення дезінформації з використання OSINT-інструментів та ін. Проте, незважаючи на значний масив новітніх наукових розвідок, інтеграція OSINT-інструментарію з прикладним лінгвістичним аналізом залишається фрагментарною. Більшість наявних праць зосереджується або на суто технічних алгоритмах (таких, як мережевий аналіз, виявлення ботоферм, аналіз метаданих тощо), або на загальнотеоретичних аспектах ІПСО та соціальної інженерії. Бракує комплексних міждисциплінарних досліджень, які б пропонували чіткі алгоритми лінгвістичної ідентифікації маніпулятивного контенту, таких, як аналіз семантики, прагматики, емоційно-експресивної лексики тощо з одночасною або подальшою верифікацією джерел його походження методами OSINT-аналізу. Саме потреба в поєднанні філологічного інструментарію з цифровою розвідкою для ефективного і доказового виявлення маніпуляцій у мережі Інтернет зумовлює актуальність і своєчасність нашого дослідження.

Мета статті полягає у комплексному науковому обґрунтуванні та розробленні міждисциплінарної методології ідентифікації маніпулятивного контенту в мережі Інтернет шляхом органічної інтеграції інструментарію прикладного лінгвістичного аналізу з методами розвідки на основі відкритих джерел (OSINT).

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань, як виокремлення та систематизацію ключових лінгвістичних маркерів (семантичних, прагматичних, синтаксичних та емоційно-експресивних), що свідчать про прихований інформаційно-психологічний вплив у цифрових текстах; визначення ефективних алгоритмів верифікації джерел походження деструктивного контенту та його авторів за допомогою сучасних OSINT-інструментів; формування практичної моделі синергетичного застосування філологічного та цифрового розвідувального інструментарію для підвищення загального рівня інформаційної безпеки та ефективності протидії гібридним кіберзагрозам.

Виклад основного матеріалу. У структурі сучасної організованої кіберзлочинності та гібридних інформаційних операцій маніпулятивний контент постає як складна соціотехнічна загроза. Його еволюція свідчить про перехід від хаотичних інформаційних повідомлень до системного

тіньового бізнесу, що часто функціонує за моделлю «сервісу». Ключовою особливістю такого контенту є те, що первинним об'єктом атаки стає не програмно-апаратна інфраструктура, а безпосередньо людина як носій інформації та найуразливіша ланка будь-якої системи безпеки.

Ефективність маніпулятивних кампаній у мережі Інтернет ґрунтується на експлуатації когнітивних механізмів прийняття рішень через специфічні мовні конструкції. Проведене дослідження дозволяє виокремити декілька рівнів лінгвістичних маркерів, що сигналізують про маніпулятивну природу контенту:

- семантико-прагматичний рівень, що включає використання емоційно насичених формулювань та «шокового» контенту для зниження рівня критичного аналізу інформації. Типовими є наративи, пов'язані з базовими потребами – безпекою, фінансовою допомогою або загрозою втрати активів;
- когнітивні тригери, коли у текстах системно застосовуються маркери терміновості (наприклад, «негайно», «лише сьогодні») та апеляція до авторитету офіційних джерел, наприклад, імітація лексики державних структур, благодійних фондів або відомих брендів), див. табл. 1;
- стилістична імітація через маніпулятивні повідомлення, яка часто стилізуються під офіційне інформування, використовуючи формалізовану лексику та специфічні адміністративні процедури для створення ілюзії легітимності.

Таблиця 1

Приклади когнітивних тригерів

Тип когнітивного тригеру	***Лінгвістичні та стилістичні маркери***	***Типові приклади маніпулятивних фраз***	***Психологічна мета впливу***
Штучний дефіцит часу (терміновість)	Імперативні форми дієслів, прислівники часу, лексика з семантикою обмеженості (кількості або часу), використання знаків оклику та Caps Lock.	«НЕГАЙНО перейдіть за посиланням!»; «Ваша заявка анулюється через 2 години»; «Лише сьогодні: залишилося 50 гарантованих виплат».	Штучне стимулювання стану стресу; блокування аналітичного (критичного) мислення; примус до швидких, імпульсивних дій.

Тип когнітивного тригеру	*Лінгвістичні та стилістичні маркери*	*Типові приклади маніпулятивних фраз*	*Психологічна мета впливу*
Апеляція до державного авторитету	Офіційно-діловий стиль, канцеляризми, абревіатури, посилання на нормативні акти, закони чи державні програми (часто вигадані або спотворені).	«Згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 456-В...»; «Офіційне сповіщення від Національного банку»; «Державна програма підтримки».	Формування безумовної довіри; експлуатація соціального рефлексу підпорядкування офіційним структурам; маскування фішингового наміру.
Імітація міжнародних / благодійних інституцій	Лексика гуманітарної сфери, використання назв відомих трастових організацій (ООН, Червоний Хрест, фонди ЄС тощо), слова-магніти («допомога», «грант» і т.д.).	«Фонд ООН у справах біженців схвалив вашу заявку»; «Фінансова допомога від Європейського Союзу для українців»; «Отримайте компенсацію від Червоного Хреста».	Експлуатація надії та стану соціально-економічної вразливості цільової аудиторії; зниження порогу підозрілості до зовнішніх посилань.
Тригер безпеки (страх втрати)	Лексика загрози та попередження, категоричні стверджувальні конструкції, слова з негативною семантикою («крадіжка», «злом», «блокування» тощо).	«УВАГА! Ваш рахунок заблоковано через підозрілу активність»; «Зафіксовано вхід з іншого пристрою»; «Терміново оновіть дані, інакше ваші кошти буде конфісковано».	Провокування почуття тривоги та паніки; примус до добровільного розкриття конфіденційних даних (паролів, CVV-кодів) нібито задля власного «порятунку».

Особливого значення набуває фактор часу. Масове поширення таких повідомлень часто припадає на вечірній або нічний період, коли рівень когнітивної уваги користувача знижений через втому, що підвищує схильність до швидкого прийняття рішень без належної перевірки.

В той час, як лінгвістичний аналіз дозволяє ідентифікувати факт маніпуляції та розкрити її внутрішню комунікативну структуру, методи розвідки на основі відкритих джерел відіграють вирішальну роль у формуванні об'єктивної доказової бази щодо джерела походження загрози, її справжніх масштабів та інфраструктури поширення. У контексті сучасної гібридної війни дослідження маніпулятивного контенту не може обмежуватися аналізом лише окремих інцидентів чи характеристикою загроз у межах однієї локальної мережі. Для глибокого розуміння системності таких атак доцільно залучати інтерактивні аналітичні платформи, що надають масив даних про кіберінциденти у глобальному вимірі.

Одним із потужних інструментів такого класу є інтерактивна платформа Threat Map від Check Point Software Technologies, яка забезпечує комплексну візуалізацію напрямків та інтенсивності атак у режимі реального часу. З наукової та практичної точок зору інтеграція подібних платформ у процес OSINT-аналізу має кілька ключових переваг. По-перше, це дає емпіричне підтвердження того, що інформаційні вкиди є не хаотичними явищами, а системною складовою загальної картини гібридних загроз. Платформи глобального моніторингу дозволяють досліднику спостерігати зміну інтенсивності атак у часі та просторі, а також простежувати чітку кореляцію між сплесками розповсюдження маніпулятивного контенту та конкретними геополітичними або соціально-військовими подіями. По-друге, використання часового та просторового вимірів дозволяє фіксувати хвилі цілеспрямованої активності: наприклад, значне збільшення маніпулятивних або фішингових розсилок у моменти штучного загострення інформаційної напруги в суспільстві. Такий рівень географічної та часової деталізації є критично важливим. Він дозволяє не просто констатувати наявність маніпулятивної лексики в повідомленні, а й застосовувати кількісні методи, часові ряди та моделі прогнозування кіберзагроз з урахуванням факторів гібридного впливу. Таким чином, синергія лінгвістики та глобального OSINT-моніторингу дозволяє розкривати закономірності функціонування маніпулятивних кампаній як складної, багаторівневої системної загрози

Інтеграція OSINT-інструментарію у процес лінгвістичної ідентифікації передбачає:

- аналіз інфраструктури поширення через перевірку зовнішніх URL-посилань, що містяться в тексті. Використання доменів, які не співвід-

носяться з офіційними ресурсами, є ключовим технічним індикатором, що підтверджує лінгвістичну підозру у фішингу чи маніпуляції.

- деанонімізація суб'єктів через застосування методів OSINT для атрибуції (встановлення приналежності) контенту до конкретних кластерів кіберзагроз. Цей процес дозволяє вийти за межі аналізу одного тексту до виявлення цілих кампаній, що діють за моделлю Phishing-as-a-Service (PhaaS).

- кореляційний аналіз, що полягає у співставленні піків поширення певних лінгвістичних наративів із геополітичними або соціально-військовими подіями, що підтверджує їхній характер як елементів інформаційно-психологічних операцій.

Розробка дієвої системи ідентифікації маніпулятивного контенту вимагає переходу від фрагментарного використання окремих методів до побудови єдиного дослідницького алгоритму. Пропонована синергетична модель включає чотири послідовні етапи:

1. *Лінгвістичний первинний скринінг*. На цьому етапі текст аналізується на наявність когнітивних тригерів. Дослідник (або автоматизована система на базі NLP) фіксує маркери маніпуляції: імперативні конструкції, штучне створення ефекту дефіциту часу («негайно», «тільки сьогодні»), використання емоційно-забарвленої лексики та підміну понять. Цей етап дозволяє відфільтрувати підозрілий контент із загального інформаційного потоку.

2. *Екстракція цифрових артефактів.* З тексту, що має ознаки маніпулятивності, вилучаються елементи, які можуть слугувати точками входу для цифрової розвідки. До таких артефактів належать: гіперпосилання, нікнейми авторів або адміністраторів каналів, номери телефонів, криптогаманці, хештеги та специфічні сленгові вирази, що можуть вказувати на приналежність до певного кіберзлочинного угруповання.

3. *Глибокий OSINT-аналіз та побудова соціальних графів***.** Вилучені артефакти досліджуються за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення (наприклад, Maltego, SpiderFoot, або спеціалізованих Telegram-парсерів). Дослідник встановлює зв'язки між артефактами: перевіряє історію реєстрації доменних імен (Whois), аналізує SSL-сертифікати, здійснює зворотний пошук за зображеннями (Reverse Image Search) та виявляє мережу афілійованих акаунтів або ботоферм, які синхронно поширюють ідентичний контент.

4. *Атрибуція загрози та формування профілю.* На фінальному етапі зібрані технічні та лінгвістичні дані зіставляються з відомими індикаторами компрометації (IoC) та профілями кіберзлочинних кластерів. Це дозволяє довести, що виявлений текст є не простою помилкою чи клікбейтом, а

спланованою інформаційно-психологічною операцією або елементом Phishing-as-a-Service інфраструктури.

Ефективність запропонованого алгоритму можна продемонструвати на прикладі аналізу гібридної фішингової кампанії, спрямованої на громадян України на початку 2026 року.

Кампанія експлуатувала соціально чутливу тему «нових європейських грантів на відновлення житла».

На першому етапі (лінгвістичний скринінг) було зафіксовано повідомлення, що масово поширювалося у регіональних Telegram-каналах. Лінгвістичний аналіз виявив: стилістичну імітацію (текст копіював офіційний стиль комунікації державних органів – використання абревіатур, посилання на неіснуючі постанови Кабінету Міністрів України і т.д.; емоційно-експресивні маркери – наявність слів-магнітів («гарантована виплата», «швидке оформлення») у поєднанні з тригером втрати («фонд вичерпується, залишилося 200 місць»); синтаксичні аномалії – нетипова побудова речень, що свідчила про можливе використання інструментів машинного перекладу з російської мови.

На етапі екстракції артефактів було виділено скорочене URL-посилання, замасковане під державний портал реєстрації, та контактний акаунт «технічної підтримки».

Застосування OSINT-інструментарію дозволило провести дослідження. Аналіз доменного імені показав, що ресурс був зареєстрований лише за 48 годин до початку розсилки через офшорного реєстратора, що є типовою ознакою фішингової інфраструктури.

Перевірка SSL-сертифіката виявила ще 12 подібних доменів, розгорнутих на одній IP-адресі. Зворотний пошук за нікнеймом «технічної підтримки» дозволив знайти зв’язок із тіньовими форумами, де зловмисники орендували PhaaS-інфраструктуру для збору персональних та банківських даних користувачів.

Таким чином, комплексне застосування лінгвістичного аналізу дозволило вчасно звернути увагу на маніпулятивний характер комунікації, тоді як методи OSINT забезпечили технічне підтвердження загрози та дозволили правоохоронним органам своєчасно ініціювати блокування всієї мережі шкідливих ресурсів, а не лише окремого повідомлення.

Висновки. У результаті проведеного комплексного дослідження обґрунтовано, що в умовах гібридної інформаційної війни та стрімкої еволюції організованої кіберзлочинності, зокрема поширення моделі Phishing-as-a-Service, ідентифікація маніпулятивного контенту вимагає переходу від фрагментарних методів до системних міждисциплінарних підходів.

Доведено, що традиційні алгоритми модерації або ізольований аналіз суто технічних метаданих є недостатніми для ефективної протидії сучасним соціотехнічним загрозам.

Систематизовано ключові лінгвістичні маркери маніпулятивного впливу. Встановлено, що зловмисники цілеспрямовано конструюють тексти з використанням когнітивних тригерів (штучний дефіцит часу, апеляція до авторитету державних структур, експлуатація почуття страху або надії), що дозволяє їм долати критичне мислення користувачів на емоційному рівні. Саме філологічний (семантико-прагматичний) аналіз виступає первинним фільтром, що дозволяє виокремити деструктивний наратив із загального інформаційного потоку.

Доведено, що методи OSINT є невід'ємною складовою доказової бази. Інтеграція OSINT-інструментарію, наприклад, аналіз доменних імен, SSL-сертифікатів, побудова соціальних графів через спеціалізоване ПЗ тощо, дозволяє трансформувати лінгвістичну підозру в технічно підтверджений факт кібератаки, деанонімізувати суб'єктів загрози та встановити реальні масштаби інформаційно-психологічної операції.

Розроблено та апробовано на практичному кейсі комплексну чотирьохетапну синергетичну модель ідентифікації маніпулятивного контенту: лінгвістичний скринінг, екстракція цифрових артефактів, глибокий OSINT-аналіз, атрибуція загрози. Впровадження цієї моделі дозволить правоохоронним органам та фахівцям з кібербезпеки діяти проактивно: своєчасно виявляти маніпулятивні мережі на етапі їх розгортання та ініціювати блокування всієї шкідливої інфраструктури.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі доцільно зосередити на питаннях автоматизації запропонованого алгоритму, зокрема шляхом інтеграції великих мовних моделей та алгоритмів штучного інтелекту для потокового лінгво-семантичного скринінгу цифрових комунікацій у режимі реального часу.

Література:

1. Відкрита розвідка (OSINT) у протидії інформаційним війнам. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. URL: https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2025/12/45-1.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

2. OSINT & AI: як оптимізувати своє розслідування. *Molfar*. 2024. URL: https://molfar.com/blog/osint-ai-yak-optymizuvaty-svoe-rozsliduvannya-u-2024-roci (дата звернення: 25.03.2026).

3. Георгієвська В. В. Розвінчення російських ІПСО на базі медіаплатформи (кваліфікаційне дослідження). Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55475/ (дата звернення: 22.03.2026).

4. Лунгол О. М., Габорець О. А. Інноваційні методи та цифрові технології в оперативно-розшуковій діяльності. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 11 (17). С. 602–615.

5. Габорець О. А., Лунгол О. М. Соціальна інженерія як феномен інформаційного впливу в цифровому середовищі. *Національні інтереси України*. 2025. № 11 (16). С. 95–104. URL: https://surl.li/dathod (дата звернення: 20.03.2026).

6. Лунгол О. М. Методологічні засади атрибуції суб'єктів гібридної агресії в національному кіберпросторі. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка*. 2025. № 2 (30). С. 374–382. URL: https://surl.li/tekobp (дата звернення: 28.03.2026).

7. Іванова К. І., Гудзь Т. І. OSINT як інструмент протидії дезінформації та deepfake-технологіям у системі інформаційної безпеки України. *Національна безпека України: виклики та реалії сьогодення* : тези доп. учасників кругл. столу (м. Вінниця, 31 жовт. 2025 р.) : у 2-х ч. Вінниця : ХНУВС, 2025. Ч. 2. С. 32–33.

8. Главацька А., Ангельська О., Опірський І. Дослідження технології використання OSINT як нової загрози з деанонімізації особи в інтернет просторі. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка*. 2024. № 1 (25). С. 19–50.

9. Джулій В., Муляр І., Філюк Є. Метод верифікації відкритих джерел та виявлення дезінформації за допомогою OSINT-інструментів. Measuring and Computing Devices in Technological Processes. 2025. № 84 (4). С. 107–121. DOI: https://doi.org/10.31891/2219-9365-2025-84-13

References:

1. Vidkryta rozvidka (OSINT) u protydii informatsiinym viinam [Open-source intelligence (OSINT) in countering information wars]. (2024). *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence*. Retrieved from https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2025/12/45-1.pdf [in Ukrainian].

2. OSINT & AI: yak optymizuvaty svoie rozsliduvannia [OSINT & AI: how to optimize your investigation]. (2024). *Molfar*. Retrieved from https://molfar.com/blog/osint-ai-yak-optymizuvaty-svoe-rozsliduvannya-u-2024-roci [in Ukrainian].

3. Heorhiievska, V. V. (2025). Rozvinchennia rosiiskykh IPSO na bazi mediaplatformy (kvalifikatsiine doslidzhennia) [Debunking Russian psychological operations based on a media platform (qualification research)]. Kyiv: Kyivskyi stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55475/ [in Ukrainian].

4. Lunhol, O. M., & Haborets, O. A. (2023). Innovatsiini metody ta tsyfrovi tekhnolohii v operatyvno-rozshukovii diialnosti [Innovative methods and digital technologies in operational-search activities]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current issues in modern science*, 11 (17), 602–615 [in Ukrainian].

5. Haborets, O. A., & Lunhol, O. M. (2025). Sotsialna inzheneriia yak fenomen informatsiinoho vplyvu v tsyfrovomu seredovyshchi [Social engineering as a phenomenon of information influence in the digital environment]. *Natsionalni interesy Ukrainy – National Interests of Ukraine*, 11 (16), 95–104. Retrieved from https://surl.li/dathod [in Ukrainian].

6. Lunhol, O. M. (2025). Metodolohichni zasady atributsii subiektiv hibridnoi ahresii v natsionalnomu kiberprostori [Methodological principles of attribution of subjects of hybrid aggression in the national cyberspace]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika – Cybersecurity: Education, Science, Technique*, 2 (30), 374–382. Retrieved from https://surl.li/tekobp [in Ukrainian].

7. Ivanova, K. I., & Hudz, T. I. (2025). OSINT yak instrument protydii dezinformatsii ta deepfake-tekhnolohiiam u systemi informatsiinoi bezpeky Ukrainy [OSINT as a tool for countering disinformation and deepfake technologies in the information security system of Ukraine]. *Proceedings from Natsionalna bezpeka Ukrainy: vyklyky ta realii sohodennia: tezy dop. uchasnykiv kruhl. stolu – National Security of Ukraine: Challenges and Realities of Today: Abstracts of the Round Table*. (Part 2), (pp. 32–33). Vinnytsia: KhNUVS [in Ukrainian].

8. Hlavatska, A., Anhelska, O., & Opirskyi, I. (2024). Doslidzhennia tekhnolohii vykorystannia OSINT yak novoi zahrozy z deanonimizatsii osoby v internet prostori [Research on the technology of using OSINT as a new threat to person's deanonymization in the Internet space]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika – Cybersecurity: Education, Science, Technique*, 1 (25), 19–50 [in Ukrainian].

9. Dzhulii, V., Muliar, I., & Filiuk, Ye. (2025). Metod veryfikatsii vidkrytykh dzherel ta vyiavlennia dezinformatsii za dopomohoiu OSINT-instrumentiv [Method of open source verification and detection of disinformation using OSINT tools]. Measuring and Computing Devices in Technological Processes, 84 (4), 107–121. https://doi.org/10.31891/2219-9365-2025-84-13 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'44:811.581+811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1067-1079

Малинюк Ірина Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри китайської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-2674-2139

СТРУКТУРНІ ТИПИ ЗВУКОНАСЛІДУВАЛЬНИХ СЛІВ У КИТАЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Анотація. У статті досліджено структурні особливості звуконаслідувальної лексики китайської та української мов у зіставному аспекті. Актуальність роботи зумовлена необхідністю системного аналізу звуконаслідувань як універсального мовного явища, що відображає звукову картину світу, а також відсутністю цілісної структурної типології звуконаслідувальних слів у мовах різної типологічної будови. Метою дослідження є виявлення основних структурних типів звуконаслідувальних слів у китайській та українській мовах і розроблення універсальної структурної класифікації звуконаслідувальних слів у зіставлюваних мовах.

У роботі проаналізовано підходи українських і китайських лінгвістів щодо класифікації звуконаслідувальних слів, зокрема за критерієм кількості складів і способів словотворення. Встановлено, що в обох мовах базовим принципом структурної організації звуконаслідувань є складова будова, що дає змогу виокремити прості (односкладові) та складні (двоскладові та багатоскладові) одиниці. Значну увагу приділено редуплікації як продуктивному способу творення звуконаслідувальних слів, що забезпечує передачу тривалості, інтенсивності та повторюваності звукових явищ.

У результаті дослідження виявлено спільні та відмінні риси у структурній організації звуконаслідувань. Спільним для обох мов є наявність односкладових і двоскладових форм, а також використання редуплікованих моделей. Водночас встановлено, що китайська мова характеризується більш розгалуженою системою редуплікації (типи AA, ABB, AAB, AABB, ABAB), тоді як для української мови типовими є парні звуконаслідування з варіативною фонетичною структурою компонентів. Доведено, що редуплікові форми переважно передають рівномірне повторюване звучання, тоді як парні структури відображають динамічність і неоднорідність звукового процесу.

На основі зіставного аналізу запропоновано універсальну структурну класифікацію звуконаслідувальних слів, яка враховує типологічні

особливості обох мов. Отримані результати можуть бути використані у подальших дослідженнях зіставного мовознавства, лексикології та перекладознавства, а також у практиці викладання української та китайської мов.

Ключові слова: звуконаслідувальні слова, структурні типи, зіставна лінгвістика, звук, китайська мова, українська мова.

Malynyuk Iryna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Chinese philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-2674-2139

STRUCTURAL TYPES OF ONOMATOPOEIC WORDS IN CHINESE AND UKRAINIAN LANGUAGES

Abstract. This article examines the structural features of onomatopoeic vocabulary in the Chinese and Ukrainian languages from a comparative perspective. The relevance of this work stems from the need for a systematic analysis of onomatopoeia as a universal linguistic phenomenon that reflects the auditory picture of the world, as well as the lack of a comprehensive structural typology of onomatopoeic words in languages of different typological structures. The aim of the study is to identify the main structural types of onomatopoeic words in the Chinese and Ukrainian languages and to develop a universal structural classification of onomatopoeic words in the languages under comparison.

The paper analyses the approaches of Ukrainian and Chinese linguists to the classification of onomatopoeic words, in particular according to the criteria of syllable count and word-formation methods. It has been established that in both languages the basic principle of the structural organization of onomatopoeic words is their syllabic structure, which allows for the distinction between simple (monosyllabic) and complex (disyllabic and polysyllabic) units. Considerable attention has been paid to reduplication as a productive means of forming onomatopoeic words, which conveys the duration, intensity and repetitiveness of sound phenomena.

The study revealed common and distinctive features in the structural organization of onomatopoeic words. Common to both languages is the presence of monosyllabic and disyllabic forms, as well as the use of reduplicated patterns. At the same time, it was established that the Chinese language is characterized by a more complex system of reduplication (types AA, ABB, AAB, AABB, AABB), whereas for the Ukrainian language, paired onomatopoeic forms with a variable phonetic structure of components are typical. It has been demonstrated that

reduplicated forms predominantly convey a uniform, repetitive sound, whereas paired structures reflect the dynamism and heterogeneity of the sound process.

Based on a comparative analysis, a universal structural classification of onomatopoeic words has been proposed, which takes into account the typological features of both languages. The results obtained can be used in further research in comparative linguistics, lexicology and translation studies, as well as in the teaching of Ukrainian and Chinese.

Keywords: onomatopoeic words, structural types, comparative linguistics, sound, Chinese language, Ukrainian language.

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві особливу увагу привертають питання взаємодії мовної форми та звукової репрезентації дійсності. Одним із яскравих проявів такої взаємодії є звуконаслідувальна лексика, яка відображає спробу людини відтворити звуки навколишнього світу засобами мови. Звуконаслідування становить універсальне явище, притаманне різним мовам, проте способи його реалізації, структурна організація та семантичне наповнення значною мірою зумовлені специфікою конкретної мовної системи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого вивчення структурних особливостей звуконаслідувальних слів у зіставному аспекті, зокрема на матеріалі китайської та української мов, які належать до різних типологічних груп і характеризуються різними принципами організації мовної системи. Попри універсальність феномену звуконаслідування, у різних мовах воно реалізується неоднаково, що виявляється у відмінностях фонетичної будови, словотворчих моделей і способів передачі акустичних вражень.

На сьогодні відсутня узагальнена та уніфікована структурна класифікація звуконаслідувальних слів, яка б відображала спільні та відмінні риси цього явища в різних мовах. У китайському мовознавстві дослідження звуконаслідувань залишаються фрагментарними й несистемними, тоді як в українській лінгвістиці, попри наявність окремих класифікацій, відсутній комплексний зіставний підхід. Це зумовлює потребу у створенні узагальненої структурної класифікації звуконаслідувальних слів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Осмисленню проблеми звуконаслідувальної лексики в українському мовознавстві сприяли роботи Л. Мацько, автор робить спробу вперше систематизувати та класифікувати звуконаслідувальний матеріал української мови за семантичними ознаками. Згадування про звуконаслідувальні слова є також у працях Т. Возного, Є. Карпіловської, що присвячені словотвору східнослов'янських мов. У зазначених працях авторами робиться спроба простежити словотворчу та семантичну структуру дієслів звуконаслідувального походження в східнос-

лов'янських мовах. В українському мовознавстві семантичну та структурну класифікацію звуконаслідувальних слів розробила І. Гаценко [2].

У китайському мовознавстві до сьогоднішнього часу дуже мало робіт, присвячених звуконаслідуванню. Вивчення звуконаслідувальної лексики як окремої категорії в китайському мовознавстві відбувалось непослідовно. Ван Ляоі запропонував їхню класифікацію за структурою і кількістю складів, Люй Шусян і Чжу Десі ввели у науковий обіг термін 象声词 xiàngshēngcí (звуконаслідування), Лі Цзіньсі та Лю Шичжу розвивали вже відоме китайським лінгвістам положення про те, що звуконаслідування є підкласом вигуків [7].

Мета статті – дослідження структурних типів звуконаслідувальних слів китайської та української мов, виявлення основних структурних типів звуконаслідувальних слів у зіставлюваних мовах.

Виклад основного матеріалу. Особливості культури і географічного середовища існування певної нації визначають склад характерних для мови звуконаслідувальних слів. Оскільки кожна мова індивідуально опановує звучання навколишнього світу, звуконаслідувальна лексика різних мов не збігається, хоч інколи може бути схожою. Однією з причин розбіжності звуконаслідувальних слів є те, що звуки мають складну природу, і точна імітація їх засобами мови неможлива. Тому кожна мова за зразок для наслідування обирає якийсь один або декілька складників цього звука. Згідно із сучасним розумінням, термін звуконаслідування вживають на позначення безпосередньої звукової імітації звуків нелінгвістичної природи шляхом комбінації відповідних сегментів, які добирають з інвентарю фонем певної мови.

Звуки є матеріальною основою мови, саме через них ми вчимося сприймати рідну мову в дитинстві, і саме з них починаємо знайомство з іноземною мовою. Але ж у реальних умовах мовлення, ми маємо справу не з окремими звуками, а з звуковим потоком, тобто, з мовленнєвим ланцюжком, який розпадається на одиниці більші за звук, але менші за слово. Це – склади. І дослідники схильні вважати найменшою реально вимовлюваною одиницею не звук, а склад [3, с. 18].

В основу структурних класифікацій кладуть здебільшого саме кількість складів. Такий критерій використовують українські лінгвісти (Ю. Юсип-Якимович [5], І. Гаценко [2]) та китайські лінгвісти (Ван Ляоі [8], Інь Бін Юн [6]).

Структурну класифікацію у китайській мові запропонував китайський лінгвіст Ван Ляоі. В залежності від внутрішньої структури і кількості складів, використаних для передачі звуків, автор виділяє п'ять груп звуконаслідувальних слів і пояснює смислові відмінності між ними.

Розглянемо класифікацію звуконаслідувань, запропоновану Ван Ляоі (приклади, які використовує вчений взяті ним із роману “红楼梦” (“Сон в Червоному теремі”).

1. Звуконаслідування, які складаються з одного складу. Для передачі звука може використовуватися в ролі звуконаслідування один склад, якщо звук, який передається, різкий і короткий, а не тривалий:

菜蕓打开一看，嗤的一笑。Càiyún dǎkāi yī kàn, chī de yī xiào. – Цайюнь розгорнула, глянула і посміхнулась.

2. Звуконаслідування, які складаються з двох різних складів. У цьому випадку два склади передають два різних звука, які слідують один за одним:

宝玉和袭人都扑嗤的一笑。Bǎoyù hé xírén dōu pūchī de yī xiào. – Баоюй і Сіжень порснули зі сміху.

Звуконаслідування цієї групи можуть мати після себе морфему 的 de, але можуть і не мати її. Але в обох випадках два склади, з яких складається звуконаслідування, слід вважати одним словом, тому подвоєння звуконаслідувань відбувається за правилами подвоєння слів, а не за правилами подвоєння складів, тобто подвоєння такого звуконаслідування AB буде відбуватися за такою конструкцією ABAB, а не за такою AABB:

在砖地上咕咚咕咚碰的头山响。Zài zhuān dìshàng gūdōnggūdōng pèng de tóu shān xiǎng. – [Вона] відбивала уклін на цегляній підлозі так, що голова її гриміла, як ехо в горах.

3. Звуконаслідування, які утворюються за допомогою подвоєння складу. Звуконаслідування цієї групи складаються із двічі повтореного складу і виражають тривалий звук:

听得吱吱的笑声，薛蝌连忙把灯吹灭了。Tīng dé zhīzhī de xiào shēng, Xuēkē liánmáng bǎ dēng chuī miè le. – Почувши, що хтось сміється, Сюеке поспішно загасила світло.

4. Звуконаслідування, які складаються із сполучення одного одиничного складу з подвоєнням другого складу. Якщо до одиничного складу приєднати подвоєний другий склад, то таке звуконаслідування відображає, що перший із наслідуваних звуків був коротким і різким, а наступний за ним звук – тривалим:

只听吱喽喽一声，院门开外，不知是那一个出来。Zhǐ tīng zhīlóulóu yīshēng, yuàn mén kāi wài, bù zhī shì nà yī gè chūlái. – Почувши скрип, ворота відчинились, я не знаю хто вийшов.

5. Звуконаслідування, які утворені двома подвоєними складами. У цьому випадку подвоюється кожен із двох складів, з яких складається

звуконаслідування, яке зазвичай виражає тривалі звуки або звуки, що безперервно йдуть один за одним:

只见秋纹，碧痕嘻嘻哈哈的说笑着进来。Zhǐ jiàn Qiūwén, Bìhén xīxīhāhā de shuō xiào zhe jìnlái – [Вони] побачили, як хіхікаючи увійшли Цювень і Біхень [8, с. 202].

Ще один китайський дослідник Інь Бін Юн пропонує свою класифікацію звуконаслідувальних слів. Він поділяє всі звуконаслідування китайської мови на три великі групи, в залежності від їх структури:

1. Прості звуконаслідування. Сюди входять односкладові звуконаслідування: *嘟 dū* – свист, гудок або *喔 ō, wō* – кукурікання півня. А також двоскладові, які в свою чергу поділяються на звуконаслідування з тотожною ініціаллю: *叮咚 dīngdōng* – дзень-дон (дзвін, брязкіт), *乒乓 pīngpāng* – звук удару об'єктів один в одного, *滴答 dīdā* – тік-так (звук годинника) і звуконаслідування з тотожною фіналлю: *呼噜 hūlū* – хропіння, свист; *哐啷 kuānglāng* – деренчання, наприклад гонга; *轰隆 hōnglóng* – гул, гуркіт; *喀嚓 kāchā* – хрускіт, тріск.

2. Звуконаслідування з подвоєнням. Форм таких звуконаслідувань багато:

- AA: *呼呼 hūhū* – звук вітру; *哇哇 wāwā* – плач дитини; *咚咚 dōngdōng* – бам-бам (звук барабанів); *汪汪 wāngwāng* – гавкіт собаки; *嗡嗡 wēngwēng* – дзижчання комах. Звуконаслідування такої структури активно бере участь у словотворенні, наприклад: *嘣嘣 bèngbèng + 车 chē = 嘣嘣车 bèngbèngchē* – маленький триколісний автомобіль;
- ABB: *哗啦啦 huālāla* – звук вітру або дзюрчання води; *轰隆隆 hōnglónglóng* – звук барабанів. Ця форма звуконаслідування є двоскладове звуконаслідування з подвоєнням другої частини;
- AAB: *叮叮当 dīngdīngdāng* – звук металевих предметів, що вдаряються одна об одну; *乒乒乓 pīngpīngpāng* – звук удару об'єктів один в одного. У звуконаслідування цієї форми подвоюється перший склад;
- AABB: *噼噼啪啪 pīpīpāpā* – звук хлопка, тріск; *滴滴答答 dīdīdādá* – звук годинника; *唧唧咕咕 jījīgūgū* – шепіт. У звуконаслідування цієї форми подвоюється перший і другий склади;
- ABAB: 哗啦哗啦 *huālāhuālā* – звук дощу або вітру; 嘀嗒嘀嗒 *dīdādīdā* – звук годинника. Тут подвоєння двоскладового звуконаслідування.

3. Звуконаслідування, утворені за допомогою афіксів. Така форма звуконаслідування є багатоскладовою, перший склад якого оформлений аффіксом *里 lǐ*, наприклад: *噼里啪啦 pīlipālā* – звук хлопавок; *乒里乓啷 pīnglǐpānglāng* – звук удару об'єктів один в одного. [6, с. 452].

У вітчизняному мовознавстві детальну структурну класифікацію звуконаслідувальних слів подає І. Гаценко, поділяючи звуконаслідувальні слова за такими групами:

I.Однокомпонентні звуконаслідувальні слова:

1. Односкладові звуконаслідування: *топ, ф'ю, гуп, гур, цок;*

2. Двоскладові звуконаслідування: *кахи, хавав, цвірінь.*

II.Двокомпонентні звуконаслідувальні слова:

1. Редупліковані творення складних одиниць:

1) подвоєна односкладова основа: *гав-гав, гу-гу* – наслідування звучання вітру, *шарх-шарх* – звук шаркання, *хрум-хрум* – звучання тріску, що утворюється при розжовуванні їжі, *тьху-тьху* – звуки плювання, *тьох-тьох* – звуки серцебиття; співу солов'я;

2) подвоєна двоскладова основа: *трюхи-трюхи* – бігти нешвидко, дрібною риссю, *курли-курли* – крик журавля, *бухи-бухи* – звук сильного кашлю, *шушу-шушу* – звук шуму, шарудіння; тиха розмова, *тупу-тупу* – звуки, що утворюються при ході дрібними кроками;

3) часткова редуплікація одного складу, що передає гучність звучання: *гугуп, бебех, буркуку, тороро* – звук сильного кипіння.

2. Парні слова:

1) з односкладовими та двоскладовими елементами, кожен з яких зберігає самостійне значення: *стук-грюк* – наслідування звучання стуку, *дзень-брязь* – звучання від удару по металевих предметах, *хрум-хрусь* – наслідування звуку хрустіння;

2) з нерівнозначними компонентами, один із яких є лише фонетичним варіантом першого. Зміна значення другого компонента може мати таку форму: чергування голосних у складі парного звуконаслідувального слова: *бім-бом, трінь-трень;* чергування приголосних (анлаутних; ауслаутних): *трень-брень* – наслідування невмілій грі на музичному інструменті; *хрясь-брязь* – наслідування звучання стуку.

3) з елементами, що не зберігають самостійного значення, а є лише складовими частинами звуконаслідувального слова. Зазначена група звуконаслідувальних слів не численна в українській мові: *куд-кудах, тиди-денця* – наслідування звуків стуку зубами від холоду, *бутум-бас* – наслідування грі на віолончелі, *джі-ім* – звуки, що утворюються при витіканні рідини;

4) парні звуконаслідування з частковою редуплікацією (до другого компонента яких додається новий склад, тобто можна говорити про деформацію чи ускладнення елемента), що передають різну якість одного й того самого звукового сигналу (вищий/нижчий його тон та ін.) за допомогою ускладнення фонемної структури звуконаслідування: *шесть-*

шелесть, дзень-дзелень, трах-тарарах, тень-телень, цінь-цвірінь. Звернімо увагу, що компоненти парних звуконаслідувань цієї групи завжди мають однаковий ауслаутний приголосний;

5) до повної характеристики слід додати групу редуплікованих звуконаслідувальних слів, що поєднуються між собою за допомогою єднальних сполучників *та, да*. Зазначена група звуконаслідувальних слів, як і будь-яка редуплікація, несе в собі відтінок тривалості, напр.: *бухи та бухи.*

3. Багатокомпонентні звуконаслідувальні слова з нерівнозначними та рівнозначними елементами (переважно йдеться про трикомпонентні звуконаслідування): *трах-тах-тах, гу-гу-гу, гур-гур-гур, тра-ра-рі* [2].

Беручи до уваги вищенаведені класифікації звуконаслідувальних слів китайської та української мов і виявивши, що спільним є поділ звуконаслідувальних слів за кількістю складів, нам видається можливим запропонувати свою універсальну структурну класифікацію звуконаслідувальних слів для зіставлюваних мов.

Передусім, усі звуконаслідування китайської та української мов в залежності від кількості складів можна поділити на наступні типи:

1. **Прості звуконаслідування**, які складаються з одного складу: односкладові: *梆 bāng, 嘣 bēng, 嚓 cā, 潺 chán, 铛 dāng, 哧 chī, бах, бац, бех, брязь, бум, бух, геп.*

2. **Складні звуконаслідування**, які складаються з двох складів (двоскладові): *拨剌 bōlá, 哧溜 chīliū, 当啷 dānglāng, 嘀嗒 dīdā, 咕咚 gūdōng, 呼哧 hūchī, бухи, ваба, дзелень, киги.*

3. **Складні звуконаслідування**, які складаються з редуплікованих складів (редупліковані звуконаслідування):

1) подвоєна односкладова основа: *趵趵 bōbō, 嘎嘎 gāgā, 呱呱 guāguā, 哈哈 hāhā, 呵呵 hēhē, 哕哕 huìhuì, 霍霍 huòhuò, 唧唧 jījī, 咪咪 mīmī, гав-гав, гу-гу, кап-кап, кво-кво, ко-ко, ку-ку, ф'ю-ф'ю;*

2) подвоєна двоскладова основа: *咴儿咴儿 huī er huī er, кахи-кахи, курли-курли, телень-телень, цвірінь-цвірінь;*

3) подвоєння другого складу звуконаслідування: *哗啦啦 huālālā, 咕噜噜 gūlūlū, мекеке, тирири;*

4) часткова редуплікація одного складу, що передає гучність звучання: *咯咯哒, бабах, бебех, гегеп, підпідьом*;

5) окремо виділимо форму редуплякації властиву китайській мові і відсутню в українській за схемою повторення складів AABB: *叽叽嘎嘎 jījigāgā, 叽叽喳喳 jījichāchā, 嘻嘻哈哈 xīxīhāhā.*

4. **Складні звуконаслідування**, які складаються з двох складів: парні звуконаслідування:

1) з односкладовими та двоскладовими елементами, кожен з яких зберігає самостійне значення: *嘀嗒 dīdā, 丁东 dīngdōng, 丁零 dīngling, тік-так, тринь-бринь, хап-лап;*

2) з нерівнозначними компонентами, один із яких є лише фонетичним варіантом першого. Зміна значення другого компонента може мати таку форму:

а) чергування голосних у складі парного звуконаслідувального слова: *叮当 dīngdāng, 丁东 dīngdōng, 乒乓 pīngpāng, тік-так;*

b) чергування приголосних: *当啷 dānglāng, 丁零 dīngling, тринь-бринь, хап-лап.*

3) парні звуконаслідування з частковою редуплікацією (до другого компонента яких додається новий склад, тобто можна говорити про деформацію чи ускладнення елемента), що передають різну якість одного й того самого звукового сигналу (вищий / нижчий його тон та ін.) за допомогою ускладнення фонемної структури звуконаслідування: *дзень-дзелень, тень-телень.*

4) Звернімо увагу, що компоненти парних звуконаслідувань даної групи завжди мають однаковий ауслаутний приголосний. Зауважимо, що цей тип відсутній у китайській мові.

5. **Складні звуконаслідування**, які складаються з трьох та більше складів (**багатоскладові звуконаслідування**): *嘁哩喀喳 qīlīkāchā, 叽里呱啦 jīliguālā, 哼儿哈儿 hēng er ha er, кукуріку*.

Далі на прикладах із нашого списку звуконаслідувальних слів розглянемо кожен тип звуконаслідування.

Прості звуконаслідування.

Звуконаслідування цього типу, як правило, передають короткий звук. Це може бути зумовлене специфікою сприйняття звуків мовлення людини: чим триваліше, різноманітніше звучання, тим важче його передати. Таким чином, односкладові звуконаслідувальні слова передають простий одноразовий звук.

Наведемо приклади: *梆 bāng* – наслідування звуку стуку по дереву; *铛 dāng* – наслідування звуку металевого предмету; *嘟dū* – наслідуванння звуку гудка машини; *噼 pī* – наслідування звуку тріску; *бах* – наслідування звуку сильного удару, пострілу; *грим* – наслідування гучному звуку від сильного стуку, шуму; *дмух* – наслідування різкому звуку сильного струменя повітря; *плесь* – наслідування гучному звуку від удару по поверхні води; *тук* – наслідування короткому звуку стуку.

Складні звуконаслідування.

Звуконаслідування цього типу, як правило, відображають два або більше звуків (в залежності від кількості складів), які йдуть один за одним. Основну частину складних звуконаслідувань складають редуплікові звуконаслідування, які передають багаторазове, уривчасте звучання. Редуплікація – подвоєння початкового складу (часткова редуплікація) або цілого кореня (повна редуплікація), утворення таких форм перетинається зі словоскладанням. При редуплікації голосний кореня може повторюватись, але може з'являтись й інший голосний. Це явище притаманне мовам різної будови, функції редуплікації різноманітні: може виражати граматичне значення, виступає як засіб варіювання лексичного значення, передаючи інтенсивність.

У сучасній українській мові редуплікація представлена широким спектром структурних типів, які відповідають загальнолінгвістичному поділу повторів на повні та часткові. Повний повтор у системі звуконаслідувальних слів передбачає, що одна одиниця може повторюватися двічі. При частковому повторі до вихідної одиниці додається її фонетична модифікація – редуплікатор, яка разом з вихідною одиницею утворює нове звуконаслідувальне слово. Повторюватися може як перший елемент утворення без будь-яких фонетичних змін *(бабах)*, так і другий компонент (*мекеке* − звуконаслідування, що відтворює крик кози, вівці тощо, *тирири* – наслідування грі на скрипці).

Редуплікація звуконаслідувальних слів може виражатися не лише дворазовим повторюванням конкретного звука, але й багаторазовим його вживанням. Здебільшого редуплікові звуконаслідування передають послідовне, рівномірне повторення конкретного звука в загальному розумінні, не вказуючи при цьому на додаткові його відтінки: зміну якості звука, швидкість, темп.

Проведений аналіз довів, що повне повторення основ редуплікованих звуконаслідувальних слів передають складні звучання з миттєвим обривом у кінці слова: 咴儿咴儿 *huīerhuīer, кахи-кахи, курли-курли, цвірінь-цвірінь*. У цьому випадку звуконаслідувальні слова вказують на багаторазову, повторювану дію. Але дії зазначених звуконаслідувальних слів сприймаються як такі, що відбуваються поступово, через певний інтервал.

Окрім розглянутих вище прикладів, слід виділити ще один тип редуплікації звуконаслідувальних слів, які мають односкладову структуру, яка повністю повторюється. Цей тип звуконаслідувань однаково властивий, як китайській, так і українській мовам, і називається повною редуплікацією. Зазначені звуконаслідування вживаються переважно в редуплікованому вигляді, адже звуки, що ними передаються, за своєю природою багаторазові:

淙淙 cóngcóng (звук води, що тече), *哕哕 huìhuì* (звук дзвону), *霍霍 huòhuò* (звук заточення ножа), *гу-гу* (звук гудіння вітру), *кап-кап* (звук капання рідини, частіше води), *ф'ю-ф'ю* (звук свисту). Так само подвоюватись можуть двоскладові звуконаслідувальні слова: *咴儿咴儿 huīerhuīer* (крик коня), *кахи-кахи* (звук під час кашлю), *пугу-пугу* (крик пугача або сича), *телень-телень* (звучання дзвона, дзвінка), *цвірінь-цвірінь* (крик горобця).

Отже, редуплікові творення складних одиниць, на відміну від парних звуконаслідувань, не виражають зміни якості звучання. Адже в цьому випадку другий компонент структури вживається без будь-яких фонетичних змін. Звернімо увагу, що саме в цьому полягає суттєва семантична розбіжність між подвоєнням та структурно-морфологічним елементом парного звуконаслідування, що також виражає повторення певного звуку.

Нарівні з редуплікованими звучаннями парні звуконаслідування утворюють один із численних типів звуконаслідувальних слів. Особливістю, завдяки якій парні звуконаслідувальні слова виділяються в окремий тип, є їх неоднорідність. Зазначені звуконаслідувальні слова виражають, як і редуплікові корені, тривалість звучання, вказуючи при цьому на його неоднорідність. Ця семантична особливість виражається в зміні звукового складу другого компонента парного звуконаслідувального слова. Така фонетична варіативність призводить до зміни семантики всього сполучення.

Варіювання анлаутних приголосних парних сполучень, а також поява додаткового приголосного у складі другого компонента, не залежно від того, вживаються ці елементи в мовленні самостійно чи ні, вказує на неоднорідність всього звучання. Отже, основи парних звуконаслідувань указують на заміну одного звукового явища іншим. Подібні пари є ніщо інше, як сполучення близьких за значенням слів, тобто наслідують звучання, що створюються одним і тим же предметом – один і той самий звук, але змінений за силою або гучністю. Напр.: звуконаслідування *стук-грюк* порівняти з відповідним *тук-тук*. Останнє звуконаслідувальне слово, що має редуплікову структуру, вказує на рівномірно повторюване звучання – *стук у щось, по чомусь*. У першому ж випадку йдеться про звук стуку, але з іншим відтінком значення, тобто ми можемо говорити не про монотонно повторюваний звук, а про різні типи його звучання. Таким чином, у парному звуконаслідувальному слові поєднується семантика двох близьких за значенням синонімічних слів. Парні звуконаслідувальні слова зберігають однакову з редуплікованими коренями складову структуру, утворюючи сполучення односкладових або двоскладових коренів.

Як доводить проведене дослідження, до складу парних сполучень у більшості випадків входять корені та основи, що можуть виступати окремо

як самостійні лексичні одиниці, так і у формі повторів, напр.: *叮当 dīngdāng* – наслідування стуку металу: *叮 dīng* – наслідування легкому дзвінкому звуку, *当 dāng* – наслідування важкому звуку; *гуп-дзень* – наслідування стуку молотка, напр.: *гуп* – звучання глухого падіння, *дзень* – звучання дзвона. У складі парних звуконаслідувальних слів при зміні другого компонента може відбуватися: 1) зміна анлаутного (ауслаутного) приголосного: *当啷 dānglāng, 玎玲 dīnglíng, тринь-бринь, тинди-ринди;* 2) нарощення основи: *тень-телень*; 3) зміна інлаутного голосного основи: *乒乓 pīngpāng, 丁冬 dīngdōng, тік-так.* Компоненти цього сполучення різняться між собою лише за складом голосного звука, приголосні в зазначених звуконаслідувальних словах залишаються незмінними.

Звернімо увагу, що в більшості своїй парні звуконаслідувальні слова є сполученням близьких за значенням слів.

Останній тип складних звуконаслідувань багатоскладовий. Цей тип однаково рідковживаний як у китайській, так і в українській мовах

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що звуконаслідувальна лексика китайської та української мов має як спільні, так і відмінні структурні особливості, що зумовлені специфікою фонетичної системи, словотворчих моделей.

З'ясовано, що основним критерієм класифікації звуконаслідувальних слів в обох мовах є кількість складів, що дозволяє виокремити прості та складні типи. Спільною рисою є наявність односкладових і двоскладових звуконаслідувань, а також широке використання редуплікації як продуктивного словотворчого засобу для передачі тривалості, інтенсивності та повторюваності звукових явищ.

Водночас виявлено низку відмінностей. Зокрема, у китайській мові редуплікація має більш розгалужену систему (типи AA, ABB, AAB, AABB, ABAB), тоді як в українській мові поряд із редуплікованими формами широко представлені парні звуконаслідування, що відображають варіативність звучання через фонетичні зміни компонентів. Крім того, окремі структурні моделі (наприклад, тип AABB) є специфічними для китайської мови і відсутні в українській. Доведено, що редуплікові звуконаслідування переважно передають рівномірне, повторюване звучання, тоді як парні структури в українській мові відображають неоднорідність і динаміку звукового процесу. Це свідчить про різні способи відображення звукової реальності у зіставлюваних мовах.

Запропонована універсальна структурна класифікація звуконаслідувальних слів, побудована на основі зіставного аналізу, демонструє можливість узагальнення типологічних характеристик і може бути використана для подальших досліджень у галузі зіставного мовознавства,

перекладознавства та лексикології. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні семантичних, функційних і прагматичних особливостей звуконаслідувальної лексики, а також у аналізі її перекладацької специфіки у різних типах дискурсу.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і гол. ред. В. Бусел]. К. ; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.

2. Гаценко І. Особливості структури звуконаслідувальних слів української мови. Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. 2003. Вип.8. С. 50-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2003_8_10.

3. Карпенко Ю. Фонетика і фонологія сучасної української мови. Одеса: Чорномор’я, 1996. 143 с.

4. Малинюк, І. Типологія звукозображальних слів у китайській та українській мовах: автореф. дис. канд. філол. наук. 10.02.17. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2021. 26 с.

5. Юсип-Якимович Ю. Моделювання системи звуконаслідувальної лексики: Семантика. Фонетика. Словотвір. Монографія. Ужгород: Ґражда, 2006. 212 с.

6. Yin Binyong. Onomatopoeic words. Chinese Romanization: Pronunciation and Orthography, translated and edited by Marry Felley. Sinolingua. 1990. P. 451-456.

7. 黎锦熙. 新著国语文法. 北京: 商务印书馆，1992. 443 页.

8.王了一. 中国语法纲要. 上海: 开明书店，1949. 228 页.

9. 现代汉语词典. 北京: 商务印书馆, 2004. 1768 页.

References:

1. Busel, V. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dodat. i dopov.).* Kyiv; Irpin: VTF «Perun». [in Ukrainian].

2. Hatsenko, I. (2003). Osoblyvosti struktury zvukonasliduvalnykh sliv ukrainskoi movy. *Aktualni problemy ukrainskoi linhvistyky: teoriia i praktyka*, (8), 50–56. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2003_8_10 [in Ukrainian].

3. Karpenko, Y. (1996). *Fonetyka i fonolohiia suchasnoi ukrainskoi movy*. Odesa: Chornomoria. [in Ukrainian].

4. Malyniuk, I. (2021). *Typolohiia zvukozobrazhalnykh sliv u kytaiskii ta ukrainskii movakh*. (Extended abstract of candidate’s thesis). Kyiv National Linguistic University. [in Ukrainian].

5. Yusyp-Yakymovych, Y. (2006). *Modeliuvannia systemy zvukonasliduvalnoi leksyky: Semantyka. Fonetyka. Slovotvir*. Uzhgorod: Grazhda. [in Ukrainian].

6. Yin, Binyong. (1990). Onomatopoeic words. In M. Felley (Ed. & Trans.), *Chinese romanization: Pronunciation and orthography* (pp. 451–456). Sinolingua. [in English].

7. Li, Jinxi. (1992). *Xin zhu Guoyu wenfa*. Beijing: Shangwu Yinshuguan. 443 p. [in Chinese].

8. Wang, Liaoyi. (1949). *Zhongguo yufa gangyao*. Shanghai: Kaiming shudian. 228 p. [in Chinese].

9. Xiandai Hanyu Cidian. (2004). Beijing: Shangwu Yinshuguan. 1768 p. [in Chinese].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'25:81'253.2:81'42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1080-1094

Мовчан Богдан Володимирович кандидат філологічних наук, асистент кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1565-5304

Клименко Михайло Сергійович магістрант кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0002-3287-4039

КОМПРЕСІЯ ТА УТОЧНЕННЯ У ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ ІНТЕРВ'Ю

Анотація. Статтю присвячено аналізу тактик і прийомів послідовного перекладу інтерв'ю в мовних напрямах українська–англійська / англійська–українська. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі інтерв'ю в медіадискурсі та міжнародній журналістиці, а також потребою забезпечення точного й водночас динамічного міжмовного посередництва в умовах спонтанної діалогічної комунікації. Метою статті є з'ясування особливостей функціонування компресії та уточнювальних питань як важливих тактик послідовного перекладу інтерв'ю. У роботі узагальнено сучасні підходи до трактування інтерпретованої взаємодії, окреслено специфіку інтерв'ю як жанру з високим рівнем прагматичної насиченості, тематичної рухливості та структурної нерівномірності реплік. Доведено, що компресія в усному перекладі є не механічним скороченням, а функціональним згущенням змісту, яке реалізується через узагальнення, еліпсис, перефразування, усунення надлишкової інформації та згортання повторів. Водночас уточнювальні питання розглянуто як компенсаторну стратегію, що дає змогу усувати неоднозначність, перевіряти правильність розуміння та заповнювати інформаційні прогалини. На матеріалі фрагментів інтерв'ю показано, що уточнення і компресія функціонують у тісному взаємозв'язку: перекладач спершу уточнює зміст висловлення, а потім подає його у стислій, логічно впорядкованій формі. Установлено, що помірна компресія сприяє збереженню смислового ядра повідомлення й підтриманню темпу комунікації, тоді як її надмірне застосування може призводити до втрати причинно-наслідкових зв'язків, зміщення логіки запитання та послаблення прагматичної точності. Зроблено висновок, що

ефективність послідовного перекладу інтерв'ю залежить від уміння перекладача збалансувати стисліcть, точність і комунікативну доречність.

Ключові слова: послідовний переклад, інтерв'ю, компресія, узагальнення, уточнювальні питання.

Movchan Bohdan Volodymyrovych PhD in Philology, Assistant Professor, Department of Theory and Practice of Translation from English, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1565-5304

Klymenko Mykhailo Serhiiovych Master's Student, Department of Theory and Practice of Translation from English, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0002-3287-4039

COMPRESSION AND CLARIFICATION IN CONSECUTIVE INTERPRETING OF INTERVIEWS

Abstract. The article focuses on the analysis of tactics and techniques used in the consecutive interpreting of interviews in the Ukrainian–English / English–Ukrainian language pairs. The relevance of the study lies in the growing role of interviews in media discourse and international journalism, as well as the need to ensure accurate yet dynamic interlingual mediation under conditions of spontaneous dialogic communication. The aim of the article is to identify the specific features of compression and clarification questions as important tactics in the consecutive interpreting of interviews. The paper summarizes current approaches to interpreting-mediated interaction and outlines the specific nature of the interview as a genre characterized by a high degree of pragmatic density, thematic fluidity, and structural unevenness of utterances. It is argued that compression in oral interpreting is not a mechanical reduction, but a functional condensation of meaning realized through generalization, ellipsis, paraphrasing, elimination of redundant information, and the reduction of repetitions. At the same time, clarification questions are viewed as a compensatory strategy that makes it possible to eliminate ambiguity, verify correct understanding, and fill informational gaps. Based on interview excerpts, the study demonstrates that clarification and compression function in close interrelation: the interpreter first clarifies the meaning of the utterance and then renders it in a concise, logically organized form. It has been established that moderate compression contributes to preserving the semantic core of the message and maintaining the pace of communication, whereas its excessive use may result in the loss of cause-and-effect relations, shifts in the logic of the question, and reduced pragmatic

accuracy. The article concludes that the effectiveness of the consecutive interpreting of interviews depends on the interpreter's ability to balance brevity, accuracy, and communicative appropriateness.

Keywords: consecutive interpreting, interview, compression, generalization, clarification questions.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному просторі інтерв'ю посідає важливе місце серед жанрів усної комунікації, зокрема в медіадискурсі, та міжнародній журналістиці. У контексті зростання міжнародних контактів та міжкультурної взаємодії особливого значення набуває переклад інтерв'ю, який забезпечує доступність інформації для ширшої аудиторії та сприяє ефективному комунікативному обміну між представниками різних мовних спільнот.

Актуальність дослідження зумовлена передусім тим, що інтерв'ю як жанр характеризується високим рівнем спонтанності, діалогічністю та прагматичною насиченістю. На відміну від підготовлених монологічних виступів, інтерв'ю передбачає динамічну взаємодію між інтерв'юером і респондентом, що супроводжується частими змінами теми, перебиваннями, уточненнями, емоційними реакціями та використанням розмовної лексики. У таких умовах перекладач виконує не лише функцію мовного посередника, але й активного учасника комунікації.

Особливої складності набуває послідовний переклад інтерв'ю, який поєднує в собі риси як спонтанного, так і структурованого мовлення. На відміну від синхронного перекладу, де перекладач працює майже одночасно з мовцем, у послідовному перекладі передбачено фазу сприйняття, осмислення, збереження інформації (часто з використанням нотаток) та подальшого відтворення висловлювання. У жанрі інтерв'ю ці етапи ускладнюються через нерівномірність мовленнєвих відрізків, відступи від теми, наявність імпліцитної інформації та прагматичних нюансів.

Специфіка послідовного перекладу інтерв'ю також полягає в обмеженнях часу та когнітивних ресурсів перекладача. У реальних комунікативних умовах перекладач змушений працювати в умовах підвищеного навантаження на пам'ять, увагу та швидкість обробки інформації. Це зумовлює необхідність використання різноманітних перекладацьких тактик і прийомів, спрямованих на оптимізацію процесу перекладу. Однією з провідних таких тактик є компресія, яка дозволяє скорочувати обсяг висловлювання без суттєвої втрати змісту. Компресія проявляється у відборі ключової інформації, узагальненні, опущенні надлишкових елементів та перефразуванні, що особливо актуально в умовах обмеженого часу та необхідності підтримання темпу комунікації.

Водночас перекладач часто вдається до використання уточнювальних питань як компенсаторної стратегії, спрямованої на усунення неоднозначностей, уточнення фактів або перевірку правильності розуміння вихідного повідомлення. Уточнювальні питання дозволяють підвищити точність перекладу, однак водночас можуть впливати на перебіг інтерв'ю, змінювати його темп і навіть порушувати комунікативний баланс між учасниками.

Отже, дослідження тактик і прийомів послідовного перекладу в жанрі інтерв'ю, зокрема взаємодії компресії та уточнювальних питань, є важливим як з теоретичної, так і з практичної точки зору. Воно сприяє глибшому розумінню когнітивних і прагматичних механізмів перекладацької діяльності, а також може бути використане для вдосконалення підготовки перекладачів, розробки навчальних методик і формування професійної компетентності у сфері усного перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному перекладознавстві проблематика перекладу інтерв'ю дедалі частіше розглядається не як вузько технічне питання передачі змісту, а як складний різновид взаємодії, у якій перекладач бере участь в організації черговості мовлення, збереженні прагматичного ефекту висловлення, уточненні смислів та регулюванні інформаційної щільності повідомлення. Праць саме про послідовний переклад інтерв'ю небагато, натомість наближеними до цієї теми є дослідження інших форматів, у яких переклад відбувається в діалогічному режимі. Саме ці праці формують теоретичне підґрунтя для аналізу перекладу інтерв'ю.

Дослідження Крістіни Шеффнер присвячене уточнювальним реплікам в інтерв'ю та пресконференціях. [1] Руйтянь Лі, Канглон Лю та Ендрю К. Ф. Ченг розглядають видимість перекладача на пресконференціях. Дослідники дійшли висновку, що видимість перекладача формується не лише через його власні репліки, а й через звернення мовця до перекладача, жести, погляди, паузи та інші невербальні ресурси. [2] Окремий напрям сучасних праць стосується когнітивної природи послідовного перекладу та причин, що зумовлюють використання компресії. Деянь Цзоу та Цзяхао Ґо дослідили паралельні перекладацькі процеси під час послідовного перекладу у студентів різного рівня підготовки. [3] Джессіка Гансен показує, що довгі багатокомпонентні репліки становлять інтеракційну проблему: перекладач не завжди може чекати природного завершення мовлення й інколи змушений сигналізувати про необхідність паузи або втручатися в потік репліки, щоб забезпечити переклад. [4] Крістіан Лікопп досліджував узагальнювальний переклад у французьких провадженнях у справах про надання притулку. [5] Важливим є блок досліджень, присвячених уточненню і професійній медіації в інтерпретованих інтерв'ю.

У своїй статті про переклад судово-процесуальних інтерв'ю з дітьми Ліннея Копонен, Мікаела Магнуссон та Емелі Ернберг зафіксували, що перекладачі постійно стикаються з проблемами неоднозначності, браку попередньої інформації, емоційної напруги та необхідності балансувати між професійною етикою і ситуативними потребами комунікації. [6] У подібному руслі розвивається й новіше дослідження Крістіни Густафссон та Ліси Оттоссон про досвід перекладачів під час співбесід щодо надання притулку у Швеції. Авторки наголошують, що якість інтерпретованого інтерв'ю залежить не лише від компетентності перекладача, а й від робочих умов, очікувань інституції та рівня розуміння специфіки усного перекладу іншими учасниками комунікації. [7]

Мета статті. Метою статті є з'ясування особливостей функціонування компресії та уточнювальних питань як важливих тактик послідовного перекладу інтерв'ю, а також визначення їхньої ролі у забезпеченні точності, смислової повноти та комунікативної доречності перекладу в умовах спонтанної діалогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. В усному перекладі рішення ухвалюється в режимі реального часу, а будь-яка смислова нечіткість, лексична неоднозначність, неповнота інформації або прагматична невиразність можуть безпосередньо вплинути на якість перекладу. Особливої ваги вони набувають в жанрі інтерв'ю, який характеризується спонтанністю, тематичною рухливістю, частими змінами фокусу, емоційною насиченістю й високим ступенем контекстуальної залежності. За таких умов перекладач змушений вдатися до уточнення, щоб уникнути змістових спотворень, прагматичних зсувів і фактичних помилок. Уточнювальні питання є одним із важливих компенсаторних механізмів, до яких перекладач вдається в ситуаціях недостатньої визначеності вихідного повідомлення. Водночас уточнення не є нейтральною технікою: воно впливає на ритм діалогу, динаміку інтерв'ю та змінює конфігурацію комунікативних ролей.

Насамперед уточнювальні питання виконують функцію усунення неоднозначності на лексичному, референційному або прагматичному рівнях.

Другою важливою функцією є перевірка розуміння. Навіть тоді, коли висловлення формально зрозуміле, перекладач може не бути цілком певним, що правильно інтерпретував намір мовця, особливо якщо йдеться про швидке мовлення, емоційно забарвлену репліку, культурно маркований вислів або нестандартну логіку побудови відповіді. Уточнювальне питання в такому разі виконує верифікаційну функцію: воно дає змогу підтвердити правильність сприйняття перед тим, як відтворити повідомлення цільовою мовою. Це особливо суттєво в інтерв'ю, де перекладач працює не лише зі

словами, а й з інтенцією, модальністю, оцінністю та тональністю висловлення. Перевірка розуміння допомагає мінімізувати ризик того, що переклад буде формально точним, але прагматично хибним.

Третьою функцією уточнювальних питань є заповнення інформаційних прогалин. В усному діалозі комуніканти нерідко опускають деталі, які вважають очевидними один для одного, але ці деталі можуть бути необхідними для перекладача. Ідеться, зокрема, про власні назви, часові або просторові параметри, кількісні характеристики, назви посад, організацій, документів, подій чи інших фактів, без яких точне відтворення змісту неможливе. У таких випадках уточнення дає перекладачеві змогу реконструювати повніший зміст висловлення. В інтерв'ю ця функція є особливо значущою, бо багато відповідей будуються на припущенні про спільне інформаційне тло між журналістом і респондентом, тоді як перекладач і цільова аудиторія такого тла можуть не мати.

Отже, уточнювальні питання в послідовному перекладі інтерв'ю не обмежуються одним завданням. Вони одночасно допомагають зняти неоднозначність, перевірити правильність інтерпретації та відновити бракуючі ланки змісту. Саме тому використання уточнень доцільно розглядати як засіб компенсації тих обмежень, які виникають через спонтанність усного мовлення, часовий дефіцит і неможливість повного контролю над дискурсом.

Попри свою функціональну необхідність, уточнювальні питання неминуче впливають на хід інтерв'ю. Насамперед вони змінюють темп комунікації, оскільки вводять додаткову репліку в діалогову структуру. Інтерв'ю, яке в ідеалі має розвиватися як відносно безперервний обмін запитаннями й відповідями, через уточнення набуває ознак багатокрокової взаємодії. Це може уповільнювати розмову, змінювати її ритм і послаблювати спонтанність.

Крістіна Шеффнер у дослідженні, присвяченому уточненням в інтерв'ю та пресконференціях з залученням перекладача, показує, що такі інтерв'ю не можна тлумачити як просте механічне чергування «запитання – переклад – відповідь – переклад». У такому форматі перекладач впливає на розвиток подальших реплік, оскільки саме від того, як було відтворено попереднє висловлення, залежить характер уточнення, реакції чи подальші питання. Це особливо важливо, бо дозволяє розглядати уточнювальні питання перекладача як закономірний елемент комунікативної структури інтерв'ю, а не як випадкове порушення комунікації. [1]

Водночас уточнення можуть впливати не лише на темп, а й на структуру взаємодії. Перекладач, ставлячи уточнювальне питання, тимчасово переходить від ролі посередника до ролі активного учасника

комунікативного процесу. Це змінює звичну конфігурацію «інтерв'юер – респондент», вводячи третього суб'єкта, який не лише транслює, а й коригує, перевіряє, організовує та частково спрямовує хід мовлення. Унаслідок цього перекладач стає більш видимим у комунікації. У певних випадках така видимість є неминучою й виправданою, оскільки вона служить точності перекладу; однак надмірна кількість уточнень може створювати враження, що перекладач перебирає на себе ініціативу або порушує безпосередність контакту між основними учасниками інтерв'ю.

Чинником, що визначає доцільність чи недоцільність уточнень, є труднощі, пов'язані з мовленнєвою незрілістю співрозмовників або особливостями ситуації, в якій відбувається інтерв'ю. Ліннея Копонен, Мікаела Магнуссон та Емелі Ернберг наочно підтверджують, що уточнювальні питання виникають не лише як реакція на непочутий або незрозумілий фрагмент, а як інструмент забезпечення адекватності комунікації в умовах підвищеної складності дискурсу. [6]

Це спостереження є важливим для перекладу інтерв'ю в ширшому розумінні: перекладач змушений реагувати не лише на мовні труднощі, а й на організаційні параметри комунікативної події. Саме тому уточнення, перепитування або короткі метакомунікативні втручання можуть бути зумовлені не індивідуальною невпевненістю перекладача, а структурою самої ситуації інтерв'ювання. [7]

Саме тут постає питання етики перекладацького втручання. Професійна етика усного перекладу передбачає, що перекладач не повинен змінювати зміст висловлення, нав'язувати власну інтерпретацію або без потреби втручатися в комунікацію. Водночас відмова від уточнення в ситуації очевидної неоднозначності також може бути неетичною, оскільки вона підвищує ризик помилкового перекладу. Отже, етична проблема полягає не в самому факті уточнення, а в його межах, доцільності та способі реалізації. Уточнення є виправданим тоді, коли воно справді спрямоване на відновлення змісту, а не на надмірне керування розмовою.

З етичного погляду важливо, щоб перекладач дотримувався кількох принципів. По-перше, уточнення має бути мінімально достатнім, тобто таким, що не розгортає додаткової дискусії, а лише знімає конкретну проблему розуміння. По-друге, воно повинно бути нейтральним за формою, без навідних формулювань або інтерпретаційних підказок. По-третє, перекладач має уникати ситуації, коли уточнювальне питання змінює акценти репліки або підштовхує мовця до іншого, ніж первісно, формулювання позиції. У цьому сенсі професіоналізм перекладача виявляється не лише в здатності поставити уточнення, а й у вмінні зробити це так, щоб не порушити комунікативний баланс.

Розглянемо приклад уточнюючих питань в інтерв'ю:

(EN speaker): And where did – where exactly did they take you?

(Interpreter): А де саме? Куди вони тебе провели?

(UK speaker): Ну, це на території було.

(Interpreter): Угу. Як воно виглядало?

(UK speaker): Ну, одноповерховий будиночок, такий невеликий, типу як, е-е-е, медпункт. Ну, це і є медпункт. Так, і там є кімната, і туди мене привели.

(Interpreter): Угу. У тому будиночку ще була окрема кімнатка, так?

(UK speaker): Кімнатка там.

(Interpreter): Ага, і в одну з них…

(UK speaker): Так.

(Interpreter): It was like, it was on the territory of the camp. It was like a separate, small, little building. That was the medical point. And there were a few kind of small rooms inside. And he was brought to one of them.

Наведений фрагмент інтерв'ю є показовим з погляду застосування перекладачем уточнювальних питань у ситуації послідовного перекладу. Після відповіді респондента перекладач не переходить одразу до перекладу англійською, а ставить додаткове уточнювальне запитання. Це свідчить про те, що початкова відповідь виявилася недостатньо інформативною для повноцінного відтворення англійською мовою. Отже, уточнення тут виконує насамперед функцію заповнення інформаційної прогалини.

Подальша репліка українськомовного мовця містить уже значно більше деталей. У цій відповіді бачимо кілька рис спонтанного усного мовлення: самовиправлення, паузи хезитації, поступове уточнення думки, повторне найменування об'єкта. Саме така фрагментарність і породжує потребу в новому втручанні перекладача. Репліка «Угу. В тому будиночку ще була окрема кімнатка, так?» є вже не просто проханням повторити сказане, а інтерпретувальним уточненням, у якому перекладач пропонує власну реконструкцію почутого й перевіряє її правильність. У цьому місці особливо чітко виявляється функція перевірки розуміння. Наступна репліка перекладача демонструє, що перекладач не лише уточнює, а й структурує матеріал.

Фінальний переклад англійською показує, що уточнювальні питання дали змогу перекладачеві сформувати зв'язний і логічно впорядкований опис, якого не було в такому вигляді у вихідному українському мовленні. При цьому перекладач не обмежився буквальним передаванням слів мовця, а здійснив смислову реконструкцію відповіді.

Водночас у перекладі помітні й елементи компресії та нормалізації спонтанного мовлення. Зокрема, зникають повтори типу «типу як… Ну, це

і є медпункт», усуваються хезитації, не передається розмовна частка «ну», а відповідь загалом стає компактнішою та синтаксично впорядкованішою. Отже, уточнення тут працює в тісному зв'язку з компресією: перекладач спочатку розширює інформаційну базу за допомогою додаткових запитань, а потім подає її у стислому, уже організованому вигляді. Це дуже показовий приклад того, що компресія в усному перекладі можлива лише за умови достатнього розуміння змісту, а уточнення виступає засобом досягнення такого розуміння.

Прагматично цей епізод також є дуже показовим. Перекладач не залишається невидимим посередником, а стає активним учасником комунікативної події. Його втручання впливають на темп і перебіг інтерв'ю, однак це втручання є функціонально виправданим, оскільки без нього англомовний адресат отримав би неповну або нечітку інформацію.

Водночас перекладач дотримується відносної нейтральності: його запитання короткі, спрямовані на конкретизацію і не змінюють змістової перспективи відповіді.

Це дає підстави трактувати такі уточнення як етично прийнятне компенсаторне втручання, покликане забезпечити точність і зрозумілість перекладу.

Як бачимо, ще однією тактикою, що забезпечує можливість ефективного відтворення змісту є компресія. Перекладач не може завжди відтворювати всі елементи висловлення в повному обсязі й у тій самій формі, в якій вони з'являються в оригіналі. Саме тому компресія постає не як випадкове скорочення, а як закономірний механізм адаптації мовлення до умов перекладацької діяльності.

Особливо показовим є застосування компресії в жанрі інтерв'ю. Інтерв'ю як форма усної взаємодії характеризується спонтанністю, нерівномірністю реплік, наявністю пауз хезитації, повторів, самовиправлень, емоційних вкраплень, вставних слів і відступів від основної думки. Відповіді респондента нерідко розгортаються не за заздалегідь продуманою логікою, а в процесі формування самої думки. Унаслідок цього перекладач працює з мовленням, яке часто містить надлишковість. Компресія в таких умовах стає засобом виокремлення смислового ядра висловлення та його подання в більш компактній, логічно впорядкованій і комунікативно ефективній формі. Її варто трактувати не як спрощення заради спрощення, а як функціональну тактику, що випливає з потреби оперативно опрацьовувати щільне мовлення та виділяти смислову домінанту висловлення. Особливо релевантним це є для інтерв'ю, де відповіді респондентів часто бувають розлогими, фрагментованими й емоційно забарвленими. Досвідченіші перекладачі краще працюють з інформаційно насиченим матеріалом,

ефективніше використовують нотатки та демонструють вищу здатність до переформулювання. [3]

Крістіан Лікопп стверджує, що узагальнений, скорочений переклад не є просто «неповним перекладом», а може функціонувати як окрема форма міжмовної комунікації, зорієнтована на фасилітацію взаємодії. Цей висновок є методологічно важливим для аналізу інтерв'ю, адже в багатьох випадках перекладач у послідовному режимі передає не кожен мовний елемент окремо, а формує стислий, але комунікативно достатній виклад змісту. Отже, компресію доцільно розглядати не лише як скорочення, а як особливий тип дискурсивного конструювання висловлення цільовою мовою. [5]

Джессіка Гансен звертає увагу на те, що інтерв'ю нерідко характеризується саме довгими відповідями з відступами, самовиправленнями й додатковими поясненнями. У таких умовах перекладач обирає між повним відтворенням, частковою компресією та уточнювальним втручанням. Відповідно, стислість у перекладі постає як наслідок не лише мовної трансформації, а й управління черговістю мовлення. [4]

Переклад у цьому жанрі виявляється не просто лінгвістичним трансфером, а частиною ширшої інтеракційної координації. Для аналізу послідовного перекладу це означає, що компресію, перепитування й уточнення треба вивчати не лише на рівні тексту, а й на рівні організації самої комунікативної події. [2]

Отже під компресією в перекладі доцільно розуміти таку трансформацію вихідного висловлення, за якої його форма в мові перекладу стає більш стислою порівняно з оригіналом, але основний зміст, комунікативна інтенція та релевантна інформація зберігаються. Інакше кажучи, компресія полягає не просто у скороченні обсягу мовлення, а у функціональному згущенні змісту. Її мета полягає в тому, щоб передати адресатові найважливішу інформацію без перевантаження деталями, які в конкретній ситуації не є визначальними для розуміння.

У послідовному перекладі інтерв'ю можна виокремити кілька основних видів компресії: лексичну, синтаксичну, семантичну.

Причини застосування компресії в послідовному перекладі інтерв'ю мають як когнітивний, так і комунікативний характер. По-перше, компресія зумовлена обмеженням оперативної пам'яті перекладача: довгі, перевантажені деталями репліки складно утримувати й відтворювати без редукції. По-друге, вона пов'язана з необхідністю підтримувати темп комунікації: надмірно розгорнутий переклад може уповільнювати інтерв'ю та порушувати його динаміку. По-третє, компресія часто є відповіддю на структурну надлишковість спонтанного мовлення, у якому значна частина

елементів не є обов'язковою для передачі змісту. По-четверте, вона слугує засобом прагматичної адаптації, оскільки цільова аудиторія потребує не буквального дублювання всіх мовленнєвих рухів оригіналу, а зрозумілого, логічного й інформативного повідомлення.

Компресія реалізується через низку прийомів, які перекладач застосовує залежно від характеру вихідного висловлення: узагальнення, еліпсис, перефразування, усунення надлишкової інформації, згортання повторів. У реальному перекладацькому процесі зазначені прийоми майже не існують ізольовано. Найчастіше компресія є результатом їх поєднання: перекладач водночас узагальнює, перефразовує, усуває повтори й згущує синтаксичну структуру.

Розглянемо приклади, які демонструють, що в усному перекладі інтерв'ю компресія справді може допомагати пришвидшити комунікацію, однак у разі надмірного застосування вона починає впливати не лише на форму, а й на смислову структуру запитання. У всіх трьох випадках переклад є коротшим за оригінал, проте скорочення відбувається не однаково: десь воно має характер відносно виправданого спрощення, а десь призводить до зміщення логіки питання, втрати важливих деталей або навіть часткової зміни змісту.

– So you, you protested for an entire month before they put you into solitary confinement?

– Цілий місяць ви не співали?

У цьому випадку компресія, реалізована через еліпсис, семантичне згортання та перефокусування змісту, є надмірною і фактично переходить у смислову редукцію. У результаті питання стає значно простішим, але втрачає причинно-наслідкову рамку. Оригінал уточнює, скільки часу тривав протест до покарання, тоді як переклад зводить усе до питання, чи тривала відмова цілий місяць. Отже, компресія тут не лише скорочує форму, а й звужує зміст.

– And how often was the… and how, how many times were you refusing? Was this a daily occurrence for a month?

– Як часто? Ви ніколи не співали взагалі, ні разу?

Цей приклад ще виразніше демонструє, як компресія може змінювати логіку запитання. В оригіналі питання побудоване як уточнення частотності дії, інтерв'юер прагне з'ясувати, чи була відмова регулярною, можливо щоденною, і скільки разів вона повторювалася. У перекладі відбувається заміна питання про регулярність питанням про абсолютне заперечення дії. Компресія тут реалізується через згортання повторюваних уточнень *(how often / how many times / daily occurrence)*; усунення конкретизації *(for a month)*; перефразування у вигляді абсолютного заперечення. Такий

переклад є коротшим і легшим для сприйняття, але він змінює зміст питання. Отже, компресія в цьому випадку істотно знижує точність.

– So when then was the, the second time that you did it, and how quickly did… were you punished that time?

– А другий раз, коли тебе, через який час знову закрили?

Цей приклад демонструє компресію більш складного типу. В оригіналі питання містить дві окремі смислові лінії. У перекладі ці два компоненти фактично зливаються в один. Компресія тут відбувається через: синтаксичне згортання двох питань в одне; еліпсис першої смислової ланки; перефразування покарання як «знову закрили».

На відміну від попередніх прикладів, тут частина змісту все ж зберігається, однак оригінальне питання є точнішим, бо розмежовує момент повторної дії та реакції на неї. У перекладі ця структура спрощується, і співрозмовник уже не отримує чіткого сигналу, що потрібно відповісти саме на два аспекти. Отже, компресія тут підвищує лаконічність, але ціною деталізації. Це приклад не повного спотворення, а радше часткової редукції складного питання.

У всіх трьох фрагментах перекладач застосовує компресію як засіб спрощення запитань, однак ступінь і наслідки цього спрощення різні.

Водночас ці приклади показують, що компресія в усному перекладі є продуктивною лише доти, доки вона скорочує форму, а не руйнує смисловий каркас. У першому й другому прикладах компресія є надмірною, оскільки змінює предмет питання. У третьому випадку компресія менш радикальна, але все ж призводить до втрати одного з двох смислових компонентів.

Таким чином, наведені фрагменти добре ілюструють, що в послідовному перекладі інтерв'ю компресія може бути водночас необхідною тактикою і джерелом ризику. Вона допомагає пришвидшити комунікацію й зробити запитання доступнішими для респондента, однак за надмірного застосування призводить до втрати деталізації, логічних зв'язків і прагматичної точності.

Бачимо, що компресія безпосередньо впливає на якість перекладу, причому цей вплив є амбівалентним. З одного боку, вона сприяє збереженню смислової цілісності повідомлення в умовах обмеженого часу й складного, часто надлишкового усного мовлення. Завдяки компресії переклад стає більш зв'язним, логічно організованим і зручним для сприйняття.

Адресат отримує не хаотичну послідовність самовиправлень, вставних елементів і повторів, а сконденсований виклад основного змісту. У цьому сенсі компресія є не перешкодою для якості, а однією з її умов.

Крім того, компресія дозволяє перекладачеві підтримувати комунікативну динаміку інтерв'ю. Якщо кожна відповідь перекладалася б із повним відтворенням усіх мовленнєвих коливань і надлишкових елементів, інтерв'ю втрачало б темп, а увага аудиторії розсіювалася б. Отже, помірна компресія часто підвищує функціональну ефективність перекладу, оскільки узгоджує його з жанровими вимогами інтерв'ю як динамічного діалогічного формату.

Водночас компресія пов'язана з ризиком втрати деталей. Не всі елементи, що на перший погляд видаються другорядними, насправді є несуттєвими. До того ж, у певних випадках повтор, пауза, вставне слово або самовиправлення можуть свідчити про невпевненість мовця, його емоційний стан, тактику ухиляння від прямої відповіді або прагнення пом'якшити висловлення. Якщо перекладач надмірно згладжує ці особливості, переклад стає змістово точним лише на денотативному рівні, але втрачає прагматичну глибину. Таким чином, компресія може зберігати «що сказано», але послаблювати «як сказано».

Особливо небезпечною є надмірна компресія, за якої перекладач не просто усуває надлишковість, а починає редукувати смислово значущі елементи. У такому разі переклад ризикує перетворитися на переказ або інтерпретацію, у якій частина авторської позиції втрачається. Це може мати серйозні наслідки в інтерв'ю, де важливими є не лише факти, а й спосіб самопрезентації респондента, ступінь його впевненості, емоційна реакція, риторичні акценти та модальність висловлення. Якщо компресія заходить надто далеко, вона починає спотворювати образ мовця й змінювати сприйняття його слів аудиторією.

Тому якість перекладу значною мірою залежить від того, наскільки виважено перекладач застосовує компресію. Ефективною можна вважати таку компресію, яка скорочує форму, але не руйнує смислову структуру; прибирає надлишковість, але не усуває значущі деталі; робить висловлення компактнішим, але не змінює його прагматичного профілю. Іншими словами, компресія є продуктивною доти, доки вона служить адекватності, а не підміняє її зручністю.

Висновки. Для жанру інтерв'ю особливо релевантним є поєднання інтеракційного та прагматичного підходів: перекладач одночасно прагне до точності, вдається до компресії та за потреби уточнює зміст висловлення. Перекладач інтерв'ю є активним учасником взаємодії, який спершу розширює зміст через додаткові запити, а потім стискає його в більш логічну та комунікативно ефективну форму цільовою мовою.

У такому контексті уточнювальні питання в послідовному перекладі інтерв'ю виконують компенсаторну функцію, дозволяючи перекладачеві

долати неоднозначність, перевіряти правильність інтерпретації та заповнювати інформаційні прогалини. Вони можуть мати лексичний, фактологічний або прагматичний характер і є важливим інструментом забезпечення точності перекладу.

Водночас цей засіб безпосередньо впливає на хід інтерв'ю та потребує виваженого, етично обґрунтованого застосування. Саме тому уточнення слід розглядати як один із ключових механізмів досягнення балансу між адекватністю, стислістю та комунікативною доцільністю в усному перекладі.

Компресія також виступає провідною тактикою, що дозволяє адаптувати спонтанне, нерівномірне усне мовлення до умов міжмовної комунікації.

Вона реалізується через лексичні, синтаксичні та семантичні трансформації, а також через такі прийоми, як узагальнення, еліпсис, перефразування, усунення надлишкової інформації та згортання повторів. Її позитивний вплив полягає у збереженні смислового ядра та підтриманні темпу інтерв'ю, однак надмірне використання цієї тактики може призводити до втрати деталей і прагматичних нюансів. Саме тому компресію слід розглядати не як механічне скорочення, а як складне професійне рішення, що вимагає від перекладача високого рівня мовної, когнітивної та дискурсивної компетентності.

Література:

1. Schäffner, C. Follow-ups in interpreter-mediated interviews and press conferences. In *Follow-ups in Political Discourse: Explorations across contexts and discourse domains*. / ed. Weizman, E. and Fetzer, A. John Benjamins, 2015. P. 205–230.

2. Li, R., Liu, K., & Cheung, A. K. F. Interpreter visibility in press conferences: a multimodal conversation analysis of speaker–interpreter interactions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2023. Issue 10, Article 454.

3. Zou, D., & Guo, J. Parallel translation process in consecutive interpreting: Differences between beginning and advanced interpreting students. *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 250, Article 104358. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104358.

4. Hansen, J. P. B. Creating space for interpreting within extended turns at talk. *Journal of Pragmatics.* 2021, Vol. 186, P. 134–146.

5. Licoppe, C., Verdier, M., & Veyrier, J. Is there such a thing as summary interpreting? "Cross-linguistic formulation", facilitation and mediation in French asylum proceedings. *Language & Communication.* 2021. Vol. 78, P. 12–24.

6. Koponen, L., Magnusson, M., & Ernberg, E. Swedish interpreters' views and experiences of interpreting child forensic interviews. *Child Abuse & Neglect*. 2024. Vol. 149, Article 106605. DOI: 10.1016/j.chiabu.2023.106605.

7. Gustafsson, K., & Ottosson, L. Interpreters' Experiences of Asylum Interviews in Sweden. Working Conditions and Interpreting Literacy. *Nordic Journal of Migration Research.* 2025. Vol. 15(4). P. 1–20. DOI: 10.33134/njmr.958.

References:

1. 1. Schäffner, C. Follow-ups in interpreter-mediated interviews and press conferences. In *Follow-ups in Political Discourse: Explorations across contexts and discourse domains*. / ed. Weizman, E. and Fetzer, A. John Benjamins, 2015. P. 205–230.
2. Li, R., Liu, K., & Cheung, A. K. F. Interpreter visibility in press conferences: a multimodal conversation analysis of speaker–interpreter interactions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2023. Issue 10, Article 454.
3. Zou, D., & Guo, J. Parallel translation process in consecutive interpreting: Differences between beginning and advanced interpreting students. *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 250, Article 104358. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104358.
4. Hansen, J. P. B. Creating space for interpreting within extended turns at talk. *Journal of Pragmatics.* 2021, Vol. 186, P. 134–146.
5. Licoppe, C., Verdier, M., & Veyrier, J. Is there such a thing as summary interpreting? "Cross-linguistic formulation", facilitation and mediation in French asylum proceedings. *Language & Communication.* 2021. Vol. 78, P. 12–24.
6. Koponen, L., Magnusson, M., & Ernberg, E. Swedish interpreters' views and experiences of interpreting child forensic interviews. *Child Abuse & Neglect*. 2024. Vol. 149, Article 106605. DOI: 10.1016/j.chiabu.2023.106605.
7. Gustafsson, K., & Ottosson, L. Interpreters' Experiences of Asylum Interviews in Sweden. Working Conditions and Interpreting Literacy. *Nordic Journal of Migration Research.* 2025. Vol. 15(4). P. 1–20. DOI: 10.33134/njmr.958.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.1:81'243.4(075.8)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1095-1108

Мойсеєнко Ірина Павлівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології, Київський національний лінгвістичний університет, Київ, https://orcid.org/0009-0009-5284-9376

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ВИВЧЕННІ КУРСУ «ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Анотація. У статті здійснено обґрунтування особливостей формування соціокультурної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення курсу «Історія англійської мови». Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки майбутніх фахівців-філологів до ефективної міжкультурної комунікації в умовах глобалізації та інтенсивної взаємодії культур, що передбачає засвоєння мовних знань та глибоке розуміння соціокультурного контексту функціонування мови. У роботі визначено, що соціокультурна компетентність формується через системне засвоєння фонових знань, які охоплюють історичні, культурні, країнознавчі та соціальні особливості англомовного середовища, а також традиції, норми поведінки, культурні стереотипи та невербальні засоби комунікації. У дослідженні наголошено, що формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів має інтегративний характер і поєднує лінгвістичні, культурологічні та комунікативні складові професійної підготовки. Обґрунтовано, що важливим освітнім середовищем для розвитку зазначеної компетентності виступає курс «Історія англійської мови», у рамках якого мовні явища розглядаються у взаємозв'язку з історичними подіями, соціально-політичними трансформаціями та культурними контактами, що впливали на формування англомовного світу. Підкреслено, що аналіз історичних етапів еволюції англійської мови дозволяє студентам усвідомити динаміку мовних змін і зрозуміти соціокультурні чинники, які визначають розвиток мовної системи. Значну увагу приділено використанню історико-лінгвістичного аналізу, етимологічних досліджень лексичних одиниць та інтерпретації мовних запозичень як ефективних засобів формування соціокультурної компетентності. Наведено приклади навчальних завдань, спрямованих на дослідження походження та семантичних трансформацій лексики англійської мови, що відображає соціальну структуру суспільства, культурні контакти та історичні процеси. Доведено, що поєднання

історичного коментування мовних явищ із культурологічною інтерпретацією сприяє формуванню здатності студентів аналізувати мовні факти у ширшому соціокультурному контексті. У роботі також обґрунтовано доцільність використання інтерактивних методів навчання, автентичних матеріалів, комунікативно орієнтованих вправ та цифрових освітніх ресурсів. Зокрема, розглянуто можливості застосування спеціалізованих інтернет-платформ і подкастів, що висвітлюють історію англійської мови, для поглиблення знань студентів про культурні та історичні передумови мовних змін. Зроблено висновок, що інтеграція історико-лінгвістичного, культурологічного та комунікативного методів у процесі викладання курсу «Історія англійської мови» сприяє комплексному формуванню соціокультурної компетентності студентів-філологів, розвитку їхнього критичного мислення та готовності до міжкультурної взаємодії. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методичних засад інтеграції історико-лінгвістичного та культурологічного підходів у професійній підготовці майбутніх філологів.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, студенти-філологи, курс «Історія англійської мови», міжкультурна комунікація, лексичні одиниці, мовні запозичення, автентичні навчальні матеріали, професійна підготовка філологів.

Moyseyenko Iryna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-5284-9376

DEVELOPING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN PHILOLOGY STUDENTS THROUGH THE COURSE "THE HISTORY OF THE ENGLISH LANGUAGE"

Abstract. The article highlights the specific features of socio-cultural competence development in philology students through the study of the History of English. The relevance of the study is determined by the need to prepare future philology specialists for effective intercultural communication in the context of globalization and intensive cultural interaction, which requires both the acquisition of linguistic knowledge and a deep understanding of the sociocultural context of language functioning. The study determines that socio-cultural competence is formed through the systematic acquisition of background knowledge encompassing historical, cultural, regional, and social characteristics of the English-speaking environment, as well as traditions, behavioural norms, cultural stereotypes, and nonverbal means of communication. The research

emphasizes that the formation of future philologists' socio-cultural competence has an integrative character and combines linguistic, cultural, and communicative constituents of professional training. The course "The History of English" provides an essential educational environment for developing this competence. In the course, linguistic phenomena are examined in relation to historical events, social and political changes, and cultural contacts that have influenced the English-speaking world. As is known, the analysis of historical stages in the evolution of the English language enables students to comprehend the dynamics of linguistic changes and to understand the sociocultural factors that determine the development of the language system. Great attention is given to the historical-linguistic analysis, etymological studies of lexical units, and the interpretation of linguistic borrowings as effective means of developing sociocultural competence. The article provides examples of educational tasks. They aim to investigate the origin and semantic changes of words that reflect the social structure of society, cultural contacts, and historical processes. The article demonstrates that combining historical commentary on linguistic phenomena with cultural interpretation enhances students' ability to analyze linguistic facts within a broader socio-cultural context. The paper also focuses on the use of interactive teaching methods, authentic materials, communication-oriented exercises, and digital educational resources. In particular, the possibilities of applying specialized online platforms and podcasts that present the History of English are considered to deepen students' knowledge of the cultural and historical prerequisites of linguistic changes. The integration of historical-linguistic, cultural, and communicative methods in teaching the course "The History of the English Language" enhances the overall development of philology students' socio-cultural competence. This approach also fosters their critical thinking skills and prepares them for effective intercultural interaction. The perspectives of further research are associated with improving the methodological foundations for integrating historical-linguistic and cultural approaches in the professional training of future philologists.

Keywords: socio-cultural competence, philology students, the course "The History of the English Language", intercultural communication, lexical units, linguistic borrowings, authentic learning materials, professional training of philologists.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та розширення міжкультурної комунікації зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки студентів-філологів. Відтак питання формування соціокультурної компетентності як складника їхньої професійної та комунікативної готовності постає як важливе до вирішення. Особливої актуальності ця

проблема набуває в умовах інтенсивного розвитку міжнародних академічних і культурних зв'язків, що потребує від майбутніх філологів здатності до ефективної міжкультурної взаємодії. Водночас ефективність цього процесу значною мірою залежить від змісту та організації фахових дисциплін у закладах вищої освіти. Зокрема, важливий потенціал у цьому аспекті має курс «Історія англійської мови», який забезпечує усвідомлення історичних, культурних і соціальних передумов розвитку англомовного світу. Також вивчення історії мови сприяє глибшому розумінню культурних традицій, мовної еволюції та міжкультурних взаємодій. Безумовно, за таких умов вкрай важливо здійснити осмислення педагогічних методів до формування соціокультурної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення курсу «Історія англійської мови».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних наукових дослідженнях значна увага приділяється осмисленню сутності та ролі соціокультурної компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців-філологів. Зокрема, Скрипник Н. розглядає соціокультурну компетентність як важливу складову мовної підготовки студентів у закладах вищої освіти [1].

Надольська Ю., Єпіфанцева Л. та Єгорова Ю. обґрунтовують педагогічні умови формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови та літератури [2]. Яковенко Н. аналізує розвиток соціокультурної компетентності у процесі викладання англійської мови у закладах вищої освіти [3].

Практичні аспекти формування соціокультурної компетентності розкривають Безвін Ю. та Подосиннікова Г., які обґрунтовують ефективність застосування інформаційно-дослідницьких проєктів як засобу розвитку соціокультурної компетентності майбутніх викладачів англійської мови [4]. Терентьєва Н. та Романюк В. висвітлюють можливості використання інформаційних технологій у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови [5]. Поряд із цим важливого значення для розуміння соціокультурного підґрунтя мовної підготовки набуває історико-лінгвістичний аспект, який досліджує Зварич І., аналізуючи розвиток англійської мови в історичному дискурсі та процес формування груп англомовних країн [6]. Своєю чергою, Вдовенко Т. звертає увагу на особливості викладання курсу "History of English" у цифровому освітньому середовищі [7].

Попри наявні наукові напрацювання, питання особливостей формування соціокультурної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення курсу «Історія англійської мови» залишається недостатньо висвітленим у сучасній педагогічній практиці.

Метою статті є обґрунтування особливостей формування соціокультурної компетентності у студентів-філологів у процесі вивчення курсу «Історія англійської мови».

Виклад основного матеріалу дослідження. Оволодіння соціокультурною компетентністю передбачає системне ознайомлення тих, хто опановує іноземну мову, з національно-культурними особливостями мовленнєвої поведінки її носіїв, а також формування здатності коректно використовувати елементи соціокультурного контексту під час породження та інтерпретації висловлювань. Саме тому важливим складником цього процесу постає засвоєння так званих «фонових знань», до яких належать країнознавчі, культурологічні та історичні реалії, а також звичаї, соціальні норми, ритуали, традиційні моделі поведінки, стереотипи, суспільні установки та система невербальних засобів комунікації. Водночас така інформація сприяє глибшому розумінню культурних кодів іншомовного середовища та створює можливість інтегруватися у нього на рівні внутрішнього культурного сприйняття. Хоча засвоєння граматики й лексики є необхідною складовою мовної підготовки, однак соціокультурні знання не можуть повною мірою формуватися виключно через традиційні навчальні матеріали, оскільки їх повноцінне осягнення пов'язане з досвідом повсякденного функціонування мовних норм у реальному соціальному середовищі носіїв мови [6, с. 129].

У процесі професійної підготовки студентів-філологів формування соціокультурної компетентності розглядається як інтегративний процес, що поєднує лінгвістичні, культурологічні та комунікативні складові навчання. Саме тому освітній процес спрямовується на розвиток здатності майбутніх фахівців інтерпретувати мовні явища крізь призму історико-культурних трансформацій, що супроводжують становлення мови.

У цьому зв'язку соціокультурна компетентність постає одним із ключових чинників соціалізації особистості в сучасному суспільстві. Згідно з науковими підходами до дослідження підготовки майбутніх філологів, її формування безпосередньо пов'язане зі стимулюванням професійної спрямованості освітнього процесу під час вивчення гуманітарних дисциплін. Таким чином, у процесі навчання створюються умови для інтеграції мовної підготовки з культурологічними та історичними аспектами розвитку мовного середовища, що сприяє поступовому становленню комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців [1, с. 186].

Водночас важливим є використання курсу «Історія англійської мови» як освітнього середовища для формування соціокультурних орієнтирів студентів-філологів. У рамках цієї дисципліни розкривається взаємозв'язок між мовними змінами та суспільними процесами, що відбуваються у різні

історичні періоди розвитку англомовного світу. Саме через аналіз історичних етапів еволюції мови студенти отримують можливість простежити вплив культурних контактів, соціально-політичних трансформацій і міжкультурних взаємодій на формування сучасної мовної системи.

Разом із тим досить оптимальним інструментом формування соціокультурної компетентності в межах зазначеного курсу постає інтеграція історико-лінгвістичного аналізу з елементами культурологічного коментування мовних явищ. Завдяки цьому студенти засвоюють факти мовної історії, а також навчаються інтерпретувати їх у ширшому соціокультурному контексті.

Формування соціокультурної компетентності здобувачів освіти передбачає системну організацію освітнього процесу, що ґрунтується на виваженому відборі навчального матеріалу соціокультурного спрямування. Саме тому у процесі підготовки майбутніх філологів доцільним є використання адаптованих матеріалів, автентичних текстів і відеоконтенту, які репрезентують культурні особливості англомовного середовища. Водночас ефективність такого навчання забезпечується виконанням комунікативно орієнтованих вправ, спрямованих на розвиток міжкультурної взаємодії у стандартних сферах професійної та соціальної діяльності. Поряд із цим важливу роль відіграють лінгвістичні вправи та завдання з використанням наочності соціокультурного змісту, що сприяють поступовій автоматизації мовленнєвих умінь і навичок. Крім того, застосування таких форм роботи, як написання есе на основі прислів'їв і приказок, організація дискусій та використання структурованого алгоритму опрацювання навчального матеріалу, дозволяє цілеспрямовано розвивати здатність студентів інтерпретувати культурні смисли іншомовного середовища [2, с. 199].

У площині зазначеного важливою постає інтеграція змісту курсу «Історія англійської мови» з культурологічними аспектами мовної підготовки студентів-філологів. Через використання такого методу мовні явища розглядаються у взаємозв'язку з історичними подіями, соціальними трансформаціями та культурними контактами, що впливали на формування англомовного простору. Завдяки цьому студенти поступово усвідомлюють взаємозалежність мовних процесів і культурних змін, що сприяє формуванню здатності аналізувати мовні факти у ширшому соціокультурному контексті. Своєю чергою, досить оптимальним засобом реалізації наведеного вище підходу виступає використання різноманітних форм інтерактивної діяльності під час вивчення історії англійської мови. Тут маємо на думці моделювання комунікативних ситуацій, аналіз культурно маркованих мовних одиниць, інтерпретація історичних текстів та обговорення соціокультурних передумов мовних змін.

Поряд із цим автентичні матеріали істотно розширюють культурний контекст вивчення англійської мови. Згідно з сучасними підходами до мовної освіти, використання таких матеріалів надає студентам можливість безпосередньо ознайомлюватися з культурними традиціями, звичаями та історичними особливостями суспільства, у якому функціонує англійська мова. Безумовно, це сприяє підвищенню пізнавальної мотивації здобувачів освіти та формує більш глибоке розуміння культурного підґрунтя мовних явищ. У результаті освітній процес постає більш змістовним, що позитивно позначається на розвитку соціокультурної компетентності студентів і створює передумови для їх успішної участі у міжнародній комунікативній взаємодії [3, с. 175].

Разом із тим у сучасних умовах підготовки філологів стає очевидним, що ефективне формування соціокультурної компетентності потребує поєднання традиційних лінгвістичних методів навчання з культурно орієнтованими освітніми технологіями. Саме інтеграція історико-лінгвістичного аналізу, автентичних матеріалів та комунікативно спрямованих завдань дозволяє сформувати у студентів здатність відтворювати мовні конструкції, а також адекватно інтерпретувати культурні смисли іншомовного середовища. У такому разі процес вивчення курсу «Історія англійської мови» перетворюється на комплексний інструмент розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Досягнення високого рівня соціокультурної компетентності майбутнього викладача іноземної мови передбачає розгляд його як цілісної, гармонійно розвиненої та соціально активної особистості, здатної ефективно функціонувати у полікультурному комунікативному середовищі.

Саме тому професійна підготовка філолога орієнтується на засвоєння мовних знань, а також на розвиток особистісних характеристик, що забезпечують готовність до міжкультурної взаємодії. Беззаперечно тут варто відзначити сформованість позитивного світосприйняття, здатність до об’єктивної самооцінки та адекватного розуміння співрозмовника, прагнення до постійного оновлення та поглиблення знань, а також упевненість у власних професійних можливостях. Сукупність зазначених якостей формує основу для успішної іншомовної комунікації та ефективної педагогічної діяльності в умовах культурного різноманіття [5, с. 128-129].

У цьому контексті під час вивчення курсу «Історія англійської мови» значну роль відіграє аналіз культурно зумовлених змін у лексиці, що дозволяє студентам усвідомити взаємозв’язок мовної еволюції та соціального розвитку суспільства. Наприклад, студентам варто запропонувати завдання проаналізувати походження та семантичні трансформації лексичних одиниць “king”, “queen”, “lord”, “lady” у різні історичні періоди

розвитку англійської мови. Відтак студенти визначають їх етимологічні джерела, зокрема давньоанглійські форми “cyning”, “cwēn”, “hlāford”, “hlǣfdige”, після чого простежують зміни значення та функціонування цих слів у середньоанглійський і новоанглійський періоди. Виконання такого завдання дозволяє усвідомити історичну динаміку лексики, а також зрозуміти соціокультурні передумови формування мовних значень, оскільки зазначені слова відображають ієрархічну структуру середньовічного англійського суспільства.

Поглиблення соціокультурного аспекту навчання відбувається також через інтерпретацію лексичних запозичень, що з’явилися в англійській мові внаслідок міжкультурних контактів. Зокрема, студентам слід запропонувати завдання визначити походження та культурні передумови появи в англійській мові слів “government”, “justice”, “court”, “parliament”, які були запозичені з французької мови після Нормандського завоювання Англії (1066 р.). У процесі виконання завдання здобувачі освіти аналізують французькі форми “gouvernement”, “justice”, “cour”, “parlement” та пояснюють, яким чином політичні зміни в англійському суспільстві спричинили активне проникнення адміністративної та правової лексики нормандського походження.

Історичний розвиток англійської мови переконливо засвідчує її динамічний характер і здатність до постійних структурних та лексичних змін. Згідно з лінгвістичними дослідженнями, упродовж тривалого історичного періоду англійська мова зберегла базові ознаки германської мовної групи, хоча її лексичний склад значною мірою збагатився завдяки іншомовним запозиченням. Водночас саме запозичена лексика виступає одним із найважливіших джерел поповнення словникового фонду мови. Безумовно, гнучкість лексичної системи англійської мови дозволяє їй адаптуватися до нових соціальних реалій і забезпечує фіксацію нових понять у мовній практиці. У цьому аспекті аналіз запозичених одиниць відкриває можливість простежити складні механізми взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників мовного розвитку [6, с. 18].

У ході формування соціокультурної компетентності студентів-філологів важливим є також дослідження лексичних одиниць, що відображають культурні контакти англомовного світу з іншими народами. Наприклад, студентам можна запропонувати завдання визначити етимологію та культурне походження слів “tea”, “coffee”, “sugar”, “chocolate”, після чого пояснити, які історичні процеси сприяли їх входженню до англійської мови. У ході виконання студенти повинні встановити, що слово “tea” походить із китайської (te), “coffee” – з арабської (qahwa), “sugar” – з арабської (sukkar), а “chocolate” – з мови ацтеків (xocolātl).

У сучасній підготовці майбутніх філологів важливим є поєднання історико-лінгвістичного аналізу з розвитком здатності інтерпретувати культурні смисли мовних одиниць. Саме інтеграція етимологічного аналізу, історичного коментування та інтерпретації соціальних передумов мовних змін дозволяє сформувати у студентів комплексне розуміння розвитку англійської мови.

Варто зауважити, що в рамках вивчення курсу «Історія англійської мови» здобувачі освіти ознайомлюються з важливими етапами становлення англійської мови, особливостями її лінгвістичної еволюції та культурним розвитком Великої Британії. Наведена методика сприяє формуванню комунікативної, лінгвістичної та насамперед соціокультурної компетентностей майбутніх фахівців [6, с. 56].

Відтак студентам можна запропонувати завдання визначити історичне походження та зміни значення слів “knight”, “peasant”, “guild”, “merchant” у різні періоди розвитку англійського суспільства. Під час виконання завдання здобувачі освіти аналізують етимологію цих слів, зокрема давньоанглійську форму “cniht”, що спочатку означала «слуга» або «юнак», а згодом набула значення «лицар». Далі їм слід запропонувати співвіднести лексичні зміни із соціальною структурою середньовічної Англії, та пояснити, як трансформація феодального суспільства вплинула на семантичне наповнення відповідних одиниць.

Структура соціокультурної компетентності майбутніх філологів охоплює кілька взаємопов’язаних компонентів. Зокрема, вона включає систему соціокультурних знань, що передбачає обізнаність із культурним фоном англомовного середовища, а також розуміння специфіки так званих «табуйованих» і «безпечних» тем спілкування. Крім того, важливе місце посідають соціокультурні вміння, серед яких виокремлюється здатність до критичного опрацювання інформації, зокрема аналітичного читання новинних матеріалів на вебсайтах англомовних газет і журналів. Поряд із цим суттєвого значення набуває розвиток критичного мислення, що забезпечує можливість інтерпретувати соціокультурні явища та оцінювати їх у ширшому суспільному контексті. Завершальним компонентом виступає сформованість готовності до міжкультурного спілкування, що передбачає толерантність, неупередженість і відкритість до культурного різноманіття [4, с. 27].

Водночас розвиток зазначених складових доцільно поєднувати з виконанням аналітичних навчальних завдань. Наприклад, студентам варто запропонувати зіставити лексичні одиниці “gentleman”, “lady”, “sir”, “madam” та визначити, як їх значення змінювалися в різні історичні періоди. Під час виконання роботи здобувачі освіти досліджують походження слова

“gentleman” від поєднання “gentle” і “man”, що в середньовічному контексті означало представника шляхетного походження, а згодом трансформувалося у загальне позначення ввічливої людини.

У результаті використання подібних завдань освітній процес набуває більш комплексного характеру, оскільки поєднує історико-лінгвістичний аналіз із культурологічною інтерпретацією мовних явищ. Саме інтеграція лінгвістичних знань із розумінням соціальних і культурних процесів дозволяє сформувати у студентів-філологів здатність до глибшого осмислення еволюції англійської мови.

Звернемо увагу також і на ресурс History of English Podcast (https://historyofenglishpodcast.com) [8], який відіграє важливу роль у формуванні соціокультурної компетентності студентів-філологів під час вивчення курсу «Історія англійської мови», оскільки надає структуровану, послідовну інформацію про еволюцію англійської мови, її фонетичні, лексичні та граматичні зміни, а також культурний контекст мовлення носіїв. Завдяки використанню цього ресурсу студенти отримують можливість ознайомитися з історичними, культурними та соціальними реаліями різних періодів англійської мови: від індоєвропейських коренів (Episodes 2–10) до розвитку давньоанглійської та середньоанглійської мови, літературних і діалектних особливостей (Episodes 20–50, 100–150). Це сприяє поглибленню розуміння культурних норм, мовленнєвої поведінки та специфіки комунікації в різних історичних епохах.

Досить оптимальним є використання подкасту як додаткового ресурсу для виконання практичних завдань, наприклад: аналіз лексичних одиниць англійської мови, які збереглися або змінили значення з часів давньоанглійської до сучасної англійської. Студенти можуть виконувати завдання на порівняння значень слів у різних історичних контекстах і формулювати власні висновки щодо впливу культурних чинників на лексику.

Також значущим є можливість використання подкасту для аудіювання автентичної мови, що дозволяє розвивати навички сприйняття історичних вимов і стилів мовлення носіїв. Наприклад, завдання «Визначення фонетичних змін у словах з періоду давньоанглійської мови» пропонує слухати окремі епізоди (Episodes 34–36) та фіксувати фонетичні зміни, пояснюючи їх культурно-історичний контекст.

Безумовно, ресурс сприяє міждисциплінарному підходу: інтегруючи історію, культурологію та мовознавство, студенти розвивають комплексне розуміння англійської мови, що значно підвищує їх соціокультурну компетентність. Впровадження такого навчального матеріалу в курс дозволяє формувати готовність до міжкультурної комунікації та критичного аналізу мовних явищ.

Як додатковий приклад завдання можна запропонувати: «Складання хронологічної таблиці лексичних запозичень у період давньо- та середньо-англійської мови». Студенти прослуховують відповідні епізоди (Episodes 41–50), виділяють запозичені слова, пояснюють їхнє походження та сучасне значення, тим самим закріплюючи знання про культурний вплив різних народів на англійську мову.

Крім того, платформа The History of English (https://www.thehistory ofenglish.com/) [9] теж є важливим ресурсом для формування соціокультурної компетентності студентів-філологів у вивченні курсу «Історія англійської мови», тому що поєднує академічну інформацію з доступною подачею історії англійської мови у форматі «розповіді в розділах».

Згідно з матеріалами сайту, англійська мова демонструє унікальну здатність до адаптації та поглинання лексики з інших культур, а також стійкість до культурних і політичних змін протягом історії. Це стає очевидним у численних прикладах запозичень, трансформацій граматичних структур та фонетичних змін, що дозволяє студентам-філологам вивчати мовні явища та розуміти соціокультурний контекст, у якому вони формувалися.

Досить оптимальним є використання платформи для практичних завдань, що включають аналіз історичних лексичних одиниць. Наприклад, завдання «Дослідження походження англійських ідіом» пропонує студентам обрати вислів із рубрики Idioms, Phrases, Sayings & Proverbs (наприклад, “Thick as Thieves”), визначити його історичне походження та пояснити культурні чинники, що вплинули на зміни значення.

Також особливо гостро відчувається значення ресурсу для розвитку міжкультурної комунікації. Розділи сайту, присвячені етапам розвитку англійської мови (Old English, Middle English, Early Modern English), демонструють студентам взаємодію англійської з іншими мовами та культурами, що дозволяє усвідомлювати роль культурних контактів у формуванні мовної системи. Наведене безпосередньо впливає на соціокультурну компетентність, сприяючи розумінню соціальних норм і мовних умовностей, які зберігаються до сьогодні.

Вкрай важливою є можливість поєднання теоретичного та практичного підходів: студенти можуть читати хронологічні розділи, знайомитися зі статистичними даними (Statistics & Facts), а потім застосовувати ці знання у власних завданнях, наприклад, «Порівняльний аналіз лексики давньо-англійського періоду та сучасної англійської». Виконання цього завдання включає виділення запозичених слів, аналіз їхніх значень і культурного впливу, що стимулює формування навичок критичного аналізу та глибокого розуміння соціокультурного контексту.

Безумовно, ресурс сприяє інтенсивному розвитку лексичного та історико-культурного словника студентів-філологів, дозволяючи їм бачити англійську мову як динамічну систему, що постійно змінюється під впливом соціальних і культурних чинників. Завдяки цьому студенти формують здатність до толерантного, гнучкого та обґрунтованого міжкультурного спілкування, що є важливим аспектом соціокультурної компетентності у філологічній освіті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, доцільно зазначити, що формування соціокультурної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення курсу «Історія англійської мови» виступає важливим складником їхньої професійної підготовки та передбачає інтеграцію лінгвістичних, культурологічних і комунікативних аспектів навчання. Водночас встановлено, що ефективність цього процесу значною мірою забезпечується системним залученням історико-лінгвістичного аналізу мовних явищ у поєднанні з інтерпретацією соціокультурних чинників розвитку англійської мови. У цьому контексті доведено, що використання етимологічного аналізу лексичних одиниць, дослідження історичних запозичень, а також аналізу культурно зумовлених змін у лексиці сприяє глибшому усвідомленню студентами взаємозв'язку мовної еволюції та суспільних трансформацій. Крім того, обґрунтовано доцільність застосування автентичних навчальних матеріалів, інтерактивних форм діяльності, аналітичних завдань і цифрових ресурсів, що забезпечують розширення культурного контексту мовної підготовки та активізують пізнавальну мотивацію здобувачів освіти. Відтак інтеграція історико-лінгвістичного, культурологічного та комунікативного підходів у межах курсу «Історія англійської мови» створює сприятливі умови для розвитку здатності студентів інтерпретувати мовні явища у ширшому соціокультурному контексті та формує готовність до ефективної міжкультурної комунікації. Відтак реалізація зазначених освітніх методів сприяє комплексному розвитку соціокультурної компетентності майбутніх філологів і підвищує якість їхньої професійної підготовки в умовах сучасного полікультурного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні методичних засад інтеграції історико-лінгвістичного та культурологічного підходів у процесі викладання курсу «Історія англійської мови» з метою підвищення ефективності формування соціокультурної компетентності студентів-філологів.

Література

1. Скрипник Н. І. Соціокультурна компетентність як складова мовної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Науковий журнал Львівського державного

університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис». 2019. № 6. С. 186-191. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2019-6-32

2. Надольська Ю., Єпіфанцева Л., Єгорова Ю. Формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови та літератури. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2024. № 2(33). С. 197-202. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-197-202

3. Яковенко Н. В. Розвиток соціокультурної компетентності у контексті сучасної методики викладання англійської мови у закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2023. Випуск 61. Том 2. С. 172-175. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.34

4. Безвін Ю. Г., Подосиннікова Г. І. Особливості формування соціокультурної компетентності в майбутніх викладачів англійської мови засобами інформаційно-дослідницького проекту. Науково-методичний журнал" Іноземні мови". 2019. № 4. С. 24-37. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2019.4.186213

5. Терентьєва Н., Романюк В. Використання інформаційних технологій у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2023. № 178(22). С. 127-132. DOI: https://doi.org/10.58407/232222

6. Зварич І. Розвиток англійської мови в історичному дискурсі та формування груп англомовних країн. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2018. № 1. С. 15-18. DOI: https://doi.org/10.17721/2415-3699.2018.7.04

7. Vdovenko T. Teaching history of english on-line. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Історичні науки. 2023. № 62. С. 54-60. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(62)-6

8. Episodes. The History of English Podcast. URL: https://historyofenglishpodcast.com/episodes/

9. The History of English. URL: https://www.thehistoryofenglish.com/

References

1. Skrypnyk, N. I. (2019). Sotsiokulturna kompetentnist yak skladova movnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Sociocultural competence as a component of language training of specialists in higher education institutions]. Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal, 6, 186-191. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2019-6-32 [in Ukrainian].

2. Nadolska, Yu., Yepifantseva, L., & Yehorova, Yu. (2024). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v protsesi vyvchennia inozemnoi movy ta literatury [Formation of sociocultural competence of higher education students in the process of studying a foreign language and literature]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 2(33), 197-202. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-197-202 in Ukrainian].

3. Yakovenko, N. V. (2023). Rozvytok sotsiokulturnoi kompetentnosti u konteksti suchasnoi metodyky vykladannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [Development of sociocultural competence in the context of modern methods of teaching English in higher education institutions]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 61(2), 172-175. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.34 [in Ukrainian].

4. Bezvin, Yu. H., & Podosynnikova, H. I. (2019). Osoblyvosti formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti v maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy zasobamy informatsiino-doslidnytskoho proektu [Peculiarities of forming sociocultural competence of future English teachers by means of an information research project]. Inozemni movy – Foreign Languages, 4, 24-37. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2019.4.186213 [in Ukrainian].

5. Terentieva, N., & Romaniuk, V. (2023). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy [Use of information technologies in the process of forming sociocultural competence of future foreign language teachers]. Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium" imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", 178(22), 127-132. DOI: https://doi.org/10.58407/232222 [in Ukrainian].

6. Zvarych, I. (2018). Rozvytok anhliiskoi movy v istorychnomu dyskursi ta formuvannia hrup anhlomovnykh krain [Development of the English language in historical discourse and the formation of groups of English-speaking countries]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy, 1, 15-18. DOI: https://doi.org/ 10.17721 /2415-3699.2018.7.04 [in Ukrainian].

7. Vdovenko, T. (2023). Teaching history of English on-line. Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Istorychni nauky – Scientific Bulletin of Izmail State University of Humanities. Series: Historical Sciences, 62, 54-60. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(62)-6 [in English].

8. Episodes. The History of English Podcast. URL: https://historyofenglishpodcast. com/episodes/ [in English].

9. The History of English. URL: https://www.thehistoryofenglish.com/ [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:81’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1109-1120

Музика Тетяна кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри української філології та суспільствознавчих дисциплін, ЗВО «Університет Короля Данила», м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-4469-9664

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ ФОРМАТІВ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню проблеми формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти засобами сучасних інтерактивних презентаційних форматів. Сучасне освітнє середовище розглядає комунікативні навички як важливий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців, адже ефективна комунікація є необхідною умовою успішної професійної діяльності, академічної мобільності та міжкультурної взаємодії.

Особливу увагу приділено форматам Pecha Kucha, Elevator Pitch, Lightning Talk та Storytelling, які активно використовуються у світовій освітній практиці для розвитку навичок публічного мовлення та презентації ідей. Розглянуто їхній педагогічний потенціал у розвитку усного мовлення, переконливості аргументації, логічної структури висловлювання та навичок публічної презентації.

Проаналізовано теоретичні засади формування комунікативної компетентності, визначено її основні компоненти та окреслено роль інтерактивних методів навчання у розвитку мовленнєвої діяльності студентів.

Доведено, що регулярне використання коротких структурованих виступів у навчальному процесі стимулює критичне мислення, підвищує рівень мотивації студентів, розвиває навички швидкого формулювання думок та сприяє формуванню сучасної комунікативної культури.

Встановлено, що інтеграція зазначених форматів у навчальний процес дозволяє поєднати академічну підготовку із розвитком soft skills, необхідних для професійної та соціальної реалізації студентів. Запропоновано методичні рекомендації щодо використання цих форматів на практичних заняттях, семінарах, студентських конференціях та під час презентації навчальних проєктів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, здобувачі вищої освіти, публічне мовлення, презентаційні технології, Pecha Kucha, Elevator Pitch, Storytelling, інтерактивні методи навчання.

Tetiana Muzyka PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Social Sciences, King Danylo University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-4469-9664

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS THROUGH INNOVATIVE PRESENTATION FORMATS

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of developing communicative competence in higher education students through modern interactive presentation formats.

The contemporary educational environment considers communicative skills as an essential component of professional training, as effective communication is a prerequisite for successful professional activity, academic mobility, and intercultural interaction.

Particular attention is paid to such formats as *Pecha Kucha*, *Elevator Pitch*, *Lightning Talk*, and *Storytelling*, which are widely used in global educational practice to develop public speaking and idea presentation skills.

Their pedagogical potential in enhancing oral communication, persuasive argumentation, logical structuring of speech, and public presentation skills is analyzed.

The theoretical foundations of communicative competence formation are examined, its key components are identified, and the role of interactive teaching methods in the development of students' speech activity is outlined. It is argued that the regular use of short, structured presentations in the educational process stimulates critical thinking, increases students' motivation, develops the ability to formulate ideas quickly, and contributes to the formation of modern communicative culture.

It is established that the integration of these formats into the educational process enables the combination of academic training with the development of soft skills necessary for students' professional and social realization. Methodological recommendations for the use of these formats in practical classes, seminars, student conferences, and project presentations are proposed.

Keywords: communicative competence, higher education students, public speaking, presentation technologies, Pecha Kucha, Elevator Pitch, Storytelling, interactive teaching methods.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі формування комунікативної компетентності студентів набуває особливої актуальності. За сучасних умов глобалізації, розвитку цифрових технологій та інтенсивної міжкультурної взаємодії здатність ефективно комунікувати стає однією з ключових професійних навичок. Сучасний фахівець повинен не лише володіти професійними знаннями, а й уміти чітко, логічно та переконливо презентувати свої ідеї, аргументувати позицію, вести діалог і працювати в команді. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, як наголошують науковці, розглядається як складне інтегративне явище, що поєднує мовні знання, соціокультурну обізнаність, когнітивні стратегії взаємодії та особистісну здатність до конструктивного діалогу [5; 5].

Сучасні євроінтеграційні тенденції розвитку освіти в Україні зумовлюють підвищення вимог до особистісно-професійних характеристик студентів, насамперед до рівня їхньої комунікативної компетентності [3].

Важливу роль у формуванні цих умінь відіграють заклади вищої освіти. Традиційні форми навчання не завжди забезпечують достатні можливості для розвитку навичок публічного мовлення, тому виникає потреба у впровадженні інноваційних педагогічних технологій, які стимулюють активну участь студентів у навчальному процесі.

З огляду на це навчання здобувачів вищої освіти вимагає дотримання низки ключових принципів, зокрема орієнтації на самовиховання й усвідомлення студентами тих елементів комунікативної компетентності, що потребують удосконалення, урахування наявного навчального часу, навчально-методичної бази та альтернативних форм розвитку мовлення, комплексного підходу до розв’язання комунікативних завдань, а також гуманізації й відкритості освітнього процесу через поєднання традиційних і інноваційних соціокультурних практик [4; 57].

Як відомо, комунікативна компетентність є складним багатовимірним явищем, що включає не лише мовні знання, а й уміння використовувати їх у конкретних соціальних ситуаціях. Як зазначає Делл Хаймс, комунікативна компетентність передбачає здатність використовувати мовні ресурси відповідно до контексту комунікації: «Звичайна дитина засвоює знання про речення не лише як граматично правильні, а й як комунікативно доцільні в конкретній мовленнєвій ситуації» [8].

Отже, формування комунікативної компетентності потребує створення таких навчальних умов, у яких студенти зможуть практикувати реальні комунікативні ситуації. Одним із ефективних інструментів для цього є використання сучасних презентаційних форматів, що поєднують елементи публічного виступу, аргументації та інтерактивної взаємодії з аудиторією.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти є однією з ключових у сучасній педагогіці та лінгводидактиці, оскільки ефективна професійна діяльність фахівця значною мірою залежить від рівня розвитку його комунікативних умінь. Теоретичні засади дослідження комунікативної компетентності були закладені у працях Д. Хаймса, який визначав її як здатність особистості використовувати мовні засоби відповідно до соціального контексту комунікації та норм мовленнєвої поведінки [8].

У сучасних українських наукових розвідках значна увага приділяється розвитку комунікативної компетентності студентів у процесі професійної підготовки.

Зокрема, А. Бабій та С. Турлюк наголошують, що комуніка-тивна компетентність є важливою складовою професійної компетентності майбутнього спеціаліста та визначає ефективність його взаємодії у професійному середовищі [1].

Подібної позиції дотримується І. Бойко, яка підкреслює, що сучасні освітні стандарти передбачають розвиток комунікативних умінь як однієї з ключових компетентностей здобувачів освіти [2].

Окремі дослідження присвячені педагогічним умовам формування комунікативної компетентності у закладах вищої освіти. Так, М. Іасечко, С. Рабійчук, Н. Михальченко та інші зазначають, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від використання активних та інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку мовленнєвої активності студентів та формуванню навичок публічного виступу [7]. Водночас Л. Гребенюк, І. Дубровіна та Н. Аніщенко підкреслюють, що формування комунікативної компетентності потребує створення освітнього середовища, яке стимулює практичне застосування мовленнєвих умінь у різних комунікативних ситуаціях [4].

Сучасні іноземні дослідження також звертають увагу на використання інноваційних методів навчання, зокрема презентаційних форматів. Зокрема, P. Mabuan доводить, що застосування формату Pecha Kucha сприяє розвитку навичок публічного мовлення, структурованого викладу інформації та підвищує мотивацію студентів до активної участі у навчальному процесі [9]. Такі формати дозволяють поєднати мовленнєву діяльність із візуалізацією інформації, що значно підвищує ефективність комунікації.

Попри значну кількість досліджень, у науковій літературі недостатньо висвітлено питання використання інноваційних презентаційних форматів, зокрема PechaKucha, storytelling та elevator pitch тощо у процесі викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» як засобу формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до рівня комунікативної підготовки майбутніх фахівців у сучасному освітньому та професійному середовищі. У контексті євроінтеграційних процесів розвитку освіти особливої ваги набуває формування у студентів умінь ефективної усної комунікації, публічного виступу, аргументації та презентації власних ідей. Використання інноваційних презентаційних форматів у навчальному процесі створює додаткові можливості для розвитку цих умінь, сприяє підвищенню мотивації студентів до мовленнєвої діяльності та формуванню їхньої комунікативної компетентності.

Метою статті є дослідження дидактичного потенціалу інноваційних презентаційних форматів (PechaKucha, Storytelling, Elevator Pitch та ін.) та визначення їхньої ролі у формуванні комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна компетентність охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: лінгвістичний (знання граматики, лексики та фонетики мови), соціолінгвістичний (розуміння соціальних норм спілкування, стилістичних особливостей мовлення та культурного контексту), дискурсивний (здатність будувати логічно структуроване висловлення), стратегічний (уміння використовувати різні комунікативні стратегії для досягнення ефективного спілкування).

Формування комунікативної компетентності є одним із ключових завдань сучасної системи освіти.

Ефективна комунікація передбачає не лише граматичну правильність мовлення, а й уміння адаптувати його до конкретної комунікативної ситуації.

Сучасна освітня практика дедалі активніше орієнтується на використання інтерактивних методів навчання, що стимулюють мовленнєву активність студентів, розвивають критичне мислення та сприяють формуванню комунікативної компетентності. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження інноваційних презентаційних форматів, які поєднують елементи академічної комунікації, публічного виступу та творчого представлення інформації.

Використання таких форматів у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» створює умови для формування у студентів навичок чіткого й логічного висловлення думок, аргументації власної позиції, використання професійної лексики та ефективної взаємодії з аудиторією. Крім того, презентаційні формати сприяють розвитку так званих soft skills, зокрема навичок публічного мовлення, презентації ідей, командної роботи та критичного аналізу інформації.

Одним із найбільш популярних сучасних презентаційних форматів є Pecha Kucha, який передбачає використання 20 слайдів, що демонструються по 20 секунд кожен. Така чітка структура виступу обмежує час презентації та змушує доповідача максимально концентруватися на ключових ідеях, уникаючи надлишкових пояснень або другорядної інформації.

Педагогічна цінність цього формату полягає у формуванні навичок структурованого мислення та лаконічного викладу матеріалу. Студенти вчаться логічно організовувати інформацію, визначати головні смислові акценти виступу та презентувати матеріал у чіткій послідовності. Крім того, обмеження часу стимулює розвиток навичок тайм-менеджменту та підвищує рівень концентрації під час публічного виступу.

Як зазначають дослідники, використання формату Pecha Kucha у навчальному процесі сприяє активізації мовленнєвої діяльності студентів і допомагає їм зосередитися на основній ідеї повідомлення, формуючи чітку логічну структуру виступу [9].

У межах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» доцільно використовувати інноваційні формати презентацій та коротких виступів для представлення професійно орієнтованих тем. Такий підхід сприяє одночасному розвитку мовленнєвої та фахової компетентностей студентів, оскільки навчальна діяльність безпосередньо пов’язується з майбутньою професійною практикою.

Одним із ефективних завдань може бути презентація у форматі Pecha Kucha на тему «Моя майбутня професія». Під час виконання цього завдання студенти готують коротку презентацію, присвячену особливостям обраної професійної діяльності. У виступі вони мають окреслити актуальність професії, визначити ключові професійні компетентності, охарактеризувати комунікативні аспекти фахової діяльності та представити перспективи розвитку відповідної галузі.

Зміст презентації може варіюватися залежно від спеціальності студентів. Так, студенти спеціальностей «Маркетинг» можуть зосереджуватися на ролі комунікацій у просуванні брендів і взаємодії з цільовою аудиторією. Для студентів «Менеджменту» доцільним є висвітлення комунікативних аспектів управління командою та організації ділових переговорів. Студенти спеціальності «Бізнес і підприємництво» можуть акцентувати увагу на комунікації з партнерами та інвесторами, тоді як для студентів «Фінансів та банківської справи» важливими є питання професійної комунікації з клієнтами та пояснення фінансових рішень. Для студентів спеціальності «Право» ключовими є аспекти юридичної аргументації, судової риторики та професійної етики спілкування. Виконання такого завдання сприяє активному використанню професійної лексики, формує

навички структурованого мовлення та розвиває вміння стисло й логічно презентувати інформацію.

Іншим прикладом може бути завдання «Професійний термін», під час якого студент презентує один ключовий термін зі своєї галузі. У виступі необхідно подати визначення поняття, окреслити сферу його використання, навести приклади застосування у професійній діяльності та пояснити його значення для майбутньої професії. Наприклад, студенти спеціальності «Маркетинг» можуть аналізувати такі поняття, як «бренд-позиціонування» або «цільова аудиторія»; студенти «Менеджменту» – «лідерство» чи «корпоративна культура»; студенти «Бізнесу і підприємництва» – «стартап» або «бізнес-модель»; студенти «Фінансів та банківської справи» – «інвестиційний портфель» чи «ліквідність»; а студенти спеціальності «Право» – «прецедент», «договірне право» або «правова відповідальність». Така вправа сприяє формуванню термінологічної компетентності студентів і розвитку навичок академічного мовлення.

Ще одним ефективним інструментом розвитку комунікативних навичок є формат elevator pitch, який передбачає коротку презентацію тривалістю приблизно 30–60 секунд. Основною метою такого виступу є максимально чітке й переконливе донесення ключової ідеї або пропозиції за дуже обмежений час.

Використання Elevator Pitch у навчальному процесі сприяє розвитку здатності швидко формулювати думки, визначати головну ідею повідомлення та будувати аргументоване висловлення. Такий формат вимагає від студента високого рівня мовленнєвої концентрації та логічності викладу матеріалу.

У курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» доцільно використовувати вправу «Мій дослідницький проєкт», під час якої студент має за одну хвилину представити ідею власного дослідження. Зміст виступу може бути пов’язаний із професійною сферою студентів. Наприклад, студенти спеціальності «Маркетинг» можуть презентувати дослідження поведінки споживачів, студенти «Менеджменту» – проблему ефективного управління командою, студенти «Бізнесу і підприємництва» – інноваційну бізнес-ідею, студенти «Фінансів» – аналіз інвестиційних стратегій, а студенти «Права» – актуальну правову проблему. У виступі необхідно коротко сформулювати проблему, визначити мету дослідження, пояснити актуальність теми та окреслити очікувані результати. Виконання такого завдання розвиває навички академічної комунікації та вміння стисло презентувати результати наукової діяльності.

Цікавим є завдання «Переконай аудиторію», у межах якого студент має коротко аргументувати важливість певної ідеї або явища у професійній

сфері. Наприклад, студенти можуть обґрунтовувати значення етичного маркетингу, необхідність ефективної комунікації в управлінні організацією, роль інновацій у розвитку підприємництва, важливість фінансової грамотності або значення правової культури у суспільстві. Після виступу інші студенти можуть оцінювати його за такими критеріями, як логічність аргументації, переконливість мовлення та чіткість формулювання думки.

Метод Storytelling базується на використанні історій як ефективного засобу передачі інформації. На відміну від традиційної презентації, що ґрунтується переважно на логічному викладі фактів, Storytelling поєднує логічний і емоційний компоненти комунікації. Саме тому інформація, подана у формі історії, краще запам'ятовується та викликає більшу зацікавленість аудиторії.

У педагогічній практиці Storytelling використовується для розвитку креативного мислення, формування навичок усного мовлення та підвищення емоційної залученості студентів у навчальний процес. Крім того, цей метод допомагає студентам навчитися встановлювати контакт з аудиторією та ефективно використовувати мовні засоби для створення переконливого виступу.

На заняттях з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» ефективним є завдання «Професійна ситуація», під час якого студент розповідає історію, пов'язану з певною комунікативною ситуацією у професійному середовищі. Це може бути історія про першу співбесіду, переговори з клієнтом, презентацію бізнес-проєкту, вирішення конфлікту в команді або юридичну консультацію. Виконання такого завдання допомагає студентам моделювати реальні ситуації професійної комунікації та розвивати навички аргументованого мовлення.

Ефективною є зокрема вправа «Один день із життя фахівця», у межах якої студенти описують типовий робочий день представника певної професії. Наприклад, студенти спеціальності «Маркетинг» можуть описувати процес підготовки рекламної кампанії, студенти «Менеджменту» – організацію роботи команди, студенти «Фінансів» – аналіз фінансових показників компанії, а студенти «Права» – підготовку до судового засідання або юридичної консультації. У процесі виконання цього завдання студенти використовують професійну лексику, формують навички монологічного мовлення та вчаться логічно структурувати розповідь.

Формат Lightning Talk передбачає короткий виступ тривалістю 3–5 хвилин, під час якого необхідно представити ключову ідею дослідження, проєкту або проблеми. Такий формат часто використовується на наукових конференціях і академічних заходах, оскільки дозволяє швидко ознайомити аудиторію з основними результатами дослідження.

У навчальному процесі Lightning Talk є ефективним засобом розвитку навичок наукової презентації та академічного мовлення. Студенти вчаться стисло представляти складну інформацію, аргументувати власну позицію та логічно структурувати виступ.

У курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» можна використовувати завдання «Актуальна проблема моєї професії», під час якого студент готує коротку доповідь про одну з проблем у своїй професійній галузі. Наприклад, це може бути проблема етичності рекламних стратегій у маркетингу, ефективності управлінських рішень у менеджменті, фінансових ризиків у банківській сфері або застосування новітніх технологій у юридичній практиці. У виступі необхідно окреслити проблему, визначити її причини та запропонувати можливі шляхи розв'язання.

Ще одним варіантом є завдання «Наукова новинка», під час якого студент представляє нове дослідження, технологію або інновацію у своїй професійній сфері. Така вправа сприяє розвитку академічного стилю мовлення, формує навички аргументації та готує студентів до участі у наукових конференціях.

Таким чином, використання інноваційних презентаційних форматів у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» сприяє створенню активного комунікативного середовища, у якому студенти можуть розвивати навички публічного мовлення, аргументації та професійної взаємодії. Застосування таких методів навчання дозволяє поєднати мовну підготовку з розвитком професійно важливих комунікативних умінь, що є необхідною умовою успішної діяльності майбутніх фахівців.

Отже, формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти є одним із ключових завдань сучасної мовної підготовки, оскільки ефективна професійна діяльність неможлива без уміння чітко, логічно та переконливо висловлювати власні думки, аргументувати позицію та взаємодіяти з аудиторією. У цьому контексті особливого значення набуває впровадження інтерактивних методів навчання, які активізують мовленнєву діяльність студентів та сприяють розвитку їхніх комунікативних умінь.

Проведений аналіз засвідчив, що використання інноваційних презентаційних форматів, зокрема Pecha Kucha, Elevator Pitch, Storytelling та Lightning Talk, має значний педагогічний потенціал у формуванні комунікативної компетентності студентів. Ці формати сприяють розвитку навичок структурованого мислення, лаконічного та аргументованого висловлення думок, уміння презентувати інформацію в обмежений час, а також підвищують рівень упевненості під час публічних виступів.

Встановлено, що інтеграція таких презентаційних форматів у курс «Українська мова за професійним спрямуванням» створює ефективне

комунікативне середовище, у якому студенти мають можливість поєднувати мовну підготовку з розвитком професійно важливих навичок. Виконання практичних завдань, пов'язаних із підготовкою коротких презентацій, сприяє активному використанню професійної лексики, формує навички академічного мовлення та розвиває здатність адаптувати мовлення до конкретної комунікативної ситуації.

Важливим результатом використання зазначених форматів є також розвиток soft skills, зокрема навичок критичного мислення, креативності, ефективної взаємодії з аудиторією та вміння переконливо представляти власні ідеї. Крім того, такі методи навчання підвищують мотивацію студентів до активної участі у навчальному процесі та сприяють формуванню сучасної комунікативної культури.

Таким чином, використання інноваційних презентаційних форматів у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням є ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності студентів і водночас сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної професійної комунікації у різних сферах діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній апробації комплексної методики використання презентаційних форматів у викладанні української мови за професійним спрямуванням, а також у вивченні їхньої ефективності у формуванні комунікативної компетентності студентів різних спеціальностей та у контексті міжкультурної академічної комунікації.

Література

1. Бабій А., Турлюк С. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1 (113.1). С. 4–8. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-1.

2. Бойко І. Комунікативна компетентність в контексті сучасних освітніх стандартів та наукових досліджень. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. № 22. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320159.

3. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ МОН України від 14.08.2013 № 1176. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text (дата звернення: 15.03.2026).

4. Гребенюк Л. В., Дубровіна І. В., Аніщенко Н. В. Чинники формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. 2023. № 4 (91). С. 56–61.

5. Ніколашина Т. І., Сіладі В. В., Погоріла С. Г. Формування комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти через впровадження проєктних технологій. *Академічні візії*. 2025. № 43. С. 1-12 URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1863 (дата звернення: 15.03.2026).

6. Поліщук А. В., Дуганець В. І., Дуганець В. І. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Професійно-*

прикладні дидактики. 2023. № 1. С. 12–16. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-2.

7. Iasechko M., Rabiichuk S., Mykhalchenko N., Pavlushchenko N., Dzhurylo A. Pedagogical Conditions for the Formation of Communicative Competence of Students of Higher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2024. Vol. 24, No. 5. P. 30–36. DOI: https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i5.6997

8. Hymes D. On Communicative Competence. In: Gumperz J., Hymes D. *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin Books, 1972. P. 269–293.

9. Mabuan R. Developing ESL/EFL Learners' Public Speaking Skills Through Pecha Kucha Presentations. *English Review: Journal of English Education*. 2017. Vol. 6, No. 1. P. 1–10. DOI: https://doi.org/10.25134/erjee.v6i1.765.

References:

1. Babii, A., & Turliuk, S. (2023). Komunikatyvna kompetentnist – osnova profesiinoi diialnosti spetsialista [Communicative competence as the basis of professional activity of a specialist]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 1.1 (113.1), 4–8. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-1 [in Ukrainian].

2. Boiko, I. (2024). Komunikatyvna kompetentnist v konteksti suchasnykh osvitnikh standartiv ta naukovykh doslidzhen [Communicative competence in the context of modern educational standards and scientific research]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*, 22. https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320159 [in Ukrainian].

3. Haluzeva kontseptsiia rozvytku neperervnoi pedahohichnoi osvity [Sectoral concept of development of continuous pedagogical education]. (2013, August 14). Retrieved March 15, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text [in Ukrainian].

4. Hrebeniuk, L. V., Dubrovina, I. V., & Anishchenko, N. V. (2023). Chynnyky formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Factors of formation of communicative competence of higher education students]. 4 (91), 56–61 [in Ukrainian].

5. Nikolashyna, T. I., Siladi, V. V., & Pohorila, S. H. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity cherez vprovadzhennia proiektnykh tekhnolohii [Formation of communicative competence of higher education students through the implementation of project technologies]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 43, 1–12. Retrieved March 15, 2026, from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1863 [in Ukrainian].

6. Polishchuk, A. V., Duhanets, V. I., & Duhanets, V. I. (2023). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of communicative competence of higher education students in distance learning conditions]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional and applied didactics*, 1, 12–16. https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-2 [in Ukrainian].

7. Iasechko, M., Rabiichuk, S., Mykhalchenko, N., Pavlushchenko, N., & Dzhurylo, A. (2024). Pedagogical conditions for the formation of communicative competence of students of higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(5), 30–36. https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i5.6997

8. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Gumperz & D. Hymes, *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin Books.

9. Mabuan, R. (2017). Developing ESL/EFL learners' public speaking skills through Pecha Kucha presentations. *English Review: Journal of English Education*, 6(1), 1–10. https://doi.org/10.25134/erjee.v6i1.765

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’25:37.091-056.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1121-1133

Нестелєєв Максим Аркадійович кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов’янської філології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов’янськ, https://orcid.org/0000-0002-9847-4831

Бондарчук Анна Вікторівна викладач, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0002-5529-386X

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ Й ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ ВІЗУАЛЬНО-НАРАТИВНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті досліджується специфіка перекладу й імплементації англомовних візуально-наративних методик таких як PECS, соціальні історії, сторітелінг для дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Актуальність тематики зумовлена переходом до мультимодальної парадигми, де зміст комунікації формується через взаємодію п’яти семіотичних систем: лінгвістичної, візуальної, аудіальної, жестової та просторової.

Звісно, впровадження цих підходів вимагає не лише безпосереднього перекладу, а й складного інтерсеміотичного перенесення й адаптації до культурних і педагогічних реалій. Перекладач виступає активним посередником, застосовуючи стратегії реординації, додавання, видалення та модифікації зображень для досягнення семіотичної адекватності, що переважає над формальною еквівалентністю.

Особливу увагу приділено морфосинтаксичним викликам під час адаптації системи PECS. Типологічна відмінність між аналітичною англійською та флективною українською мовами створює серйозне когнітивне навантаження піл час відмінювання іменників, узгодженні прикметників і використанні сенсорних дієслів. Під час перекладу соціальних історій Керол Ґрей наголошується на збереженні «підтримуючого голосу» та суворого балансу описових і директивних речень без жорстких українських імперативів. Також розглянуто інноваційний потенціал цифрових інструментів: VR, штучний інтелект, додаток «Colin». Водночас, щоб уникнути перевантаження дітей, акцентується на принципах розвантаження робочої пам’яті за методикою Дж. Конті: домінування слухання над читанням, мінімізація тексту і чанкінг.

У висновку стає зрозуміло, що переклад і адаптація зазначених вище методик є глибоко міждисциплінарним процесом. Ефективна соціалізація потребує розробки вітчизняних методичних рекомендацій та словників і застосування мультимодальних ігрових вправ для подолання дитячого егоцентризму та розвитку емпатії у дітей з особливими потребами.

Ключові слова: візуально-наративні методики, переклад, діти з особливими освітніми потребами, мультимодальність, інтерсеміотичний переклад, інклюзивна освіта, система PECS, соціальні історії, семіотична адекватність.

Nestelieiev Maksym Arkadiiovych PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Germanic and Slavic Philology, Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, https://orcid.org/0000-0002-9847-4831

Bondarchuk Anna Viktorivna Lecturer, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0009-0002-5529-386X

TRANSLATION SPECIFICS AND IMPLEMENTATION OF ENGLISH-LANGUAGE VISUAL-NARRATIVE METHODS IN THE SOCIALIZATION PROCESS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article explores the specifics of translating and implementing English-language visual-narrative methods, such as PECS, social stories, and storytelling, for children with special educational needs in Ukraine. The relevance of the topic is driven by the shift towards a multimodal paradigm, where the content of communication is formed through the interaction of five semiotic systems: linguistic, visual, auditory, gestural, and spatial.

Naturally, the implementation of these approaches requires not only direct translation but also complex intersemiotic transfer and adaptation to cultural and pedagogical realities. The translator acts as an active mediator, employing strategies of reordering, addition, omission, and image modification to achieve semiotic adequacy, which takes precedence over formal equivalence.

Special attention is given to the morphosyntactic challenges in adapting the PECS system. The typological difference between the analytical English language and the inflected Ukrainian language creates a significant cognitive load regarding noun declension, adjective agreement, and the use of sensory verbs. When translating Carol Gray's social stories, emphasis is placed on preserving the «supportive voice» and maintaining a strict balance of descriptive and directive sentences without relying on harsh Ukrainian imperatives. The innovative

potential of digital tools like VR, artificial intelligence, and the «Colin» app is also examined. At the same time, to avoid cognitive overload in children, the focus is placed on the principles of working memory offloading according to J. Conti's methodology: the dominance of listening over reading, text minimization, and chunking.

In conclusion, it is evident that the translation and adaptation of the aforementioned methods is a deeply interdisciplinary process. Effective socialization requires the development of national methodological guidelines and dictionaries, as well as the application of multimodal play exercises to overcome childhood egocentrism and develop empathy in children with special needs.

Keywords: visual-narrative methods, translation, children with special educational needs, multimodality, intersemiotic translation, inclusive education, PECS system, social stories, semiotic adequacy.

Постановка проблеми. Трансформація сучасного освітнього простору в бік інклюзивності вимагає переосмислення фундаментальних підходів до комунікації, особливо в контексті роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. У центрі цієї трансформації стоїть перехід від традиційної лінгвоцентричної моделі до мультимодальної парадигми, де значення конструюється через взаємодію декількох семіотичних систем. В англомовному освітньому середовищі впродовж останніх десятиліть сформувалася значна кількість візуально-наративних методик, які активно застосовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. До найбільш відомих належать система альтернативної комунікації PECS, соціальні історії, а також різні форми інтерактивного сторітелінгу [3, 4]. Їхня ефективність підтверджується численними дослідженнями у галузі спеціальної педагогіки, психології та логопедії.

Разом із тим впровадження підходів у національний освітній простір потребує не лише перекладу методичних матеріалів, а і їхньої адаптації до мовних, культурних і педагогічних особливостей українського контексту. У цьому випадку переклад виступає не просто технічним перенесенням інформації з однієї мови в іншу, а складним процесом інтерпретації та переосмислення змісту з урахуванням особливостей цільової аудиторії.

Аналіз перекладу та імплементації візуально-наративних методик набуває міждисциплінарного характеру, поєднуючи теоретичні положення лінгвістики, перекладознавства, психолінгвістики та спеціальної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема імплементації візуально-наративних методик формується на перетині спеціальної педагогіки, перекладознавства та інноваційних технологій. Перехід від

лінгвоцентричної моделі до мультимодальної розглядається у працях вітчизняних (О.Р. Гарбич-Мошора, Т.М. Шарова) та зарубіжних науковців. Наголошується, що адаптивні технології та візуальні наративи є ключовими засобами соціалізації та подолання бар'єрів. Згідно з теорією Р. Ойттінен, переклад дитячої літератури розглядається не як буквальне відтворення, а як діалог культур і обов'язкова вікова адаптація, де текст і зображення є нероздільними.

Дослідники доводять високу ефективність цих методик альтернативної та додаткової комунікації (К. Ґрей). Проте в Україні їхнє впровадження ускладнюється типологічною різницею мов. Це вимагає застосування методів мінімізації когнітивного навантаження, зокрема стратегії чанкінгу за принципами EPI Дж. Конті. Дослідження останніх років фокусуються на імплементації штучного інтелекту для інтерактивного сторітелінгу в інклюзії.

Попри значну кількість праць, комплексного теоретико-прагматичного обґрунтування лінгвокультурної адаптації англомовних методик до українських реалій досі бракує.

Мета статті полягає у комплексному теоретико-методологічному та прагматичному обґрунтуванні специфіки перекладу, лінгвокультурної адаптації й імплементації англомовних візуально-наративних методик у процес соціалізації та навчання дітей з особливими освітніми потребами в українському інклюзивному просторі.

Для досягнення поставленої мети визначено такий комплекс дослідницьких завдань:

1. Систематизувати концептуальні засади мультимодального навчання, розкривши функціональну взаємодію п'яти ключових семіотичних систем як як механізму компенсації комунікативних дефіцитів у дітей з особливими потребами.

2. Визначити та класифікувати стратегії інтерсеміотичного перекладу для адаптації візуально-наративних текстів на основі дитиноцентричного підходу.

3. Дослідити лінгвістичні асиметрії під час перекладу бази PECS з англійської на українську та запропонувати шляхи їхнього подолання для зниження когнітивного навантаження.

4. Проаналізувати структуру соціальних історій (за К. Ґрей) та визначити підходи до їхнього перекладу зі збереженням емоційно-підтримуючого дискурсу.

5. Оцінити дидактичний потенціал та етичні ризики використання генеративного штучного інтелекту для створення персоналізованих матеріалів в інклюзивних класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній освітній практиці мультимодальність визначається як використання та поєднання різних семіотичних ресурсів (зображень, жестів, мовлення, просторових елементів) для створення цілісного повідомлення. У контексті спеціальної освіти мультимодальний підхід стає не лише педагогічним прийомом, а життєво необхідною стратегією, що забезпечує доступ до знань через різні сенсорні канали. Теоретичним підґрунтям цього підходу є системно-функціональна лінгвістика, яка розглядає мову як один із багатьох ресурсів для створення сенсу, що функціонує в межах ширшого соціального контексту [1].

Мультимодальне навчання інтегрує різноманітні медіаформи, які включають у себе текст, відео й інтерактивні елементи, що дають змогу підвищити рівень залученості учнів та сприяють глибшому когнітивному опрацюванню матеріалу [1]. Особливе значення має концепція семіотичних афордансів – потенційних можливостей кожного модусу (візуального, аудіального, вербального) передавати специфічні аспекти значення. Наприклад, візуальний модус часто краще справляється з передачею просторових відношень, тоді як вербальний – з позначенням часових послідовностей та абстрактних логічних зв’язків.

Ефективна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами через візуально-наративні методики базується на опануванні п’яти основних семіотичних систем, що взаємодіють у мультимодальному тексті. У традиційній лінгвістиці головна роль відводиться слову, проте в інклюзивному дискурсі зміст народжується на перетині різних каналів сприйняття, кожен з яких виконує свою специфічну функцію.

Лінгвістична складова залишається основою комунікації, оскільки саме через мовлення відбувається формування та передавання складних смислів, проте її межі значно розширюються. Вона охоплює не лише лексичний склад і синтаксичну структуру речень, а й складні паралінгвістичні параметри усної мови: інтонаційні малюнки, логічні наголоси, темп і ритміку. Для дітей з особливими освітніми потребами лінгвістичний модус є інструментом структурування досвіду та формування логічних зв’язків, проте він часто потребує допоміжних засобів з інших систем через труднощі у сприйнятті чистої абстракції.

Візуальна система відіграє надзвичайно важливу роль у навчанні дітей з особливими освітніми потребами та виступає потужним семіотичним ресурсом, що знижує когнітивне навантаження. Використання кольорів, насиченості, специфічних символів і ракурсів дає перетворити абстрактні концепції на конкретні іконічні знаки. Колір може виступати як маркер емоційного стану або важливості інформації, а перспектива зображення

допомагає дитині «вписати» себе в контекст події. У перекладі візуальних методик саме цей модус забезпечує миттєве впізнавання ситуації, що є критично важливим для дітей з аутизмом.

Аудіальна система додає тексту емоційної глибини та допомагає розставити акценти. Вона включає не лише музичний супровід чи звукові ефекти, а й функціональне використання тиші та пауз, які в інклюзивній комунікації мають не менше значення, ніж звук. Звукові сигнали можуть служити тригерами для зміни діяльності або маркерами успішного виконання завдання, створюючи цілісний аудіальний ландшафт навчання.

Жестова система включає моторику рук, міміку, погляд та положення тіла в просторі. Для багатьох дітей зазначеної категорії жести стають повноцінною заміною або суттєвим доповненням до вербального каналу. Жести дозволяють виражати ставлення до світу та будувати соціальні відносини ще до того, як буде опановано складний синтаксис мови. Погляд у цій системі часто виконує функцію «спільної уваги», без якої неможлива жодна соціальна ініціатива.

Просторова система організовує всі попередні ресурси в єдине ціле. Вона відповідає за композицію, розміщення об’єктів на сторінці комунікативної книги або екрані планшета, а також за напрямок візуального руху.

Чітка просторова організація допомагає дитині зрозуміти ієрархію значень і послідовність дій. У мультимодальному тексті саме простір задає логіку читання та взаємодії, що є базовим етапом у формуванні комунікативної компетентності.

Таким чином, мультимодальна грамотність виходить за межі простого читання, стаючи здатністю інтерпретувати складний симбіоз цих систем. В умовах інклюзії в Україні такий підхід дає проводити глибоку візуальну реконтекстуалізацію, адаптуючи складні вербальні повідомлення під індивідуальні можливості кожної дитини.

Переклад методик для дітей з особливими освітніми потребами належить до сфери інтерсеміотичного перекладу, де відбувається інтерпретація вербальних знаків за допомогою невербальних систем або навпаки. Такий вид перекладу є формою «трансмутації», де значення переноситься між різними знаковими системами. У процесі імплементації англомовних методик перекладач стикається з необхідністю не лише лінгвістичної еквівалентності, а й «семіотичної адекватності».

Процес перекладу мультимодальних текстів, таких як картки PECS або соціальні історії, вимагає аналізу взаємозв’язків між модусами. Виділяється три основні типи такої взаємодії, які визначають стратегію перекладу:

– симетрія – візуальний ряд повністю дублює вербальну інформацію; тут переклад тексту має бути буквальним та узгодженим із зображенням;

– доповнення – текст залежить від зображення для уточнення значення; перекладач повинен переконатися, що українські лексеми не створюють суперечностей із візуальними деталями;

– підсилення – зображення додає інформацію, якої немає в тексті; у цьому випадку переклад може вимагати розгортання певних значень у тексті, якщо візуальна підказка є культурно специфічною.

Під час перекладу візуальних наративів часто застосовуються специфічні стратегії маніпуляції зображеннями для відповідності нормам цільової культури та когнітивним можливостям дітей з особливими потребами. Згідно з концепцією фінської дослідниці перекладу дитячої літератури Рійти Ойттінен, перекладач виступає активним посередником, який адаптує «світ картинок» під ментальність і потреби дитини [5].

Однією з провідних стратегій є реординація, що передбачає зміну послідовності зображень або текстових блоків. У контексті інклюзивної освіти це часто застосовується для адаптації візуальних розкладів, де порядок дій має відповідати реальному розпорядку дня в українській школі, який може відрізнятися від англомовної моделі.

Стратегія додавання або видалення матеріалу дає змогу модифікувати складність візуального повідомлення. Наприклад, для дітей, які мають дефіцит уваги, перекладач може ініціювати видалення зайвих фонових деталей на ілюстраціях або картках PECS, щоб усунути дистрактори. Натомість додавання нових символів допомагає конкретизувати абстрактні поняття, які в українській мові мають складніше лексичне вираження.

Важливу роль відіграє цензура або модифікація зображень. Це стосується не лише етичних чи релігійних норм, а й елементарної культурної впізнаваності. Наприклад, під час перекладу соціальних історій англомовні написи на вивісках магазинів чи дорожніх знаках замінюються на українські відповідники, щоб дитина могла ідентифікувати віртуальний наратив із реальним оточенням.

Завершальною ланкою адаптації є дозвіл на перенесення значення між абсолютно різними модусами. Це може проявлятися у додаванні детальних текстових описів до піктограм, які є неоднозначними, або, навпаки, у заміні складних текстових пасажів на лаконічні візуальні схеми. Такий підхід забезпечує гнучкість методики та її відповідність принципу дитиноцентризму, де перекладач прагне створити максимально комфортне та зрозуміле комунікативне середовище для кожної дитини.

Система комунікації обміном картинками, PECS, є яскравим прикладом візуально-наративної методики, де лінгвістичний розвиток

дитини відбувається через поступове ускладнення синтаксичних конструкцій [3]. Хоча PECS часто сприймається як набір карток, її сутність полягає в системному навчанні функціональної комунікації, де кожен етап відповідає певній лінгвістичній операції.

На перших етапах дитина опановує прагматичний аспект комунікації – ініціацію повідомлення. Проте вже на четвертій фазі починається формування граматично оформленого висловлювання за допомогою «смужки речень». Тут перекладач і логопед стикаються з морфологічними викликами української мови.

Фундаментальна відмінність між англомовним оригіналом PECS та його українською адаптацією полягає в типологічній природі мов. Англійська мова як переважно аналітична покладається на фіксований порядок слів та допоміжні частки, тоді як українська – синтетична мова з розвиненою системою флексій. У процесі побудови речень у PECS це створює значне когнітивне та лінгвістичне навантаження.

Базова фраза прохання в англомовному варіанті має вигляд «I want» + [object]. Через відсутність відмінювання іменників дитина просто поєднує статичну картку стартера з карткою бажаного предмета, не змінюючи їхньої форми. В українській адаптації конструкція «Я хочу» вимагає від дитини використання об’єкта у знахідному відмінку. Хоча на початкових етапах картки зазвичай містять написи у називному відмінку, як «яблуко», або «м’яч», під час переходу до вербалізації дитина повинна засвоїти правильні закінчення (наприклад, «хочу цукерку», а не «цукерка»). Це вимагає від фахівців обережної корекції мовлення для формування правильних граматичних стереотипів без втрати мотивації дитини до спілкування.

Ще складнішою є ситуація з використанням прикметників, що вводиться на етапі розширення речень. В англійській мові фраза «I want the green ball» залишається структурно простою. В українській мові прикметник має узгоджуватися з іменником у роді, числі та відмінку («зелений м’яч», але «зелену машину»). Перекладачі та педагоги повинні враховувати цю морфологічну варіативність, створюючи візуальні підказки, які б допомагали дитині ідентифікувати ці граматичні категорії через колірне кодування або просторове розміщення карток.

Окремої уваги заслуговують сенсорні дієслова, такі як «я бачу», «я чую» або «я відчуваю», що вводяться на шостому етапі для коментування навколишнього світу. В українській мові ці дієслова часто мають складніше керування, ніж в англійській, що вимагає від дитини не лише розпізнавання сенсорного каналу, а й побудови цілісної семантичної мережі. Використання систем на зразок Pragmatic Organization Dynamic Display (PODD) допомагає систематизувати цей процес, пропонуючи дитині готові

комунікативні патерни, які знижують навантаження на робочу пам'ять і сприяють природному засвоєнню складних мовних структур.

Методика соціальних історії, розроблена педагогинею Керол Ґрей, ґрунтується на детальному описі соціальних ситуацій за допомогою специфічного набору речень, що мінімізують тривожність і надають дитині алгоритм дій [4]. Лінгвістична специфіка тут визначається формулою соціальної історії, де кількість описових речень має значно перевищувати кількість директивних. Згідно з критеріями версії 10.2, соціальна історія має бути написана від першої або третьої особи з використанням позитивної та пацієнтної лексики. Під час перекладу з англійської мови важливо зберегти цей «підтримуючий голос», уникаючи занадто жорстких українських імперативів.

Основою соціальних історій виступають описові речення. Вони є фактологічними, об'єктивними та вільними від припущень чи оціночних суджень. Їхня функція полягає у відповіді на питання «хто?», «де?», «що?» та «чому?», створюючи контекстуальну опору для дитини. Наприклад, речення «У школі іноді лунає дзвінок» описує стабільний аспект реальності без наказового тону.

Перспективні речення спрямовані на опис внутрішнього стану людей: їхніх думок, почуттів, знань або мотивації. Це критично важливо для розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.

Для надання м'якої підтримки використовуються директивні речення, які ще називають коучинговими. Вони пропонують дитині варіанти позитивної реакції або вибору дій. Лінгвістично вони зазвичай оформлюються через конструкції «я можу спробувати» або «я буду намагатися», що підкреслює добровільність дії: «я можу спробувати спокійно піти до класу».

Додаткові рівні значення створюються за допомогою стверджувальних речень, які підсилюють важливі ідеї чи спільні цінності («це дуже важливо для мого здоров'я»), та кооперативних речень, що описують допомогу з боку інших учасників ситуації («мама чи тато допоможуть мені перейти дорогу»). Також виділяють контрольні речення, які дитина може написати самостійно для запам'ятовування особистих стратегій подолання труднощів.

Ключовим принципом методики є «формула соціальної історії», згідно з якою на одне директивне речення має припадати від двох до п'яти описових або перспективних.

Це гарантує, що історія насамперед інформує та підтримує, а не диктує поведінку, що є важливим аспектом у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Сучасний етап імплементації візуально-наративних методик характеризується використанням цифрових технологій, таких як віртуальна реальність (VR) і системи на основі штучного інтелекту. VR дає змогу створювати імерсивні середовища, де дитина може практикувати соціальні навички у безпечному віртуальному просторі, що інтегрує просторове аудіо та візуальні підказки.

Згідно з підходом італійського лінгвіста Дж. Конті та його методикою Extensive Processing Instruction (EPI), ефективна імплементація наративних методик для дітей з особливими потребами вимагає чіткого дотримання лінгво-дидактичних принципів, спрямованих на розвантаження робочої пам'яті [2]. Пріоритетним є принцип домінування слухання над читанням на початкових етапах: це дає змогу дитині сформувати стійкі фонематичні образи перед тим, як стикатися зі складним процесом декодування графічних знаків. Крім того, важливо мінімізувати обсяг тексту на одній сторінці, оскільки надмірна вербальна інформація створює конкуренцію за увагу та перевантажує зорове сприйняття.

Конті також наголошує на важливості розподілу когнітивних завдань, де завдання на розпізнавання (наприклад, зіставлення картинки зі словом) мають передувати завданням на самостійне відтворення, оскільки вони вимагають менших зусиль для вилучення інформації з пам'яті [2]. Системне використання повторень і чанкінгу, групування слів у сталі фразові патерни, дає мозку дитини швидше автоматизувати мовні структури, сприймаючи їх як цілісні одиниці, а не розрізнені елементи. Нарешті, успішне навчання за цією моделлю передбачає поступове зняття підтримки, що забезпечує плавний перехід від інерційного сприйняття візуальних стимулів до активного та самостійного продукування мовлення. Ключовим фактором успіху є забезпечення високого рівня зрозумілості вхідного матеріалу на рівні не менше 98%, що гарантує когнітивний комфорт дитини.

Процес соціалізації через візуально-наративні методики в Україні має свої особливості, пов'язані з розвитком інклюзивної освіти та специфікою національної лінгводидактики. Основна увага приділяється формуванню комунікативної компетентності як здатності дитини адекватно взаємодіяти з оточенням у різних ситуаціях.

Для дітей з особливими освітніми потребами характерні певні маркери, які потребують корекції через мультимодальні вправи:

1) Егоцентризм – труднощі з урахуванням позиції співрозмовника. Вирішується через соціальні історії з акцентом на перспективних реченнях.

2) Порушення звукового аналізу – пропуски та перестановки букв під час читання. Коригується через візуальну підтримку та колірне кодування звуків.

3) Низька ініціативність – невміння почати бесіду. Стимулюється через перші фази за допомогою ECS та ігрові вправи на кшталт «Я почну, а ти продовжуй».

Українські педагоги активно адаптують англомовні підходи, впроваджуючи ігрові методики, що поєднують вербальні та візуальні елементи для стимуляції мовленнєвої активності. Однією з найбільш ефективних є вправа, коли дитині пропонують описати світ очима іншого персонажа, наприклад, маленької рибки в океані або зайченяти в лісі. Це змушує учня виходити за межі егоцентричного сприйняття та використовувати складніші семантичні конструкції для опису чужих станів і думок. Мета цієї гри – розвиток перспективного мислення й емпатії.

Для формування стійких семантичних мереж та забезпечення зв'язності мовлення застосовується гра у вигляді ланцюжка. Учасники будують асоціативний ряд слів, де кожен наступний елемент має бути логічно пов'язаний з попереднім, а дитина повинна вербально пояснити цей зв'язок (наприклад, «виделка – тарілка, бо вони потрібні для сніданку»). Це не лише збагачує лексикон, а й тренує навички логічного висновування на основі візуальних і понятєвих образів.

Розвитку критичного мислення й уваги до деталей сприяє гра, у якій педагог створює візуальний або текстовий наратив, що містить явні фактичні помилки, а завдання дитини – знайти ці невідповідності та виправити їх. Такий підхід стимулює аналітичну діяльність і допомагає дитині краще орієнтуватися в структурі реальних соціальних ситуацій. Окреме місце посідає вправа, спрямована на формування діалектичного мислення. Аналізуючи суперечливі якості об'єктів або явищ (наприклад, дощ – це добре для квітів, але погано для прогулянки), дитина вчиться використовувати оцінну лексику та бачити багатогранність світу, що є базовим етапом успішної соціалізації.

Важливо зауважити, що ефективність імплементації цих методик напряму залежить від кваліфікації педагога та його здатності виступати у ролі комунікативного партнера, який не просто вимагає відповіді, а надає необхідні візуальні та вербальні підказки. Успіх навчання також корелює з частотою сесій і рівнем підтримки вдома, що робить переклад та адаптацію посібників для батьків не менш важливим завданням, ніж адаптація самих методик для дітей.

Висновки. Отже, аналіз специфіки перекладу й імплементації англомовних візуально-наративних методик дає змогу виснувати те, що цей процес є глибоко міждисциплінарним. Він поєднує в собі досягнення мультимодальної лінгвістики, теорії перекладу, психолінгвістики та спеціальної педагогіки.

По-перше, переклад візуально-наративних текстів для дітей з особливими освітніми потребами має базуватися на принципах ресеміотизації, де увага приділяється не лише словам, а й взаємодії між вербальними та візуальними знаками. Семіотична адекватність у цьому контексті є важливішою за формальну лінгвістичну еквівалентність.

По-друге, імплементація систем на кшталт PECS в українську мову вимагає вирішення морфосинтаксичних суперечностей, зокрема адаптації статичних візуальних символів до флективної природи української мови. Це потребує розробки спеціалізованих словників і методичних рекомендацій для логопедів.

По-третє, наративна структура соціальних історій є потужним інструментом соціалізації, але її ефективність залежить від суворого дотримання лінгвістичних критеріїв Керол Ґрей. Переклад таких текстів має зберігати баланс між описовістю та коучингом, уникаючи директивного тону.

Нарешті, майбутнє інклюзивної освіти лежить у площині інтеграції цифрових мультимодальних інструментів, що використовують штучний інтелект та віртуальну реальність.

Це відкриває нові горизонти для індивідуалізації навчання, але водночас ставить нові виклики перед перекладачами та розробниками контенту щодо забезпечення доступності та культурної відповідності цих інструментів.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку цілісної моделі мультимодальної адаптації англомовного освітнього контенту для українського інклюзивного середовища.

Література:

1. Утілене навчання в іншомовній освіті: мультимодальність, візуальність, цифрові практики : колективна монографія / І. Школа, Б. Салюк, Н. Прокопчук, Н. Дмітренко, В. Панченко, О. Дуброва, Д. Побережний; за заг. ред. І. Школи, Н. Дмітренко. Запоріжжя, БДПУ. Житомир : Видавництво «Євро-Волинь», 2025. 264 с.

2. Conti G. One more piece of research evidence supporting the use of EPI to enhance motivation- A summary of Kate Trafford's 2023 MA research study. The Language Gym. Retrieved from https://gianfrancoconti.com/2025/03/15/one-more-piece-of-research-evidence-support-the-use-of-epi-at-secondary-school-level-a-summary-of-kate-traffords-ma-research-study/.

3. Frost L., Bondy A. The picture exchange communication system (PECS) training manual. 3rd ed. Lewes : Pyramid Educational Consultants UK Ltd, 2024. 396 p.

4. Gray C. New Social Story Book. 15th ed. Arlington : Future Horizons, 2016. 480 p.

5. Oittinen R., Garavini M., Ketola A. Translating Picturebooks: Revoicing the Verbal, the Visual and the Aural for a Child Audience. Abingdon : Taylor & Francis Group, 2017. 228 p.

References:

1. I. Shkola, B. Saliuk, N. Prokopchuk, N. Dmitrenko, V. Panchenko, O. Dubrova, D. Poberezhnyi (2025) *Utilene navchannia v inshomovnii osviti: multymodalnist, vizualnist, tsyfrovi praktyky [Embodied learning in foreign language education: multimodality, visuality, digital practices]*. Zaporizhzhia, BDPU. Zhytomyr [in Ukrainian].
2. Conti G. One more piece of research evidence supporting the use of EPI to enhance motivation- A summary of Kate Trafford's 2023 MA research study. The Language Gym. Retrieved from https://gianfrancoconti.com/2025/03/15/one-more-piece-of-research-evidence-support-the-use-of-epi-at-secondary-school-level-a-summary-of-kate-traffords-ma-research-study/ [in English].
3. Frost L., Bondy A. The picture exchange communication system (PECS) training manual. 3rd ed. Lewes : Pyramid Educational Consultants UK Ltd, 2024. 396 p. [in English].
4. Gray C. New Social Story Book. 15th ed. Arlington : Future Horizons, 2016. 480 p. [in English].
5. Oittinen R., Garavini M., Ketola A. Translating Picturebooks: Revoicing the Verbal, the Visual and the Aural for a Child Audience. Abingdon : Taylor & Francis Group, 2017. 228 p. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

*УДК *[81`276.1:355.01]:81`373.2.612*

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1134-1152

Олексенко Володимир Павлович доктор філологічних наук, професор кафедри української і слов'янської філології та журналістики Херсонського державного університету, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-1358-6325

КОГНІТИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ВОЄННОМУДИСКУРСІ: СЛОВОТВІРНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті *досліджено* новітні лексеми, оказіоналізми та інноваційні словотвірні моделі, що виникають унаслідок актуалізації воєнного досвіду, трансформацій концептуальної картини світу та перерозподілу семантичних доменів. Теоретичним підгрунтям наукової студії слугують положення когнітивної лінгвістики, дискурсології та сучасної дериватології. Чітко *сформульовано* **мету** - *з'ясовано* характер і напрями когнітивних трансформацій у воєнному дискурсі. *Випрацьовано* **методологію** дослідження.

Визначено **завдання** наукової розвідки: *окреслено* теоретичні засади когнітивного аналізу воєнного дискурсу, *встановлено* ключові концепти, що домінують у сучасному українському наративі війни; *зафіксовано й проаналізовано* найпродуктивніші словотвірні моделі, актуалізовані змінами в когнітивному просторі суспільства, та *констатовано,* що саме ці складники дозволяють описати мовні інновації, породжені воєнними реаліями; *виявлено* типи неологізмів та неодериватів, сформованих у межах воєнного дискурсу; *схарактеризовано* типові стратегії деривaційного переосмислення – метафоризацію, емоційно-оцінне посилення, компресію та номінацію нових реалій.

Доведено, що саме ці складники дають змогу описати мовні інновації, породжені воєнними реаліями. *Показано*, що словотвірні процеси у воєнному дискурсі виконують функції концептуалізації, оцінювання, ідентифікації та формування колективної пам'яті, відображаючи динаміку когнітивних змін у суспільстві. *Установлено,* що воєнний дискурс сучасної української мови спричиняє прискорену неологізацію. Основні типи словотвірних інновацій *згруповано* за морфологійними, морфолого-синтаксичними та лексико-семантичними механізмами. *Ідентифіковано й проаналізовано* найчастіше вживані деривaційні моделі та типи дериватів, а також *доведено,* що ці процеси постають не лише як лінгвістичні явища, а й

як суттєві маркери соціокультурних зрушень, у яких мова фіксує, осмислює й трансформує досвід воєнного часу. *Окреслено* перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: воєнний дискурс, лексичні інновації, когнітивні процеси, словотвір, деривати, оказіоналізми, колективна пам'ять, соціокультурні зрушення, концептуальна картина світу.

Oleksenko Volodymyr Pavlovych Doctor of Philology, Professor of the Department of Ukrainian and Slavic Philology and Journalism, Kherson State University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-1358-6325

COGNITIVE TRANSFORMATIONS IN MILITARY DISCOURSE: THE WORD FORMATION ASPECT

Abstract. The article *examines* the latest lexemes, occasionalisms, and innovative word-formation models that arise as a result of the actualization of military experience, transformations in the conceptual picture of the world, and the redistribution of semantic domains. The theoretical basis of the scientific study is provided by the principles of cognitive linguistics, discourse studies, and modern derivational morphology. **The goal** is clearly *formulated*: to determine the nature and directions of cognitive transformations in military discourse. **A research methodology** *has been developed*. **The objectives** of the scientific study *have been defined*: the theoretical foundations of cognitive analysis of military discourse *have been outlined*, key concepts dominating the contemporary Ukrainian narrative of war *have been identified*; the most productive word-formation models, actualized by changes in the cognitive space of society, *have been recorded and analyzed*, and it *has been established* that it is these components that allow us to describe the linguistic innovations generated by the realities of war; The types of neologisms and neoderivatives formed within the military discourse *have been identified*; typical strategies of derivational reinterpretation *have been characterized*, including metaphorization, emotional and evaluative intensification, compression, and nomination of new realities. It *has been proven* that these components make it possible to describe linguistic innovations generated by military realities. It *has been shown* that word formation processes in military discourse perform the functions of conceptualization, evaluation, identification, and formation of collective memory, reflecting the dynamics of cognitive changes in society. It has been established that military discourse in the modern Ukrainian language causes accelerated neologization. The main types of word-formation innovations *are grouped* according to morphological, morpho-syntactic, and lexical-semantic mechanisms. The most

frequently used derivation models and types of derivatives have been identified and analyzed, and it has been proven that these processes appear not only as linguistic phenomena, but also as significant markers of sociocultural shifts in which language records, interprets, and transforms the experience of wartime. Prospects for further research are outlined.

Keywords: *war discourse, lexical innovations, cognitive processes, word formation, derivatives, occasionalisms, collective memory, sociocultural shifts, conceptual picture of the world.*

Актуальність дослідження. Сучасний воєнний дискурс останніх років, сформований під впливом повномасштабної війни в Україні, став одним із найбільш динамічних сегментів українського мовлення і характеризується інтенсивними когнітивними та мовними змінами, що суттєво впливають на динаміку лексико-словотвірної системи української мови, одним із основних середовищ продукування нової лексики. Нові соціальні реалії стимулюють появу неологізмів, актуалізацію раніше периферійних номінацій, модифікацію семантичної структури слів, а також переосмислення словотвірних моделей. Соціальні мережі, інформаційна боротьба, стрімкі технологійні зміни та загальна мілітаризація повсякденної комунікації спричинили появу широкого спектра новотворів - від термінологійних одиниць до жарґонових найменувань та мемної лексики. У цих умовах воєнний дискурс стає одним із провідних чинників, що формують механізми когнітивної репрезентації досвіду та генерації нових мовних форм. Аналіз словотвірних процесів у межах воєнної комунікації є надто важливим для розуміння того, як мовна система реагує на кризові події, які концепти стають ключовими для суспільства та яким чином мова фіксує колективний досвід. Тому словотвірні процеси набувають особливої інтенсивності, а їхнє функціювання безпосередньо пов'язане з когнітивними механізмами, що структурують досвід війни.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Проблематика впливу екстралінгвальних чинників на мовну систему й особливо на словотвірні процеси посідає помітне місце в сучасному мовознавстві. В основу аналізу когнітивних зрушень у мові покладено ідеї когнітивної лінгвістики, що сформувалися у працях Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Р. Ленгакера, Дж. Тейлора, Б. Штерна, О. Сербенської, Л. Ковбасюк, М. Кочергана та інших представників цього напряму. Дослідники наголошують на нерозривному зв'язку мовних категорій зі способами осмислення й структурування досвіду, що створює методологійну основу для вивчення змін у мовній картині світу в умовах кризових ситуацій. Когнітивна парадигма дає змогу зрозуміти, чому саме війна як масштабний соціальний стрес породжує

механізми переосмислення концептів, формування нових семантичних зв'язків і появу інновацій у словотвірній системі.

У межах дискурсології активно вивчаються різновиди соціально зумовленої комунікації, зокрема політичний, медійний, правовий, військовий дискурси (Ф. Бацевич, А. Загнітко, К. Сеpажим, А. Єрмоленко, Г. Почепцов, Т. ван Дейк, Р. Водак, М. Фуко, Ю. Габермас П. Серіо). Воєнний дискурс у цих дослідженнях трактують як комплексний комунікативний простір, що поєднує фактичну інформацію, ідеологійні смисли, емоційно-оцінні маркери та елементи колективної ідентичности.

Саме така різноманітність пояснює високу інноваційну здатність такого дискурсу: у ньому постійно з'являються нові номінації, активізуються периферійні слова, змінюються значення усталених мовних одиниць.

Українські дослідження останніх років свідчать про суттєве посилення уваги до воєнної тематики в мовознавстві. Вчені аналізують як лексико-семантичні процеси (переосмислення значень, утворення нових концептуальних зон, появу лінгвокультурних маркерів), так і словотвірні явища, що супроводжують соціальні трансформації. Чимало праць присвячено аналізові неологізмів воєнного часу, їх семантичної структури, прагматичних функцій і шляхів становлення в медіапросторі. Т. Чернишова, Р. Рубльова [22-23] спостерігають за розвитком української військової лексики воєнного періоду; М. Жулінська, О. Круглій, А. Гладченко, О. Комарова [12; 4] – за процесами неологізації лексики та їх відображенням у медіадискурсі. Дослідження І. Бабій, Л. Мосієвич [1;15] сфокусовано на аналізі структурних характеристик військових термінів англійської та української мов; військовій термінології, активізації уживання технічних і професійних лексем у побутовому мовленні, а також на проникненні розмовних і жаргонових дериватів у публічний дискурс.

Питання словотворення в кризових контекстах – зокрема під час Революції Гідності, гібридної війни на сході України та повномасштабного вторгнення – є предметом аналізу низки наукових студій, що висвітлюють механізми творення нових композитів, інтенсивність використання суфіксальних і префіксальних моделей, а також розвиток оцінної деривації.

Дослідники стверджують, що в умовах війни словотвір стає одним із швидких інструментів фіксації нових соціальних реалій та актуалізованих концептів: виникають одиниці на позначення нових явищ («віртуальна мобілізація», «бойові дрони», «евакуаційники»); неологізовані назви учасників подій («павер-волонтер», «айті-бійці»); оцінно-експресивні деривати («рашистня», «окупантик», «дрончик»). Г. Вусик, Н. Павлик, Г. Гримашевич, Г. Городиловська, І. Демешко [3; 7; 6; 9] аналізують

словотвірний потенціал неологізмів періоду війни. Л. Гмиря, В. Заскалета, О. Тепла [5;19] виявили і схарактеризували продуктивні афіксальні моделі творення неологізмів періоду російсько-української війни в українській мові; наукові розвідки С. Гриценко, М. Навальної, Ю. Калужинської І. Рогальської-Якубової, Н. Чепелюк [8; 16; 17; 18] присвячені аналізові мовних інновацій російсько-української війни; І. Литовченко встановлює екстралінгвальні детермінанти, що сприяють розвиткові військової лексики, виявляє специфічні властивості лексико-семантичних груп номенів на позначення зброї, амуніції, споруд, простежує механізми адаптування окремих частин військової лексики до нового середовища їхнього функціювання [13]; Г. Городиловська «на матеріалі різних інтернет-джерел проаналізувала лексичні одиниці, що виникли в українській мові для номінації нових реалій в умовах російсько-української війни» [6]. С. Бузько, К. Дюкар, І. Житар, Т. Матвійчук, І. Козинець [2;10;11;13] простежили процеси виникнення нових лексичних одиниць у період російсько-української війни, їхні структурні й семантичні властивості. Ю. Цигвінцева [21] аналізує семантику, структуру, функційні властивості нових фразеологічних одиниць періоду російсько-української війни.

Водночас, попри наявність значної кількості наукових розвідок, когнітивна інтерпретація цих процесів у науковому дискурсі залишається недостатньо розробленою. У працях українських мовознавців переважно подано опис матеріалу - реєстрація нових лексем, аналіз частотності моделей, характеристика стилістичних функцій. Натомість питання того, як когнітивні механізми (метафоризація, концептуальне зміщення, профілювання, категоризаційні зрушення) лежать в основі словотвірних інновацій, часто окреслено побіжно. Саме тому комплексний погляд на словотвірну систему воєнного дискурсу крізь призму когнітивної лінгвістики є **актуальним** і перспективним напрямом сучасних досліджень. Дослідники акцентують, що воєнний дискурс формує специфічний образ реальности, в якому домінують концепти загрози, безпеки, боротьби, виживання, солідарности.

Ці концепти стають основою для породження нових словотвірних структур, що відображають нову мовну картину світу українців. У цьому контексті вивчення словотвірних інновацій є не лише лексикологійним чи дериватологійним завданням, а й важливою частиною дослідження мовної репрезентації колективної пам'яті, травматичного досвіду та соціальної стійкости.

Мета статті - з'ясувати характер і напрями когнітивних трансформацій у воєнному дискурсі сучасної української мови, шляхом аналізу словотвірних процесів, що відбуваються під впливом воєнних реалій.

Визначена мета передбачає розв'язання таких основних **завдань:**

- окреслити теоретичні засади вивчення когнітивних процесів у воєнному дискурсі;
- визначити ключові концепти, що домінують у сучасному українському воєнному наративі;
- проаналізувати продуктивні словотвірні моделі, які активізуються у зв'язку зі змінами в когнітивному просторі суспільства;
- виявити типи неологізмів та неодериватів, сформованих у межах воєнного дискурсу;
- описати особливості семантичних трансформацій, зумовлених переосмисленням воєнної реальности;
- узагальнити роль словотвірних механізмів у фіксації та концептуалізації воєнного досвіду.

Об'єктом дослідження є воєнний дискурс сучасної української мови як специфічний тип комунікації, що формується під впливом воєнних подій та відображає когнітивні й мовні зміни в суспільстві.

Предметом – словотвірні процеси та когнітивні трансформації, що виявляються в оновленій лексико-семантичній та словотвірній системі воєнного дискурсу.

Матеріалом для аналізу слугували неолексеми воєнного періоду.

Методи дослідження: ***когнітивно-лінгвістичний аналіз*** – для реконструкції концептуальних змін і мовної репрезентації воєнного досвіду; ***дескриптивний метод*** – для фіксації, опису та класифікації словотвірних неолексем; ***словотвірний аналіз*** – з метою визначення продуктивних моделей, способів творення й типів деривацій; ***контекстуальний та семантичний аналіз*** – для з'ясування змістових трансформацій та особливостей функціювання нових одиниць у воєнному дискурсі.

Наукова новизна полягає ***у виявленні та системному описі*** когнітивних механізмів, що детермінують словотвірні процеси у воєнному дискурсі, а також ***у визначенні нових продуктивних моделей*** деривації, які формуються під впливом сучасних воєнних реалій. *и* узагальнено типи дериватів та неологізмів, що відображають трансформацію концептуального простору українського суспільства в умовах війни.

Теоретичне значення полягає в уточненні ролі когнітивних чинників у словотворенні, розширенні уявлень про взаємодію дискурсу та мовної системи, а також у доповненні теорії когнітивної дериватології матеріалом воєнного дискурсу.

Практичну цінність дослідження вбачаємо в можливості використання його результатів у розробленні словників неологізмів воєнного часу, у викладанні курсів із сучасної української мови, стилістики та

дериватології, а також у подальших дослідженнях мовної репрезентації кризових соціальних явищ.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні засади дослідження. Теоретичним підгрунтям нашої наукової студії є положення когнітивної лінгвістики, дискурсології та сучасної дериватології, що дають змогу описати мовні інновації, породжені воєнними реаліями. **Когнітивна лінгвістика** грунтується на тому, що мовна система будь-якої мови відображає структурування людиною досвіду та функціює як засіб концептуалізації реальности. Ключовими положеннями цього напряму є ідея про когнітивну природу значення, динамічність категоризації та концептуальне моделювання, що й дозволяє пояснити появу нових лексичних одиниць і їх словотвірних структур. Метафоризація, метонімізація, фреймова організація та механізми прототипізації є тими когнітивними інструментами, що уможливлюють процеси інноваційного словотворення у воєнному дискурсі.

Дискурсологія надає змогу кваліфікувати воєнний дискурс не тільки як набір мовних одиниць, а й як соціально зумовлений комунікативний простір, в якому формуються, функціюють і закріплюються певні смисли. Воєнний дискурс характеризується досить високою інтенсивністю номінативних процесів, оскільки потребує оперативного позначення (називання) нових реалій, явищ, практик і ролей. Теоретичні підходи критичної дискурсології дають змогу виявити ціннісні, ідеологійні та емоційні компоненти нових лексем, зосібна їх функцію у формуванні колективної оцінки подій та конструюванні «свого» й «чужого». **Сучасна дериватологія** формує методологію для аналізу словотвірних моделей, що сьогодні помітно активізуються у воєнному дискурсі. Теорії словотвірної мотивації, деривaційного поля, продуктивності морфемних моделей та семантичного розвитку дериватів дозволяють простежити, яким чином мовна система реагує на соціокультурний тиск. На особливу увагу заслуговують зміни у співвідношенні традиційних та інноваційних способів творення слів, поява оцінних, експресивних і гібридних моделей, а також посилення ролі префіксації, суфіксації, словоскладання і контамінації. Поєднання когнітивного, дискурсного й дериватологійного підходів дає змогу кваліфікувати словотвірні інновації не як ізольовані одиниці, а як прояв глибших трансформацій концептуального простору суспільства Такий інтегрований підхід забезпечує комплексне розуміння того, як у мові формується образ воєнної реальності та які мовні механізми репрезентують досвід війни на індивідуальному й колективному рівнях.

Загальна характеристика словотвірної динаміки у воєнному дискурсі. Воєнний дискурс сучасної української мови спричиняє прискорену неологізацію, що полягає в необхідності позначення нових явищ і

ролей, демонструє інтенсивні деривaційні процеси, що охоплюють як традиційні, так і нові моделі словотворення. Домінувальними є експресивно-оцінні деривати (маркування ворога (своїх), зниження (підвищення) статусу), номінативні композити (для позначення нових предметів) та функційно-термінологійні утворення (техніка, операції). Досить важливими є міжмовна взаємодія (запозичення, калькування) та внутрішні морфологійні процеси (суфіксація, префіксація, словоскладання, блендинг), що часто в комплексному вживанні утворюють «гібридні» моделі. Основні типи словотвірних інновацій згрупуємо за морфологійними, морфолого-синтаксичними та лексико-семантичними механізмами.

Словотвірні моделі та типи дериватів у воєнному дискурсі. Суфіксальні моделі продуктивні передусім для творення оцінних назв, експресивної характеристики учасників подій, а також для позначення дій і станів, пов'язаних із війною. Найпродуктивнішими суфіксами для творення воєнних неологізмів є такі: ***-ець(-івець), -овець: кадіровець –*** *найманець (боєць) підлеглий Кадирова,* ***рашистець*** *(ірон.) - зневажливо про представника російської агресії,* ***бавовнянець (жарт.) –*** *той, хто «організовує бавовну» (вибухи на об'єктах ворога)* - для найменування учасників, що належать до певної групи, руху, простору; ***- ник (-льник, -івник): безпілотник*** – літальний апарат без пілота (тепер у ширшому військовому значенні), ***перекладник (ірон.)*** – той, хто «перекладає відповідальність», ***відосник*** – автор або учасник пропагандистських відео – на позначення носія дії або представника певної категорії; ***-ар (-яр): коптеряр*** – оператор квадрокоптера (військовий), ***бавовняр*** – той, хто причетний до «бавовни» у рф – для утворення назви діячів або носіїв властивостей; ***-ння (-ття, -ання): розмінування*** - усування мін, ***перемостення*** – перенесення мостів (переправ), ***укриття*** – місце або факт укриття – на позначення процесу або результату; універсальний суфікс ***-ка*** для називання предметів, подій, явищ: ***бавовна*** (як явище) бавовна +-к-+а - ***бавовнка*** (побутовий варіант), ***пташка*** (назва дронів-розвідників), ***корегувалка*** – система або людина, що корегує вогонь; суфікси ***-ік, -чик, -ник*** слугують для утворення лексем на позначення зменшених, спеціалізованих або нових видів техніки: ***дрончик*** – малий дрон, ***мавік*** – розмовна назва дронів DJI Mavic, ***рацієчка (раціяк)*** - засіб зв'язку; запозичені суфікси ***-атор (-ер)*** утворюють назви пристроїв або технологій: ***глушер (глушатор)*** – пристрій для придушення сигналу, ***джампер*** – електронна «перемичка» (поширилося у військовій техніці); суфікси ***-юга, -яра, -ло, -атник*** використовуються для утворення емоційно-оцінних неологізмів (часто експресивних, виразно негативних, іронійних або лайливо-оцінних): ***орколюд*** – ***орколюдло*** – зневажливо про росіян, ***ватнік*** –

про проросійськи налаштовану особу, ***рашистюга*** – особливо жорстка оцінка окупанта; іронійно-політичний компонент ***-стан*** утворює лексеми зі значенням «країна зі специфічним режимом»: ***рашистан, оркостан*** – зневажлива назва рф; суфікс ***-щина (-івщина)*** позначає сукупність явищ, ідей або поведінки: ***рашистщина*** – сукупність проявів російського фашизму, ***окупантівщина*** – поведінкові практики загарбників. Такі деривати фіксують прагнення мовців оперативно називати нові реалії, водночас наділяючи їх оцінними конотаціями.

Префіксальні словотворчі форманти активно формують значення інтенсифікації, результативності або протидії. Найпоширенішими префіксами є такі: ***на-, про-, пере-, у-***: ***наудар*** -сконцентрований наступальний удар, ***напросування*** – активне просування підрозділів уперед, ***перевихід*** - повторний вихід штурмових груп, ***пробійник*** – ударний елемент, що прориває оборону; префікси ***від-, під-, про-, анти-, контр-*** формують лексеми зі значенням захисту, нейтралізації загрози, відповіді на дії противника, вказуючи на оборону, стримування, прикриття: ***відпокриття*** – відновлення або посилення захисного прикриття позицій, ***підзагорожа*** - додатковий оборонний бар'єр, ***антиударник*** - засіб протидії ударним елементам, ***контроборонка*** – зустрічні оборонні дії, ***просховище*** – укріплене місце, що тривалий час витримує вплив; префікси ***до-, пере-, про-, під-*** формують групу лексем, що вказують на проведення розвідки, коригування, стеження: ***дорозвідка*** – додаткове уточнення обстановки після первинного огляду, ***перепелентування*** - повторний пошук сигналу, ***просканування*** - наскрізний огляд місцевості технічними засобами, ***підстеження*** - підтримуване стеження за об'єктом, ***докоригування*** - повторне коригування після нових даних; префікси ***пере-, до-, у-*** формують групу лексичних одиниць на позначення транспортування, відновлення запасів, переміщення ресурсів: ***перебазування*** – переміщення підрозділів чи техніки на іншу ділянку, ***доформування*** – додавання необхідних ресурсів (персоналу, техніки), ***узабезпечення*** – централізоване забезпечення підрозділів, ***перелогістика*** – реорганізація шляхів постачання, ***довивантаження*** – додаткове розвантаження матеріалів; ***на-, з-, про-, супер-, контр-*** вживаються зі значенням «нанесення шкоди, вогневе ураження противника, виведення його техніки з ладу, її ліквідування та припинення діяльності цілей»: ***знебоєння*** – позбавлення техніки боєздатності, ***націлення*** – наведення на конкретну ціль, ***проудар*** - глибокий та наскрізний удар, ***контрвогонь*** – вогонь у відповідь, ***суперзаряд*** – посилений боєприпас або ударний компонент; групу лексем на позначення техніки, інструментів, технологій формують префікси ***супер-, анти-, про-, під-***: ***супердрон*** – високопотужний дрон із розширеним функціоналом, ***антипеленгатор*** –

засіб уникнення визначення координат, ***підсистема-виявник*** – додатковий модуль для знаходження цілей, ***прокомплекс*** – наскрізна система для безперервного спостереження, ***супермодуль*** – універсальний тактичний модуль для техніки; лексеми зі значенням «обробка інформації, протидія ворожим впливам, поширення сигналів» формують префікси ***пере-, про-, анти-: антиманіпуляція*** – заходи з протидії інформаційним впливам, ***переповіщення*** – повторна передача або оновлення інформації, ***просигнал*** – потужний або наскрізний інформаційний імпульс, ***антирозрив зв'язку*** – засіб запобігання втраті сигналу, ***передоповідь*** – уточнене повідомлення з новими деталями; групу лексем на позначення психологічного стану, моральних якостей, мобілізаційних та мовиваційних процесів формують префікси ***пере-, під-, від-: перемотивація*** – відновлення бойового настрою, ***підбойовість*** – підсилення бойового духу, ***віднапруга*** – зняття психологічного напруження, ***перегартування*** – повторне зміцнення морального стану, ***підвправлення*** – додаткова тренувальна підготовка. Частина з них належить до термінологійної системи мови, але вживається ширше. Отже, у воєнному дискурсі префіксальні морфеми часто виконують не лише граматичну функцію, а й когнітивно-оцінну: префікс інтерпретовано як посилювач чи маркер контрольованої дії.

Словоскладання та телескопія. У період війни значно зростає кількість ***складних та усічених утворень***, що зумовлено потребою в стислому, лаконічному позначенні нових реалій та фокусування на ключовій дії. Продуктивністю відзначаються такі ***композитні утворення: дрон-камікадзе*** - безпілотник вибухового типу, що вражає ціль разом із бойовою частиною, ***повітротривога*** – усічене складне слово на позначення сигналу повітряної небезпеки, ***ракетообстріл*** – складноскорочене утворення зі значенням масованої атаки ракетами, ***військопольовий*** – утворення, що позначає належність до умов польового війська; ***телескопійні деривати*** *(Залужкоманія (Залужний + манія), ракетопад (ракета+ пад);* ***гібридні структури*** *(фронтменеджмент, баттлогістика).* Поширюється й уживання ***абревіатур: БЗВП*** - Базова ЗагальноВійськова Підготовка; ***ППО*** – протиповітряна оборона; ***ТРО*** - територіальна оборона; ***ТЦК*** - територіальний центр комплектування; ***БПЛА*** – безпілотний літальний апарат; ***НРК*** – наземний роботизований комплекс; ***ОШБ*** – окрема штурмова бригада; ***РЛС*** - радіолокаційна станція (система); ***СЗР*** – служба зовнішньої розвідки; ***ССО*** – Сили спеціальних операцій; ***КР*** - крилаті ракети; ***КАБ*** - керована авіаційна бомба; ***РСЗВ*** – реактивна система залпового вогню; ***ЗСУ*** – Збройні сили України, що слугують засобом економії мовних ресурсів та швидкої комунікації. Крім того, сучасний воєнний дискурс продукує розмовні напівофіційні усічені форми на кшталт ***шахед*** (від Shahed-136,

ударний дрон), ***коптер*** (побутова назва невеликого дрона), ***евакуаційка*** – розмовне позначення місця чи процесу евакуації, ***генераторка*** – усічено-зменшувальна форма, що закріпилася через часте використання в побуті. З'являються й новітні складноскорочені неологізми: ***медевак*** – евакуація поранених, ***інфраструктурка*** – розмовне позначення об'єктів інфраструктури, ***блекаут*** - повне знеструмлення, ***деокупація*** – звільнення захоплених територій, що відображають динаміку мовної системи та її чутливість до суспільно-історичних змін. Такі моделі демонструють зближення української мови з глобальними тенденціями комунікативної економії.

Жаргонові та гібридні деривати. У медійному та військово-соціальному просторі фіксуємо численні вживання напівофіційних назв на позначення техніки, процесів, явищ: ***жаргонові деривати*** – слова, що виникли всередині певної спільноти (військові, волонтери, медики), часто з емоційним забарвленням, скороченнями чи переосмисленнями: ***орки*** – російські військові, ***коптери, пташки*** – бойові дрони-розвідники або FPV-дрони, ***турнікети (турніки)*** - медичні джгути для зупинки кровотечі, ***двохсотий*** – загиблий, ***трьохсотий*** – поранений, ***гуманітарка*** – гуманітарна допомога; ***гібридні деривати*** – це слова, утворені шляхом змішування елементів кількох мов чи технічної термінології. У воєнний час вони утворюються досить швидко через контакти із західною технікою, цифровими інструментами: ***бавовна*** (у значенні вибух, детонація), ***джавеліна (джавелінчик, джавеліннути)*** - використовувати ПТРК Javelin; сама зброя або її персоніфікована форма, ***байрактарити*** – атакувати дронами Bayraktar, ***кракенята*** - бійці спецпідрозділу «Кракен», ***русня (рашисти)*** - російські військові, російські окупанти, ***евакуватися (евакатись, евакуїмось)*** – здійснювати евакуацію. Такі утворення відображають неформальний когнітивний рівень, завдяки якому мовці емоційно «обробляють» небезпечні реалії.

Семантична деривація та переосмислення. Частина інновацій не створює нової лексичної форми, а модифікує значення вже існуючих слів. Досить часто фіксуємо випадки семантичної деривації воєнних лексем (розширення (звуження) значення): ***баталія*** – первинне значення: велика битва, збройне зіткнення; похідне семантичне значення – будь-яке гостре протистояння, конфлікт (політичний, ідеологічний, культурний); ***фронт*** – первинне значення: лінія бойових дій, похідне – сфера діяльності, напрям роботи; ***арсенал*** – первинне значення – склад зброї, похідне – набір засобів, прийомів, інструментів; ***маневр*** – первинне значення - пересування військ для виграшної позиції, похідне – хитрий прийом, тактичний хід у будь-якій справі. Досить часто лексеми зазнають семантичного зрушення (метафоризації) воєнних понять: ***атака*** – первинне значення – наступальний удар,

метафоричне значення активна критика, різке словесне спрямування; ***оборона*** – первинне значення - захист від ворога, метафоричне – захист власної позиції, думки, репутації; ***вибух*** – первинне значення – детонація, метафоричне – раптовий сплеск емоцій, популярності, подій. Спостерігаємо також переосмислення значення слова через метонімію: ***мобілізація*** – призов до війська, похідне значення – активне зосередження сил, ресурсів; ***удар*** – фізичне бойове ураження, похідне – різке погіршення ситуації, шкода. Фіксуємо також прагматичні переосмислення: ***боєць*** – солдат, учасник бойових дій, похідне – людина сильного характеру, яка не здається; ***фортеця*** – укріплена військова споруда, похідне – символ міцності, неприступності, надійності. Такі семантичні трансформації відображають когнітивне зміщення в бік метафоричної (синекдохічної або евфемістичної) інтерпретації загроз.

Структура когнітивних трансформацій у воєнному дискурсі. Когнітивні зрушення, що супроводжують воєнні події, формують багаторівневу систему трансформацій, відображену в словотвірних інноваціях. Фактичний матеріал дає змогу розподілити їх на кілька взаємопов'язаних типів: **1) перекатегоризація воєнного досвіду**. Війна змінює спосіб упорядкування світу – з'являються нові категорії *(«дронова війна», «ракетна загроза»),* уточнюються межі вже існуючих *(«лінія фронту», «окупація» набувають розширених значень).* Це спричиняє активне формування: нових родових та видових понять, уточнених номінацій із технічних галузей, індивідуалізованих назв для локальних явищ. **2) метафоризація як провідний когнітивний механізм.** Метафоричне осмислення подій сьогодення виконує функцію психологійної адаптації та впорядкування хаосу. Метафора досить часто є тим словотвірним ядром, на основі якого формуються нові похідні: *вогняний дощ, залізний кулак, пташиний рій (дрони)* – спостерігаємо аналогії з природними феноменами; *ракетний терор, марш смерті* – концептуальні метафори з емоційним підсиленням; утворення нових дериватів на основі метафоричних моделей: *ракетопад, дронопад, шахедопад*. **3) схематизація та когнітивне спрощення.** В екстремальних умовах мовці формують компактні, «економні» концептуальні схеми: ***редукція складних процесів до односкладових назв*** *(приліт (прильот), відпрацювання, виходи, зачистка);* ***створення узагальненої лексики для груп явищ*** *(шахеди, орки, пакет);* ***з'ява дериватів із стислою, але досить високою інформативністю*** *(контрнаступ, деблокада, докид)*. Спрощення сприяє оперативній комунікації і знижує когнітивне навантаження. **4) емоційно-оцінна реконцептуалізація.** Мовні інновації виражають колективні емоції – страх, обурення, солідарність, мобілізацію. Утворюються вони (*мовні інновації* – уточнення наше - В.О.) за

допомогою таких засобів: **експресивні суфікси *-юга, -иcько, -нюк:*** *шахедюга, рашисько;* **формування жаргонових назв із негативною експресією:** *кацапи, русня, свинособаки;* **позитивно-оцінні деривати** для «своїх»: *залізяка* – про БПЛА, *котики* – про бійців ППО. Емоційність стає невіддільним когнітивним засобом і безпосередньо впливає на формування нових лексичних одиниць. **5) технологійна концептуалізація війни.** Сучасна війна – технологійна, це відображається у формуванні нових терміносистем. Виникають деривати з ***міжнародними компонентами*** *(антидрон, антиджам, міношук)*; ***гібридні англо-українські утворення*** *(фронт-менеджмент, батл-аналіз);* ***номінації на основі технічних дій*** *(заджамити, підсвітити ціль, відмітити точку)*. Технологійний чинник стає одним із головних показників деривацийних інновацій.

Семантико-прагматичні особливості воєнних дериватів. Деривати на позначення воєнних реалій функціюють не лише як номінативні одиниці, а й як елементи, що формують певний комунікативний ефект, відображають ціннісні орієнтири мовців і структурують колективну мовно-когнітивну діяльність. Їхні семантико-прагматичні властивості окреслюємо кількома ключовими вимірами: **1) оцінність та емоційна маркованість.** Більшість таких дериватів містять досить виразні емоційно-оцінні компоненти, емоційні маркери при цьому виконують функцію ***дегуманізації ворога*** *(русня, орки, чмоні, мобіки, орда, руська отара, кремлівська банда, упирі, Звірюки);* ***посилення негативної експресії*** *(шахедюга, ракетоносисько);* ***позитивної самоідентифікації*** *(котики ППО, бахматори, мрійники* - про волонтерів). У таких лексичних одиницях дескриптивне значення відступає на другий план, натомість переважає функція впливу: емоційне забарвлення допомагає мовцеві виражати своє ставлення й водночас мобілізує адресата; **2) конотаційна багатошаровість.** Деривати, створені під час російсько-української війни, часто мають багатовимірні значення: ***буквальне*** (*приліт* – «удар ракетою» або дроном); ***оцінне*** (*жорсткий приліт* – підкреслення масштабу загрози); ***контекстуальне*** (у повідомленнях про безпеку слово може означати «підтверджений факт атаки»); ***метонімійне*** (у заголовках *«Приліт по місту»* = «ракета» або «наслідки влучання»). Такі конотаційні нашарування формуються досить швидко й закріплюються в колективному досвіді мовців через постійне повторення в медійному просторі; **3) просторова та темпоральна актуалізація.** Воєнний дискурс тяжіє до точного маркування локальних і часових параметрів. У такому значенні деривати ***прильот, нульовка, сіра зона*** уточнюють просторовий стан; ***жданка, перехідка, стабілка*** у неформальному вживанні позначають очікування чи тимчасовий режим; ***відпрацювання, докин, добій*** слугують позначенням завершених дій в оперативному темпоритмі. Такі одиниці

оптимізують когнітивне структурування подій, оскільки вміщують просторово-часову інформацію в досить стислій формі; **4) функція маскування та евфемізації.** Евфемізація в воєнному мовленні виконує захисну (психологійну і комунікативну) функцію. Наприклад, лексеми ***мінус*** (ліквідація), ***каскад*** (серія ударів, вибухів), ***тиша*** (умовне перемир'я), ***пакетувати*** (прибирати наслідки руйнувань) зменшують психологійне травмування подієвих описів і формують спільний код безпечної комунікації між учасниками спілкування; **5) ігрова та іронійна семантика.** У багатьох дериватах простежуємо іронію або гумор як стратегію психічної стійкости: ***пташка, бджілка*** – про БПЛА; ***шашлик*** – знищена техніка; ***бавовна*** – вибух, пожежа. Іронійна номінація слугує своєрідним механізмом зняття напруги й допомагає перетворювати травматичні події на контрольовані смисли; **6) семантична компресія та інформаційне згущення.** Більшість дериватів у воєнному дискурсі є максимально лаконічними за формою і досить інтенсивними за змістом. Вони виконують функцію прискорення комунікації і стислого кодування складних подій.

Функції словотвірних інновацій у воєнному дискурсі. Словотвірні інновації у сучасному воєнному дискурсі виконують чимало функцій, що охоплюють комунікативний, когнітивний, соціальний і психологійний виміри. Вони проявляються у всіх типах публічної комунікаці: медійній, військово-оперативній, політичній і повсякденній:

- **номінативна функція: позначення нових реалій.** Оскільки війна створює нові предмети, процеси, технології й ситуації, то саме номінативна функція є базовою, основною. Словотвірні інновації при цьому забезпечують: ***швидку появу назв для нових об'єктів*** *(камікадзе-дрон, антидронова система, шахедоперехоплювач);* ***фіксування специфічних процесів*** *(деблокада, докид, відпрацювання);* ***розрізнення типів дій або явищ*** *(перехідка, нульовка, сіра зона)*. Номінативна функція забезпечує впорядкування воєнного досвіду шляхом створення чітких мовних категорій;
- **компресивна та оптимізувальна функції.** Воєнна комунікація повинна бути оперативною й точною, тому з'являються деривати, що виконують функцію своєрідного інформаційного стискання: ***компактні форми*** *(приліт, відхід, зачистка, мінус);* ***телескопійні утворення*** *(ракетопад, дронопад);* ***гібридні слова,*** що об'єднують технічні та побутові значення. Такі одиниці суттєво прискорюють обмін інформацією, зменшують когнітивне навантаження і роблять комунікацію більш структурованою;
- **емоційно-оцінна та експресивна функція.** Словотвірні інновації воєнного періоду активно виконують експресивну функцію, оскільки мова стає важливим інструментом формування колективного емоційного поля.

Вони виражають ***солідарність*** *(котики ППО, кіборги, незламні);* ***демонструють відчуження від ворога*** *(орки, русня, свинособаки);* ***підсилюють емоційний ефект повідомлення*** *(шахедюга, бавовнище).* Експресивність допомагає мовцям знижувати рівень стресу та зберігати психологійну стійкість;

- **прагматична функція: регулювання й маскування інформації.** У складних, кризових ситуаціях мова виконує тактичну роль. Словотвірні одиниці можуть: ***маскувати*** небезпечні дані *(бавовна, мінус, тиша)* – свідчать про уникнення паніки; ***стандартизувати*** оперативні повідомлення *(відпрацювання, засічка, підсвітити ціль),* що свідчить про оптимізацію взаємодії; ***формувати*** наративні конструкції у медіа та політичних меседжах. Таким чином, деривати стають важливим інструментом соціального управління та комунікативної безпеки.

Висновки. Проведений аналіз дає змогу констатувати, що воєнний дискурс сучасної української мови є досить продуктивним і грунтовним середовищем для появи нових словотвірних моделей і семантичних трансформацій. Основні висновки сформулюємо таким чином: 1) воєнна ситуація стимулює інтенсивну деривaційну активність, внаслідок чого з'являються інновації на всіх рівнях словотворення – суфіксальному, префіксальному, словоскладання, телескопійному, семантичному та гібридному (змішаному); 2) нові деривати виконують важливу когнітивну роль, оскільки допомагають структурувати досвід, категоризувати технологійні та соціальні явища, а також створювати нові концептуальні схеми воєнної реальності; 3) у словотвірних інноваціях активно діють механізми метафоризації, метонімізації, переосмислення й когнітивної компресії, що дає змогу мовцеві швидко оперувати складними подієвими структурами; 4) воєнні деривати характеризуються високою семантико-прагматичною насиченістю, передусім виразною емоційністю, оцінністю, іронійністю, евфемізацією та соціальним маркуванням; 5) словотвірні інновації виконують соціально важливі функції – від номінативної до психологійно адаптивної та ідентифікаційної. Вони формують колективну мовну поведінку, відображають суспільний досвід і конструюють нові смисли під час війни; 6) когнітивні трансформації у воєнному дискурсі носять системний характер, що дозволяє кваліфікувати воєнний словотвірний потенціал не як хаотичний набір неологізмів, а як цілісну модель зміни мови під впливом екстремальної реальности.

Таким чином, словотвірні процеси у воєнному дискурсі постають не лише лінгвістичним явищем, а й суттєвим маркером глибших соціально-культурних зрушень, в яких мова фіксує, осмислює й трансформує досвід воєнного часу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в поглибленому аналізі деривaційних моделей, що формуються під впливом воєнних концептів, а також у порівняльному дослідженні воєнних словотвірних інновацій різних періодів українського воєнного дискурсу (XX - XXI ст.) з метою виявлення історичної динаміки.

Література

1. Бабій І. В., Кучвара Л. Б. Структурний аналіз військових термінів в англійській та українській мовах. Львівський філологічний часопис. 2023. № 13. С. 7-13. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.1

2. Бузько С. А. Поповнення словникового складу української мови неологізмами сучасного воєнного періоду. Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія. 2024. Вип. 5. С. 11-15. DOI: https://doi.org/10-32782/philspu/2024.5.2

3. Вусик Г. Л., Павлик Н. В. Неологізми як мовне відображення російсько-української війни 2022 року. Закарпатські філологічні студії. 2022. Вип. 23. Т. 1. С. 52-57. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.9

4. Гладченко А. М., Комарова О. С. Неологізація лексики у період російсько-української війни. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2023. Т. 34 (73). № 1. Ч. 1. С. 7-13. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.1.1/02

5. Гмиря Л., Заскалета В. Морфологічні та деривaційні особливості неологізмів воєнного часу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 60. Т. 1. С. 159-165. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-22

6. Городиловська Г. Метафоризація як лексико-семантичний спосіб творення воєнних неологізмів. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2023. № 207. С. 54-61. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-207-8

7. Гримашевич Г. І. Семантичні неологізми періоду російсько-української війни. У: Климова К. Я. (ред.). Лінгводидактичні та філологічні студії в умовах викликів сьогодення: матеріали міжнар. наук.-метод. онлайн-семінару (22 січня 2025 р.). Житомир: Поліський національний університет, 2025. С. 79-88.

8. Гриценко С. Мовні інновації російсько-української війни 2022 року. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. 2022. № 2 (32). С. 9-13. DOI: https://doi.org/10.17721/1728-2659.2022.32.02

9. Демешко І. М. Лексико-словотвірні інновації в медіадискурсі періоду війни. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2023. Вип. 2 (205). С. 58-63. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-8

10. Дюкар К. Лексико-словотвірна специфіка неовербативів періоду дії воєнного стану в Україні. Нова філологія. 2023. № 89. С. 95-100. DOI: https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-89-13

11. Житар І. В., Матвійчук Т. П. Неологізація мови у часи війни: структурно-семантичні особливості новотворів. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2024. № 65. С. 33-36. DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154-2024.65.8

12. Жулінська М., Круглій О. Неологізми як мовне відображення війни. Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії. 2022. № 3 (14). С. 103-110. DOI: https://doi.org/10.29038/2524-2679-2022-03-103-110

13. Козинець І. Відображення війни у мові крізь призму неологізмів. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 61. Т. 2. С. 135-140. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-2-22

14. Литовченко І. Динамічні процеси у військовій лексиці української мови (назви зброї, амуніції, споруд): монографія. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2016. 206 с.

15. Мосієвич Л. В. Функціонування метафори в україномовному воєнному дискурсі та її переклад англійською мовою. Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2024. Т. 35(74). № 2. Ч. 2. С. 9-13. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.2.2/02

16. Навальна М., Калужинська Ю. Актуалізація лексем на позначення військових дій, процесів та станів. Психолінгвістика. 2018. № 24(2). С. 218-235.

17. Рогальська-Якубова І. І., Чепелюк Н. І. Особливості словотворення неологізмів тематичної групи «Війна» в українському інтернет-дискурсі. Закарпатські філологічні студії. 2023. Вип. 29. Т. 2. С. 43-47. DOI: https://doi.org/10-32782/tps2663-4880/2023.29.2.8

18. Рогальська-Якубова І., Чепелюк Н. Воєнні неологізми на позначення ворога в інтернет-дискурсі. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 59. Т. 3. С. 101-110. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-15

19. Українець О. Свинособаки, рашисти, кацапи: звідки взялися зневажливі прізвиська для ворога. URL: https://www.platfor.ma

20. Цигвінцева Ю. О. Неофразеологізми в контексті російсько-української війни. Культура слова. 2022. № 96. С. 141-151.

21. Чернишова Т. О. Розвиток української військової лексики в період російсько-української війни. Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2024. Т. 35(74). № 3. Ч. 1. С. 31-37.

22. Чернишова Т. О., Рубльова Р. І. Деякі продуктивні способи деривації в сучасній українській військовій термінології. Закарпатські філологічні студії. 2024. Вип. 35. С. 58-64. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.10

23. Tepla O. Word-forming models of neologisms of the Russian-Ukrainian war period. International Journal of Philology. 2024. Vol. 28(4). P. 63-76. DOI: https://doi.org/10.31548/philology/4.2024.63

References:

1. Babii, I. V., & Kuchvara, L. B. (2023). Strukturnyi analiz viiskovykh terminiv v anhliiskii ta ukrainskii movakh [Structural analysis of military terms in English and Ukrainian]. *Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal*, 13, 7–13. https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.1

2. Buzko, S. A. (2024). Popovnennia slovnykovoho skladu ukrainskoi movy neolohizmamy suchasnoho voiennoho periodu [Enriching the vocabulary of the Ukrainian language with neologisms of the modern military period]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Filolohiia – Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Philology*, 5, 11–15. https://doi.org/10-32782/philspu/2024.5.2

3. Chernyshova, T. O. (2024). Rozvytok ukrainskoi viiskovoi leksyky v period rosiisko-ukrainskoi viiny [Development of Ukrainian military vocabulary during the war]. *Vcheni zapysky TNU – Scientific Notes*, 35(74), 3, 31–37.

4. Chernyshova, T. O., & Rubleva, R. I. (2024). Deiaki produktyvni sposoby deryvatsii v suchasnii ukrainskii viiskovii terminolohii [Some productive derivation methods in modern

Ukrainian military terminology]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 35, 58–64. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.10

5. Demeshko, I. M. (2023). Leksyko-slovotvirni innovatsii v mediadyskursi periodu viiny [Lexical and word-formation innovations in media discourse during the war period]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific Notes*, 205(2), 58–63. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-8

6. Dyukar, K. (2023). Leksyko-slovotvirna spetsyfika neoverbatyviv periodu dii voiennoho stanu v Ukraini [Lexical and word-formation specifics of neologisms during the period of martial law in Ukraine]. *Nova filolohiia – New Philology*, 89, 95–100. https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-89-13

7. Gladchenko, A. M., & Komarova, O. S. (2023). Neolohizatsiia leksyky u period rosiisko-ukrainskoi viiny [Neologization of vocabulary during the Russian-Ukrainian war]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of Tavria National University*, 34(73), 1, 7–13. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.1.1/02

8. Hmyria, L., & Zaskaleta, V. (2023). Morfolohichni ta deryvatsiini osoblyvosti neolohizmiv voiennoho chasu [Morphological and derivational features of wartime neologisms]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 60(1), 159–165. https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-22

9. Horodylovska, H. (2023). Metaforyzatsiia yak leksyko-semantychnyi sposib tvorennia voiennykh neolohizmiv [Metaphorization as a lexical-semantic method of creating wartime neologisms]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific Notes. Series: Philological Sciences*, 207, 54–61. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-207-8

10. Hrymashevych, H. I. (2025). Semantychni neolohizmy periodu rosiisko-ukrainskoi viiny [Semantic neologisms of the Russian-Ukrainian war period]. In K. Ya. Klymova (Ed.), *Linhvodydaktychni ta filolohichni studii v umovakh vyklykiv sohodennia – Linguistic and philological studies in the context of today's challenges* (pp. 79–88). Zhytomyr: Polissia National University.

11. Hrytsenko, S. (2022). Movni innovatsii rosiisko-ukrainskoi viiny 2022 roku [Linguistic innovations of the Russian-Ukrainian war of 2022]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 2(32), 9–13. https://doi.org/10.17721/1728-2659.2022.32.02

12. Kozynets, I. (2023). Vidobrazhennia viiny u movi kriz pryzmu neolohizmiv [Reflection of war in language through the prism of neologisms]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 61(2), 135–140. https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-2-22

13. Lytovchenko, I. (2016). Dynamichni protsesy u viiskovii leksytsi ukrainskoi movy (nazvy zbroi, amunitsii, sporud) [Dynamic processes in the military vocabulary of the Ukrainian language]. Kryvyi Rih: Kozlov.

14. Mosievych, L. V. (2024). Funktsionuvannia metafory v ukrainomovnomu voiennomu dyskursi ta yii pereklad anhliiskoiu movoiu [The functioning of metaphor in Ukrainian military discourse and its translation into English]. *Vcheni zapysky TNU – Scientific Notes*, 35(74), 2, 9–13. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.2.2/02

15. Navalna, M., & Kaluzhynska, Yu. (2018). Aktualizatsiia leksem na poznachennia viiskovykh dii, protsesiv ta staniv [Actualization of lexemes denoting military actions, processes and states]. *Psycholinguistics*, 24(2), 218–235.

16. Rohalska-Yakubova, I. I., & Chepeliuk, N. I. (2023). Osoblyvosti slovotvorennia neolohizmiv tematychnoi hrupy “Viina” v ukrainskomu internet-dyskursi [Features of word formation of neologisms of the thematic group “War”]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 29(2), 43–47. https://doi.org/10-32782/tps2663-4880/2023.29.2.8

17. Rohalska-Yakubova, I., & Chepeliuk, N. (2023). Voienni neolohizmy na poznachennia voroha v internet-dyskursi [War neologisms denoting the enemy]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 59(3), 101–110. https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-15

18. Tepla, O. (2024). Word-forming models of neologisms of the Russian-Ukrainian war period. *International Journal of Philology*, 28(4), 63–76. https://doi.org/10.31548/philology/4.2024.63

19. Tsyhvintseva, Yu. O. (2022). Neofrazeolohizmy v konteksti rosiisko-ukrainskoi viiny [Neologisms in the context of the Russian-Ukrainian war]. *Kultura slova – Culture of the Word*, 96, 141–151.

20. Ukrainets, O. (n.d.). Svynosobaky, rashysty, katsapy: zvidky vzialysia znevazhlyvi prizvyska dlia voroha [Where derogatory nicknames for the enemy come from]. Retrieved from https://www.platfor.ma

21. Vusyk, H. L., & Pavlyk, N. V. (2022). Neolohizmy yak movne vidobrazhennia rosiisko-ukrainskoi viiny 2022 roku [Neologisms as a linguistic reflection of the Russian-Ukrainian war of 2022]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 23(1), 52–57. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.9

22. Zhulinska, M., & Kruhlii, O. (2022). Neolohizmy yak movne vidobrazhennia viiny [Neologisms as a linguistic reflection of war]. *Mizhnarodni vidnosyny, suspilni komunikatsii ta rehionalni studii – International Relations, Public Communications and Regional Studies*, 3(14), 103–110. https://doi.org/10.29038/2524-2679-2022-03-103-110

23. Zhytar, I. V., & Matviichuk, T. P. (2024). Neolohizatsiia movy u chasy viiny: strukturno-semantychni osoblyvosti novotvoriv [Neologization of language in times of war: structural and semantic features]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*, 65, 33–36. https://doi.org/10.32782/2409-1154-2024.65.8

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2: 82-1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1153-1162

Осьмак Ніна Дмитрівна кандидат філологічних наук, професор, професор кафедри української літератури Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, http:/orcid.org/0000-0001-8041-0672

Скорик Катерина Миколаївна студентка І курсу магістратури факультету української філології та журналістики імені Андрія Малишка Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ

ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ «ПІТЬМИ» У РОМАНІ ІЛЛАРІОНА ПАВЛЮКА «Я БАЧУ, ВАС ЦІКАВИТЬ ПІТЬМА»

Анотація. У статті проаналізовано особливості функціонування образу пітьми в романі Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить пітьма». Дослідження зосереджене на виявленні багаторівневої художньої моделі пітьми на кількох рівнях – просторовому, психологічному та символічному. У роботі простежено, що пітьма у творі не обмежується атмосферною чи описовою функцією, а виступає системотвірним елементом художнього світу, який визначає логіку розгортання подій і поведінку персонажів.

На основі текстуального аналізу встановлено, що пітьма формує специфічний простір дезорієнтації та втрати стабільних координат, у межах якого персонажі змушені змінювати звичні моделі сприйняття. Водночас вона виступає чинником психологічного впливу: провокує страх, напруження, спотворює мислення або, навпаки, адаптує до нових умов існування. Особливу увагу приділено функціонуванню пітьми як символічної категорії, що пов'язана з мотивами прихованого, внутрішньої сутності людини та морального вибору.

Доведено, що в романі І. Павлюка, який вважають психологічним трилером з елементами містики та детективу, пітьма виконує амбівалентну функцію: з одного боку, вона є середовищем приховування злочину, страху та істинних намірів персонажів, а з іншого – простором, у якому ці приховані сенси стають явними. У цьому контексті пітьма постає як інструмент викриття, що виводить назовні те, що було витіснене або замасковане в межах соціальної реальності.

У романі І. Павлюка «Я бачу, вас цікавить пітьма» образ пітьми не обмежується роллю звичайного тла: він виконує основну концептуальну

функцію у розкритті ідеї твору. Художня інтерпретація пітьми як активної сили послідовно переводить персонажів у ситуацію вибору, де зникають соціальні маски героїв й стають очевидними їхні справжні наміри та межі відповідальності. Функціонально пітьма працює як механізм викриття, який виявляє приховане зло та трансформує зовнішню небезпеку в особливий простір пошуку істини. Пітьма стає центральним образом, що акумулює детективну лінію з філософськими роздумами про природу людської совісті та неминучість розплати. Вона функціонує як механізм викриття – виявляє приховане і трансформує небезпеку в простір істини.

Ключові слова: пітьма, символ, художній простір, психологізм, мотив прихованого, Ілларіон Павлюк.

Osmak Nina Dmytrivna Candidate of Philological Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, http:/orcid.org/0000-0001-8041-0672

Skoryk Kateryna Mykolaivna 1st year Master's student, Andriy Malyshko Faculty of Ukrainian Philology and Journalism, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv

THE ARTISTIC MODEL OF "DARKNESS" IN ILLARION PAVLYUK'S NOVEL "I SEE YOU'RE INTERESTED IN DARKNESS"

Abstract. The article analyzes the peculiarities of the functioning of the image of darkness in Illarion Pavlyuk's novel "I See You're Interested in Darkness". The research focuses on identifying a multi-level artistic model of darkness on several levels – spatial, psychological and symbolic. The work shows that darkness in the work is not limited to an atmospheric or descriptive function, but acts as a system-forming element of the artistic world, which determines the logic of the unfolding of events and the behavior of the characters.

Based on textual analysis, it is established that darkness forms a specific space of disorientation and loss of stable coordinates, within which the characters are forced to change their usual models of perception. At the same time, it acts as a factor of psychological influence: it provokes fear, tension, distorts thinking or, conversely, adapts to new conditions of existence. Special attention is paid to the functioning of darkness as a symbolic category, which is associated with the motives of the hidden, the inner essence of man and moral choice.

It is proven that in the novel by I. Pavlyuk, which is considered a psychological thriller with elements of mysticism and detective, darkness performs an ambivalent function: on the one hand, it is an environment for

concealing crime, fear and the true intentions of the characters, and on the other hand, a space in which these hidden meanings become apparent. In this context, darkness appears as a tool of exposure, bringing to light what has been repressed or disguised within the framework of social reality.

In I. Pavliuk's novel "I See You Are Interested in Darkness", the image of darkness is not limited to the role of a mere backdrop: it serves a central conceptual function in revealing the work's underlying theme. The artistic interpretation of darkness as an active force consistently places the characters in a situation of choice, where the heroes' social masks disappear and their true intentions and limits of responsibility become evident. Functionally, darkness operates as a mechanism of exposure, revealing hidden evil and transforming external danger into a unique space for the search for truth. Darkness becomes a central image that brings together the detective plot with philosophical reflections on the nature of human conscience and the inevitability of retribution. It functions as a mechanism of revelation, uncovering what is hidden and transforming danger into a space of truth.

Keywords: darkness, symbol, artistic space, psychologism, motif of the hidden, Illarion Pavlyuk.

Постановка проблеми. У сучасній українській літературі образ пітьми зазнає переосмислення, поєднуючи традиційні значення з новими інтерпретаціями, пов'язаними з психологічною напругою, соціальними трансформаціями та етичними конфліктами. У романі «Я бачу, вас цікавить пітьма» Ілларіона Павлюка образ пітьми не можна звести ані до елемента атмосфери, ані до традиційного контрасту світла й темряви. Він формує окрему художню систему, у межах якої розгортаються події, випробовуються персонажі й виявляється прихована сутність людини. Пітьма супроводжує зникнення, убивства, страх, моральний розпад, але водночас стає простором істини: саме в ній те, що довго маскувалося, урешті виходить назовні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема символіки темряви та бінарної опозиції «світло – темрява» перебуває в полі уваги сучасного літературознавства. Наприклад, О. Селіванова, А. Загнітко розглядають зазначену опозицію як одну з базових моделей художнього мислення та спосіб осмислення моральних і світоглядних категорій [3, 6]. У дослідженнях простежується тенденція до інтерпретації темряви як багатовимірного феномена, пов'язаного не тільки з негативною семантикою, а й із прихованим, ірраціональним і внутрішнім. Зокрема, у статті Л. Мініч та О. Гаврилюк «Бінарні концепти «світло - темрява» у повісті Галини Пагутяк «Пан у чорному костюмі з блискучими ґудзиками»»

(2024) наголошується, що ця опозиція використовується для моделювання моральних і екзистенційних конфліктів, а темрява функціонує як простір, у якому виявляється приховане й неусвідомлене [4].

Окремий аспект осмислення темряви пов'язаний із психоаналітичним підходом, зокрема концепцією «тіні» К.-Г. Юнга, відповідно до якої темрява може інтерпретуватися як проєкція витіснених аспектів особистості, що проявляється в кризових ситуаціях і визначає поведінку людини.

У статті О. Гонюк «Жанрово-стильові особливості роману Ілларіона Павлюка «Білий попіл» досліджено специфіку поєднання жанрових ознак трилера зі стилістикою нуару, проаналізовано їхню художню реалізацію в тексті[2]. Натомість О. Вещикова «Наративні стратегії в романі Ілларіона Павлюка «Білий попіл»» увагу зосереджено художніх засобах і наративних сигналах, за допомогою яких автор вибудовує інтригу та підтримує напруження в межах містичного сюжету[1].

Попри наявність досліджень, роман «Я бачу, вас цікавить пітьма» ще потребує належного осмислення в аспекті символіки пітьми, що й зумовлює актуальність запропонованої теми.

Мета статті – розкрити особливості художньої інтерпретації образу пітьми в романі Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить пітьма» та з'ясувати її функціональне призначення у структурі твору.

У дослідженні використано семантико-символічний, психоаналітичний та наративно-просторовий підходи. Семантико-символічний підхід дозволяє розглядати пітьму як багатозначний художній образ, що формується в межах бінарної опозиції «світло – темрява».

Психоаналітичний – інтерпретує пітьму як прояв прихованих аспектів особистості. Наративно-просторовий – аналізує пітьму як середовище розгортання подій і способу організації художнього тексту.

Виклад основного матеріалу. У тлумачному словнику української мови пітьма визначається як повна відсутність світла, густий морок, що унеможливлю зорове сприйняття простору [7]. Проте в художньому тексті це поняття виходить за межі свого прямого значення і набуває символічного змісту. Пітьма постає як образ прихованого, невідомого та внутрішньо неусвідомленого, а також як середовище, у якому руйнуються звичні орієнтири й виявляється справжня сутність людини. Саме в такому розширеному значенні образ пітьми функціонує в романі Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить пітьма».

Уже на початку твору пітьма пов'язується з переходом межі, після якої персонаж опиняється в іншій, небезпечній реальності. Йдеться про Надю – особливу дівчинку, одну з головних героїнь роману. Коли вона йде за червоним вогником до заводу, автор підкреслює: «Коли пітьма огорнула

Буськів Сад і вечірнє повітря завмерло в передчутті завірюхи, Надя вийшла до старого цукрового заводу, територія якого врізалася в селище, як виступає в океан скелястий ріг. Кажуть, його спорудили мало не одночасно із селом, чи навіть – селище заснували задля заводу….» [5, с.37]. Тут пітьма не просто окреслює час доби. Вона вводить дівчинку в простір, де буде втрачено звичні орієнтири, а саме селище й завод постануть як осередок давнього, вкоріненого зла. Показово, що завод названо «серцем і духом міста» [5, с.37], отже, темрява від початку огортає не випадкову локацію, а той центр, у якому сконденсовано приховану історію Бузькового Саду.

Поступово образ пітьми конкретизується й матеріалізується. У підвалі заводу «блякла жарівка під стелею заледве розбавляла пітьму. Втім, Надя не боялася темряви. Морок був навіть хороший, якщо є за що триматися рукою, - він не виштовхував» [5, с.55]. У цьому епізоді Павлюк одразу відмовляється від однозначного трактування пітьми як абсолютного жаху. Для Наді, дитини з особливим сприйняттям, темрява не є автоматично ворожою. Якщо в ній є опора, вона не руйнує. Отже, проблема полягає не лише в самій пітьмі, а в тому, хто і з чим входить у неї. Для одних вона є середовищем виживання, для інших – полем злочину.

Саме простір злочину проявляється в лінії Звіра. Коротка фраза про покалічену Христину «Не доплигає! – подумки урвав сам себе і ступив у пітьму» [5, с.82] показує темряву як природний простір дії вбивці. Він не входить у неї з острахом чи ваганням – він у ній функціонує органічно. Пітьма для нього є покровом, що дозволяє вистежувати, нападати, зникати. Звір відчував себе надто впевненим у ній: «Недоумкувата однак не вибереться. Ніхто не вибереться, якщо бодай двічі поверне в котресь відгалуження в цій непроглядній пітьмі…» [5, с.82]. Звідси й подальші сцени, у яких темрява стає союзницею злочинця: на площі, коли раптово зникає світло, «обидві камери… осліпли. Вони працювали й далі, та бачили саму лише чорну снігову пітьму» [5, с.122]. У цю мить не просто вимикається електрика – вимикається контроль, можливість бачити, фіксувати, свідчити… Саме тому Звір діє впевнено: «він чудово знав, у якому напрямку шукати.А вже за кілька секунд - адаптувався саме на стільки, щоб роздивитися в мороці дівочу постать» [5, с.122]. Пітьма в романі тісно пов’язана з приховуванням злочину: вона сліпить не лише камери, а й громаду, яка довгий час не бачить очевидного.

Проте Ілларіон Павлюк не залишає пітьму лише на боці злочинця. Він показує, що також темрява здатна й рятувати. Поки Звір на площі переслідує Христину, Надя «забреде в лабіринт так глибоко, що він не зможе її дістати» [5, с.122]. Виходить парадокс: пітьма, яка дала можливість нападникові вдарити, одночасно сховала від нього дівчинку. У такій подвійності й

полягає одна з основних рис художньої моделі письменника: пітьма не є однорідною етичною величиною. Вона радше середовище випробування, у якому оголюється справжня природа того, хто в нього входить.

Найповніше просторову й водночас майже тілесну природу пітьми автор розгортає в розділі «Дехто в мороці». Тут ідеться не про звичайну темряву, а про окрему субстанцію. Пітьма перестає бути фоном і стає майже речовиною, що має густину, вагу, запах, дотик. Автор посилює це враження: «І Надя її відчувала. Вона йшла, торкаючись рукою шкарубкої стіни, і перед її уявним поглядом рубці та скоби, залишені в камені з незапам'ятних часів, складалися у візерунок, розповідаючи власну казку. Надя уявляла, що проводить рукою по великому, заснулому місту, гладить пальцями будинки і проспекти, проводить вздовж вулиць, торкається мостів. Цей уявний політ відволікав її від думок про пітьму. Тому що пітьма навколо неї дихала. І це дихання — пахло» [5, с.159]. Така персоніфікація пітьми переводить її з описової площини в символічну: вона набуває властивостей істоти або сили, що взаємодіє з людиною.

Водночас саме в цих катакомбах виразно видно, що пітьма провокує внутрішні реакції персонажа. Надя мусить опановувати себе в темряві: плескає, щоби почути знайомий звук, утримати напрямок, не втратити самоконтроль: «Плесь! Плесь-плесь! Вона зробила це просто так, щоб морок не огортав її так щільно, дурманячи таким знайомим ароматом. Темрява не виштовхувала, а тиша довкола не оглушувала однаково гучними звуками, і в печерах було майже затишно. Якби не страшне відчуття присутності, що йшло від пітьми»[5, с.160]. Пітьма втручається в її свідомість: ««А що як стіни не буде», - прошепотіла Наді на вухо пітьма, і дівчинка вмить зупинилася, мало не втративши єдиний примарний орієнтир - відчуття напрямку. ... Вона ступила ще крок. Пітьма спробувала виштовхати її, позбавити напрямків, розмити, розмастити широкою смугою поняття «ззаду» і «вперед». І тоді Надя плеснула знову. Плесь! Плесь-плесь! Звук плесканців - попереду, знайомий коридор - позаду. І вона знову ступила крок. І знову плеснула: плесь! Плесь-плесь!» [5, с.161]. Надя бореться з нею. Там, де дорослі панікують, вона вчиться співіснувати з мороком і не дозволяє йому остаточно себе поглинути.

Зв'язок із прихованою сутністю людини становить інший вимір художньої моделі пітьми. Розглянемо на прикладі характеристики Арсена: «Це був мускулястий хлопець із важким, наче вилитим із чавуну, поглядом. В опущених кутиках його очей ніби зачаївся невимовлений біль. І ще в них була глибина. Утім, аж ніяк не та поетична, яку знаходять у поглядах мислителів, ні. В Арсенових очах була ота бездонна порожнеча океанських западин – вбивча, густа пітьма. Кутики губ викривлені донизу в гримасі

презирства до світу, а чорна щетина, що не зникала навіть у ті дні, коли він брав до рук станок для гоління, увиразнювала запалі щоки і робила зовнішність іще непривітнішою» [5, с.118-119]. Тут пітьма перенесена всередину персонажа – у погляд, у те, що людина носить у собі. Цей опис показує, що зло в романі не завжди впізнається відразу через вчинки; воно проступає через знаки, натяки, атмосферу присутності. Водночас Арсен виявляється не тим убивцею, якого шукають, а, отже, Ілларіон Павлюк свідомо ускладнює моральну оптику: пітьма в людині не завжди дорівнює конкретному злочину, але завжди вказує на внутрішню деформацію.

Смисловим центром роману є діалог Харитона з Андрієм, коли вони їдуть до селища. Саме тут пітьма вперше осмислюється як філософська категорія: «Мене цікавить пітьма. І вас, я бачу, теж… Якщо ви цікавитеся пітьмою, то й пітьма, безсумнівно, цікавиться вами!» [5, с.153]. Це висловлювання Чоловіка в Червоному важливе для всієї подальшої структури твору. Воно означає, що контакт із темним не залишається зовнішнім спостереженням. Людина, яка вдивляється в зло, сама входить у зону ризику. Звідси й подальша репліка про необхідність «відрізнити світло від темряви» [5, с.153]. У романі ця межа постійно випробовується: хто бачить, хто заплющує очі, хто прикриває зло мовчанням, хто стає його співучасником.

Приховане і явне проявляється в сценах колективного життя селища: «Із настанням пітьми з віддалених закапелків душ мешканців селища Буськів Сад на світ виходили демони. Показувалося осердя сердець. У розум вривалися схожі на чуже шепотіння паскудні думки і самі собою спливали на поверхню виродкуваті ідейки. А втім, від усієї цієї демонології так і віє прозою найманих квартир. І саме в цьому Буськів Сад нічим не відрізнявся від будь-якого іншого містечка на землі. Єдине, чим селище насправді було унікальне, то це тим, що демонів тут можна узріти у звичному для людського ока спектрі електромагнітного випромінювання. Простіше кажучи, за світла» [5, с.508]. Письменник прямо формулює те, що в інших епізодах лише вгадувалося: пітьма виводить назовні те, що вдень приховане. У денному, соціально впорядкованому світі персонажі можуть маскуватися, говорити правильні слова, виконувати ролі. Але з настанням пітьми оголюється «осердя сердець». Тобто темрява не створює гріх – вона його викриває.

Ще виразніше це прочитується в епізоді, де «нічні темні хмари… кидалися на сріблястий диск оскаженілими з голоду щурами: намагалися вчепитися зубами, встромити в нього дрібні криві кігтики, та лише безпорадно ковзалися по місячному ликові, - і вітер відтягував їх у нічну пітьму. А на селище… спадали тіні, такі ж кволі й нерівні, як і самі хмари.

Опинившись у місячній тіні… чомусь заходилися в жалісному завиванні собаки. Вони підтискали хвости і забивалися під сараї, ховалися в будах і безпомічно притискали тремтячі спини до вхідних дверей. А люди їли, дивилися телевізор, ховалися в телефони, і ніхто з них не відчував того, що так безпомильно визначили дворові пси: почалося» [5, с.511]. Тобто люди нічого не помічають, бо звикли жити поверхнево, а тваринне чуття виявляється точнішим за людську самовпевненість. У цьому є важлива авторська логіка: зло довго маскується серед буденності, але момент його прояву все одно настає.

Події в будинку культури варто розглядати саме крізь цю призму. Коли Андрія виштовхують на сцену, він опиняється «у плямі світла – перед пітьмою, що дихала, очікувала, шепотіла» [5, с.358]. У цій ситуації темрява зали – образ колективної глухоти та сліпоти, небажання бачити правду. Андрій говорить у світлі, а натовп сидить у мороці. Така композиція майже алегорична: правду доводиться вимовляти перед громадою, яка воліє залишатися в темряві. Не випадково, коли він повідомляє про руку Христини, «у темряві багатоголосою луною повторювалося слово «рука»» [5, с.359]. Темрява тут резонує з брехнею, страхом і колективним самозаспокоєнням.

Символічного змісту сповнений рух персонажів у катакомбах наприкінці твору. Сцени з гірляндами побудовані на різкому зіставленні світла й мороку: «Усі вогники блимали синхронно, щосекунди то розриваючи непроникний морок каменярень тисячею різнокольорових спалахів, то знову занурюючи в суцільну, густу пітьму» [5, с.628]. Автор підкреслює нестійкість просвітлення: світло є, але воно миготливе, крихке, тимчасове. І коли гірлянди гаснуть, настає одна з найсильніших у романі формул пітьми: «Секунда темряви безмежно розтягувалася, і здавалося, цієї миті зникає сам навколишній світ»[5, с.630-631]. Це вже точка на межі, де темрява означає загрозу самому буттю, розпад звичного порядку світу.

При цьому саме в цій фінальній темряві й відбувається розв’язка: губляться ті, хто був морально слабким, викриваються ті, хто довго приховував свою роль, кожен отримує по заслузі. Показово символічним є образ Суботи, який, опинившись у цілковитій темряві разом із Надею, змушений прийняти рішення, що вже не може бути виправдане жодними зовнішніми обставинами. Дівчинка прямо викриває його: «Я тебе знаю! Ти забирав мене з дому» [5, с.646], після чого він «дістав пістолет і похмуро подивився на дівчинку…» [5, с.646]. Водночас автор підкреслює: «Він анічогісінько не побачив – довкола була сама пітьма» [5, с.646]. Це можна читати не лише буквально. Субота – один із тих, хто був втягнутий у приховування правди, і тому врешті-решт опиняється всередині тієї ж

пітьми, якій служив. Темрява перестає бути для таких персонажів захистом і стає формою кари.

Паралельно в цій же темряві розгортається інша модель поведінки – через образ Гали, яка, попри страх і втрату орієнтирів, продовжує рухатися вперед, керуючись внутрішнім відчуттям: «вона десь там, попереду, в пітьмі»[5, с.634]. Навіть тоді, коли «довкола і далі панувала пітьма, і єдиним її орієнтиром була шкарубка поверхня стіни»[5, с.638], вона не зупиняється. Темрява у цьому епізоді виявляє граничну зосередженість і силу її наміру.

Водночас у лінії Ксенії темрява стає простором вирішальної дії: коли «світ остаточно провалився в пітьму»[5, с.644], героїня, попри фізичну слабкість, «міцніше стиснула сталь» і завдала удару Звіру [5, с.644]. Тож під час максимального відчаю пітьма стає для героїні місцем внутрішньої сили, де вона долає власну слабкість і перетворюється з жертви на активного борця зі злом.

Висновки. У романі Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить пітьма» образ пітьми не обмежується роллю звичайного тла: він виконує основну концептуальну функцію у розкритті ідеї твору. Художня інтерпретація пітьми як активної сили послідовно переводить персонажів у ситуацію вибору**,** де зникають соціальні маски героїв й стають очевидними їхні справжні наміри та межі відповідальності. Функціонально пітьма працює як механізм викриття**,** який виявляє приховане зло та трансформує зовнішню небезпеку в особливий простір пошуку істини. Пітьма стає центральним образом**,** що акумулює детективну лінію з філософськими роздумами про природу людської совісті та неминучість розплати. Вона функціонує як механізм викриття – виявляє приховане і трансформує небезпеку в простір істини.

Література:

1. Вещикова О. Наративні стратегії в романі Ілларіона Павлюка «Білий попіл». *Studiaukrainicaposnaniensia*. 2021. Vol. IX/1. P. 121–130.

2. Гонюк О. Жанрово-стильові особливості роману І. Павлюка «Білий попіл». О. В. Гонюк, О. В. Шаф. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 1, Вип. 24. С. 183–189.

3. Загнітко А. П. Класифікаційні типології концептів. *Лінгвістичні студії: зб. наукових праць.* Донецьк : ДонНУ, 2010. Вип 21. С. 12–21.

4. Мініч, Л., Гаврилюк. О. Бінарні концепти «Світло-темрява» у повісті Галини Пагутяк «Пан у чорному костюмі з блискучими гудзиками». *Folium*, (4), 2024. С. 223–227.

5. Павлюк І. Я бачу, вас цікавить пітьма : роман. Львів : Видавництво Старого Лева, 2025. 664 с.

6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

7. Словник української мови в 11 томах. URL: https://slovnyk.ua/

References:

1. Veshchykova, O. (2021). Naratyvni stratehii v romani Illariona Pavliuka «Bilyi popil» [Narrative strategies in Illarion Pavliuk's novel "White Ash"]. *Studia Ukrainica Posnaniensia*, IX/1, 121–130 [in Ukrainian].

2. Honiuk, O., & Shaf, O. (2022). Zhanrovo-stylovi osoblyvosti romanu I. Pavliuka «Bilyi popil» [Genre and style features of I. Pavliuk's novel "White Ash"]. *Zakarpats'ki filolohichni studii* – Transcarpathian Philological Studies. Uzhhorod: Vydavnychyi dim «Hel'vetyka», 1, (24), 183–189 [in Ukrainian].

3. Zahnitko, A. P. (2010). Klasyfikatsiini typolohii kontseptiv [Classification typologies of concepts]. *Linhvistychni studii: zb. naukovykh prats'* – Linguistic Studies: Collection of Scientific Papers. Donetsk: DonNU, (21), 12–21 [in Ukrainian].

4. Minich, L., & Havryliuk, O. (2024). Binarni kontsepty «Svitlo-temriava» u povisti Halyny Pahutiak «Pan u chornomu kostiumi z blyskuchymy gudzykamy» [Binary concepts of "Light-Darkness" in Halyna Pahutiak's novella "The Gentleman in a Black Suit with Shiny Buttons"]. *Folium*, (4), 223–227 [in Ukrainian].

5. Pavliuk, I. (2025). Ya bachu, vas tsikavyt' pit'ma: roman [I See You Are Interested in the Darkness: A Novel]. L'viv: Vydavnytstvo Staroho Leva [Old Lion Publishing House]. 664 p. [in Ukrainian].

6. Selivanova, O. (2008). Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy: pidruchnyk [Modern Linguistics: Directions and Problems: A Textbook]. Poltava: Dovkillia-K. 712 p. [in Ukrainian].

7. Slovnyk ukrainskoi movy v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 volumes]. Retrieved from https://slovnyk.ua/ [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81`25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1163-1176

Паничок Тетяна Ярославівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, https//orcid.org/0000-0002-1635-5709

Гумовська Ірина Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, https//orcid.org/0000-0003-4684-6792

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ЛЮДСЬКОГО ТА МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ

Анотація. Стаття досліджує еволюцію перекладацьких стратегій, порівнюючи традиційні методи з сучасними технологіями машинного перекладу. Аналіз охоплює широкий спектр підходів, від прямого і непрямого перекладу до моделей, що базуються на нейронних мережах. Однією з основних тем є розгляд різниць у способах прийняття рішень у процесі перекладу та вивчення переваг і обмежень кожного підходу.

Головною проблемою, яку ми розглядаємо, є точність передачі змісту та врахування контексту в перекладі. Людський перекладач може адаптувати текст, враховуючи не лише граматичні та лексичні норми, але й інші фактори, такі як емоційний відтінок, стиль і тон, що важливо для збереження адекватності перекладу. Водночас машинний переклад, навіть із використанням найсучасніших технологій, може мати труднощі з обробкою текстів, які потребують високого рівня культурного і стилістичного контексту. Наприклад, у перекладі літературних або художніх текстів машинні системи можуть не відтворювати тонкість і глибину змісту, що є характерним для людського перекладу.

Стаття також розглядає можливості комбінування людського та машинного перекладу. Важливо зазначити, що для деяких типів текстів (наприклад, технічних або наукових) машинний переклад може бути цілком ефективним, особливо якщо йдеться про стандартизовані терміни й вирази. Однак для складніших і більш креативних текстів, таких як літературні або маркетингові матеріали, людський переклад залишається незамінним. У майбутньому можливе використання комбінованих систем, що поєднують

переваги обох підходів, що дозволить досягти високої точності та збереження контексту в перекладі.

Крім того, стаття зосереджена на питаннях розвитку нових методів машинного перекладу, які дозволяють покращити точність та контекстуальне розуміння. Водночас розглядаються обмеження наявних технологій і виклики, з якими стикаються дослідники, прагнучи розв'язати проблеми, пов'язані з контекстом, стилістикою та культурною адаптацією текстів.

Однією з важливих тем є роль культурного контексту в перекладі. Людські перекладачі здатні враховувати культурні відмінності та специфіку кожної мови, що дозволяє створювати більш точні та відповідні переклади. Машинний переклад, навпаки, часто стикається з труднощами в розумінні культурних аспектів і не завжди здатен адекватно передати зміст, якщо він має сильну культурну прив'язку. Стаття також наголошує на важливості інтеграції культурних аспектів у машинний переклад, щоб забезпечити більш точні та відповідні результати.

Ключові слова: переклад, перекладацькі стратегії, машинний переклад, нейронні мережі, алгоритми перекладу, технологія transformer, культурний контекст, стилістичні аспекти, контекстуальний переклад, точність перекладу, комбіновані моделі перекладу, літературний переклад, адаптація текстів, переклад наукових текстів, переклад культурних аспектів.

Tetyana Panychok Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, Western Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-1635-5709

Iryna Humovska Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, Western Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-4684-6792

COMPARATIVE ANALYSIS OF HUMAN AND MACHINE TRANSLATION STRATEGIES

The article explores the evolution of translation strategies, comparing traditional methods with contemporary machine translation technologies. The analysis encompasses a wide range of approaches, from direct and indirect translation to neural network-based models. The key theme is the examination of differences in decision-making processes during translation and the exploration of the advantages and limitations of each approach.

The primary challenge addressed is the accuracy of content transmission and the consideration of context in translation. Human translators have the capacity to adapt text, taking into account not only grammatical and lexical norms but also other factors such as emotional nuance, style, and tone, which is crucial for preserving the adequacy of the translation. At the same time, machine translation, even with the most advanced technologies, may struggle with texts that require a high level of cultural and stylistic context. For example, in translating literary or artistic texts, machine systems may fail to capture the nuance and depth of meaning characteristic of human translation.

The article also discusses the potential for combining human and machine translation. It is important to note that for certain types of texts (e.g., technical or scientific), machine translation can be highly effective, especially when dealing with standardized terms and expressions. However, for more complex and creative texts, such as literary or marketing materials, human translation remains indispensable. In the future, the use of combined systems that integrate the advantages of both approaches may achieve high accuracy while preserving context in translation.

Furthermore, the article focuses on the development of new machine translation methods aimed at improving accuracy and contextual understanding. At the same time, the limitations of existing technologies and the challenges faced by researchers in addressing issues related to context, style, and cultural adaptation of texts are discussed.

One of the important topics is the role of cultural context in translation. Human translators are able to consider cultural differences and the specific characteristics of each language, which allows for more accurate and appropriate translations. Machine translation, on the other hand, often encounters difficulties in understanding cultural aspects and is not always able to adequately convey meaning when it has strong cultural ties. The article also emphasizes the importance of integrating cultural aspects into machine translation to ensure more accurate and relevant results.

Keywords: translation, translation strategies, machine translation, neural networks, translation algorithms, transformer technology, cultural context, stylistic aspects, contextual translation, translation accuracy, combined translation models, literary translation, text adaptation, scientific text translation, translation of cultural aspects.

Постановка проблеми

Переклад є важливим інструментом міжкультурної комунікації, що забезпечує обмін інформацією між різними мовними спільнотами. Він відіграє ключову роль у збереженні культурного надбання, розповсюдженні

знань та розвитку міжнародного співробітництва. У сучасному світі глобалізації та інформаційних технологій зростаюча потреба в оперативному перекладі великих обсягів текстів сприяє активному розвитку технологій машинного перекладу (МП). Ці технології дозволяють забезпечувати швидкий і доступний переклад текстів, що є особливо важливим у таких сферах, як бізнес, наука, техніка та медіа.

Проте, попри досягнення в цій сфері, людський переклад (ЛП) залишається незамінним у випадках, коли необхідно враховувати складний контекст, культурні особливості та стилістичні нюанси. Наприклад, переклад художньої літератури, маркетингових матеріалів або дипломатичних текстів вимагає не лише розуміння мовного змісту, а й передачі емоцій, стилю та підтексту, які часто є поза межами можливостей сучасних алгоритмів МП.

Окрім цього, зростає потреба у вивченні впливу штучного інтелекту на перекладацьку галузь, зокрема на зміну професійних вимог до перекладачів, інтеграцію МП у робочі процеси та потенціал співпраці між людиною та машиною. Це піднімає питання про ефективність і межі використання машинного перекладу в порівнянні з людськими стратегіями, а також про перспективи розвитку гібридних моделей перекладу, що й визначає актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень

Дослідження у сфері перекладу охоплюють широкий спектр тем – від стратегій, які застосовують перекладачі-люди, до розробки алгоритмів машинного перекладу (МП). Одним із фундаментальних внесків у систематизацію перекладацьких підходів стала праця Віней і Дарбельне (Vinay & Darbelnet) [2], які запропонували розгорнуту класифікацію перекладацьких стратегій, розмежувавши прямий і непрямий переклад. Ця таксономія й досі слугує методологічним підґрунтям для аналізу перекладацьких процесів як у теоретичних дослідженнях, так і в прикладних розробках. Зокрема, такі категорії, як транспозиція, модуляція та еквіваленція, дозволяють описувати трансформації на різних рівнях тексту – лексичному, граматичному та прагматичному – і залишаються актуальними інструментами порівняльного перекладознавства.

Сучасні дослідники, зокрема Жан і Шрайбер (Jean & Schreiber) [6], переосмислюють ці класичні стратегії в контексті нейронного машинного перекладу. Їхні роботи зосереджені на тому, як системи МП відтворюють або імітують певні перекладацькі рішення, традиційно притаманні людині, – передусім у питаннях контекстуального розуміння, дискурсивної зв'язності та відтворення стилістичних регістрів. Використання архітектур на основі нейронних мереж дозволило суттєво підвищити природність

машинного перекладу, проте водночас загострило питання щодо меж автоматизованої інтерпретації тексту.

З іншого боку, дослідження ефективності МП, зокрема роботи Кьона і Поста (Koehn & Post) [8], акцентують увагу на його операційних перевагах: надзвичайній швидкості обробки, здатності опрацьовувати великі масиви текстів та стабільній відтворюваності результатів у технічних і спеціалізованих жанрах. Ці дослідники фіксують значний прогрес, пов'язаний із впровадженням технології Transformer, яка наразі становить архітектурну основу провідних систем машинного перекладу – Google Translate, DeepL та інших. Завдяки механізму уваги (attention mechanism) ці системи набули здатності враховувати ширший контекст при виборі перекладних відповідників, що якісно відрізняє їх від попередніх статистичних моделей.

Утім, попри очевидний технологічний поступ, низка принципових питань залишається невирішеною. Найгострішою проблемою є інтеграція культурних, прагматичних і стилістичних аспектів у системи МП: йдеться про відтворення імпліцитних культурних смислів, ідіоматики, авторського стилю та жанрових конвенцій, які становлять особливу складність для алгоритмічних рішень. Не менш актуальним є завдання розробки гібридних моделей, здатних органічно поєднувати когнітивні та творчі можливості людини-перекладача з продуктивністю і системністю машинних технологій.

Саме ці аспекти – культурно-стилістична адекватність перекладу та перспективи людино-машинної взаємодії у перекладацькому процесі – становлять концептуальну основу даного дослідження.

Мета і завдання статті

Метою нашої статті є порівняння перекладацьких стратегій у людському та машинному перекладі для визначення їхніх сильних і слабких сторін, а також розробка рекомендацій щодо оптимального використання цих підходів у різних сферах. З огляду на сучасні виклики в галузі перекладу, дослідження спрямоване на виявлення можливостей гармонійної інтеграції людських і машинних стратегій для підвищення ефективності перекладу.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- проаналізувати основні перекладацькі стратегії, які використовуються людьми, з урахуванням контексту, культурних і стилістичних особливостей текстів;
- охарактеризувати принципи роботи та алгоритми, які становлять основу сучасних систем машинного перекладу;
- здійснити порівняльний аналіз ефективності людського і машинного перекладу на прикладах текстів різних жанрів і стилів;

- визначити сильні та слабкі сторони кожного з підходів у контексті практичних завдань перекладу;
- надати рекомендації щодо використання гібридних моделей перекладу, які об'єднують переваги людського та машинного підходів;
- оцінити перспективи розвитку технологій машинного перекладу з урахуванням культурних і стилістичних особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження

Переклад як міждисциплінарна галузь знань перебуває на перетині лінгвістики, культурології, когнітивних наук та інформаційних технологій.

У процесі перекладу ключову роль відіграють щонайменше три взаємопов'язані аспекти: контекстуальне розуміння тексту, врахування його стилістичних і жанрових особливостей та збереження смислової цілісності на всіх рівнях – від лексичного до дискурсивного. Ці аспекти не є рівнозначно доступними для людини та машини. Людський переклад (ЛП) забезпечує глибоке занурення в культурний і контекстуальний зміст тексту: перекладач-людина здатний розпізнавати імпліцитні смисли, інтерпретувати авторський задум, враховувати прагматичні наміри та приймати творчі рішення, що виходять за межі буквального відтворення оригіналу.

Машинний переклад (МП), натомість, вирізняється надзвичайною швидкістю обробки та стабільною точністю при роботі з великими обсягами тексту, особливо в умовах термінологічної стандартизованості та структурної передбачуваності вихідного матеріалу [8].

Проте зведення цього протиставлення до простої дихотомії «творчість проти швидкості» було б надмірним спрощенням. Реальна перекладацька практика демонструє значно складнішу картину: якість і ЛП, і МП суттєво варіюється залежно від типу тексту, мовної пари, наявності спеціалізованих корпусів навчальних даних та конкретних комунікативних вимог замовника. Технічні, художні та публіцистичні тексти пред'являють принципово різні вимоги до перекладу – і саме ця жанрова диференціація є ключем до розуміння того, в яких умовах кожен із підходів розкриває свій потенціал повною мірою, а в яких – виявляє системні обмеження.

Порівняння ЛП і МП у різних дискурсивних контекстах дозволяє не лише оцінити їхню відносну ефективність, а й окреслити перспективи їхньої інтеграції в рамках гібридних перекладацьких моделей [3]. Актуальність такого порівняння визначається як теоретичними потребами сучасного перекладознавства, так і практичними запитами галузі: в умовах зростаючого попиту на перекладацькі послуги та обмеженості людських ресурсів питання оптимального розподілу завдань між людиною та машиною набуває дедалі більшого практичного значення. Саме тому метою цього дослідження є системний аналіз сильних і слабких сторін обох підходів на

матеріалі текстів різних жанрів із подальшим визначенням умов їхнього ефективного застосування та взаємодоповнення.

Людський переклад

Людський переклад – це складний процес, що вимагає не лише технічної точності, а й глибокого розуміння культурних контекстів, стилістичних особливостей та емоційного забарвлення оригіналу. У процесі перекладу важливо враховувати не лише лексичне значення слів, а й їхні конотації та культурні асоціації в цільовій мові. Основним завданням перекладача є передавання не лише буквального змісту, а й стилю, тону та загальної атмосфери оригіналу.

Однією з ключових стратегій людського перекладу є **кумулятивна адаптація** тексту до культурних особливостей цільової аудиторії. Це передбачає не лише дослівний переклад, а й підбір відповідних культурних аналогів. Наприклад, англійське прислів'я «The early bird catches the worm"» можна перекласти дослівно як «Рання пташка ловить черв'яка», але для української аудиторії зрозумілішим буде **ідіоматичний еквівалент** «Хто рано встає, тому Бог дає». Такий підхід дозволяє не лише передати зміст, а й зберегти **культурну конотацію**. Аналогічно, німецьке прислів'я «Morgenstund hat Gold im Mund» потребує **адаптації** для передавання його ідіоматичного значення.

Ще однією важливою стратегією є транспозиція, яка полягає у зміні граматичної структури без зміни основного змісту. Це особливо актуально, коли структура мов, з яких і якими здійснюється переклад, значно різниться. Наприклад, англійське «I can't wait to meet you» перекладається українською як «Я не можу дочекатися зустрічі з тобою». Тут ми змінюємо порядок слів, але сенс залишається тим самим. Транспозиція допомагає зберегти природність мови й забезпечити легкість сприйняття тексту.

Модуляція полягає у зміні погляду на ситуацію чи значення виразу для того, щоб передати його більш точно та емоційно. Вона часто використовується при перекладі ідіом. Наприклад, англійське «It's raining cats and dogs» дослівно перекладається як "Ллє котів і собак", що є абсурдним для української аудиторії. Тому перекладач може використовувати ідіоматичний еквівалент: «Ллє як з відра». Така модуляція дозволяє зберегти емоційне забарвлення і зміст, навіть якщо дослівний переклад був би незрозумілим.

Проте переклад може бути не лише вдалим, але й помилковим. Однією з найпоширеніших помилок є дослівний переклад, коли перекладач не враховує контекст або культурні відмінності. Наприклад, англійське «I'm feeling blue», що означає «Я сумний», може бути помилково перекладене як "Я відчуваю синій", що є абсолютно незрозумілим для українського

слухача. Ще одна помилка може виникнути при перекладі ідіоми «To kick the bucket», що означає «померти». Дослівний переклад "підкинути відро" не передає справжнього змісту фрази і може ввести в оману.

Людський переклад має кілька важливих переваг, але й не позбавлений своїх недоліків, які визначають його ефективність у різних сферах.

Однією з головних переваг людського перекладу є глибоке розуміння контексту. Перекладач, на відміну від машинних систем, здатний не лише перекладати окремі слова чи фрази, але й враховувати загальний зміст тексту. Це особливо важливо для складних текстів, де значення може змінюватися залежно від контексту. Людина здатна точно розпізнати, чи йдеться про технічний опис, чи, наприклад, про емоційно забарвлену фразу в художньому творі. Завдяки цьому, людський перекладач може забезпечити високий рівень точності, враховуючи всі нюанси мови [6].

Важливою перевагою людського перекладача є здатність враховувати культурні відмінності. Крім точного перекладу слів, людина може адаптувати текст, щоб він був не лише зрозумілим, а й прийнятним для носіїв цільової мови. Наприклад, у літературному перекладі перекладач може підбирати культурні аналоги для виразів або фраз, які мають специфічне значення в одній культурі, але не мають прямого відповідника в іншій. Це дозволяє зберегти не лише зміст, але й стиль та колорит оригіналу.

Творчий підхід перекладача є важливим аспектом, особливо в роботі з художніми та публіцистичними текстами. Переклад таких матеріалів вимагає не тільки передачі значення слів, а й збереження емоційного забарвлення, стилістичних особливостей та авторського тону. Людський перекладач може адаптувати ритм, метафори та атмосферу оригіналу, щоб переклад звучав так само сильно й виразно, як і в оригіналі. Це неможливо досягти за допомогою автоматичних систем перекладу, які можуть не вловлювати таких тонких нюансів.

Незважаючи на свої переваги, людський переклад має й суттєві недоліки. Один із основних – повільність. Перекладач може працювати лише з обмеженою кількістю тексту за певний час, що є особливо проблематичним при великому обсязі матеріалу. Тексти, що потребують ретельної обробки, можуть зайняти значну кількість часу. Це може бути неприйнятним фактором для тих, хто потребує швидкого перекладу [3].

Ще однією важливою проблемою є вартість. Людський переклад є значно дорожчим порівняно з машинним, оскільки перекладачі вимагають не лише кваліфікації, але й часу для виконання завдання. Вартість перекладу залежить від складності матеріалу, мови й терміновості завдання, що може зробити цей процес недоступним для багатьох, особливо для невеликих компаній або приватних осіб з обмеженим бюджетом.

Останнім недоліком є людська помилка. Незважаючи на високий рівень кваліфікації, перекладачі не застраховані від помилок. Це може бути наслідком недостатнього розуміння контексту, неправильно підібраних термінів або просто через втому. Помилки в перекладі можуть мати серйозні наслідки, особливо коли йдеться про технічні, медичні чи юридичні тексти, де кожна неточність може призвести до серйозних наслідків [11].

Таким чином, хоча людський переклад залишається незамінним у випадках, де важлива точність, культурна адаптація та емоційна складова частина, його повільність, висока вартість і можливість помилок є значними обмеженнями, які визначають сферу його застосування. В таких випадках, машинний переклад може стати альтернативою, хоча й має свої обмеження, зокрема, у передаванні контексту та емоційних нюансів.

Машинний переклад

Машинний переклад (МП) функціонує на основі складних багаторівневих алгоритмів, що спираються на архітектури нейронних мереж та опрацювання масштабних корпусів навчальних даних. Саме ця технологічна база уможливлює здійснення перекладу з високою швидкістю та помітним рівнем точності, що принципово відрізняє сучасні системи від їхніх попередників – систем на основі правил (Rule-Based MT) та статистичних моделей (Statistical MT). Ключовим механізмом нейронного МП є здатність до навчання на прикладах: система аналізує мільйони паралельних текстів, виявляє статистичні закономірності між мовними парами та поступово оптимізує свої параметри таким чином, щоб із множини можливих перекладацьких варіантів обирати найбільш імовірний і контекстуально обґрунтований. Центральну роль у цьому процесі відіграє механізм уваги (attention mechanism), запроваджений у рамках архітектури Transformer: він дозволяє системі зважати не лише на безпосереднє лексичне оточення слова, а й на ширші синтаксичні та дискурсивні зв'язки в тексті, що суттєво підвищує зв'язність і природність перекладу [10].

Найбільш переконливих результатів сучасні системи МП досягають у роботі з текстами, що характеризуються термінологічною однозначністю та стандартизованими мовними конструкціями, – зокрема в технічній, науковій та юридичній документації. Це пояснюється тим, що алгоритм здатний ефективно встановлювати відповідності між стійкими терміносполученнями обох мов, спираючись на розгалужені словникові бази та численні приклади з навчальної вибірки. Показовим є такий приклад з технічного тексту: англійська фраза *«The engine operates at a maximum efficiency of 95%»*відтворюється системою Google Translate як *«Двигун працює з максимальною ефективністю 95%»*. Цей переклад є точним і комунікативно адекватним: усі складові терміносполучення мають

стандартизовані відповідники в обох мовах, а числові та одиничні характеристики не допускають інтерпретаційної варіативності. Саме така структурна прозорість висловлювання і забезпечує коректне спрацювання алгоритму. Водночас важливо усвідомлювати, що висока точність МП у технічних жанрах зумовлена не лише потужністю алгоритму як такого, а й лінгвістичними властивостями самих текстів. Технічна мова тяжіє до денотативної однозначності, уникає метафоричності, авторської суб'єктивності та культурно маркованих елементів – тобто саме тих характеристик, які становлять найбільшу трудність для автоматизованого перекладу.

Відповідно, успіхи МП у цій галузі не можуть автоматично екстраполюватися на інші типи текстів – зокрема художні, публіцистичні чи прагматично складні жанри, де якість перекладу визначається не лише лексико-граматичною точністю, а й здатністю відтворювати стилістичні, прагматичні та культурні виміри оригіналу. Саме ця межа між технічною відтворюваністю і творчою інтерпретацією є одним із центральних питань сучасного перекладознавства.

Порівняння ЛП і МП

Порівняння людського перекладу (ЛП) і машинного перекладу (МП) є важливим етапом у вивченні ефективності цих двох методів, оскільки кожен із них демонструє різний потенціал залежно від типу тексту, комунікативної мети та вимог до якості. Для порівняльного аналізу були обрані три основні категорії текстів – технічні, художні та публіцистичні, – що дозволяє системно оцінити відмінності в перекладацьких підходах у різних дискурсивних контекстах. Результати аналізу переконливо свідчать про те, що МП ефективно справляється з технічними текстами, де головним критерієм якості є термінологічна точність і структурна ясність. Натомість у художніх та публіцистичних текстах, які вимагають творчої гнучкості, стилістичної чутливості та культурної компетентності, людський переклад зберігає беззаперечну перевагу [7].

У галузі технічного перекладу МП демонструє найвищі показники якості, що пояснюється лінгвістичними особливостями самого жанру. Технічні тексти характеризуються термінологічною однозначністю, стандартизованими синтаксичними конструкціями та мінімальною залежністю від культурного контексту – саме тих параметрів, на опрацювання яких нейронні алгоритми оптимально налаштовані. Завдяки розгалуженим термінологічним базам і масштабним корпусам паралельних текстів система здатна швидко та надійно встановлювати міжмовні відповідності, не вдаючись до інтерпретаційних рішень. Наприклад, технічна інструкція *«Connect the red wire to the positive terminal»* відтворюється машинним перекладачем як *«Підключіть червоний дріт до позитивного контакту»* –

переклад, що є повністю адекватним як на лексичному, так і на прагматичному рівні. Подібні конструкції не потребують творчої переробки: кожен термін має фіксований відповідник, а синтаксична структура обох мов допускає пряму трансформацію. Саме тому в галузях технічної документації, медичних інструкцій, юридичних стандартів і наукових звітів МП дедалі активніше витісняє людський переклад, виконуючи роботу значно швидше й з меншими витратами без суттєвої втрати якості.

Принципово інша картина спостерігається при перекладі художніх текстів, де якість визначається не лише лексико-граматичною точністю, а й здатністю відтворювати естетичну, емоційну та культурну багатошаровість оригіналу. Художній текст функціонує одночасно на кількох рівнях: денотативному, конотативному, ритмічному та інтертекстуальному, – і саме ця багатовимірність виходить за межі можливостей алгоритмічної обробки. МП, навіть найсучасніший, відтворює переважно поверхневу семантичну структуру висловлювання, залишаючи поза увагою його глибинні стилістичні й емоційні виміри. Ілюстративним є приклад із метафоричною фразою *«Her laughter was like a melody»*: машинний перекладач відтворює її дослівно – *«Її сміх був як мелодія»*, – що формально правильно, проте стилістично нейтрально й позбавлене тієї чуттєвої виразності, яку вкладено в оригінал. Людський перекладач, спираючись на розуміння авторського задуму та естетичних норм цільової мови, може запропонувати варіант *«Її сміх звучав, як мелодія»* або навіть піти далі, знайшовши образний еквівалент, що органічніше резонує в українському культурному просторі. Ця здатність до творчої реінтерпретації – до пошуку не дослівного, а функціонального відповідника – є визначальною компетентністю людини-перекладача, яку алгоритми наразі відтворити не можуть.

Окремої уваги заслуговує проблема відтворення культурно маркованих елементів – реалій, алюзій, прецедентних текстів та ідіоматики, які становлять невід'ємну частину художнього дискурсу. МП або транслітерує такі елементи, або замінює їх буквальними відповідниками, що неминуче призводить до втрати смислової глибини. Людський перекладач, натомість, здатний прийняти осмислене стратегічне рішення – зберегти чужорідність елемента (верхня стратегія за Venuti) або адаптувати його до культурного горизонту читача (доместикація), – і ця свідома рефлексія над перекладацьким вибором є принципово недоступною для алгоритму.

Публіцистичні тексти займають проміжне положення між технічним і художнім дискурсом, що визначає специфіку їхнього перекладу. З одного боку, вони містять інформаційно насичені фрагменти з відносно стандартизованою лексикою, які МП опрацьовує задовільно. З іншого боку, публіцистика активно послуговується риторичними прийомами, іронією,

імпліцитними культурними відсиланнями та авторським голосом – елементами, адекватне відтворення яких вимагає дискурсивної компетентності, що виходить за межі алгоритмічних можливостей. Особливої складності набуває переклад матеріалів, пов'язаних із суспільно-політичною проблематикою, де неточна передача тональності або оцінного забарвлення може призвести до суттєвого викривлення змісту [9].

Таким чином, зіставлення ЛП і МП виявляє не просту ієрархію переваг, а радше функціональний розподіл компетентностей. МП є оптимальним інструментом там, де пріоритетом є швидкість, масштаб і термінологічна точність; ЛП залишається незамінним там, де якість визначається творчою інтерпретацією, культурною чутливістю та стилістичною майстерністю. Перспективним напрямом є не протиставлення, а синергія цих двох підходів: моделі машинного постредагування (MTPE – Machine Translation Post-Editing) вже сьогодні дозволяють поєднувати продуктивність МП із коригувальною компетентністю людини-перекладача, відкриваючи нові горизонти для підвищення ефективності перекладацького процесу в цілому.

Висновки і перспективи

Дослідження показало, що як людський, так і машинний переклад мають свої неповторні переваги та обмеження, що робить кожен із них найбільш ефективним у певних ситуаціях. Машинний переклад (МП) довів свою високу ефективність у роботі з технічними текстами, де важливі точність термінології та швидкість оброблення значних обсягів даних. Завдяки використанню алгоритмів та великих мовних корпусів, МП здатен обробляти величезні обсяги інформації в короткий термін, що є важливим у таких сферах, як наука, техніка та комерція. Однак у випадках, коли переклад потребує врахування нюансів культури, емоційного забарвлення та стилістичних особливостей, людський переклад (ЛП) залишається незамінним. Людина здатна передати не лише точне значення слів, а й інтерпретувати контекст, враховувати культурні відмінності та створювати текст, який відповідає стилістичним вимогам оригіналу.

У той час як МП продовжує розвиватися і ставати більш точним, він все ще має обмеження, зокрема, у передаванні емоційних відтінків і культурних нюансів, що є особливо важливим у художніх та публіцистичних текстах. ЛП, у свою чергу, має проблеми з повільністю та високою вартістю, що обмежує його застосування в певних сферах.

Перспективи подальших досліджень у цій галузі включають розроблення гібридних моделей перекладу, які поєднують сильні сторони як людського, так і машинного перекладу. Одним із таких напрямків є інтеграція штучного інтелекту з людським втручанням, що дозволить

досягти балансу між швидкістю й точністю МП та творчим підходом і культурною адаптацією ЛП.

Також перспективним напрямком є вдосконалення нейронних мереж для досягнення глибшого розуміння контексту та інтерпретації складних мовних конструкцій, що дозволить МП більш точно передавати значення в складних текстах. Оскільки технології штучного інтелекту постійно розвиваються, у майбутньому можна очікувати створення систем, які будуть значно ближчими до людського перекладу, зберігаючи переваги автоматизації, такі як швидкість і масштабованість.

Крім того, розвиток мультимодальних систем перекладу, які можуть обробляти не лише текст, але й зображення, відео або аудіо, відкриває нові горизонти для автоматизованого перекладу в галузях, таких як кіноіндустрія, туризм та освіта. Інтеграція таких технологій дозволить значно покращити якість перекладу в умовах мультимедійного контексту, де важлива точність та швидкість.

Загалом подальші дослідження повинні зосередитися на інтеграції технологій машинного перекладу з людським втручанням, що дозволить створити більш універсальні та ефективні системи, здатні задовольняти вимоги різних типів текстів та специфічних умов перекладу.

Література

1. Avramidis E., Macketanz V., Strohriegel U., Uszkoreit H. Linguistic Evaluation of German-English Machine Translation using a Test Suite. *Proceedings of the Fourth Conference on Machine Translation.* Stroudsburg : Association for Computational Linguistics, 2019. P. 445-455.

2. Daems J., Vandepitte S., Hartsuiker R. J., Macken L. Translation Methods and Experience: A Comparative Analysis of Human Translation and Post-editing with Students and Professional Translators. *Meta.* 2017. Vol. 62, No. 2. P. 245-270. URL: https://doi.org/10.7202/1041023ar

3. Gaspari F., Almaghout H., Doherty S. A Survey of Machine Translation Competences: Insights for Translation Technology Educators and Practitioners. *Perspectives.* 2015. Vol. 23, No. 3. P. 333-358. URL: https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.979842

4. Hatim B., Munday J. Translation: An Advanced Resource Book. London : Routledge, 2004. 373 p.

5. Jean S., Schreiber A. Neural Machine Translation: A Review of the State of the Art. *Proceedings of the Annual Conference of the Association for Computational Linguistics.* Stroudsburg : Association for Computational Linguistics, 2017.

6. Killman J. Translating the Same Text Twice. *The Journal of Internationalization and Localization.* 2018. Vol. 5, No. 2. P. 114–141. URL: https://doi.org/10.1075/jial.18003.kil

7. Koehn P., Post M. A Survey of Neural Machine Translation. *Computational Linguistics.* 2017. Vol. 43, No. 1. P. 1-44.

8. Luong T., Pham H., Manning C. D. Effective Approaches to Attention-based Neural Machine Translation. *Proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing.* Stroudsburg : Association for Computational Linguistics, 2015. P. 1412-1421. URL: https://doi.org/10.18653/v1/d15-1166 (дата звернення: 22.11.2023).

9. Martínez-Gómez J. Cultural and Stylistic Challenges in Machine Translation: Addressing the Gaps. *Translation Studies.* 2020. Vol. 13, No. 2. P. 101-116.

10. Moroni E. Between Orality and Literacy: Parallelism and Repetition in Russian Folk Epics and their Challenge to Translation. *Bergen Language and Linguistics Studies*. 2010. Vol. 1, No. 1. URL: https://doi.org/10.15845/bells.v1i1.38 (дата звернення: 22.11.2023).

11. Saridaki E. Vinay & Darbelnet's Translation Techniques: A Critical Approach to their Classification Model of Translation Strategies. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science.* 2021. Vol. 4, No. 11. P. 135-137. URL: http://www.ijlrhss.com/paper/volume-4-issue-11/14-HSS-1186.pdf

References

1. Avramidis, E., Macketanz, V., Strohriegel, U., & Uszkoreit, H. (2019). Linguistic evaluation of German-English machine translation using a test suite. In *Proceedings of the Fourth Conference on Machine Translation* (pp. 445-455). Association for Computational Linguistics.

2. Daems, J., Vandepitte, S., Hartsuiker, R. J., & Macken, L. (2017). Translation methods and experience: A comparative analysis of human translation and post-editing with students and professional translators. *Meta, 62*(2), 245-270. https://doi.org/10.7202/1041023ar

3. Gaspari, F., Almaghout, H., & Doherty, S. (2015). A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners. *Perspectives, 23*(3), 333-358. https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.979842

4. Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book.* Routledge.

5. Jean, S., & Schreiber, A. (2017). Neural machine translation: A review of the state of the art. In *Proceedings of the Annual Conference of the Association for Computational Linguistics.* Association for Computational Linguistics.

6. Killman, J. (2018). Translating the same text twice. *The Journal of Internationalization and Localization, 5*(2), 114-141. https://doi.org/10.1075/jial.18003.kil

7. Koehn, P., & Post, M. (2017). A survey of neural machine translation. *Computational Linguistics, 43*(1), 1- 44.

8. Luong, T., Pham, H., & Manning, C. D. (2015). Effective approaches to attention-based neural machine translation. In *Proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 1412-1421). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/d15-1166

9. Martínez-Gómez, J. (2020). Cultural and stylistic challenges in machine translation: Addressing the gaps. *Translation Studies, 13*(2), 101-116.

10. Moroni, E. (2010). Between orality and literacy: Parallelism and repetition in Russian folk epics and their challenge to translation. *Bergen Language and Linguistics Studies, 1*(1). https://doi.org/10.15845/bells.v1i1.38

11. Saridaki, E. (2021). Vinay & Darbelnet's translation techniques: A critical approach to their classification model of translation strategies. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science, 4*(11), 135-137. http://www.ijlrhss.com/paper/volume-4-issue-11/14-HSS-1186.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81`25:811.111-1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1177-1189

Панченко Олена Іванівна доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-2217-5613

Білоус Кароліна Станіславівна студентка магістратури факультету філології, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-3690-5608

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗБІРКИ ПЕРЕКЛАДІВ ЕЗРИ ПАУНДА "CATHAY"

Анотація. У 1915 році Езра Паунд опублікував тоненьку збірку віршів, яку він назвав «Cathay» і яка містила, згідно з титульною сторінкою, «переклади Езри Паунда, здебільшого з китайської мови Rihaku (японське ім'я для китайського поета Лі Бая)». «Cathay» (1915) Езри Паунда, антологія непрямих ретрансляцій класичної китайської поезії, перероблених із записників Ернеста Феноллози, здається, має певну Янусоподібну якість [1, ст. 60-64]. Її два «обличчя» складаються з характеристик культури-джерела та культури-цілі, старої та нової, відповідно: класична китайська поезія в модерністському англійському вірші. Відзначена як шедевр модернізму, вона позначена характерними рисами «нової поезії». Коментатори провели детальний текстологічний аналіз того, як Катей ілюструє поетику Паунда – «верлібровий принцип», «імажистський принцип, згідно з яким вірш може будувати свої ефекти з того, що постає перед очима», вортицистський розвиток цього принципу та «ліричний принцип». Темою роботи є лексико-семантичні особливості збірки перекладів Езри Паунда «Cathay». Об'єкт дослідження – для аналізу було обрано чотири вірші Лі Бая (李白，李太白, 701 – 762): «静夜思» («Думи тихої ночі»), «送友人» («Прощання з другом»), «江上吟» («Річкова пісня»), «玉阶怨» («Печаль на яшмовому ґанку»).

Предметом дослідження є розгляд лексичних та семантичних особливостей, прийомів та методів Езри Паунда, які були втілені у перекладах віршів китайського поета Лі Бая англійською мовою. Метою роботи є дослідити лексичні та семантичні особливості перекладів китайської середньовічної поезії англійською на матеріалі збірки «Cathay» Езри Паунда. Метою роботи є дослідити лексичні та семантичні особливості перекладів китайської середньовічної поезії англійською на матеріалі збірки

«Cathay» Езри Паунда. Досягнення мети може бути здійснене за умови виконання таких завдань:

1. Розглянути історію виникнення та мотиви створення перекладів у збірці Езри Паунда «Cathay».
2. З'ясувати методи Езри Паунда, застосовані при перекладі китайської середньовічної поезії у збірці «Cathay».
3. Проаналізувати наявні переклади англійською мовою чотирьох обраних віршів Лі Бая, їх тематичну наповненість та внесок у китайську літературу.
4. Виявити лексичні та семантичні особливості перекладів віршів Лі Бая, наявні в них образи та символи та узагальнити результати.

Ключові слова. Імажизм, середньовічна поезія Китаю, династія Тан, ключові образи, "foreignization", перекладознавство, Лі Бай

Panchenko Olena Ivanivna Doctor of Sciences (philology), Professor, Head of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https//orcid.org/ 0000-0003-2217-5613

Bilous Karolina Stanislavivna Master's student at the Faculty of Philology of Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-3690-5608

LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF THE COLLECTION OF EZRA POUND'S TRANSLATIONS "CATHAY"

Abstract. In 1915, Ezra Pound published a slim volume of poetry which he titled "Cathay" and which, according to the title page, contained 'translations by Ezra Pound, mostly from the Chinese of Rihaku (the Japanese name for the Chinese poet Li Bai)'. Ezra Pound's 'Cathay' (1915), an anthology of indirect renderings of classical Chinese poetry adapted from Ernest Fenollosa's notebooks, seems to possess a certain Janus-like quality [1, p. 60-64]. Its two 'faces' consist of the characteristics of the source culture and the target culture, the old and the new, respectively: classical Chinese poetry in modernist English verse. Hailed as a masterpiece of modernism, it bears the hallmarks of 'new poetry'. Commentators have conducted a detailed textual analysis of how Cathay illustrates Pound's poetics – the 'vers libre principle', the 'Imagist principle, according to which a poem can construct its effects from what appears before the eyes', the Vorticist development of this principle, and the 'lyrical principle'. The subject of this work is the lexical and semantic features of Ezra Pound's collection

of translations, “Cathay”. The object of study – four poems by Li Bai (Li Bai, Li Taibai, 701–762): ‘静夜思’ (‘Thoughts on a Quiet Night’), ‘送友人’ (‘Farewell to a Friend’), ‘江上吟’ (‘Song on the River’), and ‘玉阶怨’ (‘Sorrow on the Jade Steps’).

The subject of the study is an examination of the lexical and semantic features, techniques and methods employed by Ezra Pound in his translations of the Chinese poet Li Bai’s poems into English. The aim of this study is to investigate the lexical and semantic features of translations of medieval Chinese poetry into English, using Ezra Pound’s collection “Cathay” as a case study. The aim of this study is to examine the lexical and semantic features of translations of medieval Chinese poetry into English, using Ezra Pound’s collection “Cathay” as a case study.

This aim can be achieved by addressing the following tasks:

1. To examine the background and motivations behind the translations in Ezra Pound’s collection “Cathay”.
2. To identify the methods employed by Ezra Pound in translating Chinese medieval poetry in the collection “Cathay”.
3. To analyse the existing English translations of four selected poems by Li Bai, their thematic content and contribution to Chinese literature.
4. To identify the lexical and semantic features of the translations of Li Bai’s poems, the images and symbols present in them, and to summarise the findings.

Keywords: Imagism, Chinese medieval poetry, Tang dynasty, key symbols, “foreignization”, translation studies, Li Bai

Постановка проблеми. Паунд прагнув зробити набагато більше, ніж просто перекласти китайські вірші слово в слово чи рядок у рядок англійською мовою. Він вирішив переосмислити сам поетичний переклад, замінивши такі давні ідеали, як «точність» і «вірність», переконанням, що можна використовувати старі – навіть античні – тексти, щоб англійська поезія виглядала і звучала зовсім по-новому. Критики вели чимало дискусій, виявляючи численні неточності в перекладах Катея, багато з яких майже повністю залежать від приміток Ернеста Феноллози, американського вченого, який вивчав китайські вірші, живучи в Японії (сам Паунд не володів китайською мовою).

Нотатки Феноллози до віршів стислі, іноді загадкові, і їх легко неправильно інтерпретувати. Наприклад, об’єднання Паундом двох різних китайських віршів в один англійський твір «Річкова пісня», найімовірніше, виникло через неправильне прочитання нотаток Феноллози. Проте, навіть

коли нотатки Феноллози про зміст вірша є безпомилково чіткими, Паунд демонструє неабияку готовність змінити цей зміст, щоб створити, на його думку, кращий англійський вірш.

Так, Паунд часто змінює деталі зображень або взагалі опускає частини тексту. Такі пропуски часто є результатом рішення Паунда усунути випадки складних літературних алюзій, які, хоч і є характерними для китайської поезії, можуть заплутати англійських читачів, необізнаних з китайською поетичною традицією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження полягає в тому, що переклади китайської поезії західноєвропейськими мовами є маловивченими серед вчених, адже деякі вважають, що неможливо адекватно перекласти китайські ієрогліфи, що є основою універсального бачення світу 中国人, деякі створюють неякісні переклади (поняття «inferior translation» introduced by Walter Benjamin), тож дане питання у найближчому майбутньому залишиться дискусійним. Саме Езра Паунд, який належав до імажистів та чудово розумів, що таке «image», наважився наблизити західноєвропейського читача до джерела китайської мудрості.

До теоретичних та практичних питань з аналізу перекладів китайської середньовічної поезії англійською мовою зверталися такі західні дослідники як Вай Лім-Іп [10] , Г'ю Кеннер [6], Мін Мін Ду, Сара Магуайр, Гері Снайдер, Т. С. Еліот. Сучасні китайські дослідники також займаються перекладами китайської поезії англійською мовою. У дослідженні використані такі методи: комплексний філологічний метод, жанрологічний метод, «close reading» .

Метою роботи є дослідити лексичні та семантичні особливості перекладів китайської середньовічної поезії англійською на матеріалі збірки «Cathay».

Виклад основного матеріалу. «Cathay» складається з 18 перекладів різних ранніх китайських віршів, одинадцяти віршів поета династії Тан Лі Бая («Ріхаку») та англосаксонської поеми «Моряк», яку Паунд включив для порівняння англійської поезії 8-го століття з китайською 8-го століття. «Cathay» належить до найважливіших видань за всю історію перекладу та сучасної поезії англійською мовою.

Для аналізу було обрано чотири вірші збірки. Автором цих віршів є Лі Бай. Його найвідомішими віршами, які увійшли до збірки, є: «静夜思» («Думи тихої ночі»), «送友人» («Прощання з другом»), «江上吟» («Річкова пісня»), ««玉階怨» («Печаль на яшмовому ґанку». Переклав англійською мовою ці вірші Езра Паунд [6, с. 20-25].

Почнемо з Лі Бая та першого вірша «静夜思».

Оригінал	Переклад Езри Паунда
«静夜思» 床前明月光, 疑是地上霜。 举头望明月, 低头思故乡。	**«Calm Night Thought»** The moon light is on the floor luminous, I thought it was frost, it was so white. Holding up head I look at mountain moon that makes me lower head, lowering head think of old home alternate lines: mountain looking up I find it to be the moon.

Зазначимо, що Езра Паунд не був синологом та фактично не знав китайської мови, а працював за нотатками вченого-сходознавця Ернеста Фенолози. Паунд використовував насамперед посібник з вимови ієрогліфів і дослівні переклади разом із граматичними поясненнями. Треба сказати, що його власний сучасний переклад – подвиг. Варто лише згадати про його збірку *Cathay*, яка була видана у Лондоні в 1915 році, де він перекладав давню китайську поезію лише по трактату Ернеста Фенолози, тому вважаємо, що його переклади заслуговують на увагу [9, с. 90-98]. Його переклади можна назвати імажистськими, адже він передає цілісну картину вірша, зі збереженням символів, притаманних для китайської культури, а не лише референційно (номінативно) звертається до них. Під час прочитання збірки ми помітили цікаву річ: перше слово кожного перекладеного вірша Езри Паунд пишеться прописними літерами. Це було зроблено неначе для того, щоб, перш за все, передати той «image», який був виражений в ієрогліфах літерами англійської мови, показати цю несхожість світів. По-друге, для того, щоб пробудити у читача інтерес до ознайомлення з скарбницею китайської літератури. Проте, його переклад вірша є адекватним, адже перекладач передав символ місяця як сум за домівкою. Це є модерністський переклад, бачимо що довжина рядків у перекладі збільшилася. Переклад відтворює вірш у вільній формі, що може робити текст більш доступним для англомовної аудиторії. Перекладач інтерпретує деякі фрази з власного розуміння. Наприклад, фраза «Holding up head I look at mountain moon that makes me lower head» (Піднявши голову, я дивлюся на гірський місяць) дещо відхиляється від оригіналу, але зберігає основну ідею. Перекладач зберігає деякі символи, такі як «moon» (місяць), але додає означення місяцю – гірський, і додає альтернативний рядок (альтернативний сенс): «Гора, на яку я дивлюся, виявляється місяцем». Цей

переклад може відображати індивідуальне розуміння перекладачем оригіналу, адже Езра Паунд не був синологом і в нього було інше завдання перекладу.

Наступним є вірш Лі Бая «送友人».

Оригінал	Переклад Езри Паунда
«送友人» 青山橫北郭，白水繞東城。 此地一為別，孤篷萬裡征。 浮雲游子意，落日故人情。 揮手自茲去，蕭蕭班馬鳴。	**«Taking Leave of A Friend»** Blue mountains to the north of the walls, White river winding about them; Here we must make separation And go out through a thousand miles of dead grass. Mind like a floating wide cloud, Sunset like the parting of old acquaintances Who bow over their clasped hands at a distance. Our horses neigh to each others as we are departing

Лі Бай використав суворі образи та природні елементи, щоб передати відчуття втрати та відходу. «Широка хмара» і «прощання» заходу сонця символізують розлуку між поетом і його компаньйоном або компаньйонами (ми точно не знаємо зі скількома друзями прощався ліричний герой). Цей вірш характерний для стилю Лі Бая, який часто звертається до тематики самотності, дружби та природи. У контексті свого часу цей вірш відображає культурні та літературні традиції династії Тан, відомої своєю увагою до природи, емоцій та ефемерності буття [4, ст. 120]. Стосовно назви вірша можна припустити, що Єзра Паунд вільно переклав його. Деякі перекладачі такі як Сю Янчон (Xu Yuanchong), вважали найбільшою помилкою Езри Паунда перекладати назву як «Taking leave of a friend» (що означає «Прощання з другом»), а не як, наприклад «Seeing off a friend» (що означає «Проводжаю друга»), тому сенс вірша у перекладі трохи втратив своє значення.

Розглянемо наступний вірш Лі Бая «江上吟». Цей вірш довгий час вважався головним «ревуном» Паунда, оскільки він являє собою два вірші

Лі Бая, склеєні разом. Середній фрагмент, який пов'язує їх разом, є заголовком другого вірша, який Паунд помилково сприйняв за частину тексту – ще один доказ необізнаності Паунда, адже метрична структура кожного рядка легко виокремлює неметричний заголовок з тексту.

Оригінал	Переклад Езри Паунда
“江上吟” 木兰之桅沙棠舟，玉 箫金管坐两头； 美酒樽中置千斛，载 妓随波任去留。 仙人有待乘黄鹤，海 客无心随白鸥。 屈平辞赋悬日月，楚 王台榭空山丘。 兴酣落笔摇五岳，诗 成啸傲凌沧州； 功名富贵若常在，汉 水亦应西北流。 东风已绿瀛洲草，紫 殿红楼觉春好。 池南柳色半青青，萦 烟袅娜拂绮城。 垂丝百尺挂雕楹，上 有好鸟相和鸣，间关 早得春风情。 春风卷入碧云去，千 门万户皆春声。	**«The River Song»** This boat is of shato-wood, and its gunwales are cut magnolia, Musicians with jewelled flutes and with pipes of gold Fill full the sides in rows, and our wine Is rich for a thousand cups. We carry singing girls, drift with the drifting water, Yet Sennin needs A yellow stork for a charger, and all our seamen Would follow the white gulls or ride them. Kutsu's prose song Hangs with the sun and moon. King So's terraced palace is now but barren hill, But I draw pen on this barge Causing the five peaks to tremble, And I have joy in these words like the joy of blue islands. (If glory could last forever Then the waters of Han would flow northward.) And I have moped in the Emperor's garden, awaiting an order-to-write ! I looked at the dragon-pond, with its willow-coloured water Just reflecting the sky's tinge, And heard the five-score nightingales aimlessly singing. The eastern wind brings the green colour into the island grasses at Yei-shu, The purple house and the crimson are full of Spring softness. South of the pond the willow-tips are half-blue and bluer, Their cords tangle in mist, against the brocade-like

Оригінал	Переклад Езри Паунда
是时君王在镐京，五 云垂晖耀紫清。 仗出金宫随日转，天 回玉辇绕花行。 始向蓬莱看舞鹤，还 过茝石听新莺。 新莺飞绕上林苑，愿 入箫韶杂凤笙。	palace. Vine-strings a hundred feet long hang down from carved railings, And high over the willows, the fine birds sing to each other, and listen, Crying—‘Kwan, Kuan,' for the early wind, and the feel of it. The wind bundles itself into a bluish cloud and wanders off. Over a thousand gates, over a thousand doors are the sounds of spring singing, And the Emperor is at Ko. Five clouds hang aloft, bright on the purple sky, The imperial guards come forth from the golden house with their armour a-gleaming. The Emperor in his jewelled car goes out to inspect his flowers, He goes out to Hori, to look at the wing-flapping storks, He returns by way of Sei rock, to hear the new nightingales, For the gardens at Jo-run are full of new nightingales, Their sound is mixed in this flute, Their voice is in the twelve pipes here.

Цей вірш є гібридом двох віршів Лі Бая. Паунд, можливо, помилково переклав їх, спираючись на загадкові транскрипції Феноллози. «Річкова пісня» Лі Бай описує подорож на розкішній баржі у супроводі музикантів та артистів. Вона містить образи природи, міфологію, посилання на китайську історію та міфологію. Наратор висловлює радість від краси природи та присутності мистецтва, протиставляючи її розчаруванню придворним життям. Порівняно з іншими роботами Лі Бая, «Річкова пісня» демонструє характерні для нього яскраві образи, використання міфології та ліричну мову. Вона також відображає його теми краси природи, прагнення до насолоди та жалю за плином часу. У контексті тогочасного періоду «Річкова пісня» представляє розквіт мистецького та культурного життя династії Тан. У ній відображено розкіш придворного життя та поцінування поезії і

музики. Посилання на історичні постаті та міфологічні істоти вкорінюють поему в китайську культуру та історію.

Переходимо до останнього вірша «玉阶怨» («Печаль на яшмовому ґанку»). Це одна з найкращих коротких поезій Лі Бая, яка належить до жанру 宫怨诗 (поезія палацової образи).

Оригінал	Переклад Езри Паунда
«玉階怨» 玉階生白露, 夜久侵羅襪。 卻下水晶簾, 玲瓏望秋月。	**«The Jewel Stairs Grievance»** The jewelled steps are already quite white with dew, It is so late that the dew soaks my gauze stockings, And I let down the crystal curtain And watch the moon through the clear autumn.

Це типовий вірш 宫怨诗 (поезія палацової образи) [8, с. 87-96], який зображує жінку в палаці, яка чекає на візит свого пана. Зі слів «玉阶» (нефритові сходи) та «罗袜» (шовкові шкарпетки) читачі знають, що місце дії не є звичним. Слід зазначити, що такі образи, як «коштовні сходи» (玉阶) та «марлеві панчохи» (罗袜) можуть викликати негайне символічне впізнавання у китайських читачів, які природно асоціюють їх з іншими класичними творами. Для англійських читачів, яким бракує історичного та культурного бекграунду, цей «прихований вимір» або «підтекст» [3] потребує і підхід Паунда заслуговує на найвищу оцінку. Він закінчує примітку об'єктивним коментарем, щоб допомогти читачам краще зрозуміти ефект: «Вірш особливо цінний тим, що він не вимовляє прямого докору», вказуючи на одну чудову особливість класичної китайської поезії – залишати достатньо місця для читацької уяви: хоча героїня не вимовляє жодного слова скарги, образа все одно відчувається читачами. У виносці ми бачимо ясність висловлювання Паунда та його ефективність у роботі з культурними референціями. Цей зсув у додаванні приміток підпадає під «зміну видимості» Честермана (1997), який висуває на перший план «перекладацьку присутність» [2, с. 32]. Варто зазначити, що навіть без приміток читачі все одно можуть оцінити вірш як повноцінний літературний твір мистецтва. Загалом, переклад вірша Паунда прагне зберегти східні елементи, а стратегія перекладу є в основному буквальною, зберігаючи «чужість» для інтерпретації англійськими читачами. У цьому сенсі він

підпадає під стратегію «буквального перекладу» Честермана. Дрібні деталі підказують читачеві, що наратор вже давно чекає на вулиці на сходах. Той, на кого вони чекають, очевидно, так і не прийшов, і, можливо, ліричний герой припинив на нього чекати, оскільки в попередніх рядках описується, як вони відсувають штору (можливо, у своїй кімнаті), щоб відкрити чисте небо. Вірш не пропонує розв'язки, а натомість перебуває в потоці цього емоційно насиченого моменту – ясний спогад, який більше покладається на чуттєві враження, аніж на пояснення для їх відтворення. Хочемо зазначити, що для людини, яка не знала китайську мову на високому рівні, Езра Паунд впорався з перекладом, який є адекватним, адже перекладач зберігає основний символ вірша – місяць, світло від якого стелиться на землі та цей символ виступає у якості ностальгії, туги за Батьківщиною. Цей переклад відображає індивідуальне, «імажистське» розуміння оригіналу, адже Езра Паунд не був синологом та мав інше завдання перекладу. Єдині розбіжності, які ми помітили під час аналізу – це символи, які додав Езра Паунд. Фраза з оригіналу «望明月» була перекладена як «I look at the mountain moon». Постає епітет «гірський місяць», чого не було в оригіналі. Езра Паунд додав означення місяцю – гірський, маючи на увазі, що погляд ліричного героя спрямований вгору. Ще один символ, який є надзвичайно імажистським – це порівняння старого дому, який покинув свій рідний край (можна стверднти, що цей вірш є автобіграфічним, адже згадуючи біографію Лі Бая, то він був у засланні довгий час) з старими альтернативними лініями. Фраза «低头思故乡» була перекладена як «lowering head think of old home alternate lines». Наступний вірш Лі Бая для аналізу «送友人» («Прощання з другом»). Відразу зазначимо, що є Yip`s word–for–word translation цього вірша, що є досить адекватним [10]. На початку перекладу Езра Паунд переклав «青山» як «Blue mountains», що не є зовсім точним. Слово 青 в китайській мові має багато значень. Це слово стосується кольору, тож має відношення до багатьох кольорів: голубий, зелений, навіть чорний колір, може означати також синій та синьозелений кольори. Найбільш влучним, на нашу думку, переклад цього слова буде синьозелений. Більше того, якщо поглянути на деякі композиційні правила, якими маневрує Лі Бай у цьому прощальному вірші, то не виникає сумнівів, чому він заслуговує на звання майстра гармонії та відповідності між 景 (зовнішнім пейзажем) та 情 (внутрішніми почуттями та емоціями). У першій половині Лі Бай описує оточуюче середовище 景, а це 山, 水, 地, 萬里; у другій половині він висловлює відповідні почуття 情, які складають намір (意) написання цього прощального вірша. Далі Лі Бай врівноважує кожні два рядки, роблячи їх відповідними: він протиставляє синій/зелений/чорний колір (青) гори (山),

мальовниче дієслово з точним значенням «проходити» (横), напрямок на північ (北), і далекий об'єкт зовнішня стіна (郭) з білим кольором (白) річки (水), ще одне мальовниче дієслово з точним значенням «оточувати» (繞), напрямок сходу (東) і близький об'єкт внутрішня стіна (城) у першому куплеті. Переходимо до вірша «江上吟» («Річкова пісня»). «Річкова пісня» складається з двох віршів Лі Бая, причому назва другого вірша є віршованою та заглибленою у версію Паунда. Драматична іронія в новому контексті версії Паунда виникає з унікальної позиції та перспективи персони, іронічний контраст між двома частинами вірша створюється зсередини вірша через індивідуальну реакцію мовця на послідовність образів, підкреслених самою послідовністю розповідь і роздуми: «He returns by way of Sei rock, to hear the new nightingales, For the gardens at lo-run are full of new nightingales, Their sound is mixed in this flute, Their voice is in the twelve pipes here», пов'язуючи всю поему між різними частинами та аспектами двох китайських віршів, об'єднаних таким чином, визначене посилання на драматично-ліричну персону закріплює значення всієї поеми інтенсивно драматичним розкриттям. Останній вірш Лі Бая для аналізу – вірш «玉階怨» («Печаль на яшмовому ґанку»). Непрямі звернення у «玉階怨», суворо кажучи, не передбачає жодної символічної функції, адже навряд чи можна сказати, яку саме ідею втілюють ці образи. Вони майже втілюють те, що Паунд має на увазі у фразі «яструб є яструб». І все ж, через обрані деталі, через ці об'єктивні та зовнішні «impressions», вірш вловив атмосферу, яка нагадує (але не констатує) трагічну людську ситуацію, що ховається далеко за цими поверхневими проявами. Цей метод обраних деталей, вільних від явної та надуманої суб'єктивації, ще чіткіше простежується в оригіналі, де відсутність особового займенника (головного героя ситуації) одразу ж універсалізує ситуацію. Ця відсутність, доповнена синтаксичними особливостями (дієслова без відмінювання та часу), дивним чином перетворила ці поверхневі прояви на імпресіоністичні, бо вірш насправді читається, можливо, незграбною англійською мовою, так:

«Jade steps grow white dew(s): Night late soak gauze stocking(s): Let(s) down the crystal blind: (To) see, glass-clear, the autumn moon».

Висновки: Загально відомо, що Паунд не знав китайської мови. Говорячи про його «переклади», більшість китаєзнавців беруть це слово в лапки і досить часто ставлять перед ним прикметники на кшталт «креативний», «винахідливий», як-от зробив це Еліот з найвідомішою своєю фразою «the inventor of Chinese poetry for our time» або, найчастіше, «поганий», коли Езра Паунд неправильно читав символи або схований сенс всередині кожного вірша своєї збірки. Ми погоджуємось з тим, що Паунд

був винахідником, бо він винайшов Китай і для китайців, і для англійців, або ж просто для європейського читача. Працюючи над перекладами шедеврів китайської середньовічної літератури лише за нотатками Ернеста Фенолози, який теж не був китайцем та не володів китайською, але мав певний конспект та нотатки японською, на нашу думку, він здійснив прорив, доводячи те, що китайська поезія – це, перш за все, образ або зрозумілою мовою для Паунда «image». Ернест Фенолоза був науковцем-японістом, за походженням американцем, допоміг Паунду наблизитися до того «Cathay», який ми маємо зараз. Імажитське розуміння світу було головною перевагою Паунда при перекладі віршів та поем. Використовуючи по більшій мірі твори Лі Бая, Езра Паунд надав їм нове життя, ба більше, нову інтепретацію. Звичайно, певні непорозуміння та неправильно розшифровані сенси наявні у збірці в основному, але те, що зробив він, не наважився зробити ніхто. Ми вважаємо, що у своїх перекладах Езра Паунд, все ж таки, виступав за «foreignization», а не «domestication». Ми це помітили під час роботи з перекладами Езри Паунда та також створюючи свої підрядкові переклади.

Література:

1. Catford T. C. A linguistic theory of translation. London : Oxford University Press, 1965.
2. Chesterman A. Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory. Amsterdam : John Benjamins Publishing, 1997.
3. Danes F. Functional sentence perspective and the organization of the text. Papers on functional sentence perspective. 1974.
4. Halliday M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. 2nd ed. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
5. Karas A. Cathay. Modernism Lab. URL: https://campuspress.yale.edu/modernism lab/cathay/ (дата звернення: 18.03.2026).
6. Kenner H. The Poetry of Ezra Pound. London : Faber and Faber, 1951.
7. Kenner H. The Pound Era. Berkeley : University of California Press, 1971.
8. Liu C. Translation of Chinese Poems into English. Shandong : Shandong Foreign Language Teaching Press, 2000.
9. Luo X. Fanyi lunji (An anthology of essays on translation). Commercial Press, 1984.
10. Yip W.-l. Chinese Poetry: Major Modes and Genres. Berkeley : University of California Press, 1976.

References:

1. Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
2. Chesterman, A. (1997). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*. John Benjamins Publishing.
3. Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Daneš (Ed.), *Papers on functional sentence perspective*. Academia.
4. Halliday, M. A. K. (2000). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Foreign Language Teaching and Research Press.

5. Karas, A. (n.d.). *Cathay*. Modernism Lab, Yale University. Retrieved March 18, 2026, from https://campuspress.yale.edu/modernismlab/cathay/

6. Kenner, H. (1951). *The poetry of Ezra Pound*. Faber and Faber.

7. Kenner, H. (1971). *The Pound era*. University of California Press.

8. Liu, C. (2000). *Translation of Chinese poems into English*. Shandong Foreign Language Teaching Press.

9. Luo, X. (1984). *Fanyi lunji [An anthology of essays on translation]*. Commercial Press.

10. Yip, W.-L. (1976). *Chinese poetry: Major modes and genres*. University of California Press.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

УДК 81'42:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1190-1200

Пастушенко Тетяна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов природничих факультетів, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9826-5004

Плекан Наталія Богданівна старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-7332-3220

Буга Леся Василівна кандидат юридичних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-0524-1252

КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ФУНКЦІОНУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Анотація. Питання академічного дискурсу є важливим в аспекті розвитку сучасної науки та освіти. Унормування наукової комунікації пов'язане зі збільшенням обсягу наукових публікацій, зростанням ролі обміну науковою інформацією в економіці, встановленням статусно-рольових відносин, використанням наукових мовних кліше. Наукова комунікація характеризується логічністю, точністю, об'єктивність тверджень, що дозволяє досягти професійної мови та передати адресату конкретне повідомлення. Водночас академічний дискурс на сучасному етапі вже знаходиться за межами інституційності, оскільки наукові журнали та публікації не прив'язані до конкретного закладу вищої освіти чи наукової інституції, а можуть функціонувати як окремі осередки науковості та дозволять публікуватися молодим науковцям та вченим. Збільшення кількості наукових журналів та зростання можливостей для обміну інформацією між дослідниками впливає на виявлення потреби у розгляді спеціалізованої мови, структурованості, інтердискурсивності.

Академічний дискурс має тісний зв'язок із науковим та педагогічним дискурсом. Всі три різновиди дискурсу поєднані освітньо-педагогічною та науковою сферами, де застосовуються стандартні мовні кліше, структуро-

вані тексти, офіційні звернення, безособове подання інформації. Застосування професійного типу комунікації сприяє встановленню міцного зв'язку зі споживачем наукової інформації.

Аргументованість наукових статей та їхня новизна досягаються за рахунок зростання цінності наукового доробку. Споживачі наукової інформації звертають увагу не лише на мету дослідження та на його результати, але і на контекст та прагматичні аспекти академічного дискурсу. Молоді вчені опрацьовуючи інформацію, звертають увагу на чіткі визначення, відсутність емоційної забарвленості, наявність спеціалізованої термінології. У науковому тексті застосовуються зрозумілі та чіткі концепти, які легко сприймаються адресатами. Стрімке зростання обміну наукової інформації призводить до акцентування уваги на дослідженні англомовних наукових статей, що дозволяє визначити когнітивно-прагматичні особливості іноземного академічного дискурсу. Наявність чіткої подачі інформації, термінології, структурності, мовних кліше, є характерними рисами академічного дискурсу. Для україномовного академічного дискурсу важливими аспектами є дотримання правильної структури та послідовності викладення інформації, тоді як англомовний академічний дискурс вирізняється за рахунок мети дослідження та контексту викладеного.

Ключові слова: академічний дискурс, англомовні статті, когнітивні аспекти, мовні кліше, наукові статті, прагматика.

Pastushenko Tetiana Volodymyrivna PhD, Associate Professor, Head of Languages Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9826-5004

Plekan Nataliia Bohdanivna Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-7332-3220

Buha Lesya Vasylivna Candidate of Law Science, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-0524-1252

COGNITIVE-PRAGMATIC PARAMETERS OF ACADEMIC DISCOURSE FUNCTIONING IN CONTEMPORARY ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Abstract. The issue of academic discourse is important in terms of the development of modern science and education. The normalization of scientific

communication is associated with an increase in the volume of scientific publications, the growth of the role of scientific information exchange in the economy, the establishment of status-role relations, the use of scientific language clichés. Scientific communication is characterized by logic, accuracy, objectivity of statements, which allows achieving professional language and conveying a specific message to the addressee. At the same time, academic discourse at the present stage is already outside the boundaries of institutionality, since scientific journals and publications are not tied to a specific higher education institution or scientific institution, but can function as separate centers of scholarship and allow young scientists and scholars to publish. The increase in the number of scientific journals and the growth of opportunities for information exchange between researchers affect the identification of the need to consider specialized language, structure, and interdiscursiveness.

Academic discourse is closely related to scientific and pedagogical discourse. All three types of discourse are combined by the educational and pedagogical and scientific spheres, where standard language clichés, structured texts, official appeals, and impersonal presentation of information are used. The use of a professional type of communication contributes to the establishment of a strong connection with the consumer of scientific information.

The argumentation of scientific articles and their novelty are achieved by increasing the value of scientific work. Consumers of scientific information pay attention not only to the purpose of the study and its results, but also to the context and pragmatic aspects of academic discourse. Young scientists, when processing information, pay attention to clear definitions, the absence of emotional coloring, and the presence of specialized terminology. The scientific text uses clear and concise concepts that are easily understood by the addressees.

The rapid growth of the exchange of scientific information leads to an emphasis on the study of English-language scientific articles, which allows us to determine the cognitive-pragmatic features of foreign academic discourse. The presence of a clear presentation of information, terminology, structure, and language clichés are characteristic features of academic discourse. For Ukrainian-language academic discourse, important aspects are adherence to the correct structure and sequence of information presentation, while English-language academic discourse is distinguished by the purpose of the study and the context of the presentation.

Keywords: academic discourse, English-language articles, cognitive aspects, language clichés, scientific articles, pragmatics.

Постановка проблеми. Академічний дискурс у широкому розумінні трактується як «контекстуалізований текст, що використовується у межах

академічної спільноти та призначений для обміну науковою інформацією»[1, с. 160]. Характерними рисами даного виду дискурсу є наявність стилістичних формул, функціонування спеціалізованої термінології, оперування понятійним апаратом. Споживачами наукової інформації, що стосуються академічного дискурсу, є студенти, викладачі, науковці, спеціалісти та фахівці певної галузі.

Україномовний та англомовний академічні дискурси мають низку відмінностей. Основними факторами виникнення різниці між даними дискурсами є особливості освітньої політики, педагогічні аспекти становлення досліджень, відмінності підходів до науки. Часто виникають невідповідності між званнями та посадами, що пов'язане з відсутністю еквівалентів. Також наявні відмінні підходи до вимог оформлення наукових статей.

Україномовний академічний дискурс вирізняється за рахунок вживання назв посад та звань наукових працівників з маленької літери, перерахування наукових студентів під час виокремлення певного дослідника, використання широкого переліку лексем із визначенням наукового ступеня, застосування лексеми «спеціаліст», відсутності акцентування уваги на профілі дослідника.

Наукові журнали містять конкретні рекомендації щодо оформлення статей та тез, що дозволяє чітко дотримуватись встановлених вимог. Дискурс українського наукового простору не дозволяє відступити від зазначеної структури, що може призвести до унеможливлення публікації статті, тез, доповіді у визначеному журналі чи науковому виданні. Дотримання вимог ставиться вище за сутність тексту, що викликає дискусії серед вітчизняних науковців.

Англомовний академічний дискурс характеризується вживанням назв посад та звань наукових працівників з великої літери, відсутністю артиклів перед посадами чи званнями, відсутністю згадування про наукові ступені чи звання виокремленої особи, лаконічністю чи узагальненістю лексем, відсутністю лексеми «спеціаліст», зверненням уваги на профіль дослідника.

Англомовні наукові журнали містять вимоги до рукописів у форматі рекомендацій. Це дозволяє визначити сутність тексту та результати дослідження більш важливими за дотримання формальностей в оформленні. Характерними аспектами є безособовість та використання наказового способу [2, с. 26].

Визначені відмінності відображають значимість дослідження англомовного академічного дискурсу, що відрізняється від україномовного академічного дискурсу. Ключова увага має бути приділена когнітивно-прагматичним особливостям англомовних наукових статей у контексті

академічного дискурсу, оскільки важливо встановити, який зміст прагне передати споживачу наукової інформації дослідник.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ключові аспекти дослідження когнітивно-прагматичних особливостей академічного дискурсу в сучасних наукових англомовних статтях відображено у працях вітчизняних та зарубіжних вчених таких як М. Ахмад, Т. Варенко, К. Гохман, М. Махмуд, І. Полюк, А. Сідікью, Ю. Точмаковська. Визначено застосування складнопідрядних конструкцій, що забезпечують логічністю зв'язку, та водночас коротких речень, що дозволяє зробити акцент на результаті дослідження.

Мета статті – дослідження когнітивно-прагматичних особливостей академічного дискурсу в сучасних наукових англомовних статтях.

Виклад основного матеріалу. Англомовний академічний дискурс у контексті когнітивних та прагматичних аспектів вирізняється за рахунок чіткої послідовності викладу інформації, ґрунтовного розкриття дослідницького питання, встановлення міжтекстового зв'язку, чіткої аргументації, окресленням емпіричних результатів. Для відображення доказовості та доведення наукової новизни застосовується побудова тексту із домінуванням складнопідрядних речень. Короткі речення застосовуються для відображення отриманих основних та проміжних результатів дослідження, що дозволяє акцентувати увагу споживача наукової інформації на показниках та виокремити значимість проведеного дослідження.

Сучасні англомовні наукові статті характеризуються доступністю викладу матеріалу. Застосовується поширена лексика у поєднані зі специфічною термінологією, що дозволяє залучити до ознайомлення з інформацією як науковців із даної сфери, так і осіб, які просто цікавляться наукою. Короткі речення забезпечують динаміку викладу тексту, оскільки читач поступово переходить від теоретичного обґрунтування до емпіричних результатів дослідження [3, с. 40].

Когнітивний підхід враховується шляхом дотримання чіткої послідовності. Спочатку читач ознайомлюється із проблемою, потім бачить її у розвитку, а згодом бачить динаміку на сучасному етапі. Наприкінці демонструються короткі висновки та пропонуються рекомендації для подолання наявної проблеми. Така структура дозволяє бачити інформацію системно та у чіткому зв'язку із іншими елементами, а також доповнювати наявні знання логічним викладом проблемного питання.

Прагматика англомовного академічного дискурсу побудована на розгляді реальних кейсів. Сучасні тексти містять розгляд реальних ситуацій, де існують суперечності між юридичними нормами та економічними явищами, суспільними установками, політичними вимогами. Це дозволяє

визначити домінування практичного розгляду над теоретичними основами проблемного питання, однак формує підхід до академічного дискурсу, де науковий виклад набуває характеру публіцистики. Водночас таким шляхом досягається поставлена комунікативна мета, яка полягає у закріпленні у споживача наукової інформації бачення реальних шляхів розв'язку проблемного питання. Наприкінці тексту додається дискусія, що відображає різні погляди дослідників на вирішення певного проблемного питання.

Академічний дискурс англомовних наукових текстів у контексті прагматичних аспектів має такі характеристики. Особливостями статей наукового характеру є дотримання принципу кооперації, що полягає у відповідності способу подачі інформації до того, хто буде її основним споживачем. Наукова інформація повинна бути представлена у достатньому обсязі та подана якісно, що дозволить забезпечити її адекватне сприйняття. Водночас комунікація між автором та читачем відбувається шляхом безособового звернення та наведення достатньої доказової бази для усвідомлення цінності академічного тексту [4, с. 85].

Наступним аспектом є діалогізація. Автор наукової статті звертається до досвіду читача та акцентує увагу на відомих для нього фактах чи явищах, що дозволяє подати інформацію легко та сприяє закріпленню у розумінні читача важливих концептів. Такий діалог не може бути прямим, оскільки метою написання наукової статті є виклад здобутого досвіду вченого, однак він націлений на вже наявні знання читача. В англомовному академічному дискурсі ключова роль відводиться взаємодії автора та читача через використання певних концептів.

Особливості стратегії викладу інформації є важливим аспектом академічного дискурсу. Англомовні наукові статті мають чітку структуру, де основними розділами є вступ, огляд літератури, виклад результатів, висновки, дискусія, література. Значна увага приділена дискусії, що передбачає висвітлення обговорення проблемного питання з точки зору різних дослідників. Це дозволяє продемонструвати бачення питання не лише автором, але і іншими дослідниками, що сприяє підкріпленню наукової бази. Інформація викладається послідовно, системно, логічно. Для англомовних наукових статей характерним аспектом є висвітлення розгляду проблеми у динаміці та відображення результатів, що були отримані іншими дослідниками до проведення даного дослідження. Це дозволяє визначити розвиток питання, труднощі розгляду проблеми у попередні періоди, встановити можливості розв'язку проблемного питання [5, с. 62].

Англомовні статті мають у своєму складі інтерактивні та інтерактні маркери. Інтерактивними маркерами є посилання та смислові зв'язки, які дозволяють орієнтуватися читачеві у структурі наукової статті, переходити

до потрібного розділу, знаходити ключові слова. Такими маркерами є назви частин статті, що також можуть позначитися додатково цифрами, а саме *«Results», «Introduction», «References».* Вони здебільшого виділяються напівжирним шрифтом чи курсивом.

Інтерактними маркерами є відображення ставлення автора до тексту та залучення цільової аудиторії. Таким маркером є *«we», д*е акцентується увага на спільному досвіді автора та читача. Відповідно, так можна досягти зацікавлення споживача наукової інформації та продемонструвати власне ставлення до певних аспектів дослідження. Інтерактні маркери є елементами соціальної взаємодії, що дозволяють продемонструвати ставлення автора до певного аспекту дослідження та водночас уникнути критики колег, оскільки відображається суб'єктивне ставлення автора [6, с. 192].

В англомовних наукових статтях використовуються наступні прагматичні стратегії, що подано на рис. 1.

Рис. 1. Прагматичні стратегії в англомовних наукових статтях
Джерело: розроблено авторами

Хеджування передбачає використання засобів для пом'якшення використаних тверджень чи для уникнення невпевненості, що сприяє уникненню зайвої критики. До того ж такі засоби дозволяють уникнути надмірної категоричності, що є важливим аспектом збереження наукової етики. Хеджування є невід'ємним елементом англомовного академічного дискурсу. Словами-дискурсами хеджування є *«possible», «might», «suggest»*. Використання даних слів дозволяє наголосити на суб'єктивному баченні проблемного питання і уникнути прямих стверджень щодо правоти автора тексту. Застосування даних слів у прогнозуванні розвитку певного явища сприяє уникненню критики, якщо прогноз виявиться недостовірним [7, с. 112].

Персуазивність побудована на переконанні наукової спільноти у достовірності викладених матеріалів. Для цього використовуються мовні

стратегії, які мають викликати у читача безумовну довіру до викладеного матеріалу. Це факти, докази, показники, які подані у безособовій формі, оскільки не виокремлюються особа дослідника. Словами-дискурсами впевненості, яка характеризує персуазивність, є *«show», «demonstrate», «clearly».* Спочатку автор зацікавлює читача, висловлюючи прохання звернути увагу на виокремлені аспекти, а потім викладає важливі відомості чи результати проведеного дослідження. Це дозволяє сформувати у цільової аудиторії впевненість у тому, що отримані результати є достовірними та об'єктивними. Слова-дискурси персуазивності унеможливлюють альтернативні інтерпретації викладеного наукового тексту [8, с. 110].

Метапрагматика полягає у відображенні слів, які становлять системні зв'язки та дозволяють структурувати текст. Такими словами-дискурсами є *«well» «actually»*, які акцентують увагу на структуруванні тексту. Метапрагматика є важливою для англомовного академічного дискурсу, оскільки дозволяє звернути увагу на важливі аспекти та підсумувати викладене. У метапрагматиці важливу роль займає вступ, який дозволяє обґрунтувати актуальність дослідження, продемонструвати новизну, відобразити значимість дослідження в науковому полі. Методи дослідження спрямовані на деталізацію підходів до проведеного дослідження та точності отриманих результатів. Стратегії персуазивності та хеджування найчастіше в англомовному академічному дискурсі зустрічаються у рубриці «Результати», оскільки важливо продемонструвати цінність дослідження. У рубриці «Дискусія» звертається увага на доведенні результатів та підтверд-ження чи спростування показників шляхом аналізу бачення інших дослідників [9, с. 93]. Когнітивні аспекти англомовного академічного дискурсу характеризуються наступними аспектами, що подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Когнітивні аспекти англомовного академічного дискурсу

Номер з/п	Аспект	Сутність аспекту
1	Когнітивна точність	Використовується лише офіційна наукова термінологія, що забезпечує зрозумілість та чіткість викладеного матеріалу
2	Метафоричність	Використовуються зрозумілі метафори, які дозволяють сформувати у читача мислення образами, що полегшує опрацювання інформації

Номер з/п	Аспект	Сутність аспекту
3	Концептуалізація	Застосовуються лише затверджені наукові концепти, що унеможливлює суб'єктивне подання інформації

Джерело: розроблено авторами

Ментальний аспект визначається як додатковий під час висвітлення когнітивних аспектів. Його сутність полягає у тому, що текст є послідовністю викладу думок науковця, тому інформація повинна бути подана системно та логічно [10, с. 20]. Структуризація тексту дозволяє визначити складові частини та сформувати екосистему наукової статті. Ментальний аспект передбачає відображення взаємозалежності судження одного науковця від бачення розв'язку проблеми іншим вченим, що водночас відображає єдність наукового світу [11, с. 29].

Когнітивні особливості виражаються у тому, що працюючи із англомовним академічним дискурсом, споживачі наукової інформації засвоюють академічну грамотність. Англомовний дискурс має щільний зв'язок із міжнародною науковою спільнотою у різних державах, тому його приклад є важливим для засвоєння основ написання наукових текстів. Когнітивні аспекти виражені у формуванні соціолінгвістичної адаптації, адже автор наукової статті намагається пристосувати текст до різних міжкультурних явищ, що дозволяє розширити читацьку аудиторію [11, с. 366]. Системність когнітивних аспектів передбачає поетапне відображення інформації, що сприяє досягненню позитивного результату.

Висновки. Отримані результати дослідження питання когнітивно-прагматичних особливостей академічного дискурсу в сучасних наукових англомовних статтях засвідчили актуальність розгляду даного питання.

Встановлено, що основними аспектами англомовного академічного дискурсу є метапрагматика, хеджування, персуазивність. Когнітивні аспекти виражені у метафоричності, концептуалізації, когнітивній точності. На основі отриманих результатів можна стверджувати про наявні відмінності у побудові англомовного та україномовного академічних дискурсів, що дозволяє встановити важливість подальшого розгляду англомовного академічного дискурсу у контексті наукових статей більш ґрунтовно.

Література:

1. Варенко Т. К. Особливості академічного дискурсу в англійській та українській мовах (на базі контенту веб-сайтів ВНЗ України та англомовних країн) // Наукові записки. №38 2013, с. 159-162.

2. Полюк І. С. Лінгвопрагматичний аспект дослідження медичного дискурсу // Загальне мовознавство. №1 2022, с. 26-31.

3. Гохман К. О. Академічний дискурс у системі інституційних дискурсів // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. №26 2018, с. 37-47.

4. Томачковська Ю. О. Стилістичні особливості англомовного наукового дискурсу // Закарпатські філологічні студії // Закарпатські філологічні студії. №43 2025, с. 82-86.

5. Ahmad, M., Mahmood, M. A., Siddique, A. R. Features characterizing academic writing: A corpus-based research on dissertations from hard and soft science disciplines // City University Research Journal of Literature and Linguistics.. № 1 2023, p. 61–78.

6. Павлик О. Б. Прагматичні аспекти в перекладі // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Вип. 31 2020, с. 191–196.

7. Dmytruk, L. A, Udovichenko, H. V. Basic concepts of the pragmatics of the text // SWorldJournal. Issue 13 2022,. P. 110–116.

8. Степанов В. О, Мархель А. К. Еволюційний динамізм англійської мови в діахронічному зрізі // Філологічні трактати. № 17(2) 2025, с. 106–120.

9. Птуха В. А. Структурно-прагматичні аспекти варіативності сучасної англійської мови в умовах міжкультурної комунікації // Закарпатські філологічні студії. Вип. 44 2025, с. 93-98.

10. Бондар А. С., Кудрявцева Н. С. Культурна варіативність у науковому дискурсі (на матеріалі україномовних та англомовних анотацій до наукових статей // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Вип 43 2019, с. 20-23.

11. Kong, K. Professional Discourse. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2014. 290 p.

12. Доронкіна Н. Є. Жанрові особливості аргументації у науковому дискурсі // Наукові записки. Серія «Філологічні науки (мовознавство)». Вип. 153 2017, с. 365–369.

References:

1. Varenko, T. K. (2013). Osoblyvosti akademichnoho dyskursu v anhliys′kiy ta ukrayins′kiy movakh (na bazi kontentu veb-saytiv VNZ Ukrayiny ta anhlomovnykh krayin) [Peculiarities of academic discourse in English and Ukrainian (based on the content of websites of Ukrainian and English-speaking universities)]. Naukovi zapysky - Scientific Notes, 38, 159-162 [in Ukrainian].

2. Polyuk, I. S. (2022). Linhvoprahmatychnyy aspekt doslidzhennya medychnoho dyskursu [Linguopragmatic aspect of the study of medical discourse]. Zahal′ne movoznavstvo - General Linguistics, 1, 26-31 [in Ukrainian].

3. Hokhman, K. O. (2018). Akademichnyy dyskurs u systemi instytutsiynykh dyskursiv [Academic discourse in the system of institutional discourses]. Naukovyy visnyk PNPU im. K. D. Ushyns′koho - Scientific Bulletin of the K. D. Ushinsky National University of Ukraine, 26, 37-47 [in Ukrainian].

4. Tomachkovs′ka, YU. O. (2025). Stylistychni osoblyvosti anhlomovnoho naukovoho dyskursu [Stylistic features of English-language scientific discourse]. Zakarpat·s′ki filolohichni studiyi - Transcarpathian Philological Studies, 43, 82-86 [in Ukrainian].

5. Ahmad, M., Mahmood, M. A., Siddique, A. R. (2023). Features characterizing academic writing: A corpus-based research on dissertations from hard and soft science disciplines. City University Research Journal of Literature and Linguistics, 1, 61–78 [in English].

6. Pavlyk, O. B. (2020). Prahmatychni aspekty v perekladi [Pragmatic aspects in translation]. Aktual′ni pytannya humanitarnykh nauk : mizhvuz. zb. nauk. pr. molodykh vchenykh Drohob. derzh. ped. un-tu im. Ivana Franka - Actual issues of the humanities: interuniversity collection of scientific proceedings of young scientists Drohobych. State Pedagogical University named after Ivan Franko, 31 191–196 [in Ukrainian].

7. Dmytruk, L. A, Udovichenko, H. V. (2022). Basic concepts of the pragmatics of the text. SWorldJournal, 13, 110–116 [in English].

8. Stepanov, V. O, Markhel′, A. K. (2025). Evolyutsiynyy dynamizm anhliys′koyi movy v diakhronichnomu zrizi [Evolutionary dynamism of the English language in a diachronic perspective]. Filolohichni traktaty - Philological Treatises, 17(2), 106–120 [in Ukrainian].

9. Ptukha, V. A. (2025). Strukturno-prahmatychni aspekty variatyvnosti suchasnoyi anhliys′koyi movy v umovakh mizhkul′turnoyi komunikatsiyi [Structural and pragmatic aspects of the variability of modern English in the context of intercultural communication]. Zakarpat·s′ki filolohichni studiyi - Transcarpathian Philological Studies. 44, 93-98 [in Ukrainian].

10. Bondar, A. S., Kudryavtseva, N. S. (2019). Kul′turna variatyvnist′ u naukovomu dyskursi (na materiali ukrayinomovnykh ta anhlomovnykh anotatsiy do naukovykh statey [Cultural variability in scientific discourse (based on Ukrainian-language and English-language annotations to scientific articles]. Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu - Scientific Bulletin of the International Humanitarian University, 43, 20-23 [in Ukrainian].

11. Kong, K. (2014). Professional Discourse. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 290 [in English].

12. Doronkina, N. YE. (2017). Zhanrovi osoblyvosti arhumentatsiyi u naukovomu dyskursi [Genre features of argumentation in scientific discourse]. Naukovi zapysky. Seriya «Filolohichni nauky (movoznavstvo)» - Series «Philological Sciences (Linguistics)», 153, 365-369 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 82.09:821:81'42-024.63

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1201-1208

Пельцер Анастасія Михайлівна магістрантка УДУ імені М. Драгоманова, м. Київ

Александренко Вікторія Вікторівна доцент кафедри української літератури УДУ ім. М. Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0028-910X

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ В КОНТЕКСТІ ПОСТМОДЕРНОЇ ДРАМАТУРГІЇ

(на прикладі творів Богдана Жолдака та Мартіна МакДона)

Анотація. Поняття інтертекстуальності є одним із основних структурних елементів художнього твору, що відображає взаємодію текстів у межах як культурного, так і літературного простору. Багато митців використовують його задля збагачення, урізноманітнення, наповнення колоритом тексту твору. Іноді людина може несвідомо побачити інтертекстуальність, покликаючись лише на свої спогади, знання, відчуття. Літературознавство, лінгвістика (аналіз дискурсу), медіадослідження, філософія — все це галузі, в яких вкорінилася інтертекстуальність. Особливої актуальності також набуває розмежування **експліцитної** (відкритої) та **імпліцитної** (прихованої) інтертекстуальності. Перша передбачає явне маркування запозичення (цитати, посилання), тоді як друга вимагає від читача високого рівня культурної компетенції для її розпізнавання. У межах сучасного літературознавства інтертекстуальність тісно пов'язується з поняттям інтердискурсивність, що передбачає взаємодію не лише текстів, а й різних типів дискурсів (історичного, політичного, релігійного тощо). Таким чином, художній твір постає як поліфонічне поле, в якому перетинаються різнорідні мовні практики. У результаті ми маємо потужне явище в літературі, яке постійно розвивається, вдосконалюється та має чималу кількість відгалужень. Українські вчені вже давно почали активне вивчення цієї глобальної теми (цитати, алюзії, ремінісценції, пародії, стилізації, переспіви, плагіат). У цій статті розглядається сутність інтертекстуальності, її функції та роль у формуванні всіх смислових рівнів художнього твору. Також увага приділяється способам реалізації інтертекстуальних зв'язків, зокрема цитуванню. Наведені оригінальні приклади з конкретних творів, щоб продемонструвати

дослідження статті. Проаналізовано, як інтертекстуальність сприяє поглибленню змісту, створенню багатозначності та активізації читацької інтерпретації. Визначено, що інтертекстуальні елементи виступають не лише засобом художньої виразності, а й механізмом діалогу між автором, текстом і читачем. Зроблено порівняння вітчизняного використання інтертекстуальності та її використання закордонними авторами. У результаті дослідження зроблено висновки, що інтертекстуальність є невід'ємною складовою структури літературного твору, яка забезпечує його відкритість до нових смислів і культурних контекстів. Продемонстровано відмінності у творах різних країн та авторів.

Ключові слова: інтертекстуальність, художній твір, цитування, зв'язок автора та читача, текст.

Peltser Anastasiia Mykhailivna Master's student of M. Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv

Alexandrenko Viktoriia Viktorivna Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature of M. Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0028-910X

INTERTEXTUALITY AS A STRUCTURAL ELEMENT IN THE CONTEXT OF POSTMODERN DRAMATURGY

(on the example of the works of Bohdan Zholdak and Martin McDonagh)

Abstract. The concept of intertextuality is one of the main structural elements of a work of art, reflecting the interaction of texts within both cultural and literary space. Many artists use it to enrich, diversify, and add color to the text of the work. Sometimes a person can unconsciously see intertextuality, referring only to their memories, knowledge, and feelings. Literary studies, linguistics (discourse analysis), media studies, and philosophy are all areas in which intertextuality has taken root. The distinction between explicit (open) and implicit (hidden) intertextuality also becomes particularly relevant. The first involves explicit marking of borrowing (quotations, references), while the second requires the reader to have a high level of cultural competence to recognize it. Within modern literary studies, intertextuality is closely related to the concept of interdiscursiveness, which implies the interaction not only of texts, but also of different types of discourses (historical, political, religious, etc.). Thus, a work of art appears as a polyphonic field in which diverse linguistic practices intersect. As a result, we have a powerful phenomenon in literature that is constantly developing, improving, and has a considerable number of branches. Ukrainian

scholars have long begun to actively study this global topic (quotations, allusions, reminiscences, parodies, stylizations, reprises, plagiarism). This article examines the essence of intertextuality, its functions, and its role in the formation of all semantic levels of a work of art. Attention is also paid to the ways of implementing intertextual connections, in particular citation. Original examples from specific works are given to demonstrate the research of the article. It is analyzed how intertextuality contributes to the deepening of content, the creation of ambiguity and the activation of reader interpretation. It is determined that intertextual elements act not only as a means of artistic expression, but also as a mechanism of dialogue between the author, text and reader. A comparison is made of the domestic use of intertextuality and its use by foreign authors. As a result of the study, conclusions are drawn that intertextuality is an integral component of the structure of a literary work, which ensures its openness to new meanings and cultural contexts. Differences in the works of different countries and authors are demonstrated.

Keywords: intertextuality, work of art, citation, author-reader relationship, text.

Постановка проблеми. Інтертекстуальність як явище в сучасному літературному світі набула широкого значення як для авторів, так і для дослідників. Проте проблема інтертекстуальності як однієї з ключових категорій сучасного літературознавства все ще залишається актуальною впродовж останніх десятиліть. У контексті сучасних творів інтертекстуальність постає не лише як прийом цитування чи алюзійності, а як фундаментальний елемент організації художнього цілого.

Концептуальні засади осмислення цього феномена були закладені в працях Юлії Крістевої, Ролана Барта та інших, які переосмислили природу тексту як відкритої структури, зануреної в безперервний культурний, соціальний, психологічний та інші обміни.

У сучасному науковому дискурсі інтертекстуальність розглядається як спосіб текстотворення, що передбачає взаємодію різнорідних кодів, жанрів, стилів і культурних пластів. Текст у такому розумінні постає не ізольованою одиницею, а своєрідним вузлом смислів, у якому перетинаються попередні висловлювання, культурні моделі, архетипні структури, стереотипи тощо. Відтак інтертекстуальність набуває статусу структуротворчого елемента, що визначає композицію, семантичну багатовимірність і рецептивну відкритість художнього твору. Актуальність зумовлена необхідністю системного осмислення інтертекстуальності не лише як окремого явища, а як чинника формування архітектоніки тексту. Попри значну кількість праць, присвячених класифікації міжтекстових зв'язків

(цитата, ремінісценція, алюзія, пародія тощо), питання їхньої функціональної ролі в побудові художньої структури потребує подальшого уточнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти розвитку та еволюції інтертекстуальності висвітлюються такими визначними вітчизняними вченими, як О.О. Бойко, Л.В. Макаренко, І.І. Гринишина. Однак сама суть поняття інтертекстуальності настільки нестійка та підвладна впливам різних факторів, що дослідження повинні постійно оновлюватися.

Мета статті - є з'ясування особливостей функціонування інтертекстуальності як структуротворчого елемента та визначення її ролі у формуванні цілісності художнього тексту. Реалізація поставленої мети передбачає окреслення теоретичних підходів до розуміння інтертекстуальності, визначення механізмів її структурної дії, аналіз впливу міжтекстових зв'язків на процес інтерпретації.

Таким чином, розгляд інтертекстуальності як структуротворчого принципу дає змогу глибше осмислити природу художнього тексту, що функціонує в полі культурної пам'яті та безперервного діалогу традиції й новаторства суспільства в цілому.

Виклад основного матеріалу. Інтертекстуальність як структуротворчий принцип особливо виразно проявляється у драматургії XXI століття. Сучасний драматичний текст формується в умовах активного культурного діалогу, коли художній твір постає не як замкнена система, а як відкритий простір взаємодії різних текстів, культурних кодів і смислових моделей. У цьому контексті інтертекстуальність виступає не лише стилістичним прийомом, а й важливим механізмом організації художньої структури. Як зазначала дослідниця Юлія Крістева, кожен текст є *«мозаїкою цитат»*, у якій відбувається трансформація інших текстів і культурних смислів [6].

У сучасній драматургії інтертекстуальність реалізується через різноманітні форми міжтекстових зв'язків: пряме цитування, алюзії, стилізацію, пародію або інтерпретацію відомих сюжетів. Завдяки цьому драматичний текст набуває багаторівневої структури, що передбачає активну участь читача чи/або глядача у процесі інтерпретації. Як підкреслював Ролан Барт, текст існує в полі безперервного діалогу з іншими текстами, а його значення формується у процесі взаємодії різних культурних кодів [5].

Особливо показовим у цьому аспекті є розвиток сучасної української драматургії, де інтертекстуальність часто поєднується з постмодерною іронією, грою з культурними стереотипами та переосмисленням історичної пам'яті. Одним із драматургів, у творчості якого простежуються подібні тенденції, є Богдан Жолдак. Його п'єси поєднують елементи фольклору,

радянського культурного дискурсу, масової культури та української літературної традиції. Він є одним із сучасних авторів, які активно використовують прийом інтертекстуальності в своїх роботах.

Зокрема, у збірці творів «Гальманах» (2007) автор активно використовує стилізацію народного мовлення, поєднуючи її з сучасними соціальними реаліями[2]. У репліках персонажів часто з'являються фольклорні інтонації та трансформовані народні вислови, що створює ефект культурної гри. Наприклад, персонажі можуть використовувати вислови, побудовані за моделлю традиційних приказок, проте наповнювати їх новим іронічним змістом. Така трансформація фольклорних формул виступає прикладом ремінісценції, коли традиційний культурний код набуває нового значення у сучасному контексті. Можливе також пряме звернення до народних казок, міфів, легенд задля створення відповідної атмосфери, смислів тощо.

«Його мама отетеріла, побачивши на порозі ряджених:
Тупу-тупу ногами,
Сколю тебе рогами,
Ніжками затопчу,
Хвостиком замету!
Доки вона не отямилась, ми якомога веселіше вломилися до Радоцького в кімнату. Ми побачили його, як він там стояв обличчям у вікно, виглядаючи міську мряку.» [2; твір "Гола"]

Іншим джерелом інтертекстуальності у творчості Жолдака є радянський культурний дискурс. У багатьох текстах драматурга простежується стилізація офіційної ідеологічної мови, що використовується з іронічною або сатиричною метою. Подібні мовні конструкції відтворюють характерні риси радянської риторики — урочистість, декларативність, апеляцію до колективних ідеалів. Водночас у контексті сучасної драми вони набувають гротескного звучання, що дозволяє авторові деконструювати ідеологічні стереотипи. Інтертекстуальні зв'язки у творах Жолдака також можуть проявлятися через алюзії на українську літературну класику. Звернення до знайомих образів або сюжетних мотивів створює ефект культурної пам'яті та підсилює символічний зміст драматичного тексту. У цьому випадку інтертекстуальність виконує не лише естетичну, а й комунікативну функцію, адже передбачає певний рівень культурної обізнаності з боку читача або глядача. Часто використовуються мотиви неволі - як фізичної, так і душевної. Це підкреслює стан героя, який має передатися читачеві через навіювання знайомих образів (наприклад, в'язниця, кайдани, ярма тощо).

«...Ви, тату, витали, а я в тюрмі пойнявся смугами крізь таке ж вікно глупоти. Ви, тату, знали ідеали, я не трапив і взяв голку вмочив спозаранку на грудях витатуював вишиванку...»

Подібні та абсолютно інші інтертекстуальні стратегії активно використовуються і в сучасній західній драматургії. Показовим прикладом є творчість ірландсько-британського драматурга Мартіна МакДони, чиї п'єси поєднують елементи чорного гумору, абсурду та традиційної драматичної структури. У його творах інтертекстуальність часто реалізується через переосмислення жанрових моделей класичної трагедії, кримінальної драми та народних легенд. Наприклад, у п'єсі «The Pillowman» (2003) центральним елементом драматургічної структури є історії, які розповідає головний персонаж — письменник Катуріан[7]. Ці історії стилістично нагадують традиційні казки або притчі, проте їхній зміст має похмурий і гротескний характер. Уже сам початок однієї з історій — «There was once a little boy who loved stories…» — відсилає до традиційної казкової формули, проте подальший розвиток сюжету руйнує очікування, створюючи контраст між знайомою формою і трагічним змістом. Таким чином, МакДона використовує інтертекстуальність для створення ефекту жанрової трансформації. Так, наприклад, ще одним прикладом є образ самого «Pillowman» — фантастичної істоти, яка приходить до людей у дитинстві та переконує їх завершити життя раніше, щоб уникнути майбутніх страждань. У п'єсі звучить пояснення цього образу: *"The Pillowman would take children away before their lives got too terrible."*[7]

Цей сюжет має певні інтертекстуальні паралелі з мотивами європейських казок і притч, де надприродні істоти втручаються у людську долю. Проте у МакДони ця модель набуває гротескного звучання, адже «порятунок» дітей здійснюється через їхню смерть. Таким чином, автор поєднує традиційний казковий мотив із трагічним і морально суперечливим змістом.

Ще одним прикладом інтертекстуальності у творчості МакДони є п'єса «The Lieutenant of Inishmore» (2001), у якій драматург іронічно переосмислює політичну драму та історію ірландського національного руху [8]. Тут поєднуються елементи політичного конфлікту, характерні для ірландської історії, із гротескною стилізацією кримінального жанру. Інтертекстуальні алюзії на традиційні образи героїчного борця за свободу набувають пародійного характеру, що дозволяє авторові підкреслити абсурдність насильства. Щось схоже виокремлював в своїх творах і Богдан Жолдак.

Тож аналіз творчості Богдана Жолдака та Мартіна МакДони дозволяє виявити спільні тенденції у використанні інтертекстуальності навіть у

різних тереторіальних, культурних точках авторів. Обидва драматурги активно залучають різноманітні культурні коди, поєднуючи елементи високої літературної традиції з мотивами масової культури. Інтертекстуальні елементи у їхніх творах виконують важливу структурну функцію, формуючи багаторівневу композицію тексту та розширюючи можливості його інтерпретації. Водночас між цими авторами існують і певні відмінності. У творчості Жолдака інтертекстуальність переважно пов'язана з українським культурним контекстом, фольклорною традицією та пострадянською історичною пам'яттю. Натомість у драматургії МакДони міжтекстові зв'язки здебільшого апелюють до західноєвропейської культурної традиції, масової культури та кінематографа. Але це напряму пов'язано з життєвим шляхом та оточення творців. Крім того, у Жолдака інтертекстуальність часто виконує сатиричну та іронічну функцію, тоді як у МакДони вона слугує засобом створення гротеску та славнозвісного чорного гумору. У такий спосіб автор переосмислює традиційні жанрові моделі та демонструє їхню трансформацію в сучасній культурі.

Висновки. Взявши до уваги все вищезазначене, можемо зробити висновок. Абсолютом є те, що інтертекстуальність є одним із ключових структуротворчих принципів драматургії XXI століття. Вона забезпечує багаторівневу організацію тексту, сприяє взаємодії різних культурних традицій і відкриває нові можливості для інтерпретації художнього твору. Використання такого прийому збагачує текст інформацією, робить його більш насиченим та живим, що важливо в контексті драматургії. У творчості Богдана Жолдака та, взятого для порівняння, Мартіна МакДони інтертекстуальність виступає важливим інструментом художнього мислення, що дозволяє авторам переосмислювати культурну спадщину та створювати нові форми драматичного висловлювання. Як структурний елемент твору, вона надає нам доступ до величезного спектру можливостей трактування сигналів, натяків, покликань, тим самим відкриваючи можливість до різноманітних підходів вивчення себе як явища. Не секрет, що люди можуть розуміти і передавати однакову, на перший погляд, інформацію по-різному. Тим самим створюючи простір для дослідження вченими цього ланцюжку: автор – текст – інформація – читач – розуміння.

Також варто зазначити різну методику використання одного й того ж поняття "інтертекстуальності". В Жолдака це в більшою мірою сарказм та іронічні вставки, водночас у МакДони це здебільшого гротеск та чорний гумор. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що саме поняття інтертекстуальності має широкий спектр засобів її реалізації. Інтертекстуальність є ключовим чинником, що забезпечує глибину, багатозначність і діалогічність художнього твору. Вона поєднує тексти в єдиному культурному

просторі, відкриваючи нові можливості для інтерпретації та осмислення змісту. Саме це робить текст живим, оригінальним, насиченим тощо.

Література:

1. Біловус Л.М. Теорія інтертекстуальності: становлення понять, тлумачення термінів, систематика. Тернопіль : Видавець Стародубець, 2003. 36 с
2. Б.Жолдак. Збірка «Гальманах». - Видавництво Факт: 2007р., 248с.
3. Діброва О.В., Левчун В.С. Категорія інтертекстуальності у сучасній літературознавчій науці. Вісник науки та освіти. 2023. С. 118–130.
4. «Людина-подушка»: ми вас попереджали! URL: https://teatr.media/experimentalniy-teatr-lyudina-podushka/
5. Barthes R. *Image – Music – Text*. — London, 1977.
6. Kristeva J. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. — New York, 1980.
7. McDonagh M. *The Pillowman*. — London: Faber & Faber, 2003.
8. McDonagh M. *The Lieutenant of Inishmore*. — London: Methuen Drama, 2001.

References:

1. Bilovus, L.M. (2003). *Teoriia intertekstualnosti: stanovlennia poniat, tlumachennia terminiv, systematyka. [Intertextuality theory: formation of concepts, interpretation of terms, taxonomy]*. Ternopil : Vydavets Starodubets [in Ukrainian]
2. Zholdak, B. O. (2007). *Zbirka «Halmanakh». [«Halmanakh»]*. Kyiv: Vydavnytstvo Fakt [in Ukrainian]
3. Dibrova, O.V., & Levchun V.S. (2023). *Katehoriia intertekstualnosti u suchasnii literaturoznavchii nautsi.[The category of intertextuality in modern literary studies]* Visnyk nauky ta osvity - Bulletin of Science and Education, 10, 118-130 [in Ukrainian]
4. «Liudyna-podushka»: my vas poperedzhaly! *["The pillowman": we warned you!]*. teatr.media. Retrieved from https://teatr.media/experimentalniy-teatr-lyudina-podushka/ [in Ukrainian]
5. Barthes, R. (1977). Image – Music – Text. FontanaPress.
6. Kristeva, J. (1980). Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. Columbia University Press.
7. McDonagh, M. (2003). The Pillowman. Faber & Faber.
8. McDonagh, M. (2001). The Lieutenant of Inishmore. Methuen Drama.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’276.6(075.8)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1209-1223

Пена Любов Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м.Івано-Франківськ, https//orcid.org/0000-0002-7154-4617

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МОВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Анотація. У підготовці майбутніх спеціалістів різних галузей важливу роль відіграє навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням», яку вивчають у всіх закладах вищої освіти України. Цей курс продовжує формування національномовної особистості, удосконалення комунікативних навичок майбутніх фахівців, вивчення особливостей фахової мови. Серед основних завдань дисципліни – формувати розуміння ролі державної мови у професійній діяльності; плекати мовну компетенцію майбутніх фахівців, що містить знання і практичне оволодіння нормами сучасної української літературної мови, дотримання вимог культури усного й писемного мовлення; виробляти навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; виховувати повагу до української літературної мови, до мовних традицій тощо.

Наголошено, що важливим є усвідомлення студентами відмінностей між мовою і мовленням, тому що це безпосередньо впливатиме на культуру їхнього вербального спілкування. Мова як явище загальне, об’єктивне, ідеальне корелює з мовленням як явищем конкретним, суб’єктивним, індивідуальним. Даємо студентам розуміння того, що будь-яка мова є багатою й різноманітною, а мовлення, оскільки є індивідуальним, залежить від мовця, може бути як багатим, так і бідним, як різноманітним, так і одноманітним.

Тому слід скеровувати зусилля на підвищення рівня культури власного мовлення шляхом постійного, безперервного навчання, на вироблення й підтримування звички вчитися протягом життя, а не обмежуватися тільки авдиторними заняттями у виші. Необхідно формувати в молоді переконання в тому, що культура мови – це не просто приписи стилістів, це в більшості випадків умова збереження національного обличчя нашої мови.

У пропонованій статті акцентовано на тому, що мова є не звичайним засобом спілкування, інструментом передачі інформації одне одному; мова – це щось значно важливіше, значно глибинніше, адже в ній відображено як зовнішні обставини життя певної спільноти (нації), так і її внутрішні особливості. Тому необхідно не просто вивчати мову з погляду її орфографічних, орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних та інших норм (хоча це важливо!), а виховувати ставлення до мови як до цінності. Рекомендовано деякі завдання, що, на наш погляд, сприятимуть, власне, ціннісному ставленню до мови.

Ключові слова: «Українська мова за професійним спрямуванням», мова, мовлення, мовна особистість, мовна свідомість, мова як цінність, мовне навчання, мовне виховання.

Pena Liubov Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Ukrainian Language Department of Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https//orcid.org/0000-0002-7154-4617

EDUCATION OF VALUE ATTITUDE TOWARDS LANGUAGE DURING THE COURSE “THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL ORIENTATION”

Abstract. In the training of future specialists in various fields, an important role is played by the academic discipline “The Ukrainian Language for Professional Orientation”, which is studied in all higher education institutions of Ukraine. This course continues the formation of a national-speaking personality, improvement of communication skills of future specialists, study of the features of professional language. Among the main tasks of the discipline are to form an understanding of the role of the state language in professional activities; to cultivate the language competence of future specialists, which includes knowledge and practical mastery of the norms of the modern Ukrainian literary language, compliance with the requirements of the culture of oral and written speech; to develop self-control skills for compliance with language norms in communication; to cultivate respect for the Ukrainian literary language, for language traditions, etc.

It is emphasized that it is important for students to be aware of the differences between language and speech, because this will directly affect the culture of their verbal communication. Language as a general, objective, ideal phenomenon correlates with speech as a specific, subjective, individual phenomenon. We give students an understanding that any language is rich and diverse, and speech, since it is individual, depends on the speaker, can be both

rich and poor, both diverse and monotonous. Therefore, efforts should be directed to improving the level of one's own speech culture through constant, continuous learning, to developing and maintaining the habit of learning throughout life, and not being limited only to classroom classes at a university. It is necessary to form in young people the conviction that language culture is not just the prescriptions of stylists, it is in most cases a condition for preserving the national face of our language.

The proposed article emphasizes that language is not an ordinary means of communication, a tool for transmitting information to each other; language is something much more important, much deeper, because it reflects both the external circumstances of the life of a certain community (nation) and its internal features. Therefore, it is necessary not only to study the language from the point of view of its orthographic, orthoepic, lexical, morphological, syntactic and other norms (although this is important!), but to cultivate an attitude towards language as a value. Some tasks are recommended, which, in our opinion, will contribute to a value-based attitude towards language.

Keywords: "The Ukrainian language in a professional direction", language, speech, language personality, language consciousness, language as a value, language learning, language education.

Постановка проблеми. У підготовці висококваліфікованих фахівців будь-якої сфери діяльности велике значення має курс «Українська мова за професійним спрямуванням», що допомагає сформувати професіоналів, які досконало володіють державною (українською) мовою в усній та писемній її формах. Пропонований курс продовжує плекання національномовної особистости, удосконалення комунікативних навичок майбутніх спеціалістів, вивчення особливостей фахової мови.

Мета статті – довести важливість формування у здобувачів освіти ставлення до мови як до цінности, а не тільки як до засобу спілкування.

Виклад основного матеріалу. Професійну комунікацію, яка є втіленням у мовленні форм професійної діяльности з урахуванням різних рівнів інтеракції, специфіки ситуацій, мети й завдань міжособистісної взаємодії, здійснюють переважно через мову. Професійне спілкування загалом розглядають як інтелектуальне спілкування, що ґрунтується на сукупності професійних знань, умінь і навичок. Формування професійного спілкування майбутніх фахівців неможливе без систематичної, цілеспрямованої підготовки під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», предметом якого є сучасна українська літературна мова професійної сфери. Мета навчального предмета – сформувати в майбутніх фахівців професійно зорієнтовані вміння й навички досконалого

володіння українською літературною мовою у фаховій сфері, підвищити рівень мовної грамотности, практичне володіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні.

Основними завданнями дисципліни є: дати розуміння ролі державної мови у професійній діяльності; сформувати мовну компетенцію майбутніх фахівців, що містить знання і практичне оволодіння нормами сучасної української літературної мови, дотримання вимог культури усного й писемного мовлення; виробити навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; сформувати навички оперування фаховою термінологією, редагування та коригування наукових текстів. Названі завдання підпорядковані не менш важливій меті, яка полягає в тому, щоб виховати в молодого покоління повагу до української літературної мови, до мовних традицій.

Передбачено, що в результаті вивчення курсу студент повинен уміти спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; застосовувати знання у практичних ситуаціях; практично володіти нормами сучасної української літературної мови; аналізувати своєрідні риси української мови, основні комунікативні ознаки культури мовлення, риси літературної мови та мовної норми, типи мовних норм; визначати функціонально-стилістичну належність текстів; складати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби, що репрезентують їхню специфіку; сприймати, відтворювати, редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів; підготувати й виголосити прилюдний виступ на тему, пов’язану з майбутнім фахом; оперувати термінологією майбутньої професії для розв’язання професійних завдань; послуговуватися лексикографійними джерелами (словниками) та іншою допоміжною літературою, необхідною для самостійного вдосконалення мовленнєвої культури; надавати консультації з дотриманням норм літературної мови та культури мовлення; організовувати ділову комунікацію тощо.

Це сприятиме набуттю загальних компетентностей особистости, які не залежать тільки від професійної зорієнтованости, а саме: здатність реалізувати свої права й обов’язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного, демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної области, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій; здатність до абстрактного мислення,

аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність працювати в команді; здатність до міжособистісної взаємодії; здатність діяти на основі етичних міркувань тощо.

Починаючи вивчення названої дисципліни, звертаємо особливу увагу на те, що завдання закладів освіти полягає у вихованні компетентного мовця, особистости з високим рівнем мовної свідомости.

Сучасний український мовознавець Пилип Селігей кваліфікує мовну свідомість як «важливий стратегічний чинник мовної стійкості, адже доля мови чи не в першу чергу залежить від ставлення до неї людей. Якщо мову поважають і цінують, вона краще зберігається і швидше вдосконалюється» [3, с. 177]. Іншими словами, мовна свідомість – це «небайдуже, ціннісне ставлення до мови з боку як окремої людини, так і всього суспільства» [3, с. 177]. Це «поняття охоплює погляди, уявлення, почуття, оцінки щодо мови, а також мотиви мовної поведінки» [3, с. 177]. Цілком погоджуємося з думкою про те, що мовна освіта в жодному разі не повинна зводитися лише до навчання. У її структурі важливо розрізняти два взаємопов'язані та взаємодоповнювальні складники: мовне навчання і мовне виховання. Мовне навчання визначають як опанування мовних знань, розвиток грамотного усного та писемного мовлення, яке відповідає прийнятим у суспільстві нормам, високу мовну культуру. Однак людина повинна не тільки добре володіти рідною мовою, а й ставитися до неї як до вагомої суспільної цінности, відчувати власну відповідальність за її теперішнє і майбутнє. Отож мета мовного виховання – формувати правильне ставлення до мови: мова – це цінність, а до цінности слід ставитися відповідно. Цей аспект, уважають фахівці, ми недооцінюємо: заняття в закладах освіти різних рівнів скеровані переважно на прищеплення правописної грамотности, натомість плекання ціннісного ставлення до мови вважають чимось необов'язковим, непрактичним, навіть «ідеалістичним».

Ставлення до мови як до цінности характеризує людей із високим рівнем мовної свідомости. П.Селігей так визначає мовця з високою мовною свідомістю: «1) не просто знає норми, а й неухильно дотримується їх; 2) говорить правильно не тому, що хтось примушує, а тому, що інакше не може; 3) прагне до мовного самовдосконалення; 4) розуміє як свої мовні права, так і мовні обов'язки; 5) сповідує ціннісне ставлення до мови, яке перетворилося на тверде переконання й зумовлює всю його мовну поведінку» [2, с. 70].

Завдання «Української мови за професійним спрямуванням» як навчальної дисципліни полягає у вихованні особистости з високим рівнем

мовної свідомості, якій властиве активне, зацікавлене ставлення до мови. «Її лінгвістичні знання є складником наукового світогляду». Як досконало обізнана з нормами, «вона сприймає їх як стандарт і запоруку успішного спілкування. Звичка дотримуватися норм переростає у внутрішню потребу» [3, с. 178]. Людина з високою мовною свідомістю наділена опірністю до мовного безкультур'я та нігілізму, до бездумного використання чужих форм там, де є питомий відповідник, сповідує культ рідної мови, при цьому шануючи чужі.

Життєздатність мови залежить від ставлення до неї людей, від їхньої мовної поведінки. Виховання мовносвідомих громадян – це вияв турботи про успішний розвиток мови, посилення її опірности до явищ інтерференції та лінгвоциду.

Прищеплюючи молоді погляд на мову як на життєву цінність, ми робимо мудру інвестицію в її успішне завтра, захищаємо екологію мовного середовища цивілізованим, ненасильницьким способом.

Крім наукової дефініції мови, є багато визначень мови – «побутових», художніх, емоційно наснажених. Мову трактують як основний інструмент комунікації; відповідно, вважаючи її основною функцією комунікативну. Однак мова – це не просто засіб спілкування; це наша свідомість. Мова – це спосіб існування мислення. За допомогою мови ми обмінюємося думками, передаємо свій досвід, настрій, почуття тощо, і в мові все це зафіксовано. Мова визначає спосіб мислення її носіїв.

Наголошуємо на тому, що в мові відображено зовнішні обставини життя людей. Напр., у мові ескімосів налічують кілька сотень слів на позначення того, що в українській мові називаємо іменником *сніг*, і приблизно стільки ж слів – відповідників прикметника *білий*. Така велика кількість лексем зумовлена довкіллям ескімосів, життя яких цілоріч плине серед білого снігу.

Сенека свого часу зауважив: «Яке життя – така й мова». Німецький просвітитель, мовознавець Вільгельм фон Гумбольдт стверджував: «Мова народу – це його дух, і дух народу – це його мова». Мова є дзеркалом національної свідомости, виразником менталітету. В основу найменування однієї й тієї ж реалії в різних мовах покладено різні ознаки. Пор.: укр. *швець* «той, що шиє», болг. *обущар* «той, хто робить взуття», нім. *Schuhmacher* «той, хто робить черевики»; укр. *веселка* пов'язана з *веселий*, нім. *Regenbogen* буквально перекладається як «дощова дуга»; укр. *лікарня* «там, де лікують», моск. *больница* «там, де терплять біль» тощо. Тут ідеться не про кращість/гіршість мов чи їхню вищість/нижчість, а про іншість, інакшість. Люди по-різному сприймають навколишню дійсність і по-різному відображають її в мові.

Акцентуємо на тому, що відмінності у сприйнятті буття різними народами, а отже, й між мовами як відображенням цього буття, виражаються на рівні як повнозначних слів, так і службових. Напр., уживання прийменників *на* та *в/у*: донедавнє *на Україні* (оскільки Україну сприймали як частину імперії) і сьогочасне *в Україні.* Пор.: *на Прикарпатті, на Київщині, на Харківщині* – правильні формулювання, бо це частини єдиної України, але *в Україні, у Польщі, в Німеччині* тощо. Або ж: укр. *одружитися* ***з*** *ким* (рівноправні, дружні взаємини) і моск. *жениться* ***на*** *ком* (стосунки підпорядкованости когось комусь, залежности одного від іншого).

Мова є національною святинею кожного народу, кожної нації. І це не просто слова задля слів, це істина життя. Зрештою, питання мови – то питання ідентичности і безпеки. Це підтверджує кількасотлітня нелегка історія боротьби української мови за своє буття. Про важливість мови як національної святині свідчать висловлювання багатьох представників різних національностей. Наведемо лише кілька.

Бразильський письменник, дипломат, юрист Руй Барбоза писав: «Народ, що не захищає свою землю і мову, віддасть душу ворогові швидше, ніж той її поглине. Дегенерація народу, нації чи раси починається зі спотворення власної мови». Відомий вислів ірландця Томаса Девіса в перекладі Лесі Українки: «Нація повинна боронити свою мову більше, ніж навіть свою територію – се певніша межа і міцніша границя, ніж фортеця або річка. Втратити рідну мову і перейняти чужу – се найгірший знак підданства, се кайдани на душу. Втратити національну мову – се смерть, се значить, що ярмо вже в'їлося глибоко». Видатний український філолог і церковний діяч Іван Огієнко (митрополит Іларіон) наголошував: «Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національної організації… Мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я. І поки живе мова – житиме й народ яко національність».

Рекомендуємо здобувачам освіти самостійно знайти висловлювання українських відомих особистостей та представників інших національностей про мову. Можна запропонувати як індивідуальне завдання для творчих студентів написати власне есе про мову.

Спонукаючи студентів до постійного поглиблення знань рідної мови, згадуємо такий факт. Коли хочуть наголосити на важливості вивчення іноземних мов, то часто цитують слова німецького письменника, просвітителя Йоганна Вольфганга Гете: «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина». Насправді ж цей вислів має продовження і стосується, власне, життєвої необхідности знання материнської мови: «То ж хоч раз стань людиною: вивчи рідну мову».

Свого часу швейцарський мовознавець Фердинан де Сосюр порівняв мову і мовлення зі грою в шахи: шахова дошка, фігури і правила гри він визначив як мову, а конкретну гру – як мовлення. Скільки пар гравців буде, стільки ж буде різних ігор, тобто, використовуючи одні й ті ж засоби, можемо отримати величезну кількість ігрових партій. Якщо хтось помилився, то це його, власна помилка, вона не передбачена правилами. Аналогічно з мовою та мовленням.

«Мова – це не діяльність мовця, це готовий продукт, пасивно засвоєний індивідом...» [4, с. 26]. Мовлення, навпаки, являє собою індивідуальний акт волі й розуму. «Відокремлюючи мову від мовлення, ми тим самим відділяємо: 1) суспільне від індивідуального; 2) істотне від другорядного та більш чи менш випадкового» [4, с. 26].

Мовлення передбачає використання мови в конкретних ситуаціях, коли з обмеженої кількости мовних одиниць можна створити необмежену кількість нових змістів, нових текстів. Павло Мовчан слушно зауважив: «Мова – універсальна, але користування нею вкрай індивідуальне».

Кожна національна мова багата, різноманітна й безпомильна, а мовлення може бути як багатим, так і бідним, як різноманітним, так і одноманітним, у ньому можуть траплятися помилки, оскільки воно належить конкретній людині і залежить від неї, від її знань, мовних умінь і навичок. Культура мовлення свідчить про культуру людини взагалі, про рівень її духовного й інтелектуального розвитку.

Тому важливо, щоб кожен дбав про культуру свого мовлення. Справедливий вислів: «Моє мовлення це вбрання, у якому мої думки виходять між люди». Добре, щоби це вбрання було відповідним – нормативним, багатим, різноманітним. І, звичайно ж, без засилля чужих елементів різних рівнів, які руйнують структуру нашої мови і, на жаль, так довго насаджувалися їй усілякими способами, що ми іноді навіть не помічаємо їх і вважаємо прийнятними. Напр., як часто чуємо і самі кажемо: *давайте працювати, давайте виконаємо завдання, давайте розглянемо, давайте розповідати* тощо. У цих висловах немає дії давання-брання. Вони не є нормою для української мови, а перенесені з ворожої: для їхньої ментальности властиво брати чуже, загарбувати, і така особливість відображена в їхній мові.

Про цю рису пише Тарас Прохасько в есеї «Давай, прошу»: «У цьому російському «давай» ховається вся природа природної російської експансії. Її вагомість полягає в односторонній примсі, яка стала рішенням, що переростає у вимогу. Але має таку ... дипломатичну зачіпку, що виглядає на спільне бажання, успішне виконання якого перетворюється у спільну справу. Йому захотілося, а ти зобов'язаний, бо це ж ми, ми разом і це наш

уже інтерес. Як ти можеш не хотіти такого, що я запропонував. Давай! Російське «давай» є майстерним переносом».

Коли вони кажуть «давай», то йдеться передовсім про віддавання...

Українське «дай» зовсім не з того регістру. Дай не передбачає злиття...

Там, де в російській мирне «давай» наповнене тиском і безальтернативністю.., в українському аналогові звучить запрошення, прошу, апеляція до отримання дозволу і готовність почути відмову, вільному воля».

Тому по-українськи замість чужого *давай* правильно вживати форму наказового способу дієслів або ж спонукальну частку *нумо* чи слово *прошу*: *працюймо* або *нумо працювати, виконаймо завдання, розгляньмо, прошу розповідати* тощо.

Важливо виховати звичку стежити за своїм мовленням, увідповіднюючи його до характеру української мови. Скажімо, правильними є формулювання «м'який знак пишемо», «апостроф ставимо», «вживаємо», а не звиклі для нас «м'який знак пишеться» чи «апостроф ставиться», «вживається» і подібні. Замість «Наказ підписано ректором» треба «Ректор підписав наказ». Це пов'язано з тим, що наша мова має активний характер, це є однією з її природних ознак. Тому варто уникати пасивних конструкцій, які менш притаманні українській мові порівняно з іншими. До слова, енергетика українського вислову зосереджена на безпосередній дії, а дію виражаємо дієсловом. Тому не варто надуживати віддієслівними іменниками на -ння, -ття. Замість них доцільно вживати неозначену форму дієслова або ж дієприслівник. Напр., замість «для прогнозування необхідно» треба «щоб спрогнозувати»; замість «почати виконання» – «почати виконувати»; не «при дослідженні питання», а «досліджуючи питання» і под. Звертаємо увагу на те, що коли мовимо про причину чи пояснення, то використовуємо *бо, тому що, через те що; оскільки, позаяк*; адже *так як* – калька з ворожої мови. Замість «не дивлячись на» як прийменника (калька з рос.) вживаймо «незважаючи на», «попри». Дуже поширеною помилкою, пов'язаною зі впливом рос. мови, є використання словосполуки «не виключено, що...». Для вираження значення можливости, імовірности чогось, припущення на тлі того, що вже гарантоване, реальне, використовуємо низку синонімів: цілком можливо, що..; цілком імовірно, що..; припускають, що..; сподіваються, що... Замість калькованих вставних словосполучень-покручів «швидше за все», «скоріше за все» потрібно вживати нормативні українські відповідники: найвірогідніше, найімовірніше, дуже вірогідно, дуже ймовірно, дуже можливо, цілком вірогідно, цілком імовірно. Для вираження значень «виявлятися однаковим із чимось, бути схожим на щось», «бути, відбуватися одночасно з чимось» використовуємо слово *збігатися,* бо *співпадати* – калька з рос.; відповідно:

збіг, а не *співпадіння.* Більше див., напр., [1]. Щоб закріпити навички нормативного вживання вказаних і подібних форм, розробляємо систему завдань і тестів, добираємо тексти для редагування тощо.

Звертаємо увагу на те, що це не просто забаганки чи приписи лінгвістів; це відповідає граматичному ладові нашої мови, її «духові»; це те, що робить її самостійною, окремішньою, відмінною від інших, навіть найбільш близьких. Бо мова – то не просто засіб спілкування, то своєрідне відображення в ній зовнішніх обставин життя нації та вмістилище її своєрідного внутрішнього буття.

Таких ілюстрацій насильного вживлення в нашу мову того, що їй не властиве, на жаль, чимало. Отож треба відповідально ставитися до тих ознак внутрішньої організації української мови, які є для неї питомими, які, власне, відрізняють її від інших слов'янських мов. Збереження їх, недопущення асиміляції з подібними явищами російської мови (а це відбувається іноді навмисне, а іноді через байдужу, поверхову позицію деяких мовців) є важливим завданням тих, хто стоїть на сторожі рідного слова, і кожного мовця зокрема. Важливо сформувати в тих, кого навчаємо, стійке усвідомлення того, що культура мовлення, чистота мови на всіх її рівнях – це питання, без перебільшення, надзвичайно актуальне. Десятиліттями насаджувана політика зближення двох «братніх» народів та їхніх мов призвела до невтішних наслідків, коли іноді чуже в мові, невластиве їй сприймаємо як належне (бо ж «каяразніца»), а своє, насправді рідне, спричиняє насмішки чи несприйняття. Оце «какая разніца» якесь однобоке, бо завжди передбачало використання російської мови. Якщо «какая разніца», то хай буде українська!

Отож навчаймо не переносити в нашу мову чуже для неї. Старанно виполюймо бур'яни, які особливо протягом довгих радянських десятиліть силоміць насаджували в наш український мовний город, щоби знівелювати нашу окремішність і самостійність, асимілювати з іншою мовою. Не просто заборони, зовнішній тиск на мову та її носіїв, а втручання у внутрішню організацію мови – до чого тільки не вдавалися.

Про це писав Юрій Шевельов: «Урядове втручання взагалі, а в даному випадку з боку уряду, опанованого росіянами, у внутрішні закони мови було радянським винаходом і новиною. Ні поляки, ні румуни, ні чехи до цього не вдавалися, як не вдавалася царська адміністрація дореволюційної Росії.

Вони всі обмежувалися на заходах зовнішнього тиску: забороняли вживати українську мову прилюдно, цілковито або частково; накидали державну мову через освітню систему; зваблювали українців своєю культурою й можливістю кар'єри; переселяли їх на неукраїнські території, а українські землі заселяли членами панівної нації тощо. Поруч цих

«клясичних» метод радянська система встановлює контроль над структурою української мови: забороняє певні слова, синтаксичні конструкції, граматичні форми, правописні й ортоепічні правила, а натомість пропагує інші, ближчі до російських або й живцем перенесені з російської мови. таким чином на радянській Україні конфлікт між українською і російською мовами перенесено з зовнішньої, позамовної сфери в середину самої мови. Боротьба відбувалася не тільки в людській психіці, а й у самій мові» [5, с. 266-267]. Таким чином національне тіло української мови «нашпигували» чужорідними колючками, які так глибоко вкорінилися, що пересічному мовцеві іноді важко розрізнити, що це не своє, не українське. Викорчовувати такі штучні домішки, позбуватися рудиментів радянської доби треба на всіх мовних рівнях.

Прислухаймося до слів П.Селігея: «Справа честі кожного – бути не просто користувачем, а господарем, охоронцем, будівничим нашої мови. Щоб мова не згасала, потрібно нею думати, писати, говорити. Щодня, щогодини, щохвилини. У родині, на вулиці, на роботі, у мережі. Читати й поширювати писані нею тексти. Не переходити на інші мови скрізь, де це можливо. Пам'ятати, що мовна поведінка кожного з нас – частина життя й що кожне слово, яке українець сказав чи написав не українською, підкошує мову, підриває її позиції, звужує її життєвий обшир...

Повсякденний ужиток української мови дуже важливий. Та ще важливіше пильно вивчати її, любовно передавати дітям, творити нею багату, цікаву, оригінальну культуру» [3, с. 446].

Необхідно прищепити молодим людям думку, що кожен на своєму місці бодай малою мірою може й повинен долучитися до плекання рідної мови, адже, як слушно зауважив Борис Антоненко-Давидович, «Правильно й чисто говорити своєю мовою може кожний, аби тільки було бажання. Це не є перевагою вчених-лінгвістів, письменників або вчителів-мовників, це не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини. Культурними в нас мусять бути всі, незалежно від того, працює людина розумово чи фізично». Важливо формувати в молодих людях правильне розуміння «своє-чуже» стосовно мови. Зрозуміло, що уникнути запозичень особливо в наш час неможливо. Взаємодіють люди, цілі народи, а отже, взаємодіють їхні мови. І під час цієї взаємодії неминучим є проникнення слів із однієї мови в іншу – це природні й невідворотні процеси. Запозичення слів є одним зі шляхів збагачення мови, тобто позитивним явищем. Однак особливо останнім часом наплив англізмів настільки потужний, що його справедливо означають словом «засилля», тобто «перевага десь кого- чи чого-небудь, звичайно зі шкідливим впливом на когось, щось». Тут уже про позитив не йдеться.

Варто обговорювати зі студентами, чи дуже це явище шкодить мові. Ще раз наголошу: запозичення – позитивне явище для кожної мови. Але в розумних межах. Вони не повинні стати основним джерелом поповнення словникового складу. Бо, хоч і збагачують мову, але водночас, за словами сучасного українського мовознавця Пилипа Селігея, «коли мова покірливо переймає вироблене іншою мовою, буквально загрузаючи в позичках, вона втрачає здатність до саморозвитку... Запозичення... притлумлюють її внутрішні сили та можливості. І тоді збагачення парадоксальним чином обертається на збіднення». Через засилля чужих слів мова втрачає свою самобутність, своє національне обличчя.

У часи глобалізації іноді важко обійтися без запозичень – давніх чи сучасних. І це стосується всіх сфер: як наукової, офіційно-ділової діяльности, так і повсякденного спілкування в побуті. Адженди, спікери, кринжі, вайби, сторіси, капкейки, чизкейки буквально заполонили наш мовний простір. Та все ж намагаймося якнайменше вживати у своєму мовленні новітні англіїзми-варваризми і спонукаймо до цього молодь – студентів, які особливо піддаються новітнім віянням. Українська мова має власні відповідники до цих чужих слів. А там, де їх ще немає, то використовуймо невичерпні словотворчі можливості питомих українських слів, створюймо на їхній основі власні відповідники. Чим же гірше українське *прозірка* від чужого *слайд,* рідне *допис* від чужого *пост*, наше *себенька* від чужого *селфі,* миле українське *вподобайка* від чужого *лайк*, українське *розпорядник* (заходу) від повсякчасного й повсюдного *модератор*?

Іноді можна почути питання, чи варто боротися із засиллям іншомовних слів, чи сприймати ситуацію спокійно. Маємо усвідомити, що засилля – небажане й недобре будь-де, у мові й поготів. Не можна спокійно ставитися до того, що шкодить мові. Бо мова – це, як уже було зазначено, не просто засіб передачі інформації, це щось значно важливіше. Це, власне, те, що робить нас українцями. Принципово є плекати у студентів розуміння того, що вони мають відповідальність перед мовою: щоб зберегти свою самобутність, мова повинна бути не тільки приймачем чи засвоювачем слів із інших мов, а насамперед творцем.

Відоме порівняння мови з рікою: кажуть *наплив* запозичень або *потік* запозичень. Знаємо, що природні водойми мають здатність самоочищатися, але до певної межі, не безкінечно. Якщо ж шкідливі викиди перевищують допустимі обсяги, то водойма забруднюється так сильно, що очищувати її доводиться спеціальною технікою, спеціальними методами. За аналогією, легко дійти висновку: щоби захистити мову від надміру шкідливих вливань, також потрібні спеціальні засоби, спеціальні «фільтри».

Тому не можемо бути байдужими до англіїзації української мови. Важливо формувати у студентів переконання в тому, що доля нашої мови (хай і дуже маленькою, як нам може здаватися, мірою) залежить від кожного з нас, зокрема й від нашого ставлення до використання англіїзмів. Отож, розумному використанню іншомовних слів – так! Їхньому засиллю – рішуче ні!

Щоби привернути більше уваги до питання про важливість спілкування рідною мовою, пропонуємо різні види завдань. Часто здобувачі для прилюдного виступу, який є обов'язковим завданням під час вивчення зазначеного курсу, обирають теми про значення української мови у сфері їхньої майбутньої професії.

Зі власного досвіду зазначимо, що з цікавістю студенти створюють прозірки, на яких продовжують такі висловлювання: «Українська мова важлива у сфері моєї майбутньої професії, тому що...», «Розмовляти рідною мовою важливо, тому що...», «Я спілкуюсь українською, тому що...», «Розмовляти українською – це круто, тому що...», «Я навчатиму української, тому що...», «Удосконалювати знання рідної мови важливо, тому що...», «Любити рідну мову – для мене означає...» та ін. Таке завдання приурочуємо до Дня української мови та писемности, якщо УМПС вивчають у першому семестрі, або ж до Міжнародного дня рідної мови, якщо її вивчають у другому семестрі. Ці матеріали розміщуємо на офіційних сторінках кафедри української мови, відповідних факультетів та в соцмережах.

Наведемо приклади висловлювань першокурсників Карпатського національного університету імені Василя Стефаника 2025-26 навчального року (спеціальність «Логістика») як продовження фрази «Українська мова важлива у сфері логістики, тому що...»:

– підтримує національну ідентичність і є частиною корпоративної культури сучасних українських підприємств; вона забезпечує чітку комунікацію; підвищує професійний імідж компанії та довіру клієнтів (Захарчук Ярослав, МЛ-11);

– це показник професіоналізму; це прояв поваги до партнерів, клієнтів і держави; це мова технологій і сучасних рішень; це мова розвитку і майбутнього; надихає на розвиток, бо мова – це сила, що формує мислення, дії і майбутнє (Тіцька Анастасія, МЛ-11);

– мова формує культуру точності, довіри й поваги – без цього логістика не працює; логістика – це не лише маршрути вантажів, а й маршрути думок, які мають спільну мову; мова – це компас, який не дає заблукати серед шляхів людських домовленостей (Возняк Павло, МЛ-11);

– це прояв професіоналізму; вона підкреслює національну ідентичність фахівців; об'єднує людей швидше, ніж будь-яка доставка; навіть

логістика потребує душі, а душа – українського слова (Ваврик Тетяна, МЛ-11);

– вона єднає людей у спільній справі та допомагає будувати довіру між партнерами; українське слово – це символ відповідальності, порядності й поваги в роботі; саме рідна мова формує обличчя сучасного фахівця, який шанує свої корені; логістика – це про точність, а українська мова додає їй душу; коли звучить українська, працює не лише бізнес – розвивається країна (Максимчук Діана, МЛ-12);

– це частина нашої культури, яку ми зберігаємо навіть у діловій сфері; вона об'єднує команду: коли всі розмовляють українською, робота йде злагоджено і впевнено; навіть у звичайній логістичній справі вона нагадує, що робота – це не тільки цифри й маршрути, а й людське спілкування; це мова, якою рухається не лише транспорт, а й думка; показує, що ми працюємо не лише якісно, а й по-українськи (Пахолюк Максим, МЛ-12);

– мова – це ланцюг, що з'єднує: вона – міцний сталевий кіль між складом, дорогою та клієнтом; слово – точність координат: чітке українське слово, як надійна точка на карті, не дає збитися зі шляху; рідна мова – код довіри: вона – ключ, що відкриває серце партнера і двері до співпраці; документ – це слід в історії, і кожен документ мовою предків – це цеглинка у фундаменті держави; мова – паливо для команди: коли розмова ллється рідною мовою, працюється як один механізм – злагоджено й могутньо; логістика – кровообіг країни, а українська мова – її ДНК, код, що визначає силу та незалежність; у кожному «доставлено» – частина нашого слова, і коли воно звучить рідною мовою, то це не просто статус, а маленька перемога, бо логістика – не лише про те, що веземо, а й про те, якими словами про це повідомляємо (Панченко Катерина, МЛ-12).

Подаємо міркування студентів факультету іноземних мов, якими вони діляться, продовжуючи фразу «Рідна мова для мене – це...»:

– щось дуже особливе і близьке. Це мова, якою я вперше сказала свої слова, мова мого дитинства і моєї родини. Коли ячую її, то відчуваю тепло і спокій. У ній – моя історія, мої спогади та моя країна. Через рідну мову я можу висловити свої думки й почуття так, як відчуваю їх насправді. Я люблю свою мову і пишаюся тим, що вона є частиною мене (Данилюк Маріанна, Н-11);

– голос мого роду – зв'язок із предками та сімейною історією; символ моєї свободи – вияв незалежности і власної гідности; найцінніший скарб – те, що неможливо відібрати або купити; мелодія материнської пісні – перші спогади та найтепліші емоції; зв'язок із майбутніми поколіннями – те, що я мрію передати своїм дітям (Переходько Валерія, Н-11);

– більше, ніж слова. Це мій внутрішній голос, яким я думаю, мрію і відчуваю. У ній – моє дитинство, щирі розмови з рідними, перші прочитані книжки. Саме нею я найточніше можу передати свої емоції – радість, сум, хвилювання чи любов. Рідна мова дає мені відчуття належности. Коли я чую її, я відчуваю дім – навіть якщо перебуваю далеко. Для мене це не просто частина культури – це частина мене. І поки звучить моя рідна мова, звучить і моя ідентичність (Гринажук Даніела, Н-11);

– крик душі, шепіт серця і найдорожче «Доброго ранку!» або «До завтра!» від рідних та друзів. Це мова почуттів: нею не просто говорять, а відчувають. Коли чую рідну мову, щось усередині неначе оживає (Шевченко Іванна, Н-11).

Висновки. Зміст мовного виховання повинен бути спрямований на формування особистости з високим рівнем мовної свідомости. Курс української мови за професійним спрямуванням має великі можливості для цього. Основне його завдання – не тільки дати певний обсяг знань, а сформувати ціннісне ставлення до мови.

Література:

1. Городенська К.Г. Українське слово у вимірах сьогодення. Видання друге, істотно доповнене. Київ : КММ, 2019. 208 с.

2. Селігей П.О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.

3. Селігей П. О. Українська мова у 2222 році: Вступ до лінгвофутурології / НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Академперіодика, 2023. 452 с.

4. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Пер. з фр. А.Корнійчук, К.Тищенко. Київ : Основи, 1998. 324 с.

5. Шевельов Ю. Вибрані праці: У 2 кн. Кн. І. Мовознавство. Упоряд. Л.Масенко. 2-ге вид. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 26-279.

References:

1. Horodenska, K.H. Ukrainske slovo u vymirakh siohodennia [The Ukrainian word in today's dimensions]. Kyiv : KMM, 2019. 298 p. [in Ukrainian].

2. Selihei, P.O. Movna svidomist: struktura, typolohiia, vykhovannia [Linguistic consciousness: structure, typology, education]. Kyiv : Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2012. 118 p. [in Ukrainian].

3. Selihei, P.O. Ukrainska mova u 2222 rotsi: vstup do linhvofuturolohii. [The Ukrainian language in the year 2222: Introduction to linguistic futurology]. Kyiv : Akademperiodyka, 2023. 452 p. [in Ukrainian].

4. Sosiur, F. de. Kurs zahalnoi linhvistyky [General Linguistics Course]. Kyiv : Osnovy, 1998. 324 p. [in Ukrainian].

5. Sheveliov, Yu. Vybrani pratsi. Movoznavstvo [Selected works: Linguistics]. Kyiv : Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2009. P. 26-279 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 378.147:81’243(495):004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1224-1236

Петрова Галина Леонідівна кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іспанської і новогрецької філології та перекладу, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-9439-167X

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ: АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Анотація. У статті розкрито теоретико-методичні засади та практичний досвід упровадження сучасних технологій навчання новогрецької мови у контексті підготовки студентів - майбутніх перекладачів Київського національного лінгвістичного університету. Актуальність дослідження зумовлена інтеграцією України в європейський освітній простір і зміною парадигми навчання у бік особистісно орієнтованих, діяльнісних та комунікативних підходів. Предметом розгляду є технології, що базуються на засадах активізації та інтенсифікації діяльності здобувачів освіти і спрямовані на формування іншомовної комунікативної компетентності (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, стратегічної) у студентів - майбутніх перекладачів новогрецької мови.

Метою статті є окреслення змісту й типології інноваційних технологій (ігрових, проектних, проблемного навчання, технологій дискусії та ІКТ-підтриманих практик) у поєднанні з професійно зорієнтованими завданнями перекладацького профілю, а також визначення методичних умов їх ефективного застосування. Конкретизовано зміст ігрових технологій (дидактичні, рольові, ділові ігри, драматизація), представлено приклади реалізації (лексико-граматичні завдання на матеріалі сучасних підручників; рольові сценарії з тематикою повсякденної комунікації та життєвих ситуацій), окреслено використання інструментів ІКТ (Kahoot!, Quizlet) для формування лексичної та граматичної компетентності, швидкої перевірки розуміння, зворотного зв’язку та підтримки індивідуальної траєкторії навчання. Проєктна діяльність представлена як засіб інтеграції мовленнєвої практики, міжкультурних знань і перекладацьких умінь (напр., створення туристичного буклету грецьких островів). Проблемне навчання розглянуто через розв’язання дискусійних ситуацій на матеріалі екологічної тематики,

що стимулює критичне мислення, аргументацію, стратегії ведення діалогу та монологу новогрецькою мовою.

Ключові слова: новогрецька мова, підготовка перекладачів, комунікативна компетентність, активізація й інтенсифікація навчання, технологія навчання, ігрові технології, проєктне навчання, проблемне навчання.

Petrova Galyna Leonidivna Candidate of Philological Sciences (Ph. D.), Senior Lecturer at the Department of Spanish and Modern Greek Philology and Translation, Kyiv National Linguistics University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-9439-167X

MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING MODERN GREEK: ENHANCING STUDENTS' LEARNING ACTIVITY AND DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS

Abstract. The article explores the theoretical and methodological foundations as well as practical experience of implementing modern technologies for teaching Modern Greek within the training of future translators at Kyiv National Linguistic University. The relevance of the study arises from Ukraine's integration into the European educational space and the consequent shift of the teaching paradigm towards learner-centred, activity-based, and communicicative approaches. The paper focuses on technologies grounded in the activation and intensification of students' learning activity and aimed at developing foreign-language communicative competence (linguistic, speech, sociocultural, and strategic) in students specializing in Modern Greek translation.

The purpose of the article is to outline the content and typology of innovative technologies (game-based, project-based, problem-based learning, discussion-oriented techniques, and ICT-supported practices) in combination with professionally oriented tasks relevant to translator training, and to define the methodological conditions for their effective application. The article specifies the components of game-based technologies (didactic, role-play, business games, dramatization), provides implementation examples (lexical-grammatical tasks based on contemporary textbooks; role-play scenarios modelling everyday communication and real-life situations), and describes the use of ICT tools (Kahoot!, Quizlet) for developing lexical and grammatical competence, enabling rapid comprehension checks, facilitating feedback, and supporting individual learning trajectories. Project-based learning is presented as a means of integrating speech practice, intercultural knowledge, and translation skills (e.g., designing a tourist brochure of Greek islands). Problem-based learning is interpreted through

work with discussion-oriented tasks on environmental topics, stimulating critical thinking, argumentation, and strategies for maintaining dialogue and monologue in Modern Greek.

Keywords: Modern Greek language, translator training, communicative competence, activation and intensification of learning, learning technology, game-based technologies, project-based learning, problem-based learning.

Постановка проблеми. Інтеграція України у загальноєвропейський простір останнім часом акцентує увагу на розвитку особистісних якостей людини і ставить їх у пріоритет системи освіти, що відповідно зумовлює зміну підходів до освіти. Основа суть змін полягає у загальному осмисленні світового досвіду освітнього процесу, впровадженні нових технологій та засобів навчання, спрямованих насамперед на встановлення необхідних комунікативних зв'язків, розвиток соціокультурних навичок студентів, активізації й інтенсифікації їх діяльності, вдосконалення мовленнєвих вмінь.

У методиці навчання іноземних мов і культур останніми роками розроблено значну кількість ефективних технологій. Освіта XXI століття – це освіта для людини, що спрямована на виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем [7, С. 7-8]. Саме такими ми бачимо студентів Київського національного лінгвістичного університету, майбутніх перекладачів, що навчаються на спеціалізації "В11.081 Новогрецька мова і література (переклад включно)".

Зважаючи на вищезазначене, вважаємо доцільним розглянути більш детально саме сучасні технології навчання новогрецької мови на засадах активізації й інтенсифікації діяльності студентів з досвіду формування комунікативної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття "освітня технологія" є новим утворенням у педагогічній науці, але, попри свою новизну, воно має генетичне коріння. Так, основою цього поняття є слово «технологія», що походить від грецького "*τέχνη*" – мистецтво, майстерність, і "*λόγος*"– слово, вчення. Тобто "технологія" (грец. "*τεχνολογία*" (дослівно) – це наука про майстерність. Питанням форм і засобів вихованні та освіти цікавилися ще Плутарх, Сократ, Платон та Аристотель. Термін "технологія" для освітньої галузі вперше запропонував американський педолог Дж. Саллі (1842–1923) у 1866 р. Але суттєві зміни у педагогічній науці в контексті розвитку технологічного підходу відбулися у 20-і роки XX ст [5, С. 36]. В універсальному сенсі технологія означає сукупність методів, що забезпечує гарантоване досягнення цілей певної діяльності. До педагогіки це поняття

масово ввійшло у 60-х роках минулого століття у зв'язку із застосуванням технічних засобів навчання. Із часом воно набуло трактування стосовно змісту процесу навчання та його організації [5, С. 9]. На необхідності диференціації двох складових терміна: технології навчання (Technology of Teaching) і технології у навчанні (Technology in Teaching) наголошують автори "Методики навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів" [3, С. 124]. За допомогою першого терміна позначають прийоми наукової організації праці вчителя, за допомогою яких найкращим чином досягаються поставлені цілі навчання, а за допомогою другого – використання у навчальному процесі технічних засобів навчання.

Різноманітні підходи до розуміння технології в педагогічному контексті представляють у своїх працях такі науковці як І. М. Дичківська [2], О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька [3], М.В. Михайліченко, Я.М. Рудик [4], С.Ю. Ніколаєва [7], Г. М. Романова, М. В. Артюшина, О. А. Слатвінська [5] та інші. У грецькому науковому середовищі методику навчання іноземної мови та культури загалом та педагогічні технології зокрема вивчали В. Δενδρινού, Е. Ζάγκα [11]. Педагогічних технологій на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається виокремлюють такі вчені як О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [3], М.В. Михайліченко, Я.М. Рудик [4], Г. М. Романова, М. В. Артюшина, О. А. Слатвінська [5], С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш [7]. Серед науковців Греції особливу увагу приділяють ігровим технологія у навчанні іноземної мови та культури, наприклад, у працях Е. Γουργιώτου [8], Е. Γρίβα & К. Σέμογλου [9], Е. Κοροσίδου [12] та інших.

Однак проблема формування комунікативної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів з новогрецької мови з використанням технологій на засадах активізації та інтенсифікації діяльності студентів ще не була досліджена.

Мета статті полягає у дослідженні сучасних технологій навчання новогрецької мови на засадах активізації й інтенсифікації діяльності студентів з досвіду формування комунікативної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першу чергу вважаємо необхідним визначитися із основними термінами. У цій публікації ми спираємося на визначення, яке подається у колективній монографії "Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах" [7, С. 65], **технологія навчання** – це спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими

користується вчитель у своїй роботі. Це науково обґрунтована послідовність дій учителя та учня, яка відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання.

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах певного предмета, теми, питання і в межах обраної технології [5, С. 11]. Типи технологій навчання визначаються науковцями відповідно до типології педагогічних технологій.

Педагогічна технологія – це впорядкована система дій, виконання яких забезпечує гарантоване досягнення педагогічних цілей [5, С. 11]. Вона функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і засобів навчання, і як реальний процес навчання [7, С. 9], також вона відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі [2, С. 68]. **Освітні технології**, в свою чергу, ми розглядаємо як відображення загальної стратегії розвитку освіти, єдиного освітнього простору держави [7, С. 9]. Кожна конкретна педагогічна технологія відтворює модель навчально-виховного й управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми й засоби [7, С.10]. Вчені надають різноманітні класифікації педагогічних технологій за певними критеріями (за рівнем застосування; за філософською основою; за провідним фактором психічного розвитку; за науковою концепцією засвоєння досвіду; за характером змісту і структури; за типом організації та управління пізнавальною діяльністю; за позицією учня у навчальному процесі; за способом дії; за категорією тих, хто навчається; за напрямом модернізацій традиційної системи навчання; тощо) [7, С. 11-12]. У цій публікації нас цікавить впровадження в практику новаторських педагогічних способів та прийомів, тому зупинимося більш детально на останньому класі технологій, які часто відносять до категорії інноваційних технологій. Оскільки, як зазначає Тарнопольський [3, С. 143], технологія є тим кращою, чим більше готовий викладач відмовлятися від добре знайомих і звичних прийомів заради випробування нових, досконаліших прийомів, що нещодавно увійшли до методичного арсеналу і лише почали використовуватися у педагогічній практиці. Інноваційне навчання орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, серед яких найпомітнішими є: значущість освіти для індивіда і суспільства; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її

саморозкриття. Ці тенденції свідчать, що головною функцією освіти є розвиток людини [2, С. 9].

Отже, за напрямом модернізацій традиційної системи навчання виділяють такі типи технологій: педагогічні технології на засадах гуманно-особистісної орієнтації процесу навчання; педагогічні технології на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається; педагогічні технології на засадах ефективності управління та організації навчального процесу; педагогічні технології на засадах дидактичного удосконалення і реконструювання навчального матеріалу; предметні педагогічні технології, технології альтернативні; технології вільної освіти [7, С. 12]. Як було зазначено вище, типи технологій навчання іноземних мов і культур визначаються відповідно до типології педагогічних технологій. Ми розглянемо деякі технології навчання дотичні до **педагогічних технологій на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається.**

Немає одностайності серед поглядів науковців з приводу того, які технології включати до педагогічних технологій на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається. М.В. Михайліченко, Я.М. Рудик [5] відносять до цього типу різні технології в залежності від цільової групи тих, хто навчається (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Освітні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності ***учнів у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів***	*1. Ігрові технології .* *2. Проектні технології.*
Освітні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності ***учнів у навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів***	*1. Ігрові технології .* *2. Проектні технології.* *3. Інтерактивне навчання .* *4. Професійно спрямовані технології навчання.*
Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності ***студентів коледжу***	*1. Ігрові технології .* *2. Проблемне навчання.* *3. Проектні технології.* *4. Інтерактивне навчання .*
Освітні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності ***студентів в університетах, академіях та інститутах***	1. *Кейс-технологія.* 2. *Портфоліо.* 3. *Дослідницькі технології.* 4. *Технологія проектування освітнього середовища вищого навчального закладу.* 5. *Технології моделювання професійної діяльності фахівця.*

О. Б. Бігич у “Посібнику для самостійної роботи студентів магістратури (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.02 Мова і

література (іноземна мова і література) з вибіркових дисциплін “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” і “Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур”” [1] надає такі технології:

- ігрові технології;
- технології обговорення дискусійних питань;
- технології проблемного навчання;
- технології проектного навчання;
- технології інтенсивного навчання;
- технології навчання з використанням опор.

У колективній монографії “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах” за редакцією С.Ю. Ніколаєвої [7] окрім технологій представлених О. Б. Бігич, згадуються ще комунікативно-ігрові та драматико-педагогічні технології.

Г. М. Романова, М. В. Артюшина та О. А Слатвінська [5] узагальнюють розподіл педагогічних технологій і виділяють 2 великі групи предметно-орієнтованих та особистісно-орієнтованих технологій. Серед інших включаючи технології ігрового, проектного та проблемного навчання до групи особистісно-орієнтованих технологій.

Першочергове місце серед типів інноваційного навчання займає **ігрове**. Для сучасної системи освіти ігрові форми важливі перш за все тим, що вони істотно впливають на об'єм, глибину та свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу, формування у них нестандартного мислення, свободи вибору, потреби й готовності до інноваційної діяльності [5, С. 47].

Ігрові технології формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) – технології навчання, в основі яких лежить використання іншомовних ігор різних видів, включаючи драматизацію як різновид рольової гри, що сприяє створенню психологічної готовності учнів/студентів до іншомовного спілкування, стимулюванню їхньої пізнавальної діяльності, в процесі якої розвиваються творчі і мовленнєві здібності [7, С. 25]. Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. [3, С. 125]. Для педагога вона стає інструментом у освітньому процесі, оскільки дає змогу розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку. Саме в грі створюються сприятливі умови для засвоєння нових знань і вмінь [4, С. 252].

Більшості ігор властиві такі головні риси: вільна розвивальна діяльність, яка реалізується лише за бажанням учня, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату; творчий, значною мірою імпровізований, активний характер цієї діяльності; емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція тощо;

наявність прямих чи непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну й тимчасову послідовність її розвитку [3, С. 125].

У методиці навчання іноземної мови і культури (ІМіК) існують різні класифікації ігрових технологій. Деякі науковці виділяють такі ігрові технології формування іншомовної комунікативної компетентності: технології реалізації мовних ігор (орфографічних, лексичних, граматичних, фонетичних, у техніці читання і письма); технології реалізації мовленнєвих ігор (ситуаційних, рольових, ділових) для формування мовленнєвих, лінгвосоціо-культурної і навчально-стратегічної компетентностей [3; 7]; технології драматико-педагогічні формування ІКК [7]. Автори довідника "Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників" [5, С. 47] до ігрових методів навчання відносять ділові ігри, дидактичні ігри, ігри-змагання, а бліц-гру, гру-вправу, рольову, операційну, імітаційну ігри тощо представляють модифікаціями ділової гри.

Головною особливістю дидактичної гри є наявність, крім ігрової (для учнів), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами, а ігровий задум та ігрові дії допомагають зберегти високу активність і самостійність учнів, наповнюючи навчання позитивними інтелектуальними емоціями [5, С. 48].

Наприклад, у дидактичній грі під назвою ***"Ντόμινο (Доміно)"***, розрахованій на студентів 4 курсу спеціалізації В11.081 "Новогрецька мова і література (переклад включно)", студентам пропонується об'єднатися в команди по 2 учасника (або індивідуально) та отримати картки із словами та їх визначеннями. Завданням є поєднайти слово із його визначенням. Перемагає у грі команда, у якої більше правильних пар слів та визначень. Гра проводиться на основі підручника "*Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους. Γ' επίπεδο*" [10], де до кожного розділу подаються ключові слова з визначеннями.

Останнім часом стає все більш популярним використання ІТ-технологій у навчальному процесі, наприклад, таких застосунків як "*Kahoot!*", "*Quizlet*" тощо. Наприклад, гра "***Φρούτα και λαχανικά (Овочі та фрукти)***" у застосунку "*Kahoot!*" (https://create.kahoot.it/details/2a875c1a-39d1-4bae-b0ff-b26a95032bb9) розрахована на студентів 1 курсу спеціалізації В11.081 "Новогрецька мова і література (переклад включно)". У грі, метою якої є формування лексичної та граматичної компетентності студентів, треба обрати правильну відповідь на тестові запитання або вирішити чи є граматично правильним наведене твердження.

На уроках іноземної мови значного поширення набули рольові ігри. У цих іграх учні включаються у змодельовану ситуацію, яка вимагає прийняття рішення на основі аналізу самої ситуації. Рольова гра передбачає

розподіл учнів за ролями і розігрування ситуацій спілкування у відповідності до заданої теми і ролей [3, С. 126]. Наприклад, у рольовій грі під назвою ***"Ψάχνω για σπίτι (Шукаю будинок)"***, розрахованій на студентів 1 курсу спеціалізації В11.081 "Новогрецька мова і література (переклад включно)", студенти об'єднуються в команди по 2 учасника та отримують ролі (див. табл. 2)

Таблиця 2.

Опис ролі	Вербальна опора
Роль 1 • Είμαι παντρεμένος / παντρεμένη και έχω 2 παιδιά. Θέλω να μετακομίσω και ψάχνω ένα σπίτι για ενοίκιασμα. • Πηγαίνω σε έναν μεσίτη / μια μεσίτρια και εξηγώ τι ακριβώς θέλω. • Συζητώ για την τιμή και την περιοχή που προτιμώ • Я одружений / одружена і маю 2 дітей. Хочу переїхати і шукаю будинок, який можна орендувати. • Йду до ріелтора і пояснюю що саме я хочу • Обговорюю ціну і район, якому надаю перевагу	• Με λένε... είμαι παντρεμένος/η... έχω...παιδιά.. • Θα ήθελα να νοικιάσω ένα σπίτι... • Έχω τις επόμενες απαιτήσεις... • Πρέπει να βρίσκεται στην περιοχή... • Мене звати... я одружений/а... маю... дітей • Хотів/ла аредувати будинок... • Маю наступні побажання.. • Будинок має знаходитися в районі...
Роль 2 • Είμαι μεσίτης / μεσίτρια και ένας πελάτης / μια πελάτισσα έρχεται στο γραφείο μου. • Ρωτάω τι ακριβώς ψάχνει και μιλάμε για τα ενοίκια και τις περιοχές που προτιμά • Я ріелтор і до мене в офіс приходить клієнт / клієнтка • Я питаю що саме він / вона шукає, ми говоримо про арендну плату та район, якому він / вона надає перевагу	• Τι ακριβώς ψάχνετε... • Σε ποιά τιμή λογαριάζετε... • Έχω τις επόμενες επιλογές για σας... • Що саме ви шукаєте... • На яку суму розраховуєте... • Має для вас наступні варіанти... • ***Μονοκατοικία*** • ***Διαμερίσματα σε πολυκατοικία***: - **γκαρσονιέρα**: ένα δωμάτιο, κουζίνα και μπάνιο - **δυάρι**: δύο δωμάτια, κουζίνα και μπάνιο - **τριάρι**: τρία δωμάτια, κουζίνα και μπάνιο - **τεσσάρι**: τέσσερα δωμάτια, κουζίνα και μπάνιο • **Μεζονέτα**: ένα σπίτι σε δύο ορόφους

Після кожної дидактичної гри педагог повинен зробити її аналіз: які прийоми виявилися ефективними в досягненні поставленої мети, що не спрацювало й чому. Це допомагає вдосконалювати як підготовку, так і сам процес проведення гри, уникнути згодом помилок, дозволяє виявити індивідуальні особливості в поведінці й характері учнів і, що дозволить правильно організувати індивідуальну роботу з ними [4, С. 254].

Технологія проектного навчання є одним з варіантів практичного втілення ідеї продуктивного навчання, яке характеризується тим, що освітній процес має на виході індивідуальний досвід продуктивної діяльності. На основі теоретичних ідей Д. Дьюї його послідовниками були закладені основи проектної системи навчання, суть якої полягає у тому, що учні разом з педагогом проектують та досягають рішення пізнавальних і практичних навчальних задач на основі організації продуктивної, пошукової діяльності [5, С. 37]. У навчанні ІМіК дана технологія передбачає

вирішення учнями якої-небудь проблеми, оформленої у вигляді проекту. Проект — самостійно спланована й реалізована на іноземній мові робота (напр.: випуск газети, підготовка виставки або вистави, переклад твору і т. д.) [3, С. 128]. Завдання педагога — створити умови, за яких учні самостійно і охоче діють для досягання поставлених цілей, здобувають необхідні знання з різних джерел, паралельно розвиваючи дослідницькі та комунікативні вміння [5, С. 37].

У методиці існують різні типології проектів для навчання іноземних мов і культур [3; 4; 5; 7]. Вибір того чи іншого типу проекту залежить від віку учнів, рівня володіння ними іноземною мовою, розвитку їхніх здібностей, рівня самостійності, загальної психологічної атмосфери у групі, ступеня технічного забезпечення, тип навчального закладу [7, с. 348]. Першим етапом проектної діяльності є вибір теми та формулювання мети проекту; другим – розробка плану. Планування передбачає визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, способів представлення результатів, а також встановлення критеріїв оцінки результату і процесу. Наступний етап – збирання інформації та її аналіз, формулювання висновків. На заключному етапі діяльності оцінюються результати (усний чи письмовий звіт з відповідною оцінкою за встановленими критеріями) [4, С. 257].

Наприклад, в рамках вивчення теми "*Ταξίδια (Подорожі)*" студентам 2 курсу спеціалізації В11.081 "Новогрецька мова і література (переклад включно)" пропонується спроектувати та представити туристичний буклет будь-якого острову Греції.

Технологія проектного навчання надає кожному учню можливість реальної діяльності, у якій він може не тільки проявити свою індивідуальність, але й збагатити її. В учнів розвивають пізнавальні навички та креативне мислення, кругозір та здатність шукати і опрацьовувати необхідну інформацію. У колективних проектах розвивається здатність до взаємодії, рольової діяльності. Збільшується мотивація учнів до навчання [5, С. 38].

Під **проблемним** навчанням розуміється організація навчального процесу,

що передбачає створення на занятті проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності учнів для їх вирішення. У результаті в учнів формується іншомовна комунікативна компетентність, розвиваються мисленнєві і творчі здібності [3, С. 127]. Основна мета проблемного навчання полягає в забезпеченні активного ставлення особистості до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку її діяльності та індивідуальних творчих здібностей [4, С. 394]. Суть проблемного навчання

зводиться до створення такої ситуації, яка змушує студента, спираючись на отримані знання, самостійно шукати рішення.

На уроках іноземної мови і культури проблемне навчання набуло широкого застосування як засіб активізації творчих можливостей учнів на стадії введення навчального матеріалу і на стадії його закріплення у процесі мовленнєвої практики.

У підручниках даються так звані проблемні тексти, які допускають неоднозначне тлумачення їх змісту, що є основою для організації дискусії за змістом тексту після його прочитання. Крім того, дискусія може бути організована на основі проблемних питань [3, С. 127].

Наприклад, на основі підручника "*Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους. Γ' επίπεδο*" [10] в рамках вивчення студентами 4 курсу спеціалізації В11.081 "Новогрецька мова і література (переклад включно)" теми "*Ρύπανση του περιβάλλοντος - Οικολογία (Забруднення навколишнього середовища - Екологія)*", викладач / викладачка просить студентів навести варіанти рішення певних екологічних проблем, на кшталт забруднення атмосфери викидами заводів, забруднення водних ресурсів, знищення рідких видів флори та фауни, тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Сучасна освіта намагається постійно реагувати на нові цивілізаційні виклики та суспільні реалії, враховувати тенденції та перспективи розвитку людства. Новітні інноваційні технології навчання стимулюють прогресивні зміни в культурі та соціальному середовищі.

Основними завданнями освіти є формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до праці з іншими людьми.

Саме тому важливо вивчати, використовувати та вдосконалювати педагогічні технологій основані на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається.

Розглянути нами ігрові технології, технології проектного та проблемного навчання спрямовані на розвиток у студентів - майбутніх перекладачів, що вивчають новогрецьку мову, комунікативних навичок, навичок творчого мислення, навичок активного освоєння способів пізнавальної діяльності та готують їх до реальних професійних умов.

У перспективах подальших розвідок вбачаємо, звичайно, дослідження інших технологій основаних на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається, таких як технології обговорення дискусійних питань; технології інтенсивного навчання; технології навчання з використанням опор та розробку відповідних вправ для студентів, що вивчають новогрецьку мову.

Література:

1. Бігич О.Б. Посібник для самостійної роботи студентів магістратури (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.02 Мова і література (іноземна мова і література) з вибіркових дисциплін "Сучасні технології навчання іноземних мов і культур" і "Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур" : навч. посіб. / О.Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2018. – 60 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька. За загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Михайліченко М.В. Освітні технології: навчальний посібник / М.В. Михайліченко, Я.М. Рудик. – К. : ЦП "КОМПРИНТ", 2016. – 583 с
5. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників : довідник / Г.М. Романова, М.В. Артюшина, О.А. Слатвінська. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. – 87 с.
6. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова. – Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. – 256 с.
7. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майєр, О.М. Устименко, В.В. Черниш. За ред. С.Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І.Ф. Соболєвої. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
8. Γουργιώτου Ε. Παιχνίδι και μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική / Ε. Γουργιώτου. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371
9. Γρίβα Ε. Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση / Ε. Γρίβα, Κ. Σέμογλου. – Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη, 2013.
10. Δεμίρη-Προδρομίου Ε. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους. Γ' επίπεδο / Ε. Δεμίρη-Προδρομίου, Ρ. Καμαριανού-Βασιλείου. – Αθήνα : Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, 2016. – 392 σ.
11. Ζάγκα Ε. Μάθηση και διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας με "βάση το περιεχόμενο" σε προσεγγίσεις με "έμφαση στο περιεχόμενο" με χρήση στρατηγικών / Ε. Ζάγκα // Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος. – 2005, – Ρέθυμνο (3). – Σ. 69-79.
12. Κοροσίδου Ε. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο περιβάλλον εκμάθησης της ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία / Ε. Κοροσίδου // Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (13-15 Οκτωβρίου 2017). – Λάρισα : ΕΕΠΕΚ, 2017. – Σ. 449-459.

References:

1. Bihych, O.B. (2018). Posibnyk dlia samostiinoi roboty studentiv mahistratury (spetsialnist 014 Serednia osvita, spetsializatsiia 014.02 Mova i literatura (inozemna mova i literatura) z vybirkovykh dystsyplin "Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur" i "Innovatsiini pidkhody do navchannia inozemnykh mov i kultur" [Guide for Independent Work of Master's Students (Specialty 014 Secondary Education, Specialization

014.02 Language and Literature (Foreign Language and Literature) for the Elective Courses "Modern Technologies of Teaching Foreign Languages and Cultures" and "Innovative Approaches to Teaching Foreign Languages and Cultures"]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr KNLU [in Ukrainian].

2. Dychkivska, I.M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

3. Bihych, O.B., Borysko, N.F., & Boretska, H.E. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice] (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). Kyiv: Lenvit[in Ukrainian].

4. Mykhailichenko, M.V., & Rudyk, Ya.M. (2016). Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]. Kyiv: TsP KOMPRYNT [in Ukrainian].

5. Romanova, H.M., Artiushyna, M.V., & Slatvinska, O.A. (2015). Pedahohichni tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv [Pedagogical Technologies in the Professional Training of Skilled Workers]. Kyiv: Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

6. Tarnopolskyi, O.B., & Kabanova, M.R. (2019). Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher school]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].

7. Nikolaieva, S.Yu., Boretska, H.E., Maier, N.V., Ustymenko, O.M., Chernysh, V. V. (2015). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh [Modern Technologies for Teaching Foreign Languages and Cultures in General Secondary and Higher Education Institutions] (S.Yu. Nikolaieva, Ed.; I. F. Sobolieva, Tech. Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

8. Γουργιώτου, Ε. (2010). Παιχνίδι και μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371

9. Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

10. Δεμίρη-Προδρομίου, Ε., & Καμαριανού-Βασιλείου, Ρ. (2016). Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους. Γ' επίπεδο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

11. Ζάγκα, Ε. (2005). Μάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας με "βάση το περιεχόμενο" σε προσεγγίσεις με "έμφαση στο περιεχόμενο" με χρήση στρατηγικών. Επιστήμες της Αγωγής, (3), 69–79.

12. Κοροσίδου, Ε. (2017). Η αξιοποίηση του παιχνιδιού και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο περιβάλλον εκμάθησης της ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Innovation. Λάρισα, Ελλάδα.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’367

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1237-1254

Писаренко Наталія Дмитрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-0656-4996

БАГАТОРІВНЕВА ОРГАНІЗАЦІЯ ВСТАВЛЕНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ТЕКСТАХ ОКСАНИ ЗАБУЖКО

Анотація. У статті досліджено багаторівневу організацію внесень у художньо-публіцистичних текстах Оксани Забужко як складний структурно-семантичний феномен авторського дискурсу. Метою роботи є системний опис типів внесень, їхньої рівневої стратифікації, структурної організації та функціонально-комунікативних параметрів у межах індивідуально-стильової моделі письменниці. Матеріалом дослідження слугували художні та художньо-публіцистичні твори Оксани Забужко («З мапи книг і людей», «Найдовша подорож», «Тут могла б бути ваша реклама»), з яких було дібрано й проаналізовано 180 вставлених конструкцій. У процесі аналізу застосовано описовий, структурно-семантичний, функціонально-комунікативний та контекстуально-інтерпретаційний методи. Уточнено й розмежовано поняття *вставлена конструкція* як синтаксично ізольованого компонента речення та *внесення* як ширша текстова категорія, що охоплює синтаксичні, графічні та паратекстові засоби організації додаткових смислових планів. Аналітичною одиницею дослідження визначено *вставлений сегмент* – формально й інтонаційно виокремлений фрагмент тексту, який моделює додатковий семантичний, модально-оцінний або метатекстовий рівень щодо базового наративу. У межах дослідження здійснено типологізацію внесень за формальними й функціональними ознаками: виокремлено синтаксичні внесення (дужкові та тире-конструкції), графічні внесення (курсивні сегменти, варіації шрифтового виділення, капіталізація) та паратекстові внесення (авторські примітки, інтертекстуальні покликання, композиційні відступи). Запропоновано багаторівневу модель їх організації (одно-, дво- та трирівневу), що базується на принципах ієрархічного вкладення, семантичної залежності та взаємодії макро-, мезо- й мікрорівнів тексту. Встановлено, що внесення у творах Оксани Забужко виконують не лише уточнювальну, коментувальну чи довідкову функції, а й виступають важливим структуротворчим чинником: забезпечують поліфонічність,

активізують внутрішню діалогізацію, інтенсифікують метатекстовий вимір і формують складну модель взаємодії автора з адресатом. У результаті аналізу доведено, що багаторівнева система внесень є релевантною ознакою ідіостилю письменниці та визначає специфіку художньо-публіцистичного дискурсу як стратифікованої, динамічної та внутрішньо полілогічної текстової організації.

Ключові слова: внесення, вставлена конструкція, багаторівнева стратифікація, паратекст, художньо-публіцистичний дискурс.

Nataliia Dmytrivna Pysarenko PhD in Philology, Associate Professor, Department of Romance and Germanic Philology, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-0656-4996

MULTILEVEL ORGANIZATION OF PARENTHETICAL CONSTRUCTIONS IN THE TEXTS OF OKSANA ZABUZHKO

Abstract. The article examines the multilevel organization of insertions in the literary and journalistic texts of Oksana Zabuzhko as a complex structural and semantic phenomenon of authorial discourse. The aim of the study is to provide a systematic description of insertion types, their level-based stratification, structural organization, and functional-communicative parameters within the framework of the writer's individual stylistic model. The research material comprises literary and literary-journalistic works by Oksana Zabuzhko (*From the Map of Books and People*, *The Longest Journey*, *This Could Have Been Your Advertisement*), from which more than 180 inserted constructions were selected and analyzed. The study employs descriptive, structural-semantic, functional-communicative, and contextual-interpretative methods. The paper clarifies and differentiates between the notion of a *parenthetical construction* as a syntactically isolated component of a sentence and *insertion* as a broader textual category encompassing syntactic, graphical, and paratextual means of organizing additional semantic layers. The analytical unit of the study is defined as an inserted segment – a formally and intonationally marked fragment of text that constructs an additional semantic, modal-evaluative, or metatextual level in relation to the base narrative. Within the study, a typology of insertions based on formal and functional criteria is developed, distinguishing syntactic insertions (parenthetical and dash constructions), graphical insertions (italicized segments, typographic variation, capitalization), and paratextual insertions (authorial notes, intertextual references, compositional digressions). A multilevel model of their organization (mono-, bi-, and tri-level) is proposed, grounded in the principles of hierarchical embedding, semantic dependency, and interaction between macro-, meso-, and micro-levels

of the text. It is demonstrated that insertions in Zabuzhko's works perform not only clarifying, commenting, or referential functions, but also act as a significant text-forming factor: they ensure polyphony, activate internal dialogization, intensify the metatextual dimension, and shape a complex model of interaction between the author and the reader.

Keywords: insertion, parenthetical construction, multilevel stratification, paratext, literary and journalistic discourse.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження художньо-публіцистичного тексту дедалі частіше акцентують увагу на вставлених конструкціях та способах їхнього виділення. Інтерес до категорії вставлення пояснюється тим, що «змінилися склад вставлених конструкцій, прийоми їх уведення в речення, форми ускладнення тексту, текстова мотивація в цілому» [1, с. 163]. Мовознавець А. Загнітко пов'язує інтерес до категорії вставлення зі структурними змінами речення, цілісність якого ускладнюють вставні слова, словосполучення та речення [2, с. 130–131].

О. Забужко вибудовує власну модель взаємодії з читачем, активно використовуючи різнорівневі внесення. Варіювання їхньої структури й функцій сприяє відходу від традиційної «книжної» манери викладу, наближенню тексту до живої мовної реальності та створенню ефекту безпосереднього діалогу з читачем.

У науковій традиції вставлені конструкції розглядають як компоненти, що мають відносну смислову завершеність і можуть функціонувати поза межами базового речення; на письмі вони, як правило, виокремлюються дужками або тире [2]. Натомість Оксана Забужко розширює зовнішню форматику авторських внесень: окрім традиційних круглих дужок і тире, використовує квадратні дужки, шрифтові модифікації, винесення за межі основного тексту. Таке пунктуаційно-графічне й типографічне варіювання формує багаторівневу систему вставлень із різним ступенем лінійності, що «призводить до поглиблення семантичної структури висловлення, збільшення його смислової ємності, інформативних можливостей та сприяє комунікативному динамізму» [3, с. 37].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгвістиці тексту й стилістиці проблема внесень осмислюється не лише в межах синтаксису, а й у площині текстової організації, прагматики та паратексту.

Зокрема, підкреслюється, що вставлені конструкції «не створюють ускладненого речення, не порушують його інтонаційної цілісності, проте впливають на його інтонаційно-структурний малюнок» [2, с. 131]. Їхня специфіка, адже вони, як зазначає І. Житар, «мають досить різноманітну структурну організацію» [4, с. 241], зумовлена дворівневою природою

речення, яке, за Л. Островською, «допомагає реалізувати відповідні комунікативно-прагматичні наміри мовця, без яких неможливе адекватне сприйняття тексту» [3, с. 37]. За переконанням О. Турчак, вставлена конструкція «демонструє багаторівневий процес висловлювання лінійного характеру» – основну лінію розповіді (до та після вставлення) і допоміжну (другорядну), що передається через парентезу [1, с. 163], поглиблюючи «семантичну структуру висловлення, інформативність і комунікативну динаміку» [3, с. 37].

Різні формальні способи виокремлення додаткової інформації, виявлені нами у творах О. Забужко, репрезентують неоднаковий ступінь інтеграції внесення в основний наратив і забезпечують відмінні комунікативно-прагматичні ефекти, де вставлені конструкції постають «як надскладні утворення, здатні набувати статусу речення-тексту» із ємнішою семантикою і структурою ніж базове речення і інформативно завершені [5, с.582]. Н. Космеда, яка трактує вставлені конструкції в межах комунікативно-прагматичного підходу як функціонально значущі компоненти текстової структури, вважає, що ці конструкції забезпечують реалізацію авторської інтенції та моделювання адресатної перспективи [6]; вони «репрезентують складний процес формування думки і сприяють адекватній реалізації намірів автора» [7, с. 139–144].

Застосовуючи різні засоби виокремлення вставлених конструкцій – пунктуаційні (круглі й квадратні дужки, тире, коми), графічні (курсив, шрифтові модифікації) та винесення їх за межі основного тексту, – Оксана Забужко формує нову модель текстової організації, що трансформує його структурну композицію [8]. Показовим є, вважає Л. Сегін з посиланням на Н. Гуйванюк, що серед мовознавців немає одностайності щодо принципів української пунктуації: одні дослідники вбачають її основу в інтонаційному принципі, інші – у синтаксичному, треті – у смисловому [9]. Водночас визначальним параметром є інтенція мовця – реалізація «плану висловлення, пов’язаного зі специфікою не лише певного стилю, а й певного автора» [7, с. 144], що засвідчує універсальність вставлених конструкцій як багатоаспектного засобу реалізації авторських задумів [8, с. 90].

Традиційно дужки інтерпретуються як засіб формальної ізоляції компонентів, що не входять до граматичної структури речення й виконують уточнювальну або пояснювальну функцію [1], [4], [5]. Тире, натомість, сигналізує менш жорстке відмежування: воно створює інтонаційний зсув, зберігаючи семантичну напруженість між основним і додатковим висловленням та посилюючи експресивно-оцінний потенціал тексту, формуючи різні типи його лінійності [1], [8]. Курсив як типографічний засіб, на відміну від пунктуаційних маркерів, не має власного синтаксичного статусу, однак

активно функціонує як графічний маркер внесення**.** У науковій українській традиції графічне виділення вставлень (включно з курсивом) саме по собі як лінгвістичне явище не має окремої авторської концепції, проте у дисертації Р. Веллера графічне виділення вставлень розглядається не як нейтральне оформлення, а як структурний компонент дискурсу [10]. Слушною є точка зору лінгвіста, що графічне виділення внесень організує інформаційну ієрархію тексту; змінює інтерпретаційний статус сегмента – елементи, позначені курсивом чи іншим способом, сприймаються читачем як такі, що мають особливий прагматичний або семантичний статус; виступає сигналом метакомунікації. Поділяємо точку зору Р. Веллера, який підкреслює, що графічне виокремлення вставлень бере участь у формуванні дискурсивної структури, оскільки інтерпретація тексту відбувається не лише через лінгвістичні маркери, а й через графічні сигнали [10]. Вважаємо, що у цьому сенсі курсив корелює з поняттям поліфонії тексту, оскільки дає змогу авторові ввести «другий голос»/ внутрішній коментар без формального розриву синтаксичної тканини.

У художньо-публіцистичних текстах О. Забужко курсивні внесення часто виконують метатекстову функцію, акцентуючи авторську присутність і водночас ускладнюючи наративну перспективу. Аналіз фактичного матеріалу творів письменниці засвідчує, що графічно марковані фрагменти (курсив, різні шрифти, використання великих літер, знаків оклику чи питання) виконують функцію внутрішньотекстових внесень. Курсивні внесення не відокремлюються пунктуаційно, проте виразно маркуються типографічними засобами, формуючи додатковий смисловий шар і реалізуючи функцію імпліцитного авторського коментаря.

Окрему групу вставлень у творах О. Забужко становлять паратекстові внесення, які в теорії паратексту кваліфікуються як периферійні, але смислотворчі елементи тексту. На відміну від вставленої конструкції, паратекстове внесення не інтегрується в синтаксичну структуру речення й локалізується поза основним текстовим полем, функціонуючи як локальний метатекст [11], [12]. За концепцією Жерара Женетта, який одним із перших окреслив паратекстові засоби виокремлення, текст постає як поєднання «цитатного», «транспонованого» та «нарративізованого» дискурсів у їхній чистій формі; водночас саме невловимість переходів між цими дискурсивними режимами зумовлює їх функціонування як порогових елементів тексту [11, с.71-73]. Зазначимо, що у Т. Космеди поняття «метатекст» функціонально співвідноситься з традицією Ж. Женетта, однак інтерпретується ширше – не лише як мовний коментар, а як комунікативно-організаційний інструмент дискурсу. «Метатекст» розглядається як рівень текстової організації, пов’язаний з авторськими коментарями, навігаційними

сигналами, оцінними та пояснювальними вставками, тобто як рефлексивний шар висловлення, що структурує сприйняття основного повідомлення [12]. Зауважимо, що паратекстові внесення часто виконують роль маркерів переходу між режимами представленого мовлення, постаючи не лише структурними сигналами, а й інструментами організації поліфонічної напруги. Так, Д. Баранник відносить авторські ремарки в драматичному творі до тієї самої функціональної й конструктивно-синтаксичної категорії, що й вставлені конструкції – як локальний метатекст, який надає додаткову значущу інформацію [13, с.14-15]. Як бачимо, зіставлення дужок, тире, курсиву та паратекстових вставлень засвідчує багаторівневу природу внесень у текстах О. Забужко. Якщо дужки й тире репрезентують класичні пунктуаційні способи реалізації вставлених конструкцій, то курсив і паратекстові вставлення виходять за межі суто синтаксичного аналізу й потребують залучення теорії тексту, прагматики та паратексту. У текстах О. Забужко ці засоби взаємодіють, формуючи складну систему авторських внесень, що постає важливим маркером ідіостилю та комунікативної стратегії письменниці. Отже, розмежовуємо синтаксичні, графічні та паратекстові внесення: 1) дужки / тире – пунктуаційні внесення; 2) курсив – графічні внесення/ графічно марковані внесення; 3) примітки/ авторські ремарки – паратекстові внесення.

Мета статті – системно описати багаторівневу організацію внесень у текстах О. Забужко, визначити їх типи, рівні стратифікації та функціонально-комунікативні параметри. Мета містить такі **завдання:** 1. Розмежувати поняття *вставлена конструкція* та *внесення* у межах синтаксичного й текстового підходів. 2. Систематизувати синтаксичні, графічні та паратекстові внесення у досліджуваних текстах. 3. Описати рівневу (одно-, дво-, трирівневу) модель стратифікації внесень. 4.Визначити їхні комунікативно-прагматичні функції в структурі художньо-публіцистичного дискурсу. **Актуальність** цього дослідження вбачаємо у тому, що воно дозволяє не лише відобразити багаторівневу природу внесень у художньо-публіцистичних творах, але й підкреслити значення авторської присутності та функціональної організації тексту як засобів комунікативного впливу на читача.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Об'єктом* аналізу є багаторівневі внесення в текстах Оксани Забужко. Одиницею аналізу визначаємо *вставлений сегмент* – текстовий фрагмент який: 1) формально виокремлений пунктуаційно, графічно або паратекстово; 2) не входить до позиційної моделі базового речення; 3) формує додатковий комунікативний або семантичний план. У художньо-публіцистичному тексті вставлений сегмент часто реалізує ефект другого голосу, авторської ремарки або

внутрішнього монологу. У текстах О. Забужко ці засоби взаємодіють, формуючи систему авторських внесень, що є важливим маркером ідіостилю та комунікативної стратегії письменниці. Зазначимо, що різні формальні способи виокремлення додаткової інформації – дужки, тире, курсив, паратекстові внесення – репрезентують різний ступінь інтеграції внесення в основний наратив і забезпечують різні комунікативно-прагматичні ефекти. За багаторівневої організації аналіз здійснюється не лише на рівні окремого сегмента, а й на рівні ієрархії вкладених внесень.

У межах аналізу (проаналізовано понад 180 прикладів) текстів Оксани Забужко (есеї *Найдовша подорож*, есеїстична збірка *З мапи книг і людей*, роман *Тут могла б бути ваша реклама*) нами застосовано модель рівневої стратифікації внесень, яка дозволяє фіксувати й інтерпретувати різні типи вставлень і метатекстових втручань у наративний план:

Рівень 0 – це базовий наративний план/ базова сюжетна послідовність**,** що розгортається лінійно, без виокремлених метатекстових сегментів.

Рівень 1 – внутрішньотекстове внесення, яке розуміємо як додатковий авторський коментар або уточнення, інтегроване в синтаксичну структуру речення без спеціального пунктуаційного чи графічного виділення. Такі фрагменти органічно входять до складу базового тексту, виконуючи функцію авторського коментаря, уточнення або модально-оцінного зауваження, але формально залишаються частиною основної синтаксичної конструкції. На цьому рівні авторський коментар не перериває текстовий потік, а реалізується через внутрішню семантичну модифікацію висловлення – за допомогою вставних слів, уточнювальних конструкцій або модально-коментувальних елементів. Завдяки цьому створюється ефект безпосередньої присутності авторського голосу в межах основного повідомлення, без окремого пунктуаційного виділення.

1.1. Пунктуаційне внесення.:1) *«…крізь безформний масив накопичених текстів зненацька проступає структура – **образ якоїсь смислової цілости** – мов наскрізна музична тема в розсипі порізнених мотивів»* [14, **с.** 7]. Вставлений сегмент виконує функцію вставного пояснювального уточнення, графічно оформленого парними тире – це однорівневі внутрішньотекстові пунктуаційні внесення без стратифікаційного ускладнення; 2) ***«в кожному разі**, розслаблятися ніколи не варто»* [14, с. 25]. Тут «в кожному разі», функціонують як внутрішньотекстові внесення модально-оцінного характеру.

1.2. Графічне внесення. О. Забужко використовує різноманітні графічні виділення ключових понять оповіді: 1. Розрядка: *«…крізь безформний масив накопичених текстів зненацька проступає **с т р у к т у р а** – образ якоїсь смислової цілости…»* [14, **с. 7**]. 2. Курсив і лапки: «*Метод,*

*задля якого – **зацитькавши всі «неможливо, impossible, unmoglish»** – я й списую ці сторінки. …»* [14, с.56]. У прикладі (2) вставлений елемент функціонує як пояснювально-уточнювальний компонент. Тире тут лише підкреслює внутрішню ремарку в межах синтаксичної конструкції текстів. Підкреслимо, що у художньо-публіцистичному дискурсі Оксани Забужко курсивне виділення окремих слів або фрагментів виконує функцію внутрішнього авторського коментаря, що формує метатекстовий рівень висловлення. Курсив у цьому випадку сигналізує не лише логічне підсилення фрагмента, а й позицію авторського «я». 3. Великі літери: «*…не можна не згадати й значно драматичнішу жертву Мілнової довгопошукуваної і зовсім «не з того» боку (як Пухів зойк: «Це **НЕ ТІ** бджоли !») впалої на нього слави…*» [14, с.18]. Тут великі літери виконують роль інтонаційного підсилення, фактично передаючи крик або різке емоційне наголошення. Графічна форма відтворює усну інтонацію, що є характерним прийомом художньо-есеїстичного дискурсу; «*…тоскне відлуння ще незнаної «по життю», але, либонь, чи невродженої людині **Туги За Несправдженим** озивалося в семилітній душі таким болем і такою красою, що й досі при цих рядках відчуваю в горлі підозрілу вологу* [14, с.44]. Письменниця великими літерами номіналізує абстрактне почуття, надаючи йому статусу концепту, майже як назві явища або ідеї, створює ефект узагальнено-філософської категорії. 4. Усічені слова: «*…мов гасли одне по одному вікна в нічному домі* (*першими зачинились університети…до кінця не міг змиритися з тим, скільки вкладеної праці йде на **пси…***) [16, с.13] У наведеному прикладі (4) уривок слова нагадує живе усне мовлення, де людина не формулює думку цілком – це спосіб передачі фрагментарності думки авторки, який зближує читача з внутрішнім світом письменниці. 5. Іноземні слова*: «…у Вашингтонському **Dulles** було так, мов перед хвилею оголосили воєнний стан…*» [15, с. 105]. Авторка часто застосовує іноземні слова/ фрази з метою створити: 1) (приклад 5) автентичність опису культурних, історичних географічних реалій і постатей; 2) експресивність (приклад 2) – іншомовні елементи (*impossible, unmöglich / unmoglish*) виконують експресивно-іронічну функцію: багатомовний повтор семантики «неможливо» передає внутрішній опір висловлюванню, який авторка символічно долає актом письма. 6. Пунктуаційні знаки: «*…хотілося все менше займати місця на задньому сидінні, за четвертим **(!!!)** дзвінком «дере» Рон зарепетував у трубку…*» [15 с. 109]; у фрагменті спостерігаємо внесення мікрорівня, реалізоване через графічно-пунктуаційний акцент ***(!!!)*** у дужках. Такий тип внесення виконує експресивно-інтонаційну функцію підсилення авторського коментаря. 7. Вигуки: *Оце-то сніг!* ***(Тірлім-бом-бом!)*** [14 с. 16]. Завдяки вставленому вигуковому компоненту авторське

мовлення набуває розмовної безпосередності; вигук є мікрорівневим експресивним внесенням, що підсилює емоційно-інтонаційний малюнок висловлення й створює іронічно-ігровий ефект у структурі авторського мовлення. Зазначимо, що у творах Оксани Забужко такі графічні маркери досить часто виконують подвійну функцію: письменниця у такий спосіб акцентує концептуально значущі слова та організує метатекстовий коментар. Загалом ці засоби взаємодіють, формуючи багаторівневу систему авторських внесень, яка забезпечує специфічний комунікативно-прагматичний ефект і є важливим маркером ідіостилю письменниці.

Рівень 2. Дворівнева модель внесення (за А. Загнітком – «вставлені конструкції») визначає текстову організацію, ознакою якої є наявність лише однієї межі зсуву – між основним текстом і вставленням. Цей тип внесень найбільш детально вивчено українськими лінгвістами. Типовими прикладами моделі є вставлені фрагменти чи авторські відступи, відокремлені від основного висловлення пунктуаційними знаками (круглі та квадратні дужки, тире, іноді коми) і оформлені як інтонаційно самостійний авторський коментар:

2.1. Пунктуаційне внесення (круглі дужки). «*Бо маніпулювати можна 20-тисячним, 50-тисячним, нехай навіть 100-тисячним* ***(хоча тут уже приклади згадати важче!)*** *протестом…*» [16, с.57]. Вставлений сегмент є пунктуаційно маркованим авторським коментарем (круглі дужки чітко виокремлюють вставлену конструкцію), що уточнює достовірність наведеного прикладу та функціонує як побічне авторське зауваження.

2.2.1 Пунктуаційно-графічне внесення (круглі дужки + графічне виділення). « ***…****випав йому на долю* ***(у культурі XX століття були, розуміється, не менші од неї художні генії, але с а м о т н і ш о го, либонь-таки, не було, і оцінювати масштаб її особистості треба неодмінно з урахуванням цього «чинника найменшого сприяння»: …на статусі юродивого!).*** ***…»*** [14, с.93]. Визначаємо другий рівень (метатекст) вставленого сегменту, оскільки цілий коментувальний фрагмент подано у круглих дужках – поза основною синтаксичною лінією речення. Усередині дужок наявні додаткові маркери: 1) графічне виділення розрядкою (*с а м о т н і ш о г о)*, що акцентує ключову характеристику; 2) лапки (*«чинника найменшого сприяння»*), які сигналізують метатекстову номінацію. Вводячи у текст подібні конструкції, О. Забужко, ймовірно, має на меті пояснити читачеві, як слід оцінювати масштаб постаті, додаючи метатекстовий коментар.

2.2. Пунктуаційне внесення (квадратні дужки). «…*і той чоловік, який зараз доходить десь у пенсільванській пущі на єдинокровній ласці братів-діаспорників, без цента за душею й без слова англійської* **[*а мав же час підучитися, прид-дурок!*],** *– ех, як же скинувся, як по-кінському тоді*

шарпнув був лице вгору…» [15, с.20]**.** Квадратні дужки (як внутрішній коментар) вводять вставлений авторський сегмент другого рівня в основний текст, що реалізує експресивно-оцінний коментар і порушує лінійну оповідь, тим самим формуючи ефект безпосереднього авторського втручання в текст – це авторсько-редакційне уточнення контексту.

2.3. Пунктуаційне внесення (тире). «*…в тих сльозах худий і гострорисий, насторчений вухами і вилицями сільський повоєнний пацанок –* ***батько в таборі, після німецького полону, мати в колгоспі на буряках*** *–* стояв *із патичкою на вигоні, вперше вражений розлитим уздовж обрію …черленим золотом заходу…*» [17, с. 27]. У наведеному фрагменті спостерігаємо вставлену конструкцію 2 рівня (мезорівня), оформлену парним тире: *– батько в таборі, після німецького полону, мати в колгоспі на буряках* – Такі внесення у творах письменниці часто виконують функцію мікрокоментаря авторки. Зауважимо, що у романі «Польові дослідження з українського сексу» тире-марковані внутрішньотекстові внесення виконують не лише уточнювальну, а й стилістично моделювальну функцію. Вони відтворюють ефект спонтанного мислення героїні – коли висловлення супроводжується миттєвими авторськими коментарями, самоіронічними реакціями та додатковими асоціативними уточненнями. Письменниця такими синтаксичними фрагментаціями створює ілюзію «живого» інтелектуального монологу.

2.4. Дужки (круглі) в межах дужок (круглих). У межах однієї вставки в дужках з'являється додаткове уточнення також у дужках: «***(Ще одне інсайдерське свідчення, дрібною деталлю на стіл майбутнім детективам-історикам:один із радянських дисидентів Леонід Боровін згадував..(як тоді про себе думали російські дисиденти) покпив із нього: що ж ви, мовляв, і Союзу-то свого не вберегли…)»*** [16, с. 91]. Зазначимо, що вставлений сегмент – це уривок тесту, яким розпочинається абзац, що являє собою зовнішню вставку 1) (***Ще одне інсайдерське свідчення…***) і внутрішню вставку 2) (***як тоді про себе думали російські дисиденти***) усередині першої. Тут дужки «вводять» розгорнутий метатекстовий коментар письменниці, всередині якого розгортається додаткова пояснювальна конструкція з уточненнями й авторськими відступами. Наративний текст відсутній – то ж визначаємо як 2 рівень.

2.5. Полікомпонентні внесення. «*Приміром, перше* ***(взагалі перше!)*** *повне зібрання творів* ***(14-томове)*** *Лесі Українки, єдиної жінки, що вдостоїлась зображення на українських грошах, і однієї з трьох головних національних класиків модерної доби* ***(великої реформаторки жіночої літератури, творчині українського філософського театру, прецікавої мислительки і взагалі, можна сказати, нашої енциклопедії Belle Epoque),***

вийшло друком щойно торік, у 2021 р. – до її 150-ліття ***(sic!)***… [16, с.39]. Вважаємо, що цей фрагмент належить до 2 рівня внесень оскільки: 1) основою речення є базовий наратив (повідомлення про видання зібрання творів); 2) усередині нього функціонують численні дужкові **внесення**: а) ***(взагалі перше!)*** – експресивно-емфатичне уточнення; б) ***(14-томове)*** – фактологічна конкретизація; в) ***(великої реформаторки… Belle Epoque)*** – розгорнутий атрибутивний коментар; 3) є графічний маркер ***(sic!)*** та тире перед фінальним уточненням. Тут письменниця застосовує складну графічно-синтаксичну організацію тексту, де пунктуація передає травматичний досвід героїні і впливає на сприйняття приватної свідомості. У наведеному сегменті відсутній композиційно автономний макрорівень, тому модель внесення залишається дворівневою. Водночас текст демонструє розгалужений мезорівень внутрішніх вставлень (дужки, тире, квадратні дужки, лапки), які формують багаторівневу структуру монологу і створюють ефект багатоголосся в межах основного наративу.

На основі власних досліджень вставлених сегментів у творах О. Забужко можемо зробити висновок, що найпоширенішими є полікомпонентні вставлені фрагменти.

Рівень 3. Унікальною авторською знахідкою, яку створила О. Забужко, щоб наблизити сприйняття читачем її особистого світорозуміння, вважаємо, трирівневу модель внесень – таку організацію тексту, за якої композиційно автономний вставлений сегмент містить у своїх межах синтаксично ізольовані вкладені структури, що супроводжуються мікропрагматичними маркерами інтонаційного чи полемічного зсуву. Визначальною ознакою є ієрархічна, а не паралельна організація цих нашарувань.

3.1. Позатекстові (приміткові) внесення авторського типу. У збірці есеїв *З мапи книг і людей* Оксана Забужко використовує цифрові покликання на авторські примітки, подані наприкінці розділів або внизу сторінки: « 1 *Катерина Білокур. Я буду художником! Докум. повість у листах художниці, розвідках М. Кагарлицького. – К.: Спалах ЛТД, 1995»* [14, с.58] Такі примітки містять короткі історико-культурні довідки до згаданих імен чи подій. Хоч вони й не входять до синтаксичної структури речення, однак істотно впливають на інтерпретацію тексту. Водночас у передмові та післямові О. Забужко подає ширші позатекстові ремарки/авторські примітки як паратекстові внесення, у яких систематизує власні рефлексії щодо літературного шляху та культурних маркерів, що вказує на метатекстове позиціювання письменниці щодо твору загалом.

Зазначаємо їх як позатекстові (приміткові) внесення авторського типу, що поєднують документалізацію з есеїстичною інтерпретацією. Вони створюють інтертекстуальний рівень, метакоментар і належать до 3 рівня.

Зауважимо, що посторінкова авторська примітка функціонує як паратекстовий макрорівень внесення: вона винесена за межі основного тексту й забезпечує документальну верифікацію поданого матеріалу (дати, джерела, цитати). З прийнятою нами класифікацією, якщо примітка не містить внутрішніх вкладень, модель є дворівневою (текст - паратекст). За наявності дужкових вставлених конструкій або додаткових коментарів у межах самої примітки можливе формування мезорівня, що ускладнює структуру до трирівневої. О. Забужко досить часто вносить у свої твори, зокрема, *З мапи книг і людей*, примітки, які виконують функцію позатекстового внесення – відкривають нові смислові ракурси для читача. У названій збірці есеїв Оксана Забужко використовує класичні авторські примітки, які можна розглядати як паратекстові внесення з інформативно-інтерпретаційною функцією (у термінах Жерара Женетта). Водночас письменниця творчо трансформує традиційну форму приміток, інтегруючи їх у багаторівневу систему внесень, де вони функціонують на мезо- та макрорівнях і виконують роль паратекстового розширення контексту читання. У такому разі авторські примітки/ покликання перестають бути лише довідковими елементами й перетворюються на відкрито виражений авторський голос, винесений за межі основного тексту. Це дозволяє розглядати авторську примітку як особливий різновид авторських внесень, функціонально споріднений із вставленими конструкціями, але реалізо-ваний у паратекстовій площині. Унаслідок цього змінюється і саме традиційне розуміння «примітки»: вона набуває статусу багаторівневого коментувального елемента, що формує складні, інколи трирівневі моделі та поряд з інформативною функцією може виконувати також оцінну або іронічну функцію. Наведемо приклад авторського позатекстового примітки: [43]«*Маркантним тут можна назвати епізод із Тичиою, до якого Білозір, раніше приймана й частована в нього в домі, без попередження з'явилася на Різдво 1959 року із «сюрпризом»: яко невилікована перфекціоністка* ***(С. Таранущенкові маємо дякувати ще й за те, що вмовив її перестати нищити роботи, котрі їй здавалися невдалими!)*** *вона вирішила замінити раніше подаровані Тичинам «Півонії», що перестали їй подобатися, на «кращу» картину, спеціально на те, за її словом, «виготовлену». Але до народного поета* **(«Я одержав нагороду./Що скажу своїму народу?»)** *вбрану по-селянському «народну художницю» охорона не допустила… «…Ходила, дивилась чудові ті твори і тихенько плакала і плакала всіма фібрами моєї душі»* ***Лист до лідії Тичини за січень 1959р.// Цит.зб.*** [14, с. 57]. У наведеному прикладі маємо позатекстові внесення приміткового характеру, які формально реалізуються як внутрішньотекстові дужкові конструкції з цифровими маркерами. На відміну від традиційної примітки,

вони є авторськими за походженням і виконують не лише довідкову, а й композиційно-стилістичну функцію, формуючи додатковий метарівень оповіді, що свідчить про специфіку ідіостилю О. Забужко, про унікальність застосованих авторкою вставлених сегментів з метою створити «суперконтакт» з читачем. Наведений вставлений сегмент – це паратекстова примітка, що нумерована (43); винесена за межі основного тексту; має довідково-інтерпретаційний характер; містить цитату з листа та бібліографічне покликання; розширює історико-культурний контекст основного викладу. Усередині самої примітки функціонують дужки та цитати є внесення Рівня 2 в межах Рівня 3. Проте домінантним залишається саме паратекстовий статус. Розглянемо детальніше: 1) *(С. Таранущенкові маємо дякувати…)* – вставлена авторська ремарка є граматично автономною, не входить до валентної структури речення й виконує оцінно-коментувальну функцію; 2) *«Я одержав нагороду…»* – цитата з поезії Павла Тичина, що функціонує як вставлена інтертекстуальна ремарка з алюзивно-іронічним підтекстом; 3) *(Лист до Лідії Тичини… // Цит. зб.* – вставлена бібліографічна примітка довідкового характеру, яка виконує джерельну функцію. Усі ці дужкові сегменти не розгортають лінійно зміст основного вислову, а формують вертикальний коментувальний шар тексту (ремарка, цитата, джерельна атрибуція). Переконані, що паратекст тут не обмежується довідковою роллю, а стає інструментом інтерпретації та переоцінки культурного міфу. Як бачимо, приміткове внесення реалізує трирівневу модель: 1) основний наратив; 2) внутрішньотекстові інтерполяції (дужки, цитати); 3) винесений паратекстовий автономний коментар.

Спостерігаємо, що у есеях історико-біографічного характеру Оксана Забужко активно використовує паратекстові внесення, за допомогою яких вона розширює й уточнює фактичну інформацію. У такий спосіб реалізується інтелектуалізація наративу: звертаючись до історичних і політичних реалій, письменниця виступає не лише як оповідач, а й як компетентний інтерпретатор, тому її авторська позиція сприймається читачем як аргументована й авторитетна.

Рівень 3.2. Позатекстове внесення (курсивний текст). Особливе місце у авторських позатекстових внесеннях посідає курсив, який не є пунктуаційно маркованим, функціонує як графічний сигнал вторинного наративного плану та забезпечує поліфонічну організацію тексту, характерну для ідіостилю О. Забужко.

У курсивному фрагменті «Відступ другий – літературознавчий», винесеному за межі основного наративу, реалізовано складну ієрархічну систему внесених конструкцій, що виконують функцію комунікативного та метатекстового виділення.

Така організація тексту є показовою для О. Забужко, у якій графічна маркованість не зводиться до простого акцентування, а набуває структуротворчого значення. Розглянемо приклад: ***«ВІДСТУП ДРУГИЙ-ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ***: *ще студенткою, тихцем пописуючи прозу, на останньому курсі замахнулась я була на роман із сучасного життя – та небавом і покинула, назавжди поховавши в шухляду скирту розрізнених сцен та епізодів. …Тимчасом єдиний «топос», в якому існували мої сучасники, вимірювався вирваним у держави квадратним метражем жилплощі, і всі знані мені «дольові сценарії» минали в багаторічній* ***– а не раз і довічній! –*** *війні за його розширення. … Цілий клопіт, одначе, полягав у тому, що жодна з цих драм, ба й трагедій* ***(бо траплялися й самогубства, інфаркти тощо)*** *, у жоден спосіб не могли засвітити героїв ізсередини, як особистостей, із тієї простої причини, що ніхто тут нічого не вибирав – їхні життєві перипетії були не наслідком або, як записала я тоді, власного вольового акту, вільного вчинку, в якому виявляється характер, а тільки виснажливої й монотонної боротьби за виживання, в якій, як завжди й у всьому, були свої щасливчики й невдахи, а от героїв – героїв не було. …Або, як записала я тоді* ***(страшенно пишаючись своїм відкриттям!)***, - *«як може існувати роман у країні, де є міліцейська прописка?». …нестерпна, щелеповивертальна фальшивість соціалістичного роману, всіх отих «Твоїх зір» та «Розгонів» із неіснуючими в природі українськими* ***(sic!)*** *дипломатами…* ***.(Зрештою, сьогодні, після опублікування «Щоденників» О. Гончара, неважно впевнитися, що за Божим, сказати б, задумом його все ж було закроєно на несогіршого письменника, …)*** *… Кінець відступу»* .[14, с.242-245].

Передусім слід підкреслити, що курсив охоплює увесь сегмент, а отже виконує функцію не локального виділення, а композиційного рамкування, закріпленого «рамочними» словами-маркерами ***(ВІДСТУП ДРУГИЙ – ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ і Кінець відступу).*** Це сигнал переходу до іншого дискурсивного плану. Курсив тут маркує зміну часової перспективи («я-тоді» – «я-тепер»); перехід від наративної оповіді до метакоментаря; зсув у бік літературознавчої самоінтерпретації. Отже, курсив формує макрометатекстовий рівень, у межах якого розгортаються вкладені структури, виокремлені дужками, тире. Дужки письменниця використовує як засіб уточнення та ретроспективної корекції, які реалізують кілька функціональних типів внесення: 1) *уточнювально-фактологічне внесення*: ***(бо траплялися й самогубства, інфаркти тощо),*** що конкретизує узагальнювальне *«драми, ба й трагедії»* і надає висловлюванню додаткової експресивної напруги. Тут дужки розширюють семантичний обсяг означуваного, не порушуючи синтаксичної цілісності основного речення; *б)*

*метарефлексивне внесення:**(страшенно пишаючись своїм відкриттям!)*** коментує стан суб'єкта мовлення в минулому; функціонує як індикатор часової самоіронії. Авторка не лише відтворює колишню думку, а й оцінює її з позиції теперішнього досвіду; в) *інтертекстуально-літературознавче внесення*: ***(Зрештою, сьогодні, після опублікування «Щоденників» О. Гончара…)*** виходить за межі приватної рефлексії та вводить ширший культурний контекст. Апеляція до Олеся Гончара розгортає текст у площину історико-літературної переоцінки, коригуючи молодечу категоричність попередніх суджень. Таким чином, дужки в межах курсивного фрагмента формують мікрорівень метакоментування, який варіюється від семантичного уточнення до інтертекстуальної інтерпретації. Особливу роль у вставленому (курсивному) сегменті відіграють тире, що маркують внутрішньофразові розщеплення: 1) ***багаторічній – а не раз і довічній! – війні; 2) а от героїв – героїв не було.*** У першому випадку тире вводить експресивне уточнення, інтонаційно підсилене окличністю; у другому – тире створює смислову паузу, яка перетворює повтор на виразну публіцистичну формулу, що підсилює інтонацію й виділяє ключовий смисл. О. Забужко використовує синтаксичну паузу як спосіб показати рух думки – її уточнення й емоційне підсилення. Фрагмент із формулюванням про ***«українських (sic!) дипломатів»*** демонструє поєднання лапок і латинського сигнала ***(sic!)***, що створює подвійний ефект дистанціювання. Лапки сигналізують умовність уживаного означення, тоді як **(sic!)** виконує функцію іронічного коментаря до цитованого слововживання. У межах курсивного вставленого сегмента реалізується багаторівнева стратифікація внесень: 1) макрорівень – курсив як рамка відступу другого рівня; 2) мезорівень – дужки як носії уточнення, самоіронії та літературознавчого коментаря; 3) мікрорівень – тире, лапки, (sic!) як інструменти інтонаційного та полемічного виділення. Багаторівневе внесення стає механізмом внутрішнього діалогу, а графічні маркери – інструментами текстової самоінтерпретації: у такий спосіб відступ другого рівня постає не як периферійний елемент композиції, а як осередок метатекстової концентрації. Те, що письменниця використовує багатошаровість графічного й синтаксичного оформлення, визначає специфіку її художньо-публіцистичного дискурсу, у якому форма стає рівноправним учасником смислотворення. У такий спосіб О. Забужко вводить у канву тексту графічно марковані сегменти, які акцентують ключові смислові вузли, містять оцінні чи інтерпретаційні ремарки та скеровують читача до визначеної моделі прочитання і розуміння цілісного тексту.

Рівень 3.3. «*…рак продіагностували аж тоді, коли й оперувати виявилось запізно**…(мама щодня терла моркву йому на сік і чавила***

вручну…від татка вже належало укривати, то першим відрухом думки [котрого звідтоді ніколи собі не простить!], було нещадне й зимне, як крізь зціплені зуби: слава Богу!), - *по суті, то було не що як війна…*» [15, с. 135]. У наведеному фрагменті реалізується показова для прози Оксана Забужко модель багаторівневої інтерполяції, у якій вставлені конструкції функціонують не лише як допоміжні елементи, а як повноцінний механізм смислотворення. Базовий (нульовий) рівень — «*рак продіагностували… — по суті, то було не що як війна…*» — формує матричний наратив, у межах якого розгортається подієва канва. Водночас уже на наступному рівні вкладення (круглі дужки) відбувається суттєве зміщення фокусу: наратив переривається на користь емоційно насиченої, експресивної інтерполяції, що поєднує елементи зовнішнього опису та внутрішнього мовлення. Третій рівень (квадратні дужки в межах круглих) ускладнює структуру, вводячи рефлексивний коментар із виразною модальністю самоосуду. Зміна графічного коду тут не є випадковою: вона сигналізує про інший регістр висловлення — більш інтимний, суб'єктивований і водночас відсторонено-оцінний. Письменниця використовує ще й імпліцитний рівень («слава Богу!»), хоч і не має окремого пунктуаційного маркера, функціонує як мікроінтерполяція внутрішнього мовлення, інтонаційно та семантично відмежована від попередніх шарів.

Отже, аналізований фрагмент демонструє ієрархічно організовану систему вкладених конструкцій, у якій кожен наступний рівень поглиблює ступінь суб'єктивізації та психологічної напруженості. Така стратифікація не лише ускладнює синтаксичну організацію тексту, а й формує ефект багатоголосся, де наратив, пам'ять і внутрішня рефлексія співіснують у межах єдиного висловлення.

Вставлені конструкції, що є складовими вставленого сегменту, постають як ключовий інструмент репрезентації травматичного досвіду, забезпечуючи поліфонічність і глибинну психологізацію авторського дискурсу.

Висновок. Отже, внесення в текстах Оксани Забужко постають як багаторівнева система формально виокремлених сегментів, що реалізуються у синтаксичних, графічних і паратекстових формах. Вставлені конструкції функціонують як різновид синтаксичних внесень, тоді як курсив і авторські примітки розширюють текстову організацію до метатекстового й паратекстового рівнів.

Їхня ієрархічна взаємодія формує поліфонічну модель дискурсу та забезпечує реалізацію авторської інтенції через стратифіковану структуру наративу. Внесення виступають не периферійним елементом композиції, а структуротворчим чинником художньо-публіцистичного письма.

Перспективу майбутніх досліджень вбачаємо у вивченні паративних вставлень у текстах О. Забужко.

Література

1. Турчак О. М. З історії вивчення вставних та вставлених конструкцій як синтаксичної категорії структурно-комунікативного рівня. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство*. 2011. Т. 17, № 3. С. 160–166.

2. Загнітко А. П. *Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект*. Донецьк, 2009.

3. Островська Л. С. Функціонування вставлених конструкцій в есеїстичному дискурсі О. Забужко. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 23, ч. 2. С. 34–40. URL: https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/23/part_2/6.pdf

4. Житар І. В. Стилістичні функції вставлених речень у науковому і публіцистичному стилях сучасної української мови. *Філологічні студії*. 2013. Вип. 9, ч. 2. С. 236–245.

5. Загнітко А. П. *Теоретична граматика української мови. Морфологія. Синтаксис*. Донецьк : ВКФ «БАО», 2011.

6. Космеда Н. *Комунікативна лінгвістика*. Львів : ПАІС, 2011.

7. Азарова Л. Є. Вставні та вставлені конструкції в історичному дискурсі. *Рідний край*. 2018. № 1. С. 139–144. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23517/32.pdf

8. Писаренко Н. Д. Вставлені конструкції в ідіостилі Оксани Забужко. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2025. Вип. 72. С. 88–92. DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2025.72.20

9. Сєгін Л. Українська пунктуація: здобутки, проблеми, перспективи опису та кодифікації. *Українська мова*. 2018. № 3 (67). С. 85–97. URL: https://iul-nasu.org.ua/pdf/ukrmova/3_18/8.pdf

10. Waller R. *Typography and discourse* : PhD thesis. 1987. URL: https://www.academia.edu/3386160/Typography_and_discourse

11. Genette G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511549373

12. Космеда Т. *Медіалінгвістика: теорія і практика*. Львів : ПАІС, 2013.

13. Баранник Д. Х. Два рівні граматичної структури речення. *Мовознавство*. 1993. № 6. С. 13–19.

14. Забужко О. *З мапи книг і людей: вибрані есе*. Кам'янець-Подільський: Meridian Czernowitz, 2012.

15. Забужко О. *Тут могла б бути ваша реклама*. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2014.

16. Забужко О. *Найдовша подорож*. Київ : Комора, 2022.

References

1. Turchak, O. M. (2011). Z istorii vyvchennia vstavnykh ta vstavlenykh konstruktsii yak syntaksychnoi katehorii strukturno-komunikatyvnoho rivnia [On the history of studying parenthetical and inserted constructions as a syntactic category of the structural-communicative level]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia: Movoznavstvo*, 17(3), 160–166.

2. Zahnitko, A. P. (2009). *Ukrainskyi syntaksys: teoretyko-prykladnyi aspekt* [Ukrainian syntax: Theoretical and applied aspect]. Donetsk.

3. Ostrovska, L. S. (2022). Funktsionuvannia vstavlenykh konstruktsii v eseistychnomu dyskursi O. Zabuzhko [Functioning of inserted constructions in the essayistic discourse of Oksana Zabuzhko]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 23(2), 34–40. https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/23/part_2/6.pdf

4. Zhytar, I. V. (2013). Stylistychni funktsii vstavlenykh rechen u naukovomu i publitsystychnomu styliakh suchasnoi ukrainskoi movy [Stylistic functions of inserted sentences in scientific and journalistic styles of the modern Ukrainian language]. *Filolohichni studii*, 9(2), 236–245.

5. Zahnitko, A. P. (2011). *Teoretychna hramatyka ukrainskoi movy. Morfolohiia. Syntaksys* [Theoretical grammar of the Ukrainian language: Morphology. Syntax]. Donetsk: VKF BAO.

6. Kosmeda, N. (2011). *Komunikatyvna linhvistyka* [Communicative linguistics]. Lviv: PAIS.

7. Azarova, L. Ye. (2018). Vstavni ta vstavleni konstruktsii v istorychnomu dyskursi [Parenthetical and inserted constructions in historical discourse]. *Ridnyi krai*, (1), 139–144. https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23517/32.pdf

8. Pysarenko, N. D. (2025). Vstavleni konstruktsii v idiostyli Oksany Zabuzhko [Inserted constructions in the idiostyle of Oksana Zabuzhko]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia*, (72), 88–92. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2025.72.20

9. Siehin, L. (2018). Ukrainska punktuatsiia: zdobutky, problemy, perspektyvy opysu ta kodyfikatsii [Ukrainian punctuation: Achievements, problems, and prospects of description and codification]. *Ukrainska mova*, 3(67), 85–97. https://iul-nasu.org.ua/pdf/ukrmova/3_18/8.pdf

10. Waller, R. (1987). *Typography and discourse* (PhD thesis). https://www.academia.edu/3386160/Typography_and_discourse

11. Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511549373

12. Kosmeda, T. (2013). *Medialinhvistyka: teoriia i praktyka* [Media linguistics: Theory and practice]. Lviv: PAIS.

13. Barannyk, D. Kh. (1993). Dva rivni hramatychnoi struktury rechennia [Two levels of grammatical sentence structure]. *Movoznavstvo*, (6), 13–19.

14. Zabuzhko, O. (2012). *Z mapy knyh i liudei: vybrani ese* [From the map of books and people: Selected essays]. Kamianets-Podilskyi: Meridian Czernowitz.

15. Zabuzhko, O. (2014). *Tut mohla b buty vasha reklama* [This could have been your advertisement]. Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia.

16. Zabuzhko, O. (2022). *Naidovsha podorozh* [The longest journey]. Kyiv: Komora.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 811.111:378.147:327

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1255-1267

Пілішек Світлана Олександрівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, https://orcid.org/0000-0002-3685-8901

Олександренко Катерина Валентинівна доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0001-9735-3715

СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ АВТЕНТИЧНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КЕЙСІВ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

Анотація. Особливої актуальності наразі здобувають інноваційні підходи до формування іншомовної компетентності студентів закладів вищої освіти. Тенденції білінгвальності та цифровізації сприяють інтеграції міжнародних стандартів до процесу мовної підготовки, наділяючи особливою актуальністю методологію предметно-мовного інтегрованого навчання на основі ключових дидактичних підходів – Content and Language Integrated Learning, Flipped classroom, Task-based learning. Інноваційна педагогіка позиціонує CLIL-технологію як ефективний контекстно-орієнтований інструмент, найбільш доречний для організації предметного навчання іноземною мовою, що розглядається як двовекторний підхід, де іноземна мова позиціонується одночасно засобом та метою навчання.

Дослідження присвячене аналізу сучасних підходів до інтеграції автентичних професійних кейсів у процес викладання англійської мови для студентів-міжнародників. У статті розглянуто основні формати навчання, що дозволяють ефективно впроваджувати автентичні професійні кейси – онлайн-навчання (використання платформ Moodle, Teams, Zoom, залучення автентичних матеріалів, дискусії тощо), аудиторне навчання (лекції, симуляції, семінари, аналіз практичних кейсів тощо), самостійна робота (міні-глосарії та презентації, практичні завдання, чеклісти розвитку компетентності тощо). Обґрунтовано, що інноваційні підходи сприяють системному розвитку іншомовної професійної компетентності студентів-міжнародників, стимулює розвиток, соціокультурних та комунікативних компетентностей, дозволяє досягнути більш ефективного управління

розвитком інтелектуального потенціалу сучасних закладів вищої освіти шляхом інтеграції сучасних освітніх технологій ED-Tech та CLIL-методики**.** Переваги запропонованого підходу полягають у стимулюванні іншомовної професійно спрямованої взаємодії студентів, що забезпечує розвиток їхньої іншомовної комунікативної компетентності та низки «м'яких» компетенцій.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, case study, іншомовна комунікативна компетенція, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), професійна дискусія, м'які навички, іншомовна підготовка.

Pilishek Svitlana Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National Univeristy, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-3685-8901

Oleksandrenko Kateryna Doctor of Psychological Sciences, Head of Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-9735-3715

STRATEGIES FOR INTEGRATION OF AUTHENTIC PROFESSIONAL CASES INTO THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO INTERNATIONAL STUDENTS

Abstract. Innovative approaches to the formation of foreign language competence of students of higher education institutions are currently gaining particular relevance. The trends of bilingualism and digitalization contribute to the integration of international standards into the process of language training, giving particular relevance to the methodology of subject-language integrated learning based on key didactic approaches - Content and Language Integrated Learning, Flipped classroom, Task-based learning. Innovative pedagogy positions CLIL technology as an effective context-oriented tool, the most appropriate for organizing subject-language learning in a foreign language, which is considered as a two-vector approach, where the foreign language is positioned both as a means and as a goal of learning. The article considers the main learning formats that allow for the effective implementation of authentic professional cases - online learning (using Moodle, Teams, Zoom platforms, involving authentic materials, discussions, etc.), classroom learning (lectures, simulations, seminars, analysis of practical cases, etc.), independent work (mini-glossaries and presentations, practical tasks, checklists for competence development, etc.). It is substantiated that innovative approaches contribute to the systematic development of foreign language professional competence of international students, stimulate the development of socio-cultural and communicative competences, and allow for

more effective management of the development of the intellectual potential of modern higher education institutions by integrating modern educational technologies ED-Tech and CLIL-methodology. The advantages of the proposed approach are to stimulate foreign language professionally-oriented interaction of students, which ensures the development of their foreign language communicative competence and a number of "soft" competencies.

Keywords: intercultural communication, case study, foreign language communicative competence, content-language integrated learning (CLIL), professional discussion, soft skills, foreign language training.

Постановка проблеми. Концептуальною основою інноваційних підходів до розвитку іншомовної компетентності студентів закладів вищої освіти позиціонуються інноваційність, індивідуалізація освітнього процесу та варіативність форм навчального контенту, що поєднуються в межах онлайн- та офлайн-процесів. При цьому актуальними залишаються традиційні вимоги щодо структурованості, системності та навчальної цінності навчального матеріалу. Пріоритетності набуває загальна зорієнтованість розвитку іншомовної освіти у напрямку створення середовища предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL), що може вдало доповнюватись інноваційними можливостями освітніх технологій EdTech.

Така синергія розглядається сьогодні як високотехнологічна платформа для впровадження інновацій в іншомовну освіту, а також засіб стимулювання потенціалу персоналізованого та адаптивного навчання.

Дослідження сучасних можливостей інтеграції автентичних case-study із залученням цифрових інструментів вбачаються особливо важливими для повнішого усвідомлення потенціалу практико-орієнтованого навчання студентів-міжнародників, що дозволить формувати у них стійкі м’які компетенції, розвивати іншомовні комунікативні навички, уміння вести професійну дискусію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічно-теоретичною основою аналізу проблематики були обрані наукові праці й публікації, які розкривають основні принципи організації інтегративного предметно-мовного навчання (O. Stoika та ін. [1], H. Кіт та ін. [2], I. Tkalia [3], H. Yuzkiv та ін. [4]) та закладають практичний базис впровадження методу CLIL у викладання іноземної мови у сучасній вищій школі (T. Hura та ін. [5], A. Artsyshevska та ін. [6], D. Coyle та ін. [7]).

Низка публікацій науковців присвячена дослідженням способів використання цифрових технологій для оптимізації навчання у межах міждисциплінарного підходу (M. Ikeda та ін. [8], N. Ilinitska та ін. [9]).

Більшість дослідників сходяться у баченні, що основною тенденцією глобальної трансформації викладання іноземної мови є використання інструментів цифровізації та онлайн-комунікації. Сучасні дослідники L. Susanty та ін. [10], D. Wollf [11], N. Kuzminska та ін. [12] активно розвивають поле даної проблематики в вітчизняному науковому дискурсі та акцентують увагу на потенціалі інтерактивного навчання, особливостях когнітивно-лінгвістичних навчальних стратегій, діалогізації та кейс-методі для кращої спільної навчальної діяльності при одночасному збереженні індивідуальної векторності освітнього процесу.

Як переконують J. Martínez Agudo [13], R. Povoroznyuk та ін. [14], ефективність освітнього процесу наразі детермінується наявністю позитивного психологічного мікроклімату, налагодженням зворотного зв'язку, можливостями для розвитку особистісного потенціалу та постійного самовдосконалення.

Зважаючи на доведену ефективність інноваційних методів іншомовної підготовки, актуалізується необхідність розширеного аналізу практичних аспектів поєднання платформ EdTech та методики CLIL для удосконалення процесу викладання англійської мови в умовах цифрових трансформацій.

Мета статті. Метою дослідження є аналіз сучасних підходів до інтеграції автентичних професійних кейсів у процес викладання англійської мови для студентів-міжнародників.

Виклад основного матеріалу. Сучасна динаміка міжкультурної комунікації на тлі тенденцій глобалізації потребує більшої уваги до методів case study та предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Сутність концепції CLIL полягає у можливості ефективного розвитку стійких іншомовних компетентностей у контексті основної векторності формування фахових предметних знань та умінь.

У основі методу лежить концепція «чотирьох С»: Content (зміст): навчання через цікавий предметний матеріал; Cognition (мислення): розвиток мисленнєвих процесів учнів; Communication (комунікація): використання мови для спілкування та обміну ідеями; Culture (культура): занурення в міжкультурне середовище та розуміння інших культур. Використання CLIL сприяє одночасному розвитку професійних, лінгвістичних та соціокультурних компетенцій [11].

Досліджуючи сучасні підходи до розвитку іншомовних компетентностей через інтеграцію автентичних професійних кейсів, необхідно виокремити основні дидактичні принципи, зокрема:

- адаптивність: гнучке навчання, що передбачає практичне відпрацювання навичок;

- інтеграція змісту: поєднання змісту і мови, теорії та практики;
- персоналізація: зорієнтованість на особистість студента, заохочення до прийняття відповідальності за власний навчальний прогрес;
- когнітивність: глибше розуміння контексту, стимулювання критичного мислення та проблемно-орієнтованого підходу;
- автентичний контекст, в межах якого мова використовується у значущих реальних способах;
- зворотній зв'язок: регулярна рефлексія та оцінювання результатів;
- активність: акцент на участі слухача, оцінювання на основі концептів рівності, доступності та точності [3; 7].

Особливої ваги використання автентичних кейсів набуває у контексті іншомовної підготовки студентів-міжнародників. Важлива роль у процесі має відводитись створенню емоційно підтримуючого та психологічно сприятливого освітнього середовища, залученню чинників когнітивного розвитку. Викладачі мають забезпечувати ефективний зворотний зв'язок, потужну підтримку атмосфери співпраці, що суттєво стимулює ефективність формування міжкультурної компетентності.

Е даний час все більшої популярності у сфері іншомовної освіти набуває кейс-метод, або case-study. Метод кейс-study (від англ. case – випадок, ситуація) – імітаційний активний метод, що ґрунтується на аналізі реальних ситуацій та вирішенні конкретних завдань (кейсів).

Кейс-метод може застосовуватися на конкретних навчальних заняттях щодо розгляду різних ситуацій (cases), описи певних умов життя організації, групи людей чи окремих індивідуумів, цим орієнтуючи студентів-міжнародників на формулювання проблеми та пошук варіантів її вирішення з наступним аналізом. Даний метод інтерактивного навчання може успішно використовуватись у процесі викладання англійської мови, оскільки він є комплексним і містить усі основні види мовної діяльності: читання, говоріння, лист, аудіювання.

У процесі створення реальної ситуації у студентів з'являється можливість спілкування англійською мовою з іншими учасниками групи та викладачем. Результат застосування кейс-методу на занятті залежить не тільки від якості кейсу (матеріалу, заздалегідь підготовленого викладачем), але й від бажання та можливості у студентів вести комунікацію.

Метод інтеграції автентичних професійних кейсів відкриває безліч значущих освітніх можливостей у англомовній підготовці студентів-міжнародників. Зокрема, здобувачі не лише опановують нові знання та уміння, але й укріплюють навички стратегічного й критичного мислення, навчаються ефективно аналізувати складні проблеми, формувати алгоритми поетапного віднайдення раціонального чи альтернативного рішення,

зауважувати точку зору опонента, аргументовано висловлювати свою думку. Ці навички стануть основою для ефективної міжкультурної комунікації у майбутній професійній діяльності.

Методологія автентичних професійних кейсів у англомовній освіті передбачає комплексність та асимілює низку навчальних методів:

- моделювання, що передбачає формування зразків реальних комунікативних ситуацій;
- системний аналіз, що сприяє формуванню системного уявлення та розширеному аналізу реальної ситуації;
- віртуальний експеримент;
- метод опису, що передбачає систематизацію комплексу фактів для формулювання висновку-результату;
- проблемний метод, у рамках якого відбувається виокремлення із загального інформаційного масиву кейсу ключової проблеми, з послідуючим вибором доцільного рішення серед низки альтернативних варіантів, а також розробленням практичної моделі реалізації такого рішення в реальній ситуації комунікації;
- метод класифікації, що передбачає формування переліків характеристик чи властивостей, що формують певну ситуацію, або ж її рішення;
- гейміфікацію, що репрезентує варіанти поведінки діючих осіб у форматі ділової гри;
- метод «мозкового штурму», що передбачає генерування різних цільових ідей для вирішення певної проблеми за посередництвом спільного обговорення певної ситуації;
- полеміки, дискусії, що стимулюють взаємообмін думками щодо певної проблеми.

Інтеграція автентичних професійних кейсів у процес викладання англійської мови студентам-міжнародникам розглядається ефективним тренажером відпрацювання та автоматизації діалогічного й монологічного мовлення.

Здобувачі освіти розвивають власні здібності щодо аргументації, навчаються вести дискусію англійською мовою.

Необхідно зауважити, що процес викладання англійської мови із застосуванням кейс-методу передбачає чітку організацію занять.

Планування має передбачати низку етапів:

• етап конфронтації, на якому викладач оголошує мету, завдання заняття, репрезентує матеріали автентичного кейсу, ознайомлює студентів із специфікою певної теми;

• етап збору інформації за кейсами, у рамках якого учасники освітнього середовища виділяють та акумулюють ключову інформацію, із

послідуючим оформленням її у графічному, компактному структурованому вигляді;

• етап резолюції, що передбачає відтворення студентами чітких відповідей на попередньо сформульовані викладачем запитання;

• етап диспуту, в межах якого відбувається презентація напрацювань кожною групою студентів, із взаємними доповненнями;

• етап рефлексії, що включає обговорення висновків, підбиття підсумків та результатів навчання.

Серед основних когнітивних чинників, що детермінують якість процесу освоєння іншомовних комунікаційних компетентностей за допомогою кейс-методу, як і CLIL, – пам'ять, увага, індивідуальні когнітивні стилі, мотивація та залученість. Серед інноваційних освітніх технологій в межах когнітивного підходу найбільш ефективними зарекомендували себе адаптивні платформи, методи «мозкового штурму», гейміфікація, методи «Вавілон», World Café тощо. Зокрема, метод «Вавілон» сприяє формуванню пізнавального інтересу та розвитку когнітивної сфери. Метод World Café, своєю чергою, дозволяє генерувати досвід міжкультурної взаємодії. Мнемоніка, повторення та асоціативне навчання дають змогу оптимізувати процес вивчення лексики та граматики [11]. Водночас, інтерактивні платформи та гейміфікація дозволяють стимулювати залученість та вмотивованість студентів-міжнародників.

Когнітивні аспекти навчання дають змогу зауважувати індивідуальні особливості кожного студента, покращують їхню вмотивованість та залученість. Пам'ять та увага на сьогодні розглядаються як основні когнітивні фактори впливу на засвоєння граматичних та лексичних іншомовних структур [4]. Тому в рамках методу доцільно залучати методи активації короткочасної та довготривалої пам'яті, серед яких – асоціативні методи, повторення, мнемоніка. Також, важлива роль відводиться аспектам залученості та вмотивованості, що безпосередньо пов'язані з когнітивними процесами. Таким чином, CLIL доцільно позиціонувати як середовище формування і розвитку предметно спрямованих навичок на основі знань, розвитку когнітивності та усвідомлення культурних аспектів.

Серед різних підходів до застосування CLIL на сьогодні найбільшим потенціалом володіє «м'який» підхід (soft CLIL), що передбачає інтеграцію професійно-орієнтованих тем у курс іноземної мови. Основним завданням soft CLIL у контексті іншомовної підготовки студентів-міжнародників вбачається ефективне вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії на основі системи визначених закономірностей взаємодії навчання предмету і мови, що суттєво впливає на якість навчання, вмотивованість та залученість здобувачів освіти.

Актуальними методами навчальної діяльності у рамках soft CLIL позиціонуються тематичні кейси, методи розвитку критичного мислення (зокрема, метод «Шість капелюхів»), міні-проекти, комунікативні прийоми (наприклад, «Прес-конференція»). У форматах дистанційного та змішаного навчання навчальна взаємодія може реалізовуватись за допомогою платформи Moodle, або через популярні месенджери. Важливою є інтеграція технологій візуалізації у процес презентації мовного матеріалу студентами, що передбачає широке використання сервісів візуального представлення інформації (наприклад, Canva, Prezi).

Феномен EdTech, що поєднує низку інноваційних освітніх цифрових засобів, дозволяє підвищити ефективність впровадження методики CLIL, досягнути більш персоналізованого навчання, що дозволяє студентам спостерігати власний прогрес. Практика впровадження EdTech у закладах вищої освіти у європейських країнах демонструє підвищення інтересу до педагогічних інновацій (рис.1).

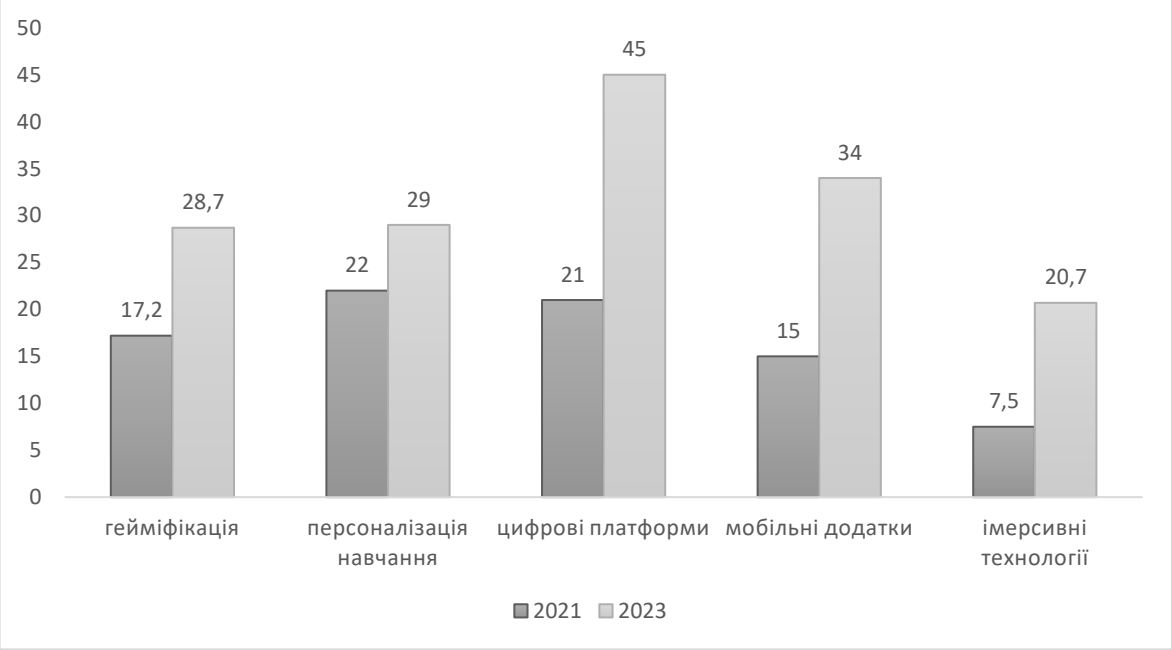


Рисунок 1. Динаміка впровадження EdTech у закладах вищої освіти у європейських країнах, %

Джерело – сформовано автором на основі [15]

Варто зауважити, що методологічний базис професійних кейсів у середовище іншомовної освіти має включати забезпечення доступності навчального матеріалу за рахунок мультимодального подання, адаптивність оцінювання та гнучкість дизайну навчання, варіативність курсів та програм[12].

У контексті підготовки студентів-міжнародників використання кейс-методу набуває особливої ваги для формування навичок розв'язання практичних задач міжкультурної комунікації.

Кейс-метод навчає насамперед застосовувати на практиці матеріал, отриманий на заняттях з англійської мови. Студенти мають можливість використати свій особистий досвід у вирішенні конкретних проблем. Також слід зазначити, що дискусія показує комунікативні недоліки студента з метою вдосконалення мовних навичок. Звідси випливає, що викладачеві необхідно ретельно продумувати майбутнє заняття з метою успішної організації навчального процесу.

Автентичність за посередництвом створення реального мовного середовища чи його віртуального імітування передбачає поєднання компетентнісно-діяльнісного, інтегративного, когнітивно-комунікативного та особистісно орієнтованого підходів у навчанні. Це розвиває уміння комунікувати в професійному середовищі, розуміння культурних особливостей професійного спілкування. Практичний вплив інноваційних технологій в умовах міжкультурної комунікації наразі набуває важливого функціоналу.

У контексті кейс-методології особливою ефективністю наділені платформи Moodle та Padlet, які використовуються для організації та управління навчанням, а також для організації та обміну освітнім контентом, доповнюють одна одну. Їх можна активно залучати для покращення інтерактивних завдань, проведення мозкових штурмів, накопичення ідей та думок, організації групових проектів, сприяння взаємодії між вчителями та учнями, а також оцінювання їхньої роботи.

Платформа Moodle являє собою модульне, об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, що володіє розширеними можливостями щодо опанування аспектів теоретичного знання, а також закріплення здобутих практичних умінь та навичок, сприяючи більшому поглибленню процесу індивідуалізації навчання.

Важливою перевагою ресурсу є можливість розроблення різних способів оцінювання результатів навчання.

Платформа Padlet являє собою інноваційний навчальний сервіс, що є доволі простим у використанні та водночас володіє широкими дидактичними можливостями у викладанні англійської мови. Ресурс позиціонується ефективним засобом для впровадження інтерактивних вправ, а тому його доцільно використовувати для створення ребусів, проведення дидактичних ігор, створення ментальних карт, проєктної діяльності чи генерації QR-кодів. Зазначені види навчальної діяльності дають змогу краще засвоювати новий матеріал, відпрацьовувати отримані навички у реальних

змодельованих ситуаціях, розвивають критичне мислення, навчають студентів ефективно аналізувати першоджерела.

Концептуальна модель структури цифрової інтеграції потребує адаптаційних практик, серед яких:

1) диференціація подання навчальної інформації – поділ складного навчального матеріалу на невеликі змістовно-смислові блоки; використання ілюстрацій, прикладів, візуальних елементів, інфографіки, аудіосупроводу та субтитрів;

2) спрощування або модифікація складного матеріалу – заміна складних абстрактних понять простішими прикладами; використання структурованого матеріалу у вигляді схем чи таблиць; одночасне подання матеріалу різними способами (візуально, текстово, аудіально);

3) підтримка повного розуміння та осмислення навчальної інформації – використання методу контрольних запитань; акцентування ключових слів та виразів; узагальнення та закріплення матеріалу за допомогою ментальних карт;

4) гнучкі варіанти виконання практичної роботи – забезпечення можливості вибору між різними типами проєктів (наприклад, графічна схема, презентація, код тощо);

5) технічні адаптації – голосове введення тексту; застосування спеціальних налаштувань доступності Windows або ChromeOS;

6) педагогічні адаптації – покрокові інструкції та відеоуроки; шаблони для виконання роботи (наприклад, макети таблиць, заготовки коду тощо).

Досягнути більш ефективного залучення цифрових інструментів можна шляхом інтеграції ліцензованих EdTech-інструментів, формату подкастингу чи систем субтитрування, а також віртуальної реальності й інтерактивних симуляцій. Комплексні рішення, що передбачають варіативність формату доступу до навчального матеріалу, забезпечують альтернативні можливості для усвідомлення здобувачами освіти складних абстрактних понять, роблять навчальний процес більш наочним і доступним.

Серед переваг запропонованої у дослідженні стратегії поєднання автентичних кейсів, CLIL та цифрових інструментів у викладанні англійської мови можна зазначити розвиток у студентів мовленнєвих навичок та здатності використовувати мову для розуміння і висловлювання ідей, розширення предметних знань, розвиток когнітивних аспектів – критичного мислення, аналізу та проблемного мислення.

Практичні рекомендації з інтеграції автентичних професійних кейсів у процес викладання іноземних мов повинні зосереджуватись на персоналізації навчального процесу, адаптивності навчальних матеріалів, залученні інтерактивних завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування іншомовної професійно спрямованої взаємодії студентів-міжнародників шляхом інтеграції автентичних професійних кейсів забезпечує розвиток їхньої іншомовної комунікативної компетентності та низки «м'яких» компетенцій. Впровадження підходу CLIL з використанням цифрових технологій дозволяє значно модернізувати процес викладання іноземної мови та готує майбутніх фахівців до іншомовної комунікації у професійній діяльності.

Використання кейс-методу при навчанні іноземної мови передбачає створення реальної проблемної ситуації, знання альтернативності її вирішення, а також формулювання єдиної мети та принципів групової роботи зі створення раціонального рішення. Серед основних переваг інтеграції інноваційних підходів до іншомовної підготовки – застосування іншомовних навичок в автентичних контекстах, формування навичок вирішення професійних завдань, сприяння інтегрованому розумінню навчальних предметів, глибшому залученню та вмотивованості студентів. Як перспективний напрямок подальших досліджень доцільно розглядати розробку моделі інтегрованих занять з поєднанням можливостей цифрового освітнього інструментарію та когнітивних підходів до навчання, що спроможне підвищити вмотивованість та залученість студентів-міжнародників, стимулювати їх навички міжкультурної комунікації.

Література

1. Stoika O., Butenko N., Miziuk V., Zinchenko O., Snikhovska I. Information technologies in the educational process of higher educational institutions. *Amazonia Investiga*. 2023. №12(63). Pp. 156-163. https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.14

2. Кіт Н., Чепурна М., Яциняк О. Інноваційні методики викладання англійської мови у ЗВО. *Вісник науки та освіти*. 2023. №3(9). С. 193-205. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-193-205

3. Tkalia I.A., Cherkashyna N.I., Ognivenko Z.G. CLIL as a Reflection of Contemporary Global Trend. *Problems of Contemporary Education*. 2020. №11. Pp. 59-62. https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/17648

4. Yuzkiv H. I., Ivanenko I. M., Marchenko N. V., Kosharna N.V., Medvid N. S. Innovative Methods in Language Disciplines During Profile Training Implementation. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9(7). Pp. 230-242. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p230

5. Hura T., Dubinina K., Khryk V., Kazanishena N., Biliavska T. El papel de la educación a distancia en la formación de especialistas. *Revista Eduweb*. 2023. №17(4). Pp. 74-86. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.8

6. Artsyshevska A., Hrynya N., Kyznetsova L. Implementation of CLIL Approach in a Bilingual Environment. *Young Scientist*. 2021. №10.1(98.1). Pp. 4-7. https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4070/4001\

7. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010.

8. Ikeda M., Izumi S., Watanabe Y., Pinner R., Davis M. Soft CLIL and English language teaching. London: Routledge, 2021.

9. Ilinitska N., Shcherbakov Y., Chastnyk O., Shchokin R., Hlazunova I. Development of Higher Educational Institutions and Online Communication with Students in Modern Conditions. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. №12(2). P. 65. https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p65

10. Susanty L., Hartati Z., Sholihin R., Syahid,A., Liriwati F. Y. Why English teaching truth on digital trends as an effort for effective learning and evaluation: opportunities and challenges: analysis of teaching English. *Linguistics and Culture Review*. 2021. №5(S1). 303-316. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1401

11. Wollf D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). *English Studies.* 2012. №23(1). Pp. 97-106. https://angl.winter-verlag.de/data/article/3453/pdf/91201010.pdf

12. Kuzminska N., Stavytska I., Lukianenko V., Lygina O. Application of CLIL Methodology in Teaching Economic Disciplines at University. *Advanced Education*. 2019. №6(11). Pp. 112-117. https://doi.org/10.20535/2410-8286.167150

13. Martínez Agudo J. D. D. The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: A longitudinal perspective. *The Language Learning Journal*. 2020. №48(1). Pp. 36-47. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030

14. Povoroznyuk R., Tonkonoh N., Berezneva I., Sobkov Y., Trebyk O., Gembaruk A. The Organization of a Foreign Language Distance Learning in Quarantine During the Postmodern Era. *Postmodern Openings*. 2022. №13(1Sup1). Pp. 494-508. https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/438.

15. Global Education Monitoring Report. UNESCO, 2023. https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/

References

1. Stoika, O., Butenko, N., Miziuk, V., Zinchenko, O., & Snikhovska, I. (2023). Information technologies in the educational process of higher educational institutions. *Amazonia Investiga*, 12(63), 156-163. https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.14

2. Kit, N., Chepurna, M., & Yatsyniak, O. (2023). Innovatsiini metodyky vykladannia anhliiskoi movy u ZVO [Innovative methods of teaching English in higher education]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 3(9), 193-205. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-193-205 [in Ukrainian]

3. Tkalia, I. A., Cherkashyna, N. I., Ognivenko, Z. G. (2020). CLIL as a Reflection of Contemporary Global Trend. *Problems of Contemporary Education*, 11, 59-62. https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/17648

4. Yuzkiv, H. I., Ivanenko, I. M., Marchenko, N. V., Kosharna, N.V., & Medvid, N. S. (2020). Innovative Methods in Language Disciplines During Profile Training Implementation. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 230-242. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p230

5. Hura, T., Dubinina, K., Khryk, V., Kazanishena, N., & Biliavska, T. (2023). El papel de la educación a distancia en la formación de especialistas. *Revista Eduweb*, 17(4), 74-86. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.8

6. Artsyshevska, A., Hrynya, N., & Kyznetsova, L. (2021). Implementation of CLIL Approach in a Bilingual Environment. *Young Scientist*, 10.1(98.1), 4-7. https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4070/4001

7. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.

8. Ikeda, M., Izumi, S., Watanabe, Y., Pinner, R., & Davis, M. (2021). Soft CLIL and English language teaching. Routledge.

9. Ilinitska, N., Shcherbakov, Y., Chastnyk, O., Shchokin, R., & Hlazunova, I. (2023). Development of Higher Educational Institutions and Online Communication with Students in Modern Conditions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(2), 65. https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p65

10. Susanty, L., Hartati, Z., Sholihin, R., Syahid, A., & Liriwati, F. Y. (2021). Why English teaching truth on digital trends as an effort for effective learning and evaluation: opportunities and challenges: analysis of teaching English. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 303-316. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1401

11. Wollf, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL). *English Studies*, 23(1), 97-106. https://angl.winter-verlag.de/data/article/3453/pdf/91201010.pdf

12. Kuzminska, N., Stavytska, I., Lukianenko, V., & Lygina, O. (2019). Application of CLIL Methodology in Teaching Economic Disciplines at University. *Advanced Education*, 6(11), 112-117. https://doi.org/10.20535/2410-8286.167150

13. Martínez Agudo, J. D. D. (2020). The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: A longitudinal perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 36-47. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030

14. Povoroznyuk, R., Tonkonoh, N., Berezneva, I., Sobkov, Y., Trebyk, O., & Gembaruk, A. (2022). The Organization of a Foreign Language Distance Learning in Quarantine During the Postmodern Era. *Postmodern Openings*, 13(1Sup1), 494-508. https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/438.

15. Global Education Monitoring Report. UNESCO, 2023. https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111'27+81'27+61

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1268-1282

Полянська Катерина Степанівна кандидат педагогічних наук, доктор філософії, викладач кафедри філології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-7489-1534

Денека Марія Теодозіївна старший викладач кафедри латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0000-0696-1206

Гайдаєнко Ольга Федорівна старший викладач кафедри латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0001-1547-794X

ЕВОЛЮЦІЯ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті здійснено історико-лінгвістичний та термінологічний аналіз еволюції латинської медичної термінології від античного періоду до сучасного етапу розвитку біомедичних технологій. Латинська мова протягом тривалого історичного часу виконувала функцію універсального засобу наукової номінації та фактично сформувала основу міжнародної медичної термінології. Незважаючи на поступове звуження сфер її активного використання в сучасному науковому дискурсі, латинська мова й надалі зберігає важливе значення як джерело терміноелементів і структурна база формування медичних терміносистем.

У межах дослідження латинська медична термінологія розглядається як спеціалізована лексична підсистема, що характеризується внутрішньою системністю, семантичною точністю та високим рівнем деривaційної продуктивності. Аналіз її розвитку здійснюється з позицій історичної лексикології, термінознавства та структурної лінгвістики. Основну увагу зосереджено на вивченні механізмів формування медичних номінацій, процесів термінологізації загальновживаної латинської лексики, особливостей запозичення грецьких лексем та їх адаптації до фонетичних і морфологічних норм латинської мови. У статті простежено генезу

латинської медичної термінології в контексті становлення античної медичної науки.

Показано, що значна частина базових медичних термінів сформувалася в результаті латинізації давньогрецьких лексичних одиниць, що спричинило формування греко-латинської термінологічної традиції. Процес засвоєння запозиченої лексики супроводжувався її фонетичною, морфологічною та словотвірною адаптацією, завдяки чому грецькі лексико-семантичні одиниці інтегрувалися в латинську мовну систему і стали складовою частиною медичної терміносистеми.

Окрему увагу приділено аналізу словотвірних механізмів формування медичної термінології. Установлено, що одним із найпродуктивніших способів медичного термінотворення є афіксальна деривація, передусім суфіксальні моделі, за допомогою яких формуються терміни на позначення патологічних станів, запальних процесів, пухлинних утворень і функціональних порушень організму. Суфікси грецького походження відіграють важливу роль у структурі латинських термінів і виступають своєрідними маркерами семантичної класифікації медичних понять. Поряд із афіксальним словотвором у дослідженні розглянуто композиційні моделі термінотворення, що ґрунтуються на поєднанні кількох терміноелементів у межах однієї номінації. Подібні словотвірні структури забезпечують високу семантичну точність і структурну прозорість, що є необхідною умовою ефективної наукової комунікації. Значну частину сучасної медичної термінології становлять греко-латинські композити, які демонструють високу продуктивність і здатність до подальшого термінотворення. У статті також проаналізовано синтаксичні моделі медичної номенклатури, представлені термінологічними словосполученнями. Показано, що анатомічна номенклатура відзначається чіткою структурною організацією та базується на усталених принципах номінації, що забезпечують системність і логічну впорядкованість терміносистеми. Така організація сприяє точності фахової комунікації та уніфікації наукового опису анатомічних структур. Окремим аспектом дослідження є розгляд процесів кодифікації та стандартизації латинської медичної термінології.

Встановлено, що розвиток міжнародних анатомічних і клінічних номенклатур сприяв формуванню уніфікованої медичної терміносистеми, яка стала базисом в міжнародній комунікації. Стандартизація медичної термінології ґрунтується на принципах системності, однозначності та інтернаціональності, що забезпечує точність і стабільність термінолексем. Значну увагу приділено також сучасним трансформаціям латинської медичної термінології в умовах інтенсивного розвитку біомедичних наук і цифрових технологій. Розвиток генетики, молекулярної біології, біотехнологій та

біоінформатики спричиняє активні процеси неологізації медичної лексики. У цих умовах латинські та грецькі терміноелементи залишаються продуктивною основою для формування термінів, що позначають нові наукові поняття в царині медичних інновацій. Результати дослідження свідчать про те, що латинська мова, незважаючи на зміну її функціонального статусу в сучасній науці, зберігає ключову роль у формуванні медичних терміносистем.

У процесі аналізу визначено основні закономірності історичної еволюції латинської медичної термінології, зокрема взаємодію процесів запозичення, словотвірної деривації, синтаксичного словотворення та стандартизації. Таким чином, латинська медична термінологія постає як складна й історично сформована лексична система, що поєднує елементи античної наукової традиції та сучасного медичного дискурсу. Її еволюція демонструє постійну взаємодію класичної мовної спадщини з новими науковими концепціями, що забезпечує динамічний розвиток медичної терміносистеми та її адаптацію до потреб сучасної медицини.

Ключові слова: латинська мова; медична термінологія; терміносистема; медичне термінотворення; деривaційні моделі; греко-латинські терміноелементи; анатомічна номенклатура; стандартизація термінології; медичний дискурс; історія термінології.

Polanska Catherine Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Lecturer at the Department of Philology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0000-0002-7489-1534

Deneka Mariia Senior Lecturer, Department of Latin Language and Medical Terminology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0009-0000-0696-1206

Haidaienko Olha Senior Lecturer, Department of Latin Language and Medical Terminology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0009-0001-1547-794X

THE EVOLUTION OF LATIN MEDICAL TERMINOLOGY FROM ANTIQUITY TO MODERN TECHNOLOGIES

Abstract. The article presents a historical-linguistic and terminological analysis of the Latin medical terminology evolution from the classical antiquity to the contemporary stage of biomedical and technological development. For many centuries Latin functioned as a universal medium of scholarly nomination

and effectively formed the foundation of international medical vocabulary. Although its active use in modern scientific discourse has gradually narrowed, Latin continues to play a significant role as a source of terminological elements and as a structural basis for the formation of the medical terminological system.

Within the framework of this study, Latin medical terminology is considered a specialized lexical subsystem characterized by internal systemic organization, semantic precision, and a high degree of derivational productivity. Its development is examined from the perspectives of historical lexicology, terminology studies, and structural linguistics. Particular attention is paid to the mechanisms of medical nomination, the processes of terminologization of common Latin vocabulary, and the borrowing of Greek lexemes together with their phonetic and morphological adaptation within the Latin linguistic system.The article traces the genesis of Latin medical terminology in the context of the development of ancient medical science.

It demonstrates that a substantial part of the core medical vocabulary emerged through the Latinization of Ancient Greek lexical units, which led to the formation of a Greco-Latin terminological tradition. The assimilation of borrowed vocabulary was accompanied by phonetic, morphological, and word-formation adaptation, enabling Greek medical designations to be integrated into the Latin linguistic system and subsequently become part of the medical terminological framework.

Special attention is devoted to the analysis of word-formation mechanisms involved in the development of medical terminology. The study shows that one of the most productive strategies of medical term formation is affixal derivation, particularly suffixation, which is widely used to designate pathological conditions, inflammatory processes, tumors, and functional disorders of the human body. Suffixes of Greek origin play a crucial role in the structure of Latin medical terms and function as markers of the semantic classification of medical concepts. Alongside affixal word formation, the study also examines compositional models of medical term formation based on the combination of several terminological elements within a single lexical unit. Such word-forming structures provide high semantic accuracy and structural transparency, which is a necessary condition for effective scientific communication in the field of medicine. A significant part of modern medical terminology is made up of Greek-Latin composites, which demonstrate high productivity and ability for further term formation. The article further analyzes syntactic models of medical nomenclature represented by terminological word combinations.

It has been established that the development of international anatomical and clinical nomenclatures contributed to the formation of a unified medical terminology system, which became the basis for international communication of

medical professionals. The standardization of medical terminology is based on the principles of consistency, unambiguousness and internationality, which ensures the accuracy and stability of specialized vocabulary. Another aspect of the research concerns the processes of codification and standardization of Latin medical nomenclature. The study demonstrates that the development of international anatomical and clinical nomenclatures has contributed to the formation of a unified system of medical terms widely used in global medical practice. The standardization of medical terminology is based on the principles of systematicity, unambiguity, and international applicability, which ensure the accuracy and stability of medical nominations. Considerable attention is also devoted to the contemporary transformations of Latin medical terminology in the context of the rapid development of biomedical sciences and digital technologies. Advances in genetics, molecular biology, biotechnology, and bioinformatics have stimulated active processes of terminological innovation within medical vocabulary. In these conditions, Latin and Greek terminological elements remain a productive basis for the formation of new terms denoting new scientific concepts in the field of medical innovations. The results of the study indicate that the Latin language, despite the change in its functional status in modern science, retains a key role in the formation of the medical terminological system.

In the process of analysis, the main patterns of the historical evolution of the Latin medical terminology system were identified, in particular the interaction of the processes of borrowing, word-formation derivation, syntactic word formation, and standardization. Thus, Latin medical terminology can be regarded as a complex historically developed lexical system that integrates elements of the classical scholarly tradition with the conceptual framework of contemporary medical discourse. Its evolution reflects the ongoing interaction between the classical linguistic heritage and newly emerging scientific concepts, ensuring the dynamic development of the medical terminological system and its adaptation to the needs of modern medicine.

Keywords: Latin language; medical terminology; terminological system; medical term formation; derivational models; Greco-Latin term elements; anatomical nomenclature; terminology standardization; medical discourse; history of terminology.

Постановка проблеми. Латинська мова впродовж віків виконувала унікальну роль фундаментального інструменту в медичній науці, забезпечуючи єдиний стандарт для класифікації анатомічних структур, патологій, методів лікування і лікарських препаратів. Навіть у сучасному біомедичному дискурсі латинська термінологія зберігає свій статус універсальної метамови, що дозволяє фахівцям з різних країн ефективно комунікувати,

уникати двозначності та забезпечувати точність медичних висновків. Актуальність дослідження латинської медичної термінології обумовлена кількома важливими чинниками. Історичне вивчення розвитку термінів дозволяє зрозуміти механізми мовної інновації, запозичення та адаптації, що відбувалися в медичній практиці протягом античності, середньовіччя та новітньої доби. Сучасна медицина потребує постійного оновлення терміносистем через активне впровадження новітніх технологій, біотехнологій та фармакологічних відкриттів. У цих умовах аналіз історичної еволюції термінів дає змогу прогнозувати закономірності неологізації та стандартизації медичної лексики. Крім того, латинська термінологія слугує не лише інструментом комунікації, але й культурним та науковим кодом, що відображає філософські та анатомо-фізіологічні концепції різних епох.

Дослідження цього явища відкриває нові перспективи для міждисциплінарної конвергентності на перетині лінгвістичного, історико-медичного та біомедичного спрямування. Урахування цих аспектів підкреслює, що системний аналіз латинської медичної термінології має не лише теоретичне, а й практичне значення для сучасної науки і медичної освіти. В добу глобальних наукових трансформацій та біомедичних інновацій, латинська мова стає не тільки носієм традиційних медичних термінів, але й інструментом для утворення нових концептуальних одиниць, необхідних для точного опису сучасних медичних реалій. Постійна зміна медичних підходів, впровадження новітніх технічних досягнень у практику охорони здоров'я та виникнення нових наукових напрямків створюють умови для виникнення термінологічних інновацій, що потребують адаптації до мовних стандартів латинської мови, яка не є виключно статичним інструментом, а активно трансформується в межах медичної наукової комунікації. Латинська термінологія, з одного боку, зберігає свою універсальність і стабільність, а з іншого – зіштовхується з проблемами адаптації до сучасних лінгвістичних тенденцій. Оскільки традиційна латина вже не здатна охопити стрімкий розвиток генетики, нанотехнологій, біоінженерії, молекулярної біології, щоб коректно описати ці галузі, необхідно розширювати і збагачувати лексичний контент та адаптувати його до реалій сучасного наукового дискурсу. Враховуючи це, актуальність дослідження латинської медичної термінології зростає в умовах науково-технічної революції, що породжує нові вимоги до лексичних і граматичних засобів, необхідних для формулювання новітніх медичних концептів і технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З 2022 року спостерігається помітне зростання кількості наукових досліджень, присвячених історії та впливу латинської термінології на викладання у ЗВО. Bauer, J., &

Iglesias, H. [1] проаналізували класичні латинське коріння сучасних анатомічних термінів, відзначивши їхню корисність та стабільність у міжкультурних контекстах. У їхньому дослідженні також розглядається небінарна інклюзивність сучасних критеріїв. На противагу цьому, Kapoor, S. et al. [7] оцінили використання переглянутої латинської термінології в індійських медичних університетах і відзначили розрив між теоретичним навчанням та практичним застосуванням. Це дослідження підкреслює необхідність викладання термінології таким чином, щоб підготувати студентів до клінічної практики. Chen & Roeder [4] провели систематичний огляд дво- та тривимірних освітніх моделей по використанню анатомічних термінів, з особливим акцентом на цифрових ресурсах. Результати показали, що більшість цифрових ресурсів відповідають студентським запитам, але досі існує багато застарілих та непослідовних ресурсів, що не несуть користі у підготовці. Роботи проведені Mensah et al. [9], вказували на брак уніфікації щодо термінологічних стандартів. Ці прогалини є наслідком відсутності доступу до стандартизованих матеріалів, перекладів та розмовних термінів. У максимально функціональному підході Li & Romano [8], синтезували онтологію анатомічних термінів для забезпечення навчання в галузі біомедичної візуалізації. Ця робота є спробою подолати розриви, що існують між класичними системами номенклатури та сучасними технологіями штучного інтелекту [10]. Ці дослідження одностайно вказують на те, що взаємодія культури, технологій та інших міждисциплінарних перспектив дедалі більше спрямовується на відродження практичної латинської мови [5].

Мета статті полягає у всебічному аналізі еволюції латинської медичної термінології від античності до сучасного біомедичного дискурсу, з урахуванням історико-лінгвістичних, морфологічних та термінологічних аспектів, а також процесів стандартизації і інтернаціоналізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Античність заклала фундамент для подальшого розвитку медичної науки і центральним елементом цього процесу стала давньогрецька медична лексика. Уже в працях Гіппократа і Галена можна спостерігати впорядковану термінологічну систему, що включала назви анатомічних структур, патологічних станів, клінічних симптомів та лікувальних процедур. Латинська мова у період ранньої Римської республіки не мала власної розвиненої медичної термінології, оскільки медицина була здебільшого практичною, народною і передавалася усно. Тому запозичення давньогрецьких термінів стало необхідністю для формування латинської медичної науки. Першими латинізованими термінами були: *καρδία* → *cor* – *серце*, але спеціальні терміни, як *καρδιακός (kardiakos)* – *серцевий*, трансформувалися у латинські

cardiăcus; *φλέγμα* → *phlegma*, яке зберегло грецький корінь у латинській транслітерації; *ἵππος (hippos) – кінь* (у фармакології – для препаратів з конячої крові) → латинізоване *hippus* у спеціалізованих медичних текстах. Процес запозичення не був механічним. Він включав адаптацію до латинської морфології, фонетики та синтаксису, а також трансформацію значень. Наприклад, грецький термін *diathesis* у Гіппократа означав «схильність», тоді як у римських медичних текстах він набув точнішого значення «патологічний стан». Цей процес демонструє, що латинська термінологія не просто копіювала грецькі слова, а створювала власну систему з урахуванням логіки латинської морфології і наукової точності. Важливо відзначити, що давньогрецькі терміни, запозичені латинською мовою, забезпечували універсальність медичної науки. Вони використовувалися у практиці, в навчальних текстах та літературі і створювали «місток» між різними культурними середовищами. Цей аспект був критичним для подальшого розвитку медичної терміносистеми Середньовіччя, коли латинська мова стала мовою науки в Європі. Одним із ключових аспектів формування латинської медичної терміносистеми був процес термінологізації загальновживаної латинської лексики. Наприклад: *clavicula – ключиця* походить від лат. *clavis – ключ*, із додаванням деміну-тивного суфікса *i-cul-*, що відображає схожість і буквально перекладається «маленький ключ»; поряд з цим військовий термін *clavicula* в Стародавньому Римі позначав дерево-земляне укріплення у формі рогатини. На відміну від прямих запозичень з грецької, цей процес полягав у переосмисленні і спеціалізації звичайних латинських слів для позначення медичних понять, що дозволяло створювати нові терміни на основі рідної лексики.

Процес термінологізації включав кілька основних механізмів: семантичне уточнення, коли загальні слова набували специфічного значення у медичному контексті, наприклад, латинське слово *sanguis – кров* у медичних текстах почало позначати не лише фізичну субстанцію, а й різні групи крові, пов'язані з конкретними патологічними станами. Термін *pulmo – легеня* використовувався не лише як орган дихання, а й у поєднанні означенням, яке вказувало на запальний або патологічний процес: *pulmo inflammatus*. Словотвірна деривація відіграє ключову роль в формуванні термінів і передбачає утворення нових лексем на основі відомих латинських коренів за допомогою значимих морфем – префіксів та суфіксів. Наприклад, *cor – серце* → *coronarius – серцевий, що стосується коронарних судин*; os – *кістка* → *osseus – кістковий*. Деривати *coronarius* та *osseus* утворені за допомогою прикметникових суфіксів *-ari-* (відношення до того, що назване твірною основою) та *-e-* (складатись з речовини, названої твірною основою).

Термінологізація загальновживаної лексики мала важливі наслідки для медичної науки, а саме: забезпечення моносемії, що дало змогу коректно ідентифікувати хвороби та біологічні процеси, мінімізуючи ризик неправильного тлумачення; економія лексичного ресурсу – замість створення численних нових запозичень можна було використовувати уже відомі латинські слова, адаптуючи їх до наукового контексту; підготовка до систематизації – термінологізація дозволила створити основу для подальшої стандартизації анатомічних, клінічних та фармацевтичних термінів у середньовічній і новітній медицині. Термінологізація активізувалася в період розквіту медицини Римської імперії I–II століть н.е., коли роботи Галена та Цельса стали базою для медичної науки в Західній Європі. Латинська мова в цей період використовувалася як мова письмових трактатів і навчання. Цей процес мав культурно-освітній аспект: латинська термінологія уніфікувала викладання медицини в римських школах і в майбутньому створила фундамент для середньовічних університетів, де латина стала універсальним засобом спілкування та залишалася мовою освіти і науки, дипломатії і юриспруденції.

Вивчення ранніх латинських медичних термінів показує, що їхня структура була різноманітною і водночас системною, що забезпечувало точність та універсальність комунікації. Структурна класифікація термінів дозволяє виділити основні типи, що склали фундамент латинської медичної терміносистеми. Найпростішими термінами, що складаються з одного кореня є терміни на позначення основних анатомічних об'єктів або патологічних процесів: *anima – душа* або *життєва сила*, що у медичному контексті відображає концепцію життєдіяльності організму; лат. *cutis – шкіра*, термін що став базовим у створенні похідних назв (*cutaneus - шкірний, cuticula – кутикула, щільне утворення на поверхні епітеліальних клітин, що складається з секрету цих же клітин*); термін *vena – вена* має первісне значення – *жила* або *канал*, але в процесі історичної еволюції перетворився на анатомічний термін.

Однокореневі терміни часто виступали основою для словотвірних процесів, включаючи префіксацію, суфіксацію та композицію. Деривати утворювалися за допомогою суфіксів і префіксів, які додавали нові семантичні відтінки до базового слова, наприклад, суфіксів: *-it-is* (запалення) → *hepatitis, arthritis*; *-os-is* (патологічний стан) → *tuberculosis*; *-i-a* (стан, хвороба) → *anemia, dysenteria* та префіксів: *hyper-* (понад, вище норми) → *hypertensio*; *hypo-* (під, нижче норми) → *hypoglycaemia*; *intra-* (всередині) → *intravenosus*. Дериватні терміни дозволяли створювати нові слова без необхідності запозичення з інших мов, що зручно для опису нових наукових явищ: *alveolus, i m – альвеола*, походить від лат. *alveus – коритo*,

але в результаті приєднання демінутивного суфікса *-ol-*, набуло значення анатомічного терміна.

Особливе місце серед медичних термінів належить термінам-композитам, які формуються шляхом поєднання двох або більше основ. Як зазначають Bauer, J., & Iglesias, H. в період Відродження грецькі композити почали масово адаптувати під латинську граматику. Був введений стандартний сполучний голосний (інтерфікс) -o-. З'явився «конструктор», завдяки якому лікар міг «побудувати» будь-який термін із значенням *запалення – itis , болю – algia, пухлини – oma* etc: *gastroenteritis – gastr-* (гр. шлунок) + *-o-* (інтерфікс) + *enter-* (гр. кишечник) + *-itis* (гр. запалення); *osteomyelitis – oste-* (гр. кістка) +

-o- (інтерфікс) + *myel-* (гр. кістковий мозок) + *-itis* (гр. запалення). Такі конструкції стали моделлю для сучасних медичних термінів, забезпечуючи точність і продуктивність словотвірних процесів.

Значну частину серед термінологічного контенту медичних наук займають терміни утворені шляхом аналітичної деривації (синтаксичне словотворення), коли термін є поєднанням окремих слів у стійкій назві (словосполученні) із спеціалізованим значенням. *Corpus hominis – тіло людини* став основою для опису анатомічних систем і структур. *Morbus – хвороба* – слово загального вжитку отримало клінічне значення, часто в поєднанні з прикметниками вказує на конкретне захворювання: *morbus gallicus – висипний тиф*. Деякі ранні терміни формувалися як повні словосполучення, що вказували на властивості або локалізацію патології: *morbus cordis – хвороба серця, inflammatio renum – запалення нирок, fractura femoris – перелом стегнової кістки*. Синтаксичні конструкції давали гнучкість у створенні нових термінів, особливо коли точне значення не могло бути передане одним словом. Різноманіття структурних типів забезпечувало: можливість детально описувати анатомічні структури, патологічні стани та клінічні симптоми; легкість формування нових термінів через суфіксацію, префіксацію та композицію; поєднання запозичень і рідних слів дозволяло латині стати метамовою античної медицини; використання словосполучень та дериватів дозволяло адаптувати терміни до різних медичних дисциплін.

Синтаксичні терміни зазвичай формуються за допомогою словосполучень, де поєднуються два або більше елементи: іменник + іменник – це найпростіша структура, яка часто використовується для позначення органів і структур: *abscessus hepatis – абсцес печінки* – така модель дозволяє точно позначати локалізацію патології та характер процесу; іменник + прикметник – для уточнення властивостей або стану об'єкта: *pneumonia bilateralis – двобічна пневмонія*. Означення уточнюють ступінь,

хронологічний характер або локалізацію процесу, в таких конструкціях прикметник слідує за іменником, що відповідає латинській граматичній традиції: *fractura comminutiva – осколковий перелом*. Синтаксичні словосполучення виконують кілька важливих функцій в номінації термінів: слугують точності і деталізації – це дозволяє описати не лише орган, але й його стан, локалізацію, поширеність патології; забезпечують продуктивність словотворення – комбінація стандартних елементів дозволяє створювати нові терміни без необхідності винаходити нові корені; надають морфологічної гнучкості – елементи можуть змінюватися залежно від потреб: *chronica → acuta, inferior → superior*; сприяють уніфікації термінології – стандартні синтаксичні моделі забезпечують логічну структуру для навчання та міжнародного обміну медичною інформацією. Синтаксичні моделі активно використовувалися в античності, Гіппократ і Гален описували хвороби через словосполучення: *morbus capitis – хвороба голови, inflamatio pulmonum* – запалення легень; у середньовічних латинських трактатах синтаксичні моделі стали основою для анатомічних і хірургічних словників: *fractura femoris mediae – перелом середньої частини стегнової кістки*; у наш час синтаксичні моделі увійшли в стандартизовані міжнародні номенклатури: NAI (Nomina Anatomica Internationalis), ICD-11 (МКХ-11), де використовується чітка послідовність елементів для опису анатомічного утворення чи хвороби. Синтаксичні моделі є ключовим компонентом морфологічної системи латинської медичної терміносистеми.

Принципи стандартизації дозволяють лікарям, науковцям і студентам уніфіковано описувати анатомічні структури, патології, клінічні явища і фармацевтичні засоби, уникаючи двозначностей і регіональних відмінностей. Основними принципами термінологічної стандартизації вважається однозначність, адже кожен термін повинен мати єдине, чітке значення [2]. Це запобігає плутанині та забезпечує точність у клінічній практиці та наукових дослідженнях: *humerus* – лише *кістка плеча*; *vena cava* – лише *порожниста вена*.

Латинська мова використовується як універсальна мова науки, що дозволяє стандартизувати терміни у всіх країнах. До переваг належать нівелювання міжмовних двозначностей, висока продуктивність деривації через використання уніфікованих компонентів, а також сприяння глобальній інтеграції медичної термінології. Термінологія повинна бути структурованою і логічною, що дозволяє легко орієнтуватися в складних медичних словниках і номенклатурах: в анатомії – щодо кісток, м'язів, нервів, судин etc.; в клініці – щодо діагнозів; в фармацевтичній галузі – щодо назв лікарських препаратів. Система повинна забезпечувати деривацію нових термінів через наявний морфемний фонд: *hyper- + -glyc- + -aemia →*

hyperglycaemia; *neo-* + *-plasma* → *neoplasma*. Термінологія повинна використовувати стандартні морфологічні та синтаксичні схеми: суфіксальні моделі: *-ism-us, -ias-is, -ema*; префіксальні моделі: *endo-*, *ecto-*, *syn-*; композитні моделі: *gastroenteritis*, *cardiomegalia*. Стандартизація розвивалася поступово: в античності латинські і грецькі терміни формувалися вільно, без чітких правил; у середньовіччі відбулося часткове впорядкування термінів, але залишалася тотальна варіативність найменувань; в епоху Відродження А. Везалій та його послідовники здійснили систематизацію анатомічної термінології; у XVI–XVII ст. період XVI–XVII ст. позначився остаточною латинізацією наукового дискурсу, зокрема впровадженням системної латиномовної номенклатури в анатомії: *cerebrum – головний мозок*, *pulmo – легеня*; *hepar – печінка*, *arteria – артерія*, *vena – вена*. Це були базові анатомічні назви, які використовуються досьогодні.

У XVII–XVIII ст. відбувається розширення медичної термінології, активно поєднують грецькі корені з латинською граматикою: *musculus biceps brachii – двоголовий м'яз плеча*; *vertebra thoracica – грудний хребець*; *arteria carotis – сонна артерія*, *ganglion cervicale – шийний ганглій*; *musculus deltoideus – дельтоподібний м'яз*. Терміни стали детальнішими і описовими.

У XVIII–XIX ст. відбувався активний перехід науки на національні мови. Наукові тексти почали писати національними мовами, але латинська мова залишилась мовою термінів.

XIX ст. відзначилося спробами впорядкування термінів. З'являються перші спроби уніфікувати анатомічні назви: *clavicula – ключиця*; *scapula – лопатка*; *patella – надколінок*; *intestinum tenue – тонка кишка*; *intestinum crassum – товста кишка*. Ці назви згодом були закріплені у міжнародних списках.

XIX–XX століття започаткували створення міжнародних комісій по формуванню стандартів: XIX–XX Nomina Anatomica Parisiensia, ICD [6], INN.

Цей процес створив підґрунтя для уніфікації термінів, що дозволило лікарям різних країн беззастережно обмінюватися професійною інформацією, забезпечило коректність публікацій і дослідницьких звітів.

Використання стандартизованих термінів дозволило створювати електронні бази даних, де захворювання позначаються уніфікованими кодами: ICD-11 (International Classification of Diseases) – міжнародна класифікація хвороб, що забезпечує уніфіковану термінологію для діагнозів [3], SNOMED CT (*Systematized Nomenclature of Medicine – Clinical Terms*) – комплексна система медичної термінології, що дозволяє кодувати клінічні факти і патології [11], INN (International Nonproprietary Names) – міжнародні непатентовані назви ліків, засновані на латинських і грецьких коренях.

У міжнародних стандартах XX ст., таких як Nomina Anatomica, International Classification of Diseases та International Nonproprietary Names, латинська мова стала основою для трьох розділів міжнародної медичної термінології: анатомічної термінології (*musculus gluteus maximus – великий сідничний м'яз, arteria femoralis – стегнова артерія*); діагностичної термінології (*diabetes mellitus – цукровий діабет, tuberculosis pulmonum – туберкульоз легень*); фармацевтичної термінології (*Paracetamolum, Amoxicillinum, Ibuprofenum*). Таким чином, стандартизація є ключовим чинником стабільності і продуктивності латинської медичної терміносистеми, забезпечуючи її адаптацію до потреб сучасної медицини та біомедичних технологій. Функціонування цієї терміносистеми, в контексті міжнаціональної комунікації, ґрунтується на латині як метамові, багатій як самостійними лексичними одиницями, так і греко-латинськими терміноелементами, що визначають її системність і деривaційний потенціал. Інтернаціоналізація передбачає: використання універсальної системи термінів; стандартизацію назв захворювань, анатомічних структур, медичних втручань і номенклатури лікарських засобів; адаптацію медичної термінології до глобальної наукової комунікації. У цьому процесі саме латина забезпечує універсальність термінів, уникаючи проблем багатомовності, а греко-латинські терміноелементи дозволяють створювати нові логічні та продуктивні лексеми, адаптовані до сучасних технологічних процесів, явищ й захворювань нового століття: англ. *cardiopulmonary resuscitation* (серцево-легенева реанімація), *gastroenterocolitis* (запалення шлунка, кишківника і товстої кишки), *hypertension* (підвищений артеріальний тиск). Кожен з цих термінів легкий для розуміння у будь-якій країні, що знижує ризик помилок у лікуванні та дослідженнях. Прикладами успішної інтернаціоналізації виступають нові назви інфекційних захворювань: COVID-19 → використання латинізованого терміна у всіх країнах для уніфікації діагнозу і протоколів лікування; SARS-CoV-2 → латинізована назва вірусу, що дозволяє уникнути неоднозначності в наукових публікаціях. Латинські та греко-латинські терміни дозволяють дослідникам, як представникам полікультурного середовища ефективно комунікувати, обмінюватися результатами та проводити спільні дослідження.

Висновки. Резюмуючи, варто наголосити, що давньогрецькі лексеми медичного спрямування виконували кілька ключових функцій у формуванні латинської терміносистеми: джерело словникового запасу, що забезпечило термінами основні концепти анатомії, фізіології та патології; морфологічний та семантичний шаблон, який визначав способи латинізації термінів і створення нових понять; культурний код, що дозволив інтегрувати римську медицину в універсальний контекст античної науки; підґрунтя

задля нормативного закріплення стандартизації і кодифікації термінів, які залишалися актуальними протягом багатьох століть. Таким чином, латинська медична термінологія не є ізольованою системою, а результатом тривалої інтеграції та адаптації давньогрецької наукової мови, що створило основу для наступних етапів розвитку термінології в Середньовіччі та Новий час. Процеси термінологізації латинської лексики демонструють, що латинська медична терміносистема формувалася не лише через запозичення, але й через внутрішню еволюцію мови. Латинська мова поєднала в собі два джерела розвитку термінів: запозичення грецьких слів і спеціалізацію питомої лексики, що забезпечило єдиний стандарт і універсальність медичної комунікації. Ранній латинський медичний словник формувався на основі поєднання однокореневих слів, складних композитів, дериватів і синтаксичних словосполучень. Структурні моделі ранніх термінів стали типовими для середньовічної та сучасної медицини, включаючи сучасні міжнародні номенклатури, де греко-латинські композити та дериватні конструкції залишаються основою словотворення. Перспективи розвитку латинської терміносистеми реалізується через формування нових термінів для сучасних технологій і захворювань; забезпечення уніфікованого обміну медичною інформацією; інтеграцію у сучасні медичні бази даних та системи штучного інтелекту; підтримку стандартизованого навчального процесу; застосування у біоінформатиці, фармації, роботизованій хірургії та молекулярній медицині. Сучасна інтернаціоналізація латинської мови стала закономірним підсумком її нормування та оновлення, що гарантує стабільне функціонування, забезпечує життєздатність латинської медичної терміносистеми.

Таким чином, латинська медична термінологія є інтелектуальним фундаментом медицини, що зберігає актуальність та ефективність, адаптуючись до вимог глобальної біомедицини та технологічних викликів сучасності.

References

1. Bauer, J., & Iglesias, H. (2022). Reevaluating Latin in medical terminology. *Journal of Anatomy and Language Studies*.

2. Bhusan Dhal, Kar, D., & Capareda, S. (2026). Intelligent valorization: Integrating AI, imaging, and sustainability for next-generation biofuel systems. *Global Energy Interconnection*. https://doi.org/10.1016/j.gloei.2025.10.009

3. Bowman, S., Cleland, R. M., & Staggs, S. (2015). A strategic plan for integrating ICD-10 in your practice and workflow. *American Society of Clinical Oncology Educational Book*. https://doi.org/10.14694/EdBook_AM.2015.35.e91

4. Chen, Y., & Roeder, M. (2023). Digital platforms and anatomical nomenclature. *Journal of Medical Visualization*.

5. Jain, A., & Chatterjee, D. (2024). The evolution of anatomical terminology: A historical and functional analysis. *Global Journal of Medical Terminology Research and Informatics, 2*(3).

6. Motola, J. A. (2016). Special article: ICD-10: The time is now. *Urology Practice, 3*(4), 270–275. https://doi.org/10.1016/j.urpr.2015.08.007

7. Kapoor, S., et al. (2023). Adoption of TA in South Asian medical education. *Medical Education Review*.

8. Li, Z., & Romano, C. (2022). Ontologies in anatomical AI systems. *International Journal of Biomedical Informatics*.

9. Mensah, K., et al. (2023). Terminology challenges in African medical systems. *African Journal of Health Sciences*.

10. Rodrigues, J. M., Schulz, S., Rector, A., Spackman, K., Ustun, T., Della Mea, V., Millar, J., & Persson, K. (2013). Sharing ontology between ICD 11 and SNOMED CT will enable seamless re-use and semantic interoperability. *Studies in Health Technology and Informatics, 192*, 343–346. https://doi.org/10.3233/978-1-61499-289-9-343

11. World Health Organization. (2023). *Medical terminology harmonization*. WHO Publications. https://www.who.int/publications/i/item/WHO-MHP-HPS-EML-2023.01

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’243:378.014

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1283-1297

Потапенко Людмила Віталіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси, http://orcid .org/0000-0003-3076-5154

Чабак Лариса Іванівна старший викладач кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси, https://orcid.org/0009-0003-1532-9861

СТРАТЕГІЇ АВТОНОМНОГО ЗАНУРЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ІНШОМОВНИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Антоація. У статті розглянуто проблему формування професійної іншомовної компетентності здобувачів освіти немовних спеціальностей у контексті сучасних трансформаційних процесів у сфері вищої освіти, зумовлених глобалізацією, цифровізацією та інтеграцією України до міжнародного освітнього простору. Обґрунтовано актуальність розвитку автономного навчання як важливого чинника ефективного опанування іноземної мови та формування здатності студентів самостійно працювати з іншомовними інформаційними ресурсами.

У статті наведено аналіз сучасних наукових підходів до розуміння автономного навчання, саморегульованого навчання та самоорієнтованого навчання, розкрито їх взаємозв’язок і значення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Показано, що ефективне формування іншомовної компетентності потребує створення інноваційного освітнього середовища, яке забезпечує доступ до професійно релевантного іншомовного інформаційного простору та стимулює активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти.

Авторами запропоновано модель трансформаційного автономного занурення (TAI-Model: Transformative Autonomous Immersion Model), що поєднує принципи автономного навчання, саморегульованого навчання, компетентнісного підходу та ESP-орієнтованої підготовки. Розкрито структуру моделі та охарактеризовано її ключові компоненти: трансформаційний, автономний та імерсивний. У статті також наведено опис функціонування

моделі та визначено її роль у забезпеченні поетапного переходу від рецептивної діяльності до продуктивної мовленнєвої практики.

Авторами розроблено цикл практичного застосування моделі, який включає пошукові, когнітивно-аналітичні, продуктивні та рефлексивні завдання. Запропоновано систему навчальної діяльності, спрямовану на розвиток автономності студентів, формування навичок роботи з іншомовними професійними джерелами та трансформацію отриманої інформації у продуктивну мовленнєву діяльність.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що використання моделі трансформаційного автономного занурення сприяє розвитку критичного мислення, підвищенню ефективності самостійного навчання та формуванню професійної іншомовної компетентності здобувачів освіти немовних спеціальностей.

Ключові слова: автономне навчання; трансформаційне автономне занурення; TAI-модель; саморегульоване навчання; цифрове освітнє середовище; імерсивне освітнє середовище; професійна іншомовна компетентність.

Potapenko Liudmyla Vitaliivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and International Communication, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, http://orcid.org/0000-0003-3076-5154

Chabak Larysa Ivanivna Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and International Communication, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0009-0003-1532-9861

STRATEGIES OF AUTONOMOUS IMMERSION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN THE FOREIGN LANGUAGE INFORMATION SPACE AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. The article considers the problem of forming professional foreign language competence of students of non-language specialties in the context of modern transformation processes in the field of higher education, caused by globalization, digitalization and integration of Ukraine into the international educational space. The relevance of the development of autonomous learning as an important factor in the effective mastery of a foreign language and the formation of students' ability to work independently with foreign language information resources is substantiated. The article provides an analysis of modern

scientific approaches to understanding autonomous learning, self-regulated learning and self-oriented learning, reveals their interrelation and significance in the process of professional training of future specialists. It is shown that the effective formation of foreign language competence requires the creation of an innovative educational environment that provides access to a professionally relevant foreign language information space and stimulates active cognitive activity of students. The authors propose a model of transformative autonomous immersion (TAI-Model: Transformative Autonomous Immersion Model), which combines the principles of autonomous learning, self-regulated learning, competency-based approach and ESP-oriented training. The structure of the model is revealed and its key components are characterized: transformative, autonomous and immersive. The article also describes the functioning of the model and determines its role in ensuring a gradual transition from receptive activity to productive speech practice. The authors have developed a cycle of practical application of the model, which includes search, cognitive-analytical, productive and reflective tasks. A system of educational activities is proposed, aimed at developing students' autonomy, forming skills in working with foreign language professional sources and transforming the information received into productive speech activity. The results obtained allow us to state that the use of the transformational autonomous immersion model contributes to the development of critical thinking, increasing the effectiveness of independent learning, and the formation of professional foreign language competence of students of non-linguistic specialties.

Keywords: *autonomous learning; transformational autonomous immersion; TAI model; self-regulated learning; digital educational environment; immersive educational environment; professional foreign language competence.*

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти, зумовлені глобалізацією, цифровізацією та інтеграцією України до міжнародного освітнього і професійного простору, зумовлюють підвищення вимог до рівня іншомовної підготовки здобувачів освіти немовних спеціальностей. Володіння іноземною мовою сьогодні виступає не лише як інструмент міжкультурної комунікації, але й як необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця, що забезпечує доступ до міжнародних наукових джерел, професійних інформаційних ресурсів та сучасних практик у відповідній сфері діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування у здобувачів освіти здатності самостійно працювати з іншомовними інформаційними джерелами, критично аналізувати професійно релевантний контент та інтегрувати отримані знання у власну професійну діяльність. З метою

розширення доступу українських студентів до якісної європейської освіти закладам вищої освіти, які працюють за напрямом академічної мобільності, особливу увагу варто приділити забезпеченню студентів і науковців належним рівнем знань англійської мови або мови країни, що приймає [1, с. 70].

Розвиток цифрових технологій суттєво розширив доступ студентів до іншомовного інформаційного простору, який охоплює наукові публікації, професійні блоги, аналітичні платформи, подкасти, відеолекції провідних університетів світу та матеріали міжнародних конференцій. Проте сам факт доступності інформації не гарантує ефективного використання цих ресурсів в освітньому процесі. Практика свідчить, що взаємодія студентів з іншомовним контентом нерідко має фрагментарний і несистемний характер, а робота з джерелами обмежується переважно рецептивною діяльністю – читанням, переглядом або прослуховуванням матеріалів – без подальшої когнітивної переробки та переходу до продуктивного мовленнєвого використання отриманої інформації.

У результаті виникає суперечність між зростаючими вимогами до рівня професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців та недостатнім рівнем сформованості у здобувачів освіти навичок автономного опрацювання іншомовних джерел і трансформації рецептивної інформації у продуктивну мовленнєву діяльність. Наявні підходи до організації самостійної роботи здобувачів освіти у процесі вивчення іноземних мов часто не забезпечують системного формування стратегій роботи з іншомовним професійним контентом і не орієнтовані на розвиток автономності як ключової умови ефективного навчання у цифровому інформаційному середовищі. Таким чином, постає потреба у науковому обґрунтуванні та розробленні ефективних стратегій автономного занурення здобувачів освіти немовних спеціальностей у іншомовний професійно орієнтований інформаційний простір. Особливо важливим є визначення механізмів, які забезпечують поетапну трансформацію рецептивної діяльності у продуктивну мовленнєву практику, що дозволяє не лише підвищити рівень іншомовної підготовки студентів, але й сприяє формуванню їх професійної компетентності, розвитку критичного мислення, здатності до саморегульованого навчання та готовності до безперервного професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із ключових концептів сучасної методики навчання іноземних мов є концепція автономного навчання (learner autonomy), що сформувалася у європейській педагогічній традиції та пов’язана передусім із працями Анрі Голек [2], якого вважають засновником теорії автономії у мовній освіті. У класичному визначенні автономія розглядається як здатність здобувача освіти брати

відповідальність за власне навчання, включаючи визначення цілей, вибір навчальних стратегій, контроль процесу та оцінювання результатів навчальної діяльності. Подальший розвиток цієї концепції та погляди її послідовників узагальнено у дослідженнях Пінг Ху та Цзясіу Чжан [3], які підкреслюють, що автономія у вивченні мови передбачає здатність до критичної рефлексії, самостійного прийняття рішень та незалежної навчальної діяльності, що дозволяє здобувачу освіти контролювати зміст, темп і методи власного навчання. Автономне навчання активно досліджується і у вітчизняній педагогічній практиці, зокрема у працях Т. Ларіної, В. Смілянської та І. Халимон, які розглядають його як «здатність здобувача освіти брати відповідальність за власне навчання, самостійно визначати цілі, планувати навчальну діяльність і здійснювати рефлексію результатів навчання» [4]. На думку сучасних дослідників, автономне навчання слід розглядати не лише як свободу вибору у процесі здобуття знань, а як комплексну компетентність, що поєднує мотиваційні, когнітивні та метакогнітивні компоненти й передбачає здатність здобувача освіти самостійно визначати освітні цілі, обирати ефективні стратегії навчання, планувати власну діяльність та здійснювати оцінювання отриманих результатів [5]. Автономне навчання, як зазначає О. Гордій, традиційно розглядається в контексті формальної освіти як процес, що має вести до **самосвідомого і саморегульованого освоєння мовного матеріалу**. Це відповідає компетентнісній парадигмі освіти, де акцент зміщено з пасивного отримання знань на акцію суб'єкта навчання як активного агенту власного прогресу [6].

Теоретично близькою до концепції автономії є теорія самоорієнтованого навчання (self-directed learning), що активно розвивається у сфері освіти дорослих. Значний внесок у її формування зробив Malcolm Knowles [7], який визначав self-directed learning як процес, у межах якого індивід самостійно ініціює навчальну діяльність, визначає власні освітні потреби, формулює навчальні цілі, добирає ресурси та оцінює результати навчання. О. Палеха розглядаючи поняття автономного навчання зазначає, що ця категорія тісно інтегрована із суміжними поняттями: **саморегульоване навчання (self–regulated learning), самостійне навчання, самоорієнтоване навчання**, що в англомовних джерелах іноді розглядаються як частина більш широкої концепції автономності й самостійності навчального процесу [8].

Узагальнивши теоретичні здобутки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо сутності автономного навчання, можна зробити висновок, що воно розглядається як інтегративна освітня компетентність, яка передбачає здатність здобувача освіти самостійно організовувати, регулювати та

оцінювати власний навчальний процес. Такий підхід поєднує елементи learner autonomy, self-directed learning та саморегульованого навчання і відповідає сучасній компетентнісній парадигмі освіти, орієнтованій на активну та відповідальну позицію суб'єкта навчання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та описі моделі трансформаційного автономного занурення здобувачів освіти немовних спеціальностей у іншомовний професійний інформаційний простір і визначенні її потенціалу у формуванні професійної іншомовної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті підготовки здобувачів немовних спеціальностей автономія виступає не лише як здатність опановувати граматичні структури чи лексичні одиниці, але і як засіб самостійного залучення до професійно релевантного іншомовного інформаційного простору. Такий простір включає широке коло ресурсів: фахові журнали, вебінари, подкасти, відео для професіоналів, корпоративні блоги, наукові бази даних тощо. Ці джерела формують середовище, де здобувачі освіти можуть не лише споживати інформацію, а й практикувати аналіз, узагальнення, формулювання висновків і, що найважливіше, трансформацію рецептивної інформації у продуктивне мовленнєве висловлювання.

Дослідження у закладах вищої освіти України показують, що сприяння автономії здобувачів освіти у вивченні англійської як іноземної може здійснюватися шляхом поєднання цілеспрямованого педагогічного впливу та самостійної діяльності в рамках ESP (English for Specific Purposes) – підготовки, що підтверджує ефективність автономних підходів у розвитку іншомовної компетентності [9; 10; 11]. Водночас створення імерсивного освітнього середовища слугує потужним інструментом розвитку автономності здобувачів освіти, оскільки стимулює самостійне визначення освітніх цілей, планування навчальної діяльності, застосування різних стратегій та рефлексію результатів, моделюючи умови максимально наближені до природного мовного середовища, що підтверджують дослідження [12]. У цьому контексті важливу роль відіграє формування інноваційного освітнього простору, що інтегрує цифрові ресурси, сучасні інформаційні технології та різноманітні форми взаємодії учасників освітнього процесу.

Як зазначають дослідники [13] інноваційне освітнє середовище забезпечує інтеграцію сучасних технологій та освітніх ресурсів, створюючи умови для активної взаємодії здобувачів освіти з інформаційним простором і сприяючи розвитку їхніх професійних та комунікативних компетентностей.

Таким чином, імерсивне освітнє середовище не лише розширює доступ до іншомовних інформаційних джерел, але й формує умови для

розвитку автономного навчання та ефективного використання професійно орієнтованого контенту.

У зарубіжних джерелах автономне навчання розглядається також як ключовий чинник самостійної мотивації й професійної відповідальності здобувача освіти, що дозволяє йому адаптувати стратегії навчання під власні потреби та контекст професійної діяльності [14].

Також важливо зауважити, що автономія тісно пов'язана з концепцією саморегульованого навчання (SRL), яке передбачає метакогнітивне планування, здійснення та оцінювання власної діяльності. Це дозволяє студентам не тільки обирати джерела інформації, а й здійснювати самостійний моніторинг та корекцію власних мовленнєвих проявів [15].

Водночас важливо розмежовувати поняття самостійної роботи, автономного навчання та некерованого споживання інформаційного контенту, які нерідко помилково ототожнюються в освітній практиці.

Самостійна робота традиційно розглядається як форма організації навчальної діяльності, що виконується здобувачем поза аудиторією або без безпосереднього контролю викладача, однак вона зазвичай має чітко визначені завдання, структуру та очікувані результати,* встановлені викладачем. У цьому випадку здобувач освіти виступає виконавцем запропонованих навчальних дій.

Автономне навчання, натомість, передбачає більш високий рівень самостійності та відповідальності здобувача освіти. У межах цього підходу здобувач не лише виконує завдання, а й бере участь у визначенні навчальних цілей, доборі джерел інформації, плануванні навчальної діяльності та оцінюванні власного прогресу. Автономія виступає інтегрованою компетентністю, що включає мотиваційний, когнітивний та метакогнітивний компоненти навчальної діяльності.

Водночас у сучасному цифровому освітньому середовищі дедалі частіше спостерігається явище хаотичного споживання іншомовного контенту, коли здобувачі освіти взаємодіють з великою кількістю інформаційних ресурсів (відео, блогів, подкастів, соціальних мереж) без чіткої навчальної мети та без подальшої когнітивної переробки інформації. На відміну від автономного навчання, така діяльність не передбачає системного планування, рефлексії або трансформації отриманої інформації у продуктивні мовленнєві навички.

Проведене авторами дослідження підтверджує, що автономне навчання слід розглядати як структурований і свідомо організований процес, у якому здобувач освіти виступає активним суб'єктом навчальної діяльності, здатним самостійно формулювати освітні цілі, добирати релевантні джерела інформації, здійснювати когнітивну переробку матеріалу та трансформу-

вати отримані знання у продуктивну мовленнєву практику. Такий підхід відповідає компетентнісній парадигмі сучасної освіти, формує навички безперервного навчання (lifelong learning) і створює підґрунтя для побудови авторської моделі трансформаційного автономного занурення (TAI-Model), що поєднує автономне навчання, саморегульоване навчання та компетентнісний підхід до іншомовної підготовки. У контексті нашого дослідження TAI-Model (Transformative Autonomous Immersion Model) складається з трьох ключових компонентів, які відображають її сутність та методологічні засади, рис. 1.

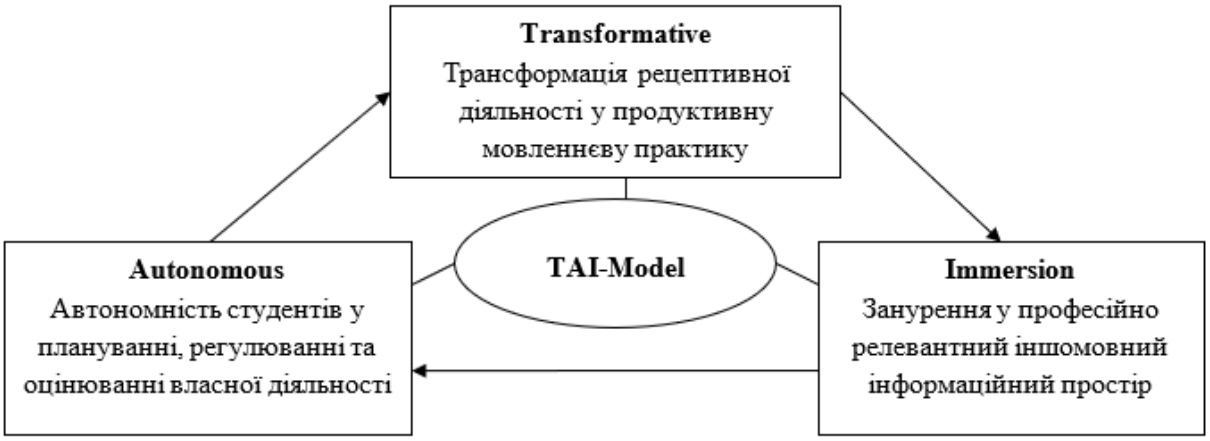


Рис. 1. Анотаційна схема TAI-Model

Джерело: розроблено авторами

Transformative (Трансформаційний) – підкреслює головний принцип моделі: рецептивна діяльність здобувача (читання, перегляд, слухання іншомовних джерел) не є кінцевою метою, а початковим етапом, що трансформується у продуктивну мовленнєву діяльність. Трансформаційний аспект моделі забезпечує практичне закріплення знань та формування мовленнєвих навичок, що безпосередньо застосовуються у професійному контексті.

Autonomous (Автономне) – акцентує увагу на самостійності здобувача освіти. Модель передбачає, що здобувач є активним суб'єктом навчання, який усвідомлено формує цілі, обирає інформаційні джерела, регулює власну діяльність та оцінює результати. Автономність є ключовою умовою ефективного навчання у цифровому професійному середовищі, де викладач виконує роль фасилітатора, а не єдиного джерела знань.

Immersion (Занурення) – означає глибоке занурення здобувача у професійно релевантний іншомовний контент. Занурення включає систематичне опрацювання текстів, аудіо- та відеоматеріалів, участь у дискусіях і презентаціях, що дозволяє поетапно інтегрувати знання у

практичні мовленнєві навички. Це створює ефект присутності у професійному середовищі іншомовного простору та стимулює активне використання отриманої інформації.

Важливим елементом такого занурення виступає **культурологічний підхід до навчання іноземних мов**, який передбачає вивчення мови у взаємозв'язку з культурним, соціальним та комунікативним контекстом її використання. У процесі опрацювання іншомовних джерел здобувач не лише засвоює лексико-граматичні структури, а й знайомиться з особливостями професійної комунікації, нормами поведінки та культурними моделями взаємодії у міжнародному середовищі. Як зазначає **І. Іванова**, *«з розвитком і розповсюдженням в українській освіті комунікативного підходу до навчання іноземних мов значно більше уваги стали приділяти використанню мови в певних культурних і соціальних ситуаціях» [16. с. 54]*. Таким чином, культурологічний компонент посилює ефект занурення та сприяє формуванню міжкультурної комунікативної компетентності, що є необхідною умовою ефективної професійної взаємодії у глобалізованому інформаційному просторі.

Концептуальна ідея моделі трансформаційного автономного занурення (TAI-Model: Transformative Autonomous Immersion Model) полягає в поетапному автономному зануренні здобувача освіти в іншомовний професійний інформаційний простір, у якому рецептивна діяльність (сприйняття) проходить когнітивну переробку та переходить у продуктивну професійно орієнтовану мовленнєву практику. Модель базується на інтеграції:

- теорії автономного навчання,
- концепції саморегульованого навчання,
- компетентнісного підходу,
- принципів ESP (English for Specific Purposes).

Пропонована модель складається з п'яти взаємопов'язаних блоків, об'єднаних циклічним механізмом рефлексії, рис. 2.

Рис. 2. Модель трансформаційного автономного занурення здобувачів немовних спеціальностей в іншомовний професійний інформаційний простір (TAI-Model)

Джерело: розроблено авторами

Перший блок, мотиваційно-цільовий, ініціює автономний процес, формує усвідомлену мотивацію та професійний запит студента, що визначає спрямованість його діяльності. Наступний блок, інформаційно-пошуковий, забезпечує ефективне входження у професійно іншомовний інформаційний простір через пошук джерел, критичну оцінку їх релевантності та формування персональної бази ресурсів. Це створює основу для систематичного збору інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності.

Третій блок, когнітивно-переробний, спрямований на глибинне осмислення опрацьованого матеріалу, виділення ключових ідей, створення професійного глосарію та структуризацію інформації для подальшого використання. Центральним у моделі є четвертий блок — трансформаційно-продуктивний, який реалізує перехід від рецептивної діяльності до продуктивної мовленнєвої практики. Механізм цього блоку можна описати як послідовність: сприйняття – осмислення – інтерпретація – вербалізація – професійне застосування. Він передбачає усний огляд, мікропрезентації, дискусії, рольові симуляції та відеорефлексію, що сприяє перетворенню інформації на реальні мовленнєві навички.

Завершальний блок, рефлексивно-регулятивний, забезпечує циклічність моделі та сприяє розвитку автономності. Він включає самооцінку, аналіз труднощів та корекцію стратегії, що дозволяє студенту повторювати процес на новому рівні складності та з новими джерелами, створюючи

безперервний цикл професійного зростання. Така структура забезпечує цілісне поєднання мотивації, когнітивної діяльності, продуктивного мовлення та рефлексії, що відповідає компетентнісному підходу та принципам ефективного автономного навчання.

Запропонована модель надає систематизоване бачення автономного занурення здобувача у професійно іншомовний інформаційний простір, виділяючи ключові стадії трансформації рецептивної інформації у продуктивну мовленнєву діяльність. Вона підкреслює, що формування іншомовної компетентності неможливе без інтеграції когнітивних, метакогнітивних та рефлексивних процесів, а також без активного використання цифрових і професійних ресурсів. Впровадження моделі в освітній процес створює основу для розвитку автономності здобувача освіти, підвищує його здатність самостійно опрацьовувати професійно релевантні джерела та ефективно застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Запропонована авторська модель трансформаційного автономного занурення (TAI-Model) може бути реалізована в освітньому процесі здобувачів немовних спеціальностей через комбіновані завдання, спрямовані на формування рецептивних та продуктивних компетентностей. Основним принципом є поетапна трансформація інформації з іншомовних джерел у продуктивне мовленнєве висловлювання з професійним контекстом.

Наступним етапом нашого дослідження є розроблення схеми циклу практичного застосування моделі трансформаційного автономного занурення студентів немовних спеціальностей у іншомовний професійний інформаційний простір, рис. 3.

Рис. 3. Схема циклу практичного застосування моделі трансформаційного автономного занурення (TAI-Model) здобувачів немовних спеціальностей в іншомовний професійний інформаційний простір

Джерело: розроблено авторами

На рисунку 3 відображено поетапний процес, який забезпечує системну реалізацію TAI-Model в освітньому процесі та підтверджено логіку послідовного і циклічного розвитку професійної іншомовної компетентності.

Запропонована схема складається з чотирьох основних блоків, об'єднаних у замкнутий цикл через центральний елемент «Практичне застосування моделі».

Пошукові завдання – перший етап циклу, де студент формулює професійно релевантний запит, відбирає джерела та створює персональну базу матеріалів. Цей блок підтверджує, що початковою умовою ефективного автономного занурення є чітке визначення мети та здатність самостійно орієнтуватися у професійно іншомовному інформаційному просторі.

Когнітивні та аналітичні завдання – другий блок передбачає глибинне опрацювання відібраного матеріалу: осмислення, виділення ключових ідей, створення глосарію та структуризацію інформації для подальшого застосування. Цей етап відображає когнітивну трансформацію інформації та підготовку її до продуктивного використання у професійному контексті.

Продуктивні завдання – третій блок є ключовим для реалізації мети моделі: переведення рецептивного матеріалу у продуктивне мовлення. Здобувачі показують розуміння матеріалу через усні міні-презентації, рольові ігри, дискусії або мікропроєкти, що дозволяє закріпити професійно релевантні знання на рівні навички.

Рефлексивні завдання – четвертий блок забезпечує циклічність процесу. Здобувач проводить самооцінку, аналізує труднощі та формує нові цілі, що дозволяє повторювати цикл із новими джерелами та підвищеною складністю. Це створює умови для системного зростання автономності та компетентності.

Рисунок показує послідовність і взаємозв'язок етапів, підкреслюючи важливість інтеграції пошуку, когнітивної переробки, продуктивного застосування та рефлексії. Центральне розміщення елемента «Практичне застосування моделі» відображає теоретичний та практичний фокус дослідження, де кожен блок взаємодіє з іншими, формуючи замкнений цикл професійного розвитку.

На рисунку показано системний підхід до практичної реалізації TAI-Model, підкреслює роль автономності студента та відображає механізм поетапної трансформації іншомовної інформації у продуктивну мовленнєву компетентність. Впровадження цього циклу у навчальний процес дозволяє забезпечити безперервне професійне зростання, підвищує ефективність самостійного навчання та закріплює отримані знання у практичній діяльності

Висновки. Запропонована авторська модель трансформаційного автономного занурення та розроблений цикл її практичного застосування формують цілісний та системний механізм розвитку професійної іншомовної компетентності здобувачів освіти немовних спеціальностей.

Модель забезпечує поетапний перехід від мотиваційного ініціювання та самостійного пошуку джерел до когнітивної переробки інформації, її трансформації у продуктивне мовлення та рефлексивного оцінювання власних результатів. Практичний цикл дозволяє реалізувати принципи автономного і саморегульованого навчання, поєднуючи рецептивні, когнітивні та продуктивні завдання у замкнену систему, що стимулює послідовне підвищення професійної компетентності. Використання цієї моделі у навчальному процесі створює умови для розвитку автономності, критичного мислення, ефективного засвоєння іншомовної професійної інформації та формування практичних мовленнєвих навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Подальші наукові розвідки полягають у дослідженні ефективності впровадження моделі трансформаційного автономного занурення (TAI-Model) в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема шляхом експериментальної перевірки її впливу на формування професійної іншомовної компетентності здобувачів немовних спеціальностей.

Література:

1. Дернова І.А., Іванова І.В., Боровик Т.М., Залозна Т.Г., Палієнко А.В. Академічна мобільність студентів як один із напрямів євроінтеграції України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск присвячений Євроінтеграційній тематиці.* 2022. Т. 1. С. 67-72. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.13

2. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. https://eric.ed.gov/?id=ed192557

3. Hu P., Zhang J. A pathway to learner autonomy: A self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*. 2017. 18(1), 147-157. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9468-z

4. Larina T., Smelianska V., Khalymon, I. Developing language learners'autonomy by means of moodle. Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав, 30 листопада 2022 року) /Гол. ред. К.І. Мізін; Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав, 2022. 231 с. (Електронна книга) С. 158-160 https://surl.li/tivswb

5. Pochuieva V. V., Sazanova L. S. Learning autonomy and its formation in the context of language teaching. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 22-25. https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/63.2.3.

6. Гордій О. Автономне навчання у вивченні іноземних мов. *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов.* 2021. С. 18-21.

7. Knowles M. S. *Self-directed learning*. New York: association press. 1975. Vol. 291https://books.google.com.ua/books?id=UPgTBQAAQBAJ&pg=PA4&hl=uk&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

8. Палеха О. Сутність поняття «Самостійна позааудиторна робота» у британському науковому дискурсі. *Естетика і етика* педагогічної дії. 2020. №20. С. 46-53. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2019.20.171630

9. Pershukova O., Nikolska N., Vasiukovych, O. Enhancing students' autonomy in their study of English in a nonlinguistic university. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. 2022. № 10(1). С. 58-76. doi: 10.32919/uesit.2022.01.05

10. Anthony L. *Introducing English for specific purposes*. Routledge. 2018. file:///C:/Users/user/Downloads/10.4324_9781351031189_previewpdf.pdf

11. English for Specific Purposes. https://lnk.ua/EcGrIo9GI

12. Куклін О.В. Іванова І.В., Боровик Т.М., Устиченко С.В. Створення імерсивного середовища як чинник забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. 2025. № 1(26). С. 28-43. https://doi.org/10.31392/iscs.2025.26.28 http://iscs-journal.npu.edu.ua/article/view/342988

13. Боровик Т.М., Устиченко С.В., Залозна Т.Г., Волощенко О.В. Інноваційне освітнє середовище як інструмент брендингу. Маркетинг і цифрові технології. 2023. Т. 7 № 1. С. 96- 106.https://doi.org/106. 10.15276/mdt.7.1.2023.7 https://mail.mdt-opu.com.ua/index.php/mdt/article/view/291

14. Kühn B., Cavana M. L. P. *Perspectives from the European language portfolio: Learner autonomy and self-assessment*. Routledge. 2012. https://lnk.ua/pDMMgbpmJ

15. Ismail S. M., Nikpoo I., Prasad K. D. V. Promoting self-regulated learning, autonomy, and self-efficacy of EFL learners through authentic assessment in EFL classrooms. *Language Testing in Asia*. 2023. № 13(1), p. 27. https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-023-00239-z?utm_source=chatgpt.com

16. Іванова І. В. Соціально-педагогічні передумови становлення а розвитку культурологічного підходу. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2021. 3(3). С. 46–56. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-46-56

***References*:**

1. Dernova I.A., Ivanova I.V., Borovyk T.M., Zalozna T.H., Paliienko A.V. Akademichna mobilnist studentiv yak odyn iz napriamiv yevrointehratsii Ukrainy [Academic mobility of students as one of the directions of European integration of Ukraine]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Spetsvypusk prysviachenyi Yevrointehratsiinii tematytsi*.2022. T. 1. 67-72. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.13 [in Ukrainian].

2. Holec. H. Autonomy and Foreign Language Learning. https://eric.ed.gov/?id=ed192557 [in English].

3. Hu P., & Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: A self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 147-157. https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9468-z [in English].

4. Larina, T., Smelianska, V., & Khalymon, I. (2022). Developing language learners'autonomy by means of moodle. Suchasni metodyky navchannia inozemnykh mov i perekladu v Ukraini ta za yii mezhamy : zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-

praktychnoi konferentsii (Pereiaslav, 30 lystopada 2022 roku) /Hol. red. K.I. Mizin; Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi. Pereiaslav, 2022. (Elektronna knyha) 158-160 https://surl.li/tivswb [in English].

5. Pochuieva, V. V., Sazanova L. S. (2023)/ Learning autonomy and its formation in the context of language teaching. Інноваційна педагогіка. Vol. 63, T. 2. 22-25. https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/63.2.3. [in English].

6. Hordii, O. (2021). Avtonomne navchannia u vyvchenni inozemnykh mov [Autonomous learning in the study of foreign languages]. *Aktualni pytannia vyvchennia hermanskykh, romanskykh i slovianskykh mov i literatur ta metodyky vykladannia inozemnykh mov.* 18-21. [in Ukrainian].

7. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning* (Vol. 291). New York: association press. https://books.google.com.ua/books?id=UPgTBQAAQBAJ&pg=PA4&hl=uk&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false [in English].

8. Palekha, O. (2019). Sutnist poniattia «samostiina pozaaudytorna robota» u brytanskomu naukovomu dyskursi [The essence of the concept of "self-aware work" in British scientific discourse]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*. (20). 46–53. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2019.20.171630 [in Ukrainian].

9. Pershukova, O., Nikolska, N., & Vasiukovych, O. (2022). Enhancing students' autonomy in their study of English in a nonlinguistic university. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 10(1), 58-76. 10.32919/uesit.2022.01.05 [in English].

10. Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge. file:///C:/Users/user/Downloads/10.4324_9781351031189_previewpdf.pdf [in English].

11. English for Specific Purposes. https://lnk.ua/EcGrIo9GI [in English].

12. Kuklin, O.V. Ivanova, I.V., Borovyk, T.M., Ustychenko, S.V. (2025). Stvorennia imersyvnoho seredovyshcha yak chynnyk zabezpechennia yakosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Creation of immersive environment as a factor of ensuring future specialist training quality]. *Mizhdystsyplinarni doslidzhennia skladnykh system*. 1(26). 28-43. https://doi.org/10.31392/iscs.2025.26.28 [in Ukrainian].

13. Borovyk, T.M., Ustychenko, S.V., Zalozna, T.H., Voloshchenko, O.V. (2023). Innovatsiine osvitnie seredovyshche yak instrument brendynhu [Innovative educational environment as a brandin g tool]. *Marketynh i tsyfrovi tekhnolohii*. T. 7 (1). 96-106. https://doi.org/106.10.15276/mdt.7.1.2023.7https://mail.mdt-opu.com.ua/index.php/mdt/article/view/291

14. Kühn, B., & Cavana, M. L. P. (Eds.). (2012). *Perspectives from the European language portfolio: Learner autonomy and self-assessment*. Routledge. https://lnk.ua/pDMMgbpmJ [in English].

15. Ismail, S. M., Nikpoo, I., & Prasad, K. D. V. (2023). Promoting self-regulated learning, autonomy, and self-efficacy of EFL learners through authentic assessment in EFL classrooms. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 27. https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-023-00239-z?utm_source=chatgpt.com [in English].

16. Ivanova, I. V. (2021). Sotsialno-pedahohichni peredumovy stanovlennia a rozvytku kulturolohichnoho pidkhodu [Socio-pedagogical prerequisites for the formation and development of culturological approach]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia "Pedahohika", Seriia "Psykholohiia", Seriia "Medytsyna"*. 3(3). С. 46–56. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-46-56 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

УДК 378.147:811.112.2'243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1298-1315

Рачковський Олександр Васильович кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет міського господарства ім. О.М. Бекетова, м. Харків, http://orcid.org/0000-0001-6743-3845

Шепель Олександр Віталійович старший викладач, старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет міського господарства ім. О.М. Бекетова, м. Харків, http://orcid.org/0000-0003-4581-5441

Шумейко Людмила Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет міського господарства ім. О.М. Бекетова, м. Харків, http://orcid.org/0000-0003-2410-3867

Пряницька Валентина Борисівна старший викладач, старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет імені О.М. Бекетова, м. Харків, http://orcid.org/0000-0001-6710-5227

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. *Мета статті* – теоретично обґрунтувати формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови засобами інтерактивних технологій та окреслити методичні можливості їх застосування в освітньому процесі. У статті використано такі *методи дослідження*: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення наукових джерел, термінологічний і структурно-логічний аналіз, систематизація та педагогічне моделювання. *Результати дослідження*. Уточнено, що в умовах німецькомовної підготовки цю компетентність доцільно розуміти як інтегровану здатність сприймати, продукувати й доречно використовувати німецьку мову в освітніх, міжособистісних, міжкультурних і професійно спрямованих ситуаціях спілкування. З'ясовано, що її формування потребує поєднання мовної правильності з постійною мовленнєвою практикою,

ситуативністю, активною взаємодією та комунікативно насиченим освітнім середовищем. Визначено, що інтерактивні технології мають значний потенціал у трьох взаємопов'язаних напрямах: розвитку мовленнєвих умінь, активізації комунікативної діяльності студентів і підтриманні навчальної мотивації.

Систематизовано найбільш доцільні інтерактивні технології, форми й методи роботи у процесі вивчення німецької мови, зокрема рольову взаємодію, дискусійні, проєктні, проблемно-пошукові, кооперативні, ігрові, цифрові, візуально-комунікативні, міжкультурно орієнтовані, адаптивні та AI-засоби.

Узагальнено приклади їх практичної реалізації в освітньому процесі. *Наукова новизна* полягає в систематизації інтерактивних технологій, форм і методів роботи, доцільних для розвитку мовленнєвих умінь, комунікативної активності та мотивації студентів, а також в узагальненні прикладів їх практичної реалізації.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням та експериментальною перевіркою методики формування іншомовної комунікативної компетентності студентів засобами інтерактивних технологій.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність; німецька мова; інтерактивні технології; студенти; заклад вищої освіти; мовленнєві вміння; комунікативна активність; навчальна мотивація; методика навчання іноземної мови; комунікативний підхід.

Rachkovskyi Olexandr Cand. of Techn. Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, http://orcid.org/0000-0001-6743-3845

Shepel Oleksandr, senior lecturer of the Department of Foreign Philology and Translation, O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Kharkiv, http://orcid.org/0000-0003-4581-5441

Shumeiko Ludmyla Cand. of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Kharkiv, http://orcid.org/0000-0003-2410-3867

Pryanitska Valentina senior lecturer of Department of Foreign Philology and Translation, O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Kharkiv, http://orcid.org/0000-0001-6710-5227

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Abstract. *The purpose of the article* is to provide a theoretical rationale for developing students' communicative competence in German as a foreign language through interactive technologies and to outline the methodological possibilities of their use in the educational process. The study employed the following *research methods*: analysis, synthesis, comparison, and generalisation of scholarly sources; terminological and structural-logical analysis; systematisation; and pedagogical modelling. *Results*. The study clarifies that, in the context of German language instruction, this competence should be understood as an integrated ability to comprehend, produce, and appropriately use German in educational, interpersonal, intercultural, and professionally oriented communicative situations. Its development requires a combination of linguistic accuracy, sustained communicative practice, situational learning, active interaction, and a communication-rich educational environment. Interactive technologies have considerable potential in three interrelated areas: the development of communicative skills, the enhancement of students' communicative engagement, and the maintenance of learning motivation. The study systematises the most appropriate interactive technologies, instructional formats, and teaching methods for learning German, including role-play, discussion-based, project-based, problem-solving, cooperative, game-based, digital, visual-communicative, interculturally oriented, adaptive, and AI-supported approaches. Examples of their practical implementation in the educational process are also summarised. *The novelty of the study lies* in the systematisation of interactive technologies, instructional formats, and teaching methods appropriate for developing students' communicative skills, communicative engagement, and motivation, as well as in the summarisation of examples of their practical implementation. *Further research should focus* on the development and experimental verification of a methodology for fostering students' communicative competence in German as a foreign language through interactive technologies.

Keywords: foreign language communicative competence; German as a foreign language; interactive technologies; students; higher education institution; speech skills; communicative activity; learning motivation; foreign language teaching methodology; communicative approach.

Постановка проблеми. У сучасних умовах іншомовна підготовка студентів має бути спрямована як на засвоєння лексико-граматичного матеріалу, так й передусім на формування здатності до реальної комунікації

в освітніх, професійних і міжкультурних ситуаціях. Особливої ваги це набуває у процесі вивчення німецької мови, де результативність навчання значною мірою залежить від активної мовленнєвої практики, взаємодії, мотивації та включення студентів у комунікативно значущі види діяльності. У цьому контексті інтерактивні технології мають значний дидактичний потенціал, оскільки створюють умови для діалогічного навчання, співпраці, моделювання мовленнєвих ситуацій і практичного застосування мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що у низці праць становлять дослідження, у яких розкрито сутність іншомовної комунікативної компетентності як інтегрованого результату мовної підготовки здобувачів освіти. О.Степаненко, Г.Лисак, Н.Тонконог аналізували іншомовну комунікативну компетентність як здатність ефективно використовувати мову в різних ситуаціях взаємодії, працювати в команді, виконувати соціальні ролі та підтримувати професійну комунікацію [1, с. 266-272]. O.Kyrpychenko, I.Pushchyna, Y.Kichuk, N.Shevchenko, O.Luchaninova, V.Koval (2021) досліджували структуру комунікативної компетентності у процесі навчання професійного дискурсу й довели, що її розвиток потребує системної роботи з фаховими текстами, мовленнєвими ситуаціями та інтерактивними формами взаємодії [2, с. 16-27]. M.Podoliak (2025) досліджувала методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів ветеринарних спеціальностей і наголосила на доцільності зміщення акценту з накопичення мовних знань на готовність до практичного професійного спілкування [3с. 324-330].

Другий блок охоплює дослідження, у яких іншомовна комунікативна компетентність розглядається крізь призму комунікативного та професійно орієнтованого навчання. I.Vorona, H.Klishch, H.Kitura (2024) досліджували значення інноваційних методів у професійно спрямованому навчанні іноземної мови студентів медичних закладів вищої освіти та показали, що вони сприяють розвитку мовленнєвих умінь, командної взаємодії, критичного мислення й здатності висловлювати власну думку [4, с. 120-126]. Т.Жовновач, О.Борисенко (2026) досліджували комунікативний підхід у поєднанні з інтерактивними технологіями як інструмент моделювання реальних професійних ситуацій, розвитку самостійності та мотивації студентів [5]. M.Zhumbei, N.Savchuk, H.Apelt, L.Kopchak, L.Pryimak (2023) досліджували формування іншомовної комунікативної компетентності студентів туризму в умовах змішаного навчання і дійшли висновку, що поєднання традиційного й дистанційного форматів є продуктивним за умови збереження живої вербальної комунікації [6, с. 21-34].

Третій блок репрезентують праці, присвячені інтерактивним і цифровим технологіям як засобам активізації іншомовного навчання.

M.Smyrnova, L.Afanasieva (2023) досліджували роль інтернет-технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів під час вивчення німецької мови та показали, що цифрові ресурси підвищують мотивацію, інтенсифікують самостійну роботу, підтримують індивідуалізацію навчання і покращують якість контролю знань [7, с. 105-111]. Т.Литньова (2025) досліджувала інтерактивні технології як ефективний засіб розвитку здатності студентів до іншомовної взаємодії у професійному й міжкультурному контекстах та систематизувала такі методи, як мозковий штурм, рольова гра, дискусія, проєктне навчання [8, с. 598-607]. O.Turko, T.Kravchuk, O.Kashuba, H.Navolska, I.Kutsyi (2021) досліджували використання ігрових, проєктних, інтерактивних технологій і завдань у Moodle та довели ефективність їх комплексного застосування для формування іншомовних умінь у студентів немовних спеціальностей [9, с. 443-457].

Четвертий блок пов'язаний із розширенням спектра цифрових інструментів і персоналізованих моделей навчання. M.Bilak (2025) досліджувала можливості ресурсів штучного інтелекту у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів і наголосила на їх потенціалі в персоналізації навчання, розвитку письма, говоріння, критичного мислення та медіаграмотності [10, с. 65-71]. І.Бейгер (2025) досліджувала використання технологій штучного інтелекту для попередження міжмовної інтерференції під час вивчення англійської мови після німецької та показала ефективність автоматизованого виявлення помилок і створення персоналізованих вправ [11]. І.Брюховецька, Г.Захарова, Ю.Силенко (2025) досліджували потенціал перевернутого, адаптивного та мобільного навчання в умовах цифрової трансформації освіти [12, с. 332-350], а Т.Цегельник, Г.Захарова, Ю.Силенко (2024) узагальнили можливості Moodle, Google Classroom, LearningApps, Wordwall, Kahoot, Miro, Padlet та інших цифрових засобів у відкритому освітньому середовищі [13, с. 30-34]. Ці праці суттєво розширюють методичну базу дослідження інтерактивних технологій у вищій школі.

П'ятий блок становлять дослідження, дотичні саме до німецькомовної підготовки. А.Соломаха (2020) досліджувала застосування цифрових і мультимедійних технологій у процесі формування іншомовної граматичної компетенції на матеріалі німецької мови та систематизувала онлайн-ресурси відповідно до лексико-граматичних тем і видів мовленнєвої діяльності [14, с. 121-135]. В.Свиридюк (2025) досліджувала методичну систему формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи та обґрунтувала цілісну систему вправ, завдань і контрольно-оцінювального інструментарію

[15]. У сукупності ці праці засвідчують, що німецька мова вже входить у поле сучасних методичних пошуків, однак найчастіше увага зосереджується на окремих компонентах підготовки, самостійній роботі або часткових цифрових засобах.

Окремий блок формують праці, у яких розкрито потенціал нетрадиційних інтерактивних форматів. В.Лучкевич (2023) досліджувала дизайн-мислення як інноваційний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів і показала його значення для розвитку емпатії, креативності, критичного мислення та співпраці в умовах змодельованого реального спілкування [16, с. 281-285]. А.Колісніченко (2024) досліджувала роль менеджменту навчальної діяльності на уроках іноземної мови та визначила симуляції, ігрові практики й цифрові завдання як ефективні форми підтримки комунікативної активності [17, с. 34-41]. Ю.Силенко (2024) [18, с. 68-76], а також О.Самойленко, О.Міршук, Ю.Силенко (2023) досліджували індивідуалізацію навчання, тьюторинг і відкритий освітньо-науковий простір як умови суб'єктної взаємодії, партнерства та побудови індивідуальної освітньої траєкторії, що є методично значущим і для іншомовної підготовки студентів [19, с. 83-89].

Отже, аналіз наукових праць засвідчує, що сучасні дослідження достатньо переконливо обґрунтовують значення комунікативного підходу, інтерактивних методів, цифрових ресурсів, змішаного навчання, штучного інтелекту та персоналізованих моделей у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

Водночас більшість праць зосереджені або на англійській мові, або на окремих аспектах іншомовної підготовки, тоді як проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення саме німецької мови засобами інтерактивних технологій ще не дістала цілісного теоретичного узагальнення. Недостатньо систематизованими залишаються також конкретні інтерактивні технології, форми і методи роботи та приклади їх комплексної реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови засобами інтерактивних технологій та окреслити методичні можливості їх застосування в освітньому процесі. **Цілями статті** визначено: 1) проаналізувати наукові підходи до розуміння іншомовної комунікативної компетентності; 2) уточнити особливості її формування у процесі вивчення німецької мови студентами; 3) визначити можливості інтерактивних технологій у розвитку мовленнєвих умінь, комунікативної активності та навчальної мотивації; 4) систематизувати найбільш доцільні інтерактивні

технології, форми й методи роботи; 5) узагальнити приклади їх практичної реалізації в освітньому процесі.

Методологічною базою дослідження є підходи: *компетентнісний* дає змогу розглядати іншомовну комунікативну компетентність як інтегрований результат мовної підготовки студента; *комунікативний* акцентує увагу на практичному використанні німецької мови в реальних або наближених до реального спілкування ситуаціях; *діяльнісний* забезпечує розгляд інтерактивних технологій як засобу активної мовленнєвої взаємодії; *особистісно орієнтований* враховує індивідуальні особливості, потреби та навчальну мотивацію студентів; *системний* дає можливість цілісно розглядати процес формування іншомовної комунікативної компетентності у взаємозв'язку її компонентів, форм, методів і засобів навчання. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, порівняння й узагальнення наукових джерел, термінологічний і структурно-логічний аналіз, систематизація та педагогічне моделювання, що дали змогу уточнити сутність іншомовної комунікативної компетентності, визначити можливості інтерактивних технологій і узагальнити приклади їх практичної реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці іншомовну комунікативну компетентність переважно розглядають як інтегровану здатність особистості ефективно використовувати іноземну мову в різних ситуаціях спілкування. Її зміст не обмежується знанням лексики й граматики, а охоплює вміння сприймати й продукувати висловлювання, взаємодіяти з іншими, добирати мовні засоби відповідно до ситуації, виявляти готовність до комунікації та діяти в навчальному, соціальному і професійному середовищі. У сучасних дослідженнях наголошується також на багатокомпонентному характері цього явища, що поєднує мовний, мовленнєвий, соціокультурний, мотиваційний і діяльнісний аспекти.

У контексті нашого дослідження *іншомовну комунікативну компетентність студентів у процесі вивчення німецької мови* доцільно розуміти як інтегровану здатність сприймати, продукувати й доречно використовувати німецьку мову в освітніх, міжособистісних, міжкультурних і професійно спрямованих ситуаціях спілкування. Таке розуміння охоплює мовні знання, мовленнєві вміння, навички взаємодії, мотиваційну готовність до спілкування та здатність обирати мовні засоби відповідно до комунікативного наміру і конкретних умов комунікації. Саме таке трактування є вихідним для подальшого розкриття особливостей її формування засобами інтерактивних технологій.

Отже, розуміння іншомовної комунікативної компетентності як інтегрованої здатності до результативної іншомовної взаємодії дає підстави

перейти до уточнення особливостей її формування у процесі вивчення німецької мови студентами. Формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі вивчення німецької мови студентами має низку особливостей, зумовлених як специфікою самої мови, так і умовами навчання у закладі вищої освіти. *Насамперед ідеться про потребу поєднання мовної правильності з практичною спрямованістю спілкування*.

У німецькій мові важливе значення мають точність граматичного оформлення висловлювання, дотримання порядку слів, уживання артиклів, відмінкових форм, часових конструкцій і лексичної сполучуваності.

Водночас зосередження лише на мовній формі не забезпечує комунікативного результату, тому навчання має бути організоване так, щоб мовні знання відразу включалися в мовленнєву практику.

Особливість формування цієї компетентності полягає також у тому, що *німецька мова має вивчатися не як система ізольованих правил, а як засіб реальної взаємодії в освітніх, побутових, міжкультурних і професійно орієнтованих ситуаціях*. Для студентів важливо не тільки засвоїти мовний матеріал, а й навчитися ставити запитання, аргументувати думку, підтримувати діалог, реагувати на репліки співрозмовника, розуміти усне й письмове мовлення, а також добирати мовні засоби відповідно до конкретної ситуації спілкування. Саме тому формування іншомовної комунікативної компетентності у німецькій мові передбачає постійний взаємозв'язок рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Ще однією важливою особливістю є необхідність створення комунікативно активного освітнього середовища. За умов вищої школи результативність навчання зростає тоді, коли студенти залучені до діалогічної взаємодії, виконують ситуативні завдання, працюють з автентичними текстами, обговорюють реальні або наближені до реального життя теми. У такому разі німецька мова сприймається не як абстрактна навчальна дисципліна, а як інструмент спілкування, пізнання й професійного самовираження. Це особливо важливо для підтримання навчальної мотивації, подолання мовленнєвої скутості та поступового переходу від відтворення зразків до самостійного висловлювання.

У контексті нашого дослідження доцільно виходити з того, що формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у німецькій мові є поетапним процесом, який охоплює засвоєння мовних засобів, розвиток мовленнєвих умінь, набуття досвіду комунікативної взаємодії, формування впевненості у спілкуванні та готовності використовувати мову в різних ситуаціях. Саме тому навчання німецької мови має поєднувати системність, практичну спрямованість, міжкультурний зміст і активну участь студентів у мовленнєвій діяльності.

Зазначені особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі вивчення німецької мови зумовлюють потребу звернення до таких освітніх засобів, які забезпечують активну мовленнєву практику, взаємодію та особистісну залученість студентів. Саме цим пояснюється доцільність розгляду можливостей інтерактивних технологій у розвитку мовленнєвих умінь, комунікативної активності та навчальної мотивації. Інтерактивні технології мають значні можливості у розвитку мовленнєвих умінь студентів, оскільки переводять навчання з площини відтворення мовного матеріалу в площину практичного використання мови. У процесі вивчення німецької мови це особливо важливо, оскільки дає змогу поєднати засвоєння граматично й лексично точних структур із практикою їх уживання в реальних або наближених до реального спілкування ситуаціях.

Вагомою є роль інтерактивних технологій і в розвитку комунікативної активності студентів. На відміну від традиційного пояснювально-відтворювального навчання, інтерактивна організація занять орієнтує студента на участь у діалозі, співпрацю, обмін думками, реакцію на висловлювання інших і спільне розв'язання комунікативних завдань. Для навчання німецької мови це означає можливість системно включати студентів у мовленнєву взаємодію, де мова функціонує як засіб спілкування, а не лише як об'єкт вивчення. Не менш важливими є можливості інтерактивних технологій у підтриманні й посиленні навчальної мотивації. Окремо слід відзначити, що сучасні інтерактивні технології розширюють можливості персоналізації навчання. Отже, можливості інтерактивних технологій у процесі вивчення німецької мови виявляються у трьох взаємопов'язаних напрямах (рис. 1)

Рис. 1. Взаємопов'язані напрями реалізації інтерактивних технологій у навчанні німецької мови

[авторська розробка]

Саме тому їх використання доцільно розглядати як важливу умову результативного формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Визначені можливості інтерактивних технологій дають підстави перейти до систематизації найбільш доцільних форм, методів і засобів роботи, які можуть бути ефективно використані у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у німецькій мові.

У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у німецькій мові доцільно використовувати такі інтерактивні технології, форми й методи роботи, які забезпечують активну мовленнєву взаємодію, ситуативність, співпрацю та практичне застосування мовного матеріалу.

Т.Литньова (2025) наголошує на ефективності дискусії, рольової гри, проєктного навчання та мозкового штурму як засобів створення автентичного комунікативного середовища [8, с. 598-607].

M.Smyrnova, L.Afanasieva (2023) підкреслюють значення інтернет-технологій і цифрових ресурсів у підвищенні мотивації, активізації пізнавальної діяльності та розширенні мовленнєвої практики студентів під час вивчення німецької мови [7, с. 105-111].

O.Turko, T.Kravchuk, O.Kashuba, H.Navolska, I.Kutsyi (2021) [9, с. 443-457], а також Т.Цегельник, Г.Захарова, Ю.Силенко (2024) доводять доцільність комплексного поєднання інтерактивних, проєктних, ігрових і цифрових засобів навчання [13, с. 30-34].

Розглянемо інтерактивні технології формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у німецькій мові (табл. 1).

Таблиця 1

Інтерактивні технології, форми й методи роботи у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови

Інтерактивна технологія	Форми й методи роботи	Дидактичні можливості
Рольова взаємодія	рольова гра, ситуативний діалог, інсценізація	формує говоріння, реакцію на репліку, мовленнєву спонтанність, уміння діяти в ситуації спілкування
Дискусійні технології	дискусія, міні-дебати, круглий стіл, обговорення проблемного питання	розвиває аргументацію, логіку висловлювання, вміння підтримувати діалог і полілог

Інтерактивна технологія	Форми й методи роботи	Дидактичні можливості
Проєктне навчання	індивідуальний або груповий проєкт, презентація, захист результатів	поєднує мовленнєву практику з пошуком, аналізом і представленням інформації; розвиває співпрацю
Проблемно-пошукові методи	мозковий штурм, аналіз ситуації, пошук рішень, кейс	активізує мислення, стимулює мовленнєву ініціативу, вчить добирати мовні засоби відповідно до завдання
Кооперативне навчання	робота в парах, малих групах, взаємо-навчання, спільне редагування	розвиває взаємодію, відповідальність за спільний результат, уміння слухати й домовлятися
Ігрові технології	мовні ігри, вікторини, квести, командні змагання	підвищують інтерес, динамізують заняття, сприяють запам’ятовуванню лексики й граматичних структур
Цифрові інтерактивні ресурси	онлайн-вправи, мультимедійні завдання, інтерактивні картки, хмари слів	забезпечують наочність, індивідуалізацію, повторення й самоконтроль
Змішане та перевернуте навчання	попереднє опра-цювання матеріалу, онлайн-обговорення, аудиторне застосування	вивільняє час для комунікації на занятті, посилює самостійну роботу, дає змогу диференціювати навчання
Платформене навчання	Moodle, Google Classroom, Google Forms	дозволяє організувати системну самостійну роботу, тестування, зворотний зв’язок і накопичення матеріалів
Візуально-комунікативні технології	ментальні карти, цифрові дошки, постери, інфографіка	допомагають структурувати лексику, планувати висловлювання, візуалізувати зміст
Міжкультурно орієнтовані інтерактивні практики	порівняльне обговорення, культурний коментар, аналіз комунікативних норм	розвивають доречність мовлення, розуміння культурного контексту, міжкультурну чутливість

Інтерактивна технологія	Форми й методи роботи	Дидактичні можливості
Адаптивні та AI-засоби	персоналізовані вправи, автоматизований зворотний зв'язок, мовні підказки	підтримують індивідуальний темп навчання, допомагають відпрацьовувати помилки, посилюють самостійну практику

[авторська розробка на основі проаналізованих праць]

Подана в таблиці 1 систематизація дає змогу узагальнити найбільш доцільні інтерактивні технології, форми й методи роботи, що можуть бути використані у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у німецькій мові. Для конкретизації їх методичного потенціалу доцільно навести приклади практичної реалізації в освітньому процесі, зокрема типи завдань, вправ і навчальних ситуацій, спрямованих на розвиток говоріння, аудіювання, читання, письма, взаємодії та навчальної мотивації студентів.

Одним із найрезультативніших засобів є рольова взаємодія, оскільки вона поєднує відпрацювання мовного матеріалу з його використанням у змодельованих ситуаціях спілкування. Наприклад, під час вивчення теми «Unterwegs in der Stadt» доцільно застосовувати вправу «Am Bahnhof», де студенти з'ясовують час відправлення потяга, вартість квитка, номер колії та пересадки. У межах теми «Gesundheit» ефективною є рольова гра «Beim Arzt», спрямована на відпрацювання лексики скарг, запитань і рекомендацій. Для теми «Beruf und Karriere» доцільно використовувати ситуацію «Vorstellungsgespräch», у якій студенти готують самопрезентацію та відповідають на запитання роботодавця. Для розвитку аргументованого мовлення доцільними є дискусійні технології. Після вивчення теми «Soziale Netzwerke» можна організувати обговорення «Soziale Netzwerke: Vorteile oder Risiken?», використовуючи вправи на добір аргументів, мовні кліше згоди й незгоди та короткі тексти для формування позиції. У межах теми «Umweltschutz» ефективними є міні-дебати, що розвивають уміння висловлювати думку, реагувати на репліки співрозмовника, уточнювати, заперечувати й підсумовувати. Проєктне навчання поєднує іншомовну практику з пошуком, відбором і представленням інформації. Наприклад, у межах теми «Deutschland kennenlernen» студенти можуть виконувати мініпроєкт «Bundesländer Deutschlands», готуючи матеріал про федеральні землі та презентуючи його у формі усного виступу, постера або цифрової дошки. У темі «Studium und Beruf» доцільним є проєкт «Studieren in Deutschland», що передбачає аналіз сайтів університетів, умов вступу й

особливостей студентського життя. Такі завдання розвивають монологічне мовлення, уміння структурувати висловлювання та відповідати на запитання.

Проблемно-пошукові методи доцільно використовувати для активізації мовленнєвої ініціативи студентів. Прикладом є кейс «Eine Reise nach Deutschland planen», у межах якого потрібно обговорити маршрут, транспорт, проживання та бюджет. Інший варіант – завдання «Wohnungssuche für einen Studenten», де студенти аналізують оголошення, обирають найкращий варіант і пояснюють свій вибір. Ефективним є також мозковий штурм, наприклад: «Was braucht man für ein erfolgreiches Studium in Deutschland?». Такі форми роботи спонукають до аргументації, узгодження рішень і спільного пошуку відповіді. Кооперативне навчання реалізується через роботу в парах і малих групах. Ефективними є вправи з інформаційною прогалиною, коли студенти обмінюються відсутніми даними про подію, маршрут або розклад, а також спільне складання діалогу, взаєморедагування тексту чи підготовка усного повідомлення на теми «Mein Studium», «Mein Arbeitstag», «Gesunde Ernährung». Такі завдання розвивають і мовленнєві вміння, і навички взаємодії. Ігрові та цифрові інтерактивні технології доцільно використовувати для актуалізації, закріплення й повторення матеріалу. Для тем «Essen», «Freizeit», «Reisen» можна застосовувати вікторини у Kahoot, вправи на відповідність у LearningApps, лексичні картки у Quizlet, завдання на впорядкування реплік у Wordwall. Для розвитку граматичних навичок доцільними є вправи на вживання артиклів, дієслівних форм, порядку слів, заповнення пропусків і трансформацію конструкцій. Такі інструменти забезпечують швидкий зворотний зв'язок, підвищують інтерес до навчання та підтримують самостійну практику. У межах змішаного або перевернутого навчання частину матеріалу варто виносити на попереднє самостійне опрацювання, а аудиторний час використовувати для комунікації. Наприклад, перед заняттям студенти переглядають коротке відео або читають текст, а на занятті обговорюють зміст, складають діалоги, порівнюють подану інформацію з власним досвідом. Такий формат особливо доцільний для тем «Alltag», «Studium», «Freizeit», «Arbeit und Beruf», оскільки посилює мовленнєву практику.

Візуально-комунікативні засоби також мають значний потенціал. Студенти можуть створювати ментальні карти до тем «Mein Tagesablauf», «Reisen», «Gesundheit», лексико-смислові схеми, постери чи інфографіку про мовленнєвий етикет, студентське життя в Німеччині або особливості німецьких свят. Це допомагає структурувати лексику, логічно організовувати висловлювання та візуально підтримувати комунікацію. Окрему

групу становлять міжкультурно орієнтовані інтерактивні практики. Під час вивчення теми «Feste und Traditionen» студенти можуть порівнювати традиції України та Німеччини, обговорювати особливості мовленнєвої поведінки, аналізувати формули ввічливості та правила етикету. Доцільними є вправи на культурний коментар, підготовку мініповідомлень і парних діалогів з урахуванням норм німецькомовного середовища. Це сприяє формуванню не лише мовленнєвої правильності, а й комунікативної доречності. Перспективними є також адаптивні та AI-засоби, особливо для індивідуалізації навчання. Їх можна використовувати для добору вправ відповідно до рівня студента, створення діалогових ситуацій, аналізу письмових робіт, самоперевірки та повторення помилок.

Наприклад, студенти можуть писати короткий електронний лист німецькою мовою з подальшим автоматизованим коментарем або продовжувати діалог за змодельованою ситуацією. За умови методично виваженого використання такі засоби підтримують індивідуальну траєкторію навчання і самостійну мовленнєву практику.

Отже, практична реалізація інтерактивних технологій у навчанні німецької мови має спиратися на поєднання ситуативних, дискусійних, проєктних, кооперативних, цифрових і міжкультурно орієнтованих форм роботи. Саме така організація освітнього процесу забезпечує активне включення студентів у мовленнєву діяльність і створює умови для результативного формування іншомовної комунікативної компетентності.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови засобами інтерактивних технологій. Уточнено її сутність як інтегрованої здатності доречно використовувати німецьку мову в освітніх, міжособистісних, міжкультурних і професійно спрямованих ситуаціях. Показано, що її формування потребує поєднання мовної правильності з активною мовленнєвою практикою, ситуативністю та комунікативно насиченим освітнім середовищем. Визначено, що інтерактивні технології сприяють розвитку мовленнєвих умінь, комунікативної активності й навчальної мотивації студентів. Систематизовано найбільш доцільні інтерактивні технології, форми й методи роботи та узагальнено приклади їх практичної реалізації, що дає підстави розглядати їх як важливу умову результативного формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі вивчення німецької мови. **Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що систематизовано інтерактивні технології, форми й методи роботи, найбільш доцільні для розвитку мовленнєвих умінь, комунікативної активності та навчальної мотивації студентів; узагальнено приклади їх комплексної практичної реалізації в освітньому процесі.

Практичне значення дослідження. Подані матеріали можуть слугувати основою для розроблення практичних занять, комунікативних вправ, рольових ситуацій, дискусійних завдань, мініпроєктів, змішаних форматів навчання, а також для оновлення навчально-методичного забезпечення дисциплін з німецької мови. **Перспективи подальших наукових розвідок** убачаємо в розробленні й експериментальній перевірці методики формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови засобами інтерактивних технологій.

Література:

1. Степаненко О., Лисак Г., Тонконог Н. Формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 77. С. 266-272. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-36

2. Kyrpychenko O., Pushchyna I., Kichuk Y., Shevchenko N., Luchaninova O., Koval V. "Communicative Competence Development in Teaching Professional Discourse in Educational Establishments *". International Journal of Modern Education and Computer Science(IJMECS).* 2021. Vol. 13. Issue. 4. P.p. 16-27. DOI: https://doi.org/10.5815/ijmecs.2021.04.02

3. Podoliak M. Main methodological approaches to the formation of foreign language communicative competence of veterinary students. *Humanities Science Current Issues.* 2025. Vol. 2. Issue. 86. P.p. 324–330. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-51

4. Vorona I. I., Klishch H. I., Kitura H. Ya. The importance of innovative methods of a professional foreign language teaching in the formation of communicative competence in students of higher medical educational institutions. *Медична Освіта.* 2024. Vol. (4). P.p. 120–126. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.4.14487

5. Жовновач Т. А., Борисенко О. І. Комунікативний підхід і інтерактивні технології як ефективний інструмент викладання англійської мови у вищій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. Вип. 26. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18525498

6. Zhumbei M., Savchuk N., Apelt H., Kopchak L., Pryimak L. International Experience in Formation of Foreign Language Communicative Competence in Tourism Students in the Context of Blended Learning. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences.* 2023. Vol. 26. Issue. 1. P.p. 21–34. DOI: https://doi.org/10.5782/.kjhss.2023.21.34

7. Smyrnova M. L., Afanasieva L. V. Über die Rolle der Internettechnoogien im Prozess der bildung der kommunikativen Fremdsprachenkompetenz der studierenden (aus der Deutschstundenerfahrung). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 18(86). С. 105–111. DOI: https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-18(86)-105-111

8. Литньова Т. В. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів засобами інтерактивних технологій: теоретико-методичний аспект. *Перспективи та інновації науки.* 2025. Вип. 53. С. 598–607. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-598-607.

9. Turko O., Kravchuk T., Kashuba O., Navolska H., Kutsyi I. The Latest Tools for the Formation of Foreign Language Communicative Competence of Students of Non-language Specialties. *Arab World English Journal*. 2021. Vol. 12. Issue. 1. P.p. 443-457. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.29

10. Bilak M. Application of artificial intelligence resources in the formation of students' foreign language communicative competence during english language classes. *Mountain School of Ukrainian Carpaty.* 2025. Vol. (32). P.p. 65–71. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.32.65-71

11. Бейгер І. Попередження лексичної інтерференції у навчанні студентів англійської мови після німецької із використанням технологій штучного інтелекту. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 25. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18025954

12. Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти.* 2025. Вип. 2 (103). С. 332-350. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21

13. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 5 (225). С. 30-34. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926

14. Соломаха А. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов (на прикладі німецької мови). *Електронне наукове фахове видання "відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*. 2020. Вип. 8. С. 121–135. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.11

15. Свиридюк В. П. Методична система формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук за спец. 13.00.02 – Теорія та методика навчання (іноземна мова). Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2025. 681 с. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/7645 (дата звернення: 09.03.2026)

16. Лучкевич В. Дизайн-мислення у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 70. том 2. С. 281-285. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-42

17. Колісніченко А. Роль менеджменту навчальної діяльності на уроках іноземних мов у формуванні іншомовної комунікативної компетентності в учнів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. Вип. 1 (29). С. 34–41. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305086

18. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. Vol. 10. Issue.1. P.p. 68-76. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68

19. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 5 (213). С. 83-89. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838

References:

1. Stepanenko, O., Lysak, H., & Tonkonoh, N. (2024). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Formation of foreign language communicative competence in higher education students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current Issues of the Humanities*, (77), 266-272. https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-36 [in Ukrainian]

2. Kyrpychenko, O., Pushchyna, I., Kichuk, Y., Shevchenko, N., Luchaninova, O., & Koval, V. (2021). Communicative competence development in teaching professional discourse in educational establishments. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS),* 13(4), 16-27. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2021.04.02 [in English]

3. Podoliak, M. (2025). Main methodological approaches to the formation of foreign language communicative competence of veterinary students. *Humanities Science Current Issues*, 2(86), 324-330. https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-51 [in English]

4. Vorona, I. I., Klishch, H. I., & Kitura, H. Ya. (2024). The importance of innovative methods of a professional foreign language teaching in the formation of communicative competence in students of higher medical educational institutions. *Medychna osvita - Medical Education*, (4), 120-126. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.4.14487 [in English]

5. Zhovnovach, T. A., & Borysenko, O. I. (2026). Komunikatyvnyi pidkhid i interaktyvni tekhnolohii yak efektyvnyi instrument vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli [Communicative approach and interactive technologies as an effective tool for teaching English in higher education]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky - Pedagogical Academy: Scientific Notes,* (26). https://doi.org/10.5281/zenodo.18525498 [in Ukrainian]

6. Zhumbei, M., Savchuk, N., Apelt, H., Kopchak, L., & Pryimak, L. (2023). International experience in formation of foreign language communicative competence in tourism students in the context of blended learning. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 26(1), 21-34. https://doi.org/10.5782/.kjhss.2023.21.34 [in English]

7. Smyrnova, M. L., & Afanasieva, L. V. (2023). Über die Rolle der Internettechnoogien im Prozess der Bildung der kommunikativen Fremdsprachenkompetenz der Studierenden (aus der Deutschstundenerfahrung) [On the role of Internet technologies in the process of developing students' foreign language communicative competence (from the experience of teaching German)]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohiia" - Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series,* 18(86), 105-111. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-18(86)-105-111 [in German]

8. Lytnova, T. V. (2025). Rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii: Teoretyko-metodychnyi aspekt [Development of students' foreign language communicative competence by means of interactive technologies: Theoretical and methodological aspect]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky - Prospects and Innovations of Science*, (53), 598-607. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-598-607 [in Ukrainian]

9. Turko, O., Kravchuk, T., Kashuba, O., Navolska, H., & Kutsyi, I. (2021). The latest tools for the formation of foreign language communicative competence of students of non-language specialties. *Arab World English Journal,* 12(1), 443-457. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.29 [in English]

10. Bilak, M. (2025). Application of artificial intelligence resources in the formation of students' foreign language communicative competence during English language classes. *Mountain School of Ukrainian Carpaty,* (32), 65-71. https://doi.org/10.15330/msuc.2025.32.65-71 [in English]

11. Beiher, I. (2025). Poperedzhennia leksychnoi interferentsii u navchanni studentiv anhliiskoi movy pislia nimetskoi iz vykorystanniam tekhnolohii shtuchnoho intelektu [Prevention of lexical interference in teaching students English after German using artificial intelligence technologies]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky - Pedagogical Academy: Scientific Notes,* (25). https://doi.org/10.5281/zenodo.18025954 [in Ukrainian]

12. Briukhovetska, I., Zakharova, H., & Sylenko, Yu. (2025). Rol pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity [The role of pedagogical technologies in the professional training of future specialists in the conditions of digital transformation of education]. *Problemy osvity - Problems of Education*, 2(103), 332-350. https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21 [in Ukrainian]

13. Tsehelnyk, T., Zakharova, H., & Sylenko, Yu. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu seredovyshchi ZVO pry pidhotovtsi maibutnoho pedahoha [Potential of using digital technologies in the educational environment of a higher education institution in training a future teacher]. *Molod i rynok - Youth and Market*, 5(225), 30-34. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926 [in Ukrainian]

14. Solomakha, A. (2020). Zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii dlia formuvannia inshomovnoi hramatychnoi kompetentsii u protsesi rannoho navchannia inozemnykh mov (na prykladi nimetskoi movy) [Application of digital technologies for the formation of foreign language grammatical competence in the process of early foreign language learning (on the example of German)]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu - Open Educational E-Environment of Modern University*, (8), 121-135. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.11 [in Ukrainian]

15. Svyrydiuk, V. P. (2025). Metodychna systema formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv nimetskoi movy pid chas samostiinoi roboty [Methodological system for developing intercultural foreign language communicative competence of future teachers of German during independent work] [Doctoral dissertation, Kyiv National Linguistic University]. http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/7645 [in Ukrainian]

16. Luchkevych, V. (2023). Dyzain-myslennia u formuvanni inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv [Design thinking in the formation of students' foreign language communicative competence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current Issues of the Humanities*, 70(2), 281-285. https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-42 [in Ukrainian]

17. Kolisnichenko, A. (2024). Rol menedzhmentu navchalnoi diialnosti na urokakh inozemnykh mov u formuvanni inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovoi shkoly [The role of classroom management in foreign language lessons in the formation of foreign language communicative competence in primary school students]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia - Problems of Modern Teacher Training*, 1(29), 34-41. https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305086 [in Ukrainian]

18. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10(1), 68-76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68 [in English]

19. Samoilenko, O. A., Mirshuk, O. Ye., & Sylenko, Yu. V. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitno-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of a specialist in the context of modern realities of the open educational and scientific space of a higher education institution]. *Molod i rynok - Youth and Market*, 5(213), 83-89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838 [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

УДК 82.09:821.111-343(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1316-1326

Ревуцька Світлана Казимирівна кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри філології та перекладу, Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету, Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0002-8969-1295

Кащенко Софія Артемівна студентка 2 курсу групи ФЛ-24, Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету, Кривий Ріг

Удовіченко Ганна Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології та перекладу, Навчально-наукового інституту економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського Криворізького національного університету, Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0003-3731-0857

АНГЛІЙСЬКІ НАРОДНІ КАЗКИ ЯК ЖАНРУ ФОЛЬКЛОРУ

Анотація. У статті досліджено умови формування й особливості англійської народної казки як фольклорного жанру та окреслено їх класифікацію. Визначено, що народна казка є одним із найдавніших жанрів усної народної творчості, яка передавалася з покоління в покоління. У них втілювалося уявлення людей про явища природи, стосунки в родині і суспільстві, духовні цінності народу. Народним казкам притаманно: колективний характер, символізм, особлива структура, проста й образна мова, а також функції (дидактична, соціальна, естетична тощо).

З'ясовано, що у науковому обігу послуговуються двома термінами на позначення англійської народної казки: «folk tales» і «fairy tales».

З'ясовано, що англійські народні казки вирізняються характерним колоритом, який формувався під впливом культурних, соціальних та історичних подій Британії. В них переплітаються англосаксонські, норманські та кельтські мотиви, які надають творам унікального стилю та змісту. Англійські казки показують ментальність і традиції англійського народу, відображають особливі художні риси, які виділяють їх на тлі інших європейських фольклорних традицій. Народні казки стали своєрідним дзеркалом епохи, відображаючи уявлення людей про світ, моральні цінності та прагнення до справедливості. Це знайшло своє відображення у

класифікації, образах, сюжетах і тематиці народних казок. Казки передавалися з покоління в покоління, зберігаючи основні сюжети, мотиви та образи, водночас набуваючи нових рис відповідно до історико-культурних змін. У класифікації і визначенні особливостей вагома роль відіграє сюжет, змістове навантаження з відповідними функціями й тематика казкового тексту. Так, науковці виокремлюють чотири типи найпопулярніших англійських казок: побутові казки, казки про тварин, казки-легенди й чарівні казки. Останні є найбільш поширеними. Завдяки глибокому зв'язку з історико-культурними факторами, англійські казки не лише зберегли свою актуальність, але й стали важливою частиною світової літературної спадщини.

Ключові слова: англійська народна казка, жанр казки, класифікація казок, чарівне оповідання, казковий герой.

Revutska Svitlana PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of Philology and Translation, Mykhailo Tuhan-Baranovskyi Educational and Scientific Institute of Economics and Trade of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0002-8969-1295

Kashchenko Sofia 2nd year student of group FL-24, Mykhailo Tuhan-Baranovskyi Educational and Scientific Institute of Economics and Trade of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih

Udovichenko Hannah, Associate Professor, Department of Philology and Translation, Mykhailo Tuhan-Baranovskyi Educational and Scientific Institute of Economics and Trade of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0003-3731-0857

ENGLISH FOLK TALES AS A GENRE OF FOLKLORE

Abstract. The article examines the conditions for the formation and characteristics of English folk tales as a folklore genre and outlines their classification. It has been determined that folk tales are one of the oldest genres of oral folk art, passed down from generation to generation. They embody people's ideas about natural phenomena, family and social relationships, and the spiritual values of the people. Folk tales are characterised by their collective nature, symbolism, unique structure, simple and figurative language, as well as their functions (didactic, social, aesthetic, etc.).

It has been established that two terms are used in scientific discourse to refer to English folk tales: 'folk tales' and 'fairy tales'.

It has been established that English folk tales are distinguished by their characteristic colour, which was formed under the influence of cultural, social and historical events in Britain. They intertwine Anglo-Saxon, Norman and Celtic motifs, which give the works a unique style and content. English tales reveal the mentality and traditions of the English people and reflect special artistic features that distinguish them from other European folklore traditions. Folk tales have become a kind of mirror of the era, reflecting people's ideas about the world, moral values and the pursuit of justice. This is reflected in the classification, images, plots and themes of folk tales. Tales were passed down from generation to generation, preserving the main plots, motifs and images, while acquiring new features in line with historical and cultural changes. The plot, content with corresponding functions, and theme of the fairy tale text play an important role in classification and definition of characteristics. Thus, scholars distinguish four types of the most popular English fairy tales: domestic tales, animal tales, legendary tales, and magical tales. The latter are the most common. Thanks to their deep connection with historical and cultural factors, English fairy tales have not only retained their relevance but have also become an important part of the world's literary heritage.

Keywords: English folk tale, fairy tale genre, classification of fairy tales, magical story, fairy tale hero.

Постановка проблеми. Народні казки представляють собою один з найдавніших жанрів фольклору, які виконують виховну, морально-етичну та світоглядну функції. Казки відображають народні уявлення про добро і зло, справедливість, чесність, а також покарання за гординю та підступність. Англійські народні казки вирізняються характерним колоритом, який формувався під впливом культурних, соціальних та історичних подій Британії. В англійських казках переплітаються англосаксонські, норманські та кельтські мотиви, які надають творам унікального стилю та змісту.

Англійські казки показують ментальність і традиції англійського народу, відображають особливі художні риси, які виділяють їх на тлі інших європейських фольклорних традицій. Багато сюжетів і мотивів англійських народних казок лягли в основу театральних п’єс, кінематографічних проєктів, сучасних літературних творів та анімаційних адаптацій. Образи таких персонажів, як Джек із казки «Jack and the Beanstalk», три поросяти з «The Three Little Pigs» або Дік Віттінгтон із твору «Dick Whittington and His Cat», продовжують надихати митців сучасності.

Аналіз досліджень. Англійська народна казка у науковій літературі здебільшого представлена у межах вивчення фольклорного жанру (В. Демецька, А. Воловик, В. Гнатюк, О. Задорожна). Певні лінгвістичні

аспекти розглянуто у працях Н. Бачинської, О. Мартинець та ін. О. Івашків зазначає, що наразі серед дискурсивних структур «найменш дослідженими залишаються казкові тексти» [4; с. 430], тож питання щодо вивчення розвитку і формування особливостей англійських народних казок як специфічного жанру фольулору, їх типізації є актуальним.

Мета. У межах цього дослідження ставимо за мету дослідити умови формування й особливості англійської народної казки як фольклорного жанру та окреслити їх класифікацію.

Виклад основного матеріалу. Народна казка є одним із найдавніших жанрів усної народної творчості, яка передавалася з покоління в покоління, збагачуючись новими деталями та образами. Вона виникла як спосіб відображення світогляду, уявлень про природу, суспільство та моральні цінності. Народна казка відображає ментальні особливості нації: «саме народна казка найповніше віддзеркалює особливості національного самоусвідомлення народу в динамічному розвитку свого стилістично маркованого мовлення» [6; С. 200]. Казки відіграють важливу роль у житті людей і передачі досвіду між поколіннями, оскільки вони є не лише засобом розваги, а й інструментом морального виховання, засобом комунікації поколінь.

Однією з ключових особливостей народної казки є її колективний характер. На відміну від авторських творів, казка є сукупністю спільної творчості багатьох поколінь. Кожен оповідач міг додати до казки свої деталі, адаптувати його до сучасних умов, ситуації, при цьому зберігаючи основний зміст. О. Задорожна відзначає цю подвійність жанру: «Водночас казки відзначаються національними особливостями, відображають спосіб життя народу, його працю і побут, природні умови, а також індивідуальні риси виконавця–оповідача» [4; С. 172]. Структура народної казки складається з чітких елементів. Зазвичай казка починається із традиційного зачину, який налаштовує слухача на сприйняття чарівної або повчальної історії. Далі йде розвиток подій, у якому головний герой стикається з труднощами або випробуваннями. Основа казки насичена розповідями про вигадані ситуації та явища, які сприймаються ніби реальні. Кульмінацією стає момент, коли герой долає перешкоди, а розв’язка підводить підсумок і закріплює мораль казки.

Особливістю народних казок, на думку науковців, є також символізм. Персонажі казок часто є узагальненими образами, які уособлюють певні людські характери. Наприклад, сміливий і чесний герой завжди перемагає підступного злодія або жадібного правителя. Чарівні предмети, фантастичні істоти та магічні перетворення також мають символічне значення і відображають вірування та уявлення народу [3; С. 57-59]. Мова народної

казки відзначається простотою та образністю. Використання повторів, епітетів, порівнянь та гіпербол підсилює емоційний вплив на слухача. До того ж, у казках часто з'являються сталі вирази та фразеологізми, які є характерними для певної місцевості. Завдяки цьому казка наповнена яскравим національним колоритом.

Важливою рисою народної казки є її дидактична функція. У персонажах і змістовому наповненні втілюються основні моральні принципи, духовні цінності, що передаються з покоління в покоління: порядність, чуйність, працелюбність, повага до старших, справедливість. Казки допомагають дітям сформувати уявлення про добро і зло, навчитися оцінювати вчинки героїв та робити відповідні висновки. Також слід відзначити соціальну функцію казок. Вони часто відображали реальні проблеми суспільства, висміювали несправедливість, жадібність та зло. Народ через казки виражав свої погляди на життя, сподівання та мрії. Досить помітно це простежується в соціально-побутових казках, в яких розповідається про типові життєві ситуації та проблеми простих людей. Як зазначає В. Гнатюк, «у казках переховалися й останки міфів, і первісні погляди правні та воєнні, і погляди людей на природу та відносини до неї» [2; С. 350]. Казки також виконували естетичну функцію, розвиваючи у слухачів художній смак, уяву та творче мислення. Барвисті описи природи, яскраві характеристики персонажів, захопливі сюжети та напружені моменти робили казки цікавими та захопливими для слухачів різного віку.

Народна казка є не лише джерелом розваги, а й важливим засобом збереження та передачі культурної спадщини. Вона відображає світогляд народу, його моральні цінності, історичний досвід та естетичні вподобання. Дослідження народних казок дозволяє глибше зрозуміти духовне багатство нації та її культурні традиції.

Цікаво, що в англійському фольклорі не існує єдиного визначення жанру казки, адже послуговуються двома поширеними термінами на позначення цього жанру: «folk tales» (народні оповідання) і «fairy tales» (чарівні оповідання). Це пояснюється різними тлумаченнями сутності казки у наукових працях. Так, С. Томпсон витлумачує «folk – tales» як широке поняття, яким можуть позначатися будь-які усні форми народних оповідань, що відповідно може позначати і казку. Натомість другий термін «fairy tales» більш відбиває змістове навантаження казки. М. Йеарслі вважає доречним використання обох термінів [1; С. 144]

Розвиток англійського казкового жанру тісно пов'язаний з історичними та культурними подіями, які відбувалися в Англії протягом століть. Так як, народна казки є дзеркалом життєвого шляху та досвіду окремого народу, вона зберегла у своїх сюжетах всі соціальні, політичні та культурні

зміни. Спираючись на книгу «The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre» (2012), яка була написана фольклористом та перекладачем Джеком Зайпсом, можна прослідити тісний взаємозв'язок між культурним продуктом та епохою, в якій даний твір був створений. За думкою вченого, казки формуються під впливом певних соціальних норм, а іноді протестом до певних ідеологій та принципів, що дозволяє Дж. Зайпсу розглядати казковий жанр як динамічне явище, що постійно змінюється [11]. Натомість ми маємо змогу простежити формування казкового жанру в Англії через декілька історико-культурних аспектів.

Одним із найдавніших джерел англійських казок є міфологія та язичницькі вірування. До прийняття християнства англійці поклонялися природним силам та вірили в існування духів, фей, гоблінів і велетнів. Ці персонажі стали невід'ємною частиною казкового фольклору. Феї та чарівники у казках часто символізували сили природи, а магічні перетворення відображали давні вірування у чудеса. Казки, такі як «Jack and beanstalk» або «Tom Tit Tot», сповнені елементами давньої міфології, що свідчить про їхню глибоку культурну спадщину.

Значний вплив на англійський казковий жанр мало норманське завоювання 1066 року. Після приходу норманів в Англію відбулося змішання культур та фольклорних традицій. Французькі та скандинавські легенди переплітalися з місцевими переказами, що призвело до появи нових казкових сюжетів. У цей період з'явилися історії про лицарів, доблесних героїв та чарівних істот. Легенди про короля Артура та лицарів Круглого столу стали популярними серед простого люду, а мотиви героїчної боротьби і вірності стали основою багатьох казок. Після прийняття християнства в Англії в VI столітті відбулися значні зміни у змісті народних казок. Християнські ідеї добра, милосердя та покарання за зло стали ключовими мотивами багатьох творів. Чудесні перетворення і магічні втручання у казках часто сприймалися як прояв Божої волі. Також значного поширення набули легенди про святих та праведників, які в народній інтерпретації набули казкового забарвлення. Християнські цінності формували моральний аспект казок і підкреслювали перевагу добра над злом.

На розвиток казкового жанру вплинули також і соціально-економічні зміни в Англії. У середньовіччі більшість населення становили селяни, які стикалися з важкими умовами життя. Це знайшло відображення в казках, де часто головними героями були бідняки, які завдяки своїй кмітливості та чесності здобували перемогу над сильнішими та заможними супротивниками. Казки на зразок «Puss in Boots» та «The Simpleton» містять елементи соціальної сатири та відображають народне прагнення до справедливості. Казка «Puss in Boots» Шарля Перро, зображує бідняка-млинаря, який за

допомогою хитрощів та свого кота одержує високий соціальний статус. Ця казка підкреслює важливість зовнішнього вигляду в тогочаснім суспільстві.

У XVI-XVII століттях з розвитком друкарства багато народних казок було записано та видано у вигляді збірників. Це сприяло збереженню та поширенню фольклорної спадщини. Одним із найвідоміших збірників англійських казок став «The Golden Legend» Вільяма Кекстона, який включав численні казкові сюжети. Водночас казки продовжували існувати в усній формі, передаючись від одного покоління до іншого. Завдяки цій подвійній традиції казковий жанр зберігав свою автентичність, попри зміни у суспільстві. Політичні події також знайшли своє відображення в англійських народних казках. Періоди воєн, соціальних потрясінь та народних повстань формували уявлення про справедливість і героїзм. Так, історії про Робіна Гуда, який захищав бідних від жорстоких феодалів, стали символом боротьби за соціальну рівність. У таких казках втілювалося прагнення простого народу до незалежності та свободи, надаючи їм надію на справедливість та перемогу добра над злом.

Англія завжди була відкритою до культурного обміну, що також вплинуло на розвиток казкового жанру. Контакти з іншими європейськими країнами, торгівля та подорожі сприяли проникненню нових сюжетів та мотивів у народну творчість. Арабські, індійські та східно-азійські казки часто переосмислювалися та адаптувалися до англійської культури. Наприклад, казка «Aladdin and the Magic Lamp» в англійському варіанті отримала свої особливості, що відповідали місцевим уявленням про добро і зло. Як зазначає дослідниця R.Hillenbrand, англомовні версії східних казок пристосовувалися до очікувань британської аудиторії, відображаючи водночас як інтерес до екзотики, так і культурні рамки своєї епохи [8].

На розвиток англійського казкового жанру мали вплив історичні події, соціально-економічні умови та культурні чинники. Народні казки стали своєрідним дзеркалом епохи, відображаючи уявлення людей про світ, моральні цінності та прагнення до справедливості. Завдяки глибокому зв'язку з історико-культурними факторами, англійські казки не лише зберегли свою актуальність, але й стали важливою частиною світової літературної спадщини.

У науковій літературі підіймається питання класифікацію англійських народних казок. Згідно системи класифікації розробленою фінським фольклористом Анті Аарне у 1910 році під назвою «Verzeichnis der Märchentypen» («Перелік типів казок»), кожному виду казки було присвоєний певний номер, який відповідає окремим сюжетним шаблонам. Залежно від тематики, змісту, функцій та основного задуму англійські народні казки можна поділити на кілька основних груп: чарівні казки (ATU

300–749), побутові казки (ATU 850–999), казки про тварин (ATU 1–299) та казки-легенди (ATU 1000+).

Чарівні казки є найпоширенішим жанром англійського фольклору. Вони насичені фантастичними елементами, чарівними перетвореннями та магічними пригодами. У чарівних казках часто діють феї, чаклуни, велетні та інші міфічні створіння, які допомагають або перешкоджають головному герою. Центральною темою таких казок є боротьба між добром і злом, де головний герой долає труднощі за допомогою своєї кмітливості, хоробрості та відданості. Одним із найвідоміших прикладів англійської чарівної казки є «Jack and the beanstalk», де хлопчик Джек, подолавши небезпеку, отримує винагороду за свою сміливість та рішучість. Згідно з К. Бріггсом, у казці «Jack and the beanstalk» зображено тему боротьби з велетнем та магічними силами, що є характерно для багатьох британських народних казок. Магічні предмети та чарівні сили відіграють ключову роль у розв'язанні конфлікту, підкреслюючи ідею справедливості та перемоги добра над злом [7].

Феї, мудрі порадники, чарівні предмети часто забезпечують підтримку героям, тим самим допомагають їм подолати складні часи. Чарівні помічники , як правило, з'являються у відповідь на хороші вчинки головного героя, підкреслюючи значення милосердя та співчуття. Наприклад, у казці «Cinderella» фея-хрещена допомагає головній героїні здійснити свою мрію, що символізує винагороду за терпіння та доброту. Чарівні мечі, дзеркала, кільця та скатертини-самобранки є символами сили, влади або захисту. У казці «Jack and the Magic Sword» головний герой отримує меч, який допомагає йому перемогти ворогів. Інколи такі магічні предмети наділяють персонажа не лише надсилою, а й символізують мудрість, знання або моральну чистоту.

Окрема троль в таких казках відведене персонажам-помічникам, що володіють чарівними здібностями, силами чи можливостями. Ці персонажі часто втілюють сили добра, які винагороджують героїв за їхню чесність, доброту та сміливість. У казці «Cinderella» фея-хрещена допомагає головній героїні потрапити на бал, підкреслюючи ідею, що терпіння і доброта обов'язково будуть винагороджені. Також вони нерідко перевіряють моральні якості героя, пропонуючи їм вибір між легким шляхом і духовно-правильним, але складним рішенням. Негативні персонажі в англійських народних казках часто представлені в образах злих чаклунів, велетнів, жадібних королів або заздрісних мачух. Вони уособлюють руйнівні сили, які прагнуть завадити герою досягти своєї мети. Так, велетень із казки «Jack and beanstalk» виступає символом перешкод, які трапляються на шляху до своєї мети, а замок на хмарах і є тією самою недосяжною метою, яку можна досягнути виключно за допомогою сил та старанності.

В англійських народних казках також часто зустрічаються чарівні перетворення, які символізують внутрішні зміни героя або героїні. Зло може бути покаране через перетворення в тварину, а добро – відзначене поверненням до людської подоби. У казці «Beauty and the Beast» чудовисько, яке виявило доброту та любов, перетворюється на прекрасного принца, що свідчить про важливість внутрішньої краси та духовного зростання.

Побутові казки є особливо важливою частиною англійської фольклорної традиції. Вони відображають повсякденне життя простих людей, зображуючи типові життєві події, соціальні відносини та побутові дилеми. Головні герої таких казок зазвичай є звичайними селянами, ремісниками чи слугами, які за допомогою свого розуму, хитрості та кмітливості долають труднощі. Побутові казки часто мають гумористичний або сатиричний характер, висміюючи людські вади, а саме жадібність, дурість чи марнославство. Наприклад, у казці «Jack the Giant Killer» показано, як звичайна людина, використовуючи свою кмітливість, може перехитрити сильніших суперників. Такі казки не лише розважають, а й несуть моральний урок, навчаючи слухачів життєвої мудрості.

Казки про тварин займають особливе місце в англійській фольклорній традиції. У цих казках тварини наділені людськими вміннями, наприклад, здатність говорити, роздумувати та діяти раціонально. Через алегоричні образи тварин казки передають глибокі моральні уроки та висвітлюють різні аспекти людської поведінки. Цю їх особливість відзначила T. Shiukashvili («Folk tales as genre in Georgian and English folklore»), стверджуючи, що антропоморфні образи в англійських та грузинських казках часто виступають символами добра і зла: «It discusses the anthropomorphic figures as a symbol of evil and kindness» [9; С 33]. Саме через такі образи казки ілюструють моральні якості та передають слухачеві або читачеві певні цінності – чесність, розсудливість, працьовитість або, навпаки, жадібність і легковажність. Лисиця, заєць, вовк або інші персонажі тваринного світу часто уособлюють такі риси характеру: хитрість, сміливість, дурість чи лукавство. Яскравим прикладом є казка «The three little pigs», де підкреслюється важливість працьовитості, передбачливості та відповідальності. Такі казки спрямовані на виховання дітей, навчаючи їх моральних принципів та відповідальної поведінки.

Казки-легенди є ще одним важливим жанром англійського фольклору, які поєднують у собі реальні події, історичних персонажів та фантастичні елементи. Легенди часто розповідають про героїчні подвиги, боротьбу зі злом та захист слабких. Центральними персонажами казок-легенд є благородні лицарі, відважні герої або народні захисники. Одним із найвидатніших героїв англійських легенд є історія «Robin Hood» легендарний

розбійник, який відбирав багатства у багатих і роздавав бідним. Історії про Робіна Гуда стали символом боротьби за соціальну справедливість та допомогу знедоленим. Інший приклад — легенди про короля Артура та лицарів Круглого столу, які уособлюють відданість, честь і лицарську доблесть. Такі казки не лише звеличують героїчні вчинки, а й формують у слухачів почуття патріотизму та моральної відповідальності.

Згодом ця класифікація була покращена за допомогою Стита Томпсона, який у 1928 році переклав і допрацював фінську систему Анті-Аарне, пізніше у 1961 році видав Aarne-Thompson classification system з розширеним списком сюжетів, зокрема для казок Африки, Азії та США. Проте, у 2004 році класифікація була переглянута вченим Гансом-Йоргом Утер, який прибрав застарілу інформацію, а також створив єдину сучасну класифікацію The Aarne–Thompson–Uther Index (ATU-Index), яку й сьогодні використовують дослідники. Він зазначав: «the new edition contains not only a revision of existing tale types but also the integration of numerous types from oral and literary traditions from around the world» [10; С.7]. Оновлена класифікація містить понад 2500 типів казок, серед яких є вже розглянуті вище (чарівні, побутові, про тварин, легенди, тощо).

Висновки. Англійські народні казки є важливою складовою фольклорної спадщини англійського народу, на специфіку яких вплинули соціально-історичні умови країни. Це знайшло своє відображення у класифікації, образах, сюжетах і тематиці народних казок. Казки передавалися з покоління в покоління, зберігаючи основні сюжети, мотиви та образи, водночас набуваючи нових рис відповідно до історико-культурних змін. У класифікації і визначенні особливостей вагома роль відіграє сюжет, змістове навантаження з відповідними функціями й тематика казкового тексту. Так, науковці виокремлюють чотири типи найпопулярніших англійських казок: побутові казки, казки про тварин, казки-легенди й чарівні казки. Останні є найбільш поширеними.

Література

1. Волкова С.В. Використання компаративного підходу до аналізу моральної проблематики українських та англійських фольклорних творів. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». № 39 (2005). С.141-144

2. Гнатюк В. Народна казка як відображення світогляду народу. Український фольклор. Наукова думка, 2008. 350 с.

3. Демецька В., Воловик А. Символіка центру в жанрі казки та специфіка її відтворення у перекладі . *Молодий вчений*. 2019. № 6(70). С. 57–60.

4. Задорожна О.В. Характеристики казки як своєрідного жанру народної творчості. *Наукові записки НУОА. Філологічні науки*, 2012. С.172-174.

5. Івашків О.В. Особливості англомовного казкового дискурсу. *Наукові записки. Сер.:Філологічні науки.* 2011. Випуск 96 (1). С. 429-432.

6. Попадинець М.В Аспекти лінгводидактичного аналізу жанрово-композиційної системи чарівної української казки. Вісник науки та освіти 2024. №3(21)2024. С. 196-207.
7. Briggs, K. M. A Dictionary of British Folk-Tales in the English Language. London: Routledge. 1970. 596 p.
8. Hillenbrand R. Islamic Art and the West. New Haven. Yale University Press, 2005. 312 p.
9. Shiukashvili T. Folk tales as genre in Georgian and English folklore (2019). International Journal of Social Sciences, 2(1), P.33- 37
10. Uther, Hans-Jörg. The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. 3 vols. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 2004. 622 p.
11. Zipes, J. The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre. Princeton University Press. 2012. 256 p.

References:

1. Volkova, S.V. (2005). Vykorystannia komparatyvnoho pidkhodu do analizu moralnoi problematyky ukrainskykh ta anhliiskykh folklornykh tvoriv [Using a comparative approach to analyse moral issues in Ukrainian and English folklore]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works 'Pedagogical Sciences'*, 39, 141-144
2. Hnatiuk, V. (2008). *Narodna kazka yak vidobrazhennia svitohliadu narodu. Ukrainskyi folklor [Folk tales as a reflection of the worldview of a people. Ukrainian folklore*.]. Naukova dumka [in Ukrainian].
3. Demetska, V., Volovyk, A. (2019). Symvolika tsentru v zhanri kazky ta spetsyfika yii vidtvorennia u perekladi [Symbolism of the centre in the fairy tale genre and the specifics of its reproduction in translation]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 6(70), 57–60
4. Zadorozhna, O.V. (2012). Kharakterystyky kazky yak svoieridnoho zhanru narodnoi tvorchosti [Characteristics of fairy tales as a unique genre of folk art.]. *Naukovi zapysky NUOA. Filolohichni nauky – Scientific Notes of the National University of Arts. Philological Sciences*, 172-174 [in Ukrainian]
5. Ivashkiv, O.V. (2011). Osoblyvosti anhlomovnoho kazkovoho dyskursu [Features of English-language fairy tale discourse]. *Naukovi zapysky. Ser.:Filolohichni nauky – Features of English-language fairy tale discourse*, 96 (1), 429-432 [in Ukrainian]
6. Popadynets, M.V. (2024). Aspekty linhvodydaktychnoho analizu zhanrovo-kompozytsiinoi systemy charivnoi ukrainskoi kazky [Aspects of linguistic and pedagogical analysis of the genre and compositional system of magical Ukrainian fairy tales]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 3(21), 196-207 [in Ukrainian]
7. Briggs, K. M. (1970). A Dictionary of British Folk-Tales in the English Language. London: Routledge [in English]
8. Hillenbrand, R. (2005). Islamic Art and the West. New Haven. Yale University Press [in English]
9. Shiukashvili, T. (2019). Folk tales as genre in Georgian and English folklore International *Journal of Social Sciences*, 2(1), 33- 37 [in English]
10. Uther, Hans-Jörg. (2004). T*he Types of International Folktales: A Classification and Bibliography*. 3 vols. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia [in English]
11. Zipes, J. (2012). *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton University Press [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.112.2'42:[659.1:615.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1327-1338

Самаріна Вікторія Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-1794-4879

Тризна Валерія Євгеніївна здобувачка першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри романо-германської філології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0008-7427-8909

МАНІПУЛЯТИВНА СТРАТЕГІЯ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ РЕКЛАМНОМУ МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ДРУКОВАНОЇ РЕКЛАМИ БЕЗРЕЦЕПТУРНИХ ПРЕПАРАТІВ)

Анотація. Статтю присвячено аналізу маніпулятивних стратегій у німецькомовному медичному рекламному дискурсі на матеріалі друкованої реклами безрецептурних лікарських засобів (OTC-препаратів).

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі медичної реклами в сучасному інформаційному просторі та необхідністю осмислення механізмів мовного впливу на споживача в умовах поєднання комерційних інтересів із вимогами етичної й правової відповідальності. У центрі уваги перебуває рекламний дискурс як різновид інституційної комунікації, що поєднує інформативну, персуазивну та регулятивну функції, а також його гібридна природа, зумовлена взаємодією вербальних і візуальних компонентів.

Дослідження спрямоване на виявлення мовних, стилістичних і прагматичних засобів, за допомогою яких у рекламі OTC-препаратів формується позитивний образ продукту, знижується рівень критичного сприйняття інформації реципієнтом і конструюється довіра до бренду. Особливу увагу приділено аналізу прихованих механізмів психологічного впливу, що реалізуються через апеляцію до емоцій, страхів і ціннісних орієнтацій споживача, а також через залучення соціального та експертного авторитету. Показано, що медичний рекламний дискурс поєднує раціональні аргументи у вигляді клінічних даних, числових показників і посилань на рекомендації фахівців з емоційними апеляціями до відчуття безпеки, контролю над власним здоров'ям і прагнення до підвищення якості життя.

У межах дослідження проаналізовано маніпулятивні прийоми на морфологічному, лексико-семантичному, стилістичному та синтаксичному рівнях. Установлено, що особливу роль відіграють позитивно-оцінні прикметники та прислівники, лексеми узагальненого значення, що апелюють до базових цінностей адресата, персоніфіковані звернення, імперативні конструкції й еліптичні висловлення, які підсилюють динаміку повідомлення та стимулюють швидке прийняття рішення. Окреслено правовий і етичний контекст функціонування медичної реклами в Німеччині, що впливає на формулювання тверджень про ефективність і безпечність препаратів. Аналіз прикладів друкованої реклами OTC-препаратів засвідчує, що маніпулятивний потенціал реалізується через поєднання раціональних доказів з емоційними стимулами та композиційною організацією тексту, яка створює ілюзію наукової обґрунтованості й об'єктивності.

Ключові слова: рекламний дискурс, медичний рекламний дискурс, маніпулятивні стратегії, мовні засоби впливу.

Samarina Viktoriia Viktorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romance and Germanic Philology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-1794-4879

Tryzna Valeriia Yevheniivna First-year student of the second (master's) level of higher education of the Department of Romance and Germanic Philology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0008-7427-8909

MANIPULATIVE STRATEGY IN GERMAN-LANGUAGE MEDICAL ADVERTISING DISCOURSE (BASED ON PRINT ADVERTISEMENTS FOR OVER-THE-COUNTER MEDICINES)

Abstract. The article is devoted to the analysis of manipulative strategies in German-language medical advertising discourse based on printed advertisements for over-the-counter (OTC) medicines. The relevance of the study is determined by the growing role of medical advertising in the modern information space and the need to understand the mechanisms of linguistic influence on consumers in the context of combining commercial interests with the requirements of ethical and legal responsibility. The focus is on advertising discourse as a type of institutional communication that combines informative, persuasive and regulatory functions, as well as its hybrid nature, determined by the interaction of verbal and visual components.

The study aims to identify linguistic, stylistic and pragmatic means used in OTC drug advertising to create a positive image of the product, reduce the level of critical perception of information by the recipient and build trust in the brand. Particular attention is paid to the analysis of hidden mechanisms of psychological influence, which are implemented through appeals to the emotions, fears and value orientations of the consumer, as well as through the involvement of social and expert authority. It is shown that medical advertising discourse combines rational arguments in the form of clinical data, numerical indicators, and references to expert recommendations with emotional appeals to feelings of security, control over one's own health, and the desire to improve quality of life.

The study analyses manipulative techniques at the morphological, lexical-semantic, stylistic and syntactic levels. It was found that positive evaluative adjectives and adverbs, lexemes of generalised meaning that appeal to the basic values of the addressee, personified appeals, imperative constructions and elliptical expressions play a special role in enhancing the dynamics of the message and stimulating quick decision-making. The legal and ethical context of medical advertising in Germany, which influences the formulation of statements about the efficacy and safety of drugs, is outlined. An analysis of examples of print advertising for OTC drugs shows that manipulative potential is realised through a combination of rational evidence with emotional stimuli and the compositional organisation of the text, which creates the illusion of scientific validity and objectivity.

Keywords: advertising discourse, medical advertising discourse, manipulative strategies, linguistic means of influence.

Постановка проблеми. У сучасному медійному просторі німецькомовна реклама безрецептурних препаратів активно поширюється в друкованих і спеціалізованих медичних ресурсах, формуючи уявлення споживачів про здоров'я, хворобу та способи лікування. Рекламні тексти поєднують інформативність із переконливим впливом, створюючи відчуття довіри та впевненості в ефективності засобу.

Прихований вплив реалізується через мовні та комунікативні засоби, що може спричиняти некритичне сприйняття інформації та хибні уявлення про безпечність або терапевтичну цінність препаратів. Це підкреслює потребу в системному лінгвістичному аналізі маніпулятивних стратегій німецькомовного медичного рекламного дискурсу та способів їх мовної реалізації, особливо з огляду на зростання ролі реклами у формуванні медичних уявлень у сучасному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські дослідження рекламного дискурсу демонструють стійкий інтерес до проблем мовного

впливу та організації рекламних текстів. Зокрема, М. І. Карпік і Р. П. Івасюк аналізують маніпулятивні стратегії у німецькомовній рекламі, показуючи способи формування переконливого потенціалу повідомлення та спонукання адресата до дії [1].

У працях А. А. Наконечної увага зосереджується на імпліцитному смисловому рівні рекламних текстів, демонструючи, як непрямі мовні засоби підсилюють персуазивний ефект реклами [2].

Важливе місце в сучасних дослідженнях посідає також проблематика медичного рекламного дискурсу. Так, О. А. Цупікова та А. І. Авраменко акцентують увагу на мовних чинниках формування довіри до рекламованого продукту та конструюванні позитивного образу засобів лікування [3]. Лінгвопрагматичний аспект фармацевтичної реклами в німецькомовному просторі висвітлюють Г. Лапа та А. Семисюк, простежуючи взаємозв'язок між комунікативними намірами рекламодавця та моделями мовного впливу на потенційного споживача [4].

Мета статті – виявлення та систематизація маніпулятивних стратегій у німецькомовному медичному рекламному дискурсі на матеріалі друкованої реклами безрецептурних препаратів, а також аналіз мовних засобів, які забезпечують переконливість і вплив на адресата.

Виклад основного матеріалу. У сучасній лінгвістиці рекламний дискурс розглядається як особливий тип інституційної комунікації, що поєднує інформування адресата та прагматичну мету впливу. Він виступає як комунікативна подія, вербалізована у формі агітаційно-пропагандистського тексту, що спрямована на мотивування колективного адресата до споживання товарів і послуг [5, с. 8].

У цьому контексті реклама як соціально-комунікативне явище постає у вигляді спеціально організованого інформаційного повідомлення про особу, товари, послуги або суспільний рух, яке поширюється в друкованих, рукописних, усних або графічних форматах, спонсорується рекламодавцем і має на меті збільшення обсягів продажу, розширення клієнтури, отримання голосів або суспільної підтримки [6, с. 48].

Основна мета сучасної реклами полягає у тому, щоб всіма засобами впливати на прагматичну сферу споживачів та спонукати того, хто слухає, певним чином модифікувати свою поведінку [7, с. 27]. У межах такого впливу експліцитними та/або імпліцитними засобами створюється видимість (уявність) вибору, яка згодом нейтралізується стратегіями аргументації та сугестії [5, с. 8]. Поряд із цим, реклама як тип дискурсу здатна формувати стиль життя, впливати на структуру мови та вербальної комунікації, змінюючи спосіб, у який люди сприймають і використовують мову у повсякденному житті [8].

Особливо цікавою є гібридна природа рекламного дискурсу, яка поєднує текстові та візуальні елементи, зокрема іконічний компонент у взаємодії з мовними засобами – маркою, слоганом, заголовком та основним текстом [9, с. 8]. При цьому, як зазначає Т. А. Безугла, у німецькомовних рекламних текстах з частковою креолізацією можливі автосемантичні відношення між вербальними та іконічними компонентами, тобто зображення може існувати автономно від вербального контексту [10].

Характерні риси рекламного тексту доцільно розглядати з урахуванням кількох взаємопов'язаних параметрів, зокрема екстралінгвістичних чинників, що визначають добір мовних засобів, структуру та обсяг повідомлення залежно від комунікативної ситуації й цільової аудиторії. Не менш значущим є об'єкт реклами, адже семантичні особливості мовних одиниць відображають специфіку товару чи послуги та формують зміст рекламного тексту.

Значення мають також когнітивні умови сприйняття повідомлення, які впливають на формування позитивного образу об'єкта реклами. Використання образів широко відомих і значущих імен, які співвідносяться з реальними особистостями, подіями і предметами, сприяє більшої переконливості висловлюваної думки [11, с. 85]. Окрему роль відіграє його семіотичний характер, де різні типи знаків взаємодіють між собою та з об'єктом номінації, створюючи єдиний комунікативний простір сприйняття.

Важливими є також види та функції реклами: інформування, переконання та нагадування. Вони реалізуються через економічну, інформаційну, комунікативну, персуазивну, естетичну та освітню функції, які забезпечують ефективність рекламного впливу через комплексне поєднання вербальних і візуальних засобів [12]. Оскільки основною властивістю реклами є її комунікативна спрямованість, призначена для активного мовного співробітництва, інтеракції адресанта і адресата, в рекламі розроблено певні мовленнєві стратегії, вживаються лінгвокультурні коди, що реалізують усі відомі прагматичні функції рекламного дискурсу [13, с. 392].

У межах рекламної комунікації поряд із відкритими персуазивними стратегіями функціонують непрямі психологічні механізми впливу, осмислення яких актуалізує звернення до поняття маніпуляції. У мовознавстві маніпуляція трактується як «здійснення шкідливого психологічного впливу на інших з корисливою метою» [14], тоді як у маркетингу та рекламній діяльності – як «вплив компанії або рекламної агенції на споживачів з метою стимулювання попиту на конкретний товар або послугу, підвищення впізнаваності бренду або збільшення лояльності споживачів» [15].

Маніпулятивний потенціал реклами реалізується через комплекс психологічних і соціальних стратегій, ефективність яких значною мірою

забезпечується мовним оформленням повідомлення. Саме вербальні засоби різних мовних рівнів формують емоційно привабливий образ продукту, структурують сприйняття інформації та спрямовують інтерпретацію адресата. У зв'язку з цим доцільно розглянути мовні механізми реалізації маніпулятивного впливу в німецькомовній рекламі на морфологічному, стилістичному, лексико-семантичному та синтаксичному рівнях.

На морфологічному рівні в німецькій рекламі особливо активно використовуються прикметники та прислівники, що описують товар чи послугу, підкреслюючи їхні позитивні властивості. Наприклад, прикметники *«innovativ», «einzigartig»* та ступені порівняння (*«besser», «am besten»*) створюють уявлення про переваги продукту, а прислівники (*«perfekt angepasst»*) підсилюють оцінність висловлення. Іменники типу *«Qualität», «Sicherheit»*, а також іменники-атрактиви (*«Rabatt», «Angebot»*) акцентують цінність товару. Дієслова-імперативи (*«probieren», «genießen»*) формують модель активної взаємодії з продуктом.

Стилістичні прийоми у німецькій рекламі спрямовані на виклик емоцій і формування асоціацій. Метафори (*«Sicherheit ist unser Kompass»*) та епітети (*«luxuriöses Erlebnis»*) підсилюють позитивну оцінку бренду, риторичні запитання (*«Wer möchte nicht entspannen?»*) залучають адресата до внутрішнього діалогу, а персоніфікація (*«Unsere Vitamine kümmern sich um Ihre Gesundheit»*) надає продукту «людських» рис і підвищує довіру до нього.

Інші стилістичні прийоми включають порівняння (*«so gut wie», «wie»*), риму, каламбур і гіперболу для посилення враження. Наприклад, реклама вітамінів може використовувати гіперболу: *«Für Energie, die den ganzen Tag anhält»*. Антитеза застосовується для створення контрасту: *«Gesund leben, stressfrei bleiben»*.

На лексико-семантичному рівні маніпуляція досягається через підбір слів із високим емоційним чи культурним потенціалом. Гендерно-орієнтована лексика стимулює увагу різних аудиторій: *«Gott»/»Göttin», «Held»/»Heldin»*, а реклама косметики може показувати сучасних, незалежних жінок або класичні образи доглянутої господині. Крім того, використовуються афоризми, прислів'я та крилаті вислови для створення асоціативної пам'яті, що полегшує запам'ятовування бренду.

На синтаксичному рівні в німецькій рекламі виділяються еліптичні та спонукальні речення, а також інверсії. Спонукальні речення стимулюють до дії: *«Probieren Sie es heute!»*, а інверсія допомагає підкреслити важливість повідомлення: *«Heute entdecken Sie Neues!»*. Такі конструкції роблять рекламний текст більш динамічним, персоналізованим і ефективним у маніпулюванні увагою споживача.

Мовні та стилістичні стратегії німецької реклами застосовуються не лише для комерційних товарів, а й у медичному дискурсі, де важливі переконливість, емоційний вплив та дотримання етичних і правових норм, оскільки предметом є продукти, що впливають на здоров'я. Реклама безрецептурних (OTC) препаратів використовує метафори, епітети, персоніфікацію, спонукальні конструкції та апеляції до емоцій, однак їх застосування має бути науково обґрунтованим і соціально відповідальним.

У Німеччині регулювання здійснюється через Heilmittelwerbegesetz (HWG), що обмежує твердження про ефективність та безпеку препаратів і гарантує правдиву інформацію для споживачів. Друкована реклама OTC-препаратів поширюється через журнали, POS-матеріали та буклети, поєднуючи текстові й візуальні засоби для комплексного впливу.

На основі принципів медичного рекламного дискурсу доцільно проаналізувати приклади німецькомовної друкованої реклами безрецептурних препаратів з аптечних брошур і газет. Матеріал охоплює десять рекламних повідомлень, у яких поєднуються інформативна, апелятивна та сугестивна функції, а також активно використовуються стратегії переконання: оцінна лексика, імперативні конструкції, персоніфікація бренду, апеляція до експертності та псевдонаукова аргументація.

Початкову групу складають рекламні тексти препаратів, орієнтованих на дітей і сімейну безпеку, де домінує стратегія формування довіри через лексику турботи, безпечності та природності. Реклама WALA Euphrasia Augentropfen вибудовується навколо ідеї м'якої допомоги навіть для немовлят: *«Ab dem Säuglingsalter. Augentröster WALA Euphrasia Augentropfen. Helfen bei geröteten, gereizten und tränenden Augen. Wir erschließen Ihnen die Heilkräfte der Natur».* Лексема *«Säuglingsalter»* одразу задає рамку максимальної безпечності, а номінація продукту *«Augentröster»* має виразно оцінно-метафоричний характер і виконує функцію позитивної персоніфікації препарату як «заспокоювача» для очей дитини. Конструкція *«Wir erschließen Ihnen die Heilkräfte der Natur»* репрезентує бренд як активного посередника між споживачем і природою, водночас використовується колективний займенник *«wir»*, що створює ефект партнерських, майже опікунських відносин. Короткі синтаксичні структури та відсутність складних термінів спрямовані на спрощене сприйняття інформації й формування відчуття доступності та надійності засобу.

Аналогічну комунікативну стратегію простежуємо в рекламі BIODERMA Atoderm Préventive: *«Atoderm Préventive. Pflege speziell für Säuglinge. – bei trockener Haut; – für Gesicht und Körper; – parabenfrei, leichter Duft, hypoallergen. WIR VERSTEHEN DIE BIOLOGIE DER HAUT».* Тут поєднується перелік раціонально орієнтованих характеристик (*«parabenfrei»,*

«hypoallergen», «für Gesicht und Körper») із емоційно забарвленою апеляцією до турботи про немовлят. Графічне виділення фрази *«WIR VERSTEHEN DIE BIOLOGIE DER HAUT»* великими літерами виконує прагматичну функцію підсилення експертності бренду. Використання дієслова *«verstehen»* у першій особі множини формує образ компанії як фахівця, що нібито глибоко «розуміє» біологічні процеси шкіри, тим самим легітимізуючи власний продукт у науковому дискурсі.

Реклама OMNI BIOTIC PANDA тяжіє до квазінаукового стилю викладу: *«Mit hochaktiven Darmsymbionten speziell für Schwangere & Babys ausgewählt. Mit vier natürlich im menschlichen Darm vorkommenden, vermehrungsfähigen Bakterienkulturen. Die Lebens- und Vermehrungsfähigkeit der Bakterien wird bis zum Mindesthaltbarkeitsdatum garantiert».* Тут активно використовується термінологічна лексика (*«Darmsymbionten», «Bakterien-kulturen», «vermehrungsfähig»*), яка створює ефект наукової достовірності. Повтор прийменникової конструкції *«mit ... mit ...»* формує ритмічну структуру рекламного тексту й водночас підкреслює перелік переваг препарату. Апеляція до гарантії (*«wird ... garantiert»*) виконує функцію усунення сумнівів у споживача та формує відчуття надійності.

Наступну групу становлять реклами, орієнтовані на активність, енергію та відновлення життєвого контролю. У рекламі B12 Ankermann спостерігаємо поєднання емоційного слогану з раціональними аргумен-тами: *«Leben, wie ich es will. Die Nr.1. Müde und erschöpft war gestern. Dank der Nr. 1 bei Vitamib-B12-Mangel. Vitamin B12: für einen gesunden Körper und starke Nerven. - Effektiv bei Vitamin-B12-Mangel; - Höchste Dosierung: 1.000 µg; - Bestätigte Wirksamkeit».* Антитеза *«war gestern»* протиставляє минулий стан втоми теперішньому активному життю, а вислів *«Leben, wie ich es will»* апелює до цінності автономії та самоконтролю. Маркер лідерства *«Die Nr.1»* виконує функцію соціального доказу, тоді як формула *«bestätigte Wirksamkeit»* стилістично імітує наукову об'єктивність.

У рекламі Zinkorotat-POS імперативні конструкції та апеляція до страху перед хворобою поєднуються з раціональним поясненням: *«Zinkorotat-POS. Genau mein zink. KEINE LUST AUF ERKÄLTUNG AN WEIHNACHTEN? Unbedingt an Zinkmangel denken. Denn ein Zinkmangel kann zu einem geschwächten Immunsystem führen»*. Риторичне запитання актуалізує емоційний досвід адресата, а імператив *«Unbedingt an Zinkmangel denken»* задає директивну модель комунікації. Причинно-наслідкова конструкція з *«denn»* надає тексту вигляду логічно вмотивованого міркування, хоча причинність подається в спрощеному вигляді.

Третю групу утворюють рекламні повідомлення, спрямовані на підвищення якості життя та емоційного комфорту. У рекламі Prospan

використано експресивно забарвлені, максимально лаконічні конструкції: *«Husten & Bronchitis? Prospan. Einfach wirksam empfehlen. Das Leben ist zu schön zum Husten».* Тут риторичне запитання виконує функцію залучення адресата, а афористичне твердження *«Das Leben ist zu schön zum Husten»* метафоризує симптом як перешкоду повноцінному життю, формуючи емоційно позитивний образ бажаного стану здоров'я.

У рекламі MOMETA HEXAL домінує стратегія перебільшеного ефекту результату: *«Heuschnupfen? Das wird Ihr Leben verändern! MOMETA – Das blaue Power-Allergiespray. Die Nr.1 jetzt rezeptfrei».* Фраза *«Das wird Ihr Leben verändern!»* є типовим прикладом гіперболізації терапевтичного ефекту. Використання англомовного елемента *«Power»* додає сучасного, «сильного» іміджу препарату, тоді як маркер лідерства *«Die Nr.1»* знову активізує стратегію соціального доказу.

Наукова легітимація та апеляція до експертності домінують у рекламі Baldriparan Magnesium: *«Probleme mit Schlaf? Magnesiummangel? Experten klären auf, was dahintersteckt und warum ein neuartiger Magnesium-Komplex jetzt in Deutschland für Aufsehen sorgt! Wundermittel Schlaf: ein Traum für die Gesundheit. Über die heilende Kraft des Schlafes und was bei Schlafproblemen wirklich helfen kann».* Риторичні запитання структурують текст як проблемно-орієнтований дискурс, а апеляція до *«Experten»* створює авторитетну рамку інтерпретації. Метафоричні сполучення *«Wundermittel Schlaf»* та *«ein Traum für die Gesundheit»* емоційно підсилюють цінність здорового сну, водночас зберігаючи псевдонаукову тональність.

Завершальну групу становлять реклами, що комбінують чітко структуровану фактографію з сугестивною мовою. У рекламі Dorithricin Halstabletten Classic використано нумерований перелік: *«3-fach stark gegen Halsschmerzen. Zur symptomatischen Behandlung der Infektionen des Mund- und Rachenraumes mit Halsschmerzen und Schluckbeschwerden. Nur Dorithricin wirkt: 1. schnell; 2. spürbar schmerzlindernd; 3. langanhaltend».* Числова організація тексту формує уявлення про системність і «повноту» дії препарату, а прислівники *«schnell», «spürbar», «langanhaltend»* задають часову й інтенсивну шкалу ефективності.

Реклама Neurexan демонструє перевагу коротких, парцельованих конструкцій: *«Entspannen am Tag. Gut schlafen in der Nacht. Wirkt schnell. Mit natürlichen Inhaltsstoffen. Macht nicht abhängig. Neurexan wirkt entspannend und sorgt für einen besseren und erholsameren Schlaf».* Така синтаксична фрагментація створює ефект динамічного, легко засвоюваного повідомлення. Акцент на *«natürliche Inhaltsstoffe»* та *«macht nicht abhängig»* апелює до страхів споживача щодо побічних ефектів і залежності, водночас формуючи образ «м'якого» та безпечного засобу.

Узагальнюючи, можна констатувати, що проаналізовані рекламні тексти демонструють системне використання лексико-синтаксичних засобів сугестії, апеляції до експертності, персоніфікації бренду, риторичних запитань та імперативних конструкцій, а також елементів псевдонаукової аргументації.

Висновки. Проведений аналіз німецькомовних рекламних текстів безрецептурних препаратів засвідчив, що провідна маніпулятивна стратегія полягає у формуванні довіри до продукту та створенні відчуття його безпечності й наукової обґрунтованості, що послаблює критичне сприйняття інформації реципієнтом. Медичний рекламний дискурс функціонує як поєднання раціоналізованих аргументів із емоційними апеляціями до відчуття безпеки, контролю над власним здоров'ям і підвищення якості життя. Маніпулятивний ефект досягається не лише мовними засобами, а й композиційною організацією тексту, що формує ілюзію об'єктивності та експертності повідомлення.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у поглибленому аналізі лінгвопрагматичних і лінгвориторичних засобів, що забезпечують ефективність маніпуляції в медичному рекламному дискурсі.

Література:

1. Карпік М. І., Івасюк Р. П. Маніпулятивна стратегія та її тактики у німецькому рекламному дискурсі. Закарпатські філологічні студії. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 1. № 24. С. 109-113.

2. Наконечна А. А. Імплікатури в німецькомовному рекламному дискурсі. Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації. 2022. С. 350-352.

3. Цупікова О. А., Авраменко А. І. Мовні засоби рекламного медичного дискурсу. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2023. № 1. С. 146-154.

4. Lapa G., Semysiuk A. Linguopragmatic features of the German-speaking pharmaceutical advertising discourse. Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. 2019. № 1. С. 37-41.

5. Самаріна В. В. Німецькомовний рекламний дискурс: прагматичний, когнітивний та лінгвостилістичний аспекти : част. дис. … кад. філол. наук : спец. 10.02.04. Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2010. 19 с.

6. Музикант В. Теорія і практика сучасної реклами. Київ, 2007. 312 с.

7. Hudetz C. I. Widerstände gegen soziale Werbung. Ein Vergleich zweier Strategien der Botschaftsvermittlung zur Reduktion von Reaktanz und Resistance. Wien: Universität Wien. 2014. 196 S.

8. Hosney M. Towards an Understanding of the Discourse of Advertising: Review of Research with Special Reference to the Egyptian Media. African Nebula. 2011. № 3. P. 25-47.

9. Кравець Т. В. Український рекламний текст в прагмалінгвістичному аспекті. Київ : Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2012. 25 с.

10. Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полікодовий лінгвопрагматичний підхід: дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.04. Харків : Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2017. 304 с.

11. Самаріна В. В., Дзюба О. В. Лінгвостилістичні засоби реалізації дискурсивних характеристик німецькомовної реклами. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2019. № 1. С. 82-87.

12. Миронов Ю. Б., Крамар Р. М. Основи рекламної діяльності: навч. посіб. Дрогобич: Посвіт, 2007. 108 с.

13. Самаріна В. В. Синергетичний підхід до дослідження німецькомовної реклами. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2018. № 164. С. 391-394.

14. Карпенко М. Суть поняття «маніпуляція», її характеристика та методи нейтралізації. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2015. № 45. С. 26-34.

15. Oldford S. Manipulation in Marketing: How It's Used, and How to Use It Ethically. https://www.entrepreneur.com/growing-a-business/manipulation-in-marketing-how-its-used-and-how-to-use-it/321611.

References:

1. Karpik, M. I., Ivasiuk, R. P. (2022). Manipuliatyvna stratehiia ta yii taktyky u nimetskomu reklamnomu dyskursi [Manipulative strategy and its tactics in German advertising discourse]. Zakarpatski filolohichni studii. Uzhhorod : Vydavnychyi dim «Helvetyka», 1 (24). 109-113. [in Ukrainian].

2. Nakonechna, A. A. (2022). Implikatury v nimetskomovnomu reklamnomu dyskursi [Implicatures in German-language advertising discourse]. Naukovyi prostir: aktualni pytannia, dosiahnennia ta innovatsii. 350-352. [in Ukrainian].

3. Tsupikova O. A., Avramenko A. I. (2023). Movni zasoby reklamnoho medychnoho dyskursu [Linguistic means of advertising medical discourse]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky, 1. 146-154. [in Ukrainian].

4. Lapa, G., Semysiuk, A. (2019). Linguopragmatic features of the German-speaking pharmaceutical advertising discourse. Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny, 1. 37-41.

5. Samarina, V. V. (2010). Nimetskomovnyi reklamnyi dyskurs: prahmatychnyi, kohnityvnyi ta linhvostylistychnyi aspekty [German-language advertising discourse: pragmatic, cognitive and linguistic-stylistic aspects] : chast. dys. … kad. filol. nauk : spets. 10.02.04. Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi universytet im. V. N. Karazina. 19. [in Ukrainian].

6. Muzykant, V. (2007). Teoriia i praktyka suchasnoi reklamy [Theory and practice of modern advertising]. Kyiv. 312. [in Ukrainian].

7. Hudetz, C. I. (2014). Widerstände gegen soziale Werbung. Ein Vergleich zweier Strategien der Botschaftsvermittlung zur Reduktion von Reaktanz und Resistance [Resistance to social advertising. A comparison of two strategies for conveying messages to reduce reactance and resistance]. Wien: Universität Wien. 196. [in German].

8. Hosney, M. (2011). Towards an Understanding of the Discourse of Advertising: Review of Research with Special Reference to the Egyptian Media. African Nebula, 3. 25-47.

9. Kravets, T. V. (2012). Ukrainskyi reklamnyi tekst v prahmalinhvistychnomu aspekti [Ukrainian advertising text in the pragmatic linguistic aspect]. Kyiv : Kyivskyi nats. un-t im. T. Shevchenka. 25. [in Ukrainian].

10. Bezuhla, T. A. (2017). Anhlo- i nimetskomovnyi reklamnyi dyskurs: polikodovyi linhvoprahmatychnyi pidkhid [English and German advertising discourse: a polycode linguistic-pragmatic approach] : dys. … kand. filol. nauk : spets. 10.02.04. Kharkiv : Kharkivskyi natsionalnyi universytet im. V. N. Karazina. 304. [in Ukrainian].

11. Samarina, V. V., Dziuba, O. V. (2019). Linhvostylistychni zasoby realizatsii dyskursyvnykh kharakterystyk nimetskomovnoi reklamy [Linguistic and stylistic means of implementing discursive characteristics of German-language advertising]. Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI». Seriia: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva, 1. 82-87. [in Ukrainian].

12. Myronov, Yu. B., Kramar, R. M. (2007). Osnovy reklamnoi diialnosti [Fundamentals of advertising]: navch. posib. Drohobych: Posvit. 108. [in Ukrainian].

13. Samarina, V. V. (2018). Synerhetychnyi pidkhid do doslidzhennia nimetskomovnoi reklamy [A synergistic approach to researching German-language advertising]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky, 164. 391-394. [in Ukrainian].

14. Karpenko, M. (2015). Sut poniattia «manipuliatsiia», yii kharakterystyka ta metody neitralizatsii [The essence of the concept of ‘manipulation’, its characteristics and methods of neutralisation]. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty, 45. 26-34. [in Ukrainian].

15. Oldford, S. (2018). Manipulation in Marketing: How It's Used, and How to Use It Ethically. Retrieved from https://www.entrepreneur.com/growing-a-business/manipulation-in-marketing-how-its-used-and-how-to-use-it/321611.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.411.21`33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1339-1353

Стацюк Роман Вікторович старший викладач кафедри східних мов Навчально-наукового гуманітарного інституту, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-1931-5144

ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНА ПАРАДИГМА ПОЕЗІЇ Б. Ш. АС-САЙЯБА В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ МОДЕРНОЇ АРАБСЬКОЇ ЛІРИКИ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний аналіз жанрово-стилістичних особливостей поезії Бадра Шакіра ас-Сайяба в контексті становлення модерної арабської лірики XX ст. Розглянуто ключові трансформації арабської поетичної традиції, що супроводжували перехід від класичних канонів аруду та моноримного віршування до концепції «вільного вірша» (الشعر الحر), який поєднує традиційні метричні й римічні структури з експериментальною варіацією строфічних форм, ритміки та композиційної організації тексту. Дослідження підкреслює складний взаємозв'язок між традицією та новаторством, який виявляється у поєднанні фольклорних мотивів, міфологічної символіки та модерних художніх стратегій. Особливу увагу приділено індивідуальному стилю ас-Сайяба, що формується через системну варіацію строф, інтонаційно-акустичні експерименти та графічну організацію тексту. Проаналізовано приклади ключових поем, таких як «Чи було кохання» («هل كان حبا؟») та «Пісня дощу» («أنشودة المطر»), які демонструють синтез класичної традиції, фольклорних структур і модерністських принципів композиції. Виявлено, що в поезії ас-Сайяба тематичний вибір безпосередньо впливає на форму: любовні та ліричні тексти тяжіють до традиційної метричної організації, тоді як патріотичні та символічні поеми експериментують з вільною композицією та авангардними поетичними прийомами. Стаття також розкриває взаємодію творчості ас-Сайяба з європейським модернізмом, зокрема символістським підходом Т.С. Еліота, і показує, як концепція безперервності історії та циклічності буття реалізується через міфологічні, символічні та архетипні структури. Застосовано архетипний метод літературної критики, що дозволяє виявити глибинні культурно-символічні моделі, вбудовані у художню свідомість поета та його поетичну практику. У роботі наголошено на значенні жанрово-стилістичних досліджень для розуміння модерної арабської поезії, особливо у контексті взаємозв'язку традиційної та

новаторської поетики, а також на ролі індивідуального стилю митця у формуванні нових художніх парадигм.

Ключові слова: Бадр Шакір ас-Сайяб, модерна арабська поезія, жанрово-стилістичний аналіз, символізм, архетип, міфологія, вільний вірш.

Statsyuk Roman Viktorovych senior lecturer of the Department of Oriental Languages of the Educational and scientific humanitarian institute of the National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-1931-5144

THE GENRE AND STYLISTIC PARADIGM OF B. SH. AL-SAYYAB'S POETRY IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF MODERN ARABIC LYRIC

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the genre and stylistic features of the poetry of Badr Shakir al-Sayyab within the context of the emergence of modern Arabic lyric poetry in the twentieth century. It examines the key transformations of the Arabic poetic tradition that accompanied the transition from the classical canons of ʿ**arūḍ** and monorhyme verse to the concept of *free verse* (الشعر الحر), which combines traditional metrical and rhyming structures with experimental variations of stanzaic forms, rhythm, and textual composition. The study highlights the complex relationship between tradition and innovation manifested in the integration of folkloric motifs, mythological symbolism, and modern artistic strategies. Particular attention is given to al-Sayyab's individual style, which is shaped through systematic variation of stanzas, intonational and acoustic experimentation, and the graphic organization of the poetic text. The article analyzes examples from key poems such as *«Was It Love?»* («هل كان حبا؟») and *«Rain Song»* («أنشودة المطر»), which demonstrate a synthesis of classical tradition, folkloric structures, and modernist compositional principles. It is shown that in al-Sayyab's poetry thematic choice directly influences form: love and lyrical texts tend toward a more traditional metrical organization, whereas patriotic and symbolic poems experiment with freer composition and avant-garde poetic techniques. The study also reveals the interaction between al-Sayyab's творчість and European modernism, particularly the symbolist approach of T.S. Eliot, and demonstrates how the concept of historical continuity and the cyclicality of existence is realized through mythological, symbolic, and archetypal structures. The research applies the archetypal method of literary criticism, which makes it possible to identify deep cultural and symbolic patterns embedded in the poet's artistic consciousness and poetic practice. The article emphasizes the importance of genre-stylistic studies for understanding modern

Arabic poetry, especially in the context of the interaction between traditional and innovative poetics, as well as the role of the author's individual style in shaping new artistic paradigms.

Keywords: Badr Shakir al-Sayyab, modern Arabic poetry, genre and stylistic analysis, symbolism, archetype, mythology, free verse.

Постановка проблеми. У сучасному літературознавстві однією з актуальних проблем залишається осмислення жанрово-стилістичних трансформацій, що відбулися в арабській поезії XX ст. в процесі переходу від класичної канонічної системи віршування до модерних поетичних форм. Цей процес супроводжувався переглядом традиційних уявлень про поетичну структуру, функції ритму, рими, композиції та образної системи. Особливої уваги потребує проблема взаємодії традиції та новаторства, яка визначила формування так званої «вільної поезії» (الشعر الحر) та суттєво змінила жанрову конфігурацію арабської лірики. У цьому контексті вагоме місце посідає творчість Бадра Шакіра ас-Сайяба – одного з ключових представників модерної арабської поезії, який відіграв визначальну роль у становленні нових поетичних форм і стилістичних моделей. Його поезія репрезентує складний синтез класичної арабської поетичної традиції, фольклорних елементів, міфологічних мотивів та модерністських художніх пошуків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання становлення модерної арабської поезії, зокрема питання жанру та стилю, привертали увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Ю.М. Кочубей [1; 2] окреслив історико-літературні передумови розвитку арабської поезії XX ст., зокрема в Іраку, визначивши соціокультурні чинники трансформації традиційних форм та проаналізував походження поезії «вільного вірша» як результат переосмислення класичної системи аруда. M.M. Badawi [3] подає широкий історичний контекст модернізації арабської поезії, окреслюючи перехід від класичних форм до нових поетичних моделей і підкреслюючи взаємозв'язок культурних трансформацій із жанровими та стильовими змінами. Систематизацію поетичних форм, включно з верлібром, здійснив A. Abbas [4], що створює теоретичну опору для аналізу жанрових і структурних особливостей творчості ас-Сайяба, а архетипний підхід Н. Фрая [5] дозволяє тлумачити поетичні тексти як продукти глибинної міфологічної структури, що особливо цінно для дослідження символіки у віршах поета.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз жанрово-стилістичних особливостей поезії Бадра Шакіра ас-Сайяба у контексті становлення модерної арабської лірики, зокрема з'ясувати роль традиційних поетичних

форм, нових версифікаційних моделей, символіки та міфологічних структур у формуванні індивідуального поетичного стилю митця.

Виклад основного матеріалу. Проблематика жанру в сучасній арабській літературі характеризується значною складністю та багатовимірністю, що зумовлено низкою історико-літературних і теоретичних чинників. Насамперед слід зважати на те, що у процесі її тривалого розвитку вагому роль відігравала система традиційних, усталених жанрових форм, притаманних передусім літературам Сходу. Ці форми, сформовані в межах класичної поетичної традиції, упродовж століть виконували нормативну функцію і значною мірою визначали способи художнього мислення. Водночас у сучасній літературно-критичній думці відсутній універсальний критерій жанрової класифікації. Дослідники, як правило, спираються передусім на змістові характеристики творів, однак водночас враховують композиційні особливості, поетикальні параметри та конкретно-історичні умови функціонування літератури в певний період. За таких обставин надзвичайно складно визначити своєрідний інваріант художнього твору або ж окреслити ідеальний тип жанрової моделі.

Художня творчість, що увібрала елементи різних культур і синтезувала їх у нових естетичних конфігураціях, часто виходить за межі усталених жанрових моделей, істотно трансформуючи їх. Мінливість жанрових форм безпосередньо пов'язана з конкретно-історичними умовами розвитку літератури. Якщо представники класицизму наполягали на збереженні жанрової чистоти та нормативності, то модерністська естетика піддала критиці жорстку регламентованість змісту й форми, тоді як постмодернізм виявляє схильність до свідомого змішування жанрів і руйнування традиційних кордонів між ними.

Стиль як мистецтво доцільного добору та ефективного використання мовних засобів враховує специфіку експресивного потенціалу мовлення і водночас виразно диференціює індивідуальне письмо одного автора від іншого. Його доцільно розглядати як спосіб здійснення художньої творчості, що передбачає наявність у митця своєрідної творчої манери та індивідуального таланту. Існування стилю зумовлюється відносною стабільністю художніх принципів у творчості окремого письменника або групи митців, споріднених типом світобачення, тематикою та способом моделювання художнього світу. Водночас стиль постає як властивість цілісної художньої форми, тому він виявляється навіть у найменших її елементах [6, С. 433].

Характерним прикладом індивідуального стильового розвитку є творчість Бадра Шакіра ас-Сайяба. Сформувавши власну поетичну манеру, митець постійно варіював її, ніби прагнучи, щоб кожна наступна збірка

відрізнялася від попередньої. Водночас авторське «я» поета виразно впізнається у творах різних періодів його творчості, що свідчить про внутрішню цілісність його художнього мислення. Звернімо увагу на його вірш «Чи було кохання» («هل كان حبا؟») [7, С. 154], що належить до перших ластівок «модернізму»:

هل تسمين الذي ألقى هياماً؟
أم جنونا بالأماني؟ أم غراما ؟
ما يكون الحب؟ نوحاً و ابتساما؟
أم خفوق الأضلع الحرى إذا حان التلاقي
بين عينينا فاطرقت فراراً باشتياقي
عن سماء ليس تسقيني إذا ما؟
جئتها مستسقياً ألا أواما.

Чи називаєш ти того, хто покинув коханням?
Або шаленим бажанням? Пристрастю?
Чим була любов? Плачем або посміхом?
Або гарячим стуком у грудях? Коли зустрічалися
Наші очі, ти відвертала погляд, тікаючи від моїх почуттів
Що робити коли не ллють небеса?
Молити їх про дощ, спрагло.

Перша строфа (як і інші три) з цього вірша містить сім рядків (*бейтів*) з римуванням а-а-а-б-б-а-а. Така рима не була характерною ані для класичної системи віршування аруда, в якій дотримувались монориму, ані для будь-яких відомих фольклорних форм (напр., *мувашшаха*, *заджаля* тощо), в яких його не дотримувались.

Однак до новаторства можна прийти лише через засвоєння і осмислення традицій. Так, більшість творів ас-Сайяба, особливо в ранній період, носили строфічний характер. Засвоївши від попередників різноманіття строф, яке вони варіювали в рамках аруду (тобто новації не стосувалися раніше поетичного розміру та рими), він розвивав їх далі.

Також слід розглянути структуру та особливості розміру у цьому вірші. Більша частина його цілком відповідає класичному розміру *рамаль* (الرمل), який відносять до мелодійних (بحور غنائية). Він має таку будову فاعلات فاعلات فاعلات x2. Деякі рядки зазначеного уривку не повністю відповідають метричній формулі: у них трапляються довгі голосні замість коротких або зміщено наголос. Проте загалом у тексті розмір збережено.

Що справді звертає на себе увагу, це будова рядка. Традиційно *бейт* складався з двох однакових піввіршів, що відповідає правилу «єдності будови *бейту* (وحدة البيت)». Безсумнівно, перехід від цього канону віршування до єдності рядка (وحدة التفعيلة), як структурної одиниці ліричного твору є важливим моментом в історії арабської літератури.

Такий перехід, однак, стався не вперше, але заслуга все одно належить іракцям. У XVII ст. в Іраку виникла нова течія в поезії – *банд* (البند), першим представником якої був Маатук Ібн Шігаб аль-Мусаві (معتوق إبن شهاب الموساوي 1616-1676). Суть цієї поезії полягає у відмові від правила єдності бейту та переході до використання окремого рядка як метричної одиниці. Також в рамках одного твору могли використовуватись різні розміри. Трьома найпоширенішими були раджяз, рамаль і газадж (усі відносяться до мелодійних). Щодо монориму в *банді*, то його дотримувались лише частково. Кінцева рима могла змінюватися в творі декілька разів, але парне або паралельне римування майже не спостерігається [4, С. 40-47]. Цю поезію популяризував і ас-Сайяб, який був знайомий з доробком авторів *банду* та навіть відповідно стилізував деякі свої вірші.

Однією з особливостей творчості Бадра Шакіра ас-Сайяба є звернення до фольклорних мотивів і форм (فن الشعب). Деякі представники школи «вільної поезії» складали *маввалі* і *заджалі*. Але якщо народні зразки цих жанрів написано розмовною мовою, то авторські – літературною. Отже, поетів цікавила в першу чергу їх структура і зрозуміло, що це рима. Вони відчували потребу звільнитися від певних рамок і спробували звернутись до цих форм.

Ас-Сайяб не створював *маввалів*, але насичував тканину своїх текстів народними мотивами і сюжетами. У корпусі віршів про Джайкур вони зустрічаються доволі часто. Джерелом цих форм, зрозуміло, слугували насамперед фольклорні жанри.

Отже, ми побачили, яким чином поет був дотичним до цього і цікавився ліричними формами нетрадиційного штибу, які в більшій чи меншій мірі нехтували правилами класичної арабської поетики. На фоні цих текстів і визрів початок його методу, а з ним і початок так званої поезії «вільного вірша».

Щодо наявності елементів традиції в творчості ас-Сайяба, то можна зробити ще одне цікаве спостереження. В залежності від обраної тематики поет корегує форму. Структура віршів любовних, ліричних (напр., «Чи було кохання») набагато більше тяжіє до традиційності, аніж, скажімо, структура його патріотичних поем (напр., «Зброя і діти»). Закликаючи до дії, вимагаючи свободи і революційних змін, автор не дозволяє собі розслабитись, а прагне знайти нову авангардну форму, в яку би міг покласти свої ідеї, викласти свою громадянську позицію, виразивши таким чином протест. Найбільше звільнити текст від усталених рамок вдалося у поемі «Пісня дощу» [8, С. 73]:

كأن أقواس السحاب تشرب الغيومْ
وقطرةً فقطرةً تذوب في المطر ...

وكركر الأطفالُ في عرائش الكروم ،
ودغدغت صمت العصافير على الشجر
أنشودةُ المطر ...
مطر ...
مطر ...
مطر...

Ніби хмарові стріли випили хмари
і крапля по краплі тануть в дощі…
А діти хихочуть у винограднику.
Мовчання солов'їв на дереві порушила
пісня дощу…
дощу…
дощу…
дощу…

Останні чотири рядки з цього уривку дають максимальне смислове і образне навантаження.

По-перше, це звукове й інтонаційне враження, особливо при читанні вголос. Арабське слово مطر [maṭar] – «дощ» за звучанням нагадує падіння краплі.

Завдяки епіфоричному повторенню, суголоссю з'являється ефект звуконаслідування (зауважимо, що в цьому пасажі останні три рази слово вжите без артиклю). Так виникає зв'язок між звучанням та значенням слова, який викликає суб'єктивні враження. Можливо, при художньому перекладі кращим варіантом останніх рядків було б щось на кшталт «крапає, крапає, крапає…» або подібне, оскільки українське слово «дощ» саме по собі не несе вагомого звукового забарвлення.

З інших особливостей звукової організації твору в цьому уривку можемо виділити також слова قطرة [qaṭratan] «крапля» і كركر [karkara] «голосно сміятись; муркотіти». Перше асоціюється зі звуком падіння краплі, а друге має звуконаслідувальну основу (в арабській мові широко поширені слова, утворені від таких коренів, пор. وسوس). Як бачимо, «палітра звуків» різноманітна і насичена.

Звукова організація поеми наближає її до стилістики символізму. Проблема звукопису була важливою для символістів, які трактували поезію як мистецтво, близьке до музики, а вона найповніше відтворює сутність світобудови, тому намагалися якнайповніше використати можливості фоніки [6, С. 391].

По-друге, слід звернути увагу на графічну форму. Завдяки пунктуації і специфічному розташуванню повторюваного слова (в одному рядку – одне слово і три крапки) текстові символи стають елементом зорового образу.

Отже, і при декламуванні і просто читаючи, а надто – вголос, слухові і візуальні враження доповнюють зміст, створюючи реципієнту атмосферу для глибшого розуміння поеми. Ці зовнішні стилістичні засоби власне і є домінантами, що дозволяють виділити в творі індивідуальний авторський «почерк».

Повернімося до аналізу поезії «Чи було кохання» [7, С. 154]:

أي ثغر مسّ هاتيك الشّفاها
ساكبا شكواه آها ثم آها ؟
غير أني جاهل معنى سؤالي عن هواها ؟
أهو شيء من هواها يا هواها ؟

Цей уривок, як і розглянутий нами вище, містить запитання і звернення ліричного героя до коханої, що в принципі характерно для традиційної класичної газелі. Також за тематикою він наближений до *ханін* (حنين «туга»), який широко використовувався в узритській поезії VII–VIII ст, а також пізніше в період Абасидів, наприклад, Ібн Зурейк аль-Багдаді (ابن زريق البغدادي) написав касиду, в якій він тужить за своєю жінкою, яка залишилась далеко від нього.

Ця тема також широко використовувалась поетами-романтиками міжвоєнного періоду, представниками сиро-американської школи та іншими поетами в еміграції. У деяких це сильна туга за коханою, в інших – ностальгія за минулим або за батьківщиною. В останньому випадку на позначення цієї теми частіше використовують інший арабський термін *іштіяк* (اشتياق) [4, С. 117-118]. Ще більше мотиви туги присутні в творчості ас-Сайяба в останній період (1960-1964), як наприклад у вірші «Повернення до Джайкуру» [7, С. 122]:

جيكو جيكور أين الخبز و الماء
الليل وافى و قد نام الأدلاّء
و الركب سهران من جوع و من عطش
و الريح صر و كل الأفق أصداء
بيداء ما في مداها ما يبين به
درب لنا و سماء الليل عمياء
جيكور مدّي لنا بابا فندخله
أو سامرينا بنجم فيه أضواء.

Джайкуре, Джайкуре, де хліб і вода?
Тебе покрила ніч і поводирі поснули,
а караван через голод і спрагу не спить;
вітер шумить і скрізь – відлуння в горизонті,
пустеля навкруги і не знайти

нам шляху, а нічне небо – сліпе.
Джайкуре, відчини нам двері і ми в них увійдемо,
або звернись до нас світлом зорі.

Для надання мовленню необхідної інтонації, посиленню емоційності висловлювання ас-Сайяб вживає риторичні фігури, в основному запитання та звернення. Для їх виділення автор часто використовує розділові знаки, як-то знак запитання, знак оклику, питальний і окличний разом, кому, три крапки, горизонтальну двокрапку (авторське нововведення?). Пунктуацію можна вважати новаторським елементом, тому що в класичній арабській поезії її не застосовували взагалі. Вона була зайвою, оскільки її функції успішно виконували закони єдності *бейту*, чітко визначена система розмірів і, звісно, синтаксис. Цікаво, що модерна поезія Заходу спершу, навпаки, звільнилася від обмежувальних знаків, а згодом знову повернулася до їхнього вживання.

У творчості ас-Сайяба знаходимо багато міфологічних сюжетів. Поети-неокласики обмежувались введенням у свої вірші реалій мусульманського світу. Представники ж «нової поезії» поряд з тезами чисто національного характеру широко використовували елементи міфології народів Близького та Середнього Сходу.

У ас-Сайяба земля стає символом першооснови буття: народження, смерті та воскресіння для нового життя. У вірші «Христос після розп'яття» [8, С. 91] поет пише:

قلبي الشمس إذا تنبض الشمس نورا،
قلبي الأرض، تنبض قمحا، و زهرا، و ماء نميرا
قلبي الماء، قلبي هوالسنبل
موته البعث، يحيا بمن يأكل.

Моє серце – це сонце, якщо ллються його промені,
якщо струменіє вода.
Моє серце – земля, на якій колоситься пшениця і цвітуть квіти.
Моє серце – вода. Моє сердце – це колос,
Смерть його є Воскресіння, живе той, хто його вкушає.

Євангельський мотив впавшого на землю зерна, що після смерті принесе багато плодів, трансформується у ас-Сайяба в мотив землі, яка забезпечує неперервність національної та загальнолюдської історії. Вона є неподільною та несе в собі пам'ять цивілізацій.

Вплив Еліота відчутний у концепції ас-Сайяба про безперервність історії та спільного людського досвіду, а також у непримиренності обох поетів до язичницького світу, у якому вони змушені існувати.

Пригадаємо поему Еліота «Спустошена земля». Для нього війна свідчить про занепад всієї системи духовних та культурних орієнтацій,

пов'язаних з філософією гуманізму. Спустошена земля марно очікує на дощ – міфологічний сюжет навантажений асоціаціями. Для ас-Сайяба мотиви землі та дощу є наскрізними. У поемі «Пісня дощу» [8, С. 73] поет ніби відтворює обряд чаклуна, що призиває дощ, який має врятувати народ Іраку від страждань:

سيعشب العراق بالمطر.

Зазеленіє Ірак під дощем.

У символізмі переважає інтуїтивне осяяння й асоціативне мислення. Тому він найбільше поширений в образотворчому мистецтві і поезії. Власне, як ми бачили вище на прикладі уривку з поеми «Пісня дощу», Бадр Шакір ас-Сайяб створює слухові і навіть візуальні образи, які наближують поетичний текст до просторового сприйняття. Не випадково в мистецтві також використовують термін «текст», запозичений з філологічних дисциплін. Чому ж у поетів школи «вільного вірша», а особливо ас-Сайяба, символи так близько дотикаються міфології? На нашу думку, на це запитання відповідає архетипна критика, розвинута Н. Фраєм [5] (підґрунтям є концепція архетипів К.-Ґ. Юнґа). За її допомогою в літературних текстах виокремлюють архетипи, що постають у вигляді видінь, сновидінь, символіки, тропів, з якими пов'язуються певні емоції та уявлення певного автора чи персонажів його твору, закорінені у міфах і ритуалах.

Впродовж історії світової літератури знаходимо повторювані сюжети, які беруть свій початок від міфічних. Індивідуальні символи можуть бути зведені до певних архетипів, а він є «первісним феноменом, формою форм» (Ґете). Архетип виступає моделлю, за якою формується певний твір, відображаючи універсальні сенси, закодовані у символах і виявлені в міфах. Він є своєрідним модусом прояву прадавніх взірців: ніколи не зникає, а лише трансформується, набуваючи нового вигляду [6, С. 96].

Символізм властивий мистецтву Єгипту, Шумеру, Індії, Китаю, Греції, Риму, середньовіччя, бароко, романтизму, модернізму [6, С. 390]. Міф живить образами й ідеями мистецтво, яке опрацьовує його зображально-виражальні елементи, романтизує художню дійсність, протиставлену буденності. На початкових етапах розвитку художня дійсність була складником міфу, що засвідчує, наприклад, доба античності. Тогочасний епос і драма не виходили за межі міфоцентризму. Міфологічний світогляд різнився в окремі етапи історії людства, і в окремих народів: античний визначальним вважав фаталізм, що панує над людським життям, натомість християнський давав кожному право на вибір істинного шляху до Бога, до своєї духовної сутності, звільняючи особистість від влади колективу. Це започаткувало нову тенденцію – міф набував індивідуального вираження, найповніше відображеного в художній літературі.

У божественному світі центральним процесом чи рухом є смерть і відродження або зникнення і повернення, або уособлення і знетілення бога. Божественна діяльність, звичайно, ідентифікується або пов'язується з одним або кількома циклічними процесами природи. «Цей бог може бути сонце-богом, що вмирає вночі і знову народжується зі сходом сонця, або це щорічне відродження під час зимового сонцестояння; або він може бути богом рослинності, що вмирає восени і оживає навесні…» [5, С. 166].

Оскільки бог за дефініцією безсмертний, це стало звичайною прикметою таких міфів, у яких бог, що помирає, відновлюється як та сама постать. Тому міфічний або абстрактний принцип цього циклу полягає у тому, що продовження ідентичності життя поодинокої людини триває від народження до смерті і від смерті до новонародження. До цього взірця асимільовані всі інші циклічні зразки. Можемо пристосувати цю схему до «Безплідної землі» Еліота так само, як і до «Пісні дощу» ас-Сайяба. І в одній поемі і в іншій коло не є замкненим. Тільки у першій ніби виділяються сегменти *до* і *зараз*, а в останній – *до*, *зараз* і можливого, очікуваного та сподіваного *після*.

Світ людини знаходиться поміж світом духовним і тваринним та відображає цю дуальність у циклічних ритмах. Паралельним до сонячного циклу світла і темряви є цикл життя, пробудження та сновидіння. Ритм людини протилежний до сонячного ритму: титанічне лібідо пробуджується тоді, коли сонце спить, а світло дня – це часто темінь бажань. Світ рослин дає нам, очевидно, щорічний цикл пір року, які часто ідентифікують або представляють божественною постаттю, що вмирає восени або знищується під час жнив, зникає взимку і відроджується навесні. Божественна постать може бути чоловічого роду (Адоніс) або жіночого (Персефона), але в підсумку символічна структура дещо відмінна [5, С. 167].

За Фраєм, символіка води теж має власний цикл: від дощів до джерел, від джерел до фонтанів, потічків і річок, від річок до моря або до зимового снігу, а тоді знову назад.

Ці циклічні символи поділяються на чотири головні фази, чотири пори року – це типи для чотирьох пір дня (ранок, полудень, вечір, ніч), чотири аспекти водяного циклу (дощ, джерела, річки, море), чотири періоди життя (молодість, зрілість, старість, смерть) тощо. В «Безплідній землі» Еліота знаходимо символи з третьої та четвертої фаз, а у «Пісні дощу» [8, С. 72] – з третьої, четвертої і першої:

عيناكِ غابتا نخيلٍ ساعةَ السحَرْ ،
أو شُرفتان راح ينأى عنهما القمر .
عيناك حين تبسمان تورق الكرومْ
وترقص الأضواء ... كالأقمار في نهَرْ

يرجّه المجذاف وهْناً ساعة السَّحَر
كأنما تنبض في غوريهما ، النّجومْ ...
وتغرقان في ضبابٍ من أسىً شفيفْ
كالبحر سرَّح اليدين فوقه المساء ،
دفء الشتاء فيه وارتعاشة الخريف ،
والموت ، والميلاد ، والظلام ، والضياء ؛
فتستفيق ملء روحي ، رعشة البكاء
ونشوةٌ وحشيَّةٌ تعانق السماء
كنشوة الطفل إذا خاف من القمر!

Твої очі – дві пальмові гілки в годину світання
або два балкони, від яких віддаляється місяць.
Коли посміхаються очі твої, розкриваються листя винограду
і танцює світло… наче місяці в ріці,
зрушені легко веслом, в годину світання;
ніби зірки пливуть в їх глибині
і вони тонуть у тумані напівпрозорої печалі,
наче в морі, над яким простяг руки вечір
у ньому тепло зими і тремтіння осені
і смерть, і народження, і темрява, і світло.
Прокидається, наповнюючи мою душу, тремтіння плачу,
а дикий настрій наповнює небо,
як у дитини, що злякалась місяця!

Це перші рядки з поеми «Пісня дощу». Як бачимо, в цьому уривку цикл розпочато – в «годину світання» поволі зникає світло місяця і наступає світло денне (світ вогню), прокидається природа (рослинний світ), відкриваються очі і поглядом осягається навколишнє, випливають човни (світ людини). Весна – пора пробудження і народження нового – передрікає радість літа.

Далі реципієнт, зрозуміло, очікує продовження циклу – за ранком слідує день. Але він так і не наступає, його не помітно – він випущений і коло ніби перериває ться. Натомість – страх настання ночі, дитячий страх, «тремтіння осені». Ці символи (і з першої, і з третьої фази) створюють напружений настрій, який панує впродовж усієї поеми [8, С. 73]:

أتعلمين أيَّ حُزْنٍ يبعث المطر ؟
وكيف تنشج المزاريب إذا انهمر ؟
وكيف يشعر الوحيد فيه بالضّياع ؟
بلا انتهاء – كالدَّم المراق ، كالجياع ،
كالحبّ ، كالأطفال ، كالموتى – هو المطر !
ومقلتاك بي تطيفان مع المطر
وعبر أمواج الخليج تمسح البروقْ
سواحلَ العراق...

Чи знаєш ти який сум може навіяти дощ?
і як плачуть ринви, коли він паде?
і як одинак почувається під ним загубленим?
Без кінця, як пролита кров, як голодні,
як любов, як діти, як мертві – це той дощ!
Твої очі ведуть мене з дощем
і через хвилі Затоки простягаються блискавки
на узбережжя Іраку …

Саме та схема циклу, яку ми назвали вище, відповідає композиції поеми: осінь, зима, весна (або третя фаза, четверта, перша). Не дивлячись на чисельні повтори слова «дощ», які навіюють лише напругу, значення символу досягає свідомості тільки по закінченні читання поеми.

Напруження, похмурість нинішнього Іраку пахнуть дощем, який обов'язково принесе плоди і квіти [8, С. 74]:

في كلّ قطرة من المطرْ
حمراء أو صفراء من أجنَّةِ الزَّهَرْ .
وكلّ دمعة من الجياع والعراة
وكلّ قطرةٍ تراق من دم العبيدْ
فهي ابتسامٌ في انتظار مبسمٍ جديد
أو حُلمةٌ تورَّدت على فم الوليدْ
في عالم الغد الفتيّ ، واهب الحياة
ويهطل المطرْ..

У кожній краплі дощу
червоний або жовтий зародок квітки.
І кожна сльоза голодних і голих,
кожна крапля пролитої рабської крові
це посмішка в очікуванні іншої посмішки
або сосок рожевіє у роті немовляти
у новому світі завтра, що дарує життя.
І дощ іде..

Отже, творчість Бадра Шакіра ас-Сайяба є яскравим свідченням процесу становлення модерної арабської лірики, де перетин традиційних поетичних норм і новаторських експериментів утворює унікальний художній синтез. Аналіз доробків автора засвідчує, що його поетика синтезує класичну традицію аруда і народні фольклорні мотиви з експериментальною структурою вільного вірша, створюючи особливу динаміку ритму, звукового малюнка і композиційної цілісності.

Важливим елементом інноваційності поета є використання авторського стилю, який проявляється у варіативності строфічних структур, синтаксичних та ритмічних рішень, а також у смисловому насиченні образів

через звукові й графічні засоби, що наближають текст до музичного і візуального сприйняття. Поетичний метод ас-Сайяба, особливо у віршах «Чи було кохання» і «Пісня дощу», ілюструє інтеграцію символістських практик у арабську літературу, зокрема використання архетипічної символіки води, землі та циклів природи, яка слугує моделлю відтворення історії, життя та культурної пам'яті.

Особливе значення у творчості ас-Сайяба набуває взаємодія з європейською модерною поезією, зокрема вплив Т.С. Еліота, що проявляється у концепції безперервності історії та універсального людського досвіду. Разом із тим арабська специфіка художнього світу зберігається через використання національних і фольклорних мотивів, що забезпечує поєднання локальної і універсальної символіки. Такий синтез дозволяє поету поєднувати інтимну лірику та громадянську поезію, традиційні форми і новаторські експерименти, утворюючи унікальний жанрово-стилістичний простір, який визначає його індивідуальний авторський «почерк».

Таким чином, творчість Бадра Шакіра ас-Сайяба підтверджує, що становлення модерної арабської лірики відбувається через синтез традицій і новацій, інтеграцію символічної та міфологічної системи, експериментування з формою, ритмом і звуковим малюнком, що забезпечує глибину художнього сприйняття та естетичну багатоплановість. Вивчення його поезії є ключовим для розуміння еволюції арабської поетичної традиції у XX ст. та її інтеграції у глобальні модерністські процеси.

Література:

1. Кочубей Ю. М. Арабська література Іраку. *Всесвіт*. 1965. № 10. С. 116-121.
2. Кочубей Ю. М. До історії виникнення поезії «вільного вірша» в арабській літературі. *Радянське літературознавство*. 1982. № 3. С. 32-40.
3. Badawi M. M. Short History of Modern Arabic Literature. Oxford: Clarendon Press, 1993. 314 p.
4. Abbas A. Arabic poetic terminology. Poznan, 2002. 355 p.
5. Фрай Н. Архетипний аналіз: теорія мітів. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів, 2002. С. 142-176.
6. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія. Київ, 2007. 607 с.
7. بدر شاكر السياب. منزل الاقنان. بيروت: دار العودة، 1968 م. 230 ص.
8. بدر شاكر السياب. المعبد الغريق. بيروت: دار العودة، 1970 م. 111 ص.

References

1. Kochubei, Y. M. (1965). Arabska literatura Iraku [Arabic literature of Iraq]. *Vsesvit – Universe*, 10, 116–121 [in Ukrainian].
2. Kochubei, Y. M. (1982). Do istorii vynyknennya poeziyi «vil′noho virsha» v arabs′kiy literaturi [On the History of the Emergence of Free Verse Poetry in Arabic Literature]. *Radyanske literaturoznavstvo* – Soviet literary studies, 3, 32–40.

3. Badawi, M. M. (1993). *Short history of modern Arabic literature*. Oxford: Clarendon Press.

4. Abbas, A. (2002). *Arabic poetic terminology*. Poznań.

5. Frai, N. (2002). Arketypnyy analiz: teoriya mitiv [Archetypal Analysis: The Theory of Myths]. *Antolohiia svitovoyi literaturno-krytychnoï dumky XX st.* – Anthology of world literary and critical thought of the 20th century, 142–176 [in Ukrainian].

6. Kovaliv, Y. I. (2007). *Literaturoznavcha entsyklopediia* [Literary studies encyclopedia]. Kyiv.

7. Al-Sayyab, Badr Shakir. (1968). *Manzil al-Aqnān* [The House of the Bondmen]. Beirut: Dar al-Awda [in Arabic].

8. Al-Sayyab, Badr Shakir. (1970). *Al-Maʿbad al-Ghariq [*The Submerged Temple*]*. Beirut: Dar al-Awda [in Arabic].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

УДК:378.147:[811.161.2+811.111]:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1354-1368

Стежко Світлана Орестівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій, доцент кафедри загальнотеоретичних правових і соціально-гуманітарних дисциплін КУП НАНУ, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3716-6541

Колісниченко Анна Віталіївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9596-3103

Кондратенко Наталія Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Державний університет інформаційно комунікаційних технологій, м. Київ, http://orcid.org/0000-0002-2769-7413

Павлов Володимир Олександрович старший викладач кафедри загальнотеоретичних правових та соціально-гуманітарних дисциплін Київського університету права Національної академії наук України,м.Київ, https://orcid.org/0000-0002-3319-9015

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УКРАЇНСЬКОЮ ТА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ

Анотація. У статті досліджуються методичні засади формування академічної мовної компетентності студентів у вищих навчальних закладах України українською та англійською мовами з використанням цифрових освітніх платформ. Розглянуто теоретичні підходи до визначення академічної мовної компетентності та проаналізовано практичні способи її формування через сучасні цифрові ресурси, зокрема **Moodle, Google Classroom, Prometheus, Всеукраїнська школа онлайн, а** також міжнародні платформи **(Coursera, FutureLearn).** Встановлено, що цифрові платформи дозволяють **і**нтегрувати різні методичні інструменти: письмові та усні завдання, інтерактивні обговорення, презентації, тестування та індивідуальні вправи, що забезпечує комплексний розвиток академічних умінь студентів.

Особлива увага приділяється **інтеграції завдань українською та англійською мовами,** що стимулює формування навичок академічного письма, критичного аналізу наукових текстів та презентації результатів у двох мовних форматах. У статті наведено приклад методичної розробки модуля «Аналіз наукових джерел у галузі педагогіки», який включає послідовні етапи навчальної діяльності: підготовчий етап із вивчення двомовних матеріалів, практичний етап із написання конспектів і міні-есе, комунікативний етап із обговорення на форумах та презентаційний етап із усних виступів на платформі. Така структура дозволяє поєднати індивідуальну роботу та групові активності, забезпечує систематичний зворотний зв'язок і контроль прогресу студентів.

Результати дослідження підтверджують, що цифрові освітні платформи є ефективним інструментом для формування академічної мовної компетентності. Інтерактивні модулі, онлайн-дискусії, тестові завдання та презентації сприяють підвищенню мотивації студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою адаптивних двомовних курсів, інтеграцією технологій штучного інтелекту для аналізу письмових робіт, порівняльним вивченням міжнародного досвіду та дослідженням впливу проєктних і інтерактивних завдань на академічні уміння студентів.

Отже, використання цифрових освітніх платформ у навчанні української та англійської мов у вищих навчальних закладах забезпечує **системне та комплексне формування академічної мовної компетентності,** одночасно відкриваючи нові можливості для методичного вдосконалення та наукових розвідок у галузі мовної освіти.

Ключові слова: академічна мовна компетентність, українська мова, англійська мова, цифрові освітні платформи, інтеграція завдань, Moodle, Google Classroom, Prometheus, інтерактивні методики, онлайн-дискусії.

Stezhko Svitlana Orestivna PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian Language, State University of Information and Communication Technologies; Associate Professor, Department of General Theoretical Legal and Socio-Humanitarian Disciplines, Kyiv University of Law of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3716-6541

Kolisnychenko Anna Vitaliivna PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of English and Applied Linguistic Technologies State University of Information and Communication Technologies, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9596-3103

Kondratenko Natalia Yuriiivna PhD in Pedagogy, Associate Professor Associate Professor, Department of Ukrainian Language, State University of Information and Communication Technologies, Kyiv, http://orcid.org/0000-0002-2769-7413

Pavlov Volodymyr Oleksandrovych Senior Lecturer Department of General Theoretical Legal and Social Sciences and Humanities, Kyiv University of Law National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3319-9015

DEVELOPING ACADEMIC LANGUAGE COMPETENCE IN UKRAINIAN AND ENGLISH USING DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS

Abstract. This article examines the methodological foundations for developing academic language competence among university students in Ukraine in both Ukrainian and English, utilizing digital educational platforms. The study encompasses theoretical approaches to defining academic language competence and analyzes practical ways of its formation through modern digital resources, including **Moodle, Google Classroom, Prometheus, All-Ukrainian Online School,** as well as international platforms such as **Coursera** and **FutureLearn**. It has been established that digital platforms enable the integration of diverse methodological tools, combining written and oral assignments, interactive discussions, presentations, tests, and individual exercises, thereby ensuring the comprehensive development of students' academic skills.

Particular attention is given to the **integration of tasks in Ukrainian and English**, which fosters the development of academic writing skills, critical analysis of scientific texts, and presentation of results in a bilingual format. The article presents an example of a methodological module, "Analysis of Scientific Sources in Pedagogy," which demonstrates sequential stages of learning activity: a preparatory stage involving the study of bilingual materials, a practical stage with the preparation of summaries and mini-essays, a communicative stage through forum discussions, and a presentation stage with oral reports on the platform. This structure allows the combination of individual work and group activities while providing systematic feedback and monitoring students' progress.

The findings of the study confirm that digital educational platforms are an effective tool for developing academic language competence. Interactive modules, online discussions, test assignments, and presentations contribute to increased student motivation, enhanced engagement in the learning process, and the development of critical thinking. Prospects for further research include the

design of adaptive bilingual courses, integration of artificial intelligence technologies for analyzing written assignments, comparative studies of international experiences, and investigation of the impact of project-based and interactive tasks on students' academic skills.

Thus, the use of digital educational platforms for teaching Ukrainian and English in higher education institutions ensures **systematic and comprehensive development of academic language competence,** while simultaneously opening new opportunities for methodological improvement and further scholarly investigation in the field of language education.

Keywords: academic language competence, Ukrainian language, English language, digital educational platforms, task integration, Moodle, Google Classroom, Prometheus, interactive methodologies, online discussions.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти, пов'язані з цифровізацією навчального середовища, інтернаціоналізацією наукової діяльності та зростанням ролі академічної мобільності, зумовлюють підвищення вимог до рівня мовної підготовки студентів. Особливого значення набуває сформованість академічної мовної компетентності, що передбачає здатність здобувачів освіти ефективно реалізовувати різні види наукової комунікації, дотримуючись норм академічного стилю, логіки аргументації та структурної організації наукового тексту. У цьому контексті українська та англійська мови виступають важливими інструментами включення студентів у національний і міжнародний академічний простір.

Разом із тим освітня практика засвідчує наявність певних труднощів у формуванні зазначених умінь, що виявляються у недостатньому рівні готовності студентів до підготовки наукових текстів, участі в дискусійних формах роботи, презентації результатів навчально-дослідницької діяльності. Однією з причин такої ситуації є недостатня методична розробленість підходів до системного використання цифрових освітніх платформ у мовній підготовці студентів. Попри активне впровадження цифрових технологій у навчальний процес, їх застосування нерідко має епізодичний характер і не завжди спрямовується на цілеспрямований розвиток академічного мовлення у двомовному освітньому середовищі.

Відтак виникає потреба у науковому обґрунтуванні методики формування академічної мовної компетентності українською та англійською мовами із залученням можливостей цифрових освітніх платформ. Розв'язання цієї проблеми пов'язане з важливими науковими завданнями модернізації змісту мовної підготовки у закладах вищої освіти та практичними потребами підвищення якості академічної комунікації студентів, їхньої

готовності до участі в сучасному науковому дискурсі та професійній взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ефективного формування академічної мовної компетентності студентів закладів вищої освіти є актуальною у сучасній педагогіці, що зумовлено цифровізацією навчального процесу, інтернаціоналізацією наукової діяльності та зростанням вимог до комунікативної мобільності здобувачів освіти. Наукові розвідки свідчать про поступовий перехід від епізодичного використання цифрових ресурсів до їх інтеграції в цілісну систему мовної підготовки.

У дослідженні **М. В. Біденко [1]** акцентовано на доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов. Авторка підкреслює, що цифрові платформи сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх комунікативної самостійності та урізноманітненню форм організації навчального процесу. Водночас у роботі питання формування академічного мовлення висвітлено лише частково, що вказує на потребу розроблення цілісних методичних рішень.

Теоретико-практичні засади інтеграції цифрових засобів у мовну підготовку детально розкрито у монографії **І. П. Задорожної [4]**. Авторка визначає дидактичний потенціал цифрових технологій для індивідуалізації навчання, організації самостійної роботи та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності.

Проте акцент зроблено на формуванні загальної іншомовної компетентності, без спеціалізації на двомовному академічному дискурсі, що залишає відкритим питання системного розвитку академічного мовлення.

У статті **Ю. Ю. Різник, С. П. Галаур [8]** розглядаються інноваційні методики викладання іноземних мов, включно зі змішаним навчанням, проєктними технологіями та цифровими комунікативними середовищами.

Автори підкреслюють значення інтерактивної взаємодії, колективної роботи та розвитку критичного мислення студентів. Водночас питання цілісного використання цифрових платформ для розвитку академічного письма, аргументації та наукової презентації залишаються опосередковано розкритими.

Сучасний розвиток цифрових освітніх технологій і можливості штучного інтелекту висвітлено у праці **Зінченка В. М., Хававчак О. А., Богуславської Л. Г. [5]**. Автори досліджують потенціал ШІ для персоналізації навчання, автоматизованої діагностики мовленнєвих умінь та моделювання складних мовленнєвих ситуацій. Важливо, що використання технологій ШІ може підтримувати формування академічного письма, логічного викладу та навичок аргументації, проте ефективність їх застосування залежить від методично обґрунтованого поєднання з традиційними підходами.

Отже, огляд наукових джерел засвідчує наявність значного теоретичного та практичного підґрунтя щодо впровадження цифрових технологій у мовну підготовку студентів. Водночас існує наукова прогалина у розробленні інтегрованої методики формування академічної мовної компетентності українською та англійською мовами із системним використанням цифрових платформ і технологій штучного інтелекту. Саме заповненню цієї прогалини присвячено подальший виклад результатів нашого дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування академічної мовної компетентності студентів українською та англійською мовами із використанням цифрових освітніх платформ, що застосовуються у закладах вищої освіти, з урахуванням розвитку навичок академічного письма, аргументації та наукової комунікації.

Завдання дослідження: проаналізувати сучасні цифрові освітні платформи, що застосовуються для вивчення української та англійської мов у вищих навчальних закладах; визначити дидактичні можливості цих платформ для розвитку академічного письма, аргументації та мовленнєвої комунікації студентів; розробити рекомендації щодо використання цифрових платформ у формуванні академічної мовної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Формування академічної мовної компетентності студентів українською та англійською мовами у сучасних закладах вищої освіти неможливе без системного використання цифрових освітніх ресурсів. Цифрові платформи виступають не лише інструментом організації навчального процесу, а й ефективним засобом розвитку академічного письма, критичного мислення, аргументації та логічного викладу наукових ідей. У двомовному контексті вони забезпечують можливість одночасного опрацювання матеріалу українською та англійською мовами, тренування комунікативних умінь та самостійної роботи студентів із науковим контентом.

Серед найбільш поширених платформ у вищих навчальних закладах варто виділити:

- **Moodle** — система управління навчанням з інтерактивними курсами, тестуванням та форумами, що підтримує двомовні програми та мультимедійні матеріали.
- **Google Classroom** — сервіс для організації завдань, обміну матеріалами та проведення тестів, інтегрований із Google Docs, Slides і Meet для практики письмових та усних навичок.
- **Всеукраїнська школа онлайн (ВШО) та Prometheus** — національні платформи, що пропонують інтерактивні курси українською та

англійською мовами з вправами на академічне письмо, обговореннями та практичними завданнями.

- Європейські системи, зокрема **Moodle у польських університетах**, а також **Coursera і FutureLearn**, демонструють ефективні практики двомовного навчання і організації онлайн-курсів із тренуванням академічних компетентностей.

Широкий спектр платформ дозволяє студентам опановувати лексико-граматичні та стилістичні особливості української та англійської мов, відпрацьовувати навички академічного письма, аргументації та презентації результатів досліджень у двомовному цифровому середовищі. У подальшому розділі буде проведено **практичний аналіз цих платформ**, визначено їх дидактичний потенціал і ефективність для розвитку академічної мовної компетентності студентів.

Формування академічної мовної компетентності студентів передбачає системну роботу з розвитком лексико-граматичних, комунікативних та когнітивно-аналітичних умінь. Цифрові платформи дозволяють організувати навчальний процес таким чином, щоб студенти могли опрацьовувати навчальні матеріали, виконувати письмові завдання, брати участь у дискусіях та тренуватися у презентації результатів досліджень.

Для зручності та наочності наведено **дві таблиці**, у яких класифіковано основні цифрові платформи та їх дидактичний потенціал для розвитку академічної мовної компетентності.

Таблиця 1

Цифрові платформи для вивчення української мови

Платформа	**Основні можливості для академічного мовлення**	**Методи використання**
Moodle (українські університети)	Інтерактивні курси, форуми, тестування, завдання для письмового та усного мовлення	Проведення онлайн-занять, тестів, обговорень, контроль письмових робіт
Google Classroom	Обмін матеріалами, завдання, інтеграція з Google Docs/Slides	Виконання письмових завдань, презентацій, онлайн-зустрічі для дискусій
Всеукраїнська школа онлайн (ВШО)	Інтерактивні уроки, вправи, тренажери для письма та усного мовлення	Самостійна робота, виконання тренувальних завдань, участь у форумах

Платформа	Основні можливості для академічного мовлення	Методи використання
Prometheus	Курси української мови з інтерактивними завданнями	Практика письма, участь у обговореннях, перевірка знань через тести

Таблиця 2

Цифрові платформи для вивчення англійської мови

Платформа	Основні можливості для академічного мовлення	Методи використання
Moodle (польські та українські університети)	Двомовні курси, інтерактивні вправи, форуми	Онлайн-заняття, письмові та усні завдання, дискусії
Google Classroom	Завдання, інтеграція з Google Docs/Slides/Meet	Виконання письмових завдань, презентацій, онлайн-дискусій
Prometheus	Курси англійської мови, вправи на академічне письмо	Практика письмових завдань, участь у наукових форумах, тестування
Coursera / FutureLearn	Міжнародні курси, інтерактивні вправи, академічні проєкти	Письмові роботи, обговорення дослідницьких завдань, перевірка академічного письма

Такі таблиці дозволяють наочно показати:

- які платформи використовуються для навчання української та англійської мов,
- які дидактичні можливості вони надають,
- як саме їх можна інтегрувати у формування академічної мовної компетентності.

Це створює **чітку основу для аналізу методики**, яку можна описувати далі: як формуються письмові навички, усне академічне мовлення, участь у дискусіях та презентаціях, а також як оцінюється прогрес студентів.

Формування академічної мовної компетентності на цифрових платформах передбачає комплексний підхід, що поєднує роботу над

лексико-граматичними, комунікативними та когнітивно-аналітичними уміннями. Для української мови ключовими інструментами виступають **Moodle, Google Classroom, Всеукраїнська школа онлайн та Prometheus**. На цих платформах навчальні матеріали можна організовувати у вигляді інтерактивних модулів, що містять теоретичні блоки, письмові вправи та завдання для обговорення. Студенти виконують завдання онлайн, отримують зворотний зв'язок від викладача та можуть брати участь у дискусіях на форумах, що сприяє розвитку академічного письма та усного мовлення у формі наукових коментарів і аргументованих відповідей.

Для англійської мови застосування платформ має деякі специфічні особливості. Використання **Moodle, Google Classroom, Prometheus**, а також міжнародних сервісів на кшталт **Coursera** чи **FutureLearn** дозволяє поєднувати вивчення академічної лексики, тренування письма та комунікативних навичок у двомовному середовищі. Наприклад, студенти можуть виконувати письмові завдання українською мовою, а їхні аналоги англійською — у вигляді коротких ессе або наукових коментарів. Це створює умови для поступового розвитку двомовного академічного дискурсу та підвищує готовність студентів до міжнародної наукової комунікації.

Організація навчального процесу на цих платформах включає кілька ключових методичних кроків:

1. **Планування та структурування контенту** — створення модулів, що поєднують теорію та практику, з чіткою послідовністю завдань і вправ для письма та усного мовлення.
2. **Активізація комунікації** — використання форумів, онлайн-дискусій, групових проєктів та відеоконференцій для розвитку академічного діалогу та обговорення наукових ідей.
3. **Персоналізація навчання** — застосування тестів, завдань із рівневою диференціацією та автоматизованих систем зворотного зв'язку для відстеження прогресу студентів у двох мовах.
4. **Інтеграція двомовного контенту** — послідовне виконання завдань українською та англійською мовами, що дозволяє формувати навички академічного письма, критичного аналізу та презентації результатів у двомовному форматі.

Таким чином, цифрові платформи стають не просто технічним інструментом, а ефективним засобом організації навчання, що поєднує теорію і практику, індивідуальну роботу та групові комунікативні активності. Такий підхід дозволяє системно розвивати академічну мовну компетентність студентів і створює основу для подальшого вдосконалення методик навчання української та англійської мов у вищій школі.

Формування академічної мовної компетентності студентів у сучасних вищих навчальних закладах України потребує комплексного підходу, що поєднує розвиток лексико-граматичних, комунікативних і когнітивно-аналітичних умінь із використанням цифрових освітніх платформ. Цифрові інструменти дозволяють організувати навчання так, щоб студенти активно працювали як з письмовим, так і з усним академічним мовленням, отримували своєчасний зворотний зв'язок і формували критичне мислення через участь у дискусіях та групових проєктах.

Українська мова: приклади методики на платформах Moodle та Google Classroom

Moodle у закладах вищої освіти України використовується для організації інтерактивних курсів, де студенти виконують письмові завдання, проходять тести та беруть участь у форумах. Методично можна запропонувати таку практику:

- **Лексико-граматичний блок**: студенти опрацьовують матеріали, що пояснюють академічну лексику та граматичні структури, а потім виконують завдання на формування власних наукових текстів.
- **Письмові завдання**: створюються модулі для написання коротких наукових есе або рецензій на академічні тексти; викладач надає детальні коментарі через систему оцінювання.
- **Форуми і дискусії**: студенти обговорюють теми досліджень, коментують роботи однокурсників, тренують аргументацію та академічний стиль викладу.

Google Classroom дозволяє організувати навчання більш інтегровано: поєднувати письмові завдання з презентаціями, командну роботу та усні виступи через Google Meet. Наприклад, методично можна використовувати такий підхід:

- Створення спільних документів для написання групових дослідницьких робіт.
- Проведення онлайн-семінарів, де студенти презентують результати своїх есе та обговорюють академічні аргументи.
- Використання інтегрованих тестів і завдань для перевірки розуміння лексико-граматичних структур та термінології.

Англійська мова: приклади методики на платформі Prometheus та Moodle

Для академічної англійської мови в українських закладах цифрові платформи дозволяють створювати двомовні курси, поєднуючи теорію та практику. **Prometheus** пропонує курси, де студенти виконують письмові завдання, беруть участь у форумах і тренують академічне письмо у форматі коротких дослідницьких есе. Методично це можна організувати так:

- **Письмові завдання**: студенти пишуть есе з наукових тем англійською мовою, використовуючи термінологію та структуру академічного тексту.
- **Дискусійні форуми**: обговорення наукових ідей та взаємне рецензування робіт однокурсників, що тренує усне й письмове академічне мовлення.
- **Проєктна діяльність**: виконання міні-досліджень та презентація результатів у відеоформаті з подальшим обговоренням у групі.

На **Moodle**, що використовується в українських університетах для англійської мови, можна реалізувати методику наступним чином:

- Створювати інтерактивні модулі для вивчення академічної лексики та фразових конструкцій.
- Використовувати тестові блоки для оцінки розуміння текстів і перевірки письмових навичок.
- Організовувати командну роботу над міні-дослідженнями англійською мовою, що включає написання коротких статей та їх презентацію онлайн.

Таким чином, **цифрові платформи дозволяють інтегрувати різні методичні підходи:** поєднувати індивідуальну роботу та групові активності, практику письмових та усних навичок, тренувати академічну аргументацію та логічну структуру викладу думки. Використання таких методик створює умови для **системного формування академічної мовної компетентності** українською та англійською мовами, одночасно забезпечуючи персоналізовану роботу та ефективний зворотний зв'язок студентам.

Приклад методичної розробки інтеграції двомовного контенту

Тема: «Аналіз наукових джерел у галузі педагогіки». **Платформа:** Moodle (університетський курс). **Мета:** Формування академічної мовної компетентності українською та англійською мовами через аналіз і презентацію наукових джерел.

Структура завдання:

1. **Підготовчий етап (теоретичний контент)**

Студенти отримують доступ до двомовних навчальних матеріалів: українська стаття + англійська аналогічна стаття з академічної бази.

Завдання: прочитати обидва тексти, виділити ключові терміни та структуру аргументації автора.

2. **Практичний етап (аналіз і письмове завдання)**

Українська частина: скласти короткий конспект або рецензію українською мовою (300–400 слів), виділивши основні аргументи та приклади.

Англійська частина: підготувати аналогічний конспект або міні-есе англійською мовою (250–350 слів), з акцентом на академічну лексику та логічну структуру тексту.

Викладач на платформі залишає **коментарі та оцінки** за обидві частини, звертаючи увагу на термінологію, граматику, зв'язність тексту та аргументацію.

3. **Комунікативний етап (форум / онлайн-дискусія)**

Студенти публікують свої роботи на форумі курсу.

Кожен учасник обговорює роботи трьох однокурсників, залишає коментарі українською та англійською, підкреслюючи сильні сторони аргументації та пропонуючи покращення.

4. **Презентаційний етап (усна комунікація)**

Використовуючи Google Meet або інтегрований відеоконференц-сервіс Moodle, студенти роблять **короткі презентації своїх висновків** обома мовами.

Презентації включають:

- Основну ідею тексту
- Ключові аргументи
- Порівняння українського та англійського варіанта

Викладач і студенти дають усний зворотний зв'язок, акцентуючи увагу на правильності використання академічної лексики та аргументації.

Методичний ефект:

- Студенти практикують **активне читання, письмову та усну академічну комунікацію** українською та англійською.
- Послідовне виконання завдань двома мовами формує **двомовний академічний дискурс**, підвищує критичне мислення та здатність аналізувати наукові джерела.
- Використання цифрових платформ дозволяє організувати **персоналізований зворотний зв'язок,** відстежувати прогрес та стимулювати взаємодію студентів.

Висновки. У ході дослідження було досягнуто поставленої мети — розкрито особливості формування академічної мовної компетентності студентів українською та англійською мовами з використанням цифрових освітніх платформ.

Аналіз методичних підходів та практичних прикладів засвідчив, що цифрові ресурси, такі як **Moodle, Google Classroom, Prometheus, Всеукраїнська школа онлайн,** а також міжнародні платформи **(Coursera, FutureLearn)**, ефективно поєднують теоретичний контент, письмові та усні завдання, інтерактивні обговорення й презентації.

Досягнення завдань дослідження підтверджується наступним:

1. **Виявлено ефективні методики формування академічної мовної компетентності** українською та англійською мовами, що включають інтеграцію письмових робіт, дискусійних активностей і презентацій на цифрових платформах.

2. **Проаналізовано потенціал двомовного контенту**, де послідовне виконання завдань українською та англійською мовами сприяє розвитку академічного письма, критичного аналізу та навичок презентації результатів у двомовному форматі.

3. **Систематизовано методичні інструменти та цифрові ресурси,** які забезпечують персоналізований зворотний зв'язок, контроль прогресу студентів та стимулюють активну участь у навчальному процесі.

Перспективи подальших досліджень охоплюють:

- розробку адаптивних двомовних курсів із врахуванням різного рівня мовної підготовки студентів;
- інтеграцію технологій штучного інтелекту для аналізу письмових робіт та надання рекомендацій щодо удосконалення академічного стилю;
- порівняльний аналіз міжнародного досвіду використання цифрових платформ у навчанні української та англійської мов;
- дослідження впливу інтерактивних проєктних та ігрових завдань на розвиток комунікативних і аналітичних навичок у двомовному академічному середовищі.

Отже, результати дослідження підтверджують, що **цифрові освітні платформи забезпечують комплексне і системне формування академічної мовної компетентності,** одночасно відкриваючи нові можливості для методичного вдосконалення та подальших наукових розвідок у сфері освіти.

Література:

1. Біденко М. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81, № 5. С. 92–104.

2. Бойко Я. А. Цифрові технології та комп'ютерна підтримка (CALL) у навчанні іноземних мов: шляхи розвитку та виклики. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 10 (28). С. 698–715.

3. Гейченко К. І., Цупікова О. А. Інтеграція технологій штучного інтелекту у процес мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 4. С. 1126–1137.

4. Задорожна І. П. *Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов: теорія і практика*. Тернопіль: ТНПУ, 2019. 220 с.

5. Зінченко В. М., Хававчак О. А., Богуславська Л. Г. Вплив технологій штучного інтелекту на методики викладання філологічних дисциплін. *Педагогічна академія:*

наукові записки. 2024. № 9. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/267/150 (дата звернення: 02.09.2025).

6. Ільчук Н. М. Найпопулярніші освітні платформи для організації дистанційного навчання. URL: https://vseosvita.ua/blogs/naipopuliarnishi-osvitni-platformy-dlia-orhanizatsii-dystantsiinoho-navchannia-102669.html (дата звернення: 02.09.2025).

7. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. 2025. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Vykorystannya_AI_u_vyshc8.hyy_osviti.pdf (дата звернення: 02.09.2025).

8. Різник Ю. Ю., Галаур С. П. Інноваційні методики та технології викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. № 56. Т. 4. С. 83–88.

9. Романчук С. Р. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов студентами. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2023. Vol. 2, No 6. С. 34–47.

References:

1. Bidenko, M. V. (2021). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Use of information and communication technologies in teaching foreign languages in higher education institutions]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 81(5), 92–104 [in Ukrainian].

2. Boiko, Ya. A. (2024). Tsyfrovi tekhnolohii ta kompiuterna pidtrymka (CALL) u navchanni inozemnykh mov: shliakhy rozvytku ta vyklyky [Digital technologies and computer-assisted language learning (CALL): development paths and challenges]. Visnyk nauky ta osvity, 10(28), 698–715 [in Ukrainian].

3. Heichenko, K. I., & Tsupikova, O. A. (2025). Intehratsiia tekhnolohii shtuchnoho intelektu u protses movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv-nefilolohiv [Integration of artificial intelligence technologies into language training of foreign non-philology students]. Visnyk nauky ta osvity, 4, 1126–1137 [in Ukrainian].

4. Ilchuk, N. M. (2025). Naipopuliarnishi osvitni platformy dlia orhanizatsii dystantsiinoho navchannia [The most popular educational platforms for organizing distance learning]. Available at: https://vseosvita.ua/blogs/naipopuliarnishi-osvitni-platformy-dlia-orhanizatsii-dystantsiinoho-navchannia-102669.html (accessed: 02.09.2025) [in Ukrainian].

5. Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity [Recommendations for responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. (2025). Available at: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Vykorystannya_AI_u_vyshchyy_osviti.pdf (accessed: 02.09.2025) [in Ukrainian].

6. Riznyk, Yu. Yu., & Halaur, S. P. (2022). Innovatsiini metodyky ta tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative methods and technologies of teaching foreign languages in higher education institutions]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 56(4), 83–88 [in Ukrainian].

7. Romanchuk, S. (2023). Rol kohnityvno-komunikatsiinoho pidkhodu u vyvchenni inozemnykh mov studentamy [The role of the cognitive-communicative approach in foreign language learning by students]. International Science Journal of Education and Linguistics, 2(6), 34–47 [in Ukrainian].

8. Zadorozhna, I. P. (2019). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov: teoriia i praktyka [Information and communication technologies in foreign language teaching: theory and practice]. Ternopil: TNPU, 220 p. [in Ukrainian].

9. Zinchenko, V. M., Khavavchak, O. A., & Bohuslavska, L. H. (2024). Vplyv tekhnolohii shtuchnoho intelektu na metodyky vykladannia filolohichnykh dystsyplin [The impact of artificial intelligence technologies on methods of teaching philological disciplines]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky, 9. Available at: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/267/150 (accessed: 02.09.2025) [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 372.881.116.1:811.161.2'373:82.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1369-1380

Стефурак Роксолана Іванівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-9612-3851

Іванишин Наталія Ярославівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-1835-0466

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Анотація. У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади формування лексичної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти в процесі аналізу художнього тексту в умовах реалізації концепції Нової української школи. Лексичну компетентність потрактовано як інтегративну здатність носія мови знати й розуміти значення одиниць лексичного фонду мови з метою відтворення і створення різностильової комунікації. Розкрито трикомпонентну структуру лексичної компетентності: когнітивний компонент (аперцепція лексичного значення, знання типів значень, засвоєння системних відношень у лексиці), операційно-діяльнісний компонент (здатність здійснювати семантичний, стилістичний і контекстуальний аналіз лексичної одиниці), аксіологічний компонент (мовне чуття, усвідомлення національно-культурної специфіки слова, формування естетичного смаку). Аргументовано методологічні переваги текстоцентричного підходу як домінантного в навчанні лексикології, оскільки художній текст забезпечує багаторівневу актуалізацію значення слова, демонструє його конотативний, символічний і тропеїчний потенціал, формує мовне чуття та естетичне сприйняття. Запропоновано триетапну методичну модель формування лексичної компетентності: аналітико-рецептивний етап (ідентифікація лексем, визначення їх значення, встановлення стилістичної належності), інтерпретаційно-аналітичний етап (аналіз функції лексичної одиниці в тексті, визначення ролі тропів, дослідження індивідуально-авторських смислів), продуктивно-творчий етап (активізація лексичного ресурсу у власному мовленні, стилістичні трансформації). Систему лексичних вправ

побудовано на матеріалі поезії Роксолани Стефурак, що забезпечує одночасне опрацювання семантичного, стилістичного та культурного аспектів сприйняття слова. Зазначено, що запропонована система сприяє формуванню навичок контекстуального аналізу, розвитку мовленнєвої креативності, мотивації до вивчення української мови та патріотичного виховання учнів.

Ключові слова: лексична компетентність, художній текст, текстоцентричний підхід, лінгвістичний аналіз тексту, методична модель, стилістичні засоби текстотворення.

Stefurak Roksolana Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-9612-3851

Ivanyshyn Nataliia Yaroslavivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0003-1835-0466

DEVELOPING STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE THROUGH LITERARY TEXT ANALYSIS

Abstract. The article substantiates the theoretical and methodological foundations of developing lexical competence in secondary school students through literary text analysis within the framework of the New Ukrainian School concept. Lexical competence is defined as an integrative ability of a language user to know and understand the meaning of lexical units with the purpose of reproducing and producing communication across different functional styles. The article presents a three-component structure of lexical competence: the cognitive component (perception of lexical meaning, knowledge of meaning types, acquisition of systemic lexical relations), the operational-activity component (ability to perform semantic, stylistic, and contextual analysis of lexical units), and the axiological component (language sense, awareness of the national-cultural specificity of words, development of aesthetic taste). The methodological advantages of the text-centred approach as the dominant framework for teaching lexicology are substantiated: literary text provides multilevel actualization of word meaning, demonstrates its connotative, symbolic, and figurative potential, and cultivates language sensibility and aesthetic perception. A three-stage methodological model for developing lexical competence is proposed: the

analytical-receptive stage (identifying lexemes, determining their meanings, establishing stylistic affiliation), the interpretive-analytical stage (analysing the function of lexical units in the text, identifying the role of tropes, exploring individual authorial meanings), and the productive-creative stage (activating the lexical resource in students' own speech, performing stylistic transformations). The system of lexical exercises is built on the poetry of Roksolana Stefurak, which enables the simultaneous development of semantic, stylistic, and cultural dimensions of word perception. It is noted that the proposed system contributes to the formation of contextual analysis skills, the development of speech creativity and motivation to study the Ukrainian language, as well as the patriotic education of students in the context of Ukraine's contemporary historical challenges. Prospects for further research include developing differentiated methodologies for various age groups and creating educational-methodological complexes with comprehensive textual support.

Keywords: lexical competence, literary text, text-centred approach, linguistic text analysis, methodological model, stylistic means of text creation.

Постановка проблеми. Модернізація мовної освіти в контексті реалізації концепції Нової української школи актуалізує компетентнісну парадигму навчання, що передбачає формування здатності учнів оперувати мовними одиницями в реальному комунікативному просторі. Особливої ваги набуває розвиток лексичної компетентності як складника мовної та мовленнєвої компетентностей, адже саме лексичний рівень забезпечує семантичну насиченість і виразність мовлення. Незважаючи на значну кількість теоретичних напрацювань з методики навчання лексикології, у шкільній практиці спостерігається фрагментарність їх опрацювання, ізольованість від аналізу художнього тексту. Це зумовлює потребу в структурованому формуванні методичної системи, що інтегрує вивчення слова в процесі мовного аналізу художнього тексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми лексичної семантики та функціонування слова в тексті ґрунтовно розроблені в працях українських мовознавців, зокрема в концепції функціональної семантики та стилістики, репрезентованій у наукових працях О. О. Потебні, М. І. Голянич, І. М. Кочан, А.П. Загнітко, С. П. Бибик, Н. Ф. Клименко, Л. В. Струганець, А, К. Мойсієнка, Н. М. Сологуб, С. Я. Єрмоленко та ін.

Багато питань методики навчання рідної мови в шкільному курсі розв’язують українські лінгводидакти. Поступ методичної науки забезпечено вагомими здобутками провідних учених, серед яких: О. М. Біляєв, О. М. Горошкіна, О.В. Караман, С.О. Караман, М.І. Пентилюк, А.В.Нікітіна І. В. Гайдаєнко, Т. Г. Окуневич, Т. В. Симоненко, О. А. Кучерук.

Методичні аспекти роботи над словом у шкільному курсі частково розв'язали проблему інтеграції засвоєння лексикону учнями в процесі цілісного текстового опрацювання художнього твору, проте модель **формування лексичної компетентності учнів** потребує системного осмислення **методичного моделювання на матеріалі сучасного художнього тексту.**

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методичні засади формування лексичної компетентності учнів у процесі аналізу художнього тексту та запропонувати модель її реалізації в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лексична компетентність у сучасній українській лінгводидактиці розглядається як складник мовної та комунікативної компетентностей, що забезпечує семантичну адекватність і стилістичну доцільність мовлення. У працях Марії Пентилюк та Олександра Біляєва вона інтерпретується як здатність особистості свідомо оперувати словниковим складом мови відповідно до комунікативного завдання [1, 2].

Лексична компетентність, на думку О. Кучерук, є цілісним особистісним утворенням, що інтегрує знання, уміння, ціннісні ставлення та практичний досвід і забезпечує здатність людини доцільно й ефективно послуговуватися лексичними ресурсами мови як у навчальному середовищі, так і в різноманітних реальних ситуаціях соціальної комунікації [3, С. 5].

Лексичну компетентність у статті трактуємо як інтегрувальну здатність носія мови знати, розуміти значення одиниць лексичного фонду мови з метою відтворення і створення різностильової комунікації.

Складниками лексичної компетентності є:

– когнітивний компонент – аперцепція лексичного значення слова (прямого й переносного); знання типів лексичних значень (денотативного, конотативного); включення слова в синонімічні, антонімічні, омонімічні, паронімічні зв'язки; засвоєння питомо української і запозиченої, активної і пасивної, стилістично нейтральної і маркованої лексики, засвоєння лексичних норм сучасної української літературної мови;

– операційно-діяльнісний компонент – визначення лексико-семантичного варіанта слова в контексті, аналіз його семантичних обертонів, встановлення лексико-семантичних зв'язків у тексті; стилістична диференціація лексики, редагування лексичних помилок, тобто уміння здійснювати семантичний, стилістичний, контекстуальний аналіз номінативної одиниці в тексті;

– **аксіологічний (оцінно-образний) компонент** – мовне чуття слова, усвідомлення національно-культурної специфіки лексичної одиниці, тобто формування мовної виразності та естетичного смаку учня на матеріалі якісного художнього тексту.

На нашу думку, саме художній текст є переконливою дидактичною основою формування лексичної компетентності, оскільки він – «…багаторівнева цілісна структура, створена із мовного матеріалу і наповнена таким обсягом різнотипної інформації, яку, на думку вчених, не може передати текст будь-якого іншого стилю» [4, С. 46].

Художній текст є тим «мостом», через який лексична одиниця «…потрапляє в літературну мову, нормативно закріплюється в ній, кодифікується; це тло, на якому суспільна свідомість певного історичного часу вимірює мовні елементи за шкалою «літературне» – «позалітературне», на якій простежується загальний процес розвитку літературної мови» [5, С. 24].

Художній текст функціонує як складна ієрархічна структура, у якій лексична одиниця реалізує різнотипні значення, ілюструє конотативні та символічні напластування, індивідуально-авторські модифікації. Жоден інший функціональний стиль не забезпечує такої концентрації семантичної, емоційної й культурної інформації. Отже, учень працює не з «ізольованим словом», а з його повним смисловим потенціалом у природному мовному середовищі, сприймає слово в текстовій ситуації.

Текстова ситуація – *«термін, що окреслюється: 1) комунікативними функціями; 2) комунікативною настановою на художнє зображення, полеміку, узагальнення, аналіз тощо; 3) формами і способами викладу; 4) мовними матеріалом»* [*6, С. 55*].

Художній текст цінний контекстом як умовою адекватного слово-ворозуміння, бо саме він демонструє багатозначність слова в дії, актуалізує приховані семантичні відтінки, формує здатність розрізняти стилістично марковану лексику, розвиває навички інтерпретації художнього «омовлення» дійсності учнем. Таким чином формується не механічне знання значення, а контекстуально зумовлена семантична компетентність.

Художній текст є механізмом кодифікації лексики; саме через нього слово входить у літературну мову, закріплюється нормативно, отримує культурний статус, стає еталонним або, навпаки, маргіналізується. Отже, учень засвоює не лише значення слова, а й його нормативний статус у мовній системі.

Художній текст впливає на творення мовного чуття та естетичну вербальну зорієнтованість учня, оскільки він формує стилістичну доречність, усвідомлення образності слова, його здатності до тропеїзації. Без художнього контексту лексична компетентність залишалася б суто інформативною, а не культурно-ціннісною. Наприклад:

Вмивалися кров’ю **ікони.**

Нікого вже не берегли...

І краю безкрайні колони
Кріпили усе, що могли.
Вкраїна летальністю **сонна**
Заходила вглиб до межі.
А **Діва – Небесна Мадонна –**
Тримала її рубежі.
І **капала кров з вишиванки.**
Вгризалося сонце у степ.
З «Азову» Марічка з Іванком
Вершили **вкраїнський вертеп.**
Хитався і **прапор**, і *тризуб.*
Обвійнене мліло життя.
Христос **синьо-жовті** вдяг **ризи**
І виніс з-під **«градів»** дитя… (Роксолана Стефурак).

Виділені слова (*ікона, прапор, вертеп…*) поза межами контексту були б позбавлені національної конотації, семантики війни, символічних обертонів плану змісту, тропеїчного потенціалу (*капала кров з вишиванки, хитався тризуб, синьо-жовті ризи Христа, Вкраїна, летальність сонна* та ін.). Саме на такому контекстуальному оточенні ключових слів учні можуть не тільки збагнути їх переносні значення, а й ментально знакові обертони смислу, що зумовить як естетичну функцію їх мовленнєвої компентенції, так і патріотичне виховання в умовах сучасного складного періоду в історії України.

Саме тому пропонуємо текстоцентричний підхід у процесі вивчення лексикології української мови як домінантний.

Вважаємо: **методична модель формування лексичної компетентності** передбачає три етапи: аналітико-рецептивний, інтерпретаційно-аналітичний та продуктивно-творчий. Розгляньмо детально реалізацію кожного з них.

Етап 1. Аналітико-рецептивний. Мета – навчити учнів ідентифікувати лексеми, визначати їх значення. Типи завдань: добір синонімів, антонімів, омонімів, паронімів за допомогою лексикографічних праць; з'ясування значення слів у контексті; встановлення стилістичної належності слова.

На цьому етапі формуються базові когнітивні операції: розпізнавання, класифікація, порівняння. Учень ще не продукує власні тексти, але вчиться точно інтерпретувати «чуже» слово. Ключові лінгвістичні поняття, якими оперує учень на цьому етапі: пряме й переносне значення, однозначність/багатозначність, синонімічний ряд, антонімічна пара, контекстуальне значення, стилістичне маркування.

Етап 2. Інтерпретаційно-аналітичний. Мета – формування вмінь аналізувати функцію одиниці в тексті. Завдання: визначення ролі тропів, у які включено ці слова; аналіз індивідуально-авторських смислів, зафіксованих у мовних одиницях; аналіз лексико-семантичного рівня мови тексту.

На цьому етапі слово розглядається не ізольовано, а в **тексті.** Учень аналізує, як автор «навантажує» слово додатковими смислами, якої функції набуває лексема у складі тропа, як через мовні одиниці розкриваються авторська позиція, ідея, образ. Центральна когнітивна операція – **інтерпретація**: перехід від значення до смислу. Цей етап вимагає від учнів поєднання лінгвістичного і літературознавчого мислення. Учень має розуміти: метафора — це не «прикраса», а спосіб пізнання світу; епітет — не просто означення, а ціннісна оцінка; перифраз — не просто заміна, а смисловий образ.

Етап 3. Продуктивно-творчий. Мета – активізація лексичного ресурсу в мовленні учнів. Завдання: створення власного висловлення із використанням виділених слів; стилістичні трансформації лексичних одиниць.

Третій етап – **синтетичний**: учень переходить від аналізу чужого мовлення до створення власного. Завдання цього етапу не просто «вжити слово у реченні», а **свідомо, доцільно й виразно використати лексичний ресурс** відповідно до комунікативного завдання, жанру, аудиторії. Саме тут формується головна ознака мовленнєвої компетентності – уміння добирати слово, а не просто знати його значення.

Продуктивно-творчий етап вимагає від учителя особливої методичної уваги: завдання мають бути достатньо відкритими, щоб стимулювати творчість, але достатньо структурованими, щоб учень усвідомлено використовував вивчений лексичний матеріал.

Для реалізації усіх трьох етапів пропонуємо систему лексичних вправ, побудовану на текстоцентричному підході, з урахуванням семантичного, стилістичного та аксіологічного аспектів формування лексичної компетентності.

Пам’ятаючи, що метою першого етапу – аналітико-рецептивного – є навчання учнів ідентифікації лексем, визначення їх значень та встановлення стилістичної належності, вважаємо, що найкраще сформують окреслені навички такі завдання.

Вправа 1. Знайдіть у тлумачному словнику значення поданих слів із вірша. Визначте, які з них багатозначні, і поясніть, яке саме значення реалізується в тексті поезії.

Слова для роботи: **рубежі, летальність, ризи, вертеп, тризуб, колони, межа**

Заповніть таблицю:

Слово	Значення за словником	Значення у вірші	Чи збігаються?
ризи			
вертеп			
летальність			

Зверніть увагу: чому слово *вертеп* і слово *ризи* є особливо важливими для розуміння ідеї вірша? Яке їхнє первинне значення і як воно «працює» в цьому контексті?

Вправа 2. Доберіть синоніми до виділених слів із вірша. Поясніть, чому авторка обрала саме ці слова.

Слова: **кріпили, вгризалося, хитався, мліло, вершили**

Наприклад, до слова *вгризалося* можна дібрати: *припікало, пекло, палило, випалювало*. Яка різниця між цими словами? Що втрачається, якщо замінити *вгризалося* на *пекло*?

Вправа 3. У вірші авторка будує образ на прихованих протиставленнях. Знайдіть слова або образи, що є антонімічними за смислом, і запишіть їх парами.

Підказка: подумайте про пари «небо — земля», «життя — смерть», «сакральне — земне».

Яку роль ці протиставлення відіграють у загальній ідеї вірша?

Вправа 4. Прочитайте рядки з вірша. Визначте значення виділеного слова саме в цьому контексті. Перевірте правильність виокремлених значень за словником.

1. *«Вкраїна летальністю **сонна** / Заходила вглиб до межі»* – що означає тут слово «сонна»? Це пряме значення чи переносне?

2. *«З «Азову» Марічка з Іванком / Вершили вкраїнський **вертеп**»* – яке значення реалізує тут слово «вертеп»: «печера/притулок», «народне театральне дійство» чи «місце страждань»? Чи всі три одночасно?

3. *«І **капала** кров з вишиванки»* – чому авторка вибрала дієслово «капала», а не «текла» або «лилася»? Що змінює цей вибір?

Вправа 5. Розподіліть слова із вірша на групи. Заповніть таблицю:

Церковно-релігійна лексика	Військова/публіцистична лексика	Народно-побутова лексика	Нейтральна лексика
ризи, Мадонна...	рубежі, «гради»...	вишиванка, вертеп...	кров, дитя...

Зробіть висновок: яке поєднання стилістичних пластів лексики використовує авторка і який художній ефект це створює?

Вправа 6. Уявіть, що редактор «виправив» вірш і замінив деякі слова:

- *«ризи» → «одяг»*
- *«вертеп» → «трагедія»*
- *«Діва — Небесна Мадонна» → «Богородиця»*
- *«вгризалося сонце» → «пекло сонце»*

Що змінилося б у кожному випадку? Поясніть, чому «виправлений» варіант гірший. Яку роль відіграє точний вибір слова у поезії?

Другий етап – інтерпретаційно-аналітичний – передбачає формування вмінь аналізувати функцію лексичної одиниці в тексті, визначати роль тропів, індивідуально-авторських смислів. Для формування задекларованих вмінь доцільно запропонувати завдання такого типу.

Вправа 1. Знайдіть у вірші метафори. Для кожної визначте: яке пряме значення слова переноситься, на якій підставі відбувається перенесення, який образ виникає внаслідок цього, що втрачається, якщо замінити метафору нейтральним виразом.

Зразок аналізу:

«Вмивалися кров'ю ікони» – дієслово «вмивалися» у прямому значенні означає очищення водою. Тут воно переноситься на ікони, які «вмиваються кров'ю» — тобто покриваються кров'ю під час бойових дій. Підстава перенесення – зовнішня схожість дії (рідина на поверхні). Але ефект протилежний: замість очищення – передбачення кровопролиття, багатьох смертей. Якщо замінити на «ікони були покриті кров'ю», образ стане описовим, але втратить трагізм.

Проаналізуйте самостійно:

- *«вгризалося сонце у степ»*
- *«Вкраїна летальністю сонна»*
- *«обвійнене мліло життя»*

Вправа 2. Випишіть усі епітети з вірша. Визначте для кожного: постійний він чи авторський, яке емоційне й оцінне навантаження несе, чи можна замінити його синонімом без утрати смислу. Особлива увага – до епітета *«синьо-жовті ризи»* Христа. Це сполучення є ключовим у вірші. Дайте розгорнуту відповідь: яких два смислові пласти поєднує цей епітет? Що він говорить про авторське бачення подій?

Вправа 3. У вірші вжито кілька власних назв: *«Азов»*, *Марічка*, *Іванко*, *Діва — Небесна Мадонна*, *Христос*. Дайте відповідь на питання: чому поруч із сакральними іменами (*Мадонна, Христос*) стоять поширені в Україні імена (*Марічка, Іванко*)? Яка художня ідея реалізується через це «сусідство» власних назв? Як воно змінює семантику кожного імені?

Вправа 4. Словосполучення *«летальністю сонна»* є авторським, незвичним. Слово *летальність* належить до медичної термінології і означає смертоносність, здатність призводити до смерті. Дайте відповідь на питання: чому авторка вжила медичний термін у поетичному тексті? Який ефект це створює? Як поєднання «наукового» слова з поетичним контекстом впливає на читача? Чи можна замінити «летальністю сонна» на «смертю виснажена» — що зміниться?

Вправа 5. Слово *вертеп* має кілька значень: печера (де народився Христос), народний театр різдвяних вистав, місце розпусти або страждань (розм.). Поясніть, які з цих значень «активуються» в рядках *«З «Азову» Марічка з Іванком / Вершили вкраїнський вертеп»*. Чому авторка написала саме «вершили вертеп», а не «переживали трагедію» або «страждали»? Що слово «вершили» (тобто «здійснювали», «доводили до вершини») додає до образу?

Вправа 6. Два учні по-різному трактують фінальний образ вірша:

Учень А: «Христос синьо-жовті вдяг ризи» – це означає, що Бог став на бік України, захищає її.

Учень Б: «Христос синьо-жовті вдяг ризи» — це означає, що українці самі стали жертвами і мучениками, як Христос; вони вдягнули на себе хрест страждання.

Яка інтерпретація, на вашу думку, є точнішою або повнішою? Чи можуть обидві бути правильними одночасно? Аргументуйте свою відповідь, спираючись на текст вірша.

Третій етап – продуктивно-творчий – має метою активізацію лексичного ресурсу в мовленні учнів, розвиток уміння свідомо й виразно використовувати слово. Для досягнення окресленої мети варто звернути увагу на завдання такого типу.

Вправа 1. Напишіть прозову мініатюру (10 – 12 речень) на тему «Людина і війна», обов'язково використавши такі слова із вірша або пов'язані з ним: *рубіж, кріпити, мліти, вертеп, захищати, межа*.

Після написання поясніть: у якому значенні ви вжили кожне слово – прямому чи переносному? Чому ви обрали саме це значення?

Вправа 2. Перекажіть зміст і настрій вірша Роксолани Стефурак двома різними текстами:

Текст 1 – публіцистична замітка для газети (нейтральна, інформаційна лексика, факти).

Текст 2 – художній опис тієї самої події (образна, емоційно забарвлена лексика, метафори).

Порівняйте обидва тексти: яка лексика «перейшла» з вірша в кожен із них? Яка виявилася «прив'язаною» до одного стилю?

Вправа 3. Вам задано «опорні слова», між якими немає очевидного зв'язку:

вишиванка — тризуб — мліти — Мадонна — степ — дитя — прапор.

Напишіть зв'язний текст (будь-якого жанру: вірш, есе, новела, монолог), у якому всі ці слова вжиті органічно й доречно. Уникайте простого переказу вірша Роксолани Стефурак – створіть власний оригінальний текст.

Вправа 4. Перетворіть поетичні рядки на прозовий публіцистичний текст, зберігши зміст, але замінивши всю образну лексику на нейтральну:

«Вмивалися кров'ю ікони. / Нікого вже не берегли... / І краю безкрайні колони / Кріпили усе, що могли».

Порівняйте ваш варіант із оригіналом. Скажіть, яку функцію виконують стилістично марковані слова і чому їх не можна замінити нейтральною лексикою.

Вправа 5. Напишіть есе-роздум на тему «Слово на війні: чи може мова захищати?», використавши як відправну точку лексику і образи вірша Роксолани Стефурак. У своєму есе дайте відповідь на питання: чому авторка вибирає саме такі слова – сакральні, народні, символічні? Як мова стає зброєю, молитвою або пам'яттю?

Вправа 6. Після виконання всіх вправ дайте письмову відповідь (5–7 речень) на питання: Яке слово з вірша Роксолани Стефурак справило на вас найбільше враження? Чому саме воно? Що ви зрозуміли про це слово після детального аналізу, чого не помітили під час першого читання?

На нашу думку, запропонована система вправ забезпечує формування навичок контекстуального аналізу, розвиток уміння встановлювати лексико-семантичні зв'язки; усвідомлення стилістичної маркованості слова, розвиток мовного чуття й естетичного сприйняття, розширення лексичної компетентності учнів, що дозволить підвищити рівень їх семантичної обізнаності, формувати навички цілісного аналізу тексту, спричинить розвиток мовленнєвої креативності і зростання мотивації до вивчення української мови здобувачів середньої освіти.

Висновки. Формування лексичної компетентності є необхідною умовою розвитку мовної особистості учня. Художній текст є ефективним дидактичним засобом інтеграції теоретичних знань із практикою мовленнєвої діяльності. Реалізація текстоцентричного підходу забезпечує системність, функціональність і комунікативну спрямованість навчання лексикології рідної мови.

Художній текст є найбільш сприятливим дидактичним середовищем для формування лексичної компетентності, оскільки він забезпечує багаторівневу актуалізацію значення слова, демонструє конотативні,

символічні та тропеїчні особливості лексем, дозволяє засвоїти нормативний і культурний статус слова, сприяє розвитку мовного чуття та естетичного сприйняття картини світу українців.

Отже, використання художнього тексту як основи для формування лексичної компетентності учнів є методично обґрунтованим, ефективним і перспективним, оскільки забезпечує цілісне засвоєння лексичного матеріалу, розвиток критичного мислення, мовленнєвої креативності та мотивації до вивчення української мови в умовах сучасної школи. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні диференційованих методик для різних вікових груп і створенні навчально-методичних комплексів із текстовим забезпеченням.

Література:

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови. Київ : Генеза, 2005.
2. Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. №8. С. 5-9.
3. Кучерук О. А. *Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. Українська мова і література в школах України.* № 1. С. 26–31.
4. *Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту* : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 423 с.
5. Бибик С. П. Оповідність в українській художній прозі : монографія. Київ : Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 288 с.
6. Загнітко А. Лінгвістика тексту : наук.-навч. посіб. Донецьк : ДонНУ, 2006. 289 с.

References:

1. Biliaiev O. M. *Linhvodydaktyka ridnoi movy* [Linguodidactics of the Native Language]. Kyiv : Heneza, 2005. (in Ukrainian)
2. Pentyliuk M. I., Horoshkina O. M., Nikitina A. V. Kontseptsiia kohnityvnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy [The Concept of Cognitive Methodology for Teaching the Ukrainian Language]. *Dyvoslovo*. 2004. No. 8. P. 5–9. (in Ukrainian)
3. Kucheruk O. A. Formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannia ukrainskoi movy z vykorystanniam metodu proektiv [Developing Students' Lexical Competence in the Process of Teaching the Ukrainian Language Using the Project Method]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*. No. 1. P. 26–31. (in Ukrainian)
4. Kochan I. M. *Linhvistychnyi analiz tekstu* [Linguistic Text Analysis] : navch. posib. 2nd ed., rev. and enl. Kyiv : Znannia, 2008. 423 p. (in Ukrainian)
5. Bybyk S. P. *Opovidnist v ukrainskii khudozhnii prozi* [Narrativity in Ukrainian Literary Prose] : monohrafiia. Kyiv ; Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2010. 288 p. (in Ukrainian)
6. Zahnitko A. *Linhvistyka tekstu* [Text Linguistics] : nauk.-navch. posib. Donetsk : DonNU, 2006. 289 p. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 001.4:656.2:81.373:94

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1381-1395

Стрелко Олег Григорович доктор історичних наук, професор, професор кафедри технологій транспорту і управління процесами перевезень, https://orcid.org/0000-0003-3173-3373

Гурінчук Світлана Василівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри філософії та історії науки і техніки Національний транспортний університет, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3538-2171

ІСТОРИКО-СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ УКРАЇНИ

Анотація. У статті здійснено історико-системний аналіз термінології інфраструктури залізничного транспорту України з урахуванням її функціонування як складової системи управління рухом поїздів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного осмислення галузевої термінології в умовах поєднання різних історичних традицій та сучасних процесів стандартизації. Метою роботи є виявлення закономірностей формування, розвитку та функціонального використання термінів, що описують ключові елементи інфраструктури – стрілочні переводи, системи сигналізації, диспетчерське управління та організаційну структуру служб залізниці.

Методологія дослідження базується на поєднанні історико-порівняльного, системного та термінологічного підходів, що дозволило розглядати інфраструктуру не лише як технічну, але як соціотехнічну систему управління. У роботі показано, що термінологія відображає функціональну структуру цієї системи, фіксуючи як конструктивні характеристики інфраструктурних елементів, так і логіку управлінських процесів.

Встановлено, що формування термінології відбувалося під впливом різних історико-державних і інженерних традицій, зокрема німецької, польської, російської, румунської та чехословацької, що зумовило її багатошаровий характер. У подальшому ці різнорідні елементи були частково уніфіковані в межах централізованої системи управління, що сприяло формуванню відносно цілісного понятійного апарату. Показано, що в сучасних умовах розвитку залізничного транспорту відбувається трансформація термінології, пов’язана з цифровізацією, автоматизацією та інтеграцією до європейського транспортного простору. Це зумовлює

підвищення рівня її формалізації та необхідність гармонізації з міжнародними стандартами.

Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення нормативної бази та уніфікації термінології у сфері управління залізничною інфраструктурою. Наукова новизна дослідження полягає у розгляді термінології як елемента системи управління, що поєднує технічні, організаційні та історико-лінгвістичні аспекти.

Ключові слова: історія залізниць України, термінологія, залізнична інфраструктура, управління рухом поїздів, стандартизація, транспортні системи.

Strelko Oleh Hryhorovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor in Department of Transport Technologies and Transportation Process Management, National Transport University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3173-3373

Hurinchuk Svitlana Vasylivna PhD of Historical Sciences, associate professor, associate professor in Department of the Philosophy and History of Science and Technology, National Transport University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3538-2171

HISTORICAL AND SYSTEM-BASED ANALYSIS OF RAILWAY INFRASTRUCTURE TERMINOLOGY IN UKRAINE

Abstract. The article presents a historical and system-based analysis of the terminology of railway infrastructure in Ukraine, considering its functioning as an integral component of train traffic management systems. The relevance of the study is determined by the need for a comprehensive understanding of sector-specific terminology in the context of the coexistence of diverse historical traditions and ongoing standardization processes. The aim of the paper is to identify the patterns of formation, development, and functional application of terms describing key infrastructure elements, including switches and turnouts, signalling systems, dispatching control, and the organizational structure of railway services.

The methodology is based on a combination of historical-comparative, system-based, and terminological approaches, which makes it possible to consider infrastructure not only as a technical system but also as a socio-technical management system. The study demonstrates that terminology reflects the functional structure of this system, capturing both the structural characteristics of infrastructure elements and the logic of operational decision-making processes.

It is established that the formation of railway infrastructure terminology was influenced by various historical, administrative, and engineering traditions, including German, Polish, Russian, Romanian, and Czechoslovak ones, which resulted in its multi-layered character. These heterogeneous elements were subsequently partially unified within a centralized management system, contributing to the development of a relatively coherent conceptual framework. The paper also shows that under current conditions of railway development, terminology is undergoing transformation due to digitalization, automation, and integration into the European transport system. This leads to an increasing level of formalization and the need for harmonization with international standards.

The practical significance of the results lies in their potential application for improving regulatory frameworks and standardizing terminology in the field of railway infrastructure management. The scientific novelty of the study consists in considering terminology as an integral element of the management system, combining technical, organizational, and historical-linguistic dimensions.

Keywords: history of Ukrainian railways; terminology; railway infrastructure; train traffic management; standardization; transport systems.

Постановка проблеми. У сучасних дослідженнях історії залізничного транспорту основна увага, як правило, приділяється розвитку рухомого складу, інженерних конструкцій або економічних аспектів функціонування галузі. Водночас значно менше уваги отримує інфраструктурна складова залізниць як цілісна система управління рухом, у якій ключову роль відіграє термінологія. Саме через терміни фіксуються функції елементів інфраструктури, регламентуються управлінські процеси та забезпечується взаємодія між різними службами залізничного транспорту.

Особливої актуальності ця проблема набуває у контексті історичного розвитку залізниць України. У XIX – на початку XX ст. українські землі перебували у складі різних державних утворень, передусім Російської імперії та Австро-Угорщини, що зумовило формування різних моделей організації залізничного транспорту. У межах цих моделей використовувалися різні технічні та адміністративні мови – німецька, польська, російська, а локально також угорська та румунська. Це призвело до виникнення паралельних термінологічних систем, які не лише відображали технічні особливості інфраструктури, але й були безпосередньо пов’язані з різними підходами до управління рухом поїздів і організації експлуатаційної роботи.

На відміну від термінології рухомого складу, яка значною мірою формувалася в межах міжнародної інженерної комунікації та тому швидко уніфікувалася, інфраструктурна термінологія розвивалася у тісному зв’язку

з локальними управлінськими практиками. Такі поняття, як стрілочні переводи, сигналізація, блокування, диспетчеризація або служби залізниці, мають не лише технічне, але й організаційне значення, оскільки вони визначають логіку прийняття рішень у процесі керування рухом. У цьому сенсі термінологія виступає не просто мовним інструментом, а складовою частиною інституційної структури галузі.

У науковій літературі окремі аспекти розвитку залізничної інфраструктури розглядалися досить широко. Зокрема, питання еволюції систем сигналізації та блокування досліджуються у працях, присвячених історії технічних систем безпеки руху [1-3]. Проблеми організації руху та пропускної спроможності інфраструктури аналізуються в роботах з транспортного моделювання [4-6].

Разом з тим, навіть у цих дослідженнях термінологічний аспект, як правило, не є предметом спеціального аналізу. Термінологія використовується як даність, без урахування її історичного походження та функціональної ролі у формуванні управлінських практик. У вітчизняній науковій традиції ця проблема також залишається недостатньо розробленою: дослідження, що поєднують історію техніки, транспортну інфраструктуру та лінгвістичний аналіз, фактично відсутні.

Водночас сучасні процеси реформування залізничного транспорту України, зокрема його інтеграція до європейської транспортної системи, актуалізують питання уніфікації та гармонізації термінології. Це стосується не лише технічних стандартів, але й управлінських категорій, що використовуються у нормативних документах, інструкціях та професійній комунікації. Без чіткого розуміння історичних витоків і логіки формування цієї термінології такі процеси можуть супроводжуватися неоднозначностями та термінологічними розбіжностями.

Таким чином, проблема дослідження термінології інфраструктури залізниць України полягає у необхідності розгляду її не лише як мовного явища, але як елементу системи управління транспортом, що формувався під впливом різних інженерних і адміністративних традицій. Це визначає доцільність комплексного історико-системного аналізу, який дозволяє виявити закономірності її формування та сучасного функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження залізничного транспорту в сучасній науковій літературі переважно розвиваються у напрямі технічного аналізу інфраструктури, оптимізації руху та цифровізації систем управління. У таких роботах залізниця розглядається як складна інженерна система, де стрілочні переводи, сигналізація та блокування виконують функції елементів керування потоками руху. Водночас термінологія, яка описує ці процеси, зазвичай не є предметом спеціального аналізу.

Класичні дослідження з організації руху поїздів показують, що інфраструктура функціонує як система прийняття рішень. У роботі [7] обґрунтовано, що навіть на одноколійних ділянках управління рухом залежить від взаємодії стрілок, сигналів і роз'їздів як єдиної логічної системи. Подібні підходи розвинуті у дослідженні [8], де станції розглядаються як вузли управління з урахуванням затримок і конфліктів маршрутів. У цих роботах фактично сформовано сучасне розуміння інфраструктури як керованої системи, однак термінологія використовується як усталений інструмент без аналізу її походження.

Сучасний етап досліджень пов'язаний із цифровізацією та формалізацією управління. Зокрема, у роботах, присвячених формальним методам у залізничній галузі, показано, що системи сигналізації та централізації описуються через строго визначені поняття та стани, що фактично формує "мову управління" інфраструктурою [9-11]. Це підтверджується, наприклад, у дослідженнях формальних моделей сигналізації, де кожен елемент (стрілка, сигнал, блок-ділянка) має чітко визначений термінологічний статус у системі управління.

Водночас у цих роботах простежується спільна риса: термінологія не розглядається як історично змінна категорія, що формувалася під впливом різних інженерних і адміністративних традицій. Це створює розрив між технічним і історико-лінгвістичним підходами.

У цьому контексті особливу цінність становлять праці, які поєднують історико-технічний та системний підходи до аналізу залізничного транспорту. Зокрема, у статті [12] показано, що залізничний транспорт слід розглядати не лише як технічну систему, але як комплексне явище, яке поєднує інженерні рішення, державну політику та соціально-економічні процеси. Важливим є системний характер інфраструктури, де технічні елементи функціонують у межах організаційної моделі управління.

Окремо слід відзначити історико-регіональні дослідження, присвячені розвитку залізниць в Україні, де показано, що залізнична інфраструктура формувалася як частина державної політики та економічної інтеграції регіонів [13-15]. У цих роботах фактично закладено підхід до розгляду інфраструктури як поєднання технічних, управлінських і соціально-економічних факторів. Разом з тим, навіть у цих працях, які найбільш наближені до системного бачення залізничного транспорту, термінологія не виступає окремим об'єктом дослідження. Вона розглядається опосередковано – через опис інфраструктури, управлінських процесів або історичних умов її розвитку.

Таким чином, аналіз наукових публікацій дозволяє зробити кілька висновків. По-перше, сучасні дослідження переконливо демонструють, що

залізнична інфраструктура є складною системою управління рухом, де технічні елементи виконують функції керування. По-друге, у працях українських дослідників, сформовано підхід до розгляду залізниці як багаторівневої соціотехнічної системи. По-третє, попри це, термінологія інфраструктури як самостійний об'єкт дослідження залишається поза межами системного аналізу.

Саме ця обставина визначає необхідність подальшого дослідження, спрямованого на виявлення закономірностей формування та функціонування термінології інфраструктури залізниць України як складової системи управління транспортом.

Мета статті. Метою статті є дослідження формування та еволюції термінології інфраструктури і управління залізницями України у контексті історичного розвитку галузі, а також визначення закономірностей її становлення як складової системи організації руху.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання кількох взаємопов'язаних завдань. Насамперед ідеться про виявлення джерел походження ключових термінів, що використовуються для опису інфраструктурних елементів залізниці – стрілочних переводів, систем сигналізації, блокування та служб організації руху. Важливим є також встановлення впливу різних інженерних і адміністративних традицій, які сформувалися в межах різних державних утворень, на становлення відповідного понятійного апарату.

Окрему увагу приділено аналізу функціонального значення термінології в системі управління рухом поїздів. У цьому контексті терміни розглядаються не лише як мовні одиниці, але як елементи, що фіксують структуру управлінських процесів, визначають ролі інфраструктурних компонентів і забезпечують узгодженість дій різних служб залізниці.

Крім того, мета дослідження передбачає узагальнення сучасного стану термінологічної системи інфраструктури залізниць України та визначення тенденцій її подальшої стандартизації в умовах реформування галузі та інтеграції до європейського транспортного простору.

Таким чином, стаття спрямована на поєднання історико-технічного та лінгвістичного підходів для комплексного аналізу термінології інфраструктури залізничного транспорту як елементу системи управління.

Виклад основного матеріалу.

Інфраструктура як система управління рухом та її термінологія. Залізнична інфраструктура у сучасному розумінні не може розглядатися виключно як сукупність матеріальних об'єктів. Її функціонування визначається передусім здатністю забезпечувати керований і безпечний рух поїздів, що досягається через взаємодію технічних засобів і організаційних

процедур. У цьому контексті інфраструктура виступає як цілісна система управління, де фізичні елементи (такі як колія, стрілочні переводи, сигнали тощо), поєднані з правилами їх використання та відповідними управлінськими функціями.

У межах цієї системи особливе місце займають стрілочні переводи. З технічної точки зору вони забезпечують фізичне розгалуження колії, однак їх реальне значення проявляється у процесі експлуатації, де вони виступають інструментом вибору маршруту. Кожне переведення стрілки є управлінською дією, яка змінює конфігурацію руху і впливає на можливість пропуску поїздів. Саме тому у формалізованих моделях інфраструктури стрілочні переводи описуються як елементи з визначеним набором станів, зміна яких регламентується правилами безпеки [9, 16, 17].

Термінологія, що використовується для опису стрілочних переводів, відображає цю функціональну специфіку. Поняття «стрілка», «стрілочний перевод», «вістряк», «хрестовина» закріплюють не лише конструктивні особливості, але й роль відповідних елементів у процесі управління. Історично ця лексика формувалася під впливом німецької інженерної традиції, яка через польське посередництво частково була адаптована на західноукраїнських землях. У східній частині України відповідні терміни розвивалися в межах російської технічної школи, однак у сучасній українській мові закріпилися переважно уніфіковані форми, що відповідають вимогам стандартизації.

Не менш важливим елементом інфраструктури є система сигналізації, яка забезпечує регулювання руху у часі та просторі. Якщо стрілки визначають напрямок руху, то сигнали встановлюють умови його здійснення. У сучасних дослідженнях сигналізація розглядається як формалізована система, де кожен сигнал відповідає певному стану інфраструктури і визначає дозволені дії [1, 3, 18]. У цьому сенсі вона виконує функцію координації, забезпечуючи узгодженість руху на різних ділянках мережі.

Розвиток сигналізації пов’язаний із переходом від візуальних і ручних систем до автоматизованих і цифрових технологій. У процесі цього розвитку сформувалися основні терміни, такі як «сигнал», «семафор», «світлофор», «блокування», «маршрут», які мають інтернаціональний характер, але адаптовані до національної мовної системи. Їх використання вимагає однозначності, оскільки будь-яке неправильне трактування може призвести до порушення безпеки. Це підтверджується дослідженнями у сфері безпеки сигналізаційних систем, де підкреслюється важливість коректної інтерпретації станів інфраструктури [2, 18].

Організація руху поїздів є тією сферою, де взаємодія інфраструктурних елементів набуває завершеної форми. Диспетчерське управління

забезпечує координацію руху з урахуванням графіка, стану інфраструктури та поточних умов експлуатації. У наукових дослідженнях цей процес розглядається як задача оптимізації, що передбачає вирішення конфліктів маршрутів і мінімізацію затримок. У сучасних роботах, , диспетчеризація описується як складна обчислювальна задача, яка може бути формалізована і вирішена за допомогою новітніх алгоритмів [6, 9, 19].

Термінологія, що використовується у цій сфері, формує основу опису управлінських процесів. Поняття «графік руху», «інтервал», «перегін», «маршрут», «пропускна спроможність», «затримка» відображають різні аспекти організації руху і використовуються як у наукових дослідженнях, так і в практиці експлуатації. Частина цих термінів має інтернаціональне походження, тоді як інші сформувалися під впливом адміністративних традицій, насамперед у радянський період, коли система управління набула високого рівня централізації.

Важливу роль у функціонуванні інфраструктури відіграє організаційна структура служб залізниці. Вона визначає розподіл функцій між різними підрозділами та забезпечує реалізацію управлінських рішень. Термінологія служб, що включає такі поняття, як «служба колії», «служба руху», «диспетчер», «черговий по станції», «начальник станції», відображає цю структуру і закріплює відповідні ролі.

Історично формування цієї термінології відбувалося у межах різних управлінських моделей. У західноєвропейській практиці, зокрема в Австро-Угорщині, структура служб була більш децентралізованою і базувалася на функціональному підході. У Російській імперії та особливо в радянський період сформувалася централізована ієрархічна система, що знайшло відображення у відповідній термінології. Саме в цей час закріпилися багато термінів, які використовуються і сьогодні.

Сучасний етап розвитку залізничної інфраструктури пов’язаний із впровадженням інформаційних технологій і автоматизованих систем управління. Це призводить до поступової трансформації як самих процесів управління, так і термінології, яка їх описує. Частина традиційних термінів зберігається, але набуває нового змісту, тоді як нові поняття пов’язані з цифровими системами інтегруються у вже існуючу лексичну систему.

Таким чином, аналіз інфраструктури залізниць України з позицій термінології дозволяє розглядати її як складну соціотехнічну систему, у якій технічні елементи, управлінські процеси та мовні засоби перебувають у тісному взаємозв’язку. Термінологія в цьому випадку виступає не лише засобом опису, але й інструментом організації та функціонування системи управління рухом, що формувався під впливом різних історичних і інженерних традицій.

Вплив історико-державних традицій на формування інфраструктурної термінології в Україні. Формування термінології залізничної інфраструктури на українських землях відбувалося в умовах тривалого перебування різних регіонів у складі різних держав [13-15]. Це призвело до того, що понятійний апарат галузі розвивався не як єдина система, а як сукупність кількох традицій, які згодом були зведені в межах сучасної української мови.

У другій половині XIX – на початку XX ст. основні напрями розвитку залізниць на території України визначалися політикою Російської імперії та Австро-Угорщини. У межах Російської імперії формувалася централізована модель управління, що передбачала жорстку ієрархію служб і уніфікацію технічної документації. Відповідно, термінологія, яка використовувалася для опису інфраструктури, мала переважно російське походження або була адаптована через російську мову. Це стосується, зокрема, значної частини лексики, пов'язаної з організацією руху та службами залізниці.

На західноукраїнських землях, які у другій половині XIX – на початку XX ст. входили до складу Австро-Угорської монархії, формування залізничної інфраструктури відбувалося в інших організаційних та мовних умовах. Вирішальний вплив тут мала німецька інженерна школа, що визначала не лише технічні стандарти будівництва і експлуатації залізниць, але й принципи опису цих процесів у професійній мові. Залізнична термінологія формувалася як частина ширшої адміністративно-технічної системи, у якій німецька мова виконувала роль основної мови фахової комунікації.

Водночас безпосереднє запозичення німецьких термінів в українське мовне середовище відбувалося не завжди прямим шляхом. Значна їх частина проникала через польське посередництво, оскільки польська мова відігравала важливу роль у регіональному адміністративному та освітньому просторі. У результаті відбувалася певна адаптація термінів, що призводило до появи варіантів, які відрізнялися як за формою, так і за семантичними відтінками від аналогічних понять, уживаних на східноукраїнських територіях.

Це спричинило формування своєрідної регіональної термінологічної традиції, в межах якої одні й ті самі інфраструктурні елементи могли позначатися різними назвами. Такі паралельні номінації відображають не лише мовні відмінності, але й різні підходи до організації та опису залізничної справи, що сформувалися в різних державних і інженерних контекстах.

Румунський та чехословацький вплив був більш локалізованим, але також залишив слід у термінології. На територіях Північної Буковини та

Закарпаття частина термінів формувалася під впливом румунської та угорської адміністративної практики, тоді як у Закарпатті, що входило до складу Чехословаччини у міжвоєнний період, відчутним був вплив чеської технічної мови. Хоча ці впливи не стали домінуючими, вони сприяли додатковій варіативності термінології на регіональному рівні.

У XX ст. відбувся процес поступової уніфікації термінології, пов'язаний із входженням більшості українських земель до складу СРСР. Радянська система управління залізницями передбачала стандартизацію технічної документації, інструкцій і навчальних матеріалів, що сприяло закріпленню єдиного понятійного апарату. Водночас ця уніфікація здійснювалася на основі російської мови, що зумовило значний вплив російської термінології на сучасну українську залізничну лексику.

У період незалежності України розпочався процес перегляду та адаптації термінології відповідно до норм української мови та міжнародних стандартів. Це проявилося у поступовій заміні окремих кальок, уточненні значень термінів та їх гармонізації з європейською практикою. Важливим фактором цього процесу є інтеграція до європейського транспортного простору, яка потребує узгодження не лише технічних параметрів, але й понятійного апарату.

Таким чином, сучасна термінологія інфраструктури залізниць України є результатом тривалого історичного розвитку, у якому поєдналися різні мовні та інженерні традиції. Її структура відображає як спадкоємність попередніх етапів, так і сучасні тенденції до стандартизації та міжнародної інтеграції.

Сучасні тенденції стандартизації та трансформації інфраструктурної термінології. Сучасний розвиток залізничного транспорту супроводжується не лише технічними змінами, але й поступовою трансформацією термінології, яка використовується для опису інфраструктури та управління рухом. Ці процеси пов'язані з цифровізацією, впровадженням нових систем сигналізації та інтеграцією до європейського транспортного простору, що вимагає узгодження понятійного апарату на міжнародному рівні.

Одним із ключових факторів змін є впровадження цифрових систем управління, зокрема автоматизованих систем диспетчеризації та сучасних сигналізаційних комплексів.

У таких системах терміни набувають чітко визначеного функціонального змісту, оскільки використовуються не лише у професійній комунікації, але й у програмному забезпеченні [2, 4, 20]. Це зменшує можливість варіативного трактування та підвищує вимоги до однозначності визначень.

Значний вплив на термінологію має також процес гармонізації з європейськими стандартами [4, 6, 9]. У країнах Європейського Союзу застосовуються уніфіковані підходи до опису інфраструктури та управління рухом, закріплені в нормативних документах і технічних специфікаціях. Для України, яка поступово інтегрується до європейської транспортної системи, це означає необхідність адаптації існуючої термінології до загальноприйнятих стандартів. Зокрема, це стосується термінів, пов'язаних із сигналізацією, міжблокуванням та системами управління рухом, де активно використовуються англомовні поняття.

У цьому контексті спостерігається поява нових термінів або переосмислення вже існуючих. Наприклад, поняття, пов'язані з цифровими системами управління, такими як «автоматичний контроль руху» або «інтегровані диспетчерські системи", поступово входять до професійного вжитку. Водночас традиційні терміни, що сформувалися в попередні періоди, зберігаються, але їх значення уточнюється відповідно до нових технологічних умов.

Окрему роль у цьому процесі відіграє стандартизація, яка забезпечує узгодженість термінології на рівні нормативних документів, інструкцій та навчальних матеріалів [21-23]. Уніфікація термінів є необхідною умовою ефективної взаємодії між різними підрозділами залізниці, а також між національними залізничними системами в умовах міжнародних перевезень. Водночас цей процес потребує врахування історичних особливостей формування термінології, щоб уникнути втрати усталених понять, які мають практичне значення.

Таким чином, сучасна інфраструктурна термінологія залізниць України перебуває у стані поступової трансформації, яка зумовлена технологічними змінами та міжнародною інтеграцією. Цей процес характеризується поєднанням збереження традиційної лексики та впровадження нових понять, що забезпечує адаптацію системи управління до сучасних умов функціонування залізничного транспорту.

Висновки. Проведене дослідження показує, що інфраструктуру залізничного транспорту доцільно розглядати не як сукупність окремих технічних об'єктів, а як цілісну систему управління рухом. У межах цієї системи стрілочні переводи, сигналізація, диспетчерське управління та організаційна структура служб виконують взаємопов'язані функції, забезпечуючи узгоджене та безпечне функціонування перевізного процесу.

Аналіз термінології дозволив встановити, що вона формувалася як відображення цих функцій. Технічні терміни закріплюють конструктивні особливості інфраструктурних елементів, тоді як управлінська лексика фіксує процеси прийняття рішень, координації руху та взаємодії служб. У

результаті понятійний апарат галузі виступає не лише засобом опису, але й інструментом організації роботи залізничної системи. Важливою особливістю є історична багатошаровість цієї термінології. Її формування відбувалося під впливом різних державних і інженерних традицій – німецької, польської, російської, а також частково румунської та чехословацької. Це зумовило наявність варіативності та паралельних форм на різних етапах розвитку. Подальша уніфікація відбулася у XX ст. в умовах централізованої системи управління, що забезпечило формування відносно цілісного термінологічного поля.

Сучасний етап розвитку залізничного транспорту характеризується впливом цифрових технологій і міжнародної інтеграції. Це призводить до поступової трансформації термінології, зокрема до підвищення рівня її формалізації та гармонізації з європейськими стандартами. Водночас значна частина традиційних термінів зберігає свою актуальність, що забезпечує спадкоємність у функціонуванні галузі.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про необхідність подальших досліджень, спрямованих на систематизацію інфраструктурної термінології, її стандартизацію та узгодження з міжнародною практикою. Перспективним є також поглиблення аналізу взаємозв'язку між мовною формою термінів і їх функціональним значенням у системі управління залізничним транспортом.

Література:

1. Versluis N. D., Quaglietta E., Goverde R. M., Pellegrini P., Rodriguez J. Real-time railway traffic management under moving-block signalling: A literature review and research agenda. *Transportation Research Part C: Emerging Technologies.* 2024. Vol. 158. Id. 104438. URL: https://doi.org/10.1016/j.trc.2023.104438

2. Mikulčić M., Mlinarić T. J. Railway capacity enhancement with modern signalling systems – A literature review. *Promet-Traffic&Transportation.* 2021. Vol. 33. No. 1. P. 141-152. URL: https://doi.org/10.7307/ptt.v33i1.3664

3. Jia N., Song H., You J., Zhou M., Dong H. A review of digital signal processing methods for intelligent railway transportation systems. *Mathematics.* 2026. Vol. 14 No. 3. Id. 539. URL: https://doi.org/10.3390/math14030539

4. Strelko O., Solovyova O., Berdnychenko Yu., Kyrychenko H., Solovyova L. Study of the contemporary trends in the development of transport systems of the Ukrainian railways. *Acta Scientiarum Polonorum Administratio Locorum.* 2023. Vol. 22. No. 2. P. 263–279. URL: https://doi.org/10.31648/aspal.8444

5. Ait Ali A., Eliasson J. European railway deregulation: an overview of market organization and capacity allocation. *Transportmetrica A: Transport Science*. 2022. Vol. 18. No. 3. P. 594-618. URL: https://doi.org/10.1080/23249935.2021.1885521

6. Strelko O., Toropov B., Horban A., Hrushevska T., Bernatskyi A. Some issues of the project analysis of options for the implementation of European Standard Railways in Ukraine. *Transactions on Transport Sciences.* 2024. Vol. 15. No. 1. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.5507/tots.2023.023

7. Higgins A., Kozan E., Ferreira L. Optimal scheduling of trains on a single line track. *Transportation research part B: Methodological*. 1996. Vol. 30. No. 2. P. 147-161. URL: https://doi.org/10.1016/0191-2615(95)00022-4

8. Yuan J., Hansen I. A. Optimizing capacity utilization of stations by estimating knock-on train delays. *Transportation Research Part B: Methodological*. 2007. Vol. 41. No. 2. P. 202-217. URL: https://doi.org/10.1016/j.trb.2006.02.004

9. Samsonkin V., Sotnyk V., Yurchenko O., Soloviova O., Zmii S., Myronenko V. Devising a methodology to manage the performance of technical tools of rail transport signaling systems based on the risks of their functioning. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*. 2022. Vol. 6. No. 3(120). P. 32–43. URL: https://doi.org/10.15587/1729-4061.2022.268715

10. Rodríguez-Hernández M., Crespo-Márquez A., Sánchez-Herguedas A., González-Prida V. Digitalization as an enabler in railway maintenance: A review from "The International Union of Railways Asset Management Framework" perspective. *Infrastructures*. 2025. Vol. 10. No. 4. Id. 96. URL: https://doi.org/10.3390/infrastructures10040096

11. Manafov E. K. Digital implementation of the theory of operational reliability of railway stations. *Transport Systems and Transportation Technologies.* 2026. No. 31. P. 4–15. URL: https://doi.org/10.15802/tstt2026/351950

12. Strelko O., Ryzheva N., Hurinchuk S., Berdnychenko Yu. The history of the emergence, development and improvement of high-speed railways: Technical, socio-economic and cultural aspects. *History of Science and Technology*. 2025. Vol. 15. No. 2. P. 499-530. URL: https://doi.org/10.32703/2415-7422-2025-15-2-499-530

13. Strelko O. H., Pylypchuk O. Ya., Pylypchuk O. O. Study of development of regional railway system in Bukovyna. *History of Science and Technology*. 2022. Vol. 12. No. 1. P. 133-149. URL: https://doi.org/10.32703/2415-7422-2022-12-1-133-149

14. Gnatiuk O. "Iron Ukrainization": The historical and political dimensions of naming the railways in Ukraine. *Names*. 2025. Vol. 73. No. 2. P. 46-57. URL: https://doi.org/10.5195/names.2025.2663

15. Strelko O., Berdnychenko Yu. Bukovyna as part of the Austro-Hungarian Empire and its socio-economic development on the eve of rail way construction. *History of Science and Technology*. 2024. Vol. 14. No. 1. P. 236-253. URL: https://doi.org/10.32703/2415-7422-2024-14-1-236-253

16. Sresakoolchai J., Hamarat M., Kaewunruen S. Automated machine learning recognition to diagnose flood resilience of railway switches and crossings. *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13. No. 1. Id. 2106. URL: https://doi.org/10.1038/s41598-023-29292-7

17. Dutta S., Harrison T., Ward C., Dixon R., Winship P. A framework for dynamic modelling of railway track switches considering the switch blades, actuators and control systems. *Railway Engineering Science*. 2024. Vol. 32. No. 2. P. 162-176. URL: https://doi.org/10.1007/s40534-023-00324-2

18. Staino A., Suwalka A., Mitra P., Basu B. Real-time detection and recognition of railway traffic signals using deep learning. *Journal of Big Data Analytics in Transportation*. 2022. Vol. 4. No. 1. P. 57-71. URL: https://doi.org/10.1007/s42421-022-00054-7

19. Ding S., Zhang T., Sheng K., Chen Y., Yuan Z. Key technologies and applications of intelligent dispatching command for high-speed railway in China. *Railway Sciences*. 2023. Vol. 2. No. 3. P. 336-346. URL: https://doi.org/10.1108/RS-06-2023-0023

20. Yurdakul A., Schnieder E. Standardization of english navigation terminology in railway traffic domain. *Journal of Civil Engineering and Architecture*. 2015. Vol. 9. P. 57-63. URL: https://doi.org/10.17265/1934-7359/2015.01.007

21. Li J., Pang Z., Liu X., Niu N., Zhang B. A study on a solution for standardization work for the sustainable development of railway enterprises. *Sustainability*. 2024. Vol. 16. No. 6. Id. 2564. URL: https://doi.org/10.3390/su16062564

22. Nikolopoulou V., Mandoc D., Gogos S. 5GRAIL paves the way to the future railway mobile communication system introduction. *Transportation Research Procedia*. 2023. Vol. 72. P. 2197-2204. URL: https://doi.org/10.1016/j.trpro.2023.11.706

23. Liu Z., Kim J. I., Yoo W. S. Decision support for railway track facility management using OpenBIM. *Automation in Construction*. 2024. Vol. 168. Id. 105840. URL: https://doi.org/10.1016/j.autcon.2024.105840

***References**:*

1. Versluis, N. D., Quaglietta, E., Goverde, R. M., Pellegrini, P., & Rodriguez, J. (2024). Real-time railway traffic management under moving-block signalling: A literature review and research agenda. *Transportation Research Part C: Emerging Technologies, 158*, 104438. https://doi.org/10.1016/j.trc.2023.104438

2. Mikulčić, M., & Mlinarić, T. J. (2021). Railway capacity enhancement with modern signalling systems – A literature review. *Promet-Traffic&Transportation, 33*(1), 141-152. https://doi.org/10.7307/ptt.v33i1.3664

3. Jia, N., Song, H., You, J., Zhou, M., & Dong, H. (2026). A review of digital signal processing methods for intelligent railway transportation systems. *Mathematics, 14*(3), 539. https://doi.org/10.3390/math14030539

4. Strelko, O., Solovyova O., Berdnychenko, Yu., Kyrychenko, H., & Solovyova, L. (2023). Study of the contemporary trends in the development of transport systems of the Ukrainian railways. *Acta Scientiarum Polonorum Administratio Locorum, 22*(2), 263–279. https://doi.org/10.31648/aspal.8444

5. Ait Ali, A., & Eliasson, J. (2022). European railway deregulation: an overview of market organization and capacity allocation. *Transportmetrica A: Transport Science, 18*(3), 594-618. https://doi.org/10.1080/23249935.2021.1885521

6. Strelko, O., Toropov, B., Horban, A., Hrushevska, T., & Bernatskyi, A. (2024). Some issues of the project analysis of options for the implementation of European Standard Railways in Ukraine. *Transactions on Transport Sciences, 15*(1), 64–70. https://doi.org/10.5507/tots.2023.023

7. Higgins, A., Kozan, E., & Ferreira, L. (1996). Optimal scheduling of trains on a single line track. *Transportation research part B: Methodological*, *30*(2), 147-161. https://doi.org/10.1016/0191-2615(95)00022-4

8. Yuan, J., & Hansen, I. A. (2007). Optimizing capacity utilization of stations by estimating knock-on train delays. *Transportation Research Part B: Methodological*, *41*(2), 202-217. https://doi.org/10.1016/j.trb.2006.02.004

9. Samsonkin, V., Sotnyk, V., Yurchenko, O., Soloviova, O., Zmii, S., & Myronenko, V. (2022). Devising a methodology to manage the performance of technical tools of rail transport signaling systems based on the risks of their functioning. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies, 6*(3 (120), 32–43. https://doi.org/10.15587/1729-4061.2022.268715

10. Rodríguez-Hernández, M., Crespo-Márquez, A., Sánchez-Herguedas, A., & González-Prida, V. (2025). Digitalization as an enabler in railway maintenance: A review from “The International Union of Railways Asset Management Framework” perspective. *Infrastructures*, *10*(4), 96. https://doi.org/10.3390/infrastructures10040096

11. Manafov, E. K. (2026). Digital implementation of the theory of operational reliability of railway stations. *Transport Systems and Transportation Technologies*, (31), 4–15. https://doi.org/10.15802/tstt2026/351950

12. Strelko, O., Ryzheva, N., Hurinchuk, S., & Berdnychenko, Y. (2025). The history of the emergence, development and improvement of high-speed railways: Technical, socio-economic and cultural aspects. *History of Science and Technology*, *15*(2), 499-530. https://doi.org/10.32703/2415-7422-2025-15-2-499-530

13. Strelko, O., Pylypchuk, O., & Pylypchuk, O. (2022). Study of development of regional railway system in Bukovyna. *History of Science and Technology*, *12*(1), 133-149. https://doi.org/10.32703/2415-7422-2022-12-1-133-149

14. Gnatiuk, O. (2025). "Iron Ukrainization": The Historical and Political Dimensions of Naming the Railways in Ukraine. *Names*, *73*(2), 46-57. https://doi.org/10.5195/names.2025.2663

15. Strelko, O., & Berdnychenko, Y. (2024). Bukovyna as part of the Austro-Hungarian Empire and its socio-economic development on the eve of rail way construction. *History of Science and Technology*, *14*(1), 236-253. https://doi.org/10.32703/2415-7422-2024-14-1-236-253

16. Sresakoolchai, J., Hamarat, M., & Kaewunruen, S. (2023). Automated machine learning recognition to diagnose flood resilience of railway switches and crossings. *Scientific Reports*, *13*(1), 2106. https://doi.org/10.1038/s41598-023-29292-7

17. Dutta, S., Harrison, T., Ward, C., Dixon, R., & Winship, P. (2024). A framework for dynamic modelling of railway track switches considering the switch blades, actuators and control systems. *Railway Engineering Science*, *32*(2), 162-176. https://doi.org/10.1007/s40534-023-00324-2

18. Staino, A., Suwalka, A., Mitra, P., & Basu, B. (2022). Real-time detection and recognition of railway traffic signals using deep learning. *Journal of Big Data Analytics in Transportation*, *4*(1), 57-71. https://doi.org/10.1007/s42421-022-00054-7

19. Ding, S., Zhang, T., Sheng, K., Chen, Y., & Yuan, Z. (2023). Key technologies and applications of intelligent dispatching command for high-speed railway in China. *Railway sciences*, *2*(3), 336-346. https://doi.org/10.1108/RS-06-2023-0023

20. Yurdakul, A., & Schnieder, E. (2015). Standardization of english navigation terminology in railway traffic domain. *Journal of Civil Engineering and Architecture*, *9*, 57-63. https://doi.org/10.17265/1934-7359/2015.01.007

21. Li, J., Pang, Z., Liu, X., Niu, N., & Zhang, B. (2024). A study on a solution for standardization work for the sustainable development of railway enterprises. *Sustainability*, *16*(6), 2564. https://doi.org/10.3390/su16062564

22. Nikolopoulou, V., Mandoc, D., & Gogos, S. (2023). 5GRAIL paves the way to the future railway mobile communication system introduction. *Transportation Research Procedia*, *72*, 2197-2204. https://doi.org/10.1016/j.trpro.2023.11.706

23. Liu, Z., Kim, J. I., & Yoo, W. S. (2024). Decision support for railway track facility management using OpenBIM. *Automation in Construction*, *168*, 105840. https://doi.org/10.1016/j.autcon.2024.105840

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК811.111’255.4(=161.2):327.51НАТО

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1396-1407

Тичинський Петро Олегович аспірант кафедри теорії і практики перекладу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0008-4772-0984

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТА АДАПТАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ ВІЙСЬКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НАТО В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню стандартизації та адаптації англомовної військово-технічної термінології НАТО в українському перекладі в контексті євроатлантичної інтеграції України та сучасних викликів національної безпеки. Особлива увага приділяється трансформації оборонної, нормативної та мовної парадигми України в умовах повномасштабної збройної агресії та необхідності забезпечення сталої операційної сумісності з державами-членами НАТО. У роботі окреслюються теоретичні засади військової термінології з урахуванням її системного характеру, точності, ієрархічної організації, стандартизованості та функціональної ролі у професійній і міжвідомчій комунікації.

У дослідженні проаналізовано основні методи адаптації термінів, зокрема транскрипцію та транслітерацію, калькування, описовий переклад, семантичну заміну та комбіновані перекладацькі трансформації з урахуванням контекстуального чинника. Практичні приклади взято зі стандартів та глосаріїв НАТО, зокрема, документів AAP-6 і угод STANAG, що слугують авторитетними джерелами гармонізації та уніфікації термінології в міжнародному безпековому середовищі. Визначено ключові проблеми перекладацької практики, серед яких багатозначність термінів, їхня контекстуальна залежність, неузгодженість наявних українських відповідників, варіативність уживання та вплив радянської військової спадщини на формування термінологічної системи.

Підкреслюється стратегічне значення гармонізації термінології як передумови ефективної взаємосумісності, точності процедур управління, координації дій і забезпечення узгодженої багатонаціональної співпраці. Окреслено перспективи подальшого розвитку, зокрема, створення єдиного двомовного глосарію, інтеграцію цифрових термінологічних баз даних, застосування корпусних і комп’ютерно-асистованих технологій перекладу та посилення професійної підготовки військових перекладачів.

Дослідження акцентує міждисциплінарний характер військового перекладу як вагомий внесок у обороноздатність держави, інституційні реформи та ефективну міжнародну комунікацію в межах системи колективної безпеки.

Ключові слова: військово-технічна термінологія, стандартизація, адаптація перекладу, НАТО, англо-український переклад, операційна сумісність, STANAG, AAP-6, десовєтизація, євроатлантична інтеграція.

Tychynskyi Petro Olehovych Postgraduate student Postgraduate student of the Department of Translation Theory and Practice, Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0008-4772-0984

STANDARDIZATION AND ADAPTATION OF ENGLISH NATO MILITARY-TECHNICAL TERMINOLOGY IN UKRAINIAN TRANSLATION

Abstract. The article examines the standardization and adaptation of English-language NATO military-technical terminology in Ukrainian translation within the context of Ukraine's Euro-Atlantic integration and current national security challenges. Particular attention is paid to the transformation of Ukraine's defense and linguistic paradigms under conditions of large-scale armed aggression and the need to ensure operational compatibility with NATO member states. The study outlines the theoretical foundations of military terminology, focusing on its systemic nature, precision, hierarchical organization, and functional role in professional communication.

The research analyzes key methods of terminological adaptation, including transcription and transliteration, calque translation, descriptive translation, semantic substitution, and combined translation transformations. Practical examples are drawn from NATO standardization documents and glossaries, including AAP-6 and STANAG agreements, which serve as authoritative sources for harmonizing terminology. The paper identifies major challenges in translation practice, such as polysemy, contextual dependency, inconsistency in existing Ukrainian equivalents, and the persistent influence of Soviet-era military terminology.

The strategic importance of terminological harmonization is emphasized as a prerequisite for effective interoperability, accurate command and control procedures, and coherent multinational cooperation. The article also considers prospects for further development, including the implementation of unified bilingual glossaries, integration of digital terminological databases, application of

corpus-based technologies, and enhancement of professional training for military translators. The research highlights the interdisciplinary nature of military translation as a significant contribution to defense capability, institutional reform, and effective international communication.

Keywords: military-technical terminology, standardization, translation adaptation, NATO, English-Ukrainian translation, operational interoperability, STANAG, AAP-6, de-Sovietization, Euro-Atlantic integration

Постановка проблеми. У сучасному світі, де геополітичні виклики вимагають тісної міжнародної співпраці, стандартизація військово-технічної термінології відіграє ключову роль у забезпеченні ефективної комунікації між союзниками [11, с. 2].

Особливо актуальним це стає для України, яка активно інтегрується до структур НАТО, адаптуючи свої оборонні стандарти до євроатлантичних норм [11, с. 3–5; 3, с. 47–50].

Стандартизація термінології передбачає створення уніфікованої системи понять, яка усуває неоднозначності, запобігає помилкам у спільних операціях та сприяє оперативній сумісності сил [10, с. 258–260].

За визначенням, військово-технічна термінологія – це систематизований, динамічний набір термінів, що позначають концепції, озброєння, обладнання, процедури, тактики та політики в оборонній сфері, з обов'язковим акцентом на точність, однозначність, нейтральність і стислість, оскільки будь-яка неточність може мати критичні наслідки для виконання завдань [9, с. 246–247; 6, с. 1–3].

Процес стандартизації в контексті НАТО базується на ключових документах, таких як Allied Administrative Publications (AAP-6) та Standardization Agreements (STANAG), які регулюють не лише оперативні й матеріальні аспекти, але й термінологічну уніфікацію [6, с. 5–7; 13].

Для України цей процес набуває особливого значення з 1994 року (приєднання до програми «Партнерство заради миру»), а особливо з 2014 року та після повномасштабного вторгнення 2022 року, коли гармонізація термінології стала частиною реформ Збройних Сил України та елементом національної безпеки [3, с. 45–48; 11, с. 4–6].

Це включає переклад і адаптацію термінів, таких як ***operational security*** (OpSec) — ***безпека операцій***, ***joint operations*** — ***спільні операції***, ***interoperability*** — ***операційна сумісність***, з урахуванням контекстуальних нюансів для уникнення комунікаційних збоїв [10, с. 260–262; 7, с. 212].

Проблема ускладнюється кількома ключовими факторами:

- швидкою еволюцією військових технологій (кібердомен, безпілотні системи, штучний інтелект, гібридна війна), що постійно генерує нові англомовні терміни [8, с. 3–5];

● полісемією англійської військової лексики залежно від контексту (операційного, технічного, адміністративного) [7, с. 212];

● варіативністю перекладів у різних українських інституціях (ЗСУ, Міністерство оборони, наукові центри, медіа) [3, с. 55–58];

● впливом радянської термінологічної спадщини, яка потребує системної десовєтизації для повної сумісності з НАТО [3, с. 50–52];

● неформальними запозиченнями в медійному та бойовому дискурсі (наприклад, «дрон» замість «БПЛА» чи «безпілотний літальний апарат»), що часто витісняють офіційні еквіваленти [5, с. 48–50; 8, с. 6–8].

Усе це створює ризики для чіткої комунікації в багатонаціональному середовищі, ефективності спільних навчань, обміну розвідданими та реальних бойових дій [10, с. 270–272; 2, с. 273–275]. Таким чином, стандартизація та адаптація англомовної військово-технічної термінології НАТО в українському перекладі є не лише лінгвістичним завданням, а й важливим елементом обороноздатності та євроатлантичної інтеграції України в умовах триваючої збройної агресії [2, с. 276; 11, с. 15–18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання перекладу, стандартизації та адаптації військової термінології, зокрема англомовної термінології НАТО, активно розробляється в українській науці протягом 2021–2025 років, з помітним прискоренням після 2022 року через потреби війни та інтеграційних процесів.

Бовсунівський В. у кваліфікаційній роботі детально аналізує структурно-семантичні особливості перекладу англомовної військової термінології українською мовою, акцентуючи моделі словотвору, семантичні зсуви та труднощі передачі абревіатур [1, с. 45–60]. Іващенко В. досліджує українську військову термінологію в умовах збройної агресії, фокусуючись на законодавчому та медійному дискурсах, процесах десовєтизації та проблемах варіативності вживання термінів у публічному просторі [3, с. 45–67]. Долинський Є. розглядає військову термінологію та її переклад як елемент національної безпеки, підкреслюючи роль точної термінології у протидії інформаційним та гібридним загрозам [2, с. 271–278].

Кучік Г. Б. аналізує вплив воєнного стану на адаптацію англомовної термінології в українському мовному середовищі, висвітлюючи механізми запозичення, калькування, транслітерації та ризики надмірної англізації [5, с. 45–56]. Пархомець Д. присвячує роботу методам перекладу англійських абревіатур та акронімів у військовому дискурсі НАТО, пропонуючи класифікацію прийомів і демонструючи переваги комбінованих трансформацій для уникнення полісемії [7, с. 211–214]. Яблочнікова В. О. висвітлює загальні особливості перекладу військової термінології, наголошуючи на

принципах точності, стислості, нейтральності та відсутності емоційного забарвлення як ключових для спеціального перекладу [9, с. 246–249; 15, с. 246–249].

Рубашова О. досліджує новітні тенденції розвитку військової терміносистеми в Україні під впливом збройного конфлікту, зокрема появу неологізмів, пов'язаних з озброєнням НАТО, безпілотними системами та гібридними методами війни [8, с. 1–12]. Денисюк Ю. та співавтори аналізують міжнародну військову співпрацю як імпульс для збагачення термінологічних словників в англо-українському контексті, акцентуючи роль спільних документів, доктрин і стандартів НАТО [10, с. 255–275]. Калиновська І. вивчає специфіку перекладу англійської військової термінології сил спеціальних операцій українською мовою, підкреслюючи міждисциплінарний характер такого перекладу та його внесок у підготовку фахівців [12, с. 42–43].

Гетьманчук А. та співавтори розглядають адаптацію України до стандартів НАТО як «рухому ціль», включаючи термінологічну гармонізацію в контексті реформ оборони [11, с. 2–20]. Окремо виділяються офіційні ресурси та стандарти: ВСТ 01.030.001-2020 як українська адаптація AAP-6 [6, с. 1–120], інформаційно-довідковий ресурс стандартизованої військової термінології mildict.knu.ua [4], англо-український військовий словник на базі глосарію AAP-6 [13], а також структурно-семантичний аналіз термінології офіційних документів НАТО з перспективи перекладу [14, с. 1–15].

Незважаючи на значний обсяг досліджень, залишаються недостатньо глибоко проаналізованими:

- комбіновані лексико-семантичні трансформації при адаптації багатокомпонентних термінів і абревіатур з високим ступенем полісемії [7, с. 213–214];
- вплив сучасних технологій (кібероборона, рої дронів, штучний інтелект) на динаміку термінології в реальному часі війни 2022–2026 рр. [8, с. 6–10];
- механізми централізованої координації та уникнення варіативності в офіційних перекладах через відсутність єдиного національного центру термінології [11, с. 15–18; 10, с. 272];
- інтеграція корпусної лінгвістики, CAT-інструментів та автоматизованих баз для оперативного оновлення глосаріїв [10, с. 272].

Саме ці прогалини визначають актуальність подальшого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених перекладу військової термінології загалом та англомовної термінології НАТО зокрема,

низка важливих аспектів залишається недостатньо глибоко дослідженими або потребує системного оновлення з урахуванням реалій повномасштабної війни 2022–2026 років та прискореної євроатлантичної інтеграції України.

По-перше, більшість досліджень фокусується на окремих методах перекладу (транслітерація, калькування, описовий переклад) або на окремих групах термінів (абревіатури, ранги, доктринальні поняття), але комплексний аналіз комбінованих лексико-семантичних трансформацій при адаптації багатокомпонентних термінів та абревіатур з високим ступенем полісемії залишається фрагментарним [7, с. 213–214; 9, с. 248]. Наприклад, терміни на кшталт ***rules of engagement*** (ROE), ***close air support*** (CAS), ***counter-insurgency (COIN)*** або ***hybrid warfare*** часто потребують одночасного застосування кількох прийомів, що призводить до варіативності в офіційних документах ЗСУ, доктринах та навчальних матеріалах [10, с. 265–268].

По-друге, недостатньо вивчено вплив сучасних технологічних змін на динаміку військової термінології в умовах реального бойового застосування. Нові терміни, пов'язані з кібердоменом (***cyber domain — кіберпростір / кіберсфера***), роями дронів (***swarm drones — рій дронів / зграйні БПЛА***), штучним інтелектом у військовій справі, радіоелектронною боротьбою (***electronic warfare — РЕБ***) та автономними системами, з'являються та еволюціонують надзвичайно швидко [8, с. 6–10]. Водночас більшість наявних досліджень базується на матеріалах до 2022 року або на статичних глосаріях, без урахування досвіду використання цих технологій у війні проти російської агресії [3, с. 58–62].

По-третє, бракує системного аналізу механізмів централізованої координації та уникнення термінологічної варіативності. В Україні вже створено окремі ресурси (mildict.knu.ua [4], ВСТ 01.030.001-2020 [6]), але відсутній єдиний національний центр військової термінології, аналогічний NATO Terminology Office, який би затверджував еквіваленти, оновлював глосарії в реальному часі та забезпечував обов'язкове використання уніфікованих термінів у всіх структурах оборони [11, с. 15–18; 10, с. 272]. Це призводить до паралельного вживання варіантів: БПЛА / дрон / безпілотник, бойова машина піхоти / infantry fighting vehicle тощо [3, с. 52–54].

По-четверте, недостатньо досліджено потенціал сучасних технологічних інструментів (корпусна лінгвістика, CAT-системи з інтегрованими термінологічними базами, машинне навчання для пропозиції еквівалентів) у процесі оперативної адаптації та оновлення термінів під час війни [10, с. 272].

По-п'яте, мало уваги приділено міждисциплінарному характеру військового перекладу як внеску в національну безпеку: поєднанню

лінгвістики, військової науки, правових норм та інформаційної протидії [2, с. 276; 12, с. 43]. Саме ці прогалини визначають наукову новизну та актуальність пропонованого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є комплексне вивчення особливостей стандартизації та адаптації англомовної військово-технічної термінології НАТО в українському перекладі в контексті євроатлантичної інтеграції України та викликів національної безпеки, а також визначення найбільш ефективних перекладацьких прийомів для досягнення максимальної точності, однозначності, уніфікованості та оперативної сумісності термінів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- Проаналізувати теоретичні основи стандартизації військової термінології в рамках НАТО (AAP-6, STANAG) та її адаптації до української терміносистеми.
- Визначити та класифікувати основні методи адаптації англомовних термінів (транскрипція/транслітерація, калькування, описовий переклад, комбіновані трансформації) з оцінкою їхньої ефективності.
- На матеріалі офіційних глосаріїв НАТО (зокрема AAP-6 [13]) та українських адаптацій провести практичний аналіз конкретних прикладів перекладу, виявивши закономірності та проблеми (полісемія, варіативність, вплив радянської спадщини).
- Виявити ключові труднощі адаптації в умовах триваючої збройної агресії та швидкої еволюції військових технологій.
- Запропонувати перспективи подальшої стандартизації, включаючи інституційні, технологічні та освітні заходи для досягнення єдиної термінологічної бази.

Виклад основного матеріалу дослідження. Адаптація англомовної військово-технічної термінології НАТО в українському перекладі є складним міждисциплінарним процесом, що поєднує лінгвістичні, військово-наукові, правові та культурно-історичні аспекти [9, с. 247].

На відміну від загального перекладу, військовий переклад вимагає абсолютної точності, ясності, стислості та повної відсутності емоційного чи образного забарвлення, оскільки помилки можуть безпосередньо впливати на оперативні рішення, безпеку особового складу та результат бойових дій [9, с. 247–248; 12, с. 42].

Основні методи адаптації, що застосовуються в практиці:

1. **Транскрипція / транслітерація** – найпоширеніший спосіб для власних назв, абревіатур та термінів без прямих еквівалентів. Приклади з глосарію AAP-6 [13]: ***NATO — НАТО, STANAG — СТАНАГ, drone — дрон, jihadist — джихадист***. Метод ефективний для швидкого запозичення

нових технологічних термінів (наприклад, «дрон» став домінантним у ЗСУ завдяки масовому застосуванню в бойових діях), але потребує узгодження орфографії для уникнення варіативності (дрон / дроун / дронес) [7, с. 212–213].

2. **Калькування (loan translation)** – використовується для багатокомпонентних термінів, зберігаючи структуру оригіналу та забезпечуючи системність.

Приклади: ***combined arms — комбіновані озброєння / з'єднані роди військ, battle group — бойова група, small arms and light weapons (SALW) — стрілецька зброя та легкі озброєння (СЗЛО), interoperability — операційна сумісність, joint operations — спільні операції, command and control — командування та управління*** [10, с. 265–267; 13]. Цей метод домінує в доктринальних термінах (JP 1, AAP-6) і полегшує розуміння для україномовних фахівців.

3. **Описовий переклад** – застосовується для безеквівалентних або культурно-специфічних понять, а також для уникнення неоднозначності. Приклади: ***asymmetric warfare — асиметрична війна*** (війна з істотною різницею в ресурсах та тактиці)**,** ***counter-insurgency*** (COIN) **—** ***протиповстанські операції / операції з боротьби з повстанцями, hybrid warfare — гібридна війна*** (набула особливого значення після 2014 року для опису російської агресії) [9, с. 248; 3, с. 56–58].

4. **Комбіновані трансформації та лексико-семантичні зсуви** – найефективніший підхід для складних термінів. Приклади: ***rules of engagement*** (ROE) — ***правила застосування сили / правила ведення бою*** (поєднання калькування з генералізацією відповідно до українського законодавства), ***close air support*** (CAS) — ***безпосередня авіаційна підтримка / авіаційна підтримка з близької відстані*** [7, с. 213]. Дослідження показують, що близько 60–65 % термінів з глосаріїв НАТО для українських сил адаптуються саме через комбіновані методи [7, с. 213].

Практичні проблеми адаптації:

1. багатозначність (***AA — air armament / air army — авіаційне озброєння / повітряна армія***; потребує контекстуального уточнення) [7, с. 212];

2. радянська спадщина (***БМП / БМД*** замість уніфікованого ***infantry fighting vehicle***, необхідність десовєтизації: боєприпаси замість боєзапас, постава замість положення) [3, с. 50–54];

3. варіативність вживання (***UAV — БПЛА / дрон / безпілотний літальний апарат / безпілотник***), що особливо помітно в медіа, неформальному спілкуванні та навіть у деяких офіційних документах [5, с. 48–50; 8, с. 8].

Після 2022 року спостерігається прискорене запозичення та адаптація термінів, пов'язаних з новими реаліями: ***cyber defense — кібероборона, electronic warfare — радіоелектронна боротьба (РЕБ), swarm drones — рій дронів*** [8, с. 6–10]. Стандартизація спирається на ВСТ 01.030.001-2020 [6], ресурс mildict.knu.ua [4] та англо-український словник на базі AAP-6 [13]. Прогрес помітний у реформі рангів за STANAG 2116 (з 2019–2020 рр.) [11, с. 6–7].

Проте для повної операційної сумісності необхідна централізована координація, аналогічна NATO Terminology Office, постійне оновлення глосаріїв та обов'язкове використання затверджених еквівалентів у всіх офіційних документах ЗСУ та МОУ [10, с. 272; 11, с. 16–18].

Висновки та подальші перспективи. Дослідження показало, що стандартизація та адаптація англомовної військово-технічної термінології НАТО в українському перекладі є стратегічно важливим процесом для забезпечення операційної сумісності Збройних Сил України з силами Альянсу, чіткої комунікації в багатонаціональному середовищі та підвищення обороноздатності в умовах тривалої війни. Теоретичний аналіз підтвердив, що військовий переклад вимагає максимальної точності, однозначності, стислості та нейтральності. Практичний огляд методів (транскрипція/транслітерація, калькування, описовий переклад, комбіновані трансформації) виявив, що саме комбіновані прийоми є найефективнішими для передачі складних багатокомпонентних термінів і абревіатур з полісемією. Основні труднощі — багатозначність англійських термінів, варіативність перекладів в українських структурах, радянська термінологічна спадщина та швидка поява нових понять через технологічний прогрес і бойовий досвід — вирішуються шляхом десовєтизації, централізації та постійного оновлення глосаріїв. Після 2022 року процес адаптації значно прискорився, особливо щодо термінів кібербезпеки, безпілотних систем, радіоелектронної боротьби та гібридної війни. Уніфікована термінологія сприяє не лише оперативній сумісності, але й протидії інформаційній агресії через точне та нейтральне вживання понять.

Подальші перспективи вбачаємо у розробці та затвердженні єдиного англо-український глосарія НАТО (10 000+ термінів) на основі AAP-6 та STANAG з щорічним переглядом, Подальші дослідження можуть зосередитися на кількісній оцінці ефективності методів перекладу та розробці автоматизованих інструментів моніторингу термінології.

Література:

1. Бовсунівський, В. Структурно-семантичні особливості перекладу англомовної військової термінології українською мовою : кваліфікаційна робота. Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023. 135

с. URL: https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/18364/1/%D0%91%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20_%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B025.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

2. Долинський, Є. Військова термінологія та її переклад як елемент національної безпеки України // Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. № 83. Ч. 2. С. 271–278. URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/83_2025/part_2/42.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

3. Іващенко, В. Українська військова термінологія в умовах збройної агресії: законодавчий та медійний дискурси // Terminology Science & Research. 2023. № 26. С. 45–67. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/45544/1/Ivashchenko_V_Ivashchenko_D_TSR_2023_26_45-67.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

4. Інформаційно-довідковий ресурс стандартизованої військової термінології / Лінгвістичний дослідницький центр Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL: https://mildict.knu.ua/ (дата звернення: 23.01.2026).

5. Кучік, Г. Б. Вплив воєнного стану на адаптацію англомовної термінології в українському мовному середовищі // Філологічні студії. 2024. № 12. С. 45–56. URL: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download/4249/3898/7230 (дата звернення: 23.01.2026).

6. Військовий стандарт України ВСТ 01.030.001-2020. Базові терміни та визначення, які використовуються в НАТО (переклад AAP-6) / Міністерство оборони України. Київ, 2020. 120 с. URL: https://ivms.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/bazovi-terminy-nato.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

7. Пархомець, Д. Методи перекладу англійських абревіатур та акронімів українською мовою (на матеріалі військового дискурсу НАТО) // Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу: матеріали X Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2025. С. 211–214. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/30572/1/%D0%92%D1%81%D0%B5%D1%83%D0%BA%D1%80_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7_2025%20%281%29-211-214.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

8. Рубашова, О. Новітні тенденції в розвитку військової терміносистеми в Україні. UCL Discovery, 2022. С. 1–12. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/10206597/1/Rubashova_paper6.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

9. Яблочнікова, В. О. Особливості перекладу військової термінології // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2023. № 61. Т. 1. С. 246–249. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v61/54.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

10. Denysiuk, Yu., Serhiienko, T., Serhiienko, R., Samoilova, Yu. International military cooperation as an impetus for enriching terminological dictionaries: the English-Ukrainian context // XLinguae. 2021. Vol. 14, iss. 2. P. 255–275. DOI: 10.18355/XL.2021.14.02.19. URL: https://xlinguae.eu/files/XLinguae2_2021_19.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

11. Getmachuk, A., Zarembo, K., Fakhurdinova, M. Ukraine and NATO standards: how to hit a “moving target”?. Kyiv : New Europe Center, 2019. 20 p. URL: https://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/DP_Stand_NATO_eng_inet.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

12. Kalynovska, I. Translating English Military Terminology on Special Operations Forces into Ukrainian // Compassionate ELT: Voices of Resilience and Diversity in a Time of War: The Book of Convention Papers. Lviv, 2024. P. 42–43. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25128 (дата звернення: 23.01.2026).

13. NATO glossary of terms and definitions (AAP-06). English-Ukrainian military dictionary. URL: https://english-military-dictionary.org.ua/nato-glossary-of-terms-and-definitions-aap-06 (дата звернення: 23.01.2026).

14. The structural and semantic features of NATO official documents terminology from the translation perspective. ResearchGate, 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/376882598_THE_STRUCTURAL_AND_SEMANTIC_FEATURES_OF_NATO_OFFICIAL_DOCUMENTS_TERMINOLOGY_FROM_THE_TRANSLATION_PERSPECTIVE (дата звернення: 23.01.2026).

References

1. Bovsunivskyi, V. (2023). Strukturno-semantychni osoblyvosti perekladu anhlomovnoi viiskovoi terminolohii ukrainskoiu movoiu [Structural and semantic features of translating English military terminology into Ukrainian]. Poltava: Natsionalnyi universytet «Poltavska politekhnika imeni Yuriia Kondratiuka» [in Ukrainian]. Retrieved from https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/18364/1/%D0%91%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20_%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B025.pdf

2. Dolynskyi, Ye. (2025). Viiskova terminolohiia ta yii pereklad yak element natsionalnoi bezpeky Ukrainy [Military terminology and its translation as an element of Ukraine's national security]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of the humanities], No. 83, Pt. 2, 271–278 [in Ukrainian]. Retrieved from https://aphn-journal.in.ua/archive/83_2025/part_2/42.pdf

3. Ivashchenko, V. (2023). Ukrainska viiskova terminolohiia v umovakh zbroinoi ahresii: zakonodavchyi ta mediinyi dyskursy [Ukrainian military terminology under armed aggression: legislative and media discourses]. Terminology Science & Research [Terminology Science & Research], No. 26, 45–67 [in Ukrainian]. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/45544/1/Ivashchenko_V_Ivashchenko_D_TSR_2023_26_45-67.pdf

4. Linhvistychnyi doslidnytskyi tsentr Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. (n.d.). Informatsiino-dovidkovyi resurs standartyzovanoi viiskovoi terminolohii [Information and reference resource of standardized military terminology]. Retrieved from https://mildict.knu.ua/

5. Kuchik, H. B. (2024). Vplyv voiennoho stanu na adaptatsiiu anhlomovnoi terminolohii v ukrainskomu movnomu seredovyshchi [The impact of martial law on the adaptation of English-language terminology in the Ukrainian linguistic environment]. Filolohichni studii [Philological Studies], No. 12, 45–56 [in Ukrainian]. Retrieved from https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download/4249/3898/7230

6. Ministerstvo oborony Ukrainy. (2020). Viiskovyi standart Ukrainy VST 01.030.001-2020. Bazovi terminy ta vyznachennia, yaki vykorystovuiutsia v NATO (pereklad AAP-6) [Military Standard of Ukraine VST 01.030.001-2020. Basic terms and definitions used in NATO (translation of AAP-6)]. Kyiv: Ministerstvo oborony Ukrainy [in Ukrainian]. Retrieved from https://ivms.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/bazovi-terminy-nato.pdf

7. Parkhomets, D. (2025). Metody perekladu anhliiskykh abreviatur ta akronimiv ukrainskoiu movoiu (na materiali viiskovoho dyskursu NATO) [Methods of translating English abbreviations and acronyms into Ukrainian (based on NATO military discourse)]. In Innovatsiini tendentsii pidhotovky fakhivtsiv v umovakh polikulturnoho ta multylinhvalnoho hlobalizovanoho svitu [Innovative trends in training specialists in a multicultural and multilingual globalized world] (pp. 211–214). Kyiv [in Ukrainian]. Retrieved from https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/30572/1/%D0%92%D1%81%D0%B5%D1%83%D0%BA%D1%80_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7_2025%20%281%29-211-214.pdf

8. Rubashova, O. (2022). Novitni tendentsii v rozvytku viiskovoi terminosystemy v Ukraini [New trends in the development of the military terminological system in Ukraine]. UCL Discovery [in Ukrainian]. Retrieved from https://discovery.ucl.ac.uk/10206597/1/Rubashova_paper6.pdf

9. Yablochnikova, V. O. (2023). Osoblyvosti perekladu viiskovoi terminolohii [Features of translating military terminology]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology], No. 61, Pt. 1, 246–249 [in Ukrainian]. Retrieved from http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v61/54.pdf

10. Denysiuk, Yu., Serhiienko, T., Serhiienko, R., & Samoilova, Yu. (2021). International military cooperation as an impetus for enriching terminological dictionaries: the English-Ukrainian context. XLinguae, 14(2), 255–275. https://doi.org/10.18355/XL.2021.14.02.19

11. Getmachuk, A., Zarembo, K., & Fakhurdinova, M. (2019). Ukraine and NATO standards: how to hit a “moving target”?. New Europe Center. Retrieved from https://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/DP_Stand_NATO_eng_inet.pdf

12. Kalynovska, I. (2024). Translating English Military Terminology on Special Operations Forces into Ukrainian. In Compassionate ELT: Voices of Resilience and Diversity in a Time of War: The Book of Convention Papers (pp. 42–43). Lviv. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25128

13. (n.d.). NATO glossary of terms and definitions (AAP-06). English-Ukrainian military dictionary. Retrieved from https://english-military-dictionary.org.ua/nato-glossary-of-terms-and-definitions-aap-06

14. ResearchGate. (2023). The structural and semantic features of NATO official documents terminology from the translation perspective. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/376882598_THE_STRUCTURAL_AND_SEMANTIC_FEATURES_OF_NATO_OFFICIAL_DOCUMENTS_TERMINOLOGY_FROM_THE_TRANSLATION_PERSPECTIVE

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.512.162'1'24:801.73

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1408-1418

Тімкова Тетяна Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1711-056X

Кислиця Аліна Віталіївна студентка 4-го курсу першого бакалаврського рівня вищої освіти факультету східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0009-0009-8048-8627

ПАРЕМІЙНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ *ВОРОГ* У ТУРЕЦЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Анотація. У статті було здійснено комплексний аналіз паремійного поля концепту ВОРОГ у турецькій мовній картині світу, виходячи із сучасної лінгвістичної парадигми, яка розглядає паремії як важливий складник культурної спадщини, що відображає цінності, світогляд та соціальний досвід народу.

Дослідження акцентує увагу на структурі паремійного поля, яке має чітку ієрархію: ядро, ближню та дальню периферію. Ядро охоплює прислів'я, що безпосередньо описують ворога як постійну загрозу; ближня периферія репрезентує стратегії взаємодії з противником; далека периферія включає найбільшу кількість одиниць і відображає різні аспекти соціального досвіду – від причин ворожнечі до тривалості конфліктів.

У роботі було описано паремійний фонд концепту ВОРОГ у загальній кількості 24 одиниці. Виявлено ключові лексеми, через які реалізується даний концепт у турецькій культурі. Особливу увагу приділено когнітивним характеристикам концепту, серед яких: інтелектуальна пріоритетність, тимчасова пильність, фізіогномічна ідентифікація, родинно-соціальна близькість, психологічна стійкість та стимулююча функція.

У дослідженні з'ясовано, що турецька пареміологія тяжіє до раціонально-прагматичного осмислення ворожості, де ворог постає не лише як суб'єкт конфлікту, а й як багаторівнева когнітивна модель, що структурує соціальний досвід суспільства. Через прислів'я актуалізується усвідомлення мінливості міжособистісних зв'язків, потреби стратегічного мислення та відповідальності за власні дії. Таким чином, концепт ВОРОГ у турецькій мовній картині світу віддзеркалює не тільки конфлікт як явище, але й глибинну філософію взаємодії людини з соціумом.

Ключові слова: турецька мовна картина світу, паремійне поле, концепт ВОРОГ, прислів'я та приказки, ядро, периферія.

Tetiana Mykolaivna Timkova PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Eastern and Slavic Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1711-056X

Alina Vitaliivna Kyslytsia fourth-year undergraduate student, Faculty of Eastern and Slavic Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-8048-8627

THE PAREMIOLOGICAL FIELD OF THE CONCEPT *ENEMY* IN THE TURKISH LINGUISTIC WORLDVIEW

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the paremiological field of the concept ENEMY within the Turkish linguistic worldview, grounded in the contemporary linguistic paradigm that regards proverbs and sayings as an essential component of cultural heritage, reflecting the values, worldview, and social experience of a people. The study emphasizes the hierarchical structure of the paremiological field, which consists of a core, a near periphery, and a distant periphery. The core encompasses proverbs that directly describe the enemy as a constant threat; the near periphery represents strategies of interaction with the adversary; while the distant periphery, containing the largest number of units, reflects diverse aspects of social experience – from the causes of enmity to the persistence of conflicts.

The research describes the paremiological corpus of the concept ENEMY, comprising 24 units. Key lexemes through which this concept is realized in Turkish culture were identified. Particular attention is devoted to the cognitive characteristics of the concept, including intellectual priority, temporal vigilance, physiognomic identification, familial-social proximity, psychological resilience, and a stimulating function.

The findings demonstrate that Turkish paremiology tends toward a rational-pragmatic interpretation of enmity, where the enemy is conceived not merely as a subject of conflict but as a multi-layered cognitive model structuring the social experience of the community.

Proverbs actualize the awareness of the instability of interpersonal relations, the necessity of strategic thinking, and the responsibility for one's actions. Thus, the concept ENEMY in the Turkish linguistic worldview reflects not only conflict as a phenomenon but also a deeper philosophy of human interaction with society.

Keywords: Turkish linguistic worldview, paremiological field, concept ENEMY, proverbs and sayings, core, periphery.

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці дослідження мовної картини світу та її концептуальних складників посідає одне з провідних місць, адже саме вони відображають ціннісні орієнтири, ментальні моделі та соціальний досвід певної етнокультурної спільноти. Одним із найважливіших джерел реконструкції цих уявлень є паремійний фонд мови, що включає прислів'я та приказки як стійкі народні вислови, котрі акумулюють багатовіковий досвід, формують морально-етичні настанови та віддзеркалюють специфіку національного світогляду.

Особливого значення набуває дослідження концепту ВОРОГ, оскільки він безпосередньо пов'язаний із проблематикою конфліктів, суперництва, небезпеки та соціальної взаємодії. У сучасних умовах, позначених численними воєнними конфліктами та глобальними кризами, цей концепт стає ключовим для розуміння культурних моделей поведінки та стратегій виживання. У турецькій мовній картині світу концепт ВОРОГ реалізується через значний масив паремій, які фіксують різні аспекти ворожості – від прямої загрози до соціально-психологічних механізмів протистояння.

Попри наявність окремих досліджень, присвячених аналізу концептів у турецькій пареміології (зокрема концептів Смерть, Батько, Праця тощо), системний опис паремійного поля концепту ВОРОГ досі залишається недостатньо розробленим. Це створює наукову лакуну, адже саме паремії дозволяють простежити, як у мовній свідомості турецького народу формуються уявлення про ворога, його соціальну природу, когнітивні характеристики та морально-етичні оцінки.

Таким чином, актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу паремійного поля концепту ВОРОГ у турецькій мовній картині світу, що дає змогу не лише систематизувати стійкі народні вислови за їхньою семантичною та структурною організацією, а й виявити глибинні когнітивні моделі, які визначають ставлення суспільства до конфліктів і суперництва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика дослідження паремій у контексті мовної картини світу вже тривалий час перебуває у фокусі уваги лінгвістів, адже саме паремії виступають носіями культурної пам'яті та колективного досвіду народу. Вони відображають систему цінностей, моральні орієнтири та специфіку етнокультурного мислення. У сучасній лінгвістичній парадигмі паремії розглядаються не лише як мовні одиниці, але й як концептуальні структури, що формують когнітивні моделі соціальної взаємодії.

Вагомий внесок у розробку теоретичних засад пареміології зробили українські дослідники: О. О. Селіванова, Л. Г. Скрипник, Т. Д. Полиця, С. Я. Шульга, Д. В. Бондаренко, І. В. Стріжак, Т. Полиця, Н. Д. Бабич, а також Я. Т. та У. Я. Билиця. Їхні праці присвячені аналізу паремійних полів різних концептів, що дозволило окреслити ієрархічну структуру паремійного поля та виявити семантичні ознаки мікрополів. Окремої уваги заслуговують праці українських мовознавців-тюркологів, що присвятили свої наукові розвідки працям з когнітивної лінгвістики: Н. В. Сіленко, І. Л. Покровська, І. О. Каціон, С. В. Сорокін. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити праці таких турецьких лінгвістів як Х. Гьокчен Хастюркоглу, Л. Ібрагімова, Ф. Мехметоглу, Ш. Х. Акалин.

Метою нашого дослідження є аналіз структури паремійного поля концепту ВОРОГ у турецькій мовній картині світу, а також виявлення його основних когнітивних характеристик та визначення ролі паремій у формуванні культурних уявлень про ворожі настрої, суперництво та соціальну взаємодію.

Виклад основного матеріалу. Паремійне поле – це поняття, яке охоплює сукупність усіх прислів'їв, приказок, крилатих виразів та інших коротких, стійких народних висловлювань, що існують у певній мові чи культурі. Це своєрідний мовний пласт, який передає накопичений віками досвід народу, його мудрість, цінності та погляди на світ [2].

Як зазначає Каціон І., під час побудови пареміологічного поля дослідники дотримуються класичного погляду на його структуру, а саме виділяється ядро, центр та периферія. Ядро це мовна одиниця, яка виражає загальне значення. Центр поля утворюють одиниці, які мають меншу кількість диференційних одиниць. Периферію утворюють мовні одиниці, які мають більш складний зміст та тісно взаємодіють з членами суміжних полів [2].

Паремійне поле є важливим компонентом мовної картини світу, оскільки містить стійкі вирази, що відображають життєвий досвід народу, його культурні цінності та світогляд. У його структурі виділяють ядро, центр і периферію, що дозволяє систематизувати паремії за ступенем узагальненості та співвідношенням з іншими мовними одиницями. Аналіз паремійного поля сприяє глибшому розумінню етнокультурної специфіки мови та менталітету її носіїв.

Як зазначає у своїй праці І. Каціон, паремією є афоризми народного походження, прислів’я та приказки. Ці паремії є своєрідним духовним кодексом кожного народу. З часом ці паремії змінюються та оновлюються, таким чином старі відмирають та забуваються, а на їх місце приходять нові. Цей процес є безперервним, у таких спосіб відбувається шліфування,

розширення, звуження чи зміна значень та семантики. У даній роботі дослідниця притримується думки, що паремії є застиглими осмисленнями індивідів щодо певного концепту, що складались протягом довгого періоду часу [1].

Дослідженнями концептів у турецькій мовній картині світу займались такі науковці як Сорокін С.В., Сіленко Н. В., Покровська І.Л., Каціон І.О., Г. Хастюркоглу.

Каціон І. О. приділила багато часу дослідженням паремійного поля різних концептів у турецькій мові. У статті "Будова паремійного поля концепта СМЕРТЬ у турецькій мовній картині світу" вона окреслила метою роботи окреслення коло паремій та виявити семантичні ознаки лексичних одиниць паремійного поля досліджуваного концепту. Вона обрала для свого дослідження 122 лексичні одиниці. Цей концепт має чітку ієрархічну будову. Приядерна зона фіксує основні ідеї неминучості та знецінення. Ядерна зона вміщує у собі паремії, які описують страх. Відповідальність та шану. Периферія відбиває соціальні зв'язки та трансформацію індивіда [1].

У своїй роботі "Семантичні аспекти пареміологічного поля з компонентом БАТЬКО в турецькій мові" І. Каціон сформувала кілька мікрополів, кожне з яких відображає певний аспект батьківської ролі, властивої турецькому етнокультурному простору [2].

Розглядаючи роботу О. Волошиної, яка досліджувала паремійне поле концепту *правда/істина* в англійській, новогрецькій та українській мовах, можемо визначити, що дослідниця зосереджувала увагу на семантико-аксіологічному потенціалі концепту, його ролі у формування індивідуальної та колективної свідомості, а також на виявленні універсальних, етнокультурних та історичних компонентів ціннісного фонду [3].

Билиця Я. Т. та Билиця У. Я. у дослідженні "Паремійна об'єктивація концепту МИР в умовах російської агресії в Україні (на матеріалі сучасного англо- та німецькомовного політичного медіадискурсу)" здійснили семантичний аналіз для виявлення смислових ознак концепту та виділили головною проблемою недостатню увагу до мовної об'єктивації концепту *МИР* саме через паремії та їх функціонування та трансформації в сучасному медіа дискурсі [8].

Нукова розвідка С. Сорокіна та Е. Тарасенко "Концепт EMEK (ПРАЦЯ) у турецькій лінгвокультурі" присвячена комплексному аналізу лексичного, паремійного та деривaційного матеріалу для виявлення культурних та семантичних особливостей концепту EMEK. Дослідники диференціювали ознаки концепту в турецькій культурі та побудували структури номінативного, паремійного та деривaційного полів. У результаті дослідження було виявлено багатогранну та багаторівневу структуру, яка

включає номінації, паремії та деривати, які відбивають різні аспекти праці. Така структура дозволила оцінювати ступінь семантичної близькості лексичних одиниць до концептуального ядра [4].

Отже, аналіз наукових підходів до вивчення паремійного поля надає нам підстави стверджувати, що паремії є важливою складовою мовної картини світу та репрезентують колективний досвід, цінності та світогляд певного народу. Паремійне поле має чітко визначену ієрархічну будову, яка складається з ядра, центральної та периферійної частин.

Паремійний фонд турецької мови постає як велика структура етнокультурного досвіду, де концепт посідає одне з головних місць. Під час дослідження паремійного поля, лінгвісти посилаються на цілісні стійкі вирази, а саме фразеологізми. Паремійне поле, подібно до номінативного, також має чітку структуру, а саме ядро поля, ближня периферія та далека периферія. Ядром постають найбільш вживані, прямі та однозначні одиниці. Ближня периферія складається з одиниць, які за допомогою певних ознак розкривають концепт. Дальня периферія вміщує у собі варіанти, коли концепт взаємодіє з іншими сферами, віддаленими від прямого значення.

Детальний аналіз лексичних одиниць, що вербалізують концепт ВОРОГ у турецькій мовній картині світу було зроблено нами раніше у дослідженні під назвою ”Вербалізація концепту ВОРОГ у турецькій мовній картині світу” [5]. Нами було було окреслено номінативне поле концепту ВОРОГ, визначено його ядро та периферійні елементи, а також простежено семантичні й культурно-когнітивні особливості його вербалізації. Ми з’ясували, що концепт ВОРОГ посідає центральне місце у номінативному полі, позначаючи носія небезпеки чи загрози, а також об’єкт протистояння. У межах цього поля виокремлено найчастотніші лексеми – *düşman*, *hasım* та *rakip*. Лексема *düşman* виступає прямою номінацією концепту та формує його ядро, тоді як *hasım* та *rakip* конкретизують образ ворога, репрезентуючи його як суперника чи конкурента. Отримані результати засвідчили багатовимірність концептуальної структури та її значущість для розуміння турецької мовної картини світу.

У межах нашого дослідження було залучено паремійний матеріал, який відображає соціальну, стратегічну та моральну природу концепту ВОРОГ. Збір емпіричних даних здійснювався методом суцільної вибірки зі словникового джерела Büyük Türkçe Sözlük, у результаті чого було відібрано 24 одиниці [6].

Залучені паремії слугують важливим інструментом для реконструкції культурно-когнітивних уявлень турецького мовного середовища, оскільки вони фіксують колективний досвід, ціннісні орієнтири та стратегії взаємодії з ворогом, закріплені у мовній традиції.

Для подальшого аналізу паремій потрібно розглянути поняття когнітивних характеристик. Когнітивна характеристика відображає процеси обробки інформації, сприйняття та мислення, які безпосередньо впливають на взаємодію людини з навколишнім світом. Це процеси, які відбуваються в мозку і які впливають на способи, як людина взаємодіє з навколишнім світом та саме собою [7]. Спершу ми виділяємо основні когнітивні характеристики даного концепту:

1. ***Інтелектуальна пріоритетність***: розум ворога цінується більше за відданість дурного друга. *(Akıllı düşman, akılsız dosttan hayırlıdır. – Краще з мудрим ворогом, ніж з дурним другом.)*

2. ***Тимчасова пильність***: недооцінення або зневага ворога у випадках, коли потрібна пильність до деталей. *(Düşmanın karınca ise de hor bakma. – Не бий ворога, доки не пізнаєш його сили.)*

3. ***Фізіогномічна ідентифікація***: ворога розпізнають використовуючи невербальні знаки, такі як погляд. *(Dost yüzünden, düşman gözünden belli olur. – Друга можна побачити по обличчю, а ворога – по очах.)*

4. ***Родинно-соціальна близькість***: ворожнеча часто розглядається, як результат тісних міжособистісних зв'язків, таких як шлюб, або заздрості, яка робить близьку людину ворогом. *(At ver hısım ol, kız ver hasım ol. – Дай серцю волю – заведе в неволю, а ворогам – радість.)*

5. ***Психологічна стійкість***: можливість отримання перемоги над ворогом шляхом емоційного відсторонення та ігнорування його вчинків. *(Hasımın sitemini anlamamak / Hasıma sitemdir. – Найкращий удар по противнику – не помічати його нападів.)*

6. ***Стимулююча функція***: ворог є мобілізатором життєвих сил суб'єкта. *(Dost için ölmeli, düşman için dirilmeli. – 1. Ворог не вартує сльози друга. 2. Ворогові не кланяйся, а друга не зраджуй.)*

Когнітивна лінгвістика розглядає паремії як складний розумовий комплекс, який структурує знання індивіда про ворожість та конфліктну взаємодію. Формування паремійного поля довкола концепту ВОРОГ відбувається шляхом нашарування різних типів метафор, таким чином твориться багатовимірний образ противника. Такий підхід дає змогу характеризувати концепт не як статичну одиницю, а як динамічний процес осмислення небезпеки.

Варто зауважити, що концепт ВОРОГ у турецькій мовній картині світу функціонує не лише як позначення суб'єкта суперечності, а і як багаторівнева когнітивна модель, що структурує соціальний досвід суспільства. Через паремійний фонд актуалізується глибинне усвідомлення несталості міжособистісних зв'язків, мінливості суспільних амплуа та потреби стратегічного мислення. Ворог постає не стільки як винятковий

випадок, скільки як закономірний складник життя, присутність якого стимулює розвиток пильності, самовладання та критичного мислення при певних обставинах. Саме тому в турецькій пареміології спостерігається переважання раціонально-прагматичного пізнання ворожості над емоційно-експресивним її тлумаченням. Концепт об'єднує морально-етичні, соціальні та поведінкові складники, формуючи своєрідну культурну настанову на передбачуваність та відповідальність за власні вчинки. У такий спосіб паремійне поле концепту ВОРОГ віддзеркалює не лише конфлікт як явище, а й глибинну філософію взаємодії людини зі світом та іншими членами соціуму.

У турецькій культурі прислів'я, що відображають народні уявлення про людські стосунки та конфлікти займають значне місце. Саме тому велику увагу дослідники приділяють вивченню концепту ВОРОГ. Даний концепт реалізується в пареміях через лексеми *düşman* – ворог, *hasım* – противник, недруг, *rakip* – суперник, які репрезентують різні аспекти протистояння у суспільстві. Паремійне поле концепту ВОРОГ можна розділити на три основні зони, а саме: ядро, ближня периферія та дальня периферія.

До ядерної зони належать прислів'я, де ворог постає як головний образ, а увага зосереджена на його поведінці та постійній загрозі (6 одиниць): *Su uyur, düşman uyumaz. – Вода спить, ворог – ні. Düşman düşmana rahmet okumaz. – Ворог не знає пощади. Düşmanın karınca ise de hor bakma. – Навіть якщо твій ворог – мураха, не зневажай його. Hasımını küçük gören yenilmeğe mahkumdur. – Той, хто недооцінює ворога, приречений на поразку. Düşmanın karınca ise, kendini merdane tut. – Навіть якщо твій ворог – мураха, тримайся перед ним як герой. Düşmanın karınca ise, sen fil farzet. – Навіть якщо твій ворог – мураха, уявляй його слоном.*

Ближня периферія охоплює прислів'я, що відображають стратегії взаємодії з ворогом (необхідність розпізнання ворога та виконання правильних дій по відношенню до нього) (4 одиниці): *Düşmana silah gerek, ya düşmandan ırak olmak gerek. – Ворогу потрібна зброя, або потрібно триматися від ворога подалі. Dost için ölmeli, düşman için dirilmeli. – Потрібно помирати за друзів, а воскресати за ворогів. Dost başa, düşman ayağa bakar. – Друзі дивляться на голову, вороги – на ноги. Dost yüzünden, düşman gözünden belli olur. – Друга можна побачити по обличчю, а ворога – по очах.*

Дальня периферія є найбільшою (14 одиниць) і включає кілька семантичних підгруп: порівняння ворога з другом (*Akıllı düşman, akılsız dosttan hayırlıdır. – Мудрий ворог краще, ніж дурний друг. Deli dostun olacağına akıllı düşmanın olsun. – Краще мудрий ворог, ніж божевільний*

друг), неминучість ворогів (*Dost bin ise azdır, düşman bir ise çoktur. – Якщо друзів тисяча – це мало; якщо ворог один – це вже багато. Kazanırsan dost kazan, düşmanı anan da doğurur. – Якщо здобуваєш щось – здобувай друзів, адже ворогів і без того народжують*), причини ворожнечі (*Borç vermekle, düşman vurmakla. – Давати гроші в борг – наживати ворогів. At ver hısım ol, kız ver hasım ol. – Дай коня – станеш родичем, дай дочку – станеш ворогом*), суперництво (*Rakip ölsün de ne yüzden ölürse ölsün. – Нехай суперник помре, неважливо від чого*), ставлення до ворога (*Sen kazan da düşmana kalsın. – Ти здобудь перемогу, а ворогу нехай залишиться решта*), приховану ворожнечу (*Belli düşman, gizli dosttan yeğdir. – Відкритий ворог кращий, ніж таємний друг*) та тривалість конфлікту (*Eski düşman dost olmaz, olsa da dürüst olmaz. – Старий ворог не стане другом, а якщо й стане – то не буде щирим*).

Таким чином ми можемо визначити, що найбільшу кількість одиниць містить далека периферія, а саме 14 паремій. Це свідчить про широку розгалуженість образу ворога у різних аспектах соціального досвіду. Найменш чисельною виявилась ближня периферія, яка охопила прислів'я, які описують переважно стратегії взаємодії з противником. Загальна кількість становить 4 паремії.

Окрім структурного розподілу паремійного матеріалу, доцільним видається його прагматичний аналіз, який дає змогу простежити комунікативні стратегії, закріплені у турецькій мовній традиції. Прислів'я, що репрезентують концепт ВОРОГ, виконують не лише номінативну функцію, а й регулятивну, оскільки вони формують моделі поведінки у ситуаціях конфлікту та протистояння. Їхня семантика відображає колективні когнітивні схеми, спрямовані на попередження недооцінки ворога, вироблення тактики взаємодії та осмислення неминучості суперництва.

З когнітивно-семантичної перспективи паремії демонструють метафоричні механізми концептуалізації ворога: порівняння з природними явищами (*Su uyur, düşman uyumaz – Вода спить, ворог – ні*), з тваринами (*Düşmanın karınca ise, kendini merdane tut. – Навіть якщо твій ворог – мураха, тримайся перед ним як герой*), а також з соціальними ролями (*Akıllı düşman, akılsız dosttan hayırlıdır. – Мудрий ворог краще, ніж дурний друг*). Такі метафори не лише конкретизують образ ворога, але й відображають культурні моделі мислення, де ворог постає як постійна загроза, що потребує уважного ставлення та стратегічного контролю.

Таким чином, паремійний матеріал засвідчує, що концепт ВОРОГ у турецькій мовній картині світу функціонує як багатовимірна когнітивна структура, яка поєднує семантичні, прагматичні та культурні аспекти, формуючи цілісну систему уявлень про конфлікт і протистояння.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що паремійне поле концепту ВОРОГ у турецькій мовній картині світу має чітку ієрархічну структуру, яка складається з ядра, ближньої та дальньої периферії. Ядерна зона акумулює прислів'я, що безпосередньо описують ворога як постійну загрозу, ближня периферія відображає стратегії взаємодії з противником, тоді як далека периферія демонструє широку семантичну розгалуженість, охоплюючи причини ворожнечі, її тривалість, порівняння ворога з другом та інші аспекти соціального досвіду.

Аналіз 24 паремій, показав, що концепт ВОРОГ у турецькій культурі реалізується через ключові лексеми *düşman*, *hasım* та *rakip*, які конкретизують різні рівні протистояння. Виявлені когнітивні характеристики концепту – інтелектуальна пріоритетність, тимчасова пильність, фізіогномічна ідентифікація, родинно-соціальна близькість, психологічна стійкість та стимулююча функція – свідчать про багатовимірність його осмислення.

Важливою особливістю турецької пареміології є переважання раціонально-прагматичного підходу до осмислення ворожості. Ворог постає не лише як суб'єкт конфлікту, але й як багаторівнева когнітивна модель, що структурує соціальний досвід суспільства, формує настанови на пильність, стратегічне мислення та відповідальність за власні дії. Таким чином, паремійне поле концепту ВОРОГ віддзеркалює не тільки конфлікт як явище, але й глибинну філософію взаємодії людини з соціумом.

Отримані результати мають значення для подальшого розвитку когнітивної лінгвістики, пареміології та культурології, адже вони демонструють, як через стійкі народні вислови формуються моделі поведінки, моральні орієнтири та етнокультурні уявлення про суперництво й небезпеку. Перспективним напрямом подальших досліджень є порівняльний аналіз паремійного поля концепту ВОРОГ у різних мовах та культурах, що дозволить виявити універсальні та специфічні риси його концептуалізації.

Література:

1. Каціон І. Будова паремійного поля концепта СМЕРТЬ у турецькій мовній картині світу // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 154. С. 510–514.

2. Каціон І. О. Семантичні аспекти пареміологічного поля з компонентом «батько» в турецькій мові // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Вип. 31, том 2. С. 39–44.

3. Волошина О. Пареміологічне поле концепту правда/істина в українській, англійській та новогрецькій мовах // Теоретична і дидактична філологія. 2013. Вип. 15. С. 105–115.

4. Сорокін С. В. Концепт EMEK (праця) у турецькій лінгвокультурі // Studia Linguistica. 2013. Вип. 7. С. 222–227.

5. Тімкова Т. М., & Кислиця А.В. Вербалізація концепту ВОРОГ у турецькій мовній картині світу // Закарпатські філологічні студії. № 40, том 2. 2025. С. 140-146

6. Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2026.

7. Маєвська С. В. Когнітивна психологія: навчальні матеріали / Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2020.

8. Билиця, У. Я., & Билиця, Я. Т. (2024). Паремійна об'єктивація концепту МИР в умовах російської агресії в Україні (на матеріалі сучасного англо- та німецькомовного політичного медіадискурсу). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (66), 19–25.

References:

1. Katsion, I. (2017). Budova paremiinoho polia kontsepta SMERT u turetskii movnii kartyni svitu [Structure of the paremiological field of the concept DEATH in the Turkish linguistic picture of the world]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific Notes. Series: Philological Sciences*, 154, 510-514 [in Ukrainian].

2. Katsion, I. O. (2020). Semantychni aspekty paremiolohichnoho polia z komponentom «batko» v turetskii movi [Semantic aspects of the paremiological field with the component "father" in the Turkish language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanitarian sciences*, 31(2), 39-44 [in Ukrainian].

3. Voloshyna, O. (2013). Paremiolohichne pole kontseptu pravda/istyna v ukrainskii, anhliiskii ta novohretskii movakh [Paremiological field of the concept truth/verity in Ukrainian, English and Modern Greek languages]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia – Theoretical and didactic philology*, (15), 105-115 [in Ukrainian].

4. Sorokin, S. V. (2013). Kontsept EMEK (pratsia) u turetskii linhvokulturi [Concept EMEK (labor) in Turkish linguistic culture]. *Studia Linguistica*, (7), 222-227 [in Ukrainian].

5. Timkova, T. M., & Kyslytsia, A. V. (2025). Verbalizatsiia kontseptu VOROH u turetskii movnii kartyni svitu [Verbalization of the concept ENEMY in the Turkish linguistic worldview] [in Ukrainian]. *Transcarpathian Philological Studies*, 40(2), 140–146.

6. Büyük Türkçe Sözlük [Great Turkish Dictionary]. (2026). Ankara: Türk Dil Kurumu [in Turkish].

7. Maievska, S. V. (2020). Kohnityvna psykholohiia [Cognitive psychology]. Kharkiv: Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

8. Bylytsia, U. Ia., & Bylytsia, Ya. T. (2024). Paremiina obiektivizatsiia kontseptu MYR v umovakh rosiiskoi ahresii v Ukraini (na materiali suchasnoho anhlo- ta nimetskomovnoho politychnoho mediadyskursu) [Paremiological objectification of the concept PEACE in the context of Russian aggression in Ukraine (based on modern English and German political media discourse)]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, (66), 19–25.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'367:81-31

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1419-1432

Ткач Леся Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри медійних технологій, інформаційної та книжкової справи; Інститут поліграфії та медійних технологій Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-3857-8425

УКРАЇНОМОВНИЙ ЦИФРОВИЙ ДИСКУРС: МІЖ ЛІНГВІСТИЧНОЮ ГЛОБАЛІЗАЦІЄЮ ТА ВИКЛИКАМИ ВІЙНИ

Анотація. У статті досліджено трансформаційні процеси в україномовному цифровому просторі під впливом англомовної глобалізації.

Актуальність роботи зумовлена необхідністю переосмислення ролі державної мови в умовах цифрової трансформації суспільства та екзистенційних загроз, спричинених повномасштабною агресією. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до лінгвістичної глобалізації, що проявляється в інтенсивному проникненні англіцизмів у вітчизняний комунікативний дискурс через соціальні мережі, месенджери та цифрові платформи.

Особливу увагу приділено амбівалентному характеру цього впливу: якщо з одного боку англізми сприяють технологічній інтеграції у світове інформаційне поле, то з іншого – створюють ризики денаціоналізації сфери вжитку лексики та розмивання національної самосвідомості носіїв.

В умовах воєнного стану україномовний сегмент інтернету розглядається не лише як засіб комунікації, а й як стратегічний інструмент інформаційної безпеки та культурного спротиву. У статті доведено, що лінґвальна витривалість у цифровому середовищі стає формою захисту національного суверенітету, сприяючи консолідації суспільства.

Досліджено зміни в комунікативних практиках користувачів, зокрема тенденцію до свідомого витіснення мови агресора з ужитку на користь української, що супроводжується активним пошуком власне українських відповідників для новітніх запозичень.

Обґрунтовано необхідність реалізації збалансованої лінгвополітики, здатної гармонізувати неминучі процеси глобалізації із завданням збереження лінгвістичної самобутності. Зроблено висновки про необхідність розробки дієвих державних та громадських стратегій розвитку української мови в цифрову епоху, які б враховували виклики гібридної війни та сприяли формуванню конкурентоспроможного національного контенту.

Ключові слова: глобалізація, україномовний цифровий простір, англізми, електронна комунікація, інформаційна безпека, культурний спротив, лінгвополітика, мовні практики.

Tkach Lesia Mykolaivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Media Technologies, Information and Book Business; Institute of Printing and Media Technologies, Lviv Polytechnic National University, https://orcid.org/0000-0003-3857-8425

UKRAINIAN-LANGUAGE DIGITAL DISCOURSE: BETWEEN LINGUISTIC GLOBALIZATION AND CHALLENGES OF WAR

Abstract. The article examines the transformational processes in the Ukrainian-language digital space under the influence of English-language globalization. The relevance of the study is driven by the need to redefine the role of the state language amid the society's digital transformation and existential threats caused by the full-scale aggression. Modern theoretical approaches to linguistic globalization are analyzed, manifesting in the intensive penetration of Anglicisms into the domestic communicative discourse through social networks, instant messengers, and digital platforms.

Special attention is paid to the ambivalent nature of this influence: while Anglicisms facilitate technological integration into the global information field, they also create risks of denationalizing the sphere of language use and eroding the national identity of speakers.

In the conditions of martial law, the Ukrainian-language segment of the Internet is viewed not only as a means of communication but also as a strategic instrument for information security and cultural resistance. The article argues that lingual endurance in the digital environment becomes a form of protecting national sovereignty, contributing to social consolidation.

The study explores shifts in users' communicative practices, specifically the trend toward a conscious rejection of the aggressor's language in favor of Ukrainian, accompanied by an active search for native Ukrainian equivalents for modern borrowings.

The necessity of implementing a balanced linguistic policy capable of harmonizing inevitable globalization processes with the task of preserving linguistic identity is substantiated. Conclusions are drawn regarding the need to develop effective state and public strategies for the development of the Ukrainian language in the digital age, accounting for the challenges of hybrid warfare and fostering the creation of competitive national content.

Keywords: English-language globalization, Ukrainian-language digital space, anglicisms, electronic communication, linguocultural identity, information security, cultural resistance, language policy, language practices.

Постановка проблеми. В умовах цифрової комунікації англійська мова продовжує бути не лише засобом міжмовного спілкування, але й вагомим чинником трансформації інших мовних систем. Глобалізація мови як процес інтенсивного поширення англомовних елементів у комунікативній практиці чинить значний вплив на національні мовні середовища, передусім на українське. Активне використання англізмів у ЗМІ, соцмережах, ІТ-середовищі, академічному дискурсі відображає не лише зміни в лінгвополітиці, а й соціокультурні трансформації суспільства. Цей процес потребує глибокого наукового осмислення, оскільки він пов'язаний із питаннями збереження ідентичності мови, її функціонування в цифровому середовищі й нормативного регулювання мовних контактів.

Важливими аспектами у цій темі є систематизація сучасних тенденцій впливу англомовної глобалізації на українську лексику з урахуванням цифрових комунікаційних практик, аналіз процесів адаптації іншомовних запозичень та визначення рівня їхнього функціонування в різних сферах комунікації, а також окреслення соціокультурних викликів, пов'язаних з трансформацією українського лінгвопростору в умовах цифровізації. Попри те, що запозичена лексика є складником неминуче оновлюваної системи мови і водночас вектором розвитку України, англізми все-таки необхідні, проте лише тоді, «коли відсутні свої відповідники. І навіть коли вони відсутні, їх потрібно створювати, як творять англійці питомі загальновживані та авторські неологізми» [1]. Саме тому тема такого дослідження не лише узагальнює наявні тенденції, а й дає аналітичну основу для подальших лінгвістичних досліджень іншомовного впливу на національну мову.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблематика впливу глобалізації на мови продовжує бути актуальною і досліджується багатьма вченими, зокрема висвітлюються питання гібридизації лексичних систем в умовах відкритості сфери функціонування слова, стратегії цифровізації мовного середовища й інструменти поширення запозиченої лексики, питання позитивних і негативних сторін та перспективи процесів впливу глобалізації на розвиток світових мов. Результати досліджень підкреслюють функціонування англійської у багатомовному світі, де вона слугує засобом зв'язку між різними культурами. Наприклад, згідно з дослідженням «Our World Connected» від British Council [2], у світі близько 2,3 мільярда людей розмовляють англійською. Для більшості з них ця мова є додатковою, а не першою (рідною), що підкреслює її роль як

глобального інструмента комунікації. Питання формування сфери функціонування слів під англомовним впливом, зміни в лексичному складі мови, збереження національної самобутності розглядали О. Авраменко [3], О. Артиш, О. Левун, С. Петрова [4], О. Бабакова, І. Кобякова та ін. Значення глобалізації для України як процесу глибокої інтеграції у світову культуру, що надає можливості розвитку, але несе ризики культурної уніфікації, висвітлювали Н. Бобир [5], Т. Семигінівська [6], О. Мельничук [7], Т. Пахомова і Г. Савицька [8], І. Фаріон [1] та ін. Для всебічного розуміння поняття «цифровізація» та «цифрова трансформація» можна звернутись до праць видатних вітчизняних та закордонних науковців, таких як С. Бреннан, Д. Креісс, П. Вайл, С. Ворнер, Г. Ткачук, Г. Чмерук та ін.

Мета статті. Метою дослідження є комплексний аналіз трансформації україномовного цифрового дискурсу під впливом англомовної глобалізації, виявлення тенденцій проникнення іншомовної лексики, а також окреслення стратегій збереження лінгвістичної ідентичності та культурного самозбереження в умовах повномасштабної війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «глобалізація» у лінгвістичному контексті часто розглядається як процес взаємного проникнення мов та культур у всесвітньому масштабі, де англійська мова виступає домінантною комунікаційною одиницею. Глобальна присутність англійської стимулює появу англізмів у мовах багатьох країн, формує нові комунікативні практики та змінює мовленнєву поведінку носіїв інших мов. У рамках соціолінгвістичного підходу глобалізація мови розглядається як багатовимірний процес, що охоплює інтеракцію мовних систем, цифровий обмін інформацією та культурну адаптацію [8]. Як відомо, наприкінці XX ст. до політичного лексикону стрімко ввійшов новий термін «глобалізація», який почали ототожнювати з американізацією як наслідок посиленого впливу Америки у світі. У США беруть свій початок світові корпорації: Microsoft, Intel, AMD, Coca-Cola, Procter & Gamble, Pepsi. Інші країни теж зробили свій внесок у глобалізацію: наприклад, в Ізраїлі була створена популярна служба миттєвих повідомлень ICQ, естонські програмісти розробили відому програму Skype для IP-телефонії та ін. Довкола нового терміна-поняття почало формуватися концептуальне поле, про наявність якого в українській, так само, як і в інших європейських мовах, підтверджує низка логічно підпорядкованих термінів-понять, зокрема «глобалізм», «глобальний виклик», «глобальна проблема», «глобальна / світова криза», «глобальна катастрофа» та ін. [8, С. 8]. Соціальні зміни та глобалізація прискорили новітні процеси: електронні платформи, глобальні сервіси й соціальні мережі стали каналами введення англомовних форм у локальні мовні середовища [9]. Стрімка цифровізація та розвиток штучного інтелекту

зумовили появу нових термінів і комунікативних практик. Зауважимо, що термінологія, як невід'ємний компонент наукової мови, формується під впливом тих закономірних еволюційних змін, яких зазнає мова у процесі свого поступу. Сучасні технології мови дають змогу лінгвістам швидко та ефективно досліджувати нову термінологію, а цифрові платформи стають вагомими джерелами ідентифікації та відстеження лексичних трендів. Такі явища зумовили сучасні лінгвістичні трансформації української мови, що потребують комплексного вивчення.

Аналізуючи англомовний вплив у цифровому комунікативному середовищі, варто зазначити: поява англізмів у цифровому середовищі має декілька джерел:

– міжнародні платформи (Google, Facebook, Instagram), де англійська є основною мовою інтерфейсу;

– IT-термінологія, що активно міжмовно запозичується;

– медіадискурс, де англійські назви брендів, сленг та абревіатури стають комунікативно необхідними.

У соціальних мережах англізми часто фіксуються у сфері особистого спілкування та створюють нові моделі мовної поведінки. Такі форми містять як міжнародні терміни (наприклад, *like*, *post*, *chat*), так і складні комбінації слів (наприклад, *content creation*, *self-branding*). Ці мовні елементи не лише адаптуються фонетично й графічно, а й стають частиною мовленнєвої звички користувачів.

Під впливом новітніх процесів розвитку цифрових технологій трансформується україномовний простір, що спричинює суттєві виклики. Сучасна українська комунікативна практика подає строкату картину тенденцій, способів, засобів поповнення й оновлення лексикону, яка змінює саме уявлення про національне «обличчя» української мови [9, С. 35]. Найбільш чутливим до всіх зовнішніх факторів впливу є словниковий склад. Для лексичної системи сучасної української мови характерні інноваційні процеси, які визначають специфіку мовної динаміки порівняно з іншими слов'янськими мовами [10]. Можна навести цифри, як стрімкими темпами мова поповнювалася новою лексикою: якщо орфографічна частина виданого 1989 р. «Словника-довідника з правопису та слововживання» С. І. Головащука містила близько 10 тис. слів, не зареєстрованих в 11-томному академічному тлумачному «Словнику української мови» (Київ, 1970-1980), то в реєстрі «Великого тлумачного словника сучасної української мови» за редакцією В. Т. Бусела (Київ, 2004) таких нових слів уже було понад 30 тис.

На зламі XX–XXI століть у лінгвосередовищі починає активно діяти тенденція, яку більшість лінгвістів називає глобалізацією. На ці процеси впливають, насамперед, демократичні перетворення, економічні й політичні

важелі, різноманітні форуми, розвиток технологій, поширення світової моди тощо. «Глобалізація – процес розповсюдження інформаційних технологій, продуктів і систем у світі, що несе за собою економічну та культурну інтеграцію. Глобалізація як феномен і аналітична парадигма має з трансформацією лінгвосистем комплекс відносин політично-лінгвістичного характеру. Сама природа глобалізації має визначену інформаційну, комунікативну складову, яка не існує поза мовним середовищем і мовними засобами» [10]. Тому тут потрібно говорити про входження групи нових іншомовних слів, переважно для заповнення лакун у терміносистемах на позначення нових понять, а також інших важливих реалій. Серед них домінують нові входження з англійської мови (переважно її американського варіанта), оскільки остання дедалі більше набуває ознак і статусу всесвітньої. Зазначено, що глобалізація, як ключовий чинник модернізації лінгвістичних систем, сприяє формуванню нових лексичних одиниць, поширенню запозичень, лінгвогібридизації та активному оновленню синтаксичних моделей.

Всесвітньо відомий лінгвіст Девід Крістал, аналізуючи статус англійської мови як глобального феномену, стверджує, що вона створює «новий полігон для соціолінгвістичних гіпотез, які раніше мали лише регіональну чинність». На думку вченого, поява нових видів мовних явищ у майбутньому може спричинити «глобальне переосмислення цього предмета» [11, С. 190]. Розглядаючи англійську як провідну світову *lingua franca*, роль якої трансформується під впливом інтернет-технологій, він підкреслює, що мова швидко змінюється, генеруючи тисячі нових слів, а цифрові форми спілкування є важливим еволюційним етапом, а не лише деградацією [11].

Експансія іншої мови здійснюється через такі середовища, як ЗМІ, Інтернет, інформаційне обслуговування споживчого ринку, зокрема рекламу. Глобалізаційні впливи стають дедалі помітнішими в системі освіти, зокрема через систему дистанційного навчання й тестування, що не знає міжнародних бар'єрів, крім мовного. Можна стверджувати про явні тенденції впливу глобалізації на українську мову:

– лінгвальна витривалість: посилюється роль української мови у навчанні та культурі як відповідь на глобалізаційні виклики;

– відбувається активне запозичення, масове проникнення англізмів у сферу бізнесу, технологій та молодіжного сленгу;

– диджиталізація: активно використовується українська в інтернеті, соцмережах, створюються нові терміни.

Порівнюючи ці аспекти, можемо говорити про спрямованість змін: якщо для англійської глобалізація означає поширення та адаптацію, то для української – переважно вплив, що вимагає балансу між запозиченнями та

збереженням самобутності. Якщо ж акцентувати на ролі технологій, то обидві мови зазнають чималого впливу цифрових технологій, що прискорює уніфікацію лексики. Глобалізація створює подвійний ефект: з одного боку – це уніфікація мовних норм, з іншого – виникнення нових, гібридних варіацій [12].

Отже, сучасні зміни лексичного складу української мови у час цифровізації мають дві сторони: з одного боку, проникнення англомовних одиниць сприяє інтеграції української мови у глобальний комунікативний простір, з іншого – надмірне запозичення може призводити до структурних лінгвальних змін та впливати на мовну ідентичність носіїв.

Особливо очевидними є соціокультурні виклики: чи є ці зміни позитивними з погляду мовної політики, чи вони несуть ризики «заміни» національної лексичної системи? Ці питання вимагають не лише опису явищ, а й розробки державної мовної політики, яка б враховувала баланс між глобальною комунікацією та національною самобутністю.

Сьогодні пропри динаміку технологій, поширення цифровізації, коли англізми дедалі активніше проникають у цифрову комунікацію, соціальні мережі, онлайн-медіа та професійну лексику, варто акцентувати на негативному впливі англомовних запозичень на українську мову, на денаціоналізації та втраті національної лексики. Якщо раніше запозичення були обмежені термінами і професійними поняттями, сьогодні вони стають масовими й неконтрольованими, що призводить до кількох негативних тенденцій:

1. Денаціоналізація лінгвопростору – активне використання англіцизмів замість українських відповідників формує відчуття «глобальної» мови, зменшуючи присутність національної лексики у повсякденному спілкуванні. Наприклад, слова *лайкати, постити, челендж* витісняють більш традиційні українські конструкції (*відмічати, розміщувати, виклик*).

2. Втручання в національну ідентичність – англіцизми не лише змінюють словниковий запас, а й впливають на сприйняття культури та цінностей. Постійне використання англомовних слів у комунікації молоді може призводити до ослаблення мовної самобутності.

3. Формування мовної залежності – надмірне запозичення без адаптації загрожує тим, що носії починають відчувати незручність у вираженні своїх думок українською мовою без англомовних вставок, що підсилює психологічну й мовну залежність від англійської.

Девід Крістал, який дає широку картину того, як англійська стала «цифровим стандартом», і Алессія Коґо пояснює, як саме цей стандарт адаптується та трансформується у щоденній практиці користувачів інтернету по всьому світу [11; 12], наголошують, що неконтрольоване проникнення англізмів у національні мови часто розглядається як загроза

мовній ідентичності та культурній автономії держави. На жаль, намітилася ще одна негативна тенденція – посилення варваризації. Особливо непокоїть зловживання (а в деяких ЗМІ й засилля) – переважно в газетах, журналах, в Інтернеті – варваризмами в чужомовній графічній передачі.

Варто закцентувати на тому, що однією з провідних тенденцій розвитку сучасної української літературної мови є автохтонізація, що виявляється у свідомому мовному «відштовхуванні». Основним інструментом цього процесу є вибіркове запозичення та актуалізація питомих лексем.

Відроджуючи застарілі слова та впроваджуючи нові мовні одиниці в медіапростір з метою дистанціювання від російської літературної мови [9, С. 41-42], прихильники такої стратегії прагнуть зберегти слов'янську основу української мови. Водночас вимога надмірної диференціації нерідко призводить до протилежного результату – відчуження від цієї ж лінгвальної основи [9, С. 41-42].

Попри такі міркування сьогодні слід наголосити на запереченні російського впливу мови та культури, що є ключовим елементом збереження української національної ідентичності в умовах агресії.

Націоналізація сучасного лексикону супроводжується активною реактуалізацією мовних одиниць. Лінгвісти визначають це явище як «нове життя» питомих слів або давніх запозичень (не опосередкованих російською мовою), що були штучно усунуті чи пасивізовані в минулому. На початку XXI століття статус таких неологізмів суттєво змінився: із категорії маловживаних чи забутих вони перейшли до активного загальномовного вжитку. Серед них виділяємо вдалі й доречні, апробовані тривалою мовною практикою: *чільник* «керівник», *банківець* «працівник банку» та ін.

Ще одна група – це невдалі й небажані мовні одиниці, відродити які намагаються деякі мовці. Бажання актуалізувати й кодифікувати окремі застарілі, маловживані слова та штучні утворення замість апробованих, що стали вже органічними складниками української мови, спричинило появу в засобах масової інформації позанормативних слів чи інновацій емоційно-експресивного характеру.

Будь-яка трансформація українського мовного простору призводить до окремих негативних тенденцій. Такими є процеси неконтрольованого впливу англомовної лексики на українську мову, які можна охарактеризувати так:

– втрата власної лексики – поширення англізмів витісняє усталені українські слова та фразеологізми, що зменшує словникове багатство мови;

– зміни комунікативних моделей – користувачі активно вживають англіцизми навіть там, де існують повністю відповідні українські слова, що призводить до формування «глобального суржику»;

– соціокультурні ризики – неконтрольовані запозичення сприяють уніфікації мовного простору та послабленню культурної самобутності України, особливо серед молоді – покоління «цифри».

Сучасний україномовний цифровий дискурс характеризується активним проникненням англомовних лексичних запозичень, що зумовлено інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та домінуванням англійської мови у глобальному мережевому просторі [11]. У сфері соціальних мереж, медіа та професійної комунікації найбільш уживаними стають такі лексеми, як *контент, блог, пост, сторіс, лайк, фоловер, дедлайн, стартап, стримінг, фейк*. Їхнє поширення зумовлене як об'єктивною потребою в номінації нових явищ цифрової культури, так і впливом глобалізованого інформаційного середовища, а важливою ознакою повноцінної інтеграції цих англізмів у сучасну українську мову постає їхня подальша морфологічна та словотвірна адаптація. Зокрема, спостерігається активне утворення дієслівних форм, таких як *лайкати, постити, стримити, загуглити*, що засвідчує включення запозичень у граматичну систему української мови. Подібні процеси свідчать не лише про запозичення лексичних одиниць, а й про їхнє функціональне освоєння в межах національної мовної системи. Водночас у цифровому комунікативному просторі простежується паралельне функціонування українських відповідників, як, наприклад, *допис, вподобання, підписник, термін виконання*, які покликані зберігати мовну самобутність. Проте часто такі відповідники не витримують конкуренції з англізмами, що може призводити до поступового звуження національного лексичного фонду та формування тенденцій до уніфікації мовних практик. Причиною є лінгвістичні, соціокультурні та психологічні чинники:

– лексична точність і стислий зміст: англійські слова досить часто є конкретними, короткими та багатозначними в контексті глобальної комунікації. Наприклад: «startup» – стартап; українські аналоги («нове підприємство», «початковий бізнес») не передають сучасної динаміки й інноваційності [13];

– престиж: використання англізмів часто асоціюється з прогресивністю, міжнародним досвідом та технологічною сучасністю. У бізнесі, ІТ, культурі, маркетингу іноземні терміни створюють ефект «сучасності» та «професійності»;

– соціолінгвістичний аспект: молодь і професійні середовища легше сприймають англізми, бо вони часто вживаються в медіа, соцмережах і професійних колах. Також українські відповідники іноді сприймаються як надто «книжні» або «офіційні», що робить їх менш привабливими для повсякденного використання.

– недостатня популяризація: чимало термінів не мають усталеного вжитку в українській мові. Нормативні органи (Інститут мовознавства, Міністерство освіти тощо) пропонують варіанти, але вони не так часто входять в активну лексику без підтримки медіа та освіти.

У реальності інтенсивний потік англізмів витісняє українські відповідники не через «слабкість» української мови, а через комбінацію економії, престижу, моди та глобалізації. Активна підтримка, медіапопуляризація та адаптація відповідників (коротких, сучасних, зрозумілих) може змінити цю тенденцію. Особливо інтенсивно ці процеси проявляються у соціальних мережах, де домінують короткі формати комунікації та швидке поширення інформації. Саме тут англізми закріплюються найшвидше, формуючи нові мовні норми повсякденного спілкування. Водночас спостерігається зростання свідомого використання україномовних відповідників у контенті медіа, освітніх платформ і блогерського середовища, що означає прагнення користувачів до збереження лінгвокультурної самосвідомості

Функціонування англізмів в україномовному цифровому дискурсі має амбівалентний характер: з одного боку, воно відображає інтеграцію у глобальний інформаційний простір, з іншого – актуалізує проблему збереження національної лінгвальної автентичності. У цьому контексті особливого значення набуває формування збалансованого курсу розвитку слова та зміцнення мовної культури користувачів цифрового середовища. Виділимо окремі вектори забезпечення функціонування та розвитку української мови в цифровому просторі, які, на наш погляд, є найефективнішими в умовах війни та посиленої англомовної глобалізації.

Одним із ключових напрямів є розробка і реалізація комплексної державної мовної політики. Українське законодавство визначає обов'язковість використання української мови в усіх сферах суспільного життя, включно з цифровою. Так, схвалена Концепція Державної цільової національно-культурної програми розвитку і функціонування української мови до 2030 року ставить за мету зміцнення державного статусу української мови та підвищення її престижу в інформаційному середовищі [14]. З цієї програми випливає низка заходів щодо інституційної підтримки мови, включно з дистанційними курсами, онлайн-навчанням та розвитком цифрових ресурсів для вивчення та використання української мови.

Державна лінгвополітика повинна бути спрямована на медіапредставлення української мови у цифровому просторі. Аналіз мовної політики в умовах післявоєнної трансформації підтверджує, що ключовою складовою є використання української мови в медіа, що підтримує національну ідентичність і соціальну інклюзивність. Це пов'язано не лише з вимогами законодавства, але й із реальними практиками поширення цифрового

контенту українською мовою через офіційні ресурси, новинні платформи та державні комунікаційні канали.

Важливою стратегією є забезпечення україномовного цифрового сервісу: державні платформи, додатки та сервіси мають бути доступні українською мовою у своїх інтерфейсах та контенті відповідно до законом встановлених стандартів. Це також включає локалізацію цифрових інструментів, переклад термінології та адаптацію інтуїтивно зрозумілих українських називань функцій та послуг. Нормативною основою для таких дій є ухвалена урядом Програма розвитку і функціонування української мови до 2030 року є [14].

Цифровий простір потребує грамотних користувачів. Реалізація державних програм передбачає відкриття дистанційних та онлайн-курсів української мови, що допомагають користувачам підвищувати мовну компетентність саме в цифровому середовищі. Це сприяє більш усвідомленому використанню української мови у соцмережах, блогах, професійних платформах, а також зменшенню впливу англізмів без потреби.

Не менш важливим стратегічним напрямом є громадянські ініціативи громад, волонтерські проєкти, курси та ресурси, що роблять українську мову доступною онлайн – від вікіпроєктів до платформ для самоосвіти. Це доповнює державні зусилля й створює ширше культурне середовище, де українська мова не лише формально присутня, а живе й розвивається в цифровому повсякденні.

В умовах війни, яка триває в Україні, інформаційна безпека стала невід'ємною складовою мовної політики. Посилення державної мови в цифровому просторі потребує захисту від ворожих впливів та пропаганди, що використовується в гібридних війнах, і підтримує національний культурний простір як чинник суверенітету та ідентичності.

Отже, стратегії разом створюють умови, за яких українська мова зміцнює свої позиції в сучасному цифровому середовищі, стає доступною, функціональною й культурно важливою для користувачів [14].

Висновки. Дослідження показало, що лінгвістична глобалізація чинить фундаментальний вплив на сучасний український мовний простір, особливо в його цифровому сегменті. Процес інтенсивного запозичення англомовної лексики є амбівалентним: з одного боку, він розширює комунікаційні можливості та забезпечує технологічну інтеграцію, з іншого – створює ризики денаціоналізації та нівелювання мовної самобутності. Девід Крістал застерігає, що гіпотетичне перетворення англійської на єдину світову мову може стати «найбільшою інтелектуальною катастрофою» в історії планети [11, С. 189–191], що актуалізує питання захисту лінгвістичного різноманіття.

Установлено, що трансформація сучасної лінгвосистеми супроводжується як позитивними здобутками, так і деструктивними явищами. Активне поповнення української мови неологізмами та переосмислення семантики вже відомих слів не є єдиним критерієм її життєздатності. Національна самобутність мови визначається насамперед специфікою організації її функціональної системи та взаємодією всіх дискурсивних складників, що забезпечують ефективну комунікацію. Взаємозбагачення мов, будучи природним шляхом еволюції світової спільноти, у сучасній гуманітарній сфері вимагає збалансованого підходу для запобігання втраті питомого лексичного фонду та ослабленню ідентичності носіїв [10, С. 57].

В умовах повномасштабної війни україномовний цифровий простір перетворився на стратегічний ресурс національної стійкості, де питання мови нерозривно пов'язане з інформаційною безпекою та культурним спротивом. Свідомий контроль та адаптація англомовних запозичень постають необхідною умовою збереження балансу між відкритістю українського лексикону до глобальних впливів та захистом його автентичності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у глибокому аналізі механізмів адаптації лексичних одиниць, дослідженні впливу алгоритмів цифрових платформ на мовленнєві практики та розробці науково обґрунтованих рекомендацій для державної мовної політики в умовах гібридних загроз.

Література:

1. Фаріон І. Д. Новоанглізми-персонономени в соціокультурному контексті. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 23. Том 2. С.68-73.

2. British Council (2026). Around the world, 2.3 billion people speak English, and for most of them it is an extra, rather than their first language. Our World Connected. URL: https://www.britishcouncil.org /research-insight/our-world-connected-podcast /english-multilingual-world (дата звернення: 19.03.2026).

3. Авраменко О. М. Вплив глобалізації на мовну ситуацію в Україні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Сер. Філологія. 2009. Вип. 12. С. 11–17.

4. Артиш Артиш О., Левун Г., Петрова С. Вплив сучасних технологій на розвиток лексики англійської мови: аналіз ІТ-термінології. *Наукові праці МАУП. Філологія.* 2024. Вип. 1(11). Київ: Міжрегіональна академія управління персоналом, 2024. С. 5-9.

5. Бобир Н.В. Глобалізація для України – нові можливості чи потенційні загрози: автореф. к. філол. наук : Київ, 2018. 23 с.

6. Семигінівська Т.Г. Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства. *Вісник СумДУ.* Серія Філологія. №1. 2007. Том 2. С. 45-49

7. Мельничук О.О. Вплив глобалізації на розвиток української мови. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*. Сер. Філологія. 2012. Вип. 315. С. 163–167.

8. Пахомова Т.Г., Савицька Г.І. Глобалізація. Полілінгвізм. Двомовність. Черкаси, 2013. 32 с.

9. Нові тенденції розвитку української мови: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / уклад. О.В. Бабакова. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 96 с.

10. Мартинова Т. І., Кукушкін В. В. Англіцизми у сучасній українській мові. *Закарпатські філологічні студії* / редкол.: І. М. Зимомря (голов. ред.), М. М. Палінчак, Ю. М. Бідзіля та ін. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Т. 1, Вип. 28. С. 56–59.

11. Crystal D. English as a Global Language. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 212 p.

12. Cogo A. Language and Globalization, 2021. URL: https://www.researchgate.net/ publication /2725 5886_ Language_and _Globalization (дата звернення 19.03.2026).

13. Молоткіна Ю.О. Мовні та позамовні причини проникнення англіцизмів у сучасну українську мову. *Соціум. Документ. Комунікація.* 2016. Вип. 2. С. 112-124.

14. Уряд схвалив програму забезпечення розвитку та функціонування української мови до 2030 року. Київська обласна державна адміністрація : офіц. сайт. 2024. URL: https://koda.gov.ua/uryad-shvalyv-programu-zabezpechennya-rozvytku-ta-funkczionuvannya-ukrayinskoyi-movy-do-2030-roku/ (дата звернення: 19.03.2026).

References:

1. Farion, I. D. (2022). Novoanhlizmy-personononomeny v sotsiokulturnomu konteksti [New English persononyms in a sociocultural context]. *Zakarpatski filolohichni studii. [Transcarpathian Philological Studies]*. Vyp. 23. Tom 2, 68-73.[in Ukrainian].

2. British Council (2026). Around the world, 2.3 billion people speak English, and for most of them it is an extra, rather than their first language. Our World Connected. Retrieved from: https://www.britishcouncil.org /research-insight/our-world-connected-podcast /english-multilingual-world. [in English].

3. Avramenko, O. M. (2009). Vplyv hlobalizatsii na movnu sytuatsiiu v Ukraini. [The impact of globalization on the language situation in Ukraine]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. [Bulletin of the Kyiv National Linguistic University]*. Ser. Filolohiia. Vyp. 12, 11–17. [in Ukrainian].

4. Artysh, O., Levun, O., Petrova, S. (2024). Vplyv suchasnykh tekhnolohii na rozvytok leksyky anhliiskoi movy: analiz IT-terminolohii. [The impact of modern technologies on the development of English vocabulary: an analysis of IT terminology]. *Naukovi pratsi Mizhrehional. akademii upravlinnia personalom. Filolohiia. [Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management]*. Vyp. 1 (11). 5-9 [in Ukrainian].

5. Bobyr, N. V. (2018). Hlobalizatsiia dlia Ukrainy – novi mozhlyvosti chy potentsiini zahrozy. [Globalization for Ukraine – new opportunities or potential threats]. Avtoref. k. filol. Nauk [Author's abstract, candidate of philological sciences]. Kyiv, 23. [in Ukrainian].

6. Semyhinivska T. H. (2007). Vplyv hlobalizatsii na movu yak aspekt kultury suspilstva. [The impact of globalization on language as an aspect of society's culture]. *Visnyk SumDU. Seriia Filolohiia. [Bulletin of Sumy State University]*. Ser. Filolohiia 1. Tom 2. 45-49. [in Ukrainian].

7. Melnychuk, O. O. (2012). Vplyv hlobalizatsii na rozvytok ukrainskoi movy. [The impact of globalization on the development of the Ukrainian language]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu imeni Yuriia Fedkovycha. [Scientific Bulletin of Yuriy Fedkovych* Chernivtsi National University]. Ser. Filolohiia. Vyp. 315. 163–167. [in Ukrainian].

8. Pakhomova, T.H., Savytska H.I. (2023). Hlobalizatsiia. Polilinhvizm. Dvomovnist. [Globalization. Multilingualism. Bilingualism]. Cherkasy, 32. [in Ukrainian].

9. Babakova, O. V. (2015). Novi tendentsii rozvytku ukrainskoi movy. [New trends in the development of the Ukrainian language]. Navchalnyi posibnyk. [Textbook for students of higher education institutions]. Melitopol, 96. [in Ukrainian].

10. Martynova, T. I., Kukushkin, V. V. (2023). Anhlitsyzmy u suchasnii ukrainskii movi. [Anglicisms in the modern Ukrainian language]. *Zakarpatski filolohichni studii [Transcarpathian Philological Studies]*. Uzhhorod : Vyd. dim «Helvetyka», T. 1, (28). 56–59. [in Ukrainian].

11. Crystal, D. (2003). English as a Global Language (2nd ed.). Cambridge University Press. [in English].

12. Cogo, A. (2021). Language and Globalization. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication /2725 5886_ Language_and _Globalization. [in English].

13. Molotkina, Yu. O. (2016). Movni ta pozamovni prychyny pronyknennia anhlitsyzmiv u suchasnu ukrainsku movu [Linguistic and extralinguistic reasons for the penetration of Anglicisms into the modern Ukrainian language]. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia [Socium. Document. Communication]*, (2), 112–124. [in Ukrainian].

14. Kyiv Regional State Administration. (2024). Uriad skhvalyv prohramu zabezpechennia rozvytku ta funktsionuvannia ukrainskoi movy do 2030 roku [The Government approved the program for ensuring the development and functioning of the Ukrainian language until 2030]. Retrieved from: https://koda.gov.ua/uryad-shvalyv-programu-zabezpechennya-rozvytku-ta-funkczionuvannya-ukrayinskoyi-movy-do-2030-roku/ [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2+811.162.3.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1433-1440

Ткаченко Анастасія Андріївна старший викладач кафедри східноєвропейських мов Навчально-наукового гуманітарного інституту Національної академії Служби безпеки України, м. Київ, https//orcid.org /0000-0002-5550-3006

ТИПОЛОГІЯ КОМПАРАТИВНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ЧЕСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ: СЕМАНТИКА, ОБРАЗНІСТЬ І ПЕРЕКЛАД

Анотація. У статті здійснено комплексний когнітивно-семантичний та зіставний аналіз компаративних фразеологічних одиниць чеської та української мов. Особливу увагу приділено виявленню структурних моделей, семантичних закономірностей та образної мотивації, яка лежить в основі порівняльних фразеологізмів. Проведено систематизацію типів міжмовної еквівалентності, виділено повні, часткові та безеквівалентні відповідники, а також проаналізовано специфіку перекладацьких стратегій при передачі фразеологізмів у різних комунікативних контекстах.

Наукова проблема дослідження полягає у суперечності між різним ступенем структурно-семантичної подібності компаративних фразеологізмів близькоспоріднених слов'янських мов і наявністю культурно специфічних одиниць, що не мають прямого еквівалента. Ця суперечність ускладнює процес точного перекладу та потребує комплексного підходу, який поєднує когнітивні, семантичні та прагматичні аспекти аналізу. Доведено, що компаративні фразеологізми функціонують як когнітивні моделі, які репрезентують узагальнений досвід поколінь через систему стійких образів та метафоричних порівнянь. Універсальні механізми метафоризації пояснюють появу повних еквівалентів, тоді як національно-культурна специфіка формує часткові та безеквівалентні одиниці, що потребують адаптивних перекладацьких стратегій.

У статті запропоновано уточнену типологію міжмовної еквівалентності, що враховує когнітивно-образний рівень аналізу, та окреслено основні стратегії перекладу: використання фразеологічного еквівалента, функціонального аналога, описового перекладу та калькування. Отримані результати мають практичне значення для перекладознавства, лексикографії, методики викладання слов'янських мов, когнітивної лінгвістики та досліджень культурно-символічних особливостей фразеології близькоспоріднених мов.

Ключові слова: компаративна фразеологія, когнітивна лінгвістика, міжмовна еквівалентність, переклад, фразеологізм, культурна специфіка.

Tkachenko Anastasiia Andriivna senior lecturer of the Department of Eastern European Languages of the Educational and Scientific Humanitarian Institute of the National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-5550-3006

TYPOLOGY OF COMPARATIVE PHRASEOLOGY IN CZECH AND UKRAINIAN: SEMANTICS, IMAGERY AND TRANSLATION

Abstract. This article presents a comprehensive cognitive-semantic and contrastive analysis of comparative phraseological units in the Czech and Ukrainian languages. Special attention is paid to the identification of structural models, semantic regularities, and figurative motivation underlying comparative phraseological units. The study systematizes types of interlingual equivalence, distinguishing full, partial, and non-equivalent correspondences, and analyzes translation strategies for rendering phraseological units in different communicative contexts.

The research problem is rooted in the contradiction between the high degree of structural and semantic similarity of comparative phraseological units in closely related Slavic languages and the presence of culturally specific units that lack direct equivalents. This contradiction complicates accurate translation and requires an integrated approach that combines cognitive, semantic, and pragmatic aspects of analysis. It is demonstrated that comparative phraseological units function as cognitive models representing the generalized experience of generations through stable figurative patterns and metaphorical comparisons. Universal metaphorization mechanisms explain the emergence of full equivalents, while national and cultural specificity produces partial and non-equivalent units that require adaptive translation strategies.

The article proposes an extended typology of interlingual equivalence, incorporating the cognitive and figurative dimensions of analysis, and outlines key translation strategies, including the use of phraseological equivalents, functional analogues, descriptive translation, and calquing. The findings have practical implications for translation studies, lexicography, the methodology of teaching Slavic languages, cognitive linguistics, and the study of cultural-symbolic features of phraseology in closely related languages.

Keywords: comparative phraseology, cognitive linguistics, interlingual equivalence, translation, phraseological unit, cultural specificity.

Фразеологія як особливий рівень мовної системи відображає не лише лінгвістичні закономірності, а й глибокі культурно-історичні, когнітивні та ментальні особливості народу. Вона репрезентує колективний досвід поколінь, фіксує національні уявлення про навколишній світ і способи його символічного осмислення. Особливу цінність у цьому плані становлять компаративні фразеологізми, які відрізняються своєю структурною та семантичною цілісністю і репрезентують процес порівняння ознак предметів, явищ чи дій через образні асоціації.

Ці одиниці формуються на основі когнітивних механізмів узагальнення і метафоризації: мовець переносить властивості одного об'єкта на інший, створюючи стійкі, легко впізнавані образи, що відображають уявлення про типові властивості реальності. Такі фразеологізми є не лише мовним явищем, але й культурним артефактом, оскільки вони несуть у собі інформацію про символіку, соціальні норми та етнічні стереотипи, характерні для певної мовної спільноти.

Компаративні фразеологізми, інтегруючи лексичну сталість, образність і метафоричну мотивованість, є важливою основою комунікації ціннісних орієнтирів, емоційної експресії та когнітивних схем сприйняття реальності. Вони демонструють, що мова, як система, здатна конденсувати складний культурний і когнітивний досвід у стислий мовний формат, що є водночас наочним, експресивним і функціонально гнучким.

Таким чином, компаративні фразеологізми становлять особливу когнітивно-культурну категорію, яка поєднує лінгвістичну структуру, образну мотивацію та культурну репрезентацію, і їх аналіз дозволяє глибше зрозуміти ментальні та культурні засади мовної свідомості народу.

Актуальність дослідження зумовлена потребою комплексного аналізу фразеологічних систем близькоспоріднених мов у контексті сучасної зіставної лінгвістики та перекладознавства. Чеська й українська мови, належать до слов'янської мовної групи, але до різних мовних підруп (західно та відповідно східнослов'янської), демонструють значну кількість спільних рис, зокрема у сфері фразеології, що робить їх зіставлення продуктивним і науково обґрунтованим.

Метою статті є виявлення структурно-семантичних і образних паралелей компаративних фразеологізмів у чеській та українській мовах, а також аналіз їх перекладацьких відповідників.

Компаративні фразеологічні одиниці становлять окремий підтип фразеологізмів, у структурі яких реалізується семантика порівняння. Вони мають тричленну структуру:

1. об'єкт (носій ознаки),
2. сполучниковий компонент,
3. образ-порівняння.

У чеській мові функцію порівняльних показників виконують елементи *jako, jako by, jako když, ani, až,* тоді як в українській мові аналогічну функцію виконують *як, ніби, мов, немов, наче, неначе*. Наявність цих структурних паралелей свідчить не лише про спільні слов'янські витоки, а й про універсальні механізми концептуалізації та формування порівняльних моделей мислення. Структурна ізоморфність таких моделей вказує на те, що способи вираження порівняння в споріднених мовах підкоряються подібним когнітивним закономірностям і відображають стійкі концептуальні стереотипи, закріплені в культурі та мовній традиції.

З когнітивного погляду компаративні фразеологізми відображають процес метафоризації, у межах якого абстрактні, складні або емоційно насичені характеристики осмислюються через конкретні, чуттєво сприйнятні образи. Такі одиниці слугують важливим інструментом вербалізації концептів у мовній картині світу, дозволяючи передавати соціокультурні уявлення, міжособистісні відносини та емоційне забарвлення комунікації.

Аналіз лексико-фразеологічного матеріалу засвідчує, що значна частина чеських і українських компаративних фразеологізмів має повні відповідники, які характеризуються тотожністю значення, образності та синтаксичної структури. Це явище пояснюється спільністю культурних архетипів, схожістю національних концептуальних моделей, а також універсальністю спостережень за навколишнім світом. Одночасно наявність повних еквівалентів полегшує процес перекладу і міжмовного порівняння, підкреслюючи тісний зв'язок мови, мислення та культури в межах слов'янського мовного світу.

Наприклад:

Чес. Být němý jako ryba.

Укр. Німий як риба;

Чес. Jako kapka v moři.

Укр. Як крапля в морі;

Чес. Starý jako svět.

Укр. Старий як світ;

Чес. Slepý jako krtek.

Укр. Сліпий як кріт;

Чес. Mít hlad jako vlk.

Укр. Голодний як вовк [2, 3].

Особливо продуктивною є зооморфна модель, у якій джерелом образності виступають назви тварин. Це зумовлено їх високою символічною навантаженістю та наочністю характеристик:

Чес. Chytrý jako liška.

Укр. Хитрий як лисиця;

Чес. Silný jako býk.
Укр. Сильний як бик;
Чес. Tichý jako myš.
Укр. Тихий як миша;
Чес. Pyšný jako pav.
Укр. Гордий як павич [2, 3].

Подібні відповідності демонструють високий ступінь типологічної близькості обох мов. Попри численні спільні структурні та семантичні моделі, у фразеологічних системах чеської та української мов зберігаються суттєві відмінності, що зумовлені специфікою культурних стереотипів, символіки, традиційних уявлень про тварин і природні явища та асоціативних зв'язків, притаманних кожній мовній спільноті. Ці відмінності проявляються не лише на рівні окремих лексичних компонентів, а й у способах формування образної мотивації та когнітивної структури фразеологізмів [1].

Наприклад, у чеській мові функціонують такі стійкі порівняльні фразеологізми:

Чес. Zdravý jako ryba.
Укр. Здоровий як риба.
Чес. Drzý jako opice.
Укр. Нахабний як мавпа.
Чес. Líný jako kráva.
Укр. Лінивий як корова.
Чес. Spí jako dudek.
Укр. Спить як одуд [2, 3].

Для українського мовця ці образи не є типовими та часто потребують додаткової інтерпретації. У когнітивному сенсі символічне значення одних і тих самих об'єктів або тварин різниться: *риба* в українській традиції не асоціюється з енергійністю та здоров'ям, на відміну від чеської культури; образ одуда як символу сну маловідомий, що робить прямий переклад фразеологізму *spí jako dudek* потенційно незрозумілим. Для передачі змісту українському читачеві доцільно використовувати адаптивні еквіваленти, наприклад: *спить як убитий, спить як дитина,* що зберігають когнітивно-прагматичний ефект вихідного тексту.

Це свідчить про те, що навіть у межах близькоспоріднених слов'янських мов когнітивно-культурна інтерпретація реалій може істотно відрізнятися, що має прямий вплив на процес перекладу, міжмовну комунікацію та формування уявлень про світ у свідомості носіїв різних мов.

Таким чином, при аналізі компаративної фразеології важливо враховувати не лише формальні та семантичні параметри, а й культурно-

когнітивний контекст, що визначає адекватність міжмовних відповідників та ефективність комунікації. У процесі перекладу компаративних фразеологізмів виділяють такі типи відповідників:

1. Повні еквіваленти

Ці одиниці характеризуються повним збігом усіх параметрів – структурних, семантичних та образних. Вони передають як синтаксичну побудову, так і емоційно-експресивний зміст, а також конкретний образ, що лежить в основі порівняння. Завдяки цьому повні еквіваленти не потребують додаткової інтерпретації і зберігають ефективність комунікації в перекладі [1]:

Чес. Jako kapka v moři.

Укр. Як крапля в морі [2, 3].

Обидва фразеологізми передають відчуття незначущості або мізерності чогось у великому обсязі, зберігаючи образність і точність порівняння.

2. Часткові еквіваленти

Ці одиниці відрізняються лексичним наповненням або синтаксичною структурою, проте зберігають основне значення та образну метафору. Перекладач у таких випадках підбирає максимально близький вираз або адаптує образ для мовного середовища реципієнта. Часткові еквіваленти часто виникають через культурні відмінності або національні символи, що потребують певної трансформації [1]:

Чес. Dělat z komára velblouda.

Укр. Робити з мухи слона [2, 3].

Обидва вирази передають гіперболізоване значення, але образи тварин або предметів можуть відрізнятися через культурну специфіку.

Чес. Zabít dvě mouchy jednou ranou.

Укр. Вбити двох зайців одним пострілом [2, 3].

Функціонально схожі за значенням (досягти двох цілей одночасно), але різні тварини уявляються носіям мови по-різному.

3. Безеквівалентні одиниці

Як вже було вищезазначено такі фразеологізми не мають прямого відповідника в іншій мові, тому передаються описовим або інтерпре-тативним перекладом, який передає зміст, але не зберігає буквальної образності.

Такі одиниці часто відображають унікальні культурні або національні уявлення, що не мають аналогів у мовах-реципієнтах [1].

Чес. Zdravý jako ryba.

Укр. Повністю здоровий [2, 3].

У чеській мові риба асоціюється з бадьорістю та міцним здоров'ям, тоді як для українського носія така асоціація не типова, тому використовується описовий переклад.

Чес. Spí jako dudek;

Укр. Дуже міцно спить [2, 3].

Образ одуда (пташки) для українського мовця малозрозумілий, тому переклад передає ефект сну, а не буквальний образ.

Переклад фразеологізмів є складним і багатогранним процесом, що передбачає врахування не лише лексичної та семантичної сторін одиниць, але й стилістичних, емоційно-експресивних та культурно-когнітивних аспектів. Успішне відтворення фразеологізмів у мові-цілі залежить від розуміння образної мотивації, культурного контексту та асоціативних зв'язків, які закладені в мовній свідомості носіїв мови-джерела. Основними перекладацькими стратегіями є: використання фразеологічного еквівалента, підбір функціонального аналога, описовий переклад та калькування (обмежене). При цьому калькування потребує особливої обережності, оскільки воно може призводити до формування нетипових або незрозумілих для носія мови-цілі образів і вимагає чіткої лінгвокультурної мотивації.

Проведений аналіз показує, що компаративна фразеологія чеської та української мов характеризується високим ступенем типологічної подібності, що проявляється у спільності структурних моделей, подібності образної бази та наявності значної кількості повних лексико-семантичних еквівалентів.

Такі подібності свідчать про близькість ментальних моделей, які формуються в мовній свідомості носіїв обох мов, та про спільність когнітивних механізмів метафоризації і узагальнення досвіду.

Водночас національно-культурна специфіка зумовлює існування часткових і безеквівалентних одиниць, що створює певні труднощі у перекладі та потребує застосування адаптивних стратегій, таких як функціональний аналог або описовий переклад. Ці одиниці не лише передають лексичний зміст, а й репрезентують культурні уявлення, соціальні стереотипи та етнокогнітивні особливості, які відрізняються навіть у межах близькоспоріднених мов.

Підсумовуючи, варто зазначити, що компаративні фразеологізми є надзвичайно важливим об'єктом дослідження у зіставному мовознавстві та перекладознавстві, оскільки вони не лише відображають мовну спорідненість та структурну подібність, але й розкривають глибинні механізми формування мовної картини світу. Аналіз цих одиниць дозволяє встановити, як мова відображає когнітивні та культурні моделі мислення, якими оперує носій, і яким чином ці моделі транслюються через переклад. Такий підхід сприяє розвитку методик перекладу, підвищує адекватність міжмовної комунікації та поглиблює розуміння когнітивно-культурної специфіки близькоспоріднених слов'янських мов.

Література:

1. Білоноженко В. М., Винник В. О., Гнатюк І. С., Горобець В. Й. Фразеологічний словник української мови / За ред. Л. С. Паламарчук.-К.: Наукова думка, 1993.-980 с.
2. Словник української мови: в 11 т. / За ред. І. К. Білодід та ін.-К.: Наукова думка, 1970-1980. Т. 1-11.
3. Čermák F., Hronek J., Machač J. Slovník české frazeologie a idiomatiky / Hlavní editoři František Čermák, Jiří Hronek, Jaroslav Machač. 2. vyd.,-Praha: Leda, 2009. -1247 c.

References:

1. Bilonozhenko, V. M., Vynnyk, V. O., Hnatiuk, I. S., Horobets, V. Y. (1993). Frazeolohichnyi slovnyk ukrayins′koi movy. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
2. Slovnyk ukrayins′koi movy: v 11 tomakh / Ed. I. K. Bilodid et al. Kyiv: Naukova dumka, 1970-1980 [in Ukrainian].
3. Čermák, F., Hronek, J., Machač, J. (2009). Slovník české frazeologie a idiomatiky (2nd ed.). Praha: Leda [in Czech].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’25:821.111-1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1441-1451

Ткачук Тетяна Іванівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-4223-269X

Мацера Ольга Анатоліївна старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-7102-4497

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО ІДІОСТИЛЮ У ПЕРЕКЛАДІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ

Анотація. У статті здійснено аналіз особливостей відтворення авторського ідіостилю у процесі перекладу англомовної поезії. Насамперед обґрунтовано теоретичні підходи до інтерпретації ідіостилю як інтегративної категорії, що поєднує мовні, стилістичні та когнітивно-культурні параметри художнього тексту. У цьому контексті встановлено, що ідіостиль функціонує як маркер авторської унікальності та визначає способи концептуалізації дійсності і її вербалізації. Визначено специфіку перекладацького відтворення ідіостилю, що передбачає реконструкцію семантико-стилістичної цілісності поетичного дискурсу. Зокрема доведено, що ефективність перекладу залежить від урахування ритмомелодійних, образних і асоціативних компонентів, які часто мають імпліцитний характер і потребують інтерпретаційного розгортання. Водночас підкреслено необхідність досягнення рівноваги між збереженням авторської індивідуальності та адаптацією тексту до норм цільової культури, що забезпечує функціональну еквівалентність перекладу. Значну увагу приділено ролі перекладача як співтворця художнього тексту, індивідуальний стиль якого виявляється через використання перекладацьких трансформацій. У зв’язку з цим встановлено, що варіативність перекладацьких рішень зумовлюється інтерпретацією авторського задуму та прагматичними параметрами художнього висловлювання. На матеріалі поетичних творів Т. Еліота та Дж. Байрона проведено порівняльний аналіз оригіналів і їх українських перекладів, що дозволило виявити основні механізми трансформації ідіостилю. Зокрема

встановлено, що перекладачі застосовують лексико-семантичні, синтаксичні та образні модифікації з метою збереження домінант авторського стилю, навіть за умов часткової зміни окремих елементів тексту. При цьому доведено, що відхилення від буквальної відповідності не завжди свідчать про втрату авторської інтенції, а можуть бути спрямовані на її адекватну адаптацію. Таким чином, результати дослідження засвідчують, що відтворення авторського ідіостилю у перекладі англомовної поезії передбачає інтеграцію формальних, змістових і прагматичних характеристик тексту.

Ключові слова: ідіостиль, авторський стиль, художній переклад, англомовна поезія, перекладацькі трансформації, перекладацькі стратегії, інтерпретація тексту.

Tkachuk Tetiana Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign philology and translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-4223-269X

Matsera Olga Anatoliivna Senior Lecturer of the Department of Foreign philology and translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-7102-4497

PECULIARITIES OF RENDERING THE AUTHOR'S IDIOSTYLE IN TRANSLATION FROM ENGLISH BASED ON ENGLISH-LANGUAGE POETRY

Abstract. The article provides an analysis of the specific features of reproducing the author's idiolect style in the process of translating English-language poetry. First, theoretical approaches to the interpretation of idiolect style are substantiated as an integrative category that combines linguistic, stylistic, and cognitive-cultural parameters of a literary text. In this context, it is established that idiolect style functions as a marker of authorial uniqueness and determines the ways of conceptualizing reality and its verbalization. The specificity of the translation reproduction of idiolect style is defined as involving the reconstruction of the semantic and stylistic integrity of poetic discourse. In particular, it is demonstrated that the effectiveness of translation depends on taking into account rhythmic, melodic, figurative, and associative components, which are often implicit and require interpretative elaboration. At the same time, the necessity of achieving a balance between preserving authorial individuality and adapting the text to the norms of the target culture is emphasized, which ensures the functional

equivalence of the translation. Considerable attention is paid to the role of the translator as a co-creator of the literary text, whose individual style is manifested through the use of translation transformations. In this regard, it is established that the variability of translation decisions is determined by the interpretation of the author's intention and the pragmatic parameters of the artistic expression. Based on the poetic works of T. S. Eliot and G. G. Byron, a comparative analysis of the originals and their Ukrainian translations is conducted, which makes it possible to identify the main mechanisms of idiolect style transformation. In particular, it is found that translators employ lexical-semantic, syntactic, and figurative modifications in order to preserve the dominant features of the authorial style, even when certain elements of the text undergo partial changes. At the same time, it is proven that deviations from literal correspondence do not necessarily indicate a loss of the author's intention but may serve to ensure its adequate adaptation. Thus, the results of the study demonstrate that the reproduction of the author's idiolect style in translating English-language poetry involves the integration of formal, semantic, and pragmatic characteristics of the text.

Keywords: idiolect style, authorial style, literary translation, English-language poetry, translation transformations, translation strategies, text interpretation.

Постановка проблеми. Англомовна поезія репрезентує складну систему індивідуально-авторських мовних засобів, у межах якої ідіостиль постає як цілісна модель художнього мислення. Водночас його відтворення у перекладі пов'язане з необхідністю збереження змістових, ритміко-інтонаційних та образних характеристик тексту. При цьому проблема правильної передачі ідіостилю є важливою в сучасному перекладознавстві, оскільки переклад поетичного тексту не може обмежуватися формальною відповідністю мовних одиниць. Натомість він передбачає відтворення функціонально-естетичного ефекту оригіналу. Тому постає потреба у визначенні тих перекладацьких стратегій, які забезпечують збереження індивідуальної авторської манери. Відповідно, дослідження особливостей відтворення авторського ідіостилю в перекладі є необхідним для поглиблення теоретичних засад і практики художнього перекладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковий доробок сучасних дослідників засвідчує складність підходів до осмислення категорії авторського ідіостилю та специфіки його відтворення у перекладі.

Передусім, Белінська Ю. визначає ідіостиль як комплексне літературознавче явище [1]. Шеремет А. та Лемішко Н. уточнюють сучасні підходи до інтерпретації ідіостилю [2]. Кикоть В. та Опанасенко Ю. аналізують функціонування ідіостилю в художньому перекладі та підкреслюють

складність його адекватного відтворення [3]. Альошина М. визначає критерії та принципи оцінювання адекватності передачі ідіостилю [4]. Лисович М. та Альбота С. систематизують перекладацькі стратегії відтворення індивідуально-авторських особливостей [5]. Горда В. та Пушик Н. конкретизують механізми реалізації перекладацьких трансформацій на рівні ономастичного простору тексту [6]. Шум О. демонструє практичне застосування ідіостилю у процесі аналізу перекладу художнього твору [7].

Попри наявні напрацювання, питання особливостей відтворення авторського ідіостилю у перекладі англомовної поезії залишається недостатньо висвітленим у сучасній перекладознавчій практиці та потребує подальшого системного осмислення.

Метою статті є аналіз особливостей відтворення авторського ідіостилю у перекладі з англійської мови на матеріалі англомовної поезії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У теорії перекладу функціонує значна кількість підходів до визначення адекватності відтворення стилістичних параметрів художнього тексту, що зумовлює необхідність їх системного осмислення. Саме тому дослідження індивідуально-авторського ідіостилю та виокремлення його домінант постає як визначальний етап у процесі перекладацької інтерпретації, оскільки сприяє точнішому відтворенню стилю засобами мови оригіналу [4, с. 56].

Відтак інтерпретація ідіостилю як комплексного явища інтегрує мовні, стилістичні та когнітивні характеристики авторського письма. Безумовно, адекватне відтворення ідіостилю в перекладі англомовної поезії передбачає формальне відтворення мовних засобів, а також реконструкцію інтенційної та емоційно-образної структури тексту, що детермінує необхідність гнучкого поєднання різних перекладацьких стратегій. Тому перекладацьке рішення постає як результат рівноваги між збереженням авторської унікальності та адаптацією до норм цільової культури, що уможливлює відтворення семантико-стилістичної цілісності поетичного дискурсу.

На відміну від загального стилю, який може відображати ознаки певної епохи чи літературного напряму, ідіостиль є невід'ємно пов'язаним із конкретною мовною особистістю, що зумовлює його унікальність і стійкість у межах творчості одного митця [6, с. 168].

Водночас у межах перекладознавчого аналізу стає очевидним, що ідіостиль не може бути відтворений шляхом прямого копіювання мовних одиниць, оскільки поетичний текст функціонує як складна система взаємопов'язаних елементів.

Тому важливо враховувати ритмомелодійні, образні та асоціативні компоненти, які в англомовній поезії часто мають імпліцитний характер і потребують інтерпретаційного розгортання у процесі перекладу.

З огляду на зазначене, ідіостиль постає як інтегративна характеристика індивідуального письма, що репрезентує мовні та когнітивно-культурні параметри творчості. Відповідно, ідіостиль виконує функцію маркера авторської унікальності, що виявляється у способах концептуалізації дійсності та її вербалізації [2, с. 347].

Своєю чергою, стиль письменника варто трактувати як репрезентацію індивідуальних рис творчості митця та національно-культурних традицій, у межах яких формується його художнє мислення. Відповідно, унікальні стильові манери авторів виявляють тісний зв'язок із попередніми літературними практиками та культурними надбаннями спільноти, до якої вони належать. Таким чином, світовідчуття, естетичний досвід і світобачення митця детермінують своєрідність його творчості, формуючи цілісну систему індивідуального стилю [1, с. 123].

В аспекті перекладознавчого аналізу стає очевидним, що збереження зазначених параметрів стилю вимагає від перекладача комплексного підходу до тексту. Тому важливо враховувати формальні характеристики поетичного мовлення, а також культурно зумовлені коди, які визначають специфіку авторського висловлення.

Разом із тим переклад поетичного ідіостилю демонструє, що окремі елементи художньої системи можуть зазнавати трансформацій без втрати загальної стилістичної домінанти. Наведене зумовлює необхідність ієрархізації складників стилю, де пріоритет надається тим елементам, які формують ядро авторської індивідуальності. Відповідно забезпечується відтворення функціональної еквівалентності, що дозволяє зберегти цілісність естетичного впливу поетичного твору.

Зауважимо, що стиль автора, його художній метод і жанрова належність твору визначають специфіку перекладацького процесу, оскільки переклад, на відміну від простого переказу, спрямований на відтворення змісту та способу його вираження. У зв'язку з цим важливим є аналіз співвідношення стилістичних характеристик і жанрових параметрів тексту, що дозволяє окреслити рамки їх інваріантності та варіативності [3, с. 24].

Перекладач, виступаючи посередником між автором і реципієнтом іншої мовної культури, здійснює вибір перекладацьких стратегій на основі аналізу стилістичних характеристик оригіналу, його художнього методу та жанрової специфіки. Саме з огляду на це процес перекладу орієнтується на досягнення авторської інтенції. Водночас вихідний текст розглядається як носій певної функції, що зумовлює застосування функціонального підходу до його інтерпретації [3, с. 24].

У цьому контексті стає очевидним, що ефективне відтворення ідіостилю передбачає інтерпретацію формальних характеристик тексту та

глибинне розуміння його функціонального призначення. Тому важливо враховувати прагматичні параметри художнього висловлювання, які визначають спосіб його впливу на читача.

Перекладач у процесі художнього перекладу реалізує чітко окреслену функцію, яка полягає у відтворенні змістових компонентів тексту, а також його інтонаційної, емоційної та світоглядної наповненості. Унаслідок цього перекладацька діяльність передбачає залучення комплексу професійних знань і навичок, що забезпечують адекватну передачу авторського задуму. Водночас індивідуальність перекладача зумовлює варіативність перекладацьких рішень, у зв'язку з чим ідентичне відтворення одного й того самого твору різними суб'єктами є неможливим [6, с. 169].

Індивідуальний стиль перекладача виявляється через домінування певних трансформацій, які систематично реалізуються у тексті перекладу та формують його специфіку. Відповідно кожен перекладач використовує власний набір прийомів і способів, спрямованих на відтворення характерних рис оригіналу, що зумовлює його роль як співтворця художнього тексту [7, с. 112].

Дослідження перекладацьких трансформацій створює основу для глибшого розуміння ідіостилю автора та виявлення його важливих домінант. У зв'язку з цим аналіз стратегій і тактик перекладу постає як ефективний інструмент інтерпретації художнього тексту, що дозволяє розкрити його внутрішню організацію [6, с. 169].

Разом з тим, у художніх текстах збереження ідіостилю автора визначає спрямованість перекладацьких рішень. З огляду на це перекладач може частково застосовувати стратегію очуження, яка забезпечує відтворення специфіки оригіналу. Водночас вибір відповідної стратегії залежить від розуміння авторського задуму, що зумовлює необхідність його адекватної інтерпретації [5, с. 207].

Звернення до практичного виміру дослідження, безумовно, дає змогу конкретизувати механізми відтворення авторського ідіостилю у перекладі. Саме тому аналіз поетичного тексту Т. Еліота "Morning at the Window" виявляє складну систему образів, побудовану на поєднанні урбаністичної деталізації та психологічної напруги. Згідно з оригіналом: "They are rattling breakfast plates in basement kitchens…" («Вони гуркотять тарілками у підвальних кухнях…») [8], формується акустичний фон, що поступово переходить у візуально-психологічні образи. Відповідно, подальший рядок "the damp souls of housemaids" («вогкі душі покоївок») [8] репрезентує метафоризацію соціальної дійсності. Отже, стає очевидним, що авторський ідіостиль реалізується через синтез сенсорних вражень і символічних узагальнень.

Водночас переклад М. Стріхи демонструє інтерпретаційну адаптацію зазначених образів. Зокрема, фрагмент «Зрозумілі мені душі смутні покоївок» [9] трансформує оригінальне “damp souls” шляхом додавання емоційно-оцінного компонента. Таким чином, хоча зберігається загальна семантика, відбувається певне зміщення акцентів. Крім того, рядок “An aimless smile that hovers in the air” («безпричинна усмішка, що зависає в повітрі») [8] у перекладі відтворюється як «Безпричинну усмішку, що висне в повітрі» [9], що є досить оптимальним з погляду лексичної відповідності. Відтак перекладач прагне зберегти образну структуру, хоча подекуди вдається до експлікації прихованих смислів.

Поряд із цим вкрай важливо підкреслити, що відтворення ідіостилю у поетичному перекладі передбачає рівновагу між формальною точністю та функціональною адекватністю. У цьому контексті перекладач змушений кардинально переосмислювати окремі образи, аби забезпечити їхню рецептивну зрозумілість. Саме тому відхилення від буквального змісту не завжди свідчать про втрату авторської інтенції, а радше про її адаптацію до іншомовного культурного простору.

З іншого боку, аналіз поезії “Preludes” підтверджує складність відтворення психологічної глибини оригіналу. Так, у рядках “You dozed, and watched the night revealing / The thousand sordid images” («Ви дрімали й спостерігали, як ніч відкриває тисячі брудних образів») [10] формується атмосфера внутрішньої дезорієнтації. Водночас переклад Віталія Коротича «У вас душа – з брудненьких марень» [11] демонструє узагальнення, що змінює структуру образу.

Таким чином, хоча зберігається загальний настрій, відбувається трансформація способу його вираження.

Разом із тим доцільно зауважити, що ідіостиль поета проявляється у синтаксичній організації тексту. Зокрема, фрагмент “They flickered against the ceiling” («вони мерехтіли на стелі») [10] передає динамічність образів через просту, але ритмічно насичену конструкцію. У перекладі «Вони підстрибують до стелі» [11] відбувається зміна дієслівної семантики, що посилює експресивність. Відтак перекладач застосовує трансформацію задля відтворення емоційного впливу, навіть ціною зміни первинного образу.

З огляду на те особливо гостро постає проблема співвідношення індивідуального стилю автора і творчої інтерпретації перекладача.

Перекладач відтворює текст та реконструює його естетичну систему в іншій мовній площині. Тому важливо враховувати, що ідіостиль змінюється залежно від мовного середовища. Відповідно, адекватність перекладу визначається здатністю передати художній ефект.

Звернення до поетичного твору Дж. Байрона “On This Day I Complete My Thirty-Sixth Year” дає змогу безпосередньо простежити особливості реалізації авторського ідіостилю в умовах інтимно-філософської лірики. Саме тому початкові рядки: “'Tis time this heart should be unmoved…” («Пора цьому серцю стати байдужим…») [12] формують установку на емоційне самозречення. Відповідно, наступне твердження “Still let me love!” («Та все ж дозволь мені любити!») [12] створює внутрішній контраст між раціональним і чуттєвим началами. Відтак стає очевидним, що ідіостиль автора ґрунтується на антитетичній організації тексту та інтенсивній емоційній напрузі.

Водночас переклад Д. Паламарчука відображає прагнення до збереження цієї контрастності через адаптацію мовних засобів. Зокрема, рядок «Вгамуйся, серце. Вибив час» [13] інтерпретує оригінальне “'Tis time this heart should be unmoved” [12] шляхом імперативної конструкції. Таким чином, запропоноване рішення підсилює експресивність висловлювання. Крім того, фраза “Yet, though I cannot be beloved” («Хоч я не можу бути коханим») [12] трансформується у «Нікого нам не зворушить» [13], що кардинально змінює суб’єктно-об’єктні відношення. Тому переклад демонструє зміщення акценту з індивідуального переживання на узагальнений стан.

У цьому контексті доцільно зазначити, що відтворення ідіостилю Дж. Байрона передбачає реконструкцію його риторичної напруженості та інтонаційної динаміки. Саме тут перекладач застосовує різні трансформації, оскільки пряма відповідність не забезпечує належного художнього ефекту. Тому важливо враховувати, що імперативні форми в перекладі активізують внутрішній монолог ліричного героя. Відтак ідіостиль постає як функціональна єдність інтонації, ритму та семантики, що потребує комплексного відтворення.

Далі аналіз наступної строфи засвідчує поглиблення екзистенційної проблематики. Так, рядки: “My days are in the yellow leaf; / The flowers and fruits of love are gone” («Мої дні – це пожовкле листя; квіти й плоди любові зникли») [12] репрезентують метафору згасання життєвих сил. Відповідно, переклад «Пожовкли днів моїх листки, / Засох любові цвіт і плід» [13] є досить оптимальним з огляду на збереження образної парадигми. Тому перекладач прагне максимально наблизитися до оригінальної метафорики, використовуючи еквівалентні лексичні засоби.

Разом із тим особливо гостро постає проблема відтворення символічних образів руйнування. Зокрема, фрагмент “The worm, the canker, and the grief / Are mine alone” («Черв’як, гнилизна і скорбота належать лише мені») [12] у перекладі подано як «Повзуть скорбота й хробаки / За мною вслід»

[13]. Таким чином, хоча зберігається семантика занепаду, змінюється структура образу, де стає очевидним, що перекладач обирає динамічнішу форму вираження, що підсилює емоційний вплив.

Своєю чергою, аналіз імперативних конструкцій підтверджує їх важливу роль у відтворенні авторського ідіостилю. Так, заклик “Awake! … Awake, my spirit!” («Прокинься! … Прокинься, мій духу!») [12] у перекладі «Повстань! … Зміцни свій дух!» [13] зазнає модифікації. Отже, хоча зберігається загальна інтенція, змінюється лексичне наповнення. Відтак перекладач орієнтується на функціональну відповідність.

Висновки. Отже, проведене дослідження засвідчує, що відтворення авторського ідіостилю у перекладі англомовної поезії передбачає інтеграцію формальних, семантичних та когнітивно-культурних параметрів тексту, що забезпечує збереження унікальної художньої системи автора. Аналіз перекладів творів Т. Еліота та Дж. Байрона демонструє, що адекватне відтворення ідіостилю потребує рівноваги між точністю мовних засобів і функціональною адаптацією до норм цільової культури, а також врахування ритмомелодійних, образних і прагматичних компонентів, які визначають художній ефект. Водночас індивідуальний стиль перекладача реалізується через трансформаційні прийоми, що дозволяють зберегти домінанту авторської індивідуальності, хоча окремі елементи можуть зазнавати модифікацій задля оптимальної рецепції тексту. Відтак ідіостиль виступає маркером авторської унікальності та водночас координатором перекладацьких стратегій, що забезпечує цілісність семантико-стилістичної структури та художній вплив поетичного твору на реципієнта.

Література

1. Белінська Ю. Категорія стилю (ідіостилю) як літературознавче явище. Українська література: історичний досвід і перспективи. 2023. № 2. С. 114-125. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1084-2023-2-114-125

2. Шеремет А. В., Лемішко Н. С. Актуальні підходи до виявів ідіостилю письменника у сучасному літературному процесі. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2025. Том 36(75), № 5, Частина 1. С. 344-348. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.5.1/55

3. Кикоть В. М., Опанасенко Ю. В. Ідіостиль автора в художньому перекладі. Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки. 2018. № 2. С. 22-34. DOI: https://doi.org/10.31651/2076-5770-2018-2-22-35

4. Альошина М. Д. Критерії та принципи визначення адекватності відтворення ідіостилю автора в перекладі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2018 № 37 том 3. С. 54-57. URL: https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v37/part_3/15.pdf

5. Лисович М. А., Альбота С. М. Аналіз перекладацьких стратегій у відтворенні авторського ідіостилю у перекладах літератури. Науковий вісник Міжнародного

гуманітарного університету. Серія: Філологія, (68), 205-209. DOI https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.68.43

6. Горда В. В., Пушик Н. Перекладацькі трансформації у відтворенні ономастичного простору авторського тексту. Закарпатські філологічні студії. 2021. Випуск 16. С. 166-171. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.16.31

7. Шум О. В. Особливості відтворення авторського стилю А. Куркова (на матеріалі перекладів роману «Пікнік на льоду»). Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». 2019. Вип. 6(74). С. 110-112. DOI: https://doi.org/10.25264/2519-2558-2019-6(74)-110-112

8. Eliot T. S. Morning at the Window. URL: https://poets.org/poem/morning-window

9. Стріха М. Ранок біля вікна. URL: https://dovidka.biz.ua/tomas-eliot-virshi-ukrayinskoyu-movoyu/

10. Eliot T. S. Preludes. URL: https://poets.org/poem/preludes

11. Коротич В. Прелюдії. URL: https://dovidka.biz.ua/tomas-eliot-virshi-ukrayinskoyu-movoyu/

12 Byron George Gordon. On This Day I Complete My Thirty-Sixth Year. URL: https://allpoetry.com/On-This-Day-I-Complete-My-Thirty-Sixth-Year

13. Паламарчук Д. Вдень мого тридцятишестиліття. URL: https://dovidka.biz.ua/virshi-bayrona/

References

1. Belinska, Yu. (2023). Katehoriia styliu (idiostyliu) yak literaturoznavche yavyshche [The category of style (idiolect style) as a literary phenomenon]. Ukrainska literatura: istorychnyi dosvid i perspektyvy – Ukrainian Literature: Historical Experience and Prospects, 2, 114-125. https://doi.org/10.31652/3041-1084-2023-2-114-125 [in Ukrainian]

2. Sheremet, A. V., & Lemishko, N. S. (2025). Aktualni pidkhody do vyiaviv idiostyliu pysmennyka u suchasnomu literaturnomu protsesi [Current approaches to the manifestations of an author's idiolect style in the modern literary process]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism, 36(75), 5(1), 344-348. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.5.1/55 [in Ukrainian]

3. Kykot, V. M., & Opanasenko, Yu. V. (2018). Idiostyl avtora v khudozhnomu perekladi [The author's idiolect style in literary translation]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Filolohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Philological Sciences, 2, 22-34. https://doi.org/10.31651/2076-5770-2018-2-22-35 [in Ukrainian]

4. Aloshyna, M. D. (2018). Kryterii ta pryntsypy vyznachennia adekvatnosti vidtvorennia idiostyliu avtora v perekladi [Criteria and principles for determining the adequacy of reproducing the author's idiolect style in translation]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology, 37(3), 54-57. Retrieved from https://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v37/part_3/15.pdf [in Ukrainian]

5. Lysovych, M. A., & Albota, S. M. (2024). Analiz perekladatskykh stratehii u vidtvorenni avtorskoho idiostyliu u perekladakh literatury [Analysis of translation strategies in reproducing the author's idiolect style in literary translations]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology, 68, 205-209. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.68.43 [in Ukrainian]

6. Horda, V. V., & Pushyk, N. (2021). Perekladatski transformatsii u vidtvorenni onomastychnoho prostoru avtorskoho tekstu [Translation transformations in reproducing the onomastic space of the author's text]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 16, 166-171. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.16.31 [in Ukrainian]

7. Shum, O. V. (2019). Osoblyvosti vidtvorennia avtorskoho styliu A. Kurkova (na materiali perekladiv romanu "Piknik na liodu") [Peculiarities of reproducing A. Kurkov's authorial style (based on translations of the novel "Death and the Penguin")]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohiia" – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy": Series "Philology", 6(74), 110-112. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2019-6(74)-110-112 [in Ukrainian]

8. Eliot, T. S. (n.d.). Morning at the Window. Retrieved from https://poets.org/poem/morning-window

9. Strikha, M. (n.d.). Ranok bilia vikna [Morning at the Window]. Retrieved from https://dovidka.biz.ua/tomas-eliot-virshi-ukrayinskoyu-movoyu/ [in Ukrainian]

10. Eliot, T. S. (n.d.). Preludes. Retrieved from https://poets.org/poem/preludes

11. Korotych, V. (n.d.). Preliudii [Preludes]. Retrieved from https://dovidka.biz.ua/tomas-eliot-virshi-ukrayinskoyu-movoyu/ [in Ukrainian]

12. Byron, G. G. (n.d.). On This Day I Complete My Thirty-Sixth Year. Retrieved from https://allpoetry.com/On-This-Day-I-Complete-My-Thirty-Sixth-Year

13. Palamarchuk, D. (n.d.). Vden moho trydtsiatyshesty-litttia [On the Day of My Thirty-Sixth Year]. Retrieved from https://dovidka.biz.ua/virshi-bayrona/ [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2:930.85

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1452-1463

Хлипавка Галина Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації факультету психології та соціального захисту, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-9707-0336

Вербицька Лідія Олегівна кандидат філологічних наук, завідувач кафедри українознавства та міжкультурної комунікації факультету психології та соціального захисту, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-0329-4553

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА МОДЕЛЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті розглянуто проблеми концептуалізації історичної пам'яті та моделювання національної ідентичності в художньому дискурсі сучасної української літератури. Актуальність розвідки зумовлена потребою осмислення травматичного історичного досвіду постзалежного суспільства, що сформувався під впливом таких подій, як Голокост, політичні репресії, голодомори та воєнні катастрофи. У цьому контексті художня література розглядається як репрезентативний інструмент відображення трансформацій суспільної свідомості та переоцінки минулого. Методологічну основу дослідження становить поєднання наративного, культурологічного та інтерпретаційного підходів, що дозволяє виявити специфіку функціонування пам'ятних наративів у структурі художнього тексту. У процесі аналізу встановлено, що історична пам'ять у сучасному літературному дискурсі постає як когнітивно-смислова конструкція, яка формується через взаємодію індивідуального й колективного досвіду. З'ясовано, що художній текст виконує репрезентативну та конструктивну функції, оскільки сприяє трансформації травматичного досвіду у символічні форми культурної пам'яті. Водночас доведено, що моделювання національної ідентичності реалізується через систему наративних стратегій, які інтегрують історичні уявлення, культурні традиції та емоційно-ціннісні орієнтири. Значну увагу приділено аналізу мілітарного наративу новітньої української літератури, у межах якого актуалізуються дискурси пам'яті та

ідентичності, а також простежується антиколоніальний вимір осмислення війни. На матеріалі творів сучасних українських письменників проаналізовано механізми інтеріоризації травматичного досвіду, деконструкції офіційних історичних наративів та формування альтернативних моделей пам'яті. Зокрема, доведено, що художній дискурс функціонує як простір переосмислення минулого, у якому індивідуальні свідчення інтегруються у структуру колективної пам'яті. Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням наративних стратегій репрезентації історичної пам'яті в різножанровому художньому дискурсі.

Ключові слова: історична пам'ять, національна ідентичність, художній дискурс, сучасна українська література, травматичний досвід, мілітарний наратив, колективна пам'ять.

Khlypavka Halyna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Ukrainian Studies and Intercultural Communication Department of the Faculty of Psychology and Social Protection, Lviv State University of Life Safety, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-9707-0336

Verbytska Lidiia Candidate of Philological Sciences, Head of Ukrainian Studies and Intercultural Communication Department of the Faculty of Psychology and Social Protection, Lviv State University of Life Safety, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-0329-4553

CONCEPTUALIZATION OF HISTORICAL MEMORY AND MODELING OF NATIONAL IDENTITY IN THE FICTIONAL DISCOURSE OF CONTEMPORARY UKRAINIAN LITERATURE

Abstract. The article examines the issues of conceptualizing historical memory and modeling national identity in the literary discourse of contemporary Ukrainian literature. The relevance of the study is determined by the need to comprehend the traumatic historical experience of a post-dependent society shaped by such events as the Holocaust, political repressions, famines, and military catastrophes. In this context, fiction is considered a representative tool for reflecting transformations in social consciousness and re-evaluating the past. The methodological framework of the research is based on a combination of narrative, cultural, and interpretative approaches, which makes it possible to identify the specific features of the functioning of memory narratives within the structure of a literary text. The analysis establishes that historical memory in contemporary literary discourse appears as a cognitive-semantic construct formed through the interaction of individual and collective experience. It is demonstrated

that a literary text performs both representational and constructive functions, as it facilitates the transformation of traumatic experience into symbolic forms of cultural memory. At the same time, it is proven that the modeling of national identity is realized through a system of narrative strategies that integrate historical representations, cultural traditions, and emotional-value orientations.

Considerable attention is paid to the analysis of the military narrative in recent Ukrainian literature, within which the discourses of memory and identity are actualized, and the anti-colonial dimension of the interpretation of war is traced. Based on the works of contemporary Ukrainian writers, the study analyzes the mechanisms of internalization of traumatic experience, the deconstruction of official historical narratives, and the formation of alternative models of memory. In particular, it is demonstrated that literary discourse functions as a space for reinterpreting the past, in which individual testimonies are integrated into the structure of collective memory. Prospects for further research are associated with an in-depth study of narrative strategies for representing historical memory in multi-genre literary discourse.

Keywords: historical memory, national identity, literary discourse, contemporary Ukrainian literature, traumatic experience, military narrative, collective memory.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження історичної пам’яті у сучасному художньому дискурсі зумовлена глибинними трансформаціями соціокультурного простору, що визначають нові підходи до осмислення колективного досвіду. У цьому контексті питання вивчення літератури як специфічної форми інтерпретації дійсності та репрезентації суспільно значущих смислів є пріоритетним. Водночас інтенсифікація сучасних викликів актуалізує потребу в поглибленому аналізі художніх текстів, які функціонують як інструменти концептуалізації соціокультурних процесів.

Саме тому художній дискурс постає як продуктивне середовище смислотворення, у межах якого відбувається інтерпретація складних соціальних і культурних трансформацій. При цьому характер такої інтерпретації значною мірою зумовлюється контекстуальними умовами функціонування текстів, що визначають специфіку їхнього прочитання. У результаті формується цілісне уявлення про роль художнього слова у відтворенні та осмисленні дійсності. З огляду на зазначене, закономірно постає необхідність подальшого системного дослідження відповідних явищ у межах сучасної української літератури.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблема взаємодії літератури та історичної пам’яті посідає важливе місце. Зокрема, Пухонська О. обґрунтовує літературу як простір

репрезентації колективної пам'яті, де текст виступає медіатором між індивідуальним досвідом і культурними моделями пам'яті [1]. Урись Т. акцентує увагу на тому, що художня література формує національну ідентичність особистості через засвоєння культурних смислів, що актуалізуються в процесі читання [2]. Кавун Л. розглядає наративи війни та етичної пам'яті як важливі механізми конструювання ідентичностей у сучасному літературному процесі [3]. Старостенко Т. репрезентує досвід війни через поетичні моделі осмислення мілітарної реальності [4]. Буригін Б. досліджує семантичні образи як інструмент вираження національної ідентичності в умовах гібридної війни [5].

Попри наявні дослідження, концептуалізація історичної пам'яті та національної ідентичності в сучасній українській літературі потребує додаткового вивчення.

Метою статті є концептуалізація історичної пам'яті та моделювання національної ідентичності в художньому дискурсі сучасної української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження пам'яті останніх десятиліть спрямовані на з'ясування закономірностей становлення та функціонування постзалежних суспільств, які зазнали глибокого травматичного впливу історичного минулого. Мається на думці досвід Голокосту, політичних репресій, голодоморів, функціонування табірної системи та воєнних катастроф. На цьому тлі художня література постає як репрезентативний інструмент відображення трансформацій суспільної свідомості.

Водночас вона відтворює різнорівневі інтерпретації тоталітарного досвіду, а також пропонує новітні підходи до осмислення й подолання історичної травми, що є значущим в умовах переоцінки минулого [1, с. 193].

Художній дискурс сучасної української літератури, відповідно, актуалізує механізми інтерпретації колективного досвіду, у межах яких історична пам'ять постає як когнітивно-смислова конструкція. Відтак моделювання національної ідентичності здійснюється через наративні стратегії, що поєднують індивідуальне та колективне бачення історії. У такий спосіб простежується, яким чином художній текст трансформує травматичний досвід у символічні форми культурної пам'яті, забезпечуючи його інтеграцію у сучасний соціокультурний простір.

Художня література своєю чергою відіграє визначальну роль у формуванні історичної пам'яті та національної свідомості. У текстах відображаються трагічні та піднесені сторінки історичного розвитку України, що дозволяє репрезентувати комплексну картину національного буття.

Вкрай важливо підкреслити, що художній текст насамперед формує емоційну складову національної ідентичності, водночас актуалізуючи уявлення про історичне минуле, культурні традиції та систему національних цінностей. З огляду на це, він сприяє утвердженню почуття національної гідності та колективної належності [2, с. 186-187].

У цьому зв'язку доцільним є розгляд художнього дискурсу як простору, де поєднуються пам'ятні наративи та ідентифікаційні моделі. Це своєю чергою дозволяє виявити закономірності формування смислових структур, що визначають спосіб колективного саморозуміння.

Сучасний український літературний процес репрезентує складну модель національного образу, що формується на перетині історичної тяглості та безпосереднього воєнного досвіду. У цьому контексті ідентичність постає як змінна структура, яка відтворюється через систему емоційних, культурних і символічних кодів [5, с. 33].

Інтерпретація художніх текстів сучасності засвідчує, що концептуальне осмислення історичного досвіду здійснюється через інтеграцію пам'ятних наративів у структуру індивідуального й колективного самовизначення. Саме тому літературний дискурс функціонує як простір, у якому відбувається переорганізація значень минулого відповідно до актуальних соціокультурних запитів.

У мілітарному наративі новітньої української поезії відповідно провідними стають дискурси пам'яті та ідентичності, при цьому чітко окреслюється антиколоніальний вимір війни. Акцентується увага на національній самосвідомості, патріотичних цінностях і значущості історичного досвіду як чинника, що впливає на сучасність і визначає перспективи майбутнього [3, с. 159-160].

Травматичний досвід сучасної війни в художньому дискурсі відтворюється поліфонічно, із виразною метафоричністю та внутрішньою композиційною узгодженістю.

У поетичних текстах простежується синтез традиційних і новаторських образних засобів, через які реконструюється символічний вимір реальності «після 2022 року». При цьому репрезентація травми набуває узагальненого характеру, оскільки вона інтерпретується як колективний досвід, що трансформує культурні смисли [4, с. 132].

У цьому контексті особливо виразно виявляється тенденція до переосмислення історичної пам'яті через символічні структури, які інтегрують досвід війни у ширший культурний наратив. Відтак художній дискурс функціонує як механізм смислової інтерпретації, у межах якого травматичні події набувають статусу знакових елементів колективної свідомості.

Концепт мілітарної травми у поезії XXI століття відповідно репрезентується через систему бінарних опозицій, які структурують художню картину світу. Зокрема, простежуються паралелі «любов – війна», «життя – смерть», «рух природи – мовчання міського простору», а також протиставлення «світ до» і «світ після» воєнного досвіду. Окрім цього, війна осмислюється як патологічний стан, що порушує звичний порядок буття [4, с. 132].

У межах зазначених опозицій своєю чергою формується нова система ідентифікаційних орієнтирів, де індивідуальний досвід співвідноситься з колективною пам'яттю. Безперечно, це зумовлює переорієнтацію художнього мислення на пошук смислів, що здатні забезпечити цілісність національного наративу. Саме тому поетичний дискурс постає як середовище, у якому кардинально переосмислюється співвідношення між минулим і сучасністю, а також окреслюються перспективи подальшого розвитку культурної ідентичності.

З огляду на викладене, доцільно звернутися до аналізу практичного аспекту означеної проблематики. На цьому тлі роман «Музей покинутих секретів» [6] Оксани Забужко постає як складно організований художній простір, у якому індивідуальні наративи інтегруються в ширший контекст національної історії. Текст репрезентує складну модель пам'яті, де поєднуються приватний досвід і колективні уявлення про минуле. У цьому зв'язку оповідь виконує функцію реконструкції історичних смислів, що забезпечує тяглість культурної пам'яті.

Так, у романі простежується інтенсивна інтеріоризація травматичного досвіду через призму особистісного переживання. Зокрема, висловлювання «підростаючи, я стала його соромитись» [6] фіксує початковий етап формування травматичної пам'яті. Далі номінація «Інвалід 1-ї групи» [6] функціонує як соціально маркований знак, що спричиняє відчуття стигматизації. Показово, що реакція «мені довго ще здавалося, буцімто клас перешіптується» [6] відтворює механізм внутрішнього самоконтролю та сорому.

Наведений вище художній текст доцільно інтерпретувати як простір, у якому приватна травма набуває узагальненого значення. У цьому процесі особистісні переживання інтегруються в структуру колективної пам'яті, формуючи спільні моделі інтерпретації минулого.

Крім того, у романі виразно окреслюється проблема ретроспективного переосмислення історії. Репліка «а де ж ви всі були раніше?» [6] актуалізує критичне ставлення до пізнішої героїзації постаті батька. Водночас згадка про «ґламурну, мало що не дисидентську біографію» [6] свідчить про спроби конструювання вторинної, ідеологізованої пам'яті.

У цьому контексті вкрай важливо підкреслити, що художній дискурс фіксує механізми переосмислення подій. Таким чином, пам'ять у романі залежить від соціальних і культурних чинників. Відтак відбувається формування нових моделей ідентичності, що ґрунтуються на критичному осмисленні минулого.

Розвиток наративу водночас пов'язаний із залученням усноісторичних свідчень, які відтворюють травматичний досвід голоду 1947 року. Опис «жінки – чекали на викидувану з невода мільку» [6] та деталь «хапали її з криги й тут-таки зжирали сирою» [6] актуалізують тілесний вимір виживання. Водночас згадка про товарняк «п'ятсот-вєсьолий» [6] функціонує як символ хаотичного й небезпечного простору. Особливо показовою є сцена «люди… валилися під насип покотом» [6], яка підкреслює дегуманізацію умов існування. У такий спосіб художній текст відтворює крайні форми соціального досвіду, що формують колективну пам'ять.

З огляду на це, зазначені образи доцільно розглядати як елементи концептуалізації історичної пам'яті, що базується на тілесно-емоційному досвіді. У межах зазначеного травма постає як спосіб її переживання та інтерпретації, що насамперед забезпечує включення індивідуальних спогадів до ширшого культурного наративу, який визначає параметри національної ідентичності.

Водночас у тексті простежується переосмислення історичних подій через порівняльну перспективу. Зокрема, твердження «ця війна… не зафіксована» [6] підкреслює відсутність її в офіційній історіографії. Репліка «клекотіло, булькотіло… бре-ехня!» [6] відображає конфлікт між офіційним дискурсом і родинною пам'яттю. Таким чином, формується альтернативний наратив, який протистоїть інституціоналізованим версіям історії. Це дозволяє виявити процеси деконструкції домінантних історичних моделей.

Важливим також є звернення до наукових інтерпретацій воєнного досвіду. Зокрема, монографія «Стигма окупації: радянські жінки у самобаченні 1940-х років» [7] Олени Стяжкіної репрезентує цілісне дослідження воєнного досвіду крізь призму гендерно маркованої перспективи. У центрі аналізу перебуває проблема неспроможності осмислення окупації під час її проживання, а також в післявоєнний період. При цьому наратив вибудовується навколо історій трьох жінок, що функціонують у полі дії двох тоталітарних режимів. Відтак дослідження актуалізує складну систему моральних виборів, де межі між «добром» і «злом», «спротивом» і «колаборацією» залишаються нестабільними.

У роботі акцентується увага на проблемі актуалізації витісненого минулого у сучасному дискурсі. Зокрема, теза «минуле… нікуди не поділося» [7, с. 16] підкреслює його латентну присутність. Водночас

означення «історичний сурогат» вказує на спотворення пам'яті, що впливає на сприйняття сучасних подій. Авторка фіксує стан «когнітивного дисонансу» [7, с. 16], який виникає у процесі оцінювання поведінки людей на окупованих територіях.

Також у тексті роботи актуалізується проблема бінаризації соціального простору. Конструкція «ми» та «вони» («патріотичні ми» та «зрадники-вони») демонструє спрощення складних історичних процесів. Згадка про «афект без шоку» вказує на емоційно насичений, але концептуально обмежений спосіб сприйняття війни. Це, відповідно, ускладнює адекватне осмислення історичного досвіду та його інтеграцію у сучасний дискурс [7, с. 16].

Відтак, аналіз твору демонструє, що історична пам'ять формується як результат взаємодії офіційних наративів, індивідуальних свідчень і сучасних інтерпретацій. Безумовно, це зумовлює необхідність комплексного підходу до аналізу воєнного досвіду.

Своєю чергою роман «Чорне Сонце» [8] Василя Шкляра постає як художня репрезентація досвіду російсько-української війни 2014 року, у якій поєднуються індивідуальні історії персонажів із ширшим історичним контекстом. У цьому зв'язку текст функціонує як форма осмислення трансформацій свідомості людини в умовах війни. Водночас автор зосереджується на внутрішніх змінах героя, життєва траєкторія якого зазнає кардинальних зрушень під впливом воєнної реальності.

У творі [8] особливо вирізняється проблема індивідуалізації історичного досвіду, яка реалізується через тілесні та символічні маркери ідентичності. Так, образ Гризла репрезентує цілісну модель національного самовизначення, що артикулюється через деталі зовнішності та поведінки. Наприклад, фраза «зліва, де серце, на його тілі був витатуйований увесь декалог українського націоналіста» [8, с. 14] визначає, що тілесність постає як носій ідеологічного коду. Водночас іронічно проблематизується саме поняття націоналізму «якщо ти розмовляєш своєю мовою… то ти вже націоналіст» [8, с. 14]. Відтак автор демонструє розрив між внутрішнім змістом і зовнішнім означенням ідентичності, зумовлений суспільними стереотипами.

Художній дискурс сучасної української літератури також фіксує процес переосмислення історичної пам'яті через персоналізовані наративи, у яких індивідуальний досвід набуває репрезентативного значення. Ідентичність у таких текстах формується як конструкт, що залежить від мовних, культурних і травматичних чинників.

Надалі аналіз твору розгортає морально-етичну проблематику війни через ситуацію вибору між особистим і колективним. Згідно з текстом, епізод із полоненими демонструє складність і суперечливість поведінкових

стратегій: «а серед них його однокласник. Вітька? Ти?» [8, с. 17]. Ця сцена актуалізує конфлікт між пам'яттю про минуле і вимогами воєнної реальності. Водночас сумнів героя підсилює напруження: «Якщо Вітьку випустять – це може окошитися на всій родині» [8, с. 17]. Відтак війна постає як простір руйнування звичних соціальних зв'язків, де моральні орієнтири втрачають однозначність.

У цьому аспекті важливо відзначити, що художній текст репрезентує пам'ять як процес постійного перегляду й переоцінки. Персонажі діють у ситуації, де минуле активно впливає на ухвалення рішень у теперішньому. Відтак формується складна модель пам'яті, що поєднує особистий досвід із ширшим історичним контекстом. Саме така взаємодія сприяє переосмисленню колективної ідентичності як відкритої та незавершеної структури.

Далі аналіз твору розкриває критику інституційної неспроможності та водночас утвердження суб'єктності добровольчого руху. Зокрема, автор вдається до прямої апеляції «ми їхали сюди без ваших наказів, панове генерали» [8, с. 41]. У такий спосіб формується опозиція між офіційною владою та ініціативою «знизу». Особливо гостро звучить мотив самопожертви «багато хто з нас не мав навіть зброї» [8, с. 41]. З огляду на зазначене, наратив підкреслює хаотичність початкового етапу війни, акцентуючи увагу на ролі людського чинника у формуванні нової моделі національної свідомості.

Також у тексті змодельовано колективний образ спільноти, об'єднаної спільною метою та досвідом. Формула «ми… їхали туди безоглядно» [8, с. 41] репрезентує солідарність як важливий чинник виживання. Водночас простежується і критичне осмислення владних структур, що посилює антагонізм між індивідуальним досвідом і державним дискурсом.

Натомість роман «Солодка Даруся» [9] Марії Матіос репрезентує художню інтерпретацію травматичного досвіду українського суспільства середини XX століття, зокрема в умовах воєнних і післявоєнних трансформацій. У цьому контексті твір зосереджується на долі індивіда, яка формується під впливом історичних обставин і соціального тиску. Водночас образ головної героїні постає як своєрідний носій прихованої пам'яті, витісненої на периферію колективної свідомості.

У романі актуалізується історичний вимір через опис воєнних подій, що вторгаються у повсякденність села. Зокрема, важливою є фраза «у світі зробилася нова война» [9]. У такий спосіб глобальна катастрофа вводиться у локальний простір. Водночас підкреслюється стан дезорієнтації «панувало повне безвладдя» [9], що вказує на руйнування традиційних соціальних структур. Важливим також є повернення до звичних практик «жиди…

вернулися до свого колишнього гешефту» [9], що засвідчує прагнення до відновлення стабільності. Відтак війна постає як чинник деструкції і водночас як імпульс до відтворення звичного порядку.

Також у творі розгортається драматизм війни через персоналізовану ситуацію вибору, пов'язану з мобілізацією. Згідно з текстом, поява представника влади позначена напруженою тишею «чоловіки якийсь час мовчки… дивилися просто в очі» [9]. Ця сцена увиразнює психологічний стан персонажів. Водночас діалог розкриває неоднозначність ситуації «я не прийшов тебе брати на війну» [9], що порушує очікувану логіку подій. Особливо виразним є мотив морального вибору «якщо можна не сиротити чужих дітей, то так і треба робити» [9].

Зауважимо, що роман Марії Матіос репрезентує складну модель осмислення війни, у якій поєднуються особистісний досвід, історична пам'ять і соціальні трансформації. Таким чином, твір функціонує як важливий інструмент інтерпретації минулого, що дозволяє актуалізувати проблеми людяності, відповідальності та збереження пам'яті в умовах історичних зламів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що художній дискурс сучасної української літератури функціонує як складний механізм концептуалізації історичної пам'яті та моделювання національної ідентичності, у межах якого травматичний досвід символічно оформлюється та інтегрується у систему культурних смислів. Встановлення взаємозв'язку між індивідуальними й колективними наративами своєю чергою дає підстави констатувати їхню визначальну роль у трансформації історичної травми в когнітивно-смислові структури пам'яті. Обґрунтування функційного потенціалу художнього тексту дозволяє розглядати його як інструмент формування емоційно-ціннісних орієнтирів, що визначають конфігурацію національної самосвідомості. Аналіз корпусу сучасних прозових і поетичних творів водночас демонструє, що мілітарний досвід новітнього періоду актуалізує антиколоніальний вимір національного наративу та сприяє переосмисленню усталених бінарних опозицій. Простеження механізмів інтерпретації історичного минулого також уможливлює висновок про функціонування художнього дискурсу як засобу переорганізації значень відповідно до актуальних соціокультурних потреб.

Перспективи подальших досліджень убачаються в поглибленому аналізі наративних стратегій репрезентації історичної пам'яті в різножанровому художньому дискурсі сучасної української літератури з урахуванням міждисциплінарних підходів та впливу новітніх соціокультурних трансформацій.

Література

1. Пухонська О. Я. Література і пам'ять: версії взаємовпливу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 4(72), грудень. С. 191-193. DOI: https://doi.org/10.25264/2519-2558-2018-4(72)-191-193

2. Урись Т. Художня література як джерело формування національної ідентичності у культурній парадигмі розвитку особистості. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип 35, том 5. С. 183-190. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-5-27

3. Кавун Л. Наративи етичної пам'яті, війни й тотожностей у сучасній українській літературі. Slavica Wratislaviensia. CLXXXI. Wrocław, 2025. P. 149-161. DOI: https://doi.org/10.19195/0137-1150.181.11

4. Старостенко Т. М. Травма як літературний конструкт. Мілітарна травма в українській поезії XXI сторіччя. Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис». 2025. № 18. С. 127-133. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2025-18.16

5. Буригін Б. Вираження національної ідентичності через семантичні образи в українському літературному дискурсі періоду гібридної війни. Folia Philologica. 2025. № 10. С. 28-34. DOI: https://doi.org/10.17721/folia.philologica/2025/10/3

6. Забужко О. Музей покинутих секретів. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=2745#google_vignette

7. Стяжкіна О. Стигма окупації: радянські жінки у самобаченні 1940-х років. URL: https://duh-i-litera.com/bookstore/stigma-okupatsi

8. Шкляр В. Чорне сонце. URL: https://file.lib.in.ua/pdf/shkliar-vasyl-chorne-sontse.pdf

9. Матіос М. Солодка Даруся. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=15283#google_vignette

References

1. Pukhonska, O. Ya. (2018). Literatura i pamiat: versii vzaiemovplyvu [Literature and memory: versions of interaction]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohiia" – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy": Series "Philology", 4(72), 191-193. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2018-4(72)-191-193 [in Ukrainian]

2. Urys, T. (2021). Khudozhnia literatura yak dzherelo formuvannia natsionalnoi identychnosti u kulturnii paradyhmi rozvytku osobystosti [Fiction as a source of national identity formation in the cultural paradigm of personality development]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities, 35(5), 183-190. https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-5-27 [in Ukrainian]

3. Kavun, L. (2025). Naratyvy etychnoi pamiati, viiny y totozhnostei u suchasnii ukrainskii literaturi [Narratives of ethical memory, war, and identities in contemporary Ukrainian literature]. Slavica Wratislaviensia, 181, 149-161. https://doi.org/10.19195/0137-1150.181.11

4. Starostenko, T. M. (2025). Travma yak literaturnyi konstrukt. Militarna travma v ukrainskii poezii XXI storichchia [Trauma as a literary construct. Military trauma in 21st-century Ukrainian poetry]. Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal, 18, 127-133. https://doi.org/10.32447/2663-340X-2025-18.16 [in Ukrainian]

5. Buryhin, B. (2025). Vyrazhennia natsionalnoi identychnosti cherez semantychni obrazy v ukrainskomu literaturnomu dyskursi periodu hibrydnoi viiny [Expression of national identity through semantic images in the Ukrainian literary discourse of the hybrid war period]. Folia Philologica, 10, 28-34. https://doi.org/10.17721/folia.philologica/2025/10/3 [in Ukrainian]

6. Zabuzhko, O. (n.d.). Muzei pokynutykh sekretiv [The Museum of Abandoned Secrets]. Retrieved from https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=2745#google_vignette [in Ukrainian]

7. Stiazhkina, O. (n.d.). Styhma okupatsii: radianski zhinky u samobachenni 1940-kh rokiv [The stigma of occupation: Soviet women in the self-perception of the 1940s]. Retrieved from https://duh-i-litera.com/bookstore/stigma-okupatsi [in Ukrainian]

8. Shkliar, V. (n.d.). Chorne sontse [Black Sun]. Retrieved from https://file.lib.in.ua/pdf/shkliar-vasyl-chorne-sontse.pdf [in Ukrainian]

9. Matios, M. (n.d.). Solodka Darusia [Sweet Darusia]. Retrieved from https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=15283#google_vignette [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’367:821.161.2’38

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1464-1474

Хоміцький Назарій аспірант кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, https//orcid.org/0009-0009-9373-0910

СИНТАКСИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ У ВОЄННІЙ ПРОЗІ ОЛЕКСАНДРА ВІЛЬЧИНСЬКОГО

Анотація. Дослідження синтаксичної організації художнього тексту – значуща ланка лінгвостилістичного аналізу, позаяк саме на рівні синтаксичних утворень відбувається формування цілісного прозового твору. Синтаксис мілітарної прози Олександра Вільчинського – це багаторівнева динамічна структура, що уможливлює трансляцію подій сьогодення, що характеризуються насиченістю і складністю оприявнення. Для розуміння особливостей структурно-граматичної організації прозового тексту важливим є з’ясування способів і засобів упорядкування діалогічного мовлення персонажів. Оскільки діалогічне мовлення персонажів воєнної прози Олександра Вільчинського дотепер не ставало предметом наукового аналізу, але має значний потенціал у плані функційно-стилістичної реалізації, уважаємо за доцільне звернутися до його вивчення.

Мета пропонованої статті – схарактеризувати систему синтаксичних засобів, за допомогою яких Олександр Вільчинський виформовує діалогічне мовлення персонажів художніх творів, присвячених темі війни. Досягнення окресленої мети передбачає виконання таких завдань: аналіз типів синтаксичних конструкцій, що переважають у репліках персонажів; визначення функційно-стилістичного навантаження цих одиниць в організації тканини художньої оповіді.

За результатами спостережень автор статті доходить висновку про те, що діалогічне мовлення персонажів у художній прозі Олександра Вільчинського, присвяченій темі війни, зреалізоване за допомогою конструкцій, що мають різну семантико-синтаксичну організацію (прості односкладні речення, ускладнені і неускладнені, складні речення елементарної і неелементарної будови, багатокомпонентні складні речення; обірвані речення, що становлять основу стилістичного засобу апосіопези; значеннєвого наповнення – залежно від інтенції мовців). Ці структурні діалогічні утворення різняться побудовою (від однієї репліки, до розлогої

розмови із багатьох фраз) і виконують у тканині художньої оповіді інформаційну, динамічну, психологічну, характеристичну та ритмотвірну функції, які в поєднанні сприяють створенню виразного, напруженого, цілісного і смислово завершеного прозового полотна.

Ключові слова: лінгвостилістичний аналіз, художній текст, прозовий твір, стилістичний засіб, діалогічне мовлення, семантико-синтаксична організація, апосіопеза, інтенція мовця.

Khomitskyi Nazarii Postgraduate Student of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https//orcid.org/0009-0009-9373-0910

SYNTACTIC ORGANIZATION OF CHARACTERS' DIALOGUE IN THE MILITARY PROSE OF OLEKSANDR VILCHYNSKYI

Abstract. The study of the syntactic organization of a literary text constitutes an important component of linguostylistic analysis, as it is at the level of syntactic structures that a coherent prose work is formed. The syntax of Oleksandr Vilchynskyi's military prose represents a multi-level dynamic system that enables the representation of contemporary events characterized by intensity and complexity of expression. To understand the peculiarities of the structural and grammatical organization of a prose text, it is essential to identify the methods and means of organizing characters' dialogue. Since the dialogic speech of characters in Oleksandr Vilchynskyi's military prose has not yet been the subject of scholarly analysis, demonstrates considerable potential in terms of functional and stylistic realization, it appears relevant to undertake its study.

The aim of the article is to characterize the system of syntactic means employed by Oleksandr Vilchynskyi to construct characters' dialogue in literary works devoted to the theme of war. Achieving this aim involves addressing the following tasks: analyzing the types of syntactic constructions predominant in characters' utterances and determining their functional and stylistic roles in shaping the fabric of the narrative.

The findings indicate that characters' dialogue in Oleksandr Vilchynskyi's war-related prose is realized through constructions with diverse semantic and syntactic organization (simple one-member sentences, both expanded and unexpanded; complex sentences of elementary and non-elementary structure; multi-component complex sentences; as well as elliptical or incomplete sentences that constitute the basis of the stylistic device of aposiopesis, with their semantic content determined by the speakers' communicative intentions). These dialogic structures vary in form (from single utterances to extended multi-turn exchanges)

and perform informational, dynamic, psychological, characterizing, and rhythm-forming functions within the narrative, which collectively contribute to the creation of an expressive, tense, coherent, and semantically complete prose text.

Keywords: linguostylistic analysis, literary text, prose work, stylistic device, dialogue, semantic and syntactic organization, aposiopesis, communicative intention.

Постановка проблеми. Вивчення синтаксичної побудови художнього тексту завжди перебуває у полі наукового пошуку українських мовознавців і належить до найскладніших аспектів лінгвостилістичного аналізу, позаяк саме на рівні синтаксичних утворень відбувається остаточне формування цілісного літературного твору. Синтаксис воєнної прози Олександра Вільчинського – це динамічна система, через яку автор розкриває складність життя в умовах буремного сьогодення, що важливо для осягнення особливостей мовної репрезентації усіх процесів, що відбуваються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із важливих виявів синтаксичної побудови художнього тексту є структурно-смислова організація діалогічного мовлення персонажів. До висвітлення цієї проблеми дослідники зверталися неодноразово. Так, С. Присяжнюк розглядала мовлення персонажів як засіб відтворення характерів і душевних станів [8]. В. Литвиненко і В. Колісник [5], І. Романюк [9] і Н. Шкворченко [10], І. Попік та Н. Тхор [7], Н. Шульжук [12] визначали лінгвальні особливості побудови діалогічного мовлення в прозовому творі. Попри значну кількість досліджень проблема й надалі залишається актуальною. На нашу думку, предметом наукового обговорення правомірно обрати і діалогічне мовлення персонажів Олександра Вільчинського, зокрема, персонажів його творів про війну. У творчому доробку митця є оповідання «Під Конотопом» [3], присвячене Конотопській битві 1659 року, повість «Останній герой» [2] – збереження пам’яті про вояків УПА, роман «У степу під Авдіївкою» [4] – про теперішню російсько-українську війну. Однак статті, що розкривають особливості мови творів цього митця, поодинокі [1; 6; 11] і не відтворюють усієї глибини й осяжності творчого пошуку автора. Зважаючи на те, що діалогічне мовлення персонажів воєнної прози Олександра Вільчинського було обійдене увагою науковців, але становить неабиякий інтерес для лінгвостилістичного аналізу, уважаємо за доцільне звернутися до його розгляду у пропонованій розвідці.

Мета статті – схарактеризувати систему синтаксичних засобів, за допомогою яких Олександр Вільчинський виформовує діалогічне мовлення персонажів художніх творів, присвячених темі війни. Досягнення

окресленої мети передбачає виконання таких завдань: аналіз типів синтаксичних конструкцій, що переважають у репліках персонажів; визначення функційно-стилістичного навантаження цих одиниць в організації тканини художньої оповіді.

Для реалізації вказаної мети і виконання завдань були застосовані такі методи: описовий (інвентаризація мовних одиниць), стилістичного аналізу (визначення виражальної ролі дібраних синтаксичних структур), контекстуального аналізу і дискурс-аналізу (пояснення функцій аналізованих одиниць у відповідному контексті, а не ізольовано).

Виклад основного матеріалу. Спостереження за мовою воєнної прози Олександра Вільчинського засвідчують, що діалогічне мовлення персонажів роману «У степу під Авдіївкою», повісті «Останній герой» та оповідання «Під Конотопом» різниться за структурними ознаками, семантико-синтаксичним наповненням і функційним навантаженням компонентів.

Відтворення «живих розмов» персонажів у структурному плані у тканині прозового тексту представлене по-різному. Трапляються ситуації фрагментарного вкраплення однією реплікою з-поміж авторських описів, як-от: <…> ***– Бачиш обгорілий схил за балкою? Там ще недавно «сєпари» сиділи,*** *– гукає друг «Хотин», топограф і корегувальник.* <…> [4] – репліка містить запитання, яке формулює персонаж, звертаючись до когось зі свого оточення, і відповідь на це запитання; або: <…> *За старим цвинтарем я буркнув до колишнього піхотинця, аби він дав газу. /* ***– Давай! Рускі шмалять, не дивляться!*** *– наказав я йому. / Він трохи притис, але не дуже.* <…> [2] – звертання до співрозмовника звучить як наказ (форма імператива) із подальшим емоційним поясненням причини його виникнення (оклична інтонація). Зареєстровані також короткі двофразові діалоги у форматі «питання – відповідь», як-от: <…> *Того ранку він уже заходив на кухню, ще як тільки прокинувся, і застав там «Косичку» із «Заходом», які щось нишком бубоніли, а перед ними лежав якийсь текст. /* ***– Що так спозаранку вчите?*** *– ще кинув, набираючи воду в чайник. /* ***– Декалог українського націоналіста****, – після деякого вагання відповів «Захід». / Такої відповіді «Луїс» чомусь аж ніяк не сподівався.* <…> [4]. Проте здебільшого автор пропонує читачеві пізнати персонажів своїх творів через розлогі розмови: <…> *– А може, збігаємо на той горб й усе роздивимося? – киваю я на край лісу. / – Та ні, ми й так зараз туди, – нерішуче оглядається на сотника Михась. / – То, може, я сам? / – Не треба. Хаєцький, десятник, наказав тобі від сотника не відходити, а за порушення наказу знаєш, що може бути? – Михась просто не хоче, щоб я без нього щось побачив. / – Та ж я миттю, поки ви ще тут. / – А ми вже їдемо, – Михась зістрибує з каменя й біжить*

по високій траві до воза, начеб підгонить того козака «паливуса» з перев'язкою, а тоді знову вертається на наш камінь. / – А вода у тебе є? / – Джерело під вербою, – киваю я йому. / – О! Диви!.. – показує він на край лісу, де висіялося вершників, як маку, може, й до сотні. – О, диви, і там! Заворушилися!.. / – Де? Де? – намагаюся перехопити його погляд, але нічого не бачу. / – Онде, під лісом, сіріють кафтани, – показує Михась у тому напрямку, куди начеб пересипаються полем вершники. – О, зараз почнеться!.. / – Де? Покажи! – я й собі стаю на камінь, що ледь вміщає нас двох, але так нічого й не бачу. <…> [3]. Репліки в таких діалогах зреалізовані за допомогою різних за структурно-семантичною будовою синтаксичних одиниць, що органічно поєднуються в єдине смислове ціле, витворюючи цілісне мовно-художнє полотно.

Спостережені ситуації поєднання прямої і непрямої мови персонажів, де імовірна частина діалогу передана авторським описом: <…> *Ніби між іншим я поцікавився тоді у Тимка, що він думає робити далі, бо це питання мене й самого пекло?.. Але він уник прямої відповіді. / – Ти за мене не переживай, – кинув він замість відповіді. – А в Кіптиху можеш не йти. Там хлопців вже нема, – додав, начеб вагаючись, говорити мені це чи ні* <…> [2]; <…> *Щоб не мовчати, «Луїс» просто запитав, звернувшись, як уже звик за два тижні на базі: / –* ***Друже «Ван Гог», я чув ти тут ще із чотирнадцятого?*** */ І той, не відводячи погляду від дороги, спокійно відповів, що так, одразу з Майдану серед перших двохсот через навчальний центр «Десна», але на схід поїхало лише тридцять п'ять, інші відсіялись* <…> [4]; <…> *А коли вже рушили слизькуватою вуличкою, хтось кинув навздогін, мовляв, дивіться там, не напоріться здурна на розтяжку. / –* ***Нема тут ніяких розтяжок, я тут все облазив****, – буркнув Сава.* <…> [4] та ін. Характерним є те, що окреслений прийом поєднання прямої і непрямої мови письменник використовує і тоді, коли оповідь ведеться від першої особи, як у першому з наведених прикладів, і тоді, коли від третьої, як підтверджує друга ілюстрація. Такий прийом уможливлює уникнення довгих розмов, що можуть обтяжувати художню розповідь, і підкреслює глибоке занурення оповідача в описувані події. Таким чином автор повсякчас наділяє персонажів різними ролями: активний учасник діалогу – активний оповідач-спостерігач. У плані змісту це допомагає митцеві закцентувати увагу читача на найважливішому (пряма мова), уникаючи зайвих реплік, і передати суть тривалої розмови однією фразою (непряма мова), а в плані динамічності – ритмізувати художню оповідь.

Розмови персонажів О. Вільчинський вибудовує з використанням речень різного типу і за їхньою будовою, і за семантичним наповненням (залежно від комунікативної інтенції учасників комунікації). Засвідчені

зразки організації діалогу за допомогою коротких односкладних і двоскладних речень, подеколи ситуативно неповних, як-от: <…> *Спершу я якось про це і не думаю, аж поки якийсь кінний козак, що трюхикає стежкою повз горб на чорному, як сажа, конику, не гукає мені: /* ***– Гей, ти якого полку?*** */– А якого вам треба?* *– відповідаю я зі свого каменя. / –* ***Прилуцького?*** */ –* ***Ні, не Прилуцького! Паволоцького!*** *– поправляю його, хоча, може, й не варто незнайомцеві признаватися. / –* ***Ге! Богунові хлопці!*** *– радо крякає козак. –* ***От оказія! А я шукаю прилуцьких, дорошенкових? / – Всі біля Соснівки… / – А де та Соснівка? / – Там! За горбком!*** *– киваю я на поріслий верболозом видолинок й показую рукою на край лісу. /* ***– А кресала в тебе нема? / – Нема. / – І що ти за козак такий? І де ніженці не знаєш, і кресала в тебе нема…*** *– начеб напівжартома кидає він із свого коника і, пришпоривши його, скаче не прямо, а в обхід горба, до лісу* <…> [3]. Такий спосіб вибудовування реплік через перемежування питальних, окличних і розповідних речень максимально наближує відтворену розмову до живого мовлення і цим сприяє глибокому зануренню читача в сутність зображуваного.

Зафіксовані також ситуації моделювання діалогу, компонентами якого є односкладні речення і складні, як двокомпонентної, так і багатокомпонентної будови з різними типами зв'язку, приміром: <…> – ***Я бачу: ти ще не розучився бігати, а далеко утекти він не міг. І нюхай вітер, від шофера несе бензином!*** *– підбадьорив я колишнього піхотинця. /* ***– Гут, Алексас!*** *– коротко відповів Віллі* <…> [2]; чи двоскладні ускладнені, здебільшого звертаннями, та безсполучниковими елементарної структури: <…> *А коли я знову прибігаю до нашого воза, то застаю там згорблену постать старої. /* ***– Бабуню, а ви що тут робите?*** *– гукаю, наближаючись. /* ***– Я не бабуня, я – красуня!*** *– обертається вона й сміється беззубим ротом* <…> [3]. Складні речення не утруднюють сприйняття реплік персонажів, оскільки їхні частини нерозгалужені і в усному відтворенні транслюються як короткі фрази.

Наявність складних речень неелементарної будови у структурі діалогу не обтяжує його, а лише до певної міри уповільнює, і в таких випадках змінюється плинність художньої оповіді, але простежується неквапливість і удокладненість розмови персонажів, бажання учасників комунікації відтворити те, що для них важливо, найбільш точно і деталізовано, що зчаста трапляється і в реальному житті: <…> – ***Як їхав сюди, у вагоні напроти мене сиділа дівчина, дуже мені сподобалася, але познайомитися так і не наважився,*** *– ділиться «Хитрий», коли чистимо зброю. –* ***Як ви думаєте, на вокзалі в касі мені можуть сказати її ім'я й прізвище, вони ж знають? Бо ж на кожному квитку пишуть, а місце її***

у вагоні я пам'ятаю. А потім через соцмережі можна буде пошукати... */ – Чому б і ні? – підтримую я його.* <…> [4].

О. Вільчинський для доладування діалогічного мовлення персонажів активно використовує обірвані речення, що уможливлюють підкреслення різних виявів, важливих для оприявнення творчого задуму митця. Наприклад, у розмові двох героїв роману «У степу під Авдіївкою» про перемоги і поразки української армії автор обірваними конструкціями натякає на незавершеність наведеного переліку, підкреслює, що думка персонажа, у вуста якого він вклав таке речення, має бути продовжена думкою читача, що засвідчує задум спільної творчості: <…> *– Але були й винятки, – буркнув «Луїс». /– Так, хоч і небагато, – підхопив хлопець. – Та й то в основному з козацьких часів: Жовті Води, Корсунь, що там ще?* ***Зборівська битва...*** */ – Про Конотопську не забудь! – нагадав Луїс. / – Так, звичайно, ще Конотопська, – підхопив «Косичка», –* ***де гетьман Виговський розбив москалів... А потім уже, як не Зимовий похід, то Крути...*** *– зітхнув і кинув погляд у темінь за шосе, куди вже не добивав прожектор.* <…> [4]. В іншому фрагменті роману зафіксований випадок вживання апосіопези з метою наголошення важливості сказаного: <…> *– Ого, нічого собі! Знаєте напам'ять всього Шевченка? – запалився хлопець. / – Та ні, лише кілька віршів, та й то не повністю, – сказав правду «Луїс». – Як, зрештою, і всі ми, – додав.* ***– Хоча ці рядки Шевченка, мабуть, мав би знати кожен українець...*** <…> [4].

Обірваність думки в розмові персонажів повісті «Останній герой», графічно відтворена трьома крапками в незавершених реченнях, допомагає письменникові передати емоції одного з учасників розмови: <…> *– Ти ж хотіти – право! / – Право!* ***А після право є ліво!..*** *Ти що, не знаєш, де Карпати!* ***Але ж, правда, звідки ти можеш то знати?.. Не менше полку женуть на нас... Наше щастя...*** *– додав я після паузи.* <…> [2].

Подеколи у діалогах персонажів представлені ситуації вживання повторюваних лексем. Такі конструкції автор уводить у текст з різною метою. Наприклад, ілюстрація <…> *–* ***Завтра****… – зітхнув «Косичка». / – Що* ***завтра****? /* *–* ***Завтра*** *приїде «Ван Гог», і він уже обіцяв сказати точно беруть нас на позиції чи ні? Якщо ні, тоді ми із «Заходом» додому, – продовжував він. – У мене ще сесія не здана, у «Захода» – також.* <…> [2] засвідчує водночас і важливість для персонажа того, що відбудеться в окреслений час, й очікування бажаного: повторюваний прислівник у репліках одного героя відлунює і в мовленні іншого, що, припускаємо, вказує на його причетність до того, що відбувається. Інший приклад: <…> *Ми прилаштувалися за останньою будою. Звідси по прямій до нашого лісу буде кілометрів з вісім, не більше. / – Ну, ти, льочику,* ***заїхав!*** *– знову вирвалося у мене мимохіть. –*

Їхали, їхали і заїхали!.. <…> [2] уможливлює передавання психоемоційного стану головного героя. Нашарування того самого дієслова, підкресленого у двох позиціях префіксом завершеності дії, але не тієї, що була запланована, і посилення окличною інтонацією допомагає авторові відтворити хвилювання персонажа.

Інколи письменник удається у формуванні діалогових реплік до мовної гри, як-от: <…> *А стара виставляє наперед палицю, наче б дражниться з мене. Вона підходить до Михася, стає над ним й уважно вдивляється у його лице, водночас штрикає і кожного з нас вуглинками своїх колючих очей. / – Підніміть його* ***за плечі!*** *– наказує несподівано грубим голосом. / – Ба! І не сидиться тобі* ***на печі!*** *– озивається з воза сотник. / – Тьху, дурний! Аби лиш язик не свербів, – буркає вона* <…> [2], що сприяє створенню ефекту комічності, а це своєю чергою допомагає досягти «справжності» розмови.

Діалогічне мовлення персонажів у прозовому творі – це поліфункційна система, за допомогою якої митець відтворює живу дію в режимі художнього часу, який читач сприймає який реальний, оскільки тут і зараз занурений в опрацьовуваний текст.

Усі наведені дотепер приклади здебільшого виконують інформативну функцію, тобто транслюють реципієнтові певні відомості, як-от наприклад, повідомляють псевдо головного героя, яке до того часу автор ніде не згадував: <…> *«Яворенко», коли я підвівся з рова й замахав на головою своїм «пепеесом», мене відразу впізнав. / –* ***«Лісовий», вилазь!*** *– назвав він моє псевдо. – Чого тут народ полохаєш?* <…> [2], і таке «безпосереднє знайомство» має більшу художню виразність, ніж описові конструкції в оповіді автора.

О. Вільчинський наділяє розмови персонажів динамічною функцією: <…> *Повіяв вітерець і до вух знову донеслися звуки автоматних черг. / – Сєпари від Крутої Балки, – кинув із-за спини «Макар». – З «Черепахи» луплять... / – Черепахи? – перепитав «Луїс». / – Так опорник їхній називається, взводний опорний пункт, – пояснив «Макар». – А напроти наш – «Джек», далі – «Троя»... / – То це що та сама Крута Балка, де «Козак» загинув? – згадав «Луїс», коли вже вийшли зі стежки назад на слизьку дорогу. / – А яка ж іще? – підтвердив «Макар».* <…> [4] – діалог засвідчує розгортання сюжету в часі сприйняття читачем твору і з алюзією на те, що відбувалося незадовго до того, що відбувається зараз у тому самому місці. Це уможливлює створення в читача ефекту присутності.

Окрім того, зауважимо, що діалоги у прозових текстах О. Вільчинського виконує такі функції: психологічну (імпліцитне відтворення в репліках ставлення персонажів один до одного, їхнє сприйняття

світу і себе у світі), характеристичну (через мовлення письменник розкриває внутрішній світ персонажа, його соціальний статус і роль), ритмотвірну (короткі і лаконічні репліки інтенсифікують оповідь, довгі і розлогі – уповільнюють, налаштовуючи читача на глибше занурення в роздуми персонажів, а відтак й у свої). Окреслені функційні вияви діалогічного мовлення у художній прозі оприявнюються не ізольовано, а переплітаючись і взаємодоповнюючи один одного, що сприяє вияскравленню зображуваного.

Висновки. Із викладеного випливає, що діалогічне мовлення персонажів у художній прозі Олександра Вільчинського, присвяченій темі війни, зреалізоване за допомогою конструкцій, що мають різну семантико-синтаксичну організацію (прості односкладні речення, ускладнені і неускладнені, складні речення елементарної і неелементарної будови, багатокомпонентні складні речення; обірвані речення, що становлять основу стилістичного засобу апосіопези; значеннєвого наповнення – залежно від інтенції мовців). Ці структурні діалогічні утворення різняться побудовою (від однієї репліки, до розлогої розмови із багатьох фраз) і виконують у тканині художньої оповіді інформаційну, динамічну, психологічну, характеристичну та ритмотвірну функції, які в поєднанні сприяють створенню виразного, напруженого, цілісного і смислово завершеного прозового полотна.

Продовження пропонованого дослідження вбачаємо у вивченні особливостей мовного портретування в текстах воєнної прози Олександра Вільчинського.

Література:

1. Вишневська Г. Військова лексика у мові сучасного художнього твору: функціональний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мовознавство*. 2019. № 1 (31). С. 24–29.

2. Вільчинський О. Останній герой: повість. Львів: ЛА «Піраміда», 2004. 136 с.

3. Вільчинський О. Під Конотопом: оповідання. *Історія України очима письменників*; упорядкув. та вступ. ст. О. В. Красовицького. Харків: Фоліо, 2013. С. 220–237.

4. Вільчинський О. У степу під Авдіївкою: роман. Тернопіль: Видавництво «Богдан», 2025. 208 с.

5. Литвиненко В. Ю., Колісник В. Ю. Особливості побудови діалогічного мовлення у романі Джейн Остін «Гордість і упередження». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2023. № 64. С. 102–105.

6. Марковська М. В. Топонімний простір у романі У степу під Авдіївкою О. Вільчинського. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. пр. Харк. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Харків, 2025. Вип. 63. С. 185–195.

7. Попік І. П., Тхор Н. М. Лінгвальні особливості діалогічного мовлення у художньому тексті. *Записки з романо-германської філології*. 2022. Вип. 1 (48). С. 86–92.

8. Присяжнюк С. Мовлення персонажів як засіб відтворення характерів та душевних станів (на матеріалі дитячої прози В. Винниченка). *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки.* 2019. Вип. 175. С. 476–481.

9. Романюк І. В. Розмовне мовлення персонажів у художньому діалозі. *Дослідження з лексикології і граматики української мови.* 2012. Вип. 12. С. 36–42.

10. Шкворченко Н. М. Художній діалог у парадигмі досліджень. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2014. № 11. Т. 2. С. 96–98.

11. Штонь О. П., Стаднік А. Р. Лінгвостилістичні маркери розмовності в художній оповіді Олександра Вільчинського. *Південний архів.* 2022. Вип. XCI. С. 6–13.

12. Шульжук Н. В. Особливості функціонування неповних речень у структурі діалогічної єдності: [Електронний ресурс]. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/opac/search.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nznuoaf%5F2012%5F31%5F35%2Epdf

References:

1. Vyshnevska, H. (2019). Viiskova leksyka u movi suchasnoho khudozhnoho tvoru: funktsionalnyi aspekt [Military vocabulary in the language of modern literary works: functional aspect]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Movoznavstvo – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Linguistics.* (Vol. 1(31)), (pp. 24–29) [in Ukrainian].

2. Vilchynskyi, O. (2004). Ostannii heroi [The Last Hero]: povist. Lviv [in Ukrainian].

3. Vilchynskyi, O. (2013). Pid Konotopom [Near Konotop]: opovidannia. *Istoriia Ukrainy ochyma pysmennykiv*; uporiadkuv. ta vstup. st. O. V. Krasovytskoho. Kharkiv (pp. 220–237) [in Ukrainian].

4. Vilchynskyi, O. (2025). U stepu pid Avdiivkoiu [In the steppe near Avdiivka]: roman. Ternopil [in Ukrainian].

5. Lytvynenko, V. Yu., Kolisnyk, V. Yu. (2023). Osoblyvosti pobudovy dialohichnoho movlennia u romani Dzhein Ostin «Hordist i uperedzhennia» [Features of the construction of dialogic speech in Jane Austen's novel "Pride and Prejudice"]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology.* (Vol. 64), (pp. 102–105) [in Ukrainian].

6. Markovska, M. V. (2025). Toponimnyi prostir u romani U stepu pid Avdiivkoiu O. Vilchynskoho [Toponymic space in the novel In the Steppe near Avdiivka by O. Vilchynsky]. *Linhvistychni doslidzhennia. – Linguistic research* (Vol. 63), (pp. 185–195) [in Ukrainian].

7. Popik, I. P., Tkhor, N. M. (2022). Linhvalni osoblyvosti dialohichnoho movlennia u khudozhnomu teksti [Linguistic features of dialogic speech in a literary text]. *Zapysky z romano-hermanskoi filolohii – Notes on Romance-Germanic Philology*. (Vol. 1(48)), (pp. 86–92) [in Ukrainian].

8. Prysiazhniuk, S. (2019). Movlennia personazhiv yak zasib vidtvorennia kharakteriv ta dushevnykh staniv (na materiali dytiachoi prozy V. Vynnychenka) [Character speech as a means of reproducing characters and states of mind (based on the material of V. Vynnychenko's children's prose)]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnnychenka. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific notes of*

the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Philological Sciences. (Vol. 175), (pp. 476–48) [in Ukrainian].

9. Romaniuk, I. V. (2012). Rozmovne movlennia personazhiv u khudozhnomu dialozi [Conversational speech of characters in artistic dialogue]. *Doslidzhennia z leksykolohii i hramatyky ukrainskoi movy – Research on lexicology and grammar of the Ukrainian language*. (Vol. 12), (pp. 36–42) [in Ukrainian].

10. Shkvorchenko, N. M. (2014). Khudozhnii dialoh u paradyhmi doslidzhen [Artistic dialogue in the research paradigm]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology*. (Vol. 11, 2), (pp. 96–98) [in Ukrainian].

11. Shton, O. P., & Stadnik, A. R. (2022). Linhvostylistychni markery rozmovnosti v khudozhnii opovidi Oleksandra Vilchynskoho [Linguistic stylistic markers of colloquialism in the artistic narrative of Oleksandr Vilchynsky]. *Pivdennyi arkhiv – Southern Archive (philological sciences)* (Vol. XCI), (pp. 6–13) [in Ukrainian].

12. Shulzhuk, N. V. Osoblyvosti funktsionuvannia nepovnykh rechen u strukturi dialohichnoi yednosti [Peculiarities of the functioning of incomplete sentences in the structure of dialogic unity]: [Electronic resource]. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/opac/search.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nznuoaf%5F2012%5F31%5F35%2Epdf [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 37.091.3:004.8:811.111:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1475-1490

Частник Олександр кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-5188-5097

ЗАСТОСУВАННЯ ШІ-ІНСТРУМЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

Анотація. У статті досліджується дидактичний потенціал засобів штучного інтелекту – ChatGPT, Grammarly, DeepL, Quillbot та інших генеративних платформ – у практиці викладання англійської мови здобувачам вищої освіти в Україні. Вибір теми продиктований стрімким проникненням ШІ-технологій в освітній простір: міжнародні дослідження фіксують, що впродовж 2023–2024 років частка студентів, котрі регулярно послуговуються генеративним ШІ у навчанні, зросла з 27 % до 49 %. Вітчизняна вища школа при цьому функціонує в особливих умовах – перехід на дистанційні та змішані формати, спровокований повномасштабним вторгненням, помітно прискорив цифровізацію навчального процесу і поставив перед викладачами-мовниками нагальне завдання: осмислити, яким чином і заради чого варто інтегрувати ШІ-ресурси в методику іншомовної підготовки. Методологічно робота спирається на аналіз вітчизняних та зарубіжних фахових джерел, узагальнення педагогічного досвіду викладачів українських ЗВО, порівняльне вивчення функціональних можливостей найпоширеніших ШІ-платформ крізь призму розвитку чотирьох базових мовленнєвих компетентностей – читання, письма, аудіювання й говоріння. Аналіз засвідчив, що за методично виваженого підходу ШІ-інструменти справді здатні підвищити результативність вивчення англійської мови, однак їхнє впровадження супроводжується відчутними ризиками – від загроз академічній доброчесності та формування залежності від цифрових «помічників» до поглиблення нерівності в доступі до технологій. Прикладна цінність здобутих результатів полягає у формулюванні рекомендацій для викладачів ЗВО щодо органічного включення ШІ-інструментів у навчальний процес на засадах етичності та відповідального використання. Наукова новизна роботи визначається тим, що в ній систематизовано актуальний вітчизняний досвід застосування генеративного ШІ у мовній підготовці – досвід, набутий за специфічних обставин воєнного та повоєнного часу, в яких сьогодні існує українська вища освіта.

Ключові слова: штучний інтелект, ChatGPT, англійська мова, заклади вищої освіти, академічна доброчесність, цифровізація освіти, мовленнєва компетентність

Chastnyk Oleksandr PhD in Art Criticism, Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages, Yaroslav Mudryi National Law University, H. Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5188-5097

APPLICATION OF AI TOOLS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the didactic possibilities of artificial intelligence tools – in particular ChatGPT, Grammarly, DeepL, Quillbot and other generative technologies – in the process of teaching English to higher education students in Ukraine. The relevance of the topic is determined by the rapid spread of AI tools among the student audience: according to international research, between 2023 and 2024 the share of students who regularly use generative artificial intelligence in their studies rose from 27 % to 49 %. At the same time, Ukrainian higher education faces additional challenges: distance and blended learning formats caused by the full-scale invasion have significantly accelerated the digitalization of the educational process and brought into sharper focus the need for methodologically sound use of AI resources in foreign language classes. The methodological basis of the study is a theoretical analysis of domestic and foreign scholarly literature, a generalization of pedagogical experience from Ukrainian HEI lecturers, and a comparative analysis of the functional capabilities of the most common AI platforms in terms of developing language competences (reading, writing, listening, speaking).

The analysis revealed that AI tools can significantly optimize the process of learning English, provided they are implemented in a methodologically balanced way; at the same time, however, they raise serious risks in terms of academic integrity, excessive dependence on technology and unequal access. The practical value of the results lies in substantiated recommendations for HEI lecturers on integrating AI tools into the learning process while observing the principles of ethical and responsible use. The scientific novelty is defined by the systematization of current Ukrainian experience in using generative AI in language training, taking into account the specifics of the wartime and post-war contexts of Ukrainian higher education.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, English language, higher education institutions, academic integrity, digitalization of education, language competence

Постановка проблеми. Мабуть, жодна технологічна новація за останнє десятиліття не вплинула на вищу освіту так відчутно і так стрімко, як інструменти генеративного штучного інтелекту. Коли наприкінці 2022 року компанія OpenAI відкрила публічний доступ до ChatGPT, це за лічені тижні перекроїло звичний ландшафт навчальної діяльності – і в першу чергу у сфері вивчення іноземних мов.

Згідно з дослідженням, яке провела Tyton Partners за підтримки Turnitin, навесні 2023 року генеративним ШІ користувалися 27 % студентів американських коледжів, а вже восени того самого року цей показник сягнув 49 % [1]. Можна з високою ймовірністю припустити, що серед українських здобувачів динаміка є щонайменше співставною, а з огляду на масовий перехід до дистанційного навчання – можливо, навіть випереджальною.

Для України ця тема набуває додаткової гостроти. Повномасштабне вторгнення змусило заклади вищої освіти масово переходити на онлайн-формати, і багато хто з викладачів та студентів, які раніше не мали досвіду роботи з цифровими освітніми інструментами, опинилися в ситуації, коли такий досвід довелося набувати в екстремальних умовах. Ухвалення у червні 2024 року Закону № 9432, яким англійській мові надано статус мови міжнародного спілкування в Україні [2], ще більше загострило потребу у якісній мовній підготовці, а отже – і в пошуку ефективних технологічних рішень, здатних цю підготовку підтримати. Паралельно із законодавчими змінами відбувається інший, не менш значущий процес: Кабінет Міністрів України ще 2 грудня 2020 року затвердив Концепцію розвитку штучного інтелекту [3], де прямо передбачено заходи з імплементації ШІ-технологій у систему освіти, що формує інституційне підґрунтя для інтеграції таких інструментів у навчальний процес закладів вищої освіти.

Між тим ситуація зі впровадженням ШІ на заняттях з англійської мови в українських ЗВО далеко неоднозначна. З одного боку, студенти активно використовують ChatGPT, Grammarly, DeepL та інші ресурси для перевірки текстів, підготовки до занять, а подеколи – відверто кажучи – і для того, щоб повністю делегувати виконання завдань машині. З іншого боку, чимало викладачів або взагалі не знайомі з можливостями цих платформ, або ж ставляться до них із підозрою, вбачаючи насамперед загрозу академічній доброчесності. Відтак, головна проблема полягає не стільки в наявності чи відсутності технологій, скільки в тому, що наше педагогічне середовище поки що не виробило чіткого й обґрунтованого підходу до їхнього використання – підходу, який би врівноважував дидактичний потенціал ШІ із необхідністю зберегти самостійність мислення та відповідальність здобувача за власне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання штучного інтелекту в мовній освіті перебуває нині у фокусі уваги дослідників як в Україні, так і за кордоном. Серед вітчизняних праць, які безпосередньо стосуються предмета нашого дослідження, насамперед слід відзначити статтю Н. М. Акоп'янц, опубліковану у 2023 році у *Віснику Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. Дослідниця розглянула ChatGPT як інструмент для вивчення англійської мови, зосередившись на його перевагах у покращенні навичок усного та письмового спілкування, лексичного запасу і граматики, а також експериментально засвідчила підвищення показників продуктивності навчання [4].

А. Мельник у статті, що вийшла у *Віснику Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка* за 2023 рік, подала результати дослідження щодо використання чат-боту ChatGPT у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови [5]. Авторка з'ясувала, що цей інструмент відкриває нові можливості для інтерактивності навчання в умовах змішаного та дистанційного форматів, збагачення мовного матеріалу й упровадження нових методів фахової підготовки.

Л. Серман, І. Сулейманова, О. Медейчук та Т. Серман у спільній публікації у журналі *Наука і освіта* за 2024 рік дослідили інтеграцію чат-боту GPT у процес вивчення англійської мови, наголосивши на тому, що штучний інтелект полегшує співпрацю між викладачами та студентами, проте не здатен повністю замінити живого педагога [6]. А. Брутман та Т. Наумчук у праці, опублікованій у *Сучасних дослідженнях з іноземної філології* (2023), проаналізували використання ШІ на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у ЗВО й акцентували увагу на адаптивності та індивідуалізації навчання, які забезпечує штучний інтелект [7].

В. Краснопольський, Т. Пахомова та Ю. Курилова у журналі *Актуальні питання у сучасній науці* (2023) розглянули навчальний потенціал штучного інтелекту для організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови й виявили, що ШІ-інструменти сприяють персоналізації освітнього процесу та розвитку навчальної автономії здобувачів [8]. І. В. Леонтьєва у статті, опублікованій у *Освіті та педагогічній науці* за 2023 рік, сформулювала влучну дилему щодо ChatGPT в освітньому процесі вищої школи й зробила спробу окреслити умови, за яких цей інструмент може бути корисним, а не шкідливим [9].

Н. Іваницька, О. Коляса, Т. Ковалевська, О. Мацера та Т. Ткачук у 2024 році у *Arab World English Journal* (спецвипуск, присвячений ChatGPT) опублікували дослідження можливостей імплементації ШІ та соціальних мереж у навчанні іноземної мови студентів українських університетів,

забезпечивши цінні емпіричні дані про ставлення викладачів та здобувачів до цих технологій [10]. О. С. Хорошайло та С. С. Кочергіна зосередилися на підвищенні якості викладання іноземних мов у ЗВО завдяки штучному інтелекту, наголошуючи на необхідності збалансованого поєднання технологій із традиційними методами [11].

Серед зарубіжних праць виокремимо роботу L.Kohnke, B.L.Moorhouse та D. Zou, опубліковану у *RELC Journal* (2023), де автори проаналізували можливості ChatGPT для навчання і вивчення мов, визначивши як переваги, так і обмеження цього інструменту [12]. N. Hockly у тому самому журналі за 2023 рік здійснила критичний огляд ШІ в англомовній освіті, розподіливши його наслідки на «добре, погане і потворне» [13]. H. Crompton та D. Burke у *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (2023) подали систематичний огляд стану ШІ у вищій освіті, констатуючи стрімке зростання досліджень у цій сфері, але водночас – суттєві прогалини в емпіричній базі [14].

І. Костікова, Л. Голубнича, Т. Бесараб, О. Мошинська, Т. Мороз та І. Шамаєва у *International Journal of Interactive Mobile Technologies* (2024) описали досвід використання ChatGPT для розробки курсу професійної англійської мови, продемонструвавши конкретні приклади інтеграції генеративного ШІ у навчальні програми українських ЗВО [15]. Н. Крамар, Ю. Бедрич та З. Шелковнікова у журналі *Advanced Education* (2024) дослідили ставлення українських аспірантів до ШІ-інструментів обробки мови у контексті академічної англійської, виявивши переважно позитивне, хоча й обережне сприйняття [16].

Огляд фахової літератури засвідчує певну нерівномірність у дослідженні проблеми: якщо за кордоном учені вже зібрали чималий обсяг практичних даних про те, наскільки ефективно ШІ-інструменти допомагають у вивченні іноземних мов, то вітчизняні публікації переважно мають оглядовий або констатувальний характер. Що ж до цілісного аналізу того, як саме ці технології працюють в умовах українських закладів вищої освіти – особливо коли йдеться про реалії воєнного часу та вимушений дистанційний формат, – то ця ділянка досі лишається малодослідженою.

Мета роботи – здійснити комплексний аналіз дидактичного потенціалу ШІ-інструментів у викладанні англійської мови в українських закладах вищої освіти, систематизувати практичний досвід їх застосування та окреслити ключові ризики й виклики, пов’язані з академічною доброчесністю, з урахуванням специфіки сучасного стану вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перед тим як розглядати конкретні ШІ-платформи та їхні можливості у навчанні англійської мови, доречно

бодай побіжно окреслити ті умови, в яких відбувається знайомство вітчизняної освіти з цими технологіями. Українська вища школа сьогодні проходить через період надзвичайно глибоких перетворень, значна частина яких була не запланованою, а вимушеною. Коли у лютому 2022 року розпочалося повномасштабне вторгнення, сотні закладів вищої освіти по всій країні були змушені буквально за лічені дні змінити усталений порядок роботи – організувати заняття онлайн, переосмислити навчальні програми, знайти прийнятні форми перевірки знань за нових, раніше немислимих обставин.

Найбільш популярними серед здобувачів вищої освіти в Україні є декілька категорій ШІ-інструментів, кожна з яких має свої особливості, переваги та обмеження у контексті вивчення англійської мови. Ці інструменти відрізняються як за функціональним призначенням, так і за ступенем придатності для різних видів мовленнєвої діяльності. Для того щоб систематизувати наявний досвід і надати викладачам орієнтир у цьому розмаїтті, наведемо порівняльну характеристику основних ШІ-інструментів у таблиці 1.

Таблиця 1

*Порівняльна характеристика основних ШІ-інструментів для вивчення англійської мови у ЗВО**

ШІ-інструмент	**Основні функції для мовної підготовки**	**Переваги у навчанні англійської**	**Обмеження**	**Мовленнєві компетентності**
ChatGPT (OpenAI)	Генерація текстів, діалогів, пояснення граматики, створення вправ, рольові ігри	Персоналізація, миттєвий зворотний зв'язок, адаптація до рівня студента	Помилки у фактичному матеріалі, ризик плагіату	Письмо, читання, говоріння
Grammarly	Перевірка граматики, стилістики, пунктуації, тону повідомлення	Детальне пояснення помилок, інтеграція у браузер та текстові редактори	Обмежена безкоштовна версія, англоцентричність	Письмо
DeepL Translator	Машинний переклад із контекстним урахуванням, словник	Висока якість перекладу, збереження стилю тексту	Залежність від контексту, не завжди передає тонкощі	Читання, письмо

ШІ-інструмент	Основні функції для мовної підготовки	Переваги у навчанні англійської	Обмеження	Мовленнєві компетентності
Quillbot	Перефразування, узагальнення тексту, перевірка граматики	Розвиток навичок парафразу, розширення словникового запасу	Механічне перефразування, ризик втрати авторського стилю	Письмо
Speechling	Тренування вимови, зворотний зв'язок від носіїв мови та ШІ	Розвиток фонетичних навичок, імітація автентичного середовища	Обмежений вільний доступ, потребує мікрофона	Говоріння, аудіювання
Elsa Speak	Розпізнавання мовлення, аналіз вимови, коригування фонем	Точний аналіз вимови на рівні окремих звуків	Платна повна версія, обмежений контент	Говоріння

**Джерело: складено автором за даними [4; 7; 8; 12; 15]*

Дані, наведені в таблиці 1, наочно демонструють, що жоден окремо взятий ШІ-інструмент не спроможний охопити весь спектр мовленнєвих умінь. ChatGPT, безперечно, вирізняється найширшим функціоналом, однак його корисність безпосередньо залежить від того, наскільки вдало користувач формулює запити і наскільки критично студент ставиться до отриманих відповідей. Grammarly та Quillbot зосереджені головним чином на писемному мовленні, тоді як Speechling та Elsa Speak орієнтовані на розвиток усної складової. З цього випливає цілком логічний висновок: доцільніше поєднувати декілька інструментів, аніж розраховувати на якийсь один універсальний сервіс.

Показовими у цьому контексті є результати, отримані Н. М. Акоп'янц: студенти, які впродовж певного періоду цілеспрямовано зверталися до ChatGPT під час підготовки до занять з англійської мови, засвідчили відчутне зростання словникового запасу та граматичної правильності письмових робіт у порівнянні з тими, хто цього інструменту не використовував [4, с. 69-70].

Втім, дослідниця виявила й зворотний бік цього процесу: у частини студентів з часом сформувалася звичка сприймати ChatGPT не як помічника, а як повноцінну заміну власним зусиллям – вони почали доручати нейромережі не лише перевірку написаного, а й створення текстів від початку до кінця.

Цей висновок кореспондує з результатами дослідження, проведеного у квітні 2024 року серед 683 українських учасників – викладачів англійської мови, студентів університетів та учнів старшої школи з декількох областей України. Опитування засвідчило переважно позитивне ставлення до ШІ як серед педагогів, так і серед тих, хто вивчає мову, хоча студенти демонстрували значно більшу прихильність до цих технологій, ніж їхні викладачі [17]. Цей розрив у сприйнятті є, на нашу думку, одним із ключових викликів: доки викладач не розуміє можливостей інструменту, він не здатен ані скерувати студента до його продуктивного використання, ані виявити зловживання.

Окремої уваги заслуговує питання про те, яким саме чином ШІ-інструменти можуть бути задіяні на кожному етапі заняття з англійської мови. Практичний досвід, узагальнений у працях А. Мельник [5], Л. Серман та колег [6], а також І. Костікової та співавторів [15], дозволяє окреслити декілька моделей інтеграції, які ми систематизуємо у таблиці 2.

Таблиця 2

*Моделі інтеграції ШІ-інструментів у структуру заняття з англійської мови**

Етап заняття	**Завдання викладача**	**Роль ШІ-інструменту**	**Приклад використання**
Підготовка до заняття	Генерування навчальних матеріалів, адаптація текстів до рівня групи	ChatGPT: створення текстів, діалогів, вправ на задану тему і рівень	Промпт: «Create a B2-level dialogue about job interview for IT students»
Презентація нового матеріалу	Пояснення граматики, введення лексики з контекстом	ChatGPT: пояснення правил з прикладами; DeepL: контекстний переклад	Студенти порівнюють пояснення ChatGPT з підручником, знаходять розбіжності
Практика	Тренування навичок у контрольованих умовах	Grammarly: перевірка письма; Elsa Speak: тренування вимови	Студент пише есе, перевіряє через Grammarly, аналізує помилки

Етап заняття	Завдання викладача	Роль ШІ-інструменту	Приклад використання
Продукування	Створення студентами власних текстів, виступів	ChatGPT: рольова гра як співрозмовник; Quillbot: робота з парафразом	Рольова бесіда з ChatGPT на тему ділових переговорів із подальшим аналізом
Рефлексія та оцінювання	Аналіз результатів, зворотний зв'язок	ChatGPT: генерація тестів; Grammarly: статистика типових помилок	Викладач аналізує звіти Grammarly студентів за семестр, визначає прогрес

**Джерело: складено автором за даними [5; 6; 8; 15; 17]*

Таблиця 2 наочно ілюструє, що ШІ-інструменти мають потенціал для залучення на кожному етапі заняття, однак їхня роль принципово різна: на етапі підготовки вони виступають помічниками викладача, на етапі практики – інтерактивними тренажерами для студента, а на етапі оцінювання – засобами аналітики. Принципово важливим є те, на чому наголошують А. Брутман та Т. Наумчук: ШІ має залишатися допоміжним інструментом, а ключову роль у навчальному процесі має відігравати живий викладач, здатний до емпатії, гнучкості та врахування індивідуальних особливостей студентів [7, с. 213].

Тепер перейдемо до одного з найбільш дискусійних аспектів цієї проблематики – впливу ШІ-інструментів на академічну доброчесність. І. В. Леонтьєва цілком слушно поставила проблему у формі дилеми: «заборонити не можна використовувати» – де поставити кому, кожен заклад і кожен викладач вирішують самостійно [9, с. 17-18]. На практиці можна простежити широкий спектр підходів: від повної заборони (що, скажімо відверто, малоефективна, бо студенти все одно користуються ШІ поза аудиторією) до нерегульованого дозволу (що фактично знецінює самостійну роботу).

Для того щоб предметно порівняти ризики та можливості використання ШІ у навчальному процесі з позиції академічної етики, систематизуємо основні аргументи у таблиці 3.

Таблиця 3

*Переваги та ризики використання ШІ-інструментів у контексті академічної доброчесності**

Переваги (за умови контрольованого впровадження)	**Ризики (за відсутності чітких правил)**
Розвиток навичок критичного мислення через аналіз згенерованих ШІ текстів	Повна делегація виконання завдань штучному інтелекту
Індивідуалізація зворотного зв'язку: студент бачить свої типові помилки	Формування залежності від ШІ, зниження самостійності мислення
Підвищення мотивації: інтерактивність, ігрові елементи, миттєва реакція	Нерівний доступ: студенти з платними версіями мають переваги
Стимулювання творчості: ШІ як «чернетка», яку студент удосконалює	Складність виявлення ШІ-генерованих текстів існуючими системами
Економія часу викладача: автоматизація рутинних перевірок	Втрата здатності студента до самостійного породження тексту

**Джерело: складено автором за даними [9; 10; 13; 14; 16]*

Таблиця 3 демонструє, що переваги й ризики є, по суті, дзеркальним відображенням одне одного: те, що за одних умов стає потужним дидактичним ресурсом, за інших – перетворюється на загрозу для якості освіти. Н. Крамар, Ю. Бедрич та З. Шелковнікова фіксують показове спостереження: респонденти цілком усвідомлюють етичні ризики використання ШІ в академічному середовищі, але водночас визнають, що не мають чітких інструкцій від своїх закладів щодо допустимих меж такого використання [16, с. 44]. Фактично, студенти залишаються наодинці з власним моральним компасом, і результат такої ситуації є цілком передбачуваним.

Повертаючись до практичного виміру проблеми, варто відзначити, що найбільш перспективним підходом видається так зване «прозоре використання» ШІ, коли студент не приховує факт звернення до штучного інтелекту, а навпаки – документує цей процес і демонструє, яким чином ШІ-інструмент допоміг йому у навчанні. І. Костікова та її колеги наводять конкретний приклад такої практики: при розробці курсу професійної англійської мови вони інтегрували ChatGPT як інструмент для створення ситуативних завдань, при цьому студенти мали не просто використовувати згенеровані матеріали, а критично їх оцінювати, редагувати й адаптувати до

конкретного професійного контексту [15, с. 72]. Такий підхід, по суті, перетворює ШІ із загрози академічній доброчесності на інструмент розвитку критичного мислення.

Окремої уваги заслуговує те, яким чином умови воєнного стану вплинули на темпи поширення ШІ-інструментів у мовній освіті. J. Ober та його співавтори у ґрунтовній публікації в Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity звертають увагу на те, що пандемія COVID-19 і збройний конфлікт в Україні спричинили надзвичайний тиск на освітню сферу, але водночас – і це парадокс – стали потужним поштовхом до впровадження цифрових технологій, у тому числі штучного інтелекту, у повсякденну навчальну практику [18]. Автори відзначають характерну закономірність: саме екстремальні обставини спонукали і викладачів, і студентів значно швидше освоювати нові технологічні рішення, хоча слід визнати, що цей процес далеко не завжди відбувався планомірно і не завжди спирався на належне методичне підґрунтя.

М. В. Цинова, В. В. Коблік та Г. Б. Кравець детально проаналізували трансформацію методів навчання та викладання англійської мови в університетському освітньому процесі під впливом штучного інтелекту [19, с. 865]. Дослідниці дійшли висновку, що ШІ-інструменти не просто доповнюють традиційні методики – вони фактично переформатовують саму парадигму мовної освіти, зміщуючи акцент з репродуктивної діяльності на аналітичну й творчу. Це спостереження видається нам надзвичайно важливим: якщо раніше основним завданням студента було запам’ятати правило й правильно його застосувати, то тепер, коли ШІ здатен миттєво виконати цю функцію, на перший план виходить уміння ставити правильні запитання, критично оцінювати інформацію та працювати з нею на більш глибокому рівні.

В. К. Четверик систематизувала можливості ресурсів зі штучним інтелектом у навчанні англійської мови, окремо наголосивши на тому, що ефективність використання ШІ прямо пропорційна рівню цифрової грамотності як студента, так і викладача [20, с. 272]. Ця теза підтверджує нашу попередню думку: без спеціальної підготовки педагогічних кадрів системне впровадження ШІ у мовну освіту залишиться фрагментарним і стихійним.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що засоби штучного інтелекту вже зараз помітно впливають на те, як саме організовується викладання англійської мови в українських закладах вищої освіти. Разом із тим ці зміни мають двоїстий характер. З одного боку, перед викладачами та студентами розкриваються нові перспективи: з'являється можливість гнучкіше підлаштовувати навчання під індивідуальні потреби кожного

здобувача, сприяти розвитку його навчальної самостійності та загалом покращувати якість мовної підготовки. З другого боку, було б неправильно оминати увагою й ті ризики, що неминуче супроводжують цей процес, – передусім це стосується дотримання академічної доброчесності, поступового звикання студентів покладатися на відповіді алгоритму замість власних інтелектуальних зусиль, а також того, що доступ до якісних цифрових сервісів розподілений нерівномірно.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє сформулювати низку висновків, які, на наше переконання, мають як теоретичне, так і безпосередньо практичне значення для розвитку мовної освіти у вітчизняних закладах вищої освіти.

По-перше, ШІ-інструменти – ChatGPT, Grammarly, DeepL, Quillbot, Speechling, Elsa Speak та інші – становлять реальний і вже фактично задіяний ресурс мовної підготовки в українських ЗВО. Їхній дидактичний потенціал є найбільшим у тих випадках, коли вони використовуються комплексно, із залученням кількох інструментів для різних видів мовленнєвої діяльності, і коли їхнє застосування вбудоване у продуману методичну модель, а не є стихійною ініціативою окремих студентів.

По-друге, головним викликом залишається не сам факт існування ШІ-технологій, а відсутність чітких інституційних політик щодо їхнього використання у навчальному процесі. Більшість українських ЗВО досі не мають внутрішніх регуляторних документів, які б визначали допустимі межі залучення ШІ при виконанні навчальних завдань, що залишає як студентів, так і викладачів у стані невизначеності.

По-третє, воєнні реалії та зумовлена ними хвиля цифровізації не просто прискорили появу ШІ-інструментів у мовній освіті, а й гостро поставили питання про те, чи готові самі викладачі працювати з цими технологіями. Адже якщо не вести цілеспрямовану роботу в цьому напрямку, прірва між тим, як студенти вже фактично користуються штучним інтелектом, і тим, наскільки викладач здатен це розуміти, коригувати й педагогічно скеровувати, буде тільки поглиблюватися.

Що стосується напрямків подальших наукових пошуків, то найбільш нагальною видається потреба у проведенні масштабних емпіричних досліджень, які дали б змогу оцінити, як саме регулярне використання ШІ-інструментів позначається на рівні мовленнєвих умінь українських студентів – не в короткостроковій перспективі, а в динаміці, принаймні впродовж одного-двох навчальних років. Не менш актуальним залишається створення та практична перевірка конкретних методичних моделей, що враховували б специфіку різних спеціальностей і різних рівнів мовної підготовки.

Література:

1. Rasul T. The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2023. Vol. 6(1). P. 1–16. URL: https://jalt.open-publishing.org/jalt/index.php/jalt/article/view/787

2. Кабінет Міністрів України. Англійська – мова міжнародного спілкування в Україні: Верховна Рада ухвалила закон. Міністерство цифрової трансформації України. 4 червня 2024. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/anhliiska-mova-mizhnarodnoho-spilkuvannia-v-ukraini-verkhovna-rada-ukhvalyla-zakon

3. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80

4. Акоп'янц Н. М. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». *Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства.* 2023. № 1. С. 69–72. DOI: https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13

5. Мельник А. Використання чат-боту ChatGPT у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 177. № 21. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.232117

6. Серман Л., Сулейманова І., Медейчук О., Серман Т. Інтеграція чат-боту GPT в процес вивчення англійської мови. *Наука і освіта.* 2024. № 1. С. 32-39. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2024-1-doc/2024-1-8

7. Брутман А., Наумчук Т. Штучний інтелект на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2023. № 1 (23). С. 211–219. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/e0d65fba-ddb3-4cbe-bda9-4f25d9bb2fc0

8. Краснопольський В., Пахомова Т., Курилова Ю. Освітній потенціал штучного інтелекту для організації самостійної роботи здобувачів у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 7(13). С. 587–599. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7(13)-587-599

9. Леонтьєва І. В. ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборонити не можна використовувати. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 13–23. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-13-23

10. Ivanytska N., Koliasa O., Kovalevska T., Matsera O., Tkachuk T. Analyzing the Possibilities of Implementation of AI and Social Networks in Teaching Foreign Language Students: Ukrainian Universities Case Study. *Arab World English Journal. Special Issue on ChatGPT.* April 2024. P. 306–318. DOI: https://doi.org/10.31235/osf.io/gn7s8

11. Хорошайло О. С., Кочергіна С. С. Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. № 93. С. 123–127. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c8479a2e-b0ab-46a2-b42a-8371303fb9db.

12. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*. 2023. Vol. 54. No. 2. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1391528

13. Hockly N. Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly. *RELC Journal*. 2023. Vol. 54. No. 2. URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00336882231168504

14. Crompton H., Burke D. Artificial Intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2023. Vol. 20. No. 1. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-023-00392-8

15. Kostikova I., Holubnycha L., Besarab T., Moshynska O., Moroz T., Shamaieva I. Chat GPT for Professional English Course Development. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2024. Vol. 18. No. 2. P. 68–81. URL: https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/46623

16. Kramar N., Bedrych Y., Shelkovnikova Z. Ukrainian PhD Students' Attitudes Toward AI Language Processing Tools in the Context of English for Academic Purposes. *Advanced Education*. 2024. Vol. 12 (24). P. 41–57. URL: https://ae.fl.kpi.ua/article/view/305061

17. Четверик В. К., Веретюк Т. О. Погляд учителів та учнів на використання генеративного ШІ в іншомовній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2024. № 73. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5663

18. Ober J. et al. From challenges to opportunities: Using ICT and AI in Ukrainian education in times of pandemic and War. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 2025. Vol. 11. Art. 100639. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S219985312500174X?via%3Dihub

19. Цинова М. В., Коблік В. В., Кравець Г. Б. Трансформація методів навчання та викладання англійської мови в університетському освітньому процесі: роль штучного інтелекту, аналіз впливу та перспективи. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 12 (18). С. 864–877. URL: https://www.scribd.com/document/807711279/12-18-%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA-4

20. Четверик В. К. Можливості ресурсів зі штучним інтелектом (artificial intelligence) у навчанні англійської мови. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції* : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (22 лютого 2024 р.). Харків : НЮУ ім. Ярослава Мудрого, 2024. С. 269-274. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/54242127-d563-473d-8387-b321127abd2a

References:

1. Rasul, T. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1–16. URL: https://jalt.open-publishing.org/jalt/index.php/jalt/article/view/787

2. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). Anhliiska – mova mizhnarodnoho spilkuvannia v Ukraini: Verkhovna Rada ukhvalyla zakon [English as the language of international communication in Ukraine: The Verkhovna Rada adopted the law]. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/anhliiska-mova-mizhnarodnoho-spilkuvannia-v-ukraini-verkhovna-rada-ukhvalyla-zakon

3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Kontseptsiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Concept for the development of artificial intelligence in Ukraine]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 02.12.2020 № 1556-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80

4. Akop'iants, N. M. (2023). Vykorystannia ChatGPT v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy: perevahy ta mozhlyvosti [The use of ChatGPT in the process of learning English: advantages and opportunities]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI».*

Seriia: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva, 1, 69–72. DOI: https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13

5. Melnyk, A. (2023). Vykorystannia chat-botu ChatGPT u praktychnii movnii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy [Using the ChatGPT chatbot in practical language training of future English teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka*, 177(21). DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.232117

6. Serman, L., Suleimanova, I., Medeichuk, O., & Serman, T. (2024). Intehratsiia chat-botu GPT v protses vyvchennia anhliiskoi movy [Integration of the GPT chatbot into the process of learning English]. *Nauka i osvita*, 1, 32–39. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2024-1-doc/2024-1-8

7. Brutman, A., & Naumchuk, T. (2023). Shtuchnyi intelekt na zaniattiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u zakladakh vyshchoi osvity [Artificial intelligence in foreign language classes for professional purposes in higher education institutions]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii*, 1(23), 211–219. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/e0d65fba-ddb3-4cbe-bda9-4f25d9bb2fc0

8. Krasnopolskyi, V., Pakhomova, T., & Kurylova, Yu. (2023). Osvitnii potentsial shtuchnoho intelektu dlia orhanizatsii samostiinoi roboty zdobuvachiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Educational potential of AI for organizing independent work of students in the process of learning a foreign language]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, 7(13), 587–599. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7(13)-587-599

9. Leontieva, I. V. (2023). ChatGPT v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly: zaboronyty ne mozhna vykorystovuvaty [ChatGPT in the educational process of higher education: to ban or to use]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 1(182), 13–23. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-13-23

10. Ivanytska, N., Koliasa, O., Kovalevska, T., Matsera, O., & Tkachuk, T. (2024). Analyzing the possibilities of implementation of AI and social networks in teaching foreign language students: Ukrainian universities case study. *Arab World English Journal*, Special Issue on ChatGPT, 306–318. DOI: https://doi.org/10.31235/osf.io/gn7s8

11. Khoroshailo, O. S., & Kocherhina, S. S. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu zakladi osvity [Using artificial intelligence to improve the quality of foreign language teaching in higher education institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 93, 123–127. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c8479a2e-b0ab-46a2-b42a-8371303fb9db

12. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2). URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1391528

13. Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *RELC Journal*, 54(2). URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00336882231168504

14. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-023-00392-8

15. Kostikova, I., Holubnycha, L., Besarab, T., Moshynska, O., Moroz, T., & Shamaieva, I. (2024). ChatGPT for professional English course development. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(2), 68–81. URL: https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/46623

16. Kramar, N., Bedrych, Y., & Shelkovnikova, Z. (2024). Ukrainian PhD students' attitudes toward AI language processing tools in the context of English for academic purposes. *Advanced Education*, 12(24), 41–57. URL: https://ae.fl.kpi.ua/article/view/305061

17. Chetveryk, V. K., & Veretiuk, T. O. (2024). Pohliad uchyteliv ta uchniv na vykorystannia heneratyvnoho ShI v inshomovnii osviti [Teachers' and students' views on the use of generative AI in foreign language education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 73. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5663

18. Ober, J., et al. (2025). From challenges to opportunities: Using ICT and AI in Ukrainian education in times of pandemic and war. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 11, 100639. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S219985312500174X?via%3Dihub

19. Tsynova, M. V., Koblik, V. V., & Kravets, H. B. (2023). Transformatsiia metodiv navchannia ta vykladannia anhliiskoi movy v universytetskomu osvitnomu protsesi: rol shtuchnoho intelektu, analiz vplyvu ta perspektyvy [Transformation of methods of teaching and learning English in the university educational process: the role of artificial intelligence, impact analysis and prospects]. *Visnyk nauky ta osvity*, 12(18), 864–877. URL: https://www.scribd.com/document/807711279/12-18-%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA-4

20. Chetveryk, V. K. (2024). Mozhlyvosti resursiv zi shtuchnym intelektom (artificial intelligence) u navchanni anhliiskoi movy [Possibilities of AI resources in teaching English]. In: *Movna osvita fakhivtsia: suchasni vyklyky ta tendentsii*: materialy VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (22 liutoho 2024 r.) (pp. 269–274). Kharkiv: Natsionalnyi yurydychnyi universytet imeni Yaroslava Mudroho. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/54242127-d563-473d-8387-b321127abd2a

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1491-1504

Чевичелова Олена Олександрівна старший викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-5325-573

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ МОВОЗНАВЧИХ ЗНАНЬ У ПРАКТИЧНОМУ КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто можливості використання цифрових інструментів у підготовці студентів-філологів та їх роль у поєднанні мовознавчих знань із практичним вивченням англійської мови.

Актуальність теми зумовлена потребою зробити навчання більш зрозумілим, наближеним до реальних потреб студентів і водночас відповідним вимогам освіти. У сучасних умовах цифровізації навчання особливої уваги потребує пошук ефективних способів інтеграції теоретичних знань із практичною мовною діяльністю студентів, що сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки. Показано, що цифрові ресурси можуть виступати не лише допоміжним засобом подання навчального матеріалу, а й ефективним середовищем організації діяльності студентів, розвитку їхніх мовних умінь і формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови.

У роботі узагальнено наукові та методичні підходи до використання цифрових технологій у викладанні мовних дисциплін, а також враховано практичний досвід їх застосування під час проведення занять з англійської мови. Окрема увага приділяється використанню інтерактивних форм навчання, цифрових освітніх платформ і сучасних онлайн-ресурсів, які забезпечують можливість індивідуалізації навчального процесу та створюють умови для активної участі студентів у виконанні навчальних завдань. Звертається увага на те, що інтерактивні завдання, онлайн-платформи та різноманітні цифрові ресурси сприяють активнішій участі студентів у навчальному процесі, допомагають краще зрозуміти мовні явища та навчитися застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Підкреслюється, що систематичне використання цифрових інструментів сприяє розвитку аналітичного мислення студентів, уміння працювати з інформацією, здійснювати мовний аналіз і приймати самостійні рішення під час виконання навчальних завдань. Водночас застосування

цифрових технологій створює сприятливі умови для формування комунікативних умінь, розвитку навичок співпраці та відповідальності за результати власної діяльності. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців-філологів, які повинні вміти ефективно використовувати іноземну мову у навчальній і професійній діяльності.

Ключові слова: дистанційне навчання, цифрові інструменти, мовознавство, інтеграція теорії і практики, практичний курс англійської мови, студенти-філологи.

Chevychelova Olena Oleksandrivna Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5325-5734

THE USE OF DIGITAL TOOLS TO INTEGRATE LINGUISTIC KNOWLEDGE INTO A PRACTICAL ENGLISH COURSE

Abstract. The article examines the potential of digital tools for training philology students and their role in integrating linguistic knowledge with the practical study of English. The relevance of this topic stems from the need to make teaching more accessible, better aligned with students' real-world needs, and at the same time, in line with contemporary educational requirements. In the current context of digital education, particular attention must be paid to effective ways of integrating theoretical knowledge with students' practical language activities, thereby improving the quality of their professional training. It is demonstrated that digital resources can serve not only as an auxiliary means of presenting educational material, but also as an effective environment for organising students' activities, developing their language skills and fostering sustained motivation to learn a foreign language.

The study summarises academic and methodological approaches to the use of digital technologies in the teaching of language subjects, whilst also drawing on practical experience of their application in English language classes. Particular attention is paid to the use of interactive teaching methods, digital educational platforms and modern online resources, which enable the personalisation of the learning process and create conditions for students' active participation in completing learning tasks. It is noted that interactive tasks, online platforms, and various digital resources encourage more active student participation in the learning process, help students better understand linguistic phenomena, and help them learn to apply theoretical knowledge in practical activities.

It is emphasised that the systematic use of digital tools helps develop students' analytical thinking, their ability to work with information, conduct

linguistic analysis, and make independent decisions whilst completing academic tasks. At the same time, the use of digital technologies creates favourable conditions for the development of communication, collaboration, and a sense of responsibility for the outcomes of one's own work. This approach meets modern requirements for the training of future philology specialists, who must be able to use a foreign language effectively in both academic and professional contexts.

Keywords: distance learning, digital tools, linguistics, the integration of theory and practice, a practical English language course, philology students.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток вищої освіти пов'язаний з активним упровадженням цифрових технологій у навчальний процес, що суттєво змінює підходи до викладання іноземних мов і мовознавчих дисциплін. Поширення дистанційного та змішаного навчання, використання електронних освітніх платформ, інтерактивних ресурсів і цифрових сервісів створює нові можливості для організації навчальної діяльності студентів, водночас висуваючи нові вимоги до змісту і методики викладання. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема ефективного поєднання теоретичних знань про мову з практичним формуванням мовних умінь і навичок. Традиційно мовознавчі дисципліни у закладах вищої освіти розглядаються як переважно теоретичні курси, спрямовані на ознайомлення студентів із закономірностями функціонування мовної системи. Водночас практичний курс іноземної мови орієнтований насамперед на розвиток комунікативних умінь. Такий розподіл змісту навчання не завжди забезпечує достатній рівень інтеграції мовознавчих знань у практичну мовну діяльність студентів. У результаті студенти часто сприймають мовознавство як окрему, відірвану від практики дисципліну, що ускладнює формування цілісного уявлення про мову та її функціонування.

Водночас сучасні цифрові інструменти відкривають нові можливості для подолання цієї розбіжності. Використання онлайн-платформ, мультимедійних матеріалів, інтерактивних вправ, електронних словників, корпусів текстів та інших цифрових ресурсів дозволяє організувати навчальний процес таким чином, щоб мовознавчі знання застосовувалися безпосередньо під час виконання практичних мовних завдань. Це сприяє не лише кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, а й формуванню у студентів уміння свідомо використовувати мовні засоби у різних комунікативних ситуаціях.

Особливої актуальності ця проблема набуває у процесі підготовки майбутніх філологів, для яких важливим є не лише володіння іноземною мовою, а й розуміння її структури, закономірностей функціонування та особливостей мовних явищ. Саме тому виникає потреба у пошуку ефективних методичних підходів до інтеграції мовознавчих знань у

практичний курс англійської мови з використанням сучасних цифрових засобів навчання.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення методики викладання практичного курсу англійської мови шляхом використання цифрових інструментів для інтеграції мовознавчих знань у навчальний процес. Це, у свою чергу, сприятиме підвищенню якості мовної підготовки студентів, розвитку їхньої мовної свідомості та формуванню професійної компетентності майбутніх філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років освітній процес зазнав суттєвих змін, що пов'язані з активним впровадженням цифрових технологій та поширенням дистанційного і змішаного навчання. Ці тенденції особливо відчутні у сфері викладання іноземних мов і мовознавчих дисциплін, де виникла потреба не лише у використанні сучасних технічних засобів, а й у пошуку ефективних методичних підходів до їх застосування. У центрі уваги науковців дедалі частіше опиняється питання поєднання теоретичних мовознавчих знань із практикою мовної діяльності студентів у цифровому освітньому середовищі.

У сучасних наукових дослідженнях значна увага приділяється впливу цифрових ресурсів на формування мовної компетентності студентів. Так, у роботі Т. Чжу, Я. Чжан та Д. Ірвіна [1] розглядається вплив цифрового читання на розвиток словникового запасу та мовної компетентності студентів. Автори зазначають, що використання електронних текстів і онлайн-ресурсів розширює можливості для самостійної роботи та сприяє більш глибокому засвоєнню мовного матеріалу, зокрема лексичних і граматичних явищ. Водночас підкреслюється, що цифрові технології створюють умови для органічного поєднання теоретичних знань про мову з практикою їх використання у комунікативних ситуаціях.

Важливим напрямом сучасних досліджень є використання інноваційних технологій, зокрема мобільних застосунків та елементів доповненої реальності. У роботі Р. Тарасенка, С. Амеліної, Ю. Кажан та О. Бондаренко підкреслюється, що впровадження таких технологій у процес навчання іноземної мови сприяє підвищенню мотивації студентів, активізує їхню пізнавальну діяльність і створює умови для більш результативного засвоєння нової лексики та граматичних структур [2].

Питання використання цифрових ресурсів у навчальному процесі закладів вищої освіти розглядається також у дослідженні С. Гавриленко, С. Кашпур та Я. Сіроштан [3]. Автори звертають увагу на те, що застосування онлайн-платформ, інтерактивних вправ і мультимедійних матеріалів сприяє підвищенню ефективності навчання та розвитку мовних компетентностей студентів.

У дослідженні Т. Ганніченко аналізується досвід використання технологій змішаного навчання у викладанні англійської мови. Авторка зазначає, що поєднання традиційних методів викладання з цифровими інструментами дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, підвищує рівень їхньої самостійності та сприяє більш усвідомленому засвоєнню мовного матеріалу [4].

Окрему увагу дослідники приділяють використанню інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовної компетентності студентів. Зокрема, В. Куца розглядає можливості застосування подкастів, відеоматеріалів, онлайн-курсів і вебінарів у процесі навчання іноземної мови, підкреслюючи їхню роль у розвитку навичок аудіювання, говоріння та читання [5].

Важливим є також напрям досліджень, пов'язаний із використанням сучасних лінгвістичних ресурсів у навчанні.

Так, Т. Горохова аналізує можливості застосування корпусних технологій у навчанні мови та зазначає, що робота з мовними корпусами сприяє розвитку навичок аналізу мовних явищ і формує у студентів усвідомлене ставлення до мовної системи [6].

Крім того, у дослідженні Ю. Руднік підкреслюється, що цифрові технології створюють нові умови для формування мовної компетентності та розвитку комунікативних умінь студентів, а також сприяють інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю [7].

Отже, результати аналізу сучасних досліджень свідчать про те, що використання цифрових технологій у викладанні іноземних мов і мовознавчих дисциплін розглядається як один із перспективних напрямів модернізації освіти. Водночас питання системної інтеграції мовознавчих знань у практичний курс іноземної мови із застосуванням цифрових інструментів потребує подальшого наукового осмислення та методичного обґрунтування, що і визначає актуальність обраної теми дослідження.

Виділення частин невирішених проблем, мета і завдання. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених використанню цифрових технологій у викладанні іноземних мов, низка питань і досі потребує подальшого осмислення. Зокрема, недостатньо уваги приділено проблемі системного поєднання мовознавчих знань із практикою навчання англійської мови за допомогою цифрових інструментів. У наукових працях переважно розглядаються окремі технології або ресурси, однак питання їх комплексного використання для інтеграції теоретичного мовного матеріалу у практичний курс залишається відкритим. Практичний досвід викладання свідчить, що студенти значно краще засвоюють мовний матеріал, коли мають можливість застосовувати теоретичні знання під час виконання конкретних практичних завдань.

Потребує уточнення і методичне забезпечення такого поєднання. На практиці викладачі досить активно використовують цифрові ресурси, проте не завжди чітко визначено, яким чином вони можуть сприяти формуванню в студентів умінь аналізувати мовні явища, застосовувати мовознавчі знання під час виконання практичних завдань і розвивати навички самостійної роботи. У сучасних умовах цифровізації освіти особливого значення набуває пошук ефективних підходів, які дозволяють зробити навчання більш наочним, динамічним і водночас змістовним.

Отже, актуальним є питання використання цифрових інструментів не лише як допоміжного засобу навчання, а як дієвого способу інтеграції мовознавчих знань у практичний курс англійської мови. Це зумовлює необхідність подальшого вивчення можливостей їх застосування в освітньому процесі та узагальнення досвіду їх використання.

Мета статті – з'ясувати можливості використання цифрових інструментів як засобу інтеграції мовознавчих знань у практичний курс англійської мови, а також визначити підходи до їх доцільного застосування в освітньому процесі з урахуванням сучасних вимог до підготовки студентів. Реалізація цієї мети передбачає аналіз наукових і методичних підходів до використання цифрових технологій у навчанні, осмислення ролі мовознавчих знань у формуванні мовної компетентності студентів та узагальнення можливостей їх ефективного поєднання у практичному курсі англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасній підготовці студентів-філологів надзвичайно важливим є забезпечення тісного зв'язку між теоретичними мовознавчими знаннями та практичними навичками володіння англійською мовою. Курс «Вступ до мовознавства» дає студентам базові уявлення про будову мови, її рівні, фонетику, лексику, граматику та стилістику. Однак ці знання не повинні залишатися абстрактними теоретичними поняттями. Ефективне навчання передбачає можливість їх безпосереднього застосування у практичній діяльності, коли студенти аналізують мовні явища та використовують їх у власному мовленні. Саме тут цифрові інструменти стають важливим засобом інтеграції теорії і практики. Спостереження за навчальною діяльністю студентів показують, що використання інтерактивних цифрових ресурсів підвищує їхню зацікавленість у навчанні та сприяє більш усвідомленому засвоєнню мовного матеріалу.

Застосування цифрових технологій дозволяє організувати навчання так, щоб студент не просто запам'ятовував правила, а усвідомлено їх використовував [8]. Наприклад, після вивчення фонетики на курсі «Вступ до мовознавства» студент знайомиться з поняттями «фонема» і «звук», з аспектами вивчення мовних звуків, їх класифікацією, фонетичним членуванням

мовленнєвого потоку. На практичному курсі англійської мови він може застосувати ці знання через прослуховування та аналіз аудіозаписів на платформах Forvo або LingQ. Студенти порівнюють вимову різних звуків, визначають специфіку британської англійської та виконують завдання на відтворення правильної вимови. Цей процес допомагає не лише сформувати навички фонетичного аналізу, а й підвищує усвідомлене володіння мовою, оскільки студент бачить зв'язок між теорією та практикою.

Не менш важливою є інтеграція знань про лексику та значення слів. На курсі «Вступ до мовознавства» студенти вивчають багатозначність слів, синоніми, антоніми, колокації та семантичні поля. Для практичного застосування цих знань доцільно використовувати інтерактивні цифрові ресурси, які дозволяють працювати з мовним матеріалом у різних контекстах. Наприклад, платформи Wordwall або Ludwig дають можливість аналізувати реальні приклади вживання слів, створювати власні вправи та досліджувати особливості функціонування лексичних одиниць у мовленні. У процесі виконання таких завдань студенти формують власні приклади, порівнюють їх із автентичним уживанням і закріплюють теоретичні знання у практичній діяльності.

Використання цифрових інструментів також сприяє розвитку граматичної компетентності. Після ознайомлення з граматичними категоріями та синтаксичними структурами на теоретичному курсі студенти можуть застосовувати інтерактивні платформи для виконання практичних вправ, аналізу мовних конструкцій та самоконтролю. Наприклад, сервіси Edpuzzle або LearningApps дозволяють створювати інтерактивні завдання, у яких студенти не лише обирають правильну граматичну форму, а й пояснюють причини її використання. Такий формат роботи сприяє формуванню глибшого розуміння граматичних закономірностей і розвитку навичок аргументованого мовлення.

Особливу роль у процесі інтеграції теоретичних знань і практичних навичок відіграє робота з автентичними текстами та мультимедійними матеріалами. Студенти можуть аналізувати мовні явища у реальних комунікативних ситуаціях, застосовуючи цифрові ресурси, що забезпечують інтерактивну взаємодію та спільну діяльність. Наприклад, використання платформ Padlet, Flipgrid або Mentimeter дозволяє організувати обговорення мовних явищ, створювати спільні презентації та демонструвати результати дослідження мовних особливостей у різних контекстах. Така діяльність сприяє розвитку аналітичного мислення, комунікативних умінь і навичок роботи в команді [9].

Окремої уваги заслуговує використання інструментів для структуризації та систематизації знань. Одним із найбільш ефективних засобів у

цьому напрямі є створення інтелект-карт, які дозволяють наочно представити взаємозв'язки між мовними поняттями та сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Використовуючи онлайн-платформи, такі як MindMeister або Coggle, студенти можуть візуально структурувати інформацію, отриману на курсі «Вступ до мовознавства», і застосовувати її під час виконання практичних завдань. Наприклад, після вивчення теми «Граматичні часи» студент створює карту знань, де відображає правила використання різних часових форм, наводить приклади речень і фіксує власні спостереження щодо особливостей британської англійської. Надалі така карта може використовуватися як інструмент повторення матеріалу або підготовки до підсумкового контролю.

Важливо також звернути увагу на інтеграцію мовознавчих знань у комунікативні завдання, які передбачають активну участь студентів у навчальному процесі. Студенти можуть створювати короткі відеопрезентації або усні повідомлення, пояснюючи використання мовних конструкцій, стилістичних засобів або лексичних одиниць у різних комунікативних ситуаціях. Використання цифрових платформ дає змогу викладачеві оперативно оцінювати результати діяльності студентів, надавати рекомендації щодо вдосконалення мовлення та стимулювати подальший розвиток комунікативних навичок [10].

Практика викладання курсу «Вступ до мовознавства» у дистанційному форматі свідчить, що найбільш ефективними є ті методичні рішення, які передбачають чітку структуризацію навчального матеріалу, послідовність подання тем і можливість самостійного опрацювання знань студентами.

За таким принципом організовано дистанційні курси на платформі Moodle, що використовуються у навчальному процесі. Навчальний матеріал подається поетапно, логічно й системно, а кожен теоретичний блок супроводжується практичними завданнями для перевірки розуміння та формування відповідних мовних умінь. У цьому контексті цифрові інструменти виконують не лише допоміжну, а й організаційну функцію, забезпечуючи безперервність навчального процесу, можливість швидкого зворотного зв'язку та підтримку індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Узагальнюючи наведене, можна зробити висновок, що ефективність навчання значною мірою залежить від системного використання цифрових ресурсів, які дозволяють поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю студентів. Такий підхід сприяє формуванню усвідомленої мовної компетентності, розвитку аналітичного мислення та підвищенню мотивації до навчання. З огляду на це доцільно представити узагальнену

модель інтеграції мовознавчих знань і практичних завдань у межах дистанційного курсу, що реалізується на платформі Moodle. Представлена нижче таблиця (табл. 1) демонструє конкретні приклади використання цифрових інструментів під час вивчення різних мовних рівнів і може бути використана як практичний орієнтир для викладачів-філологів у процесі організації навчальної діяльності студентів.

Таблиця 1

Інтеграція теоретичних знань із курсу «Вступ до мовознавства» у практичну діяльність студентів засобами цифрових освітніх ресурсів

Тема/знання з мовознавства	**Як використовується на практичному курсі англійської мови**	**Цифрові інструменти та ресурси**	**Приклад завдання**
Фонетика: фонеми, звукова система	Аналіз особливостей вимови, розвиток навичок фонетичного слуху	Moodle, Forvo, YouGlish, British National Corpus (BNC)	Студенти знаходять слово *schedule* у YouGlish, прослуховують різні варіанти британської вимови, визначають наголос і записують власний аудіофайл у Moodle із коротким коментарем щодо артикуляції звуків
Лексика: багатозначність, синонімія, колокації	Формування лексичної компетентності через аналіз контекстів уживання слів	Wordwall, BNC, Ludwig.guru, LingQ	Студенти досліджують слово *sustainable* у корпусі BNC, визначають типові словосполучення (*sustainable development*, *sustainable energy*), створюють власні приклади речень і обговорюють їх у форумі Moodle

Тема/знання з мовознавства	Як використовується на практичному курсі англійської мови	Цифрові інструменти та ресурси	Приклад завдання
Граматика: часові форми, синтаксичні структури	Усвідомлення граматичних закономірностей і їх використання у мовленні	Edpuzzle, LearningApps, навчальна платформа Cambridge English	Після перегляду відео в Edpuzzle студенти визначають, чому вжито форму Present Perfect Continuous у реченні, і формулюють власне пояснення правила
Словникові ресурси та корпуси	Робота з автентичними текстами, аналіз реального функціонування мовних одиниць у різних стилях мовлення	British National Corpus, Cambridge University Press онлайн-словники, AntConc	Студенти досліджують уживання слова *challenge* у різних жанрах (науковий, публіцистичний, розмовний стиль), визначають типові колокації (*face a challenge, overcome a challenge*) та роблять коротку презентацію результатів
Мовна система і комунікативні функції	Розвиток умінь аргументовано висловлювати думку та брати участь у дискусії	Padlet, Flipgrid, Mentimeter	Студенти створюють коротке відеоповідомлення про роль англійської мови в міжнародному спілкуванні та отримують коментарі одногрупників

Тема/знання з мовознавства	Як використовується на практичному курсі англійської мови	Цифрові інструменти та ресурси	Приклад завдання
Робота з науковими джерелами	Формування навичок академічного читання та аналізу інформації	Google Scholar, JSTOR, ResearchGate, Academia.edu	Студенти знаходять наукову статтю з теми «phoneme» у Google Scholar, визначають основні поняття та коротко презентують результати аналізу
Рефлексія та самооцінювання результатів навчання	Усвідомлення власного прогресу, розвиток навчальної автономії	Google Forms, форум і журнал оцінювання у Moodle	Студенти заповнюють коротку анкету самооцінювання після завершення теми та описують труднощі, з якими вони зіткнулися під час виконання завдань

Джерело: складено автором на основі аналізу джерел [7–10].

Наведені приклади засвідчують, що використання цифрових інструментів сприяє ефективному поєднанню теоретичних знань і практичних умінь студентів. Системне використання цифрових освітніх ресурсів сприяє підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню усвідомленої мовної компетентності студентів. Важливо, що цифрові інструменти в цьому контексті виступають не лише технічними засобами, а й педагогічним середовищем, яке забезпечує активну взаємодію студентів із навчальним матеріалом, розвиток їхніх аналітичних умінь і здатність застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу визначити широкі можливості використання цифрових інструментів як ефективного засобу інтеграції мовознавчих знань у практичний курс англійської мови. Узагальнення сучасних наукових і методичних підходів переконує, що поєднання теоретичних положень мовознавства з практичною мовною діяльністю студентів є важливою умовою формування повноцінної мовної компетентності. У цьому контексті цифрові технології виступають не лише допоміжним засобом навчання, а й середовищем організації освітнього

процесу, яке забезпечує системність роботи, доступ до автентичних матеріалів та можливість постійної взаємодії між викладачем і студентами.

Важливо зазначити, що використання цифрових ресурсів у навчанні позитивно впливає на активність студентів, підвищує їхню зацікавленість у вивченні англійської мови та допомагає краще усвідомити практичну цінність мовознавчих знань. Практика показує, що виконання інтерактивних завдань із застосуванням цифрових інструментів сприяє розвитку аналітичних умінь, уміння працювати з інформацією, здійснювати мовний аналіз і використовувати мовні засоби відповідно до конкретної комунікативної ситуації. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до підготовки студентів-філологів, які мають не лише володіти теоретичними знаннями, а й уміти застосовувати їх у навчальній та професійній діяльності.

Отже, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що інтеграція мовознавчих знань у практичний курс англійської мови з використанням цифрових інструментів є дієвим і перспективним напрямом удосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти. Перспективи подальших досліджень доцільно пов’язати з розробленням конкретних методичних моделей використання цифрових технологій у викладанні мовних дисциплін та з аналізом їхнього впливу на якість підготовки майбутніх фахівців.

Література:

1. Zhu T., Zhang Y., Irwin D. Second and foreign language vocabulary learning through digital reading: a meta-analysis. *Education and Information Technologies*. 2023. 29(4). P. 1–33. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11969-1

2. Tarasenko R., Amelina S., Kazhan Y., Bondarenko O. The use of AR elements in the study of foreign languages at the university. *CEUR Workshop Proceedings.* 2020. 2731. P. 129–142. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.09161

3. Гавриленко С., Кашпур С., Сіроштан Я. Цифрові технології у викладанні іноземної мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Т. Шевченка.* 2025. Т. 188. № 32. С. 144–149. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.253224

4. Ганніченко Т. Технології змішаного навчання у викладанні англійської мови в умовах сучасної України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 220. С. 151–156. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-151-156

5. Куца В. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземної мови у ВНЗ: переваги та виклики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2023. № 209. С. 227–232. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-227-232

6. Горохова Т. О. Сучасні корпусні технології в навчанні української мови як іноземної. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 1. С. 61–66. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-10

7. Руднік Ю. В. The use of augmented reality and virtual reality technologies in teaching foreign languages. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 1(40). С. 165–183. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.110

8. Марусич О. О., Чевичелова О. О., Мокляк О. І. Переваги використання сучасних технологічних інструментів у філологічній освіті: від теорії до практики. *Вісник науки та освіти. (Серія «Філологія»)*. 2025. № 5(35). С. 582–595. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-582-595

9. Глущук С. В., Маланюк М. І. Застосування інформаційних цифрових інструментів на заняттях з дисциплін мовознавчого циклу та наукового гуртка в закладі вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 81, Т. 2. С. 167–170. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.2.33

10. Бесараб О. М. Використання цифрових технологій у навчанні іноземній мові та перекладу на факультетах гуманітарного напряму. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 40, Т. 1. С. 198–202. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.31

References:

1. Zhu, T., Zhang, Y., Irwin, D. (2023). Second and foreign language vocabulary learning through digital reading: a meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 29(4), 1–33. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11969-1 [in English].

2. Tarasenko, R., Amelina, S., Kazhan, Y., Bondarenko, O. (2020). The use of AR elements in the study of foreign languages at the university. *CEUR Workshop Proceedings*, 2731, 129–142. https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.09161 [in English].

3. Havrylenko, S., Kashpur, S., Siroshtan, Y. (2025). Tsifrovi tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy [Digital technologies in foreign language]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi koliehium» imeni T. T. Shevchenka – Bulletin of the T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»*, 188(32), 144–149. https://doi.org/10.58407/visnik.253224 [in Ukrainian].

4. Hannichenko, T. (2025). Tekhnolohii zmyshanoho navchannia u vykladanni anhliiskoi movy v umovakh suchasnoi Ukrainy [Blended learning technologies in English language teaching in contemporary Ukraine]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*, 220, 151–156. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-151-156 [in Ukrainian].

5. Kutsa, V. A. (2023). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy u VNZ: perevahy ta vyklyky [Use of information and communication technologies in teaching foreign lange at universities: benefits and challenges]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*, 209, 227–232. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-227-232 [in Ukrainian].

6. Horokhova, T. O. (2025). Suchasni korpusni tekhnolohii v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Modern corpus technologies in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional and Applied Didactics*, (1), 61–66. https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-10 [in Ukrainian].

7. Rudnik, Y. V. (2023). The use of augmented reality and virtual reality technologies in teaching foreign languages. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educological discourse*, 1(40), 165–183. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.110 [in English].

8. Marusych, O. O., Chevychelova, O. O., Mokliak, O. I. (2025). Perevahy vykorystannia suchasnykh tekhnolohichnykh instrumentiv u filolohichnii osviti: vid teorii do praktyky [Advantages of Using Modern Technological Tools in Philological Education: from Theory to Practice]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 5(35), 582–595. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-582-595 [in Ukrainian].

9. Hlushchuk, S. V., Malanyuk, M. I. (2025). Zastosuvannia informatsiinykh tsyfrovykh instrumentiv na zaniattiakh z dyscyplin movoznavchoho tsyklu ta naukovoho hurtka v zakladi vyshchoi osvity [Application of information digital tools in classes of the linguistic block of disciplines and scientific circle in a higher educational institution]. *Innovatsiina pedahohika –Innovative Pedagogy*, 81(2), 167–170. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.2.33 [in Ukrainian].

10. Besarab, O. M. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u navchanni inozemnii movi ta perekladu na fakultetakh humanitarnoho napriamu [Use of digital technologies in foreign language teaching and translation at humanitarian faculties]. *Zakarpatski filolohichni studii –Transcarpathian Philological Studies*, 40(1), 198–202. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.31 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’373:351.077

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1505-1516

Чорний Ігор Віталійович доктор філологічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних дисциплін та українознавства, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-6079-1746

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ МОВИ ДІЛОВИХ ДОКУМЕНТІВ У СУЧАСНОМУ АДМІНІСТРАТИВНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. У статті здійснено аналіз лексико-семантичної організації мови ділових документів у сучасному адміністративному дискурсі з урахуванням нормативного, функціонального та комунікативного аспектів. Обґрунтовано, що офіційно-діловий стиль визначає специфіку добору мовних засобів, яка полягає в їхній уніфікованості, відтворюваності та функціональній закріпленості, що забезпечує стандартизований характер інституційної комунікації. Встановлено, що домінування письмової форми реалізації ділового мовлення зумовлює пріоритет документної фіксації інформації, а відповідність нормативним вимогам є визначальною умовою надання тексту статусу документа. З’ясовано, що лексико-семантична система ділових текстів характеризується орієнтацією на семантичну однорідність і мінімізацію варіативності, що унеможливлює неоднозначність тлумачення. Акцентовано увагу на ролі термінологічних одиниць, які функціонують у чітко визначених контекстах і формують регулятивний потенціал адміністративного дискурсу. Водночас доведено, що сучасні тенденції розвитку ділового мовлення пов’язані з розширенням лексичного ресурсу за рахунок нових номінацій, інтеграція яких відбувається без порушення системної цілісності. Проаналізовано вплив нормативно-правових актів і стандартів документування на мовну організацію текстів, зокрема уніфікацію реквізитної структури, змістового наповнення та мовного оформлення. Визначено, що нормативне регулювання забезпечує узгодженість між формальними та семантичними параметрами документів, сприяє їхній цілісності та підвищує ефективність управлінської комунікації. Доведено, що структурно-семантична організація ділових текстів базується на ієрархії понять і чіткому розмежуванні композиційних частин, що забезпечує послідовність викладу та прагматичну спрямованість. Окрему увагу приділено особливостям мовної реалізації управлінських інтенцій,

зокрема використанню клішованих конструкцій і дієслівних форм, що відображають статус суб'єктів комунікації. Розкрито специфіку функціонування термінології та інтернаціоналізмів, а також окреслено проблеми порушення мовних норм, зокрема явища тавтології.

Ключові слова: ділове мовлення, офіційно-діловий стиль, лексико-семантична організація, стандартизація, адміністративний дискурс, документування, електронний документообіг.

Chornyi Igor Vitaliyovich Doctor of Philology Sciences, Professor, Professor of the Department of Humanitarian Disciplines and Ukrainian Studies, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-6079-1746

LEXICAL AND SEMANTIC ORGANIZATION OF THE LANGUAGE OF BUSINESS DOCUMENTS IN CONTEMPORARY ADMINISTRATIVE DISCOURSE

Abstract. The article presents an analysis of the lexical-semantic organization of the language of business documents within contemporary administrative discourse, taking into account normative, functional, and communicative aspects. It is substantiated that the official-business style determines the specificity of the selection of linguistic means, which consists in their uniformity, reproducibility, and functional fixation, thereby ensuring the standardized nature of institutional communication. It is established that the predominance of the written form of business communication determines the priority of documentary fixation of information, while compliance with normative requirements constitutes a decisive condition for granting a text the status of a document. It is further clarified that the lexical-semantic system of business texts is characterized by an orientation toward semantic homogeneity and the minimization of variability, which precludes ambiguity of interpretation. Particular attention is paid to the role of terminological units, which function within clearly defined contexts and form the regulatory potential of administrative discourse. At the same time, it is demonstrated that contemporary trends in the development of business communication are associated with the expansion of lexical resources through new nominations, the integration of which occurs without violating systemic integrity. The influence of legal acts and documentation standards on the linguistic organization of texts is analyzed, in particular the unification of requisitional structure, content, and linguistic form. It is determined that normative regulation ensures consistency between the formal and semantic parameters of documents, contributes to their integrity, and

enhances the effectiveness of managerial communication. It is proven that the structural-semantic organization of business texts is based on a hierarchy of concepts and a clear differentiation of compositional parts, which ensures coherence of presentation and pragmatic orientation. Special attention is given to the peculiarities of the linguistic realization of managerial intentions, in particular the use of clichéd constructions and verb forms reflecting the status of communication participants. The specificity of the functioning of terminology and internationalisms is revealed, and the problems of violating language norms, in particular the phenomenon of tautology, are outlined.

Keywords: business communication, official-business style, lexical-semantic organization, standardization, administrative discourse, documentation, electronic document management.

Постановка проблеми. Офіційно-ділова комунікація є важливою формою мовної взаємодії в адміністративній сфері. Її реалізація безпосередньо пов'язана з функціонуванням ділових документів. Саме через документ фіксується управлінська інформація, оформлюються службові відносини, регулюється інституційна взаємодія. Текст документа має бути точним, стандартизованим і змістово чітким. Такі вимоги зумовлюють особливу роль лексико-семантичної організації мовного матеріалу. Добір слів, їх семантична співвіднесеність і нормативна доречність впливають на однозначність змісту та правильність сприйняття документа. Порушення лексичних норм, уживання семантично неточних одиниць або стилістично невиправданих засобів знижують якість документного тексту. Унаслідок цього ускладнюється реалізація його комунікативної та регулятивної функцій. За таких умов дослідження лексико-семантичної організації мови ділових документів у сучасному адміністративному дискурсі є актуальним і науково значущим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема мови ділових документів розглядається переважно вибірково – через призму офіційно-ділової комунікації, стилістики тексту та мовної правильності. Насамперед Н. Ковальська та О. Ковальова розглядають офіційно-ділову комунікацію як комплексний процес, окреслюючи її основні ознаки, функції та комунікативні характеристики [1]. О. Пасічна зосереджує увагу на лінгвостилістичних особливостях офіційно-ділових текстів [2]. Т.Сукаленко та Н. Ладиняк аналізують службове листування як форму сучасної ділової комунікації та виокремлюють його структурно-мовні особливості в межах офіційно-ділового дискурсу [3]. Л. Динікова досліджує культуру мови у сучасному діловому спілкуванні [4]. Н. Шульська, Р. Зінчук та Л. Громик характеризують помилконебезпечні лексичні явища в писемній діловій

комунікації [5]. Отже, аналіз джерел показує, що мова ділових документів вимагає чіткої лексико-семантичної організації для забезпечення зрозумілості та ефективності адміністративного дискурсу, однак питання її особливостей потребують подальшого дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз лексико-семантичної організації мови ділових документів у сучасному адміністративному дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Офіційно-діловий стиль визначає специфіку добору мовних і мовленнєвих засобів у межах інституційної комунікації, що проявляється в їхній уніфікованості, відтворюваності та функціональній закріпленості за певними сферами використання. Відповідно комунікація реалізується переважно у письмовій формі, що зумовлює домінування документної фіксації інформації. Офіційні тексти набувають статусу документів за умови відповідності встановленим нормам, що регламентують їхню структуру та зміст [1, с. 220].

Відтак функціонування лексико-семантичної системи у діловому мовленні виявляє чітку орієнтацію на стандартизацію значень і обмеження варіативності. Словниковий склад підпорядковується принципу семантичної однорідності, що унеможливлює подвійне тлумачення. При цьому вживання термінологічних одиниць відбувається у строго визначених контекстах, що підсилює регулятивний характер комунікації. Подібна впорядкованість сприяє формуванню стабільного мовного середовища адміністративного дискурсу.

З огляду на практичну значущість функціонування мови документів ділові взаємовідносини між різними суб'єктами, включаючи роботодавців і працівників, організації та держави, відображаються у документах, які фіксують юридично важливі дії та домовленості. Рівень формалізації таких текстів зростає залежно від сфери застосування, що обумовлює необхідність дотримання чітко визначених вимог до їх укладання. Відповідно процес створення документів передбачає врахування змістових, структурних і мовних параметрів, що забезпечують їхню відповідність нормативним стандартам [3, с. 115].

Поряд із цим актуалізація сучасного адміністративного дискурсу супроводжується розширенням лексичного ресурсу за рахунок нових термінологічних одиниць.

Наведене оновлення відбувається у рамках збереження загальної системності, що дозволяє інтегрувати нові елементи без порушення структурної цілісності. Тому поєднання традиційних мовних моделей із новітніми номінаціями формує адаптивний механізм мовної організації документів.

Зауважимо, що структурно-семантична організація ділових текстів передбачає чітку ієрархію понять, у межах якої кожна лексична одиниця виконує визначену функцію. Значення слів узгоджуються з комунікативною метою документа, що підсилює його прагматичну спрямованість. Унаслідок цього взаємозв'язок між лексичними компонентами формує раціональну завершеність тексту та забезпечує його цілісність. Представлені закономірності є важливими у сфері дипломатичної комунікації, де укладання документів відповідно до міжнародних норм є пріоритетним, оскільки такі тексти репрезентують інтереси держави на зовнішньому рівні. Точність формулювань і відповідність усталеним стандартам визначають ефективність комунікації у міждержавній взаємодії [3, с. 115].

Узагальнюючи викладене сучасні тенденції розвитку ділового мовлення засвідчують посилення вимог до семантичної прозорості текстів. Лексичні одиниці добираються з урахуванням їхньої функціональної доцільності та здатності точно відображати зміст. Відповідно формується мовна модель, що поєднує нормативність і адаптивність до змін в адміністративному середовищі. Водночас посилення вимог до семантичної визначеності текстів закономірно зумовлює потребу в чіткій нормативній регламентації їх оформлення, що знаходить відображення у відповідних стандартах документування.

У цьому нормативному вимірі стандарт ДСТУ 4163:2020 «Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлення документів» [6] визначає нормативні засади оформлення управлінських текстів в офіційно-діловій комунікації. Його дія охоплює організаційно-розпорядчі документи незалежно від форми носія інформації, що забезпечує універсальність застосування. Зокрема до сфери регламентації віднесено організаційні, розпорядчі та інформаційно-аналітичні документи, які створюються у процесі діяльності різних інституцій, включаючи державні органи та інші юридичні особи, незалежно від масштабу їх функціонування та форми власності. Встановлені положення визначають склад реквізитів, вимоги до їх змістового наповнення та розміщення, а також параметри оформлення і виготовлення документів, що забезпечує їхню уніфікованість.

Мовна організація документів у стандарті передбачає узгодженість між формальними елементами та лексичним наповненням. Відтак відбір мовних одиниць здійснюється з урахуванням їхньої функціональної доцільності, що сприяє усуненню надлишкової варіативності. Текст вибудовується як цілісна система, де кожен компонент співвідноситься з визначеною комунікативною метою. Функціонування лексико-семантичних засобів у цьому контексті демонструє орієнтацію на точність і нормативність, що

зумовлює використання стандартизованих мовних конструкцій. Семантична визначеність одиниць забезпечує однозначне трактування змісту, що має принципове значення для управлінської діяльності. Водночас слід зауважити, що структурна впорядкованість тексту сприяє оптимізації процесу сприйняття інформації.

З позицій інституційного регулювання правила організації діловодства та архівного зберігання документів [7] регламентують створення та обіг службових документів у різних установах. Вони встановлюють єдині механізми до оформлення управлінської документації, а також визначають порядок її систематизації та зберігання. Дія цих правил поширюється на державні органи, органи місцевого самоврядування, підприємства та інші установи незалежно від форми власності, що забезпечує цілісність простору обміну документами.

За такої нормативної уніфікації актуалізується впорядкування термінологічного апарату, що сприяє підвищенню рівня стандартизації ділового мовлення. Лексичні одиниці функціонують у чітко визначених значеннях, що мінімізує ризики неоднозначного тлумачення. Унаслідок цього наведена організація забезпечує стабільність комунікативних процесів і підвищує ефективність документної взаємодії. Як наслідок зазначених процесів системність ділового мовлення проявляється у взаємозв'язку між реквізитною структурою документа та його змістовим наповненням. Кожен елемент тексту виконує визначену роль у передачі інформації, що формує раціональну послідовність викладу. Відтак досягається цілісність тексту як інструменту адміністративної комунікації. З урахуванням цього нормативне регулювання процесів документування та архівного зберігання забезпечує уніфікацію підходів до роботи з інформацією, що має довготривале значення. Дотримання встановлених вимог підвищує рівень організованості діловодства та сприяє ефективному функціонуванню адміністративних структур.

Конкретизацією означених підходів є те, що нормативний акт Міністерства юстиції України від 18.06.2015 № 1000/5 [7] визначає уніфіковані вимоги до організації діловодства та архівного зберігання документів у різних інституційних середовищах. Його положення регламентують створення, оформлення та функціонування управлінських текстів, що забезпечує впорядкованість документних процесів у межах державних органів та інших установ. Визначені правила встановлюють стандарти текстової організації документів, орієнтовані на досягнення чіткості та інформативності викладу.

Мовна реалізація цих вимог демонструє, що текст управлінського документа формується з урахуванням нормативних мовних стандартів, які

охоплюють орфографічний, лексичний, морфологічний, синтаксичний та стилістичний рівні. Водночас зміст викладу узгоджується із заголовком і відображає причини створення документа та його функціональне призначення. При цьому структура передбачає наявність аргументації, висновків і пропозицій, що забезпечує завершеність комунікативного акту. Наведена організація сприяє послідовному розгортанню змісту [7].

Узагальнюючи викладене лексико-семантична структура ділового тексту реалізується через добір одиниць із чітко окресленим значенням, що забезпечує однозначність інтерпретації. Наприклад, уживання таких конструкцій, як «відповідно до наказу», «на підставі викладеного», «з метою забезпечення», «у встановленому порядку», демонструє тенденцію до стандартизації мовлення. Значення слів стабілізуються в межах певних контекстів, що підсилює нормативний характер комунікації, що у підсумку уможливлює узгодженість між змістом і формою документа. На рівні внутрішньої організації викладу семантична впорядкованість тексту підтримується чітким розмежуванням його композиційних частин, що включають вступ, обґрунтування та підсумкові положення. Уживання мовних моделей, наприклад, «враховуючи викладене», «з огляду на зазначене», «підлягає виконанню» сприяє формуванню завершеності. Кожен елемент тексту виконує функцію передачі конкретного змісту, що підсилює прагматичну спрямованість документа. Натомість у контексті реалізації управлінських інтенцій мовна реалізація управлінських дій у розпорядчих документах визначається формою викладу, що залежить від типу інституційної організації. Наприклад, використання дієслівних форм «наказую», «зобов'язую», «постановляє», «вирішує», «просимо», «вважаємо» відображає статус комуніканта та характер взаємодії. При цьому представлена варіативність форм зберігає нормативну визначеність і забезпечує адекватність комунікативного наміру.

З урахуванням лексичного наповнення текстів у мовленні ділових документів активно функціонують термінологічні одиниці та інтернаціоналізми, що забезпечують точність і уніфікованість номінації. Використання іншомовних слів обґрунтовується відсутністю адекватних українських відповідників, що сприяє збереженню змістової визначеності.

Паралельне вживання національного та запозиченого варіантів у межах одного тексту порушує принцип однозначності, унаслідок чого така практика вважається недоцільною [2, с. 187-188].

Відтак лексико-семантична організація ділового мовлення орієнтується на чітке розмежування термінів і загальновживаної лексики, що забезпечує стабільність значень. Уживання конструкцій, наприклад, «імплементація положень», «координація діяльності», «регламентація процедур»,

відображає прагнення до точного відтворення управлінських процесів. Відповідно семантична узгодженість таких одиниць формує передбачувану модель тексту, у межах якої кожен елемент виконує визначену функцію.

В умовах цифровізації управлінської діяльності документування управлінської інформації реалізується переважно в електронній формі із застосуванням кваліфікованих засобів електронної ідентифікації. Використання електронного підпису, електронної печатки та позначки часу забезпечує юридичну значущість документів і підтверджує їхню автентичність [8]. У зв'язку з цим мовна репрезентація електронних документів зберігає ознаки традиційного ділового стилю, проте адаптується до цифрового середовища. У текстах з'являються формулювання: «накладено електронний підпис», «засвідчено кваліфікованою печаткою», «зареєстровано в системі», що відображає нові комунікативні умови. Семантична структура таких одиниць інтегрується у загальну систему ділового мовлення без порушення її нормативності.

Переважання електронної форми документування не виключає використання паперових носіїв у випадках, визначених законодавством. Водночас обмеження пов'язані з необхідністю захисту інформації або неможливістю використання електронного документа як оригіналу.

Встановлені умови регламентують сферу застосування різних форм документування, що забезпечує їх функціональну доцільність [8].

З урахуванням диференціації документних потоків організація діловодства щодо документів з обмеженим доступом, а також матеріалів за зверненнями громадян і запитами на публічну інформацію регламентується спеціалізованими нормативно-правовими актами. Застосування загальних вимог інструктивних документів поширюється на ці види діяльності лише у тій частині, що не врегульована окремими положеннями, що забезпечує узгодженість процедур роботи з інформацією [8]. Відтак функціонування мовних засобів орієнтується на збереження точності формулювань і чіткість семантичних меж. Наприклад, використання конструкцій «інформація з обмеженим доступом», «відповідь на запит», «розгляд звернення» демонструє усталеність лексичних моделей. Значення таких одиниць закріплюється у нормативному контексті, що унеможливлює довільне тлумачення. Взаємодія термінів і клішованих форм сприяє впорядкованості тексту.

Культура професійного письма посідає важливе місце у формуванні якісного ділового мовлення, охоплюючи різні типи документів, зокрема звіти, довідки, інструкції та протоколи. Дотримання принципів точності та стандартизації визначає ефективність створення таких текстів. Вимоги до оформлення передбачають уніфікацію форм, чітку структуризацію та коректне використання мовних засобів, що забезпечує належний рівень

комунікації [4, с. 31]. З огляду на це лексико-семантична система ділових текстів у цьому аспекті відзначається прагненням до усунення неоднозначності та надлишковості. Наприклад, використання словосполучень «скласти звіт», «підготувати аналітичну довідку», «укласти угоду», «оформити протокол» відображає функціональну спрямованість мовлення. У цьому зв'язку стилістична коректність викладу визначає юридичну значущість документа, оскільки навіть незначні відхилення можуть вплинути на зміст. Уживання нормативних мовних моделей забезпечує точність передачі інформації та зменшує ризик її хибного трактування. У результаті досягається відповідність тексту встановленим стандартам.

Водночас аналіз практики документування показує, що лексичний рівень мовної культури документів, що функціонують у системі органів державної влади, відображає наявність стандартних відхилень від нормативних вимог. Виявлені порушення охоплюють передусім невмотивовану тавтологію, яка виникає внаслідок недостатнього контролю за мовним оформленням тексту та свідчить про зниження рівня мовної компетентності. Подібні явища фіксуються у писемному діловому мовленні досить регулярно, що ускладнює досягнення семантичної точності [5, с. 93].

У підсумку зазначеного удосконалення лексичного рівня ділового мовлення передбачає впровадження мовних стандартів і підвищення уваги до семантичної точності. Чітке дотримання норм сприяє формуванню ефективного адміністративного дискурсу, у межах якого кожен елемент виконує визначену функцію.

Також у ході дослідження доцільним є звернення до практичного аспекту проблеми. Наприклад, зразок заяви, поданий на платформі https://adminprocedure.org.ua/pages/5 [9], демонструє високий рівень стандартизації лексико-семантичної організації ділового тексту в адміністративному дискурсі. Насамперед простежується чітка уніфікація мовних засобів, що реалізується через використання усталених формулювань («заява», «заявник», «представник», «спосіб отримання результату»), які забезпечують однозначність інтерпретації змісту та виключають варіативність тлумачення. При цьому структура документа відображає ієрархічну впорядкованість інформації: реквізити, ідентифікаційні дані, зміст вимоги та додатки функціонально розмежовані, що відповідає принципу семантичної сегментації тексту. Наведене сприяє чіткому розподілу комунікативних ролей і підвищує ефективність сприйняття інформації. Водночас характерною ознакою є поєднання номінативних конструкцій із клішованими мовними моделями, що формують стандартизовану дискурсивну основу. Використання інфінітивних і безособових форм («видати», «надіслати», «зазначається») підкреслює нейтральність і безсуб'єктність

викладу, що є стандартним для офіційно-ділового стилю. Своєю чергою, аналіз зразка відмовного адміністративного акта, що теж поданий на платформі https://adminprocedure.org.ua/pages/5 [9] відображає чітко регламентовану лексико-семантичну організацію ділового мовлення, зумовлену його правовою природою. Відтак структура тексту демонструє послідовну ієрархію змістових блоків (вступна, мотивувальна, резолютивна та заключна частини), що забезпечує впорядкованість викладу та поетапне розгортання інформації. У цьому контексті лексичне наповнення акта характеризується високим ступенем стандартизації: використання формулювань «розглянула заяву», «встановлено», «враховуючи зазначене», «керуючись статтями», «відмовити у задоволенні» формує стандартну дискурсивну основу, яка забезпечує однозначність і нормативність тлумачення.

Водночас домінування безособових і віддієслівних конструкцій підсилює об'єктивований характер викладу та усуває індивідуалізацію мовлення. Особливістю є чітка семантична диференціація частин тексту: у мотивувальній частині реалізується причинно-наслідкова логіка через деталізацію фактичних обставин і правову аргументацію, натомість резолютивна частина концентрує імперативне рішення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи проведене дослідження, можна констатувати, що лексико-семантична організація мови ділових документів у сучасному адміністративному дискурсі характеризується високим рівнем стандартизації та нормативності, що забезпечує однозначність тлумачення змісту і стабільність комунікативних процесів. Так, домінування офіційно-ділового стилю зумовлює використання уніфікованих мовних засобів, суворе регламентування структури текстів та ієрархічну впорядкованість лексичних одиниць, що підсилює прагматичну спрямованість документів і забезпечує точність відображення управлінських дій. Водночас спостерігається інтеграція нових термінологічних одиниць і адаптація до електронного середовища, що дозволяє зберегти структурну цілісність і нормативну визначеність при розширенні лексичного ресурсу. Своєю чергою, нормативні акти та стандарти, зокрема ДСТУ 4163:2020 і відповідні правила Міністерства юстиції України, забезпечують уніфікацію реквізитів, форм і змістового наповнення документів, що підвищує ефективність адміністративної комунікації та гарантує юридичну значущість. Аналіз практичних зразків, включно з адміністративними заявами та відмовними актами, демонструє чітке застосування стандартних мовних моделей, семантичну диференціацію частин тексту та поєднання номінативних і клішованих конструкцій, що забезпечує завершеність викладу, усунення варіативності й адаптацію до цифрового документообігу.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі адаптації лексико-семантичної організації ділових документів до цифрового середовища, вивченні впливу міжкультурної комунікації на стандартизацію термінології та розробці рекомендацій щодо підвищення семантичної точності та ефективності адміністративного дискурсу.

Література:

1. Ковальська Н. В., Ковальова О. Б. Офіційно-ділова комунікація як комплексний та багатоплановий процес: ознаки та характеристика. Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2018. № 18. С. 215-222. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vmdu_2018_18_32

2. Пасічна О. В. Лінгвостилістичні особливості офіційно-ділових текстів», Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2017. Вип. 17. С. 181-191. DOI: https://doi.org/10.31812/filstd.v17i0.143

3. Сукаленко Т., Ладиняк Н. Службове листування як форма сучасної ділової комунікації. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 34, том 5. С. 114-118. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-17

4. Динікова Л. Ш. Культура мови у сучасному діловому спілкуванні. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2025. Том 36(75) № 6. Частина 1. С. 28-32. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.6.1/05

5. Шульська Н. М., Зінчук Р. С., Громик Л. І. Помилконебезпечні лексичні явища в писемній діловій комунікації. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. 2025. Том 36(75) № 1. С. 89-95. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/15

6. ДСТУ 4163:2020 “Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлення документів”. URL: https://document.vobu.ua/doc/6310

7. Про затвердження Правил організації діловодства та архівного зберігання документів у державних органах, органах місцевого самоврядування, на підприємствах, в установах і організаціях: Наказ Міністерства юстиції України; Правила, Журнал, Форма типового документа, Звіт, Перелік, Картка, Порядок, Акт, Опис, Справа, Замовлення, Заява, Список, Реєстр, Паспорт, Довідка, Зразок, Витяг, План від 18.06.2015 № 1000/5. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0736-15#Text

8. Деякі питання документування управлінської діяльності: Постанова Кабінету Міністрів України; Інструкція, Форма типового документа, Журнал, Правила, Бланк, Інформація, Акт, Опис, Регламент, Перелік від 17.01.2018 № 55. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-2018-%D0%BF#Text

9. Зразки документів. URL: https://adminprocedure.org.ua/pages/5

References:

1. Kovalska, N. V., & Kovalova, O. B. (2018). Ofitsiino-dilova komunikatsiia yak kompleksnyi ta bahatoplanovyi protses: oznaky ta kharakterystyka [Official-business communication as a complex and multifaceted process: features and characteristics]. Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia, 18, 215-222.

Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vmdu_2018_18_32 [in Ukrainian].

2. Pasichna, O. V. (2017). Linhvostylistychni osoblyvosti ofitsiino-dilovykh tekstiv [Linguostylistic features of official-business texts]. Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 17, 181-191. https://doi.org/10.31812/filstd.v17i0.143 [in Ukrainian].

3. Sukalenko, T., & Ladyniak, N. (2020). Sluzhbove lystuvannia yak forma suchasnoi dilovoi komunikatsii [Business correspondence as a form of modern business communication]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 34(5), 114-118. https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-17 [in Ukrainian].

4. Dinikova, L. Sh. (2025). Kultura movy u suchasnomu dilovomu spilkuvanni [Language culture in modern business communication]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka, 36(75) № 6, Part 1, 28-32. https://doi.org/10.32782/ 2710-4656/2025.6.1/05 [in Ukrainian].

5. Shulska, N. M., Zinchuk, R. S., & Hromyk, L. I. (2025). Pomylkonebezpechni leksychni iavyscha v pysemnii dilovii komunikatsii [Error-prone lexical phenomena in written business communication]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho, 36(75) № 1, 89-95. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/15 [in Ukrainian].

6. DSTU 4163:2020. Unifikovana systema orhanizatsiino-rozporyadchoi dokumentatsii. Vymohy do oformlennia dokumentiv [Unified system of organizational and administrative documentation. Requirements for document formatting]. Retrieved from https://document.vobu.ua/doc/6310 [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Pravyl orhanizatsii dilovodstva ta arkhivnoho zberihannia dokumentiv u derzhavnykh orhanakh, orhanakh mistsevoho samovriaduvannia, na pidpryiemstvakh, v ustanovakh i orhanizatsiiakh: Nakaz Ministerstva justytsii Ukrainy vid 18.06.2015 № 1000/5 [On approval of rules for record-keeping and archival storage of documents in state bodies, local governments, enterprises, institutions, and organizations: Order of the Ministry of Justice of Ukraine]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0736-15#Text [in Ukrainian].

8. Deiaki pytannia dokumentuvannia upravlinskoi diialnosti: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17.01.2018 № 55 [Some issues of management activity documentation: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

9. Zrazky dokumentiv [Document samples]. Retrieved from https://adminprocedure.org.ua/pages/5 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’37:81’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1517-1529

Юлдашева Людмила Петрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, компаративістики і грінченкознавства Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-6561-8827

БІНАРНІ ОПОЗИЦІЇ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ МЕХАНІЗМ СТРУКТУРУВАННЯ МОВИ, МИСЛЕННЯ ТА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Анотація. У статті здійснено комплексне осмислення бінарних опозицій, які належать до фундаментальних механізмів структурування мови, мислення та художнього тексту. Завдяки бінарним опозиціям відбуваються диференціація, категоризація, оцінювання та інтерпретація досвіду. Простежено еволюцію наукового розуміння бінарності: від принципу диференційності у працях Ф. Де Соссюра, формалізації опозицій у дослідженнях Р. Якобсона й М. Трубецького, універсалізації в антропології К. Леві-Строса та семіотичного підходу Р. Барта до критичного переосмислення в концепції Ж. Дерріди й когнітивного аналізу в роботах Дж. Лакоффа і М. Джонсона. На цій основі обґрунтовано розуміння бінарної опозиції як динамічної, контекстуально змінної й культурно маркованої структури.

Особливу увагу приділено сучасному стану вивчення бінарних опозицій у вітчизняному гуманітарному дискурсі. Засвідчено, що новітні дослідження зосереджені не лише на описі окремих опозиційних пар, а й на виявленні їхнього когнітивного, наративного, ідеологійного та аксіологійного потенціалу. Запропоновано типологію бінарних опозицій за характером смислової організації. Виокремлено класичний дихотомійний тип, контрастно-градієнтну модель, парадоксально-оксиморонну опозицію, внутрішню інтрасуб’єктну та деконструйовану, або зламану, опозицію. З’ясовано, що в сучасному поетичному дискурсі, зокрема в текстах, пов’язаних із досвідом війни, бінарні структури рідко зберігають жорстку симетричність і дедалі частіше постають як рухомі, взаємопроникні та внутрішньо напружені моделі. Проаналізовано їхній функційний потенціал, який охоплює семантичний, когнітивний, прагматичний, естетичний, аксіологійний та емоційно-експресивний рівні. Обґрунтовано, що бінарні опозиції не лише диференціюють значення, а й структурують досвід,

визначають художню напругу, впливають на адресата, задають ціннісні координати та передають інтенсивність переживання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в психолінгвістичному вивченні бінарних структур, у міждисциплінарному аналізі їхньої когнітивної природи, а також у дослідженні трансформації опозицій у цифровому та медійному дискурсі.

Ключові слова: бінарні опозиції, контраст, семантика, когніція, художній текст, інтерпретація, українська поезія.

Liudmyla Petrivna Yuldasheva Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature, Comparative Studies and Hrinchenkology Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University**,** Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-6561-8827

BINARY OPPOSITIONS AS A UNIVERSAL MECHANISM FOR STRUCTURING LANGUAGE, COGNITION, AND LITERARY TEXT

Abstract. The article offers a comprehensive conceptualization of binary oppositions as fundamental mechanisms for structuring language, cognition, and literary texts. Binary oppositions enable differentiation, categorization, evaluation, and interpretation of experience. The study traces the evolution of scholarly understanding of binarity: from the principle of differentiality in the works of F. de Saussure, through the formalization of oppositions in the research of R. Jakobson and N. Trubetzkoy, to their universalization in the anthropology of C. Lévi-Strauss and the semiotic approach of Roland Barthes, as well as their critical rethinking in J. Derrida's philosophy and cognitive analysis in the works of G. Lakoff and M. Johnson. On this basis, binary opposition is conceptualized as a dynamic, context-sensitive, and culturally marked structure.

Particular attention is given to the current state of research on binary oppositions within Ukrainian humanities discourse. It is demonstrated that contemporary studies focus not only on the description of individual oppositional pairs but also on revealing their cognitive, narrative, ideological, and axiological potential. A typology of binary oppositions is proposed based on the nature of semantic organization. The study distinguishes the classical dichotomous type, the contrastive-gradient model, the paradoxical-oxymoronic opposition, the internal intrasubjective opposition, and the deconstructed, or broken, opposition. It is established that in contemporary poetic discourse, particularly in texts related to the experience of war, binary structures rarely retain rigid symmetry and increasingly appear as fluid, interpenetrating, and internally tensioned models. Their functional potential is analyzed across semantic, cognitive, pragmatic,

aesthetic, axiological, and emotional-expressive levels. It is argued that binary oppositions not only differentiate meanings but also structure experience, generate artistic tension, influence the recipient, establish value coordinates, and convey the intensity of perception.

Prospects for further research are seen in the psycholinguistic study of binary structures, interdisciplinary analysis of their cognitive nature, and the exploration of transformations of oppositions in digital and media discourse.

Keywords: binary oppositions, contrast, semantics, cognition, literary text, interpretation, Ukrainian poetry.

Постановка проблеми. У сучасній гуманітаристиці бінарні опозиції функціюють як один із базових механізмів структурування мовної системи, когнітивних процесів і культурних сенсів. Принцип протиставлення, закорінений у самій природі людського мислення, забезпечує можливість диференціації та впорядкування досвіду, перетворення хаотичної множинності явищ на осмислену систему координат. За допомогою дихотомії на кшталт *життя / смерть, своє / чуже, світло / темрява* формується не лише семантичний простір мови, а й аксіологійні та світоглядні моделі культури. Водночас дедалі частіше зафіксовано невідповідність між традиційною бінарною логікою та складністю реальних смислових процесів, які не зводяться до чітких полярностей, а тяжіють до гібридності, перехідності й багатовекторності. Це зумовлює необхідність переосмислення бінарних опозицій не лише як структурного інструмента, а і як динамічного механізму, здатного трансформуватися в умовах сучасного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення бінарності бере початок у структуралістській парадигмі, передусім у концепції Ф. Де Соссюра, який визначив мову як систему відмінностей, де значення виникає завдяки протиставленню одиниць [1]. Цей підхід був розгорнутий у працях Р. Якобсона [2], а також отримав міждисциплінарне продовження в антропології К. Леві-Строса [3], який довів універсальність дихотомійних структур у міфологічному мисленні. У семіотиці Р. Барта бінарні опозиції представлено як основу культурних кодів і механізмів творення значення [4]. У працях Ж. Дерріди проаналізовано їхню ієрархічність [5]. Сучасні когнітивні підходи (дослідження Дж. Лакофф, М. Джонсон) інтерпретують опозиції як ментальні моделі, що лежать в основі концептуалізації досвіду [6]. Натомість у вітчизняному мовознавстві проблема опозиційності розробляється у контексті антонімії, контрасту та текстової семантики. Для сучасного стану вивчення бінарних опозицій характерна інтеграція різних наукових підходів і розширення їхнього функційного спектра. Зокрема, у праці К. Сандиги опозиція *свій – чужий*

проаналізована в українській та англійській мовах як багаторівневий семантичний континуум, що варіюється залежно від культурно-мовної картини світу [7]. Т. Тверітінова демонструє наративно-ідеологічний потенціал бінарних опозицій на матеріалі постколоніального роману Д. Ріс, де бінарність слугує механізмом розгортання ідентичнісного конфлікту [8]. У літературознавчому дослідженні Л. Мініч і О. Гаврилюк акцентовано увагу на символічній опозиції *світло – темрява* як засобі смислотворення та моделювання художнього простору [9]. У лінгвістичних студіях Л. Юлдашевої антонімійні опозиції осмислено як базові маркери контрасту, що виконують когнітивну й емоційно-прагматичну функцію, особливо в умовах воєнного дискурсу [10; 11]. Попри значний корпус досліджень, недостатньо висвітленими залишаються питання функційної багатовимірності бінарних опозицій, їхньої когнітивної природи та ролі у сучасному українському художньому дискурсі. Це й визначає наукову актуальність пропонованої розвідки.

Метою статті є комплексне осмислення бінарних опозицій як універсального механізму структурування мови, мислення та художнього тексту в єдності їхньої семантичної, когнітивної та культурної природи. У межах поставленої мети передбачено окреслити теоретико-методологічні засади дослідження бінарності з урахуванням структуралістських, постструктуралістських і когнітивних підходів, здійснити системну типологізацію бінарних опозицій і визначити їхні функції, а також проаналізувати механізми їх реалізації та специфіку функціювання у сучасному художньому дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Бінарні опозиції становлять один із фундаментальних принципів організації сенсу, що визначає як внутрішню структуру мовної системи, так і способи когнітивного освоєння реальності. За своєю суттю опозиція не є простим зіставленням двох елементів, а функціює як відношення, у якому значення кожного члена формується з огляду на його відмінність від іншого. Тож бінарність слід розглядати не як зовнішню класифікаційну модель, а як внутрішню логіку смислотворення, що забезпечує можливість диференціації, категоризації та інтерпретації.

Теоретичне осмислення бінарних опозицій формувалося поступово й пов’язане з еволюцією гуманітарного знання від структуралізму до сучасних когнітивних і постструктуралістських підходів. Витоки цієї концепції сягають ідей Ф. Де Соссюра, який у праці «Курс загальної лінгвістики» обґрунтував принцип диференційності мовної системи [1]. Учений не вводить безпосередньо термін «бінарні опозиції», проте формулює ключове положення про те, що значення мовної одиниці визначають не її внутрішні властивості, а система відношень до інших

одиниць, насамперед протиставлення. Саме в соссюрівській концепції мови як системи відмінностей закладено теоретичний фундамент бінарності – універсального механізму смислотворення.

Подальшу концептуалізацію бінарних опозицій здійснено в межах Празької лінгвістичної школи, передусім у працях Р. Якобсона [2], який уперше послідовно використав принцип бінарності як аналітичний інструмент. За визначенням Р. Якобсона, «Бінарна опозиція ґрунтована на принципі "чистої відмінності", оскільки мовні одиниці визначаються через протиставлення, а їхні диференційні ознаки функціюють як знаки, значення яких полягає у відмінності» [2, p. 3].

Учені розробили теорію диференційних ознак у фонології, що опирається на протиставлення фонем за бінарними параметрами (дзвінкість / глухість, твердість / м'якість тощо). Саме на цьому етапі бінарні опозиції набувають статусу чітко окресленої наукової моделі, що уможливлює системний опис структуру мови.

Важливий етап розвитку концепції пов'язаний із антропологією К. Леві-Строса. Дослідник використав принцип бінарності за межами мовознавства й довів його універсальний характер. У працях, присвячених аналізу міфологічного мислення, учений показав, що бінарні опозиції (*природне / культурне, життя / смерть*) лежать в основі структурування колективної свідомості. У цьому контексті бінарність постає не лише як мовний, а як когнітивний і культурний принцип, що організовує спосіб сприйняття світу [3].

Подальший розвиток концепції відбувався в межах семіотики, зокрема у працях Р. Барта, який розглядав бінарні опозиції як основу культурних кодів і механізмів продукування значення в масовій культурі. Він довів, що опозиції функціюють як носії ідеологічних сенсів, що формують соціальні уявлення та моделі поведінки [4].

Водночас у постструктуралістській парадигмі відбувається критичне переосмислення бінарності. Ж. Дерріда переконує, що бінарні опозиції не є симетричними, вони завжди мають ієрархічний характер, де один член привілейований, а інший маргіналізований. Крім того, він доводить нестабільність таких структур, підкреслюючи їхню залежність від контексту та можливість деконструкції [5]. Унаслідок цього бінарність перестає сприйматися як універсальна й незмінна модель, натомість розглядається як динамічна й проблематична структура.

У сучасній когнітивній лінгвістиці (Дж. Лакофф, М. Джонсон) бінарні опозиції інтерпретовано як ментальні моделі, що лежать в основі концептуалізації досвіду [6]. Вони пов'язані з тілесністю, перцептивними механізмами та базовими схемами мислення, що визначають спосіб

усвідомлення реальності. У цьому підході бінарність постає не лише як мовна чи культурна категорія, а як когнітивний інструмент, який забезпечує організацію знання.

Така еволюція засвідчує складний, багатовимірний характер бінарності як категорії, що залишається одним із ключових інструментів аналізу мови, мислення та культури.

У мовознавстві ця ідея отримала класичне обґрунтування в концепції мови як системи відмінностей. Значення мовної одиниці визначається не за допомогою її позитивних властивостей, а як сукупність відношень до інших одиниць системи. У цьому сенсі опозиція є не вторинним, а первинним механізмом, що робить можливим саме існування значення. Без протиставлення *ніч* не мала б сенсу без *дня*, *світло* – без *темряви*, а *життя* – без *смерті*. Отже, бінарна структура закладена в самій природі семантичного процесу, є його необхідною умовою.

Водночас бінарність виходить далеко за межі мовної системи, набуваючи статусу універсальної когнітивної моделі. Людське мислення схильне до поляризації досвіду, що виявляється у прагненні впорядкувати світ за допомогою протилежностей. Такі опозиції не лише відображають реальність, а й активно її конструюють: вони задають координати, у межах яких відбувається сприйняття, оцінювання та інтерпретація. У цьому сенсі бінарні структури виступають своєрідними матрицями сенсу, що дають змогу редукувати складність світу до зрозумілих і функційно придатних моделей.

Особливої ваги бінарні опозиції набувають у культурі, де вони функціюють як глибинні семіотичні коди. Дихотомії на кшталт *свій / чужий, сакральне / профанне, порядок / хаос* формують сучасні культурні наративи. Вони структурують соціальну реальність, визначають межі ідентичності та слугують основою для інтерпретації історичного досвіду. У цьому контексті бінарність виконує функцію механізму культурної самоорганізації.

Водночас потрібно з'ясувати проблему симетричності елементів бінарної опозиції. У більшості випадків між їхніми членами встановлюється ієрархічне відношення: один полюс набуває статусу норми або центру, натомість інший маркований як відхилення чи периферія. Це стосується як мовних, так і культурних структур, де, наприклад, *світло* асоціюється з позитивним, а *темрява* – з негативним, *своє* – з безпечним, а дуже – з потенційною загрозою. Така асиметрія свідчить про те, що бінарність не лише організовує сенс, а й формує систему цінностей.

Критичне осмислення бінарних опозицій у сучасній гуманітаристиці пов'язане з усвідомленням їхньої обмеженості. Жорстка дихотомійність часто редукує складні явища до спрощених моделей, нехтує проміжними та

гібридними станами. У цьому зв'язку особливої значущості набуває ідея деконструкції, яка виявляє умовність і нестабільність опозицій, демонструючи, що межі між їхніми членами є рухливими й контекстуально залежними. Це дає змогу розглядати бінарність як відкриту структуру, здатну до трансформації.

Отже, бінарні опозиції слід трактувати як універсальний, але не вичерпний принцип організації сенсу. Вони забезпечують базову структурованість мови, мислення та культури, водночас залишаються відкритими до переосмислення в умовах сучасної багатовимірної реальності. Саме ця подвійність – між структурною необхідністю та інтерпретаційною гнучкістю – визначає їхній ключовий статус у сучасній гуманітаристиці.

Типологізація бінарних опозицій потребує не простого переліку протилежних понять, а чіткого критерію, який дає змогу побачити внутрішню логіку їх текстового функціонування. Таким критерієм обрано характер смислової організації опозиції, тобто спосіб співвіднесення протилежностей у художньому висловленні. Саме такий підхід сприяє уникненню механічного нагромадження різнорідних прикладів і розгляду бінарності як динамічного інструмента породження сенсу. У сучасному поетичному дискурсі, особливо в текстах, пов'язаних із досвідом війни, бінарні опозиції рідко зберігають суто класичний, симетричний вигляд. Вони можуть мати чітке антитетичне розмежування, також трапляються опозиції зі стертою межею, парадоксальні поєднання несумісного, можуть виражати внутрішній конфлікт суб'єкта тощо. Відповідно до цього доцільно виокремити кілька основних типів.

Першим і найочевиднішим є класичний дихотомійний тип опозиції, у якому протилежності чітко окреслені, розмежовані й подані як полюси, між якими розгортається смислова напруга. Така модель найчастіше реалізована у формі антитези. Її структурна сила полягає в ясності межі: один полюс не розчиняється в іншому, а зберігає власну семантичну автономію. Саме так вибудовано фрагмент поезії у С. Жадана: *«Між тим, коли Бог* ***народиться*** *і коли* ***помре****, / нам лишається нехитре вміння старе – / вірити в те, що цього разу все буде інакше»*. Опозиція *народиться / помре* задає межі людського мислення, охоплюючи повноту буттєвого циклу й водночас зосереджуючи увагу на тому, *що* між цими крайніми пунктами залишається людині, – на вірі. Протилежності не просто зіставляються, вони організовують філософський горизонт тексту.

Другий тип становить контрастно-градієнтна опозиція, у якій межа між протилежностями не є абсолютною: елементи переходять один в одного, творячи рухому, проміжну зону. У цьому випадку текст уже не задовольняється чистою антитезою, він прагне зафіксувати не стільки

розрив, скільки складність переходу. Саме так функціює рядок С. Жадана: *«бути хапливим ковтком повітря, / ставати частиною мови, / крихким дієсловом, / що поєднує / теперішній час із минулим, / повернення із вигнанням»*. Тут не просто названо часову чи просторову протилежність. Навпаки, опозиції *теперішній час / минулий*, *повернення / вигнання* втрачають жорстку межу, оскільки між ними постає дієслово як форма зв'язку. Сенс народжується не в моменті поляризації, а в моменті сполучення. Аналогійну структуру бачимо в поетичному фрагменті О. Слоньовської: *«Цей сад і не сад – пустир»*. Тут заперечення не знищує первинного образу *саду*, а переводить його в стан семантичної невизначеності. Простір одночасно зберігає пам'ять про сад і виявляє свою спустошеність. Це не чітка опозиція, а поступове згасання одного значення в іншому. Градієнтна модель особливо важлива для поезії травматичного досвіду, оскільки саме вона дає змогу відтворити стани, де реальність більше не підлягає однозначному називанню.

Третій тип – парадоксально-оксиморонна опозиція, у якій протилежності не лише зближуються, а й співіснують в одному вислові, взаємно ускладнюючи одна одну. Якщо класична антитеза тримається на принципі розмежування, то тут сенс виникає з неможливості остаточного розмежування. У поезії Я. Чорногуз читаємо: *«ми маємо **вибір без вибору** / а тому ми ще досі вільні»*. Опозиція *вибір / без вибору* фіксує не логічну помилку, а травматичну правду історичного моменту: свобода зберігається саме в умовах радикального звуження можливостей. Заперечення не скасовує позитивного члена опозиції, а виявляє його нову, жорсткішу форму. Подібно функціює й фрагмент вірша С. Жадана: *«слово, заховане в словнику, наче страх у тілі, / схоже на хвору дитину – наповнене / **розпачем і надією**»*. *Розпач / надія* тут не розміщені по різні боки смислової осі, а вміщені в одному образі *слова*. Таке поєднання відтворює внутрішню правду воєнного існування, у якому надія не приходить після розпачу, а живе всередині нього. До цієї ж моделі належить і поетична формула К. Бабкіної: *«Але ця весна – вона ж все одно своє **забере**. / І ще ця весна – вона також своє **віддасть** все одно»*. Весна постає одночасно як сила втрати й сила відновлення. Бінарність не розпадається, але перестає бути взаємовиключною: один і той самий образ несе в собі обидва полюси.

Парадоксально-оксиморонний тип особливо показовий для сучасної української поезії, оскільки саме він може виразити досвід співбуття несумісного – любові й утрати, страху й опору, руйнування й народження нового сенсу.

Четвертий тип – внутрішня, або інтрасуб'єктна, опозиція, коли протиставлення переноситься з зовнішнього світу в саму структуру

ліричного «я». У цьому випадку бінарність виявляє не картину світу, а розщеплену антропологію, конфлікт усередині суб'єкта. Це яскраво реалізовано в рядках Ю. Іздрика: *«людина в мені задовбалася жити /тварина в мені – живе не вмирає / людина в мені все ще вчиться любити / тварина в мені відпочатку все знає»*. Опозиція *людина / тварина* тут не відсилає до моралізаторської схеми цивілізованого й інстинктивного. Вона значно складніша: кожен полюс має власну енергію, власний спосіб знання, власну форму реакції на світ. Людина в цьому тексті пов'язана з навчанням, смиренністю, можливістю любові; тварина – з первинним знанням, бунтом, небезпекою. Внутрішня опозиція не розв'язана на користь одного з членів, а утримує драматичну рівновагу між ними.

П'ятий тип можна визначити як деконструйовану, або зламану, опозицію, коли текст демонструє вже не силу протиставлення, а кризу самої можливості чітко розвести полюси. У такому разі поетичне мовлення не просто будує бінарність, а руйнує її зсередини. С. Жадан пише: *«Тиша – форма, яку заливають пам'яттю. / І не прокричиш цю тишу, не загоїш розрив, не поєднаєш / мову живих із мовчанням померлих»*. На перший погляд, маємо класичну опозицію *живі / померлі, мова / мовчання.* Однак текст відразу показує, що жоден із цих полюсів не є самодостатнім. Тиша не порожня – вона наповнюється пам'яттю; мовчання не є просто відсутністю мови – воно стає її трагічним пограниччям. Межа між полюсами не зникає, але втрачає стабільність. Зламану опозицію бачимо й у рядках поезії В. Амеліної: *«Ні, наші руки спліталися / не в обіймах, а у бою»*. Зовнішньо це чітке протиставлення, але його сенс глибший: сам жест сплетіння рук, традиційно пов'язаний із близькістю, любов'ю, підтримкою, переноситься у воєнний контекст. Бій засвоює семантику обіймів, а обійми тінню виявляються в образі бою. Опозиція руйнується не через скасування одного полюса, а через трагічне накладання їхніх сенсів. Близьку модель маємо у В. Шинкарука: *«Наш корабель іде на дно… / А загалом, товаришу міністре, / Чудово все, чудово все!»* Тут зіткнення катастрофи й демонстративного благополуччя породжує іронічний розрив між реальністю та її мовною репрезентацією. Відтак бінарність переходить у площину викриття: не просто зіставляються протилежності, а оголюється неправда штучно гармонізованого дискурсу.

У сучасному поетичному дискурсі бінарні опозиції виконують низку функцій. Передусім варто зазначити семантичну функцію бінарних опозицій, яка полягає у диференціації та загостренні значення. Саме через протиставлення слово набуває чіткості, виокремлення. У цьому сенсі опозиція є своєрідним механізмом фокусування сенсу. Показовим є фрагмент із поезії С. Жадана: *«Зміст як світло в повітрі: вийми його –*

залишиться морок». Світло постає як умова сенсу, водночас морок – як його втрата. Протиставлення не ілюструє думку, а формує її: без цього контрасту ідея змісту як *світла* не була б настільки виразною. Отже, семантична функція полягає інтенсифікації значення за допомогою протиставлення.

Когнітивна функція, пов'язана зі здатністю бінарних опозицій структурувати досвід. Людське мислення тяжіє до організації реальності завдяки полярним координатам, однак у сучасній поезії ці координати не завжди зберігають стабільність. У поезії М. Кіяновської: *«на тому боці / ріки тієї не сніг / а кров і попіл»* опозиція *сніг / кров* і *попіл* трансформує уявлення про простір. Ріка, яка традиційно мислиться як межа між двома станами, тут стає межею між двома реальностями – мирною і воєнною. Білий сніг, як знак природного циклу, витісняється образом крові й попелу, що належать до іншого, руйнівного порядку. У такий спосіб бінарна опозиція не просто відображає досвід, а перебудовує його когнітивну модель: світ *до* і світ *після* стають несумірними.

Прагматична функція виявляється у впливі на адресата, у формуванні інтонації висловлення та риторичної напруги. Бінарні опозиції здатні концентрувати увагу, створювати ефект різкого зламу, що змушує читача переосмислити сказане.

Четвертий вимір – естетична функція, яка пов'язана зі здатністю опозиції створювати художню напругу, парадокс та образну багатозначність. У цьому разі протиставлення є джерелом поетичної енергії. В І. Цілик: «*як ліхтар вигризав / у чорно-сметанної вулиці / фабулу*» контраст світла й темряви набуває несподіваної форми. Темрява описується як *чорно-сметанна*, тобто майже матеріальна. Як наслідок виникає складний, багатошаровий образ, у якому опозиція не зводиться до простого протиставлення, а породжує нову якість. Естетична функція бінарності полягає саме в цьому – у здатності вивести сенс за межі прямого означення.

Аксіологійна функція пов'язана з формуванням ціннісних орієнтирів. Бінарні опозиції у цьому тексті є оцінними структурами, які визначають, що є «своїм», «важливим», «людським». У тексті Ю. Рибчинського: «*Я уб'ю тебе, мій враже… / …Бо ти зовсім не людина*» опозиція *людина / не людина (син двоглавого орла)* має чітко виражений аксіологійний характер. Вона не описує реальність, а оцінює її, визначає межу моральної допустимості. Отже, бінарна структура тут виконує функцію етичного маркера.

Нарешті, варто окремо виокремити емоційно-експресивну функцію, яка особливо виразно виявляється у поезії війни. Бінарні опозиції тут не лише організують сенс, а й передають інтенсивність переживання. У Б. Гуменюка в поезії «Стара шовковиця під Маріуполем» контраст між дитячою безпосередністю (*«хлопчаки… жадібно пригорщами обривали…*

ягоди») і воєнною реальністю (*«РПГ кулемет автомати СВД…»*) створює ефект різкого емоційного розриву. Мирний і воєнний світи не просто протиставлені – вони накладені один на одного, і саме це накладання породжує відчуття трагізму. Опозиції дає змогу відчути несумісність цих світів. У цьому полягає емоційна функція

Дихотомійна модель, яка тривалий час виконувала функцію базового інструмента структуризації сенсу, виявляється недостатньою для опису складних, гібридних і внутрішньо суперечливих явищ. Це не означає відмови від бінарності як такої, однак інколи вимагає її переосмислення – як відкритої, динамічної системи, здатної до трансформації.

Передусім варто говорити про редукційність дихотомічної моделі, яка полягає в тенденції спрощувати багатовимірну реальність до двох полюсів. Класична опозиція передбачає чітке розмежування, однак реальний досвід –зокрема, досвід війни, травми, історичного зламу – рідко вкладається в логіку *або – або*. У поезії К. Калитко: «*Так слова пішли воювати, / **старі** і геть **молоді»*** сама опозиція віку (*старі / молоді*) втрачає диференційну силу, оскільки обидва полюси однаково залучені в один і той самий процес – війну. Відтак протиставлення перестає виконувати функцію розмежування.

У цьому контексті особливої ваги набуває проблема *третього*, тобто виходу за межі жорсткої альтернативи між двома полюсами. Йдеться не про компроміс чи середину в традиційному розумінні, а про появу третього виміру, який руйнує саму логіку взаємовиключення. Подальший розвиток цієї тенденції веде до усвідомлення полівекторності та гібридності як нових моделей організації сенсу. Один член опозиції може виявлятися залежним від іншого, що руйнує їхню автономність. Сенс формується не між ними, а в процесі їх взаємопереходу. Подібна гібридність засвідчує, що сучасне мислення відходить від статичних структур і тяжіє до процесуальних, відкритих моделей. Нарешті, варто говорити про співіснування бінарності та множин-ності, яке є характерною рисою сучасного гуманітарного дискурсу. Бінарні опозиції можуть бути включеними в ширші мережеві структури, де кожен елемент співвідноситься не з одним, а з багатьма іншими. Зокрема в поезії Є. Рибчинського читаємо: «*Україна не пляма на мапі / І не просто родюча земля, / Не в хатках краєвид на пленері, / Не князька установчий указ, / Не провінція зниклих імперій, / А той рай, що всередині нас*». Так бінарність убудована в багатовимірну структуру, де вона є лише одним із рівнів організації.

Висновки. Отже, бінарні опозиції належать до фундаментальних категорій гуманітарного знання. У найзагальнішому визначенні бінарна опозиція – це відношення між двома взаємопов’язаними елементами,

значення яких формується завдяки взаємному протиставленню і кореляції в межах єдиної семантичної системи. Бінарність не зводиться до простого співіснування протилежностей: вона є механізмом смислотворення, який забезпечує диференціацію, структуризацію та інтерпретацію досвіду.

У сучасному поетичному дискурсі бінарні опозиції функціюють як динамічні, багаторівневі структури. Вони реалізовані не лише у формі класичних дихотомій, а й у вигляді градієнтних, парадоксальних, внутрішніх і деконструйованих моделей, які відображають складність сучасного досвіду. У цьому контексті опозиції перестають бути статичними схемами і набувають властивостей процесуальності, взаємопроникнення та семантичної нестабільності.

Бінарні опозиції можуть виконувати низку функцій: семантичну (диференціація значень), когнітивну (структурування досвіду), прагматичну (вплив на адресата), естетичну (створення художньої напруги) та аксіологійну (формування ціннісних орієнтирів). У поетичному тексті ці функції не існують ізольовано, а взаємодіють, утворюючи складну мережу смислотворення.

Сучасний гуманітарний дискурс дедалі частіше орієнтований на подолання жорсткої логіки *або – або,* звертаючись до концептів *третього*, гібридності та множинності. Це не означає відмови від бінарності, а радше її переосмислення як відкритої системи, здатної до трансформації в умовах складної та суперечливої реальності.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з поглибленням психолінгвістичного аналізу бінарних опозицій, зокрема дослідження їх сприйняття в умовах травматичного досвіду та емоційного навантаження тексту. Також важливим напрямом є аналіз трансформації бінарних структур у цифровому та медійному дискурсі.

Література

1. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ: Основи, 1998. 324 с.

2. Jakobson R. Selected Writings VIII: The Sound Shape of Language, Bloomington: Indiana University Press, 1979, 332 p.

3. Barthes R. Mythologies. New York: Hill and Wang, 1972. 158 p.

4. Леві-Строс К. Первісне мислення / пер. з фр., вступне слово та примітки С. Йосипенка. Київ: Український Центр духовної культури, 2000. 324 с.

5. Дерріда Ж. Письмо та відмінність / пер. з фр. В. Шовкун. Київ: Основи, 2004. 602 с.

6. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

7. Сандига К. Бінарна опозиція «свій – чужий» українською та англійською мовами: аналіз семантичних спектрів. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/19716e7a-a751-45a2-835e-d9e2f2ecc8af/content

8. Тверітінова Т. І. Бінарні опозиції в романі Д. Ріс «Широке Саргасове море» // Modern engineering and innovative technologies. 2024. № 34. С. 170–175.

9. Мініч Л., Гаврилюк О. Бінарні концепти «світло–темрява» у повісті Галини Пагутяк «Пан у чорному костюмі з блискучими ґудзиками» // Folium. 2024. № 4. С. 223–227. DOI: https://doi.org/10.32782/folium/2024.4.33

10. Юлдашева Л. Антонімійні опозиції в сучасному воєнному дискурсі // Лінгвістичні студії / Linguistic Studies. 2025. № 50. С. 134–150. DOI: https://doi.org/10.31558/1815-3070.2025.50.8

11. Юлдашева Л. П. Антоніми як основні маркери контрасту // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2025. Вип. 2 (105). С. 272–280. DOI: https://doi.org/10.35433/philology.2(105).2025.272-280

References

1. Saussure, F. de. (1998). *Kurs zahalnoi linhvistyky* [Course in General Linguistics] (A. Korniichuk & K. Tyshchenko, Trans.). Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian]

2. Jakobson, R. (1979). *Selected writings VIII: The sound shape of language*. Bloomington: Indiana University Press. [in English]

3. Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: Hill and Wang. [in English]

4. Lévi-Strauss, C. (2000). *Pervisne myslennia* [The Savage Mind] (S. Yosypenko, Trans., intro. & notes). Kyiv: Ukrainskyi Tsentr dukhovnoi kultury. [in Ukrainian]

5. Derrida, J. (2004). *Pysmo ta vidminnist* [Writing and Difference] (V. Shovkun, Trans.). Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian]

6. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. [in English]

7. Sandyha, K. (n.d.). *Binarna opozytsiia "svii – chuzhyi" ukrainskoiu ta anhliiskoiu movamy: analiz semantychnykh spektriv* [The binary opposition "own – alien" in Ukrainian and English: Analysis of semantic spectra]. Retrieved from https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/19716e7a-a751-45a2-835e-d9e2f2ecc8af/content [in Ukrainian]

8. Tveritinova, T. I. (2024). Binarni opozytsii v romani D. Rhys "Shyroke Sarhasove more" [Binary oppositions in D. Rhys's novel *Wide Sargasso Sea*]. *Modern engineering and innovative technologies*, 34, 170–175. [in Ukrainian]

9. Minich, L., & Havryliuk, O. (2024). Binarni kontsepty "svitlo–temriava" u povisti Halyny Pahutiak "Pan u chornomu kostiumi z blyskuchymy gudzykamy" [Binary concepts "light–darkness" in Halyna Pahutiak's novella *The Man in a Black Suit with Shiny Buttons*]. *Folium*, 4, 223–227. https://doi.org/10.32782/folium/2024.4.33 [in Ukrainian]

10. Yuldasheva, L. (2025). Antonimiini opozytsii v suchasnomu voiennomu dyskursi [Antonymic oppositions in contemporary war discourse]. *Linhvistychni studii / Linguistic Studies*, 50, 134–150. https://doi.org/10.31558/1815-3070.2025.50.8 [in Ukrainian]

11. Yuldasheva, L. P. (2025). Antonimy yak osnovni markery kontrastu [Antonyms as the main markers of contrast]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky / Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Philological Sciences*, 2(105), 272–280. https://doi.org/10.35433/philology.2(105).2025.272-280 [in Ukr]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

UDC 378.147:61:159.955

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1530-1539

Antoniv Alyona Andriivna doctor of medical science, professor of the department of internal medicine, clinical pharmacology and occupational diseases Bukovinian State Medical University, https://orcid.org/0000-0003-2399-512X

Antoniv Nikita Andriiovych 5th-year student, Faculty of Medicine, Bukovinian State Medical University, https://orcid.org/0009-0004-2661-231X

SPECIFIC ASPECTS OF DEVELOPING CLINICAL THINKING WITHIN A COMPETENCY-BASED APPROACH IN MEDICAL EDUCATION

Abstract. The article examines the specific aspects of developing clinical thinking in medical students within the framework of a competency-based approach in medical education. Particular attention is paid to the role of clinical thinking as a core component of professional competence, which integrates theoretical knowledge, practical skills, analytical abilities, and decision-making processes required for effective medical practice. It is emphasized that at the advanced stages of medical training, especially during clinical disciplines, the formation of clinical thinking becomes a central objective of the educational process, ensuring students' readiness for real-life clinical situations.

The study highlights that clinical thinking development involves not only the acquisition of diagnostic and therapeutic knowledge but also the ability to interpret clinical data, establish cause-and-effect relationships, and make evidence-based decisions in conditions of uncertainty. Special attention is given to the importance of fostering reflective skills, professional responsibility, and patient-centered approaches, which are essential for modern medical professionals. Active participation of students in clinical reasoning, case analysis, simulation-based learning, and bedside teaching is identified as a key factor in enhancing their cognitive and professional development.

The article substantiates the effectiveness of implementing competency-based and student-centered teaching strategies that promote critical thinking, autonomy, and continuous self-improvement. The integration of innovative pedagogical methods, including problem-based learning, interactive technologies,

and interdisciplinary approaches, contributes to the formation of a holistic professional identity and improves the quality of medical education.

In the context of ongoing transformations in healthcare systems and alignment with international educational standards, the necessity of modernizing teaching methodologies is emphasized. The study concludes that a well-structured educational environment, supported by pedagogically competent instructors and modern teaching tools, significantly enhances the process of clinical thinking formation and prepares future physicians for professional challenges.

Keywords: clinical thinking, medical education, competency-based approach, professional competence, medical students, teaching methods, clinical reasoning.

Антонів Альона Андріївна доктор медичних наук, професор кафедри внутрішньої медицини, клінічної фармакології та професійних хвороб Буковинського державного медичного університету. https://orcid.org/0000-0003-2399-512X

Антонів Нікіта Андрійович студент 5 курсу, медичного факультету Буковинського державного медичного університету. https://orcid.org/0009-0004-2661-231X

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті розглядаються особливості формування клінічного мислення у студентів медичних університетів у контексті компетентнісного підходу до медичної освіти. Наголошується, що клінічне мислення є ключовим компонентом професійної компетентності майбутнього лікаря, який поєднує теоретичні знання, практичні навички, аналітичні здібності та здатність до прийняття обґрунтованих рішень у процесі надання медичної допомоги. Підкреслено, що на старших етапах підготовки студентів, зокрема під час вивчення клінічних дисциплін, формування клінічного мислення набуває провідного значення, забезпечуючи готовність до діяльності в реальних клінічних умовах.

Встановлено, що розвиток клінічного мислення передбачає не лише засвоєння діагностичних і лікувальних алгоритмів, але й уміння інтерпретувати клінічні дані, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати диференційну діагностику та приймати рішення в умовах невизначеності. Особливу увагу приділено формуванню рефлексивних

умінь, професійної відповідальності та пацієнт-орієнтованого підходу, які є невід'ємними складовими сучасної медичної практики. Доведено, що активне залучення студентів до клінічного аналізу випадків, обговорення діагностичних ситуацій, симуляційного навчання та роботи біля ліжка пацієнта сприяє підвищенню рівня їхнього клінічного мислення.

Обґрунтовано доцільність застосування компетентнісно орієнтованих і студентоцентрованих методів навчання, які стимулюють розвиток критичного мислення, самостійності та здатності до безперервного професійного самовдосконалення. Інтеграція інноваційних педагогічних технологій, зокрема проблемно-орієнтованого навчання, кейс-методу, симуляційних технологій та міждисциплінарного підходу, сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх лікарів і формуванню їхньої професійної ідентичності.

У контексті сучасних реформ медичної освіти та інтеграції у міжнародний освітній простір підкреслюється необхідність оновлення змісту і методів навчання. Зроблено висновок, що цілеспрямована організація освітнього процесу, поєднання клінічного досвіду викладачів із сучасними педагогічними підходами є важливими умовами ефективного формування клінічного мислення майбутніх лікарів.

Ключові слова: клінічне мислення, медична освіта, компетентнісний підхід, професійна компетентність, студенти-медики, методи навчання, клінічне мислення.

The urgency of the problem

The modern healthcare system imposes complex requirements on physicians that go far beyond the acquisition of theoretical knowledge and isolated clinical skills [1–3]. At the senior stage of medical education, professional training should be aimed at developing integrated professional competencies that combine clinical thinking, practical skills, communication abilities, and a patient-centered approach [4–6]. In this context, the formation of clinical thinking occupies a central position in the professional training of senior medical students.

Teaching clinical disciplines at the final stage of undergraduate medical education plays a crucial role in the transition from fragmented theoretical knowledge to holistic clinical thinking and informed professional decision-making [7,8]. It is within this stage of training that diagnostic, analytical, prognostic, and communicative competencies are formed, directly influencing the quality and safety of future medical practice [9,10]. Insufficient development of these competencies may result in clinical reasoning errors, difficulties in physician–patient communication, and ineffective interaction within multidisciplinary healthcare teams [11].

Particular importance is attached to the implementation of competency-based and student-centered approaches in medical education, which are consistent with current European and international standards [2,3,12]. These approaches promote active student engagement in the learning process, encourage the analysis of clinical cases, and foster the development of critical thinking, independent decision-making, and professional reflection [13,14].

At the same time, increasing academic workload, integration of theoretical instruction with intensive clinical practice, and responsibility for diagnostic and therapeutic decisions create significant psycho-emotional challenges for senior medical students [15,16]. This highlights the need for an educational environment that not only ensures the acquisition of professional competencies but also supports students' stress resilience, professional motivation, and readiness for lifelong learning and continuous professional development [17,18].

Thus, the relevance of this study is determined by the need to improve pedagogical approaches to the formation of clinical thinking in order to ensure the purposeful development of professional competencies among medical students, which is an essential prerequisite for training clinically competent, socially responsible, and competitive future physicians.

The aim of this study is to substantiate the pedagogical effectiveness of competency-based approaches in the formation of clinical thinking among medical students and to determine their impact on key components of professional development, including:

• the development of clinical thinking, diagnostic reasoning, and patient-centered communication skills;

• the integration of theoretical knowledge with practical clinical skills in real healthcare settings;

• the formation of professional identity, ethical responsibility, and reflective clinical practice.

Materials and methods. A mixed-methods research design was applied, combining quantitative and qualitative approaches within a quasi-experimental pre–post framework. This methodological approach was chosen to ensure a comprehensive assessment of both objectively measurable changes in students' clinical thinking and their subjective perceptions of learning outcomes.

The study sample consisted of senior medical students enrolled in clinical disciplines at a medical university. Inclusion criteria comprised active participation in clinical training, attendance of practical classes and bedside teaching sessions, and involvement in the educational intervention. Exclusion criteria included incomplete participation in the study procedures, absence from key stages of clinical training, or withdrawal of informed consent. Participation in the study was voluntary.

The educational intervention was implemented within the framework of clinical training and focused on competency-based and clinically oriented teaching. It included structured bedside teaching, case-based learning, clinical case discussions, and supervised diagnostic reasoning exercises. Interactive pedagogical methods such as problem-based learning, simulation of clinical scenarios, and guided reflective discussions were used to enhance students' engagement and promote the development of clinical thinking, communication skills, and professional responsibility. Particular emphasis was placed on patient-centered approaches, ethical decision-making, and interdisciplinary interaction.

Quantitative assessment tools included standardized evaluation forms and validated questionnaires aimed at assessing clinical thinking, communication competence, and professional readiness. Pre- and post-intervention assessments were conducted to identify changes in students' competencies associated with the applied teaching methods.

Qualitative data were collected through focus group discussions and semi-structured interviews with participating students. This approach enabled an in-depth exploration of students' experiences, perceptions, and reflections on the effectiveness of educational strategies in shaping clinical thinking and professional readiness. Thematic analysis was applied to qualitative data to identify recurring patterns and key thematic categories.

Quantitative data analysis was performed using descriptive and inferential statistical methods. Pre- and post-intervention comparisons were conducted using paired t-tests or appropriate non-parametric tests depending on data distribution. Statistical significance was set at $p < 0.05$, with $p < 0.01$ considered highly significant. Effect sizes were calculated to assess the magnitude of observed changes.

The study protocol was reviewed and approved by the local institutional ethics committee. All participants provided written informed consent prior to inclusion in the study. Data collection was conducted anonymously, and confidentiality of all participant information was strictly maintained in accordance with ethical standards for educational research.

Research results and their discussion. A mixed-methods research design was applied, combining quantitative and qualitative approaches within a quasi-experimental pre–post framework. This methodological approach was chosen to ensure a comprehensive assessment of both objectively measurable changes in students' clinical thinking and their subjective perceptions of learning outcomes.

The study sample consisted of senior medical students enrolled in clinical disciplines at a medical university. Inclusion criteria comprised active participation in clinical training, attendance of practical classes and bedside teaching sessions, and involvement in the educational intervention. Exclusion

criteria included incomplete participation in the study procedures, absence from key stages of clinical training, or withdrawal of informed consent. Participation in the study was voluntary.

The educational intervention was implemented within the framework of clinical training and focused on competency-based and clinically oriented teaching. It included structured bedside teaching, case-based learning, clinical case discussions, and supervised diagnostic reasoning exercises. Interactive pedagogical methods such as problem-based learning, simulation of clinical scenarios, and guided reflective discussions were used to enhance students' engagement and promote the development of clinical thinking, communication skills, and professional responsibility. Particular emphasis was placed on patient-centered approaches, ethical decision-making, and interdisciplinary interaction.

Quantitative assessment tools included standardized evaluation forms and validated questionnaires aimed at assessing clinical thinking, communication competence, and professional readiness. Pre- and post-intervention assessments were conducted to identify changes in students' competencies associated with the applied teaching methods.

Qualitative data were collected through focus group discussions and semi-structured interviews with participating students. This approach enabled an in-depth exploration of students' experiences, perceptions, and reflections on the effectiveness of educational strategies in shaping clinical thinking and professional readiness. Thematic analysis was applied to qualitative data to identify recurring patterns and key thematic categories.

Quantitative data analysis was performed using descriptive and inferential statistical methods. Pre- and post-intervention comparisons were conducted using paired t-tests or appropriate non-parametric tests depending on data distribution. Statistical significance was set at $p < 0.05$, with $p < 0.01$ considered highly significant. Effect sizes were calculated to assess the magnitude of observed changes.

The study protocol was reviewed and approved by the local institutional ethics committee. All participants provided written informed consent prior to inclusion in the study. Data collection was conducted anonymously, and confidentiality of all participant information was strictly maintained in accordance with ethical standards for educational research.

Research results and their discussion

The analysis of the study outcomes demonstrated a positive effect of competency-based teaching on the formation of clinical thinking among medical students. Quantitative assessment revealed statistically significant improvements in clinical reasoning, diagnostic decision-making, and patient-centered communication following the educational intervention. These findings are consistent with

previous studies indicating that clinically oriented and interactive teaching methods enhance students' ability to integrate medical knowledge with practical decision-making and patient communication [7,9,14]. The magnitude of the observed changes indicates both statistical and educational significance, supporting the effectiveness of modern pedagogical approaches [1,4].

Significant improvements were also observed in students' diagnostic confidence and ability to formulate differential diagnoses. These results may be attributed to the systematic use of case-based learning, bedside teaching, and guided clinical discussions, which encourage analytical thinking and application of theoretical knowledge in real clinical contexts. The findings align with existing literature emphasizing the role of experiential learning in the development of diagnostic competence [8,10,11].

With regard to psycho-emotional indicators, a statistically significant decrease in perceived stress and emotional tension during clinical training was observed. At the same time, students reported increased confidence in managing clinical workload and emotional challenges. These results confirm that well-structured clinical teaching, combined with reflective discussions and supportive learning environments, can contribute to the prevention of early manifestations of burnout in medical students [15,16].

Qualitative analysis provided deeper insight into the mechanisms underlying the observed changes. Thematic analysis revealed recurring themes such as improved self-confidence in clinical decision-making, enhanced communication with patients and supervisors, greater awareness of professional responsibility, and increased motivation for continuous learning. Students noted that participation in clinical case discussions and reflective activities facilitated a better understanding of their professional role and ethical obligations, contributing to the formation of a stable professional identity. These findings are consistent with research highlighting reflective practice as a core component of professional development [17,18].

Comparison of the study results with international competency-based education frameworks demonstrates a high degree of alignment. Improvements observed in clinical thinking, communication, professionalism, and reflective capacity correspond directly to key competency domains outlined in international standards [2,3,4]. From an educational perspective, the findings indicate that competency-oriented teaching can be effectively integrated into existing curricula while enhancing students' professional readiness.

Conclusions. The results of this study confirm the pedagogical effectiveness of competency-based approaches in the formation of clinical thinking among medical students. The findings demonstrate significant improvements in clinical reasoning, diagnostic competence, and patient-centered communication,

indicating the crucial role of competency-oriented clinical training in preparing students for real medical practice. The observed reduction in stress levels and emotional exhaustion further emphasizes the importance of a supportive and well-structured educational environment in fostering students' professional resilience.

The study also highlights the contribution of competency-based clinical education to the formation of professional identity, ethical responsibility, and reflective clinical practice. Active engagement in case-based learning, clinical discussions, and reflective activities enabled students to better understand their professional roles and responsibilities within the healthcare system. Improved communication confidence and readiness for teamwork suggest enhanced preparedness for collaborative practice in multidisciplinary clinical environments. These outcomes are consistent with international competency-based educational frameworks that emphasize professionalism, collaboration, and lifelong learning [2,3,4].

Despite the positive results, several limitations should be acknowledged. The single-institution design and relatively short duration of the educational intervention may limit the generalizability of the findings. Additionally, reliance on self-reported measures may introduce subjective bias. Future research should focus on multicenter and longitudinal studies to assess the long-term impact of competency-based clinical education on the development of clinical thinking, professional competence, and physician well-being. Further refinement of pedagogical strategies in medical education may enhance both the quality and sustainability of professional training.

References

1. Harden, R. M. (2007). Outcome-based education: The future is today. *Medical Teacher*, 29(7), 625–629. https://doi.org/10.1080/01421590701729973 [in English].

2. Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226–235. https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226 [in English].

3. Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., et al. (2010). Health professionals for a new century. *The Lancet*, 376(9756), 1923–1958. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5 [in English].

4. Frank, J. R., Snell, L., & Sherbino, J. (2015). *CanMEDS 2015 physician competency framework*. https://www.royalcollege.ca [in English].

5. World Federation for Medical Education. (2015). Global standards. https://wfme.org [in English].

6. Cruess, S. R., Johnston, S., & Cruess, R. L. (2004). Profession definition. *Teaching and Learning in Medicine*, 16(1), 74–76. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1601_15 [in English].

7. Bordage, G. (1994). Diagnostic thinking. *Academic Medicine*, 69(11), 883–885. https://doi.org/10.1097/00001888-199411000-00004 [in English].

8. Norman, G. (2005). Clinical reasoning research. *Medical Education*, 39(4), 418–427. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02127.x [in English].

9. Eva, K. W. (2004). Clinical reasoning. *Medical Education*, 38(1), 98–106. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2004.01731.x [in English].
10. Gruppen, L. D., & Frohna, A. Z. (2010). Clinical reasoning. Wiley-Blackwell. [in English].
11. Croskerry, P. (2003). Cognitive errors in diagnosis. *Academic Medicine*, 78(8), 775–780. https://doi.org/10.1097/00001888-200308000-00003 [in English].
12. Harden, R. M., & Laidlaw, J. M. (2017). *Essential skills for a medical teacher*. Elsevier. [in English].
13. Spencer, J. (2003). Clinical teaching. *BMJ*, 326(7389), 591–594. https://doi.org/10.1136/bmj.326.7389.591 [in English].
14. Dolmans, D. H. J. M., et al. (2005). Problem-based learning. *Medical Teacher*, 27(8), 732–741. https://doi.org/10.1080/01421590500046981 [in English].
15. Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2016). Student distress. *Mayo Clinic Proceedings*, 91(7), 911–917. https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2016.03.016 [in English].
16. Ishak, W. W., et al. (2009). Burnout. *Current Psychiatry Reports*, 11(2), 100–106. https://doi.org/10.1007/s11920-009-0017-y [in English].
17. Tempski, P., et al. (2012). Quality of life. *Medical Education*, 46(4), 409–417. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04208.x [in English].
18. Cruess, R. L., et al. (2016). Professionalism teaching. *Academic Medicine*, 91(12), 1620–1625. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001147 [in English].

Література

1. Harden R.M. Outcome-based education: the future is today // Med Teach. — 2007. — №29(7). — С. 625–629.
2. Epstein R.M., Hundert E.M. Defining and assessing professional competence // JAMA. — 2002. — №287(2). — С. 226–235.
3. Frenk J., Chen L., Bhutta Z.A., et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems // Lancet. — 2010. — №376(9756). — С. 1923–1958.
4. Frank J.R., Snell L., Sherbino J. CanMEDS 2015 Physician Competency Framework. — Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, 2015. — 32 p.
5. World Federation for Medical Education. Global standards for quality improvement in basic medical education. — Copenhagen: WFME, 2015. — 46 p.
6. Cruess S.R., Johnston S., Cruess R.L. “Profession”: a working definition for medical educators // Teach Learn Med. — 2004. — №16(1). — С. 74–76.
7. Bordage G. Elaborated knowledge: a key to successful diagnostic thinking // Acad Med. — 1994. — №69(11). — С. 883–885.
8. Norman G. Research in clinical reasoning: past history and current trends // Med Educ. — 2005. — №39(4). — С. 418–427.
9. Eva K.W. What every teacher needs to know about clinical reasoning // Med Educ. — 2004. — №38(1). — С. 98–106.
10. Gruppen L.D., Frohna A.Z. Clinical reasoning // Understanding Medical Education. — Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. — P. 205–218.
11. Croskerry P. The importance of cognitive errors in diagnosis // Acad Med. — 2003. — №78(8). — С. 775–780.
12. Harden R.M., Laidlaw J.M. Essential skills for a medical teacher. — Edinburgh: Elsevier, 2017. — 312 p.

13. Spencer J. Learning and teaching in the clinical environment // BMJ. — 2003. — №326(7389). — С. 591–594.

14. Dolmans D.H.J.M., De Grave W., Wolfhagen I.H.A.P., Van der Vleuten C.P.M. Problem-based learning // Med Teach. — 2005. — №27(8). — С. 732–741.

15. Dyrbye L.N., Shanafelt T.D. Medical student distress // Mayo Clin Proc. — 2016. — №91(7). — С. 911–917.

16. Ishak W.W., Lederer S., Mandili C., et al. Burnout during residency training // Curr Psychiatry Rep. — 2009. — №11(2). — С. 100–106.

17. Tempski P., Bellodi P.L., Paro H.B.M.S., et al. Quality of life of medical students // Med Educ. — 2012. — №46(4). — С. 409–417.

18. Cruess R.L., Cruess S.R., Steinert Y. Teaching professionalism // Acad Med. — 2016. — №91(12). — С. 1620–1625.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC 378.147:004.77:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1540-1554

Budianska Viktoriia Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-0621-4571

Lyutviyeva Yaroslava Pavlivna Senior lecturer, Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, http://orcid.org/0000-0002-5874-5692

THE ROLE OF INTERACTIVE PLATFORMS IN CONDUCTING TRAINING SESSIONS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article examines the development of the communicative culture of higher education students in the context of the digitalisation of the educational environment, with a focus on training sessions. The main theoretical approaches to defining the concept of 'communicative culture' are analysed, its structure and key components are clarified, and the relationship between theoretical knowledge and practical communication skills in the process of personality formation is clarified. Based on a review of scientific sources, factors influencing the development of communicative culture are identified, particularly social, educational, technological, and pedagogical factors. Particular attention is paid to methods and forms of organizing training sessions that foster the development of linguistic, social, and intercultural competences. These include group exercises, discussions, project activities, role-playing games, and interactive exercises on e-learning and blended learning platforms. It has been established that integrating theoretical knowledge with practical activities during training sessions contributes to the formation of a holistic, socially active, and responsible personality capable of interacting effectively in educational and professional environments.

The potential of interactive educational platforms for conducting training sessions has been analysed, in particular their didactic and pedagogical capabilities, including the organisation of collaborative work, discussions, reflection and the fostering of critical thinking. It has been proven that the systematic use of platforms enhances the development of communicative culture and contributes to the consolidation of the skills acquired in behavioural and

professional activities of higher education students. The results of the study indicate the need for a comprehensive approach to the design of training sessions, combining theoretical reflection, practically-oriented activities and the use of digital technologies. Further scientific research should be focused on empirically evaluating the effectiveness of various training formats and on developing methodological recommendations for the use of interactive platforms in higher education training.

Keywords: communicative culture, training sessions, interactive platforms, digital educational environment, intercultural communication, pedagogical potential, didactic technologies.

Будянська Вікторія Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Харків, https://orcid.org/0000-0003-0621-4571

Лютвієва Ярослава Павлівна старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Харків, http://orcid.org/0000-0002-5874-5692

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ У ПРОВЕДЕННІ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено процес розвитку комунікативної культури здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього середовища з акцентом на проведення тренінгових занять. Проаналізовано основні теоретичні підходи до визначення поняття «комунікативна культура», уточнено її структуру та ключові компоненти, з'ясовано взаємозв'язок між теоретичними знаннями та практичними комунікативними навичками у процесі формування особистості. На основі огляду наукових джерел виділено чинники, що впливають на розвиток комунікативної культури, зокрема соціальні, освітні, технологічні та педагогічні.

Особливу увагу приділено методам і формам організації тренінгових занять, які сприяють формуванню мовленнєвих, соціальних та міжкультурних компетентностей. Серед них визначено групові вправи, дискусії, проєктну діяльність, рольові ігри, інтерактивні вправи на платформах дистанційного та змішаного навчання. Установлено, що інтеграція теоретичних знань і практичної діяльності під час тренінгових занять сприяє

формуванню цілісної, соціально активної та відповідальної особистості, здатної ефективно взаємодіяти в освітньому та професійному середовищі.

Проаналізовано потенціал інтерактивних освітніх платформ для проведення тренінгових занять, зокрема їхні дидактичні та педагогічні можливості, включаючи організацію спільної роботи, обговорень, рефлексії та формування критичного мислення. Доведено, що системне використання платформ підвищує ефективність розвитку комунікативної культури та сприяє закріпленню отриманих навичок у поведінковій та професійній діяльності здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження свідчать про необхідність комплексного підходу до організації тренінгових занять, що поєднує теоретичне осмислення, практичну діяльність та застосування цифрових технологій.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричне оцінювання ефективності різних форматів тренінгових занять та розроблення методичних рекомендацій із використання інтерактивних платформ у підготовці здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: комунікативна культура, тренінгові заняття, інтерактивні платформи, цифрове освітнє середовище, міжкультурна комунікація, педагогічний потенціал, дидактичні технології.

Problem statement. The current stage of higher education development is characterised by active digitalisation of the educational environment, which significantly transforms the ways of interaction between participants in the educational process. Interactive platforms, online resources, and digital communication tools are increasingly being implemented in higher education institutions, changing traditional models of learning and communication. In such a context, communication is taking on new forms – synchronous and asynchronous, textual, audiovisual, networked – which requires a reconsideration of the content and mechanisms of developing the communicative culture of higher education students through training sessions.

Interactive educational platforms offer a wide range of opportunities to organise training sessions that involve interactive dialogue, collaboration, group work, joint problem-solving, and reflection. They contribute to the revitalisation of educational activities, the development of communication skills, the formation of digital ethics and a culture of online interaction, and the integration of theoretical knowledge into practical communication situations. At the same time, the digital environment creates new challenges: superficial communication, a decrease in direct interpersonal interaction, difficulties in developing empathy and responsibility for communicative behaviour, and the risks of formally standardising communication.

Despite the growing number of studies devoted to the digitisation of education, the role of interactive platforms in conducting training sessions to develop communicative culture among higher education students remains insufficiently systematised in pedagogical science. Existing studies mainly focus on the technological or organisational aspects of their use, whereas their impact on the qualitative characteristics of communication in training sessions requires deeper theoretical consideration.

Therefore, there is a need for a comprehensive theoretical analysis of the role of interactive platforms in organising training sessions on the development of communicative culture among higher education students, which determines the relevance and scientific validity of the chosen research topic.

Analysis of recent studies and publications. The issues of developing communication skills among higher education students and the use of digital technologies in the educational process are actively researched by domestic and international scientists.

Particular attention is drawn to the role of interactive platforms in organising training sessions focused on developing communication skills and professional communication culture.

The theoretical and methodological foundations of pedagogical science in the context of the digitalisation of education are substantiated in the works of S. Sysoieva, who reveals the transformation of the content and forms of educational activity under the influence of innovative technologies. The issues of digital competence and the impact of the digital environment on the professional training of teachers are explored by O. Ovcharuk. The organisational aspects of conducting training and interactive classes in a blended and distance learning format are highlighted in the works of N. Demyanenko, and the problems of pedagogical monitoring and quality of education are highlighted in the scientific research of L. Khomych. N. Morze has made a significant contribution to the study of e-learning, digital tools and educational analytics, focusing on the potential of platforms for activating educational interaction with higher education students.

The issue of developing communicative competence and personal culture in higher education is considered in the context of competence-based, personality-oriented and activity-based approaches. The issue of developing communicative competence and personal culture in higher education is considered in the context of competence-based, personality-oriented and activity-based approaches. Researchers emphasise the importance of developing a culture of professional communication, speech ethics, intercultural interaction and the ability to participate in constructive dialogue, which can be effectively implemented through training sessions using interactive platforms.

In foreign pedagogical science, John W. Creswell explores the issues of educational research methodology and the transformation of learning in the context of online education, adapting traditional approaches to new formats of educational interaction. The theoretical foundations of distance education and the peculiarities of communication in a virtual environment are substantiated in the works of Michael G. Moore and Terry Anderson. Tony Bates analyses the impact of technology on the transformation of higher education and communication processes in digital environments, emphasising the potential of training and learning methods.

At the same time, analysis of scientific sources shows that, despite a significant number of works devoted to the digitisation of education and the development of communicative competence, the role of interactive platforms in training sessions designed to develop communicative skills among higher education students requires further theoretical generalisation and systematisation. A deeper understanding of this issue is therefore required in contemporary pedagogical discourse.

Identification of previously unresolved aspects of the broader issue. Despite numerous scholarly works on the digitisation of education and the development of communicative competence, the specific role of interactive educational platforms in conducting training sessions aimed at fostering a culture of communication among higher education students has not yet been sufficiently explored. In particular, their didactic potential in the context of training-based learning methods has not been fully studied, nor has the impact of various forms of online interaction on the development of linguistic, social and intercultural skills among higher education students. The relationship between interactive technologies and the comprehensive development of communicative culture through training sessions has also not been examined. Furthermore, there is a lack of systematization of scientific approaches to evaluating the effectiveness of interactive platforms specifically in training activities, which complicates the formation of a comprehensive theoretical foundation for further research in this field.

The article aims to conduct a theoretical analysis of the role of interactive educational platforms in conducting training sessions on the development of communicative culture among higher education students and to determine their pedagogical and didactic potential in the modern educational process.

To achieve this goal, the following **tasks** were set: to analyse scientific approaches to defining the concept of ‘communicative culture’ in pedagogical theory and to clarify its structure in the context of training activities; to reveal the specifics and pedagogical features of training sessions as a form of active development of communicative culture among higher education students; to

investigate the didactic potential of interactive educational platforms in the process of conducting training sessions aimed at developing linguistic, social and intercultural skills, to generalise the prospects for using interactive platforms in the system of training higher education students.

Presentation of the main material. Modern higher education is undergoing active digitalisation, significantly changing traditional forms of learning, the organisation of the educational process and the interaction between students and teachers. Interactive educational platforms are becoming increasingly important in a digital environment, as they enable synchronous and asynchronous training sessions, support blended learning and facilitate discussions, project work, reflection and critical thinking.

Training sessions based on interactive platforms contribute to activating educational activities for higher education students, developing interpersonal communication skills and social responsibility, and cultivating empathy and a digital communication culture. They facilitate the transfer of theoretical knowledge and the practical application of linguistic, social and intercultural skills in a safe educational environment.

An important aspect of the modern educational process is fostering a culture of communication among higher education students. According to recent studies, a communicative culture is an integrated system of knowledge, skills, abilities, values, and motivational attitudes that facilitates effective interpersonal, professional, and intercultural interactions in educational and professional environments.

L. Petruk and A. Savushchik define communicative culture as a comprehensive system of knowledge concerning the mechanisms of communication, speech skills, personal qualities, and practical experience, all of which ensure effective professional and social interaction among participants in the educational process. This definition emphasises that communicative culture is an integral part of a person's general culture and professional skills. [2].

L. Varga interprets communicative culture as an active intellectual and emotional system that enables individuals to interact productively, ethically, and responsibly in various social and professional situations including verbal and non-verbal forms of communication [1].

According to I. Yaryshchuk, communicative competence is an important component of professional competence. It includes motivational value orientations, the ability to independently construct communicative actions, mastery of linguistic and sociocultural norms, and the ability to adapt to different communication contexts [5].

L. Rudenko considers communicative culture through the prism of pedagogical mastery. She combines knowledge of communication mechanisms

and the ability to analyse communicative situations with responsible behaviour in interpersonal interactions. This contributes to effective pedagogical activity [3].

These definitions demonstrate that communicative culture is a multidimensional pedagogical phenomenon encompassing knowledge, skills, values and interaction strategies. Its development among higher education students is an important part of their professional training.

In the context of training activities, its structure acquires more distinct components, in particular, the cognitive component contains knowledge about norms, rules and models of communication, speech strategies, styles and techniques of interaction. Training sessions allow higher education students not only to learn theoretical material, but also to actively discuss examples of effective communication, analyse communication errors and find the best ways to express their thoughts. The practical or operational component covers specific speech and social skills, such as engaging in dialogue, active listening, argumentation and discussion. These skills are practised in training sessions through role-playing games, modelling of conflict situations, project activities and group tasks that simulate real communication contexts. The motivational and value component involves forming value orientations, taking responsibility for students' own communication, being ready to cooperate and considering the interests of other participants in the interaction. These sessions promote empathy, awareness of the social role of communication and internal motivation for effective communication. *The reflective-evaluative component* involves self-assessment and analysis of their communication actions, as well as the ability to adjust behaviour in response to circumstances and interaction outcomes. Training sessions typically include reflective stages in which higher education students analyse their individual and collective achievements, discuss strategies to enhance communication, and receive feedback from teachers and peers.

Therefore, in the context of training activities, the structure of communicative culture becomes dynamic: it combines theoretical knowledge with practical training in skills, motivational attitude and the ability to constantly self-monitor and develop. The training format allows for the comprehensive formation of all these components, ensuring not only the assimilation of information, but also its transformation into real communicative competences that higher education students will be able to apply in educational, professional and interpersonal activities.

To effectively develop all components of communicative culture, it is necessary to use specially organised training that combines theoretical preparation with the development of practical skills. Training sessions are the optimal tool in this process, as they create conditions for modelling real communication situations, stimulate higher education students to interact actively and systematically

develop linguistic, social and intercultural competencies. The training approach ensures the integration of knowledge, practical skills, and motivational readiness, as well as activating the reflective component necessary for independent improvement of communication skills.

To gain a more detailed understanding of the methods and forms of active engagement with higher education students, it is advisable to analyse the specifics and pedagogical features of training sessions, which are a key means of developing a culture of communication.

Training sessions are one of the most effective forms of interactive learning, aimed at developing communication skills, social competence, and intercultural interaction among higher education students. The distinctive feature of this training approach is its combination of theoretical knowledge and practical communication exercises, enabling students to develop their communication skills alongside their knowledge. The training sessions are characterised by high participant activity. Higher education students perform a variety of practical tasks, such as participating in discussions, group project work, role-playing games, case studies, and modelling conflict situations. For example, during a training session on developing interpersonal communication skills, higher education students can practise techniques of constructive criticism, active listening and reasoned discussion in small groups that simulate real professional situations.

The practical focus of the training sessions is to create scenarios that closely resemble real-life situations. This allows higher education students to trial and adjust their communication strategies, experiment with different communication styles, and adapt to unpredictable situations. For instance, intercultural communication training sessions may use simulations of negotiations between representatives of different cultures, which help to develop tolerance and the ability to engage in constructive dialogue.

Another distinctive feature is the dynamic and varied nature of the work, which ensures the active involvement of every higher education student. Training sessions can combine work in pairs or small groups, individual tasks, role rotation, brainstorming and interactive exercises on digital platforms such as Zoom, Microsoft Teams, Miro or Kahoot. This enables the most diverse and flexible organisation of educational activities, taking into account the individual characteristics and level of preparation of higher education students.

The training sessions have several pedagogical features that can be highlighted:

purposeful formation of communicative culture – each session has clearly defined goals aimed at developing specific competencies, such as effective speech, reasoning and defending own position, active listening, and managing emotions during communication;

interactivity and joint activities – higher education students work in groups or pairs, performing tasks that require joint decision-making, discussion and analysis of results. This promotes teamwork, tolerance, constructive conflict resolution and mutual support;

practical applicability of skills – the results of training sessions are directly used in the professional activities of higher education students, particularly in negotiations, teamwork organisation, interpersonal communications and work with clients or colleagues.

Thus, training sessions provide comprehensive development of communication skills for higher education students, integrating theoretical knowledge, practical activities, reflection, and digital competencies. This enables students to acquire information and transform it into real communication skills and competencies, applying it effectively in educational, professional and interpersonal activities.

In this context, interactive educational platforms serve not only as technological tools but also as organised didactic environments that create opportunities for modelling communicative situations, organising joint activities, and developing reflective skills. There is increasing demand for a comprehensive analysis of their didactic potential in the conduct of training sessions aimed at developing the linguistic, social, and intercultural skills of higher education students. This is due to the fact that the modern educational environment is becoming increasingly digital and interactive. As a result, not only the forms of presenting educational material are changing, but also the mechanisms of pedagogical interaction, the nature of communication, and the ways in which experience is constructed. That is why it is important to understand how interactive platforms affect the content, structure and effectiveness of training.

The didactic potential of interactive educational platforms for training sessions is primarily realised through ensuring active subject-subject interaction. Using platforms such as Moodle, Google Classroom or Microsoft Teams enables the educational process to be organised as an open communication system in which higher education students are active participants in joint activities, rather than passive consumers of information. Interactivity ensures constant feedback, task variability and the ability to swiftly adapt the learning trajectory, which is particularly crucial in a training format centred on developing practical skills.

Interactive platforms facilitate systematic training in oral and written communication in authentic or near-realistic communication situations, thereby aiding the development of language skills. Tools such as video conferencing, group chats, interactive whiteboards, and collaborative document editing help develop skills in argumentation, public speaking, discussion, and constructive feedback. Using collaboration tools such as Google Docs provides an opportunity

to develop written communication skills through collective text creation, peer review and editing. This fosters responsibility for the quality of communication and the ability to adhere to language norms.

Social skills are formed through group interaction, role distribution, joint projects, and discussion of problematic situations. Interactive educational platforms enable the simulation of teamwork, which develops leadership qualities, including the ability to reach consensus, resolve conflicts, and take responsibility for the joint result. The use of interactive services for surveys and testing, such as Kahoot, increases participant engagement, stimulates competition, and promotes the development of quick decision-making skills in communicative situations.

Interactive platforms have significant potential for developing intercultural competence. The digital environment provides opportunities for intercultural communication without spatial limitations, the organization of joint international projects, and participation in online discussions with representatives of different cultures. In the process of such interactions, higher education students gain experience in tolerant behavior, master the norms of intercultural etiquette, and learn to take cultural differences into account in communication. Modelling cases that reflect the cultural characteristics of business or academic communication fosters empathy, flexible thinking and the ability to adapt communication style to different sociocultural contexts.

At the same time, interactive platforms have didactic potential when used in a balanced, methodical manner. It is important that digital tools are integrated into the logic of the training session, correspond to its purpose, and contribute to the achievement of specific competency outcomes. The formal application of technologies without taking into account pedagogical design can reduce learning effectiveness and render interactivity meaningless.

Therefore, interactive educational platforms have significant didactic potential for training sessions aimed at developing linguistic, social, and intercultural skills. They ensure the integration of communicative practice, collaboration, and reflection within a single digital environment, fostering a holistic communicative culture among higher education students and preparing them for effective interaction in academic and professional settings.

The outlined didactic potential of interactive educational platforms indicates their system-forming role in modern training of higher education students. At the same time, the dynamic development of digital technologies, the transformation of the educational environment, and the growing demands for higher levels of communication and intercultural competencies require not only recognition of their effectiveness but also consideration of strategic directions for their further implementation.

To elaborate on the theoretical principles outlined above and to test the potential of interactive educational platforms for developing the structural components of communicative culture, a segment of a training module was developed that integrates linguistic, social, and intercultural tasks.

Exercise 1. “Reasoned Dialogue” (development of linguistic competence)

Objective: to develop skills in reasoned oral discourse and the culture of academic discussion.

Format: online debate in Microsoft Teams.

Exercise description: Students form small groups and are given a discussion topic, such as: 'Is a complete transition to online learning in higher education institutions advisable?' In breakout rooms, they articulate their position and assign roles such as speaker, analyst and opponent. They then publicly defend their arguments.

Didactic rationale: This exercise takes a communicative, activity-based approach. It simulates a real-life professional discussion and develops skills in constructing logical arguments, rebutting counterarguments and adhering to the norms of conversational etiquette.

The components of communicative culture are behavioural and cognitive.

Exercise 2. “Intercultural Role-Play” (Developing Intercultural Competence)

Objective: To develop skills in effective intercultural communication, as well as empathy and adaptability in speech behavior.

Format: An online role-playing game using Zoom or Microsoft Teams, with assigned roles and group discussions in breakout rooms.

Exercise description: Higher education students form small groups and are assigned specific roles (e.g., a company representative from one country, a foreign colleague, a client, or a mediator). Each group receives a case study that presents a conflict or problematic situation in international academic or professional communication. For example, this could be a misunderstanding in a joint project due to differences in business communication culture. Participants simulate a dialogue, attempting to account for the cultural characteristics of their roles, find compromise solutions, and maintain professional communication.

Didactic rationale: Role-playing encourages higher education students to participate actively, ensures the authenticity of communicative interaction, and helps develop the ability to adapt speech behavior to the cultural context of the conversation partner. The interactive environment enables various communication scenarios to be simulated and facilitates reflection on completed tasks through discussion of results and analysis of interaction strategies.

Exercise 3: 'Professional Communication Case Study' (Development of Social Skills)

Objective: To develop the ability to resolve conflicts in a professional setting.

Format: Case study analysis using the Moodle platform (forum discussion).

Exercise content: Higher education students are presented with a description of a conflict situation (e.g., a misunderstanding among members of an international project team). Each participant proposes their own model for solving the problem, justifies it, and comments on at least two of their peers' opinions.

Educational rationale: Forum discussions facilitate asynchronous reflection and a deeper understanding of the issue. They also help to develop written argumentation skills and professional online communication skills.

Component of communicative culture: social-behavioral.

Exercise 4. "Interactive Speech Quiz" (engagement and self-assessment) Objective: To reinforce the norms of professional speech and develop quick verbal response skills.

Format: Use of Kahoot!

Exercise content: The interactive quiz includes situational tasks such as choosing the correct form of address, identifying communication errors and selecting an argument.

Didactic rationale: Gamification increases motivation, creates a positive emotional atmosphere, and stimulates quick thinking, which is an important component of communicative competence.

Components of communicative culture: cognitive and operational.

The excerpt from the training session presented here demonstrates that interactive educational platforms can serve as an effective tool for fostering a culture of communication among higher education students, provided that educational activities are designed in a methodologically sound manner. A summary of the prospects for using interactive platforms in higher education training systems provides grounds for asserting that their role in the modern educational process will steadily grow. This is driven by both the digitalization of society and the transition to a competency-based, activity-based, and student-centered model of learning.

Above all, expanding the possibilities of blended training is a promising approach. For example, in a professional communication course, the theoretical module can be hosted on Moodle as video lectures, interactive materials, and self-assessment tests, while class time is used for role-playing exercises ("negotiations with a partner," "startup presentation," "team conflict resolution"). After the training, participants upload reflective essays and receive individual feedback from the instructor.

This model ensures the continuity of learning and allows in-person sessions to focus on practicing practical skills.

An example of developing communication skills is organizing online debates in Microsoft Teams. Participants are divided into small groups (breakout rooms), given a case study to prepare their arguments for, for example, “ethical aspects of using artificial intelligence in education”, and asked to prepare their arguments. This is followed by a public discussion with recordings of the presentations. Reviewing the video allows for self-analysis of speaking behavior: evaluating the clarity of arguments, nonverbal communication, and adherence to the rules. Thus, communicative practice and reflection are combined.

Written communication skills can be developed through the collaborative creation of an analytical text in Google Docs. For instance, during a training session on intercultural communication, participants are tasked with creating a 'Code of Intercultural Interaction in an Academic Environment'. Each participant is responsible for a separate section, such as language etiquette, conflict resolution or aspects of non-verbal communication. Through collaborative editing, participants learn to make reasoned changes, reach consensus and take responsibility for the final result.

Using gamification to develop reaction speed and teamwork is also considered promising. For instance, an interactive Kahoot! quiz on terminology or business etiquette could be used during professional speech training. After each round, common mistakes are discussed, turning the quiz into a learning tool rather than just a means of assessment.

In developing social skills, it is effective to implement long-term online projects. For instance, Google Classroom enables students to collaborate on initiatives such as the “Inclusive University Learning Environment”. The platform facilitates task assignment, discussion in the comments section, interim assessment, and the presentation of results. Participants learn to plan activities, coordinate actions, resolve conflicts, and present a joint product.

Intercultural interaction provides particularly illustrative examples. A joint online training session with students from a foreign university via Zoom could include a discussion on the topic of 'Cultural Differences in Academic Integrity'. Participants present the characteristics of their country’s educational system, analyze differences, and seek common approaches. This format fosters tolerance, empathy, and the ability to adapt communication style to different cultural contexts.

A future-oriented approach involves using the analytical tools on the platforms to track learner activity, such as the frequency of participation in discussions. This enables instructors to adapt training content, provide targeted support and design personalised learning paths.

At the same time, realising these prospects requires a methodically grounded approach: developing clear training session scenarios, preparing

instructors to facilitate digital interaction, and helping students develop academic integrity and digital ethics skills.

Thus, interactive platforms offer significant potential for modernising training systems in higher education institutions. Specific practical models demonstrate that, when implemented pedagogically, they can significantly enhance the development of linguistic, social and intercultural skills by integrating communication, collaboration and reflection within a unified digital educational space.

Conclusions: This article provides a theoretical analysis of the role of interactive educational platforms in training sessions designed to develop the communicative culture of higher education students and identifies their pedagogical and didactic potential. It analyses scientific approaches to defining the concept of 'communicative culture', clarifies its structure in the context of training activities and reveals the specifics and pedagogical features of training sessions as a form of active development of students' communicative competence.

The didactic potential of interactive educational platforms has been explored. This lies in their ability to simulate real-life communicative situations, organise collaborative activities and encourage reflective practice. Platforms such as Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams and Zoom facilitate the integration of theoretical knowledge with practical skills, thereby promoting the development of linguistic, social and intercultural competencies among higher education students. A pilot test of a segment of the training module, including the exercises 'Reasoned Dialogue', 'Intercultural Role-Play', 'Professional Communication Case Study' and 'Interactive Speech Quiz', demonstrated that interactive platforms effectively combine speech practice, social interaction and reflection. This ensures the holistic development of communication skills among higher education students.

A review of the potential applications of interactive platforms highlights their strategic role in training. They facilitate personalised learning, foster communication, promote intercultural competence and enable the implementation of analytical tools to evaluate learning outcomes.

Thus, integrating interactive educational platforms into training sessions is an effective tool for developing competitive professionals who can interact productively in academic, professional, and interpersonal contexts within a digital, multicultural educational environment.

Future research could focus on an in-depth empirical assessment of the effectiveness of interactive platforms in developing specific components of communicative culture, particularly linguistic, social, and intercultural skills. It is relevant to study optimal models of synchronous and asynchronous interaction, as well as the integration of role-playing games, case studies, and collaborative

projects in blended and distance learning formats. The development of analytical tools for platforms to track the progress of higher education students, assess competence development, and adjust educational trajectories holds significant potential. Another promising area of research is the intercultural aspect of online training, particularly the organisation of joint classes with students from foreign universities, which will help enhance global communicative competence and develop the ability to adapt speech behavior to a multicultural context. Implementing this approach will ensure a consistent training methodology and enhance the effectiveness of digital integration in developing the communicative culture of higher education students.

***References**:*

1. Varha, L. I. (2013). Vyznachennia sutnosti poniattia «komunikatyvna kultura» v naukovii literaturi [Defining the essence of the concept of "communicative culture" in scientific literature]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences, 1*, 307-311 [in Ukrainian].

2. Petruk, L. & Savushchyk, A. (2024). Komunikatyvna kultura u profesiinii diialnosti pedahoha menedzhera [Communicative culture in the professional activity of a teacher-manager]. *Molod i rynok – Youth and the market,1,* 45-52 [in Ukrainian].

3. Rudenko, L. A. (2013). Rozvytok komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv: metodychni aspekty [Development of communicative culture of future specialists: methodical aspects]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education, 5,* 29-39 [in Ukrainian].

4. Sysoieva, S. O. & Poiasok, T. B. (2005). *Psykholohiia ta pedahohika navchannia [Psychology and pedagogy]*. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].

5. Yaryshchuk, I. (2022). Sutnist komunikatyvnoi kultury ekonomista [The essence of the economist's communicative culture]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Hnatiuka – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuk, 3,* 101-108 [in Ukrainian].

***Література**:*

1. Варга Л. І. Визначення сутності поняття «комунікативна культура» в науковій літературі / Л.І. Варга // Педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 307–311.

2. Петрук Л., Савущик А. Комунікативна культура у професійній діяльності педагога-менеджера / Л. Петрук, А. Савущик // Молодь і ринок. – 2024. – № 1. – С. 45–52.

3. Руденко Л. А. Розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців: методичні аспекти / Л.А. Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 5. – С. 29–39.

4. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. – Київ : Міленіум, 2005. – 520 с.

5. Ярищук І. Сутність комунікативної культури економіста / І. Ярищук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. – 2022. – № 3. – С. 101–108.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 378:14

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1555-1567

Helzhynska Tetiana Yaroslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education of Lviv Polytechnic National University, Lviv, https//orcid.org/0000-0003-3280-5199

THE INTEGRATION OF MODERN DIGITAL TOOLS IN THE TRAINING OF UNIVERSITY FACULTY FOR ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP

Abstract. This article substantiates the relevance of integrating modern digital tools into the professional development of university faculty, particularly in their preparation for academic entrepreneurship. The transformation of the educational environment under conditions of societal digitalization necessitates the continuous improvement of educators' information and communication competence. Drawing on international frameworks such as the European Framework for the Digital Competence of Educators and the ICT Competency Framework for Teachers, the study highlights the broad application of digital instruments in teaching, research, organizational, and entrepreneurial activities.

The paper reviews classifications of digital resources proposed by both domestic and international scholars, who emphasize categories of tools for learning, collaboration, content creation, and course management. The selection of tools for integration was guided by their practical relevance, accessibility, reliability, minimal financial requirements, and consideration of psychological factors such as resistance to change, cognitive overload, and lack of confidence in digital competence.

Practical implementation is illustrated through the use of YouTube, Canva, Google Sheets, Miro, Padlet, and Jamboard in interactive lectures, workshops, and collaborative exercises. These tools proved effective in fostering teamwork, critical thinking, project organization, and communication, while also demonstrating their utility in entrepreneurial contexts. The study emphasizes that the integration of digital instruments requires a gradual transition from simple to complex learning materials, supported by case studies, role-playing, and interactive activities that reveal their practical significance.

The findings confirm that the strategic integration of digital tools into faculty training enhances professional development, supports innovative teaching practices, and cultivates entrepreneurial competencies. Ultimately, this process

contributes to the formation of competitive academic staff capable of combining educational, research, and entrepreneurial functions, thereby strengthening the role of universities in socio-economic progress and the development of an innovation-driven economy.

Keywords: digital tools, information and communication technologies, university faculty, professional development, academic entrepreneurship, digital competence, educational transformation, collaborative learning, innovative teaching practices.

Гельжинська Тетяна Ярославівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, https//orcid.org/0000-0003-3280-5199

ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПІДГОТОВКУ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО АКАДЕМІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність інтеграції сучасних цифрових інструментів у систему професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів, зокрема у процес їхньої підготовки до академічного підприємництва. Підкреслено, що трансформація освітнього середовища в умовах цифровізації суспільства зумовлює необхідність формування та постійного вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів. На основі аналізу наукових праць та міжнародних документів (Європейська рамка цифрової компетентності освітян, Рамка ІКТ-компетентності педагогів) показано, що цифрові інструменти мають широке застосування у педагогічній, науковій, організаційній та підприємницькій діяльності.

У статті розглянуто класифікації цифрових ресурсів і платформ, запропоновані зарубіжними та вітчизняними дослідниками, які виокремлюють різні категорії інструментів для навчання, співпраці, створення контенту та управління освітнім процесом. Акцентується увага на практичних критеріях відбору цифрових інструментів для інтеграції у підготовку викладачів: їхній затребуваності, доступності, надійності, мінімальних фінансових витратах, а також врахуванні психологічних чинників (страх перед новим, опір змінам, когнітивне перевантаження). Практичний досвід інтеграції цифрових інструментів у програму професійного розвитку науково-педагогічних працівників продемонстровано на прикладі використання YouTube, Canva, Google Таблиць, Miro, Padlet та Jamboard.

Застосування цих інструментів сприяло розвитку навичок командної роботи, критичного мислення, організації проєктів, комунікації та інтерактивної взаємодії. Особливу увагу приділено використанню кейсів, рольових ігор та інтерактивних вправ, що забезпечили практичну значущість цифрових інструментів у контексті академічного підприємництва. Зроблено висновок, що інтеграція цифрових інструментів у систему професійного розвитку університету є стратегічно важливим чинником формування конкурентоспроможних науково-педагогічних працівників, здатних ефективно поєднувати освітню, наукову та підприємницьку діяльність. Це, у свою чергу, посилює роль університетів у забезпеченні соціально-економічного прогресу та розвитку інноваційної економіки.

Ключові слова: цифрові інструменти, інформаційно-комунікаційні технології, науково-педагогічні працівники університету, професійний розвиток, академічне підприємництво, цифрова компетентність, трансформація освіти, колегіальне навчання, інноваційні педагогічні практики.

Problem statement. The relevance of integrating modern digital tools into the professional development of university faculty, particularly in their preparation for academic entrepreneurship, is determined by the ongoing transformation of the educational landscape. In the context of societal digitalization, universities are evolving into centers of innovation, and faculty members must acquire digital competencies to ensure high-quality student training. Contemporary information and communication technologies open new avenues for professional growth, including access to international educational platforms, participation in webinars and conferences, and the use of electronic resources to support scholarly activity.

The analysis of recent research and publications. The relevance of employing modern information and communication technologies and digital tools in the system of professional training and development of educators has been outlined in a number of scholarly publications. In fact, the trend toward the widespread use of such technologies and tools in the educational sphere is examined by researchers from diverse perspectives. Their attention is directed toward the study of how teachers acquire the necessary knowledge, skills, and competencies for applying information and communication technologies and digital instruments across different levels of education: school [5], vocational [6], professional pre-tertiary [2], and higher education [11].

Scholars emphasize the role and significance of information and communication technologies and digital tools in the development and transformation of education: “in connection with the transformation of education under new conditions and the demands of the labor market for the training of competitive

specialists, the traditional role of the teacher (transmission and reproduction of learning materials) is being replaced by a whole range of new roles" [4, 30]. The authors argue that this trend necessitates functional changes in professional activity, stressing that "a modern teacher must be able to select and use electronic resources for student learning; organize collaboration and communication among participants in the educational process; design electronic resources and the educational digital environment; act as a facilitator and mentor for students; understand and take into account their needs and characteristics, cognitive learning styles, new services and tools for effective cooperation and communication, and possess 21st-century skills" [4, 30].

The purpose of the article is to substantiate the rationale for integrating modern digital tools into the professional training of university faculty, particularly in preparing them for academic entrepreneurship. This focus reflects the growing need to align higher education with the demands of a digital society and the innovation-driven economy, where academic staff must not only master pedagogical and research competencies but also acquire skills that enable them to engage in entrepreneurial activities within academia. By emphasizing the integration of digital instruments, the article seeks to demonstrate how such tools can enhance professional development, foster innovative teaching practices, and support the cultivation of entrepreneurial mindsets among educators.

Presentation of the main material of the research. In her work, I. Vorotnykova emphasizes that information and communication technologies represent an effective means of implementing the principles of adult education and fostering the professional development of teachers. They enable communication among all participants in the educational system (through chats, teleconferences, webinars), provide continuous consultation, information exchange, and updates of learning materials to support adults at all stages of education (via blogs, article discussions in wiki environments), and organize learning that takes into account the specific needs of adults who combine study with professional activity (through distance learning based on Internet platforms) [1, 4].

Exploring the potential of ICT in teacher training, O. Stoyka highlights that the integration of ICT into pedagogical education offers teachers significant advantages in organizing the learning process. These include ensuring rapid feedback between ICT providers and resources, facilitating communication between future teachers and instructors as well as with the software learning environment, enabling computer modeling of objects, phenomena, and research processes, conducting virtual experiments with the possibility of quickly altering experimental conditions and processing large volumes of results, visualizing learning materials through dynamic representations of objects and processes, automating the control, registration, and analysis of learning outcomes, and

providing opportunities for both systemic and individualized distance learning in selected subjects [7, 259-260].

In the context of our study, it is essential to draw upon the experience of international organizations and institutions that emphasize the need for the formation, development, and continuous improvement of teachers' information and communication competence [13]. These documents highlight the European Framework for the Digital Competence of Educators [12] and the ICT Competency Framework for Teachers [13]. The former outlines professional competencies of educators, pedagogical competencies, and competencies of learners. The latter presents 18 competencies distributed across six domains of teachers' professional activity: understanding ICT in education, curriculum and assessment, pedagogy, application of digital skills, organization and administration, and professional teacher learning [13].

These frameworks not only justify the necessity of mastering information and communication competence but also underscore its broad application in professional practice and in the ongoing professional development of educators. They provide a structured vision of how digital tools and ICT can be systematically integrated into teaching, thereby aligning educational practice with global standards and the demands of the digital society.

For our study, these documents are of particular importance, as one of the pedagogical conditions we have identified is the integration of modern digital tools into the preparation of university faculty for academic entrepreneurship. The outlined domains of competence are directly linked to digital instruments that faculty members employ not only in their teaching practice but also in research, organizational, and international activities, as well as for their own professional development and the implementation of academic entrepreneurship.

It should be noted that the scholarly literature presents a substantial body of research devoted to the classification of digital tools. Both international [8] and domestic [3] scholars analyze these tools in the context of educational practice and the professional development of educators, which underscores the relevance and scientific grounding of further inquiry into their integration within higher education.

When examining the transformations in education associated with the widespread use of information and communication technologies and digital tools, scholars note that "as a result, a wide range of education-oriented digital materials and activities become available, fundamentally changing the way learning is organized. Educators who employ digital tools, social networks, websites, and applications in their work can enhance the popularity and prestige of the subject they teach. Programs, websites, extensions, plugins, and applications are just a few examples of online digital tools that facilitate the performance of professional

tasks. They can be accessed through online browsers, and some can be downloaded" [8, 290].

The authors identify a broad spectrum of digital resources, including learning management systems, video conferencing tools, examination and assessment platforms, data-sharing and cloud systems, collaborative document development tools, gamification instruments and their application in teaching, digital libraries and databases, virtual and remote laboratories, digital whiteboards, digital note-taking tools, and social networks, among others [8].

This classification illustrates the diversity of digital instruments available to educators and highlights their potential to reshape pedagogical practice, enhance student engagement, and support professional development in higher education.

Researchers emphasize that modern educational platforms expand learning opportunities and transform the activities of both teachers and students. Their key advantages include flexibility, interaction, collaboration, personalization of learning, and the improvement of instructional organization and assessment through the use of digital tools [10].

International scholars examine the trends in the development of digital resources and their application in education, noting the existence of diverse definitions that stem from varying approaches to interpreting their essence. They argue that digital learning resources should be understood as those "created on the basis of multimedia technologies, Internet technologies, software development technologies, virtual reality technologies, and artificial intelligence technologies, with the aim of supporting learners in independent, collaborative, research-based, and hybrid learning…" [14, 95–96].

A proposed classification of digital learning resources includes: core digital learning resources (basic, auxiliary, and generative learning resources); instrumental digital learning resources (software, learning management, assessment tools, virtual modeling); interactive platform and network-based resources (interactive platforms, network resource platforms, online course platforms, learning spaces, and virtual reality resources) [14].

In our view, this classification requires further refinement, as it does not clearly distinguish between the concepts of digital tools, digital resources, and digital platforms. Such conceptual clarity is essential for advancing research and for effectively integrating these technologies into the professional development of educators and the broader transformation of higher education.

A more advanced classification of digital resources is presented by A. Drobin, who distinguishes several categories. According to the researcher, these include: platforms: content projects, simulators, distance learning courses (schools); information sources: video content, news, graphic content (photos,

images, 3D graphics), presentations, animation, databases, encyclopedias, e-books, online libraries, infographics; digital environments: virtual reality, augmented reality, mixed (hybrid) reality, computer models, game-based reality, simulations, subject-specific (disciplinary) educational environments; tools and services: messengers, virtual laboratories, mobile applications, applied programs of thematic orientation, video messengers, cloud technologies, blockchain; digital interactive means: digital multidimensional complexes, interactive whiteboards, mobile gadgets, digital laboratories, digital learning devices, document cameras, interactive maps, electronic constructors, programmable devices, interactive tables; automated management systems: electronic journals, administration systems, electronic document management, blockchain [3, 79].

This classification is more comprehensive, as it not only differentiates between platforms, resources, environments, and tools but also highlights the breadth of digital technologies applicable to education. It demonstrates the complexity of the digital ecosystem in which educators operate and underscores the need for systematic integration of these resources into professional training and academic entrepreneurship.

This classification also has certain limitations, yet it clearly distinguishes the key concepts associated with the digital learning environment. Considering the specificity of our study, it is appropriate to refer to the work of researcher J. Hart, who for several years examined the popularity of digital tools used for organizing learning and presented the ranking "Top 100 Tools for Learning 2025" [9]. All of the digital tools included in this ranking are categorized and exemplified according to their popularity:

- personal learning and productivity: browsers, search engines, AI chatbots, reference tools, translators, productivity enhancers, note-taking tools, office applications, file storage and sharing tools;
- communication and collaboration: email, messaging and group chat tools, video conferencing platforms, live interaction applications, group collaboration programs, virtual whiteboards, public social networks;
- content creation and management: video and podcasts, video creation and editing tools, audio creation and editing tools, graphic and screencast tools, forms, blogging and website creation tools;
- course creation and management: tools for developing online courses, quizzes, learning materials, and learning management systems [9].

It is evident that not all of the digital learning resources and tools previously reviewed were incorporated into our study. However, the selection process was guided by several key factors. First, in choosing digital tools for integration into the preparation of university faculty for academic entrepreneurship, we considered that each educator is situated at different stages of professional

development, applies digital instruments in diverse ways across teaching and research, and therefore demonstrates varying levels of information and communication competence.

This led us to conclude that the integration of modern digital tools must involve the acquisition of knowledge, skills, and abilities related to their general use, their application in the process of preparing for academic entrepreneurship, and their active utilization in the future implementation of academic entrepreneurship. In other words, the emphasis is placed on the practical relevance and necessity of these tools.

Second, in preparing faculty for academic entrepreneurship, preference was given to digital tools that are accessible, reliable, and do not require significant investment, either in preparation for their use or in their actual application. Considerations of time, location, and financial accessibility were therefore taken into account.

Third, the integration of digital tools also required attention to psychological factors, such as fear of novelty, resistance to change, overcoming stereotypes, cognitive overload, and lack of confidence in one's own information and communication competence.

Thus, the rationale for selecting digital tools in this study rests on their practical demand, accessibility, and the need to address both professional and psychological dimensions of faculty development for academic entrepreneurship.

To address these challenges in implementing the pedagogical condition, namely, the integration of modern digital tools into the preparation of university faculty for academic entrepreneurship, a gradual transition from simple to more complex learning materials was introduced. The use of real-life case studies, business and role-playing games, as well as interactive exercises, proved effective in demonstrating the practical relevance of digital tools. These tools significantly reduce workload and serve as valuable assistants in project planning, establishing communication, and fostering collaboration within teams, while also providing opportunities for their application in interactive learning activities.

Based on the review of scholarly works and the analysis of challenges associated with integrating digital tools into faculty training for academic entrepreneurship, we consider it appropriate to present the specific digital instruments employed in organizing such preparation within the framework of professional development at a modern university. This selection highlights not only their pedagogical utility but also their role in supporting research, organizational, and entrepreneurial activities, thereby reinforcing the holistic development of academic staff in the digital era.

In our study, we prioritized digital tools categorized by J. Hart as "content, creation, and management." For instance, during interactive lectures and lecture-

discussions, video materials hosted on educational YouTube channels were employed [9].

A notable example was the lecture-discussion "The Role of Universities in the Economic Development of Society," which was enriched by case studies presented in video format, accompanied by corresponding tasks.

This instructional design ensured a balance between audio and visual perception of learning materials, thereby facilitating their assimilation by participants in the professional development program. For example, faculty members were asked to watch several short videos, including "Education and Economic Growth" (Marginal Revolution University), which explains the role of education in enhancing productivity, fostering innovation, and building human capital (YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=QfY2z0jRzj4). While viewing, participants were tasked with analyzing the information and identifying arguments supporting the thesis "Education is the driving force of economic development."

Following the video analysis, faculty members provided examples from the experience of domestic universities that corroborated their arguments. The organized discussion focused on aspects such as the alignment of the current education system with economic needs, the key factors of university education, and their connection to economic growth.

Among the digital tools integrated into the preparation of university faculty for academic entrepreneurship, we employed cloud services such as Google Sheets, collaborative virtual/interactive boards like Miro, Padlet, and Jamboard, as well as the online graphic design platform Canva.

The use of collaborative boards (Miro, Padlet, Jamboard) proved particularly effective in fostering teamwork during lectures and workshops. For example, during the lecture-discussion "Academic Entrepreneurship: Challenges and Opportunities," faculty members utilized Miro to construct a mind map, which facilitated collective brainstorming and visualization of ideas.

Another example is the exercise "Think – Pair – Share" conducted within the interactive lecture "Financing and Supporting Entrepreneurial Initiatives." At the first stage of this activity, Jamboard was used to record data on various sources of startup funding, along with their identified advantages and disadvantages. This interactive approach not only encouraged active participation but also demonstrated the practical utility of digital tools in structuring information, supporting decision-making, and enhancing collaborative learning.

Such integration of accessible and versatile digital instruments highlights their role as facilitators of professional development, enabling faculty to acquire entrepreneurial competencies while simultaneously strengthening their digital literacy.

The advantages of virtual and interactive boards lie in their simplicity of use, the ability to organize collaborative interaction, the presence of visualization tools, and the availability of a wide range of ready-made templates that can be adapted to different educational contexts. These features make them highly effective for teamwork, brainstorming, and interactive learning activities.

The application of Google Sheets further enhanced collaboration by enabling collective creation and storage of files, with access available at any time and from any location. Among the key strengths of this service are its functionality and integration capabilities: it allows seamless incorporation of information from other services, supports real-time editing, and provides flexible access rights (viewing, editing, commenting). This ensured both transparency and efficiency in managing shared data, while also fostering digital literacy and teamwork skills among faculty members.

Taken together, these tools illustrate how accessible, user-friendly, and multifunctional digital instruments can be strategically integrated into the preparation of university faculty for academic entrepreneurship, supporting both pedagogical and organizational dimensions of their professional development.

Conclusions. Summarizing the results of the study, several important conclusions can be drawn. The integration of modern digital tools into the preparation of university faculty for academic entrepreneurship is not only relevant but also a strategically necessary condition for the development of the contemporary university. The use of digital resources and platforms transforms the educational process, expands opportunities for collaboration, communication, and personalized learning, and contributes to the formation of educators' information and communication competence.

International frameworks of digital competence confirm the need for continuous improvement of teachers' digital literacy, which is directly linked to their ability to carry out educational, research, and entrepreneurial activities. The practical application of tools such as YouTube, Canva, Google Sheets, Miro, Padlet, and Jamboard has demonstrated their effectiveness in developing teamwork skills, critical thinking, project organization, and communication. The selection of digital tools was based on their practical relevance, accessibility, reliability, and minimal financial requirements, as well as psychological factors that may affect faculty members, including fear of novelty, resistance to change, cognitive overload, and lack of confidence in their own digital competence.

Thus, the integration of digital tools into the system of professional development within the university fosters the formation of competitive faculty members capable of effectively combining educational, research, and entrepreneurial activities. This, in turn, represents an important factor in advancing academic entrepreneurship and strengthening the role of universities in socio-economic progress.

References:

1. Vorotnykova, I. P. (2011). Andrahohichni zasady profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-naukovykh dystsyplin zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Andragogical principles of professional development of teachers of natural sciences through information and communication technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 22*(2). Retrieved from https://www.journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/41 [in Ukrainian].

2. Horbatiuk, O. V., Olenyuk, V. V. (2025). Suchasni pidkhody do formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti v zahalnii serednii ta fakhovii peredvyshchii osviti [Modern approaches to the formation of information-digital competence in general secondary and professional pre-tertiary education]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 46.* Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2282 [in Ukrainian].

3. Drobin, A. A. (2021). Klasyfikatsiia tsyfrovykh osvitnikh resursiv yak zasib utochnennia yikh praktychnoho tsilovoho pryznachennia [Classification of digital educational resources as a means of clarifying their practical purpose]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences, 201,* 77-81 [in Ukrainian].

4. Morze, N. V., Kocharian, A. B. (2014). Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Model of ICT competence standard for university teachers in the context of improving education quality]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 43*(5), 27-39 [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O. V. (2024). Orhanizatsiia opytuvan vchyteliv shchodo hotovnosti vykorystannia IKT u voiennyi chas v Ukraini [Organization of teacher surveys on readiness to use ICT during wartime in Ukraine]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences, 212,* 29-35 [in Ukrainian].

6. Radkevych, V. O., Humennyi, O. D. (2017). Smart-kompleksy navchalnykh dystsyplin dlia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Smart complexes of educational disciplines for vocational schools]. *Profesiino-tekhnichna osvita – Vocational Education, 2*(75), 8-12 [in Ukrainian].

7. Stoika, O. Ya. (2022). Vykorystannia IKT v protsesi profesiinoi pidhotovky vchyteliv v Ukraini [Use of ICT in the process of teacher training in Ukraine]. *Nauka i tekhnika sohodni. Seriia «Pedahohika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky», Seriia «Tekhnika» – Science and Technology Today, 14*(14), 256-263 [in Ukrainian].

8. Dancsa, D., Štempeľová, I., Takáč, O., Annuš, N. (2023). Digital tools in education. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches, 7*(4), 289-294. [in English].

9. Hart, J. (2025). Top 100 Tools 2025: By Category. Results of the 19th Annual Survey. Retrieved from https://toptools4learning.com/top-tools-by-category [in English].

10. Josué, A., Bedoya-Flores, M. C., Mosquera-Quiñonez, E. F., Mesías-Simisterra, Á. E., Bautista-Sánchez, J. V. (2023). Educational Platforms: Digital Tools for the teaching-learning process in education. *Ibero-American Journal of Education & Society Research, 3*(1), 259-263. [in English].

11. Mukan, N., Lavrysh, Y. (2020). Video Conferencing Integration at Universities: Challenges and Opportunities. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 12*(1 Sup. 2), 108-114. [in English].

12. Redecker, Ch. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators.* Publications Office of the European Union. [in English].

13. UNESCO. (2022). *The ICT Competency Framework for Teachers Harnessing OER project.* Retrieved from https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft [in English].

14. Wang, J., Han, M., Wang, W. (2020). Research on the Evolution and Classification of Digital Learning Resources. *Education, Economics and Information Management: Proceedings of the International Conference* (December 21–22, 2019, Wuhan, China). (pp. 92-100). Curran Associates, Inc.

Література:

1. Воротникова І. П. (2011). Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. Вип. 22, Т. 2. URL: https://www.journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/41

2. Горбатюк О. В., Оленюк В. В. Сучасні підходи до формування інформаційно-цифрової компетентності в загальній середній та фаховій передвищій освіті. Академічні візії, 2025. Вип. 46. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2282

3. Дробін А. А. Класифікація цифрових освітніх ресурсів як засіб уточнення їх практичного цільового призначення. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 201. С. 77-81.

4. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2014. Вип. 43, Т. 5. С. 27-39.

5. Овчарук О. В. Організація опитувань вчителів щодо готовності використання ІКТ у воєнний час в Україні. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 212. С. 29-35.

6. Радкевич В. О., Гуменний О. Д. Smart-комплекси навчальних дисциплін для професійно-технічних навчальних закладів. *Професійно-технічна освіта*. 2017. Вип. 2, № 75. С. 8-12.

7. Стойка О. Я. Використання ІКТ в процесі професійної підготовки вчителів в Україні. Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка». 2022. Вип. 14, № 14. С. 256-263.

8. Dancsa D., Štempeľová I., Takáč O., Annuš N. Digital tools in education. International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches. 2023. Вип. 7, Т. 4. С. 289-294.

9. Hart J. (2025). Top 100 Tools 2025: By Category. Results of the 19th Annual Survey. URL: https://toptools4learning.com/top-tools-by-category

10. Josué A., Bedoya-Flores M. C., Mosquera-Quiñonez E. F., Mesías-Simisterra Á. E., Bautista-Sánchez J. V. Educational Platforms: Digital Tools for the teaching-learning process in education. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*. 2023. Vol. 3, Issue 1. P. 259-263.

11. Mukan N., Lavrysh Y. Video Conferencing Integration at Universities: Challenges and Opportunities. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională.* 2020. Vol. 12, Issue 1 (Sup. 2). P. 108-114.

12. Redecker Ch. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. Publications Office of the European Union. 95 p.

13. UNESCO. The ICT Competency Framework for Teachers Harnessing OER project. 2022. URL: https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft

14. Wang J., Han M., Wang W. Research on the Evolution and Classification of Digital Learning Resources. *Education, Economics and Information Management: Proceedings of the International Conference.* (21-22.12.2019, Wuhan, China). Curran Associates, Inc., 2020. P. 92-100.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC 378.147:811

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1568-1578

Lazorenko Nataliia Leonidivna associate professor of foreign languages and translation department, law and international relation faculty, State university "Kyiv aviation institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0553-0804

Kravets Iryna Leonidivna associate professor of foreign languages department, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7845-0226

Hlutska Tetiana Volodymyrivna senior lecturer of foreign languages and translation department, law and international relation faculty, State university "Kyiv aviation institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9045-7121

Zhudro Olga Viktorivna senior lecturer of foreign languages and translation department, law and international relation faculty, State university "Kyiv aviation institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5116-0472

NEW METHODS OF VOCABULARY MEMORISATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. At the present stage, the use of the latest technologies, in particular artificial intelligence, in the education system is an essential component of improving the quality of the educational process, its individualization and adaptation to the needs and capabilities of each learner, which contributes to the formation of competitive professionals in a digital society. The article explores innovative methods of vocabulary memorisation enabled by artificial intelligence in foreign language education. The relevance of the research is determined by the growing demand for effective lexical acquisition strategies in digital learning environments characterised by information overload and reduced instructional time. The study integrates cognitive memory theories with AI-driven educational technologies, including adaptive spaced repetition algorithms, contextual generation through large language models, multimodal encoding, intelligent feedback systems, and conversational AI tools.

The research analyses how predictive analytics optimises revision intervals, how personalised contextualisation enhances semantic encoding, and how multimodal interaction strengthens associative memory networks. Particular attention is paid to pedagogical implications, including individualisation of

learning trajectories, learner motivation, and the evolving role of the teacher in technology-enchanced classrooms.

The findings demonstrate that AI-based vocabulary memorisation methods improve long-term retention, depth of lexical processing, and learner engagement compared with traditional rote-learning approaches. At the same time, effective integration requires methodological supervision and critical digital literacy. Artificial intelligence expands rather than replaces human pedagogical practice by operationalising cognitive principles with greater precision and scalability.

Keywords: artificial intelligence; vocabulary memorisation; adaptive learning; spaced repetition; lexical acquisition; personalised learning; educational technology; cognitive memory theory.

Лазоренко Наталія Леонідівна доцент кафедри іноземних мов та перекладу, ФПМВ, Державний університет "Київський авіаційний інститут", м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0553-0804

Кравець Ірина Леонідівна доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7845-0226

Глуцька Тетяна Володимирівна старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу, ФПМВ, Державний університет "Київський авіаційний інститут", м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9045-7121

Жудро Ольга Вікторівна старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу, ФПМВ, Державний університет "Київський авіаційний інститут", м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5116-0472

НОВІ МЕТОДИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. На сучасному етапі використання новітніх технологій, зокрема штучного інтелекту, в системі освіти - є необхідною складовою підвищення якості навчального процесу, його індивідуалізації та адаптації до потреб і можливостей кожного здобувача освіти, що сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців в умовах цифрового суспільства. У статті досліджуються новітні методи та методики запам'ятовування лексики із застосуванням технологій штучного інтелекту в навчанні іноземних мов. Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби в ефективних стратегіях засвоєння лексичного матеріалу в умовах цифрового освітнього

середовища, інформаційного перевантаження та обмеженого навчального часу. У роботі поєднано положення когнітивної теорії пам'яті з можливостями адаптивних алгоритмів, систем інтервального повторення, генеративних мовних моделей, мультимодального кодування та інтелектуальних систем зворотного зв'язку. Проаналізовано механізми оптимізації повторення на основі алгоритмів для прогнозування, роль персоналізованого контексту в семантичному кодуванні та значення мультимодальної взаємодії для формування стійких асоціативних зв'язків. Визначено педагогічні умови ефективного впровадження штучного інтелекту, зокрема індивідуалізацію навчальних траєкторій, підтримку мотивації та трансформацію ролі викладача. Результати дослідження засвідчують, що використання технологій штучного інтелекту сприяє підвищенню довготривалого запам'ятовування, глибини опрацювання лексики та навчальної мотивації студентів. Водночас підкреслюється необхідність методичного супроводу та розвитку цифрової грамотності.

Ключові слова: штучний інтелект; запам'ятовування лексики; адаптивне навчання; інтервальне повторення; лексична компетентність; персоналізація навчання; освітні технології.

Problem statement. Vocabulary acquisition remains one of the most complex and persistent challenges in foreign language learning. While grammar provides structural organisation, it is vocabulary that carries semantic meaning and enables authentic communication. Learners frequently report that remembering new lexical items is significantly more difficult than understanding grammatical rules. Even when vocabulary is successfully memorised in the short term, long-term retention and productive use often remain problematic.

Traditional vocabulary teaching methods have relied on mechanical repetition, bilingual word lists, translating exercises, and rote memorisation. Although such approaches may lead to immediate recall during testing, they rarely guarantee durable retention or flexible contextual application. Learners commonly forget up to 70% of newly introduced lexical items within days if no systematic revision strategy is applied.

The problem becomes even more evident in modern educational contexts characterised by information overload and reduced attention spans. Students are exposed to vast amounts of linguistic input, yet classroom time for structured repetition remains limited. Teachers face increasing pressure to personalise instruction, monitor progress, and maintain learner motivation, often without sufficient technological support.

The emergence of artificial intelligence (AI) offers new opportunities to address these long-standing issues. AI-based educational systems can analyse

learner performance in real time, adapt repetition intervals, generate contextualised practice, and provide personalised feedback. Unlike static digital tools, intelligent systems continuously learn from user interaction, adjusting instructional strategies dynamically.

However, despite rapid technological development, there remains a need for systematic pedagogical analysis of AI-driven vocabulary memorisation methods. Many existing tools are implemented without sufficient theoretical grounding in cognitive psychology or applied linguistics. Furthermore, empirical comparisons between traditional and AI-enchanced memorisation strategies remain limited.

Thus, the central problem addressed in this article is the identification, theoretical justification, and pedagogical evaluation of new vocabulary memorisation methods enabled by artificial intelligence. The study seeks to determine how AI technologies transform lexical retention mechanisms and to what extent they improve learning outcomes compared with conventional approaches.

Analysis of recent research and publication. Recent interdisciplinary research at the intersection of applied linguistics, cognitive psychology, and educational technology has increasingly focused on digital transformation in vocabulary learning.

Cognitive science research confirms that effective memorisation depends on distributed practice, retrieval practice, meaningful encoding, and emotional engagement. The forgetting curve model demonstrates that memory retention declines exponentially without reinforcement. Spaced repetition has therefore been recognised as one of the most effective strategies for long-term vocabulary acquisition.

In the field of second language acquisition, lexical depth of processing theory emphasises that semantic elaboration, contextual integration, and associative networking significantly enhance retention. Learners remember words better when they use them actively, connect them to prior knowledge, and encounter them in varied contexts.

Technological research highlights the potential of adaptive learning systems. Machine learning algorithms can analyse response accuracy, time delays, frequency of errors, and behavioural engagement patterns. Based on this data, AI systems predict optimal review intervals and personalise content difficulty.

Studies on intelligent tutoring systems indicate improved learner outcomes when feedback is immediate, specific, and diagnostic. Unlike traditional correction methods, AI can classify error types and recommend targeted practice tasks. Speech recognition technologies further contribute to pronunciation training and phonological encoding.

Research on conversational AI demonstrates that simulated dialogue encourages spontaneous lexical retrieval and pragmatic usage. Chat-based interaction reduces anxiety, increases practice frequency, and fosters communicative competence.

Nevertheless, despite promising findings, current research often focuses on overall language proficiency rather than specifically examining memorisation mechanisms. There remains insufficient theoretical integration of AI technologies with established memory models. Furthermore, longitudinal studies comparing AI-enhanced spaced repetition with teacher-led revision are still limited.

Therefore, this article contributes to the field by synthesising cognitive theory and AI-based methodologies, offering a structured classification of new memorisation techniques and analysing their pedagogical implications.

The aim of the article is to analyse new methods of vocabulary memorisation enabled by artificial intelligence and to evaluate their effectiveness from cognitive technological, and pedagogical perspectives.

The objectives of the study are:

- to identify key AI-driven vocabulary memorisation strategies;
- to explain their effectiveness through established cognitive theories of memory;
- to compare AI-enhanced approaches with traditional vocabulary teaching methods;
- to outline methodological recommendations for integrating AI tools into foreign language instruction;
- to determine potential limitations and ethical considerations.

Presentation of the main material. Adaptive spaced repetition represents one of the most significant innovations in AI-driven vocabulary memorisation. Traditional flashcard systems use fixed intervals for review, regardless of individual learner differences. In contrast, AI-based systems analyse performance data to calculate personalised review schedules.

Machine learning models evaluate accuracy rates, response time, hesitation patterns, and previous forgetting history. Based on these parameters, the system predicts the probability of recall failure and schedules revision at the optimal moment before forgetting occurs.

This method operationalises the spacing effect and retrieval practice principles with high precious. Personalisation increases efficiency, as learners spend more time on difficult items and less on already consolidated vocabulary. Empirical data suggest that adaptive algorithms significantly improve long-term retention compared with uniform revision cycles.

Traditional spaced repetition systems (SRS), such as those implemented in Anki and SuperMemo, rely on interval scheduling derived from the forgetting

curve theory first described by Hermann Ebbinghaus. However, AI-driven systems extend this principle by integrating predictive algorithms that dynamically model individual memory decay [3].

Modern AI-enhanced SRS platforms collect fine -grained learner data:

- response latency,
- error typology,
- contextual confusion patterns,
- time-of-day performance trends,
- cross-lexical interference effects [8].

Using machine learning models (e.g., Bayesian Knowledge Tracing, recurrent neural networks), systems predict the probability of recall at a given time and adjust intervals not only reactively but proactively.

An AI-powered vocabulary platform detects that a learner consistently confuses *«economic» and «economical».* Instead of merely repeating both items separately, the system:

- shortens intervals selectively,
- introduces contrastive sentence pairs,
- generates micro-tests targeting semantic differentiation,
- predicts optimal review timing before interference strengthens [6].

This predictive personalisation transforms spaced repetition from a static schedule into a dynamic cognitive forecasting system.

Large language models enable automatic generation of contextualised examples incorporating target vocabulary. Instead of presenting isolated definitions, AI systems create sentences, dialogues, and micro-narratives tailored to learner interests and proficiency levels.

Contextual learning enhances semantic encoding by situating lexical items within meaningful discourse. Learners encounter words in varied grammatical structures, collocations, and pragmatic situations. Such exposure strengthens associative networks and facilitates transfer to real-life communication.

Furthermore, personalised content increases emotional engagement. When vocabulary examples relate to learner's hobbies, academic fields, or professional interests, intrinsic motivation increases, positively influencing memory consolidation [7].

Large language models (LLMs) such as ChatGPT, developed by OpenAI, or Gemini by Google, enable context sensitive vocabulary expansion.

Unlike traditional flashcards that isolate lexical units, LLMs generate:

- semantically rich sentences,
- discourse-level contexts,
- stylistic variation (formal/ informal/academic),
- cross-linguistic comparisons,

- domain-specific usage [1].

Target word: «*resilient*».

An AI system may generate:

- a scientific context: *«The ecosystem proved resilient after the wildlife».*
- a psychological context: *«She remained resilient despite repeated setbacks».*
- a business context: *«The company developed a resilient supply chain».*

Moreover, the system can adjust complexity according to CEFR level and embed the word in narratives, dialogues, or argumentative essays. This enhances depth of processing, known to correlate with stronger retention [5].

LLMs also enable generative contrastive tasks:

- paraphrasing with synonyms,
- semantic graduation exercises,
- pragmatic appropriateness judgments [9].

Thus, vocabulary memorisation becomes contextualised meaning construction rather than rote repetition.

AI systems integrate visual, auditory, and textual input. Image generation tools associate vocabulary items with visual representations. Speech synthesis and recognition technologies provide auditory reinforcement and pronunciation feedback.

According to dual coding theory, memory improves when verbal information is paired with non-verbal imagery. Multimodal Encoding creates multiple retrieval pathways, enhancing durability of lexical storage.

Speech recognition also strengthens phonological memory traces. Immediate corrective feedback prevents fossilisation of incorrect pronunciation patterns and supports integration of phonological and semantic representations.

AI systems increasingly employ multimodal learning environments integrating:

- text,
- audio,
- image,
- video,
- gesture-based interaction [10].

From a cognitive perspective, this aligns with dual coding theory and embodied cognition models. AI algorithms synchronise modalities adaptively rather than presenting them simultaneously in a fixed format.

When learning the word *«thunderous»,* the system may:

display an animated storm scene,

- play spatialised audio of thunder,
- highlight phonological stress patterns,

- prompt the learner to record pronunciation,
- use speech recognition to provide corrective feedback [7, 10].

AI detects whether visual or auditory channels produce stronger recall and adjusts modality weighting accordingly.

Emerging research in AI-driven augmented and virtual reality suggests that situational immersion enhances episodic memory encoding. Vocabulary learned in simulated environments (e.g., ordering food in a VR restaurant) activates spatial and emotional memory traces, increasing long-term retention.

AI-based platforms provide detailed diagnostic feedback rather than binary correctness indicators. Errors are categorised (semantic confusion, collocational misuse, grammatical inaccuracy), and targeted micro-exercises are generated automatically [2].

Such scaffolding supports metacognitive awareness. Learners understand not only that they made a mistake but why it occurred. This promotes deeper processing and long-term retention.

Dynamic feedback loops increase efficiency by addressing weaknesses immediately, preventing accumulation of unresolved lexical gaps.

AI enables immediate, granular, and diagnostic feedback that goes beyond making answers as correct or incorrect.

Using natural language processing, systems analyse:
- morphological errors,
- semantic approximations,
- collocational deviations,
- L1 interference patterns [4].

Learner input: *«She did a decision».*

Instead of simply correcting to *«made a decision»,* the AI system:

1. Identifies collocation error.
2. Explains verb-noun pairing rules.
3. Generates additional examples.
4. Provides a micro-drill focusing on «make + noun» structures.
5. Schedules future contrastive review.

This micro-scaffolding mimics expert teacher intervention but operates at scale and in real time [7].

Furthermore, adaptive feedback systems estimate the learner's «zone of proximal development» and calibrate explanation depth – offering minimal hints for advanced learners and step-by-step guidance for beginners.

Conversational AI tools simulate authentic dialogue, requiring spontaneous lexical retrieval. Active recall strengthens neural pathways more effectively than passive recognition.

Chat-based interaction encourages repeated retrieval under varied communicative conditions. Learners use vocabulary in argumentation, narration, explanation, and negotiation contexts. This proceduralises lexical knowledge, moving it from declarative memory to automatic use. Reduced anxiety in AI-mediated communication further increases practice frequency, indirectly enhancing memorisation.

Conversational AI systems simulate dialogue interaction, transforming vocabulary review into communicative practice [3, 9].

Unlike passive recognition tasks, dialogue-based AI encourages:

- spontaneous production,
- negotiation of meaning,
- reformulation
- contextual inference.

A conversational agent initiates a role-play: AI: «You're presenting a project proposal. Try to use the word *'feasible'»*. The learner produces an utterance. The AI:

- evaluates semantic appropriateness,
- suggests pragmatic refinement,
- extends the dialogue to reinforce retrieval in varied contexts [8].

This promotes retrieval-based learning, which is empirically associated with stronger memory consolidation than rereading or recognition tasks. Additionally, AI dialogue systems can internationally delay target vocabulary use, prompting delayed recall, which strengthens long-term retention.

AI systems monitor engagement indicators such as session duration, error frequency, and inactivity patterns. Predictive analytics detect potential disengagement and adjust task difficulty accordingly.

Gamification elements, progress visualisation, and adaptive challenge levels maintain motivation. Since attention and repetition frequency directly influence memory consolidation, motivational regulation becomes an indirect yet powerful memorisation enhance.

Beyond cognitive modelling, AI systems increasingly incorporate affective and motivational analytics.

By tracking:

- session frequency,
- dropout patterns,
- error-related frustration signals,
- response hesitation time [1].

AI can predict demotivation risk and intervene strategically.

If a learner repeatedly fails advanced academic vocabulary tasks, the system may:

- temporarily reduce difficulty,
- introduce gamified reinforcement,
- provide metacognitive encouragement,
- display progress visualisations,
- set micro-achievable goals [9].

Some platforms employ reinforcement learning algorithms that optimise not only retention probability but also engagement sustainability.

Predictive dashboards allow both learners and educators to:

- identify stagnation zones,
- monitor lexical acquisition rate,
- detect fossilised errors,
- adjust pedagogical strategy accordingly.

Conclusion. Artificial intelligence fundamentally transforms vocabulary memorisation by integrating adaptive algorithms, contextual generation, multi-modal encoding, intelligent feedback, and conversational interaction. These technologies operationalise cognitive principles with unprecedented precision and scalability.

AI-driven memorisation methods surpass traditional techniques in personalisation, engagement, and efficiency. However, successful implementation requires pedagogical oversight. Teachers remain essential for strategic guidance, critical thinking development, and ethical use of technology.

Future research should focus on longitudinal comparative studies, cross-cultural implementation, and investigation of cognitive load effects in AI-enhanced environments.

Artificial intelligence does not replace human instruction; rather, it extends the boundaries of vocabulary pedagogy, offering new pathways towards durable, meaningful, and personalised lexical acquisition.

References

1. AI-Mekhlafi, A.M. (2023). Artificial intelligence applications in foreign language education: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36 (5-6), 789-812.

2. Godwin-Jones, R. (2022). Emerging technologies: Intelligent language tutoring systems and adaptive learning. *Language Learning and Technology*, 26(2), 4-18.

3. Golonka, E.M., Bowles, A.R. (2020). Technologies for vocabulary learning: A review of research trends. *CALICO Journal, 37(2), 173-196.*

4. Khalifa, M., Lam, R. (2024). Personalised learning analytics in AI-supported language classrooms. Re*CALL*, 36(1), 45-63.

5. Kohnke, L., Zou, D., Zhang, R. (2023). ChatGPT and generative AI in language education: *Opportunities and challenges. Education and Information Technologies*, 28(9), 11887-11912.

6. Nation, I. (2022). Vocabulary learning and teaching in digital contexts. *The Language Learning Journal*, 50(6), 673-685.

7. Schmitt, N., Rodgers, M. (2020). The lexical coverage needed for online language learning materials. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 617-638.
8. Vitta, J.P., Hoorie, A H. (2020). The effectiveness of spaced repetition in second language vocabulary learning: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 867-890.
9. Wang, Y., Chen, X. (2021). Adaptive feedback systems in AI-based language learning platforms. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2621-2643.
10. Zou, D., Hie, H., Wang, F. (2021). Artificial intelligence for language learning: *A review of empirical research. Interactive Learning Environments*, 29(4), 1-17.

Література

1. AI-Mekhlafi, A.M. (2023). Artificial intelligence applications in foreign language education: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36 (5-6), 789-812.
2. Godwin-Jones, R. (2022). Emerging technologies: Intelligent language tutoring systems and adaptive learning. *Language Learning and Technology*, 26(2), 4-18.
3. Golonka, E.M., Bowles, A.R. (2020). Technologies for vocabulary learning: A review of research trends. *CALICO Journal, 37(2), 173-196.*
4. Khalifa, M., Lam, R. (2024). Personalised learning analytics in AI-supported language classrooms. Re*CALL*, 36(1), 45-63.
5. Kohnke, L., Zou, D., Zhang, R. (2023). ChatGPT and generative AI in language education: *Opportunities and challenges. Education and Information Technologies*, 28(9), 11887-11912.
6. Nation, I. (2022). Vocabulary learning and teaching in digital contexts. *The Language Learning Journal*, 50(6), 673-685.
7. Schmitt, N., Rodgers, M. (2020). The lexical coverage needed for online language learning materials. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 617-638.
8. Vitta, J.P., Hoorie, A H. (2020). The effectiveness of spaced repetition in second language vocabulary learning: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 867-890.
9. Wang, Y., Chen, X. (2021). Adaptive feedback systems in AI-based language learning platforms. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2621-2643.
10. Zou, D., Hie, H., Wang, F. (2021). Artificial intelligence for language learning: *A review of empirical research. Interactive Learning Environments*, 29(4), 1-17.

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 159.925 .124

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1579-1589

Mykytyuk Oksana Mychajlivna Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Media technologies, Information and Book Business Institute of Printing and Media Technologies Lviv Polytechnic national University, Lviv, https:// orcid.org/0000-0002-7237-4007

Selmenska Zoryana Mykhailivna PhD in Engineering, associate professor, associate professor Department of Multimedia Technologies Institute of Printing and Media Technologies Lviv Polytechnic National University, https:// orcid.org 0000-0002-9514-7923

THE PHENOMENON OF EMOTIONAL-PROFESSIONAL BURNOUT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION

Abstract. Objective requirements for innovative changes in the field of education, any innovative processes not only form the educational space of the institution, the facilitative and professional space of higher education in it, form and develop the professional competences of the teacher, but at the same time they place high demands on the adaptive resources of specialists. Teachers with low adaptive resources demonstrate a decrease in motivation and activity, deterioration of mental and physical well-being in situations of rapid innovative changes in the system. That is, the process of professional burnout occurs. Burnout is a maladaptive phenomenon that manifests itself at all levels of personality functioning: individual-psychological, socio-psychological and organizational. This is a dynamic state, a mental formation that manifests itself in the unity and interconnection of emotional, cognitive and behavioral elements, the quantitative and qualitative composition of which is determined by professional activity. Professional burnout has a negative impact on all substructures of the specialist's personality. Among the factors affecting the mental health of a teacher, a large group of external factors, personal factors, factors of influence of professional activity are distinguished. Therefore, it is important to outline the issues of professional burnout in the educational space and to substantiate the principles of combating professional burnout in the educational space of higher education institutions..

Emotional stability is an important quality of a representative of any profession of the "person-person" type, including a teacher of a higher education

institution. This quality allows you to preserve and strengthen the mental health of a person, which is a necessary condition for the formation of a harmoniously developed personality.

The profession of a teacher, a scientific and pedagogical worker belongs to the category of those that not every person can cope with.

The presence of specific qualities inherent in it: professional and pedagogical orientation, psychological observation, constructivism, perceptive, communicative, organizational abilities, empathy, well-developed psychological and cognitive processes, a high level of emotional stability.

Thus, the formation and preservation of emotional stability of scientific and pedagogical workers in the facilitative educational space allows you to expand the potential for increasing emotional regulation in the event of emotional burnout.

An important property that characterizes the emotional stability of a scientific and pedagogical worker is the amount of knowledge and skills of self-regulation of emotional states. Self-regulation is characterized by many factors: the level of general and professional culture, the culture of feelings, life experience, individual typological features, individuality in emotionality, characteristics of the volitional sphere.

Emotional self-regulation is based on the ability of a person to manage emotional states, states of the muscular system of the body, on the active inclusion of mental processes in the analysis of emotional situations. In the structure of emotional stability, the motivational component includes the characteristics of the motivational sphere of the person: the presence of stable internal cognitive motivation, focus on achieving the goal, even in conditions of increased emotional stress (as opposed to the motivation to avoid failure). At the level of needs, the motivational component is determined by the presence of the need for productive functioning in situations of emotional overload.

The need for self-regulation arises when a scientific and pedagogical worker is faced with a new, unusual situation for him, which does not have a clear solution or involves several alternative options. He is in a state of increased emotional and physical stress, which contributes to the emergence of impulsive actions. Having mastered the methods of self-regulation, a scientific and pedagogical worker can more effectively and rationally distribute his forces during working hours, adequately manage himself in accordance with the situation that has formed as subjective factors. Thus, emotional stability is understood as an integrative property of a person, characterized by such an interaction of the emotional, intellectual, motivational, volitional and behavioral components of the individual's mental activity, which ensures the successful achievement of the goal of activity and the most effective social and role behavior in a complex emotional situation, in particular as an integrative factor that

counteracts the emotional and professional burnout of scientific and pedagogical workers.

Keywords: professional burnout, educational space, higher education institutions, emotional resilience, principles of combating professional burnout, facilitative-professional space of higher education, maladaptive phenomenon, low adaptive resource.

Микитюк Оксана Михайлівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри медіатехнологій. інформаційної та книжкової справи Інституту поліграфії та недійних технологій Національного університету «Львівська Політехніка» м. Львів, https:// orcid.org/0000-0002-7237-4007

Сельменська Зоряна Михайлівна кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри мультимедійних технологій Інституту поліграфії та медійних технологій Національного університету «Львівська Політехніка» м. Львів, https:// orcid.org/ 0000-0002-9514-7923

ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація: Об’єктивні вимоги до інноваційних змін у сфері освіти, будь-які інноваційні процеси не лише формують освітній простір закладу, фасилітативно-професійний простір вищої освіти у ньому, формують і розвивають професійні компетентності викладача, але водночас і пред’являють високі вимоги до адаптивних ресурсів фахівців. Викладачі з низьким адаптивним ресурсом демонструють зниження мотивації та активності, погіршення психічного та фізичного самопочуття у ситуаціях швидких інноваційних змін системи. Тобто, відбувається процес професійного вигорання. Вигорання – дезадаптаційний феномен, який проявляється на усіх рівнях функціонування особистості: індивідуально-психологічному, соціально-психологічному та організаційному. Це динамічний стан, психічне утворення, що проявляється у єдності та взаємозв’язку емоційних, когнітивних та поведінкових елементів, кількісний та якісний склад яких визначається професійною діяльністю. Професійне вигорання має негативний вплив на усі підструктури особистості фахівця. Серед факторів, що впливають на порушення психічного здоров’я викладача, виокремлюють велику групу зовнішніх факторів, особистісні, фактори впливу професійної діяльності. Тому важливо окреслити проблематику професійного вигорання в освітньому просторі і обґрунтувати принципи протидії професійному

вигоранню в освітньому просторі закладів вищої освіти.. Емоційна стійкість є важливою якістю представника будь-якої професії типу «людина-людина», зокрема і викладача закладу вищої освіти. Це якість дозволяє зберегти і зміцнити психічне здоров'я людини, яка є необхідною умовою формування гармонійно розвиненої особистості.

Професія педагога, наукво-педагогічного працівника відноситься до розряду таких, з якими може впоратися далеко не кожна людина.

Бажана наявність властивих специфічних якостей у науково-педагогічних працівників, зокрема: професійно-педагогічну спрямованість, психологічна спостережливість, конструктивізм, перцептивні, комунікативні, організаторські здібності, емпатія, добре розвинені психологічні та пізнавальні процеси, високий рівень емоційної стійкості.

Таким чином, формування і збереження емоційної стійкості науково-педагогічних працівників у фасилітативному освітньому просторі дозволяє розширити потенційну можливість підвищення емоційного регулювання при емоційному вигоранні.

Важливою властивістю, що характеризує емоційну стійкість науково-педагогічного працівника вважають кількість знань і умінь саморегуляції емоційних станів. Саморегуляцію характеризують багато факторів: рівень загальної та професійної культури, культури почуттів, стійкий життєвий досвід, індивідуально-типологічні особливості, індивідуальність в емоційності, характеристики вольової сфери.

Емоційна саморегуляція ґрунтується на здатності особистості керувати емоційними станами, станами м'язової системи організму, на активному включенні розумових процесів в аналіз емоціогенних ситуацій. У структурі емоційної стійкості мотиваційний компонент включає в себе характеристики мотиваційний сфери особистості: наявність стійкої внутрішньої пізнавальної мотивації, націленість на досягнення мети, навіть в умовах підвищеного емоційного напруження (на противагу мотивації уникнення невдач). На рівні потреб, мотиваційний компонент визначається наявністю потреби в продуктивному функціонуванні в ситуаціях емоційних перевантажень.

Необхідність саморегуляції виникає, коли науково-педагогічний працівник стикається з новою, незвичною, для нього ситуацією, яка не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів. Він перебуває в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що сприяє виникненню імпульсивних дій. Оволодівши методами саморегуляції, науково-педагогічний працівник може більш ефективно, раціонально розподіляти свої сили протягом робочого часу, адекватно керувати

собою у відповідності з ситуацією, що сформувалась як суб'єктивні чинники.

Таким чином, емоційна стійкість розуміється як інтегративна властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційного, інтелектуального, мотиваційного, вольового і поведінкового компонентів психічної діяльності індивіда, яке забезпечує успішне досягнення мети діяльності та найбільш ефективне соціально-рольову поведінку в складній емоційній обстановці, зокрема як інтегративний чинник, який протидіє емоційному і професійному вигоранню науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: професійне вигорання, освітній простір, заклади вищої освіти, емоційна стійкість, принципи протидії професійному вигоранню, фасилітативно-професійний простір вищої освіти, дезадаптаційний феномен, низький адаптивний ресурс.

Problem statement: The significant changes in the structure of social and professionally oriented life that are taking place in the postmodern world have led to the emergence of new professional, psychological and socio-psychological phenomena that shape social life, its trends, allow communication in the facilitative-professional space or remain outside communication, outside social life.

One of such phenomena is the growth of the professional burnout syndrome, which, in combination with emotional burnout, indicates the limited inclusion of educational subjects in professional and social life, in the process of social communication in the facilitative-professional space. Professional burnout, its negative consequences for teachers, social educational communities and society in general and, accordingly, the search for ways to prevent professional and emotional burnout are extremely relevant issues and they require theoretical and applied research.

Analysis of recent research and publications: Certain aspects of emotional and professional burnout and the functioning of the personality in a state of burnout are reflected in the scientific works of many foreign and domestic psychologists in such areas as: analysis of factors of professional and emotional burnout, in particular in the works of Bakker A. B [1], S. Jackson, K. Maslach, O.M. Mykytyuk; V.V. Boyko, O. Tusko; analysis of the features of professional burnout of workers in various fields of activity, in particular teachers in the works of I.D. Bekh, G.O. Ball, Hrysenko N. V [5], Karpenko Z. S. [6], T.V. Formanyuk; factors of psychosocial development of the personality in the works of Brenninkmeyer V [2], G.S. Kostyuk; professional burnout through the prism of attitude psychology, in particular in the works of (Evers W. J.[3], G.V.M. Myasishchev; self-regulation of the personality as a factor in preventing

burnout, in particular in the works of V.L. Masko, I.I. Poryk, O.I. Persky; professional burnout syndrome as a psychoemotional state of the personality, which has three phases of development - anxiety, resistance, exhaustion in the works of V.V. Boyko.

In modern studies [1,2,3,4.5,6] professional burnout is traditionally considered as a complex of relatively constant and interconnected emotional, socio-behavioral, cognitive manifestations of the personality, which gives grounds to define it as a professional burnout syndrome. Professional burnout can be associated with emotional burnout in a complex or be a separate manifestation.

Professional burnout syndrome indicates a partial, incomplete integration personality in the sphere of professional activity, partial demotivation and is accompanied by a partial loss of motivation for personal and professional growth, personal-professional dissonance in physical and psychological health.

That is why the issue of professional burnout of teachers of higher education institutions (as subjects and representatives of the social elite, which not only transmits knowledge systems to future generations, but also sets trends in social development) fundamental possibilities of preventing burnout is an extremely relevant scientific task in pedagogical psychology.

For the first time the term "professional burnout" was used by the American psychiatrist H. J. Freudenberger in 1974, and it was this phenomenon that was described as a defeat, exhaustion that arises against the background of inflated demands on a person - as a representative of spheres of activity, where there is usually a need to evaluate and "idealize" oneself and the results of one's work (in physical, spiritual, creative and other dimensions) [6, 7,8,9]. Currently, this The term is widely known in various fields, in each of which it acquires its own unique meaning.

Polish scientist J. Kosytsky considers professional burnout as a destructive intrapersonal or interpersonal conflict (cognitive conflict). Of course, prolonged conflict affects the emotional and psychological state of the individual, as well as changes in intergroup communication.

If professional burnout is combined with emotional burnout, then the effect of influential factors contributing to professional burnout is summed up.

Emotional burnout is always combined with the problem of intermittent social communication, namely - with insufficient or distorted exchange of information, emotions, interactions.

From the point of view of the humanistic approach, professional burnout can be considered as a state of frustrated emptiness due to the inability to achieve the outlined professional goals. Self-determination based on a subjective-dialogical accent and the use of synergistic way of thinking can serve as prevention of professional burnout. Personal integrity of the person suffering from

professional burnout; search for limit meanings, personal meanings and values based on certain experience [5].

In this case, we refer to the works of Karpenko Z. S. [6,7,8,9], who in his works rather broadly outlined the problem of self-actualization. Self-actualization can be defined as awareness of the value of a person's own achievements and search for ways to satisfy their basic needs, using all available resources. In the absence of the ability to self-actualize value orientations, frustration may arise.

The concept of "metapathology" or frustration changes, which was first proposed by A. Maslow [6], reflects the absence of values that provide direction in life, which ultimately can lead to psychological and spiritual disorders, even if the person is not neurotic. In his studies, the scientist identified a number of common metapathologies, including alienation, anhedonia, loss of meaning, loss of interest in life, desacralization, a sense of futility of life, the lack of struggle to achieve the goal;, cynicism, as well as alienation from others and from society as a whole. When assessing theoretical approaches to understanding frustration, it can be noted that the main signs of a frustrating situation, according to most definitions, are the presence of a strong desire to achieve the set goal and the reasons that prevent its achievement. Accordingly, frustrating situations are divided into categories depending on the nature of the motives experienced by a person and the nature of the

The purpose of the article. The issue of professional burnout in the educational environment of higher education institutions formed the basis of this study. The study describes the principles of combating professional burnout in order to prevent maladaptation of individuals with low resources in stressful conditions.

Presentation of the main material..

Thus, the issue of forming and developing a psychological culture that will manifest itself both in a high level of self-organization, self-regulation of professional activity of a scientific and pedagogical employee of a higher education institution, and in a conscious attitude to one's own needs, is becoming extremely relevant today. Prevention of professional burnout should be designed through the formation of components of the psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher education institution as a component of professional competence, individual competencies that include interpersonal assessment, stereotyping, classification, comparison, comparison, analysis, reflection. The teacher's ability to be in a reflective position, to be aware of his own psycho-emotional processes and states, to be aware of his goal and needs is important. And the construction of creative productive activity in accordance with values and professional aspirations depends on the level of understanding of the strengths and weaknesses of his individuality, his internal potential.

We can distinguish the following characteristic features that form the principles of combating professional burnout. For teachers of higher education institutions, it is extremely important to identify teachers with the higher education institution, which includes

1) personal involvement in goals and objectives; the presence of contours of forms and mechanisms of social and organizational control; the connection of teachers' life strategies with the prospects and achievements of the higher education institution;

2) the presence of mechanisms for adequate assessment of each scientific and pedagogical worker and the mechanism of inclusion, that is, mechanisms for consolidation and effectiveness of indicators of the integrity of the organization, namely, means for preserving its intellectual potential;

3) the presence of certain traditions as a unifying symbol of the higher education institution;

4) the presence of forms, development, consolidation and exchange for the need for affiliation (involvement) and recognition;

5) management and coordination integrity and expediency of the functioning of the educational organization, higher education institution;

6) the presence of mechanisms for activating collective forms of management and self-management;

7) the presence of mechanisms for stimulating social and organizational activity, as well as subjective potential; 8) the formation of social protection mechanisms to satisfy the need for security and a certain paternalism (concern for colleagues and subordinates).

To solve the problems of professional burnout, special group psychotherapy programs (trainings) are being developed, considering

1) cognitive-behavioral psychotherapy according to the Balint method to be the most effective way to combat emotional burnout.

Unlike traditional clinical analysis or consultation, the emphasis in the work of the Balint group is on various features of therapeutic relationships, on reactions, difficulties, failures that consultants or psychotherapists themselves bring up for discussion. A group of specialists of 8-12 people meets 4 times a month (duration of the meeting 1.5 hours) for several years.

2). In addition, it is possible to identify factors that prevent the occurrence of burnout syndrome in media links available to a person, among which the following can be distinguished:

- maintaining one's physical health, observing a sleep and nutrition regimen, active recreation, mastering meditative techniques;
- cultivating other interests not related to work;

– taking care of one's own social life, having several friends, including representatives of other professions, in relationships with whom there is a balance;

– openness to new experiences;

– having a hobby, a favorite activity that brings pleasure.

3) In addition, based on our own research conducted in 2022-2025, we can identify the principles of combating burnout:

1. The principle of hope, which consists in the fact that every person can and has a chance to change their reality for the better. In this context, the main focus of media therapy should be on the human resources that are manifested in a symptom or conflict.

This helps a person to feel their own ability, the strength to choose the desired way out of a problem situation, to believe in themselves, their harmonious life and to take full responsibility for their life.

The task of media is to form in a person hope for a successful solution to the problem with their own strength with the help of other people, God, the Universe, etc.), to help them discover their abilities, find resources and learn to rely on them. It is hope that provides an opportunity to understand their aspirations, dreams, and find meaning.

2. The principle of balance and harmonization. As already noted, according to the balance model, a person lives and develops in four areas that strive for a natural balance (body / sensations; achievements / activities; contacts / relationships; future, purpose, meaning of life). Discomfort, conflicts and diseases arise precisely in those areas where there is an imbalance, that is, a deficit or compensation. Based on the balance model, a person's current level of fulfillment of the desired, necessary, healthy or its absence is diagnosed, after which they work out

Conclusions. As a result of the conducted research on the issues of professional burnout in the educational space of higher education institutions, 3 principles of combating professional burnout were identified, namely the principle of hope, the principle of balance and harmonization.

In the structure of emotional stability, as a principle of combating emotional and professional burnout, it is possible to distinguish a motivational component that includes the characteristics of the motivational sphere of the personality: the presence of stable internal cognitive motivation, focus on achieving the goal, even in conditions of increased emotional tension (as opposed to the motivation to avoid failure). At the level of needs, the motivational component is determined by the presence of a need for productive functioning in situations of emotional overload.

The cognitive component of the formation of emotional stability includes knowledge of the basics of psychohygiene, knowledge of overcoming emotional

overload. The emotional and personal component includes the features of emotional manifestations and personality characteristics that increase emotional stability. As components, adequate self-esteem, internal locus of control, general positive emotional background, balance, pronounced self-control can be distinguished.

The formation of the practical and effective component of emotional stability includes the skills and abilities of self-regulation, as well as the skills of self-diagnosis, correction and prevention of negative emotional states and personality traits.

The degree of emotional stability of a teacher depends on objective or external factors and subjective personality characteristics. Objective or external factors include social factors (changes in the system of social values, emotional stress, etc.); material and household factors (material and technical support of activity)

References:

1. Bar-On R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychotherapy*, (18), pp. 13–25. https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf

2. Baron R.A., Hmieleski K.M., Henry R.A. (2012). Entrepreneurs' dispositional positive affect: The potential benefits–and potential costs–of being “up”. *Journal of business venturing*,. 27(3). pp. 310-324. https://hmieleski.com/Publications/Baron_Hmieleski_Henry_JBV_2012.pdf

3. Boyatzis R.E., Goleman D., Rhee K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco, Jossey Bass. 2000. pp. 343-362.

4. Boyatzis R.E., Ratti F (2009). Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives. *Journal of Management Development*,. 28 (9), pp . 821-838. https://www.researchgate.net/publication/235279346_Emotional_social_and_cognitive_intelligence_competencies

5. Espinosa A., Rudenstine S. (2020) The contribution of financial well-being, social support, and trait emotional intelligence on psychological distress. *British Journal of Clinical Psychology*,. 59, pp. 224–240. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31889323/

6. Fava A.G., Ruini C. (2003) Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*,. 34, pp. 45—63. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12763392/

7. Keyes C.L.M. (2002) The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*,. 43,pp. 207– 222. https://www.researchgate.net/publication/11278728_The_Mental_Health_Continuum_From_Languishing_to_Flourishing_in_Life

8. Kitsios F., Sitaridis I., Kamariotou M. (2021) Entrepreneurial Education and Emotional Intelligence: A state of the art review. *In Universities and Entrepreneurship: Meeting the Educational and Social Challenges.* 2021, pp . 13-32. https://www.researchgate.net/publication/349321280_Entrepreneurial_Education_and_Emotional_Intelligence_A_State_of_the_Art_Review

9. Mishra A., Singh P. (2024) Effect of emotional intelligence and cognitive flexibility on entrepreneurial intention: mediating role of entrepreneurial selfefficacy. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 2024, 16(3), pp 551-575. https://www.emerald.com/jeee/article-abstract/16/3/551/1222340/Effect-of-emotional-intelligence-and-cognitive?redirectedFrom=fulltext

Література:

1. Bar-On R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychotherapy,* (18), pp. 13–25. https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf

2. Baron R.A., Hmieleski K.M., Henry R.A. (2012). Entrepreneurs' dispositional positive affect: The potential benefits–and potential costs–of being “up”. *Journal of business venturing*,. 27(3). pp. 310-324. https://hmieleski.com/Publications/Baron_Hmieleski_Henry_JBV_2012.pdf

3. Boyatzis R.E., Goleman D., Rhee K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco, Jossey Bass. 2000. pp. 343-362.

4. Boyatzis R.E., Ratti F (2009). Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives. *Journal of Management Development*,. 28 (9), pp . 821-838. https://www.researchgate.net/publication/235279346_Emotional_social_and_cognitive_intelligence_competencies

5. Espinosa A., Rudenstine S. (2020) The contribution of financial well-being, social support, and trait emotional intelligence on psychological distress. *British Journal of Clinical Psychology*,. 59, pp. 224–240. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31889323/

6. Fava A.G., Ruini C. (2003) Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*,. 34, pp. 45—63. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12763392/

7. Keyes C.L.M. (2002) The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*,. 43,pp. 207– 222. https://www.researchgate.net/publication/11278728_The_Mental_Health_Continuum_From_Languishing_to_Flourishing_in_Life

8. Kitsios F., Sitaridis I., Kamariotou M. (2021) Entrepreneurial Education and Emotional Intelligence: A state of the art review. *In Universities and Entrepreneurship: Meeting the Educational and Social Challenges.* 2021, pp . 13-32. https://www.researchgate.net/publication/349321280_Entrepreneurial_Education_and_Emotional_Intelligence_A_State_of_the_Art_Review

9. Mishra A., Singh P. (2024) Effect of emotional intelligence and cognitive flexibility on entrepreneurial intention: mediating role of entrepreneurial selfefficacy. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 2024, 16(3), pp 551-575. https://www.emerald.com/jeee/article-abstract/16/3/551/1222340/Effect-of-emotional-intelligence-and-cognitive?redirectedFrom=fulltext

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 378:004.8:37.015.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1590-1603

Nagachevska Olena Oleksandrivna Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Engineering, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-5200-8085

Vovchasta Nataliia Yaroslavivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages for Engineering, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-9562-8244

ADAPTIVE LEARNING BEHAVIOUR IN AI-ENHANCED EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: PEDAGOGICAL CONDITIONS AND COGNITIVE MECHANISMS

Abstract. The increasing integration of artificial intelligence into higher education is transforming not only instructional practices but also the nature of students' learning behaviour. Rather than functioning solely as a tool for information retrieval, AI systems increasingly shape how students interpret tasks, regulate cognitive effort, and construct knowledge. This shift foregrounds adaptive learning behaviour as a critical pedagogical construct that requires theoretical clarification beyond its technological interpretation.

The purpose of the study is to conceptualise adaptive learning behaviour in AI-enhanced educational environments and to identify the pedagogical conditions and cognitive mechanisms underlying its formation. The research is grounded in a theoretical and analytical framework, incorporating a systematic review of recent studies (2020–2026), comparative analysis of adaptive learning models, and conceptual modelling.

The findings indicate that adaptive learning behaviour should be understood as a multidimensional construct emerging from the interaction between cognitive processes, pedagogical design, and AI-mediated feedback. Key cognitive mechanisms include the regulation of cognitive load, attention management, reasoning processes, and cognitive offloading associated with interaction with intelligent systems. At the same time, the formation of adaptive learning behaviour depends on pedagogical conditions such as scaffolding, AI literacy, guided interaction, and reflective learning practices. While AI enhances personalisation and responsiveness of learning environments, it also introduces risks related to cognitive dependency, reduced critical engagement, and over-

reliance on automated outputs. The study proposes a conceptual model of adaptive learning behaviour that integrates cognitive and pedagogical dimensions and explains the transition from passive information consumption to active and reflective interaction with AI systems. The results contribute to the development of pedagogically grounded approaches to AI integration in higher education.

Keywords: adaptive learning behaviour, artificial intelligence in education, AI-enhanced learning environments, cognitive mechanisms, self-regulated learning, pedagogical conditions, scaffolding, cognitive load, AI literacy.

Нагачевська Олена Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для технічних спеціальностей, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-5200-8085

Вовчаста Наталія Ярославівна доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов для технічних спеціальностей, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-9562-8244

АДАПТИВНА НАВЧАЛЬНА ПОВЕДІНКА В УМОВАХ ОСВІТНІХ СЕРЕДОВИЩ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ

Анотація. Поява штучного інтелекту як активного учасника освітнього процесу змінює не лише інструменти навчання, а й саму структуру навчальної поведінки здобувачів освіти. У сучасних освітніх середовищах із використанням штучного інтелекту студенти взаємодіють із системами, які не просто надають інформацію, а впливають на процеси мислення, розподіл когнітивних ресурсів та стратегії засвоєння знань. У зв'язку з цим адаптивна навчальна поведінка постає як ключове педагогічне та когнітивне явище, що потребує концептуального осмислення.

Метою дослідження є концептуалізація адаптивної навчальної поведінки в умовах освітніх середовищ із використанням штучного інтелекту та визначення педагогічних умов і когнітивних механізмів її формування. Методологічною основою дослідження є теоретико-аналітичний підхід, що передбачає системний аналіз сучасних наукових джерел (2020–2026 рр.), порівняльний аналіз моделей адаптивного навчання та концептуальне моделювання.

У результаті встановлено, що адаптивна навчальна поведінка є багатовимірною конструкцією, яка формується в процесі взаємодії когнітивних

процесів, педагогічного проєктування та зворотного зв'язку, опосередкованого штучним інтелектом. До ключових когнітивних механізмів належать регуляція когнітивного навантаження, управління увагою, процеси мислення та когнітивне розвантаження, пов'язане з використанням інтелектуальних систем. Водночас формування адаптивної навчальної поведінки визначається такими педагогічними умовами, як педагогічне супроводження, розвиток AI-грамотності, керована взаємодія та рефлексивне навчання. Показано, що поряд із підвищенням рівня персоналізації навчання штучний інтелект створює ризики формування залежності, зниження критичного мислення та надмірної довіри до автоматизованих результатів.

У статті запропоновано концептуальну модель адаптивної навчальної поведінки, яка інтегрує когнітивні та педагогічні виміри та пояснює перехід здобувачів освіти від пасивного споживання інформації до активної, усвідомленої та рефлексивної взаємодії з AI-системами. Отримані результати розширюють теоретичні засади педагогіки та можуть бути використані для розроблення ефективних моделей навчання в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: адаптивна навчальна поведінка, штучний інтелект в освіті, освітні середовища з використанням ШІ, когнітивні механізми, саморегульоване навчання, педагогічні умови, педагогічне супроводження, когнітивне навантаження, AI-грамотність.

Statement of the Problem. The integration of artificial intelligence into educational environments has led to a profound transformation of how learning is organised, experienced, and regulated. In AI-enhanced settings, learners interact not only with instructional content and instructors but also with intelligent systems that generate responses, personalise tasks, and dynamically influence learning trajectories. As a result, cognitive activity is no longer confined to the individual learner but becomes distributed across human and technological agents.

Under these conditions, traditional interpretations of learning behaviour as a relatively stable set of strategies or skills are no longer sufficient. Instead, learning behaviour acquires an adaptive character shaped by continuous interaction with AI-driven feedback, algorithmic recommendations, and personalised content delivery. Empirical studies demonstrate that adaptive learning systems significantly improve performance indicators by adjusting instructional content to individual needs [1], [6]. However, such improvements are typically assessed in terms of outcomes, whereas the transformation of learners' cognitive processes and behavioural strategies remains insufficiently conceptualised.

At the same time, the increasing use of generative AI introduces new forms of cognitive engagement that challenge established pedagogical assumptions. Learners actively rely on AI systems not only for accessing information but also for generating ideas, structuring arguments, and supporting problem-solving. This creates conditions for cognitive offloading, whereby certain mental operations are partially transferred to intelligent systems, thereby reshaping attention, reasoning, and memory processes [13], [15]. While such interactions may enhance efficiency, they also raise concerns regarding the weakening of critical thinking, superficial information processing, and the emergence of dependency on AI-generated outputs.

A further contradiction arises between the rapid development of adaptive learning technologies and the limited pedagogical frameworks that regulate their implementation. Contemporary research provides substantial evidence on the effectiveness of intelligent tutoring systems, multimodal learning analytics, and AI-based personalisation [8], [11], [12]. Nevertheless, these developments are often treated primarily as technological innovations and are not sufficiently integrated into pedagogical design. In particular, the pedagogical conditions necessary for the formation of adaptive learning behaviour remain underexplored, especially with regard to scaffolding, guided interaction, and reflective learning [2], [4].

Moreover, adaptive learning behaviour is closely related to processes of self-regulation and socially shared regulation of learning. In AI-supported environments, learners are required to manage their own cognitive activity while simultaneously interacting with intelligent systems and, in collaborative contexts, coordinating with peers. As noted by S. Järvelä and J. Malmberg, such regulation involves complex interactions between individual and collective cognitive processes, which are further transformed by AI-mediated feedback [7]. However, existing studies tend to examine these dimensions separately, without providing an integrated explanation of how cognitive mechanisms, pedagogical conditions, and AI interaction jointly shape learning behaviour.

Thus, the central problem of this study lies in the discrepancy between the rapid advancement of AI-enhanced educational environments and the insufficient theoretical understanding of adaptive learning behaviour as a pedagogical and cognitive construct. While technological and analytical aspects of adaptive learning have been extensively investigated, there is still a lack of a coherent conceptual framework that integrates cognitive processes, pedagogical conditions, and learner–AI interaction. This gap limits the development of pedagogically grounded models capable of supporting not only improved performance but also the formation of reflective, autonomous, and cognitively sustainable learning behaviour.

Analysis of Recent Research and Publications. Recent research on artificial intelligence in education demonstrates a rapid expansion of studies focused on adaptive learning environments, learning analytics, and intelligent tutoring systems. However, despite the growing volume of publications, the existing body of research remains fragmented, with cognitive, technological, and pedagogical dimensions often examined in isolation rather than as components of an integrated learning system.

A substantial number of studies are devoted to the technological and analytical foundations of adaptive learning. In particular, the systematic review conducted by F. Ouyang, M. Wu et al. highlights the role of artificial intelligence in modelling learner behaviour through techniques such as knowledge tracing and reinforcement learning [6]. Similarly, K. R. Koedinger et al. emphasise the potential of cognitive models in adaptive systems, demonstrating how Bayesian approaches enable the prediction of learner performance and the optimisation of instructional sequences [12]. These studies provide a strong methodological basis for understanding how AI systems process data and personalise learning; however, they primarily conceptualise adaptation as a function of algorithmic efficiency rather than as a transformation of learners' behaviour.

The evolution of intelligent tutoring systems has also been extensively analysed. I. Roll and R. Wylie identify key stages in the development of adaptive learning technologies, from early rule-based systems to contemporary AI-driven environments capable of real-time interaction [11]. K. VanLehn, in a comparative meta-analysis, demonstrates that intelligent tutoring systems can achieve learning outcomes comparable to those of human tutors [14]. While these findings confirm the effectiveness of AI-supported instruction, they tend to focus on performance outcomes and system capabilities, leaving the question of how learners adapt their cognitive strategies in such environments insufficiently addressed.

Another important research direction concerns the use of multimodal data and learning analytics. M. Cukurova et al. investigate how data obtained through eye-tracking, facial recognition, and other sources can be used to monitor and predict learning behaviour [8]. This approach allows for a more nuanced understanding of learner engagement and cognitive states; however, it raises important questions regarding the interpretation of such data within pedagogical contexts. Without a clear theoretical framework, the risk emerges that adaptive systems will prioritise measurable indicators over meaningful learning processes.

At the behavioural level, recent studies increasingly focus on learners' interaction with generative AI systems. C. K. Y. Chan and K. K. Lee demonstrate that students actively incorporate AI tools into their learning strategies, using them for idea generation, structuring of arguments, and problem-solving support [9]. At the same time, these interactions are associated with significant shifts in

learning behaviour, including increased reliance on AI outputs and changes in patterns of cognitive engagement. R. Azevedo further develops this perspective by analysing self-regulated learning in AI-supported environments, emphasising the role of metacognitive processes in managing interaction with intelligent systems [13]. These studies highlight the importance of understanding adaptive learning behaviour as a dynamic process influenced by both internal cognitive mechanisms and external technological factors.

Closely related to this is the issue of cognitive offloading and dependency. Recent research indicates that the use of AI systems may lead to the partial transfer of cognitive functions to external tools, thereby altering attention, reasoning, and memory processes. In particular, J. Jose demonstrates that cognitive offloading in AI-supported environments can both enhance efficiency and reduce the depth of cognitive processing, depending on the conditions of use [15]. This dual effect underscores the need for pedagogical frameworks that regulate interaction with AI and support the development of critical and reflective learning strategies.

Within the pedagogical domain, a growing number of studies address the conditions under which adaptive learning can be effectively implemented. Ukrainian researchers make a significant contribution in this regard. O. V. Palchuk demonstrates that adaptive learning systems can increase academic performance by dynamically adjusting content and feedback, while also emphasising the importance of interpreting adaptive behaviour as a learner-driven process rather than a purely technological function [1]. R. P. Medvediev focuses on the role of cognitive modelling and feedback mechanisms, highlighting flexibility, personalisation, and responsiveness as key pedagogical conditions for effective adaptation [2]. O. S. Konotop further develops this line of research by identifying structured pedagogical conditions, including curriculum design, teacher training, and ethical standards, as essential factors in the successful integration of AI in education [4]. These studies shift the focus from technology to pedagogy; however, they often lack a detailed analysis of the cognitive mechanisms underlying adaptive behaviour.

The role of regulation processes in adaptive learning is addressed in the work of S. Järvelä and J. Malmberg, who introduce the concept of socially shared regulation of learning and demonstrate how collaborative interaction influences cognitive and behavioural adaptation in digital environments [7]. Their findings suggest that adaptive learning behaviour is not only an individual phenomenon but also a socially mediated process. However, the integration of these insights into AI-enhanced environments remains limited, as most studies treat social regulation and technological mediation as separate domains.

Finally, research on assessment in adaptive learning environments reveals a shift from product-oriented to process-oriented evaluation. M. Bearman et al.

argue that traditional assessment methods are insufficient in contexts where AI tools support learning, and propose adaptive assessment models that focus on learning trajectories and cognitive processes [10]. This perspective reinforces the idea that adaptive learning behaviour must be understood in relation to ongoing learning processes rather than static outcomes.

Overall, the analysis of recent research demonstrates that significant progress has been made in understanding the technological, analytical, and behavioural aspects of adaptive learning in AI-enhanced environments. However, these aspects are still largely studied separately. Cognitive mechanisms, pedagogical conditions, and learner–AI interaction are rarely integrated into a unified conceptual framework. This fragmentation limits the explanatory power of existing models and highlights the need for a comprehensive approach that would conceptualise adaptive learning behaviour as a multidimensional phenomenon situated at the intersection of pedagogy, cognition, and artificial intelligence.

The purpose of this study is to conceptualise adaptive learning behaviour in AI-enhanced educational environments as a multidimensional pedagogical and cognitive construct, and to identify the key pedagogical conditions and cognitive mechanisms that determine its formation and transformation. The purpose is driven by the need to overcome the conceptual fragmentation of current research, in which adaptive learning is predominantly examined through technological or analytical perspectives, without sufficient consideration of changes in learners' cognitive processes and the pedagogical context of their interaction with artificial intelligence systems. In this regard, the study is not limited to synthesising existing approaches but aims to develop an integrated theoretical understanding of adaptive learning behaviour as an outcome of the interaction between cognitive processes, pedagogical design, and AI-mediated learning activity.

To achieve this purpose, the research addresses several **interrelated objectives**. First, it seeks to clarify and conceptualise adaptive learning behaviour in the context of AI-enhanced educational environments. Second, it aims to identify the core cognitive mechanisms underlying adaptive behaviour, including cognitive load regulation, attention management, reasoning processes, and cognitive offloading associated with the use of intelligent systems. Third, the study focuses on determining the pedagogical conditions that support the development of adaptive learning behaviour, such as scaffolding, AI literacy, guided interaction, and reflective learning practices. Finally, the research aims to develop a conceptual model that integrates these cognitive and pedagogical dimensions into a coherent framework.

The methodological basis of the study is a theoretical and analytical approach combining systematic analysis of recent scientific literature (2020–

2026), comparative analysis of existing adaptive learning models, and conceptual modelling. Methods of theoretical generalisation and scientific interpretation are employed to identify relationships between cognitive processes, pedagogical conditions, and the characteristics of AI-enhanced learning environments. Comparative analysis enables the identification of differences between traditional and AI-supported learning models, as well as the specific features of adaptive learning behaviour in digitally mediated contexts.

In addition, elements of qualitative analysis are used to interpret typical patterns of learner interaction with AI systems as described in contemporary research, particularly in relation to the use of generative artificial intelligence for problem-solving, idea generation, and structuring of learning activities.

Thus, the study is aimed at developing a theoretically grounded and pedagogically relevant model of adaptive learning behaviour that explains the transformation of learning strategies in AI-enhanced environments and defines the conditions for effective pedagogical design of such environments.

Results and Discussion. The results of the study demonstrate that adaptive learning behaviour in AI-enhanced educational environments cannot be reduced to a set of isolated strategies or responses to instructional stimuli. Rather, it should be conceptualised as a dynamic, multidimensional construct emerging from the interaction between cognitive mechanisms, pedagogical conditions, and AI-mediated learning processes. This interaction fundamentally reshapes how learners engage with knowledge, regulate their cognitive activity, and construct meaning in digitally mediated contexts.

At the conceptual level, adaptive learning behaviour can be defined as the learner's capacity to flexibly modify cognitive strategies, regulate learning processes, and critically engage with both informational and algorithmically generated inputs in response to changing educational conditions. Unlike traditional models of learning behaviour, which assume a relatively stable repertoire of strategies, adaptive behaviour in AI-enhanced environments is characterised by variability, responsiveness, and dependence on continuous feedback generated by intelligent systems.

Cognitive Mechanisms of Adaptive Learning Behaviour

The analysis reveals that the formation of adaptive learning behaviour is underpinned by a set of interrelated cognitive mechanisms. One of the central mechanisms is the regulation of cognitive load, which becomes particularly significant in AI-supported environments where the volume and complexity of information can rapidly increase. Adaptive systems aim to optimise cognitive load by adjusting task difficulty and sequencing; however, learners must actively regulate their engagement with AI-generated content to avoid overload or superficial processing [6], [12].

Attention management represents another critical mechanism. In environments where AI systems provide continuous suggestions, prompts, and alternative solutions, learners are required to selectively allocate attention and evaluate the relevance of incoming information. This process is closely linked to reasoning, as learners must interpret AI-generated outputs, compare them with prior knowledge, and integrate them into coherent understanding. As demonstrated in recent studies, reasoning in AI-enhanced contexts increasingly involves interaction with machine-generated hypotheses, which alters the traditional boundaries of individual cognitive activity [9], [13].

A particularly significant mechanism is cognitive offloading, which refers to the partial delegation of cognitive operations to external systems. The use of AI tools for idea generation, summarisation, or problem-solving enables learners to reduce cognitive effort, but also transforms the nature of cognitive engagement. As noted by J. Jose, cognitive offloading can enhance efficiency while simultaneously reducing depth of processing if not accompanied by reflective regulation [15]. This dual effect highlights the need to consider not only the benefits but also the cognitive risks associated with AI-supported learning.

Pedagogical Conditions for the Formation of Adaptive Learning Behaviour

The findings indicate that adaptive learning behaviour does not emerge automatically from exposure to AI technologies; rather, it depends on specific pedagogical conditions that structure and regulate learners' interaction with intelligent systems.

One of the key conditions is scaffolding, understood as structured pedagogical support that guides learners in the effective use of AI tools. Scaffolding enables learners to move from unstructured interaction with AI systems to purposeful and critically informed engagement [4].

Another essential condition is the development of AI literacy, which involves understanding the capabilities, limitations, and potential biases of artificial intelligence. Without such literacy, learners may accept AI-generated outputs uncritically, leading to epistemic dependency and reduced autonomy. Research indicates that the ability to interpret and evaluate AI outputs is a crucial component of adaptive learning behaviour in contemporary educational environments [3], [9].

Guided interaction represents a further pedagogical condition, emphasising the role of instructors in mediating learner–AI engagement. Rather than allowing unrestricted use of AI tools, guided interaction involves setting clear tasks, defining learning objectives, and structuring the process of engagement with AI systems. This approach ensures that AI functions as a cognitive support rather than a substitute for independent thinking [2].

Reflective learning is also a critical condition for the development of adaptive behaviour. Learners must be encouraged to reflect on their interaction with AI, including the strategies they employ, the decisions they make, and the extent to which AI influences their thinking. Reflection transforms AI use from a passive process into an active component of learning, thereby supporting deeper cognitive engagement and self-regulation [7], [13].

Learner–AI Interaction: Opportunities and Risks

The interaction between learners and AI systems introduces both significant opportunities and inherent risks. On the one hand, AI enhances the personalisation of learning, provides immediate feedback, and supports the development of flexible learning trajectories. Intelligent tutoring systems and adaptive platforms can respond to individual needs in ways that are difficult to achieve in traditional educational settings [11], [14].

On the other hand, the same mechanisms that enable personalisation may also lead to unintended consequences. The availability of AI-generated solutions can reduce the necessity for independent problem-solving, thereby weakening critical thinking skills. Moreover, algorithmic bias and lack of transparency in AI systems may influence learners' understanding without their awareness. As a result, adaptive learning behaviour must be understood not only as a response to technological affordances but also as a process requiring critical regulation and pedagogical guidance.

Conceptual Model of Adaptive Learning Behaviour

Based on the analysis, a conceptual model of adaptive learning behaviour is proposed, integrating cognitive mechanisms, pedagogical conditions, and AI-mediated interaction. The model is structured around three interdependent dimensions.

The first dimension is cognitive, encompassing processes such as cognitive load regulation, attention management, reasoning, and cognitive offloading. These mechanisms determine how learners process and interpret information in AI-enhanced environments.

The second dimension is pedagogical, including scaffolding, AI literacy, guided interaction, and reflective learning. These conditions define the structure within which adaptive behaviour can develop and ensure that interaction with AI remains pedagogically meaningful.

The third dimension is interactional, focusing on the dynamic relationship between the learner and AI systems. This dimension captures both the opportunities for enhanced learning and the risks associated with dependency and reduced cognitive engagement.

The integration of these dimensions demonstrates that adaptive learning behaviour is not an inherent property of AI systems but a result of pedagogically

structured interaction between cognitive processes and technological mediation. The model also explains the transition from passive consumption of information to active, reflective, and self-regulated learning behaviour, which is essential for effective functioning in AI-enhanced educational environments.

Conclusions and Prospects for Further Research. The study has demonstrated that adaptive learning behaviour in AI-enhanced educational environments should be understood as a multidimensional construct emerging from the interaction between cognitive processes, pedagogical conditions, and AI-mediated learning activities. Unlike traditional interpretations of learning behaviour as a relatively stable set of strategies, adaptive behaviour is characterised by variability, responsiveness, and continuous adjustment to dynamically changing educational contexts.

The findings confirm that the transformation of learning behaviour is primarily driven by specific cognitive mechanisms, including cognitive load regulation, attention management, reasoning processes, and cognitive offloading. These mechanisms define how learners process information, interact with AI-generated outputs, and construct knowledge in digitally mediated environments. At the same time, the study shows that the effectiveness of adaptive learning behaviour is not determined by technological affordances alone but depends critically on pedagogical conditions such as scaffolding, AI literacy, guided interaction, and reflective learning.

A key contribution of the study lies in the development of a conceptual model of adaptive learning behaviour that integrates cognitive and pedagogical dimensions within the context of learner–AI interaction. The model provides a theoretical framework for understanding how learners transition from passive information consumption to active, self-regulated, and reflective engagement with AI systems. It also highlights that artificial intelligence does not inherently produce adaptive learning; rather, adaptivity emerges as a result of pedagogically structured interaction between the learner and intelligent systems.

The study further identifies a set of inherent tensions within AI-enhanced learning environments. While artificial intelligence enables personalisation, flexibility, and immediate feedback, it simultaneously introduces risks related to cognitive dependency, reduced critical thinking, and over-reliance on automated outputs. These findings emphasise the need for pedagogically grounded approaches that balance the benefits of AI with the development of learners' cognitive autonomy and reflective capacities.

The theoretical implications of the research consist in advancing the understanding of adaptive learning behaviour as an integrative phenomenon situated at the intersection of pedagogy, cognitive psychology, and artificial intelligence. From a practical perspective, the results can inform the design of AI-

enhanced learning environments that support not only performance improvement but also the development of sustainable and cognitively grounded learning strategies.

Prospects for further research are associated with the empirical validation of the proposed conceptual model in diverse educational contexts, including different disciplines and levels of higher education. Future studies may also explore the long-term effects of AI-mediated learning on cognitive development, the dynamics of dependency and autonomy in learner–AI interaction, and the role of collaborative and socially shared regulation in adaptive learning processes. In addition, further research is needed to develop assessment frameworks capable of capturing adaptive learning behaviour as a process rather than a static outcome.

References

1. Palchuk, O.V. (2025). Analiz efektyvnosti shtuchnoho intelektu v adaptuvanni navchalnoho materialu dlia studentiv [Analysis of the effectiveness of artificial intelligence in adapting learning material for students]. Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 2, 45–52 [in Ukrainian].

2. Medvediev, R.P. (2025). Adaptyvne navchannia v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity [Adaptive learning in the context of digital transformation of education]. Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences, 1, 33–39 [in Ukrainian].

3. Opaliuk, T.M., & Osadcha, K.S. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi: vyklyky ta perspektyvy [Use of artificial intelligence in the educational process: challenges and prospects]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 3, 12–18 [in Ukrainian].

4. Konotop, O.S. (2025). Pedahohichni umovy vykorystannia AI u vyshchii osviti [Pedagogical conditions of AI use in higher education]. Osvitni tekhnolohii – Educational Technologies, 2, 21–27 [in Ukrainian].

5. Spirin, O.V. (2024). Tsyfrova transformatsiia osvity: vyklyky i perspektyvy [Digital transformation of education: challenges and prospects]. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

6. Ouyang, F., Wu, M., et al. (2022). Artificial intelligence in education: The three paradigms. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100097. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100097

7. Järvelä, S., & Malmberg, J. (2024). Socially shared regulation of learning in digital environments. Educational Psychologist, 59(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2245678

8. Cukurova, M., Kent, C., & Luckin, R. (2019). Artificial intelligence and multimodal data in education. British Journal of Educational Technology, 50(6), 3030–3045. https://doi.org/10.1111/bjet.12855

9. Chan, C.K.Y., & Lee, K.K. (2024). Students' use of generative AI in learning. Computers and Education: Artificial Intelligence, 5, 100176. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100176

10. Bearman, M., Dawson, P., et al. (2023). Re-imagining assessment in a digital world. Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(7), 1123–1137. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2175623

11. Roll, I., & Wylie, R. (2021). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 31(2), 1–15. https://doi.org/10.1007/s40593-020-00217-0

12. Koedinger, K.R., Brunskill, E., Baker, R., McLaughlin, E., & Stamper, J. (2022). New potentials for data-driven intelligent tutoring systems. AI Magazine, 43(1), 43–57. https://doi.org/10.1002/aaai.12040

13. Azevedo, R. (2024). Self-regulated learning with artificial intelligence. Educational Psychology Review, 36, 1–28. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09789-5

14. VanLehn, K. (2020). Intelligent tutoring systems: A meta-analysis. Educational Psychologist, 55(4), 217–235. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1796576

15. Jose, J. (2025). Cognitive offloading in AI-supported learning environments. Journal of Educational Computing Research, 63(2), 345–362. https://doi.org/10.1177/07356331241234567

16. Tlili, A., Burgos, D., et al. (2023). Ethical use of AI in education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 100127. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127

Література

1. Палчук О. В. Аналіз ефективності штучного інтелекту в адаптуванні навчального матеріалу для студентів // Вісник науки та освіти. 2025. № 2. С. 45–52.

2. Медведєв Р. П. Адаптивне навчання в умовах цифрової трансформації освіти // Педагогічні науки. 2025. № 1. С. 33–39.

3. Опалюк Т. М., Осадча К. С. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі: виклики та перспективи // Інноваційна педагогіка. 2025. № 3. С. 12–18.

4. Конотоп О. С. Педагогічні умови використання AI у вищій освіті // Освітні технології. 2025. № 2. С. 21–27.

5. Спірін О. В. Цифрова трансформація освіти: виклики і перспективи. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2024. 256 с.

6. Ouyang F., Wu M. et al. Artificial intelligence in education: The three paradigms // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. 100097.

7. Järvelä S., Malmberg J. Socially shared regulation of learning in digital environments // Educational Psychologist. 2024. Vol. 59, № 1. P. 1–15.

8. Cukurova M., Kent C., Luckin R. Artificial intelligence and multimodal data in education // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, № 6. P. 3030–3045.

9. Chan C. K. Y., Lee K. K. Students' use of generative AI in learning // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 5. 100176.

10. Bearman M., Dawson P. et al. Re-imagining assessment in a digital world // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2023. Vol. 48, № 7. P. 1123–1137.

11. Roll I., Wylie R. Evolution and revolution in artificial intelligence in education // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2021. Vol. 31, № 2. P. 1–15.

12. Koedinger K. R., Brunskill E., Baker R., McLaughlin E., Stamper J. New potentials for data-driven intelligent tutoring systems // AI Magazine. 2022. Vol. 43, № 1. P. 43–57.

13. Azevedo R. Self-regulated learning with artificial intelligence // Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36. P. 1–28.

14. VanLehn K. Intelligent tutoring systems: A meta-analysis // Educational Psychologist. 2020. Vol. 55, № 4. P. 217–235.

15. Jose J. Cognitive offloading in AI-supported learning environments // Journal of Educational Computing Research. 2025. Vol. 63, № 2. P. 345–362.

16. Tlili A., Burgos D. et al. Ethical use of AI in education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol. 4. 100127

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC 355.233:378:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1604-1618

Nagachevskyi Viacheslav Yosypovych Ph.D. in Technical Sciences, Associate Professor, the Head of the Department of Engineering Equipment, Faculty of Support Forces, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-3362-5210

Semiv Galyna Oleksandrivna Ph.D. in Economics, Associate Professor of the Department of Rocket Artillery Armament, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-3901-0639

DEVELOPING INTEGRATED DECISION-MAKING COMPETENCE OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN DIGITALLY MEDIATED LEARNING ENVIRONMENTS

Abstract. Contemporary military operations are increasingly conducted within digitally mediated environments characterised by uncertainty, rapidly changing operational conditions, and high levels of information complexity. Under such circumstances, the effectiveness of military personnel depends not only on technical proficiency and procedural knowledge but also on the ability to make integrated, timely, and contextually appropriate decisions. The transformation of warfare into a multi-domain phenomenon requires a reconsideration of pedagogical approaches to the training of military cadets, particularly in relation to decision-making processes supported by digital technologies.

The purpose of this study is to develop and theoretically substantiate a model for the formation of integrated decision-making competence of cadets of military higher education institutions in digitally mediated learning environments. The research is based on a comprehensive methodological framework combining theoretical analysis, structural-functional modelling, and a pedagogical quasi-experiment conducted at the Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy.

The empirical component involved 64 cadets of the Faculty of Support Forces divided into control and experimental groups. The experimental group participated in training based on digitally mediated scenario-based and simulation-based tasks incorporating time pressure, incomplete information, and collaborative decision-making conditions. Data collection methods included observation, expert evaluation, questionnaire surveys, and comparative analysis of performance indicators.

The findings demonstrate that integrated decision-making competence represents a multi-component construct including cognitive-analytical, operational-tactical, situational-adaptive, and digital-instrumental dimensions.

The implementation of digitally mediated learning environments significantly improves cadets' ability to analyse complex situations, make justified decisions under uncertainty, and coordinate actions in group settings. Quantitative results indicate a substantial increase in high-level competence indicators in the experimental group accompanied by a decrease in low-level performance.

Keywords: decision-making competence; military education; military cadets; digitally mediated learning environments; simulation-based training; uncertainty; cognitive processes; operational decision-making; military training; digital competence

Нагачевський В'ячеслав Йосипович кандидат технічних наук, доцент, начальник кафедри інженерної техніки, факультет Сил підтримки, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-3362-5210

Семів Галина Олександрівна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри ракетно-артилерійського озброєння, факультет ракетних військ і артилерії, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-3901-0639

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВО ОПОСЕРЕДКОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩ

Анотація. Сучасні військові операції дедалі більше здійснюються в умовах цифрово опосередкованих середовищ, які характеризуються високим рівнем невизначеності, динамічністю оперативної обстановки та значним інформаційним навантаженням.

У таких умовах ефективність діяльності військових фахівців визначається не лише рівнем технічної підготовки та знанням процедур, а й здатністю приймати інтегровані, своєчасні та обґрунтовані рішення.

Трансформація сучасної війни у багатодоменне явище зумовлює необхідність переосмислення підходів до підготовки курсантів військових закладів вищої освіти, зокрема у контексті формування компетентності прийняття рішень із використанням цифрових технологій.

Метою статті є розробка та теоретичне обґрунтування моделі формування інтегрованої компетентності прийняття рішень у курсантів військових закладів вищої освіти в умовах цифрово опосередкованих навчальних середовищ. Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід, що поєднує теоретичний аналіз сучасних наукових джерел, структурно-функціональне моделювання та педагогічний квазіексперимент, проведений на базі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

У дослідженні взяли участь 64 курсанти факультету Сил підтримки, які були поділені на контрольну та експериментальну групи. Експериментальна група проходила підготовку із застосуванням цифрово опосередкованих сценарних та симуляційних завдань, що включали умови обмеженого часу, неповної інформації та необхідності колективного прийняття рішень. Для збору даних використовувалися методи педагогічного спостереження, експертного оцінювання, анкетування та порівняльного аналізу результатів діяльності курсантів.

Результати дослідження засвідчили, що інтегрована компетентність прийняття рішень є багатокомпонентним утворенням, що включає когнітивно-аналітичний, операційно-тактичний, ситуаційно-адаптивний та цифровий компоненти. Використання цифрових опосередкованих навчальних середовищ сприяє підвищенню здатності курсантів до аналізу складних ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень в умовах невизначеності та ефективної взаємодії у групі. Кількісні результати засвідчили суттєве зростання частки курсантів із високим рівнем сформованості компетентності в експериментальній групі та зменшення показників низького рівня.

Ключові слова: компетентність прийняття рішень; військова освіта; курсанти; цифрово опосередковані навчальні середовища; симуляційне навчання; невизначеність; когнітивні процеси; військова підготовка; цифрова компетентніст

Statement of the problem. The contemporary operational environment of the Armed Forces is undergoing rapid transformation due to the expansion of digitally mediated systems, multi-domain operations, and hybrid warfare strategies. Decision-making in such contexts is increasingly influenced by complex information ecosystems, real-time data streams, and technologically supported command structures. As a result, military personnel are required to process large volumes of heterogeneous information, operate under conditions of uncertainty and time pressure, and coordinate actions within distributed and technologically enhanced systems.

In this context, decision-making competence emerges as a key component of professional training of future officers. However, its nature has fundamentally changed. It is no longer sufficient for a cadet to master procedural algorithms or follow predefined tactical instructions. Instead, decision-making must be understood as a dynamic, context-dependent process that involves analytical reasoning, situational awareness, digital interaction, and collaborative coordination. This shift reflects broader transformations in military practice, where operational success depends on the ability to adapt to unpredictable conditions and to integrate human judgement with technological support systems.

Despite the recognised importance of decision-making competence, there remains a significant discrepancy between the requirements of modern military operations and the pedagogical approaches used in the training of cadets. Traditional models of military education are largely based on the reproduction of standardised scenarios and the reinforcement of correct procedural responses. While such approaches ensure discipline and procedural accuracy, they often fail to develop higher-order cognitive skills such as critical thinking, adaptive reasoning, and the ability to operate under conditions of uncertainty.

Research in the field of military pedagogy and digital education confirms that the integration of digital technologies into training processes has not been fully accompanied by a corresponding transformation of pedagogical frameworks. In particular, O.O. Pinchuk emphasises that the development of digital competence among military personnel must include the ability to interpret complex data and make informed decisions, rather than merely operate technological tools [1]. Similarly, A.M. Prokopenko argues that modern military training should focus on developing analytical and decision-making capacities in digitally saturated environments [10].

At the same time, the increasing use of simulation systems, virtual environments, and AI-supported tools in military education creates new opportunities for modelling realistic operational situations. As noted by V.V. Rodikov, digitally mediated learning environments enable the reproduction of dynamic and unpredictable scenarios that are difficult to replicate in traditional training formats [2]. However, these technological capabilities are often used in isolation, without a coherent pedagogical strategy aimed at the systematic development of decision-making competence.

Another critical aspect of the problem is the collective *nature of decision-making in military contexts*. Modern operations require coordinated action among multiple actors, often in distributed environments. The concept of socially shared regulation of learning, developed by *Sanna Järvelä and Allyson F. Hadwin,* highlights that effective decision-making emerges through interaction, negotiation, and joint regulation of cognitive processes [6]. However, such

collaborative dimensions are insufficiently represented in traditional training models, which tend to prioritise individual performance over collective reasoning.

Furthermore, the complexity of digitally mediated environments introduces additional challenges related to information reliability, cognitive overload, and the integration of human judgement with automated systems. Reports of the *NATO Strategic Communications Centre of Excellence* emphasise that digital competence in military contexts includes not only technical skills but also the ability to critically evaluate information, manage uncertainty, and maintain situational awareness in complex information environments [8].

Thus, the problem addressed in this study can be defined as the lack of an integrated pedagogical framework that ensures the formation of decision-making competence of military cadets in conditions that reflect the realities of digitally mediated operations. Existing approaches either focus on technological implementation without pedagogical grounding or remain limited to traditional training models that do not account for the complexity of modern warfare.

This contradiction between the evolving nature of military operations and the persistence of outdated pedagogical practices necessitates the development of new models of training. Such models must integrate cognitive, operational, situational, and digital dimensions of learning, while also incorporating scenario-based, simulation-based, and collaborative approaches. Addressing this problem is essential for preparing military cadets to operate effectively in contemporary and future operational environments.

Analysis of recent research and publications. The problem of developing decision-making competence in military education has been increasingly addressed within the broader context of digital transformation, hybrid warfare, and competency-based training. However, a detailed analysis of contemporary research indicates that existing studies tend to focus on isolated aspects of this phenomenon, without offering a comprehensive and integrated pedagogical framework.

A significant body of research is devoted to the development of *digital competence of military personnel*, which is considered a foundational prerequisite for effective performance in technologically mediated operational environments. In particular, O.O. Pinchuk argues that digital competence should be understood not merely as the ability to use information technologies, but as a complex capability involving data interpretation, critical evaluation of information, and decision-making in conditions of uncertainty [1]. This perspective is further developed by A.M. Prokopenko, who emphasises that modern military specialists must possess the ability to navigate information flows, assess risks, and make informed decisions based on heterogeneous and often contradictory data [10]. These studies highlight the cognitive dimension of digital competence but do not

fully address its integration with operational and situational aspects of military decision-making.

Another important research direction concerns the *systemic transformation of military education through digital technologies*. V.V. Rodikov proposes a model of digitally mediated learning environments that integrate simulation systems, virtual platforms, and analytical tools for training military personnel [2]. According to Rodikov, such environments allow for the reproduction of complex and dynamic operational situations, thereby creating conditions for the development of adaptive thinking. However, while this approach effectively addresses the technological dimension of training, it does not provide a detailed pedagogical mechanism for linking these environments to the formation of integrated decision-making competence.

The *operational and tactical dimension of training* is explored in the works of N.V. Bahmat, who demonstrates that the use of digital simulation tools significantly enhances the development of analytical and operational skills of military cadets [4]. Bahmat emphasises that exposure to complex scenarios improves the ability to identify key factors, evaluate alternatives, and make decisions under pressure. Complementing this perspective, O.V. Merzlykin identifies a set of organisational and pedagogical conditions that determine the effectiveness of digital training environments, including structured scenario design, iterative feedback, and the integration of reflective practices [5]. These studies confirm the importance of simulation-based learning but do not conceptualise decision-making competence as a unified, multi-component construct.

A separate cluster of research focuses on the *communicative and collaborative dimensions of decision-making,* which are particularly relevant in military contexts characterised by collective action and coordination. In this regard, V. Y. Nagachevskyi and H.O. Semiv demonstrate that communicative competence, especially in multilingual and technologically mediated environments, plays a critical role in coordinating decisions and ensuring the coherence of group actions [3]. Their findings align with the theoretical framework of *socially shared regulation of learning*, developed by Sanna Järvelä and Allyson F. Hadwin, which emphasises that effective decision-making emerges through joint regulation of cognitive processes, negotiation of meaning, and collaborative problem-solving [6]. However, despite recognising the importance of collaboration, existing studies rarely integrate communicative and cognitive dimensions within a single competence model.

At the international level, research on military training increasingly highlights the role of *digitally mediated and multi-domain operational environments*. Reports produced by the *U.S. Army Command and General Staff*

College emphasise that decision-making in contemporary operations requires the integration of human judgement with technologically supported systems, particularly in contexts involving artificial intelligence and real-time data processing [7]. Similarly, the *NATO Strategic Communications Centre of Excellence* identifies digital competence as a key component of military readiness, encompassing information analysis, cybersecurity awareness, and the ability to operate effectively in complex information environments [8]. These frameworks provide a strategic understanding of the competencies required for modern military personnel but do not translate these requirements into specific pedagogical models for training cadets.

Recent studies in the field of educational technologies further expand the understanding of decision-making processes in digitally mediated environments. Mehmet Cukurova and his colleagues emphasise that artificial intelligence can support decision-making training by modelling complex scenarios and providing adaptive feedback, thereby enhancing learners' analytical and reflective abilities [12]. Similarly, Chun Kei Yip Chan and Wenjie Hu demonstrate that students actively engage with generative AI tools to explore alternative solutions and refine their reasoning processes, which contributes to the development of higher-order thinking skills [13]. At the same time, Feng Ouyang and co-authors highlight the role of adaptive digital learning environments in personalising educational experiences and supporting cognitive development [11]. However, these studies are primarily focused on general education contexts and do not fully account for the specific nature of military training.

An additional dimension of the problem is related to the *transformation of assessment practices* in digitally mediated environments. Mark Bearman and his colleagues argue that traditional product-based evaluation methods are no longer sufficient for assessing complex competencies, particularly in contexts where digital tools can significantly influence learning outcomes [14]. They advocate for process-oriented assessment approaches that focus on learning trajectories, decision-making processes, and reflective engagement. This perspective is highly relevant for military education, where the quality of decision-making processes is often more important than the correctness of the final outcome.

Despite the diversity of approaches and the growing body of research, the analysis reveals a fundamental limitation: existing studies tend to examine cognitive, digital, operational, and communicative aspects of decision-making separately. There is a lack of a unified pedagogical model that integrates these dimensions into a coherent framework for the formation of decision-making competence of military cadets.

Thus, the unresolved part of the problem lies in the absence of an integrated approach that would systematically combine the cognitive processes of analysis

and reasoning, the operational requirements of tactical action, the situational challenges of uncertainty and time pressure, and the digital dimension of interaction with technological systems. Addressing this gap requires the development of a comprehensive pedagogical model that reflects the complexity of modern military activity and ensures the effective preparation of cadets for real-world operational environments.

The purpose of this research is to develop and theoretically substantiate a pedagogical model for the formation of integrated decision-making competence of cadets of military higher education institutions in digitally mediated learning environments, taking into account the cognitive, operational, situational, and digital dimensions of military activity. This purpose is determined by the need to overcome the discrepancy between the current requirements for military professionals and the existing approaches to their training, which are predominantly focused on the reproduction of procedural actions and do not ensure the sufficient development of adaptive thinking and the ability to make decisions under conditions of uncertainty.

To achieve this purpose, the study addresses several interrelated objectives. First, it aims to conceptualise integrated decision-making competence as a multidimensional construct that combines analytical reasoning, tactical execution, situational awareness, and interaction with digital systems. Second, the research seeks to identify and justify the pedagogical conditions under which this competence can be effectively formed in the process of professional training of military cadets.

In addition, the study focuses on the development of a structurally coherent model that integrates scenario-based and simulation-based learning, collaborative decision-making practices, and reflective analysis of operational actions. Particular attention is given to the role of digitally mediated learning environments in creating conditions that approximate real operational contexts and stimulate the development of adaptive decision-making strategies.

Furthermore, the research aims to empirically verify the effectiveness of the proposed model through a pedagogical quasi-experiment conducted in the context of military higher education. This includes assessing the dynamics of competence formation, identifying qualitative changes in cadets' decision-making behaviour, and analysing the impact of digital training tools on the development of cognitive and operational capabilities.

Thus, the purpose of the study is not limited to analysing existing approaches, but is focused on the development of a theoretically grounded and practically applicable model that ensures the formation of decision-making competence of military cadets in conditions that reflect the complexity and uncertainty of contemporary military operations.

Results and Discussion.

Conceptualisation of integrated decision-making competence.

The results of the study confirm that decision-making in contemporary military contexts cannot be reduced to the application of procedural rules or the execution of standardised tactical algorithms. Instead, it should be conceptualised as an *integrated competence* that emerges through the interaction of multiple interdependent dimensions of activity, including cognitive analysis, operational execution, situational adaptation, and digital interaction.

Drawing on the synthesis of contemporary research and the analysis of training practices at the Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, **integrated decision-making competence** is defined as *the cadet's ability to interpret complex and uncertain operational situations, generate and justify courses of action, utilise digital systems for information processing, and coordinate decisions within a team under time constraints*.

This conceptualisation extends existing approaches to digital competence in military education. While O. O. Pinchuk and A. M. Prokopenko emphasise the importance of information processing and data interpretation [1], [10], the present study demonstrates that these abilities must be embedded within a broader decision-making architecture that includes operational judgement and situational responsiveness. Similarly, the digital learning environments described by **V. V. Rodikov** [2] are here reinterpreted not only as technological infrastructures but as *pedagogical spaces in which decision-making processes can be modelled, observed, and developed*.

Structure of integrated decision-making competence.

Based on the theoretical analysis and empirical observations, integrated decision-making competence is structured into four interrelated components.

The *cognitive-analytical component* involves the ability to process information, identify critical variables, assess risks, and anticipate potential outcomes. In digitally mediated environments, this component is directly related to the ability to filter large volumes of data and distinguish between relevant and irrelevant inputs. The importance of this dimension is supported by research on digital competence, which emphasises analytical thinking as a core skill [1].

The *operational-tactical component* reflects the capacity to translate analysis into action. It includes the selection of appropriate tactical solutions, the prioritisation of tasks, and the implementation of decisions within constrained time frames. As demonstrated in simulation-based training studies, this component is significantly enhanced when cadets engage in realistic operational scenarios [4].

The *situational-adaptive component* refers to the ability to function effectively under conditions of uncertainty, incomplete information, and rapidly

changing circumstances. It includes flexibility of thinking, stress resistance, and the capacity to revise decisions in response to new data. This dimension is particularly critical in hybrid warfare contexts, where unpredictability is a defining characteristic of operational environments.

The *digital-instrumental component* encompasses the ability to interact with technological systems, including simulation platforms, communication networks, and AI-supported analytical tools. According to the *NATO Strategic Communications Centre of Excellence*, digital competence in military contexts includes not only technical proficiency but also the ability to critically evaluate information and maintain situational awareness in complex информаційних середовищах [8].

Importantly, these components function as a *dynamic system* rather than as isolated elements. Decision-making competence emerges through their interaction: cognitive analysis informs operational choices, situational awareness shapes the interpretation of information, and digital tools mediate both perception and action. This integrative nature of competence distinguishes it from traditional models of training based on fragmented skill development.

Pedagogical conditions for competence formation.

The findings indicate that the formation of integrated decision-making competence requires specific pedagogical conditions that differ significantly from traditional training approaches.

First, training must be based on *scenario-based learning*, where cadets are placed in complex and context-rich situations that require independent analysis and decision-making.

Unlike standardised exercises, such scenarios are designed to include uncertainty, conflicting information, and time pressure. For example, cadets may be tasked with managing an operational situation involving disrupted communication channels, incomplete intelligence reports, and the need to allocate limited resources under time constraints.

Second, the use of *digitally mediated learning environments* is essential. Simulation systems allow for the modelling of dynamic operational contexts and provide immediate feedback on the consequences of decisions. As noted by N. V. Bahmat, such environments enhance the development of tactical thinking and analytical skills by immersing learners in realistic conditions [4].

Third, *collaborative decision-making* must be incorporated into training. Military operations require coordinated action, and therefore training should include tasks that involve group planning, negotiation, and joint decision-making. This aligns with the concept of socially shared regulation proposed by Sanna Järvelä and Allyson F. Hadwin, according to which learning and decision-making processes are co-constructed through interaction [6].

Fourth, *reflective analysis* is a critical component of the learning process. After completing a scenario, cadets should engage in structured debriefing sessions in which they analyse their decisions, identify errors, and consider alternative strategies.

This process promotes metacognitive awareness and strengthens the ability to learn from experience.

The importance of such process-oriented approaches is also emphasised in the work of Mark Bearman and colleagues, who advocate for assessment methods that focus on learning trajectories rather than final outcomes [14].

Experimental design.

To empirically verify the effectiveness of the proposed model, a pedagogical quasi-experiment was conducted at the Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy. The study involved 64 cadets of the Faculty of Support Forces, including students of the Department of Engineering Equipment and the Department of Rocket Artillery Armament. The participants were divided into two groups:

- control group (32 cadets)
- experimental group (32 cadets)

At the initial diagnostic stage, both groups demonstrated comparable levels of decision-making competence across all four components.

The experimental group participated in a training programme based on digitally mediated scenario-based learning. The intervention included:

- simulation-based tactical scenarios with dynamic conditions;
- tasks involving incomplete and contradictory information;
- time-constrained decision-making exercises;
- collaborative planning activities requiring group coordination;
- structured reflective debriefings following each scenario.

The control group was trained using traditional methods, including instructor-led explanations, standardised tasks, and limited use of digital tools.

Data collection was carried out using a combination of methods, including pedagogical observation, expert evaluation by instructors, questionnaire surveys, and performance analysis of task completion.

Results analysis

The results of the experiment demonstrate a clear positive effect of digitally mediated training on the formation of integrated decision-making competence.

Quantitative analysis indicates that in the *experimental group*, the proportion of cadets with a high level of competence increased from 18% to 41%, while the proportion with a low level decreased from 27% to 9%. In contrast, the control group showed only minor changes, with the high-level indicator increasing from 17% to 22%.

Further analysis reveals that the most significant improvements in the experimental group were observed in the *situational-adaptive and digital-instrumental components*. Cadets demonstrated greater flexibility in responding to changing conditions, improved ability to interpret digital information, and increased confidence in making decisions under time pressure.

Qualitative observations support these findings. Cadets in the experimental group showed:

- improved situational awareness and faster identification of critical factors;
- more coherent and logically structured decisions;
- greater ability to justify their choices;
- enhanced coordination in group decision-making tasks.

For example, in a scenario involving infrastructure damage and limited communication, cadets in the experimental group were able to prioritise actions more effectively and adapt their strategies as new information became available. In contrast, cadets in the control group tended to rely on predefined procedures and demonstrated lower flexibility in adapting to changing conditions.

These findings confirm that *digitally mediated learning environments, when combined with scenario-based and collaborative approaches, significantly enhance the development of decision-making competence.* They also support the argument that competence formation depends not only on the availability of technological tools but on their integration into a coherent pedagogical framework.

Discussion. The results of the study provide important insights into the nature of decision-making competence in military education. First, they demonstrate that competence is not a static set of skills but a *dynamic and context-dependent construct* that develops through interaction with complex environments.

Second, the findings highlight the importance of *integration.* Cognitive, operational, situational, and digital components must be developed simultaneously and in relation to each other. Training approaches that focus on individual aspects in isolation are insufficient for preparing cadets for real-world operational conditions.

Third, the study confirms the critical role of *digitally mediated environments* as pedagogical tools. While technological systems provide the infrastructure for training, their effectiveness depends on how they are used within the learning process. Without appropriate pedagogical design, digital tools may remain underutilised or fail to contribute to competence development.

Finally, the results emphasise the importance of *active and reflective learning.* Decision-making competence develops through engagement with

complex tasks, analysis of experience, and continuous adaptation. This aligns with contemporary educational theories that emphasise experiential learning, metacognition, and collaborative regulation [6], [12].

Conclusions and prospects for further research. The study confirms that integrated decision-making competence constitutes a key component of professional training of military cadets in the context of digitally mediated operational environments. It is substantiated that this competence should be understood as a multi-component construct combining cognitive-analytical, operational-tactical, situational-adaptive, and digital-instrumental dimensions.

The results of the pedagogical quasi-experiment demonstrate that the implementation of scenario-based and simulation-based learning within digitally mediated environments significantly enhances cadets' ability to analyse complex situations, make justified decisions under conditions of uncertainty, and coordinate actions in group settings. The experimental group showed a noticeable increase in high-level competence indicators, which confirms the effectiveness of the proposed pedagogical model.

It is established that the formation of decision-making competence requires the integration of realistic training scenarios, collaborative learning practices, and reflective analysis, supported by digital technologies. The effectiveness of such training depends not only on the availability of technological tools but on their systematic inclusion in pedagogical design.

Prospects for further research include the development of more precise assessment tools for measuring decision-making competence, the expansion of empirical studies across different military specialisations, and the integration of AI-based decision-support systems into training processes.

References

1. Pinchuk, O. O. (2020). *Tsyfrova kompetentnist viiskovykh fakhivtsiv* [Digital competence of military specialists]. Kyiv: Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy [in Ukrainian].

2. Rodikov, V. V. (2021). *Tsyfrovi navchalni seredovyshcha u viiskovii osviti* [Digital learning environments in military education]. Kyiv: NUOU [in Ukrainian].

3. Rodikov, V. V. (2019). *Tsyfrova transformatsiia viiskovoi osvity* [Digital transformation of military education]. Kyiv: NUOU [in Ukrainian].

4. Nahachevskyi, V. Ya., & Semiv, H. O. (2022). *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv zasobamy IKT* [Formation of foreign language communicative competence of future officers using ICT]. Lviv: Natsionalna akademiia sukhoputnykh viisk [in Ukrainian].

5. Bahmat, N. V. (2021). *Rozvytok operatsiino-taktychnykh navychok zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii* [Development of operational-tactical skills using digital technologies]. Kyiv: NUOU [in Ukrainian].

6. Merzlykin, O. V. (2020). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u viiskovii osviti* [Organizational and pedagogical conditions for using digital technologies in military education]. Kharkiv: KhNUPS [in Ukrainian].

7. Prokopenko, A. M. (2020). *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho viiskovoho fakhivtsia* [Digital competence of modern military specialist]. Kyiv: NUOU [in Ukrainian].

8. Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist, 48*(1), 25–39. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006

9. U.S. Army Command and General Staff College. (2020). *Decision-making in multi-domain operations*. Fort Leavenworth, KS: CGSC Press.

10. NATO Strategic Communications Centre of Excellence. (2021). *Digital competence framework for military personnel*. Riga, Latvia: NATO StratCom COE.

11. Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100097. https://doi.org /10.1016/j.caeai.2022.100097

12. Cukurova, M., Kent, C., & Luckin, R. (2019). Artificial intelligence and multimodal data in education. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 3030–3045. https://doi.org/10.1111/bjet.12855

13. Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' use of generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, 100127. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127

14. Bearman, M., Dawson, P., Ajjawi, R., Tai, J., & Boud, D. (2020). Re-imagining assessment in a digital world. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(7), 1123–1137. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1772830

Література:

1. Пінчук О. О., Прокопенко А. М. Актуальні напрями розвитку цифрової компетентності офіцерів Збройних Сил України // ICTERI 2021: Proceedings. 2021. Vol. 2. С. 89–108. URL: https://icteri.org/icteri-2021/proceedings/volume-2/202110019.pdf (дата звернення: 21.03.2026).

2. Родіков В. В. Модель комп'ютерно-орієнтованої методичної системи розвитку цифрової компетентності офіцерів військового управління // Педагогічний збірник НАДПСУ. 2023. № 2. С. 45–62.

3. Нагачевський В. Й., Семів Г. О. Формування іноземно-мовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ засобами ІКТ // Online Defense. 2024. Vol. 45, № 2. С. 78–92.

4. Бахмат Н. В. Роль цифрових технологій у розвитку тактичних та оперативних навичок військових курсантів // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2025. № 1. С. 12–25.

5. Мерзлікін О. В. Організаційно-педагогічні умови використання інформаційних технологій у підготовці офіцерів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми професійної освіти. 2024. № 1. С. 34–47.

6. Järvelä S., Hadwin A. F. Self-regulation and shared regulation in collaborative learning in adaptive digital learning environments // British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55, № 5. P. 1892–1915. DOI: 10.1111/bjet.13456.

7. U.S. Army Command and General Staff College. Professional Military Education Modernization: CGSC Transformation // Small Wars Journal. 2025. URL: https://smallwars-journal.com/2025/10/29/pme-modernization-cgsc-transformation/ (дата звернення: 21.03.2026).

8. NATO Strategic Communications Centre of Excellence. Digital Competence Framework for Military Professionals. Riga : NATO StratCom COE, 2024. 72 c.

9. Rodikov V. et al. Building Professional Competencies of Military Specialists in Digital Transformation // Advances in Military Education. 2025. Vol. 3, № 1. P. 23–38.

10. Pinchuk O., Prokopenko A. Actual Areas of Development of Digital Competence of Officers // ICTERI 2021 Proceedings. 2021. P. 89–108.

11. Ouyang F. et al. Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020 // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27, № 4. P. 7899–7924.

12. Cukurova M. et al. The promise and challenges of artificial intelligence in education // British Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 54, № 5. P. 1125–1145.

13. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Art. 43.

14. Bearman M. et al. Learning to work with intelligent machines // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2023. Vol. 48, № 6. P. 771–784.

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 81'243:005.336.2]:7.012

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1619-1629

Liubov Shmulia Department of foreign languages, lecturer Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, https//orcid.org/0000-0001-8480-2171

FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPED BY FUTURE DESIGNERS

Abstract. The article examines the significance of foreign language professional competence in the context of the ongoing war in Ukraine, highlighting its vital role in professional growth and effective performance across various fields. Amid the rapid modernization of the national education system, driven by new challenges - particularly those related to wartime conditions - the development of this competence has become an essential element in training future specialists.

The author emphasizes that proficiency in foreign languages is crucial for effective professional communication, the ability to adapt to changes in the global environment, and the successful execution of tasks at the international level.

Foreign language professional competence comprises several components: linguistic, communicative, cultural, and professional. Linguistic competence involves the correct use of vocabulary and grammar, while communicative competence refers to the ability to conduct dialogues and negotiations. Cultural competence includes awareness of the cultural characteristics of the target language country, and professional competence is the ability to apply language skills within a specific professional context. In wartime, such competence becomes especially important for diplomacy, international business, humanitarian assistance, and countering information warfare.

The article further highlights the importance of foreign language professional competence for designers. As design is a global industry, it requires active communication with international clients, colleagues, and project stakeholders. Proficiency in foreign languages enables designers to operate effectively in global markets, consider cultural differences, keep up with worldwide trends and innovations, participate in international competitions and exhibitions, and collaborate with diverse international teams.

The development of this competence should be gradual and aligned with the specific nature of professional activities. It is essential to integrate foreign language learning with other academic disciplines and to employ modern teaching approaches, including online instruction and practice-oriented tasks that reflect

real professional scenarios. The teaching of English should be grounded in a learner-centered approach, taking into account students' individual traits, personal experiences, and the realities of living and studying during wartime.

In conclusion, the article states that under wartime conditions, foreign language professional competence becomes a key factor in ensuring national security, economic resilience, and overall development. For designers, it provides broader opportunities in the international job market, supports professional advancement, and helps them adapt more effectively to rapid changes in the global environment.

Keywords: foreign language professional competence, language competence, intercultural communication, professional training, personalized approach

Шмуля Любов Володимирівна викладач кафедри іноземних мов Чорноморський національний університет імені Петра Могили**,** м. Миколаїв, https//orcid.org/0000-0001-8480-2171

ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Анотація. У статті розглядається значущість іншомовної професійної компетентності в умовах сучасної війни в Україні, підкреслюється її вирішальна роль для професійного зростання та ефективної діяльності в різних галузях. На тлі активної модернізації національної освітньої системи, зумовленої новими викликами, зокрема воєнним станом, розвиток цієї компетентності стає невід'ємною частиною підготовки майбутніх спеціалістів.

Автор наголошує, що володіння іноземними мовами є ключовим чинником успішної професійної комунікації, здатності адаптуватися до змін у міжнародному середовищі та виконувати завдання на глобальному рівні.

Іншомовна професійна компетентність охоплює мовний, комунікативний, культурний і професійний компоненти. Мовна компетентність передбачає правильне використання лексики та граматики, комунікативна - уміння вести діалог і переговори, культурна - обізнаність із культурними особливостями країни мови, а професійна - здатність застосовувати мовні знання у фаховій діяльності. В умовах війни така компетентність набуває особливої ваги для дипломатії, міжнародного бізнесу, надання гуманітарної допомоги та протидії інформаційній війні.

У статті також підкреслюється важливість іншомовної професійної компетентності для дизайнерів. Сучасна сфера дизайну має глобальний характер і передбачає активну взаємодію з іноземними замовниками,

партнерами та учасниками проєктів. Володіння іноземними мовами дає змогу дизайнерам успішно працювати на міжнародному рівні, враховувати культурні особливості різних країн, орієнтуватися в актуальних світових тенденціях та інноваціях. Крім того, така компетентність відкриває можливості для участі у міжнародних конкурсах, виставках і спільних проєктах з іноземними командами.

Формування іншомовної професійної компетентності студентів має бути поетапним і враховувати специфіку їхньої майбутньої професії. Важливу роль відіграє поєднання вивчення іноземної мови з фаховими дисциплінами, а також використання сучасних освітніх підходів, зокрема онлайн-навчання та практичних завдань, наближених до реальних професійних ситуацій. Викладання англійської мови повинно ґрунтуватися на особистісному підході з урахуванням індивідуальних характеристик студентів, їхнього досвіду та умов життя в період війни.

У висновках наголошується, що в умовах війни іншомовна професійна компетентність набуває стратегічного значення для забезпечення національної безпеки, економічної стійкості та подальшого розвитку держави. Для дизайнерів ці знання розширюють можливості працевлаштування на міжнародному рівні, сприяють професійному вдосконаленню та допомагають швидше адаптуватися до змін у глобальному середовищі.

Ключові слова: іншомовна професійна компетентність, мовна компетентність, міжкультурна комунікація, професійна підготовка, особистісний підхід

Problem statement. In Ukraine, considering the current conditions, particularly the war, the role of foreign language professional competence becomes especially important. It ensures effective communication in the international context, provides opportunities for cooperation with foreign partners, and supports national security, economic stability, and development.

Development of foreign language professional competence among students becomes even more relevant in wartime conditions, when new challenges for professional activity arise.

In particular, it is necessary to adapt to changes in the international environment, develop diplomatic, humanitarian, and economic relations as well as to function successfully in the conditions of information warfare and international business. Taking these factors into account, it is important to direct educational strategies toward the development of competencies that will help specialists function effectively in a foreign-language environment. Foreign language professional competence is connected with important scientific and practical tasks, namely:

- development of new models and methods of student training with an emphasis on the formation of foreign language professional competence;
- study of military conflicts and global changes impact on the need for foreign language competencies among specialists in various fields;
- evaluation of the effectiveness of different approaches to foreign language teaching in the context of students' professional training;
- development of methodological recommendations for teachers on the use of modern approaches and technologies to improve foreign language professional competence;
- international exchange programs, internships, and student mobility aimed at developing foreign language skills in professional activity;
- creation of integrated courses and educational programs that combine foreign languages with specialized disciplines, enabling students to apply the acquired knowledge in real professional situations.

Thus, the problem of developing foreign language professional competence is not only a theoretical task but also has practical significance for the effective functioning of future specialists in the international arena, particularly in conditions of global change and crisis situations.

Analysis of recent research and publications. Considerable attention is paid to the development of students' foreign language communicative competence in pedagogical science. The theoretical and methodological foundations of foreign language communicative competence among students have been studied by O. Kravets, O. Kucheruk, V. Osadchyi, I. Sviridenko, S. Stoiko, O. Tarnopilskyi, A. Shchehlova and others. The specific features of developing foreign language lexical competence among students are highlighted in the works of S. Smolina, L. Ternavska, O. Shauerman, and I. Yarema [1, P. 151].

There are various approaches to understanding communicative competence in modern psychology. In most cases, psychologists (both domestic and foreign) adhere to ambiguous approaches to understanding and solving this problem (H. Abramovych, Yu. Azarov, A. Andriienko, H. Barabanova, E. Bibikova, L. Haponenko, N. Kuzmina, N. Lohutina, L. Morska, L. Petrovska and others). The problem of developing communicative competence in the process of learning a foreign language has been studied in the works of L. Byrkun, O. Vyshnevskyi, I. Zymnia, Yu. Passov, T. Siryk and others.

The problem of enhancing foreign language training for specialists in various professional fields has become especially relevant and has been the subject of numerous studies. In particular, the psychological aspects of communicative competence were studied by O. Bodalov, N. Kuzmina, L. Petrovska, N. Chepeleva and others. The essence and structure of foreign language professional communicative competence were studied by H. Arhipova, N. Hez, O. Pavlenko, Yu. Fedorenko, N. Chernova and others.

The concept of communicative competence as a generalized communicative characteristic of an individual, which includes developed communicative abilities, formed interpersonal communication skills and knowledge of its basic patterns and rules, is studied in the works of O. Bodalov, Yu. Yemelianov, V. Kan-Kalyk, O. Kyrychuk, Ya. Kolomynskyi, O. Krylov, N. Kuzmina, I. Ladanov, A. Panfilova, L. Petrovska, V. Slastonin, V. Semichenko, N. Tarasevych, T. Yatsenko and others. Most scholars consider communicative competence to be an important component of professional competence which has its own specific features in each type of activity [2].

The aim of the article is to study the importance of foreign language professional competence in the context of modern challenges, particularly the war in Ukraine, and its influence on the training of future specialists. The article aims to identify the main components of foreign language professional competence and to examine its significance for various professional fields such as diplomacy, international business, humanitarian aid as well as design.

In particular, the aim is to analyze how the development of this competence can contribute to the successful functioning of specialists at the international level, the provision of national security, and the support of economic stability during wartime. The article also aims to identify ways of developing foreign language professional competence among students, particularly through the integration of language courses into professional disciplines and the use of modern teaching methods.

Presentation of the main research material.

The issue of foreign language professional competence is more relevant than ever in Ukraine. The process of modernization of the national education system in the context of intensive social development highlights the problems of improving the quality of higher education. This leads not only to an increase in the volume of professional knowledge that students must acquire, but also to the development of future graduates' ability to apply this knowledge creatively in solving professional tasks, to conduct foreign-language professional communication with foreigners, and to carry out professional activities in a foreign-language environment.

The imposition of martial law has forced English language teachers to use new approaches to providing educational services in order to ensure a continuous and high-quality training process for future specialists, while meeting the main requirement – preserving the life and health of participants in the educational process [3, P. 69].

The concept of **professional competence** is both the aim and the result of higher professional education. Professional competence is a combination of knowledge, skills, abilities, and personal qualities necessary for the successful

performance of specific tasks or duties in professional activity. It includes not only technical knowledge and skills but also the ability to interact effectively with others, make decisions in complex situations, adapt to change, and think creatively.

Competence, in a broad sense, is the degree of a person's social and psychological maturity, which presupposes a certain level of personal mental development and psychological readiness for a particular type of activity enabling an individual to function successfully in society and integrate into it. In a narrow sense, competence is considered as an activity-based characteristic, a measure of a person's integration into activity. This presupposes a certain worldview orientation of the individual and a value-based attitude toward the activity and its objects [4, P. 265]. Competence has an integrative nature. It reveals the essence of a particular activity, the methods and means of achieving goals as well as the relevant skills and abilities.

Competence is a person's possession of the relevant competency, including a personal attitude towards it and towards the subject of activity. Competence is a stable readiness and ability of a person to perform activities with a thorough knowledge of the matter [5, P. 25].

Foreign language professional competence is the ability to effectively use foreign languages in professional activity. It includes not only grammar, vocabulary, and phonetics of a foreign language, but also the ability to use the language in specific contexts related to a particular profession.

The main components of foreign language professional competence are:

- linguistic competence - the ability to construct sentences correctly and to use lexical and grammatical structures appropriately;
- communicative competence - the ability to interact, conduct dialogues and negotiations, answer questions and explain information;
- cultural competence - cultural awareness about the country whose language is being studied which allows better understand and consider cultural contexts in the professional sphere;
- professional competence - the ability to use a foreign language in a specific professional activity, for example, in scientific, technical, legal or business fields.

This competence is an important aspect for many professions that require intercultural communication, such as international business, diplomacy, tourism, scientific research and others.

Foreign language communicative competence is the level of interpersonal interaction experience necessary for a person to function successfully in society, taking into account their abilities and social status.

Thus, foreign language professional competence is the ability to effectively use a foreign language in a professional environment.

Foreign language professional competence in the conditions of war in Ukraine acquires special significance due to the numerous challenges that arise in the sphere of international cooperation, humanitarian aid, defense activities as well as in the economy.

We outline the key aspects exlaining why knowledge of foreign languages has become even more important during this period:

1. International support and diplomacy.

Since the beginning of the full-scale invasion, Ukraine has been actively interacting with international partners. Knowledge of foreign languages has become critically important for conducting negotiations, concluding agreements, and effective communication with diplomatic and international organizations such as United Nations, European Union, and NATO. This enables the country to defend its national interests, receive assistance and develop strategies for cooperation.

2. Humanitarian aid.

In wartime conditions, Ukraine actively receives international humanitarian assistance. Knowledge of foreign languages is essential for effective communication with international organizations providing aid as well as for coordination with foreign volunteers and other countries.

3. Information warfare.

In wartime conditions, the information struggle plays a crucial role. To convey the truth about events in Ukraine to the international community, it is necessary to know foreign languages to create and disseminate content in global media and social networks, as well as to counter disinformation.

4. Economic activity and international business.

Ukrainian companies, especially in IT, agriculture, energy and other industries, do business with international partners. Knowledge of foreign languages enables effective work in international markets, attraction of investments and new opportunities for cooperation.

5. Education and science.

Due to the war, many Ukrainian students and scholars have the opportunity to study abroad or collaborate with foreign universities. Knowledge of foreign languages makes it possible to participate in international programs, exchange of experiences, and adapt scientific research and innovations for a global use.

6. Psychological support and integration of refugees.

As a result of the war in Ukraine, the number of refugees and internally displaced persons has increased. They require support and adaptation in other countries. Foreign language professional competence makes it possible to provide

assistance, offer consultations to refugees, and facilitate their integration into new environments.

Thus, foreign languages are becoming not just a useful skill, but a necessary component for the effective functioning of national security, maintaining economic stability, and ensuring development in wartime conditions.

The development of students' foreign language professional competence should take place gradually through the accumulation of relevant knowledge and skills at a defined level.

The main task of mastering a professionally oriented foreign language in higher education institutions today is not only to teach students to use it as a means of communication in all types of speech activity in various situations, but also to enable them to use a foreign language in all types of speech activity within the professional sphere. The effectiveness of learning directly depends on how closely the process of knowledge transfer, as well as the development of skills and abilities approximates real conditions of their practical application.

Professionally oriented foreign language training involves the professional content of educational materials and activities aimed at developing professional skills. In turn, the professional orientation of such activities requires the integration of the discipline "English for Specific Purposes" with core professional subjects [6, P. 40].

An important aspect of developing foreign language competence is a supportive and positive atmosphere during classes, based on effective interaction among all participants of the educational process. Teachers should pay attention to the psycho-emotional state of students, demonstrate flexibility in setting deadlines for assignments, and strive to involve all participants in discussing the proposed situations.

Teaching English should be based on the principles of a learner-centered approach, which is more effective than ever in the process of training future designers, as it ensures consideration of students' individual characteristics while completing tasks. A modern student group consists of young men and women not only with different levels of English proficiency but also with diverse life experiences in wartime conditions. It may affect their performance. Teachers need to take into account that the educational process is taking place during the war and, from the perspective of a communicative approach, try to make the most of the time allocated for online interaction to foster personal engagement among students [3, P. 71].

Foreign language professional competence of future designers is an important aspect of their training, as design is a global field where communication with international clients, colleagues, and project participants is essential for success.

Key aspects of the importance of foreign language professional competence for designers:

- International market and clients. Designers, especially graphic designers, web designers, fashion, or interior designers, often work with international brands and companies.

Knowledge of a foreign language allows them to communicate effectively with clients, understand their requirements and preferences, which is essential for creating successful projects.

- Collaboration with international teams. In the modern world, designers often work in interdisciplinary and international teams that include representatives from different countries. Foreign language competence enables effective interaction with colleagues, discussion of concepts and ideas, and contributes to better teamwork.

- **Trends and innovations.** Design is a constantly evolving field. Knowledge of foreign languages enables future designers to stay up to date with international trends, attend conferences, seminars, and workshops abroad, get access to the latest publications, articles, and resources, which are often published in English.

- **Portfolio and presentations.** Future designers often create portfolios to present their work to potential clients or employers. If a portfolio is in a foreign language, it significantly expands opportunities for presenting it on the international labor market, particularly on various platforms used by global clients.

- **Understanding cultural contexts.** An important aspect of design is taking cultural differences into account in projects. Knowledge of foreign languages allows designers to better understand the specifics and aesthetic preferences of different cultures, which is especially relevant when creating designs for an international audience.

- **Internet resources and software.** Many software tools for designers, such as Adobe Creative Suite, Sketch, and Figma, have interfaces in English. Knowledge of English or another foreign language allows designers to learn new tools and technologies more quickly.

- **Participation in international competitions and exhibitions.** Many designers take part in international competitions and exhibitions, where it is necessary not only to present their work but also to communicate with international judges, clients, and partners.

Foreign language competence provides additional opportunities for career development and attracting new clients.

Conclusions. Foreign language professional competence is an important component of designers' success, as it helps them remain competitive in the

international market, adapt to rapidly changing trends, and maintain a high level of professionalism in a global environment.

Since foreign language professional competence is realized in a foreign-language environment through the means of a foreign language, its development involves the use of modern methods and tools of language acquisition related to the student's professional orientation. These include studying up-to-date professional information from foreign electronic sources, delivering presentations in a foreign language, organizing meetings with specialists representing other linguistic and cultural backgrounds, and teaching certain subjects in a foreign language.

In order to gain practical experience in conditions of international mobility, studying and internships abroad, as well as involving students in cooperation with foreign organizations, are recommended.

An insufficient level of foreign language professional competence limits a specialist's ability to participate in intercultural communication and to access information from authentic professional sources.

References

1. Horbatiuk, L., & Kravchenko, N., & Alieksieieva, H., & Rozumna, T. (2019). Mobilni dodatky yak zasoby formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Mobile applications as a means of forming foreign-language lexical competence of students of non-philological specialties]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia - Information Technology and Learning Tools, 6,* 150-164 [in Ukrainian].

2. Chykhantsova, O. Rol inshomovnoi profesiinoi komunikatsiinoi kompetentsii pid chas ovolodinnia fakhom u VNZ [The role of foreign language professional communication competence in mastering a specialty in a university]. Retrieved from https://social-science.uu.edu.ua/article/695# . [in Ukrainian].

3. Vasylchenko O. Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy maibutnim psykholoham v umovakh voiennoho stanu [Features of teaching a foreign language to future psychologists under martial law]. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/88/12.pdf . [in Ukrainian].

4. Vovkanych I., & Sviezhentseva O. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh mizhnarodnykiv v umovakh intehratsii v Yevropeiskyi osvitnii prostir [Formation of professional competence of future internationalists in the conditions of integration into the European Educational Space]. *Heopolityka Ukrainy: istoriia i suchasnist - Geopolitics of Ukraine: History and Modernity*, 3, 264-274 [in Ukrainian].

5. Lozova, O. (Ed.). (2014). *Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv [Geopolitics of Ukraine: History and Modernity]*. Vinnytsia: Vindruk [in Ukrainian].

6. Ovsianko, H. (2021) Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentsii studentiv spetsialnosti «Psykholohiia» [Features of the formation of foreign professional competence of students of the specialty "Psychology"]. *Humanitarnyi visnyk NUK – Humanities Bulletin of NUS*, 13, 38-43 [in Ukrainian].

Література

1. Горбатюк Л. Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей / Л. Горбатюк, Н. Кравченко, Г. Алєксєєва, Т. Розумна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2019. – Т. 74, № 6. – С. 150-164.
2. Чиханцова О. Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступа: https://social-science.uu.edu.ua/article/695# .
3. Васильченко О. Особливості викладання іноземної мови майбутнім психологам в умовах воєнного стану [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/88/12.pdf .
4. Вовканич І., Свєженцева О. Формування професійної компетентності майбутніх міжнародників в умовах інтеграції в Європейський освітній простір / І. Вовканич, О. Свєженцева // Геополітика України: історія і сучасність. Збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 3. - С. 264-274.
5. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: монографія / авт. кол.; під наук. ред. Лозової О.М. – Вінниця: Віндрук, 2014. – 184 с.
6. Овсянко Г. Особливості формування іншомовної професійної компетенції студентів спеціальності «Психологія». // Гуманітарний вісник НУК. – Миколаїв: НУК, 2021. – Вип. 13. – С. 38-43.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC 372.851, 378.147, 517.91

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1630-1648

Tsukanova Alisa Olegivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant of Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute», Kiev, https://orcid.org/0000-0003-0049-3733

DIFFERENTIAL EQUATIONS: FROM HISTORY OF APPEARMENT TO MODERN COMPUTER PACKAGES (USING ONE PRACTICAL CLASS ON THE THEME «PHASE CURVES OF AUTONOMOUS LINEAR SYSTEMS ON A PLANE. TYPES OF ITS EQUILIBRIUM POSITIONS»)

Abstract. As far as we know, any science begins with history. Without knowing breathtaking history of science, it is impossible to assess its present and predict its future. One famous French scientist Jules Henri Poincare noted that any studying becomes brighter and richer with each touch to complicated history of the subject being studied. That is why it makes sense to combine «pleasant» with «useful», namely, «boring» mathematics and «interesting» historical information. In our opinion, planned combination of «dry» mathematical examples and facts from history of science and their organic replication with systematic presentation of complicated material will not just add «zest» to the course. Indeed, mathematical concepts and theories become clearer and more interesting due to their historical dynamism. Studying classical mathematics with elements of history of mathematics will contribute to greater interest in «boring» educational process, help to learn how to think, analyze, evaluate, and predict. As an example of such a historical and mathematical symbiosis, we can demonstrate how to combine one class on the theme «Phase curves of autonomous linear systems on a plane. Types of its equilibrium positions» with some historical facts about origin of differential equations.

Mathematicians encountered problems, related to early theory of differential equations, as early as the XVI century. The first period in long history of differential equations began with the works of Isaac Newton and Gottfried Wilhelm Leibniz. Intensive study of dynamics of some rigid body, as well as different geometric problems, using various methods of differential and integral calculus, led to isolation of the simplest classes of ordinary equations of the first and the second orders. Subsequently, differential equations became sort of main weapon not only in mechanics, but also in differential geometry and variational

calculus. The theory of differential equations only initially developed within mathematical analysis, and later became truly separate mathematical science.

Today this theory has both very strong analytical foundation and indeed powerful applied toolkit that can be successfully used when teaching in universities.

Keywords: mathematical education, development of interest, studying, mathematics, history of mathematics, historical facts, differential equations, autonomous linear systems, phase curves, equilibrium positions.

Цуканова Аліса Олегівна кандидат фізико-математичних наук, асистент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0049-3733

ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ: ВІД ІСТОРІЇ ВИНИКНЕННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ КОМАНДНИХ ПАКЕТІВ (НА ПРИКЛАДІ ЗАНЯТТЯ З ТЕМИ «ФАЗОВІ КРИВІ АВТОНОМНИХ ЛІНІЙНИХ СИСТЕМ НА ПЛОЩИНІ. ТИПИ ЇЇ ПОЛОЖЕНЬ РІВНОВАГИ»)

Анотація. Як відомо, наука починається з історії. Справді, не знаючи захоплюючої історії науки, неможливо правильно оцінити її сучасне та передбачити її майбутнє. Ще знаменитий французький учений Жюль Анрі Пуанкаре відзначав, що будь-яке навчання стає яскравішим і багатшим від кожного дотику до історії досліджуваного предмета. Саме тому має сенс поєднати «приємне» з «корисним», а саме – «нудну» математику та «цікаві» історичні відомості. Адже спланована комбінація «сухих» математичних задач і фактів з історії науки та їх органічне переплетення з систематичним викладом матеріалу не просто додають «родзинки» у проведення практичних занять. Річ у тому, що математичні поняття та теорії завдяки історичній динамічності стають набагато зрозумілішими та значно цікавішими.

Вивчення класичної математики з елементами історії математики сприятиме більшій зацікавленості у навчальному процесі, допоможе навчитися думати, аналізувати, оцінювати та прогнозувати. Як реальний приклад такого історико-математичного симбіозу, можна продемонструвати, як об’єднати тему «Фазові криві автономних лінійних систем на площині. Типи її положень рівноваги» з цікавими історичними фактами про диференціальні рівняння.

З задачами, що відносяться до ранньої теорії диференціальних рівнянь, математики зустрілися ще у XVI ст. З робіт Ісаака Ньютона та Готфріда Вільгельма Лейбніца починається перший період довгої історії диференціальних рівнянь. Вивчення динаміки твердого тіла, а також деяких геометричних задач методами диференціального та інтегрального числення, призвело до виділення найпростіших класів звичайних рівнянь першого та другого порядків. Згодом диференціальні рівняння стали основною зброєю не тільки в механіці, а й у диференціальній геометрії і варіаційному численні. Теорія диференціальних рівнянь лише першопочатково розвивалася всередині математичного аналізу, а згодом виділилася в особливу математичну науку.

На сьогоднішній день теорія диференціальних рівнянь має і сильне аналітичне підґрунтя, і потужний прикладний інструментарій, що може вдало застосовуватися під час викладання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: математична освіта, розвиток інтересу, навчання, математика, історія математики, історичні факти, диференціальні рівняння, автономні лінійні системи, фазові криві, положення рівноваги.

Analysis of research and publications. When researching this theme, various literature sources (see, for instance, [2], [3], [4], [5], [6] and references therein) demonstrate that V. M. Bradis, I. Z. Shtokalo, K. O. Rybnikov, A. M. Kolmogorov, G. I. Glazer, M. I. Kovantsov, A. G. Konforovich, M. I. Shkil etc. spoke about importance of historical aspects in process of studying of mathematics. Some applied aspects of using historicisms while teaching mathematics are considered in different works of such authors, as, for instance, G. I. Glazer, V. G. Bevz, V. A. Dobrovolsky, O. V. Panisheva, A. K. Slipenko, G. B. Filipovsky, A. A. Razumenko etc.

This work continues in a way mathematically-historical theme from the works [1], [2], [3], [4], [5], [6], [20] – [23] and concerns application of historicisms in mathematical classes. It uses brief analysis of literature sources [7] – [19], [24], [25], as well as methodology of historical research.

Problem statement. History is wise teacher of our life. Indeed, without knowing our past we cannot assess our present and predict our future. Historical and practical significance of differential equations cannot be overstated. Centuries of research conducted by hundreds of scientists around the world have broadened big range of its applications and solutions. For better understanding of these equations there appears a need to dive into the history of their creation.

Purpose of the article – to demonstrate expediency of involving facts from history of mathematics' development in complicated processes of studying mathematical disciplines, which will contribute to improvement of quality of

mathematical education. In our opinion, some historical facts will add «zest» to the material. Namely, our aim is to present a plan of one class on the theme «Phase curves of autonomous linear systems on a plane. Types of its equilibrium positions», diluted with historical information from literature sources [7] – [19], [24], [25].

Presentation of the main material. Our todays goal is to investigate (analytically) and to draw (manually and programmatically with the help of special computer package) phase curves of autonomous linear systems on the plane $x0y$. Such symbiosis of different methods reminds us about connection between classical methods and modern technologies for such ancient area, as differential equations. Sure, «ancient» people did not have any packages for simplifying their investigations in this area. Initially, let us remember how it all began and remind some historical facts from «ancient» differential equations.

Whether you are exploring how populations grow, how heat flows through materials, or how circuits behave, differential equations provide important language and tools necessary to describe these dynamic processes. Long before formal creation of differential equations, ancient civilizations were already trying to understand how quantities changed over time. For example, Greek mathematicians like Archimedes (287 – 212 BC) studied rates of change indirectly through geometric methods. They used what is now called the «method of exhaustion» to approximate areas and volumes. Although not expressed in calculus language, these techniques formed sort of precursor to limits and differentiation. Similarly, in ancient China and India mathematicians developed algebraic procedures for solving numerical problems, for example, motion or growth. These early ideas did not employ calculus, but they laid conceptual groundwork by examining how one quantity might depend on another. However, indeed true birth of differential equations required two critical breakthroughs that occurred much later: invention of calculus and recognition that many physical laws could be expressed with the help of relationships between derivatives.

The XVII century marked truly dramatic turning point in mathematical history. During this period, the notion of instantaneous change became well defined through the work of Sir Isaac Newton (1642 – 1727) in England and Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716) in Germany. Although each developed calculus independently, they both arrived at central concept, needed for differential equations: the notion of derivative.

Thus, fascinating history of differential equations begins centuries ago, intertwined with development of calculus itself. Newton and Leibniz in the late XVII century independently laid solid foundations of calculus, which naturally led to study of differential equations. Newton, in particular, used these equations to describe different laws of motion and forces, making them indispensable tools

in physics. In his «Principia Mathematica» (1687) he presented his laws of motion and gravitation with the help of geometric arguments, but it was his underlying calculus that made such reasoning possible. He recognized that many physical quantities, such as, for instance, velocity, acceleration, and force, are related not by static numbers, but by changing rates.

Newton's formulation of mechanics essentially forced mathematics to develop new kinds of equations: relationships between functions and their derivatives. For example, Newton's second law, $\vec{F} = m\vec{a}$, becomes a differential equation when acceleration is expressed as the second derivative of position $x = x(t)$, $\vec{a} = \frac{d^2x}{dt^2}$. Thus, physics directly generated our need for differential equations.

Leibniz provided something equally important: namely, clear and elegant notation. His $\frac{dy}{dx}$ notation for derivatives made it far easier to describe such relationships as rates of change. This notation encouraged mathematicians to treat derivatives like algebraic quantities that could be manipulated and combined. As a result, differential equations moved from being merely tools for physics to becoming true branch of pure mathematics. Leibniz also recognized that many curves could be described not by explicit formulas, but by equations and differentials. This insight led to creation of early general methods for solving differential equations.

Together, Newton and Leibniz created calculus and recognized that many scientific laws take elegant form of differential equations.

Now let's return to our main material and consider several examples on the corresponding theme and see, how modern computer packages help us with «ancient» subject of differential equations.

◄

Example 1.

Determine the type of equilibrium position and describe behavior of phase curves of the system

$$\begin{cases} \dot{x} = -3x + 2y, \\ \dot{y} = x - 4y. \end{cases}$$

Here $\dot{x} = \frac{dx}{dt}$, $\dot{y} = \frac{dy}{dt}$.

►We have a system

$$\begin{cases} \dot{x} = -3x + 2y, \\ \dot{y} = x - 4y, \end{cases} \Leftrightarrow \underbrace{\begin{pmatrix} -3 & 2 \\ 1 & -4 \end{pmatrix}}_{A} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}_{X} = \begin{pmatrix} \dot{x} \\ \dot{y} \end{pmatrix}_{\dot{X}}.$$

We find the necessary equilibrium position from the system

$$\begin{cases}\dot{x}=0,\\ \dot{y}=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}-3x+2y=0,\\ x-4y=0,\end{cases}\begin{vmatrix}-3 & 2\\ 1 & -4\end{vmatrix}=12-2=10\neq 0\Rightarrow \quad x=y=0.$$

Therefore, the system has a unique equilibrium position $(0,0)$.

Let's solve the corresponding characteristic equation.

$$\det(A-\lambda E)=0\Leftrightarrow\det\left(\begin{pmatrix}-3 & 2\\ 1 & -4\end{pmatrix}-\begin{pmatrix}\lambda & 0\\ 0 & \lambda\end{pmatrix}\right)=0\Rightarrow\begin{vmatrix}-3-\lambda & 2-0\\ 1-0 & -4-\lambda\end{vmatrix}=0\Rightarrow\begin{vmatrix}-3-\lambda & 2\\ 1 & -4-\lambda\end{vmatrix}=0\Rightarrow$$

$$\Rightarrow(-3-\lambda)(-4-\lambda)-2=0\Rightarrow(\lambda+3)(\lambda+4)-2=0\Rightarrow\lambda^2+7\lambda+12-2=0\Rightarrow\lambda^2+7\lambda+10=0\Rightarrow$$

$$\Rightarrow(\lambda+5)(\lambda+2)=0\Rightarrow\lambda_1=-5,\ \lambda_2=-2.$$

Roots $\lambda_1\in\mathbf{R}$ and $\lambda_2\in\mathbf{R}$ are different and have the same signs. Therefore, our equilibrium position $(0,0)$ is node and, since $\lambda_1<0$ and $\lambda_2<0$, it is stable. In order to build phase curves of the system on the plane $x0y$, we must first find those phase curves that lie on straight lines passing through $(0,0)$. These straight lines are always directed along the eigenvectors of the system matrix. In the case of node, phase curves are tangent to straight line that is directed along the eigenvector that corresponds to the smallest eigenvalue in absolute value.

Let's find the eigenvectors that correspond to these eigenvalues.

$$\lambda_1=-5:$$

$$A\vec{x}=\lambda_1\vec{x}\Leftrightarrow\begin{pmatrix}-3 & 2\\ 1 & -4\end{pmatrix}\begin{pmatrix}x_1\\ x_2\end{pmatrix}=-5\begin{pmatrix}x_1\\ x_2\end{pmatrix}\Rightarrow\begin{pmatrix}-3 & 2\\ 1 & -4\end{pmatrix}\begin{pmatrix}x_1\\ x_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}-5x_1\\ -5x_2\end{pmatrix}\Rightarrow\begin{cases}-3x_1+2x_2=-5x_1,\\ x_1-4x_2=-5x_2,\end{cases}\Rightarrow$$

$$\Rightarrow\begin{cases}2x_1+2x_2=0,\\ x_1+x_2=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}x_1+x_2=0,\\ x_1+x_2=0,\end{cases}\Rightarrow x_1+x_2=0\Rightarrow x_1=-x_2.$$

$$x_2=1\Rightarrow\vec{x}=\begin{pmatrix}x_1\\ x_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}-x_2\\ x_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}-1\\ 1\end{pmatrix}=\{-1;1\}.$$

Along the vector $\vec{x}=\{-1;1\}$ the next straight line passes through $(0,0)$:

$$\frac{x-0}{-1}=\frac{y-0}{1}\Rightarrow-\frac{x}{1}=\frac{y}{1}\Rightarrow y=-x.$$

$$\lambda_2=-2:$$

$$A\vec{y}=\lambda_2\vec{y}\Leftrightarrow\begin{pmatrix}-3 & 2\\ 1 & -4\end{pmatrix}\begin{pmatrix}y_1\\ y_2\end{pmatrix}=-2\begin{pmatrix}y_1\\ y_2\end{pmatrix}\Rightarrow\begin{pmatrix}-3 & 2\\ 1 & -4\end{pmatrix}\begin{pmatrix}y_1\\ y_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}-2y_1\\ -2y_2\end{pmatrix}\Rightarrow\begin{cases}-3y_1+2y_2=-2y_1,\\ y_1-4y_2=-2y_2,\end{cases}\Rightarrow$$

$$\Rightarrow\begin{cases}-y_1+2y_2=0,\\ y_1-2y_2=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}y_1-2y_2=0,\\ y_1-2y_2=0,\end{cases}\Rightarrow y_1-2y_2=0\Rightarrow y_1=2y_2.$$

$$y_2=1\Rightarrow\vec{y}=\begin{pmatrix}y_1\\ y_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}2y_2\\ y_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}2\\ 1\end{pmatrix}=\{2;1\}.$$

Along the vector $\vec{y}=\{2;1\}$ the next straight line passes through $(0,0)$:

$$\frac{x-0}{2}=\frac{y-0}{1}\Rightarrow\frac{x}{2}=\frac{y}{1}\Rightarrow y=\frac{x}{2}.$$

On the plane $x0y$ we build two straight lines $y=-x$ and $y=\frac{x}{2}$, directed along the mentioned vectors. Each of these straight lines contains three phase curves: equilibrium position and two straight half-lines, into which they are divided by the point $(0,0)$. Since the eigenvalues are negative, any phase point $(x(t),y(t))$ moves towards the point $(0,0)$ along these two straight lines .

The other phase curves touch to the line $y=\frac{x}{2}$ at the point $(0,0)$, because $|\lambda_2|=2<|\lambda_1|=5$.

In order to represent phase curves more accurate, we will build several characteristic isoclines corresponding to the system of equations in symmetric form.

$$\begin{cases}\dot{x}=-3x+2y,\\ \dot{y}=x-4y,\end{cases}\Rightarrow\frac{\dot{y}}{\dot{x}}=\frac{x-4y}{-3x+2y}\Rightarrow y'=\frac{x-4y}{-3x+2y}\Rightarrow\frac{dy}{dx}=\frac{x-4y}{-3x+2y}\Rightarrow$$

$$\Rightarrow(x-4y)dx-(-3x+2y)dy=0\Rightarrow(x-4y)dx+(3x-2y)dy=0.$$

Its isocline family is defined by the equation $\frac{x-4y}{-3x+2y}=k$.

For $k=0$

$$\frac{x-4y}{-3x+2y}=0\Rightarrow x-4y=0\Rightarrow y=\frac{x}{4},$$

that is this equation defines one straight line $y=\frac{x}{4}$, along which our direction field is parallel to the axis $0x$.

For $k\neq 0$

$$\frac{x-4y}{-3x+2y}=k\Rightarrow x-4y=k(-3x+2y)\Rightarrow x-4y=-3kx+2ky\Rightarrow -4y-2ky=-3kx-x\Rightarrow$$

$$\Rightarrow 4y+2ky=3kx+x\Rightarrow 2y(2+k)=(3k+1)x\Rightarrow y=\frac{(3k+1)x}{2(2+k)},$$

that is for $k\neq 0$ this equation defines one family of straight lines

$$y=\frac{(3k+1)x}{2(2+k)}\Leftrightarrow x=\frac{2(2+k)y}{3k+1}.$$

For $k=\infty$

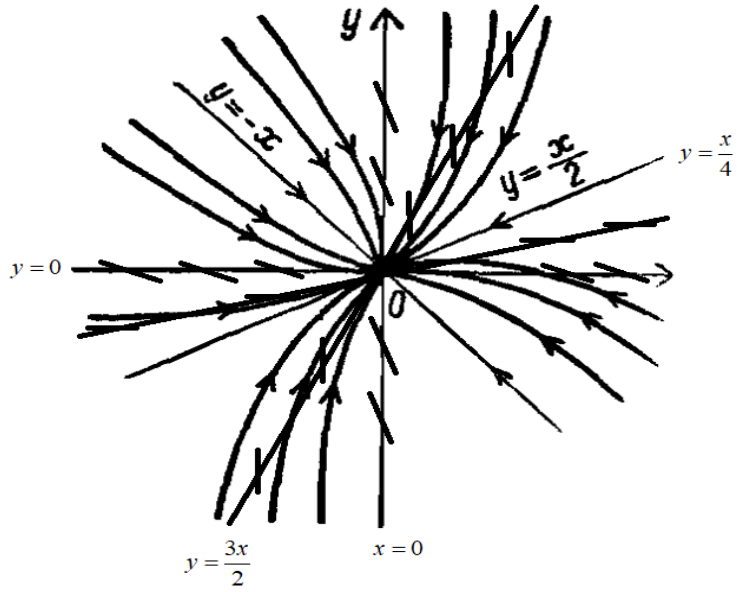
$$y=\lim_{k\to\infty}\frac{(3k+1)x}{2(2+k)}\quad\lim_{k\to\infty}\frac{3k+1}{2(2+k)}=\left[\frac{\infty}{\infty}\right]=\frac{1}{2}\lim_{k\to\infty}\frac{3k+1}{k+2}=\frac{1}{2}\lim_{k\to\infty}\frac{k\left(\frac{3k}{k}+\frac{1}{k}\right)}{k\left(\frac{k}{k}+\frac{2}{k}\right)}=\frac{1}{2}\lim_{k\to\infty}\frac{k\left(3+\frac{1}{k}\right)}{k\left(1+\frac{2}{k}\right)}=\frac{1}{2}\lim_{k\to\infty}\frac{3+\frac{1}{k}}{1+\frac{2}{k}}=\frac{1}{2}\frac{3+0}{1+0}=\frac{3}{2}$$

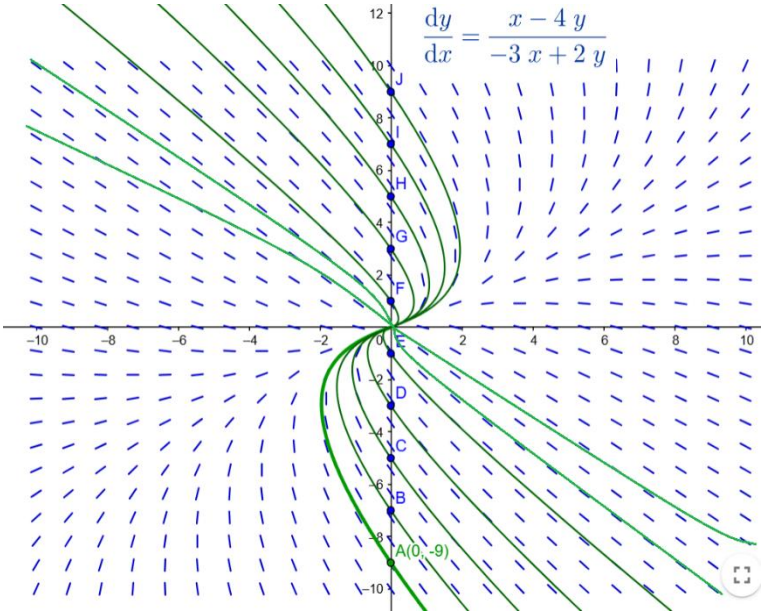
$$\Leftrightarrow\qquad y=\frac{3x}{2},$$

that is for $k=\infty$ this equation defines one straight line $y=\frac{3x}{2}$, along which our direction field is parallel to the axis $0y$.

For $k=-2$ $x=0$, that is for $k=-2$ this equation defines one straight line $x=0$, along which our direction field is directed at an angle $arctg(-2)$ to the axis $0x$. For $k=-\frac{1}{3}$ $y=0$, that is for $k=-\frac{1}{3}$ this equation defines one straight line $y=0$, along which our direction field is directed at an angle $arctg\left(-\frac{1}{3}\right)$ to the axis $0x$.

Schematic (manually drawn) and exact (programmatically built) behavior of phase curves is given in the pictures below.





◄

Example 2.

Determine the type of equilibrium position and describe behavior of phase curves of the system

$$\begin{cases} \dot{x} = 2y, \\ \dot{y} = 2x + 3y. \end{cases}$$

Here $\dot{x} = \dfrac{dx}{dt}$, $\dot{y} = \dfrac{dy}{dt}$.

►We have a system

$$\begin{cases} \dot{x} = 2y, \\ \dot{y} = 2x + 3y, \end{cases} \Leftrightarrow \underbrace{\begin{pmatrix} 0 & 2 \\ 2 & 3 \end{pmatrix}}_{A} \underbrace{\begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}}_{X} = \underbrace{\begin{pmatrix} \dot{x} \\ \dot{y} \end{pmatrix}}_{\dot{X}}.$$

We find the necessary equilibrium position from the system

$$\begin{cases} \dot{x} = 0, \\ \dot{y} = 0, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 2y = 0, \\ 2x + 3y = 0, \end{cases} \overset{\begin{vmatrix} 0 & 2 \\ 2 & 3 \end{vmatrix} = 0 - 4 = -4 \neq 0}{\Rightarrow} \quad x = y = 0.$$

Therefore, the system has a unique equilibrium position $(0,0)$.

Let's solve the corresponding characteristic equation.

$$\det(A - \lambda E) = 0 \Leftrightarrow \det\left(\begin{pmatrix} 0 & 2 \\ 2 & 3 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \lambda \end{pmatrix}\right) = 0 \Rightarrow \begin{vmatrix} 0-\lambda & 2-0 \\ 2-0 & 3-\lambda \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow \begin{vmatrix} -\lambda & 2 \\ 2 & 3-\lambda \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow -\lambda(3-\lambda) - 4 = 0 \Rightarrow \lambda(\lambda - 3) - 4 = 0 \Rightarrow \lambda^2 - 3\lambda - 4 = 0 \Rightarrow (\lambda - 4)(\lambda + 1) = 0 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \lambda_1 = -1, \ \lambda_2 = 4.$$

Roots $\lambda_1 \in \mathbf{R}$ and $\lambda_2 \in \mathbf{R}$ are different and have different signs. Therefore, our equilibrium position $(0,0)$ is saddle. In order to build phase curves of the system on the plane $x0y$, we must first build two straight lines that divide phase curves. Let's find the eigenvectors that correspond to these eigenvalues.

$$\lambda_1 = -1:$$

$$A\vec{x} = \lambda_1 \vec{x} \Leftrightarrow \begin{pmatrix} 0 & 2 \\ 2 & 3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \end{pmatrix} = -1 \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \end{pmatrix} \Rightarrow \begin{pmatrix} 0 & 2 \\ 2 & 3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -x_1 \\ -x_2 \end{pmatrix} \Rightarrow \begin{cases} 0 + 2x_2 = -x_1, \\ 2x_1 + 3x_2 = -x_2, \end{cases} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \begin{cases} 2x_2 = -x_1, \\ 2x_1 + 3x_2 = -x_2, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 2x_2 + x_1 = 0, \\ 2x_1 + 4x_2 = 0, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x_1 + 2x_2 = 0, \\ x_1 + 2x_2 = 0, \end{cases} \Rightarrow x_1 + 2x_2 = 0 \Rightarrow x_1 = -2x_2.$$

$$x_2 = -1 \Rightarrow \vec{x} = \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2x_2 \\ x_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 \\ -1 \end{pmatrix} = \{2; -1\}.$$

Along the vector $\vec{x} = \{2; -1\}$ the next straight line passes through $(0,0)$:

$$\frac{x-0}{2} = \frac{y-0}{-1} \Rightarrow \frac{x}{2} = -\frac{y}{1} \Rightarrow y = -\frac{x}{2}.$$

$$\lambda_2 = 4:$$

$$A\vec{y}=\lambda_2\vec{y}\Leftrightarrow\begin{pmatrix}0&2\\2&3\end{pmatrix}\begin{pmatrix}y_1\\y_2\end{pmatrix}=4\begin{pmatrix}y_1\\y_2\end{pmatrix}\Rightarrow\begin{pmatrix}0&2\\2&3\end{pmatrix}\begin{pmatrix}y_1\\y_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}4y_1\\4y_2\end{pmatrix}\Rightarrow\begin{cases}0+2y_2=4y_1,\\2y_1+3y_2=4y_2,\end{cases}\Rightarrow$$

$$\Rightarrow\begin{cases}2y_2=4y_1,\\2y_1+3y_2=4y_2,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}2y_2-4y_1=0,\\2y_1-y_2=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}y_2-2y_1=0,\\2y_1-y_2=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}2y_1-y_2=0,\\2y_1-y_2=0,\end{cases}\Rightarrow 2y_1-y_2=0\Rightarrow$$

$$\Rightarrow y_2=2y_1.$$

$$y_1=1\Rightarrow\vec{y}=\begin{pmatrix}y_1\\y_2\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}y_1\\2y_1\end{pmatrix}=\begin{pmatrix}1\\2\end{pmatrix}=\{1;2\}.$$

Along the vector $\vec{y}=\{1;2\}$ the next straight line passes through $(0,0)$:

$$\frac{x-0}{1}=\frac{y-0}{2}\Rightarrow\frac{x}{1}=\frac{y}{2}\Rightarrow y=2x.$$

On the plane $x0y$ we build two straight lines $y=-\frac{x}{2}$ and $y=2x$, directed along the mentioned vectors. Each of these straight lines contains three phase curves: equilibrium position and two half-lines, into which they are divided by the point $(0,0)$.

Since $\lambda_1=-1<0$, any phase point $(x(t),y(t))$ moves towards the point $(0,0)$ along the line $y=-\frac{x}{2}$. Since $\lambda_2=4>0$, any phase point $(x(t),y(t))$ moves away from the point $(0,0)$ along the line $y=2x$.

In order to represent phase curves more accurate, we will build several characteristic isoclines corresponding to the system of equations in symmetric form.

$$\begin{cases}\dot{x}=2y,\\\dot{y}=2x+3y,\end{cases}\Rightarrow\frac{\dot{y}}{\dot{x}}=\frac{2x+3y}{2y}\Rightarrow y'=\frac{2x+3y}{2y}\Rightarrow\frac{dy}{dx}=\frac{2x+3y}{2y}\Rightarrow(2x+3y)dx-2ydy=0.$$

Its isocline family is defined by the equation $\frac{2x+3y}{2y}=k$.

For $k=0$

$$\frac{2x+3y}{2y}=0\Rightarrow 2x+3y=0\Rightarrow y=-\frac{2x}{3},$$

that is this equation defines one straight line $y=-\frac{2x}{3}$, along which our direction field is parallel to the axis $0x$.

For $k\neq 0$

$$\frac{2x+3y}{2y}=k\Rightarrow\frac{2x}{2y}+\frac{3y}{2y}=k\Rightarrow\frac{x}{y}+\frac{3}{2}=k\Rightarrow\frac{x}{y}=k-\frac{3}{2}\Rightarrow\frac{x}{y}=\frac{2k-3}{2}\Rightarrow y=\frac{2x}{2k-3},$$

that is for $k\neq 0$ this equation defines one family of straight lines

$$y=\frac{2x}{2k-3}\Leftrightarrow x=\frac{(2k-3)y}{2}.$$

For $k=\infty$

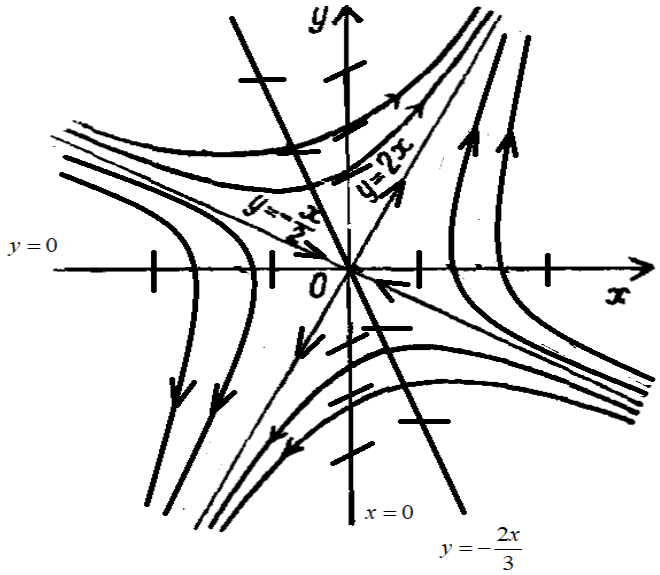
$$y=\lim_{k\to\infty}\frac{2x}{2k-3}\overset{\lim\frac{2}{2k-3}=2\lim\frac{1}{2k-3}=\frac{2}{\infty}=0}{\Leftrightarrow}\quad y=0,$$

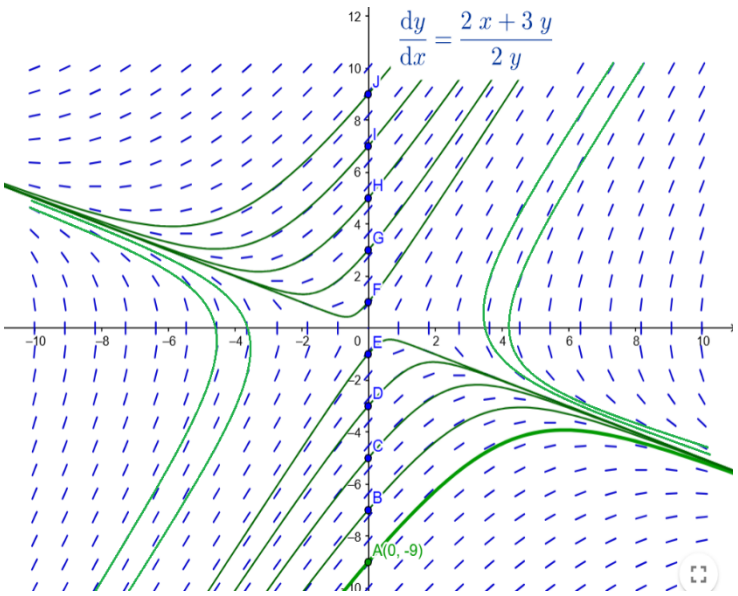
that is for $k=\infty$ this equation defines one straight line $y=0$, along which our direction field is parallel to the axis $0y$.

For $k=\frac{3}{2}$ $x=0$, that is for $k=\frac{3}{2}$ this equation defines one straight line $x=0$, along which our direction field is directed at an angle $arctg\frac{3}{2}$ to the axis $0x$

.

Schematic (manually drawn) and exact (programmatically built) behavior of phase curves is given in the pictures below.





◄

Example 3.

Determine the type of equilibrium position and describe behavior of phase curves of the system

$$\begin{cases} \dot{x} = 13y, \\ \dot{y} = -5x - 2y. \end{cases}$$

Here $\dot{x} = \frac{dx}{dt}$, $\dot{y} = \frac{dy}{dt}$.

►We have a system

$$\begin{cases} \dot{x} = 13y, \\ \dot{y} = -5x - 2y, \end{cases} \Leftrightarrow \underbrace{\begin{pmatrix} 0 & 13 \\ -5 & -2 \end{pmatrix}}_{A} \underbrace{\begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}}_{X} = \underbrace{\begin{pmatrix} \dot{x} \\ \dot{y} \end{pmatrix}}_{\dot{X}}.$$

We find the necessary equilibrium position from the system

$$\begin{cases} \dot{x} = 0, \\ \dot{y} = 0, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 13y = 0, \\ -5x - 2y = 0, \end{cases} \overset{\begin{vmatrix} 0 & 13 \\ -5 & -2 \end{vmatrix} = 0+65 = 65 \neq 0}{\Rightarrow} \quad x = y = 0.$$

Therefore, the system has a single equilibrium position $(0,0)$.

Let's solve the corresponding characteristic equation.

$$\det(A - \lambda E) = 0 \Leftrightarrow \det\left(\begin{pmatrix} 0 & 13 \\ -5 & -2 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} \lambda & 0 \\ 0 & \lambda \end{pmatrix}\right) = 0 \Rightarrow \begin{vmatrix} 0-\lambda & 13-0 \\ -5-0 & -2-\lambda \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow \begin{vmatrix} -\lambda & 13 \\ -5 & -2-\lambda \end{vmatrix} = 0 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow -\lambda(-2-\lambda) + 65 = 0 \Rightarrow \lambda(\lambda+2) + 65 = 0 \Rightarrow \lambda^2 + 2\lambda + 65 = 0 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \lambda_1 = -1 - 8\boldsymbol{i}, \ \lambda_2 = -1 + 8\boldsymbol{i}.$$

Roots $\lambda_1 \in \mathbf{C}$ and $\lambda_2 \in \mathbf{C}$. Therefore our equilibrium position $(0,0)$ is focus. Since both real parts of the eigenvalues are negative, the corresponding trajectories are spirals that wind around $(0,0)$ while $t \to \infty$. In order to find out whether the trajectories are twisting clockwise or counterclockwise, we should build at least one vector of the vector field $(13y; -5x - 2y)$. For the point $(1,0)$, close to the point $(0,0)$, we get $(1,0) \mapsto (0; -5-0) = (0; -5)$. Therefore, the direction of movement is clockwise.

In order to represent phase curves more accurate, we will build several characteristic isoclines corresponding to the system of equations in symmetric form.

$$\begin{cases} \dot{x} = 13y, \\ \dot{y} = -5x - 2y, \end{cases} \Rightarrow \frac{\dot{y}}{\dot{x}} = \frac{-5x-2y}{13y} \Rightarrow y' = \frac{-5x-2y}{13y} \Rightarrow \frac{dy}{dx} = \frac{-5x-2y}{13y} \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{5x+2y}{13y} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow -(5x+2y)dx - 13ydy = 0 \Rightarrow (5x+2y)dx + 13ydy = 0.$$

Its isocline family is defined by the equation $-\frac{5x+2y}{13y} = k$.

For $k = 0$

$$-\frac{5x+2y}{13y}=0\Rightarrow\frac{5x+2y}{13y}=0\Rightarrow 5x+2y=0\Rightarrow y=-\frac{5x}{2},$$

that is this equation defines one straight line $y=-\frac{5x}{2}$, along which our direction field is parallel to the axis $0x$.

For $k\neq 0$

$$-\frac{5x+2y}{13y}=k\Rightarrow\frac{5x+2y}{13y}=-k\Rightarrow\frac{5x}{13y}+\frac{2y}{13y}=-k\Rightarrow\frac{5x}{13y}+\frac{2}{13}=-k\Rightarrow\frac{5x}{13y}=-k-\frac{2}{13}\Rightarrow$$

$$\Rightarrow\frac{x}{y}=\frac{13}{5}\left(-k-\frac{2}{13}\right)\Rightarrow\frac{x}{y}=-\frac{13}{5}\left(k+\frac{2}{13}\right)\Rightarrow\frac{x}{y}=-\frac{13}{5}\frac{13k+2}{13}\Rightarrow\frac{x}{y}=-\frac{13k+2}{5}\Rightarrow y=-\frac{5x}{13k+2},$$

that is for $k\neq 0$ this equation defines one family of straight lines

$$y=-\frac{5x}{13k+2}\Leftrightarrow x=-\frac{(13k+2)y}{5}.$$

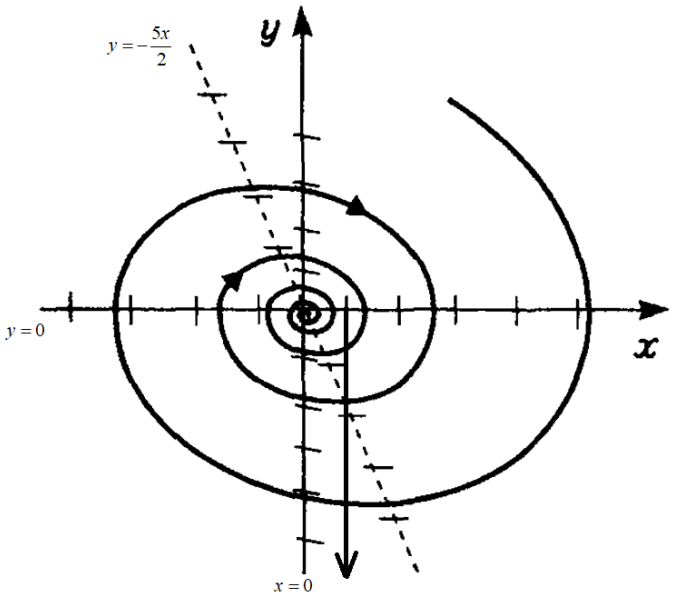
For $k=\infty$

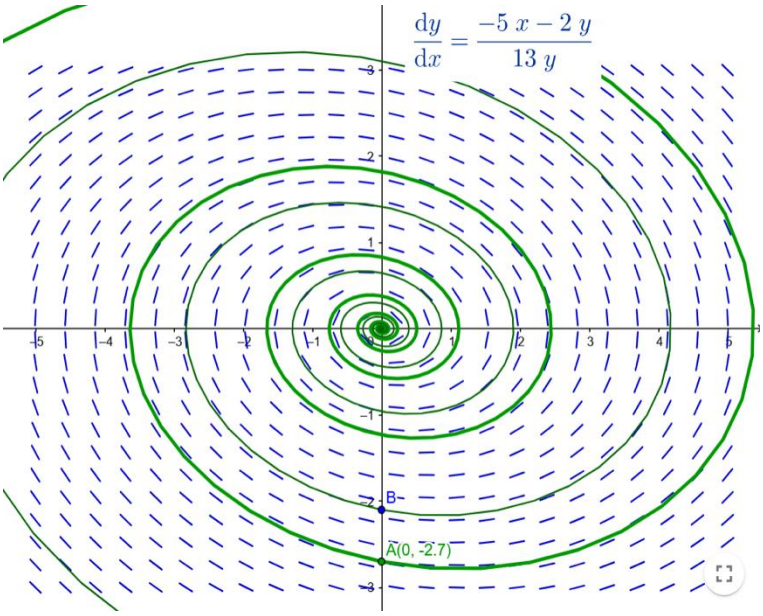
$$y=\lim_{k\to\infty}\left(-\frac{5x}{13k+2}\right)\Leftrightarrow y=0,$$

that is for $k=\infty$ this equation defines one straight line $y=0$, along which our direction field is parallel to the axis $0y$.

For $k=-\frac{2}{13}$ $x=0$, that is for $k=-\frac{2}{13}$ this equation defines one straight line $x=0$, along which our direction field is directed at an angle $arctg\left(-\frac{2}{13}\right)$ to the axis $0x$.

Schematic (manually drawn) and exact (programmatically built) behavior of phase curves is given in the pictures below.





◄

Conclusions. The given paper offers materials for one practical class on the theme «Phase curves of autonomous linear systems on a plane. Types of its equilibrium positions». In addition to couple of mathematical examples, solved analytically and with the help of special computer package, they contain brief historical information about differential equations. As we see, development of differential equations stands as one of the most significant achievements in history of mathematics. They serve as sort of foundation for modern science and technology. Though differential equations today form highly advanced and specialized field, their origins can be traced back to humanity's earliest attempts to understand motion, change, and natural phenomena. Nowadays the theory of differential equations has both strong analytical foundation and indeed powerful applied toolkit that can be used when teaching in universities. In the considered examples this applied toolkit has helped us to see non-trivial behavior of phase curves.

We hope this article has provided rather helpful and informative introduction to truly fascinating subject of differential equations for beginner math followers and has inspired further exploration and discovery for advanced math lovers.

References:

1. Tsukanova A. O. Biografii matematychnykh mytciv na zaniattiakh z istorii matematyky (na prykladi zaniattia z temy «Zhyttievyi i tvorchyi shliakh Davyda Gil'berta») [Biographies of mathematical artists in math history classes (using example of practical class on the theme «The life and creative path of David Hilbert»)] // Perspektyvy ta innovacii nauky (Seriia «Pedagogika», Seriia «Psyhologiia», Seriia «Medycyna») – Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). 48, № 2. (2025). 1158 – 1180. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1158-1180 [in Ukrainian].

2. Tsukanova A. O., Deruchenko V. S. Ekskurs v istoriiu na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi poiednannia na praktychnomu zaniatti z dyferencial'nykh rivnian' dvokh tem: «Rozv'iazuvannia rivnian' pershogo poriadku metodom Lagranzha», «Istoriia Zhozef Lui Lagranzha – naiskromnishogo matematyka XVIII stolittia» [Excursion to history in higher mathematics classes (using example of combination in practical class on differential equations of two themes: «Solving first-order equations by Lagrange method», «The story of Joseph Louis Lagrange – the modest mathematician of the XVIII century»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 942 – 966. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-942-966 [in Ukrainian].

3. Tsukanova A. O. Istoryzmy na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi poiednannia na praktychnomu zaniatti z matematychnoi fizyki dvokh tem: «Rozv'iazuvannia kraiovykh zadach dlia rivnian' eliptychnogo typu, rozv'iazkamy iakykh ie polinomy Lezhandra», «Istoriia zhyttia ta nauki Adriien Mari Lezhandra») [Historicisms in higher mathematics classes (using example of combination in practical class on mathematical physics of two themes: «Solving boundary value problems for elliptic equations, solutions of which are Legendre polynomials», «Life and science story of Adrien Marie Legendre»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 967 – 982. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-967-982 [in Ukrainian].

4. Tsukanova A. O., Deruchenko V. S. Istorychnyi material na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi poiednannia na praktychnomu zaniatti z operatsiinogo chyslennia dvokh tem: «Znahodzhennia zobrazhen' za dopomogoiu peretvorennia Laplasa», «Istoriia P'ier Simona Laplasa – riznobichno apolitychnogo gordivnyka ta naivirnishogo prykhyl'nyka «neskinchenno malykh») [Historical material in higher mathematics classes (using example of combination in practical class on operational calculus of two themes: «Finding images using Laplace transform», «The story of Pierre Simon Laplace – versatile apolitical proud man and the most loyal supporter of «infinitesimals»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 917 – 941. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-917-941 [in Ukrainian].

5. Tsukanova A. O., Deruchenko V. S. Istorychni «rodzynky» na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi praktychnogo zaniattia z temy «Zbizhnist' chyslovykh riadiv») [Historical «highlights» in higher mathematics classes (using example of practical class on the theme «convergence of number series»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 904 – 916. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-904-916 [in Ukrainian].

6. Tsukanova A. O. Iak zatsikavyty pershokursnykiv vyshchoiu matematykoiu (na prykladi zaniattia z temy «Suma chyslovykh riadiv») [How to make first-year students interested in higher mathematics (using example of practical class on the theme «Sum of number series»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 983 – 996. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-983-996 [in Ukrainian].

7. Development of Differential Equations and Variational Principles. URL: https://fiveable.me/history-of-mathematics/unit-14/development-differential-equations-variational-principles/study-guide/piFsAEYdhtFfWiCp [in English].

8. Differential Equations: a Historical Refresher. URL: https://arxiv.org/pdf/2012.06938 [in English].

9. Differential Equations with Applications and Historical Notes. URL: https://groupdocs.vip/reviews/E1AI4E/316147/4984032-differential-equations-with-applications-and-historical-notes-solutions [in English].

10. History of Differential Equations. URL: https://studycorgi.com/history-of-differential-equations/ [in English].

11. History of Differentiation. URL: https://ru.scribd.com/document/470415073/History-of-Differentiation [in English].

12. History of Ordinary Differential Equations. URL: https://ignited.in/index.php/jasrae/article/view/4765/9325 [in English].

13. History of Ordinary Differential Equations the First Hundred Years. URL: https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-politecnico-nacional/termodinamica/1011/11739252 [in English].

14. How Did Differential Equations Come About? URL: https://www.quora.com/How-did-differential-equations-come-about [in English].

15. On the History of the Theory of Linear Differential Equations. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00328044 [in English].

16. Ordinary Differential Equations. URL: https://www.britannica.com/science/analysis-mathematics/Ordinary-differential-equations [in English].

17. Origin of Differential Calculus / Equations. URL: https://medium.com/@dera.mcgabriel/origin-of-differential-calculus-equations-1f0b14b2d13f [in English].

18. The History of Differential Equations, 1670 – 1950. URL: https://publications.mfo.de/bitstream/handle/mfo/2870/OWR_2004_51.pdf [in English].

19. The Origin of Differential Equations: a Historical and Mathematical Overview. URL: https://www.linkedin.com/pulse/origin-differential-equations-historical-mathematical-paul-r-f6qic [in English].

20. Tsukanova A. O. Historical «Highlights» in Math Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Trigonometry. Solving Non-Standard Problems») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). 48, № 2. (2025). P. 105 – 119. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-105-119 [in English].

21. Tsukanova A. O. Historicisms in Mathematical Practical Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Solving Problems of Increased Complexity») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series

«Psychology», Series «Medicine»). 48, № 2. (2025). P. 120 – 132. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-120-132 [in English].

22. Tsukanova A. O. History and Mathematics (via One Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Calculating Integrals with the Help of the Gamma and the Beta Function») // Scientific innovations and advanced technologies (Series «Management and administration», Series «Law», Series «Economics», Series «Psychology», Series «Pedagogy»). 44, № 4. (2025). P. 1101 – 1113. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1101-1113 [in English].

23. Tsukanova A. O. How to Combine Mathematics and History (Using One Practical Class on the Theme «Irrationality. From Discovery of Hippasus of Metapontum to Problems with Irrationality of Higher Complexity») // Bulletin of Science and Education (Series «Philology», Series «Pedagogy», Series «Sociology», Series «Culture and Art», Series «History and Archeology»). V. 35, № 5. (2025). P. 987 – 1000. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-987-1000 [in English].

24. What is the History of Differential Equations? URL: https://www.quora.com/What-is-the-history-of-differential-equations [in English].

25. Who Wrote Down the First Differential Equation? URL: https://hsm.stackexchange.com/questions/3642/who-wrote-down-the-first-differential-equation [in English].

Література:

1. Цуканова А. О. Біографії математичних митців на заняттях з історії математики (на прикладі заняття з теми «Життєвий і творчий шлях Давида Гільберта») // Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). Т. 48, № 2. (2025). С. 1158 – 1180. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1158-1180.

2. Цуканова А. О., Дерученко В. С. Екскурс в історію на заняттях із вищої математики (на прикладі поєднання на практичному занятті з диференціальних рівнянь двох тем: «Розв'язування рівнянь першого порядку методом Лагранжа», «Історія Жозеф Луї Лагранжа – найскромнішого математика XVIII століття» // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 942 – 966. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-942-966.

3. Цуканова А. О. Історизми на заняттях із вищої математики (на прикладі поєднання на практичному занятті з математичної фізики двох тем: «Розв'язування крайових задач для рівнянь еліптичного типу, розв'язками яких є поліноми Лежандра», «Історія життя та науки Адрієн Марі Лежандра») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 967 – 982. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-967-982.

4. Цуканова А. О., Дерученко В. С. Історичний матеріал на заняттях із вищої математики (на прикладі поєднання на практичному занятті з операційного числення двох тем: «Знаходження зображень за допомогою перетворення Лапласа», «Історія П'єр Сімона Лапласа – різнобічно аполітичного гордівника та найвірнішого прихильника «нескінченно малих») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 917 – 941. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-917-941.

5. Цуканова А. О., Дерученко В. С. Історичні «родзинки» на заняттях із вищої математики (на прикладі практичного заняття з теми «Збіжність числових рядів») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 904 – 916. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-904-916.

6. Цуканова А. О. Як зацікавити першокурсників вищою математикою (на прикладі заняття з теми «Сума числових рядів») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 983 – 996. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-983-996.

7. Development of Differential Equations and Variational Principles. URL: https://fiveable.me/history-of-mathematics/unit-14/development-differential-equations-variational-principles/study-guide/piFsAEYdhtFfWiCp.

8. Differential Equations: A Historical Refresher. URL: https://arxiv.org/pdf/2012.06938.

9. Differential Equations with Applications and Historical Notes. URL: https://groupdocs.vip/reviews/E1AI4E/316147/4984032-differential-equations-with-applications-and-historical-notes-solutions.

10. History of Differential Equations. URL: https://studycorgi.com/history-of-differential-equations/.

11. History of Differentiation. URL: https://ru.scribd.com/document/470415073/History-of-Differentiation.

12. History of Ordinary Differential Equations. URL: https://ignited.in/index.php/jasrae/article/view/4765/9325.

13. History of Ordinary Differential Equations the First Hundred Years. URL: https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-politecnico-nacional/termodinamica/1011/11739252.

14. How Did Differential Equations Come About? URL: https://www.quora.com/How-did-differential-equations-come-about.

15. On the History of the Theory of Linear Differential Equations. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00328044.

16. Ordinary Differential Equations. URL: https://www.britannica.com/science/analysis-mathematics/Ordinary-differential-equations.

17. Origin of Differential Calculus / Equations. URL: https://medium.com/@dera.mcgabriel/origin-of-differential-calculus-equations-1f0b14b2d13f.

18. The History of Differential Equations, 1670 – 1950. URL: https://publications.mfo.de/bitstream/handle/mfo/2870/OWR_2004_51.pdf.

19. The Origin of Differential Equations: a Historical and Mathematical Overview. URL: https://www.linkedin.com/pulse/origin-differential-equations-historical-mathematical-paul-r-f6qic.

20. Tsukanova A. O. Historical «Highlights» in Math Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Trigonometry. Solving Non-Standard Problems») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). V. 48, № 2. (2025). P. 105 – 119. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-105-119.

21. Tsukanova A. O. Historicisms in Mathematical Practical Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Solving Problems of Increased Complexity») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series

«Psychology», Series «Medicine»). V. 48, № 2. (2025). P. 120 – 132. DOI: https://doi.org /10.52058/2786-4952-2025-2(48)-120-132.

22. Tsukanova A. O. History and Mathematics (via One Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Calculating Integrals with the Help of the Gamma and the Beta Function») // Scientific innovations and advanced technologies (Series «Management and administration», Series «Law», Series «Economics», Series «Psychology», Series «Pedagogy»). V. 44, № 4. (2025). P. 1101 – 1113. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1101-1113.

23. Tsukanova A. O. How to Combine Mathematics and History (Using One Practical Class on the Theme «Irrationality. From Discovery of Hippasus of Metapontum to Problems with Irrationality of Higher Complexity») // Bulletin of Science and Education (Series «Philology», Series «Pedagogy», Series «Sociology», Series «Culture and Art», Series «History and Archeology»). V. 35, № 5. (2025). P. 987 – 1000. DOI: https://doi.org/ 10.52058/2786-6165-2025-5(35)-987-1000.

24. What is the History of Differential Equations? URL: https://www.quora.com/What-is-the-history-of-differential-equations.

25. Who Wrote Down the First Differential Equation? URL: https://hsm. stackexchange.com/questions/3642/who-wrote-down-the-first-differential-equation.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 372.851, 378.147, 517.91

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1649-1662

Tsukanova Alisa Olegivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant of Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute», Kiev, https://orcid.org/0000-0003-0049-3733

HOW TO COMBINE DIFFERENTIAL EQUATIONS, HISTORY AND TECHNOLOGIES (USING ONE PRACTICAL CLASS ON THE THEME «PHASE PORTRAITS OF AUTONOMOUS SYSTEMS ON A PLANE»)

Abstract. «Anyone who wants to limit himself only to his modern, without knowledge of his past, will never understand his modern», – once said famous German mathematician Gottfried Wilhelm Leibniz about significance of intellectual heritage of our past. Indeed, it is impossible to know some subject perfectly and at the same time not to be aware of main stages of its development. This is also applied to higher mathematics. Coverage of achievements of mathematicians, history of origin of mathematical symbols, interpretation of mathematical terminology etc. can diversify practical classes and contribute to development of interest in studying «Queen of Sciences» in high school. Because interesting material not only captures, but also motivates and forms students' view on mathematics as on unique component of universal culture. Mathematical concepts and theories become clearer and more interesting due to their historical dynamism.

As an example of such a historical and mathematical symbiosis, we can demonstrate how to combine one class on the theme «Phase portraits of autonomous systems on a plane» with some historical facts about origin of differential equations.

Mathematicians encountered problems, related to primary theory of differential equations, as early as the XVI century. The first period in long history of differential equations began with the works of Isaac Newton and Gottfried Wilhelm Leibniz. Intensive study of dynamics of some rigid body, as well as different geometric problems, using various methods of differential and integral calculus, led to isolation of the simplest classes of ordinary equations of the first and the second orders. Subsequently, differential equations became sort of main weapon not only in mechanics, but also in differential geometry and variational calculus. The theory of differential equations only initially developed within mathematical analysis, and later became truly separate mathematical science.

Today this theory has both very strong analytical foundation and indeed powerful applied toolkit that can be successfully used when teaching in universities.

Keywords: mathematical education, development of interest, studying, mathematics, history of mathematics, historical facts, differential equations, autonomous linear systems, phase curves, phase portrait, equilibrium positions.

Цуканова Аліса Олегівна кандидат фізико-математичних наук, асистент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0049-3733

ЯК ПОЄДНАТИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ, ІСТОРІЮТА ТЕХНОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЗАНЯТТЯ З ТЕМИ «ФАЗОВІ ПОРТРЕТИ АВТОНОМНИХ СИСТЕМ НА ПЛОЩИНІ»)

Анотація. «Хто хоче обмежитися сучасним, без знання минулого, той сучасного не зрозуміє», – висловився про значення інтелектуальної спадщини минулого німецький математик Готфрід Вільгельм Лейбніц.

Справді, неможливо досконало знати предмет і при цьому не бути обізнаним в основних етапах його розвитку. Це стосується і вищої математики. Висвітлення здобутків математиків, історія походження математичних символів, тлумачення математичної термінології тощо можуть урізноманітнити заняття та сприяти розвитку інтересу до вивчення «цариці наук» у вищій школі. Цікавий матеріал не тільки захоплює, але й мотивує та формує у студентів погляд на математику як на складову загальнолюдської культури. Математичні поняття та теорії завдяки історичній динамічності стають зрозумілішими та цікавішими. Як реальний приклад такого історико-математичного симбіозу, можна продемонструвати, як об’єднати тему «Фазові портрети автономних систем на площині» з цікавими історичними фактами про диференціальні рівняння.

З задачами, що відносяться до початкової теорії диференціальних рівнянь, математики зустрілися ще у XVI ст. З робіт Ісаака Ньютона та Готфріда Вільгельма Лейбніца починається перший період історії диференціальних рівнянь. Вивчення динаміки твердого тіла, а також деяких геометричних задач методами диференціального та інтегрального числення, призвело до виділення найпростіших класів звичайних рівнянь першого та другого порядків. Згодом диференціальні рівняння стали основною зброєю не тільки в механіці, а й у диференціальній геометрії і варіаційному

численні. Теорія диференціальних рівнянь лише першопочатково розвивалася всередині математичного аналізу, а згодом виділилася в особливу математичну науку.

На сьогоднішній день теорія диференціальних рівнянь має і сильне аналітичне підґрунтя, і потужний прикладний інструментарій, що може вдало застосовуватися під час викладання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: математична освіта, розвиток інтересу, навчання, математика, історія математики, історичні факти, диференціальні рівняння, автономні лінійні системи, фазові криві, фазовий портрет, положення рівноваги.

Analysis of research and publications. When researching this theme, various literature sources (see, for instance, [2], [3], [4], [5], [6] and references therein) demonstrate that V. M. Bradis, I. Z. Shtokalo, K. O. Rybnikov, A. M. Kolmogorov, G. I. Glazer, M. I. Kovantsov, A. G. Konforovich, M. I. Shkil etc. spoke about importance of historical aspects in process of studying of mathematics. Some applied aspects of using historicisms while teaching mathematics are considered in different works of such authors, as, for instance, G. I. Glazer, V. G. Bevz, V. A. Dobrovolsky, O. V. Panisheva, A. K. Slipenko, G. B. Filipovsky, A. A. Razumenko etc.

This work continues in a way mathematically-historical theme from the works [1], [2], [3], [4], [5], [6], [20] – [23] and concerns application of historicisms in mathematical classes. It uses brief analysis of literature sources [7] – [19], [24], [25], as well as methodology of historical research.

Problem statement. History is wise teacher of our life. Indeed, without knowing our past we cannot assess our present and predict our future. Historical and practical significance of differential equations cannot be overstated. Centuries of research conducted by hundreds of scientists around the world have broadened big range of its applications and solutions. For better understanding of these equations there appears a need to dive into the history of their creation.

Purpose of the article – to demonstrate expediency of involving facts from history of mathematics' development in complicated processes of studying mathematical disciplines, which will contribute to improvement of quality of mathematical education. In our opinion, some historical facts will add «zest» to the material. Namely, our aim is to present a plan of one class on the theme «Phase portraits of autonomous systems on a plane», diluted with historical information from literature sources [7] – [19], [24], [25].

Presentation of the main material. Our todays goal is to investigate (analytically) and to draw (programmatically with the help of special computer package) phase portraits of autonomous systems on the plane $x0y$. Such

symbiosis of two different methods reminds us about connection between classical methods and modern technologies for such ancient area, as differential equations. Sure, «ancient» people did not have any packages for simplifying their investigations in this area. Initially, let us remember how it all began and remind some historical facts from «ancient» differential equations.

Whether you are exploring how populations grow, how heat flows through materials, or how circuits behave, differential equations provide important language and tools necessary to describe these dynamic processes. Long before formal creation of differential equations, ancient civilizations were already trying to understand how quantities changed over time. For example, Greek mathematicians like Archimedes (287 – 212 BC) studied rates of change indirectly through geometric methods. They used what is now called the «method of exhaustion» to approximate areas and volumes. Although not expressed in calculus language, these techniques formed sort of precursor to limits and differentiation. Similarly, in ancient China and India mathematicians developed algebraic procedures for solving numerical problems, for example, motion or growth.

These early ideas did not employ calculus, but they laid conceptual groundwork by examining how one quantity might depend on another. However, indeed true birth of differential equations required two critical breakthroughs that occurred much later: invention of calculus and recognition that many physical laws could be expressed with the help of relationships between derivatives.

The XVII century marked truly dramatic turning point in mathematical history. During this period, the notion of instantaneous change became well defined through the work of Sir Isaac Newton (1642 – 1727) in England and Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716) in Germany. Although each developed calculus independently, they both arrived at central concept, needed for differential equations: the notion of derivative.

Thus, fascinating history of differential equations begins centuries ago, intertwined with development of calculus itself. Newton and Leibniz in the late XVII century independently laid solid foundations of calculus, which naturally led to study of differential equations. Newton, in particular, used these equations to describe different laws of motion and forces, making them indispensable tools in physics. In his «Principia Mathematica» (1687) he presented his laws of motion and gravitation with the help of geometric arguments, but it was his underlying calculus that made such reasoning possible. He recognized that many physical quantities, such as, for instance, velocity, acceleration, and force, are related not by static numbers, but by changing rates.

Together, Newton and Leibniz created calculus and recognized that many scientific laws take elegant form of differential equations.

Before their formal development, mathematicians like Pierre de Fermat (1601 – 1665) and Blaise Pascal (1623 – 1662) tackled problems that hinted at critical need for differential calculus. However, it was Leonhard Euler (1707 – 1783) in the XVIII century who truly elevated study of differential equations. Euler introduced systematic methods for solving ordinary differential equations and contributed extensively to classification and theory of these equations.

Later, in the XIX century, Augustin-Louis Cauchy (1789 – 1857) and Joseph Fourier (1768 – 1830) expanded thy field further. Fourier's work on heat conduction led to partial differential equations, which describe phenomena where multiple variables and their rates of change matter. The heat equation, wave equation, and Laplace's equation emerged as fundamental models in physics and engineering.

Now let's return to our main material and consider one example on our main theme and see, how modern computer packages help us with «ancient» subject of differential equations.

Example.

With the help of the theorem on relationship between phase trajectories of the system and integral curves of the corresponding equation, build phase curves of the system

$$\begin{cases} \dot{x} = x^2 + y^2, \\ \dot{y} = -y^2. \end{cases}$$

Find its equilibrium position and depict several vectors of the corresponding vector fields at couple of points on a plane

►We have a system

$$\begin{cases} \dot{x} = x^2 + y^2, \\ \dot{y} = -y^2, \end{cases} \Rightarrow \frac{\dot{y}}{\dot{x}} = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow y' = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow -y^2dx - \left(x^2+y^2\right)dy = 0 \Rightarrow y^2dx + \left(x^2+y^2\right)dy = 0 \Leftrightarrow M(x,y)dx + N(x,y)dy = 0. \quad (1)$$

In this case $M(x,y) = y^2$, $N(x,y) = x^2 + y^2$. It is obvious that $M \in C(D)$, $N \in C(D)$, where D is some area in $\mathbf{R}^2$, and for any $(x,y) \in D$ the next condition is true

$$|M(x,y)| + |N(x,y)| \neq 0.$$

Therefore, in order to build phase curves of the system, it is necessary to build several integral curves of the corresponding differential equation (1).

$$y^2dx + \left(x^2+y^2\right)dy = 0 \Rightarrow y^2dx = -\left(x^2+y^2\right)dy \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow y' = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Leftrightarrow y' = f(x,y).$$

1. $f(x,y) = -\dfrac{y^2}{x^2+y^2}$.

$$f(x,y)>0 \Leftrightarrow -\frac{y^2}{x^2+y^2}>0 \Rightarrow \frac{y^2}{x^2+y^2}<0 \Rightarrow \begin{cases} x\in\varnothing, \\ y\in\varnothing. \end{cases}$$

$$f(x,y)<0 \Leftrightarrow -\frac{y^2}{x^2+y^2}<0 \Rightarrow \frac{y^2}{x^2+y^2}>0 \Rightarrow \begin{cases} x\in\mathbf{R}, \\ y\in\mathbf{R}\setminus\{0\}. \end{cases}$$

We have

$$D_- = \{(x,y)\in D : x\in\mathbf{R},\ y\in\mathbf{R}\setminus\{0\}\}.$$

That part of integral curve that belongs to the set D_-, is the graph of the function $y=y(x)$, which decreases monotonically.

2. Isocline family of this equation is defined by the equation $-\frac{y^2}{x^2+y^2}=k$, $k\in\mathbf{R}$.

For $k=0$

$$-\frac{y^2}{x^2+y^2}=0 \Rightarrow \frac{y^2}{x^2+y^2}=0 \Rightarrow \left[\begin{array}{l} y^2=0, \\ \begin{cases} y=c, |c|\ \square\ 1, \\ x\to\infty, \end{cases} \end{array}\right. \Rightarrow \left[\begin{array}{l} y=0, \\ \begin{cases} y=c, |c|\ \square\ 1, \\ x\to\infty, \end{cases} \end{array}\right.$$

that is this equation defines straight lines $y=c$, $|c|\ \square\ 1$.

For $k\neq 0$

$$-\frac{y^2}{x^2+y^2}=k \Rightarrow \frac{y^2}{x^2+y^2}=-k \Rightarrow \frac{x^2+y^2}{y^2}=-\frac{1}{k} \Rightarrow \frac{x^2}{y^2}+\frac{y^2}{y^2}=-\frac{1}{k} \Rightarrow \frac{x^2}{y^2}+1=-\frac{1}{k} \Rightarrow \frac{x^2}{y^2}=-\frac{1}{k}-1 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \frac{x^2}{y^2}=-\frac{k+1}{k} \Rightarrow y^2=-\frac{kx^2}{k+1} \Rightarrow |y|=\sqrt{-\frac{kx^2}{k+1}} \Rightarrow |y|=\sqrt{-\frac{k}{k+1}}|x| \Rightarrow y=\pm\sqrt{-\frac{k}{k+1}}x,$$

that is for $k\neq 0$ this equation defines one family of straight lines $y=\pm\sqrt{-\frac{k}{k+1}}x$,

where

$$\begin{cases} -\frac{k}{k+1}\geq 0, \\ k\neq 0, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \frac{k}{k+1}\leq 0, \\ k\neq 0, \end{cases} \Rightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} k<0, \\ k+1\geq 0, \end{cases} \\ \begin{cases} k>0, \\ k+1\leq 0, \end{cases} \end{array}\right. \Rightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} k<0, \\ k\geq -1, \end{cases} \\ \begin{cases} k>0, \\ k\leq -1, \end{cases} \end{array}\right. \Rightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} k<0, \\ k\geq -1, \end{cases} \\ \varnothing, \end{array}\right. \Rightarrow \begin{cases} k<0, \\ k\geq -1, \end{cases} \Rightarrow -1\leq k<0.$$

Let's take $k=-1$ and $k=-\frac{1}{2}$. We obtain, accordingly, three isoclines: $x=0$ and $y=\pm x$.

Integral curve passing through a point of -1-isocline $x=0$ has a tangent at this point that forms an angle with the axis $0x$, whose tangent is equal to -1, that is the angle at $arctg(-1)=135^\circ$ (i.e. this tangent is parallel to straight line $y=tg135^\circ\cdot x \Leftrightarrow y=-x$).

Integral curve passing through a point of $-\frac{1}{2}$-isoclines $y=\pm x$ has a tangent at this point that forms an angle with the axis $0x$, whose tangent is equal to $-\frac{1}{2}$, that is the angle at $arctg\left(-\frac{1}{2}\right)$ (i.e. this tangent is parallel to straight line $y=-\frac{x}{2}$).

3. 0-isocline $y=0$ is integral curve, since the function $y=0$ is a solution to the given equation: indeed,

$$y'=-\frac{y^2}{x^2+y^2}\overset{y=0}{\Rightarrow}0=0.$$

0-isoclines $y=c$, $c\neq 0$, are not integral curves, since the function $y=c$, $c\neq 0$, is not a solution to the given equation: indeed,

$$y'=-\frac{y^2}{x^2+y^2}\overset{y=c}{\Rightarrow}c'=-\frac{c^2}{x^2+c^2}\Rightarrow 0=-\frac{c^2}{x^2+c^2}.$$

Let us examine 0-isoclines $y=c$, $c\neq 0$.

Integral curve passing through a point of 0-isoclines $y=c$, $c\neq 0$, has a tangent at this point that forms an angle with the axis $0x$, whose tangent is equal to 0, that is the angle at $arctg0=0^\circ$ (i.e. this tangent is parallel to the axis $0x$).

Let's find y''. We have

$$y''=(y')'=\left(-\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)'=\frac{d}{dx}\left(-\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)=-\frac{d}{dx}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)=-\frac{\partial}{\partial x}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)-\frac{\partial}{\partial y}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)\frac{dy}{dx}=$$

$$=-\frac{\partial}{\partial x}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)-\frac{\partial}{\partial y}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)\cdot\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)=-y^2\frac{\partial}{\partial x}\left(\frac{1}{x^2+y^2}\right)-\frac{\partial}{\partial y}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)\cdot\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)=$$

$$=\frac{y^2}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{\partial}{\partial x}\left(x^2+y^2\right)-\frac{\frac{d}{dy}\left(y^2\right)\cdot\left(x^2+y^2\right)-y^2\frac{\partial}{\partial y}\left(x^2+y^2\right)}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{y^2}{x^2+y^2}=$$

$$=\frac{y^2}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{d}{dx}\left(x^2\right)-\frac{\frac{d}{dy}\left(y^2\right)\cdot\left(x^2+y^2\right)-y^2\frac{d}{dy}\left(y^2\right)}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{y^2}{x^2+y^2}=$$

$$=\frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2}-\frac{2y\cdot\left(x^2+y^2\right)-y^2\cdot 2y}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{y^2}{x^2+y^2}=\frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2}-\frac{2y\cdot\left(x^2+y^2\right)-2y^3}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{y^2}{x^2+y^2}=$$

$$=\frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2}-\frac{2y^3\left(x^2+y^2-y^2\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}=\frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2}-\frac{2y^3x^2}{\left(x^2+y^2\right)^3}=\frac{2xy^2\left(x^2+y^2\right)-2x^2y^3}{\left(x^2+y^2\right)^3}=$$

$$=\frac{2xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}.$$

Let's consider some point (x,c) of 0-isoclines $y=c$, $c\neq 0$. At this point

$$g(x,c)=\frac{2xc^2\left(x^2+c^2-cx\right)}{\left(x^2+c^2\right)^3}.$$

Points of o -isoclines $y=c$, $c\neq 0$, for which

$$g(x,c)=\frac{2xc^2\left(x^2+c^2-cx\right)}{\left(x^2+c^2\right)^3}>0\Rightarrow x>0,$$

are points of minimum of integral curves.

Points of o -isocline $y=c$, $c\neq 0$, for which

$$g(x,c)=\frac{2xc^2\left(x^2+c^2-cx\right)}{\left(x^2+c^2\right)^3}<0\Rightarrow x<0,$$

are points of maximum of integral curves.

Therefore, o -isoclines $y=c$, $c\neq 0$, divide the plane $x0y$ into two parts, in each of which the derivative retains its sign.

Points of straight lines $y=c$, $c\neq 0$, are points of extremum of the solutions $y=y(x)$.

Intersecting straight lines $y=c$, $c\neq 0$, integral curves pass from the area of growth of the function $y=y(x)$ to the area of its decline for $x<0$; and from the area of decrease of the function $y=y(x)$ to the area of its growth for $x>0$.

4. From the expression for the second derivative it follows that

$$g(x,y)>0\Leftrightarrow\frac{2xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}>0\Rightarrow\frac{xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}>0\Rightarrow x>0.$$

$$g(x,y)<0\Leftrightarrow\frac{2xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}<0\Rightarrow\frac{xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}<0\Rightarrow x<0.$$

We have

$$G_{\cup}=\left\{(x,y)\in D: x>0\right\},\ G_{\cap}=\left\{(x,y)\in D: x<0\right\}.$$

Points of straight line $x=0$ are inflection points of integral curves.

5. We find the equilibrium position from the system

$$\begin{cases}\dot{x}=0,\\ \dot{y}=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}x^2+y^2=0,\\ -y^2=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}x^2+y^2=0,\\ y^2=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}x^2=0,\\ y^2=0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}x=0,\\ y=0.\end{cases}$$

Let's find the vectors of vector fields at three points $(1,1)$, $(1,-1)$, $(-2,1)$:

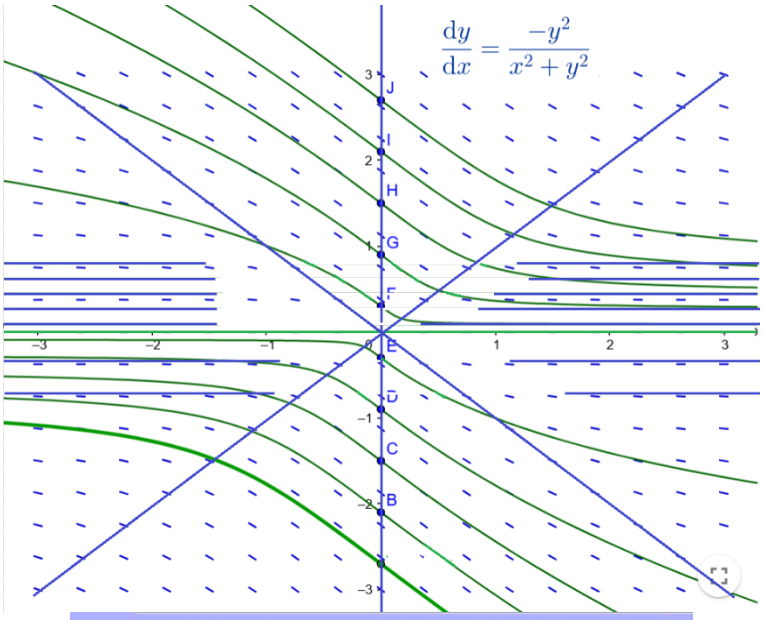
$$(1,1)\mapsto\vec{v}=\left(1^2+1^2;-1^2\right)=(1+1;-1)=(2;-1),$$

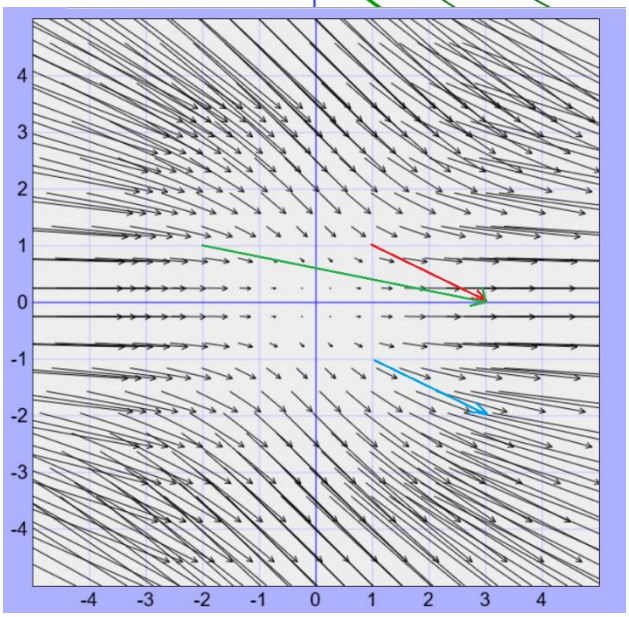
$$(1,-1)\mapsto\vec{v}=\left(1^2+1^2;-1^2\right)=(1+1;-1)=(2;-1),$$

$$(-2,1)\mapsto\vec{v}=\left(2^2+1^2;-1^2\right)=(4+1;-1)=(5;-1).$$

Exact (programmatically built) phase portrait is given in the pictures below.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education





◄

Conclusions. The given paper offers materials for one practical class on the theme «Phase portraits of autonomous systems on a plane». In addition to one mathematical example, solved analytically and with the help of special computer package, they contain brief historical information about differential equations. As far as we can see, development of differential equations stands as one of the most significant achievements in history of mathematics. They serve as sort of foundation for modern science and technology. Though differential equations today form highly advanced and specialized field, their origins can be traced back to humanity's earliest attempts to understand motion, change, and natural phenomena. Nowadays the theory of differential equations has both strong analytical foundation and indeed powerful applied toolkit that can be used when

teaching in universities. In the considered examples this applied toolkit has helped us to draw phase portrait of one autonomous system on the plane $x0y$.

We hope this article has provided rather helpful and informative introduction to truly fascinating subject of differential equations for beginner math followers and has inspired further exploration and discovery for advanced math lovers.

***References**:*

1. Tsukanova A. O. Biografii matematychnykh mytciv na zaniattiakh z istorii matematyky (na prykladi zaniattia z temy «Zhyttievyi i tvorchyi shliakh Davyda Gil'berta») [Biographies of mathematical artists in math history classes (using example of practical class on the theme «The life and creative path of David Hilbert»)] // Perspektyvy ta innovacii nauky (Seriia «Pedagogika», Seriia «Psyhologiia», Seriia «Medycyna») – Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). 48, № 2. (2025). 1158 – 1180. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1158-1180 [in Ukrainian].

2. Tsukanova A. O., Deruchenko V. S. Ekskurs v istoriiu na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi poiednannia na praktychnomu zaniatti z dyferencial'nykh rivnian' dvokh tem: «Rozv'iazuvannia rivnian' pershogo poriadku metodom Lagranzha», «Istoriia Zhozef Lui Lagranzha – naiskromnishogo matematyka XVIII stolittia» [Excursion to history in higher mathematics classes (using example of combination in practical class on differential equations of two themes: «Solving first-order equations by Lagrange method», «The story of Joseph Louis Lagrange – the modest mathematician of the XVIII century»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 942 – 966. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-942-966 [in Ukrainian].

3. Tsukanova A. O. Istoryzmy na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi poiednannia na praktychnomu zaniatti z matematychnoi fizyki dvokh tem: «Rozv'iazuvannia kraiovykh zadach dlia rivnian' eliptychnogo typu, rozv'iazkamy iakykh ie polinomy Lezhandra», «Istoriia zhyttia ta nauki Adriien Mari Lezhandra») [Historicisms in higher mathematics classes (using example of combination in practical class on mathematical physics of two themes: «Solving boundary value problems for elliptic equations, solutions of which are Legendre polynomials», «Life and science story of Adrien Marie Legendre»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 967 – 982. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-967-982 [in Ukrainian].

4. Tsukanova A. O., Deruchenko V. S. Istorychnyi material na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi poiednannia na praktychnomu zaniatti z operatsiinogo chyslennia dvokh tem: «Znahodzhennia zobrazhen' za dopomogoiu peretvorennia Laplasa», «Istoriia P'ier Simona Laplasa – riznobichno apolitychnogo gordivnyka ta naivirnishogo prykhyl'nyka «neskinchenno malykh») [Historical material in higher mathematics classes (using example of combination in practical class on operational calculus of two themes: «Finding images using Laplace transform», «The story of Pierre Simon Laplace – versatile apolitical proud man and

the most loyal supporter of «infinitesimals»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 917 – 941. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-917-941 [in Ukrainian].

5. Tsukanova A. O., Deruchenko V. S. Istorychni «rodzynky» na zaniattiakh iz vyshchoi matematyky (na prykladi praktychnogo zaniattia z temy «Zbizhnist' chyslovykh riadiv») [Historical «highlights» in higher mathematics classes (using example of practical class on the theme «convergence of number series»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 904 – 916. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-904-916 [in Ukrainian].

6. Tsukanova A. O. Iak zatsikavyty pershokursnykiv vyshchoiu matematykoiu (na prykladi zaniattia z temy «Suma chyslovykh riadiv») [How to make first-year students interested in higher mathematics (using example of practical class on the theme «Sum of number series»)] // Nauka i tekhnika s'ogodni (Seriia «Pedagogika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Tekhnika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky») – Science and technology today («Pedagogy» series, «Law» series, «Economics» series, «Physical and mathematical sciences» series, «Technics» series). 40, № 12. (2024). 983 – 996. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-983-996 [in Ukrainian].

7. Development of Differential Equations and Variational Principles. URL: https://fiveable.me/history-of-mathematics/unit-14/development-differential-equations-variational-principles/study-guide/piFsAEYdhtFfWiCp [in English].

8. Differential Equations: a Historical Refresher. URL: https://arxiv.org/pdf/2012.06938 [in English].

9. Differential Equations with Applications and Historical Notes. URL: https://groupdocs.vip/reviews/E1AI4E/316147/4984032-differential-equations-with-applications-and-historical-notes-solutions [in English].

10. History of Differential Equations. URL: https://studycorgi.com/history-of-differential-equations/ [in English].

11. History of Differentiation. URL: https://ru.scribd.com/document/470415073/History-of-Differentiation [in English].

12. History of Ordinary Differential Equations. URL: https://ignited.in/index.php/jasrae/article/view/4765/9325 [in English].

13. History of Ordinary Differential Equations the First Hundred Years. URL: https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-politecnico-nacional/termodinamica/1011/11739252 [in English].

14. How Did Differential Equations Come About? URL: https://www.quora.com/How-did-differential-equations-come-about [in English].

15. On the History of the Theory of Linear Differential Equations. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00328044 [in English].

16. Ordinary Differential Equations. URL: https://www.britannica.com/science/analysis-mathematics/Ordinary-differential-equations [in English].

17. Origin of Differential Calculus / Equations. URL: https://medium.com/@dera.mcgabriel/origin-of-differential-calculus-equations-1f0b14b2d13f [in English].

18. The History of Differential Equations, 1670 – 1950. URL: https://publications.mfo.de/bitstream/handle/mfo/2870/OWR_2004_51.pdf [in English].

19. The Origin of Differential Equations: a Historical and Mathematical Overview. URL: https://www.linkedin.com/pulse/origin-differential-equations-historical-mathematical-paul-r-f6qic [in English].

20. Tsukanova A. O. Historical «Highlights» in Math Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Trigonometry. Solving Non-Standard Problems») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). 48, № 2. (2025). P. 105 – 119. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-105-119 [in English].

21. Tsukanova A. O. Historicisms in Mathematical Practical Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Solving Problems of Increased Complexity») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). 48, № 2. (2025). P. 120 – 132. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-120-132 [in English].

22. Tsukanova A. O. History and Mathematics (via One Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Calculating Integrals with the Help of the Gamma and the Beta Function») // Scientific innovations and advanced technologies (Series «Management and administration», Series «Law», Series «Economics», Series «Psychology», Series «Pedagogy»). 44, № 4. (2025). P. 1101 – 1113. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1101-1113 [in English].

23. Tsukanova A. O. How to Combine Mathematics and History (Using One Practical Class on the Theme «Irrationality. From Discovery of Hippasus of Metapontum to Problems with Irrationality of Higher Complexity») // Bulletin of Science and Education (Series «Philology», Series «Pedagogy», Series «Sociology», Series «Culture and Art», Series «History and Archeology»). V. 35, № 5. (2025). P. 987 – 1000. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-987-1000 [in English].

24. What is the History of Differential Equations? URL: https://www.quora.com/What-is-the-history-of-differential-equations [in English].

25. Who Wrote Down the First Differential Equation? URL: https://hsm.stackexchange.com/questions/3642/who-wrote-down-the-first-differential-equation [in English].

Література:

1. Цуканова А. О. Біографії математичних митців на заняттях з історії математики (на прикладі заняття з теми «Життєвий і творчий шлях Давида Гільберта») // Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). Т. 48, № 2. (2025). С. 1158 – 1180. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1158-1180.

2. Цуканова А. О., Дерученко В. С. Екскурс в історію на заняттях із вищої математики (на прикладі поєднання на практичному занятті з диференціальних рівнянь двох тем: «Розв'язування рівнянь першого порядку методом Лагранжа», «Історія Жозеф Луї Лагранжа – найскромнішого математика XVIII століття» // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 942 – 966. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-942-966.

3. Цуканова А. О. Історизми на заняттях із вищої математики (на прикладі поєднання на практичному занятті з математичної фізики двох тем: «Розв'язування крайових задач для рівнянь еліптичного типу, розв'язками яких є поліноми Лежандра», «Історія життя та науки Адрієн Марі Лежандра») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 967 – 982. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-967-982.

4. Цуканова А. О., Дерученко В. С. Історичний матеріал на заняттях із вищої математики (на прикладі поєднання на практичному занятті з операційного числення двох тем: «Знаходження зображень за допомогою перетворення Лапласа», «Історія П'єр Сімона Лапласа – різнобічно аполітичного гордівника та найвірнішого прихильника «нескінченно малих») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 917 – 941. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-917-941.

5. Цуканова А. О., Дерученко В. С. Історичні «родзинки» на заняттях із вищої математики (на прикладі практичного заняття з теми «Збіжність числових рядів») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 904 – 916. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-904-916.

6. Цуканова А. О. Як зацікавити першокурсників вищою математикою (на прикладі заняття з теми «Сума числових рядів») // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). Т. 40, № 12. (2024). С. 983 – 996. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-983-996.

7. Development of Differential Equations and Variational Principles. URL: https://fiveable.me/history-of-mathematics/unit-14/development-differential-equations-variational-principles/study-guide/piFsAEYdhtFfWiCp.

8. Differential Equations: A Historical Refresher. URL: https://arxiv.org/pdf/2012.06938.

9. Differential Equations with Applications and Historical Notes. URL: https://groupdocs.vip/reviews/E1AI4E/316147/4984032-differential-equations-with-applications-and-historical-notes-solutions.

10. History of Differential Equations. URL: https://studycorgi.com/history-of-differential-equations/.

11. History of Differentiation. URL: https://ru.scribd.com/document/470415073/History-of-Differentiation.

12. History of Ordinary Differential Equations. URL: https://ignited.in/index.php/jasrae/article/view/4765/9325.

13. History of Ordinary Differential Equations the First Hundred Years. URL: https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-politecnico-nacional/termodinamica/1011/11739252.

14. How Did Differential Equations Come About? URL: https://www.quora.com/How-did-differential-equations-come-about.

15. On the History of the Theory of Linear Differential Equations. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00328044.

16. Ordinary Differential Equations. URL: https://www.britannica.com/science/analysis-mathematics/Ordinary-differential-equations.

17. Origin of Differential Calculus / Equations. URL: https://medium.com/@dera.mcgabriel/origin-of-differential-calculus-equations-1f0b14b2d13f.

18. The History of Differential Equations, 1670 – 1950. URL: https://publications.mfo.de/bitstream/handle/mfo/2870/OWR_2004_51.pdf.

19. The Origin of Differential Equations: a Historical and Mathematical Overview. URL: https://www.linkedin.com/pulse/origin-differential-equations-historical-mathematical-paul-r-f6qic.

20. Tsukanova A. O. Historical «Highlights» in Math Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Trigonometry. Solving Non-Standard Problems») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). V. 48, № 2. (2025). P. 105 – 119. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-105-119.

21. Tsukanova A. O. Historicisms in Mathematical Practical Classes (Using Example of Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Solving Problems of Increased Complexity») // Prospects and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). V. 48, № 2. (2025). P. 120 – 132. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-120-132.

22. Tsukanova A. O. History and Mathematics (via One Practical Class on the Theme «Integral Calculus. Calculating Integrals with the Help of the Gamma and the Beta Function») // Scientific innovations and advanced technologies (Series «Management and administration», Series «Law», Series «Economics», Series «Psychology», Series «Pedagogy»). V. 44, № 4. (2025). P. 1101 – 1113. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1101-1113.

23. Tsukanova A. O. How to Combine Mathematics and History (Using One Practical Class on the Theme «Irrationality. From Discovery of Hippasus of Metapontum to Problems with Irrationality of Higher Complexity») // Bulletin of Science and Education (Series «Philology», Series «Pedagogy», Series «Sociology», Series «Culture and Art», Series «History and Archeology»). V. 35, № 5. (2025). P. 987 – 1000. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-987-1000.

24. What is the History of Differential Equations? URL: https://www.quora.com/What-is-the-history-of-differential-equations.

25. Who Wrote Down the First Differential Equation? URL: https://hsm.stackexchange.com/questions/3642/who-wrote-down-the-first-differential-equation.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 378:004.8:17

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1663-1677

Zapotichna Mariia Ivanivna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Humanities, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-9127-9240

PEDAGOGICAL MODELS FOR ETHICAL AI INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION: BALANCING INNOVATION AND ACADEMIC INTEGRITY

Abstract. The growing reliance on artificial intelligence tools in higher education has led to a fundamental reconfiguration of students' learning behaviour, raising critical questions about authorship, cognitive independence, and the validity of assessment practices. Rather than merely introducing new technological affordances, AI challenges the epistemological foundations of academic work by blurring the boundaries between human-generated and machine-assisted knowledge production.

The aim of this study is to develop and theoretically substantiate pedagogical models for the ethical integration of artificial intelligence in higher education, with a particular focus on preserving academic integrity and redesigning learning practices. The research is based on a comprehensive methodological framework that combines theoretical synthesis of contemporary studies, comparative pedagogical analysis, and elements of design-based research. Expert evaluation was also employed to assess the feasibility and pedagogical effectiveness of the proposed models.

The findings indicate that maintaining academic integrity in AI-enhanced environments requires a shift from control-oriented strategies toward pedagogical design that embeds ethical principles directly into learning processes. Three pedagogical models are proposed: AI-assisted learning with controlled transparency, AI as a cognitive partner in knowledge co-construction, and AI-regulated assessment based on process-oriented evaluation. Each model is supported by clearly defined didactic conditions and mechanisms ensuring responsible AI use.

The study contributes to the development of an integrated pedagogical framework that aligns ethical AI practices with learning design and assessment transformation. The proposed models provide a basis for rethinking educational strategies in higher education and for developing institutional approaches to AI integration.

Keywords: artificial intelligence in education; academic integrity; ethical AI use; pedagogical models; higher education; learning design; assessment transformation; cognitive autonomy

Запотічна Марія Іванівна доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-9127-9240

ПЕДАГОГІЧНІ МОДЕЛІ ЕТИЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: БАЛАНС МІЖ ІННОВАЦІЯМИ ТА АКАДЕМІЧНОЮ ДОБРОЧЕСНІСТЮ

Анотація. Активне використання технологій штучного інтелекту у вищій освіті призводить до суттєвих змін у характері навчальної діяльності студентів, актуалізуючи проблеми авторства, когнітивної самостійності та валідності оцінювання. Штучний інтелект не лише виступає інструментом підтримки навчання, а й трансформує саму природу створення знань, розмиваючи межі між самостійною та машинно-опосередкованою діяльністю.

Метою статті є розробка та теоретичне обґрунтування педагогічних моделей етичної інтеграції штучного інтелекту у вищій освіті з урахуванням забезпечення академічної доброчесності та трансформації освітніх практик. Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід, що включає аналіз і узагальнення сучасних наукових праць, порівняльний педагогічний аналіз та елементи дизайн-орієнтованого дослідження. Для підтвердження ефективності запропонованих підходів використано метод експертного оцінювання.

Результати дослідження засвідчують, що забезпечення академічної доброчесності в умовах використання AI потребує переходу від контрольних механізмів до педагогічного проєктування навчального процесу, в якому етичні принципи інтегруються безпосередньо у структуру навчальної діяльності. Запропоновано три педагогічні моделі: модель AI-підтриманого навчання з контрольованою прозорістю, модель когнітивного партнерства з AI у процесі співтворення знань та модель оцінювання, орієнтована на навчальний процес. Для кожної моделі визначено дидактичні умови реалізації та механізми забезпечення академічної доброчесності.

Наукова новизна дослідження полягає у формуванні цілісного педагогічного підходу до інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту, що поєднує етичні принципи, навчальний дизайн та трансформацію оцінювання.

Ключові слова: штучний інтелект в освіті; академічна доброчесність; етичне використання AI; педагогічні моделі; вища освіта; освітній дизайн; трансформація оцінювання; когнітивна самостійність

Statement of the problem. The increasing reliance on artificial intelligence in higher education has generated a qualitative shift in the organisation of learning activity, transforming not only instructional practices but also the epistemic conditions under which knowledge is produced and assessed. In contrast to earlier stages of digitalisation, where technologies primarily supported information access and communication, contemporary AI systems actively participate in content generation, problem-solving, and academic writing, thereby challenging the conventional understanding of authorship and intellectual responsibility.

This transformation creates a fundamental contradiction within higher education. On the one hand, artificial intelligence expands opportunities for personalised learning, cognitive support, and increased efficiency of academic work [6], [13]. On the other hand, it undermines traditional mechanisms of academic integrity that are based on the assumption of independent student performance and clear attribution of intellectual output [8], [9]. As a result, established forms of assessment – particularly those focused on written products – lose their validity, as they can no longer reliably reflect students' actual knowledge, skills, and cognitive engagement.

A further problem arises from the misalignment between technological innovation and pedagogical design. While AI tools are rapidly integrated into educational environments, pedagogical models remain largely unchanged, relying on control-based strategies such as plagiarism detection and external regulation of student behaviour [5], [14]. Such approaches prove insufficient in AI-mediated contexts, where misuse cannot be effectively prevented through monitoring alone. Instead, there is a growing need to reconsider academic integrity not as a problem of control, but as a problem of educational design.

In this regard, the central challenge lies in developing pedagogical approaches that integrate artificial intelligence into learning processes in an ethically grounded and pedagogically meaningful way. This requires a transition from restrictive frameworks toward models that embed transparency, responsibility, and critical engagement into the structure of learning activities. However, despite the urgency of this issue, higher education lacks coherent pedagogical models that systematically combine ethical AI use, academic integrity, and assessment transformation.

Thus, the problem addressed in this study is the absence of theoretically grounded and practically applicable pedagogical models that would ensure ethical

integration of artificial intelligence while preserving the integrity and educational value of learning processes.

Analysis of the recent researches and publications. Contemporary research on artificial intelligence in higher education demonstrates an increasing recognition of its transformative impact on teaching, learning, and assessment processes; however, the existing body of literature remains conceptually fragmented and lacks integrative pedagogical frameworks capable of addressing ethical, cognitive, and evaluative dimensions simultaneously.

A substantial strand of research is devoted to the technological and systemic implications of AI integration in education. In particular, F. Ouyang et al. provide a comprehensive systematic review of empirical studies on artificial intelligence in higher education, demonstrating that AI technologies significantly enhance adaptive learning, intelligent tutoring, and personalised educational pathways [13]. However, their findings also reveal that most implementations remain technologically driven, with insufficient attention to pedagogical structuring. Similarly, L. H. Vásquez Cortez et al. develop the concept of "Higher Education 5.0", in which artificial intelligence is conceptualised as a driver of pedagogical innovation, inclusivity, and learner-centred environments, emphasising its role in creating equitable and flexible educational systems [6]. At the same time, the authors highlight the necessity of aligning technological advancement with ethical and pedagogical principles, thus implicitly pointing to the absence of coherent instructional models.

This position is further supported by earlier systemic analyses, which underline the lack of educator-centred frameworks and the dominance of technology-oriented approaches in AI research [13].

Another important research direction concerns the problem of academic integrity in AI-mediated learning environments. D. R. E. Cotton et al. critically analyse the phenomenon of "AI-assisted cheating", demonstrating that generative AI tools enable students to produce high-quality academic texts without engaging in authentic cognitive processes, thereby undermining traditional integrity frameworks [8]. In a similar vein, E. Benke argues that academic integrity must be reconsidered in the context of artificial intelligence, as conventional definitions based on authorship and originality become increasingly ambiguous [9]. Ukrainian scholars also make a significant contribution to this discourse. In particular, N. V. Bahmat emphasises the need to shift from punitive models of academic integrity toward educational strategies that develop responsible AI use as part of digital competence [1]. I. M. Semivolos further substantiates this argument by demonstrating the limited effectiveness of detection-based tools and advocating for process-oriented assessment as a means of preserving academic integrity in AI-enhanced environments [5]. These studies collectively indicate a

paradigmatic shift from control-based to pedagogically grounded approaches to academic integrity.

Closely related to this is the emerging discourse on ethical AI use and transparency in education. C. K. Y. Chan and W. Hu, based on empirical research into students' perceptions, show that learners actively engage with generative AI tools, recognising both their benefits (efficiency, support) and risks (over-reliance, reduced critical thinking, epistemic dependency) [11]. A. Tlili et al. extend this analysis by identifying systemic risks associated with AI use, including bias, hallucination, and lack of explainability, which complicate its application in academic contexts [12]. In response to these challenges, D. A. Kozlov introduces the concept of AI transparency, arguing that the disclosure of AI-assisted content should become a standard practice in academic work [3]. Complementing this perspective, R. Alsharefeen et al. develop and validate an "AI Academic Integrity Scale", providing a psychometric tool for measuring ethical AI use in higher education [7]. Despite these advances, the literature still treats ethical considerations and pedagogical design as separate domains, which limits their practical implementation in educational settings.

A further cluster of studies addresses the transformation of assessment practices under conditions of AI integration. A. Ateeq et al. argue for a shift toward holistic assessment models that prioritise students' competencies, critical thinking, and authentic engagement over traditional written outputs [10]. M. Bearman et al. support this position by emphasising the importance of evaluating the learning process rather than the final product, particularly in contexts where AI tools can generate high-quality outputs independently of student input [14]. Similarly, D. R. E. Cotton et al. highlight the need for redesigning assessment tasks to emphasise creativity, problem-solving, and higher-order thinking [8]. Ukrainian research complements these findings, as I. M. Semivolos underscores the necessity of process-oriented evaluation as a key mechanism for ensuring academic integrity [5]. These studies collectively demonstrate that assessment transformation is a central component of effective AI integration in education.

In parallel, several researchers attempt to conceptualise pedagogical models for AI integration. O. V. Merzlykin proposes pedagogical design frameworks based on the adaptation of instructional models (such as ADDIE), introducing the concept of ethical scaffolding as structured support for responsible AI use within learning environments [4]. G. M. Alieksieieva develops adaptive models of AI integration tailored to crisis conditions, particularly in the context of wartime education, where flexibility, resilience, and hybrid learning formats become essential [2]. These contributions are further reinforced by N. V. Bahmat, who emphasises the importance of embedding ethical principles into pedagogical

practice rather than treating them as external regulations [1]. However, despite these valuable insights, existing models remain context-dependent and lack a unified theoretical foundation that would integrate ethical AI use, academic integrity, and assessment design into a coherent pedagogical system.

Overall, the analysis of recent research indicates that, although substantial progress has been made in understanding the implications of artificial intelligence in higher education, the field remains fragmented. Technological innovation, academic integrity, ethical considerations, and assessment transformation are predominantly studied in isolation, without sufficient integration into a comprehensive pedagogical framework. This fragmentation significantly limits the development of effective educational strategies and highlights the urgent need for theoretically grounded and practically applicable pedagogical models that address these interrelated dimensions in a systematic and holistic manner.

The purpose of the research. The purpose of this research is to develop and theoretically substantiate pedagogical models for the ethical integration of artificial intelligence in higher education, ensuring academic integrity and enhancing the effectiveness of learning processes under conditions of AI-mediated knowledge production.

The study aims not only to conceptualise the role of artificial intelligence within contemporary educational environments, but also to identify pedagogical conditions under which its use contributes to the development of students' cognitive autonomy rather than its substitution. Particular attention is given to the transformation of assessment practices and to the alignment of ethical principles with i

Results and Discussion. The transformation of higher education under conditions of artificial intelligence integration necessitates a reconsideration of fundamental pedagogical principles, particularly those related to knowledge construction, learner autonomy, and assessment validity. The analysis of recent research indicates that the key challenge lies not in the presence of AI technologies themselves, but in the absence of pedagogically grounded frameworks capable of regulating their meaningful and ethical use within educational environments, as also highlighted in contemporary studies on AI-driven educational transformation [6], [13].

A critical contradiction emerges between the increasing use of artificial intelligence as a cognitive support tool and the need to preserve students' independent intellectual engagement. While AI systems facilitate access to information and accelerate problem-solving processes, they simultaneously risk reducing learners' active participation in knowledge construction. This creates a tension between efficiency and authenticity in learning, which cannot be resolved through control-based mechanisms alone. As noted by D. R. E. Cotton et al. and

E. Benke, generative AI fundamentally challenges traditional assumptions about authorship and independent academic work [8], [9].

Another contradiction concerns the misalignment between traditional assessment models and AI-enhanced learning practices. Product-oriented assessment, particularly in written formats, becomes unreliable in contexts where AI tools can generate academically acceptable outputs. As a result, the focus of evaluation must shift from the final product to the learning process itself, including students' reasoning, decision-making, and reflective activity. This shift toward process-oriented and holistic assessment is substantiated in recent research [10], [14].

In response to these challenges, it becomes necessary to develop pedagogical models that integrate artificial intelligence into the learning process in a structured, ethically grounded, and pedagogically meaningful manner. Such models must not only regulate the use of AI, but also redefine the roles of the student, the teacher, and the technology within the educational system.

From this perspective, the findings of the present study indicate that the ethical integration of artificial intelligence into higher education cannot be reduced either to technical regulation or to formal restrictions on student behaviour. The central pedagogical problem lies in the fact that artificial intelligence has altered the structure of academic activity itself. In traditional educational settings, the student's learning outcome was interpreted primarily through the final product of intellectual work. In AI-enhanced environments, however, this logic becomes unstable, since the final product can no longer serve as a reliable indicator of the learner's independent cognitive effort. Consequently, academic integrity must be reconsidered not as a narrow issue of misconduct detection, but as a broader problem of pedagogical design and organisation of meaningful learning activity.

Within this conceptual framework, three interconnected pedagogical models have been developed, each reflecting a distinct level of AI integration and corresponding mechanisms for ensuring academic integrity.

The first model, defined as **AI-assisted learning with controlled transparency**, is grounded in the assumption that artificial intelligence may legitimately function as a supportive cognitive tool, provided that its use remains visible, accountable, and clearly subordinate to students' own intellectual activity. Unlike approaches that either prohibit AI use or allow it without pedagogical regulation, this model introduces a balanced framework in which artificial intelligence is integrated into learning as an auxiliary instrument that enhances, but does not replace, human cognition.

Within this model, AI is primarily employed at the initial and intermediate stages of learning activity. It may be used to generate preliminary ideas, outline

potential approaches to a problem, clarify complex theoretical concepts, or organise information into coherent structures. For example, in academic writing tasks, students may use AI systems to produce a preliminary outline of an essay, identify key arguments, or rephrase complex academic texts for better comprehension. In analytical disciplines, AI can support the comparison of theoretical perspectives or provide alternative formulations of a research problem. However, the final interpretation, selection of arguments, and synthesis of ideas must remain the result of the student's independent intellectual effort.

The pedagogical significance of this model lies in its transition from a prohibition-based logic toward the principle of responsible and transparent AI use. Traditional institutional responses to technological disruption often rely on restrictive policies aimed at preventing misuse. However, such approaches tend to be ineffective in contemporary educational contexts, where AI tools are widely accessible and difficult to monitor. Instead of attempting to eliminate AI from learning processes, the model of controlled transparency redefines its role by embedding it within an ethically regulated pedagogical framework.

As argued by Dmytro Anatoliiovych Kozlov, transparency in AI-assisted academic work should be understood as a fundamental ethical requirement rather than an optional or situational practice [3]. According to his position, the disclosure of AI use not only ensures compliance with academic integrity standards, but also contributes to the development of students' ethical awareness and responsibility in digital environments. In a similar vein, Abdellatif Tlili, along with his co-authors, emphasises that the use of artificial intelligence in education is associated with significant epistemic and technological risks, including algorithmic bias, hallucinated content, and the uncritical acceptance of generated outputs [12]. These risks, in their view, necessitate explicit pedagogical mediation, whereby students are guided in evaluating the reliability, relevance, and limitations of AI-generated information.

The introduction of controlled transparency transforms AI use into an explicit object of pedagogical reflection. Students are no longer passive users of technological tools; instead, they are required to justify their interaction with artificial intelligence, critically assess its outputs, and clearly delineate the boundaries between machine-generated assistance and their own intellectual contribution.

For instance, students may be asked to include a reflective commentary alongside their assignments, explaining how AI was used, which elements were retained or modified, and how their final conclusions differ from the initial AI-generated suggestions. In more advanced cases, they may be required to compare multiple AI-generated responses and evaluate their relative strengths and limitations.

In this way, academic integrity is ensured not through external control mechanisms, such as plagiarism detection systems, but through the didactic principle of **traceability of cognitive activity**. The focus shifts from verifying the originality of the final product to understanding the process through which it has been created. This approach enables educators to assess not only what students have produced, but how they have engaged with knowledge, how they have exercised judgement, and how they have navigated the interaction between human reasoning and artificial intelligence.

This perspective aligns with the broader shift from punitive to educative models of academic integrity identified in contemporary pedagogical research. In particular, Nataliia Vasylivna Bahmat emphasises the importance of developing students' ethical competence and responsible digital behaviour as integral components of higher education, rather than relying solely on sanctions and control mechanisms [1]. Similarly, Ihor Mykhailovych Semivolos highlights the limitations of detection-based approaches and argues for the need to redesign assessment practices in ways that make learning processes transparent and cognitively meaningful [5]. Both scholars underline that academic integrity in the digital age must be cultivated through educational design, not enforced exclusively through regulation.

Thus, the model of AI-assisted learning with controlled transparency provides a pedagogically grounded response to the challenges posed by artificial intelligence. It recognises the inevitability of AI integration in higher education while ensuring that such integration remains ethically guided, cognitively meaningful, and aligned with the fundamental objectives of learning. By transforming AI use from a hidden or uncontrolled practice into a structured and reflective component of educational activity, this model establishes the foundation for responsible innovation and sustainable development of academic integrity in contemporary higher education.

The second model conceptualises artificial intelligence as a cognitive partner in knowledge co-construction. In contrast to the previous model, where AI performs primarily a supportive and auxiliary function, this approach positions artificial intelligence as an active element within dialogic learning processes. It is not merely used to assist students in completing tasks, but becomes embedded in the intellectual interaction through which knowledge is developed, questioned, and refined.

Within this model, AI contributes to hypothesis generation, argument development, and the exploration of alternative perspectives. For instance, in analytical writing tasks, students may use AI systems to generate multiple interpretations of a problem, compare conflicting viewpoints, or simulate counterarguments that challenge their initial assumptions. In seminar-based

learning, AI can function as a tool for extending discussion beyond the classroom by modelling alternative explanatory frameworks or proposing additional lines of inquiry. Similarly, in research-oriented assignments, students may employ AI to identify possible conceptual connections, structure arguments, or test the coherence of their reasoning before arriving at their own conclusions.

Such practices reflect contemporary constructivist and socio-cognitive theories of learning, according to which knowledge is not passively received but actively constructed through interaction with diverse informational and intellectual sources. In this context, artificial intelligence becomes one of these sources—distinct from traditional texts or human interlocutors, yet increasingly influential in shaping the learning environment. Empirical evidence indicates that students are already engaging with AI in this manner, using it as a tool for exploration, clarification, and iterative refinement of ideas, while simultaneously recognising risks such as over-reliance, superficial understanding, and reduced depth of analysis [11].

However, the pedagogical validity of this model depends on maintaining a clear boundary between co-construction and substitution. While artificial intelligence may facilitate the expansion and diversification of ideas, it cannot assume responsibility for interpretation, evaluation, or judgement. The student must remain the primary agent of meaning-making, capable of critically engaging with AI-generated outputs rather than passively accepting them. This distinction is particularly important in tasks requiring conceptual reasoning, where the value of learning lies not in the correctness of the final answer, but in the quality of the intellectual process that leads to it.

In this regard, academic integrity is ensured through the principle of cognitive accountability. This principle requires learners to demonstrate ownership of their reasoning by explicitly articulating how conclusions were reached, which AI-generated elements were accepted or rejected, and on what grounds these decisions were made. For example, students may be asked to compare their own argument with AI-generated alternatives, justify divergences, or critically evaluate the limitations of machine-produced explanations. Such tasks shift the focus from output reproduction to reflective engagement, thereby reinforcing higher-order thinking skills.

This approach corresponds to broader trends in contemporary pedagogy that emphasise metacognition, critical thinking, and reflective learning in AI-enhanced educational environments [10]. It also aligns with the increasing recognition that the role of higher education is not merely to transmit knowledge, but to develop the capacity for independent judgement in complex, information-rich contexts. By integrating artificial intelligence as a cognitive partner rather than a substitute for thinking, this model preserves the intellectual integrity of

learning while adapting it to the realities of technologically mediated knowledge production.

The third model, **AI-regulated process-oriented assessment**, addresses the most significant structural challenge of artificial intelligence integration, namely the declining validity of product-based evaluation in higher education. As demonstrated in recent studies, written outputs—such as essays, reports, or analytical summaries—can no longer be treated as reliable indicators of students' knowledge and skills in contexts where AI tools are widely accessible and capable of generating linguistically coherent and academically acceptable content [10], [14]. This undermines the evidentiary function of the final product and necessitates a fundamental reconceptualisation of assessment logic.

Within this model, assessment is reoriented from static outcomes toward dynamic learning processes. The central object of evaluation becomes not the completed text itself, but the trajectory through which it has been developed. This includes the formulation of the problem, the sequence of cognitive and procedural steps, the evolution of ideas, and the nature of the student's interaction with both human and technological resources. For example, instead of submitting a single final essay, students may be required to provide a structured portfolio that documents successive drafts, outlines, AI-assisted explorations, and reflective commentaries explaining how their understanding has developed over time.

Importantly, artificial intelligence is not excluded from the assessment process; rather, it is explicitly incorporated as a documented and critically examined component of learning activity. Students may be asked to demonstrate how AI tools were used at different stages—for instance, in generating initial ideas, testing arguments, or refining structure—and to evaluate the relevance, limitations, and accuracy of AI-generated outputs. In this way, the focus shifts from the absence of AI to the presence of **demonstrable intellectual engagement and control over the learning process**. Academic integrity is thus maintained through process transparency and traceability, rather than through attempts to verify the originality of the final product alone.

The pedagogical implications of this model are substantial. It encourages the redesign of assessment tasks toward multi-stage and cognitively rich formats that require sustained engagement. These may include iterative assignments, research logs, reflective journals, oral defences, and portfolio-based evaluation, in which students are expected to articulate not only what they have produced, but how and why particular decisions were made. For instance, a student might be required to compare an AI-generated argument with their own interpretation, identify discrepancies, and justify the modifications introduced. Such tasks foreground reasoning, judgement, and metacognitive awareness as ключові критерії оцінювання.

Moreover, this model contributes to the development of students' self-regulatory skills, as it requires them to monitor their own learning processes, evaluate the effectiveness of AI support, and take responsibility for the final outcome. From a didactic perspective, this aligns with contemporary approaches emphasising reflective learning, formative assessment, and continuous feedback. It also enhances the validity of assessment by ensuring that evaluation is based on observable evidence of intellectual activity rather than on potentially misleading textual outputs.

Taken together, the proposed models form a coherent pedagogical system rather than a set of isolated approaches. They operate at different, but interrelated, levels of educational practice: from regulating the conditions of AI use (controlled transparency), through transforming the nature of learning as a process of co-construction (cognitive partnership), to redesigning assessment as a process-oriented and evidence-based activity.

Their unifying principle lies in the integration of ethical considerations directly into pedagogical design, thereby ensuring that artificial intelligence functions as an instrument of intellectual development rather than as a substitute for it.

The broader contribution of these models lies in their shift from reactive regulation toward proactive pedagogical architecture. Instead of attempting to preserve traditional educational formats through increasingly strict control measures, they offer a conceptually grounded framework for redesigning learning environments in which artificial intelligence is integrated in a transparent, ethically informed, and pedagogically meaningful manner. This approach provides a sustainable basis for balancing technological innovation with academic integrity, while also supporting the development of higher-order cognitive skills and responsible academic behaviour in contemporary higher education.

Conclusions and perspectives. The conducted research confirms that the integration of artificial intelligence into higher education represents not merely a technological shift but a fundamental transformation of pedagogical principles, particularly those related to knowledge construction, academic integrity, and assessment validity. The findings demonstrate that traditional approaches based on control, restriction, and product-oriented evaluation are no longer sufficient in AI-mediated learning environments, where the boundaries between independent and technology-assisted academic work become increasingly blurred.

It has been established that the central challenge of contemporary higher education lies in the misalignment between rapidly evolving AI technologies and relatively static pedagogical frameworks. This misalignment results in a loss of assessment reliability, a weakening of students' cognitive engagement, and growing ambiguity in the interpretation of academic integrity. Consequently, the

problem of ethical AI integration must be addressed at the level of pedagogical design rather than through external regulatory mechanisms alone.

The study substantiates that effective integration of artificial intelligence requires a transition toward pedagogically grounded, design-oriented approaches that embed ethical principles directly into the structure of learning processes. In this context, academic integrity is reconceptualised as a dynamic component of educational activity, ensured through transparency, cognitive accountability, and process-oriented assessment rather than through detection and prohibition.

The proposed pedagogical models constitute the main scientific contribution of the study. Their novelty lies in the integration of three ключових dimensions—ethical AI use, learning design, and assessment transformation—within a unified conceptual framework. The model of AI-assisted learning with controlled transparency establishes the foundational conditions for responsible and visible use of AI tools. The model of AI as a cognitive partner redefines learning as a process of co-construction that requires active intellectual engagement and critical reflection. The model of AI-regulated process-oriented assessment ensures the validity of evaluation by shifting the focus from the final product to the learning trajectory.

Taken together, these models provide a holistic pedagogical approach that allows higher education institutions to balance technological innovation with the preservation of academic values.

Their practical significance lies in their applicability across different disciplines and educational contexts, as well as in their potential to inform curriculum design, teaching strategies, and institutional policies related to artificial intelligence.

At the same time, the study has certain limitations. The proposed models are theoretically substantiated and partially validated through expert evaluation; however, their full effectiveness requires empirical verification in real educational settings.

In particular, further research is needed to assess how different student groups interact with AI under various pedagogical conditions and how these interactions influence learning outcomes, motivation, and academic behaviour.

Prospects for further research include the development of empirical studies aimed at testing the proposed models in diverse higher education contexts, the creation of methodological guidelines for their implementation, and the design of assessment tools capable of capturing process-oriented learning in AI-enhanced environments. In addition, future investigations may focus on the role of teachers' digital and ethical competencies in mediating AI integration, as well as on the institutional and policy frameworks necessary to support sustainable and responsible use of artificial intelligence in education.

References

1. Bahmat, N.V. (2024). Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: etychni vyklyky ta pedahohichni modeli akademichnoi dobrochesnosti [Artificial intelligence in higher education: Ethical challenges and pedagogical models of academic integrity]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 4, 8–22 [in Ukrainian].
2. Alieksieieva, H.M. (2025). Pedahohichni modeli intehratsii shtuchnoho intelektu v umovakh voiennoho chasu [Pedagogical models of artificial intelligence integration in wartime conditions]. *Naukovyi visnyk Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Scientific Bulletin of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 15–28 [in Ukrainian].
3. Kozlov, D.A. (2024). Etychni aspekty vykorystannia heneratyvnoho shtuchnoho intelektu u naukovii roboti studentiv [Ethical aspects of using generative artificial intelligence in students' research work]. *International Scientific Journal of Elementary and Secondary Education*, 2, 67–82.
4. Merzlykin, O.V. (2025). Modeli pedahohichnoho dyzainu dlia etychnoi intehratsii shtuchnoho intelektu u vyshchu osvitu [Pedagogical design models for ethical integration of artificial intelligence in higher education]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriia: Pedahohika – Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Pedagogy*, 1, 34–49 [in Ukrainian].
5. Semivolos, I.M. (2024). Akademichna dobrochesnist v eru heneratyvnoho shtuchnoho intelektu: vyklyky ta rishennia [Academic integrity in the era of generative artificial intelligence: challenges and solutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: realities and prospects*, 102, 112–125.
6. Vásquez Cortez, L.H., et al. (2026). Artificial intelligence in higher education 5.0: Ethical implications, pedagogical innovation and personalized learning. *Data and Metadata*, 5, Article 100045. https://doi.org/10.1016/j.dama.2026.100045
7. Alsharefeen, R., et al. (2025). Measuring ethical AI use in higher education: Reliability and validity of the AI academic integrity scale. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(6), 1234–1249. https://doi.org/10.47828/IJIRSS
8. Cotton, D.R.E., et al. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 549–560. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2198351
9. Benke, E. (2024). Academic integrity in the time of artificial intelligence. *International Journal of Student Engagement in Education*, 4(2), 45–62. https://doi.org/10.1002/ise3.123
10. Ateeq, A., et al. (2024). Artificial intelligence in education: Implications for academic integrity and the shift toward holistic assessment. *Frontiers in Education*, 9, 1470979. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470979
11. Chan, C.K.Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8
12. Tlili, A., et al. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10, 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-0
13. Ouyang, F., et al. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(4), 7899–7924. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10725-9

14. Bearman, M., et al. (2023). Learning to work with intelligent machines: Is there a role for contract cheating detection software in student assignments? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(6), 771–784. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2146134

Література

1. Бахмат Н. В. Штучний інтелект у вищій освіті: етичні виклики та педагогічні моделі академічної доброчесності // Педагогічні науки. 2024. № 4. С. 8–22.

2. Алєксєєва Г. М. Педагогічні моделі інтеграції штучного інтелекту в умовах воєнного часу // Науковий вісник Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. 2025. № 1. С. 15–28.

3. Козлов Д. А. Етичні аспекти використання генеративного штучного інтелекту у науковій роботі студентів // International Scientific Journal of Elementary and Secondary Education. 2024. № 2. С. 67–82.

4. Мерзлікін О. В. Моделі педагогічного дизайну для етичної інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Педагогіка. 2025. № 1. С. 34–49.

5. Семиволос І. М. Академічна доброчесність в еру генеративного штучного інтелекту: виклики та рішення // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2024. № 102. С. 112–125.

6. Vásquez Cortez L. H. et al. Artificial intelligence in higher education 5.0: Ethical implications, pedagogical innovation and personalized learning // Data and Metadata. 2026. Vol. 5. Article 100045.

7. Alsharefeen R. et al. Measuring ethical AI use in higher education: Reliability and validity of the AI academic integrity scale // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2025. Vol. 9. No. 6. P. 1234–1249.

8. Cotton D. R. E. et al. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 2023. Vol. 60. No. 4. P. 549–560.

9. Benke E. Academic integrity in the time of artificial intelligence // International Journal of Student Engagement in Education. 2024. Vol. 4. No. 2. P. 45–62.

10. Ateeq A. et al. Artificial intelligence in education: Implications for academic integrity and the shift toward holistic assessment // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1470979.

11. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Article 43.

12. Tlili A. et al. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Article 15.

13. Ouyang F. et al. Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020 // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. No. 4. P. 7899–7924.

14. Bearman M. et al. Learning to work with intelligent machines: Is there a role for contract cheating detection software in student assignments? // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2023. Vol. 48. No. 6. P. 771–784.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

UDC 37.014.5:37.014.54:37.091.3:37.091.212

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1678-1688

Zhou Hao postgraduate student, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0009-0007-4970-3216

KEY BARRIERS AND SUCCESSFUL EXCEPTIONS IN ADDRESSING LEARNING LOSS THROUGH THE NORMATIVE RECOMMENDATIONS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND THEIR IMPLEMENTATION PRACTICES

Abstract. The article analyzes international normative recommendations for addressing learning loss and identifies the main barriers that hinder their effective implementation across different education systems. The focus is placed on documents issued by international organizations in which learning loss is interpreted not as a narrow task of compensating for missed curriculum content, but as a broader policy of restoring educational equity, access, and quality. The purpose of the article is to identify the main barriers that complicate the implementation of international organizations' recommendations on learning loss and to determine the conditions under which such recommendations can be adapted and implemented effectively. The methodological framework combines qualitative document analysis, a comparative approach, analytical generalization of implementation practices, and the comparison of normative provisions with contemporary scholarly publications and cases of educational recovery. The study shows that international organizations have developed a relatively coherent framework of action that includes returning children to education, diagnosing learning gaps, focusing on foundational skills, supporting teachers, providing targeted assistance to vulnerable groups, and strengthening cross-sectoral coordination. At the same time, the findings demonstrate that such normative coherence does not in itself guarantee practical impact. The most persistent barriers include weak institutional capacity, insufficient targeting of policies, digital inequality, fragmented interventions, and the limited integration of support programs into everyday educational practice. The article also shows that relatively successful exceptions share several common features, including clarity of purpose, early diagnosis, a focus on foundational skills, organizational feasibility, and support for teachers in their daily work. It is argued that addressing learning loss should be understood not as a short-term effort to compensate for missed learning, but as a long-term process of restoring educational equity and strengthening the resilience of education systems.

Keywords: learning loss; educational inequality; learning recovery; international organizations; normative recommendations; education policy implementation; targeted support; educational recovery.

Чжоу Хао аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0009-0007-4970-3216

КЛЮЧОВІ БАР'ЄРИ ТА УСПІШНІ ВИНЯТКИ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНІХ ВТРАТ КРІЗЬ НОРМАТИВНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ І ПРАКТИКИ ЇХ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

Анотація. У статті проаналізовано міжнародні нормативні рекомендації щодо подолання освітніх втрат і з'ясовано основні бар'єри, які ускладнюють їх результативну імплементацію в різних освітніх системах. Увагу зосереджено на документах міжнародних організацій, де подолання освітніх втрат подано не як вузьке завдання компенсації пропущеного навчального матеріалу, а як ширшу політику відновлення освітньої справедливості, доступності та якості освіти. Метою статті є виявлення основних бар'єрів, що ускладнюють імплементацію рекомендацій міжнародних організацій щодо подолання освітніх втрат, а також визначення умов, за яких такі рекомендації можуть бути адаптовані й реалізовані результативно. Методологічну основу дослідження становлять якісний аналіз документів, порівняльний підхід, аналітичне узагальнення практик імплементації та зіставлення нормативних положень із сучасними науковими публікаціями й кейсами освітнього відновлення. У результаті встановлено, що міжнародні організації виробили достатньо узгоджену рамку дій, яка охоплює повернення дітей до освіти, діагностику навчальних прогалин, концентрацію на базових уміннях, підтримку педагогів, адресну допомогу вразливим групам і міжсекторальну координацію. Водночас з'ясовано, що наявність такої нормативної узгодженості не гарантує практичного ефекту. Найбільш стійкими бар'єрами виявлено слабку інституційну спроможність, недостатню адресність політик, цифрову нерівність, фрагментарність інтервенцій і недостатню вбудованість програм підтримки в повсякденну освітню практику. Показано, що відносно успішні винятки мають спільні ознаки: чіткість мети, ранню діагностику, фокус на базових уміннях, організаційну реалістичність і підтримку педагогів у щоденній роботі. Обґрунтовано, що подолання освітніх втрат доцільно трактувати не як короткострокову компенсацію навчальних прогалин, а як тривалий процес відновлення освітньої справедливості та стійкості освітньої системи.

Ключові слова: освітні втрати; освітня нерівність; learning recovery; міжнародні організації; нормативні рекомендації; імплементація освітньої політики; адресна підтримка; освітнє відновлення.

Problem Statement. In recent years, learning loss has moved beyond a set of isolated pedagogical difficulties and become a global political and social challenge. It is no longer understood merely as a temporary decline in learning outcomes after crisis-related interruptions. In international normative documents, learning loss is framed as a consequence of deeper systemic ruptures involving unequal access to quality education, unequal starting opportunities, weak institutional capacity, and uneven access to support resources. In this sense, learning loss affects not only academic achievement but also educational trajectories, future learning opportunities, social mobility, and full participation in society [2; 12; 13; 16].

This issue became especially acute after recent large-scale crises, above all the COVID-19 pandemic, which exposed structural inequality across countries, regions, and groups of learners. International documents describe the pandemic as an unprecedented disruption that increased the share of children with low foundational skills and deepened existing social and territorial disparities. At the same time, these documents do not stop at diagnosing the crisis. They propose clear directions for response, including returning learners to education, restoring foundational competencies, targeting vulnerable groups, investing in digital infrastructure, strengthening monitoring, and improving cross-sector coordination [10; 12; 13; 16].

The central contradiction, however, emerges in the transition from normative formulation to practical implementation. Despite the existence of relatively well-developed international recommendations, many countries, especially those with limited resources, have not achieved systematic progress in addressing learning loss. Many measures remain partial, short-term, or largely formal. Recent analytical and scholarly works describe this gap through recurring barriers such as financial constraints, weak institutional capacity, digital inequality, insufficient teacher support, fragmented interventions, and the low political priority of the issue [8; 10; 14; 18].

At the same time, there are examples of relatively successful implementation. Accelerated learning programs, curriculum simplification after crises, targeted attention to foundational skills, and the combination of academic support with organizational adaptation suggest that the effectiveness of international recommendations depends less on their universality than on the ability of education systems to translate general principles into feasible solutions [8; 13; 17; 18]. Therefore, examining only the declarative level of normative

documents is insufficient. What is needed is an analysis of why some recommendations remain political rhetoric while others become the basis for practices with measurable effects.

The relevance of such a study is reinforced by the fact that learning loss should now be seen not as a completed consequence of the pandemic or another isolated crisis, but as a long-term challenge for education systems operating under economic instability, displacement, digital inequality, war-related risks, and increasing social vulnerability. Under these conditions, international normative documents remain important policy reference points, but they do not guarantee results on their own. Scholarly attention should therefore focus on the gap between the normative model of overcoming learning loss and its actual implementation, since it is precisely in this gap that both structural constraints and the mechanisms of successful adaptation become visible [2; 9; 13; 16].

Analysis of Recent Research. In recent years, learning loss has become a major interdisciplinary topic at the intersection of comparative education, economics of education, education policy, and social inequality studies. Much of the literature examines both the scale of losses following prolonged interruptions and their unequal distribution across learner groups. A widely cited meta-analysis by Betthäuser, Bach-Mortensen, and Engzell showed that pandemic-related learning slowdown was statistically significant, varied by family socio-economic status, country development level, and school closure length, and was usually stronger in mathematics than in reading, while inequality between learner groups tended to increase [3].

A similar line is developed by Alejo and colleagues, who argue that returning to in-person education does not by itself eliminate accumulated learning gaps. Their work emphasizes that the problem extends beyond lost instructional time and includes weakened motivation, disparities in home support, and unequal access to digital resources, with the greatest losses concentrated among already disadvantaged groups [1]. Comparable conclusions are found in World Bank analyses, where learning loss is treated as part of a broader learning crisis linked to rising learning poverty, and where the main challenge is identified as the gap between policy adoption and consistent implementation [16; 15].

Alongside studies measuring losses, another body of research focuses on recovery strategies. UNESCO stresses the need to combine diagnosis of learning gaps, curriculum adaptation, teacher support, and targeted assistance for vulnerable learners, while the joint report From Learning Recovery to Education Transformation shows that many countries introduced recovery measures, yet the quality of implementation remained highly uneven and often diverged from evidence-based practice [10; 12]. This has shifted scholarly attention from the

question of what losses occurred to the question of why recovery policies produce unequal outcomes. In this regard, Volante and colleagues demonstrate that, even in developed systems, recovery policies may remain shallow due to tensions between declared goals, funding arrangements, school capacities, and broader issues such as well-being, attendance, and staff stability [14]. Minea-Pic similarly argues that effective recovery requires a combination of measures, including teaching adjusted to actual learner levels, additional or reorganized learning time, individualized support, and targeted work with risk groups, all of which depend on institutional capacity and diagnostic quality [8].

A separate strand of research examines interventions that show relatively strong results. These include intensive tutoring, adaptive learning, and teaching aligned with learners' actual level of preparation. Cortes and co-authors show that scalable high-impact tutoring can improve early reading outcomes, but only under conditions of careful design, stable implementation, and quality control [5]. More broadly, interest has grown in what may be called successful exceptions: cases where education systems or programs achieved visible effects despite limited resources. In this respect, both the World Bank and UNICEF highlight the importance of early diagnosis, a focus on foundational skills, simplified or prioritized content, teacher support, and the integration of academic recovery with broader social protection and re-engagement mechanisms [13; 18].

At the same time, a critical line of research warns against reducing learning loss to declining test scores alone. Scholars note that such a narrow view obscures losses in motivation, belonging, emotional stability, regular participation, and long-term educational expectations. Asadullah and colleagues, for example, argue that the post-COVID period generated not only academic gaps but also a new wave of educational inequality, linked to increased dropout risk, child labor, and weakened school-family ties [2]. Overall, the literature suggests three stable conclusions: learning loss is global but socially uneven; international organizations have already proposed a broad framework for recovery; and the least developed dimension remains the transition from normative recommendations to effective practice. This is precisely where further research is needed [8; 10; 15].

Purpose and Research Methods. The article aims to identify the main barriers to implementing international organizations' recommendations for addressing learning loss and to determine the conditions under which these recommendations can be effectively adapted, based on UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD documents, and by comparing them with regional cases of successful practice.

Methodologically, the study combines qualitative document analysis, a comparative approach, and analytical generalization of implementation

practices. It focuses not on individual learner outcomes, but on normative understandings of learning loss in international documents and on the mechanisms through which these understandings are translated into education policy. In this sense, documents are treated not only as sources of information but also as carriers of institutional priorities and models of action [4].

The empirical basis includes international normative and analytical documents published after the onset of the COVID-19 education crisis, as well as materials summarizing learning recovery practices. The corpus includes documents from UNESCO, UNICEF, the World Bank, and the OECD. These sources were selected because they shape a major international framework for learning recovery and provide evidence on policy responses and conditions of effectiveness [10; 12; 13; 16; 18].

The analysis proceeded in three stages: identification of key themes in the documents, grouping them into broader categories, and comparing these categories with scholarly literature and case descriptions. This made it possible to identify recurring policy logics, typical implementation barriers, and shared features of relatively successful practices, including a clear focus, attention to foundational skills, early diagnosis, organizational feasibility, and teacher support [3; 8; 14; 17; 18].

To strengthen analytical reliability, the study used source triangulation by comparing international documents, inter-institutional reports, and scholarly publications. At the same time, the study does not aim to provide a quantitative evaluation of interventions across countries. Instead, it offers a general analytical picture of international approaches and their implementation constraints, enabling examination of why some recommendations remain declaratory while others become effective practices [4; 10; 16].

Results and Discussion. The analysis of international normative documents and recent research shows that UNESCO, UNICEF, the World Bank, OECD, and partner reports frame learning loss not as a narrow problem of compensating missed content, but as a broader policy of restoring equity, access, and effectiveness in education. Within this framework, learning loss is linked to three interconnected factors: interruption of direct instruction, unequal access to remote learning, and the accumulation of structural disparities across learner groups. Joint international reports further stress that the crisis did not create these problems from scratch, but sharply intensified pre-existing weaknesses of education systems. Recovery is therefore presented not as a return to the former state, but as a need to rethink the quality of education policy itself [10; 13; 16].

A first major result is the high level of consistency in international recommendations. Across documents, the same core priorities recur: returning learners to education, diagnosing actual learning levels, focusing on

foundational skills, using learning time more effectively, and supporting psychosocial wellbeing. Frameworks such as RAPID reflect this logic and emphasize that success depends not on a formal list of measures, but on their implementation as a coherent system rather than as disconnected actions [10; 12; 13; 17; 18].

A second result concerns barriers to implementation. The most persistent obstacles are not isolated technical difficulties, but systemic constraints, especially weak managerial and organizational capacity. Many systems adopt recovery policies without mechanisms to identify learners most in need, ensure stable staffing, or integrate support into everyday school practice. OECD reviews and comparative studies show that even evidence-based measures require strong diagnosis, careful organization, and school-level capacity to produce sustainable effects [8; 10; 14].

A third result is that these barriers are strongly social in nature. Learning loss is distributed unevenly and accumulates most among socially vulnerable learners, rural and peripheral populations, displaced children, children with disabilities, and those with limited digital access. As a consequence, universal programs often reproduce rather than reduce pre-existing inequality. Both international reports and meta-analytic evidence indicate that effective recovery policy must therefore be explicitly targeted [3; 10].

A fourth result concerns the digital dimension. International documents recognize digital infrastructure as necessary in times of crisis, but they do not treat it as a self-sufficient solution. Unequal access to devices, connectivity, electricity, digital literacy, and home support limits the compensatory potential of remote learning. Without pedagogical and social targeting, digitalization may reinforce rather than reduce educational inequality [7; 13].

A fifth result is that relatively successful exceptions share common features. They are usually not the largest or most complex programs, but rather those that combine a clear purpose, early diagnosis, organizational feasibility, and a focus on foundational skills. The World Bank and OECD emphasize that additional learning time, small groups, tutoring, and accelerated programs are effective primarily when aligned with real learning gaps rather than formal curriculum expectations [8; 18].

A sixth and related result is that the most convincing successful cases follow a common pedagogical logic: teaching should be adjusted to learners' actual level rather than to formal age or grade expectations. Flexible grouping, regular assessment, and instruction at the right level are presented as key conditions for restoring foundational skills in both crisis-affected and resource-constrained settings [6; 8; 18]. A seventh result concerns tutoring and intensive targeted support. Research shows that tutoring is most effective when it is

regular, structured, embedded in the school timetable, and directed at learners with the greatest difficulties [5].

Finally, the study shows that international frameworks increasingly recognize the multidimensional nature of learning loss. Earlier responses focused mainly on academic setbacks in reading and mathematics, whereas later documents connect recovery with participation, psychosocial well-being, attendance, and dropout risk. This means that effective recovery strategies must combine academic support with re-engagement, family support, and cross-sector coordination [2; 7; 10; 13].

Overall, the findings indicate that international organizations largely agree on the directions of learning recovery, yet this agreement does not solve the main problem: weak operationalization and uneven implementation capacity. The most persistent barriers are institutional weakness, insufficient targeting, digital inequality, fragmented interventions, and weak integration into everyday school practice. By contrast, successful exceptions share a focus on foundational skills, early diagnosis, realistic design, teacher support, and targeted work with those most affected. This gap between normative universality and practical local effectiveness is the central analytical result of the study [8; 10; 18].

Conclusions. The study shows that international organizations have already developed a relatively coherent normative framework for addressing learning loss. This framework combines learners' return to education, assessment of current learning levels, attention to foundational skills, teacher support, targeted assistance for vulnerable groups, and stronger cross-sector coordination. Thus, the main problem is no longer the absence of general directions, but the difficulty of translating this shared framework into practice in systems that differ greatly in institutional capacity, resources, and levels of social inequality.

The analysis demonstrates that the most persistent implementation barriers are systemic rather than technical. These include weak organizational capacity at management and school levels, insufficient targeting, limited ability to diagnose learning gaps early, fragmented interventions, digital inequality, and the weak integration of support programs into everyday educational practice. As a result, international recommendations often lose force not because they are conceptually flawed, but because they are poorly operationalized. Programs formally designed for all learners may even reproduce inequality if they fail to reach those most affected by learning loss.

The study also finds that relatively successful exceptions share common features. Their effectiveness is linked not to scale or declarative innovation, but to clear goals, concentration on foundational skills, early diagnosis, pedagogical simplicity, organizational feasibility, and sustained teacher support. The most

convincing recovery models are those that teach at learners' actual level, provide targeted help to those with the greatest gaps, and combine academic measures with broader re-engagement strategies. In this sense, a successful exception should be seen not as a positive case, but as evidence that universal recommendations become effective only when adapted to real local conditions.

Therefore, learning loss should be understood not as a short-term campaign to compensate for missed material but as a long-term process to restore educational equity, stable learning trajectories, and system capacity to address inequality. The practical value of these findings lies in treating international recommendations not as ready-made universal solutions, but as a source of principles requiring deep local adaptation. Further research should focus on national and regional cases in order to identify which mechanisms of organizational adaptation, targeting, and pedagogical support produce the most sustainable effects in overcoming learning loss.

Література:

1. Alejo A., Jenkins R., Reuge N., Yao H. Understanding and addressing the post-pandemic learning disparities. *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 102. Article 102853. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102853

2. Asadullah M. N., Bouhlila D. S., Chan S.-J., Draxler A., Ha W., Heyneman S. P., Luschei T. F., Semela T., Yemini M. A year of missed opportunity: Post-Covid learning loss – A renewed call to action. *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 99. Article 102770. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102770.

3. Betthäuser B. A., Bach-Mortensen A. M., Engzell P. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*. 2023. Vol. 7, no. 3. P. 375–385. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4.

4. Bowen G. A. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*. 2009. Vol. 9, no. 2. P. 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027.

5. Cortes K. E., Fricke H., Loeb S., Song D. S., York B. N. A scalable approach to high-impact tutoring for young readers. *International Journal of Educational Research*. 2025. Vol. 136. Article 102776. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102776.

6. Kaffenberger M. Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*. 2021. Vol. 81. Article 102326. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326.

7. Lennox J., Reuge N., Benavides F. UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*. 2021. Vol. 85. Article 102429. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102429.

8. Minea-Pic A. Catching up on lost learning opportunities: Research and policy evidence on key learning recovery strategies. Paris : OECD Publishing, 2023. (OECD Education Working Papers, No. 292). https://doi.org/10.1787/a69c5909-en.

9. Moscoviz L., Evans D. K. Learning loss and student dropouts during the COVID-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down. Washington : Center for Global Development, 2022. (CGD Working Paper 609). URL: https://www.cgdev.org/

publication/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years

10. OECD, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics, UNICEF, World Bank. From learning recovery to education transformation: Insights and reflections from the 4th survey of national education responses to COVID-19 school closures. Paris : OECD Publishing, 2022. https://doi.org/10.1787/a79f55ac-en.

11. OECD. Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. Paris : OECD Publishing, 2023. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en.

12. UNESCO. Learning recovery and addressing the learning crisis: 10 recomm endations for action from the Asia-Pacific Regional Education Minister's Conference. Paris : UNESCO, 2022. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382675

13. UNICEF. Education in a post-COVID world: Towards a RAPID transformation. New York : UNICEF, 2023. URL: https://www.unicef.org/reports/education-post-covid-world

14. Volante L., Klinger D. A., Lara C. Educational recovery in the aftermath of the pandemic: A critical analysis of recovery policies across Canada. *Canadian Journal of Education*. 2024. Vol. 47, no. 3. P. 673–710. https://doi.org/10.53967/cje-rce.6467.

15. World Bank Group. Confronting the learning crisis: Lessons from World Bank support for basic education, 2012–22. Washington : World Bank, 2024.

16. World Bank, UNESCO, UNICEF. The state of the global education crisis: A path to recovery. Washington: World Bank, 2021. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf

17. World Bank. Guide for learning recovery and acceleration: Using the RAPID framework to address COVID-19 learning losses and build forward better. Washington : World Bank, 2022. URL: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/Guide-for-Learning-Recovery-and-Acceleration-06-23.pdf

18. World Bank. Accelerating learning recovery: A guidance note for addressing learning losses during COVID-19 and beyond. Washington : World Bank, 2022. URL: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/fef386979aedccbfe3aa9c52312a90e2-0200022022/original/Recovery-updated-2-10-2022-2.pdf

***References**:*

1. Alejo, A., Jenkins, R., Reuge, N., & Yao, H. (2023). Understanding and addressing the post-pandemic learning disparities. *International Journal of Educational Development, 102*, 102853. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102853

2. Asadullah, M. N., Bouhlila, D. S., Chan, S.-J., Draxler, A., Ha, W., Heyneman, S. P., Luschei, T. F., Semela, T., & Yemini, M. (2023). A year of missed opportunity: Post-Covid learning loss - A renewed call to action. *International Journal of Educational Development, 99*, 102770. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102770

3. Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour, 7*(3), 375-385. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4

4. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

5. Cortes, K. E., Fricke, H., Loeb, S., Song, D. S., & York, B. N. (2025). A scalable approach to high-impact tutoring for young readers. *International Journal of Educational Research, 136*, 102776. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102776

6. Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development, 81*, 102326. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326

7. Lennox, J., Reuge, N., & Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development, 85*, 102429. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102429

8. Minea-Pic, A. (2023). *Catching up on lost learning opportunities: Research and policy evidence on key learning recovery strategies* (OECD Education Working Papers No. 292). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a69c5909-en

9. Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). *Learning loss and student dropouts during the COVID-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down* (CGD Working Paper 609). Center for Global Development. URL: https://www.cgdev.org/publication/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years

10. OECD, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics, UNICEF, & World Bank. (2022). *From learning recovery to education transformation: Insights and reflections from the 4th survey of national education responses to COVID-19 school closures*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a79f55ac-en

11. OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

12. UNESCO. (2022). *Learning recovery and addressing the learning crisis: 10 recommendations for action from the Asia-Pacific Regional Education Minister's Conference*. UNESCO. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382675

13. UNICEF. (2023). *Education in a post-COVID world: Towards a RAPID transformation*. UNICEF. URL: https://www.unicef.org/reports/education-post-covid-world

14. Volante, L., Klinger, D. A., & Lara, C. (2024). Educational recovery in the aftermath of the pandemic: A critical analysis of recovery policies across Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 47*(3), 673-710. https://doi.org/10.53967/cje-rce.6467

15. World Bank Group. (2024). *Confronting the learning crisis: Lessons from World Bank support for basic education, 2012–22*. Independent Evaluation Group, World Bank.

16. World Bank, UNESCO, & UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. World Bank. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf

17. World Bank. (2022a). *Guide for learning recovery and acceleration: Using the RAPID framework to address COVID-19 learning losses and build forward better*. URL: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/Guide-for-Learning-Recovery-and-Acceleration-06-23.pdf

18. World Bank. (2022b). *Accelerating learning recovery: A guidance note for addressing learning losses during COVID-19 and beyond*. URL: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/fef386979aedccbfe3aa9c52312a90e2-0200022022/original/Recovery-updated-2-10-2022-2.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 374

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1689-1706

Авдєєва Тетяна Василівна старший викладач кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7775-8512

Кушлик-Дивульська Ольга Іванівна кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4999-6641

Козак Валентина Іванівна, кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-6761-9954

Зрозуміло, що головною метою вивчення математики в школі
має бути спонукання учнів мислити
Джон Веслі Янг
(1879-1932)
американський математик

ПАРАМЕТРИ В МАТЕМАТИЦІ ТА ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ

Анотація. В статті показано важливість вивчення параметрів в шкільному курсі математики, негативні наслідки послаблення вивчення фундаментальних дисциплін, наявність значних втрат в формуванні нових знань, навичок, логічного мислення майбутнього спеціаліста. Класичні методи навчання математики, відсутність професійних педагогів та перехід на нові програми навчання не завжди задовольняють сучасні вимоги суспільства. Велике значення мають позашкільні заходи, які допомагають не тільки ліквідовувати прогалини у вивченні тем, а і розвивають логіку, креативне мислення, евристичні підходи до вирішення нетрадиційних завдань.

Проаналізовано алгоритми розв'язування графічним та аналітичним методом завдання для рівнянь з модулем та параметрами, наочно показано визначення області визначення для параметра, розбиття числової осі на відповідну кількість інтервалів за виглядом модульного рівняння. Для рівняння кола з відомим центром побудова його за різних значень радіуса привела до визначення потрібного параметра. Для квадратних рівнянь поставлені завдання розв'язувались аналітично. Для побудованих систем нерівностей на числовій осі зображено множини чисел, які відповідають поставленим умовам. Такі завдання будуть корисними для підготовки учнів до складання тесту НМТ, оскільки вони є базовими для лінійних рівнянь, рівнянь з модулями, квадратних та звідних до них рівнянь, що містять параметр.

Наведено цікаві задачі з параметрами, пов'язані з повсякденністю, задачі, в яких самостійно потрібно вводити один чи декілька параметрів: винагорода за роботу, вивіз будівельного сміття, оренда туристичного спорядження.

Розв'язування таких задач з параметрами розвиває абстрактне мислення, спонукає до пошукової діяльності, формує навички аналізу, також підкреслює важливість використання набутих математичних знань. Це невід'ємний атрибут для математичного якісного розвитку особистості, що застосовується під час розв'язування прикладних задач.

Ключові слова: параметр, рівняння з модулем, лінійні рівняння, квадратична функція, аналітичний метод, графічний метод, завдання, розв'язок, побутові задачі.

Avdieieva Tetiana Vasylivna senior Lecturer of Physical and Mathematical Sciences of Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7775-8512

Kushlyk-Dyvulska Olha Ivanivna candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4999-6641

Kozak Valentyna Ivanivna candidate of Physical and Mathematical Sciences, ***senior Lecturer*** of Physical and Mathematical Sciences of Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-6761-9954

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

PARAMETERS IN MATHEMATICS AND EVERYDAY LIFE

Abstract. The article demonstrates the importance of studying parameters in the school mathematics curriculum, as well as the negative consequences of weakening the study of fundamental disciplines, which leads to significant losses in the formation of new knowledge, skills, and logical thinking of future specialists. Classical methods of teaching mathematics, the lack of professional educators, and the transition to new educational programs do not always meet modern societal demands. Extracurricular activities play a significant role, as they not only help eliminate gaps in learning topics but also develop logic, creative thinking, and heuristic approaches to solving non-standard problems.

Algorithms for solving problems involving equations with absolute values and parameters using graphical and analytical methods are analyzed. The determination of the domain of a parameter is clearly demonstrated, along with the division of the number line into the required number of intervals based on the form of the absolute value equation. For the equation of a circle with a known center, constructing it for different radius values leads to determining the required parameter. Quadratic equations in the given tasks are solved analytically. For constructed systems of inequalities, sets of numbers satisfying the given conditions are illustrated on the number line. Such tasks are useful for preparing students for the NMT test, as they form the basis for linear equations, equations with absolute values, quadratic equations, and related equations containing parameters.

Interesting parameter-based problems connected to everyday life are presented, including tasks where one or more parameters must be introduced independently: payment for work, construction waste removal, and rental of tourist equipment. Solving such problems develops abstract thinking, encourages exploratory activity, forms analytical skills, and emphasizes the importance of applying acquired mathematical knowledge. This is an essential attribute of qualitative mathematical development of an individual, applied when solving practical problems.

Keywords: parameter, absolute value equation, linear equations, quadratic function, analytical method, graphical method, tasks, solution, everyday problems.

Постановка проблеми.

У сучасному світі при стрімкому науково-технічному прогресі, в час постійних інноваційних змін виникає потреба у формуванні в учнів не просто знань, а й основних компетентностей логічного, критичного та креативного мислення, вміння працювати в команді та розв’язувати

нестандартні задачі, що ставить перед кожною людиною життя. Протягом останніх 5 років вітчизняна система освіти перебуває у надскладних обставинах унаслідок спочатку пандемії COVID-19, а потім широкомасштабної військової агресії росії. Тому наразі є проблеми, які потребують невідкладного вирішення. Одна з головних – це подолання навчальних втрат, таких як знання, уміння, навички, також уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні конкретного учня [1].

Унеможливення повноцінного доступу до навчального контенту, також відсутність сприятливих умов, відповідного методичного матеріалу можуть спричинити негативний вплив на розвиток учня, студента, як особистості, а в загальному, і на добробут частини суспільства в майбутньому.

В роботі [2] показана важливість можливості формування поняття параметра у шкільному курсі математики, починаючи з основної школи. Автором переглянуто окремі модельні навчальні програми з алгебри для 7-9 класів Нової української школи (НУШ) та діючі навчальні програми з математики для старшої школи (вік 15-17 років). На жаль, в [3], [4], [5], [6] не знайдено згадок про параметри чи завдання з ними. Але для тих, хто хоче знати більше, в модельній навчальній програмі [6], завдання з параметрами віднесені до додаткових тем: «Розв'язування лінійних рівнянь з параметрами», «Розв'язування раціональних рівнянь з параметрами», «Задачі на дослідження властивостей квадратного тричлена з параметрами», «Графічні прийоми розв'язування задач з параметрами», «Дослідження і розв'язування систем рівнянь із параметрами». Фактом з тривожним дзвоником залишається відсутність вивчення параметрів для 10-11 класів загальноосвітніх шкіл (рівень стандарту) [7], хоч такого плану завдання зустрічаються в задачах НМТ. І як тоді дітям, які не мають можливості навчатись офлайн та і не завжди можуть працювати онлайн в сьогоднішніх умовах? Не всі ж діти можуть навчатись в старшій школі з поглибленим вивченням математики, де за [8] в програмі з математики (профільний рівень) для 10-11 класів загальноосвітніх шкіл приділено розв'язуванню задач з параметрам значне місце. Розглядаються задачі з параметрами за темами «Функції, многочлени, рівняння і нерівності», «Ірраціональні рівняння, нерівності з параметрами», «Тригонометричні рівняння і нерівності з параметрами», «Показникові та логарифмічні рівняння і нерівності та їх системи з параметрами».

Сучасна система освіти стикається із проблемою зниження інтересу учнів до вивчення фундаментальних наук через їх високу абстрактність та домінування традиційних, класичних методів викладання, зокрема, і при вивченні параметрів. Ігрові елементи навчання дозволяють монотонні,

рутинні методи зробити більш пізнавальними, захоплюючими та стимулюють до дії. Мала академія наук разом із викладачами фізико-математичного факультету Київського політехнічного інституту та науковцями з Інституту математики НАН України протягом навчального року організовують для учнів олімпіади різних рівнів, квести, конкурси, тренінги, які популяризують математику серед школярів. Як приклад, можна розглянути захід «Математичний калейдоскоп», який проводили викладачі та студенти КПІ ім. Ігоря Сікорського спільно з Інститутом математики НАН України та Малою академією наук в закладах середньої освіти. Під час математичного марафону, в залежності від віку та рівня підготовки учнів, були запропоновані різні форми діяльності, розглядались і задачі з параметрами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

В навчальному посібнику [9] запропоновано змістовно-методичну лінію задач з параметрами, яку виокремлено за темами, що входять в програму загальноосвітнього курсу математики і відповідають Державному стандарту освітньої галузі «Математика». Його побудовано за розділами: «Задачі з параметрами: основні поняття, їх систематизація та класифікація методів розв'язування», «Різні види рівнянь і нерівностей з параметрами та їх системи». Другий розділ охоплює як алгебраїчні рівняння та нерівності з параметрами, так і тригонометричні рівняння та нерівності з параметрами. Стосовно алгебраїчних рівнянь та нерівностей розглянуто цілі раціональні рівняння, нерівності та їх системи; дробово-раціональні рівняння, нерівності та їх системи; ірраціональні рівняння, нерівності та їх системи. Пропоновані задачі для самостійного розв'язування є спрощеним прототипом важливих науково-дослідницьких задач, які, можливо, потрібно буде розв'язувати у своїй професійній діяльності.

Розв'язування задач з параметрами потребує знань властивостей елементарних функцій (область визначення, множина значень, проміжки зростання і спадання функції), властивостей рівнянь (рівносильність та нерівносильність перетворень), вміння проводити дослідження, не випускаючи ніяких випадків [10]. Крім того, для застосування графічних методів потрібні вміння виконувати побудову графіків функції та проводити графічні дослідження, що відповідають різним значенням параметра.

Задачі з параметрами відіграють важливу роль у формуванні логічного мислення й математичної культури. Проте знаходження розв'язків та дослідження таких рівнянь викликає значні труднощі, що є не випадковим, а масовим явищем сьогодення, оскільки занадто багато пробілів у вивченні математики, які є наслідком об'єктивних та суб'єктивних факторів. Це також пов'язано з тим, що кожне рівняння з параметрами являє собою цілий

клас звичайних рівнянь, для кожного потрібно знайти розв'язок. Уміння розв'язувати задачі з параметрами вважається ознакою знання та розуміння математики.

Мета роботи – показати важливість вивчення параметрів в курсі шкільної математики, багатогранність в дослідженнях, затребуваність для аналізу закономірностей в повсякденному житті.

Виклад основного матеріалу. В повсякденному житті ми зустрічаємо задачі, розв'язування яких залежить від зовнішніх обставин. При пересуванні по місту, у нас з'являється параметр «час очікування транспорту». При покупках у супермаркеті ми інтуїтивно враховуємо величину знижки та радіємо сумі заощаджених коштів. Навіть приготування вечері – це вирішення задачі з параметрами! Якщо за змінну позначити час приготування, то час, виділений на приготування вечері, залежить від параметрів: «потужність плити», вибір продуктів (овочі готуються швидше за м'ясні блюда), наявність вільного часу, залежність від енергоносіїв (електроплита) тощо. При довготривалому плануванні сімейного бюджету (наприклад, кошти на реабілітацію після операції або купівля будинку за містом) потрібно враховувати такі невідомі фактори, як курс валют на момент платежу, рівень інфляції у країні. Керівник компанії завжди діє в умовах «параметрів»: податкове законодавство, наявність конкурентів, настрій команди. Вміння прорахувати ситуацію з невизначеними параметрами — це запорука успіху. Школа готує до успішного життя, тому в шкільному курсі математики зустрічаються задачі «вищого пілотажу», задачі відмічені «зірочкою», власне задачі з параметрами [8].

Такі задачі вимагають не формального розв'язування або використання зазубрених формул, вони потребують «творчого підходу» до аналізу даних та розуміння суті. Це – своєрідний процес переходу від «обчислювального» мислення до «аналітичного», який потребує розуміння, як одна маленька деталька (параметр) може кардинально поміняти весь результат. Кожне значення параметра створює нову ситуацію. Це задачі з досліджувальним ефектом. Вони вчать нас розглядати світ не як набір сталих фактів, а як динамічну систему взаємозв'язків.

На станції «Таємнича знайома – Параметри» заходу «Математичний калейдоскоп» – пропонувалися розв'язування задач із параметрами графічними та аналітичними методами. Кожне рівняння з параметрами являє собою цілий клас звичайних рівнянь, для кожного з яких потрібно знайти розв'язок. Основні методи розв'язування задач з параметрами: аналітичний, графічний та евристичний. Аналітичний метод є найбільш поширеним «класичним» методом. Параметр розглядається як фіксоване число, проводяться алгебраїчні перетворення, слід також слідкувати за

«особливими» значеннями параметра (квадратне рівняння стає лінійним). Графічний метод суттєво спрощує дослідження знаходження кількості розв'язків в залежності від параметра. Доцільним є його використання у випадку можливості подання рівняння у вигляді $f(x) = g(x, a)$, коли також є відомими графіки як лівої, так і правої частин рівняння. Евристичний підхід сприяє формуванню в учнів здатності до багатогранного аналізу, узагальнення, абстрагування та пошуку нестандартних рішень.

Застосування такого підходу дозволяє відсіяти неможливі варіанти (наприклад, ліва частина завжди додатна, а права є від'ємною; зліва в рівнянні зростаюча функція, а в правій частині монотонно спадна тощо). Крім того, евристичний підхід для нестандартних задач сприяє також формуванню глибокого інтересу до вивчення математики, демонструючи її значення не лише як навчального предмета, але й як засобу розуміння світу та вирішення реальних проблем.

Станція «Таємнича знайома – Параметри» продемонструвала вміння на практиці застосовувати, як графічний, так і аналітичний методи. Не обійшлось і без можливості творчого підходу!

На уроках математики в 7 класі вводиться одне з фундаментальних математичних понять – поняття функції [11]. Розглядається лінійна функція та її графік, що можна використати для графічного розв'язування рівняння з однією змінною та одним параметром або більш складних рівнянь. Розглянемо деякі задачі.

Завдання 1. Знайти найменше ціле значення параметра a, за якого рівняння $|x - 3| = a + 2$ має корені різних знаків.

Розв'язування. 1 спосіб – графічний. Розглянемо дві функції: $y = |x - 3|$, $y = a + 2$. Побудуємо графік функції $y = |x - 3|$. Для старшокласників графік зрозумілий: у вигляді «птаха» (рис.1), з головою в точці $x = 3$, крилами вгору під кутом 90^0, які розміщені до додатного та від'ємного напрямку осі абсцис під кутом 45^0.

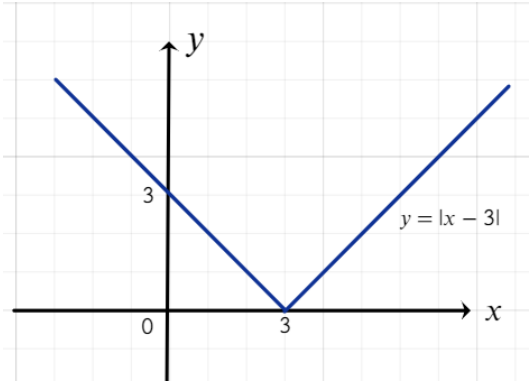


Рис.1. Графік функції $y = |x - 3|$

Для молодших учасників заходу детальніші пояснення побудови графіків лінійних функцій $y = x - 3, x \geq 3$ та $y = -(x - 3), x < 3$.

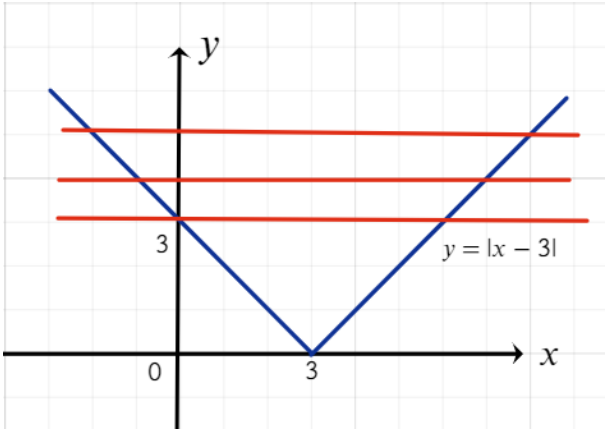


Рис. 2. Аналіз коренів рівняння

Будуємо горизонтальні прямі $y = a + 2$. Потрібно провести пряму так, щоб вона перетинала ліву частину синього графіка зліва від осі ординат (корені різних знаків). Для того, щоб корені мали різні знаки, треба $y > 3$. Для значення (рис. 2)

$$y = a + 2 > 3 \ \rightarrow a > 1.$$

Найменше ціле значення параметра за якого рівняння $|x - 3| = a + 2$ має корені різних знаків: $a = 2$.

2 спосіб – аналітичний. Якщо $a + 2 < 0$, рівняння коренів немає. За умови $a + 2 = 0, a = -2$ розв'язок єдиний: $x = 3$. Отже, враховуємо умову $a + 2 > 0$, означення модуля:

$$|x - 3| = a + 2 \ \rightarrow \begin{cases} a + 2 > 0, \\ \left[\begin{array}{l} x - 3 = a + 2, x \geq 3, \\ -x + 3 = a + 2, x < 3, \end{array}\right. \end{cases} \rightarrow \begin{cases} a > -2 \\ \left[\begin{array}{l} x = a + 5, x \geq 3, \\ x = 1 - a, x < 3. \end{array}\right. \end{cases}$$

Корені будуть різних знаків, якщо

$$\begin{cases} a > -2 \\ (a + 5)(1 - a) < 0 \end{cases} \rightarrow \ a > 1.$$

Отже, найменше ціле значення тоді параметра $a = 2$.

Відповідь. $a = 2$.

Завдання 2. Знайти найменше ціле значення параметра a за якого рівняння $|x + 1| + |x - 2| = a - 3$ має безліч розв'язків.

Розв'язування. Розв'яжемо графічним способом. Побудуємо графіки функцій $y = |x + 1|$ та $y = |x - 2|$. Перший графік це – «синій птах», з головою у точці $x = -1$, крилами вгору під кутом 90^0. Другий графік це – «зелений птах» (рис. 3), з головою у точці $x = 2$, крилами вгору під кутом 90^0.

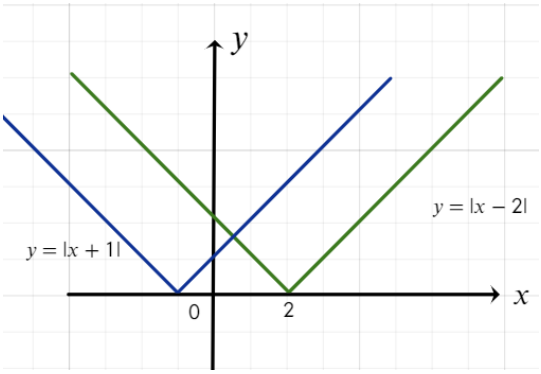


Рис. 3. Графіки функцій $y = |x + 1|$ та $y = |x - 2|$

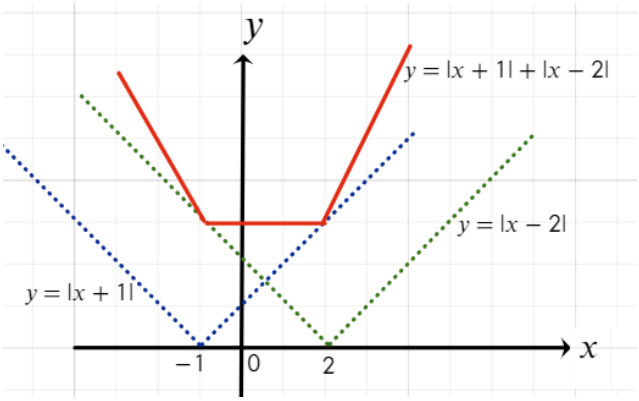


Рис. 4. Графік функції $y = |x + 1| + |x - 2|$

Сумою двох графіків є «корито», дно якого розташовано на висоті 3 одиниці в межах за змінною $x \in [-1; 2]$. Наступним кроком є побудова горизонтальних прямих $y = a - 3$ таким чином, щоб пряма перетинала червоний графік (назване нами «корито») на горизонтальному фрагменті, тобто при $y = 3$. Для значення $y = a - 3 = 3 \rightarrow a = 6$. Отже, для $a = 6$ і тільки для нього рівняння має безліч коренів.

Розглянемо аналітичний спосіб розв'язування даного рівняння. В даному випадку потрібно буде розбивати числову пряму на три інтервали, де вирази під модулем змінюють свій знак. На кожному з інтервалів (рис. 5) проведемо аналіз коренів отриманого рівняння в залежності від значення параметра a.

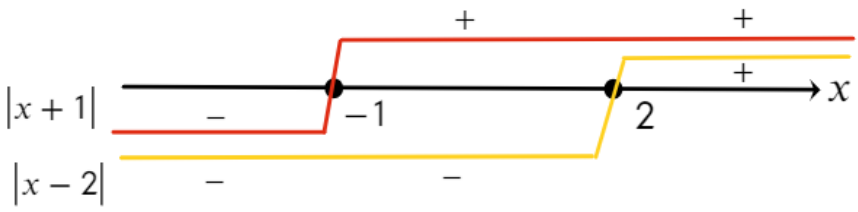


Рис. 5. Розкриття модулів на інтервалах

Якщо $x < -1$, то $|x+1| = -(x+1), |x-2| = -(x-2)$. Тоді рівняння матиме вигляд: $-(x+1) - (x-2) = a - 3 \to -2x + 1 = a - 3$.

Якщо $-1 \le x < 2$, то $|x+1| = x+1, |x-2| = -(x-2)$, відповідно, маємо: $(x+1) - (x-2) = a - 3 \to 3 = a - 3$.

Якщо $x \ge 2$, обидва модулі знімаються з додатнім знаком, тому отримується рівняння $2x - 1 = a - 3$.

Врахувавши область допустимих значень для параметра, а власне $a - 3 \ge 0 \to a \ge 3$,

система рівнянь

$$\begin{cases} a \ge 3, \\ \left[\begin{array}{l} 2x + 1 = a - 3, x < -1, \\ 3 = a - 3, -1 \le x < 2, \\ 2x - 1 = a - 3, x \ge 2 \end{array}\right. \end{cases}$$

має безліч розв'язків на інтервалі $-1 \le x < 2$, причому теж слід включити точку $x = 2$ для значення $a = 6$.

Відповідь. $a = 6$.

Завдання 3. Знайти всі значення параметра m, для яких коло

$$(x-1)^2 + (y+2)^2 = m^2$$

перетинає осі координат три рази.

Розв'язування. Побудуємо графіки кола з центром у точці $x = 1, y = -2$. Радіус кола $R = \sqrt{m^2} = |m|$. Розглянемо різні значення параметра m. Для $m = 0$ маємо точку $(1; -2)$, для $m = \pm 1$ (рис. 6а) маємо коло радіуса 1. Це коло торкається осі ординат, тому маємо лише одну точку перетину з осями координат. Для $m = \pm 2$ маємо коло радіуса 2 (рис. 6б). Це коло торкається осі абсцис та двічі перетинає вісь ординат, тобто має три спільні точки з осями координат. Для $m = \pm 3$ маємо коло радіуса 3 (рис. 6в), яке двічі перетинає вісь абсцис та двічі перетинає вісь ординат, тобто має чотири спільні точки з осями координат.

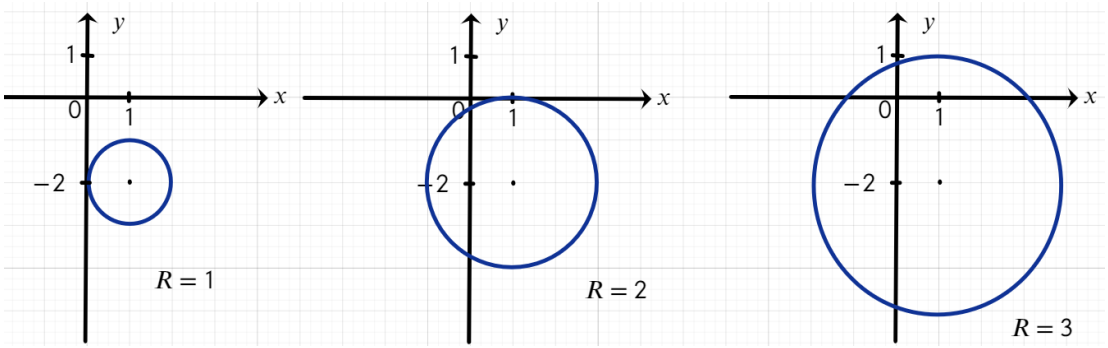


Рис. 6а) $m = \pm 1$ Рис. 6б) $m = \pm 2$ Рис. 6в) $m = \pm 3$

Рис. 6. Коло $(x-1)^2 + (y+2)^2 = m^2$ за різних значень радіуса

Проведений аналіз для різних значень параметра приводить до результату: три спільні точки з осями координат будуть у випадку, коли коло пройде через початок координат, при цьому радіус кола (рис. 7) буде дорівнювати відстані від точки $(1; -2)$ до початку координат:

$$d = r = \sqrt{1^2 + (-2)^2} = \sqrt{5}.$$

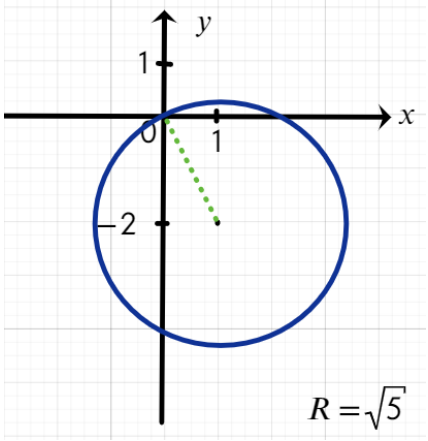


Рис. 7. Коло, яке задовольняє умову завдання 3

Відповідь. При значеннях параметра $m \in \{-\sqrt{5}, -2, 2, \sqrt{5}\}$ коло $(x-1)^2 + (y+2)^2 = m^2$ має три спільні точки з осями координат.

Наведені завдання продемонстрували зручність графічного методу в противагу аналітичному.

Але це не завжди так, особливо для розв'язування квадратних рівнянь, нерівностей.

Завдання 4. Знайти всі значення параметра a, за яких рівняння

$$ax^2 + x - a - 2 = 0$$

має додатні корені.

Розв'язування. В першу чергу розглянемо значення параметра, за якого рівняння стає лінійним. Для $a = 0$ маємо $x - 2 = 0$, тобто корінь рівняння

$$x = 2 > 0.$$

Для $a \neq 0$ маємо квадратне рівняння $ax^2 + x - a - 2 = 0$. Умова існування коренів – невід'ємний дискримінант, причому обидва корені додатні (рис. 8).

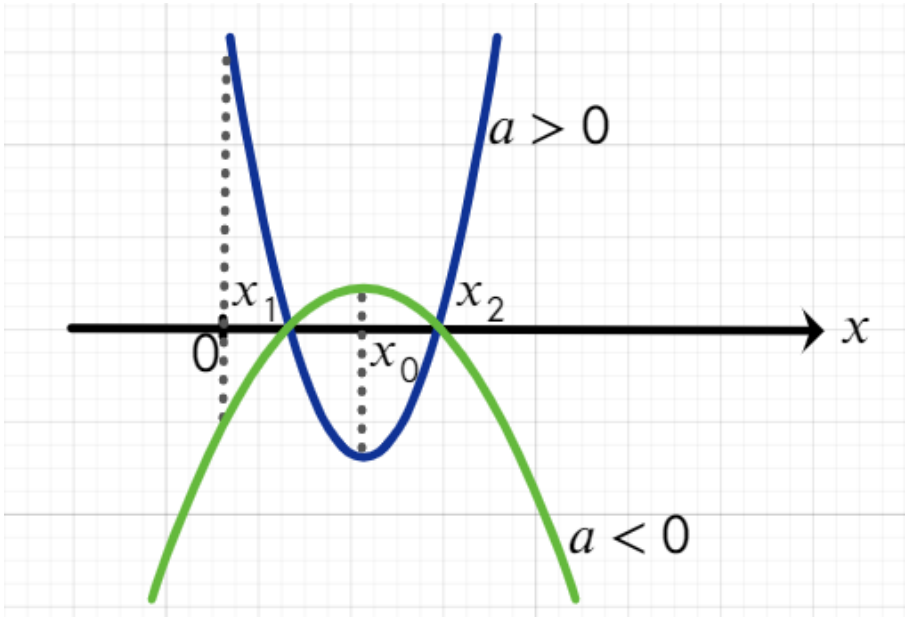


Рис. 8. Квадратична функція для різних значень за знаком a

Будуємо функцію $f(x) = ax^2 + x - a - 2$, графіком якої є парабола. Вершина параболи завжди знаходиться між коренями, тому $x_0 > 0$. Добуток старшого коефіцієнта на значення функції в точці 0 повинен бути додатнім.

Зі сказаного створюємо систему умов: $\begin{cases} a \neq 0, \\ D \geq 0, \\ x_0 > 0, \\ a \cdot f(0) > 0. \end{cases}$

Обчислюємо дискримінант: $D = 1^2 - 4 \cdot a \cdot (-a - 2) = 1 + 4a^2 + 8a \geq 0$

$$D_1 = 8^2 - 4 \cdot 4 \cdot 1 = 64 - 16 = 48, a = \frac{-8 \pm \sqrt{48}}{2 \cdot 4} = \frac{-2 \pm \sqrt{3}}{2}.$$

Знаходимо абсцису вершини параболи $x_0 = \frac{-1}{2a}$. Тоді

$$x_0 > 0 \Rightarrow -\frac{1}{2a} > 0 \Rightarrow a < 0.$$

Обчислюємо значення функції при $x = 0$:

$$f(0) = a \cdot 0^2 + 0 - a - 2 = -a - 2,$$

$$a \cdot f(0) > 0 \;\Rightarrow\; a \cdot (-a-2) > 0.$$

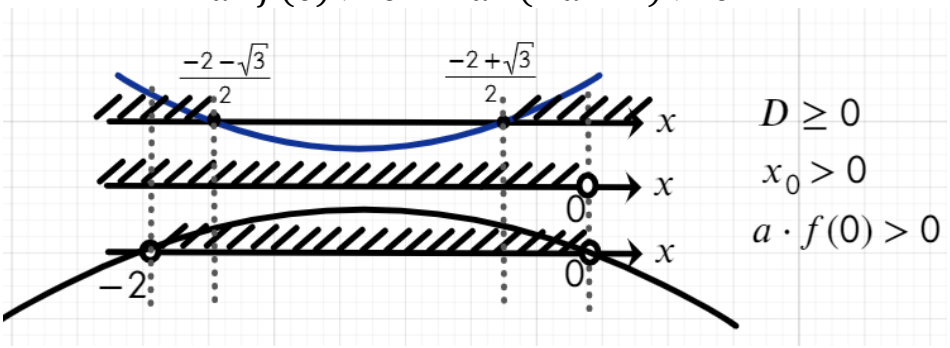


Рис. 9. Спільний перетин інтервалів

Отже, система умов за значення $a \neq 0$ має вигляд:

$$\begin{cases} a \in \left(-\infty; \dfrac{-2-\sqrt{3}}{2}\right] \cup \left[\dfrac{-2+\sqrt{3}}{2}; 0\right) \cup (0; +\infty); \\ a \in (-\infty; 0); \\ a \in (-2; 0), \end{cases}$$

її графічний розв'язок показано на рис. 9.

Відповідь. $a \in \left(-2; \frac{-2-\sqrt{3}}{2}\right] \cup \left[\frac{-2+\sqrt{3}}{2}; 0\right) \cup \{0\}$.

Завдання 5. Знайти всі значення параметра m, за яких рівняння

$$x^2 + 2(m-1)x + 1 + 3m = 0$$

має корені різних знаків.

Розв'язування. Оскільки корені рівняння повинні бути різних знаків, то дискримінант повинен бути додатним (рис. 10), так як коефіцієнт біля x^2 дорівнює 1, то вітки параболи спрямовані вгору.

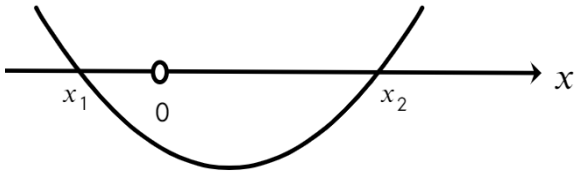


Рис. 10. Два корені різних знаків для параболи вітками вгору

В загальному випадку, згідно теоремі Вієта, добуток коренів рівняння дорівнює частці вільного члена рівняння на старший коефіцієнт. Маємо систему двох умов:

$$\begin{cases} D > 0, \\ 1 + 3m < 0. \end{cases}$$

Обчислюємо дискримінант: $D = \big(2(m-1)\big)^2 - 4 \cdot 1 \cdot (1+3m)$.

$$D = 4(m^2 - 2m + 1 - 1 - 3m) = 4(m^2 - 5m) > 0 \Rightarrow$$
$$D = 0 \Rightarrow m^2 - 5m = 0 \Rightarrow m = 0, m = 5.$$

Розв'язком нерівності $D > 0$ є множина $m \in (-\infty; 0) \cup (5; +\infty)$ (рис. 10),

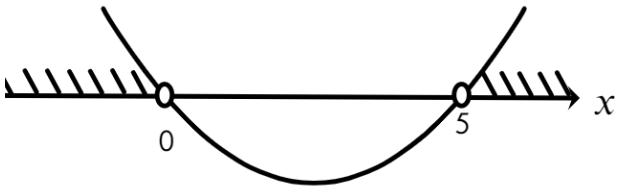


Рис. 11. Розв'язок нерівності $D > 0$

Для нерівності $1 + 3m < 0$ розв'язком є множина $\left(-\infty; \frac{-1}{3}\right)$ (рис. 12).

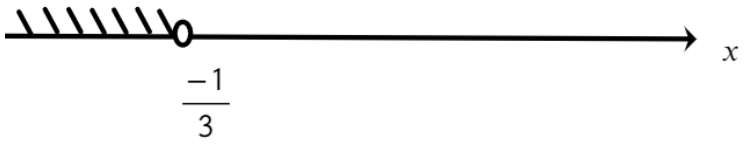


Рис. 12. Розв'язок нерівності $1 + 3m < 0$

Перетинаючи два отриманих розв'язки, знаходимо відповідну множину значень параметра, що задовольняють початкове рівняння (рис. 13).

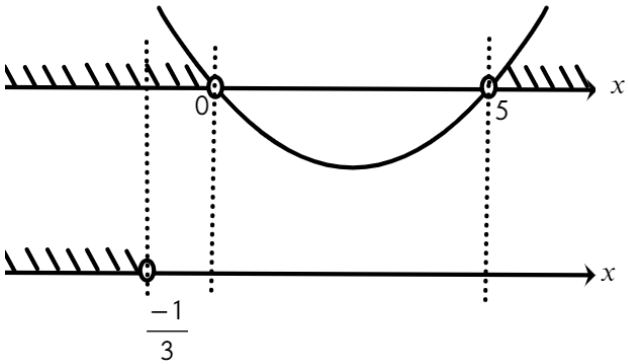


Рис. 13. Перетин, як спільна множина значень параметра

Відповідь. $m \in \left(-\infty; \frac{-1}{3}\right)$.

Розглянуті завдання відносяться і до класу задач з параметрами, що виносяться на НМТ. Якщо продивитись такого плану завдання за 2025р., то наявні такі задачі: визначення кількості цілих розв'язків на відповідному проміжку для лінійного рівняння; визначення кількості розв'язків чи взагалі їх відсутності для систем лінійних рівнянь; визначення найбільшого (найменшого) значення параметра, де параметр належить точці-центру

кола, за якого коло двічі перетинає вказану вісь координат; задачі, розв'язування яких також зводиться до аналізу коренів квадратного рівняння.

Одним із методів моделювання є розв'язування математичних текстових задач, в яких потрібно самостійно вводити параметр. У таких задачах не просто шукають невідоме, а будується загальна формула, яка буде відображати реальність за певних умов.

Задача 1. (Винагорода за роботу). За виконання певної роботи обіцяють заплатити 60 тисяч гривень. Одноосібно неможливо виконати роботу, тому виконавець планує підключити друзів. Оплата буде проводитися у рівних грошових обсягах для кожного працюючого. Скільки коштів отримає кожен, якщо п'ять друзів можуть прийти на допомогу?

Розв'язування. Зрозуміло, що винагорода буде залежати від кількості робітників. Позначимо за параметр a кількість виконавців, за x – винагороду кожного. Можемо скласти рівняння:

$$a \cdot x = 60 \Rightarrow x = \frac{60}{a}.$$

Значення параметра a є цілим числом, яке змінюється в межах від 2 до 5.

Відповідь. $x = \frac{60}{a}$.

Задача 2. (Вивіз будівельного сміття). ОСББ замовило послугу вивозу будівельного сміття після ремонту під'їзду. Всю суму мають сплатити мешканці поверху, на якому проводився ремонт, причому в рівних частках. Скільки заплатить кожна родина, якщо на поверсі проживає 4 родини?

Розв'язування. Оскільки нам невідомо скільки треба заплатити за вивіз сміття, то візьмемо цю величину за параметр a. За x – величину, яку треба заплатити кожній з чотирьох родин, що мешкає на цьому поверсі. Можемо скласти рівняння:

$$a = 4x \Rightarrow x = \frac{a}{4}.$$

Відповідь. $\boldsymbol{x = \frac{a}{4}}$.

Задача 3. (Оренда туристичного спорядження). Група друзів орендує великий намет та професійне спорядження для походу в гори. Загальна вартість оренди професійного спорядження становить 5040 гривень за тиждень, а ціна на великий намет залежить від його розміру. Вся сума витрат ділиться порівну між усіма учасниками походу. Якою буде частка кожного учасника, якщо в групі планується до 9 осіб?

Розв'язування. Оскільки ми не знаємо вартість оренди намету та кількість учасників походу, то нам треба ввести два параметра. Позначимо за a – вартість оренди намету, за x – кількість учасників походу. Нехай m –

сума грошей, яку потрібно внести кожному учаснику походу. Можемо скласти рівняння:

$$5040 + a = mx \Rightarrow x = \frac{5040 + a}{m}.$$

Відповідь. $x = \frac{5040+a}{m}$.

Висновки. Знання основ математики є важливим фактором для дослідження завдань з параметрами. Такі задачі сприяють перевірці знань основних розділів стандартного курсу математики, зокрема властивостей елементарних функцій, перетворень рівнянь, розв'язування нерівностей та їх систем. Вони допомагають евристичному підходу вирішення поставленої проблематики завдання, піднімають рівень математичного та логічного мислення.

Задачі з параметрами вчать нас, що правильна відповідь часто залежить від невідомої величини, яка може суттєво вплинути на розв'язок. У світі, що постійно змінюється, це найважливіша навичка — вміти адаптувати своє рішення під нові умови.

Література:

1. Сайт українського центру оцінювання якості освіти. «Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf.

2. Прус А. В. Чи є місце параметрам у шкільному курсі математики? / А. В. Прус, О. А. Чемерис // Дидактика математики: теорія, досвід, інновації. – 2024. – №2. С. 29-43. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-2-29-43.

3. Сайт ресурсного центру НУШ. Модельна навчальна програма «Алгебра. 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Бурда М. І., Тарасенкова Н. А., Васильєва Д. В., 2023). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtory-burda-m-i-tarasenkova-n-a-vasylyeva-d-v-2/.

4. Сайт ресурсного центру НУШ. Модельна навчальна програма «Алгебра. 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автор Істер О. С., 2023). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtor-ister-o-s-2/.

5. Сайт ресурсного центру НУШ. Модельна навчальна програма «Алгебра. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Мерзляк А. Г., Номіровський Д. А., Пихтар М. П., Рубльов Б. В., Семенов В. В., Якір М. С., 2022). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtory-merzlyak-a-g-nomirovskyj-d-a-pyhtar-m-p-rublov-b-v-semenov-v-v-yakir-m-2/.

6. Модельна навчальна програма «Алгебра. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Біляніна О. Я., Білянін Г. І., Семчук А. Р., Ілащук О. Г., Мар'янчук О. Т., Рябий С. І., 2023). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92961/Alhebra_7-9_klas_Bilyanina_ta_in_29_12_2.pdf

7. Навчальна програма з математики для 10-11 класів загальноосвітніх шкіл. Рівень стандарту. – 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58878/#google_vignette.

8. Навчальна програма з математики для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень. – 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://vseosvita.ua/library/navcalna-programa-z-matematiki-dla-ucniv-10-11-klasiv-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-profilnij-riven-20815.html.

9. Задачі з параметрами. Практикум. Частина І: Навчальний посібник / Р. І. Петришин, І. В. Житарюк, О. В. Мартинюк, Р. С. Колісник. - Київ: Видавництво «Людмила», 2021. – 544 с.

10. Перегуда О. В. Задачі з параметрами: метод. вказівки [Електронне видання] / О. В. Капустян, О. В. Перегуда, В. В. Собчук. – Київ, 2023. – 62 с. – Режим доступу: https://www.scribd.com/document/728678917/Zadachi-z-Parametramy.

11. Бевз Г. П. Алгебра: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз, Д. В. Васильєва, Н. Г. Владімірова. Київ: Видавничий дім «Освіта, 2024. – 273с. – Режим доступу: https://pidruchnyk.com.ua/2887-algebra-bevz-7-klas-2024.html

References

1. Sayt ukrayins′koho tsentru otsinyuvannya yakosti osvity. «Navchal′ni vtraty: sutnist′, prychyny, naslidky ta shlyakhy podolannya» [Website of the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. “Educational losses: essence, causes, consequences and ways to overcome them”]. *testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf.* Retrieved from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf [in Ukrainian].

2. Prus, A.V., & Chemerys, O .A. (2024). *Chy ye mistse parametram u shkil'nomu kursi matematyky? [Is there a place for parameters in the school mathematics course?]*. Dydaktyka matematyky: teoriya, dosvid, innovatsiyi – Didactics of mathematics: theory, experience, innovations, 2, 29-43 [in Ukrainian].

3. Sayt resursnoho tsentru NUSH. Modelna navchalna prohrama «Alhebra. 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [NUS resource center website. Model curriculum "Algebra. Grades 7-9" for secondary education institutions]. *nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtory-burda-m-i-tarasenkova-n-a-vasylyeva-d-v-2/.* Retrieved from https://nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtory-burda-m-i-tarasenkova-n-a-vasylyeva-d-v-2/ [in Ukrainian].

4. Sayt resursnoho tsentru NUSH. Modelna navchalna prohrama «Alhebra. 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [NUS resource center website. Model curriculum "Algebra. Grades 7-9" for secondary education institutions]. *nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtor-ister-o-s-2/.* Retrieved from https://nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtor-ister-o-s-2/ [in Ukrainian].

5. Sayt resursnoho tsentru NUSH. Modelna navchalna prohrama «Alhebra. 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [NUS resource center website. Model curriculum "Algebra. Grades 7-9" for secondary education institutions]. *nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtory-merzlyak-a-g-nomirovskyj-d-a-pyhtar-m-p-rublov-b-v-semenov-v-v-yakir-m-2/.* Retrieved

from https://nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-algebra-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtory-merzlyak-a-g-nomirovskyj-d-a-pyhtar-m-p-rublov-b-v-semenov-v-v-yakir-m-2/ [in Ukrainian].

6. Modelna navchalna prohrama «Alhebra. 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Model curriculum "Algebra. Grades 7-9" for secondary education institutions]. *osvita.ua/doc/files/news/929/92961/Alhebra_7-9_klas_Bilyanina_ta_in_29_12_2.pdf.* Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/929/92961/Alhebra_7-9_klas_Bilyanina_ta_in_29_12_2.pdf [in Ukrainian].

7. Navchalna prohrama z matematyky dlia 10-11 klasiv zahalnoosvitnikh shkil. Riven standartu. [Mathematics curriculum for grades 10-11 of secondary schools. Standard level]. *osvita.ua/school/program/program-10-11/58878/#google_vignette.* Retrieved from https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58878/#google_vignette [in Ukrainian].

8. Navchalna prohrama z matematyky dlia uchniv 10-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Profilnyi riven. [The curriculum in mathematics for students of grades 10-11 of secondary schools. Profile level]. *vseosvita.ua/library/navcalna-programa-z-matematiki-dla-ucniv-10-11-klasiv-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-profilnij-riven-20815.html.* Retrieved from https://vseosvita.ua/library/navcalna-programa-z-matematiki-dla-ucniv-10-11-klasiv-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-profilnij-riven-20815.html [in Ukrainian].

9. Petryshyn, R. I., Zhytaryuk, I. V., Martynyuk, O. V., & Kolisnyk, R. S. (2021). *Zadachi z parametramy. Praktykum. Chastyna I: Navchal'nyy posibnyk [Problems with parameters. Practical course. Part I: Textbook].* Kyiv: Lyudmila Publishing House. [in Ukrainian].

10. Perehuda, O. V., Kapustyan O. V., & Sobchuk V. V. (2023). *Zadachi z parametramy: metod. Vkazivky [Problems with parameters: methodological guidelines]* / Kyiv. Retrieved from https://www.scribd.com/document/728678917/Zadachi-z-Parametramy [in Ukrainian].

11. Bevz, H. P., Bevz, V. H., Vasylieva, D. V., Vladimirova N. H. Alhebra: pidruch. dlia 7 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Algebra: textbook for 7 grades of institutions of general secondary education]. *pidruchnyk.com.ua/2887-algebra-bevz-7-klas-2024.html.* Retrieved from https://pidruchnyk.com.ua/2887-algebra-bevz-7-klas-2024.html [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 54:37.091.3:004.94:51

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1707-1728

Авраменко Наталія Леонідівна кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри митної справи та товарознавства, Державний податковий університет, https://orcid.org/0000-0001-7027-0266

Безносюк Наталія Сафронівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії та методики навчання хімії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, https://orcid.org/0000-0002-7397-7328

Крамаренко Ірина Сергіївна кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший дослідник, начальник відділу, Державна наукова установа "Інститут модернізації змісту освіти", Інститут педагогіки НАПН України, https://orcid.org/0000-0002-4692-2778

STEM-ПРОЄКТИ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ, МОДЕЛЮВАННЯ ТА МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Анотація. У статті порушено питання того, яким чином STEM-проєкти можуть бути застосовані під час навчання хімії у школах. Тема набуває гостроти на тлі змін, що відбуваються в освітньому просторі України впродовж останніх років: освітня парадигма дедалі чіткіше зміщується від механічного запам'ятовування до набуття компетентностей у процесі активної діяльності, і хімія як шкільна дисципліна виявилася саме на цьому переломі. Ухвалена Кабінетом Міністрів України Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) на період до 2027 року окреслила пріоритетні напрями, серед яких – поєднання експериментальної роботи з математичним і комп'ютерним моделюванням, налагодження зв'язків хімії з фізикою, біологією, екологією та інженерними галузями. Утім, у щоденній шкільній практиці вчителі хімії наштовхуються на цілу низку перепон: від браку реактивів і приладів (що особливо загострилося через повномасштабне вторгнення) до того, що сама ідея проєктного підходу залишається для багатьох педагогів незрозумілою. Методологічну основу дослідження становить опрацювання українських та зарубіжних наукових публікацій, нормативної бази й практичних напрацювань педагогів, котрі вже використовують елементи STEM на уроках

хімії. У роботі проаналізовано три взаємопов'язані функції хімічного досліду: пізнавальну (коли учень здобуває знання через власний практичний досвід), розвивальну (що сприяє становленню критичного мислення й навичок дослідника) та ціннісну (яка формує екологічну відповідальність і навички безпечного поводження з речовинами). Окремо розглянуто, як комп'ютерне моделювання хімічних процесів із використанням віртуальних лабораторій може доповнювати, а подекуди й замінювати натурний експеримент. Значну увагу приділено аналізу міжпредметних зв'язків, завдяки яким хімія перестає бути відокремленим предметом і перетворюється на важливу ланку в цілісному природничо-науковому світобаченні учня. З практичного погляду цінними є подані у статті конкретні зразки STEM-проєктів, розраховані на різні вікові категорії школярів, а також узагальнення тих труднощів, із якими найчастіше стикаються педагоги при організації такої роботи. Наукова новизна дослідження визначається тим, що три складники STEM-навчання хімії – дослід, моделювання та міжпредметність – осмислюються не як окремі прийоми, а як частини єдиної методичної конструкції, що працює лише у своїй цілісності. Окрему увагу приділено тому, як недостатня хімічна підготовка у школі позначається на подальшому навчанні студентів у закладах вищої освіти. За результатами опитування студентів ОПП Товарознавство та експертиза в митній справі (спеціальність D7 Торгівля) з'ясовано, що лише 32 % респондентів підтвердили проведення лабораторних робіт з хімії під час навчання в школі, причому повноцінні досліди у підгрупах мали тільки 7 %, а решта спостерігала за демонстрацією вчителя. Водночас 30 % опитаних стикалися виключно з відеодослідами, 28 % заповнювали протоколи зі слів педагога без жодної демонстрації, а 10 % зізналися, що лабораторних робіт з хімії у їхній школі взагалі не було. Такі дані засвідчують, що проблеми шкільної хімічної освіти мають прямі наслідки для вищої школи і потребують комплексного вирішення, у тому числі через поширення STEM-підходу.

Ключові слова: STEM-освіта, навчання хімії, хімічний експеримент, комп'ютерне моделювання, міжпредметні зв'язки, проєктна діяльність, компетентнісний підхід, заклади вищої освіти

Avramenko Nataliya PhD in Technology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Customs and Commodity Science, State Tax University, https://orcid.org/0000-0001-7027-0266

Beznosiuk Nataliia, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer of the Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-7397-7328

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Bulletin of Science and Education

Kramarenko Iryna Candidate of Pedagogic Sciences, Head of Department, Senior Research Scientist, Senior Researcher, State Scientific Institution «Institute of education content modernization», Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-4692-2778

STEM PROJECTS IN CHEMISTRY TEACHING: INTEGRATION OF EXPERIMENT, MODELING AND INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

Abstract. The proposed article considers the problem of implementing STEM projects in the process of teaching chemistry in general secondary education institutions. The relevance of the topic is determined by the fact that in recent years the Ukrainian educational system has been undergoing active transformation, which involves a transition from reproductive learning to competency-based education through an activity approach, and chemistry as a subject has found itself at the center of these changes. The Concept for the Development of Natural Sciences and Mathematics Education (STEM Education) until 2027, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine, defined strategic priorities including the integration of experimental work, mathematical and computer modeling, as well as the implementation of interdisciplinary connections with physics, biology, ecology, and engineering. At the same time, practice shows that most chemistry teachers face a number of difficulties when trying to organize STEM learning: from a shortage of laboratory equipment (which has intensified as a result of the full-scale invasion) to a lack of understanding of the project approach methodology itself. The methodological basis of the work is the analysis of domestic and foreign scientific sources, normative documents, and the practical experience of teachers implementing STEM technologies in chemistry lessons. The triple function of the chemical experiment is analyzed: cognitive (acquisition of knowledge through personal experience), developmental (formation of critical thinking and research skills), and value-based (cultivation of environmental awareness and safe work culture). The possibilities of computer modeling of chemical processes using virtual laboratories as a supplement, and in some cases as an alternative, to real experiments are considered. Special attention is paid to the analysis of interdisciplinary integration, which transforms chemistry from an isolated subject into a key element of a holistic natural science worldview. The practical value lies in the specific examples of STEM projects for different grades proposed in the work, as well as in the systematization of typical difficulties that teachers encounter during their implementation. The scientific novelty consists in an

attempt to comprehensively understand the interaction of three components of STEM chemistry education – experiment, modeling, and interdisciplinarity – as a unified methodological system rather than separate techniques. Special attention is given to the consequences of insufficient school-level chemistry training for students entering higher education institutions. Based on survey results from students of the educational program Commodity Science and Expertise in Customs (specialty D7 Trade), it was found that only 32% of respondents confirmed having had laboratory work in chemistry during their secondary education, with only 7% performing hands-on experiments in subgroups, while 25% merely observed the teacher's demonstrations. At the same time, 30% of students had only encountered video-based experiments, 28% had filled in laboratory protocols based solely on the teacher's verbal description without any demonstration, and 10% reported that no laboratory work in chemistry had been conducted at all. These findings indicate that the shortcomings of school-level chemistry education have direct implications for higher education and require comprehensive solutions, including the wider adoption of the STEM approach.

Keywords: STEM education, chemistry teaching, chemical experiment, computer modeling, interdisciplinary connections, project activities, competency-based approach, higher education institutions

Постановка проблеми. Хімія завжди посідала особливе місце серед шкільних дисциплін, і це місце, треба визнати, непросте. З одного боку, без розуміння хімічних процесів годі уявити собі ані сучасну медицину, ані матеріалознавство, ані екологію, ані будь-яку з тих галузей, від яких безпосередньо залежить якість нашого повсякденного життя. З другого боку, саме хімію учні традиційно відносять до «незрозумілих» і «далеких від реальності» предметів, що перетворюються на нескінченне заучування формул, рівнянь реакцій та визначень, які вивітрюються з пам'яті одразу після контрольної. За результатами ЗНО та НМТ останніх років кількість учнів, які обирають хімію для складання зовнішнього оцінювання, залишається порівняно невеликою, і це промовистий показник того, що мотивація до вивчення цього предмета потребує серйозного переосмислення [1].

Ситуацію ускладнює те, що повномасштабне вторгнення завдало вітчизняній освітній інфраструктурі значної шкоди. За даними Міністерства освіти і науки України, станом на кінець 2024 року понад 3 800 навчальних закладів зазнали пошкоджень або були повністю зруйновані, а чимало шкіл, особливо у прифронтових та деокупованих регіонах, втратили лабораторне обладнання, реактиви та навчальні матеріали [2]. У таких умовах говорити про повноцінний хімічний експеримент непросто, однак саме це і робить питання пошуку альтернативних форм організації навчального процесу –

зокрема через STEM-проєкти – не академічною забаганкою, а практичною необхідністю.

Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України у серпні 2020 року, окреслила амбітну мету: перетворити навчання природничих дисциплін на процес, у якому здобувачі освіти не просто запам'ятовують факти, а вчаться досліджувати, моделювати, конструювати та приймати рішення на основі наукових даних [3]. Для хімії це означає принципово інший підхід, ніж традиційний урок біля дошки: учень має не лише дізнатися, що відбувається під час реакції нейтралізації, а й самостійно спланувати та провести дослід, обробити результати (бажано із залученням математичного інструментарію), побачити зв'язок цієї реакції з реальними екологічними чи промисловими процесами, а в ідеалі – запропонувати власний інженерний розв'язок якоїсь конкретної проблеми.

Разом із тим між тим, що прописано в нормативних документах, і тим, що реально відбувається на уроках хімії в більшості українських шкіл, існує відчутний розрив. Учителі хімії, навіть ті, хто щиро прагне працювати по-новому, нерідко опиняються в ситуації, коли вони знають, що STEM – це «добре і сучасно», але не дуже розуміють, з якого боку до нього підступитися: як поєднати експеримент із моделюванням, як вибудувати міжпредметні зв'язки, не перетворивши урок на хаотичну суміш усього потроху, і – що, можливо, найважче – як оцінити результати такої роботи. Саме ці практичні питання й зумовлюють актуальність нашої розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних публікацій, що безпосередньо стосуються нашої теми, варто передусім виокремити роботу Д. Стрижак, Н. Шиян, С. Стрижак та А. Криворучко, опубліковану у *Наукових записках Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського* у 2023 році, де авторки розглядають формування дослідницької компетентності учнів при вивченні хімії, наголошуючи на тому, що дослідницька діяльність має стати не епізодичною «добавкою» до уроку, а наскрізною лінією всього навчального процесу [4, с. 157]. Продовженням цієї лінії є розвідка Н. Шиян та А. Криворучко, присвячена формам та методам організації дослідницької діяльності здобувачів освіти в процесі вивчення хімії, де акцент зроблено на варіативності експериментальних підходів – від класичного лабораторного досліду до домашнього експерименту та проєктних досліджень [5, с. 248].

А. Блажко та О. Худоярова у статті, присвяченій дидактичним засадам використання компетентнісно орієнтованих завдань у навчанні хімії, опублікованій також у *Наукових записках Вінницького педагогічного університету* у 2023 році, переконливо доводять, що формат завдань,

побудованих за принципами PISA, дозволяє вчителю хімії інтегрувати елементи математичного аналізу, роботу з графіками та інтерпретацію реальних даних – тобто саме те, що становить серцевину STEM-підходу [6, с. 99].

Окрему увагу привертає стаття Л. Величко, опублікована в журналі *Український педагогічний журнал* у 2024 році, де авторка розкриває внесок навчального предмета «Хімія» у формування природничо-наукової компетентності та показує, що хімічна освіта забезпечує розуміння зв'язків між природничими науками на молекулярному рівні, який є визначальним для глибинних процесів у матеріальному світі [7, с. 209]. Ю. Карпенко та І. Головко у статті, опублікованій у *Науковому віснику Ізмаїльського державного гуманітарного університету* у 2023 році, дослідили можливості міжпредметної інтеграції хімічних дисциплін із застосуванням цифрових технологій, зокрема платформи Moodle та віртуальних лабораторій [8, с. 100].

Серед комплексних досліджень STEM-освіти в Україні заслуговує на увагу робота А. Степанюк, Л. Міронець, Т. Олендр та М. Жигадла, опублікована у *Наукових записках Вінницького педагогічного університету* у 2024 році, в якій здійснено порівняльний аналіз підходів STEM, STEAM та STREAM і обґрунтовано необхідність розширення інтеграційних рамок за рахунок читання (R – Reading) та мистецтва (A – Art), що має безпосереднє значення для побудови міжпредметних проєктів із залученням хімії [9]. В. Перетятько, В. Меняйло та Н. Трофименко у розвідці, присвяченій проєктним технологіям у навчанні природничих наук, детально розглянули алгоритм організації навчальних проєктів, адаптований до умов Нової української школи [10].

Серед зарубіжних досліджень, що мають безпосередній стосунок до нашої теми, слід назвати роботу R. Elmoazen, M. Saqr, M. Khalil та B. Wasson, опубліковану у журналі *Smart Learning Environments* у 2023 році, в якій здійснено систематичний огляд літератури щодо навчальної аналітики у віртуальних лабораторіях, причому автори дійшли висновку, що ефективність віртуальних лабораторій суттєво підвищується, коли вони інтегровані в проєктну діяльність, а не використовуються як ізольований інструмент [11]. R. Castro у мета-аналізі, опублікованому в *International Science Education Journal* у 2024 році, підтвердив позитивний вплив віртуальних хімічних лабораторій на навчальні досягнення учнів середньої школи, хоча й зазначив, що цей ефект є найвиразнішим у поєднанні з реальним експериментом [12, с. 30].

Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти, розроблені ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» на 2023/2024 та 2024/2025

навчальні роки, надають практичні орієнтири для вчителів, однак у частині хімії ці рекомендації залишаються доволі загальними й потребують конкретизації через предметно орієнтовані розробки [13]. Модельна навчальна програма з хімії для 7--9 класів, затверджена наказом МОН у грудні 2023 року, вже містить вбудовані елементи STEM-підходу – зокрема, передбачає залучення учнів до моделювання, здійснення досліджень та виконання дослідницьких проєктів [14]. Здійснений огляд наукової літератури дає підстави стверджувати, що, попри помітне зростання інтересу до STEM-освіти у вітчизняній педагогічній науці (зокрема, І. Ільченко [20] аналізує специфіку викладання хімії у закладах фахової передвищої освіти), комплексного осмислення взаємодії трьох її ключових складових – хімічного експерименту, комп'ю-терного моделювання та міжпредметної інтеграції – як цілісної методичної системи досі не здійснено. Переважна більшість наявних публікацій розглядає кожний із цих компонентів окремо, що й зумовлює потребу в інтегративному дослідженні.

Мета роботи – проаналізувати педагогічний потенціал STEM-проєктів у викладанні хімії через призму інтеграції трьох взаємопов'язаних компонентів: експериментальної діяльності, комп'ютерного моделювання та міжпредметних зв'язків – та на цій основі систематизувати методичні підходи до організації STEM-навчання хімії в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж переходити до аналізу конкретних STEM-проєктів, варто уточнити, що саме ми маємо на увазі, коли говоримо про STEM у контексті хімічної освіти. У широкому розумінні STEM – це акронім від Science, Technology, Engineering, Mathematics, тобто інтегративний підхід, який поєднує науку, технології, інженерію та математику в єдиному навчальному просторі. Але якщо говорити конкретно про хімію, то STEM-підхід означає дещо більше, ніж просто «додати до уроку трохи математики або комп'ютера». Він передбачає принципово іншу логіку побудови навчального процесу, де відправною точкою є не тема з підручника, а проблема – реальна, життєва, така, що потребує для свого розв'язання знань одразу з кількох дисциплін [3; 9].

Хімічний експеримент у цій системі координат виконує, як уже зазначалося, триєдину функцію. По-перше, він залишається основним інструментом пізнання хімічних явищ: учень, який власноруч проводить реакцію, бачить зміну кольору, випадання осаду чи виділення газу, засвоює знання принципово інакше, ніж той, хто просто читає про це в підручнику. По-друге, експеримент розвиває критичне мислення: коли щось іде «не так, як мало бути», учень змушений шукати причину, формулювати гіпотези, перевіряти їх – і цей процес є безцінним з педагогічної точки зору. По-третє,

і це часто залишається поза увагою методистів, експеримент формує ціннісні орієнтири: культуру безпечної роботи, відповідальне ставлення до реактивів та відходів, екологічну свідомість [4, с. 159; 14].

Проте, якщо подивитися на реальний стан справ, ситуація з хімічним експериментом у школах є далеко не такою оптимістичною, як хотілося б. Опитування вчителів хімії, проведені в рамках різних методичних конференцій та семінарів упродовж 2023--2025 років, виявляють типові проблеми, які можна систематизувати у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Основні проблеми організації хімічного експерименту в закладах загальної середньої освіти та шляхи їх подолання засобами STEM-підходу*

Проблема	Прояви у практиці	Можливості STEM-підходу
Дефіцит лабораторного обладнання та реактивів	Учитель демонструє замість того, щоб організувати фронтальний або груповий дослід; учні спостерігають, але не діють	Використання віртуальних лабораторій (ChemCollective, Labster), мікрохімічних методик, домашнього експерименту з побутовими речовинами
Обмежений час на уроці (45 хв.)	Дослід скорочується до мінімуму або переноситься на позаурочний час, учні не встигають обробити результати	STEM-проєкт як форма позаурочної роботи; розподіл етапів між уроком і самостійною роботою; використання QR-кодів з інструкціями
Безпекові обмеження в умовах воєнного стану	Неможливість проведення дослідів через відсутність укриттів у лабораторіях; дистанційний формат навчання	Віртуальні лабораторії, відеодосліди з покроковим аналізом, моделювання у програмах PhET, Materials Studio
Відсутність міжпредметної координації	Хімічний дослід існує «сам по собі», без зв'язку з фізикою, біологією, математикою	Спільне планування STEM-проєкту з учителями суміжних дисциплін; інтегровані уроки; метапредметні завдання

Проблема	Прояви у практиці	Можливості STEM-підходу
Недостатня методична підготовка вчителів	Учитель не розуміє, як пов'язати експеримент із моделюванням та проєктною роботою	Курси підвищення кваліфікації з STEM-методик; професійні спільноти; менторство досвідчених колег

**Джерело: складено автором за даними [2; 4; 5; 13; 14]*

Як видно з таблиці 1, кожна з означених проблем має свій STEM-орієнтований розв'язок, однак ці розв'язки ефективні лише тоді, коли вони застосовуються не ізольовано, а у взаємозв'язку.

Наприклад, віртуальна лабораторія може компенсувати відсутність реального обладнання, але тільки якщо вона вписана в логіку проєкту, передбачає обробку результатів (математичний компонент) і встановлює зв'язки з іншими дисциплінами.

Тепер варто зупинитися на тому, як саме працює комп'ютерне моделювання у STEM-проєктах з хімії, бо це та ланка, яка, мабуть, найбільше лякає вчителів.

Річ у тім, що моделювання – це не обов'язково складне програмування чи робота з дорогим програмним забезпеченням. На сьогодні існує чимало безкоштовних ресурсів, які дозволяють візуалізувати хімічні процеси на доступному для школяра рівні.

Платформа PhET Interactive Simulations (Університет Колорадо) пропонує інтерактивні симуляції з хімії, де учень може змінювати параметри реакції і спостерігати за результатами у режимі реального часу. Віртуальна лабораторія ChemCollective (Університет Карнегі-Меллон) дозволяє проводити титрування, готувати розчини заданої концентрації, моделювати буферні системи – і все це у безпечному цифровому середовищі [11; 12, с. 28].

Для молекулярного моделювання учні старших класів можуть використовувати програми типу Avogadro або Jmol, які дають можливість побудувати тривимірну модель молекули, обертати її, вимірювати кути між зв'язками та довжини зв'язків – словом, зрозуміти просторову будову речовини набагато глибше, ніж це можливо за допомогою площинних формул на дошці [15, с. 74].

Для систематизації можливостей моделювання в STEM-проєктах з хімії наведемо порівняльну характеристику основних типів моделювання та їх дидактичних функцій у таблиці 2.

Таблиця 2

Типи комп'ютерного моделювання у STEM-проєктах з хімії та їх дидактичні функції*

Тип моделювання	Програмний засіб	Дидактична функція	Приклад використання
Інтерактивні симуляції процесів	PhET, ChemCollective, Labster	Візуалізація процесів, які не можна побачити в реальному досліді; варіювання умов	Моделювання впливу температури на швидкість реакції; титрування кислотою
Молекулярне 3D-моделювання	Avogadro, Jmol, MolView	Розуміння просторової будови молекул; зв'язок структури з властивостями	Побудова моделей ізомерів вуглеводнів; порівняння геометрії молекул
Математичне моделювання	Excel, GeoGebra, Desmos	Обробка експериментальних даних; побудова графіків залежностей; розрахунок похибок	Побудова кривих титрування; графік залежності розчинності від температури
Інженерне моделювання	Tinkercad, Fusion 360	Проєктування лабораторних пристроїв; зв'язок хімії з інженерією	3D-друк моделі фільтра для води; проєктування сонячного дистилятора

**Джерело: складено автором за даними [8; 11; 12; 15; 16]*

З таблиці 2 видно, що різні типи моделювання виконують взаємодоповнюючі функції, і саме їхнє поєднання в межах одного STEM-проєкту створює ту синергію, яка відрізняє STEM-навчання від простого використання ІКТ на уроці. Сучасні цифрові інструменти, як зазначає О. Кочубей [19, с. 118], суттєво розширюють можливості організації хімічного експерименту. Коли учень спочатку проводить реальний дослід (наприклад, визначає pH різних розчинів), потім моделює процес дисоціації у PhET, а потім обробляє результати в Excel і будує графік залежності pH від концентрації – він не просто «вчить хімію», він діє як дослідник, який інтегрує знання з кількох галузей.

Переходячи до питання міжпредметних зв'язків, варто зазначити, що для хімії ці зв'язки є не факультативним доповненням, а органічною необхідністю, зумовленою самою природою хімічної науки. Хімія перебуває, сказати б, на перехресті: вона спирається на фізику (будова атома, термодинаміка, кінетика), використовує математичний апарат (рівняння, пропорції, графіки), перетинається з біологією (біохімія, метаболізм, ферменти) та екологією (забруднення, кругообіг речовин), а також має безпосередній вихід на інженерію та технології (хімічна промисловість, матеріалознавство, фармація) [7, с. 211; 9]. У контексті STEM-проєктів ця «перехресність» хімії стає не проблемою, а перевагою: хімічний проєкт за визначенням є міжпредметним, бо його якісна реалізація неможлива без залучення знань із суміжних дисциплін.

Для того щоб наочно продемонструвати, як саме реалізуються міжпредметні зв'язки у конкретних STEM-проєктах з хімії, наведемо в таблиці 3 приклади проєктів для різних класів із зазначенням залучених предметів та ключових компетентностей, що формуються.

Таблиця 3

Приклади STEM-проєктів з хімії для закладів загальної середньої освіти*

Клас	Назва проєкту	Хімічна складова	Міжпредметні зв'язки	STEM-компоненти
7	«Вода, яку ми п'ємо»	Визначення pH, жорсткості, наявності домішок	Біологія (здоров'я), екологія, математика (обробка даних)	S – аналіз складу; T – датчики; E – фільтр; M – розрахунки
8	«Хімія у кухні: розпізнай речовину»	Ідентифікація кислот, лугів, солей серед харчових продуктів	Біологія (травлення), фізика (розчинність), математика (графіки)	S – класифікація; T – індикатори; E – створення набору; M – діаграми
9	«Швидкість реакції: від теорії до практики»	Вплив температури, каталізатора, концентрації на швидкість реакції	Фізика (термодинаміка), математика (графіки, залежності)	S – кінетика; T – PhET; E – оптимізація умов; M – розрахунки

Клас	Назва проєкту	Хімічна складова	Міжпредметні зв'язки	STEM-компоненти
10	«Полімери навколо нас: корисні чи шкідливі?»	Класифікація полімерів, реакції полімеризації, утилізація	Екологія, біологія (біодеградація), географія (промисловість)	S – структура; T – моделювання; E – переробка; M – статистика
11	«Альтернативні джерела енергії: хімія батарейки»	Електрохімія, гальванічні елементи, електроліз	Фізика (електрика), математика (EPC), екологія (утилізація)	S – ОВР; T – вимірювання; E – прототип; M – ефективність

**Джерело: складено автором за даними [3; 9; 10; 14; 16]*

Проєкти, наведені у таблиці 3, об'єднує кілька спільних рис. По-перше, кожен із них починається з проблеми, що є зрозумілою та актуальною для учня: вода, яку він п'є; продукти, які він їсть; пластик, який його оточує; батарейки, якими він користується. По-друге, кожен проєкт передбачає реальну діяльність – не просто «вивчити тему», а щось зробити руками: провести дослід, побудувати фільтр, виміряти напругу. По-третє, жоден із цих проєктів не можна реалізувати, залишаючись у межах однієї лише хімії: для «Води, яку ми п'ємо» потрібні біологічні знання про вплив домішок на здоров'я, математичні навички для обробки даних, технологічні вміння для роботи з датчиками та інженерне мислення для конструювання фільтра.

Розглянемо докладніше один із проєктів – «Швидкість реакції: від теорії до практики» для 9 класу – щоб показати, як саме відбувається інтеграція експерименту, моделювання та міжпредметних зв'язків. Проєкт складається з кількох етапів. На першому етапі учні проводять серію реальних дослідів: вимірюють час розчинення таблетки аспірину у воді різної температури, фіксуючи результати в таблицю. На другому етапі – обробляють дані в Excel або GeoGebra, будуючи графік залежності швидкості розчинення від температури. На третьому етапі – звертаються до симуляції PhET «Reaction Rates», де можуть маніпулювати концентрацією реагентів та температурою і спостерігати за зіткненнями молекул, що візуалізує кінетичну теорію. На четвертому етапі – формулюють висновки, порівнюючи реальні та модельні дані, і готують презентацію, в якій пояснюють, чому виробники ліків рекомендують запивати таблетки саме

теплою водою. У цьому проєкті хімія (кінетика), фізика (температура як міра середньої кінетичної енергії молекул), математика (графік, апроксимація) та інженерія (оптимізація умов) працюють як єдина система [4, с. 162; 6, с. 103; 14]. Окремо хочеться зупинитися на ролі вчителя у STEM-проєкті, бо вона суттєво відрізняється від тієї, до якої звикла більшість педагогів. У традиційному уроці вчитель є джерелом знань: він пояснює, показує, перевіряє. У STEM-проєкті вчитель стає фасилітатором – тим, хто створює умови, ставить запитання, спрямовує, але не дає готових відповідей. Це, зрозуміло, потребує іншої професійної підготовки, і тут ми знову повертаємося до проблеми, зафіксованої ще в методичних рекомендаціях ІМЗО: більшість учителів хімії не проходили спеціальної підготовки з організації STEM-навчання [13]. О. Блажко, А. Коломієць та О. Кушнір у статті, опублікованій у *Наукових записках Вінницького педагогічного університету* у 2025 році, справедливо зазначають, що синергетичний потенціал STEM-освіти розкривається лише за умови системної підготовки вчителів, і пропонують інтегрувати елементи STEM-методики в програми підготовки магістрів та аспірантів педагогічних спеціальностей [17].

Ще один аспект, який заслуговує на увагу, стосується оцінювання результатів STEM-проєктів. Традиційна система оцінок (12-бальна шкала) погано пристосована до оцінювання проєктної роботи, де важливий не лише кінцевий результат, а й сам процес: уміння працювати в команді, ставити дослідницькі запитання, шукати інформацію, презентувати результати. У модельній навчальній програмі з хімії для 7--9 класів зазначено, що оцінювання має бути формувальним, тобто спрямованим не на «виставлення балу», а на підтримку навчального прогресу учня [14]. На практиці це може реалізовуватися через рубрики оцінювання, портфоліо проєктних робіт, взаємооцінювання учнів та рефлексивні щоденники.

Для того, аби систематизувати критерії оцінювання STEM-проєкту з хімії, представимо їх у таблиці 4.

Таблиця 4

Критерії оцінювання STEM-проєкту з хімії (рубрика)*

Критерій	Високий рівень	Достатній рівень	Початковий рівень
Наукова обґрунтованість (S)	Чітко сформульована гіпотеза, коректний план досліду, обґрунтовані висновки	Гіпотеза наявна, план неповний, висновки частково обґрунтовані	Гіпотеза відсутня або нечітка, план фрагментарний

Критерій	Високий рівень	Достатній рівень	Початковий рівень
Технологічна реалізація (Т)	Доцільне використання ІКТ, моделювання, обробка даних	Часткове використання ІКТ без чіткого зв'язку з проєктом	ІКТ не використовуються або використовуються формально
Інженерний розв'язок (Е)	Запропоновано оригінальний практичний розв'язок проблеми; є прототип	Розв'язок є, але без прототипу або з обмеженою практичною реалізацією	Практичний розв'язок відсутній
Математичне забезпечення (М)	Коректні розрахунки, графіки, статистична обробка, аналіз похибок	Розрахунки є, але без аналізу похибок або з помилками	Математичний апарат не задіяний
Міжпредметна інтеграція	Залучено знання з 3+ предметів, зв'язки органічні й обґрунтовані	Залучено 1--2 суміжних предмети, зв'язки частково формальні	Міжпредметні зв'язки відсутні
Презентація та комунікація	Чітка структура, вільне володіння матеріалом, відповіді на запитання	Презентація є, але нечітка структура або невпевнена подача	Презентація формальна, учень не орієнтується в матеріалі

**Джерело: складено автором за даними [6; 10; 14]*

Рубрика, представлена в таблиці 4, може використовуватися як інструмент самооцінювання, взаємооцінювання та експертного оцінювання STEM-проєктів. Принциповим є те, що вона оцінює не окремі знання з хімії, а інтегровані компетентності, що повністю відповідає духу Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти.

Повертаючись до питання про те, як обставини воєнного стану впливають на можливості впровадження STEM-проєктів у навчання хімії, треба визнати, що ситуація є неоднозначною. З одного боку, війна,

безумовно, створила додаткові перешкоди: зруйновані лабораторії, вимушене дистанційне навчання, психологічне навантаження на вчителів та учнів. З другого боку, і це може здатися парадоксальним, саме воєнні реалії зробили STEM-підхід більш затребуваним, ніж будь-коли. Коли учень бачить, як хімічні знання застосовуються у виробництві медикаментів для армії, у розробці захисних матеріалів, у моніторингу якості води для тимчасово переміщених осіб – хімія перестає бути «абстрактним предметом із формулами» і набуває конкретного, відчутного значення [15, с. 76].

Важливо також згадати про Концепцію розвитку STEM-освіти до 2027 року, яка передбачає створення мережі STEM-центрів при закладах освіти. За даними ДНУ ІМЗО, станом на 2023 рік в Україні функціонувало понад 300 STEM-шкіл, і ця кількість зростає, хоча нерівномірно: більшість таких закладів зосереджена у великих містах, тоді як сільські школи та школи у деокупованих регіонах залишаються осторонь цього процесу [13].

Подолання цього розриву є, на наш погляд, одним із ключових завдань для подальшого розвитку STEM-освіти в Україні.

Нарешті, варто зупинитися на питанні, яке рідко порушується в методичній літературі, але яке вважаємо принципово важливим: STEM-проєкт з хімії – це не лише про знання і навички, це ще й про цінності. Коли учень досліджує якість повітря у своєму місті і виявляє перевищення рівня оксидів Нітрогену, він не просто засвоює тему «Оксиди», він починає інакше ставитися до навколишнього середовища. Коли він проєктує систему очищення води і розуміє, наскільки складним і дорогим є цей процес, він починає цінувати чисту воду. Коли він вивчає склад пластику і бачить, що відбувається з ним у ґрунті через 50 років, він починає свідомо підходити до споживання. Ці ціннісні зрушення, можливо, є найважливішим результатом STEM-освіти – важливішим, ніж будь-які оцінки чи бали [7, с. 213]. Проблеми, що окреслені вище стосовно шкільної хімічної освіти, не зникають по закінченні школи – вони відлунюють у закладах вищої освіти, де викладачі щороку стикаються з тим, що першокурсники приходять із вкрай нерівними, а нерідко й відверто слабкими знаннями з хімії. Це стосується не лише тих спеціальностей, де хімія є профільною дисципліною (медицина, фармація, хімічна інженерія), а й тих, де хімічна грамотність потрібна для засвоєння фахових курсів: товарознавства, екології, технологій харчових виробництв, митної справи тощо. Щоб з'ясувати реальний стан справ, було проведено анкетування студентів ОПП Товарознавство та експертиза в митній справі спеціальності D7 Торгівля Державного податкового університету. Респондентам було поставлено запитання: «Чи проводились лабораторні роботи з хімії під час Вашого навчання в закладах загальної середньої освіти?». Усереднені результати опитування подано у таблиці 5.

Таблиця 5

Результати опитування студентів ОПП Товарознавство та експертиза в митній справі (спеціальність D7 Торгівля) щодо проведення лабораторних робіт з хімії у школі*

Форма організації лабораторних робіт з хімії у школі	Частка відповідей, %
Так, проводились (загалом)	**32**
– у підгрупах (учні виконували досліди самостійно)	7
– демонстраційно (дослід проводив учитель)	25
Відеодосліди (перегляд відеозаписів дослідів)	30
Заповнення протоколів лабораторних робіт зі слів учителя без демонстрації дослідів	28
Лабораторні роботи з хімії взагалі не проводились	10

**Джерело: складено авторами за результатами анкетування студентів Державного податкового університету (2025 р.)*

З даних табл. 5 очевидно, що лише кожен тринадцятий із опитаних студентів (7 %) мав досвід самостійного виконання хімічних дослідів у шкільній лабораторії – тобто того формату роботи, який, власне, і покликаний сформувати практичні навички поводження з реактивами, уміння спостерігати за перебігом реакції, фіксувати результати й робити з них висновки. Чверть респондентів (25 %) бачила досліди лише в демонстраційному виконанні вчителя, що, звісно, краще за нічого, але не замінює власноручного досвіду. Ще 30 % знайомилися з лабораторними роботами виключно через відеозаписи, а 28 % – заповнювали протоколи, фактично переписуючи зі слів учителя результати дослідів, яких ніхто не бачив. Нарешті, кожен десятий студент зізнався, що за весь період шкільного навчання лабораторних робіт з хімії у нього просто не було.

Наведені вище цифри дають підстави говорити про те, що проблеми шкільної хімічної освіти – це не лише питання якості навчання в середній ланці, а й питання готовності випускників до опанування дисциплін хімічного циклу у вищій школі. Студент, який жодного разу не тримав у руках піпетку, не проводив титрування, не спостерігав за зміною забарвлення індикатора, – такий студент на першому ж занятті з аналітичної хімії чи товарознавства харчових продуктів потрапляє у ситуацію, коли йому доводиться одночасно здобувати і теоретичні знання, і елементарні практичні навички, які мали бути закладені ще у 7–9 класах. Для викладачів ЗВО це означає необхідність витрачати час на повторення базових понять, ліквідацію прогалин у знаннях, а подекуди – навчання елементарним лабораторним прийомам, які школа мала забезпечити, але не забезпечила. І

тут ми знову повертаємося до STEM-підходу: якби лабораторний експеримент у школі був організований системно – із залученням моделювання, міжпредметної інтеграції, проєктної роботи – випускники приходили б до вищої школи з принципово іншим рівнем підготовки. Тому поширення STEM-проєктів у шкільній хімічній освіті – це інвестиція не лише в якість середньої, а й у якість вищої освіти.

Підсумовуючи все сказане, можна з упевненістю зазначити, що STEM-проєкти на уроках хімії – це аж ніяк не данина моді й не чергове гучне гасло, а цілком робочий інструмент, здатний подолати ті болючі проблеми, які накопичилися в хімічній освіті за останні десятиліття: і зниження зацікавленості школярів у предметі, і розірваність їхніх знань на окремі шматки, і відчуття, що все вивчене на уроці не має жодного стосунку до повсякденного життя. Результати опитування студентів Державного податкового університету переконливо засвідчили, що наслідки неякісної організації шкільного хімічного експерименту тягнуться далі – у вищу школу, де першокурсники змушені долати прогалини, які мали бути заповнені ще в середній ланці. Але тут принципово важливо наголосити на одній речі: справжній результат досягається лише тоді, коли експеримент, моделювання і міжпредметні зв'язки працюють не порізно, а як одне ціле – як система, в якій кожна частина підтримує й посилює решту.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу дійти кількох висновків, які, хочеться вірити, стануть у пригоді не лише тим, хто займається теорією, а й учителям-практикам та методистам, котрі працюють із хімією щодня. Передусім хотілося б підкреслити, що хімічний дослід у рамках STEM-навчання нікуди не зникає і не відходить на другий план – швидше навпаки, він починає виконувати ширші завдання, ніж раніше.

Якщо у звичному форматі уроку експеримент здебільшого був наочною ілюстрацією до того, що вчитель уже пояснив біля дошки, то в логіці STEM-проєкту він перетворюється на точку, з якої починається саме дослідження: учень отримує реальні дані, які потім треба математично опрацювати, осмислити й покласти в основу якогось інженерного чи практичного рішення. При цьому комп'ютерне моделювання не витісняє натурний дослід – воно його розширює: дає змогу побачити те, що відбувається на рівні молекул, змінити ті параметри, які у шкільній лабораторії змінити фізично неможливо, і – що зараз має особливу вагу – не переривати дослідницьку роботу тоді, коли навчання переходить у дистанційний режим або коли доступ до обладнання з тих чи інших причин обмежений.

Щодо міжпредметних зв'язків, то аналіз переконливо засвідчив: хімія за самою своєю суттю є предметом, що стоїть на перетині багатьох наук –

вона невіддільна від фізики, тісно переплетена з біологією, спирається на математику, перегукується з екологією і виходить на інженерні галузі. І саме STEM-проєкти відкривають можливість наповнити ці зв'язки справжнім змістом, а не обмежуватися формальною приміткою «міжпредметні зв'язки: фізика, математика» у календарно-тематичному плані.

Коли учні спільно працюють над конкретною проблемою, знання з різних дисциплін починають діяти як єдиний механізм, і це відчувається зовсім інакше, ніж коли ці зв'язки існують лише на папері.

Ще одна важлива думка, до якої підводить дослідження: щоб STEM-проєкти з хімії давали стійкий результат, змін потребує не лише окремий учитель, а школа загалом. Ідеться і про спільне планування з колегами, які ведуть суміжні предмети, і про належне матеріальне оснащення, і про перегляд звичних підходів до оцінювання, і про цілеспрямовану підготовку педагогів. Якщо цих умов не створити, STEM-проєкти так і залишаться разовими, «показовими» подіями, які не вростають у щоденну тканину навчального процесу.

Що стосується напрямів, у яких варто рухатися далі, то найнагальнішими бачаться такі: підготовка покрокових методичних порад для вчителів хімії, які допоможуть спланувати й провести STEM-проєкт у кожному конкретному класі; формування бази перевірених на практиці завдань, узгоджених із чинними модельними програмами; з'ясування того, які форми комп'ютерного моделювання найкраще працюють у парі з реальним дослідом; і, нарешті, вивчення того, наскільки вчителі хімії готові до роботи за STEM-підходом і яка саме система підвищення кваліфікації може цю готовність забезпечити.

Окремо слід наголосити на тому, що дослідження виявило ще одну площину проблеми, яку зазвичай обходять увагою: наслідки слабкої шкільної підготовки з хімії для закладів вищої освіти. Проведене анкетування студентів ОПП Товарознавство та експертиза в митній справі показало, що переважна більшість випускників шкіл не мала повноцінного досвіду хімічного експерименту: лише 7 % виконували досліди самостійно, тоді як 68 % або дивилися відео, або заповнювали протоколи зі слів учителя, або взагалі не стикалися з лабораторними роботами. Ця ситуація прямо впливає на якість навчання у ЗВО, де викладачі змушені компенсувати прогалини, закладені ще у школі. Тому подальше впровадження STEM-проєктів у шкільну хімічну освіту має розглядатися не лише як засіб покращення якості середньої освіти, а й як необхідна передумова підготовки студентів, здатних повноцінно засвоювати хімічний складник фахових дисциплін у вищій школі.

Література:

1. Український центр оцінювання якості освіти. Зовнішнє незалежне оцінювання: аналітичні матеріали. 2024. URL: https://testportal.gov.ua/tag/nmt-2024/

2. Міністерство освіти і науки України. Освіта і наука в умовах війни: звіт. 2024. URL: https://naqa.gov.ua/2025/02/%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%B2-%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%85-%D0%B2%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8/

3. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. *Офіційний вісник України*. 2020. № 65. Ст. 2081. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text

4. Стрижак Д., Шиян Н., Стрижак С., Криворучко А. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні хімії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2023. № 4. С. 154--164. DOI: 10.31652/2786-5754-2023-4-154-164. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/44

5. Шиян Н. І., Криворучко А. В. Організація дослідницької діяльності з хімії школярів закладів загальної середньої освіти. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXIX Каришинські читання) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Полтава : Астрая, 2022. С. 247--249. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/items/63877681-7aee-4120-9953-dab9e715213b

6. Блажко А., Худоярова О. Дидактичні засади використання компетентнісно орієнтованих завдань у навчанні хімії учнів закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2023. № 4. С. 95--107. DOI: 10.31652/2786-5754-2023-4-95-107. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/38

7. Величко Л. Хімічний складник природничо-наукової компетентності. *Український Педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 207–215. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-207-215.

8. Карпенко Ю., Головко І. Міжпредметна інтеграція хімічних дисциплін за допомогою цифрових технологій. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 62. С. 97--103. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/721

9. Степанюк А., Міронець Л., Олендр Т., Жигадло М. STEM, STEAM чи STREAM-освіта: вибір за вами! *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2024. № 7. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/84

10. Перетятько В., Меняйло В., Трофименко Н. Проєктні технології в навчанні природничих наук. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2023. № 5. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/57

11. Elmoazen R., Saqr M., Khalil M., Wasson B. Learning analytics in virtual laboratories: a systematic literature review of empirical research. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10. Art. 23. DOI: 10.1186/s40561-023-00244-y. URL: https://www.

researchgate.net/publication/369115663_Learning_analytics_in_virtual_laboratories_a_systematic_literature_review_of_empirical_research

12. Castro R. Effects of Chemistry Virtual Laboratories in Academic Achievement of Secondary Level Learners: A Meta-Analysis. *International Science Education Journal*. 2024. Vol. 6. No. 1. P. 24--37. DOI: 10.37251/isej.v6i1.1379. URL: https://www.researchgate.net/publication/388117077_The_Effects_of_Chemistry_Virtual_Laboratories_in_Academic_Achievement_of_Secondary_Level_Learners_A_Meta-Analysis

13. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2023/2024 навчальному році. Лист ІМЗО від 01.08.2023 № 21/08-1242. URL: https://imzo.gov.ua/2023/08/23/lyst-imzo-vid-01-08-2023-1242-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2023-2024-navchal-nomu-rotsi/

14. Григорович О. В. Хімія. 7--9 класи : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН від 27.12.2023 № 1575. URL: https://loippo.edu.ua/naukovo-metodychna-diialnist/vebstorinka-metodysta/khimiya/programno-metodichne-zabezpechennya

15. Ямборак Р. С. Хімічна експлорація: оптимізація навчання хімії через інтеграцію STEM-підходів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2024. Вип. 105. С. 72--79. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2024-105-10.

16. Бондар Л., Живага А. Модернізація уроків хімії в умовах цифровізації. *Педагогічна Житомирщина*. 2023. № 1 (29). С. 5--12. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/03/2-%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80.pdf

17. Блажко О. А., Коломієць А. М., Кушнір О. І. Синергетичний потенціал штучного інтелекту і STREAM-освіти в підготовці вчителів природничих дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2025. № 8. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/100

18. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 83. Ст. 2678. URL: https://uied.org.ua/2020/09/1440/

19. Кочубей О. В. Освітні цифрові інструменти як засіб удосконалення викладання хімії у закладах вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2025. № 19. С. 115–127. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.197.

20. Ільченко І. Вивчення загальноосвітнього курсу хімії в медичних закладах фахової передвищої освіти як педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2024. № 6. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/87

References:

1. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. (2024). Zovnishnie nezalezhne otsiniuvannia: analitychni materialy [External independent evaluation: analytical materials]. URL: https://testportal.gov.ua/tag/nmt-2024/

2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Osvita i nauka v umovakh viiny: zvit [Education and science under wartime conditions: report]. URL: https://naqa.gov.ua/2025/02/%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%B2-

%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%85-%D0%B2%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8/

3. Koncepciia rozvytku pryrodnychno-matematychnoi osvity (STEM-osvity). (2020). Rozporyadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 05.08.2020 № 960-r. Oficijnyi visnyk Ukrainy, 65, 2081. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text

4. Stryzhak, D., Shyian, N., Stryzhak, S., & Kryvoruchko, A. (2023). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti uchniv pry vyvchenni khimii [Developing students' research competence in chemistry]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk*, 4, 154–164. DOI: 10.31652/2786-5754-2023-4-154-164. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/44

5. Shyian, N. I., & Kryvoruchko, A. V. (2022). Orhanizatsiia doslidnytskoi diialnosti z khimii shkoliariv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Organization of students' research activity in school chemistry]. In *Metodyka navchannia pryrodnych dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli (XXIX Karyshynski chytannia): materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 247–249). Poltava: Astraya. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/items/63877681-7aee-4120-9953-dab9e715213b

6. Blazhko, A., & Khudoiarova, O. (2023). Dydaktychni zasady vykorystannia kompetentnisno oriientovanykh zavdan u navchanni khimii uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Didactic principles of competence-based tasks in teaching chemistry]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk*, 4, 95–107. DOI: 10.31652/2786-5754-2023-4-95-107. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/38

7. Velychko, L. (2024). Khimichnyi skladnyk pryrodnycho-naukovoï kompetentnosti [Chemical component of natural science competence]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, 3, 207–215. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-207-215

8. Karpenko, Yu., & Holovko, I. (2023). Mizhdyscyplinarna intehratsiia khimichnykh dystsyplin za dopomohoiu tsyfrovykh tekhnolohii [Interdisciplinary integration of chemistry through digital technologies]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 62, 97–103. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/721

9. Stepaniuk, A., Mironets, L., Olendr, T., & Zhygadlo, M. (2024). STEM, STEAM chy STREAM-osvita: vybir za vamy! [STEM, STEAM or STREAM education: the choice is yours]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk*, 7. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/84

10. Peretiatko, V., Meniailo, V., & Trofimenko, N. (2023). Proiektni tekhnolohii v navchanni pryrodnychykh nauk [Project technologies in natural science teaching]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk*, 5. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/57

11. Elmoazen, R., Saqr, M., Khalil, M., & Wasson, B. (2023). Learning analytics in virtual laboratories: a systematic literature review of empirical research. *Smart Learning Environments*, 10, 23. DOI: 10.1186/s40561-023-00244-y. URL: https://www.researchgate.net/publication/369115663_Learning_analytics_in_virtual_laboratories_a_systematic_literature_review_of_empirical_research

12. Castro, R. (2024). Effects of Chemistry Virtual Laboratories in Academic Achievement of Secondary Level Learners: A Meta-Analysis. *International Science Education Journal*, 6(1), 24–37. DOI: 10.37251/isej.v6i1.1379. URL: https://www.researchgate.net/publication/388117077_The_Effects_of_Chemistry_Virtual_Laboratories_in_Academic_Achievement_of_Secondary_Level_Learners_A_Meta-Analysis

13. DNU "Instytut modernizatsii zmistu osvity". (2023). Metodychni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity v zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity u 2023/2024 navchalnomu rotsi [Methodological recommendations for the development of STEM education in 2023/2024]. Lyst IMZO vid 01.08.2023 No. 21/08-1242. URL: https://imzo.gov.ua/2023/08/23/lyst-imzo-vid-01-08-2023-1242-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2023-2024-navchal-nomu-rotsi/

14. Hryhorovych, O. V. (2023). Khimiia. 7–9 klasy: modelna navchalna prohrama [Chemistry. Grades 7–9: model curriculum]. Nakaz MON vid 27.12.2023 No. 1575. URL: https://loippo.edu.ua/naukovo-metodychna-diialnist/vebstorinka-metodysta/khimiya/programno-metodichne-zabezpechennya

15. Yamborak, R. S. (2024). Khimichna eksploratsiia: optymizatsiia navchannia khimii cherez intehratsiiu STEM-pidkhodiv [Chemical exploration: optimization of chemistry learning through STEM approaches integration]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky"*, 105, 72–79. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2024-105-10

16. Bondar, L., & Zhivaha, A. (2023). Modernizatsiia urokiv khimii v umovakh tsyfrovizatsii [Modernization of chemistry lessons under digitalization]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*, 1(29), 5–12. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/03/2-%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80.pdf

17. Blazhko, O. A., Kolomiiets, A. M., & Kushnir, O. I. (2025). Synerhetychnyi potentsial shtuchnoho intelektu i STREAM-osvity v pidhotovtsi vchyteliv pryrodnych dystsyplin [Synergistic potential of AI and STREAM education in teacher training]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk*, 8. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/100

18. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898. Oficijnyi visnyk Ukrainy, 83, 2678. URL: https://uied.org.ua/2020/09/1440/

19. Kochubei, O. V. (2025). Osvitni tsyfrovi instrumenty yak zasib udoskonalennia vykladannia khimii u zakladakh vyshchoi osvity [Educational digital tools as a means of improving chemistry teaching in higher education]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 19, 115–127. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.197

20. Ilchenko, I. (2024). Vyvchennia zahalnoosvitnoho kursu khimii v medychnykh zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity yak pedahohichna problema [Teaching general chemistry in medical pre-tertiary education as a pedagogical problem]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk*, 6. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/87

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 316.477

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1729-1737

Алєксєєва Світлана Володимирівна доктор педагогічних наук, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Україна, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-8132-0465

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У МІЖНАРОДНИХ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. У статті теоретично обґрунтуванні та розкритті особливостей цифрової компетентності у фокусі міжнародних моніторингових досліджень як індикатора якості освіти. Визначено, що у сучасних умовах цифрова компетентність виступає не лише як одна з ключових компетентностей, а як інтегральний показник готовності особистості до ефективної діяльності в інформаційному середовищі. Цифрова компетент-ність у фокусі міжнародних моніторингових досліджень постає як один із ключових індикаторів якості освіти, що відображає здатність освітніх систем відповідати викликам цифрового суспільства та економіки знань. Порівняльний аналіз підходів міжнародних моніторингових досліджень PISA, ICILS та DigComp свідчить, що цифрова компетентність у міжнародному освітньому дискурсі розглядається багатовимірно: як інтегрований результат навчання, як об'єкт прямого оцінювання та як стратегічна рамка розвитку.

Виокремлено низку важливих тенденцій, де цифрова компетентність стає універсальним критерієм оцінювання якості освіти поряд із базовими грамотностями, а також зростає значення міждисциплінарних умінь, зокрема критичного мислення, медіаграмотності та навичок роботи з даними. Посилюється увага до формування безпечної та відповідальної поведінки в цифровому середовищі. Також фіксується нерівномірність рівнів цифрової компетентності між країнами та соціальними групами, що актуалізує проблему цифрової нерівності в світі. Доведено, що цифрова компетентність у міжнародних моніторингових дослідженнях виступає не лише об'єктом вимірювання, а й стратегічним орієнтиром розвитку освіти. Цифрова компетентність відображає здатність учнів і студентів ефективно діяти в умовах цифрової трансформації суспільства, а також слугує індикатором готовності освітніх систем забезпечувати якісну, інклюзивну та інноваційну освіту.

Обґрунтовано, що використання результатів міжнародних моніторингових досліджень сприяє модернізації змісту освіти, розробці нових стандартів і освітніх програм, підвищенню якості підготовки, впровадженню цифрових технологій у навчальний процес.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифрові технології, цифрова трансформація суспільства, якість освіти, моніторингові дослідження.

Svitlana Alieksieieva doctor of pedagogical sciences, head of the department of monitoring and evaluation of the quality of general secondary education, Institute of pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-8132-0465

DIGITAL COMPETENCE IN INTERNATIONAL MONITORING STUDIES

Abstract. The article provides a theoretical substantiation and reveals the specific features of digital competence in the context of international monitoring studies as an indicator of education quality. It is determined that under contemporary conditions, digital competence functions not only as one of the key competences but also as an integral indicator of an individual's readiness for effective activity in the information environment. Within international monitoring studies, digital competence emerges as one of the key indicators of education quality, reflecting the ability of educational systems to respond to the challenges of the digital society and the knowledge economy. A comparative analysis of the approaches used in international monitoring studies such as PISA, ICILS, and DigComp demonstrates that digital competence in the international educational discourse is considered in a multidimensional way: as an integrated learning outcome, as an object of direct assessment, and as a strategic framework for development.

A number of important trends have been identified, including the transformation of digital competence into a universal criterion for assessing education quality alongside basic literacies, as well as the increasing importance of interdisciplinary skills, particularly critical thinking, media literacy, and data skills. There is also a growing emphasis on the development of safe and responsible behavior in the digital environment. Additionally, disparities in levels of digital competence across countries and social groups are observed, highlighting the issue of digital inequality worldwide. It is proven that digital competence in international monitoring studies serves not only as an object of measurement but also as a strategic guideline for the development of education. It reflects students' ability to act effectively in the context of the digital transformation of society and

serves as an indicator of the readiness of educational systems to provide high-quality, inclusive, and innovative education.

It is substantiated that the use of the results of international monitoring studies contributes to the modernization of educational content, the development of new standards and curricula, the improvement of training quality, and the integration of digital technologies into the educational process.

Keywords: digital competence, digital technologies, digital transformation of society, quality of education, monitoring studies

Постановка проблеми. Цифрова трансформація суспільства зумовлює необхідність переосмислення цілей і результатів освіти. У сучасних умовах цифрова компетентність виступає не лише як одна з ключових компетентностей, а як інтегральний показник готовності особистості до ефективної діяльності в інформаційному середовищі. У зв'язку з цим актуалізується проблема об'єктивного оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності, що реалізується через міжнародні моніторингові дослідження як інструмент порівняльного аналізу якості освіти. Цифрова компетентність у фокусі міжнародних моніторингових досліджень постає як один із ключових індикаторів якості освіти, що відображає здатність освітніх систем відповідати викликам цифрового суспільства та економіки знань. У сучасному науковому дискурсі цифрова компетентність розглядається не лише як сукупність технічних умінь, а як інтегрована характеристика особистості, що поєднує когнітивні, діяльнісні, комунікативні та етичні аспекти використання цифрових технологій [1].

Міжнародні порівняльні дослідження, зокрема OECD (Програма міжнародного оцінювання учнів PISA), IEA (дослідження ICILS), а також European Commission (рамка DigComp), формують концептуальне підґрунтя для оцінювання цифрової компетентності на глобальному рівні. Міжнародні освітні моніторинги мають різні цілі та підходи, але об'єднує їх прагнення до об'єктивної оцінки освітніх систем. Результати цих досліджень дають змогу не тільки порівняти учнів різних країн, але й отримати дані про ефективність навчальних програм, методів викладання та політики у сфері освіти [2]. Україна бере участь у міжнародних моніторингах з 2000-х років, і результати цих досліджень стали важливим сигналом для освітньої політики та реформування системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифрової компетентності широко представлена в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Значну увагу приділено розробці концептуальних моделей цифрової компетентності (DigComp), оцінюванню цифрових навичок учнів (ICILS), а також інтеграції цифрових інструментів у

навчальний процес. Міжнародні організації акцентують увагу на необхідності формування цифрової грамотності як складової якості освіти та інструменту соціальної інтеграції. Водночас потребує подальшого теоретичного осмислення питання використання результатів міжнародних моніторингових досліджень для оцінювання цифрової компетентності як індикатора якості освіти. Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти досліджували О. Ляшенко, Т. Лукіна, Ю. Жук, Л. Ващенко, А. Гривко, С. Науменко [3]. Участь України в міжнародних дослідженнях і можливості використання їх результатів для підвищення якості освіти висвітлювали М. Бурда, Л. Гриневич, Л. Дворецька, Ю. Ковальчук, Т. Коршевнюк та інші [4].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті особливостей цифрової компетентності у фокусі міжнародних моніторингових досліджень як індикатора якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Цифрова компетентність розглядається як інтегрована здатність особистості ефективно, критично та безпечно використовувати цифрові технології для навчання, професійної діяльності та соціальної взаємодії. Сучасні підходи визначають цифрову компетентність як багатовимірну структуру, що включає: інформаційну грамотність; комунікацію та співпрацю; створення цифрового контенту; безпеку; розв'язання проблем [5].

Міжнародні моніторингові дослідження відіграють ключову роль у визначенні рівня якості освіти через стандартизовані підходи до оцінювання компетентностей. Зокрема: PISA (Programme for International Student Assessment) оцінює здатність учнів застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях, включаючи цифрові аспекти читання та розв'язання проблем; ICILS (International Computer and Information Literacy Study) безпосередньо спрямоване на оцінювання комп'ютерної та інформаційної грамотності учнів; DigComp (Digital Competence Framework for Citizens) визначає європейську рамку цифрової компетентності, що використовується для розробки освітніх стандартів і програм. Ці дослідження дають змогу здійснювати порівняльний аналіз рівня сформованості цифрової компетентності в різних країнах і визначати ефективність освітніх систем.

У межах PISA цифрова компетентність інтегрується в оцінювання читацької, математичної та природничо-наукової грамотності через використання комп'ютерно-орієнтованих тестових середовищ, що дає змогу оцінити здатність учнів працювати з цифровою інформацією, аналізувати дані, критично мислити та приймати обґрунтовані рішення. Це свідчить про перехід від оцінювання репродуктивних знань до вимірювання функціональної грамотності в цифровому контексті. У дослідженні PISA особлива

увага приділяється так званому цифровому читанню (digital reading), яке передбачає роботу з гіпертекстами, мультимодальними ресурсами, навігацію в цифровому середовищі, оцінювання достовірності інформації та виявлення маніпулятивного контенту. Крім того, у межах PISA оцінюється здатність учнів: здійснювати пошук і відбір релевантної інформації в цифровому середовищі; критично оцінювати джерела та їх надійність; інтегрувати інформацію з різних цифрових ресурсів; застосовувати цифрові інструменти для розв'язання проблем; дотримуватися етичних норм і принципів безпечної поведінки в онлайн-просторі. Таким чином, цифрова компетентність у PISA виступає міждисциплінарним індикатором, що відображає не лише рівень володіння технологіями, а й сформованість когнітивних, критичних та аналітичних умінь, необхідних для успішної життєдіяльності в цифровому суспільстві.

Дослідження ICILS безпосередньо спрямоване на вимірювання рівня комп'ютерної та інформаційної грамотності учнів, визначаючи їхню здатність ефективно використовувати цифрові інструменти для навчання, комунікації та розв'язання проблем. У межах ICILS (цифрова компетентність трактується як комп'ютерна та інформаційна грамотність (CIL), що визначається здатністю учнів ефективно використовувати цифрові технології для дослідження, створення та обміну інформацією, а також для участі в соціальному житті. Дослідження охоплює два ключові домени: збирання та управління інформацією (пошук, оцінювання, організація даних); створення та обмін інформацією (розробка цифрового контенту, комунікація, співпраця). Окремо виділяється напрям обчислювального мислення (computational thinking), що включає здатність до алгоритмізації, моделювання та розв'язання задач із використанням цифрових інструментів.

Особливу увагу приділено таким компонентам, як створення цифрового контенту, безпечна поведінка в цифровому середовищі та етичне використання інформації.

З позицій ICILS оцінюється здатність учнів: використовувати комп'ютерні інструменти для виконання навчальних і практичних завдань; критично оцінювати інформацію в цифровому середовищі; створювати цифровий контент різного типу; ефективно взаємодіяти в онлайн-середовищі; застосовувати етичні та безпекові принципи роботи з інформацією. Таким чином, цифрова компетентність у ICILS виступає як предметно-орієнтований індикатор, що дозволяє безпосередньо вимірювати рівень сформованості цифрових умінь учнів та ефективність освітніх систем у сфері цифрової підготовки.

Відповідно до європейської рамки DigComp цифрова компетентність визначається як сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, необхідних для

впевненого, критичного та відповідального використання цифрових технологій у навчанні, праці та повсякденному житті. DigComp не є інструментом оцінювання у класичному розумінні, а виступає концептуальною моделлю (рамкою), що слугує основою для розробки освітніх стандартів, програм і систем оцінювання. Рамка DigComp структурує цифрову компетентність за п'ятьма ключовими сферами: інформаційна грамотність, комунікація і співпраця, створення цифрового контенту, безпека та розв'язання проблем. Кожна з цих сфер має описані рівні сформованості, від базового до високоспеціалізованого, що дає змогу використовувати DigComp як інструмент для самооцінювання, розробки освітніх програм, формування політик у сфері цифрової освіти. Таким чином, у межах DigComp цифрова компетентність постає як нормативно-орієнтований індикатор, що визначає цільові орієнтири розвитку освіти та забезпечує узгодженість між освітніми системами на європейському рівні. Цифрова компетентність широко використовується як орієнтир для формування освітніх політик, стандартів та інструментів оцінювання в країнах Європи.

Порівняльний аналіз підходів PISA, ICILS та DigComp свідчить, що цифрова компетентність у міжнародному освітньому дискурсі розглядається багатовимірно: як інтегрований результат навчання, як об'єкт прямого оцінювання та як стратегічна рамка розвитку. Це підтверджує її ключову роль як індикатора якості освіти в умовах цифрової трансформації.

У контексті міжнародних досліджень цифрова компетентність виступає важливим індикатором якості освіти, оскільки: відображає здатність учнів застосовувати знання в цифровому середовищі; демонструє рівень адаптивності освітньої системи до викликів цифрової трансформації; є показником готовності молоді до участі в цифровій економіці.

Аналіз результатів міжнародних моніторингових досліджень дає змогу виокремити *низку важливих тенденцій*: цифрова компетентність стає універсальним критерієм оцінювання якості освіти поряд із базовими грамотностями; зростає значення міждисциплінарних умінь, зокрема критичного мислення, медіаграмотності та навичок роботи з даними; посилюється увага до формування безпечної та відповідальної поведінки в цифровому середовищі; фіксується нерівномірність рівнів цифрової компетентності між країнами та соціальними групами, що актуалізує проблему цифрової нерівності.

Таким чином, цифрова компетентність у міжнародних моніторингових дослідженнях виступає не лише об'єктом вимірювання, а й стратегічним орієнтиром розвитку освіти. Цифрова компетентність відображає здатність учнів і студентів ефективно діяти в умовах цифрової

трансформації суспільства, а також слугує індикатором готовності освітніх систем забезпечувати якісну, інклюзивну та інноваційну освіту.

Використання результатів міжнародних моніторингових досліджень сприяє: модернізації змісту освіти; розробці нових стандартів і освітніх програм; підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів; впровадженню цифрових технологій у навчальний процес. Особливої актуальності набуває інтеграція цифрової компетентності у всі рівні освіти як наскрізної складової.

Висновки. Цифрова компетентність є ключовим компонентом сучасної освіти та важливим індикатором її якості. Міжнародні моніторингові дослідження забезпечують об'єктивне оцінювання рівня її сформованості та створюють підґрунтя для вдосконалення освітніх систем. Теоретичне осмислення результатів таких досліджень дозволяє визначити стратегічні напрями розвитку освіти в умовах цифрової трансформації. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методик формування та оцінювання цифрової компетентності з урахуванням національних особливостей освітнього середовища.

Література:

1. Алєксєєва С. В. Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Перспективи та інновації науки*. Випуск 10 (28). Київ. 2023. С. 45-55. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-45-55 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735896

2. Алєксєєва С. В. Цифрова компетентність: змістові домінанти та тенденції. *Перспективи та інновації науки*. Випуск 9 (27). Київ. 2023 С. 70-78. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735887

3. Топузов, О., Алєксєєва, С. (2024). Забезпечення якості загальної середньої освіти: сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 266–272. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745824

4. Топузов О., Алєксєєва С. Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства*: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 249-260 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578

5. Алєксєєва С. (2024) Штучний інтелект в освіті: основні можливості трансформації навчання. *Штучний інтелект у науці та освіті* (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Київ, 1-2 березня 2024 р.) [Електронний ресурс]. Київ: УкрІНТЕІ, 2024. С. 17-20. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745075

6. Науменко С. Модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2016. Вип. 21 (2-2016). Ч. 1. С. 250–258

7. Науменко С. Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. праць Уманського

держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 53. С. 398–407.

8. Алєксєєва С. В. Система забезпечення якості загальної середньої освіти на засадах сталого розвитку: стратегічні пріоритети та шляхи їх реалізації. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions* : scientific monograph. Volume 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025 С. 359- 372 DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-15 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745063

9. Алєксєєва С. В. Еволюція освітніх парадигм у контексті розвитку технологій штучного інтелекту. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. Матеріалів VII Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 25–28 лист. 2025. Київ, 2025. С. 21-24. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747484

10. Алєксєєва С. В. Можливості Edtech-педагогіки: цифрові освітні платформи та хмарні сервіси як основа нової архітектури навчання. *Гармонізація системи освіти України з європейським освітнім простором: досягнення, виклики та перспективи* : зб. тез доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 30 жовт. 2025 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2025. С. 209-212 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747741

***References**:*

1. Alieksieieva S. V. (2023) Tsyfrova kompetentnist: stratehichni oriientyry ta uspishni praktyky. [Digital competence: strategic orientations and successful practices]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. Vypusk 10 (28). Kyiv. 2023. S. 45-55. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-45-55 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735896 [in Ukrainian].

2. Alieksieieva S. V. (2023) Tsyfrova kompetentnist: zmistovi dominanty ta tendentsii. [Tsyfrova kompetentnist: zmistovi dominanty ta tendentsii]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. Vypusk 9 (27). Kyiv. 2023 S. 70-78. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735887 [in Ukrainian].

3. Topuzov, O., Alieksieieva, S. (2024). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: suchasni vyklyky ta mozhlyvosti. [Ensuring the quality of general secondary education: current challenges and opportunities]. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (33), 266–272. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272 [in Ukrainian].

4. Topuzov O., Alekseeva S.(2024) Artificial Intelligence and Immersive Technologies in Educational Practices: Compensating Educational Losses in General Secondary Education during the War in Ukraine. Education for Digital Transformation of Society: Monograph. Kyiv: LLC "Yurka Liubchenka", Pp. 249-260. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578 [in Ukrainian].

5. Alekseeva S. (2024). Artificial Intelligence in Education: Key Opportunities for Transforming Learning. Artificial Intelligence in Science and Education (AISE 2024). Proceedings of the International Scientific Conference (Kyiv, March 1–2, 2024) [Electronic resource]. Kyiv: UkrINTEI, 2024. Pp. 17–20. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745075 [in Ukrainian].

6. Naumenko S. Model mizhnarodnykh porivnialnykh monitorynhovykh doslidzhen yakosti zahalnoi serednoi osvity. [Model of International Comparative Monitoring Studies of the Quality of General Secondary Education]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats. Kamianets-Podilskyi : KPNU, 2016. Vyp. 21 (2-2016). Ch. 1. S. 250–258[in Ukrainian].

7. Naumenko S. Monitorynh yakosti zahalnoi serednoi osvity: dosvid zarubizhzhia v Ukraini. [Monitoring the Quality of General Secondary Education: International Experience in Ukraine]. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly : zb. nauk. prats Umanskoho

derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychyny. Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2015. Vyp. 53. S. 398–407. [in Ukrainian].

8. Alieksieieva S. V. (2025) Systema zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity na zasadakh staloho rozvytku: stratehichni priorytety ta shliakhy yikh realizatsii. [A System for Ensuring the Quality of General Secondary Education Based on the Principles of Sustainable Development: Strategic Priorities and Ways of Their Implementation]. Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Volume 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025 S. 359- 372 DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-15 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745063 [in Latvia].

9. Alieksieieva S. (2025) Evoliutsiia osvitnikh paradyhm u konteksti rozvytku tekhnolohii shtuchnoho intelektu. [The Evolution of Educational Paradigms in the Context of Artificial Intelligence Technology Development]. Innovatsiini transformatsii v suchasnii osviti: vyklyky, realii, stratehii : zb. Materialiv VII Vseukr. vidkr. nauk.-prakt. onlain-forumu, Kyiv, 25–28 lyst. 2025. Kyiv, 2025. S. 21-24. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747484 [in Ukrainian].

10. Alieksieieva S. (2025) Mozhlyvosti Edtech-pedahohiky: tsyfrovi osvitni platformy ta khmarni servisy yak osnova novoi arkhitektury navchannia. [Opportunities of EdTech Pedagogy: Digital Educational Platforms and Cloud Services as the Basis for a New Learning Architecture]. Harmonizatsiia systemy osvity Ukrainy z yevropeiskym osvitnim prostorom: dosiahnennia, vyklyky ta perspektyvy : zb. tez dop. VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 30 zhovt. 2025 r. Kyiv : DNU «Instytut osvitnoi analityky», 2025. S. 209-212 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747741[in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 141.319.1:124.2:355.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1738-1747

Андрусів Любомир Зіновійович к. філос. н., доцент, доцент кафедри суспільних наук, Івано-Франківський національний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ, https//orcid.org/0000-0002-4192-9452

ДУХОВНІСТЬ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті здійснено філософсько-антропологічний аналіз духовності людини в умовах російсько-української війни. Актуальність дослідження пов'язана сучасними екзистенційними викликами: зустріччю зі смертю, втратою близьких, домівок, території та докорінною зміною способу життя. Обгрунтовано практичність розмислу про духовний світ людини як глибинний ресурс до трансформацій через граничні ситуації як загрозу фізичному життю та ціннісно-смисловим структурам буття.

Філософсько-антропологічний підхід дозволяє вийти за межі фрагментарного психологічного чи соціологічного аналізу і розглядати людину цілісно, розкриваючи її духовність через концепт «внутрішньої людини». Як особистість, яка здатна впливати на зовнішні події своїми смисловими орієнтирами.

Поняття «духовність» включає в себе не лише релігійний досвід, а сукупність цінностей, освіченості, права, ритуалів, традицій та моралі. Особлива увага зосереджена на таких складових духовності, як самотворення (самопізнання, самоусвідомлення, самоорганізація) та фундаментальні цінності (мова, український світ, віра в Бога). Відзначено, що самотворення людини пов'язане з її природою безперервної діяльності, де пізнання себе та вольова здатність дозволяють не лише відображати світ, а й творити його. Становлення індивідуальності розглядається як подолання самої себе заради гармонії з духом, що підносить людину до світу символів, де онтологічні смисли втілюються у життя. Прикладом такого осягнення в сучасній культурі визначено хвилину мовчання та Національний день молитви як символи пам'яті та уповання на Бога.

Детально проаналізовано процес формування особистості за аналогією творення світу у книзі Буття (згідно з ідеями С. Кримського). Висвітлено етапи від «побачення світла» (формування культури життя) та виставлення меж між хаосом і власним Мікрокосмосом до «здобуття душі», що інтерпретується як народження «істинної людини» за Г. Сковородою.

Показано роль меонічної свободи, яка дозволяє людині творити алогічне, що стало суб'єктивним фактором ірраціональної стійкості українського суспільства під час оборони Києва та всієї держави.

Доведено, що цінності є критерієм розрізнення «свій – чужий» на рівні національної безпеки. У сьогоднішній гібридній війні антропологічний фактор є невід'ємним у зростанні громадянського суспільства. Пересічний українець виявив велику світоглядну стійкість та здатність до самоорганізації, а сучасне звернення до християнської аксіології є свідченням переосмислення цінностей на особистісному та суспільному рівнях. Саме свідома особистість, яка перебуває у внутрішньому діалозі із собою, стає гарантом збереження гідності та перемоги над культурою смерті.

Ключові слова: духовність, цілісна особистість, «внутрішня людина», самотворення, цінності, ідентичність, національна безпека, самотрансценденція, етична рефлексія, «український світ».

Andrusiv Liubomyr Zinoviyovych PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, https//orcid.org/0000-0002-4192-9452

HUMAN SPIRITUALITY IN WARTIME: A PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. This article provides a philosophical and anthropological analysis of human spirituality in the context of the Russian-Ukrainian war. The relevance of the study is linked to contemporary existential challenges: confronting death, losing loved ones, homes, and territory, and the radical transformation of one's way of life. The article substantiates the practical significance of reflecting on the human spiritual world as a deep resource for transformation in extreme situations that threaten physical life and the value-semantic structures of existence. A philosophical-anthropological approach allows moving beyond fragmented psychological or sociological analyses to consider the human being holistically, revealing spirituality through the concept of the «inner person» — as an individual capable of influencing external events through their value-based orientations.

The concept of «spirituality» encompasses not only religious experience but also a set of values, education, law, rituals, traditions, and morality. Particular attention is given to components of spirituality such as self-creation (self-knowledge, self-awareness, self-organization) and fundamental values (language, the Ukrainian cultural world, faith in God). It is noted that human self-creation is

connected to the innate nature of continuous activity, where self-understanding and the power of will enable not only the reflection of the world but also its active creation. The development of individuality is considered as the overcoming of oneself in pursuit of harmony with the spirit, elevating a person to the realm of symbols, where ontological meanings are embodied in life. Examples of such realization in contemporary culture include the moment of silence and the National Day of Prayer as symbols of memory and trust in God.

The process of personality formation is analyzed in detail through the analogy of world creation in the Book of Genesis (following the ideas of S. Krymskyi). The stages are highlighted, from the «seeing of light» (the formation of the culture of life) and the establishment of boundaries between chaos and one's own Microcosm, to the «attainment of the soul», interpreted as the birth of the «true human» according to H. Skovoroda. The role of meonic freedom is demonstrated, enabling a person to create the illogical, which became a subjective factor in the irrational resilience of Ukrainian society during the defense of Kyiv and the entire country.

It is demonstrated that values serve as a criterion for distinguishing «friend from foe» at the level of national security. In today's hybrid war, the anthropological factor is inseparable from the growth of civil society. The average Ukrainian has shown remarkable resilience in worldview and the capacity for self-organization, while the contemporary turn to Christian axiology reflects a reevaluation of values at both personal and societal levels. A conscious individual, engaged in an inner dialogue with oneself, becomes the guarantor of preserving dignity and achieving victory over the culture of death.

Keywords: spirituality, integral personality, «inner person», self-creation, values, identity, national security, self-transcendence, ethical reflection, «Ukrainian world».

Постановка проблеми. Актуальність дослідження духовності людини в умовах російсько-української війни пов'язана із екзистенційними викликами: зустріччю зі смертю, втратою близьких, домівок, території, зміною способу життя та проживання. Граничні ситуації пов'язані із загрозою фізичного життя та наступом на ціннісно-смислові структури буття показує практичність розмислу про духовний світ людини як глибинний ресурс до трансформацій. Філософсько-антропологічний аналіз дозволяє вийти за межі психологічного, соціологічного аналізу, розглядати людину не фрагментарно (як біологічний чи соціальний об'єкт), а цілісно, розкриваючи духовність через концепт «внутрішньої людини», цілісної особистості, що здатна впливати на зовнішні події своїми смисловими орієнтирами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження духовності людини закладене у працях представників київської світоглядно-антропологічної школи, зокрема В. Шинкарука, В. Табачковського, В. Лісового, а також сучасних мислителів Н. Хамітова [1], О. Киричка [2]. Окремо слід назвати праці С. Кримського, де духовність розглядається крізь призму софійності, архетипів культури [3], [4]. Екзистенційний та персоналістичний вимір феномену духовності грунтується на працях К. Войтили [5], Х. А. Лівраги [6], Е. Штайн [7].

Метою статті є філософсько-антропологічний аналіз проблеми духовності людини в умовах російсько-української війни. Дослідження спрямоване на взаємозв'язок внутрішнього світу людини та її самовираження через прояв цінностей, ідентичності, що є критерієм розвитку цілісної особистості як гаранта національної безпеки України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під поняттям духовність ми розуміємо не тільки релігійний досвід людини, але її цінності, освіченість, право, ритуали, традиції, звичаї, мораль тощо. Духовність як категорія людського буття розкриває здатність людини до самотворення та творення культури. Категорія «духовність» репрезентує активність людини через призму пізнавальної, художньої, аксіологічної діяльності [8, с. 179]. Згідно з поглядами Е. Штайн, духовність полягає не тільки в існуванні «я є», але і у знанні свого буття, «духовність особи означає бадьорість і відкритість», тобто прагнення до творення життя [7, с. 65].

Зосередимо увагу на таких складових духовності людини, які, на наш погляд, стають актуальними в умовах російсько-української війни: самотворення (саморозвиток самопізнання, самоусвідомлення, самоорганізація) та цінності (мова, український світ, віра в Бога).

Самотворення людини пов'язане з її природою безперервної діяльності, зокрема пізнавальної. Людина у своєму житті націлена на пізнання, а відповідно і розвиток, що виникає у процесі акту пізнання. Пізнання має дві спрямованості – на внутрішній світ людини та зовнішнє соціальне життя, природу тощо. Увага на пізнання зовнішнього світу описує процес соціалізації людини як засвоєння попередніх культурних надбань, які часто сприймаємо як певну константу.

Самотворення людини пов'язане з такими поняттями, як саморозвиток, самопізнання, самоусвідомлення, самоорганізація, виховання. Потребу у вихованні дитини найяскравіше знаходимо у філософії Платона, зокрема у творі «Республіка», де мислитель описує роль *paidagogoi* – вихователів, вчителів для дітей від п'яти років та важливість навчання гімнастики і музики. У той час під гімнастикою розуміли різні фізичні вправи, а під музикою – різні мистецтва, зокрема музику, риторику, театр.

Тобто потрібно було розвивати здорове тіло і розум, «схильний до мистецтв і всього гуманістичного» [6, с. 245-246].

Відомий аргентинський філософ XX ст., Х. А. Ліврага у своїй лекції «Формування людини – безперервне формування» відзначає, що «виховання – це наука про здатність людини видобувати із себе певні елементи», які творять культуру і передають її [6, с. 241]. Подібні погляди знаходимо у праці німецької мислительки Е. Штайн «Будова людської особи»: «людина може і повинна формувати саму себе» [7, с. 75].

Пізнання себе та самоорганізація тісно пов'язані з вольовою здатністю людини. Людина не тільки пізнає та відображає світ у своєму мисленні, але за допомогою вольових якостей – може його творити. Становлення людської індивідуальності «виникає з бунту таїни, боротьби людини і з собою», а також із подолання самої себе (Платон), щоб стати господарем самої себе (І. Кант) [3, с. 31]. У формуванні особистості український мислитель С. Кримський відзначає підняття людини від тварного свого початку до гармонії з духом через самобудівництво [3, с. 31-32]. Єдиним, що відрізняє людину від інших живих істот та всієї світобудови, є процес уособлення людяності як історична форма становлення особистості [3, с. 36].

Людина підноситься, таким чином, до світу символів, де глибинні онтологічні смисли буття розгортаються, втілюються у життя, осягають вічне. Прикладом такого осягнення смислів у сучасній українській культурі є запровадження хвилини мовчання щодня о 9-й ранку чи щорічного національного Дня молитви як символу пам'яті, безсмертя героїв та упования на Бога. У такому контексті людська смерть інтерпретується як символ, який вміщає невербалізовану скорботу втрати, горювання, одним із основних смислів якого є те, що по-старому вже не можна жити, зважаючи на пролиту кров українських воїнів та всіх загиблих українців.

Цікавою метафорою формування особистості є «загадкова нічна бесіда» Ісуса із Никодимом, яка показує подвійне народження людини. С. Кримський вбачає під першим (народженням плоті) – народження індивіда, а під другим (народженням від Духа) – народження особистості як фази розвитку людяності [3, с. 33-34]. Український філософ зображає процес творення духовності людини за аналогією з творенням Богом світу у книзі Буття.

Першим етапом є «побачити світло» – можна співвіднести із формуванням у людини цінностей життя, культури життя на противагу культурі смерті (Іван Павло II) [5, с. 37]. Слід відзначити, що усвідомлення людиною своїх цінностей, їх вибір та ревізія уже відображає процес формування цілісної особистості. Побачити - це фактично назвати те, чого

раніше не бачили, хоч воно було, і відповідно, тільки тоді, коли ми називаємо щось, то можемо мати відношення до цього і стосунки з цим. Під час екзистенційних викликів людина переглядає свої цінності, пріоритети, стосунки з іншими людьми. Б. Штайн підкреслює, що духовне життя починається зі світла, яке просвічує саме духовне життя, за допомогою якого людина може протистояти тому, що знаходиться поза нею у світі [7, с. 65]

Другий етап – це протиставлення чи, на наш погляд, – виставлення меж, кордонів між безоднею, хаосом і власним берегом, мікрокосмосом; протистояння між власною землею та небесами віри. Для українського громадянина це актуальний етап розділення, який проявився через початок війни з росією з 2014 року та, особливо, повномасштабного вторгнення 2024 року.

Третій етап «знайти опору, твердь» – є етапом утвердження ідентичності, коли людина знає, хто вона і які її корені [3, с. 34]. Фактично, українець має відповісти на питання історично старого конфлікту двох типів культур, ціннісних систем: російське чи українське, демократія чи авторитаризм, націоналізм чи «совковість» [2, с. 41].

Четвертий етап – «дати форму стихіям» - виступає як упорядкування свого зовнішнього життя. Пізнаючи себе, вибираючи свої цінності, виставляючи свої межі, людина упорядковує та називає форми свого Космосу та інтегрує свої цінності, смисли життя з індивідуальними задатками і природними інстинктами.

П'ятий етап розкриття людини як особистості - «засвідчити тварність та його долю» [3, с. 34]. Людина на цьому етапі дає назви тваринам, які її оточують, іншими словами, господарює через самовираження, творчість, Логос – слово.

Шостим етапом є «здобути душу». По суті, це народження «внутрішньої людини», «істинної» (Г. Сковорода), «з глибини серця» (П. Юркевич), «живої душі» (М. Гоголь). Тобто людина виходить на етап самотранцеденції, де може бачити смисли свого життя і страждання. Людина, яка перебуває у внутрішньому діалозі з собою, має «світло» у темряві війни, постійно народжуючи сенс через втрату, яку несе війна.

Завершальною метафорою, епогеєм космогонії творення особистості є «неділльне споглядання підсумків» як пауза у діяльності людини. Самотворення людини, на думку С. Кримського, характеризується такими модусами, як етична рефлексія, трансценденція та меонічна свобода [3, с. 42]. Сутність етичної рефлексії полягає не просто у роздумах про добро і зло, а згідно з поглядами українського мислителя – це народження духовності через уособлення, прокидання із загальної маси, звернення до

вічних цінностей. Поняття духовність, на думку українського філософа, зводиться до рефлексії внутрішнього світу, зокрема його етичних вимірів. Важливість етико-релігійних цінностей у космогонії людини підкреслює також А. Тойнбі. Англійський історик відзначає, що серед 21 цивілізації збереглось усього 5, які ґрунтувалися на цінностях релігійного характеру. Категорія «сорому» в етичній рефлексії стоїть на варті збереження гідності людини. Трансценденція допомагає формувати «безкінечну персону» і виступає зв'язком із вищими цінностями.

Меонічна свобода дозволяє людині виходити поза межі своєї наперед визначеної свободи і творити алогічне. Прикладом є героїчні вчинки українських воїнів, громадян України у Києві в перший місяць повномасштабної війни. Американські аналітики згодом назвуть час падіння Києва – від одного до чотирьох днів як об'єктивний прогноз, проте не було враховано суб'єктивний фактор – ірраціональну проявленість українського суспільства на рівні кожного громадянина [9]. Таким чином, завдяки етичній рефлексії людина осмислює свій внутрішній світ, а трансценденція та меонічна свобода допомагає виходити за межі свого буття.

Цінності творять особистості. Особистісний світогляд, який виріз-няється критичним мисленням, автономністю, самосвідомістю, творчістю протистоїть буденному світогляду як масовому, стереотипному, шаблон-ному, механістичному способу вираження людини. Буденний світогляд притаманний суспільствам із певними ідеологіями – політичними чи релігійними. Сучасне українське суспільство переживає крім психологічних викликів виклик самоусвідомлення: дедалі більше утвердження у тому, що Україна складається зі свідомих українських особистостей, які втягнуті у процес переосмислення свого культурного буття, відстоювання свого права бути у складних екзистенційних викликах війни. Вищим, зрілим проявом формування духовного світу людини із особистісним світоглядом є філософський світогляд. У цьому контексті, Н. Хамітов відзначає, що саме особистість може творити цінності та переосмислювати проблеми смислу життя «як проблему смислу свободи – свободи вибору і свободи досягнення обраного» [1, с. 44].

Цінності є критерієм розрізнення «свій – чужий» на рівні соціальному та на рівні національної безпеки. Духовність особистості тісно пов’язана з усвідомленням власних цінностей, що відображаються у ціннісній орієнтації. Завдяки цінностям людина є цілеспрямованою і діє на основі внутрішнього імперативу. Українські воїни та народ неодноразово демонстрували єдність у складні виклики соціального життя: Помаранчева

революція, Революція Гідності, початок повномасштабного вторгнення росії 2022 р.

Цінності відображають сенс життя людини (М. Шелер, В. Франкл, В. Козловський). Людина виходить за межі задоволення своїх фізіологічних потреб, коли є сенс на рівні соціуму. Тоді особистість здатна до самотрансцеденції, найвищим виявом якої є смерть за захист інших. Сьогоднішня війна є гібридною. Боротьба ведеться на рівні громадянської відповідальності, усвідомлення власної ідентичності, критичного мислення особистості, людяності, єдності громадянина і держави у побудові українського світу.

Таким чином, антропологічний фактор є невід'ємним у зростанні громадянського суспільства, спільних цінностей на рівні соціуму. За чотири роки повномасштабної війни пересічний українець проявив велику світоглядну стійкість, психологічну витривалість, здатність до самоорганізації – донорство, волонтерство, пожертви на українську армію.

Проблема цінностей природно актуалізується під час воєнного стану. Постає питання активності, вибору, відповідальності кожного громадянина на шляху до перемоги.

Різні соціологічні дослідження відзначають повернення українців до християнської аксіології, зокрема до цінності «внутрішньої людини», Бога. Епогеєм звернення до віри у Бога є запровадження Національного дня молитви в Україні 24 лютого 2026 р., де перед засіданням Верховної Ради виконуватиметься духовний гімн України «Боже великий, єдиний»

Висновки. Космогонія духовного світу людини є необхідним процесом у період російсько-української війни, де особистість постає окремим, цілісним Мікрокосмосом, суб'єктом національної безпеки та трансформації ідеї «українського світу». Відбувається переосмислення цінностей на особистісному та суспільному рівнях, каталізатором чого стала російсько-українська війна. Філософсько-антропологічний аналіз духовного світу людини як глибинного ресурсу до трансформацій пов’язаний із граничними (через загрози фізичному життю) ціннісно-смисловими структурами буття.

Процес формування особистості в умовах війни слід розглядати як «друге народження», де людина проходить шлях від індивіда-об’єкта обставин до особистості-суб’єкта сенсу. Спираючись на шість етапів С. Кримського, стверджуємо, що перемога України починається з індивідуального «бачення світла» цінностей та утвердження «тверді» власної ідентичності. Цей процес виходить за межі психологічної адаптації та стає онтологічним впорядкуванням внутрішнього Космосу, що протистоїть хаосу зовнішньої агресії.

Здатність українця до самотрансценденції – виходу за межі біологічного виживання заради вищих смислів (Бога, нації, свободи) є головним антропологічним чинником національної безпеки. Саме подолання «тварного початку» та готовність до жертовності, яку ми спостерігаємо у волонтерських та громадських рухах, перетворює українське суспільство на цілісність, де смерть інтерпретується, як символ безсмертя духу, а не кінець.

Таким чином, війну виграє не масовий, шаблонний світогляд, а автономна особистість із розвиненим критичним мисленням та етичною рефлексією. Запровадження духовних ритуалів на державному рівні (хвилина мовчання, Національний день молитви) є свідченням того, що українське суспільство переходить до зрілої фази самоусвідомлення. Це підтверджує тезу А. Тойнбі про релігійно-етичний фундамент життєздатних цивілізацій.

Література

1. Хамітов Н. В. Філософська антропологія: актуальні проблеми : монографія. Від теоретичного до практичного повороту. 5-е видання, виправлене і доповнене. Київ : КНТ, 2023. 405 с.

2. Киричок О. Б. «Настанови Агапіта» у контексті української політичної філософії. Магістеріум. Випуск 23. *Історико-філософські студії*. 2006. С. 39-43. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/88bd4ba9-5db5-4f8d-9aae-1a8d0e2721bd/content

3. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.

4. Кримський С. Ранкові роздуми : збірник статей. Київ : Майстерня Білецьких, 2009. 120 с.

5. Буела К. М., ВС Іван Павло Великий / пер. з ісп. В. Цайдер. Івано-Франківськ : Видавництво Згромадження Воплоченого Слова «Вербум», 2020. 368 с. URL: https://iveukraine.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/ivan-pavlo-velykyj.pdf

6. Ліврага Х. А. Плисти проти течії. Філософські роздуми. К.: Новий Акрополь, 2015. 298 с.

7. Штайн Е. Будова Людської особи. Лекція з філософської антропології / пер. з нім. І. Терзової. Жовква: Місіонер, 2011. 192 с.

8. Філософський енциклопедичний словник. редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

9. Harris S., DeYoung K., Khurshudyan I., Parker A., Sly L. Road to war: U.S. intelligence game-planned every move of Putin's invasion. *The Washington Post*. 2022. August 16. URL : https://www.washingtonpost.com/national-security/interactive/2022/ukraine-road-to-war/ (accessed: 19.03.2026).

References:

1. Khamitov N.V. (2023). Filosofska antropolohiia: aktualni problemy : monohrafiia. Vid teoretychnoho do praktychnoho povorotu [*Philosophical Anthropology: Current*

Problems. Monograph. From Theoretical to Practical Turn]. 5-e vydannia, vypravlene i dopovnene. Kyiv : KNT. [in Ukraine].

2. Kyrychok O. B. (2006). «Nastanovy Ahapita» u konteksti ukrainskoi politychnoi filosofii [*«Agapetus' Instructions» in the Context of Ukrainian Political Philosophy*]. Mahisterium. 23. 39-43. *Istoryko-filosofski studii*. URL : https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/88bd4ba9-5db5-4f8d-9aae-1a8d0e2721bd/content [in Ukraine].

3. Krymskyi S. B. (2008). Pid syhnaturoiu Sofii [*Under the Signature of Sophia*]. Kyiv : Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia». [in Ukraine].

4. Krymskyi S. (2009). Rankovi rozdumy : zbirnyk statei [*Morning Reflections. Collection of Articles*]. Kyiv : Maisternia Biletskykh. [in Ukraine].

5. Buela K. M., VS (2020). Ivan Pavlo Velykyi [*John Paul the Great*]. (V. Tsaider, Trans.). Ivano-Frankivsk : Vydavnytstvo Zghromadzhennia Voplochenoho Slova «Verbum». URL: https://iveukraine.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/ivan-pavlo-velykyj.pdf [in Ukraine].

6. Livraha Kh.A. (2015). Plysty proty techii. Filosofski rozdumy [*Swimming Against the Current. Philosophical Reflections*]. Kyiv : Novyi Akropol. [in Ukraine].

7. Shtain E. (2011). Budova Liudskoi osoby. Lektsiia z filosofskoi antropolohii [*The Structure of the Human Person. Lecture on Philosophical Anthropology*]. (I. Terzovoi, Trans). Zhovkva: Misioner. [in Ukraine].

8. Shinkaruk V. I. (Eds.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [*Philosophical Encyclopedic Dictionary*]. Kyiv : Abrys. [in Ukraine].

9. Harris S., DeYoung K., Khurshudyan I., Parker A., Sly L. (2022) Road to war: U.S. intelligence game-planned every move of Putin's invasion. The Washington Post. URL : https://www.washingtonpost.com/national-security/interactive/2022/ukraine-road-to-war/ (accessed: 19.03.2026). [in USA].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 811.521:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1748-1758

Асадчих Оксана Василівна докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1238-7180

Ващук Дмитро Сергійович аспірант кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0002-2944-6949

ЯПОНСЬКОМОВНА ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування японськомовної фонетичної компетентності у студентів-філологів у контексті сучасної компетентнісної парадигми іншомовної освіти. Проаналізовано місце фонетичної компетентності у структурі іншомовної комунікативної компетентності відповідно до положень Common European Framework of Reference for Languages, де вона постає як важливий складник лінгвістичної компетентності, що забезпечує нормативність, інтелігібельність і комунікативну адекватність усного мовлення.

Особливу увагу приділено типологічним характеристикам фонетичної системи японської мови, зокрема моральній організації мовлення, функціонуванню мори як мінімальної ритмічної одиниці, особливостям мелодичного (висотного) наголосу, а також фонологічній значущості довготи голосних і приголосних. Визначено, що зазначені характеристики зумовлюють специфіку засвоєння японської вимови україномовними студентами та виступають джерелом типових інтерференційних труднощів.

Окреслено основні помилки, пов’язані з впливом рідної мови, серед яких — заміна висотного наголосу динамічним, порушення морального ритму, редукція довготи голосних і нерозрізнення подвоєних приголосних. Обґрунтовано доцільність використання терміна «фонетична компетентність» у широкому значенні як інтегративної здатності, що охоплює перцептивні, артикуляційні, акустичні та прагматичні аспекти іншомовного мовлення.

Запропоновано структуру японськомовної фонетичної компетентності як багатокомпонентного утворення, що включає когнітивний,

перцептивний, артикуляційно-продуктивний, рефлексивно-корекційний та соціокультурний компоненти. Розроблено методичну модель її формування, яка ґрунтується на поєднанні компетентнісного, комунікативного, діяльнісного та контрастивно-типологічного підходів.

Визначено основні принципи навчання, серед яких пріоритет просодичного компонента, інтегрованість фонетичної роботи у всі види мовленнєвої діяльності, перцептивна випереджуваність та рефлексивність.

Доведено, що ефективне формування японськомовної фонетичної компетентності передбачає поетапну організацію навчання — від розвитку слухового сприйняття до автоматизованого використання у мовленні — та забезпечує підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Ключові слова: фонетична компетентність, японська мова, мелодичний наголос, мора, лінгводидактика, комунікативна компетентність.

Asadchykh Oksana Doctor of Pedagogy / Doctor of Pedagogical Sciences Full Professor Professor of the Department of the Far East and Southeast Asia Languages and Literature Taras Shevchenko National University of Kyiv, Educational and Scientific Institute of Philology, Department of the Far East and Southeast Asia Languages and Literature, https://orcid.org/0000-0002-1238-7180

Vashchuk Dmytro Sergiyovych Postgraduate student Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0009-0002-2944-6949

JAPANESE PHONETIC COMPETENCE IN MODERN LINGUODIDACTICS

Abstract. The article examines the issue of forming Japanese phonetic competence among philology students within the framework of the modern competence-based paradigm of foreign language education. The role of phonetic competence in the structure of foreign language communicative competence is analyzed in accordance with the provisions of the Common European Framework of Reference for Languages, where it is considered an essential component of linguistic competence that ensures normativity, intelligibility, and communicative adequacy of oral speech.

Particular attention is paid to the typological characteristics of the Japanese phonetic system, including the moraic organization of speech, the functioning of the mora as a minimal rhythmic unit, the features of pitch accent, as well as the phonological relevance of vowel and consonant length. It is determined that these characteristics define the specificity of acquiring Japanese pronunciation by

Ukrainian learners and serve as a source of typical interference-related difficulties.

The main pronunciation errors caused by native language interference are identified, including the substitution of pitch accent with stress accent, disruption of moraic rhythm, reduction of vowel length, and failure to distinguish geminate consonants. The expediency of using the term “phonetic competence” in a broad sense is substantiated, interpreting it as an integrative ability encompassing perceptive, articulatory, acoustic, and pragmatic aspects of foreign language speech.

The structure of Japanese phonetic competence is defined as a multicomponent system including cognitive, perceptive, articulatory-productive, reflexive-corrective, and sociocultural components. A methodological model for its formation is proposed, based on the integration of competence-based, communicative, activity-based, and contrastive-typological approaches.

The key teaching principles are outlined, including the priority of the prosodic component, integration of phonetic training into all types of speech activity, perceptual precedence, and reflexivity. It is argued that effective formation of Japanese phonetic competence requires a staged approach—from the development of auditory perception to automated use in speech—and contributes to improving the quality of professional training of future philologists.

Keywords: phonetic competence, Japanese language, pitch accent, mora, linguodidactics, communicative competence.

Постановка проблеми. Сучасна лінгводидактика розвивається в межах компетентнісної парадигми, що передбачає формування у здобувачів освіти здатності до ефективної іншомовної комунікації. Відповідно до положень Common European Framework of Reference for Languages, іншомовна комунікативна компетентність охоплює лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну складові. Фонологічна (фонетична) компетентність є складником лінгвістичної компетентності та забезпечує зрозумілість, нормативність і ефективність усного мовлення. У процесі підготовки філологів-японістів проблема формування фонетичної компетентності набуває особливої актуальності. Японська мова характеризується специфічною просодичною організацією, відмінною від індоєвропейських мов, що ускладнює процес засвоєння вимови україномовними студентами. Недостатній рівень сформованості фонетичної компетентності негативно впливає на комунікативну ефективність, професійну підготовку та подальшу перекладацьку діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування фонетичної компетентності активно досліджується у працях вітчизняних і

зарубіжних науковців. Теоретичні засади іншомовної комунікативної компетентності були розроблені у працях М. Канале та М. Свейн, а також систематизовані в Common European Framework of Reference for Languages. У японській лінгвістиці значна увага приділяється проблемам мелодичного наголосу та моральної організації мовлення. Дослідження фонетичної інтерференції в процесі вивчення японської мови як іноземної засвідчують, що найбільші труднощі виникають саме на надсегментному рівні. Попри наявність ґрунтовних фонетичних досліджень японської мови, проблема методично обґрунтованої моделі формування японськомовної фонетичної компетентності у студентів-філологів потребує подальшого системного аналізу.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати поняття японськомовної фонетичної компетентності, визначити її структуру та окреслити методичні засади її формування в процесі професійної підготовки студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу

Сучасна лінгводидактика функціонує в межах компетентнісної парадигми, відповідно до якої результат навчання іноземної мови визначається рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Її структурну модель систематизовано в Common European Framework of Reference for Languages, де лінгвістична компетентність охоплює фонологічний компонент, що передбачає знання та вміння, пов'язані зі звуковою організацією мовлення [1].

У міжнародному дискурсі phonological competence трактується як здатність сприймати й відтворювати фонеми та їх алофонічні реалізації, складову структуру, словесний наголос, ритм та інтонаційні контури. Водночас сучасні дослідження з методики навчання іноземних мов демонструють тенденцію до розширення цього поняття та його інтеграції в ширшу категорію фонетичної компетентності, яка включає не лише системно-фонологічний, а й артикуляційний, акустичний та прагматичний аспекти [2; 7; 8].

У такому розумінні фонетична компетентність постає як інтегративна здатність особистості правильно сприймати звукову структуру іншомовного мовлення, нормативно відтворювати сегментні й надсегментні одиниці та забезпечувати інтелігібельність і комунікативну адекватність усного висловлення. Отже, у сучасній лінгводидактиці вона розглядається не як сукупність ізольованих вимовних навичок, а як структурний компонент комунікативної компетентності, що безпосередньо впливає на успішність

міжкультурної взаємодії. У науковій літературі співіснують два терміни — «фонологічна компетентність» і «фонетична компетентність». Перший закріплений у міжнародних нормативних документах, зокрема в CEFR, і зазвичай уживається у вузькому значенні: як знання фонемного складу мови, розуміння системи фонологічних опозицій та володіння абстрактними моделями наголосу й інтонації. Натомість термін «фонетична компетентність», який активно використовується у вітчизняній методичній традиції, має ширше семантичне наповнення. Він охоплює артикуляційно-моторні навички, акустичну реалізацію звуків, темпоральну організацію мовлення, просодичні характеристики та інтонаційно-прагматичну варіативність.

Для опису процесу навчання японської мови доцільнішим видається саме термін «фонетична компетентність», оскільки він дозволяє інтегрувати сегментний, просодичний і функціонально-комунікативний рівні. Це особливо актуально з огляду на специфіку японської фонетичної системи, де надсегментні характеристики мають системотворче значення. У межах цієї статті японськомовна фонетична компетентність розглядається як багатокомпонентне утворення, що охоплює як фонологічний, так і артикуляційно-прагматичний виміри.

З урахуванням сучасних теоретичних підходів до структурування іншомовної компетентності доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних складників японськомовної фонетичної компетентності. Когнітивний компонент передбачає систему знань про фонемний склад японської мови, складову й моральну організацію мовлення, систему мелодичного наголосу, інтонаційні моделі різних типів висловлень і фонологічну релевантність довготи голосних і приголосних. Він формує теоретичну основу для усвідомленого засвоєння вимови.

Перцептивний компонент пов'язаний з розвитком фонематичного та просодичного слуху. Ідеться про здатність розрізняти короткі й довгі голосні, диференціювати подвоєні приголосні, сприймати акцентні моделі й ідентифікувати інтонаційні контури. У працях з японської фонології, зокрема в дослідженнях S. Haraguchi та J. Vance, підкреслюється, що точність сприйняття акцентної структури є критичною умовою адекватної вимови [3; 9].

Артикуляційно-продуктивний компонент охоплює автоматизовані навички нормативного відтворення сегментних одиниць, морального ритму, мелодичного наголосу та інтонаційних моделей. Його формування передбачає систематичне тренування та інтеграцію фонетичних вправ у всі види мовленнєвої діяльності. З огляду на специфіку японської мови окремого значення набуває просодично-інтонаційний компонент. На відміну від мов із динамічним наголосом, японська характеризується

мелодичним (висотним) акцентом, що виконує лексикорозрізнювальну функцію [6]. Володіння цією системою передбачає правильне розміщення акцентного падіння, дотримання морального ритму й адекватну інтонаційну реалізацію висловлення.

Завершальним елементом структури є рефлексивно-корекційний компонент, який передбачає здатність до самоконтролю вимови, виявлення інтерференційних помилок, їх корекції та формування фонетичної автономії. Цей складник відповідає сучасним уявленням про автономність здобувача освіти та метакогнітивну регуляцію навчальної діяльності.

У підготовці студентів-філологів японськомовна фонетична компетентність набуває подвійного статусу: вона виступає одночасно інструментом професійної комунікації та об'єктом лінгвістичного аналізу. Для майбутніх перекладачів і викладачів японської мови принциповим є не лише досягнення інтелігібельності мовлення, а й нормативність, стабільність та здатність до пояснення фонетичних явищ. Отже, концептуалізація цієї компетентності повинна враховувати не тільки комунікативний, а й професійно-методичний вимір.

Формування японськомовної фонетичної компетентності неможливо розглядати поза типологічними характеристиками японської мови. На відміну від більшості індоєвропейських мов, зокрема української, японська мова має специфічну ритміко-просодичну організацію, що визначає як структуру її фонологічної системи, так і особливості її засвоєння. Однією з ключових типологічних характеристик є моральна організація мовлення. У працях J. Vance та H. Kubozono мора визначається як мінімальна ритмічна одиниця, що має відносно стабільну тривалість [5;9]. До мор належать відкритий склад типу CV, ізольований носовий приголосний /N/, перша частина подвоєного приголосного (sokuon) та кожен компонент довгого голосного, який фонологічно складається з двох мор.

Моральна структура безпосередньо впливає на акцентну модель і ритмічну організацію слова. Для україномовних студентів, рідна мова яких характеризується силлабічно-акцентним ритмом, засвоєння морального принципу є складним завданням. Інтерференція проявляється в редукції довготи, нерівномірному розподілі тривалості складів та акцентуванні складу замість дотримання рівномірної моральної ізохронії.

Ще однією визначальною особливістю є наявність мелодичного наголосу (pitch accent), що ґрунтується на протиставленні висоти тону. За даними досліджень S. Haraguchi та H. Kubozono, акцентна структура слова визначається позицією переходу з високого тону на низький [3;6]. Неправильне розміщення цього тонального зламу може спричинити лексичну двозначність або порушення нормативності мовлення. Типологічний

контраст з українською мовою, у якій наголос має динамічний характер, зумовлює типову інтерференцію: студенти намагаються інтенсивніше виділити «наголошений» склад, ігноруючи висотний контур.

Фонологічна значущість довготи голосних і приголосних також становить принципову типологічну особливість японської мови. Протиставлення коротких і довгих голосних, а також наявність подвоєних приголосних виконують смислорозрізнювальну функцію. Темпоральні параметри мовлення мають системний характер, а довгота виступає обов'язковим структурним елементом. У навчальному процесі це зумовлює труднощі, пов'язані зі скороченням довгих голосних, нерозрізненням подвоєних приголосних та заміною моральної ізохронії силлабічною.

Інтонаційна система японської мови тісно пов'язана з акцентною структурою та має переважно структурну функцію. Для неї характерні відносно вузький діапазон тональних коливань, передбачуваність висхідно-нисхідних контурів і тісний зв'язок із граматичною організацією висловлення. Типологічний контраст з українською мовою проявляється у відсутності різкого експресивного виділення наголошеного складу та в більш рівномірному розподілі інтонаційних піків, що зумовлює надмірну експресивність мовлення студентів та інтонаційне перенасичення.

Лінгвотипологічна специфіка японської мови зумовлює необхідність побудови цілісної методичної моделі формування японськомовної фонетичної компетентності, яка виходить за межі традиційного тренування артикуляції окремих звуків. Така модель має бути орієнтована не лише на формування сегментних вимовних навичок, а й на розвиток просодичної чутливості, темпоральної координації мовлення, здатності до сприйняття й відтворення мелодичного наголосу та інтонаційних структур. У підготовці майбутніх філологів вона також повинна забезпечувати формування фонетичної автономії — уміння аналізувати власну вимову та здійснювати її свідому корекцію.

Методологічною основою запропонованої моделі є поєднання кількох взаємодоповнювальних підходів. Передусім це компетентнісний підхід, відповідно до якого результатом навчання визначається сформованість інтегративної здатності до нормативної та комунікативно доцільної реалізації мовленнєвих умінь, що узгоджується з положеннями Common European Framework of Reference for Languages, де фонологічна компетентність розглядається як складова лінгвістичної компетентності. Комунікативний підхід передбачає інтеграцію фонетичної роботи в процес реальної мовленнєвої взаємодії, що унеможливлює її ізольоване функціонування в межах курсу [2;7]. Діяльнісний підхід зумовлює поетапність формування вимовних навичок — від свідомого аналізу до автоматизованого

використання в спонтанному мовленні. Контрастивно-типологічний підхід своєю чергою дозволяє врахувати системні відмінності між українською та японською мовами й прогнозувати інтерференційні труднощі, зокрема у сфері просодії та темпоральної організації мовлення.

Виходячи з окреслених методологічних засад, формування японськомовної фонетичної компетентності має ґрунтуватися на низці принципів. Насамперед ідеться про принцип пріоритету просодії. З огляду на моральну організацію японського мовлення та функціональну значущість мелодичного наголосу, робота над ритмом і акцентною структурою повинна здійснюватися вже на початковому етапі навчання та передувати повній автоматизації сегментної вимови [6;9]. Просодія в японській мові виконує системотворчу функцію, тому її ігнорування призводить до стійких відхилень від норми.

Другим важливим положенням є принцип інтегрованості. Фонетична робота не повинна розглядатися як окремий блок навчальної програми, відірваний від комунікативної практики. Вона має бути органічно включена в аудіювання, говоріння, читання вголос і навіть письмо, оскільки усвідомлення моральної структури слова пов'язане з графічною репрезентацією мовлення. Такий підхід відповідає сучасному розумінню комунікативної компетентності як інтегративного явища.

Принцип перцептивної випереджуваності передбачає, що формування правильної вимови можливе лише за умови достатнього розвитку фонетичного слуху. Дослідження в галузі фонології японської мови засвідчують, що точність сприйняття акцентної структури є передумовою її адекватного відтворення [3;9]. Відтак вправи на розрізнення довготи голосних і приголосних, диференціацію акцентних моделей та інтонаційних контурів мають передувати їх продуктивному використанню.

Принцип свідомості та рефлексії набуває особливого значення в підготовці студентів-філологів. Для них принципово важливо не лише відтворювати нормативну вимову, а й розуміти механізми функціонування фонетичної системи японської мови. Нарешті, принцип поступової автоматизації зумовлює поетапність формування вимовних навичок — від аналітичного осмислення до комунікативної реалізації в умовах спонтанного мовлення.

З урахуванням психолінгвістичних механізмів мовленнєвої діяльності доцільно виокремити три взаємопов'язані етапи формування японськомовної фонетичної компетентності. Перший — аналітико-перцептивний — спрямований на розвиток фонематичного та просодичного слуху. На цьому етапі здобувачі освіти навчаються розпізнавати довготу голосних і приголосних, диференціювати акцентні моделі, усвідомлювати моральну

структуру слова та слухово моделювати інтонаційні контури. Використовуються вправи на аудитивне зіставлення, робота з мінімальними парами, ритмічне відтворення мор.

Другий етап — артикуляційно-моделювальний — передбачає формування правильної артикуляції та ритмічної організації мовлення. Відпрацьовується довгота голосних, реалізація sokuon і носової мори, моделюється мелодичний наголос, відтворюються інтонаційні структури різних типів речень. Ефективними є імітаційні вправи, читання текстів із попереднім маркуванням акценту, а також використання ритмічних вправ із метрономом, що сприяють засвоєнню моральної ізохронії.

Третій етап — комунікативно-автоматизувальний — пов'язаний з інтеграцією сформованих навичок у спонтанне мовлення. На цьому рівні студенти застосовують акцентні моделі в діалогах і монологах, контролюють ритм висловлення, здійснюють самокорекцію та поступово формують фонетичну автономію. Саме тут фонетична компетентність набуває функціонального характеру та стає невід'ємною складовою комунікативної діяльності.

Важливу роль у реалізації моделі відіграють сучасні засоби навчання. Використання програм акустичного аналізу, зокрема Praat, дозволяє візуалізувати висотні контури та наочно продемонструвати особливості мелодичного наголосу. Прослуховування автентичних аудіоматеріалів із різними акцентними моделями сприяє розвитку просодичної чутливості, тоді як контрастивний аналіз українських і японських ритмічних структур допомагає усвідомити джерела інтерференції.

Оцінювання рівня сформованості японськомовної фонетичної компетентності доцільно здійснювати за комплексом критеріїв. До них належать нормативність вимови, інтелігібельність мовлення для носіїв мови, стабільність реалізації фонетичних явищ, просодична адекватність і здатність до рефлексії.

Такий підхід відповідає сучасному розумінню мовної компетентності як багатовимірного феномена, що поєднує знання, навички й метакогнітивні механізми.

Отже, методична модель формування японськомовної фонетичної компетентності ґрунтується на врахуванні лінгвотипологічної специфіки японської мови, пріоритеті просодичного компонента, поетапному розвитку перцептивних і продуктивних умінь та інтеграції фонетичної роботи в комунікативну діяльність. Її реалізація забезпечує системне поєднання теоретичного усвідомлення, перцептивного тренінгу та практичного мовленнєвого досвіду, що є необхідною умовою формування професійно орієнтованої японськомовної фонетичної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок

У статті обґрунтовано поняття японськомовної фонетичної компетентності як інтегративної здатності, що поєднує знання, навички та рефлексивні механізми, необхідні для нормативного та комунікативно адекватного усного мовлення. Визначено її структуру та доведено ключову роль просодичних характеристик японської мови у процесі навчання.

Запропонована методична модель формування цієї компетентності передбачає поєднання перцептивного, аналітичного та комунікативного компонентів і базується на поетапному розвитку мовленнєвих умінь.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні практичних комплексів вправ, використанні цифрових технологій для навчання вимови та емпіричній перевірці ефективності запропонованої моделі.

Література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

2. Celce-Murcia M., Brinton D. M., Goodwin J. M. *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide.* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 403 p.

3. Haraguchi S. *A Theory of Stress and Accent.* Dordrecht: Foris Publications, 1977. 352 p.

4. Jenkins J. *The Phonology of English as an International Language.* Oxford: Oxford University Press, 2000. 258 p.

5. Kubozono H. The Organization of Japanese Prosody. In: Tsujimura N. (ed.). *The Handbook of Japanese Linguistics.* Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002. P. 257–289.

6. Kubozono H. Japanese Accent. In: van Oostendorp M. et al. (eds.). *The Blackwell Companion to Phonology.* Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011. P. 2879–2907.

7. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.

8. Setter J., Jenkins J. Pronunciation. In: Carter R., Nunan D. (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 136–143.

9. Vance T. J. *The Sounds of Japanese.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 340 p.

10. Vance T. J. An Introduction to Japanese Phonology. Albany: SUNY Press, 1987. 226 p.

11. Tsujimura N. *An Introduction to Japanese Linguistics.* 3rd ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014. 544 p.

12. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: Alcón Soler E., Safont Jordà M. P. (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning.* Dordrecht: Springer, 2007. P. 41–57.

References

1. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages] / S. Yu. Nikolaieva (Ed.). Kyiv: Lenvit, 2003. 273 p.

2. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide.* 2nded. Cambridge: Cambridge UniversityPress, 2010.403p.

3. Haraguchi, S. *A Theory of Stress and Accent.* Dordrecht: Foris Publications, 1977. 352 p.

4. Jenkins, J. *The Phonology of English as an International Language.* Oxford: Oxford University Press, 2000. 258 p.

5. Kubozono, H. The Organization of Japanese Prosody. In: Tsujimura, N. (ed.). *The Handbook of Japanese Linguistics.* Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002. pp. 257–289.

6. Kubozono, H. Japanese Accent. In: van Oostendorp, M. et al. (eds.). *The Blackwell Companion to Phonology.* Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011. pp. 2879–2907.

7. Richards, J. C., Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.

8. Setter, J., Jenkins, J. Pronunciation. In: Carter, R., Nunan, D. (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. pp. 136–143.

9. Vance, T. J. *The Sounds of Japanese.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 340 p.

10. Vance, T. J. *An Introduction to Japanese Phonology.* Albany: SUNY Press, 1987. 226 p.

11. Tsujimura, N. *An Introduction to Japanese Linguistics.* 3rd ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014. 544 p.

12. Celce-Murcia, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: Alcón Soler, E., Safont Jordà, M. P. (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning.* Dordrecht: Springer, 2007. pp. 41–57.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.521:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1759-1768

Асадчих Оксана докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, https://orcid.org/0000-0002-1238-7180

Швидкий Дмитро аспірант кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, https://orcid.org/0009-0009-6766-434X

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЯПОНСЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена потребою вдосконалення підготовки студентів-філологів японської мови в умовах зростання частки автономної роботи, коли результат залежить не лише від засвоєння правил, а й від уміння самостійно планувати, контролювати й коригувати мовленнєву діяльність. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей формування японськомовної граматичної компетентності у студентів-філологів та в окресленні методичної моделі її розвитку в автономному навчанні. Основними завданнями є уточнення змісту граматичної компетентності у логіці CEFR, визначення типологічно релевантних рис японської граматики, опис типових труднощів україномовних здобувачів і характеристика принципів, етапів та інструментів автономної роботи. У статті використано теоретичний аналіз лінгводидактичних праць, порівняльно-типологічний опис японської граматики, узагальнення підходів до саморегульованого навчання та інтерпретацію емпіричних досліджень помилок вивчальників японської мови. У результаті з'ясовано, що найбільш проблемними для студентів є функціональне розрізнення часток, керування реєстром ввічливості, інтерпретація аспектуально-модальних значень і побудова предикатно завершених структур. Запропоновано модель формування японської мовної граматичної компетентності, яка поєднує can-do цілі, контекстуальне спостереження за граматичними явищами, керовану продукцію, самотестування, роботу з цифровими ресурсами та формативний зворотний зв'язок. Практична цінність роботи полягає в можливості використання запропонованих

принципів, етапів і критеріїв для проектування автономних навчальних модулів з японської граматики у бакалаврських програмах. Зроблено висновок, що автономне навчання є результативним за умови системної підтримки саморегуляції, поетапного розвитку граматичних умінь і регулярного самоконтролю, що знижує ризик фосилізації помилок і підвищує комунікативну адекватність мовлення. Їх можна використати під час укладання силабусів і рубрик оцінювання.

Ключові слова: граматична компетентність; японська мова; автономне навчання; саморегульоване навчання; лінгводидактика; частки; ввічливість; аспектуальність.

Asadchykh Oksana Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1238-7180

Shvydkyi Dmytro Postgraduate Student of the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-6766-434X

PECULIARITIES OF DEVELOPING JAPANESE GRAMMATICAL COMPETENCE IN PHILOLOGY STUDENTS UNDER AUTONOMOUS LEARNING CONDITIONS

The relevance of the study is determined by the need to improve the training of philology students majoring in Japanese under conditions of expanding autonomous work, where outcomes depend not only on learning rules but also on the ability to plan, monitor and adjust language performance independently. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of the peculiarities of developing Japanese grammatical competence in philology students and to outline a methodological model for its advancement in autonomous learning. The main tasks are to clarify the content of grammatical competence within the CEFR framework, identify typologically relevant features of Japanese grammar, describe typical difficulties of Ukrainian learners and characterize the principles, stages and tools of autonomous work. The study relies on theoretical analysis of linguodidactic scholarship, comparative typological description of Japanese grammar, synthesis of self-regulated learning approaches and interpretation of empirical studies on learner errors in Japanese. The results show that the most problematic areas for students are the functional distinction of particles, control of politeness register, interpretation of aspectual and modal meanings, and

construction of predicate-final structures. A model of developing Japanese grammatical competence is proposed which combines can-do goals, contextual noticing of grammatical phenomena, guided output, self-testing, work with digital resources and formative feedback. The practical value of the paper lies in the possibility of using the proposed principles, stages and criteria for designing autonomous grammar modules within BA Japanese language programmes. It is concluded that autonomous learning becomes effective when self-regulation is systematically supported, grammatical skills are developed step by step, and regular self-monitoring is ensured, which reduces the risk of error fossilization and increases the communicative adequacy of Japanese speech. They can be used in syllabi and assessment rubrics.

Keywords: grammatical competence; Japanese language; autonomous learning; self-regulated learning; linguodidactics; particles; politeness; aspectuality.

Постановка проблеми.

У сучасній лінгводидактиці граматична компетентність розглядається як важливий складник іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує точність, нормативність і функціональну адекватність висловлення. Для студентів-філологів японської мови вона має подвійний статус: з одного боку, є інструментом ефективного спілкування, а з іншого - виступає об’єктом професійного аналізу, оскільки майбутній викладач або перекладач повинен не лише коректно використовувати граматичні структури, а й вміти пояснювати їх іншим. У межах підходу, запропонованого у Common European Framework of Reference for Languages, граматична компетентність пов’язується зі здатністю розуміти та продукувати добре сформовані висловлення, а не з механічним відтворенням правил [Council of Europe 2001; Council of Europe 2020].

Проблема набуває особливої ваги в умовах автономного навчання, коли значна частина роботи з граматичним матеріалом переноситься за межі аудиторії. У такому форматі студент повинен самостійно визначати цілі, добирати ресурси, контролювати типові помилки й оцінювати власний прогрес.

Для японської мови це ускладнюється типологічною своєрідністю граматичної системи: предикатною фінальністю, роллю часток, аглютинативною дієслівною морфологією, граматикалізованою ввічливістю, аспектуально-модальними значеннями. Саме тому проблема формування японськомовної граматичної компетентності в умовах автономного навчання є актуальною як для теорії методики, так і для практики підготовки студентів-японістів.

Актуальність теми підсилюється і змінами у структурі університетського навчання, де збільшується частка індивідуальних освітніх траєкторій, дистанційних курсів і змішаних форматів. За таких умов студенти нерідко стикаються з фрагментарністю граматичних пояснень, відсутністю системного зворотного зв'язку та труднощами перенесення правила в реальне мовлення. Отже, йдеться не лише про засвоєння окремих граматичних одиниць, а про формування керованої автономії, що дозволяє студентові грамотно діяти в нових комунікативних ситуаціях.

Аналіз досліджень.

Теоретичні засади іншомовної граматичної компетентності системно окреслено в документах Ради Європи, де підкреслено зв'язок між граматичною точністю, комунікативною доцільністю й самооцінюванням результатів навчання [Council of Europe 2001; Council of Europe 2020]. У працях H. Holec, D. Little та сучасних дослідженнях автономії автономне навчання трактується як здатність здобувача брати відповідальність за цілі, зміст і контроль власного навчального поступу [Holec 1981; Little 2007]. У цьому контексті автономія не означає відсутності викладача, а передбачає керовану самостійність, що формується через спеціально організовані стратегії планування, моніторингу й рефлексії.

Освітньо-психологічне підґрунтя автономного навчання становлять моделі саморегульованого навчання. Зокрема, B. Zimmerman і E. Panadero доводять, що ефективність навчальної діяльності залежить від поєднання когнітивних, метакогнітивних та мотиваційних механізмів, а цикл «планування - виконання - саморефлексія» є визначальним для стійкого прогресу [Zimmerman 2002; Panadero 2017]. Для граматичної підготовки це означає необхідність навчати студентів не лише правилам, а й процедурам самоперевірки, фіксації типових похибок та корекції власних висловлень.

У японській лінгвістиці й методиці японської мови значну увагу приділено особливостям часток, дієслівної морфології, категоріям ввічливості, аспектуальності та модальності. Описову базу становлять праці N. Tsujimura, S. Makino, M. Tsutsui, T.J. Vance, а емпіричне підґрунтя - дослідження засвоєння аспектуальних значень і типових помилок вивчальників японської мови [Tsujimura 2014; Makino, Tsutsui 1986; Sugaya, Shirai 2007; Oyama 2010; Kubota 2011]. Водночас питання формування саме японськомовної граматичної компетентності у студентів-філологів в умовах автономного навчання поки що не дістало достатньо системного висвітлення в українській науковій літературі.

Важливим орієнтиром для сучасної методики є також JF Standard for Japanese-Language Education, розроблений The Japan Foundation. Цей

стандарт поєднує логіку CEFR із системою can-do дескрипторів і дозволяє конкретизувати результати навчання японської мови в реальних комунікативних ситуаціях [The Japan Foundation 2010]. Для автономного навчання така логіка є особливо продуктивною, оскільки допомагає перетворити абстрактне «вивчити граматику» на чіткі навчальні дії й критерії самоконтролю.

Мета статті, завдання.

Мета статті - теоретично обґрунтувати особливості формування японськомовної граматичної компетентності у студентів-філологів в умовах автономного навчання та окреслити методичну модель її розвитку. Для досягнення мети поставлено такі завдання: 1) уточнити зміст поняття «японськомовна граматична компетентність» у межах компетентнісного підходу; 2) визначити типологічні особливості японської граматики, що є методично значущими для автономної роботи; 3) виявити основні труднощі україномовних студентів у процесі самостійного засвоєння граматичних структур; 4) запропонувати принципи, етапи, інструменти та критерії формування цієї компетентності.

Методи та методика дослідження.

У статті використано комплекс взаємодоповнювальних методів. Теоретичний аналіз дав змогу узагальнити положення CEFR та сучасних праць з автономного навчання і саморегуляції. Порівняльно-типологічний метод застосовано для зіставлення української та японської граматичних систем і прогнозування інтерференційних труднощів. Описовий метод використано для характеристики функціонально значущих явищ японської граматики. Інтерпретація результатів емпіричних досліджень помилок вивчальників японської мови дала змогу окреслити типові зони ризику, які мають бути включені до автономних навчальних модулів. Методика дослідження ґрунтується на поєднанні компетентнісного, комунікативного, діяльнісного і рефлексивного підходів.

Для побудови авторської моделі особливе значення мало поєднання кількох дослідницьких оптик: нормативної, яка спирається на дескриптори результатів навчання; лінгвотипологічної, що дозволяє виявити вузлові особливості японської граматики; та методичної, зорієнтованої на добір форм автономної роботи. Такий синтез забезпечує зв’язок між теорією граматики, психологією навчання та практичним проєктуванням навчального процесу.

Виклад основного матеріалу.

У межах цієї статті японськомовну граматичну компетентність розглядаємо як інтегративну здатність студента-філолога розуміти, інтерпретувати й нормативно використовувати граматичні ресурси японської

мови відповідно до комунікативної ситуації, жанру, адресата та реєстру. Така компетентність охоплює не лише знання правил, а й уміння розпізнавати граматичні значення у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, реалізовувати їх у продукції, оцінювати власні помилки й пояснювати механізми граматичного оформлення висловлення. Її структура є багатокомпонентною: когнітивний компонент охоплює знання форм, моделей і умов уживання; перцептивно-інтерпретативний - здатність помічати граматичні маркери в тексті й мовленні; продуктивний - уміння граматично оформлювати власні висловлення; рефлексивний - здатність до самоконтролю й корекції; прагматичний - доречне використання граматичних засобів з урахуванням ввічливості, модальності та дискурсивної функції.

Методична специфіка формування цієї компетентності визначається типологією японської граматики. По-перше, японська мова характеризується предикатною фінальністю, тому студент повинен навчитися планувати висловлення так, щоб смислово й граматично завершувати його в кінцевій позиції. По-друге, центральну роль відіграють частки, які позначають не лише синтаксичні відношення, а й тему, фокус, контраст, напрямок чи локус дії. Для україномовного студента небезпечною є ілюзія прямої відповідності між українським відмінком і японською часткою, адже функції wa, ga, ni, de, o не зводяться до механічного перекодування ролей. По-третє, дієслівна морфологія японської мови має аглютинативний характер і концентрує в межах одного словоформного комплексу значення часу, заперечення, ввічливості, аспекту та модальності. Отже, робота з граматикою повинна відразу передбачати не тільки розпізнавання окремих форм, а й складання цілісних морфологічних ланцюгів.

Окремої уваги потребує граматика ввічливості та реєстру. На відміну від української, японська мова має граматикалізоване протиставлення plain та desu/masu стилів, а також систему honorific і humble форм. Для студентів-філологів це означає, що граматика не може вивчатися поза прагматичним контекстом: навіть формально правильне речення може виявитися комунікативно недоречним, якщо порушено стильову однорідність або неправильно вибрано рівень ввічливості. Складність посилюється в автономному навчанні, коли студент часто має справу з фрагментарними прикладами з різних джерел і не завжди вміє співвіднести форму з дискурсивною ситуацією.

Ще одним проблемним вузлом є аспектуально-модальна сфера. Конструкція -te iru не зводиться до простого значення тривалості дії: залежно від типу предиката вона може виражати процес, результативний стан, повторюваність або звичну дію [Sugaya, Shirai 2007; Kubota 2011].

Аналогічно модальні конструкції на позначення припущення, необхідності, наміру чи ймовірності в японській мові функціонують у тісному зв'язку з прагматикою висловлення. Тому автономне вивчення граматики повинно спиратися на контекстно насичені приклади, зіставлення близьких конструкцій і обов'язкову інтерпретацію відтінків значення, а не лише на формульні правила. Для україномовних студентів у процесі автономного навчання типовими є кілька груп труднощів. Перша пов'язана з міжмовною інтерференцією: відмінкові та синтаксичні стратегії рідної мови провокують механічний вибір часток або надмірну експлікацію підмета. Друга група зумовлена недостатньою експозицією до автентичних зразків уживання: студент може знати правило, але не бачити меж його застосування. Третя пов'язана зі слабкою сформованістю метакогнітивних умінь: без журналу помилок, чек-листів і регулярного саморедагування багато похибок закріплюються й переходять з початкового на середній рівень. Саме тому автономне навчання не може бути ототожнене із самотнім вивченням правила; воно потребує спеціально сконструйованої моделі керованої самостійності.

Таку модель доцільно будувати на кількох принципах. Перший - принцип can-do цілепокладання: граматичний матеріал подається через навчальні результати, сформульовані як конкретні дії студента. Другий - принцип випереджувального спостереження: перед продуктивним використанням конструкції студент має навчитися помічати її в автентичному контексті. Третій - принцип керованої індукції: правило не просто повідомляється, а виводиться зі спостереження над серією прикладів, після чого перевіряється на новому матеріалі. Четвертий - принцип циклічності: складні граматичні явища мають повертатися у формі мікротестів, коротких трансформацій, клоуз-вправ і власних письмових завдань. П'ятий - принцип рефлексивної підтримки: кожен модуль має завершуватися самоперевіркою, аналізом типових помилок і плануванням наступного кроку.

Етапність формування японськомовної граматичної компетентності в автономному навчанні можна подати так. На першому етапі здійснюється діагностика: студент проходить вхідне тестування, визначає власні слабкі місця й формує індивідуальні цілі. Другий етап передбачає інтерпретативне опрацювання матеріалу: читання й слухання з фокусом на граматичні маркери, розмітку часток, класифікацію аспектуальних значень, зіставлення стилів. На третьому етапі відбувається контрольована продукція: трансформаційні вправи, короткі діалоги, мікротексти, редагування навмисно «помилкових» фрагментів. Четвертий етап є інтеграційним: студент застосовує вивчені моделі в розгорнутому письмі або мовленні, здійснює самооцінювання за рубрикою та отримує формативний коментар

викладача. Професійна спрямованість підготовки студентів-філологів вимагає, щоб граматична компетентність формувалася не ізольовано, а в зв'язку з аналізом тексту, перекладом, коментуванням мовних явищ і мікровикладанням. Це означає, що в автономних модулях доцільно поєднувати вправи на впізнавання та продукування форми з короткими поясненнями її функції, зіставленням японських і українських структур, а також із завданнями на методичну інтерпретацію. Такий підхід підсилює усвідом-леність навчання та водночас розвиває професійну рефлексію майбутнього вчителя або перекладача.

Цифрові ресурси виконують у цій моделі не допоміжну, а орга-нізаційну функцію. Електронні словники з прикладами речень, навчальні платформи Japan Foundation, системи інтервального повторення, онлайн-тести та корпусні інструменти забезпечують повторюваність, варіативність і наочність граматичної роботи. Проте використання цифрових ресурсів має бути методично керованим: студент повинен розуміти, для чого він звертається до конкретного інструмента - для пошуку узусу, перевірки форми, тренування пригадування чи саморедагування. У підготовці студентів-філологів особливо продуктивним є поєднання електронних ресурсів із письмовим портфоліо, де фіксуються власні приклади, проблемні випадки та узагальнені правила.

Практична реалізація автономного граматичного модуля може включати послідовність «ціль - спостереження - правило - тренування - мікропродукція - самооцінка». Наприклад, під час вивчення часток студент спочатку опрацьовує добірку контекстів з автентичного тексту, далі формулює правило вживання, виконує трансформаційні вправи, а потім створює короткий власний текст із навмисною перевіркою конкретної зони ризику. У випадку реєстру або конструкції -te iru доцільними є завдання на порівняння контекстів, редагування стилістичних зламів, класифікацію значень і ведення журналу самокорекції.

Оцінювання рівня сформованості японськомовної граматичної компетентності доцільно здійснювати за такими критеріями: граматична точність, функціональна адекватність, реєстрова доречність, стабільність реалізації граматичних явищ і рефлексивність. Формативне оцінювання має переважати на етапі становлення навичок, тоді як сумативне узагальнює результат наприкінці модуля. Важливо, щоб рубрики були прозорими для студента: він повинен не просто отримувати оцінку за помилки, а бачити, яку саме дію потрібно вдосконалити - розрізнення часток, контроль стилю, інтерпретацію аспекту чи саморедагування тексту. Саме така організація оцінювання робить автономну граматичну підготовку системною і професійно орієнтованою.

Висновки.

Отже, японськомовна граматична компетентність студентів-філологів в умовах автономного навчання має розглядатися як багатокомпонентне утворення, що поєднує знання форм і моделей з умінням інтерпретувати, продукувати й рефлексивно контролювати граматичні засоби японської мови. Її формування залежить від урахування типологічної специфіки японської граматики, насамперед ролі часток, предикатної фінальності, аглютинативної дієслівної морфології, граматики ввічливості та аспектуально-модальної полісемії.

Найбільші труднощі україномовних студентів зумовлені не лише складністю окремих конструкцій, а й поєднанням інтерференції, недостатньої контекстної експозиції та слабкої сформованості метакогнітивних умінь. Тому ефективне автономне навчання граматики має спиратися на can-do цілі, випереджувальне спостереження за мовним матеріалом, керовану індукцію, циклічне самотестування, роботу з цифровими ресурсами й систематичний формативний зворотний зв'язок.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в емпіричній перевірці запропонованої моделі на матеріалі навчального курсу японської мови для студентів-філологів, а також у розробленні типових автономних модулів для опрацювання найбільш проблемних граматичних зон - часток, реєстру, конструкції -te iru та модальності.

Література

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.

2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 235 p.

3. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford : Pergamon, 1981.87p.

4. Kubota Y. The meaning of -te iru in Japanese: a scale-based analysis. Journal of East Asian Linguistics. 2011. Vol. 20. P. 115-156.

5. Little D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. Innovation in Language Learning and Teaching. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 14-29.

6. Makino S., Tsutsui M. A Dictionary of Basic Japanese Grammar. Tokyo : The Japan Times, 1986. 634 p.

7. Oyama H. Automatic Error Detection Method for Japanese Particles by Using Morphological and Syntactic Information. Polyglossia. 2010. Vol. 18. P. 55-66.

8. Panadero E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 422. 28 p.

9. Sugaya N., Shirai Y. The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 learners of Japanese. Studies in Second Language Acquisition. 2007. Vol. 29, No. 1. P. 1-38.

10. Tsujimura N. An Introduction to Japanese Linguistics. 3rd ed. Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2014. 544 p.

11. The Japan Foundation. JF Standard for Japanese-Language Education. Tokyo : The Japan Foundation, 2010. 112 p.

References

1. Council of Europe. (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p. [in English].

2. Council of Europe. (2020) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 235 p. [in English].

3. Holec H. (1981) Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon. 87 p. [in English].

4. Kubota Y. (2011) The meaning of -te iru in Japanese: a scale-based analysis. Journal of East Asian Linguistics, 20, 115–156 [in English].

5. Little D. (2007) Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1), 14–29 [in English].

6. Makino S., Tsutsui M. (1986) A Dictionary of Basic Japanese Grammar. Tokyo: The Japan Times. 634 p. [in English].

7. Oyama H. (2010) Automatic Error Detection Method for Japanese Particles by Using Morphological and Syntactic Information. Polyglossia, 18, 55–66 [in English].

8. Panadero E. (2017) A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Frontiers in Psychology, 8, Article 422 [in English].

9. Sugaya N., Shirai Y. (2007) The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 learners of Japanese. Studies in Second Language Acquisition, 29(1), 1–38 [in English].

10. Tsujimura N. (2014) An Introduction to Japanese Linguistics. 3rd ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 544 p. [in English].

11. The Japan Foundation. (2010) JF Standard for Japanese-Language Education. Tokyo: The Japan Foundation. 112 p. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:355.232.6:636.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1769-1777

Афанасьєв Анатолій Олександрович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри кінології, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-0376-0438

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ «ОРГАНІЗАЦІЇ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КІНОЛОГІЧНИХ ПІДРОЗДІЛІВ»

Анотація. Статтю присвячено обґрунтуванню методичних аспектів викладання дисципліни «Організація службової діяльності кінологічних підрозділів» та визначення ефективних підходів, методів і засобів навчання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Методичні аспекти викладання дисципліни «Організація службової діяльності кінологічних підрозділів» автор розглядає крізь призму інтеграції сучасних педагогічних підходів, які забезпечують формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-кінологів. Провідним у цьому процесі є компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес на досягнення інтегрованих результатів навчання, що поєднують знання, уміння, навички, досвід практичної діяльності та ціннісні орієнтації. У межах зазначеної дисципліни особливого значення набуває формування організаційно-управлінської, аналітичної, комунікативної та професійно-діяльнісної компетентностей, що забезпечують готовність офіцера до ефективного керівництва кінологічним підрозділом.

Звертається увага на важливе місце у структурі методики викладання «Організації службової діяльності кінологічних підрозділів» форм організації навчального процесу, серед яких провідними є лекції, практичні заняття, тренінги, польові заняття та самостійна робота курсантів. Особливу роль відіграють практичні та польові заняття, під час яких відпрацьовуються елементи службової діяльності з використанням службових собак.

Автор робить акцент на використання сучасних засобів навчання, зокрема мультимедійних технологій, відеоматеріалів, тренажерів, симуляторів та електронних освітніх платформ. Застосування таких засобів підвищує наочність навчального матеріалу, сприяє кращому його засвоєнню та дозволяє моделювати складні службові ситуації, що є важливим для підготовки майбутніх офіцерів.

Зазначається, що ключовим компонентом методики викладання є практична підготовка, яка передбачає систематичне відпрацювання професійних дій у максимально наближених до реальних умовах. Вона забезпечує формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до виконання професійних функцій, розвитку відповідальності та впевненості у власних діях.

Ключові слова: методика викладання, методичні аспекти, дисципліна «Організація службової діяльності кінологічних підрозділів», майбутні офіцери-прикордонники, офіцери кінологічних підрозділів, підходи до викладання.

Afanasyev Anatoliy Alexandrovich Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Cynology Department Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyihttps://orcid.org/0000-0003-0376-0438

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING «ORGANIZATION OF THE SERVICE ACTIVITIES OF CANINE UNITS»

Abstract. The article is devoted to substantiating the methodological aspects of teaching the discipline «*Organization of the Service Activities of Canine Units»* and identifying effective approaches, methods, and instructional tools for training future border guard officers.

The author examines the methodological aspects of teaching this discipline through the lens of integrating modern pedagogical approaches that ensure the development of professional competencies in future canine officers. The competency-based approach is central to this process, as it focuses the educational process on achieving integrated learning outcomes that combine knowledge, skills, abilities, practical experience, and value orientations. Within the framework of this discipline, particular importance is attached to the formation of organizational and managerial, analytical, communicative, and professional-operational competencies, which ensure an officer's readiness to effectively lead a canine unit.

Attention is drawn to the important role of forms of organizing the educational process within the structure of the methodology for teaching *«Organization of the Service Activities of Canine Units».* Among these, the leading forms include lectures, practical classes, training sessions, field exercises, and independent work of cadets. A special role is played by practical and field training, during which elements of service activity are practiced using service dogs.

The author emphasizes the use of modern instructional tools, in particular multimedia technologies, video materials, training devices, simulators, and electronic educational platforms. The application of such tools enhances the visualization of educational content, facilitates better understanding, and enables the modeling of complex service situations, which is essential for the training of future officers.

It is noted that a key component of the teaching methodology is practical training, which involves the systematic practice of professional actions in conditions максимально close to real-life situations. This ensures the formation of readiness of future border guard officers to perform their professional functions, as well as the development of responsibility and confidence in their actions.

Keywords: teaching methodology, methodological aspects, discipline «*Organization of the Service Activities of Canine Units»,* future border guard officers, officers of canine units, teaching approaches.

Постановка проблеми. Метою освітньо-професійної програми «Організація діяльності кінологічних підрозділів Державної прикордонної служби України» [1] є формування готовності до ефективного вирішення спеціалізованих завдань, пов’язаних з організацією функціонування кінологічних підрозділів прикордонного відомства. Зазначена освітня програма спрямована на розвиток професійних компетентностей офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби України та забезпечення їхньої здатності до результативного виконання службових обов’язків у межах визначеної зони відповідальності підрозділу. Перелік її освітніх компонент охоплює як загальнонаукові, так і професійно орієнтовані дисципліни, серед яких провідну роль відіграють фахові компоненти, оскільки саме вони безпосередньо відображають цільове призначення програми та визначають зміст підготовки майбутніх офіцерів кінологічних підрозділів. До них відносять такі навчальні дисципліни, як Основи бойового забезпечення (ООК 16), Методика підготовки кінологічних розрахунків (ООК38), Основи зоопсихології, етології та вищої нервової діяльності (ООК 36), Використання кінологічних підрозділів в оперативно-службовій діяльності (ООК 43), Підготовка інструктора-методиста зі службової кінології для підрозділів прикордонного контролю (ООК 39), Підготовка інструктора-методиста зі службового кінології для підрозділів прикордонної служби (ООК 40), Організація підготовки кінологічних розрахунків у підрозділах охорони державного кордону (ООК 42), Організація службової діяльності кінологічних підрозділів (ООК 44) тощо. Вони сприяють отриманню курсантами знань, формуванню фахових компетентностей, необхідних для

подальшої професійної діяльності, і тому є суттєво значущими в освітньому процесі вищого військового навчального закладу. Для забезпечення реалізації освітньо-професійної програми визначальну роль має організація викладання фахових дисциплін, зокрема «Організації службової діяльності кінологічних підрозділів».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел дає можливість констатувати значну увагу науковців до проблематики військової освіти. Проблеми професійної підготовки військових фахівців досліджувалися у працях вітчизняних і зарубіжних учених (І.Блощинського, А.Галімова, О.Діденка, В.Мірошніченко, О. Торічного, К.Тушко, В. Ягупова). Теоретичні засади компетентнісного підходу розкрито у працях І. Зимньої, Н. Ничкало, О. Савченко. Зокрема, методичні аспекти організації освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є предметом досліджень Ю.Адамчук та В.Мірошніченко [2], В. Ткачука, О.Діденка та А.Галімова [3], О.Діденка та К.Тушко [4].

Особливий інтерес становлять праці, в яких розкриваються окремі аспекти проблеми методики викладання [5–7].

За В.Ягуповим, методичні аспекти викладання будь-якої дисципліни доцільно розглядати крізь призму інтеграції сучасних педагогічних підходів [8], які забезпечують формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-кінологів. Провідним у цьому процесі виступає компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес на досягнення інтегрованих результатів навчання, що поєднують знання, уміння, навички, досвід практичної діяльності та ціннісні орієнтації. У межах зазначеної дисципліни особливого значення набуває формування організаційно-управлінської, аналітичної, комунікативної та професійно-діяльнісної компетентностей, що забезпечують готовність офіцера до ефективного керівництва кінологічним підрозділом.

Разом з тим питання методики викладання дисциплін кінологічного спрямування у військових закладах вищої освіти потребують подальшого наукового осмислення.

Мета статті – обґрунтування методичних аспектів викладання дисципліни «Організація службової діяльності кінологічних підрозділів» та визначення ефективних підходів, методів і засобів навчання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць з проблем професійної підготовки військових фахівців свідчить про зростання уваги дослідників до впровадження інноваційних педагогічних підходів, зокрема компетентнісного, контекстного та практикоорієнтованого. Водночас питання методичного забезпечення викладання дисциплін кінологічного

профілю у закладах вищої військової освіти залишаються недостатньо розробленими, що зумовлює потребу їх подальшого наукового обґрунтування.

Методичні аспекти викладання дисципліни «Організація службової діяльності кінологічних підрозділів» доцільно розглядати крізь призму інтеграції сучасних педагогічних підходів, які забезпечують формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-кінологів. Провідним у цьому процесі виступає компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес на досягнення інтегрованих результатів навчання, що поєднують знання, уміння, навички, досвід практичної діяльності та ціннісні орієнтації. У межах зазначеної дисципліни особливого значення набуває формування організаційно-управлінської, аналітичної, комунікативної та професійно-діяльнісної компетентностей, що забезпечують готовність офіцера до ефективного керівництва кінологічним підрозділом.

Важливим методологічним орієнтиром виступає контекстний підхід [9], який передбачає наближення навчального процесу до реальних умов професійної діяльності. Реалізація цього підходу забезпечується через моделювання типових і нестандартних службових ситуацій, що виникають у процесі виконання завдань з охорони державного кордону, зокрема виявлення правопорушників, пошуку заборонених речовин, організації дій кінологічних нарядів у складних умовах. Застосування контекстного підходу сприяє формуванню професійного мислення, здатності до прийняття обґрунтованих управлінських рішень та адаптації до змінних умов службової діяльності.

Не менш важливим є міждисциплінарний підхід [10], що передбачає інтеграцію знань із різних галузей, зокрема тактики, психології, управління, ветеринарної медицини та правознавства. Така інтеграція забезпечує цілісне бачення професійної діяльності офіцера-кінолога, сприяє глибшому розумінню специфіки функціонування кінологічних підрозділів та підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу з «Організації службової діяльності кінологічних підрозділів». Водночас практикоорієнтований підхід забезпечує спрямованість навчання на формування конкретних професійних умінь і навичок, необхідних для виконання службових завдань.

Під час дослідження було з’ясовано, що ефективність реалізації зазначених підходів значною мірою залежить від використання відповідних методів навчання. У цьому контексті доцільним є застосування активних та інтерактивних методів, зокрема кейс-методу, рольових ігор, тренінгів, мозкового штурму та дискусій. Кейс-метод дозволяє аналізувати реальні або змодельовані службові ситуації, що сприяє розвитку аналітичного мислення та здатності до прийняття рішень. Рольові та ділові ігри забезпечують моделювання професійної діяльності офіцера-кінолога,

формують навички комунікації та взаємодії в колективі. Тренінги сприяють розвитку управлінських умінь, а дискусії та мозкові штурми активізують пізнавальну діяльність курсантів і стимулюють їх до самостійного пошуку рішень. У попередніх дослідженнях нами було описано методичний потенціал вітагенних [11] та проєктних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників [12].

Важливе місце у структурі методики викладання «Організації службової діяльності кінологічних підрозділів» займають форми організації навчального процесу, серед яких провідними є лекції, практичні заняття, тренінги, польові заняття та самостійна робота курсантів. Особливу роль відіграють практичні та польові заняття, під час яких відпрацьовуються елементи службової діяльності з використанням службових собак. Саме вони забезпечують формування професійних умінь, необхідних для ефективного виконання службових завдань у реальних умовах. Суттєве значення має також використання сучасних засобів навчання, зокрема мультимедійних технологій, відеоматеріалів, тренажерів [13], симуляторів та електронних освітніх платформ. Застосування таких засобів підвищує наочність навчального матеріалу, сприяє кращому його засвоєнню та дозволяє моделювати складні службові ситуації, що є важливим для підготовки майбутніх офіцерів.

Зазначимо, що ключовим компонентом методики викладання є практична підготовка, яка передбачає систематичне відпрацювання професійних дій у максимально наближених до реальних умовах. Вона включає тренування з використанням службових собак, моделювання службових ситуацій, участь у навчаннях та виконання практичних завдань. Практична підготовка забезпечує формування готовності майбутніх офіцерів до виконання професійних функцій, розвитку відповідальності та впевненості у власних діях.

Оцінювання результатів навчання доцільно здійснювати на основі критеріально-рівневого підходу, що передбачає визначення рівнів сформованості професійних компетентностей за когнітивним, діяльнісним та особистісним компонентами. Такий підхід забезпечує об’єктивність оцінювання та дозволяє визначити динаміку професійного розвитку курсантів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, методичні аспекти викладання дисципліни «Організація службової діяльності кінологічних підрозділів» визначаються необхідністю поєднання компетентнісного, контекстного, міждисциплінарного та практикоорієнтованого підходів, використання активних і інтерактивних методів навчання, сучасних засобів та форм організації освітнього процесу. Реалізація зазначених підходів забезпечує

підготовку висококваліфікованих офіцерів-кінологів, здатних ефективно виконувати службові завдання у складних умовах сучасної прикордонної діяльності та приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробленні структурно-функціональних моделей професійної підготовки офіцерів кінологічних підрозділів, удосконаленні методичного забезпечення дисципліни та впровадженні інноваційних освітніх технологій у процес їх підготовки.

Література:

1. Освітньо-професійна програма «Організація діяльності кінологічних підрозділів Державної прикордонної служби України» https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/programspage.opp-odkp-dpsu-1.pdf.

2. Адамчук Ю., Мірошніченко В. Методичні аспекти організації освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників підрозділів зв'язку. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : педагогічні науки / голов. ред. Діденко О. В. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2023. №2 (33). С. 5–20. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1434.

3. Ткачук В. В., Діденко О. В**.**, Галімов А. В. Методична підготовка інструкторів навчальних підрозділів у навчальних центрах: європейський і вітчизняний досвід. (2025). *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 42(3), 222-244. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v42i3.1985

4. Діденко О**.,** Тушко К. Методична компетентність представників сектору безпеки і оборони у сучасних наукових дослідженнях. *Вісник науки та освіти*. № 5(35) (2025), С. 1328–1337. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1328-1337.

5. Мірошніченко В.І. Методика проведення занять з «психосоматики» зі здобувачами вищої освіти соціономічних професій. *Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка»). Журнал. 2024. № 7(25) 2024. С. 770 –779.*
https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7(25)-770-779
http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/13086

6. Мірошніченко В.І. Методика підготовки майбутніх бакалаврів з економіки до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Наукові інновації та передові технології* . 2025. 4 (44). https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1335-1346 http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/22351/22323

7. Дзюба П.М., Мірошніченко В.І. Методика підготовки з радіаційного, хімічного, біологічного захисту здобувачів освіти в контексті «базової загальновійськової підготовки». *Перспективи та інновації науки*. 2025. *№ 12(58).* С. 1215-1223.
https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-1215-1223

8. Ягупов В. В. Військове виховання: історія, теорія та методика : навчальний посібник. Київ : "Graphic&Design", 2002. 560 с.

9. МірошніченкоВ., Дзюба П. Контекстний підхід у підготовці майбутніх екологів до комунікації з суб'єктами господарювання. *Вісник науки та освіти. (Серія «Педагогіка»).* № 2(32). 2025. С. 1202–1211. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-1202-1210

10. Тріфаніна Л.С., Мірошніченко В.І. Міждисциплінарний підхід у формуванні професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 50. С. 104–107.
https://doi.org/10.32782/26636085/2022/50.2.21

11. Почекалін І.М., Афанасьєв А.О. Застосування вітагенних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників кінологічних підрозділів на заняттях з вогневої підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2025. *39*(4), 117-133. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v39i4.1786

12. Афанасьєв А.О. Підготовка майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення засобами проєктних технологій. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 10(40). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1195-1206

13. Псьол С., Діденко О. Застосування динамічних комплексних тренажерів у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки.* Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2023. № 2(33). С. 333-347. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1404.

References:

1. Osvitno-profesiina prohrama «Orhanizatsiia diialnosti kinolohichnykh pidrozdiliv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy». (2025) [Educational and Professional Program "Organization of the Activities of Canine Units of the State Border Guard Service of Ukraine"] https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/programspage.opp-odkp-dpsu-1.pdf. [in Ukrainian].

2. Adamchuk Yu., Miroshnichenko V. (2023) Metodychni aspekty orhanizatsii osvitnoho protsesu pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv pidrozdiliv zviazku. [Methodological Aspects of Organizing the Educational Process for Training Future Border Guard Officers of Communication Units] Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia : pedahohichni nauky / holov. red. Didenko O. V. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, №2 (33). S. 5–20. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1434. [in Ukrainian].

3. Tkachuk V. V., Didenko O. V., Halimov A. V. (2025). Metodychna pidhotovka instruktoriv navchalnykh pidrozdiliv u navchalnykh tsentrakh: yevropeiskyi i vitchyznianyi dosvid. [Methodological Training of Instructors in Training Units at Training Centers: European and Domestic Experience] Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky, 42(3), 222-244. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v42i3.1985 [in Ukrainian].

4. Didenko O., Tushko K. (2025). Metodychna kompetentnist predstavnykiv sektoru bezpeky i oborony u suchasnykh naukovykh doslidzhenniakh. [Methodological Competence of Representatives of the Security and Defense Sector in Contemporary Scientific Research] Visnyk nauky ta osvity. № 5(35). S. 1328–1337. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1328-1337. [in Ukrainian].

5. Miroshnichenko V.I. (2024) Metodyka provedennia zaniat z «psykhosomatyky» zi zdobuvachamy vyshchoi osvity sotsionomichnykh profesii. [Methodology for Conducting Classes in "Psychosomatics" for Higher Education Students in Socionomic Professions] Aktualni pytannia u suchasnii nautsi (Seriia «Pedahohika»). Zhurnal. № 7(25). S. 770 –779.
https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7(25)-770-779 [in Ukrainian].

6. Miroshnichenko V.I. (2025) Metodyka pidhotovky maibutnikh bakalavriv z ekonomiky do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti. [Methodology for Preparing Future Bachelor's Degree Students in Economics to Use Information and Communication Technologies in Their Professional Activitie] Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. 4 (44). https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1335-1346

7. Dziuba P.M., Miroshnichenko V.I., (2025) Metodyka pidhotovky z radiatsiinoho, khimichnoho, biolohichnoho zakhystu zdobuvachiv osvity v konteksti «bazovoi zahalnoviiskovoi pidhotovky». [Methodology for Training Learners in Radiation, Chemical, and Biological Protection within the Context of "Basic Combined Military Training."] Perspektyvy ta innovatsii nauky. № 12(58). S. 1215-1223. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-1215-1223. [in Ukrainian].

8. Yahupov V. V. (2002) Viiskove vykhovannia: istoriia, teoriia ta metodyka [Military Education: History, Theory, and Methodology]: navchalnyi posibnyk. Kyiv : "Graphic& Design". 560 s. [in Ukrainian].

9. MiroshnichenkoV., Dziuba P. (2025) Kontekstnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh ekolohiv do komunikatsii z subiektamy hospodariuvannia. [The Contextual Approach in Training Future Environmental Specialists for Communication with Business Entities] Visnyk nauky ta osvity. (Seriia «Pedahohika»). № 2(32). S. 1202–1211. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-1202-1210 [in Ukrainian].

10. Trifanina L.S., Miroshnichenko V.I. (2022) Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do proektnoho upravlinnia. [An Interdisciplinary Approach to Forming the Professional Readiness of Future Border Guard Officers for Project Management] Innovatsiina pedahohika. № 50. S. 104–107. https://doi.org/10.32782/26636085/2022/50.2.21 [in Ukrainian].

11. Pochekalin I.M., Afanasiev A.O. (2025) Zastosuvannia vitahennykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv kinolohichnykh pidrozdiliv na zaniattiakh z vohnevoi pidhotovky. [Application of Vitagenic Technologies in the Training of Future Border Guard Officers of Canine Units during Firearms Training] Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky. 39(4), 117-133. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v39i4.1786 [in Ukrainian].

12. Afanasiev A.O. (2025) Pidhotovka maibutnikh ofitseriv z kinolohichnoho zabezpechennia zasobamy proiektnykh tekhnolohii. [Training of Future Officers in Canine Support through Project-Based Technologies] Visnyk nauky ta osvity. № 10(40). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1195-1206 [in Ukrainian].

13. Psol S., Didenko O. (2023) Zastosuvannia dynamichnykh kompleksnykh trenazheriv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv. [Application of Dynamic Integrated Simulators in the Professional Training of Future Border Guard Officers] Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia : pedahohichni nauky. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU, № 2(33). S. 333-347. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1404 . [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

УДК 378.011.3-051:373.3:37.091.2:376-056.264

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1778-1789

Бевзюк Марина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, https://orcid.org/0000-0002-7093-9932

Білан Валентина Андріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, https://orcid.org/0000-0002-6615-5211

Черніченко Людмила Анатоліївна доктор філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https//orcid.org/0000-0001-8455-8869

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності з дітьми з порушеннями мовлення в умовах сучасних викликів освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням значення збереження фізичного і психічного здоров'я особистості в умовах воєнного стану та підвищеного психоемоційного навантаження, що потребує переосмислення підходів до професійної підготовки педагогів.

Обґрунтовано, що здоров'язбережувальна діяльність учителя є важливою складовою його професійної компетентності, особливо в умовах інклюзивного навчання. Встановлено, що діти з порушеннями мовлення потребують комплексної підтримки, оскільки мовленнєві труднощі часто поєднуються з особливостями психофізичного розвитку та емоційної сфери. У зв'язку з цим педагог має бути готовим до створення безпечного, сприятливого освітнього середовища з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини.

Проаналізовано нормативно-правове підґрунтя проблеми, зокрема Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню

освіту», Концепція «Нова українська школа» та Концепція безпеки закладів освіти, які визначають пріоритети створення здоров'язбережувального освітнього середовища та розвитку культури здоров'я учасників освітнього процесу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутність готовності майбутнього вчителя як інтегративної якості, що включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування зазначеної готовності, серед яких: формування ціннісного ставлення до здоров'я, інтеграція знань з анатомії, фізіології, валеології та логопедії, посилення практичної підготовки в умовах інклюзивного навчання, використання інноваційних педагогічних технологій та розвиток рефлексивної компетентності. Доведено, що їх комплексна реалізація сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів і забезпечить ефективну організацію освітнього процесу з урахуванням потреб дітей з порушеннями мовлення.

Ключові слова: здоров'язбереження, майбутні вчителі початкової школи, порушення мовлення, педагогічні умови, інклюзивна освіта, валеологія.

Bevziuk Maryna Serhiivna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, https://orcid.org/0000-0002-7093-9932

Bilan Valentyna Andreevna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, https://orcid.org/0000-0002-6615-5211

Chernichenko Liudmyla Anatolyevna Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,https//orcid.org/0000-0001-8455-8869

DEVELOPING FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' READINESS FOR HEALTH PROMOTION ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS

Abstract. This article examines the issue of preparing future elementary school teachers for health-promoting activities with children who have speech

impairments in the context of contemporary educational challenges. The relevance of the study stems from the growing importance of preserving individuals' physical and mental health amid martial law and heightened psycho-emotional stress, which necessitates a rethinking of approaches to teacher training.

It is argued that a teacher's health-promoting activities are a crucial component of their professional competence, particularly in the context of inclusive education. It has been established that children with speech disorders require comprehensive support, as speech difficulties are often associated with particularities of psychophysical development and the emotional sphere. In this regard, the teacher must be prepared to create a safe, supportive educational environment that takes into account the individual needs of each child.

The legal framework of the issue has been analyzed, specifically the Law of Ukraine «On Education», the Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education», the «New Ukrainian School» Concept, and the Concept of Safety in Educational Institutions, which define the priorities for creating a health-promoting educational environment and fostering a culture of health among participants in the educational process.

Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of a future teacher's readiness is defined as an integrative quality that includes motivational, cognitive, activity-based, and reflective components.

The pedagogical conditions for the effective development of this readiness are substantiated, including: fostering a value-based attitude toward health; integrating knowledge of anatomy, physiology, valeology, and speech therapy; strengthening practical training in inclusive learning settings; utilizing innovative pedagogical technologies; and developing reflective competence. It has been demonstrated that their comprehensive implementation will contribute to improving the quality of professional training for future teachers and ensure the effective organization of the educational process, taking into account the needs of children with speech disorders.

Keywords: health promotion, future elementary school teachers, speech disorders, pedagogical conditions, inclusive education, wellness studies.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення проблема збереження та зміцнення здоров'я особистості набуває особливої актуальності, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів. Ситуація, пов'язана з пандемією, запровадженням воєнного стану в Україні, засвідчила визначальну роль здоров'я як базової цінності, що впливає на розвиток усіх сфер суспільного життя, зокрема освіти. В умовах зростання психоемоційного напруження, нестабільності та

загроз безпеці особистості проблема збереження фізичного і психічного здоров'я набуває особливої актуальності. У цих обставинах посилюється увага до формування культури здоров'язбереження, що стає одним із ключових завдань сучасної педагогічної науки і практики, особливо у контексті підготовки педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення мовлення.

Особливого значення ця проблема набуває у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи, які повинні бути готовими до організації здоров'язбережувального освітнього середовища, зокрема у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Такі діти потребують комплексної підтримки, оскільки труднощі мовленнєвого розвитку часто супроводжуються зниженням комунікативної активності, емоційною нестійкістю та певними особливостями психофізичного розвитку. У зв'язку з цим здоров'язбережувальна діяльність учителя має враховувати як фізичний, так і психоемоційний стан дитини, сприяючи її гармонійному розвитку та успішній соціалізації [6].

В реаліях сьогодення відбувається переорієнтація освітнього процесу на цінності життя і здоров'я, що зумовлює необхідність формування у майбутніх учителів початкової школи відповідної готовності до реалізації здоров'язбережувальних технологій. Це передбачає не лише засвоєння теоретичних знань з анатомії, фізіології, валеології та логопедії, а й розвиток практичних умінь організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з порушеннями мовлення.

Важливим підґрунтям для формування зазначеної готовності є нормативно-правова база України, у якій визначено пріоритети збереження здоров'я дітей та молоді. Зокрема, у державних документах, таких як Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа», а також Концепція безпеки закладів освіти визначено необхідність створення безпечного, здоров'язбережувального освітнього середовища, формування культури здорового способу життя та забезпечення фізичного, психічного і соціального благополуччя здобувачів освіти. Значна увага приділяється впровадженню здоров'язбережувальних технологій, організації безпечних умов навчання, розвитку інклюзивного середовища та підтримці психічного здоров'я учасників освітнього процесу, особливо в умовах воєнного стану. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність підготовки педагогічних працівників до реалізації здоров'язбережувальної діяльності як невід'ємної складової їхньої професійної компетентності.

Таким чином, актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності з

дітьми з порушеннями мовлення зумовлена потребою впровадження інклюзивної освіти та необхідністю забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини.

Це вимагає вдосконалення змісту професійної підготовки педагогів, посилення її практичної спрямованості та інтеграції міждисциплінарних знань у процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемі збереження здоров'я дітей приділяється значна увага як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Зокрема, це стосується таких напрямів: психолого-педагогічні основи формування педагогіки здоров'я (В. Бабич, Т. Бойченко, Ю. Васьков, Л. Ващенко, В. Горащук, О. Іонова, С. Кириленко, С. Омельченко, В. Оржеховська, С. Страшко, Л. Сущенко та ін.); теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів (В. Бобрицька, Ю. Бойчук, М. Гончаренко, М. Гриньова, О. Кабацька, Т. Куйдіна, Н. Самойлова, В. Шахненко, О. Шевчук та ін.); розробка і впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес (С. Гаркуша, О. Дубогай, В. Єфімова, Ю. Лук'янова, О. Міхеєнко, М. Смірнов, Ю. Цюпак та ін.) [10].

Однак аналіз наукових джерел демонструє недостатню увагу до конкретної проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності з дітьми з порушеннями мовлення.

Мета статті: теоретичне обґрунтування та визначення дієвих педагогічних умов, які сприяють формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення здоров'язбережувальної діяльності з дітьми, що мають порушення мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування готовності майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності є однією з актуальних у сучасній педагогічній науці, що зумовлено як поширенням інклюзивної освіти, так і зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. У зв'язку з цим у наукових дослідженнях останніх років простежується тенденція до комплексного вивчення зазначеної проблематики.

У працях українських учених О. Савченко, І. Беха, І. Дичківської, С. Кондратюк розкрито теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Дослідники наголошують на необхідності реалізації компетентнісного підходу, який передбачає формування здатності майбутнього педагога до організації освітнього процесу з урахуванням принципів здоров'язбереження та індивідуальних особливостей учнів [7].

Питання формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів висвітлено у працях Л. Лохвицької, Т. Бойченко, Н. Денисенко, які визначають її як інтегративну характеристику особистості вчителя, що включає систему знань, умінь і ціннісних орієнтацій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів [4]. Автори підкреслюють, що ефективність здоров'язбережувальної діяльності залежить від рівня сформованості мотиваційного та діяльнісного компонентів професійної готовності.

Значний внесок у дослідження проблем інклюзивної освіти зробили В. Синьов, А. Колупаєва, Т. Сак, О. Таранченко які обґрунтували теоретичні та практичні засади організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. У їхніх працях акцентується увага на необхідності підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, що передбачає врахування психофізичних особливостей дітей, зокрема з порушеннями мовлення [5].

Особливості розвитку та навчання дітей із порушеннями мовлення досліджуються у працях І. Лопатинської, М. Шеремет, О. Мартиненко. Науковці зазначають, що мовленнєві порушення часто супроводжуються труднощами у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та соціалізації, що потребує створення спеціальних педагогічних умов і застосування здоров'язбережувальних технологій у навчальному процесі [3].

Водночас у сучасних дослідженнях І. Дичківської, О. Пометун значна увага приділяється впровадженню інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх учителів. Зокрема, використання інтерактивних методів, кейс-технологій, проєктної діяльності сприяє формуванню практичної готовності до реалізації здоров'язбережувальних підходів у професійній діяльності [3].

Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчує, що, незважаючи на наявність значної кількості досліджень, проблема формування готовності майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності з дітьми з порушеннями мовлення потребує подальшого комплексного вивчення. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються питання визначення ефективних педагогічних умов, інтеграції анатомо-валеологічних знань із професійною підготовкою та посилення практичної складової навчання.

Готовність майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності розглядається як інтегративна якість особистості, що формується у процесі професійної підготовки та поєднує систему цінностей, знань, умінь і здатність до саморозвитку [2]. Такий підхід узгоджується з положеннями Закон України «Про освіту», де підкреслюється пріоритет формування

безпечного та здорового освітнього середовища, а також із концептуальними засадами Концепція «Нова українська школа», що орієнтують педагогів на розвиток ключових компетентностей, зокрема здоров'язбережувальної.

Мотиваційний компонент передбачає усвідомлення майбутнім учителем цінності здоров'я дитини як базової умови її гармонійного розвитку. Він включає сформованість позитивної установки на збереження і зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я здобувачів освіти, а також особисту відповідальність педагога за створення безпечного освітнього середовища. Відповідно до Концепція безпеки закладів освіти, педагог має бути носієм культури безпеки та здоров'я, що забезпечує формування у дітей відповідних ціннісних орієнтацій.

Когнітивний компонент охоплює систему наукових знань, необхідних для здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Це, зокрема, знання з анатомії та фізіології дитини, основ гігієни, валеології, психології, логопедії, а також розуміння закономірностей фізичного і психічного розвитку дітей різного віку. Важливість таких знань підкреслюється у Закон України «Про повну загальну середню освіту», де акцентовано увагу на створенні умов для збереження здоров'я учнів та врахування їхніх індивідуальних особливостей у навчальному процесі.

Діяльнісний компонент передбачає сформованість практичних умінь і навичок реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Йдеться про вміння організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати фізкультхвилинки, динамічні паузи, вправи для профілактики втоми, застосовувати інноваційні педагогічні технології, спрямовані на збереження здоров'я дітей. У межах Концепція «Нова українська школа» особлива увага приділяється діяльнісному підходу, що передбачає активну участь учнів у формуванні власного здоров'я.

Рефлексивний компонент включає здатність майбутнього вчителя до самоаналізу власної професійної діяльності, оцінювання ефективності застосованих методів і технологій, а також прагнення до постійного професійного самовдосконалення. Це відповідає сучасним вимогам до педагогічної професії, визначеним у Закон України «Про освіту», де наголошується на необхідності безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

Дослідження свідчать, що діти з порушеннями мовлення часто мають супутні труднощі (емоційні, когнітивні, соціальні), що потребує комплексного підходу до організації освітнього процесу [4]. Саме тому підготовка вчителя повинна включати не лише методику навчання, але й основи здоров'язбереження.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виокремити педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності. Під цими умовами розуміють спеціально організовані обставини освітнього процесу, які забезпечують розвиток мотивації, засвоєння необхідних знань, формування практичних умінь і навичок, а також здатності до саморозвитку. Реалізація таких умов передбачає поєднання теорії і практики, використання сучасних методів навчання та створення сприятливого освітнього середовища.

Педагогічні умови формування готовності:

1. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'язбережувальної діяльності. Важливою умовою є розвиток у майбутніх педагогів усвідомлення значущості здоров'я як базової цінності. Це досягається через: включення відповідних тем у навчальні дисципліни; проведення тренінгів і дискусій; аналіз педагогічних ситуацій. Як зазначає І. Бех, ціннісні орієнтації визначають спрямованість професійної діяльності педагога [1].

2. Інтеграція анатомо-валеологічних знань у професійну підготовку. Знання анатомії, фізіології та валеології є основою розуміння особливостей розвитку дітей, у тому числі з мовленнєвими порушеннями. Важливо забезпечити: міждисциплінарні зв'язки; практичне застосування знань; орієнтацію на реальні педагогічні ситуації. На думку Л. Лохвицької, здоров'язбережувальна компетентність формується саме через інтеграцію теоретичних і практичних знань [5].

3. Практико-орієнтована підготовка. Ефективність формування готовності значною мірою залежить від практичного досвіду студентів. Доцільно використовувати: педагогічну практику в інклюзивних класах; моделювання ситуацій роботи з дітьми з порушеннями мовлення; участь у корекційно-розвиткових заходах. Це сприяє формуванню професійних умінь і впевненості у власних силах.

4. Використання інноваційних технологій навчання. Сучасна підготовка педагогів передбачає застосування: інтерактивних методів; кейс-методу; проєктного навчання; цифрових ресурсів. Ці технології активізують пізнавальну діяльність студентів і сприяють формуванню практичних навичок.

5. Розвиток рефлексивної компетентності. Рефлексія є важливою складовою професійного становлення педагога. Вона дозволяє: оцінювати ефективність власної діяльності; коригувати педагогічні дії; планувати професійне зростання.

На нашу думку, сучасна система підготовки майбутніх учителів початкової школи ще не повною мірою відповідає викликам інклюзивної освіти, що особливо загострюється в умовах сьогодення. Попри наявність

нормативного підґрунтя, зокрема Закон України «Про освіту» та Концепція «Нова українська школа», у практиці професійної підготовки педагогів часто спостерігається фрагментарність знань, недостатня практична спрямованість навчання та відсутність цілісного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності.

Зокрема, майбутні вчителі нерідко отримують теоретичні знання з окремих дисциплін без належного усвідомлення їх практичного значення для роботи з дітьми з порушеннями мовлення. У результаті виникає розрив між теоретичною підготовкою та реальними потребами освітнього процесу, де педагог має одночасно виконувати функції навчання, виховання, корекції та збереження здоров'я дитини. Це особливо актуально в умовах інклюзивного середовища, де кожна дитина потребує індивідуалізованого підходу.

У зв'язку з цим особливої уваги потребує інтеграція змісту професійної підготовки. Дисципліни, такі як анатомія, фізіологія, валеологія, логопедія та педагогіка, доцільно викладати у тісному взаємозв'язку, орієнтуючи студентів на цілісне розуміння розвитку дитини. Такий міждисциплінарний підхід сприятиме формуванню системного мислення майбутнього педагога, здатного комплексно оцінювати стан здоров'я дитини, її мовленнєвий розвиток та освітні потреби.

Не менш важливою є й організація педагогічної практики, доцільно розширити можливості практичної підготовки саме в закладах освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Це дозволить майбутнім учителям набути досвіду застосування здоров'язбережувальних технологій, взаємодії з логопедами, психологами та батьками, а також сформувати впевненість у власних професійних можливостях.

Окремої уваги заслуговує впровадження спеціальних навчальних курсів і тренінгів, спрямованих на формування практичних навичок роботи з дітьми з порушеннями мовлення з урахуванням здоров'язбережувального підходу.

Такі курси мають бути орієнтовані не лише на засвоєння методик корекційної роботи, а й на розвиток умінь створювати безпечне психоемоційне середовище, попереджати перевантаження, формувати мовленнєву активність дитини без шкоди для її здоров'я.

Важливим аспектом є також формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я дітей. Адже лише той учитель, який сам дотримується принципів здорового способу життя, здатен ефективно впроваджувати здоров'язбережувальні технології у своїй професійній діяльності.

Висновки. Отже, формування готовності майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності з дітьми з порушеннями мовлення є складним і багатовимірним процесом, що потребує створення відповідних педагогічних умов. До них належать: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'я, інтеграція анатомо-валеологічних знань, практико-орієнтована підготовка, використання інноваційних технологій та розвиток рефлексивної компетентності.

Важливим є те, що кожна із зазначених умов не може розглядатися ізольовано, адже лише їх комплексна реалізація забезпечує цілісне формування професійної готовності майбутнього педагога. Зокрема, мотиваційний компонент сприяє усвідомленню значущості здоров'я як базової цінності, тоді як інтеграція знань дозволяє майбутньому вчителю глибше розуміти особливості розвитку дитини, у тому числі з порушеннями мовлення. Практико-орієнтована підготовка, у свою чергу, забезпечує формування необхідних умінь застосовувати здоров'язбережувальні технології у реальних умовах освітнього процесу.

Особливого значення набуває використання інноваційних педагогічних технологій, які дозволяють не лише урізноманітнити навчальний процес, а й зробити його більш безпечним і сприятливим для збереження фізичного та психічного здоров'я дітей. Водночас розвиток рефлексивної компетентності сприяє формуванню здатності майбутніх учителів аналізувати власну діяльність, оцінювати її ефективність і постійно вдосконалювати професійні вміння.

Реалізація зазначених умов сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів і забезпечить ефективну організацію освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. У результаті це дозволить підготувати вчителя, здатного не лише навчати, а й створювати безпечне, здоров'язбережувальне середовище, враховувати індивідуальні особливості дітей з порушеннями мовлення та забезпечувати їх гармонійний розвиток.

Таким чином, удосконалення системи підготовки майбутніх учителів у цьому напрямі є важливою умовою підвищення якості сучасної освіти та відповіді на актуальні виклики інклюзивного освітнього простору.

Література:

1. Бех І. Д. *Особистісно орієнтоване виховання* / І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2018. **308 с.**

2. Єфімова В. С. Інноваційні здоров'язбережувальні технології в системі професійної підготовки педагогів / В. С. Єфімова. *Вісник сучасної науки.* 2023. № 4. С. 78–84.

3. Кондратюк С. М. *Інклюзивна освіта: теорія і практика* / С. М. Кондратюк. Київ : Педагогічна думка, 2022. **312 с.**

4. Лопатинська І. П. *Логопедія: теорія і практика* / І. П. Лопатинська. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 256 с.

5. Лохвицька Л. В. *Здоров'язбережувальні технології в освіті* / Л. В. Лохвицька. Київ : Освіта, 2021. 184 с.

6. Міхеєнко О. В. Психолого-педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів / О. В. Міхеєнко. *Педагогіка і психологія освіти.* 2023. Вип. 2. С. 45–52.

7. Савченко О. Я. *Дидактика початкової освіти* / О. Я. Савченко. Київ : Грамота, 2019. 504 с.

8. Сидоренко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення / Н. Сидоренко. *Педагогічні науки: теорія, методика, практика.* 2024. № 1. С. 112–120.

9. Тарасенко О. Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищій школі / О. Тарасенко. *Освітні технології і суспільство.* 2025. Т. 28, № 1. С. 23–31.

10. Цибульська О. В. Деякі аспекти готовності майбутніх учителів до виховання в учнів початкової школи культури здоров'язбереження / О. В. Цибульська. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки.* 2020. Вип. 186. С. 221–224.

References:

1. Bekh, I. D. (2018). Osobystisno-orientovane vykhovannia [Personality-oriented education]. Kyiv: Lybid. 308 p. [in Ukrainian].

2. Yefimova, V. S. (2023). Innovatsiyni zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii v systemi profesiynoi pidhotovky pedahohiv [Innovative health-preserving technologies in the professional training of teachers]. Visnyk suchasnoi nauky, (4), 78–84 [in Ukrainian].

3. Kondratiuk, S. M. (2022). Inkluzyvna osvita: teoriia i praktyka [Inclusive education: Theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 312 p. [in Ukrainian].

4. Lopatynska, I. P. (2020). Lohopediia: teoriia i praktyka [Logopedics: Theory and practice]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 256 p. [in Ukrainian].

5. Lokhvitska, L. V. (2021). Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii v osviti [Health-preserving technologies in education]. Kyiv: Osvita. 184 p. [in Ukrainian].

6. Mikheenko, O. V. (2023). Psykholohho-pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Psychological and pedagogical conditions for forming health-preserving competence of future teachers]. Pedahohika i psykholohiia osvity, (2), 45–52 [in Ukrainian].

7. Savchenko, O. Ya. (2019). Dydaktyka pochatkovoi osvity [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota. 504 p. [in Ukrainian].

8. Sydorenko, N. (2024). Profiiesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv do roboty z ditmy z porushenniamy movlennia [Professional training of future teachers to work with children with speech disorders]. Pedahohichni nauky: teoriia, metodyka, praktyka, (1), 112–120 [in Ukrainian].

9. Tarasenko, O. (2025). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u vyshchii shkoli [Formation of reflective competence of future primary school teachers in higher education]. Osvitni tekhnolohii i suspilstvo, 28(1), 23–31 [in Ukrainian].

10. Tsybulska, O. V. (2020). Deiaki aspekty hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykhovannia v uchniv pochatkovoi shkoly kultury zdoroviazberezhennia [Some aspects of readiness of future teachers to foster health-preserving culture in primary school students]. Naukovi zapysky [Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriia: Pedahohichni nauky, 186, 221–224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2020_186_49 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37(091)(477-87)-051Холодний:930.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1790-1802

Березівська Лариса Дмитрівна доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О. Сухомлинського, Національна академія педагогічних наук України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5068-5234

ЖИТТЯ І ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕТРА ХОЛОДНОГО (1876–1930) В ЕМІГРАЦІЇ: ІСТОРИКО-ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Анотація. Нині з огляду на актуалізацію питання української еміграції через війну рф важливим є висвітлення позитивного еміграційного досвіду щодо виховання в дітей і молоді поваги та любові до Батьківщини, громадянина-патріота незалежної України за її межами. Саме життя і творча спадщина Петра Холодного (1876–1930) – українського вченого, хіміка, художника-монументаліста, графіка, педагога, державного та політичного діяча, міністра освіти УНР, борця за незалежність України у ХХ столітті – є взірцем для сучасної молоді, зокрема в процесі формування української національної і громадянської ідентичності. Цьогоріч на державному рівні відзначаємо 150 років із дня народження видатного сина України.

Зазначено, що це один із біографічних портретів серед багатьох відомих і маловідомих українських педагогів діаспори, що збагачує історико-освітнє знання про їхнє життя та діяльність, внесок у розвиток національної освіти, збереження української ідентичності під час вимушеної еміграції для відтворення об'єктивної картини та посилення дослідницького інтересу до вивчення й інформаційного забезпечення окресленого феномена.

Аргументовано, що попри наявність достатнього джерельного масиву про життєву траєкторію П. Холодного сьогодні доцільним є студіювання її маловідомої сторінки – еміграційного періоду. Аналіз джерел уможливлює доповнення біографічного портрета видатного українця, зокрема поглиблює знання про його окремі аспекти: причини вимушеної еміграції, труднощі життя далеко від Батьківщини, освітня і просвітницька діяльність на націєтворчих засадах задля України та її майбутнього. Окреслено перспективи історико-джерелознавчих розвідок, а саме: ґрунтовне вивчення в архівах другого й третього томів Проєкту єдиної школи України –

найголовнішої концептуальної праці Петра Холодного, його епістолярної спадщини.

Ключові слова: Петро Холодний, педагогічна біографіка, українські освітяни в екзилі, національна школа, Україна.

Berezivska Larysa Dmytrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director, Chief Research Fellow of the Department of Pedagogical Source Studies and Biographies of the V. Sukhomlynsky State Scientific and Educational Library of Ukraine, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5068-5234

THE LIFE AND WORK OF PETRO KHOLODNY (1876–1930) IN EMIGRATION: A HISTORICAL AND SOURCE STUDY

Abstract. Today, in view of the renewed relevance of the issue of Ukrainian emigration due to the war of the rf, it is important to highlight the positive experience of emigration in fostering in children and youth respect and love for the Motherland, as well as shaping a citizen-patriot of independent Ukraine abroad. The life and creative legacy of Petro Kholodny (1876–1930) – a Ukrainian scholar, chemist, monumental artist, graphic artist, educator, statesman and political figure, Minister of Education of the Ukrainian People's Republic, and a fighter for Ukraine's independence in the 20th century – serve as an example for modern youth, particularly in the process of forming the Ukrainian national and civic identity. This year marks the 150th anniversary of the birth of this outstanding son of Ukraine at the state level.

It is noted that this is one of the biographical portraits among many well-known and lesser-known Ukrainian educators of the diaspora, enriching historical and educational knowledge about their lives and activities, their contribution to the development of national education, and the preservation of Ukrainian identity during forced emigration. This helps to recreate an objective picture and to strengthen research interest in studying and providing information about this phenomenon.

It is argued that despite the existence of a sufficient array of sources on the life trajectory of P. Kholodny, it is still relevant to study its lesser-known page – the emigration period. The analysis of sources makes it possible to supplement the biographical portrait of the outstanding Ukrainian, in particular by deepening knowledge about certain aspects: the reasons for forced emigration, the difficulties of life far from the Motherland, and educational and enlightenment activities based on nation-building principles for the sake of Ukraine and its

future. The prospects for historical and source-based research are outlined, namely: a thorough study in the archives of the second and third volumes of the Project of a Unified School of Ukraine – Petro Kholodny's most important conceptual work – as well as his epistolary heritage.

Keywords: Petro Kholodny, pedagogical biography, Ukrainian educators in exile, national school, Ukraine.

Постановка проблеми. В умовах воєнного та післявоєнного періодів роль біографіки набуває особливого значення як інструмента зміцнення національної ідентичності, збереження національної пам'яті про «осіб, які брали участь у захисті незалежності, суверенітету та територіальної цілісності України, зокрема у Війні за Незалежність України у XX столітті» [1]. Діяльність педагогів-емігрантів минулого, які вимушено полишили свою країну, їхній націєтворчий спадок мають бути широко представлені в сучасному освітньо-науковому просторі, особливо в умовах актуалізації питання української еміграції через війну рф, задля виявлення позитивного еміграційного досвіду щодо виховання в дітей і молоді поваги та любові до Батьківщини, громадянина-патріота незалежної України за її межами.

Цьогоріч 18 грудня на державному рівні відзначаємо 150 років із дня народження Петра Холодного (1876–1930) – українського вченого, хіміка, художника-монументаліста, графіка, педагога, державного та політичного діяча, міністра освіти УНР, борця за незалежність України у XX столітті. Про це йдеться у постанові Верховної Ради України «Про відзначення пам'ятних дат і ювілеїв у 2026–2027 роках» (2025) [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний огляд засвідчив, що життя та діяльність Петра Холодного стали предметом активного вивчення з проголошенням незалежності України, коли українські дослідники змогли відроджувати імена українців, вилучених радянською тоталітарною системою.

До розгляду біографічної траєкторії відомого діяча долучилися українські вчені: Л. Березівська, 2011, 2017, 2025; Т. Борсяк, 2017; Г. Куриленко, б. р.; І. Лікарчук, 2002; О. Собкович, 2021; Ю. Телячий, 2021; М. Тишкевич, 2025; Н. Требіна, 2021 та ін. [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12]. Водночас аналіз їхніх праць дає підстави стверджувати про брак цілісної картини про життя та діяльність П. Холодного в еміграції і необхідність її доповнення.

Мета статті – виявити й схарактеризувати джерельний масив означеної проблеми задля доповнення та актуалізації біографічного портрета Петра Холодного як освітянина для широких верств українського суспільства.

Виклад основного матеріалу.

Біографічний портрет.

Петро Холодний (18.12.1876, м. Переяслав Київської обл. – 07.06.1930, м. Варшава, Польща) закінчив 4-ту київську гімназію (1894), відвідував вечірні заняття в Київській рисувальній школі Миколи Мурашка, де й здобув мистецьку освіту.

Після завершення навчання на природознавчому факультеті Київського університету за спеціальністю математика та мінералогія (1898) викладав у Київській технічній школі на кафедрі фізики. З 1906 р. – директор комерційної школи в Києві, з березня 1917 р. – директор 1-ї української гімназії ім. Шевченка.

Брав активну участь в освітньо-громадській діяльності (організатор і член товариства «Просвіта», входив до складу природничо-технічної секції Київського наукового товариства, Товариства українських поступовців).

З осені 1917 р., перебуваючи на посаді товариша міністра освіти, розробляв підґрунтя організації українського шкільництва, зокрема й мистецького. Очолював Міністерство освіти Директорії УНР (1918–1920). Був одним із завзятих діячів національного відродження, зокрема щодо відкриття українських шкіл різних типів, Української академії мистецтв (1917). У ці роки на численних засіданнях Товариства шкільної освіти (голова – Холодний), спеціальної комісії Генерального секретаріату освіти, Міністерства народної освіти й надалі під його керівництвом розроблялися основоположні ідеї розвитку української школи. Саме Холодний відіграв ключову роль у створенні її законодавчої бази – Проєкту єдиної школи в Україні та Статуту єдиної школи в Українській Народній Республіці (УНР) [5]. У вересні 1919 р. Проєкт, що складався з трьох томів, було підготовлено до друку.

Проте через суспільно-політичні обставини вдалося видати лише перший том. Окремі факти свідчать про те, що в Кам'янці його почали реалізовувати в 1919/20 навчальному році. У квітні 1920 р. був готовий до друку другий том. Однак через швидку евакуацію українського уряду в червні (з Вінниці й Кам'янця) та інші переїзди рукопис загубився.

У листопаді 1920 р. П. Холодний разом з урядом УНР через більшовицьку навалу змушений був залишити Україну [8] й у тяжких матеріальних умовах розгорнути культурно-освітню діяльність в еміграції.

П. Холодний відіграв важливу роль у розбудові української державності, реформуванні шкільної освіти на національних, демократичних засадах і європейських цінностях; виданні підручників; зробив вагомий внесок у розвиток української культури та мистецтва в Україні й за її межами.

Джерельний аналіз і синтез

Оскільки Петро Холодний перебував в екзилі протягом досить короткого часу, то й джерел існує не так багато. Як ми зазначили вище, основною його працею еміграційного періоду та й справою всього життя став Проєкт єдиної школи в Україні. Історію створення, зміст і значення цього стратегічного документа висвітлюємо у своїх публікаціях [4]. У цьому руслі особливо цінною є думка відомого українського освітянина, сподвижника П. Холодного Степана Сірополка: «В ту працю він вложив багато енергії, і в тій праці, як у дзеркалі, відбивається все духовне обличчя П. Холодного: глибоке теоретичне знання, багатий педагогічний досвід, натхнення мистецької творчості та палка любов до Батьківщини» [13, с. 7]. Як він повідомив, П. Холодний здійснив остаточну редакцію програм окремих предметів основної школи й колегії, брав активну участь у розробленні програм з фізики, хімії, одноосібно написав вступні статті до обох частин Проєкту, програми з малювання [13, с. 9]. Цей документ вартий подальшого глибокого вивчення і чекає на дослідників.

Для студіювання життєдіяльності П. Холодного загалом і в екзилі зокрема передусім важливими є праці однодумців педагога – Софії Русової, Степана Сірополка, В'ячеслава Прокоповича та ін. Вони написані переважно на вшанування пам'яті П. Холодного після смерті.

Так, відомий освітянин В. Прокопович у статті «Пам'яті П. І. Холодного» (Париж, 1931) з-поміж різного схарактеризував постать знаного українця, його внесок у розвиток української освіти та культури, представив рідкісне фото педагога в Тарнові (1921) і спогади про складнощі життя та діяльності в еміграції. Він довів, що Холодний був видатною людиною: «Поза широкою освітою, глибокою вдячністю, обдарованістю та різносторонністю його натури в ньому була велика внутрішня сила – він мав здатність впливати на людей. І люде, особливо молодь, охоче тому впливові піддавалися, горнулися до нього, слухали його. І не дивно. Імпонувала незломна твердість його переконаннів, якісно вироблена ідеологія патріота-державника… Самостійність України – була його символом віри» [14, с. 6]. В. Прокопович відзначив визначальну роль П. Холодного в створенні Проєкта єдиної школи: «Він працював, не покладаючи рук, клав підвалини міцні і тривалі під новий будинок української школи. Ухвалений радою міністрів законопроєкт про єдину школу – школу сучасну, національну, справжню народну – це діло його життя. Це пам'ятник найкращий його творцеві – П. Холодному» [14, с. 7].

Видатна українська педагогиня Софія Русова в статті «П. І. Холодний» (Львів, 1931) розкрила умови життя і праці педагога зокрема й української еліти в еміграції загалом, а також змалювала

біографічний портрет П. Холодного, його внесок у розвиток освіти та мистецтва, української державності. Вона писала: «Україна була для нього не символом, не теоретичним настроєм, а дорогим та рідним божеством, якому присвятив він усе своє життя, всі творчі сили та працював чесно-безкорисно, забуваючи при тому особисті інтереси» [15].

Особливо варта уваги праця Степана Сірополка «Петро Холодний як педагог і освітній діяч» (Львів, 1939). У ній він висвітлив основні віхи життя і діяльності П. Холодного як освітнього діяча й педагога, ґрунтовно окреслив його вагомий внесок у розвиток та реформування української освіти на національних і демократичних засадах; поділився спогадами про співпрацю, спілкування з ним, зокрема за межами Батьківщини [13]. «…він був неповторною індивідуальністю: в ньому гармонійно сполучалися показна фізична постать з небуденними прикметами духової істоти, що пробивалися назовні саморідними іскорками живого ума, блискучими дотепами наскрізь національного гумору, вчинками серці, повного любові, на невпинною працею для українського народу», – згадував С. Сірополко про П. Холодного [13, с. 19].

Отже, у такому релевантному типі видань, а саме: спогадах друзів і сподвижників П. Холодного, найбільш повно розкрито еміграційний період життя педагога, його культурно-освітню працю. На їхніх сторінках постає образ відданого патріота України.

За радянської доби його ім’я, як і більшості свідомих українців, було цинічно вилучено з науково-освітнього простору. І тільки за часів розбудови незалежної України науковці повернули українському суспільству непересічну та видатну постать. Про еміграційне життя П. Холодного фрагментарно згадується в низці довідкових видань, де представлено й загальну основну біографічну інформацію [5; *16 та ін.*].

Для подальшого відтворення життєтворчості педагога важливо студіювати українські та закордонні архівні джерела. У цьому руслі надзвичайно корисною є стаття Т. Борсяк «Архівні документи про діяльність Петра Холодного на посаді Міністра освіти Директорії УНР (за документами ЦДАВО України)» (2017).

Авторка проаналізувала документи про П. Холодного у фонді ЦДАВО України, зокрема ф. 1868 – Холодний Петро Іванович (1874–1930) – державний діяч, художник, член Української Центральної Ради, міністр освіти Директорії УНР. Дослідниця інформує, що фонд налічує 4 справи за 1920–1922 рр., документи яких характеризують еміграційний період: автобіографія, службові посвідчення, запрошення, листи до П. Холодного відомих діячів і його листи до колег тощо. Загалом ці документи є важливою джерельною базою вивчення культурно-освітньої діяльності П. Холодного

в м. Тарнові [6, с. 2, с. 11]. Зокрема, вони проливають світло на очільництво діячем Міністерства народної освіти в евакуації (підготовка Проєкту єдиної школи та Статуту єдиної школи, просвітницька робота в таборах, відкриття для біженців гімназій, дитячого садка, курсів для дорослих, клопотання до різних відомств про видання українських підручників тощо) [6, с. 11–12].

Найбільш узагальнено історіографію і джерела про життя та культурно-мистецьку діяльність Петра Івановича представлено в дисертації О. Собкович «Культурно-мистецька діяльність Петра Холодного-старшого в контексті національного відродження в Україні початку ХХ століття» (2021) з теорії та історії культури. Авторка різнобічно й ґрунтовно розкрила особливості роботи педагога на освітній ниві. Зокрема, знаходимо інформацію про перебування Холодного в Тарнові, де він працював над Проєктом єдиної школи в Україні [9, с. 125], а також у містах Каліш і Щепіорно, у яких професор був одним із доповідачів у таборах [9, с.125–126].

У руслі нашого дослідження пріоритетними є студії, присвячені П. Холодному як освітянину. Звернемо увагу на розділ монографії «Міністри освіти України» (2002) Ігоря Лікарчука. Автор на основі численних джерел змалював образ педагога, зокрема подав інформацію і про еміграційний період його життя [8].

Особливої уваги заслуговують праці історика Юрія Телячого. Так, у статті «Поховання П. І. Холодного у м. Варшава (1930 р.) – реквієм видатному українцю» (1921) він висвітлив важливість для освіти, науки та культури України постаті українського патріота, цинічно викресленої радянською владою із суспільного дискурсу, роль цього діяча в боротьбі за незалежність своєї країни. Автор розкрив окремі аспекти вшанування пам’яті П. Холодного українською елітою від поховання в м. Варшаві (1930) і дотепер, спонукаючи нас і надалі студіювати життєву траєкторію видатного українця. «П. І. Холодний прожив коротке, але яскраве життя, гідне світлої та вдячної пам’яті нащадків. Йому судилося пройти крізь терни боротьби за незалежність України (війна, революція, еміграція), відчути радість успіхів і гіркоту поразок», – констатував Ю. Телячий [10, с. 3].

Про життя і діяльність в еміграції

Аналіз і синтез наведених та інших джерел дає підстави для узагальненого бачення життєвої долі П. Холодного в екзилі. Як ми зазначили вище, у листопаді 1920 р. Петро Іванович, вимушено залишивши Україну, у тяжких матеріальних умовах розгорнув культурно-освітню діяльність в еміграції. Він опинився в польському таборі для інтернованих осіб у м. Тарнові. Міністерство освіти на чолі з Холодним організовувало лекції і курси в таборах для емігрантів. За наказом Симона Петлюри він розробляв

план щодо уможливлення навчання військових у вищих школах Польщі, добивався призначення стипендій для українського студентства, організації інтернату для нього у Варшаві [17].

1920 р. у Тарнові під керівництвом Холодного освітяни розпочали реставрацію за чернетками й протоколами Проєкту єдиної школи в Україні. Завдяки напруженій праці було завершено другий том, що містив програми з природознавства, гігієни, бухгалтерії, комерційної арифметики, правознавства, хімії, технології. 17 червня 1921 р. на засіданні в Тарнові український уряд в еміграції схвалив [4] документ, відповідно до якого загальноосвітня школа була 12-річною і складалася з двох частин: перша – основна школа – 8 років (I ступінь – молодша основна – 4 роки та II ступінь – старша основна – 4 роки), друга (III ступінь – колегія) – 4 роки. Планувалося видання і третього тому Проєкту, до якого мали ввійти програми з філософської пропедевтики, англійської мови, педагогіки, руханки, рукоділля, домоводства. Однак другий і третій томи Проєкту залишилися незавершеними й нині в розпорошеному вигляді зберігаються в архівах. Передмову до цього унікального документа написав П. Холодний. Зокрема, він зазначив: «…і тільки в Торнові, де Міністерство освіти з грудня розташувалося на довгий рік, можна було з надією на успіх розпочати реставрацію втраченого. По чернетках та протоколах було відновлено втрачені рукописи, а прибуття до Торнова у зв'язку з евакуацією різних наукових сил дало змогу навіть поповнити брак деяких програм. На цій останній стадії роботи, окрім мене, брали найактивнішу участь Леонід Бачинський, Валеріан Горбачовський, Сергій Донченко, Віктор Ілотганський, Модест Левицький, Арсен Чернявський, Левко Чикаленко» [3, с. 173].

Наприкінці 1921 р. Петро Холодний залишив посаду міністра освіти. Протягом 1922–1930 рр. у Львові він провадив педагогічну, політичну, громадську роботу. Створив найкращі свої художні твори (писав і реставрував ікони, виконував розписи стін та проєктував вітражі; взяв участь у виставці української книжкової продукції видавництва «Західна Україна»).

У цей час Львів входив до складу Речі Посполитої (1919–1939) і розвивався як польський адміністративний та культурний центр, однак, попри полонізацію, залишався осередком українського життя. Разом з емігрантами зі Сходу України Петро Іванович створив тут Гурток діячів українського мистецтва (ГДУМ, 1922–1931), пріоритетними напрямами якого були: захист і підтримка українських митців (правова й соціальна); організація українських мистецьких виставок (серед них і Холодного); виховання мистецької молоді в річищі національних традицій (періодично

в пресі порушувалось питання про створення української мистецької академії); освітня та видавнича діяльність, зокрема видання фахового часопису [18].

Помер П. Холодний на 54 році життя у Варшаві, куди приїхав на лікування. Похований на Вольському цвинтарі.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що попри наявність достатнього джерельного масиву про життєву траєкторію українського освітянина, активного учасника боротьби за незалежність України Петра Холодного нині актуалізується вивчення її маловідомої сторінки – еміграційного періоду.

Аналіз джерел (у статті згадуємо більшою чи меншою мірою лише частину з них) уможливлює доповнення біографічного портрета видатного українця, зокрема поглиблює знання про його окремі аспекти: причини вимушеної еміграції, труднощі життя далеко від Батьківщини, освітня і просвітницька діяльність на націєтворчих засадах задля України та її майбутнього.

І це один із біографічних портретів серед багатьох відомих і маловідомих українських педагогів чи освітніх діячів діаспори, що відображає їхнє життя та діяльність, внесок у розвиток національної освіти, збереження української ідентичності під час вимушеної еміграції від захоплення України російськими більшовиками в 1919 р. і до відновлення її незалежності в 1991 р. для відтворення об'єктивної картини та посилення дослідницького інтересу до вивчення й інформаційного забезпечення окресленого феномена.

Нині нагальною потребою є введення інформації про життєтворчість українських педагогів за межами Батьківщини (1919–1991) у різних суспільно-політичних, соціокультурних контекстах в освітньо-науковий простір, виявлення та представлення їхнього творчого доробку (навчальні видання, дисципліни, науково-практичні заходи тощо) для закладів вищої освіти, передусім майбутніх педагогів (учителів, викладачів, дослідників). Саме життя і творча спадщина такого видатного сина України, як Петро Холодний, є взірцем для сучасної молоді, зокрема в процесі формування української національної і громадянської ідентичності. Підтримуємо думку Ю. Телячого: «Ім'я Петра Холодного золотими літерами навічно вписане в історію нашої держави, вітчизняного державотворення, національної культури, освіти і науки» [10, с. 3].

Потребує ґрунтовнішого вивчення його епістолярна спадщина, розпорошені в архівах другий і третій томи Проєкту єдиної в Україні, тому історико-джерелознавчий пошук продовжується. Про це йтиметься в наших подальших публікаціях.

Література:

1. Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу : Закон України від 21 серп. 2025 р. № 4579-IX : із змін. *Законодавство України* : база даних / Верхов. Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4579-20#top (дата звернення: 24.03.2026).

2. Про відзначення пам'ятних дат і ювілеїв у 2026–2027 роках : Постанова Верховної Ради України від 18 груд. 2025 р. № 4748-IX. *Законодавство України* : база даних / Верхов. Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4748-20#Text (дата звернення: 24.03.2026).

3. Холодний П. Передмова. Друга книга Проєкту єдиної школи (1921). *Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі* : хрестоматія : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Л. Д. Березівська ; МОН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ, 2011. С. 173–174. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9770/1/посібник.pdf#page=173 (дата звернення: 24.03.2026).

4. Березівська Л. Д. Проєкт єдиної школи в Україні про дванадцятирічну загальну середню освіту (1917–1920 рр.). *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. № 1. С. 77–84. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706452/ (дата звернення: 24.03.2026).

5. Березівська Л. Д. Холодний Петро Іванович. *Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.): енциклопедичний біографічний словник* / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; наук. ред. Березівська Л. Д. Вінниця, 2025. С. 405–406. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745951/ (дата звернення: 24.03.2026).

6. Борсяк Т. Архівні документи про діяльність Петра Холодного на посаді Міністра освіти Директорії УНР (за документами ЦДАВО України). 2017. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України* : офіц. сайт. Київ, 2017. URL: https://tinyurl.com/2p8kx6ez (дата звернення: 24.03.2026).

7. Куриленко Г. О. Державна та культурно-освітня діяльність П. І. Холодного в м. Тарнові (1920–1921 рр.). URL: https://info-library.com.ua/books-text-11029.html (дата звернення: 24.03.2026).

8. Лікарчук І. Л. Холодний Петро Іванович. *Міністри освіти України* : у 2 т. : монографія / І. Л. Лікарчук. Київ, 2002. Т. 1 : (1917–1943 рр.). С. 96–106.

9. Собкович О. С. Культурно-мистецька діяльність Петра Холодного-старшого в контексті національного відродження в Україні початку XX століття : дис. … канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Нац. акад. мистецтв України, Ін-т проблем сучасного мистецтва. Київ, 2021. 296 арк. URL: https://www.mari.kiev.ua/sites/default/files/inline-files/Diser_O_O_Sobkovich.pdf (дата звернення: 24.03.2026).

10. Телячий Ю. В. Поховання П. І. Холодного у м. Варшава (1930 р.) – реквієм видатному українцю. *100 років української культури в екзилі* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 9–10 груд. 2021 р. / Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтв. Київ, 2021. С. 3–6. URL: https://nakkkim.edu.ua/images/vidannya/Konferencii/Konferensiya_100__rokiv_ukrainskoi_kultury_v_ekzyli.pdf#page=3 (дата звернення: 24.03.2026).

11. Тишкевич М. Петро Холодний – відомий і невідомий вчений, міністр, художник. *Український інтерес* : інтернет-видання. Київ, 2025. URL: https://uain.press/blogs/1135107-1135107 (дата звернення: 24.03.2026).

12. Требіна Н. В ім'я України жив : до 145-річчя від дня народж. уродженця Полтавщини, діяча УНР, маляра, вченого Петра Холодного. *Полтавщина* : інтернет-видання. Полтава, 2021. URL: https://poltava.to/project/7182/ (дата звернення: 24.03.2026).

13. Сірополко С. Петро Холодний як педагог і освітній діяч. Львів : Т-во «Взаїмна Поміч Українського Вчительства», 1939. 20 с. (Педагогічно-методична бібліотека ; вип. 16). URL: https://elib.nlu.org.ua/object.html?id=801 (дата звернення: 24.03.2026).

14. Прокопович В. Пам'яті П. І. Холодного. *Тризуб*. Париж, 1931. Число 24. С. 2–12. URL: https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/29211/file.pdf#page=2 (дата звернення: 24.03.2026).

15. Русова С. П. І. Холодний. *Нова хата*. 1931. Число 4. С. 5–6. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000015509 (дата звернення: 24.03.2026).

16. *Верстюк В., Осташко Т. Холодний Петро Іванович. Діячі Української Центральної Ради* : біогр. довід. / В. Верстюк, Т. Осташко. Київ, 1998. С. 178–179. URL: https://archive.org/details/dovidnyk1998/page/n177/mode/2up (дата звернення: 24.03.2026).

17. Фурсенко Л. І. Міністри народної освіти в урядах Української Народної Республіки часів Директорії. *Наша школа*. 2012. № 1. С. 2–9. URL: https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/13139/768344/sitepage_45/files/nsh2012_1.pdf (дата звернення: 24.03.2026).

18. Стефанишин Т. Гурток діячів українського мистецтва в контексті мистецького процесу Львова 1920-х років. *Записки Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника* : зб. наук. пр. Львів, 2014. Вип. 6. С. 546–558. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lnnbyivs_2014_6_35 (дата звернення: 24.03.2026).

References:

1. Pro zasady derzhavnoi polityky natsionalnoi pamiati Ukrainskoho narodu: Zakon Ukrainy vid 21 serp. 2025 r. No. 4579-IX: iz zmin. [On the principles of the state policy of national memory of the Ukrainian people: Law of Ukraine dated Aug. 21, 2025 No. 4579-IX: as amended]. (2026). *Zakonodavstvo Ukrainy – Legislation of Ukraine*: database of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4579-20#top [in Ukrainian].

2. Pro vidznachennia pamiatnykh dat i yuvileiv u 2026–2027 rokakh: Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 18 hrud. 2025 r. No. 4748-IX [On the celebration of memorable dates and anniversaries in 2026–2027: Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated Dec. 18, 2025 No. 4748-IX]. (2025). *Zakonodavstvo Ukrainy – Legislation of Ukraine*: database of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4748-20#Text [in Ukrainian].

3. Kholodnyi, P. (2011). Peredmova. Druha knyha Proiektu yedynoi shkoly (1921) [Preface. The second book of the Unified School Project (1921)]. *Reformy shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti: dokumenty, materialy i komentari – School education reforms in Ukraine in the XX century: documents, materials and comments*. L. D. Berezivska. (pp. 173–174). Lugansk: DZ LNU imeni Tarasa Shevchenka. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9770/1/посібник.pdf#page=173 [in Ukrainian].

4. Berezivska, L. D. (2017). Proiekt yedynoi shkoly v Ukraini pro dvanadtsiatyrichnu zahalnu seredniu osvitu (1917–1920 rr.) [Project of a single school in Ukraine for twelve-year general secondary education (1917–1920)]. *Pedahohika i psykholohiia. Visnyk NAPN Ukrainy – Pedagogy and psychology. Bulletin of the NAES of Ukraine*, 1, 77–84. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706452/ [in Ukrainian].

5. Berezivska, L. D. (2025). Kholodnyi Petro Ivanovych. *Pedahohy Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XXI st.): entsyklopedychnyi biohrafichnyi slovnyk – Pedagogues of Ukraine (Second Half of the XIX – Early XXI Centuries): Encyclopaedic Biographical*

Dictionary. L. D. Berezivska (Ed.). (pp. 405–406). Vinnytsia: Tvory. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745951/ [in Ukrainian].

6. Borsiak, T. (2017). Arkhivni dokumenty pro diialnist Petra Kholodnoho na posadi Ministra osvity Dyrektorii UNR (za dokumentamy TsDAVO Ukrainy). 2017 [Archival documents on the activities of Petro Kholodnyi as Minister of Education of the UNR Directory (based on documents of the Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine). 2017]. *Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy – Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine*: official website. Retrieved from https://tinyurl.com/2p8kx6ez [in Ukrainian].

7. Kurylenko, H. O. (n. d.). *Derzhavna ta kulturno-osvitnia diialnist P. I. Kholodnoho v m. Tarnovi (1920–1921 rr.) [State and cultural and educational activities of P. I. Kholodnyi in the city of Tarnów (1920–1921)]*. Retrieved from https://info-library.com.ua/books-text-11029.html [in Ukrainian].

8. Likarchuk, I. L. (2002). Kholodnyi Petro Ivanovych. *Ministry osvity Ukrainy – Ministers of Education of Ukraine* (Vol. 1, pp. 96–106). Kyiv: Vyd. Eshke O. M. [in Ukrainian].

9. Sobkovych, O. S. (2021). Kulturno-mystetska diialnist Petra Kholodnoho-starshoho v konteksti natsionalnoho vidrodzhennia v Ukraini pochatku XX stolittia [Social and artistic activities of Petro Kholodnyi Sr. in the context of national revival in Ukraine at the beginning of the XX century]. *Candidate's thesis*. Kyiv: National Academy of Arts of Ukraine. Retrieved from https://www.mari.kiev.ua/sites/default/files/inline-files/Diser_O_O_Sobkovich.pdf [in Ukrainian].

10. Teliachyi, Yu. V. (2021). Pokhovannia P. I. Kholodnoho u m. Varshava (1930 r.) – rekviiem vydatnomu ukraintsiu [The burial of P. I. Kholodny in Warsaw (1930) – a requiem for a prominent Ukrainian]. *100 rokiv ukrainskoi kultury v ekzyli – 100 years of Ukrainian culture in exile*: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference. (pp. 3–6). Kyiv: NAKKKiM. Retrieved from https://nakkkim.edu.ua/images/vidannya/Konferencii/Konferensiya_100__rokiv_ukrainskoi_kultury_v_ekzyli.pdf#page=3 [in Ukrainian].

11. Tyshkevych, M. (2025). Petro Kholodnyi – vidomyi i nevidomyi vchenyi, ministr, khudozhnyk [Petro Kholodnyi – a famous and unknown scientist, minister, artist]. *Ukrainskyi interes – Ukrainian Interest*: online edition. Retrieved from https://uain.press/blogs/1135107-1135107 [in Ukrainian].

12. Trebina, N. (2021). V imia Ukrainy zhyv: do 145 richchia vid dnia narodzh. urodzhentsia Poltavshchyny, diiacha UNR, maliara, vchenoho Petra Kholodnoho [In the name of Ukraine he lived: to the 145th anniversary of the birth of a native of Poltava region, UNR figure, painter, scientist Petro Kholodnyi]. *Poltavshchyna – Poltava region*: online edition. Retrieved from https://poltava.to/project/7182/ [in Ukrainian].

13. Siropolko, S. (1939). *Petro Kholodnyi yak pedahoh i osvitnii diiach [Petro Kholodnyi as a teacher and educational figure]*. Lviv: T-vo "Vzaimna Pomich Ukrainskoho Vchytelstva". Retrieved from https://elib.nlu.org.ua/object.html?id=801 [in Ukrainian].

14. Prokopovych, V. (1931). Pamiati P. I. Kholodnoho [In Memory of P. I. Kholodnyi]. *Tryzub – Trident*, 24, 2–12. Retrieved from https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/29211/file.pdf#page=2 [in Ukrainian].

15. Rusova, S. (1931). P. I. Kholodnyi. *Nova khata – New house*, 4, 5–6. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000015509 [in Ukrainian].

16. Verstiuk, V., & Ostashko, T. (1998). Kholodnyi Petro Ivanovych. *Diiachi Ukrainskoi Tsentralnoi Rady – Figures of the Ukrainian Central Rada*: a biographical guide

(pp. 178–179). Kyiv: Kyiv Music Factory. Retrieved from https://archive.org/details/dovidnyk1998/page/n177/mode/2up [in Ukrainian].

17. Fursenko, L. I. (2012). Ministry narodnoi osvity v uriadakh Ukrainskoi Narodnoi Respubliky chasiv Dyrektorii [Ministers of Public Education in the Governments of the Ukrainian People's Republic during the Directory]. *Nasha shkola – Our School*, 1, 2–9. Retrieved from https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/13139/768344/sitepage_45/files/nsh2012_1.pdf [in Ukrainian].

18. Stefanyshyn, T. (2014). Hurtok diiachiv ukrainskoho mystetstva v konteksti mystetskoho protsesu Lvova 1920-kh rokiv [A circle of Ukrainian artists in the context of the artistic process in Lviv in the 1920s]. *Zapysky Lvivskoi natsionalnoi naukovoi biblioteky Ukrainy imeni V. Stefanyka – Proceedings of Vasyl Stefanyk National Scientific Library of Ukraine in Lviv*: collection of scientific works (Iss. 6), (pp. 546–558). Lviv: V. Stefanyk National Scientific Library of Ukraine. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/lnnbyivs_2014_6_35 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК [373.3/.5.015.3:005.32]:[373.3/.5.04:37.014.5](73)](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1803-1816

Білецька Ірина Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https//orcid.org/0000-0002-3372-9100

Плютін Ігор Петрович здобувач третього рівня вищої освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0009-0000-5742-6174

МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНІВ У ШКОЛАХ США

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування та комплексний аналіз мотиваційно-цільового компонента формування індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) учнів, спираючись на прогресивний педагогічний досвід США. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку дієвих механізмів суб'єктивізації навчання в умовах сучасної реформи української школи. На засадах теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна в роботі розкрито психологічні закономірності трансформації зовнішнього педагогічного контролю у внутрішню саморегуляцію здобувачів освіти. Особливу увагу приділено дослідженню п'яти домінантним підходам до проєктування навчальних цілей та критичному аналізу ролі вибору як чинника стимулювання внутрішньої мотивації. Наукова новизна дослідження полягає у визначенні кореляції між рівнем автономії учня та якістю інструктивної структури (скаффолдингу). Доведено, що ефективність персоналізації навчання залежить від методично виваженої конвергенції підтримки автономії та чітких організаційних меж. У статті проаналізовано практичні моделі імплементації персоналізованого навчання, зокрема концепцію «Hands-Joined Learning» та загальношкільну ініціативу «Genius Hour». Встановлено, що ці моделі виступають ефективним інструментом розвитку учнівської агентності, соціально-емоційних компетентностей та почуття «власності» над освітнім процесом.

У межах дослідження окреслено перспективні напрями розвитку ІОТ, пов'язані із впровадженням адаптивних цифрових екосистем, що забезпечують миттєвий зворотний зв'язок. Обґрунтовано необхідність трансформації професійної ролі вчителя від транслятора знань до фасилітатора та

партнера, що є головним каталізатором розвитку суб'єктності учня. Вивчений досвід США визначено як фундаментальний ресурс для вдосконалення вітчизняних моделей ІОТ у контексті забезпечення їхньої мотиваційної спроможності.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, персоналізоване навчання, теорія самодетермінації, навчальна мотивація, автономія учня, скаффолдинг, агентність, американська школа.

Biletska Iryna Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https//orcid.org/0000-0002-3372-9100

Pliutin Ihor Petrovych student of the third level of higher education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0009-0000-5742-6174

MOTIVATIONAL AND GOAL-ORIENTED ASPECTS OF DEVELOPING STUDENTS' INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE U.S. SCHOOLS

Abstract. This article provides a comprehensive theoretical justification and analysis of the motivational and goal-oriented components of forming students' individual educational trajectories (IET), drawing on advanced U.S. pedagogical experience. The study's relevance stems from the search for effective mechanisms to enhance student subjectivity within the ongoing Ukrainian school reforms. Grounded in the self-determination theory by E. Deci and R. Ryan, the paper reveals the psychological mechanisms behind transforming external pedagogical control into student self-regulation. Particular attention is given to investigating five dominant approaches to goal setting and a critical analysis of the role of choice as a driver of intrinsic motivation.

The scientific novelty lies in determining the correlation between the level of student autonomy and the quality of instructional structure (scaffolding). The study proves that effective personalization depends not on absolute freedom of choice but on a methodologically balanced convergence of autonomy support and clear organizational boundaries. The article provides a detailed analysis of practical models for implementing personalized learning, specifically the «Hands-Joined Learning» concept and the school-wide «Genius Hour» initiative. It is established that these models serve as effective tools for developing student agency, social-emotional competencies, and a sense of «ownership» over the educational process.

The findings outline future prospects for IET development related to implementing adaptive digital ecosystems that provide immediate feedback. The paper substantiates the necessity of transforming the teacher's professional role from a knowledge transmitter to a facilitator and partner, acting as the primary catalyst for student subjectivity. The analyzed U.S. experience is identified as a fundamental resource for enhancing domestic IET models by ensuring their motivational capacity and structural efficiency.

Key words: individual educational trajectory, personalized learning, self-determination theory, intrinsic motivation, student autonomy, scaffolding, student subjectivity, student agency, American school.

Постановка проблеми. Впровадження персоналізованих підходів до навчання визнане провідним вектором розвитку систем освіти в розвинених країнах світу. Питання індивідуалізації та гнучкості освітніх траєкторій виступають основоположною складовою європейського освітнього простору та визначаться важливим напрямом у межах європейської інтеграції України. В контексті вітчизняних реформ такою «адаптаційною сходинкою» є індивідуальна освітня траєкторія учня (ІОТ), яка, згідно з законодавством, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [1]. Вибір досвіду Сполучених Штатів Америки як об'єкта дослідження зумовлений статусом країни як лідера у сферах інклюзії, диференціації та персоналізації навчання. Хоча концептуальні корені персоналізованого навчання сягають гуманістичної психології та прогресивної освіти, законодавче закріплення права дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітньому просторі – у «найменш обмеженому середовищі» (least restrictive environment) – відбулось у США ще в 1975 році. Визнання індивідуальних потреб на державному рівні супроводжувалось впровадженням інституту тьюторства, розробкою механізмів адаптації та модифікації навчальних програм. Практика використання індивідуальних програм розвитку та необхідності диференціації завдань безпосередньо на уроці поступово змінила педагогічну свідомість, сформувавши розуміння того, що кожен учень має унікальні освітні потреби.

Порівняльний аналіз світових освітніх практик дає підстави стверджувати, що функціональними аналогами вітчизняних ІОТ у закладах освіти США виступають персоналізоване навчання (personalized learning, PL) та індивідуальні навчальні плани (individual learning plans, ILP). Спільність зазначених підходів виявляється в єдності стратегічної мети: забезпеченні

навчання з урахуванням індивідуальних потреб, планів, життєвих цілей учня та підготовці здобувачів освіти до майбутнього навчання у вищій школі через формування навичок самоорганізації. Використання ILP у США зосереджене переважно в межах старшої школи як інструмент професійного самовизначення. Схожий підхід простежуються і в Україні, де ІОТ є невід'ємною частиною старшої профільної школи, проте може реалізовуватися і на інших рівнях освіти за наявності відповідного запиту. У вітчизняному контексті ІОТ також має тимчасовий характер, виступаючи засобом подолання освітніх втрат. Водночас існує суттєва відмінність у масштабах імплементації: якщо в Україні ІОТ має переважно цільову спрямованість, то американська модель PL дедалі частіше запроваджується як універсальна система для всіх учнів у класі, що перетворює персоналізацію на стандартний формат колективного навчання. Об'єднувальним вектором трьох підходів (PL, ILP та ІОТ) є зміна ролі учня в освітньому процесі – від пасивного спостерігача до вмотивованого суб'єкта, здатного до усвідомленого самоконтролю навчальної діяльності. Проте реалізація цих принципів супроводжується низкою викликів.

Результати численних досліджень свідчать, що успішність персоналізації навчання безпосередньо залежить від рівня автономії учня та його мотиваційної готовності до прийняття рішення. Відсутність чіткої структури та підтримки з боку вчителя може призвести до дезорієнтації та зниження ефективності навчання, що актуалізує потребу в детальному вивченні мотиваційно-цільових аспектів формування освітніх траєкторій. Пошук оптимального балансу між свободою вибору та інструктивною структурою необхідний для забезпечення якості навчання. Саме тому дослідження американського досвіду формування мотиваційно-цільової спрямованості та визначення взаємозв'язку між рівнем самостійності та залученості учня в освітній процес має вагоме значення для вдосконалення вітчизняних моделей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Американський вектор досліджень фокусується на концепціях персоналізованого навчання. Аналіз упроваджень персоналізації в середній школі представлений у роботах Дж. ДеМінк-Картью [2;3], та С. Нетко [4;5], які досліджують варіативність досвіду учнів під час вибору навчальних стратегій та акцентують увагу на викликах, що виникають при наданні їм автономії. Питання імплементації персоналізованих моделей на рівні цілої школи висвітлено у працях Л. ЛеГрос [6], де розглядаються формат «Genius hour» як інструмент розвитку учнівської агентності.

Особливе місце посідають дослідження психологічних механізмів залученості учнів із застосуванням теорії самодетермінації. У її межах

Дж. Андресон [7] у своїх наукових доробках підкреслює важливість зв'язку між академічним контентом та інтересами дитини. Метааналіз, проведений Е. Паталл, Г. Купером та Дж. Робінсоном [8] дозволяє об'єктивно оцінити вплив наявності вибору на внутрішню мотивацію, підтверджуючи, що автономія сприяє підвищенню ефективності навчання, проте потребує специфічних умов реалізації.

Взаємозв'язок між підтримкою автономії та структурованістю освітнього процесу детально досліджено у роботах Г. Джанга, Дж. Ріва та Е. Десі [9]. Науковці доводять, що максимальна залученість досягається через поєднання високого рівня підтримки автономії з чіткої структурою, наданою педагогом.

Паралельно з напрацюваннями зарубіжних колег, українські дослідники приділяють значну увагу психолого-педагогічним аспектам навчальної мотивації. Фундаментальні чинники внутрішньої активності особистості в освітньому процесі висвітлено у працях С. Максименка, тоді як механізми саморегуляції та трансформації інтересів в умовах сучасник викликів проаналізовано в роботах М. Зайцевої та О. Кокуна. Питання стимулювання мотивації через ситуації успіху та педагогічну підтримку самореалізації підлітків представлено у дослідженнях Н.Павлик, Л.Ткачук та Л.Канішевської.

Водночас, попри ґрунтовність праць, науковий внесок вітчизняних учених не є достатнім для комплексного розуміння мотиваційно-цільового компонента безпосередньо в системі ІОТ учня. Більшість досліджень фокусується на загальних закономірностях навчальної діяльності, залишаючи поза увагою специфічні механізми перетворення мотивації на інструмент цілепокладання та рефлексії в умовах високої автономії учня.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз мотиваційно-цільового компонента формування ІОТ учнів на основі вивчення передового досвіду Сполучених Штатів Америки. У межах дослідження передбачається визначення ролі педагогічної підтримки у забезпеченні автономії учня.

Виклад основного матеріалу. Основою розбудови ідей індивідуальних освітніх траєкторій у науковому дискурсі виступає розуміння учня як активного, допитливого, схильного до саморозвитку суб'єкта.

Обґрунтовуючи внутрішню мотивацію, дослідники зазначають, що людина від народження у своєму здоровому стані виявляє готовність до навчання та дослідження, не потребуючи для цього зовнішніх стимулів. Водночас аналіз макрорівня освітнього середовища, здійснений у працях Р. Раяна та Е. Десі, доводить деструктивний вплив традиційної директивної педагогіки на вроджений пізнавальний інтерес. Науковці акцентують увагу на тому, що контролююче середовище, замість підтримки автономії, здатне пригнічувати або повністю руйнувати природну мотивацію до навчання та

дослідження [10, с. 352]. Тому центральне місце в поясненні мотиваційних механізмів PL посідає теорія самодетермінації (self-determination theory).

Відповідно до базових положень концепції Р. Раяна та Е. Десі, зовнішня мотивація здатна варіюватися за рівнем відносної автономії, відображаючи спектр від зовнішнього контролю до саморегуляції [11, с. 55-56]. Успішна інтеріоризація освітніх вимог відбувається за умови задоволення трьох базових психологічних потреб дитини: в автономії, компетентності та належності.

Встановлено, що відчуття власності (ownerdship) в контексті PL вимагає від учнів здатності самостійно встановлювати, моніторити та рефлексувати над особистими цілями [3, с. 3]. Дослідження ефективності підходу демонструють суттєве підвищення когнітивної залученості в випадку, коли учень розуміє кореляцію академічних завдань з особистими інтересами та майбутніми цілями [7, с. 36]. Відтак, у школах США, де впроваджується PL, акцент поступово зміщується з виконання зовнішніх вказівок на внутрішнє цілепокладання, де мотиваційно-цільова спрямованість базується на переході від екстринсивної (зовнішньої) мотивації, орієнтованої на оцінки, до інтринсивної (внутрішньої), де рушійною силою є задоволення від процесу пізнання та відчуття власної спроможності впливати на результат.

У ході дослідження нами встановлено п’ять домінантних підходів до проєктування цілей, що варіюються залежно від рівня участі вчителя та учня: *незалежне проєктування* має найвищий рівень автономії та вимагає розвинутих навичок саморегуляції; *співавторство на основі інтересів*, де академічні завдання набувають персонального сенсу; *співавторство на основі інтересів та навичок* – збалансоване поєднання інтересів учня з компетенціями, які необхідно розвинути згідно навчальної програми; *співавторство на основі навичок*, де увага концентрується на конкретних дефіцитах знань і вмінь; *вибір із запропонованого*, де учень обирає між цілями, підготовленими вчителем [2, с. 6].

Підхід співавторства на основі навичок має схожість з українською моделлю ІОТ учня у випадку, коли траєкторія будується для подолання освітніх втрат. Надання вчителем «меню» вже підготовлених цілей для учнів на вибір, на нашу думку, є найбільш структурованим та підходить для школярів, які лише починають свій шлях у персоналізованому навчанні та ще не готові до автономії. Ми дослідили взаємозв’язки між обраними підходами та рівнем залученості й помітили, що перехід до більш автономних форм цілепокладання має відбуватися поступово, тому що надання учневі повної свободи без відповідної підготовки може призвести до розвивання освітніх стандартів [2, с. 7].

Емпіричне розв'язання проблеми співвідношення автономії та педагогічного контролю здійснено у дослідженні Г. Джанга, Дж. Ріва та Е. Десі. Результати статистичного моделювання поведінки учнів доводять, що підтримка автономії та структурування освітнього процесу є корелюючими, взаємодоповнюючими стилями викладання [9, с. 596]. Максимальна поведінкова залученість фіксується винятково в умовах одночасного надання високого рівня підтримки автономії та наявності чіткої інструктивної структури з боку педагога [9, с. 588-589].

Результати вивчення ролі вибору в освітньому процесі свідчать про неоднозначність цього чинника, оскільки емпіричні дані вказують на складну детермінованість його впливу. Аналіз результатів метааналізу Е. Паталл та колег дозволяє стверджувати, що надання можливості вибору суттєво підвищує внутрішню мотивацію та успішність виконання завдань лише за певних умов. Дослідники описують низку чинників, які можуть перетворити право вибору на деструктивний елемент [8, с. 271-272]. Процес прийняття рішення вимагає значних когнітивних і вольових зусиль, тому вибір може сприйматися учнем як додатковий тягар чи обов'язок, особливо якщо завдання не відповідає рівню його компетентності чи здійснюється в умовах браку інформації. У подібних ситуаціях замість очікуваного відчуття автономії виникає стан тривоги та психологічного тиску. Оптимальною умовою ефективності вважається обмеження кількості варіантів від двох до чотирьох, а перевищення цієї межі може провокувати «параліч вибору» та когнітивне перенавантаження [8, с. 288].

Науковий інтерес також становлять дані щодо диференціації впливу автономії на мотиваційні та результативні показники навчання.

Підтверджено, що наявність вибору має виражений позитивний ефект на внутрішню мотивацію [8, с. 281-285], що пов'язують із безпосереднім задоволенням психологічної потреби в автономії, створюючи цим сприятливий емоційний фон для пізнавальної діяльності. Проте вплив наявності вибору на засвоєння знань виявився значно меншим [8, с. 286-288], різниця в показниках пояснюється складністю механізму трансформації мотивації в конкретні навчальні здобутки. Наявність вибору миттєво активує «вольовий ресурс» особистості, але академічний результат залишається залежним від широкого спектра чинників, зокрема когнітивних здібностей, попередньої підготовки учня та якості навчального контенту. Отже, вибір у межах ІОТ постає не скільки інструментом підвищення результативності, скільки фундаментальним засобом активізації вольового ресурсу.

Усвідомлення поліфакторності механізму трансформації мотивації у конкретні навчальні здобутки актуалізує необхідність вивчення суб'єктив-

ного досвіду учнів в умовах автономії. Феноменологічний аналіз того, як саме школярі проживають процес вибору, з якими викликами стикаються учні та педагоги у середовищі персоналізованого навчання, зроблено в серії досліджень С. Нетко та Дж. ДеМінк-Картью. Науковці емпірично доводять, що однаковий рівень автономії може інтерпретуватися учнями діаметрально протилежно – як і каталізатор когнітивної залученості, так і джерело психологічної напруги та дезорієнтації [3, с. 5].

Ретроспективний аналіз впровадження персоналізованих моделей свідчить, що частина учнів, які не були підготовленими до автономії, схильні ототожнювати персоналізацію з «необмеженим вибором».

Внаслідок такої когнітивної установки будь-які спроби педагога структурувати освітню траєкторію наштовхуються на опір і трактуються учнями як посягання на їхню автономію [4, с. 389]. Водночас, значна кількість дітей, опинившись перед необхідністю самостійного прийняття рішень, демонструє ознаки когнітивного перевантаження та зниження мотивації через відсутність зовнішнього врегулювання [3, с. 9-10].

Особливої уваги заслуговує висновок дослідників про «малоадаптивну самостійність». Аналіз інтерв'ю учнів визначив, що надання широкого права вибору може провокувати уникнення звернень до педагога за підтримкою. Учні часто стигматизують, що запит про допомогу є індикатором некомпетентності або невдачі в автономному навчанні, що блокує розвиток навичок саморегуляції та призводить до латентного стресу [3, с. 13]. Окрім того, в дослідженнях проблематизується ризик атомізації освітнього процесу. Надмірна індивідуалізація траєкторій, реалізована через формат відокремленого дослідження, часто корелюється з дефіцитом задолення потреби у «належності» (relatedness – за теорією самодетермінації) [5, с. 11]. Втрата можливості для колаборативної взаємодії з однолітками виступає суттєвим демотивуючим чинником для підлітків. Відповіддю на ці виклики стала розроблена С. Нетко та Дж. ДеМінк-Картью концепція «Hands-joineed learning» (HJL – навчання у співпраці), яка обґрунтовує, що ефективна персоналізація можлива лише за умови системного партнерства, наявності чіткої структури та адаптивного скаффолдингу [3, с. 5-7].

Автори методики протиставляють свій підхід директивній педагогіці та хаотичній «вільній школі», пропонуючи збалансовану екосистему спільної творчості педагога та учнів. Перш за все, варто зауважити, що наявність таких досліджень свідчить про те, що етап доведення переваг персоналізації над стандартизацію в освітній системі США вже пройдено й наразі науковий фокус змістився на пошук інструментів, які роблять «свободу в навчанні» безпечною та продуктивною для кожного учня, а не

лише для високо вмотивованих одиниць. Архітектоніка HJL базується на метафорі переходу від «hands-on» (навчання через дію) до «hands-joined» (навчання через співпрацю), де вчитель не самоусувається, надаючи автономію, а виступає активним співдизайнером освітнього досвіду [3, с. 3].

Системоутворюючим елементом є тріада взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують психологічний комфорт та академічну ефективність: *спільна мета* – об'єднання класу навколо єдиного концептуального ядра (наприклад, «Стародавні цивілізації»), запобігає соціальній автомізації класу; *значущий вибір* – право учня впливати на зміст, процес та кінцевий продукт діяльності; *скаффолдинг* – інтеграція системи педагогічної підтримки (інструменти планування, регулярні чек-іни, моделювання) [3, с. 4]. Функціонально процес реалізації HJL розгортається через три фази, кожна з яких спрямована на поетапне формування навичок саморегуляції.

Процес починається зі спільної розробки питань, де учень вчиться формулювати пізнавальні цілі, співвідносячи власні інтереси з академічними вимогами. Далі вчитель та учень проходять етап спільного планування та самостійного дослідження останнім, що вимагає розвитку навичок самоорганізації. Варіативність вибору на цьому етапі, за задумом авторів, має підкріплюватися постійною рефлексією учня щодо власного стилю навчання. Завершальною фазою є демонстрація результатів роботи реальній аудиторії (батькам, громаді). Такий фініш, на думку авторів, підвищує рівень відповідальності та надає навчанню соціальної значущості.

У контексті нашого дослідження особливої ваги набуває не лише операційна система HJL, а її верифікована ефективність у розвитку соціально-емоційних компетентностей через структуру навчальної діяльності. Зокрема, розвиток самосвідомості та самоменеджменту зумовлює необхідність здійснення значущого вибору на кожному етапі проєкту, що змушує учня постійно рефлексувати над власнимм когнітивними стилями, пріоритетами та емоційними станами. Колаборативний характер дослідження вимагає від учня розвитку емпатії та здатності до конструктивного партнерства. Відповідальне прийняття рішень у межах цієї моделі реалізується за допомогою системи скаффолдингу, завдяки якій відповідальність за результати навчання делегується учневі поступово. На нашу думку, такий підхід створює умови для безпечного експериментування, де помилка розглядається як необхідний елемент досвіду, мінімізуючи стрес. Таким чином, ми приходимо до висновку, що соціально-емоційний розвиток не є супутнім продуктом персоналізації, а її необхідним підґрунтям. Парадокс створення універсальної системи для індивідуальностей розв'язується через конвергенцію індивідуальних траєкторій у площині соціальної взаємодії. Методично виважена автономія, підкріплена

розвиненими емоційно-соціальними навичками, стає визначальним чинником формування суб'єктності сучасного учня.

Розуміння практичних механізмів персоналізації в американському освітньому контексті суттєво поглиблюється через аналіз ініціативи «Година генія» (Genius hour) [6], детально описаної в дослідження Л. ЛеГрос, П. Бішоп, С. Нетко та Дж. Даунса. Пропонована модель розглядається як цілісна загальношкільна стратегія, що слугує перехідним етапом від традиційного навчання до повної персоналізації. Методика базується на наданні учням фіксованого часу (20% навчального часу або одна година на тиждень) для самостійного дослідження тем, які викликають у них особистий інтерес. Процес реалізації ініціативи, згідно з матеріалами дослідження, чітко структурований та охоплює кілька послідовних етапів: *ідентифікація* (учні працюють над виявленням власних пізнавальних інтересів), *формулювання дослідницького запитання* (розроблення відкритого запитання), *дослідження та створення продукту* (етап пошуку інформації та трансформування її в конкретну модель: відеоролик, вебсайт, соціальну ініціативу тощо), *презентація та рефелексія* (публічне представлення результатів з акцентом на виклики, з якими зіткнулися в процесі автономної роботи) [6, с. 4].

Особливе значення в концепції приділяється візуальності моделі. Оскільки персоналізація часто сприймається педагогами як абстрактне чи складене поняття, «Година генія» стає матеріальним втілення цієї ідеї та дозволяє педагогам спостерігати за проявами учнівської автономії в обмеженому та безпечному форматі, збільшуючи їхню готовність до масштабніших змін у педагогічній практиці. Результативність, за висновками дослідників, проявляється в трансформації ролі вчителя та зміцненні суб'єктності учня. Педагоги, беручи участь у загальношкільному експерименті, отримують можливість колективно обговорювати виклики, пов'язані з оцінюванням та підтримкою різнопланових проєктів [6, с. 10-11]. З боку школярів підтверджується ефективність методу щодо зростання рівня академічної залученості та розвитку почуття «власності» над своїм навчанням [6, с. 8]. Результати дослідження свідчать, що ефективність методу можлива лише за умови якісного організаційного каркасу. Без чітких дедлайнів, чек-листів планування, регулярного зворотного зв'язку автономія «ризикує» перетворитися на деструктивну розгубленість. Також не варто залишати поза увагою, що такий підхід надав можливість педагогам побачити як виглядає ефективна модель персоналізованого навчання, підвищуючи їхню зацікавленість в майбутніх змінах [6, с. 14]. Ми можемо взяти до уваги, що набуття вчителями позитивного досвіду

впровадження персоналізованих підходів, ІОТ є однаково важливим як і для підвищення мотивації, так і залученості учнів.

Варто підкреслити, що в цілому перспективи розвитку персоналізованого навчання в американському науковому дискурсі пов'язуються з переходом від епізодичних практик до створення цілісних цифрових екосистем. У дослідженні К. Волкінгтон та М. Бернакі актуалізується необхідність розроблення фундаментальної теорії персоналізації перед її масштабною імплементацією, де особлива роль відводиться трансформації учнівського інтересу. Науковці обґрунтовують, що цифрові інструменти мають використовуватися для перетворення ситуативного інтересу у стійкий індивідуальний інтерес, для тривалої академічної залученості [12, с. 242]. На думку авторів, адаптивні технології та системи моніторингу дозволять задовольнити психологічну потребу учня в компетентності через надання негайного інформаційного зворотного зв'язку. Проте, на сучасному етапі, питання прямої кореляції між імплементацією цифрових екосистем та рівнем внутрішньої мотивації учнів залишається у площині наукового гіпотезування, оскільки емпірична база у цьому напрямі потребує подальших досліджень. На нашу думку, ефективність функціонування технологічних моделей у контексті підвищення залученості здобувачів освіти визначальною мірою залежатиме від трансформації професійної ролі вчителя як фасилітатора процесу саморегуляції учня. Дослідження М. Реклі підтверджує, що в середовищі персоналізованого навчання педагог виступає каталізатором розвитку учнівської агентності, а міжособистісні стосунки стають фундаментом прийняття учнем відповідальності за власний освітній досвід [13, с. 143].

Доведено, що суб'єктність учня є результатом цілеспрямованої партнерської взаємодії. Тому ми можемо вважати, що цифрові екосистеми стануть чіткішим інструментом у процесі навчання та забезпечать миттєвий зворотній зв'язок, проте саме роль вчителя у створенні безпечного середовища для прояву голосу учня та підтримці його здатності до змістовного вибору безпосередньо корелюватиме з позитивними освітніми результати.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз мотиваційно-цільового компонента формування ІОТ на основі американського досвіду дає підстави до наступних узагальнень:

1. Побудова дієвої системи ІОТ неможлива без урахування фундаментальних положень теорії самодетермінації, згідно з якою освітнє середовище має забезпечувати задоволення базових психологічних потреб учня в автономії, компетентності та належності, що дозволяє трансформувати чинник зовнішнього контролю у внутрішню саморегуляцію.

2. Встановлено, що надання учневі автономії в межах персоналізованого навчання потребує чіткого детермінованого організаційного каркасу. Емпірично доведено, що максимальна ефективність освітнього процесу досягається через конвергенцію високої підтримки автономії та структурованого педагогічного скаффолдингу. Відсутність методичного супровіду (цілей, чек-листів, графіків) провокує когнітивне перевантаження та дезорієнтацію здобувача освіти.

3. Аналіз практичних моделей свідчить, що успішна персоналізація базується на зміні освітньої парадигми. Оцінювання трансформується з інструменту зовнішнього тиску на засіб інформаційного зв'язку для підтримки відчуття компетентності та розвитку соціально-емоційних навичок. Публічна презентація результатів та рефлексія стають альтернативними формами звітності, які підвищуються рівень особистої відповідальності учня.

4. Перспективи розвитку ІОТ також вбачаються у створенні цілісних цифрових екосистем, здатних трансформувати ситуативний інтерес у стійкий індивідуальний інтерес особистості. При цьому визначальним чинником успіху залишається професійна трансформація вчителя, чия роль еволюціонує від транслятора до партнера-фасилітатора, який виступає головним каталізатором розвитку суб'єктності учня.

Вивчений досвід Сполучених Штатів Аамерики є цінним ресурсом для вдосконалення вітчизняних моделей ІОТ, особливо в аспекті розроблення методичних інструментів підтримки саморегуляції учнів та впровадження мотиваційно-орієнтованих стратегій навчання.

Література:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 1 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

2. DeMink-Carthew J., Olofson M. W., LeGeros L., Netcoh, S., Hennessey S. An analysis of approaches to goal setting in middle grades personalized learning environments. *RMLE Online*. 2017. Vol. 40, no. 10. P. 1–11. URL: https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1392689

3. DeMink-Carthew J., Netcoh S. Mixed feelings about choice: exploring variation in middle school student experiences with making choices in a personalized learning project. *RMLE Online*. 2019. Vol. 42, no. 10. P. 1–20. URL: https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1693480

4. Netcoh S. Balancing freedom and limitations: a case study of choice provision in a personalized learning class. *Teaching and teacher education*. 2017. Vol. 66. P. 383–392. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010

5. Netcoh S. Students' experiences with personalized learning: an examination using self-determination theory: doctoral dissertation. Vermont, 2017. 175 p. URL: http://scholarworks.uvm.edu/graddis/738

6. LeGeros L., Bishop P., Netcoh S., Downes J. Informing the implementation of personalized learning in the middle grades through a school-wide genius hour. *RMLE Online*. 2021. Vol. 45, no. 1. P. 1–22. URL: https://doi.org/10.1080/19404476.2022.2009707

7. Anderson J. Student engagement through personalized learning in urban high schools : doctoral dissertation. Boston, Massachusetts, 2025. 145 p.

8. Patall E. A., Cooper H., Robinson J. C. The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*. 2008. Vol. 134, no. 2. P. 270–300. URL: https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270

9. Jang H., Reeve J., Deci E. L. Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*. 2010. Vol. 102, no. 3. P. 588–600. URL: https://doi.org/10.1037/a0019682

10. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press, 2017. URL: https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

11. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 2000. Vol. 25, no. 1. P. 54–67. URL: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

12. Walkington C., Bernacki M. L. Appraising research on personalized learning: definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of research on technology in education*. 2020. Vol. 52, no. 3. P. 235–252. URL: https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757

13. Rackley M. L. Exploring student agency and motivation in personalized learning environments: a phenomenological study : doctoral dissertation. Philadelphia, Pennsylvania, 2020. 179 p.

References:

1. Zakon Ukrainy. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII: stanom na 31 zhovt. 2025 r.* [On Education: Law of Ukraine from 05.09.2017 No. 2145-VIII: as of October 31, 2025]. Retrieved December 1, 2025, from https://zakon.rada .gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

2. DeMink-Carthew, J., Olofson, M. W., LeGeros, L., Netcoh, S., & Hennessey, S. (2017). An analysis of approaches to goal setting in middle grades personalized learning environments. *RMLE Online*, *40*(10), 1–11. https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1392689 [in English].

3. DeMink-Carthew J., & Netcoh S. (2019). Mixed feelings about choice: Exploring variation in middle school student experiences with making choices in a personalized learning project. *RMLEOnline., Vol. 42*(10.),120. https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1693480 [in English].

4. Netcoh, S. (2017a). Balancing freedom and limitations: A case study of choice provision in a personalized learning class. *Teaching and Teacher Education, 66*, 383–392. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010 [in English].

5. Netcoh, S. (2017b). *Students' experiences with personalized learning: An examination using self-determination theory* [Doctoral dissertation, University of Vermont]. UVM ScholarWorks. http://scholarworks.uvm.edu/graddis/738 [in English].

6. LeGeros, L., Bishop, P., Netcoh, S., & Downes, J. (2021). Informing the implementation of personalized learning in the middle grades through a school-wide genius

hour. *RMLE Online*, *45*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/19404476.2022.2009707 [in English].

7. Anderson, J. (2025). *Student engagement through personalized learning in urban high schools* [Unpublished doctoral dissertation]. College of Professional Studies Northeastern University [in English].

8. Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, *134*(2), 270–300. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270 [in English].

9. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682 [in English].

10. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806 [in English].

11. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25(1),* 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020 [in English].

12. Walkington, C., & Bernacki, M. L. (2020). Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of Research on Technology in Education*, *52(3),* 235–252. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757 [in English].

13. Rackley, M. L. (2020). *Exploring student agency and motivation in personalized learning environments: A phenomenological study* [Unpublished doctoral dissertation]. Drexel University.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373-056.2/.3.091.39:[378:37.011.3-051]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1817-1827

Білоус Олена Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, http://orcid.org/0000-0003-3018-4114

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Публікацію присвячено питанню формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у професійній підготовці. Інклюзивну компетентність по тлумачено як інтегральну здатність, що вможливлює забезпечення права кожного здобувача з особливими освітніми потребами на отримання якісної освіти. Окреслено, що до категорії здобувачів з особливими освітніми потребами слід унапежнювати тих, хто потребує додаткової підтримки при наданні освітніх послуг (психоемоційні особливості, фізіологічні патології, мовленнєві хиби; на рівні здійснення розумових операцій за шкалуванням – здобувачі, які потребують додаткового супроводу; обдаровані).

Вагомим є забезпечення організаційно-педагогічних умов інклюзивного середовища. Звернення до особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів у формуванні інклюзивної компетентності уможливлює активне провадження інноваційної педагогічної діяльності, оскільки створення інклюзивного середовища передбачає розроблення педагогічних технологій, які уможливлюватимуть досягнення поступу у формуванні знань здобувачів, психо-емоційного урівноваження, подальшої соціалізації.

Педагогічні технології за спрямуванням на особистісні структури в інклюзивному середовищі дозволяють формувати у здобувачів окреслених категорій способи розумових дій відповідно до їх можливостей, дієво-практичної сфери на основі гуманно-особистісного підходу. У розробленні інноваційних педагогічних технологій необхідно апелювати до активного використання досвіду з організації інклюзивного середовища, досвіду упровадження методів задля забезпечення умов інклюзивного середовища.

Інклюзивна компетентність майбутнього педагога з позиції мотиваційного й ціннісного складників окреслює вагу емоційного інтелекту, рефлексії позиції толерантного ставлення до здобувачів, подолання стереотипів щодо психофізичних, комунікативних, поведінкових і фізіологічних

упереджень, що стосуються інклюзивного навчання. Соціа-лізаційні механізми (адаптаційні, інтеграційні процедури) детерміновані еволюцією в осмисленні суспільством інклюзії, імплементацією суспільно-соціальної моделі у ставленні до осіб окреслених категорій.

Розроблення й упровадження цифрових технологій дозволяє відповідно до індивідуальної траєкторії забезпечити надання освітніх послуг здобувачів через навчальні програми, ігрові й діалогові інформаційні ресурси.

Подібний навчально-методичний і науковий супровід уможливлює здійснення інформаційно-ресурсного забезпечення інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти, що оприявлює інклюзивне освітнє середовище.

Ключові слова: інклюзивне середовище, інклюзивна компетентність, майбутні педагоги, професійна діяльність, організаційно-педагогічні умови, здобувачі з особливими освітніми потребами, інноваційний розвиток, інноваційна педагогічна технологія.

Bilous Olena Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, http://orcid.org/0000-0003-3018-4114

INNOVATIVE APPROACHES TO FORMING INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The publication is devoted to the issue of forming inclusive competence of future teachers in professional training. Inclusive competence is interpreted as an integral ability that makes it possible to ensure the right of every applicant with special educational needs to receive quality education. It is outlined that the category of applicants with special educational needs should include those who need additional support in the provision of educational services (psycho-emotional characteristics, physiological pathologies, speech defects; at the level of performing mental operations according to scaling - applicants who need additional support; gifted).

It is important to ensure the organizational and pedagogical conditions of an inclusive environment. The use of personally oriented and competency-based approaches in the formation of inclusive competence enables the active implementation of innovative pedagogical activities, since the creation of an inclusive environment involves the development of pedagogical technologies that will enable progress in the formation of students' knowledge, psycho-emotional

balance, and further socialization. Pedagogical technologies focused on personal structures in an inclusive environment allow forming in the applicants of the outlined categories the methods of mental actions in accordance with their capabilities, the effective-practical sphere based on a humane-personal approach. In the development of innovative pedagogical technologies, it is necessary to appeal to the active use of experience in organizing an inclusive environment, experience in implementing methods to ensure the conditions of an inclusive environment.

The inclusive competence of a future teacher from the perspective of motivational and value components outlines the importance of emotional intelligence, reflections of a tolerant attitude towards applicants, overcoming stereotypes regarding psychophysical, communicative, behavioral and physiological prejudices related to inclusive education. Socialization mechanisms (adaptive, integration procedures) are determined by the evolution in society's understanding of inclusion, the implementation of a socio-social model in relation to individuals of the outlined categories.

The development and implementation of digital technologies allows, in accordance with the individual trajectory, to ensure the provision of educational services to applicants through curricula, game and dialog information resources. Such educational, methodological and scientific support makes it possible to implement information and resource support for the innovative development of a general secondary education institution, which embodies an inclusive educational environment.

Keywords: inclusive environment, inclusive competence, future teachers, professional activity, organizational and pedagogical conditions, applicants with special educational needs, innovative development, innovative pedagogical technology.

Постановка проблеми. У сучасному міжнародному просторі інклюзію розглядають широко, зокрема ідеться не лише про права дітей з обмеженими психічними чи фізичними (та / або сенсорними) можливостями на отримання освітніх послуг, а також тих здобувачів, які потребують «додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» (Закон України «Про освіту», 2017), до цієї категорії уналежнюють дітей, які мають труднощі в комунікації, демонструють незацікавленість у спілкуванні, навіть острах при комунікації (і, відповідно, – в подальшому така ситуація може призвести до неуспішної соціалізації); які тривалий час перебувають у середовищі, що не сприяє виробленню якостей цілісної особистості; мають патології [9], які обмежують активну навчальну діяльність й участь у житті колективу. У

такий спосіб проблема полягає в подоланні суперечності між усталеними вимогами до здобувачів освіти в умовах закладу середньої освіти і необхідністю формувати інклюзивну компетентність майбутніх учителів задля врахування освітніх потреб усіх категорій учнів і надання якісних освітніх послуг через розроблення відповідних стратегій і тактик викладання, застосування педагогічних інновацій; засобом педагогічного моделювання. Інклюзивне освітнє середовище є здоров'язбережувальним з позиції застосування педагогічних технологій задля гнучкого поєднання темпу і виду навчання, освітнього і виховного складників з метою успішної соціалізації (адаптації до соціального середовища, інтеграція на рівні міжособистісного спілкування в колективі) здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Змістовні характеристики понять «інноваційний підхід», «інноваційна педагогічна діяльність», «інноваційна педагогічна технологія» розкрили в напрацюваннях І. Дичківська [4], О. Губарь, Ю. Демидова, Н. Савастру [3], М. Гриньова [12].

Дослідження інклюзивних практик в освітній галузі (Н. Бахмат [1], Ю. Бойчук, О. Бородіна [2]), соціалізаційних механізмів осіб з особливими освітніми потребами (В. Козуля [6], А. Колупаєва, Н. Софій [7; 8]), обґрунтування принципів в організації інклюзивного освітнього середовища (А. Колупаєва [7], Г. Сіліна, Т. Калініна [15], В. Шевців [17]), розроблення нормативно-правового супроводу інклюзивної освіти; окреслення процесуальних детермінант, що уможливлюють інноваційний розвиток закладу освіти і його педагогічне моделювання (Г. Щекатунова [10]), дозволяють окреслити провідні позиції в осмисленні інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як інтегральної здатності (Л. Потапюк, В. Ковальчук [13]), схарактеризувати напрями, за якими вможливлено організація навчально-методичного супроводу (соціальний, психолого-педагогічний, фізкультурно-спортивний) у вищій школі.

Мета статті полягає в розкритті змісту інноваційних підходів до формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у контексті професійної діяльності.

Основними завданнями є:

– розкрити понять «інноваційний підхід», «інклюзивна компетентність»;

– подати опис інноваційних підходів до формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. В умовах інклюзивного освітнього простору педагог має створити рівні (посильні для здобувачів з особливими освітніми потребами) можливості задля отримання якісної освіти, забезпечення успіху в освітньому процесі через застосування особистісно

зорієнтованих методів навчання. Необхідно підкреслити, що особистісно зорієнтований підхід узгоджується з концепцією інклюзивної освіти, що полягає насамперед у дотриманні прав кожної дитини, ураховує відмінності в засвоєнні навчального матеріалу й забезпечує динаміку у виробленні індивідуальної траєкторії здобувача. Підкреслимо, що особливі освітні потреби мають також здобувачі, які виявляють творчий підхід до розв'язання завдань, виявляють обдарованість у тому чи тому напрямі. Відповідно, у роботі з учнями та ученицями слід застосовувати інноваційні освітні технології задля успішної реалізації обдарованої дитини в тій чи тій галузі (на рівні відповідного навчально-, науково-методичного, інформаційно-ресурсного забезпечення педагогів і здобувачів; оптимізація навчального навантаження через наступність ускладнення педагогічних вимог до здобувача з урахуванням рівня розвитку творчої особистості, готовності до самостійного пошуку).

Інноваційний підхід до формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів розуміємо з позиції педагогічної інновації, коли інноваційна педагогічна діяльність продукує нововведення, упровадження яких якісно змінюють систему освіти (зокрема – інклюзивної), визначаються як удосконалені і які встановлюють цінності гуманістичного освітнього простору.

Інклюзивна компетентність педагога є інтегральною здатністю не лише працювати в інклюзивному освітньому просторі, але також забезпечувати умови задля досягнення кожним здобувачем поступу в навчанні з урахуванням індивідуальних освітніх потреб, особливостей розвитку [3, с. 3–8] увідповіднено до категорій інклюзивного віднесення [11], здатностей до здійснення навчальної діяльності.

Майбутні педагоги у професійній підготовці мотивовані до роботи з учнями з особливими освітніми потребами на рівні емоційного інтелекту, коли емпатійна суголосність визначає успішність контактування зі здобувачами, з одного боку, звернення до принципів інклюзії, уважне вивчення психофізіологічних особливостей здобувачів різних категорій дозволяє спроєктувати індивідуальну траєкторію розвитку здобувача; розробляти інноваційні педагогічні технології задля організації інклюзивного освітнього середовища й управління ним.

У формуванні інклюзивної компетентності майбутніх педагогів вагомим є звернення до нормативно-законодавчої бази, що:

1) визначає зміст і специфіку педагогічного моделювання в роботі педагогів зі здобувачами з особливими освітніми потребами;

2) окреслює педагогічне прогнозування інноваційного розвитку інклюзивного середовища в умовах закладу загальної середньої освіти.

Особистісно зорієнтований підхід у виробленні інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є інноваційним із позиції ефективного використання педагогічних технологій за орієнтацією на особистісні структури і за ставленням до здобувача (за І. Бехом, технології особистісної орієнтації), що увідповіднює вимоги до розуміння цілісної особистості, яка вихована через застосування механізмів співпереживання, позитивно-емоційного оцінювання. Інноваційне застосування особистісно зорієнтованого підходу полягає в поєднанні освітніх і виховних технологій, що дозволяє врахувати індивідуальні можливості, з одного боку, впливати на психо-емоційні структури здобувача, що вможливлює подальшу успішну соціалізацію (інтеріоризація здобувачами освіти суспільних цінностей, оволодіння історико-культурним досвідом спільноти задля успішного включення до системи соціальних зв'язків, активної участі в суспільному житті), а також вироблення готовності здобувачів до трудової діяльності, подальшого розвитку їх професійних умінь, використання фахового потенціалу на вітчизняному й міжнародному ринках праці, – з іншого.

Інклюзивна компетентність майбутніх педагогів у застосуванні особистісно зорієнтованого підходу полягає у вмінні застосовувати інноваційні педагогічні технології, спрямовані на врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Важливим складником інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є готовність до інноваційної діяльності, що, безумовно, апелює до особистісного розвитку і професійного зростання, тому особистісна професійна підготовка майбутніх педагогів має відбу-ватися у смисловому полі педагогічних систем, які зорієнтовують на провадження інноваційної педагогічної діяльності.

Така діяльність буде успішною за умови набуття майбутніми педагогами у змісті професійної підготовки відповідного рівня теоретичних знань про вікові особливості учнів з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічних знань стосовно упровадження інноваційних процесів у систему освіти, зокрема в інклюзивний освітній простір; категорії, до яких віднесено здобувачів; оволодіння передовим педагогічним досвідом у роботі з учнями, ініціація власної стратегії із генеруванням нестандартних ідей із застосування механізмів самореалізації.

Окрім того, інклюзивна компетентність майбутніх педагогів у професійній підготовці також передбачає оволодіння ними теоретичними знаннями та подальше їх усвідомлення суголосності процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами й етапами розвитку особистості, кожен етап визначає провідним той чи той спосіб соціалізації, що зреалізований у провідних видах діяльності. З огляду на те, що здобувачі з

особливими освітніми потребами оволодівають окресленими видами діяльності (ігровою діяльністю, навчальною діяльністю; усвідомлення змісту стосунків, що утворюють систему родинних, етнічних, виробничих взаємин) відповідно до індивідуальної траєкторії, власних досягнень, що засвідчують динаміку розвитку.

Відповідно, з позиції інклюзії розвиток особистості слід розуміти у взаємозв'язку з поняттям соціалізації, процес соціалізації охоплює освіту і виховання, тому педагогічна діяльність спрямована насамперед на те, щоб поєднати процеси цілеспрямованого інтелектуального розвитку особистості і вироблення відповідних ціннісних орієнтацій, що засвідчують цілісність особистісного формування.

В умовах інклюзивного середовища компетентність педагога виявляється насамперед у тому, наскільки він здатен поєднати процеси виховного впливу на психо-емоційний стан здобувача з особливими освітніми потребами з інтелектуальним поступом, що загалом визначає динаміку у становленні характеристик соціалізованої особистості.

У професійній підготовці майбутніх педагогів слід особливу увагу приділяти реалізаціям педагогічного гуманізму, що виявляється у:

– повазі до особистості, відповідно, вихованні почуття поваги у здобувачів, власної гідності, рефлексії того, що вони є членами громадянського суспільства, беруть участь у реалізації механізмів, спрямованих на поступ держави;

– залученні здобувачів з особливими освітніми потребами до соціокультурного простору класу, закладу загальної середньої освіти, громади, держави.

Застосування особистісно зорієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів також орієнтоване на вироблення емоційного розуміння здобувачів (емоційний соціальний інтелект дозволяють добирати технології, що дозволяють відкрити внутрішній світ здобувачів, моделювати подальший їх психо-емоційний поступ, сприймати їх в умовах співробітництва).

Мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх педагогів до провадження інноваційної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного простору визначає успішність роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами, сприяє продуктивності інноваційної педагогічної діяльності. Аналіз майбутніми педагогами досвіду організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (під час виробничої практики, у змісті роботи над проєктом) сприяє переосмисленню місії вчителя, подоланню усталених професійних стереотипів, що визначають уніфікований підхід до навчання й негнучку систему оцінювання здобувачів. Вагомим чинником,

що вможливлює реалізацію адаптованих стратегій і методів навчання й оцінювання здобувачів з особливими освітніми потребами, відповідно через міжособистісний діалог і співтворчість. Відповідно, вагомим є вироблення особистісної позиції майбутнього педагога (особистість, яка відкрита до творчої навчальної комунікації; здатна на провадження інноваційної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища; залучає ресурси в роботі з батьками, творчо співпрацює з фахівцями задля надання освітніх послуг з урахуванням потреб учнів з особливими освітніми потребами; розуміє переваги інклюзивної освіти для учасників освітнього процесу й забезпечує реалізацію педагогічних умов упровадження педагогічних технологій в інклюзивному середовищі); виявляє компетентність у розробленні педагогічних технологій зі здобувачами на основі принципів:

– інтеграції освіти (на рівні міжпредметних зв'язків у теоретичному навчанні й уваги до здобувачів як до соціальної цінності суспільства, формування цілісної особистості з інтелектуальними (відповідно до індивідуальних здатностей), моральними (спрямованість і рефлексія), фізичними (створення здоров'язбережувального середовища) якостями);

– диференціації й індивідуалізації освіти в умовах інклюзивного середовища.

Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів має передбачати оволодіння ними сучасними інформаційними технологіями, що спрямовані на гнучке застосування цифрових освітніх ресурсів.

Робота з інформаційними технологіями має бути узгодженою з програмою розвитку інформаційної системи закладу загальної середньої освіти, зокрема створення банку мультимедійних програм задля підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами, програмно-методичних матеріалів, електронних підручників.

Висновки. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у професійній підготовці визначає розвиток мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного складників, які сприяють успішному провадженню інноваційної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища з метою забезпечення індивідуальних освітніх потреб здобувачів з особливими освітніми потребами.

Інноваційні підходи до формування інклюзивної компетентності сприяють розвиткові емоційного інтелекту майбутніх педагогів, що вможливлює рефлексію того, що кожен здобувач здатен соціалізуватися через освітні і виховні ресурси.

Перспективами подальших розвідок є вивчення питання змісту і специфіки педагогічного моделювання інклюзивного середовища у вітчизняних закладах загальної середньої освіти.

Література:

1. Бахмат Н. Методична компетентність вчителя в умовах інклюзивного навчання. / Н. Бахмат // NewInception. 2022. – № 1-2 – (7-8). – С. 52–61. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7101894 (дата звернення: 19.11.2023)

2. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.

3. Губарь О. Г., Демидова Ю. О., Савастру Н. І. Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти: компетентності та підходи / О. Г. Губарь, Ю. О. Демидова, Н. І. Савастру // Академічні візії. – 2023. – Вип. 26. – С. 1–12. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10245466 (дата звернення: 03.06.2023)

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

5. Інклюзивна освіта у закладах вищої освіти: мета, завдання, напрями розвитку / С. Б. Крамар та ін. // Український журнал медицини, біології та спорту. – 2022. – №2 (36). – С. 214–219. DOI: https://doi.org/10.26693/jmbs07.02.214 (дата звернення: 19.11.2023)

6. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості / В. Козуля // Молодь і ринок. – 2020. – № 5 (184). – С. 131–136. URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352/223365 (дата звернення: 19.11.2023).

7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

8. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / А. А. КолупаєваЮ Н. З. Софій, Ю. М. Найда. Київ : ФО-П Парашин І. С., 2010. 128 с.

9. Мартинюк І. А. Патопсихологія : навчальний посібник / І. А. Мартинюк. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 208 с.

10. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / Щекатунова Г. Д., Тесленко В. В., Цимбалару А. Д. та ін. ; за ред. Щекатунової Г. Д. Київ : Педагогічна думка, 2013. 264 с.

11. Педагогіка здоров'я: великий енциклопедичний словник з екологічної, валеологічної та інклюзивної освіти / О. Ю. Ажиппо, М. К. Подберезський, Ю. Д. Бойчук та ін. ; за заг. ред. проф. М. К. Подберезського, проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХДАФК, 2013. 434 с.

12. Педагогічні технології: теорія і практика. Курс лекцій : навчальний посібник; під. ред. М. В. Гриньова. Полтава : ACMI, 2004. 180 с.

13. Потапюк Л. М., Ковальчук В. В. Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як складової професійної компетентності / Л. М. Потапюк, В. В. Ковальчук // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. –2023. – №2 (106). – С. 127–136. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-127-136 (дата звернення: 19.11.2023)

14. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник / [Курлянд З. Н., Бартєнєва І. О., Богданова І. М. та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.

15. Сіліна Г. О. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти : методичні рекомендації / Г. О. Сіліна, Т. С. Калініна. Харків: ХАНО, 2011. 80 с.

16. Софій Н. Як досягати змін : посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності / Н. Софій, Ю. Кавун. Київ : ФО-П Придатченко П.М., 2006. 140 с.

17. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник / З. М. Шевців. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

References:

1. Bakhmat N. (2022) Metodychna kompetentnist vchytelya v umovakh inklyuzyvnoho navchannya [Methodological competence of a teacher in conditions of inclusive education]. *NewInception*, 1-2(11), 52-61 [in Ukrainian].

2. Boychuk Yu. D., Borodina O. S. & Mykytyuk O. M. (2015) *Inklyuzyvna kompetentnist maybutnoho vchytelya osnov zdorovya [Inclusive competence of the future teacher of the basics of health]*. Kharkiv: KHNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].

3. Hubar O. H., Demydova Yu. O. & Savastru N. I. (2023) Rol pedahoha u vprovadzhenni inklyuzyvnoyi osvity: kompetentnosti ta pidkhody. [The role of a teacher in the implementation of inclusive education: competencies and approaches. *Akademichni viziyi – Academic Visions, 26*, 1–12 [in Ukrainian].

4. Dychkivska I. M. (2004) *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

5. Kramar S. B. (2022) Inklyuzyvna osvita u zakladakh vyshchoyi osvity: meta, zavdannya, napryamy rozvytku [Inclusive education in higher education institutions: goals, objectives, directions of development]. *Ukrayinskyy zhurnal medytsyny, biolohiyi ta sportu – Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports, 2 (36),* 214–219. https://doi.org/10.26693/jmbs07.02.214 [in Ukrainian].

6. Kozulya V. (2020) Inklyuzyvne osvitnye seredovyshche: sutnist ta osoblyvosti [Inclusive educational environment: essence and features]. *Molod i rynok – Youth and the market*, 5 (184), 131–136. http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352/223365 [in Ukrainian].

7. Kolupayeva A. A. (2009) Inklyuzyvna osvita: realiyi ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects] : monohrafiya. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].

8. Kolupayeva A. A., Sofiy N. Z. & Nayda Yu. M. (2010) *Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi ta upravlinnya [Inclusive school: features of organization and management]*. Kyiv: FO-P Parashyn I. S. [in Ukrainian].

9. Martynyuk I. A. (2008) *Patopsykholohiya [Pathopsychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].

10. Shchekatunova H. D. (Eds.), Teslenko V. V. & Tsymbalaru A. D. (2013) *Orhanizatsiyno-pedahohichni zasady innovatsiynoho rozvytku ZNZ [Organizational and pedagogical principles of innovative development of the SEI]*. Kyiv: Pedahohichna dumka.

11. Boychuk Yu. D. (Eds.), Azhyppo O. Yu. & Podberezskyy M. K. (2013) *Pedahohika zdorovya: velykyy entsyklopedychnyy slovnyk z ekolohichnoyi, valeolohichnoyi ta inklyuzyvnoyi osvity [Health Pedagogy: A Large Encyclopedic Dictionary of Ecological, Valuological and Inclusive Education]*. Kharkiv: KhDAPK [in Ukrainian].

12. Hrynova M. V. (Eds.) (2004) *Pedahohichni tekhnolohiyi: teoriya i praktyka [Pedagogical technologies: theory and practice]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].

13. Potapyuk L. M. & Kovalchuk V. V. (2023) Osoblyvosti formuvannya inklyuzyvnoyi kompetentnosti maybutnikh pedahohiv yak skladovoyi profesiynoyi kompetentnosti [Peculiarities of forming inclusive competence of future teachers as a component of professional competence]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i*

praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice, 2 (106), 127–136 [in Ukrainian].

14. Kurlyand Z. N. (Eds.), Bartyenyeva I. O. & Bohdanova I. M. (2012) *Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity [Theory and methodology of professional education]*. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].

15. Silina H. O. & Kalinina T. S. (2011) *Uvaha: osoblyva dytyna: navchannya ta vykhovannya uchniv u systemi inklyuzyvnoyi osvity [Attention: special child: teaching and upbringing of students in the system of inclusive education]*. Kharkiv: KHANO [in Ukrainian].

16. Sofiy N. & Kavun Yu. (2006) *Yak dosyahaty zmin [How to achieve change]*. Kyiv: FO-P Prydatchenko P. M. [in Ukrainian].

17. Shevtsiv Z. M. (2016) Osnovy inklyuzyvnoyi pedahohiky [Fundamentals of Inclusive Pedagogy]. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.045:37.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1828-1837

Білоус Владислав Русланович аспірант Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, https//orcid.org/0009-0008-3121-9570

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація У статті досліджуються педагогічні умови, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів технологій до організації та проведення позаурочної діяльності. Визначено, що позаурочна діяльність є невід'ємною складовою освітнього процесу, що сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню творчого потенціалу, практичних умінь та мотивації до навчання. Особливо актуальною ця складова є в освітній галузі технологій, де позаурочна діяльність дозволяє учням закріплювати отримані на уроках теоретичні знання через практичні проєкти, розвивати технічне мислення та інноваційні компетентності. У зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів технологій має бути орієнтована на набуття ними не лише предметних знань, а й широкого спектру професійних умінь і навичок, що забезпечать ефективну організацію та проведення позаурочної діяльності учнів.

Теоретичний аналіз дозволив виділити ключові педагогічні умови такої підготовки: інтеграція теоретичного і практичного навчання, застосування інтерактивних, проєктних і дослідницьких методів спрямованих на розвиток організаційних, комунікативних, творчих та психолого-педагогічних компетентностей студентів. А також формування рефлексивних умінь студентів, що стимулює їхню готовність до творчої самореалізації в позаурочній діяльності.

Значна увага приділяється організації педагогічного наставництва – системі підтримки і передачі досвіду, яка сприяє формуванню педагогічної майстерності, мотивації до педагогічної діяльності.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів технологій у контексті педагогічних умов позаурочної діяльності є необхідною передумовою підвищення якості технологічної освіти в цілому.

Впровадження відповідної системи навчання сприятиме формуванню в школярів стійкого інтересу до предмета, розвитку їх ключових компетентностей та готовності до життя в умовах інформаційного суспільства і технологічних інновацій.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів технологій, позаурочна діяльність, педагогічні умови, професійна компетентність, педагогічне наставництво, мотивація студентів.

Bilous Vladyslav Ruslanovych postgraduate student, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https//orcid.org/0009-0008-3121-9570

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. The article examines pedagogical conditions that ensure effective training of future technology teachers for organizing and conducting extracurricular activities. It is determined that extracurricular activities are an integral part of the educational process, contributing to the comprehensive development of the personality, the formation of creative potential, practical skills and motivation to learn. This component is especially relevant in the educational field of technology, where extracurricular activities allow students to consolidate theoretical knowledge gained in lessons through practical projects, develop technical thinking and innovative competencies. In this regard, the training of future technology teachers should be focused on their acquisition not only of subject knowledge, but also of a wide range of professional skills and abilities that will ensure the effective organization and conduct of students' extracurricular activities.

Theoretical analysis allowed us to identify the key pedagogical conditions for such training: the integration of theoretical and practical training, the use of interactive, project and research methods aimed at developing students' organizational, communicative, creative and psychological and pedagogical competencies. As well as the formation of students' reflective skills, which stimulates their readiness for creative self-realization in extracurricular activities.

Considerable attention is paid to the organization of pedagogical mentoring - a system of support and transfer of experience, which contributes to the formation of pedagogical skills, motivation for pedagogical activity.

Thus, the training of future teachers of technology in the context of pedagogical conditions of extracurricular activities is a necessary prerequisite for improving the quality of technological education as a whole. The implementation of an appropriate training system will contribute to the formation of a sustainable interest in the subject among schoolchildren, the development of their key competencies and readiness for life in the conditions of an information society and technological innovations.

Keywords: training of future technology teachers, extracurricular activities, pedagogical conditions, professional competence, pedagogical mentoring, student motivation.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімких соціальних, технологічних та освітніх змін загальновизнаною є потреба у гармонійному розвитку особистості учня, що виходить за межі традиційного уроку. Позаурочна діяльність виступає як важливий компонент освітнього процесу, здатний значно посилити мотивацію учнів, стимулювати розвиток їх творчих здібностей, практичних умінь та навичок самостійної роботи. Особливо значущою вона є у сфері технологічної освіти, де головна мета полягає не лише в теоретичному оволодінні знаннями, але й у їх практичному застосуванні, набутті компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Проте реалізація позаурочної діяльності вимагає від учителя технологій не просто володіння предметними знаннями, а й готовності та здатності організовувати, планувати і ефективно проводити різноманітні позаурочні заходи, які б відповідали інтересам, потребам і рівню розвитку учнів. Сучасна педагогіка підкреслює важливість створення таких педагогічних умов, які сприяють формуванню у майбутніх педагогів відповідної мотивації, компетентностей та творчого потенціалу.

Незважаючи на наявність окремих наукових розробок з питань позаурочної роботи та підготовки педагогів до неї, залишається відкритим питання комплексного визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективність цієї діяльності саме у контексті технологічної освіти. Відсутність цілісного уявлення про системні складові професійної готовності до позаурочної діяльності ускладнює організацію педагогічного процесу, негативно впливає на мотивацію студентів та якість навчання.

Таким чином, актуальність даної проблеми диктується необхідністю формування чіткого теоретичного і практичного фундаменту для підготовки майбутніх учителів технологій, що дозволить оптимізувати їхню діяльність у позаурочній сфері та сприятиме всебічному розвитку учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів присвячено роботу багатьох учених, серед яких А. Семенова, О. Дерев'янко, А. Сметанін та І. Ковальчук. Вони трактують поняття «педагогічні умови» як сукупність факторів і обставин, що забезпечують ефективний педагогічний процес і професійний розвиток.

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділяють інтеграції теоретичної і практичної підготовки, застосуванню інноваційних методів навчання та розвитку мотиваційної і рефлексивної культури майбутніх

учителів, що відображено у працях науковців Н. Бадосової та І. Ковальчук. Проте питання системного забезпечення педагогічних умов, які сприяли б підвищенню ефективності позаурочної діяльності вчителів технологій, потребує подальшого глибокого аналізу.

Мета статті – визначення та систематизація педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної готовності майбутніх учителів технологій до організації та проведення якісної, змістовної та ефективної позаурочної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу.

У сучасній системі освіти позаурочна діяльність учнів відіграє важливу роль у формуванні їх творчих здібностей, практичних умінь та мотивації до отримання поглиблених знань. Це особливо актуально при вивченні технологій, де акцент ставиться на застосування отриманих знань у практичній діяльності. Для цього вчитель технологій повинен мати високий рівень професійної підготовки не лише для проведення уроків, а й для організації різноманітних позаурочних заходів. Саме тому важливо визначити педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів технологій до організації позаурочної діяльності.

Педагогічні умови - це сприятливі зовнішні та внутрішні фактори, обставини й умови, створені системою освіти, педагогом та навчальним середовищем, які забезпечують ефективну організацію, реалізацію та розвиток навчально-виховного процесу. Вони охоплюють комплекс організаційних, методичних, психологічних, соціальних та матеріально-технічних складників, від яких залежить результативність педагогічної діяльності, формування компетентностей, мотивації та особистісного розвитку учнів.

Розглянемо різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови» у педагогіці. Науковці поняття «педагогічні умови» трактують неоднозначно. Одні розуміють під цим обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи, інші – фактори і правила успішності життєдіяльності педагогічної діяльності, треті розуміють це як вимоги, які мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності педагогічного процесу. У довіднику з професійної педагогіки А. Семенової визначено «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки педагогів, що опосередковується активністю особистості, груп людей [1]. Науковець О. Дерев'янко зауважує що, педагогічні умови це сукупність обставин, які сприяють побудові освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності [2].

Підготовка майбутніх учителів є комплексним процесом, що передбачає набуття фундаментальних знань, навичок, умінь та ціннісних орієнтацій, необхідних для виконання професійних функцій.

У контексті позаурочної діяльності особливої уваги потребує формування таких педагогічних умінь, як проєктування позаурочних занять, робота з учнівськими колективами, мотивація та підтримка учнівської активності.

Українські науковці А. Сметанін, І. Ковальчук виділяють низку педагогічних умов для успішної реалізації даного завдання, а саме:

- **інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю** через впровадження технологій проєктного навчання, кейс-методу, рольових ігор;
- **створення навчально-матеріальної бази**, що відтворює реальні умови організації позаурочної діяльності (лабораторії, майстерні з сучасним обладнанням);
- **педагогічне наставництво**, що передбачає супровід студентів досвідченими викладачами та практиками;
- **розвиток рефлексивної культури майбутніх вчителів**, формування мотивації до самовдосконалення і творчої діяльності [3].

Зокрема, важливим компонентом професійної готовності учителів технологій є здатність організовувати та ефективно реалізовувати позаурочну діяльність учнів, яка сприяє розвитку технічного мислення, творчості та практичних навичок.

Позаурочна діяльність у контексті технологічної освіти охоплює різноманітні форми: гуртки, творчі майстерні, науково-технічні проєкти, змагання, конференції, екскурсії, дослідницька діяльність, що дозволяє учням поглибити знання і застосувати їх у нестандартних ситуаціях [4].

Відповідно до висновків науковців, педагогічна підготовка майбутніх учителів технологій має враховувати такі ключові аспекти:

1. Формування професійних компетентностей.

Компетентнісний підхід у підготовці педагогів визначає набуття не лише методичних знань, а й умінь практичного застосування технологічних прийомів та інструментів у позаурочній діяльності. Серед основних компетентностей слід виділити:

- **організаційну компетентність** - уміння планувати, організовувати та контролювати позаурочні заходи відповідно до інтересів учнів і навчальних програм;
- **творчу компетентність** - здатність створювати інноваційний зміст позаурочних занять, використовуючи методи проєктного та дослідницького навчання;

- **комунікативну компетентність** - ефективна взаємодія з учнями, батьками, колегами для реалізації спільних завдань позаурочної діяльності;
- **психолого-педагогічну компетентність** — розуміння вікових та індивідуальних особливостей учнів, мотивація їх до активної участі.

2. Використання інтерактивних і проєктних методів навчання.

Дослідження сучасних педагогічних технологій свідчать, що інтерактивні методи створюють умови активного залучення студентів у процес навчання, підвищують їх мотивацію та сприяють сформуванню умінь організовувати активність учнів у позаурочний час [5].

Особливо результативними є:

- **проєктна діяльність:** дає змогу студентам моделювати реальні педагогічні ситуації, розробляти сценарії проведення науково-технічних гуртків, конкурсів, майстер-класів;
- **кейс-метод:** розв'язання практичних педагогічних ситуацій сприяє формуванню навичок ухвалення педагогічних рішень у позаурочній діяльності;
- **групові дискусії та рольові ігри:** допомагають зрозуміти динаміку учнівського колективу, покращують комунікативні навички;
- **використання новітніх** інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)**:** навчання роботі з освітніми платформами, віртуальними лабораторіями та іншими інформаційними ресурсами.

3. Створення навчально-матеріальної бази.

Для якісної підготовки студентів до позаурочної діяльності необхідно забезпечити сучасне технічне оснащення:

- лабораторні майстерні з сучасним обладнанням (3D-принтери, робототехніка, електронні комплекти);
- доступ до спеціалізованого програмного забезпечення для моделювання і проєктування;
- методичні посібники і збірники нормативних документів щодо організації позаурочної роботи.

Це дозволяє не лише засвоїти теоретичні знання, а й сформувати практичний досвід організації технічних заходів.

4. Організація педагогічного наставництва і виробничої практики.

Педагогічна практика є одним із найважливіших етапів підготовки майбутніх учителів, оскільки реалізує зв'язок теорії і практики. Запровадження наставництва при проходженні практики дає змогу студентам:

- отримати кваліфіковану підтримку і рекомендації щодо професійної діяльності;

- брати участь у розробці і проведенні позаурочних заходів під керівництвом досвідчених педагогів;
- відпрацьовувати педагогічні вміння в реальних умовах.

5. Розвиток мотивації та професійної рефлексії.

Мотиваційна готовність до організації позаурочної діяльності формується через різні педагогічні техніки:

- **Цілепокладання** - усвідомлення студентом значущості позаурочної діяльності для особистісного і професійного розвитку учнів;
- **рефлексивні тренінги** - допомагають аналізувати власний досвід, визначати труднощі і шляхи їх подолання;
- **соціально-психологічні ігри і вправи** - підвищують комунікативну компетентність, сприяють створенню позитивного педагогічного середовища;
- **вивчення мотиваційних теорій** - дає змогу студентам краще розуміти фактори залучення учнів до позаурочної діяльності.

Розвиток професійної рефлексії стимулює критичне мислення і самовдосконалення майбутніх педагогів, що є запорукою якісної організації навчально-виховної роботи у закладі.

В умовах стрімкої діджиталізації освіти та трансформації суспільних потреб особливого значення набуває розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів технологій. Вміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), цифрові освітні платформи, віртуальні лабораторії, програмне забезпечення для моделювання і проєктування дають змогу організовувати інтерактивні, адаптивні та інклюзивні позаурочні форми роботи, що підвищують зацікавленість учнів і сприяють глибшому засвоєнню технічних знань.

Успішна підготовка педагогів передбачає також врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, а отже, створення диференційованих програм позаурочної діяльності, що відповідатимуть рівню їх розвитку, мотивації і особистим інтересам. Такий підхід допомагає зробити позаурочні заняття більш привабливими, що стимулює розвиток творчих здібностей і соціальних навичок.

Інтеграція позаурочної діяльності з основним навчальним процесом – ще один важливий напрямок, який формує цілісний та системний освітній простір. Позаурочна діяльність має доповнювати і поглиблювати зміст навчальних курсів з технологій, надаючи учням можливість практично застосувати знання, брати участь у міждисциплінарних проєктах, що значно покращує якість освіти.

Особливо актуальною є підготовка педагогів до організації інклюзивної позаурочної діяльності, з урахуванням потреб учнів з особливими

освітніми потребами, що відображає сучасні стандарти інклюзивної освіти та забезпечує рівний доступ до додаткових освітніх можливостей.

У професійній підготовці майбутніх учителів технологій варто також стимулювати розвиток навичок управління проєктами, організації технічних клубів, інженерних конкурсів і волонтерських ініціатив. Це не лише підтримує інтерес учнів до технічної творчості, а й формує лідерські здібності, відповідальність і вміння працювати в команді.

Для підвищення ефективності позаурочної діяльності необхідно також створити умови для партнерської взаємодії із позашкільними закладами, технічними клубами, підприємствами, науковими установами та громадськими організаціями. Така співпраця розширює освітній простір, допомагає залучати фахівців і ресурси, підтримує реалізацію практичних та дослідницьких проєктів учнів.

Наведемо приклади реалізації педагогічних умов у підготовці майбутніх учителів технологій:

- **цифрова компетентність:** проведення тренінгів з використання ІКТ, навчання роботі з освітніми платформами (Google Classroom, Moodle), ознайомлення з технологіями 3D-моделювання та робототехніки, створення віртуальних лабораторій для відпрацювання необхідних навичок;
- **індивідуалізація та інклюзія:** розробка адаптованих програм позаурочних занять, застосування диференційованих методик, врахування рекомендацій фахівців із інклюзивної освіти;
- **інтеграція навчальної та позаурочної діяльності:** реалізація міжпредметних проєктів (наприклад, «Енергозбереження у школі» — поєднання технологій, фізики і екології), проведення конкурсів і технологічних фестивалів, які базуються на навчальній програмі;
- **управління проєктами:** організація студентських творчих лабораторій, де майбутні вчителі навчаються планувати, координувати та оцінювати технічні та наукові проєкти учнів; участь у волонтерських ініціативах та соціальних проєктах;
- **партнерство з громадою:** залучення представників місцевих підприємств та громадських організацій до проведення майстер-класів, екскурсій, науково-технічних форумів, що сприяє налагодженню практичних зв'язків та підвищенню мотивації учнів.

Висновки.

Підготовка майбутніх учителів технологій до організації позаурочної діяльності є багатогранним і комплексним процесом, що потребує створення відповідних педагогічних умов на різних рівнях освітньої системи.

Визначені умови: інтеграція теоретичної і практичної підготовки, розвиток цифрової та психологічної компетентностей, формування

мотивації і рефлексії, забезпечення навчально-матеріальної бази, педагогічне наставництво - сприяють формуванню у майбутніх учителів технологій професійної готовності ефективно організовувати й проводити позаурочні заходи.

Особливої уваги заслуговують сучасні виклики, пов'язані з впровадженням цифрових технологій, необхідність врахування вікових і психологічних особливостей учнів, а також адаптація освітніх програм до принципів інклюзивності. Розвиток навичок управління проєктами та партнерства з позашкільними установами розширює професійний потенціал учителя і дозволяє формувати більш різнобічно розвинену особистість учня.

Таким чином, системний підхід до створення педагогічних умов підвищує якість підготовки майбутніх учителів технологій та забезпечує їх здатність до інноваційної, творчої та ефективної позаурочної діяльності, що відповідає сучасним освітнім вимогам та потребам особистості учня.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці професійно - орієнтованої структури змісту підготовки майбутніх учителів технологій із врахуванням різних напрямів позаурочної діяльності учнів.

Література:

1. Семенова А. В. Професійна педагогіка: довідник / А. В. Семенова. — Київ: Видавничий дім «Освіта», 2015. — 256 с.

2. Дерев'янко О. П. Педагогічні умови професійної діяльності / О. П. Дерев'янко. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. — 184 с.

3. Сметанін А. О., Ковальчук І. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до позаурочної діяльності // Науковий вісник ПНПУ. — Київ, 2020. — Вип. 4. — С. 45–53.

4. Бадосова Н. І. Позакласна діяльність як засіб формування творчої особистості / Н. І. Бадосова // Педагогіка і психологія. — 2018. — № 3. — С. 123-131.

5. Ковальчук І. В. Інтерактивні методи навчання у професійній підготовці педагогів / І. В. Ковальчук. — Київ : Видавничий центр «Академія», 2019. — 212 с.

References:

1. Semenova, A.V. (2015). Profesijna pedahohika: dovidnyk [Professional pedagogy: handbook]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita». 256 p. [in Ukrainian].

2. Derevyanko, O.P. (2017). Pedahohichni umovy profesiinoi diialnosti [Pedagogical conditions of professional activity]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka. 184 p. [in Ukrainian].

3. Smetanin, A.O., & Kovalchuk, I.V. (2020). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pozaurochnoi diialnosti [Pedagogical conditions for preparing future teachers for extracurricular activities]. Naukovyi visnyk PNPU, Kyiv, Issue 4, pp. 45–53. [in Ukrainian].

4. Badosova, N.I. (2018). Pozaklasna diialnist yak zasib formuvannia tvorchoi osobystosti [Extracurricular activities as a means of forming a creative personality]. Pedahohika i psykholohiia, No. 3, pp. 123–131. [in Ukrainian].

5. Kovalchuk, I.V. (2019). Interaktyvni metody navchannia u profesiinii pidhotovtsi pedahohiv [Interactive teaching methods in the professional training of educators]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr «Akademiia». 212 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091.2-047.22:005.53

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1838-1852

Біляковська Ольга Орестівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-2880-6826

Соляр Тетяна Ярославівна кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри програмування Львівського національного університету імені Івана Франка, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-3826-8881

Федина-Дармохвал Володимира Степанівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-8663-0390

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні засади та практичні аспекти організації проєктної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах модернізації освітнього процесу. Окреслено значущість проєктної діяльності як ефективного інструменту формування професійних, дослідницьких і комунікативних компетентностей майбутніх фахівців.

Проаналізовано основні наукові підходи до реалізації проєктної діяльності в закладах вищої освіти, зокрема діяльнісний, компетентнісний, технологічний, практико-орієнтований і дослідницький. Акцентовано на таких принципах організації проєктної діяльності як студентоцентрованість, практична спрямованість, міждисциплінарність, самостійність і відповідальність здобувачів освіти, дослідницька спрямованість, співпраця та командна взаємодія, рефлексивність і результативність. Запропоновані приклади дослідницьких й інформаційних проєктів, спрямованих на розвиток критичного мислення, цифрової грамотності, навичок аналізу

інформації та командної роботи. Визначено дидактичний потенціал проєктних технологій, їх роль у поєднанні теоретичних знань із практичною діяльністю, а також у формуванні готовності студентів до розв'язання поставлених завдань. У статті розглянуті можливі труднощі застосування проєктних технологій в освітньому процесі, зумовлені потребами у значних часових та організаційних ресурсах і складністю об'єктивного оцінювання результатів проєктної діяльності. Особливу увагу приділено підходам до оцінювання результатів проєктної діяльності здобувачів вищої освіти. Узагальнено критерії оцінювання дослідницьких і прикладних проєктів, а також запропоновано систему, що враховує новизну та актуальність проєкту, методологічну обґрунтованість, практичну значущість, рівень опрацювання інформаційних джерел, узгодженість структурних компонентів проєкту, командну взаємодію, аргументованість висновків і якість презентації результатів. Таким чином, проєктна діяльність сприяє підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти до навчання, формуванню професійно значущих компетентностей і набуттю практичного досвіду, який необхідний для подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: проєкт, проєктна діяльність, проєктні технології, критерій, підходи, принципи, компетентність, оцінювання, освітня програма.

Bilyakovska Olha Orestivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Higher Education, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-2880-6826

Solyar Tetyana Yaroslavivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Programming, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-3826-8881

Fedyna-Darmokhval Volodymyra Stepanivna doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of the Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-8663-0390

STUDENT PROJECT ACTIVITIES: ORGANIZATIONAL FEATURES AND APPROACHES TO ASSESSING RESULTS

Abstract. The article considers the theoretical foundations and practical aspects of organizing project activities of higher education students in the context

of modernization of the educational process. The significance of project activities as an effective tool for forming professional, research and communication competencies of future specialists is outlined. The main scientific approaches to the implementation of project activities in higher education institutions are analyzed, in particular, activity, competency, technological, practice-oriented and research approaches. The emphasis is on such principles of organizing project activities as student-centeredness, practical orientation, interdisciplinarity, independence and responsibility of education students, research orientation, cooperation and team interaction, reflexivity and effectiveness. Examples of research and information projects aimed at developing critical thinking, digital literacy, information analysis skills and teamwork are proposed. The didactic potential of project technologies, their role in combining theoretical knowledge with practical activities, as well as in forming students' readiness to solve the tasks set are determined.

The article considers possible difficulties in applying project technologies in the educational process, due to the need for significant time and organizational resources and the complexity of objectively assessing the results of project activities. Considerable attention is paid to approaches to assessing the results of project activities of higher education students. The criteria for evaluating research and applied projects are summarized, and a system is proposed that takes into account the novelty and relevance of the project, methodological soundness, practical significance, the level of processing of information sources, the consistency of the structural components of the project, team interaction, the justification of conclusions and the quality of the presentation of results. Thus, project activities contribute to increasing the motivation of higher education students to study, the formation of professionally significant competencies and the acquisition of practical experience necessary for further professional activity.

Keywords: project, project activities, project technologies, criterion, approaches, principles, competence, assessment, educational program.

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої освіти спрямована на підвищення її ефективності, використання інноваційних технологій, які спрямовані на покращення якості освітньої діяльності. З огляду на це актуалізується проблема впровадження в освітній процес закладів вищої освіти сучасних освітніх методик і технологій, які уможливлять формування у здобувачів професійних компетентностей, здатності діяти креативно й розв’язувати проблеми в процесі навчання, сприятимуть розвитку навичок щодо розроблення та реалізації освітніх проєктів. Погоджуємося з думкою науковців, що у впровадженні технологій в освітній процес «важливим є встановлення у сучасному суспільстві

пріоритету способу діяльності над результатом діяльності, з урахуванням соціальних, економічних, екологічних, психологічних, етичних та інших факторів і наслідків» [4, с. 12]. Серед значної кількості освітніх технологій варто вирізнити проєктну, яка передбачає застосування різних форм і методів організації освітнього процесу.

Проєктна діяльність у закладах вищої освіти є важливим та ефективним засобом формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, адже у процесі роботи над проєктом дає можливість розвинути певні вміння та навички, зокрема працювати в команді, розв'язувати комплексні навчальні задачі та проблеми, комунікувати, планувати роботу та презентувати її результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проєктна діяльність здобувачів вищої освіти є одним із видів навчальної діяльності, а метод проєктів започаткував Дж. Дьюї у 20-х роках минулого сторіччя в США, який ще називали методом проблем. Власне Дж. Дьюї вважав, що важливим є лише те, що має практичний результат, а для цього у тих, хто навчається необхідно розвивати критичне й абстрактне мислення, вміння працювати з інформацією [9]. Дослідниками в галузі освіти висвітлено теоретико-методологічні аспекти використання проєктних технологій (С. Гончаренко, О. Пєхота, З. Рябова, С. Сисоєва), потенціал методу проєктів як педагогічної технології (О. Коберник, С. Лавренко, О. Пометун, О. Ярошинська), вплив проєктного навчання на розвиток особистості (П. Вербицька, О. Киричук, Л. Сохань, Т. Сущенко), особливості проєктної діяльності в освітньому процесі закладів освіти (О. Караман, Л. Лук'янова, Н. Морзе, О. Семиног). Незважаючи на інтерес дослідників у галузі освіти до цієї технології, теорія проєктної діяльності в умовах цифровізації освітнього процесу розроблена недостатньо, зокрема потребує уваги дослідницький та розвивальний потенціал проєктної технології в професійній підготовці майбутніх учителів, також конкретизації й обґрунтування потребують підходи до оцінювання результатів проєктної діяльності здобувачів вищої освіти.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних основ та особливостей організації проєктної діяльності в освітньому процесі закладів вищої освіти, окресленні підходів до оцінювання результатів проєктної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній процес важко якісно провадити без проєктної діяльності, яка стала невід'ємною частиною освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти, а її організація спрямована на створення умов, за яких студенти зможуть застосовувати на практиці отримані теоретичні знання, розвивати соціальні та професійні навички в змодельованих ситуаціях практичної чи дослідницької діяльності.

Проєктна діяльність є одним з інноваційних методів навчання, що сприяє формуванню творчої та самостійної особистості, опирається на проєктну технологію. На переконання науковців [6, с. 89] проєктна технологія є педагогічним підходом, що передбачає організацію навчання шляхом активної участі здобувачів вищої освіти у розв'язанні практичних завдань – проєктів. Проєкт може бути спрямований на дослідження конкретної проблеми, створення нового продукту або розроблення певного методичного рішення. Проєктна діяльність також розглядається як конструктивна, продуктивна діяльність, що передбачає постановку мети, планування, реалізацію проєкту та досягнення конкретного результату, орієнтованого на розв'язання значущої проблеми [3]. На думку В. Білик, проєктна діяльність – це «самостійна поліфункціональна діяльність, яка визначає створення нових або перетворення існуючих умов освітнього процесу» [2].

В основі проєктної діяльності у закладах вищої освіти лежать методологічні підходи: *діяльнісний, компетентнісний, технологічний, практико-орієнтований, дослідницький*.

Діяльнісний підхід передбачає навчання через активну діяльність (learning by doing). Праксеологічний (діяльнісний) підхід ґрунтується на інтеграції знання та діяльності як специфічної форми активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, дія [1]. Практична спрямованість діяльності здобувачів освіти на досягнення результату у процесі реалізації проєкту, яка формується при вирішенні тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми за умов праксеологічного підходу є основою проєктної діяльності. Діяльнісний підхід також передбачає самостійність студентів щодо формулювання цілей, пошуку необхідної інформації, планування та реалізації проєкту. Компетентнісний підхід передбачає формування загальних і фахових компетентностей здобувачів вищої освіти, орієнтацію на процес досягнення результатів навчання. Власне проєктна діяльність є ключовим складником компетентнісного підходу, адже вона інтегрована в освітні програми для формування у здобувачів освіти ряду важливих навичок як-от: командна робота, критичне мислення, комунікативність, креативність, вирішення проблем, тайм-менеджмент.

Технологічний підхід, суть якого полягає в попередньому проєктуванні, з урахуванням мети, необхідних етапів освітнього процесу, результатом якого є засвоєння здобувачами освіти знань, умінь і навичок. За умов цього підходу уможливлюється організування процесу навчання на якісно новому рівні ефективності, оптимальності, наукоємності. В основі технологічного підходу лежить ідея ефективного керування дидактичним

процесом, його проєктування й можливості відтворення навчального циклу [5, с. 165-166].

Практико-орієнтований підхід дозволяє поєднувати знання, набуті здобувачами вищої освіти в процесі вивчення різних навчальних дисциплін, а також забезпечує зв'язок теорії із професійною практикою, розвиває критичне мислення, творчу ініціативу, дає змогу моделювати реальні професійні кейси, активізувати й інтенсифікувати самостійну роботу.

Дослідницький підхід спрямований на використання методів наукового пошуку, готовності до інновацій та застосування сучасних технологій у проєктній діяльності; сприяє розвитку необхідних дослідницьких та методичних компетентностей, формуванню особистісних якостей, важливих для подальшої педагогічної діяльності.

Проєктна діяльність базується на головних *принципах*: студентоцентрованості, практичної спрямованості, міждисциплінарності, самостійності та відповідальності, дослідницької спрямованості, співпраці та командної взаємодії, рефлексивності та результативності.

Принцип студентоцентрованості полягає в тому, що студент виступає активним суб'єктом освітнього процесу; враховуються індивідуальні освітні потреби, інтереси й досвід здобувачів, а викладач виконує роль фасилітатора та наставника.

Принцип практичної спрямованості максимально наближає навчання до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, коли розв'язуються реальні або професійно змодельовані освітні проблеми.

Принцип міждисциплінарності передбачає інтеграцію знань із різних навчальних дисциплін, спрямований на формування цілісного професійного мислення, розширення кругозору здобувачів вищої освіти.

Принцип самостійності та відповідальності за умов якого здобувачі вищої освіти планують діяльність, розподіляють ролі у процесі виконання проєкту, приймають рішення та відповідають за результат як особистої, так і спільної діяльності.

Принцип дослідницької спрямованості передбачає пошук, аналіз і критичне осмислення інформації, академічну культуру; наявність головних якостей і компетентностей як-от: самостійності, соціальної відповідальності, здатності до співпраці, самоосвіти, наукового та критичного мислення, цифрової грамотності.

Принцип співпраці та командної взаємодії передбачає вміння працювати в команді, будувати продуктивні міжособистісні стосунки, аргументовано висловлювати власну позицію, приймати компромісні рішення, а також сприяє розвитку емпатії, лідерських якостей, комунікативних, організаційних та соціальних навичок здобувачів вищої освіти.

Принцип рефлексивності спрямований на систематичний та свідомий процес аналізу власної діяльності, думок, дій та їх результатів з метою отримання більш глибокого розуміння ситуації; оцінювання процесу та результатів проєктної діяльності, а також самооцінювання та взаємооцінювання у ході роботи над проєктом.

Принцип результативності передбачає наявність конкретного продукту діяльності (проєкт, дослідження, цифровий ресурс тощо), тобто як саме він може допомогти забезпечити результативність у контексті його ефективності [10].

Зауважимо, що під час проєктної діяльності вирішується ряд різнорівневих дидактичних, розвивальних і виховних освітніх завдань: розвиваються навички організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо [7, с. 79].

За кількістю учасників проєкти поділяються на особистісні, парні та групові. За тривалістю проведення проєкти розрізняють короткодіючі, середньої тривалості, довготривалі.

Під час організації проєктної діяльності викладач виконує такі функції [7, с. 80]:

- допомагає здобувачам у пошуку джерел, необхідних у роботі над проєктом;
- координує весь процес роботи над проєктом;
- підтримує та заохочує студентів;
- стимулює неперервний рух студентів у роботі над проєктом.

Наведемо приклади проєктів, які доцільно пропонувати здобувачам вищої освіти – майбутнім учителям відповідно за типами. Зокрема це дослідницькі проєкти для яких важлива мета, структура, соціальний напрямок, актуальність.

Вони дають змогу активізувати та розвивати розумові й мовленнєві здібності здобувачів вищої освіти, їхнє мислення, пам’ять, привчають до уважності, спостережливості, відповідальності, формують культуру педагогічного мислення.

Приклад дослідницького проєкту на тему: *«Вплив цифрових технологій на навчальну продуктивність здобувачів вищої освіти».*

Мета проєкту: дослідити, як використання цифрових інструментів і технологій в освітньому процесі впливає на ефективність навчання здобувачів вищої освіти.

Завдання: проаналізувати наукові джерела щодо цифрового навчання; підготувати питання та провести опитування студентів; визначити

найуживаніші цифрові сервіси в процесі навчання; дослідити зв'язок між використанням цифрових технологій і успішністю студентів; представити результати проєкту у вигляді аналітичного звіту.

Методи роботи: анкетування (Google Forms); статистична обробка даних (Excel); побудова діаграм; порівняльний аналіз результатів.

Етапи виконання:

Постановка проблеми.

Збір інформації.

Проведення дослідження.

Аналіз даних.

Формулювання висновків.

Презентація результатів.

Продукт проєкту: дослідницький звіт; презентація; інфографіка результатів.

Очікувані результати: розвиток цифрової грамотності; формування навичок аналізу даних; розвиток критичного мислення.

Також важливими є інформаційні проєкти, які спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт, явище, ознайомлення учасників проєкту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проєкти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції під час роботи над проєктом.

Приклад інформаційного проєкту на тему: *«Кібербезпека в повсякденному житті користувача інтернету»*.

Мета проєкту: зібрати, систематизувати та представити інформацію про основні правила безпечної роботи в інтернеті.

Завдання: дослідити основні кіберзагрози; зібрати інформацію про захист персональних даних; створити інформаційні матеріали для користувачів; популяризувати цифрову безпеку та інформаційну гігієну.

Джерела інформації: освітні сайти; рекомендації з кібербезпеки; відкриті онлайн-ресурси.

Етапи виконання:

Пошук інформації.

Відбір і систематизація матеріалів.

Створення інформаційного продукту.

Публічне представлення.

Продукт проєкту: вебсайт або блог; інформаційний буклет; відеоролик; презентація.

Очікувані результати: формування інформаційної культури та навичок інформаційної гігієни; розвиток навичок пошуку та опрацювання інформації; підвищення обізнаності з кібербезпеки.

Метод проєктів, проєктні технології, безсумнівно, є ефективним інструментом у підготовці майбутніх учителів, оскільки сприяють розвитку фахових, методичних, дослідницьких компетентностей, а також особистісних якостей здобувачів вищої освіти, що є запорукою успішної професійно-педагогічної діяльності. Проте, як зауважують дослідники в галузі освіти [6, с. 93] поряд із численними перевагами, проєктні технології мають і певні недоліки, які необхідно враховувати для їх ефективного застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти (див. табл. 1).

Враховуючи переваги та недоліки проєктних технологій, звернемо увагу на певні труднощі, які виникають при оцінюванні результатів проєктної діяльності здобувачів вищої освіти. Вважаємо за необхідне наголосити, що перед початком роботи над проєктом доцільно ознайомити здобувачів вищої освіти з критеріями оцінювання проєктної діяльності. Власне критерії оцінювання будуть для студентів певною інструкцією під час роботи над проєктом, яка показує, що треба зробити, на що звернути увагу, щоби досягти найкращих результатів. Адже оцінювання проєкту є наскрізним, тобто здійснюється не лише на етапі представлення та захисту, але й на всіх проміжних етапах його реалізації.

Таблиця 1

Переваги та недоліки проєктних технологій навчання

Переваги проєктних технологій		**Недоліки проєктних технологій**	
Формування компетентностей	У процесі роботи над проєктом здобувачі навчаються працювати в команді, взаємодіяти, приймати рішення та відповідати за результати спільної діяльності, оцінювати результати роботи.	Потреба у ресурсах	Реалізація проєктів потребує часу, матеріалів, також за певних умов, фінансових ресурсів, що може створювати деякі труднощі при реалізації.
Розвиток особистісних якостей	Проєктна діяльність сприяє розвитку відповідальності, самостійності, комунікативних навичок, креативності, ініціативності, що є важливими для успішної педагогічної діяльності.	Високі вимоги до кваліфікації викладачів	Викладачі мають володіти методикою організації проєктної діяльності, вміти мотивувати та заохочувати студентів, надавати необхідну підтримку й оцінювати результати їхньої роботи.

Переваги проєктних технологій		Недоліки проєктних технологій	
Розвиток дослідницьких навичок	Проєктна діяльність надає майбутнім учителям можливість отримати практичний досвід проведення дослідження, від формування гіпотези до аналізу даних і презентації одержаних результатів.	Ризик невідповідності навчальним програмам	Проєкти можуть виходити за рамки навчальної програми з дисципліни, що потребує від викладачів додаткового часу та зусиль для інтеграції проєктної діяльності в освітній процес.
Мотивація до професійного розвитку	Власний досвід участі у проєктній діяльності може викликати у здобувачів вищої освіти інтерес до майбутньої педагогічної професії.	Складність оцінювання	Оцінювання результатів проєктної діяльності може бути складним через її багатогранність і індивідуальний характер.

З огляду на це, вважаємо за необхідне розглянути різні підходи до оцінювання проєктної діяльності здобувачів вищої освіти.

Дослідник П. Самойленко [7, с. 80] пропонує такі критерії оцінювання проєктної діяльності:

- аргументованість вибору теми, практична спрямованість проєкту і значущість роботи, що виконана;
- аргументованість рішень, що пропонуються, підходів, висновків;
- якість оформлення проєкту: відповідність наочності, вимогам психології сприймання;
- якість доповіді: композиція, повнота презентації роботи, підходів, результатів (аргументованість, обсяг тезаурусу, переконливість);
- обсяг і глибина знань з теми, ерудиція, використання міжпредметних зв'язків;
- відповіді на питання: повнота, аргументованість, переконливість, прагнення використовувати відповіді для успішного розкриття теми і сильних сторін проєкту.

Водночас дослідники Г. Тимченко, Г. Неустроєва, Н. Пономаренко [8, с. 208] пропонують критерії оцінювання проєктної діяльності, виокремлюючи складові проєкту (див. табл. 2).

Таблиця 2

Критерії оцінювання дослідних проєктів

Складові проєкту, які рекомендовані до оцінювання	**Критерії оцінювання**
Постановка проблеми, її обґрунтованість	• актуальність, теоретичне та практичне значення теми дослідження; • постановка й обґрунтованість проблеми дослідження.
Проведення теоретичного дослідження	• науково-теоретичний рівень, повнота і глибина теоретичного дослідження (кількість використаних джерел, в т. ч. іноземними мовами, якість критичного аналізу публікацій тощо); • наявність елементів наукової новизни (самостійної наукової творчості).
Результат виконання проєкту	• достовірність і новизна отриманих результатів дослідження; • самостійність, обґрунтованість і логічність висновків; • повнота розкриття та вирішення поставлених завдань; • самостійність і глибина дослідження в цілому; • грамотність і логічність письмового викладу.
Презентація результатів роботи над проєктом	• ясність, логічність, професіоналізм викладу доповіді; • наочність і структурованість матеріалу презентації; • вміння коректно використовувати професійну лексику та понятійно-категоріальний апарат.
Відповіді на запитання	• ступінь володіння темою; • ясність аргументації поглядів студента, який презентує результати проєкту; • чіткість і лаконічність відповідей на запитання.

Погоджуємося з думкою дослідників, що підходи в оцінюванні проєктів різняться, зважаючи на тип проєкту, а саме, що при оцінюванні прикладних проєктів, зазвичай, переслідуються цілі, відмінні від дослідних [8, с. 208]. У таблиці 3 представлено критерії, якими можна послуговуватися у процесі оцінювання прикладних проєктів [8, с. 209].

Зауважимо, що набір критеріїв оцінювання проєктної діяльності здобувачів вищої освіти може коригуватися, доповнюватися з урахуванням типу проєкту, цілей освітньої програми та компетентностей, які формуються у студентів на цій освітній програмі.

Таблиця 3

Критерії оцінювання прикладних проєктів

Складові проєкту, які рекомендовані до оцінювання	**Критерії оцінювання**
Постановка проблеми, обґрунтованість, формулювання цілей і завдань	• суспільна значущість і актуальність визначених проблем; • відповідність теми, мети і завдань проєкту; • розумність масштабу робіт.
Зміст проєкту / проєктної розробки	• логічність, взаємозв'язок і послідовність етапів проєкту; • адекватність запропонованих заходів для вирішення поставлених завдань; • коректність методів роботи, які використано під час реалізації проєкту; • чіткість визначення цільової групи та обґрунтованість її участі при реалізації проєкту; • відповідність теоретичної, емпіричної та проєктної частин, їх зв'язок з практикою й обраним видом професійної діяльності; • дотримання заявлених часових рамок реалізації проєкту; • самостійність і активність учасника проєкту.
Результат виконання проєкту	• відповідність очікувань від проєкту / запланованого результату отриманого продукту; • ступінь вирішення окресленої проблеми; • успішність подолання труднощів в реалізації проєкту; • оцінювання учасників цільової групи; • перспективи розвитку проєкту після його завершення; • можливість розповсюдження результатів проєкту.
Презентація результатів роботи над проєктом	• ясність, логічність, професіоналізм викладу доповіді; • наочність і структурованість матеріалу презентації; • вміння коректно використовувати професійну лексику та понятійно-категоріальний апарат.
Відповіді на запитання	• ступінь володіння темою; • ясність аргументації поглядів студента, який презентує результати проєкту; • чіткість і лаконічність відповідей на запитання.

Проаналізувавши наукові розвідки дослідників у галузі освіти [7-8; 10] щодо підходів до оцінювання проєктної діяльності пропонуємо критерії оцінювання, які розроблені відповідно до мети, завдань проєктної діяльності з урахуванням професійно-педагогічної спрямованості підготовки майбутніх фахівців (див. табл. 4).

Таблиця 4

Критерії оцінювання проєктної діяльності здобувачів вищої освіти

№	Критерії оцінювання	Зміст критерія
1	Новизна проєкта, його інноваційна складова	Особливість проєкту: оригінальність ідеї, різноманітність методів, новизна його змісту
2	Актуальність	Значення проєкту (наукова, практична, соціальна, тощо)
3	Складність теми проєкту	Рівень складності обраної теми
4	Методологія та технологія	Вибір та застосування необхідних методів, способів та технологій
5	Алгоритм проєкту	Вміння ставити завдання, планувати дослідження, організовувати спільну діяльність
6	Практична значущість проєкту	Можливість реалізації проєкту з практичною користю
7	Володіння інформаційними ресурсами	Вміння збирати, відбирати, обробляти й аналізувати інформацію, необхідну для підготовки та реалізації проєкту
8	Узгодженість всіх частин проєкту	Відповідність змісту теоретичної, практичної (дослідницької) частин проєкту поставленим цілям та завданням
9	Робота над проєктом	Ступінь вкладу кожного здобувача в проєкт, вміння працювати у команді
10	Аргументованість	Вміння робити правильні обґрунтовані висновки за підсумками дослідження та реалізації проєкту
11	Презентація та захист проєкту	Змістовність, лаконічність та чіткість виступу
12	Відповіді на запитання	Ступінь володіння й оперування матеріалом за темою проєкту

Висновки. Отже, проєктна діяльність у закладах вищої освіти інтегрує активне навчання, дослідницьку діяльність і професійну підготовку; уможливлює максимальне наближення процесу навчання до практичної діяльності; індивідуалізує, інтенсифікує освітній процес; сприяє формуванню фахових, методичних, психолого-педагогічних компетентностей здобувачів вищої освіти, підвищує їх мотивацію до навчання та дає змогу набути новий досвід для подальшої професійно-педагогічної діяльності.

Перспективними напрямками дослідження є питання вивчення кращих практик щодо використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів.

Література:

1. Біляковська О. Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 177. Ч. 1. С. 49-53.

2. Білик В. Проектна діяльність – основа розвитку творчих здібностей молодших школярів. Початкова школа. 2013. № 5. С. 6-9.

3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Коберник О. М. Проектна технологія: можливості застосування в освіті. 2012. Педагогіка вищої та середньої школи. Вип. 36. С. 11-18.

5. Литвин А. Ф. Методологічні підходи до формування технологічної культури майбутніх учителів технологій у професійній підготовці. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 139. С. 162-172.

6. Нікітченко Л. О. Використання проєктних технологій в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів біології до дослідницької діяльності. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2025. Вип. 75. С. 88-97. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-75-88-97

7. Самойленко П. В. Проєктна технологія як засіб формування професійно-методичних компетенцій бакалавра середньої освіти (хімія). Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2024. № 7. С. 77-85. https://doi.org/10.31652/2786-5754-2024-7-77-85

8. Тимченко Г., Неустроєва Г., Н. Пономаренко Н. Проєктна діяльність студентів та критерії оцінювання її результатів. Витоки педагогічної майстерності. 2020. Вип. 26. С. 206-210. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.26.227655

9. Dewey J. Experience in Education. The latter works of J. Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1938.

10. Hans R. Systematic review of software project success criteria from future software practitioners' perspective. Procedia Computer Science. 2024. Vol. 239, PP. 1289-1297. https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.06.298.

References:

1. Biliakovska O. Prakseolohichnyi pidkhid yak osnova yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv v Ukraini ta Polshchi. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. 2019. Vyp. 177. Ch. 1. S. 49-53. [in Ukrainian].

2. Bilyk V. Proektna diialnist – osnova rozvytku tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv. Pochatkova shkola. 2013. № 5. S. 6-9. [in Ukrainian].

3. Entsyklopediia osvity / Akademiia ped. nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremin. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukrainian].

4. Kobernyk O. M. Proektna tekhnolohiia: mozhlyvosti zastosuvannia v osviti. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. 2012. Vyp. 36. S. 11-18. [in Ukrainian].

5. Lytvyn A. F. Metodolohichni pidkhody do formuvannia tekhnolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. 2018. Vyp. 139. S. 162–172. [in Ukrainian].

6. Nikitchenko L. O. Vykorystannia proiektnykh tekhnolohii v suchasnii praktytsi pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii do doslidnytskoi diialnosti. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. 2025. Vyp. 75. S. 88-97. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-75-88-97 [in Ukrainian].

7. Samoilenko P. V. Proiektna tekhnolohiia yak zasib formuvannia profesiino-metodychnykh kompetentsii bakalavra serednoi osvity (khimiia). Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk. 2024. № 7. S. 77-85. https://doi.org/10.31652/2786-5754-2024-7-77-85 [in Ukrainian].

8. Tymchenko H., Neustroieva H., Ponomarenko N. Proiektna diialnist studentiv ta kryterii otsiniuvannia yii rezultativ. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. 2020. Vyp. 26. S. 206-210. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.26.227655

9. Dewey J. Experience in Education. The latter works of J. Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1938. [in English].

10. Hans R. Systematic review of software project success criteria from future software practitioners' perspective. Procedia Computer Science. 2024. Vol. 239. PP. 1289-1297. https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.06.298. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 34:378.147:341.1/.8(4-6ЄС)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1853-1862

Бордюгова Леся Леонідівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри юридичних дисциплін Сумської філії Харківського Національного університету внутрішніх справ, https://orcid.org/0000-0002-0750-7344

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КРАЇНАХ ЄС

Анотація. У статті здійснено порівняльну характеристику моделей професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації юридичної освіти в умовах європейської інтеграції, глобалізації правових відносин, цифровізації суспільства та зростання вимог до професійної компетентності сучасного юриста. У межах дослідження проаналізовано підходи до організації юридичної освіти, що сформувалися в європейському освітньому просторі, та узагальнено їх у вигляді основних моделей професійної підготовки.

Розкрито змістові, структурні та функціональні особливості традиційної доктринальної моделі, ліберальної моделі, практикоорієнтованої моделі «юридична інженерія», а також моделі, зорієнтованої на вивчення європейського та транснаціонального права. Визначено їхні ключові характеристики, переваги й обмеження в контексті формування професійних, аналітичних, комунікативних і цифрових компетентностей майбутніх правників. Обґрунтовано, що сучасна юридична освіта в країнах Європейського Союзу характеризується полімодельністю, що передбачає поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з міждисциплінарністю, практичною спрямованістю та орієнтацією на міжнародний правовий простір.

Установлено, що трансформація підготовки фахівців у галузі права відбувається в напрямі інтеграції академічних знань, професійних навичок, інноваційних освітніх технологій і цифрових інструментів, що відповідає сучасним викликам розвитку правової системи та ринку праці. Доведено, що використання європейського досвіду сприятиме підвищенню якості підготовки правників в Україні, зокрема через оновлення змісту освітніх програм, посилення їх практичної складової та розвиток транснаціонального правового мислення.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці в галузі права, вища юридична освіта, моделі професійної підготовки, країни ЄС.

Bordiuhova Lesia Leonidivna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Disciplines of Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs, https://orcid.org/0000-0002-0750-7344

MODELS OF LEGAL SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE EU COUNTRIES

Abstract. The article provides a comparative analysis of the models of legal specialists' professional training in the countries of the European Union. The relevance of the study is due to the need to modernize legal education in the context of European integration, globalization of legal relations, digitalization of society, and increasing requirements for the professional competence of modern lawyers.

The study analyzes the approaches to the organization of legal education that have developed within the European educational space and generalizes them into the main models of professional training.

The content, structural, and functional features of the traditional doctrinal model, the liberal model, the practice-oriented "legal engineering" model, as well as the model focused on European and transnational law are revealed. Their key characteristics, advantages, and limitations are identified in the context of developing professional, analytical, communicative, and digital competences of future lawyers.

It is substantiated that modern legal education in the countries of the European Union is characterized by polymodelity, which implies a combination of fundamental theoretical training with interdisciplinarity, practical orientation, and a focus on the international legal environment.

It is established that the transformation of legal training is taking place in the direction of integrating academic knowledge, professional skills, innovative educational technologies, and digital tools, which corresponds to contemporary challenges of the legal system and labor market development. It is argued that the use of European experience will contribute to improving the quality of legal education in Ukraine, namely through updating the content of educational programs, strengthening their practical component, and developing transnational legal thinking.

Keywords: professional training, legal professionals, higher legal education, training models, EU countries.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти, зумовленої процесами глобалізації, цифровізації та інтеграції до європейського освітнього простору, особливої актуальності набуває питання вдосконалення професійної підготовки фахівців у галузі права. Динамічні зміни на ринку праці, поява нових професійних ролей юриста, а також ускладнення правових відносин у міжнародному середовищі зумовлюють потребу в підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах правового плюралізму, міждисциплінарної взаємодії та технологічних викликів. У цьому контексті постає необхідність переосмислення традиційних підходів до організації юридичної освіти й пошуку більш гнучких, інноваційних і комплексних рішень.

Усебічне вивчення підходів до професійної підготовки правників у різних освітніх системах дозволяє виявити ефективні механізми формування професійних компетентностей, співвіднести їх із сучасними вимогами та окреслити напрями модернізації національної юридичної освіти. Особливої ваги набуває аналіз європейського досвіду, що формується в умовах інтеграційних процесів та гармонізації освітніх стандартів, оскільки він відкриває можливості для адаптації кращих практик і водночас сприяє збереженню національної специфіки підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки фахівців у галузі права є предметом активного наукового осмислення у вітчизняному та зарубіжному дослідницькому просторі й розглядається в контексті модернізації юридичної освіти відповідно до європейських стандартів (Н. Арабаджи, Н. Атаманова, М. А. Бойл, Р. Вереша, Я. Б. М. Вранкен, П. Горінов, Т. Даген, О. Дяченко, Е. Джонс, М. Книгницький, М. Ковачевич, Н. Костова, О. Макарова, О. Макеєва, Дж. Дж. Най, М. С. Нуссбаум, Н. Павлюк, Г. Попадинець, А. Серединка, С. Соколова та ін.). У наукових працях українських дослідників значна увага приділяється теоретичним засадам правової культури, її ролі у функціонуванні правової системи та формуванні професійної компетентності майбутніх юристів, а також історичним і сучасним аспектам розвитку юридичної освіти, зокрема питанням оновлення змісту підготовки правників, адаптації освітніх програм до європейського освітнього простору та підвищення їхньої якості. Водночас у працях зарубіжних учених акцентується увага на міждисциплінарності юридичної освіти, розвитку ліберальної правничої освіти, впровадженні інноваційних і технологічно орієнтованих підходів, а також транснаціоналізації освітніх програм і формуванні глобального правового мислення. Узагальнення наукових підходів засвідчує зростання інтересу до вдосконалення професійної підготовки правників у контексті євроінтеграційних процесів, що актуалізує необхідність подальшого

дослідження особливостей організації юридичної освіти в країнах Європейського Союзу.

Мета статті – здійснити порівняльну характеристику моделей професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. У сучасному європейському освітньому просторі професійна підготовка фахівців у галузі права характеризується співіснуванням кількох провідних моделей, що відображають різні підходи до розуміння змісту, цілей та результатів юридичної освіти. Серед них найбільш поширеними є традиційна доктринальна модель, ліберальна (міждисциплінарна) модель, практикоорієнтований підхід, відомий як «юридична інженерія», а також модель, зорієнтована на вивчення європейського та транснаціонального права. Відмінності між цими моделями полягають у співвідношенні теоретичної та практичної підготовки, рівні міждисциплінарності, а також ступені орієнтації на глобальний і європейський правовий простір. Їхнє співіснування свідчить про трансформацію професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу в напрямі поєднання академічної фундаментальності з практичною значущістю.

Провідною й історично найпоширенішою залишається традиційна модель юридичної освіти, що отримала назву доктринальної. Така традиційна модель є характерною для багатьох країн світу. Вона передбачає вивчення права через аналіз основних галузей (договірне, деліктне, кримінальне, конституційне, адміністративне право тощо) з орієнтацією на формування вмінь вирішувати правові кейси та практичні ситуації так, як це роблять професійні юристи в межах чинної правової системи [6].

Освітній процес значною мірою зводиться до опанування «професійного ремесла»: здобувачі вищої освіти навчаються відтворювати логіку судових рішень, знаходити релевантні аргументи в законодавстві та судовій практиці й застосовувати їх до конкретних ситуацій. Підручники, як правило, мають нормативно-описовий характер і відображають чинний стан національного права, часто без критичного осмислення його підґрунтя.

Така модель орієнтована передусім на потреби юридичної практики, оскільки її головною метою є формування професійних навичок, а не критичне осмислення права як соціального явища. Навіть якщо до навчальних програм включено дисципліни з історії чи філософії права, вони зазвичай не належать до ядра підготовки.

Водночас доктринальна модель зазнає критики з двох основних позицій. По-перше, її вважають недостатньо академічною, оскільки вона зосереджується на тому, як функціонує право, а не на тому, чому воно є саме

таким і які альтернативи можливі. По-друге, у сучасних умовах її критикують як надто вузьку, адже вирішення суспільних проблем часто виходить за межі суто юридичних інструментів і потребує міждисциплінарного підходу. Це зумовлює необхідність пошуку нових моделей професійної підготовки фахівців у галузі права, які б поєднували академічну глибину та практичну спрямованість.

До таких альтернатив належить підхід, який умовно визначають як «ліберальне право», а також споріднений із ним практикоорієнтований підхід «юридична інженерія».

Характеризуючи перший із названих підходів, зауважимо, що витоки ліберальної освітньої традиції зазвичай пов'язують із Давньою Грецією та Римом, хоча сучасні дослідження також визнають впливи культур Сходу. Університетська ліберальна освіта в Європі сформувалася ще в середньовіччі (XII ст.) разом із виникненням перших університетів, таких як Болонський, Паризький, Оксфордський і Кембриджський. У цей період право часто розглядалося як складова ширшої ліберальної освіти, однак як самостійна академічна дисципліна воно утвердилося значно пізніше.

Ліберальна юридична освіта не має єдиного визначення, проте їй притаманні певні спільні характеристики. Передусім вона ґрунтується на ідеї цінності навчання як самоцілі, а не лише як засобу професійної підготовки. У цьому контексті освіта розглядається не як механічне засвоєння знань чи набуття вузькопрофесійних навичок, а як процес формування здатності осмислювати, структурувати та інтегрувати знання у ширший світоглядний контекст.

Ключовою рисою ліберальної освіти є орієнтація на інтелектуальну свободу та розвиток автономного мислення. Вона спрямована на формування особистості, здатної критично аналізувати різні підходи, виходити за межі національних і галузевих обмежень та самостійно формувати судження. У цьому контексті важливе місце займає раціональність як здатність до теоретичного мислення та побудови цілісного уявлення про світ. Ліберальна модель передбачає розширення змісту професійної підготовки фахівців у галузі права за рахунок включення методології, теорії правового мислення, філософії права та міждисциплінарних зв'язків із соціальними науками. Важливим елементом є також транснаціональна орієнтація, що формує здатність здобувачів вищої освіти виходити за межі національної правової системи та мислити в глобальному контексті [1].

Наголосимо, що в юридичній освіті ліберальний підхід часто протиставляється розглянутій нами вище традиційній доктринальній моделі. Якщо остання орієнтована на підготовку до професійної діяльності та засвоєння чинного права, то ліберальна модель наголошує на праві як

інтелектуальній дисципліні, що має ширші гуманітарні та міждисциплінарні виміри. Це породжує тривалу дискусію щодо співвідношення академічної та професійної складових юридичної освіти.

Хоча освітніми теоретиками та практиками здійснюються спроби поєднати ці підходи, напруження між ними зберігається, зокрема в умовах сучасних тенденцій до ринкової орієнтації освіти та підвищення вимог до працевлаштування випускників. У цьому контексті ліберальна юридична освіта послідовно відкидає вузьке розуміння підготовки як виключно професійної, натомість акцентуючи на цінності права як сфери інтелектуального пізнання, міждисциплінарності та розвитку критичного мислення.

У межах ліберального підходу юридична освіта спрямована на формування так званого «глобального громадянства» [5], що передбачає розуміння різних правових культур і здатність аналізувати альтернативні моделі правового регулювання. Такі програми інтегрують порівняльне вивчення різних правових систем та поєднують право з економікою, соціологією, кримінологією тощо.

Означена модель професійної підготовки фахівців у галузі права передбачає ознайомлення здобувачів вищої освіти з континентальним правом, загальним правом та іншими правовими системами вже на початку навчання. Це означає, що правові системи вивчаються та порівнюються одночасно: викладання не обмежується однією національною правовою системою, а інтегрує альтернативні підходи до вирішення функціонально визначених проблем. У результаті здобувачі вищої освіти усвідомлюють, що різні суспільства надають неоднакову вагу таким цінностям, як соціальна справедливість, ефективність, гендерна рівність та цінність людського життя. Вони навчаються аналізувати наслідки рішень, прийнятих у різних правових системах, розуміти причини таких рішень і аргументовано обґрунтовувати власну позицію щодо їхньої доцільності.

Таким чином, ліберальна модель професійної підготовки фахівців у галузі права характеризується орієнтацією на фундаментальність, міждисциплінарність та інтелектуальну автономію, що суттєво відрізняє її від доктринального підходу та визначає сучасні напрями трансформації юридичної освіти в країнах ЄС.

Третя модель – «юридична інженерія» – орієнтована на практичну підготовку фахівців, здатних вирішувати складні соціальні проблеми з використанням не лише правових, а й управлінських, комунікативних і технологічних інструментів. У межах цього підходу право розглядається як один із засобів регулювання, поряд із менеджментом, медіацією, переговорними практиками та інноваційними технологіями.

Освітній процес у цій моделі базується на роботі з комплексними практичними кейсами, що передбачають множинність рішень і необхідність обґрунтування вибору з урахуванням правових, етичних і практичних чинників. Таким чином, акцент переноситься з відтворення знань на розвиток здатності генерувати альтернативні рішення та ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях.

Водночас сучасне розуміння «юридичної інженерії» суттєво розширюється під впливом цифровізації та розвитку штучного інтелекту. На відміну від традиційної юридичної діяльності, яка здебільшого орієнтована на індивідуальне консультування, цей підхід передбачає створення масштабованих, адаптивних рішень, зокрема на основі ШІ-технологій. У цьому контексті юридична діяльність наближається до програмної інженерії, де ключовим є розроблення універсальних інструментів, здатних обслуговувати широкий спектр користувачів.

Важливою складовою такого підходу є поєднання правової експертизи з технологічними рішеннями та забезпечення постійного людського контролю за результатами роботи цифрових систем. Фахівці здійснюють налаштування та супровід інтелектуальних систем відповідно до конкретних правових контекстів, а також перевіряють складні або неоднозначні результати їхньої роботи. Це дозволяє поєднати ефективність автоматизованих процесів із надійністю експертного юридичного аналізу [4].

Загалом модель «юридичної інженерії» відображає новий етап розвитку юридичної освіти, у межах якого відбувається інтеграція правового мислення та цифрових технологій. Вона сприяє переходу від вузькоспеціалізованої підготовки до формування фахівців, здатних працювати на перетині права, технологій і управління, що відповідає сучасним викликам цифрового суспільства.

Наступна модель, яка буде розглянута в межах нашої наукової розвідки, зорієнтована на вивчення європейського та транснаціонального права. Означена модель є відносно новим, проте стрімко поширеним підходом у системі юридичної освіти країн Європейського Союзу. Її формування зумовлене процесами європейської інтеграції, глобалізації правових відносин та необхідністю підготовки фахівців, здатних діяти в умовах множинності правових систем. У межах цієї моделі навчальні програми орієнтовані не на одну національну правову систему, а на порівняльне вивчення різних правових традицій (континентального та загального права), а також права Європейського Союзу як наднаціонального правопорядку. Освітній процес передбачає інтеграцію транснаціонального підходу до аналізу правових явищ, адже здобувачі вищої освіти вивчають функціональні рішення правових проблем у різних юрисдикціях,

аналізують відмінності у правових цінностях (зокрема щодо справедливості, рівності, ефективності), а також формують здатність критично оцінювати різні моделі правового регулювання. Значна увага приділяється міждисциплінарності, включенню курсів із європейського права, міжнародного права, порівняльного правознавства, а також розвитку навичок правового мислення в глобальному контексті [1; 3].

Ця модель сприяє формуванню фахівців нового типу – юристів із транснаціональним мисленням, здатних працювати в міжнародному правовому середовищі, що є особливо актуальним у контексті європейського правового простору та інтеграційних процесів.

Підсумовуючи, наголосимо, що порівняльна характеристика розглянутих вище моделей подана нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика моделей професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу

Модель	**Основна спрямованість**	**Ключові характеристики**	**Переваги**	**Обмеження**
Доктринальна	Національне право, теорія	Вивчення галузей права, орієнтація на судову практику, нормативність	Формує базові юридичні знання і навички	Обмежена міждисциплінарність, вузькість
Ліберальна	Академічна, міждисциплінарна	Філософія права, соціальні науки, критичне мислення, глобальний контекст	Розвиває аналітичне та критичне мислення	Менша практична орієнтація
Юридична інженерія	Практична, технологічна	Кейс-метод, ШІ, управління, комунікації, вирішення проблем	Висока практична релевантність, інноваційність	Ризик зменшення фундаментальної підготовки
Європейсько-транснаціональна модель	Порівняльне та європейське право	Вивчення різних правових систем, право ЄС, міжнародний контекст	Готує до міжнародної кар'єри, гнучкість мислення	Високі вимоги до підготовки здобувачів освіти

Отже, порівняльний аналіз основних моделей професійної підготовки фахівців у галузі права засвідчує їхню концептуальну різновекторність і водночас взаємодоповнюваність. Традиційна доктринальна модель забезпечує фундаментальну підготовку в межах національної правової системи, тоді як підхід ліберальна розширює академічний горизонт через міждисциплінарність і розвиток критичного мислення. Модель «юридичної інженерії» відповідає сучасним запитам практики, інтегруючи право з технологіями та управлінськими підходами, а європейсько-транснаціональна модель формує здатність діяти в умовах правового плюралізму та глобалізації.

У сукупності ці підходи відображають загальну тенденцію трансформації юридичної освіти – від вузькоспеціалізованої до комплексної, гнучкої та орієнтованої на вирішення складних міждисциплінарних завдань, що є особливо актуальним у контексті розвитку європейського освітнього простору.

Висновки. У результаті комплексного аналізу основних моделей професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу встановлено, що сучасна юридична освіта в європейському освітньому просторі характеризується полімодельністю, у межах якої співіснують традиційні та інноваційні підходи до підготовки фахівців у галузі права.

З’ясовано, що доктринальна модель зберігає своє значення як базова, забезпечуючи фундаментальну підготовку та формування професійних навичок застосування норм права. Водночас вона зазнає обґрунтованої критики у зв’язку з обмеженою міждисциплінарністю й недостатньою орієнтацією на ширший соціальний контекст функціонування права.

Доведено, що ліберальна модель сприяє поглибленню академічної складової юридичної освіти, розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей і здатності до міждисциплінарного осмислення правових явищ, тоді як модель «юридичної інженерії» відображає сучасні тенденції практикоорієнтованої підготовки, інтегруючи право з технологіями, управлінськими та комунікативними практиками.

Окремо обґрунтовано значення європейсько-транснаціональної моделі, яка забезпечує формування правників із глобальним типом мислення, здатних працювати в умовах правового плюралізму, інтеграції правових систем та розвитку наднаціонального права Європейського Союзу.

Таким чином, результати дослідження свідчать про поступову трансформацію юридичної освіти в країнах ЄС від вузьконаціональної та нормативно орієнтованої до комплексної, міждисциплінарної та практикоорієнтованої моделі підготовки фахівців.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у здійсненні детального порівняльного аналізу освітніх програм у галузі права в окремих країнах ЄС та вивченні можливостей імплементації їхніх структурних і змістових елементів у вітчизняну систему вищої освіти.

Література:

1. Boyle M. A. Global liberal education: Theorising emergence and variability. Research in Comparative and International Education. 2019. № 14(2). P. 231-245.
2. Jones E. Incorporating an affective framework into liberal legal education to achieve the development of a ‘better person’ and ‘good citizen’. European Journal of Legal Education. 2023. № 4 (1). P. 27-69.
3. Kovačević M., Bitušíková A., Dagen T. Emergence of current European thinking and policies on doctoral education. European Journal of Education. 2022. № 57(3). P. 381-394. https://doi.org/10.1111/ejed.12515
4. Nay J. J. Legal engineering: A paradigm shift in law. Stanford Center for Legal Informatics, 2025.
5. Nussbaum M. C. Cultivating humanity in legal education. University of Chicago Law Review. 2003. № 70. P. 265-279.
6. Vranken J. B. M. Exploring the jurist’s frame of mind. Deventer: Kluwer Law International, 2006.

References:

1. Boyle, M. A. (2019). Global liberal education: Theorising emergence and variability. Research in Comparative and International Education, 14(2), 231-245.
2. Jones, E. (2023) Incorporating an affective framework into liberal legal education to achieve the development of a ‘better person’ and ‘good citizen’. European Journal of Legal Education, 4 (1), 27-69.
3. Kovačević, M., Bitušíková, A., & Dagen, T. (2022). Emergence of current European thinking and policies on doctoral education. European Journal of Education, 57(3), 381-394. https://doi.org/10.1111/ejed.12515
4. Nay, J. J. (2025). Legal engineering: A paradigm shift in law. Stanford Center for Legal Informatics.
5. Nussbaum, M. C. (2003). Cultivating humanity in legal education. University of Chicago Law Review, 70, 265-279.
6. Vranken, J. B. M. (2006). Exploring the jurist’s frame of mind. Deventer: Kluwer Law International.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:7.012:39

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1863-1876

Борисенко Надія Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної і професійної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0002-5103-226X

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЕТНОДИЗАЙНУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні та методичні засади використання етнодизайну у професійній підготовці майбутніх учителів технологій у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою збереження та творчого переосмислення національної культурної спадщини в умовах сучасних соціокультурних змін, розвитку інформаційних технологій та інтеграції України у європейський освітній простір.

Наголошено, що етнодизайн як синтез традиційного декоративно-ужиткового мистецтва та сучасних дизайнерських підходів має значний потенціал для формування творчої особистості, розвитку художньо-естетичного смаку, проєктного мислення та національної свідомості майбутніх фахівців.

У статті розкрито сутність етнодизайну як багатогранного культурного явища, що поєднує художні, технологічні, етнокультурні та дизайнерські складові, а також сприяє трансформації традиційних народних мотивів у сучасному предметному середовищі.

Особливу увагу приділено методичним аспектам викладання етнодизайну у процесі підготовки майбутніх учителів технологій. Обґрунтовано доцільність поєднання теоретичного вивчення народного декоративно-ужиткового мистецтва з практичною проєктною діяльністю студентів. Розглянуто можливості використання традиційного народного одягу, української народної вишивки та орнаментальних мотивів як джерела творчого проєктування сучасних виробів в етностилі. Показано значення дослідницьких, творчих та проєктних методів навчання, що сприяють формуванню дизайнерського мислення та розвитку креативних здібностей студентів.

Висвітлено можливості інтеграції етнокультурної спадщини з сучасними цифровими технологіями проєктування.

Підкреслено роль міждисциплінарного підходу, що поєднує зміст технологічної освіти, образотворчого мистецтва та інформатики. Окрему увагу приділено дослідженню регіональних особливостей народного одягу та орнаментів, зокрема традицій Сіверщини, що дозволяє поглибити знання студентів про локальні культурні традиції.

Ключові слова: етнодизайн, проєктно-технологічна діяльність, декоративно-ужиткове-мистецтво, дизайн, підготовка майбутніх учителів технологій.

Borysenko Nadiia Anatoliivna PhD of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Technological and Professional education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0002-5103-226X

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING ETHNODESIGN TO FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the theoretical and methodological foundations of the use of ethnodesign in the professional training of future technology teachers in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the need to preserve and creatively reinterpret national cultural heritage in the context of modern socio-cultural changes, the development of information technologies, and the integration of Ukraine into the European educational space.

It is emphasized that ethnodesign, as a synthesis of traditional decorative and applied arts and modern design approaches, has significant potential for shaping a creative personality, developing artistic and aesthetic taste, project-based thinking, and the national consciousness of future specialists.

The article reveals the essence of ethnodesign as a multifaceted cultural phenomenon that combines artistic, technological, ethnocultural, and design components, and contributes to the transformation of traditional folk motifs into the modern object environment.

Special attention is paid to the methodological aspects of teaching ethnodesign in the process of training future technology teachers. The expediency of combining the theoretical study of folk decorative and applied arts with students' practical project activities is substantiated. The possibilities of using traditional folk clothing, Ukrainian folk embroidery, and ornamental motifs as sources for the creative design of modern products in ethnic style are considered. The importance of research-based, creative, and project-oriented teaching

methods that contribute to the formation of design thinking and the development of students' creative abilities is demonstrated.

The possibilities of integrating ethnocultural heritage with modern digital design technologies are also highlighted. The role of an interdisciplinary approach that combines the content of technological education, fine arts, and computer science is emphasized. Particular attention is paid to the study of regional features of folk clothing and ornaments, especially the traditions of the Sivershchyna region, which makes it possible to deepen students' knowledge of local cultural traditions.

Keywords: Ethnodesign, project-based technological activity, decorative and applied arts, design, training of future technology teachers.

Постановка проблеми. Формування творчої, всебічно розвиненої особистості, яка ідентифікує себе з українським народом, є частиною сучасної європейської спільноти, розуміє тенденції та перспективи соціокультурних змін і готова до життя й діяльності в умовах постійних змін є одним із пріоритетних завдань сучасної української освіти та державної політики [3]. Це особливо важливо під час підготовки майбутніх учителів технологій, чия професійна діяльність пов'язана, зокрема, з навчанням учнів українського декоративно-ужиткового мистецтва, з проєктуванням і виготовленням виробів, що поєднують функціональність, естетичну цінність, сприяють відродженню національних традицій.

Етнодизайн відкриває широкі можливості для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів технологій. Цю позицію поділяють і науковці в галузі дизайну, технологічної освіти, які наголошують, що однією з провідних умов формування креативного фахового проєктно-образного мислення майбутніх учителів технологій є спрямування змісту їхньої підготовки на тематику, засновану на вивченні, інтерпретації та адаптації національної культури й народних промислів у контексті сучасного дизайну [5, с. 143].

Навчальний предмет «Технології. 10-11 класи» відіграє важливу роль у формуванні компетентнісного та особистісного підходу в освіті. Програма цього предмету включає обов'язково-вибіркові модулі, які відкривають широкі можливості для ознайомлення здобувачів освіти з основами дизайну та етнодизайну. Особливий акцент робиться на вивченні українського національного стилю в дизайні. Тому вчителі технологій зобов'язані бути теоретично, практично та методично готовими до організації відповідної підготовки майбутніх фахівців. Сучасний обдарований студент закладу вищої освіти, майбутній фахівець, має здобувати таку професійну підготовку, яка забезпечить йому здатність легко адаптуватися до постійних

змін у соціокультурному середовищі, бути гнучким, мобільним і творчо мислячим. Водночас важливо, щоб він був готовий до активної особистої участі в сучасних культуротворчих процесах [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методологічні засади художнього й естетичного розвитку особистості висвітлено у працях багатьох дослідників, зокрема, Є. Антоновича, Ю. Афанасьєва, Г. Васяновича [1], Н. Велігоцької, О. Гевка, В. Даниленка, Р. Захарчук-Чугай, І. Зязюна, В. Орлова, С. Прищенка, М. Селіванчук [11], Л. Соколюк, В. Титаренко, О. Хмельовського, Р. Яціва та інших науковців.

Наукові основи навчання етнодизайну студентів, а також питання використання національних традицій у професійній підготовці фахівців висвітлено в наукових працях І. Білевича, С. Білевич, М. Близнюка, А. Колєснікова [2], Т. Ніколаєвої, Л. Оршанського, В. Прусак, В. Тименка, А. Руденченко, Т. Шафранської, О. Шпак, Н. Борисенко, І. Кондратюка, Л. Савченко, О. Бойчука, І. Боднара, О. Голубця, Г. Лозко та інших дослідників.

У зазначених роботах і публікаціях у різних аспектах розглядається проблема інтеграції національних традицій декоративно-ужиткового мистецтва у систему професійної підготовки майбутніх фахівців, а також формування їхньої художньо-проєктної культури.

Зокрема, Л. Оршанський досліджує педагогічні основи підготовки майбутніх учителів технологій і дизайну та наголошує на важливості поєднання традиційного декоративно-ужиткового мистецтва з сучасними методами проєктування [8]. В. Тименко розглядає етнодизайн як ефективний засіб розвитку творчого мислення та художньо-конструкторських здібностей студентів [12]. Т. Ніколаєва та В. Прусак акцентують увагу на використанні етнокультурної спадщини у формуванні професійної компетентності майбутніх дизайнерів і педагогів. Етнодизайн розглядається як синтез традиційної народної культури та сучасних дизайнерських технологій, спрямований на створення предметного середовища, що відображає національні культурні особливості.

Окрему увагу сучасні науковці приділяють використанню цифрових технологій у сфері етнодизайну. Так, С. Подлєвський, А. Осадча, Р. Овчар [4] та інші дослідники аналізують можливості поєднання традиційних художніх технік із цифровими інструментами моделювання, візуалізації та проєктування, що відкриває нові перспективи для розвитку етнодизайну в освітньому та професійному середовищі

Метою статті є аналіз теоретичних засад етнодизайну та висвітлення методичних підходів до його використання в професійній підготовці майбутніх учителів технологій у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для України, як європейської держави з глибокими історичними та культурними традиціями, характерним є прагнення зберігати й переосмислювати національну художню спадщину в сучасному дизайні. Хоча із розвитком промислового виробництва значення етнодизайну певною мірою зменшилося, адже масове виготовлення продукції поступово витісняло традиційні форми художнього оформлення. Водночас сучасні глобалізаційні процеси, навпаки, стимулюють прагнення до національної самоідентифікації у сфері дизайну, що проявляється у зверненні до різноманітних етнічних мотивів і форм.

У цьому контексті слушною є думка Л. Оршанського, який зазначає, що, створюючи новий предмет і надаючи йому відповідних функціональних та естетичних характеристик, дизайнер фактично «проєктує» людину майбутнього – ту, що житиме в оновленому середовищі та користуватиметься гармонійними й естетично досконалими об'єктами [8, с. 3].

Етнодизайн як складне й багатогранне явище поєднує у собі художні, технічні, культурні, дизайнерські та етнонаціональні складові. З одного боку, він відображає національну своєрідність культури, а з іншого – виступає формою трансформації елементів традиційного декоративно-ужиткового мистецтва у сучасні предмети промислового виробництва. Таким чином, етнодизайн постає як синтез народних художніх традицій і сучасних технологічних можливостей, що забезпечує їх актуалізацію в умовах сучасного культурного й виробничого середовища [8, с. 33].

Логічним продовженням зазначених положень є звернення до проблеми підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки саме вони покликані забезпечувати передачу та творче осмислення національних культурних традицій у процесі навчання молодого покоління. У сучасних умовах модернізації освіти важливого значення набуває формування в майбутніх учителів технологій здатності поєднувати традиційні художні надбання з інноваційними технологіями проєктування й виготовлення виробів. У контексті реформування Нової української школи особливого значення набуває галузь «Технології». Це зумовлює необхідність модернізації підготовки майбутніх педагогів, де етнодизайнерська складова має стати фундаментом для формування фахівців, готових до викликів майбутнього [10].

У цьому контексті етнодизайн виступає ефективним засобом професійної підготовки майбутніх учителів технологій, адже він сприяє глибшому усвідомленню національної культурної спадщини, формує художньо-естетичний смак, розвиває творче мислення та проєктну культуру студентів. Навчання студентів етнодизайну дозволяє майбутнім фахівцям не лише опановувати технології створення сучасних виробів, а й навчатися

інтерпретувати традиційні орнаменти, форми та символіку у нових дизайнерських рішеннях.

Розглянемо окремі напрями етнодизайну та методичні аспекти їх викладання у закладах вищої освіти під час підготовки майбутніх учителів технологій. Одним із важливих напрямів етнодизайну є традиційний народний одяг, який зберігає стійкі культурні основи, що формувалися протягом тривалого історичного розвитку. Народний, передусім селянський, одяг відображає загальнонаціональні, етнічні та локальні особливості культури, містить інформацію про людину, її соціальне середовище, рівень розвитку ремесел і художніх традицій певної епохи, а також виконує комунікативну функцію. У ньому відображено виробничий досвід, художні смаки та естетичні уявлення народу, обрядові традиції й етнічні переконання.

Особливістю народного костюма є поєднання різних видів декоративно-ужиткового мистецтва. У створенні одягу використовувалися тканини, вишивка, аплікація, вирізування, мережання та інші техніки художнього оздоблення. Значну роль у формуванні образу відіграють такі художні засоби, як фактура матеріалу, колірна гама та орнамент, які застосовуються як у самому одязі, так і в аксесуарах (поясах, сумках, прикрасах). Для українського етностилю характерні багатство декоративного оздоблення (вишивка, стрічки, тасьма, декоративні нитки), використання насичених кольорів, переважання натуральних тканин, вільний крій одягу, що не обмежує рухів, а також наявність різноманітних аксесуарів, виготовлених уручну.

Методика викладання цього матеріалу в процесі підготовки майбутніх учителів технологій передбачає поєднання теоретичного аналізу з практичною проєктною діяльністю студентів. Під час лекційних занять доцільно розглядати історію формування традиційного костюма, особливості регіональних варіантів одягу, символіку орнаментів і колористику. Практичні заняття можуть включати аналіз зразків народного одягу як українців загалом, так і місцевого одягу, виконання ескізів сучасних виробів у етностилі, моделювання елементів костюма та розроблення дизайнерських рішень на основі традиційних мотивів. Ефективними є методи проєктного навчання, творчих завдань, дослідницької роботи та роботи з ілюстративними й музейними матеріалами. Перспективним напрямом навчальної роботи є дослідження елементів традиційного одягу та аксесуарів із подальшим створенням власних проєктів.

В епоху глобалізації та масового виробництва одягу ідея реконструкції старовинного одягу набуває нового звучання. Реконструкція – це поліпшення чого-небудь, перебудова за новими принципами. Історична

реконструкція – це відтворення матеріальної та духовної культури тієї або іншої історичної епохи й регіону з використанням археологічних, образотворчих і письмових джерел. Історична реконструкція костюма в сучасному світі розглядається як процес популяризації самобутнього етнокультурного простору якогось історичного періоду; залучення до збереження історичної спадщини свого народу; демонстрація зразків; заохочення до вивчення історії краю; засіб відтворення матеріальних артефактів та подій історії [6].

Ступені реконструкції предметів одягу: «копія» – це предмет, зроблений у тих самих розмірах і за тією ж самою технологією, з таких самих матеріалів, як і за часів існування речі; «репліка» – предмет, зроблений так само, як і копія, але з урахуванням розмірів сучасного власника; «новоділ» – предмет, зроблений за наявними в науковій літературі типологіями, з історично правильних матеріалів, за відомими під час існування предмета технологіями; «стилізація» – предмет, що збігається за контурами з наявними типологіями, з історично правильних матеріалів, із застосуванням сучасних технологій; «бутафорія» – предмет, або виготовлений не з історично правильних матеріалів, але відповідний наявним типологіям, або, навпаки, зроблений з історично правильних матеріалів, але не відповідний типологіям; «історичне моделювання» – це вид реконструкції, який зводиться до зовнішнього копіювання окремих елементів, часто із застосуванням сучасних матеріалів і технологій.

Прикладом завдання для проєктно-технологічної діяльності здобувачів освіти може бути реконструкція традиційного костюма для участі в костюмованій екскурсії, відтворення окремого елемента костюма або виготовлення аксесуара, характерного для конкретного регіону України. Це дозволяє студентам не лише поглибити знання про національні традиції, а й набути практичного досвіду застосування принципів етнодизайну в сучасному освітньому та культурному середовищі.

Етностиль в одязі не є прямим відтворенням національного костюма, а передбачає використання окремих елементів народних мотивів у сучасному дизайні. Ще на початку XX століття в українському одязі відбулися помітні зміни: традиційну сорочку почали поєднувати з елементами європейського костюма, що стало одним із перших кроків до формування модернізованого етностилю [7]. Сучасне вбрання, створене в українському етностилі, не лише зберігає елементи давньої культури, а й набуває символічного та патріотичного змісту. Водночас використання національних мотивів не обмежується лише наявністю вишивки. До таких елементів належать також особливості крою виробів, способи обробки деталей, характерна орнаментика, кольорова гама та поєднання матеріалів.

У сучасному житті людина не носить точну копію народного костюма, однак окремі його елементи гармонійно інтегруються у повсякденний одяг, створюючи оригінальні дизайнерські рішення.

Сучасні вишиванки та інші вироби в етностилі поєднують у собі традиції та риси сучасної культури. Дизайнери активно використовують новітні технології виробництва, поєднуючи їх із національними й етнічними мотивами. Завдяки цьому нові інтерпретації вишиванки та етнічного одягу набувають популярності не лише в Україні, а й у багатьох країнах Європи та світу.

Разом з тим у практиці створення національно орієнтованого дизайну не завжди досягається гармонійне поєднання традицій і сучасності. Деякі дизайнерські роботи стають предметом публічних дискусій і критики. Часто це пов'язано з тим, що окремі автори використовують етнічні мотиви інтуїтивно, не маючи достатніх знань про їхнє походження, символіку та культурний контекст. Нерідко бракує ґрунтовного вивчення наукових досліджень і теоретичних напрацювань, накопичених упродовж тривалого часу. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває співпраця між різними учасниками творчого й наукового процесу: теоретиками національного дизайну, практикуючими дизайнерами, студентами, які опановують сучасні напрями дизайнерської діяльності, а також представниками медіа, бізнесу та громадськості. Така взаємодія сприяє глибшому осмисленню національних традицій і їх коректному використанню в сучасному дизайні.

У процесі підготовки майбутніх учителів технологій доцільно використовувати групові проєкти, під час яких студенти можуть розподіляти ролі між учасниками команди. Наприклад, окремі учасники можуть виконувати дослідницьку роботу з вивчення регіональних особливостей народного одягу, інші – розробляти ескізи сучасних моделей в етностилі, наступні – відповідати за добір матеріалів та виготовлення виробу. Така організація діяльності сприяє реалізації власних та творчих здібностей, формуванню дизайнерського мислення та усвідомленню цінності національної культурної спадщини.

Крім того цікавими проблемними завданнями для здобувачів освіти будуть: – вивчення досвіду українських дизайнерів щодо створення одягу в етностилі, дослідження передумов, що вплинули на вибір ними цього напрямку дизайну; – аналіз закордонних дизайнерських колекцій з метою пошуку українського етноодягу, проєктованого неукраїцями; – дослідження моди (тенденцій змін) у використанні українських народних мотивів у колекціях одягу різних дизайнерів.

Фахова підготовка майбутніх учителів технологій передбачає опанування як традиційних, так і сучасних технік декоративно-ужиткового

мистецтва, ознайомлення з народною символікою та формування практичних умінь створювати орнаменти й композиції для оздоблення власних виробів. Важливе місце у цьому процесі посідає українська народна вишивка, яка є одним із найпоширеніших і найдоступніших видів народної художньої творчості. Протягом багатьох століть вона постійно вдосконалювалася і зберіглася до наших днів у вигляді різноманітних орнаментів, багатства технік швів та гармонійних кольорових поєднань ниток.

Символіка вишивки на тканинах, зокрема на одязі, відображає процеси, що відбувалися в етнічній культурі українців і суспільному житті протягом кількох століть. У давнину орнаментика народного одягу виконувала роль своєрідної знакової системи, за допомогою якої можна було дізнатися про походження людини, її соціальний статус, сімейний стан та належність до певної спільноти [4]. Важливу роль у символіці вишивки відігравала і колірна гама. Найпоширенішими були червоний і чорний кольори, які в українській традиції мали глибоке символічне значення. Саме тому українська народна вишивка є не лише декоративним елементом одягу, а й важливим носієм культурної пам'яті та духовних цінностей народу.

Важливим етапом навчання є ознайомлення майбутніх учителів технологій із традиційними українськими орнаментальними мотивами, їх символікою та композиційними особливостями. У процесі виконання практичних завдань студенти вчаться аналізувати структуру орнаменту, визначати його елементи, ритмічність, закономірності повторення та поєднання кольорів. Доцільно пропонувати вправи на реконструкцію традиційних орнаментів, стилізацію рослинних чи геометричних мотивів та створення ескізів для оздоблення конкретних виробів.

Навчаючи здобувачів вищої педагогічної освіти створенню орнаментів для оздоблення виробів в етностилі, доцільно використовувати інтегрований підхід, який поєднує комплексні навчально-тренувальні та проєктні вправи із міжпредметними зв'язками. Такий підхід передбачає синтез змісту кількох навчальних дисциплін, зокрема технологій, образотворчого мистецтва та інформатики. Завдяки цьому студенти не лише засвоюють художні принципи побудови орнаменту, а й розвивають уміння аналізувати форму, колір, ритм та симетрію, а також застосовувати цифрові інструменти для створення власних дизайнерських рішень.

Ефективним засобом формування відповідних умінь є використання комп'ютерних програм для створення орнаментів. Для виконання подібних завдань можна використовувати доступні графічні редактори та онлайн-сервіси, зокрема Canva, Inkscape, Paint.NET, Microsoft Paint, а також спеціалізовані онлайн-конструктори орнаментів, наприклад, Ornament.name, Skeedy, ORT-STEM (Ornament). За допомогою цих програм студенти

можуть створювати прості геометричні, зооморфні або рослинні орнаменти, експериментувати з кольорами, повторювати елементи композиції, застосовувати симетрію та трансформацію фігур. Використання цифрових інструментів дозволяє швидко змінювати композиційні рішення, що стимулює пошук оригінальних дизайнерських ідей.

Методично доцільно організовувати роботу у формі невеликих проєктів або творчих вправ. Наприклад, учням можна запропонувати створити орнамент для оздоблення конкретного виробу (серветки, сумки, декоративної панелі чи елементу одягу), використовуючи традиційні мотиви певного регіону України. Після створення ескізу вручну учні відтворюють його у графічному редакторі, удосконалюючи композицію, кольорове рішення та масштаб елементів. Така послідовність роботи сприяє поєднанню знань з образотворчого мистецтва, технологій, інформатики та формує цілісне уявлення про процес художнього проєктування.

Сумська область характеризується складною етнографічною структурою, оскільки її територія охоплює кілька історико-культурних регіонів України. Зокрема, до її складу входять частини Слобожанщини, Полтавщини та східного Полісся, що належить до Сіверщини. Така етнографічна різноманітність зумовила формування відмінних локальних традицій у сфері народного одягу. Традиційне вбрання населення цих територій різнилося техніками виконання вишивки, орнаментальними мотивами та колористичними рішеннями. Відтак не існує єдиного, уніфікованого зразка вишивки, характерного для всієї Сумської області, що є типовим явищем і для інших регіонів України, де народне мистецтво формувалося під впливом локальних культурних традицій.

Український народний жіночий костюм Сіверщини вирізняється самобутністю та своєрідністю художнього вирішення. Традиційний комплекс жіночого одягу складався зі спідниці, керсетки та сорочки, виготовленої з домотканого полотна. Чоловічий одяг мешканців регіону, зокрема міщан і селян, відзначався більшою стриманістю та простотою оздоблення. Міщани, як правило, дотримувалися міської моди відповідного історичного періоду, носячи двобортні піджаки, штани та картузи. Натомість одяг селян мав більш традиційний характер. Молоді чоловіки носили вишиті сорочки з манішкою, жилетки, штани та верхній одяг, подібний до куфайки, тоді як старші чоловіки вдягали свити з темного домотканого сукна.

З метою поглиблення знань майбутніх учителів технологій про регіональні особливості традиційного одягу доцільно використовувати проблемні та дослідницькі завдання. Наприклад, студентам можна запропонувати дослідити зразки сорочок Сіверщини (оригінальні експонати,

музейні матеріали або фотографії з електронних ресурсів) або іншого регіону, де вони проживають, і визначити характерні техніки вишивання та кольорову гаму, властиву регіону. Також доцільно організувати дослідження змін орнаментальних мотивів на сорочках Сіверщини упродовж різних історичних періодів, а також проаналізувати, які традиційні орнаменти та мотиви цього регіону відображені у сучасних зразках вишиванок. Такі завдання сприяють формуванню дослідницьких умінь, розвитку інтересу до культурної спадщини та усвідомленню значення народних традицій у сучасному дизайні.

Отже, методичні аспекти навчання студентів етнодизайну передбачають організацію освітнього процесу, спрямованого на поєднання традиційної культурної спадщини з сучасними дизайнерськими підходами. Така підготовка формує у майбутніх учителів технологій здатність творчо інтерпретувати елементи народного мистецтва, застосовувати їх у проєктуванні сучасних виробів, а також навчати цьому учнів у закладах загальної середньої освіти.

Важливою є інтеграція теоретичних знань здобувачів вищої педагогічної освіти й практичної діяльності. Студенти мають ознайомлюватися з історією та особливостями народного декоративно-ужиткового мистецтва, символікою орнаментів, традиційними матеріалами й техніками обробки. Паралельно вони виконують практичні завдання з розроблення ескізів, моделювання та виготовлення виробів, що сприяє формуванню цілісного розуміння етнодизайну.

Значний потенціал має використання дослідницьких і пошукових методів. Студенти аналізують традиційні зразки народного мистецтва, досліджують регіональні особливості орнаментів, форм і кольорових рішень, вивчають автентичні вироби та їхнє функціональне призначення. Такі завдання допомагають глибше зрозуміти культурний контекст і формують повагу до національної спадщини.

Ефективним є також застосування творчих методів проєктування, зокрема, методу асоціацій, методу фокальних об’єктів, методу фантазування, комбінування елементів різних орнаментів і форм у процесі проєктування виробів в етностилі. Вони стимулюють у студентів генерацію нових дизайнерських ідей і сприяють створенню оригінальних виробів на основі традиційних мотивів.

Важливим компонентом навчання проєктування виробів в етностилі є використання сучасних цифрових технологій. Комп’ютерні графічні програми, 3D-моделювання та цифрові презентації допомагають майбутнім учителям технологій візуалізувати свої ідеї, експериментувати з формою, кольором і композицією, а також представляти результати проєктної

діяльності. Разом з тим майбутні фахівці вчаться застосовувати такі технології для навчання учнів створення елементів виробів в етностилі.

Висновки. Етнодизайн виступає важливим засобом збереження та творчого переосмислення національної культурної спадщини в сучасному освітньому й культурному просторі. Його використання в процесі підготовки майбутніх учителів технологій сприяє формуванню художньо-естетичного смаку, розвитку творчого мислення, проєктної культури та усвідомленню цінності народних традицій. Поєднання теоретичного вивчення декоративно-ужиткового мистецтва з практичною діяльністю, зокрема, виконанням проєктних і дослідницьких завдань, дозволяє студентам глибше зрозуміти особливості етнокультурної спадщини та навчитися інтерпретувати її елементи у сучасному дизайні.

Водночас ефективність навчання етнодизайну значною мірою підвищується завдяки інтеграції традиційних художніх технік із сучасними цифровими технологіями та міждисциплінарними підходами.

Використання графічних редакторів, цифрового моделювання, дослідницьких і творчих методів проєктування сприяє формуванню у студентів професійних компетентностей, необхідних для організації творчої діяльності учнів. Таким чином, етнодизайн у системі підготовки майбутніх учителів технологій постає не лише як напрям художньої діяльності, а й як важливий педагогічний ресурс для формування національно свідомої, творчої та культурно освіченої особистості.

Перспективними напрямами подальших досліджень є поглиблене вивчення методик інтеграції етнодизайну в професійну підготовку майбутніх учителів технологій у закладах вищої освіти. Зокрема, актуальним є розроблення інноваційних педагогічних технологій і навчально-методичних комплексів, спрямованих на ефективне поєднання традицій народного декоративно-ужиткового мистецтва із сучасними підходами до художнього проєктування.

Література:

1. Васянович Г. П. Збірка наукових праць. Львів : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. 2006. 448 с.

2. Етнодизайн у контексті відродження української національної ідентичності та європейської інтеграції. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол. : гол. ред. М.В. Гриньова, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, М. В. Гриньова та ін. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. 371 с. URL: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%95%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD-2024-1.pdf

3. Кремень В. Г. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи)*. Київ : Грамота, 2003. С. 178–201.

4. Нікішенко Ю.І. Орнамент як етнокультурна категорія. *Наукові записки НаУКМА*: Зб. наук. праць. Т. 18. Теорія та історія культури. Київ : Видавн. дім «КМ Academia», 2000. С. 65-69.

5. Ніколаєва Т. В., Шафранська Т. В, Ніколаєва Т. І. Національні традиції як основа підготовки фахівців з дизайну одягу. *Art and Design*. 2019. №1. С. 140–149.

6. Ніколаєва Т., Кокоріна Г., Мельник О. Історичні аспекти презентації реконструкції українського костюма. *Актуальні проблеми сучасного дизайну* : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 27 квітня 2022 року. В 2-х т. Т. 1. Київ : КНУТД, 2022. С. 100–103.

7. Олійник М. Український одяг у системі міської культури Києва (друга половина XIX – початок XXI століття) : монографія / голов. ред. Г. Скрипник ; НАН України, ІМФЕ. Київ, 2017. 312 с.

8. Оршанський Л. Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2020. № 15. С. 43–56. URL: https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-3.

9. Руденченко А. А. Використання етнодизайну для проектування навчально-виховного середовища у вищих мистецьких навчальних закладах. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття* : матер. II Міжнарод. наук.-практ. конф., 14–15 квіт. 2016 р. с. 656-667. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14447/1/A_Rudenchenko_2016_04_04_konf_IM.pdf

10. Свиридюк Н. Підготовка майбутніх учителів технологій до організації творчої діяльності учнів на засадах етнодизайну. *Молодь і ринок*. 2023. № 4. С. 83-89.

11. Селіванчук М. Р. Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія) : навч. посіб. Київ : Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАН України, Київ. наук.-техн. центр культури і мистецтв, Київ. держ. ін-т декор.-приклад. мистец. і дизайну ім. М. Бойчука. 2-ге вид., допов. та випр. АНТ, 2009. 407 с.

12. Тименко В., Тропіна І. Етнодизайн в контексті освітньо-культурного синтезу. *Наукові записки Малої академії наук. України*. 2018. № 11. С. 59–74.

References:

1. Vasianovych, H. P. (2006). *Zbirka naukovykh prats* [Proceedings of Scientific Works]. Lviv: Instytut pedahohiky i psykholohiyi profesiinoi osvity APN Ukrainy [in Ukrainian].

2. Hrynova, M. V. (Ed.), Antonovych, Ye. A., Hrynova, M. V., et al. (Eds.). (2024). Etnodyzain u konteksti vidrodzhennia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti ta yevropeiskoi intehratsii [Ethnodesign in the Context of the Revival of Ukrainian National Identity and European Integration]. Kn. 1: *Zbirnyk naukovykh prats*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%95%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD-2024-1.pdf [in Ukrainian].

3. Kremen, V. H. (2003). Natsionalna doktryna rozvytku osvity [National Doctrine of Education Development]. *Osvita i nauka Ukrainy: Shliakhy modernizatsii (fakty, rozdumky, perspektyvy)* (pp. 178–201). Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

4. Nikishenko, Yu. I. (2000). Ornament yak etnokulturna katehoriia [Ornament as an Ethnocultural Category]. *Naukovi zapysky NaUKMA: Zbirnyk naukovykh prats, T. 18. Teoriia ta istoriia kultury*, 65–69. Kyiv: Vydavn. dim «KM Academia» [in Ukrainian].

5. Nikolaieva, T. V., Shafranska, T. V., & Nikolaieva, T. I. (2019). Natsionalni tradytsii yak osnova pidhotovky fakhivtsiv z dyzainu odiahu [National Traditions as the Basis for Training Specialists in Fashion Design]. *Art and Design*, (1), 140–149 [in Ukrainian].

6. Nikolaieva, T., Kokorina, H., & Melnyk, O. (2022). Istorychni aspekty prezentatsii rekonstruktsii ukrainskoho kostiuma [Historical Aspects of Presenting the Reconstruction of the Ukrainian Costume]. *Aktualni problemy suchasnoho dyzainu: Zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Kyiv, 27 kvitnia 2022 r., T. 1* (pp. 100–103). Kyiv: KNUTD [in Ukrainian].

7. Oliinyk, M. (2017). *Ukrainskyi odiah u systemi miska kultury Kyieva (druha polovyna XIX – pochatok XXI stolittia)* [Ukrainian Clothing in the System of Urban Culture of Kyiv (Second Half of the 19th – Early 21st Century)] [Monografiia]. Kyiv: NAN Ukrainy, IMFE [in Ukrainian].

8. Orshanskyi, L. (2020). Suchasni vymohy i osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh dyzaineriv u zakladakh vyshchoi osvity [Modern Requirements and Features of Professional Training of Future Designers in Higher Education Institutions]. *Mystetska osvita: Zmist, tekhnolohii, menedzhment*, (15), 43–56. https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-3 [in Ukrainian].

9. Rudenchenko, A. A. (2016). Vykorystannia etnodyzainu dlia proektuvannia navchalno-vykhovnoho seredovyshcha u vyshchykh mystetskykh navchalnykh zakladakh [The Use of Ethnodesign for Designing Educational Environments in Higher Art Institutions]. *Profesijna mystetska osvita i khudozhnia kultura: Vyklyky XXI stolittia: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 14–15 kvitnia 2016 r.* (pp. 656–667). https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14447/1/A_Rudenchenko_2016_04_04_konf_IM.pdf [in Ukrainian].

10. Svyrydiuk, N. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do orhanizatsii tvorchoi diialnosti uchniv na zasadakh etnodyzainu [Training Future Technology Teachers to Organize Students' Creative Activities Based on Ethnodesign]. *Molod i rynok*, (4), 83–89 [in Ukrainian].

11. Selivanchuk, M. R. (2009). *Leksikon ukrainskoi ornamentyky (ikonohrafiia, nominatsiia, stylistyka, typolohiia)* [Lexicon of Ukrainian Ornamentation (Iconography, Nomenclature, Stylistics, Typology)]. (2nd ed., dopov. ta vypr.). Kyiv: Instytut mystetstvoznavstva, folklorystyky ta etnolohii im. M. Rylskoho NAN Ukrainy; Kyivskyi naukovo-tekhnichnyi tsentr kultury i mystetstv; Kyivskyi derzh. instytut dekor.-pryklad. mystetstv i dyzainu im. M. Boichuka[in Ukrainian].

12. Tymenko, V., & Tropina, I. (2018). Etnodyzain v konteksti osvitno-kulturnoho syntezu [Ethnodesign in the Context of Educational and Cultural Synthesis]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy*, (11), 59–74. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 372.8/37.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1877-1889

Букатова Оксана Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти та природничих наук Ізмаїльського державного гуманітарного університету, м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0002-4993-9524

Федорова Ольга Василівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри технологічної освіти та природничих наук Ізмаїльського державного гуманітарного університету, м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0002-1955-3655

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розглядаються проблемні питання щодо формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутніх вчителів технологій. В умовах освітнього простору, що динамічно розвивається, підготовка майбутнього вчителя технологій в умовах закладу вищої освіти повинна здійснюватися на основі соціального замовлення суспільства, у тісному взаємозв'язку з досягненнями педагогічної науки і практики, з урахуванням інтеграційних процесів у всіх сферах життєдіяльності людей.

Зазначається, що освітня область «Технології» входить в основне обов'язкове базове ядро загальної середньої освіти та є інтегративною освітньою галуззю, яка включає найбільш поширені та перспективні технології та методики, а також передбачає творчий розвиток учнів у рамках системи прєктів під керівництвом вчителя.

А також, розглядається специфіка навчальної діяльності вчителя технологій вимагає як психолого-педагогічної і методичної підготовки, так і спеціальної – конструкторсько-технологічної.

Авторами робиться наголос на тому, що особливе значення в конструкторсько-технологічній підготовці майбутніх вчителів технологій має проєктне навчання, яке дозволяє в системі опанувати організаційно-практичну діяльність по всьому проєктно-технологічному ланцюжку – від ідеї до реалізації в моделі, виробі, послузі; інтегрувати знання з різних галузей; застосовувати їх на практиці, створюючи при цьому нові знання, ідеї, матеріальні цінності.

Визначається проєктне навчання, як комплексна самостійна діяльність здобувачів під керівництвом викладача, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань та умінь, а на їх застосування та набуття нових (іноді і шляхом самоосвіти) з обов'язковою презентацією цих результатів та таких, що будуються на педагогіці співробітництва.

Розкривається сутність проєктного навчання, яка полягає в тому, що здобувач освіти у процесі самостійної роботи над проєктом вирішує одне або цілий ряд дослідницьких завдань, осягає конструкторсько-технологічні знання та практичний досвід.

Підкреслюється, що для досягнення позитивного результату з формування конструкторсько-технологічної компетентності бакалаврів середньої освіти з технологій мають бути створенні відповідні педагогічні умови

Ставиться наголос на тому, що однією з найважливіших передумов формування конструкторсько-технологічної компетентності вчителя технологій є вивчення дисциплін, що входять до складу освітньої програми з підготовки бакалаврів середньої освіти з технологій: «Нарисна геометрія і креслення», «Основи проєктування, моделювання та технічного дизайну», «Комп'ютерна графіка та анімація», «Гідравліка та теплотехніка», «Технологія виробництва конструкційних матеріалів та їх обробка», «Методика навчання технологій і креслення в НУШ» та ін.

Робиться висновок, що використання проєктного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій є важливим засобом підвищення рівня розвитку конструкторсько-технологічної компетенції майбутнього вчителя технологій.

Стаття може представляти інтерес для наукових працівників, викладачів, аспірантів і здобувачів навчальних закладів вищої освіти, службовців органів державного управління та ін.

Ключові слова: проєктне навчання, конструкторсько-технологічні компетенції, технології, здобувач.

Bukatova Oksana Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological Education and Natural Sciences, Izmail State Humanitarian University, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-4993-9524

Fedorova Olga Vasylivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Technological Education and Natural Sciences, Izmail State Humanitarian University, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-1955-3655

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

PROJECT-BASED LEARNING IN THE PROCESS OF FORMING DESIGN-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

Abstract. The article considers problematic issues regarding the formation of design and technological competence of future teachers of technology. In the conditions of a dynamically developing educational space, the training of a future teacher of technology in a higher education institution should be carried out on the basis of the social order of society, in close connection with the achievements of pedagogical science and practice, taking into account integration processes in all spheres of people's lives.

It is noted that the educational area "Technology" is included in the main mandatory basic core of general secondary education and is an integrative educational branch, which includes the most common and promising technologies and methods, and also provides for the creative development of students within the framework of a system of projects under the guidance of a teacher.

Also, the specifics of the educational activity of a technology teacher are considered, requiring both psychological, pedagogical and methodological training, and special - design and technological.

The authors emphasize that project-based learning is of particular importance in the design and technological training of future technology teachers, which allows the system to master organizational and practical activities throughout the entire design and technological chain - from the idea to implementation in a model, product, service; integrate knowledge from different industries; apply them in practice, while creating new knowledge, ideas, and material values.

Project-based learning is defined as a complex independent activity of students under the guidance of a teacher, focused not on the integration of actual knowledge and skills, but on their application and acquisition of new ones (sometimes through self-education) with the obligatory presentation of these results and those that are based on the pedagogy of cooperation.

The essence of project-based learning is revealed, which consists in the fact that the student, in the process of independent work on the project, solves one or a number of research problems, acquires design and technological knowledge and practical experience.

It is emphasized that in order to achieve a positive result in the formation of design and technological competence of secondary education bachelors in technology, appropriate pedagogical conditions must be created.

It is emphasized that one of the most important prerequisites for the formation of design and technological competence of a technology teacher is the

study of disciplines that are part of the educational program for the training of secondary education bachelors in technology: "Sketchy Geometry and Drawing", "Fundamentals of Design, Modeling and Technical Design", "Computer Graphics and Animation", "Hydraulics and Heat Engineering", "Technology of Production of Structural Materials and Their Processing", "Technology of Teaching Technology and Drawing in National Secondary Schools", etc.

It is concluded that the use of project-based learning in the process of professional training of future technology teachers is an important means of increasing the level of development of design and technological competence of a future technology teacher.

The article may be of interest to researchers, teachers, postgraduate students and applicants to higher education institutions, employees of public administration bodies, etc.

Keywords: project training, design and technological competencies, technologies, applicant.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта сприймається як процес навчання та виховання, який здійснюється у сфері особистості, нашого суспільства та держави. Таким чином, постає питання про необхідність широкої допрофесійної підготовки людини, яка включає наступні цілі навчання: навчити вчитися, активізувати ініціативу та підприємництво, сформувати здібності до вирішення проблем, розвинути творче мислення, комунікативну культуру, екологічну свідомість, готовність до змін та дій.

У зв'язку з цим велика увага приділяється освітньому предмету «Технології», так як мета цієї дисципліни закласти основи підготовки учнівської молоді до трудової діяльності в нових економічних умовах, сприяти вихованню та розвитку ініціативної, творчої особистості, процесу її самовизначення та самореалізації у майбутній професійній кар'єрі [1].

В умовах освітнього простору, що динамічно розвивається, підготовка майбутнього вчителя технологій в умовах закладу вищої освіти повинна здійснюватися на основі соціального замовлення суспільства, у тісному взаємозв'язку з досягненнями педагогічної науки і практики, з урахуванням інтеграційних процесів у всіх сферах життєдіяльності людей.

Освітня область «Технології» входить в основне обов'язкове базове ядро загальної середньої освіти та є інтегративною освітньою галуззю, яка включає найбільш поширені та перспективні технології та методики, а також передбачає творчий розвиток учнів у рамках системи прєктів під керівництвом вчителя.

Специфіка навчальної діяльності вчителя технологій вимагає як психолого-педагогічної і методичної підготовки, так і спеціальної – конструкторсько-технологічної.

Зміст конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій стосовно процесу її розвитку в умовах навчального закладу вищої освіти визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності та є єдністю теоретичної, практичної та мотиваційної готовності, а також здатності випускника закладу вищої освіти здійснювати дану діяльність.

Конструкторсько-технологічна компетентність вчителя технологій – це інтегративна якість, що поєднує здатність проєктувати (конструювати) вироби та розробляти технологічні процеси їх створення, а також уміння навчати цього учнів.

Вона включає знання матеріалів, інструментів, методів обробки, проєктування та здатність застосовувати їх на практиці [2].

Розглядаючи проєктне навчання у процесі формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутніх вчителів технологій слід звернути увагу на специфіку навчальної діяльності вчителя технологій, яка визначається необхідністю створення ефективних технологій навчання, орієнтованих на зміст та методи вивчення різних аспектів технічної та технологічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми конструкторсько-технологічної освіти розглядалися у працях багатьох вітчизняних та закордонних науковців, серед яких: А. Вихрущ, Р. Гуревич, О. Коберник, М. Корець, Л. Оршанський, А. Терещук, В. Титаренко та ін.

Мета статті – розглянути особливості формування конструкторсько-технологічної компетентнтності майбутніх учителів технологій засобами проєктного навчання.

Виклад основного матеріалу. Технологічна революція XXI століття вимагає формування в нашій країні науково-технологічного потенціалу, адекватного сучасним викликам світового технологічного розвитку.

Вирішення цього завдання неможливе без посилення уваги до науково-технологічної освіти молоді, системної підготовки та перепідготовки кадрів. Технологічна освіта має стати атрибутом кожної сучасної людини.

Науково-педагогічне співтовариство здійснює пошук шляхів удосконалення технологічної освіти.

Предметна область «Технології» синтезує гуманітарні та природничі знання, розкриває способи їх застосування на практиці та забезпечує прагматичну спрямованість загальної середньої освіти.

«Технології» є основною практико-орієнтованою освітньою областю, яка забезпечує наступність у переході від загальної до професійної освіти, безперервної самоосвіти та професійно-трудової діяльності. У цій галузі освіти важливу роль відіграє підготовка вчителя, яка полягає у формуванні його професійних компетенцій.

Професійні компетенції вчителя технологій включають володіння сучасними виробничими та цифровими технологіями, педагогічну майстерність, здатність формувати в учнів навички проєктної діяльності, конструювання, моделювання, а також знання з техніки безпеки, матеріалознавства та організації практичної роботи.

Одним із актуальних завдань у рамках проєктування основної освітньої програми відповідно до вимог сучасного покоління є визначення складу компетенцій, необхідних майбутньому спеціалісту для успішного вирішення професійних задач. Саме компетенції виступають як головні цільові установки, що визначають загальну стратегію проєктування стандартів нового покоління.

На сьогоднішній день існує кілька різних підходів до визначення самого поняття «компетенція» та його співвідношення з поняттям «компетентність».

Ми дотримуємося підходу, в рамках якого компетенція розглядається як деякі внутрішні потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей та відносин), які потім виявляються в компетентності людини як актуальні, діяльнісні прояви [1].

Актуальною проблемою формування професійних компетенцій майбутнього вчителя технологій є специфіка його діяльності, яка вимагає як психолого-педагогічної і методичної підготовки, так і спеціальної – конструкторсько-технологічної.

Зміст конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій стосовно процесу її розвитку в умовах навчання у закладі вищої освіти визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності та є єдністю теоретичної, практичної, мотиваційної готовності та здатності до здійснення означеної діяльності.

Конструкторсько-технологічна компетентність вчителя технологій – це інтегративна якість, що поєднує здатність проєктувати (конструювати) вироби та розробляти технологічні процеси їх створення, а також уміння навчати цього учнів у закладах загальної середньої освіти. Вона включає знання матеріалів, інструментів, методів обробки, проєктування та здатність застосовувати їх на практиці [2].

Методологічним орієнтиром розробки конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій є системний підхід.

Слідуючи йому, можуть бути виділені основні компоненти конструкторсько-технологічної компетенції – професійні знання, вміння та навички, вміння застосовувати їх у освітній діяльності.

Критеріями конструкторсько-технологічної компетентності, що відображають сутність діяльності майбутнього вчителя технологій, виступають його готовність і здатність до оволодіння змістом навчальної дисципліни та структурно-композиційною реалізацією цього змісту під час проєктного навчання.

Показниками розвитку конструкторсько-технологічної компетентності здобувачів є:

- знання прийомів та способів вирішення конструкторсько-технологічних завдань та вміння творчо використовувати їх;
- самостійність у прийнятті рішень;
- здатність до варіювання знаннями, професійним та соціальним досвідом (пошук альтернатив).

Поєднання цих показників може характеризувати пасивний (низький), наслідувальний (початковий), активно-пошуковий (середній), креативний (високий) рівні розвитку конструкторсько-технологічної компетентності у майбутніх учителів технологій.

Конструкторсько-технологічна компетентність є основною складовою професійної компетентності вчителя технологій.

Конструкторсько-технологічна компетентність – це інтегративна якість вчителя, яка включає володіння вчителем спеціальними конструкторсько-технологічними знаннями та вміннями, поінформованість у галузі суміжних наук, уміння застосовувати ці знання у своїй освітній практиці.

Особливе значення в конструкторсько-технологічній підготовці майбутніх вчителів технологій має проєктне навчання, яке дозволяє в системі опанувати організаційно-практичну діяльність по всьому проєктно-технологічному ланцюжку – від ідеї до реалізації в моделі, виробі, послузі; інтегрувати знання з різних галузей; застосовувати їх на практиці, створюючи при цьому нові знання, ідеї, матеріальні цінності.

Проєктне навчання – комплексна самостійна діяльність здобувачів під керівництвом викладача, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань та умінь, а на їх застосування та набуття нових (іноді і шляхом самоосвіти) з обов'язковою презентацією цих результатів та таких, що будуються на педагогіці співробітництва.

Сутність проєктного навчання полягає в тому, що здобувач освіти у процесі самостійної роботи над проєктом, який передбачає вирішення одного або цілого ряду дослідницьких завдань, осягає конструкторсько-технологічні знання та практичний досвід [3].

Проєктної діяльності, як і будь-якої іншої перетворювальної діяльності, потрібно навчати. Майбутньому вчителю технологій, окрім формування конструкторсько-технологічних знань у процесі навчання у закладі вищої освіти, необхідно мати навички та досвід проєктної діяльності. Тільки тоді вчитель технологій зможе ефективно застосовувати проєктний метод навчання у закладі загальної середньої освіти та успішно організовувати проєктну діяльність учнів. Все це зумовлює підвищення вимог до підготовки майбутніх вчителів технологій загалом та до проєктної діяльності зокрема.

Високих якостей освіти неможливо досягти без продуманої та розвиненої системи конкретизації навчання. У контексті гуманістичної парадигми освіти диференційований підхід у підготовці майбутніх вчителів технології до проєктної діяльності набуває підвищеної актуальності, яка обумовлена об'єктивним протиріччям між необхідним рівнем сформованості конструкторсько-технологічних знань, умінь, навичок і недостатнім використанням такої системи форм і методів навчання, яка дозволить максимально використовувати можливості проєктної діяльності з урахуванням створення різноманітних виробів.

Диференційований підхід у підготовці майбутніх вчителів технології до проєктної діяльності передбачає варіативність та спеціалізацію відповідно до рівня сформованості конструкторсько-технологічних знань, умінь та навичок студентів, а також їх психофізіологічних особливостей при інваріантності базової загальнотехнічної та технологічної підготовки.

Навчальний процес у проєктному навчанні складається з трьох циклів –початкового, розвиваючого та заключного.

Змістом початкового циклу навчального процесу є розробка та оволодіння загальною схемою навчального матеріалу. Взаємодія здобувачів та викладача спрямовується на вивчення прийомів та способів дій щодо виготовлення проєкту з використанням творчої уяви та прогнозу як самостійно, так і шляхом залучення здобувачів до різних форм навчання залежно від рівня складності конструкторсько-технологічних завдань.

Розвиваючий цикл передбачає освоєння та закріплення способів діяльності, розвиток творчих здібностей здобувачів. Основною метою цього циклу є вирішення протиріч між знанням та способами його застосування на практиці, між знанням та розвитком конструкторсько-технологічних умінь та навичок.

Основне завдання заключного циклу – самостійна систематизація та генералізація конструкторсько-технологічних знань, умінь та навичок, перевірка та облік результатів попередніх циклів за допомогою самоконтролю, визначення прогалин у знаннях та слабких сторін у вміннях.

Дидактична взаємодія самонавчання та викладання спрямовується на зіставлення засвоєних понять та набутих умінь.

В основу даного дослідження було покладено гіпотезу, згідно з якою проєктне навчання позитивно впливає на ефективність процесу формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутніх вчителів технологій. Однак для досягнення позитивного результату мають бути створенні наступні педагогічні умови:

- забезпечення взаємозв'язку всіх трьох напрямків (теоретичного, практичного та особистісного) процесу формування конструкторсько-технологічної компетентності у бакалаврів середньої освіти з технологій;
- здійсненні професійно-педагогічної спрямованості змісту та методики викладання дисциплін предметної підготовки бакалаврів середньої освіти з технологій;
- організації моніторингу формування конструкторсько-технологічної компетентності бакалаврів середньої освіти з технологій на всіх етапах навчання;
- використання проєктного навчання як засобу підвищення ефективності формування конструкторсько-технологічних умінь та навичок у бакалаврів середньої освіти з технологій.

Розглянемо їх із позицій впливу на результативність формування конструкторсько-технологічної компетентності бакалаврів середньої освіти з технологій.

Перша педагогічна умова – реалізується взаємозв'язок усіх трьох напрямів (теоретичного, практичного та особистісного) процесу формування конструкторсько-технологічної компетентності.

Структура конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій складається з наступних компонентів: ціннісно-смисловий, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-творчий.

Формування конструкторсько-технологічної компетентності у здобувачів починається з мотивації, що визначає особистісний сенс майбутньої діяльності.

Мотивація – це співвідношення цілей, які стоять перед людиною, що прагне їх досягти, і внутрішньої активності особистості, тобто, її бажань, потреб та можливостей [4].

Діяльність – активна взаємодія з навколишньою дійсністю, в ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і таким чином задовольняє свої потреби [4].

Ціннісно-смисловий компонент конструкторсько-технологічної компетентності вчителя технологій поєднує в собі ціннісні відносини, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви навчальної та професійної

діяльності, професійно важливі якості особистості, готовність до самоосвіти.

Когнітивний компонент конструкторсько-технологічної компетентності вчителя технологій визначає систему знань як безліч пов'язаних між собою елементів, що становлять між собою певну цілісну освіту.

Операційно-діяльнісний компонент конструкторсько-технологічної компетентності проявляється у готовності до перетворювальної діяльності та характеризується сформованістю конструкторсько-технологічних умінь та навичок, досвідом їх використання у конкретній перетворювальній діяльності, здатності самостійно вирішувати творчі та винахідницькі завдання, виявляється у вміннях та здібностях педагога.

Особистісно-творчий компонент зумовлює необхідність розвитку відповідних особистісних якостей: формування встановлення студентів на творчий саморозвиток; розвиток активності студентів, їх спрямованість на професійну діяльність; розвиток рефлексивної позиції студентів; розвиток самостійності та відповідальності; формування технічного та економічного мислення та інтуїції, політехнічного кругозору.

Результативність діяльності забезпечується взаємодією всіх названих компонентів. Отже, реалізація структурно-змістовних компонентів, на нашу думку, забезпечить взаємозв'язок усіх трьох напрямів (теоретичного, практичного та особистісного) процесу формування конструкторсько-технологічної компетентності.

Друга педагогічна умова – здійснення професійно-педагогічної спрямованості змісту та методики викладання дисциплін предметної підготовки. Аналіз державного освітнього стандарту з технологічної освіти показав, що однією з найважливіших передумов формування конструкторсько-технологічної компетентності вчителя технологій є вивчення дисциплін, що входять до складу освітньої програми з підготовки бакалаврів середньої освіти з технологій: «Нарисна геометрія і креслення», «Основи проєктування, моделювання та технічного дизайну», «Комп’ютерна графіка та анімація», «Гідравліка та теплотехніка», «Технологія виробництва конструкційних матеріалів та їх обробка», «Методика навчання технологій і креслення в НУШ» та ін.

Дисципліни предметної підготовки повинні забезпечити загальну теоретичну та практичну підготовку бакалаврів середньої освіти з технологій, необхідну для викладання відповідності розділів освітньої галузі «Технології» у закладах загальної середньої освіти. Усі види, форми та методи навчальних занять дисциплін предметної підготовки повинні проводитись з прикладами з практичної діяльності вчителя, де теорія пов'язується з майбутньою професійною педагогічною діяльністю вчителя

технологій. Вивчення предметних дисциплін у їхній сукупності зі спецкурсами, практикумами та факультативними курсами, а також із застосуванням проєктного навчання дозволяє забезпечити необхідний для майбутнього вчителя рівень конструкторсько-технологічної підготовки.

Третя педагогічна умова – організація моніторингу конструкторсько-технологічної компетентності майбутніх вчителів технології на всіх етапах навчання за освітньою програмою з підготовки бакалаврів середньої освіти з технологій [3].

В контексті даного дослідження, провідну функцію відіграє спрямованість на проєктне навчання, яке передбачає оволодіння здобувачами освіти теоретичними знаннями, різноманітними уміннями та навичками, опанування певного досвіду практичної і творчої діяльності, науково-дослідницької роботи тощо як на заняттях, так і у позанавчальний час.

Розглядаючи теоретичну модель застосування проєктного навчання у процесі формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутніх вчителів технологій вона має бути орієнтована на ідеал чи еталон спеціаліста, який має бути реалізований у навчально-пізнавальному процесі вишу, щоби випускник відповідав реальним вимогам професійної діяльності. Теоретична модель дозволяє технологічно здійснити мету проєктного навчання, яка представляє перед нами як безперервний загальний та професійний розвиток особистості майбутнього вчителя технологій та в якій інтегруються його особистісна позиція (мотиваційно-ціннісне ставлення до діяльності), гуманітарна культура та конструкторсько-технологічна компетентність [5].

Проєктне навчання бакалаврів середньої освіти з технологій доцільно розглядати як послідовність педагогічних процедур, операцій та прийомів, що складають у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої у практиці роботи викладача ЗВО призводить до досягнення цілей навчання майбутніх вчителів технологій, сприяє розвитку конструкторсько-технологічної компетентності, а також цілісному розвитку особистості.

Процес проєктного навчання розглядається як самостійна діяльність здобувачів, яка за характером є експериментальною, за спрямованістю – виробничою діяльністю. В одному випадку ця діяльність є методом, до якого вдаються учні в процесі розробки та створення нових проєктів, а в іншому – навчально-виробничий експеримент, який виступає для них засобом практичного застосування засвоєних знань та умінь.

Проєктне навчання проводиться протягом усього процесу підготовки вчителів технологій. У зв'язку зі специфікою викладання ряду профільних дисциплін, кінцевим результатом є створення та захист творчого проєкту,

наприклад «Технічна творчість та естетика», «Основи проєктування, моделювання та технічного дизайну», «Технологічний практикум» та ін. [5].

Таке постійне систематичне використання проєктного навчання сприяє формуванню конструкторсько-технологічної компетентності, т.к. створення проєкту включає розробку креслень деталей виробу відповідно до вимог, врахування властивостей матеріалів та методів обробки; розробку конструкторсько-технологічної документації на виготовлення виробів та ін.

А всі ці дії сприяють формуванню конструкторсько-технологічної компетентності.

Висновки. У нашій роботі творчі проєкти, спрямовані на розвиток конструкторсько-технологічної компетенції, пропонуються здобувачам освіти протягом усього періоду навчання в університеті і є впорядкованою послідовністю різноманітних за формою та змістом навчальних конструкторсько-технологічних завдань, що поступово ускладнюються.

Експериментальним шляхом нами встановлено, що педагогічними умовами, які сприяють розвитку конструкторсько-технологічної компетенції під час виконання індивідуальних творчих проєктів, є:

- системне змістовне забезпечення навчального предмета у процесі його вивчення, що передбачає вироблення у майбутнього вчителя технологій умінь здійснювати відбір та композицію навчального матеріалу, диференціювати та інтегрувати його;
- гнучке організаційно-методичне забезпечення навчального процесу, яке сприяє формуванню у майбутнього вчителя технологій умінь здійснювати відбір сукупності методів, форм та засобів навчання, адекватного цілям, досліджуваному змісту, віковим та індивідуальним особливостям здобувачів;
- створення відповідних навчальних ситуацій та розробка навчальних завдань;
- забезпечення варіативності, безперервності та наступності в системі підготовки здобувачів освіти до вирішення творчих технічних завдань;
- компетенції викладачів, їх здатність до розвитку у студентів конструкторсько-технологічної компетенції, особиста участь у науковій чи технічній творчості;
- управління творчим становленням конструкторсько-технологічної компетенції у здобувачів освіти здійснюється на основі паритетних об'єкт-суб'єктних відносин у процесі постійної взаємодії активної самостійної діяльності здобувача та керівної діяльності викладача;
- комплексне використання аудиторних та позааудиторних форм навчання.

Дане дослідження показує, що використання проєктного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій є важливим засобом підвищення рівня розвитку конструкторсько-технологічної компетенції майбутнього вчителя технологій.

Література:

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.

2. Безпалько В. Педагогіка и прогресивні технології навчання / В. Безпалько. –К. : вид-во Інституту проф. освіти, 2006. – 336 с.

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

4. Бібік, Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики. Київ, 2004. С. 47–52.

5. Хоменко Л.М. Основи проєктування і моделювання: Навчально – методичний посібник / уклад. Людмила Миколаївна Хоменко. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. – 125 с.

References:

1. Bekh I. D. (2009) *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti.* Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology. *[*Competency-based approach in modern education. Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology*]*, Kyiv: Genesis,. 21–24. [in Ukrainian].

2. Bezpal'ko V. (2006) *Pedahohika y prohresyvni tekhnolohiyi navchannya / V. Bezpal'ko. [Bezpalko V. Pedagogy and progressive technologies of education / V. Bezpalko]*, –K. : Publishing house of the Institute of Professional Education. – *336 s.* [in Ukrainian].

3. Bibik, N.M. (2004). *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: biblioteka z osvitn'oyi polityky / N. M. Bibik ta in. / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. [*Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: library on educational policy / N. M. Bibik et al. / under the general editorship of O. V. Ovcharuk*]*. Kyyiv : K.I.S., 112 s. [in Ukrainian].

4. Bibik, N.M. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competency approach: reflective analysis of application. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library of educational policy]*. Kyiv, pp. 47–52. [in Ukrainian].

5. Khomenko L.M. (2016) *Osnovy proektuvannya i modelyuvannya: Navchal'no – metodychnyy posibnyk / uklad. Lyudmyla Mykolayivna Khomenko. [Fundamentals of design and modeling: Educational and methodological manual / compiled by Lyudmila Mykolayivna Khomenko.]* – Uman: FOP Zhovtyy O.O. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 681.142.37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1890-1903

Букатова Оксана Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти та природничих наук, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0002-4993-9524

ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. На сучасному етапі освіти проєктна активність учнів є складовою ланкою оволодіння предметними компетентностями. Важливим питанням, що підвищує актуальність досліджень даного профілю, є методологічне забезпечення організації такого процесу, наповнення та його підтримка у закладах загальної середньої освіти.

Уроки технологій мають чисельні можливості для проведення занять, пов’язаних з процесом проєктування.

Від вчителя у цьому випадку вимагається правильно провести планово-організаційні заходи, аби заняття з проєктно-технологічної діяльності були органічною складовою загальної підготовки учнів та привертали їхню увагу під час роботи.

У статті розглядаються питання щодо розвитку інтелектуально-творчого потенціалу здобувачів освіти на заняттях з технологій у процесі проєктно-технологічної діяльності; робиться наголос на їхній організації, як органічній складовій загальної підготовки учнів, що сприяє підвищенню якості навчання технологій.

Зазначається, що проєктна робота – це організація педагогом різних видів діяльності здобувачів освіти у навчальний та позанавчальний час, які забезпечують необхідні умови для підвищення інтересу до навчальних предметів.

А також, розглядається проєктна робота як сукупністю різних видів діяльності, яка володіє широкими можливостями щодо формування зацікавленості учнів до предмета «Технології».

Крім того проєктна діяльність розглядається як комплекс різних видів діяльності здобувачів освіти, які забезпечують необхідні умови для підвищення якості навчання та володіє широкими можливостями якісного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Авторка зазначає, що правильна організація проєктно-технологічної діяльності у закладах загальної середньої освіти. має велике освітнє та виховне значення.

Вона розширює кругообіг та поглиблює знання, отримані на предметних заняттях, дозволяє набути численні корисні навички, та тим самим наближує навчання до життя.

Проєктно-технологічна діяльність полегшує індивідуальний підхід до учнів, створює благоприємні умови розвитку самостійності.

Під час стандартних уроків неможливо задовольнити всі запити здобувачів.

Проєктно-технологічна діяльність у взаємозв'язку з навчанням є дієвим засобом, що мобілізує активність здобувачів у пошуку знань та допомагає задовольнити інтереси кожного учня.

Визначаються основні задачі проєктно-технологічної діяльності, а саме: прищеплення інтересу до навчання технологій та трудового навчання; формування та удосконалення навичок практичної діяльності; розвиток творчої активності, ініціативи та самодіяльності учнів; підготовка здобувачів до трудової діяльності.

Ставиться наголос на тому, що специфічною особливістю занять з проєктно-технологічної діяльності на уроках технологій є великі можливості збагачення змісту організаційних форм та методів усієї навчальної роботи, що проводиться вчителем.

Робиться висновок, що проєктно-технологічна діяльність з технологій має велике значення у рішенні навчальних та виховних задач, які стоять перед закладами загальної середньої освіти, а саме у контексті розвитку інтелектуально-творчого потенціалу здобувачів освіти. Її проведення є корисним як для учнів так і для вчителя технологій, тому що допомагає йому краще пізнати своїх учнів, розвиває організаторські здібності педагога, змушує його бути в курсі всього нового, творчо працювати над собою.

Стаття може представляти інтерес для наукових працівників, викладачів, аспірантів і здобувачів навчальних закладів вищої освіти, службовців органів державного управління та ін.

Ключові слова: проєктно-технологічна діяльність, процес навчання технологій, заклад загальної середньої освіти, здобувач.

Bukatova Oksana Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological Education and Natural Sciences, Izmail State Humanitarian University, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-4993-9524

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

PROJECT AND TECHNOLOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN TECHNOLOGY CLASSES

Abstract. At the current stage of education, students' project activity is an integral part of mastering subject competencies. An important issue that increases the relevance of research in this profile is the methodological support for the organization of such a process, its content and support in secondary education institutions.

Technology lessons have numerous opportunities for conducting classes related to the design process.

In this case, the teacher is required to correctly carry out planning and organizational measures so that classes on project and technological activity are an organic component of the general training of students and attract their attention during work.

The article considers issues related to the development of the intellectual and creative potential of students in technology classes in the process of project and technological activity; emphasis is placed on their organization as an organic component of the general training of students, which contributes to improving the quality of technology teaching.

It is noted that project work is the organization by a teacher of various types of activities of students during academic and extracurricular time, which provide the necessary conditions for increasing interest in educational subjects.

Also, project work is considered as a set of various types of activities, which has wide opportunities for forming students' interest in the subject "Technology".

In addition, project activity is considered as a complex of various types of activities of students, which provide the necessary conditions for improving the quality of education and has wide opportunities for high-quality education in secondary education institutions.

The author notes that the correct organization of project and technological activities in secondary education institutions. has great educational and educational significance. It expands the circulation and deepens the knowledge obtained in subject classes, allows you to acquire numerous useful skills, and thereby brings learning closer to life.

Project and technological activities facilitate an individual approach to students, create favorable conditions for the development of independence. During standard lessons, it is impossible to satisfy all the requests of students. Project-technological activity in connection with learning is an effective means that mobilizes the activity of students in the search for knowledge and helps to satisfy the interests of each student.

The main tasks of project-technological activity are determined, namely: instilling interest in learning technologies and labor training; forming and improving practical skills; developing creative activity, initiative and independent activity of students; preparing students for labor activity.

It is emphasized that a specific feature of classes on project-technological activity in technology lessons is the great opportunities for enriching the content of organizational forms and methods of all educational work carried out by the teacher.

It is concluded that project-technological activity on technology is of great importance in solving educational and educational tasks facing institutions of general secondary education, namely in the context of developing the intellectual and creative potential of students. Its implementation is useful for both students and technology teachers, because it helps them get to know their students better, develops the teacher's organizational skills, forces them to be aware of everything new, and creatively work on themselves.

The article may be of interest to researchers, teachers, graduate students and applicants to higher education institutions, government officials, etc.

Keywords: project and technological activity, technology learning process, general secondary education institution, applicant.

Постановка проблеми. В контексті розвитку сучасності, суспільству потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити. Тому розвиток інтелектуально-творчого потенціалу учнів є найважливішим завданням закладів загальної середньої освіти.

Розвиток інтелектуально-творчих здібностей – це безперервний процес, що спонукає ініціативність і самостійність прийнятті рішень, звичку до вільного самовираження, впевненість у собі.

У педагогічній діяльності велика увага приділяється ппроєктно-технологічній діяльності, оскільки у ній є велика змога розвитку інтелектуальної, творчої, різнобічної особистості. Ці можливості можна успішно реалізувати, спираючись на традиційні та нетрадиційні методи виховання та навчання, а також на власну педагогічну творчість [2].

Проєктно-технологічна діяльність – складова частина навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти, одна з форм організації навчання учнів. Сутність та основні призначення ппроєктно-технологічної діяльності полягають у створенні додаткових умов для розвитку інтересів, схильностей, здібностей здобувачів освіти та розумної організації їх вільного часу. Вона спрямована на створення умов для:

– творчої самореалізації дитини в комфортному розвиваючому середовищі, що стимулює виникнення особистісного інтересу до різних

аспектів життєдіяльності та позитивного перетворюючого ставлення до навколишньої дійсності;

– професійного самовизначення учня, необхідного для успішної реалізації планів та перспектив.

Проєктно-технологічна діяльність — це комплексний, цілеспрямований процес створення унікального продукту чи рішення, який би етапи проєктування (аналіз, планування) з технологічним втіленням. Вона спрямована на розвиток самостійності, ініціативності та практичних навичок через вирішення реальних завдань, що включає етапи: аналіз проблеми, пошук інформації, розробку продукту та презентацію.

Розглядаючи проєктно-технологічну діяльність як систему, слід визначити її основні компоненти: виявлення проблеми та обґрунтування теми, цілепокладання, планування дій, дослідження (збір інформації), створення продукту/виробу, економічну оцінку, а також захист та самоаналіз проєкту. Ця діяльність поєднує творчий пошук, технологічні навички та практичне вирішення завдань.

Проєктно-технологічна діяльність – не просто набір заходів, а частина освітньої системи, яка допомагає усувати прогалини у знаннях (ліквідація неуспішності) та поглиблювати їх (профільне навчання). Вона перетворює теоретичні знання, отримані на уроках, на практичні вміння.

Таким чином, проєктно-технологічна діяльність сприяє розвитку творчого потенціалу учнів, прищеплює колективізм та навички міжособистісного спілкування, активізується колективна діяльність, виховується кмітливість, винахідливість, акуратність.

Основною перевагою проєктно-технологічної діяльності є надання учням можливості широкого спектру знань, спрямованих на їх інтелектуальний та творчий розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі проєктно-технологічної діяльності присвячена велика кількість науковий досліджень як вітчизняних так і закордонних вчених, серед яких: Коберник О., Ящук С., Терещук А., Вдовиченко А., Бербец Т., Туташинський В., Тарара А. та ін.

Мета статті – розглянути проблеми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу здобувачів освіти на заняттях з технологій в контексті проєктно-технологічної діяльності

Виклад основного матеріалу. Нині у нашій країні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Вона базується на принципах гуманізації, демократизації та інтернаціоналізації.

Цей процес супроводжується пошуком нових освітніх парадигм, що відповідають сучасним тенденціям розвитку українського суспільства.

Виділяються дві пріоритетні цілі загальної середньої освіти: вільний всебічний розвиток особистості засобами навчання й виховання та створення умов адаптації дитини до швидко мінливого соціального та природного середовища.

Результатом має бути формування та розвиток випускника, який має великий кругообіг, гнучкість, критичність та креативність мислення, здатність до продовження освіти, а також самостійного вибору професії та самооцінки.

Цьому сприяє проєктно-технологічна діяльність з технологій, що здійснюється на науково-творчому тлі, і є важливою складовою системи діяльності з розвитку та формування в учнів інтересу до освіти та культури праці, основа якої лежить у змісті уроків технології.

Проєктно-технологічна діяльність допомагає поєднувати індивідуальну роботу з учнями на уроках та самостійні форми роботи у позаурочний час, що наближає здобувачів до життєвих ситуацій.

Від ступеня оволодіння культурою праці фактично залежить особисте життя та щастя людини. Відомі вчені-педагоги вважають, що «головним призначенням проєктно-технологічної діяльності є всілякий розвиток інтересів, схильностей, здібностей здобувачів та розумна організація самостійної роботи та їхнього вільного часу. За рамками навчальної діяльності продовжується духовний та фізичний розвиток учнів, розкриваються часом невідомі ні вчителю, ні батькам потенційні можливості дітей, виявляються особливі властивості їх особистості» [1].

Наші спостереження показали, що проєктні технології як інноваційний метод навчання набули величезної популярності у викладачів, які займаються

як теоретичними дослідженнями, так і їх практичною реалізацією у навчальних закладахзагальної середньої освіти. Але найбільший розвиток заняття проєктно-технологічною діяльністю, яку визначають як «метод проєктів», отримали у практиці навчання технологій.

Метод проєктів – спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином [1].

В основу даного методу покладено ідею, що становить суть поняття «проєкт», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої теоретично чи практично значущої проблеми. Цей результат можна осмислити, побачити, застосувати у реальному житті та практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити здобувачів самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, а

також уміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів вирішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У загальному понятті проєктне навчання – це сукупність операцій та прийомів оволодіння заздалегідь виділеною частиною теоретичного чи практичного знання тієї чи іншої діяльності. Якщо говорити про методику проєктно-технологічної діяльності зокрема, її можна позначити як спосіб організації процесу пізнання навчального матеріалу. Дуже часто метод проєктів спрямований на самостійну роботу здобувачів – парну, індивідуальну чи групову, яку вони здатні виконати протягом заздалегідь виділеного проміжку часу [2].

Вивчення досвіду роботи закладів загальної середньої освіти м. Ізмаїла свідчить про те, що в основі організації проєктної діяльності учнів лежить метод навчального проєкту – це одна з особистісно орієнтованих технологій, спосіб організації самостійної діяльності учнів, спрямований на вирішення завдання навчального проєкту, що інтегрує проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, дослідницькі, пошукові та інші підходи.

Навчальний проєкт з погляду учня – це можливість робити щось цікаве самостійно, у групі чи самому, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, що дозволяє проявити себе, спробувати свої сили, прикласти свої знання, принести користь та показати публічно досягнутий результат; це діяльність, спрямована на вирішення цікавої проблеми, сформульованої самими учнями у вигляді мети та завдання, коли результат цієї діяльності – знайдений спосіб вирішення проблеми – носить практичний характер, має важливе прикладне значення і, що дуже важливо, цікавий та значимий для самих відкривачів. Однак слід підкреслити, що для її успіху необхідна цілеспрямована діяльність вчителя технологій щодо розвитку інтелектуально-творчого потенціалу підлітка, його практичних умінь.

Саме через заняття проєктно-технологічною діяльністю з технологій можна створювати ситуації, аналогічні життєвим, а це одна з основних умов підготовки особистості до успішного та соціально-значного функціонування у суспільстві [2].

З психології відомо, що процес освоєння знань відбувається протягом декількох етапів: етапу сприйняття, етапу осмислення, етапу закріплення та етапу застосування отриманих знань на практиці. Роль педагога у проєктному навчанні полягає в організації, консультуванні, управлінні учнями, їх інформаційно-пізнавальною та дослідницькою діяльністю.

Слід зазначити, що змінюється і психологічний клімат в аудиторії, в якій відбувається навчання з використанням методу проєктів, що змінює діяльність педагога з навчально-виховної до організаторської.

Вивчаючи досвід застосування проєктної технології в закладах загальної середньої освіти міста Ізмаїл, хотілося б відзначити її основні переваги:

- активне освоєння нових та структуризація наявних знань;
- зростання особистої соціальної активності здобувача;
- стимуляція творчого потенціалу учнів;
- формування не тільки знань, вмінь та навичок з дисципліни, а й активної життєвої позиції.

Вчені-педагоги, які впритул займалися вивченням проєктно-технологічної діяльності учнів вважають, що проєкт визначається прагматичною спрямованістю на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності [3].

У процесі організації проєктно-технологічної діяльності учнів на заняттях з технологій, важливе значення має використання сучасних дидактичних засобів. Зокрема, застосування засобів інформаційних технологій у процесі навчання технологій з використанням методу проєктів сприяє:

- формуванню у здобувачів певних знань, умінь та навичок для здійснення активної інформаційної діяльності з комп'ютерною технікою;
- розвиток наочно-образного, інтуїтивного та творчого типів мислення;
- підтримка мотивації застосування сучасних інформаційних технологій у навчальній діяльності здобувачів;
- розвиток естетичного та об'єктивного сприйняття будь-яких об'єктів;
- формування умінь приймати оптимальне рішення, знаходити адекватні варіанти вирішення ситуації, що склалася;
- розвиток умінь здійснювати та організувати експериментальну діяльність;
- розвиток просторової уяви та просторових уявлень учнів [3].

Слід зазначити, що на сьогоднішній день сучасні інформаційні технології дають можливість підвищити ефективність освітнього процесу, є сучасним інструментом для наочного уявлення навчально-методичної інформації. При цьому проєктне навчання сприяє активізації та розширення всіх сфер особистості підлітка – його інтелектуальної та емоційної сфер.

Тут передбачається творча самостійна робота здобувачів з інформацією, причому інформацією на різних носіях. Це можуть бути підручники, книги, журнали можуть бути електронні або мережеві носії інформації (інформаційно-освітні ресурси Інтернету).

У проєктно-технологічній діяльності вдосконалюються навчальні навички, відпрацьовуються вміння самостійної роботи під час пошуку необхідної інформації, організації різних проєктних заходів.

Пізнавальна діяльність учнів у проєктно-технологічній діяльності призначена на формування пізнавального інтересу здобувачів освіти, позитивної мотивації до навчання, вдосконалення навчальних навичок. Вона є продовженням навчальної діяльності із використанням інших форм.

Організовуючи проєктно-технологічну діяльність з технологій з метою розвитку інтелектуально-творчих здібностей, слід дотримуватись певних принципів:

1. Принцип гуманістичної спрямованості. При організації проєктно-технологічної діяльності максимально враховуються інтереси та потреби дітей, підтримуються процеси становлення та прояви індивідуальності та суб'єктивності учнів, створюються умови для формування у них навичок самостійного навчання, самопізнання, самовизначення, самобудування, самореалізації, самоствердження.

2. Принцип системності. Створюється система проєктно-технологічної діяльності учнів, у якій встановлюються взаємозв'язки між усіма учасниками проєкту – учнями, освітянами, соціальними партнерами;

3. Принцип варіативності. У ЗЗСО культивується широкий спектр видів (напрямів, форм і методів організації навчальної діяльності, пошуку своєї лінії задоволення потреб, бажань, інтересів).

4. Принцип креативності. У проєктно-технологічній діяльності педагоги підтримують розвиток творчої активності дітей, бажання займатися індивідуальною та колективною життєтворчістю.

5. Принцип успішності та соціальної значущості. Зусилля організаторів проєктно-технологічної діяльності спрямовуються на формування у дітей потреби у досягненні успіху. Важливо, щоб результати, що досягаються дитиною, були не тільки особистісно значущими, а й цінними для оточуючих, особливо для однокласників, членів учнівського колективу, батьків тощо [4].

Організація проєктно-технологічної діяльності з технологій спрямована на розвиток творчого потенціалу, проєктних навичок та профорієнтацію підлітків.

Визначимо основні етапи проєктно-технологічної діяльності з технологій:

- Перший етап – мотиваційний. Тут важливо для педагога створити позитивний мотиваційний настрій. Проблема, яку мають вирішити учні повинна бути актуальною і цікавою. На цьому етапі формується тема та визначається результат.

• Другий етап – підготовчий. Йде розробка задуму проєкту, формуються завдання, план дій, узгоджуються методи спільної діяльності, поділяються на групи.

• Третій етап – інформаційно-операційний. Тут триває реалізація проєкту. Збирається матеріал, вся інформація переробляється, сортується. Роль педагога на цьому етапі координувати, спостерігати, давати рекомендації, проводити консультації.

• Четвертий етап – оцінний. Захист проєкту, колективне обговорення результату, самооцінка діяльності. Цей етап є дуже важливим, бо вирішує кілька завдань: розвиток наукового підходу, можливість продемонструвати свої досягнення, поповнення знань.

• Підсумки проєкту. У процесі підготовки проєктної діяльності здобувачі освіти з великою часткою самостійності досліджують та застосовують на практиці теоретичні матеріали, пройдені на заняттях та вивчені у процесі виконання самостійних робіт. Це не тільки розширює та закріплює їх знання, а й сприяє формуванню професійних компетенцій. Таким чином, можна виконати цілі та завдання, поставлені перед початком проєктної діяльності студентів [5].

Наш досвід та дослідження (при відвідуванні уроків технологій в закладах загальної середньої освіти міста Ізмаїл) показують, що в більшості випадків організація уроків у традиційній системі навчання забезпечує процес освоєння певних знань лише на етапах сприйняття та закріплення на репродуктивному рівні. Етап же осмислення реалізується незначною мірою, а етап застосування знань на практиці взагалі йде з-під уваги вчителя.

Тому важливість проєктно-технологічної діяльності на заняттях з технологій в контексті розвитку інтелектуально-творчого потенціалу здобувачів освіти, бачиться в тому, що за допомогою різних форм і методів включення учнів в обговорення та демонстрацію продуктів діяльності, забезпечується реалізація етапу застосування знань на практиці.

Завдяки застосуванню проєктно-технологічної діяльності, навчальні заняття з технологій наближаються до життя, допомагають вирішувати побутові проблеми підлітків, тим самим підвищуючи інтерес до культури праці, оскільки з'являється момент змагальності, інтерес до здобутків інших, прагнення відповідати умовам, що висуваються проєктною діяльністю. Підліток бачить, що заняття з технологій вже сьогодні допомагають йому в житті, а не є чимось віддаленим у доросле життя.

Вище сказане підтверджують наші спостереження за ставленням до культури праці підлітків у період підготовки та здійснення запланованих учнями спільно з учителем проєктів, організованих у деяких ЗЗСО м. Ізмаїла.

В експерименті ми виходили з того, що організація проєктно-технологічної діяльності на заняттях з технологій повинна мати системний характер і бути пов'язана зі змістовним наповненням уроків технологій.

Виходячи з особливостей проєктно-технологічної діяльності у процесі навчання технологій, назвемо визначальні вимоги до неї:

1) Під час організації проєктно-технологічної діяльності обов'язкова постановка мети.

2) Перед початком проєктно-технологічної діяльності необхідно визначити очікувані результати. Це допомагає сформувати завдання таким чином, щоб вони сприяли досягненню спільної мети - засвоєнню дитиною соціального досвіду та формуванню позитивної системи цінностей.

3) У проєктно-технологічній діяльності необхідний оптимістичний підхід, опора на краще у кожній дитині.

4) Педагог організатор повинен мати високі особисті якості. У проєктно-технологічній діяльності велика роль контакту педагога з учнем, встановлення якого неможливе без певних особистісних якостей педагога.

5) При організації проєктно-технологічної діяльності педагог має бути у постійному творчому пошуку, підбираючи і створюючи такі проєктні завдання, що відповідають інтересам учнів та навчальному матеріалу [6].

Для того, щоб ці вимоги могли бути реалізовані в практичній діяльності, пропонуємо певну послідовність організації проєктно-технологічної діяльності, яка містить такі основні етапи:

1) аналіз проблеми;

2) постановка мети та завдань проєкту;

3) вибір засобів її досягнення;

4) пошук та обробка інформації, її аналіз та синтез;

5) оцінка отриманих результатів та висновків.

Розробка будь-якого проєкту починається з опису проблемної ситуації, тобто з ідентифікації тієї проблеми, на вирішення якої він спрямований.

Проблема – усвідомлена суперечність між реальним станом справ та бажаним майбутнім.

Діагностику проблеми можна здійснювати наступними методами аналізу: економічним, статистичним, маркетинговим, SWOT-аналізом, комплексною діагностикою.

Передпроєктний аналіз передбачає проблемно-позиційний аналіз сформованої ситуації, головна його мета – обґрунтування, доказ необхідності, актуальності проєкту.

Методи структуризації проєкту принципово зводяться до двох основних типів:

I – метод «згори донизу» – визначаються загальні завдання, на основі яких далі здійснюється деталізація рівнів проєкту;

II – метод «знизу вгору» – визначаються приватні завдання, та був відбувається їх узагальнення.

Для структуризації проєкту використовують низку спеціальних моделей, зокрема:

- Дерево цілей;
- Дерево рішень;
- Дерево робіт (або ієрархічну структуру робіт);
- Організаційну структуру виконавців;
- Матрицю відповідальності;
- Мережеві моделі;
- Структуру споживаних ресурсів;
- Структуру витрат;
- Структуру контрактів;
- Структурну модель організації проєкту [3].

Подання цілей починається з верхнього рівня, далі вони послідовно розукрупнюються. При цьому основним правилом розукрупнення цілей – є повнота: кожна мета верхнього рівня повинна бути представлена у вигляді підцілей наступного рівня вичерпним чином.

На кожній стадії планування необхідно розділити роботи з проєкту на частини. Наприклад, на стадії технічного проєктування основні частини проєкту, як правило, очевидні. Надалі, коли стане відомо більше деталей, ці частини можуть бути розчленовані відповідні розділи. Зрештою, можуть бути визначені підрозділи та окремі групи («пакети») робіт. Ця процедура відома як упорядкування дерева робіт проєкту (ДРП) (Work Breakdown Structure – WBS). Таке дерево є засобом розчленування великого, складного проєкту на його компоненти чи господарськіпрограми на складові проєкту.

Для успішної реалізації проєкту важливо, щоб будь-який член команди розумів, що відбувається у проєкті, які йому необхідно виконувати завдання та як ці завдання можуть вплинути на проєкт. Грунтуючись на цій інформації, команда проєкту зможе повідомляти про труднощі, що виникають. та зміни, пропонувати рішення.

Системний підхід, системна методологія, системне проєктування відображають реальний процес інтегрування знань та діяльності, науки та соціальної практики у проєктній культурі [5].

Висновки. Таким чином, вивчивши та проаналізувавши науково-методичну літературу та практичний досвід, можна зробити висновок про те, що сучасна освіта має сформувати учня як творчу, самостійну, активну особистість.

Розвиток у здобувачів освіти інтелектуальної та творчої активності сприяє становленню індивідуальності людини, її самовираженню, самореалізації та успішній соціалізації. А таких успіхів можна досягти, використовуючи всі види освітньої діяльності як стандартні так і іноваційні, серед яких особливої уваги заслуговує заняття проєктнол-технологічною діяльністю.

Таким чином, у процесі роботи над проєктом учні ставлять завдання, висувають ідеї щодо вирішення проблеми, ведуть пошук та аналіз інформації, роблять висновки, але також втілюють свої задуми, реалізують свій потенціал, показують та розвивають здатність до самостійної діяльності. У той час, як вчитель є куратором, помічником самостійної діяльності учнів.

Розвиток інтересу до предмета неможливий без активної пізнавальної діяльності учнів, оскільки знання стають надбанням людини, якщо вони набуваються у процесі самостійної роботи, яка є складовою під час проєктно-технологічної діяльності.

Проєктно-технологічна діяльність пов'язана із розвиваючим, особистісно-орієнтованим навчанням і може широко використовуватись у сфері сучасної загальної середньої освіти. Суть особистісно-орієнтованого підходу полягає у постійному зверненні до суб'єктивного досвіду дітей, тобто до сукупності накопичених учням знань, здобутих в особистій практиці, та особистого досвіду на основі раніше виконаних ним операцій та дій в процесі проєктно-технологічної діяльності.

Найважливіше при цьому – визнання самобутності та унікальності кожного учня. Педагог та учень виступають як рівноправні партнери, носії різнорідного, але однаково необхідного досвіду. А все це сприяє розвитку інтелектуально-творчого потенціалу здобувачів освіти.

Література:

1. Коберник О.М. Методика трудового навчання: проєктно-технологічний підхід: Навчальний посібник / За заг. ред. О.М.Коберника, В.К.Сидоренка. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.

2. Коберник О,М., Терещук Г.В. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О.М.Коберника, Г.В.Терещук]. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.

3. Коберник О. М., Ящук С. М. Методика організації проєктно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. – Умань, 2001. – 82 с.

4. Коберник О. М., Ящук С. М. Проєктування і виготовлення учнями виробів з металу // Трудова підготовка в закладах освіти. – № 3. – 2002. – С. 29 – 32.

5. Ящук С. М. Виконання основних етапів проєктування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – № 2. – 2003. – С. 13 – 16.

6. Бербец Т. Г. Самостійна робота учнів під час виконання творчих проєктів // Трудова підготовка в закладах освіти. – № 4. – 2004. – С. 13 – 15.

References:

1. Kobernyk O.M. (2008) *Metodyka trudovoho navchannya: proektno-tekhnolohichnyy pidkhid: Navchal'nyy posibnyk / Za zah. red. O.M.Kobernyka, V.K.Sydorenka. [Methodology of labor training: project-technological approach:Textbook / Ed. O.M. Kobernyk, V.K. Sydorenko],* Uman: SPD Zhovtyy [in Ukrainian]
2. Kobernyk O,M. & Tereshchuk H.V. (2008) *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi u trudovomu navchanni: navch.-metod. posib. / za zah. red. O.M.Kobernyka, H.V.Tereshchuk [Innovative pedagogical technologies in labor training: teaching-methodical. manual / ed. O.M. Kobernyk, G.V. Tereshchuk],* Uman: SPD Zhovtyy [in Ukrainian]
3. Kobernik O.M. & Yashchuk S.M. (2001) *Metodyka orhanizatsiyi proektno-tekhnolohichnoyi diyal'nosti uchniv na urokakh trudovoho navchannya. / [Methodology for organizing design and technological activities of students in labor training lessons.]* – Uman, [in Ukrainian]
4. Kobernyk O. M. & Yashchuk S. M. (2002) *Proektuvannya i vyhotovlennya uchnyamy vyrobiv z metalu // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – № 3 / [Design and manufacture of metal products by students // Labor training in educational institutions. – No. 3.],* [in Ukrainian]
5. Yashchuk S. M. (2003) *Vykonannya osnovnykh etapiv proektuvannya na urokakh trudovoho navchannya // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – № 2. / [Implementation of the main stages of design in labor training lessons // Labor training in educational institutions. – No. 2.],* [in Ukrainian]
6. Berbets T. G. (2004) *Samostiyna robota uchniv pid chas vykonannya tvorchykh proektiv // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – № 4. / [Independent work of students during the implementation of creative projects // Labor training in educational institutions. – No. 4.],* [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.012:[37.011.2.011.3-051]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1904-1913

Бурчак Ліана Володимирівна доктор педагогічних наук, доцент кафедри біології, здоров'я людини та методики навчання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https//orcid.org/0009-0001-6141-4384

ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Анотація. Публікацію присвячено проблемі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Акцентується на тому, що в сучасних умовах важливого значення набуває інноваційна компетентність майбутніх фахівців, що є важливою здатністю особистості, без якої неможлива ефективна професійна діяльність в умовах глобалізації суспільства та його трансформації. Наголошено, що формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії потребує визначення цільових орієнтирів і конкретних завдань зазначеного педагогічного процесу.

У статті на основі аналізу наукових джерел розмежовано поняття «мета» і «ціль». Обґрунтовано, що під метою слід розуміти свідому орієнтацію на певний очікуваний результат. Водночас цілі виступають структурними елементами мети, що забезпечують досягнення конкретних показників на кожному етапі процесу. Загалом зазначено, що цілі будь-якої педагогічної системи є ієрархічно підпорядкованими загальній стратегічній меті освіти.

Дослідницею приділено певну увагу ієрархічності навчальних цілей. У межах окресленої проблеми визначено ієрархію цілей формування зазначеної здатності майбутніх учителів хімії (загальна, стратегічні, тактичні, оперативні, кінцева). Загальна ціль суголосна з необхідністю підготовки педагога-інноватора, який володіє сучасними освітніми технологіями, має високий творчий потенціал та здатний до активного впровадження інновацій у практичну діяльність для досягнення власної професійної самореалізації. Стратегічні цілі спрямовані на формування компонентного складу інноваційної компетентності майбутніх учителів. З огляду на це розглянуто цілі мотиваційно-ціннісного, інформаційно-когнітивного, інноваційно-діяльнісного, оцінно-рефлексійного спрямування у межах формування зазначеної здатності фахівців. Оперативні цілі реалізуються в освітніх компонентах ОП і конкретизують тактичні цілі.

Кінцева ціль чітко спрямована на остаточний результат – високий рівень сформованості інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії.

Ключові слова: інноваційна компетентність, майбутні учителі хімії, ціль, мета, ієрархічність цілей, освітній процес, зміст освіти.

Burchak Liana Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Departament of Biology, Human Health and Teaching Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-3807-4243

TARGET OBJECTIVES OF THE SYSTEM FOR FORMING INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS

Abstract. The publication is devoted to the problem of forming innovative competence of future teachers. It is emphasized that in modern conditions, innovative competence of future specialists is of great importance, which is an important ability of the individual, without which effective professional activity is impossible in the conditions of globalization of society and its transformation. It is emphasized that the formation of innovative competence of future chemistry teachers requires the definition of target landmarks and specific tasks of the specified pedagogical process.

The article, based on the analysis of scientific sources, distinguishes the concepts of «goal» and «objective». It is substantiated that the goal should be understood as a conscious orientation to a certain expected result. At the same time, goals act as structural elements of the goal, ensuring the achievement of specific indicators at each stage of the process. In general, it is noted that the goals of any pedagogical system are hierarchically subordinate to the general strategic goal of education.

The researcher paid some attention to the hierarchy of educational goals. Within the framework of the outlined problem, a hierarchy of goals for the formation of the specified ability of future chemistry teachers has been determined (general, strategic, tactical, operational, final). The general goal is consistent with the need to train an innovative teacher who owns modern educational technologies, has high creative potential and is capable of actively implementing innovations in practical activities to achieve their own professional self-realization. Strategic goals are aimed at forming the component composition of the innovative competence of future teachers. In view of this, the goals of the motivational-value, informational-cognitive, innovative-activity, evaluative-reflective direction within the framework of the formation of the specified ability of specialists have been considered. Operational goals are implemented in the

educational components of the OP and specify tactical goals. The final goal is clearly aimed at the final result – a high level of formation of the innovative competence of future chemistry teachers.

Keywords: innovative competence, future chemistry teachers, goal, objective, hierarchy of goals, educational process, educational content.

***Постановка проблеми* в загальному вигляді.** Якість освіти розглядається як системна характеристика, що відображає ступінь адаптивності освітньої діяльності до державних стандартів та соціальних вимог. Вона є похідною від сукупної якості вхідних умов (ресурсів, кадрів, програм) і процесуальних складників.

Взаємодія цих елементів спрямована на досягнення цільового результату – формування професійно готового до роботи фахівця. У сучасних умовах важливого значення набуває інноваційна компетентність майбутніх педагогів, що є важливою здатністю особистості, без якої неможлива ефективна професійна діяльність в умовах глобалізації суспільства та його трансформації [2, с. 77].

Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії передбачає чітке визначення цільових орієнтирів та конкретних завдань зазначеного педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому тезаурусі поняття «цілі навчання» тісно пов'язане з такими поняттями як «мета навчання», «зміст освіти» та ін. До проблеми цілей і змісту педагогічної системи зверталися у своєму доробку В. Бондар, С. Бурчак, С. Гончаренко, О. Красовська, В. Кремень, Р. Курок, П. Лузан, Н. Мойсеюк, В. Радкевич, О. Тітова та ін. В освітньому дискурсі фіксується співвідношення дидактичних категорій «цілі» та «мета», що тлумачаться вченими або в синонімічному плані, або ж у розмежувальному.

Так, С. Гончаренко ототожнює поняття «мета» й «ціль» і зазначає, що це – «ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель і учні» [42, с. 205].

В. Бондар розглядає поняття «ціль» як «те, що ставиться, задається, приймається як напрям руху до мети та забезпечує спрямованість діяльності. А «мета» як «передбачення головного очікувального результату будь-якого виду діяльності» [1, с. 39].

«Енциклопедія освіти» цілі позиціонує як «ідеальні прогнозовані результати педагогічної освітньої діяльності, які виступають безпосередніми мотивами спрямування, регулювання останньої» [5, с. 989].

Розмежовує окреслені категорії науковець С. Бурчак. Мету навчання дослідник розуміє «як бажаний результат, доступний для досягнення та

віддалений у часі, а ціль як компонент (складник) мети, що досягає конкретних результатів (у тому числі й освітніх) на різних її етапах за рахунок виконання відповідних завдань» [3, с. 258].

П. Лузан вважає, що цілі підготовки фахівця орієнтовані на гарантоване досягнення результатів і задають напрям ходу навчання в цілому [7].

Дослідниця М. Артюшина зазначає, що «на відміну від «мети» як деякого загального образу майбутнього результату, «ціль» означає конкретний орієнтир дій» [8, с. 29]. Тобто вчена категорію «ціль» уживає для позначення конкретного, точного, чітко визначеного бажаного результату діяльності.

На основі аналізу наведених дефініцій, під *метою* ми розуміємо свідому орієнтацію на певний очікуваний результат. Водночас *цілі* виступають структурними елементами мети, що забезпечують досягнення конкретних показників на кожному етапі процесу. Таким чином, цілі будь-якої педагогічної системи є ієрархічно підпорядкованими загальній стратегічній меті освіти.

Мета статті: обґрунтувати цілі системи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Таксономія навчальних цілей широко застосовується в наукових дослідженнях у сфері наук (біології, хімії, географії, геології тощо) й позиціонується в енциклопедичних джерелах як «галузь педагогічної науки, завданням якої є визначення й обґрунтування класифікаційних одиниць у системі цілей, їх системи, супідрядності, співвідношення та обсягу» [6, с. 999].

В. Радкевич [9, с. 242] виділяє шість рівнів цілей:

1) *загальна ціль* – спрямована на забезпечення культурно-освітнього ідеалу та важливих професійних якостей майбутніх фахівців, що збігаються з потребами суспільства;

2) *підцілі* – забезпечують розвиток окремих компонентів загальної цілі;

3) *стратегічні цілі* визначають спрямованість професійної діяльності на результат й окреслюють зміст компетентнісної, освітньої, виховної, розвивальної цілей;

4) *проміжні цілі* – становлять основу для оволодіння технологічними аспектами майбутньої професії; 5) *оперативні цілі* – реалізовуються на заняттях та в позааудиторній діяльності); 6) *кінцева ціль* – підготовка фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

З огляду на критерій ієрархічності вченою пропонується така ієрархія навчальних цілей (рис. 1).

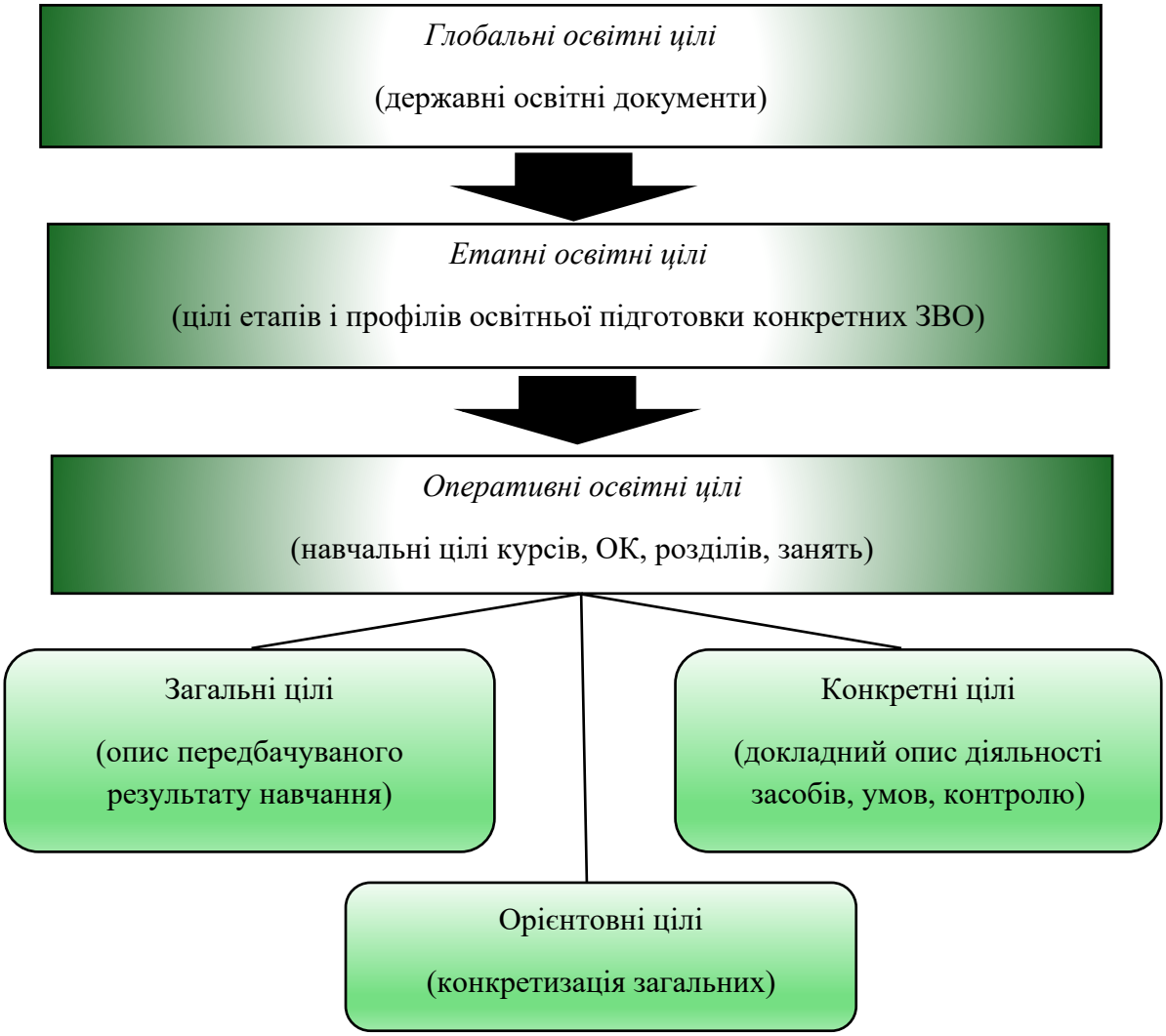


Рис. 1. Ієрархічність навчальних цілей

З огляду на зазначене вище, цілі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії постають як очікувані та заплановані результати свідомої діяльності педагога, що мають виражену ієрархічну побудову та задають алгоритм його кроків для формування високого рівня відповідної компетентності.

Зазначимо, що необхідність цілей формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів (у нашому випадку – учителів хімії), узгоджується з необхідністю підготовки педагога-інноватора, який володіє сучасними освітніми технологіями, має високий творчий потенціал і здатний до активного впровадження інновацій у практичну діяльність для досягнення власної професійної самореалізації.

Тож ієрархія цілей формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії, на нашу думку, має такий вигляд (рис. 2).

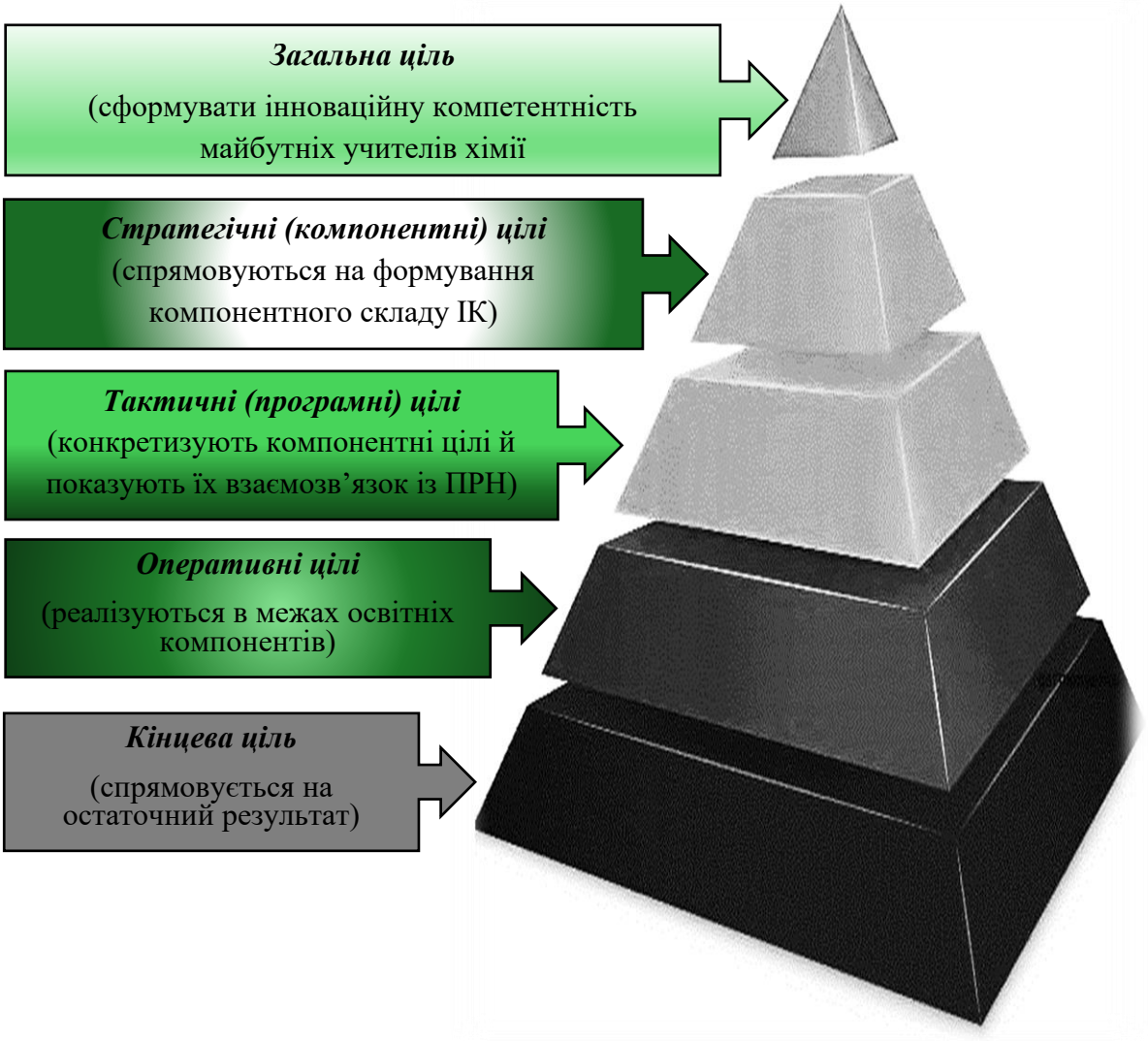


Рис. 2. Ієрархія цілей формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії

На необхідності підготовки фахівця з високим рівнем інноваційної компетентності наголошує низка нормативних документів. Серед яких виділяємо такі, як-от: Закон України «Про освіту» (2017), де акцентується увага на всебічному розвиткові людини як особистості, найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації; Законі України «Про вищу освіту» (2014), що передбачає підготовку конкурентоспроможного людського ресурсу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях; Законі України «Про інноваційну діяльність», де визначаються правові,

економічні та організаційні засади регулювання інноваційної діяльності в Україні з метою підвищення конкурентоспроможності економіки України; Концепції «Нова українська школа», де метою загальної середньої освіти визначено також усебічний розвиток особистості, котра здатна до критичного мислення; прийняття відповідальних рішень, є інноватором, здатна змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя тощо. Отже, можемо стверджувати про суспільний запит на педагогів нового типу з високим рівнем інноваційної компетентності. А це, у свою чергу, уможливлюється шляхом узгодження з освітніми, виховними й розвивальними цілями професійної підготовки бакалаврів і диференціації загальної цілі на структурні елементи нижчого ієрархічного рівня – стратегічні цілі.

Стратегічні цілі спрямовані на формування компонентного складу інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії. У межах формування окресленої здатності здобувачів розглянемо цілі мотиваційно-ціннісного, інформаційно-когнітивного, інноваційно-діяльнісного, оцінно-рефлексійного спрямування (табл. 1).

Таблиця 1

Стратегічні (компонентні) цілі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії

№з/п	Стратегічна (компонентна) ціль	Інтерпретація цілі
1	*Мотиваційно-ціннісного спрямування (аксіологічні цілі)*	Орієнтир на усвідомлення значення інноваційної професійної діяльності; наявність інтересу до інноваційної діяльності; сформованість ціннісного ставлення до інновацій, мотивів, особистісних якостей особистості, прийняття позиції новатора як особистісно значущої під час розв'язання завдань хімічної освіти учнів.
2	*Інформаційно-когнітивного спрямування (когнітивні цілі)*	Формування системи знань про сутність, специфіку, особливості інноваційної діяльності, знань ключових понять інноваційної педагогіки, інноваційних технологій, сучасних форм, методів, засобів організації освітнього процесу, знань законодавчих і підзаконних нормативно-правових актів, що регулюють інноваційну освітню діяльність та забезпечують її ефективне здійснення з урахуванням вимог до хімічної освіти учнів у закладах освіти.

№з/п	Стратегічна (компонентна) ціль	Інтерпретація цілі
3	*Інноваційно-діяльнісного спрямування (реалізаційні цілі)*	Набуття практичних, інтелектуальних, організаторських умінь і навичок, що дозволяють ефективно застосовувати сучасні інноваційні технології навчання, методи й прийоми для формування власної та учнівської інноваційної компетентності.
4	*Оцінно-рефлексійного спрямування (цілі саморозвитку)*	Формування здатності особистості критично оцінювати результати власної інноваційної педагогічної діяльності та учасників освітнього процесу, готовності до самооцінювання та самоаналізу, здатності до самоосвітньої діяльності в процесі формування інноваційної компетентності.

Наступними в ієрархічному переліку цілей є *тактичні* (програмні) цілі, що конкретизують вищезгадані компонентні цілі й показують їх взаємозв'язок із програмними результатами навчання, а відтак, і з загальною ціллю.

До тактичних цілей формування інноваційної компетентності майбутніх учителів хімії ми відносимо такі:

– опанування системи інтересів, потреб, прагнень, ціннісних орієнтирів та мотивів до здійснення інноваційної діяльності; усвідомлення значення застосування інноваційних технологій у професійній діяльності;

– опанування системи теоретичних, практичних, методологічних знань, основних понять, категорій і закономірностей, форм і методів у галузі інноваційної діяльності;

– набуття вмінь і навичок для здійснення інноваційної діяльності; упровадження інноваційних технологій в освітній процес, відстежування їх перебігу та реалізації; творчої і креативної освітньої діяльності щодо інновацій;

– сформованість здатності до самоаналізу власної інноваційної діяльності; оцінювання педагогічних нововведень, усвідомлення причин успіхів і невдач, усунення проблем; самооцінювання власної діяльності й інших учасників освітнього процесу.

Оперативні цілі реалізуються в освітніх компонентах ОП і конкретизують тактичні цілі. Йдеться про застосування такого операційного інструментарію (творчо орієнтованих методів, засобів, форм, інноваційних технологій під час аудиторної та позааудиторної роботи, самостійної й

науково-дослідницької діяльності, педагогічної практики, написання випускових робіт), що дозволяє досягти кінцевої цілі.

Кінцева ціль чітко спрямована на остаточний результат. У нашому дослідженні – це підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного на ринку праці вчителя хімії з високим рівнем інноваційної компетентності.

Висновки. Розроблена ієрархічна система цілей забезпечує чітке планування та стадійне впровадження методики формування інноваційної компетентності майбутніх хімії, що створює підґрунтя для досягнення запланованих освітніх показників.

Література:

1. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
2. Бурчак Л. В. Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Глухівський нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. Глухів, 2025. 662 с.
3. Бурчак С. О. Теоретичні і методичні засади розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки: дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2021. 624 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.373с.
5. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень; Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень; Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
7. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі : монографія. Київ : Міленіум, 2015. 330 с.
8. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М. В. Артюшина та ін.; за заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ : КНЕУ, 2008. 336 с.
9. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ, 2010. 424 с.

References:

1. Bondar V. I. (2005) Dydaktyka *[Didactics]*: pidruchnyk. Kyiv: Lybid. 264 p. [in Ukrainian].
2. Burchak L. V. (2025) Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii v protsesi fakhovoi pidhotovky *[Theoretical and methodological foundations of the formation of innovative competence of future biology teachers in the process of professional training]* : dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Hlukhivskyi nats. ped. un-t im. O. Dovzhenka. Hlukhiv, 662 p. [in Ukrainian].
3. Burchak S. O. (2021) Teoretychni i metodychni zasady rozvytku tvorchosti maibutnikh uchyteliv matematyky v protsesi fakhovoi pidhotovky *[Theoretical and methodological principles of developing the creativity of future mathematics teachers in the process of professional training]* : dys. … d-ra. ped. nauk : 13.00.04. Hlukhiv, 624 p. [in Ukrainian].

4. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk *[Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv : Lybid, 373 p. [in Ukrainian].

5. Entsyklopediia osvity *[Encyclopedia of Education]* / Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen; Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 p. [in Ukrainian].

6. Entsyklopediia osvity *[Encyclopedia of Education]* / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen; Kyiv: Yurinkom Inter, 2021. 1144 p. [in Ukrainian].

7. Luzan P. H. (2015) Naukovi osnovy orhanizatsii pedahohichnoho protsesu v ahrarnomu vyshchomu navchalnomu zakladi *[Scientific foundations of the organization of the pedagogical process in an agricultural higher educational institution]* : monohrafiia. Kyiv : Milenium, 330 p. [in Ukrainian].

8. Psykholohiia diialnosti ta navchalnyi menedzhment *[Psychology of activity and educational management]*: navch. posib. / M. V. Artiushyna ta in.; za zah. red. M. V. Artiushynoi. Kyiv : KNEU, 2008. 336 p. [in Ukrainian].

9. Radkevych V. O. (2010) Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho navchannia u zakladakh proftekhosvity khudozhnoho profiliu *[Theoretical and methodological principles of professional training in vocational education institutions of an artistic profile]* : monohrafiia / za red. N. H. Nychkalo. Kyiv: UkrINTEI, 424 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:159.9:614.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1914-1927

Вавринів Олена Степанівна кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та соціальної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-5166-6887

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми забезпечення професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій у контексті розвитку їх психолого-педагогічної компетентності. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до ефективності діяльності фахівців цивільного захисту, правоохоронних органів, військовослужбовців та інших професій, діяльність яких відбувається в умовах підвищеного ризику, невизначеності та значного психоемоційного навантаження. У таких умовах професійна надійність виступає ключовою характеристикою, що забезпечує стабільність, адекватність та ефективність виконання професійних завдань.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння сутності професійної надійності як інтегративної характеристики особистості та діяльності фахівця, що включає психологічну стійкість, здатність до саморегуляції, когнітивну готовність, точність виконання професійних дій та ефективність комунікації. Встановлено, що забезпечення професійної надійності не обмежується рівнем спеціальної підготовки, а значною мірою залежить від сформованості психологічних і соціальних компетентностей особистості.

У статті обґрунтовано сутність психолого-педагогічної компетентності як інтегративного утворення, що поєднує психологічні знання, педагогічні вміння, комунікативні навички та особистісні якості, необхідні для ефективної взаємодії у професійній діяльності.

Визначено, що психолого-педагогічна компетентність виконує ключову роль у забезпеченні професійної надійності, оскільки сприяє ефективній комунікації в кризових ситуаціях, організації командної взаємодії, управлінню поведінкою людей, розвитку саморегуляції та наданню психологічної підтримки.

Доведено, що психолого-педагогічна компетентність виступає важливим психологічним ресурсом, який забезпечує стабільність професійної діяльності та знижує ризик помилок у складних умовах. Обґрунтовано доцільність її розгляду як системоутворювального чинника професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням ефективних педагогічних умов та методів формування психолого-педагогічної компетентності у процесі професійної підготовки та емпіричним вивченням її впливу на показники професійної надійності.

Ключові слова: професійна надійність; психолого-педагогічна компетентність; фахівці ризиконебезпечних професій; професійна діяльність; психологічна стійкість; саморегуляція; комунікативна компетентність; професійна підготовка.

Vavryniv Olena Stepanivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-5166-6887

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE IN ENSURING THE PROFESSIONAL RELIABILITY OF SPECIALISTS IN HIGH-RISK PROFESSIONS

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the issue of ensuring the professional reliability of specialists in high-risk professions in the context of developing their psychological and pedagogical competence. The relevance of the study is determined by the growing demands on the effectiveness of civil protection specialists, law enforcement officers, military personnel, and other professionals whose activities take place under conditions of heightened risk, uncertainty, and significant psycho-emotional stress. In such conditions, professional reliability serves as a key characteristic that ensures the stability, adequacy, and effectiveness of performing professional tasks.

Modern scientific approaches to understanding the essence of professional reliability as an integrative characteristic of a specialist's personality and activities are analyzed, encompassing psychological resilience, the capacity for self-regulation, cognitive readiness, precision in performing professional actions, and communication effectiveness. It has been established that ensuring professional reliability is not limited to the level of specialized training but depends to a significant extent on the development of an individual's psychological and social competencies.

This article substantiates the essence of psychological and pedagogical competence as an integrative construct that combines psychological knowledge, pedagogical skills, communication skills, and personal qualities necessary for effective interaction in professional practice. It is determined that psychological and pedagogical competence plays a key role in ensuring professional reliability, as it facilitates effective communication in crisis situations, the organization of teamwork, the management of people's behavior, the development of self-regulation, and the provision of psychological support.

It has been demonstrated that psychological and pedagogical competence serves as a vital psychological resource that ensures the stability of professional practice and reduces the risk of errors in complex conditions. The rationale for considering it as a system-forming factor of professional reliability among specialists in high-risk professions has been substantiated.

Prospects for further research are related to the development of effective pedagogical conditions and methods for fostering psychological and pedagogical competence during professional training, as well as the empirical study of its impact on indicators of professional reliability.

Keywords: professional reliability; psychological and pedagogical competence; professionals in high-risk occupations; professional activity; psychological resilience; self-regulation; communicative competence; professional training.

Постановка проблеми. Сучасні умови функціонування суспільства характеризуються зростанням кількості кризових ситуацій, надзвичайних подій та загроз безпеці, що значною мірою підвищує вимоги до професійної діяльності фахівців ризиконебезпечних професій. До таких професій належать працівники цивільного захисту, правоохоронних органів, військовослужбовці, медичні працівники, діяльність яких пов'язана з виконанням завдань в умовах підвищеного ризику, невизначеності та значного психоемоційного навантаження.

Професійна діяльність зазначених фахівців передбачає необхідність швидкого прийняття рішень, відповідальність за життя і здоров'я людей, здатність діяти в екстремальних умовах та забезпечувати ефективну взаємодію з різними соціальними групами. У таких умовах особливого значення набуває проблема забезпечення професійної надійності фахівців, яка визначається як здатність стабільно, безпомилково та ефективно виконувати професійні функції у складних та непередбачуваних ситуаціях.

У наукових дослідженнях професійна надійність розглядається як інтегративна характеристика особистості фахівця, що включає психологічну стійкість, здатність до саморегуляції, адекватність поведінки, точність

виконання професійних дій та ефективність прийняття рішень. Як зазначають науковці, діяльність фахівців ризиконебезпечних професій супроводжується високим рівнем стресу, що зумовлює необхідність розвитку психологічних ресурсів, які забезпечують стабільність і надійність професійної діяльності.

Водночас сучасні дослідження свідчать, що професійна надійність не може розглядатися виключно як результат технічної або спеціальної підготовки.

Вона значною мірою залежить від рівня сформованості психологічних і соціальних компетентностей, зокрема здатності до ефективної комунікації, організації взаємодії, управління поведінкою людей та надання психологічної підтримки у кризових ситуаціях.

У цьому контексті особливого значення набуває психолого-педагогічна компетентність як інтегративна характеристика особистості фахівця, що поєднує психологічні знання, педагогічні уміння, комунікативні навички та особистісні якості, необхідні для ефективної взаємодії з людьми у професійній діяльності.

Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемам професійної надійності та професійної підготовки фахівців ризиконебезпечних професій, питання ролі психолого-педагогічної компетентності у забезпеченні професійної надійності залишається недостатньо розробленим і потребує подальшого наукового осмислення.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування ролі психолого-педагогічної компетентності у забезпеченні професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій, що є важливою умовою підвищення ефективності їх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій та чинників її забезпечення є предметом активних наукових досліджень у галузі психології діяльності та професійної освіти. Аналіз сучасних наукових праць свідчить про наявність різних підходів до розуміння професійної готовності, психологічної стійкості та компетентності як основи ефективної діяльності в екстремальних умовах.

Важливий внесок у дослідження професійної підготовки майбутніх рятувальників здійснено І. Коваль, яка у дисертаційній роботі обґрунтовує сутність професійної готовності до діяльності в екстремальних умовах як інтегративного утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти. Авторка наголошує на необхідності цілеспрямованого формування психологічних якостей, що забезпечують ефективність діяльності в умовах ризику [1].

У дослідженні М. Козяра та А. Литвина визначено теоретичні засади формування готовності фахівців цивільного захисту до діяльності в екстремальних ситуаціях. Автори підкреслюють, що професійна готовність має системний характер і передбачає поєднання спеціальної, психологічної та соціальної підготовки, що забезпечує здатність до ефективних дій у складних умовах [2].

Подальший розвиток цієї проблематики представлено у роботі А. Литвина та Л. Руденко, де акцентовано увагу на формуванні психологічної готовності курсантів закладів вищої освіти ДСНС України.

Дослідники доводять, що ефективність професійної діяльності у ризиконебезпечних обставинах значною мірою залежить від рівня розвитку психологічної стійкості, здатності до саморегуляції та комунікативних умінь [3].

Фундаментальні засади професійної підготовки та розвитку компетентностей особистості розкрито у працях І. Зязюна [4], Н. Ничкало [5] та С. Гончаренка [6]. Зокрема, І. Зязюн обґрунтовує ідею педагогічної дії як процесу розвитку особистості через взаємодію, Н. Ничкало розглядає неперервну професійну освіту як умову формування компетентного фахівця, а С. Гончаренко визначає педагогічні закономірності та принципи як основу організації освітнього процесу.

Результати наших попередніх дослідженнях доводять, що розвиток емпатії, комунікативних умінь та здатності до розуміння інших є важливими чинниками ефективної професійної діяльності та міжособистісної взаємодії в умовах надзвичайних ситуацій [7].

Окремий напрям досліджень пов’язаний із вивченням емоційної стійкості та особистісних чинників професійної діяльності.

Так, З. Ковальчук встановлює, що розвиток емоційної стійкості фахівців силових структур значною мірою залежить від їх індивідуально-психологічних властивостей, які визначають здатність до ефективного функціонування в умовах стресу [8].

Проблематика професійного стресу як чинника, що впливає на надійність діяльності, ґрунтовно досліджена О. Тімченком, який розглядає стрес як системний феномен, що потребує комплексного підходу до його діагностики, прогнозування та корекції у професійній діяльності працівників силових структур [9].

У сучасних дослідженнях також акцентується увага на розвитку професійної самореалізації та особистісного потенціалу фахівців. Зокрема, Р. Яремко розглядає професійну самореалізацію як важливу умову ефективної діяльності майбутніх фахівців пожежної безпеки, що забезпечує їх мотиваційну спрямованість та готовність до професійної діяльності [10].

Проблема формування психолого-педагогічної компетентності розкрита у монографії Л. Боровик, де обґрунтовано теоретичні та практичні засади її розвитку у майбутніх офіцерів-прикордонників. Авторка доводить, що ця компетентність є важливою складовою професійної підготовки та забезпечує ефективність взаємодії у професійному середовищі [11].

Сучасні дослідження професійної надійності також охоплюють питання добору та розвитку персоналу. Зокрема, В. Корнещук та І. Маценко розглядають професійну надійність як ключовий критерій оцінювання та розвитку персоналу соціальних організацій, підкреслюючи її значення для забезпечення ефективності діяльності [12].

У роботах Д. Швеця професійна надійність працівника поліції розглядається як важливий результат професійної підготовки, що визначається рівнем сформованості психологічних і професійних якостей особистості [13].

Дослідження науковців також підкреслюють значення інтеграції знань, умінь і особистісних якостей у забезпеченні ефективної діяльності в умовах підвищеної відповідальності [14].

Професійна діяльність фахівців ризиконебезпечних професій характеризується специфічними умовами виконання службових завдань, що пов’язані з підвищеним рівнем відповідальності, необхідністю прийняття оперативних рішень, впливом екстремальних чинників та значним психоемоційним навантаженням. До таких професій належать працівники цивільного захисту, військовослужбовці, поліцейські, медичні працівники, діяльність яких передбачає функціонування у складних і часто непередбачуваних умовах. У наукових дослідженнях зазначається, що діяльність фахівців цивільного захисту супроводжується дією значної кількості стресогенних факторів, зокрема небезпекою для життя, необхідністю діяти в умовах дефіциту часу, інформаційної невизначеності та високої відповідальності за наслідки прийнятих рішень. Постійний вплив таких факторів може призводити до підвищеного рівня тривожності, емоційного виснаження та розвитку професійної деформації .

З огляду на це, у сучасній психології діяльності особливого значення набуває проблема психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців ризиконебезпечних професій. Як зазначає В Кокун, ефективність діяльності фахівців екстремальних професій значною мірою залежить від рівня їх психологічної підготовленості, здатності до саморегуляції, контролю емоційних станів та підтримання оптимального рівня працездатності в умовах стресу. Високий рівень психологічної готовності забезпечує стабільність поведінки та знижує ймовірність помилок у критичних ситуаціях [15].

О. Бандурка також підкреслює, що професійна діяльність у сфері безпеки потребує високого рівня психологічної підготовки, зокрема здатності до прийняття рішень у складних умовах, управління власними емоціями та ефективної взаємодії з людьми. Поєднання цих якостей забезпечує надійність професійної діяльності та знижує ризик виникнення помилок у критичних ситуаціях [16].

Професійна діяльність фахівців ризиконебезпечних професій є складною багатофакторною системою, ефективність якої визначається не лише рівнем професійних знань і навичок, а й сформованістю психологічних та комунікативних компетентностей. У цьому контексті особливого значення набуває проблема забезпечення професійної надійності фахівців, що зумовлює необхідність подальшого дослідження психологічних чинників, які впливають на її формування. Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що проблема професійної надійності та професійної підготовки фахівців ризиконебезпечних професій розглядається у різних аспектах: психологічної готовності, стресостійкості, емоційної стабільності, професійної компетентності та самореалізації. Водночас питання ролі психолого-педагогічної компетентності як системоутворювального чинника забезпечення професійної надійності залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій є однією з ключових у сучасних дослідженнях психології діяльності та професійної підготовки. Це зумовлено тим, що ефективність діяльності таких фахівців безпосередньо пов’язана із забезпеченням безпеки, збереженням життя і здоров’я людей, а також мінімізацією наслідків надзвичайних ситуацій.

У науковій літературі поняття «професійна надійність» розглядається як інтегративна характеристика діяльності та особистості фахівця, яка відображає його здатність стабільно, безпомилково та ефективно виконувати професійні завдання у різних, у тому числі екстремальних, умовах діяльності. Як зазначає В. Кокун, професійна надійність фахівця проявляється у здатності підтримувати високий рівень працездатності, адекватності поведінки та ефективності діяльності незалежно від впливу стресогенних факторів.

У сучасних наукових дослідженнях проблема професійної надійності розглядається у тісному зв’язку з психологічними ресурсами особистості та її здатністю до ефективного функціонування в умовах стресу. Зокрема, В. Осьодло підкреслює значення психологічної готовності та стійкості як ключових чинників ефективної діяльності фахівців в екстремальних умовах

[17]. О. Карамушка наголошує на ролі психологічних чинників у забезпеченні ефективності професійної діяльності в умовах професійного та організаційного стресу [18]. Т. Титаренко акцентує увагу на значенні особистісних ресурсів та здатності до адаптації в умовах кризових ситуацій як передумови збереження ефективності діяльності [19].

У дослідженнях О. Тімченка професійна надійність розглядається як результат узгодженого функціонування психічних процесів, станів та особистісних властивостей, які забезпечують ефективне виконання професійної діяльності у складних та небезпечних умовах. Учений підкреслює, що для фахівців цивільного захисту професійна надійність є критично важливою характеристикою, оскільки від неї залежить не лише результативність діяльності, а й безпека інших людей [9].

У працях О. Бандурки професійна надійність розглядається у контексті діяльності фахівців безпекового сектору як здатність діяти адекватно ситуації, приймати обґрунтовані рішення та зберігати контроль над власними емоційними станами у складних умовах. Науковець підкреслює, що недостатній рівень психологічної підготовки може призводити до зниження надійності діяльності та виникнення помилок у критичних ситуаціях [16].

Аналіз наукових підходів дозволяє визначити основні складові професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій:

– психологічна стійкість, що забезпечує здатність протистояти впливу стресогенних факторів;

– саморегуляція, яка проявляється у здатності контролювати власні емоції, поведінку та діяльність;

– когнітивна готовність, що включає здатність до швидкого аналізу ситуації та прийняття рішень;

– операційна точність діяльності, яка проявляється у безпомилковому виконанні професійних дій;

– комунікативна ефективність, що забезпечує взаємодію з іншими людьми у складних ситуаціях.

Особливу роль у забезпеченні професійної надійності відіграють психологічні чинники. Як зазначає В. Кокун, саме психологічна готовність, стресостійкість та здатність до саморегуляції визначають рівень ефективності діяльності фахівців у складних умовах [15].

З огляду на це, професійну надійність доцільно розглядати не лише як функціональну характеристику діяльності, а й як результат сформованості комплексу психологічних і соціальних компетентностей особистості. У цьому контексті особливого значення набуває психолого-педагогічна компетентність, яка забезпечує здатність фахівця до ефективної комунікації,

організації взаємодії та управління поведінкою людей у кризових ситуаціях. Таким чином, професійна надійність фахівців ризиконебезпечних професій є складним багатокомпонентним утворенням, яке визначається рівнем розвитку психологічних процесів, станів і особистісних якостей, а також сформованістю відповідних компетентностей. Її забезпечення можливе лише за умови комплексного підходу до професійної підготовки, який передбачає розвиток не лише спеціальних знань і навичок, а й психологічної готовності та комунікативної компетентності фахівця.

У сучасних умовах професійної діяльності фахівців ризиконебезпечних професій забезпечення їх професійної надійності набуває особливого значення. Як засвідчує аналіз наукових досліджень, надійність діяльності визначається не лише рівнем спеціальної підготовки, але й сформованістю комплексу психологічних і соціальних компетентностей, серед яких важливе місце посідає психолого-педагогічна компетентність.

Психолого-педагогічна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості фахівця, що поєднує психологічні знання, педагогічні уміння, комунікативні навички та особистісні якості, які забезпечують ефективну взаємодію з людьми у професійній діяльності. Як зазначають О. Дубасенюк, С. Сисоєва, сформованість цієї компетентності визначає здатність фахівця організовувати взаємодію, здійснювати педагогічний вплив та ефективно функціонувати у соціальному середовищі [20; 21].

У контексті діяльності фахівців ризиконебезпечних професій психолого-педагогічна компетентність виконує низку важливих функцій, безпосередньо пов’язаних із забезпеченням професійної надійності.

По-перше, вона забезпечує **ефективну комунікацію у складних і кризових умовах**. Професійна діяльність фахівців цивільного захисту, поліції чи військових передбачає постійну взаємодію з людьми, які перебувають у стані стресу, паніки або дезорієнтації. У таких ситуаціях здатність чітко, доступно та впевнено передавати інформацію, регулювати емоційний стан співрозмовника та встановлювати психологічний контакт є критично важливою умовою ефективної діяльності.

По-друге, психолого-педагогічна компетентність сприяє **організації командної взаємодії та координації спільної діяльності**. Як зазначає О. Карамушка, ефективність діяльності в умовах підвищеного стресу значною мірою залежить від здатності до взаємодії, узгодження дій та підтримання конструктивного психологічного клімату в колективі [18]. У цьому контексті психолого-педагогічна компетентність забезпечує розвиток умінь налагодження міжособистісних відносин, попередження конфліктів та підвищення згуртованості команди.

По-третє, важливою функцією психолого-педагогічної компетентності є **здатність до управління поведінкою людей у кризових ситуаціях**. Фахівці ризиконебезпечних професій часто стикаються з необхідністю впливати на поведінку постраждалих, організовувати їх дії, запобігати паніці та спрямовувати їх у безпечному напрямку. Як підкреслює Т. Титаренко, у кризових ситуаціях особливого значення набуває здатність до психологічного впливу, підтримки та мобілізації внутрішніх ресурсів особистості [19].

По-четверте, психолого-педагогічна компетентність сприяє **підвищенню рівня саморегуляції та психологічної стійкості фахівця**. Здатність контролювати власні емоційні стани, зберігати спокій та адекватність поведінки у стресових ситуаціях є важливою умовою професійної надійності. У цьому контексті доцільно звернутися до теорії збереження ресурсів, відповідно до якої наявність і ефективне використання психологічних ресурсів забезпечує стійкість особистості до стресу та підтримання ефективності діяльності.

По-п’яте, психолого-педагогічна компетентність забезпечує **здатність до надання психологічної підтримки постраждалим**, що є важливою складовою діяльності фахівців цивільного захисту. У ситуаціях надзвичайних подій саме від якості психологічної допомоги значною мірою залежить стан постраждалих, їх здатність до подолання кризових переживань та адекватної поведінки.

На основі проведеного аналізу доцільно зробити узагальнення, що психолого-педагогічна компетентність виступає важливим чинником забезпечення професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій, оскільки вона забезпечує ефективну комунікацію, організацію взаємодії, управління поведінкою людей, розвиток саморегуляції та психологічної стійкості.

Узагальнюючи наукові підходи, вважаємо, що психолого-педагогічну компетентність доцільно розглядати як інтегративний психологічний ресурс, який забезпечує стабільність, адекватність та ефективність професійної діяльності фахівців ризиконебезпечних професій у складних і кризових умовах.

Таким чином, розвиток психолого-педагогічної компетентності у процесі професійної підготовки є важливою умовою підвищення професійної надійності фахівців, діяльність яких пов’язана з ризиком та відповідальністю.

Висновки. Отже, професійна діяльність фахівців ризиконебезпечних професій характеризується високим рівнем складності, відповідальності, невизначеності та психоемоційного напруження, що зумовлює підвищені

вимоги до їх професійної підготовки та особистісних якостей. Ефективність діяльності таких фахівців значною мірою залежить від здатності стабільно та безпомилково виконувати професійні завдання у складних і критичних умовах, що визначається рівнем їх професійної надійності.

Важливу роль у забезпеченні професійної надійності відіграють психологічні ресурси особистості, зокрема стресостійкість, емоційна регуляція, адаптаційні можливості та здатність до конструктивної взаємодії з іншими людьми. У цьому контексті особливого значення набуває психолого-педагогічна компетентність як інтегративна характеристика, що забезпечує ефективну реалізацію цих ресурсів у професійній діяльності.

Психолого-педагогічна компетентність виконує ключові функції у забезпеченні професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій, зокрема сприяє ефективній комунікації в кризових умовах, організації командної взаємодії, управлінню поведінкою людей у стресових ситуаціях, підвищенню рівня саморегуляції та забезпеченню психологічної підтримки постраждалих.

Психолого-педагогічну компетентність доцільно розглядати як системоутворювальний чинник професійної надійності фахівців ризиконебезпечних професій, оскільки вона інтегрує психологічні, комунікативні та поведінкові ресурси особистості та забезпечує їх ефективну реалізацію у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов і методів формування психолого-педагогічної компетентності у процесі професійної підготовки, а також у вивченні її впливу на показники професійної надійності фахівців різних ризиконебезпечних професій.

Література:

1.Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, 2017. 235 с.

2.Козяр М., Литвин А. Теоретичні засади формування готовності фахівців цивільного захисту до діяльності в екстремальних ситуаціях. *Педагогіка і психологія професійної освіти,* 2017. Вип. 1. С. 85–98.

3.Литвин А. В., Руденко Л. А. Формування психологічної готовності курсантів ЗВО ДСНС до діяльності в ризиконебезпечних обставинах. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*, 2021. № 1(21). С. 40–48.

4.Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: *монографія*. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

5.Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2001. Вип. 1. С. 9-22.

6.Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

7.Вавринів О. С. Соціально-психологічні особливості формування професійної емпатії майбутніх рятувальників: дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Сєвєродонецьк, 2020. 290 с.

8.Ковальчук З. Я. Вплив особистісних властивостей на розвиток емоційної стійкості фахівців силових структур. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Львів : ЛьвДУВС, 2023. Вип. 2. С. 32–40.

9.Тімченко О.В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція): автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.06. Харків., 2003. 37 с.

10.Яремко Р. Я. Соціально-психологічні особливості розвитку професійної самореалізації майбутніх фахівців з пожежної безпеки: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2022. 267 с.

11.Боровик Л. Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників: теорія та практика: *монографія.* Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2018. 29 с.

12.Корнещук, В., Маценко, І. Оцінка, добір та розвиток персоналу соціальної організації на засадах професійної надійності. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Вип. 2(53), 2025. 67–70. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.67-70

13.Швець Д.В. Професійна надійність працівника поліції у проблематиці сучасної фахової освіти. Всеукраїнська науково-практична конференція: *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2018 с. 101-104

14.Марченко О. Г., Онипченко П. М., Марченко В. В. Формування професійної компетентності вертольотчиків у закладах вищої освіти авіаційного профілю із специфічними умовами навчання. *Науковий вісник Льотної академії.* 2023. № 13. С. 90–100. https://doi.org/10.33251/2522-1477-2023-13-90-100.

15.Кокун О.М. Психологічна робота з військовослужбовцями-учасниками АТО на етапі відновлення: *метод.посіб.* Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.

16.Бандурка О.М. Діяльність органів внутрішніх справ у надзвичайних ситуаціях: *посібник*. Харків : Основа,1993. 212 с.

17.Осьодло В.І. Особистісні чинники подолання стресових ситуацій в особливих умовах. Проблеми екстремальної та кризової психології, 2013. Вип.14(1). С. 242-252.

18.Карамушка Л. М. Психолого- організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: *монографія*. Київ – Львів: Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 278 с.

19.Титаренко Т. М. Життєва криза і психологічне здоров'я особистості. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : *монографія*. Суми, 2017. С. 39–60.

20.Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: *монографія*. Житомир : ЖДТУ, 2005. 368 с.

21.Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: *навч.-метод. посіб*. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

References:

1.Koval I. S. (2017). Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh riatuvalnykiv do diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Developing the Professional Readiness of Future Rescue Workers for Operations in Extreme Conditions]: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04. / Lvivskyi derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti, Lviv,. 235 s.

2.Koziar M., Lytvyn A. (2017). Teoretychni zasady formuvannia hotovnosti fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu do diialnosti v ekstremalnykh sytuatsiiakh [Theoretical Foundations for Developing the Readiness of Civil Protection Specialists for Operations in Extreme Situations]. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. Vyp. 1. S. 85–98.

3.Lytvyn A. V., Rudenko L. A. (2021). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti kursantiv ZVO DSNS do diialnosti v ryzykonebezpechnykh obstavynakh [Developing the Psychological Readiness of Students at Higher Education Institutions of the State Emergency Service for Operations in High-Risk Circumstances]. Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. № 1(21). S. 40–48.

4.Ziaziun I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [The Philosophy of Pedagogical Action]: monohrafiia. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. 608 s.

5.Nychkalo N. H. (2001). Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Vyp. 1. S. 9-22.

6.Honcharenko S. U. (2012). Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsypy. Suchasne tlumachennia [Pedagogical laws, patterns, and principles. Contemporary interpretation]. Rivne: Volynski oberehy. 192 s.

7.Vavryniv O. S. (2020). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi empatii maibutnikh riatuvalnykiv [Socio-psychological characteristics of developing professional empathy in future rescuers]: dys. … kand. psykhol. nauk : 19.00.05. Sievero-donetsk. 290 s.

8.Kovalchuk Z. Ya. (2023). Vplyv osobystisnykh vlastyvostei na rozvytok emotsiinoi stiikosti fakhivtsiv sylovykh struktur [The influence of personality traits on the development of emotional resilience in law enforcement personnel]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Lviv : LvDUVS, Vyp. 2. S. 32–40.

9.Timchenko O.V. (2003). Profesiinyi stres pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav Ukrainy (kontseptualizatsiia, prohnozuvannia, diahnostyka ta korektsiia) [Professional stress among employees of Ukraine's internal affairs agencies (conceptualization, prediction, diagnosis, and correction)]: avtoref. dys. … d-ra psykhol. nauk : 19.00.06. Kharkiv. 37 s.

10.Yaremko R. Ya. (2022). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi samorealizatsii maibutnikh fakhivtsiv z pozhezhnoi bezpeky [Socio-psychological characteristics of the development of professional self-actualization among future fire safety specialists]: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.05. Kyiv. 267 s.

11.Borovyk L. (2018). Formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv: teoriia ta praktyka[The development of psychological and pedagogical competence among future border guard officers]. : monohrafiia. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU. 29 s.

12.Korneshchuk, V., Matsenko, I. (2025). Otsinka, dobir ta rozvytok personalu sotsialnoi orhanizatsii na zasadakh profesiinoi nadiinosti [Assessment, Selection, and Development of Staff in a Social Organization Based on Professional Reliability]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Vyp. 2(53), 67–70. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.67-70

13.Shvets D.V. (2018). Profesiina nadiinist pratsivnyka politsii u problematytsi suchasnoi fakhovoi osvity [Professional reliability of police officers in the context of modern professional education]. Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia; Psykholohichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy. Kharkiv. S. 101-104

14.Marchenko O. H., Onypchenko P. M., Marchenko V. V. (2023). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vertolotchykiv u zakladakh vyshchoi osvity aviatsiinoho profiliu iz spetsyfichnymy umovamy navchannia [Development of professional competence among helicopter pilots in aviation-focused higher education institutions with specific training conditions]. Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. № 13. S. 90–100. DOI: https://doi.org/10.33251/2522-1477-2023-13-90-100 .

15.Kokun O.M. (2017). Psykholohichna robota z viiskovosluzhbovtsiamy-uchasnykamy ATO na etapi vidnovlennia [Psychological Support for Military Personnel Who Participated in the ATO During the Recovery Phase]: metod.posib. Kyiv:NDTs HP ZSU.282 s.

16.Bandurka O.M. (1993). Diialnist orhaniv vnutrishnikh sprav u nadzvychainykh sytuatsiiakh: posibnyk. Kharkiv [Activities of Law Enforcement Agencies in Emergency Situations]. Osnova. 212 s.

17.Osodlo V.I. (2013). Osobystisni chynnyky podolannia stresovykh sytuatsii v osoblyvykh umovakh [Personal factors in coping with stressful situations under special conditions]. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii, Vyp.14(1). C. 242-252.

18.Karamushka L. M. (2021). Psykholoho- orhanizatsiini determinanty zabezpechennia psykholohichnoho zdorovia personalu osvitnikh orhanizatsii v umovakh sotsialnoi napruzhenosti [Psychological and organizational determinants of ensuring the psychological health of educational institution staff in conditions of social tension]: monohrafiia. Kyiv – Lviv: Vydavets Viktoriia Kundelska. 278 s.

19.Tytarenko T. M. (2017). Zhyttieva kryza i psykholohichne zdorovia osobystosti [Life crises and psychological well-being]. Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh sytuatsii: psykholohichna teoriia i praktyka : monohrafiia. Sumy. S. 39–60.

20.Dubaseniuk O. A. (2005). Teoriia i praktyka profesiinoi vykhovnoi diialnosti pedahoha [Theory and practice of a teacher's professional educational activities]: monohrafiia. Zhytomyr : ZhDTU. 368 s.

21.Sysoieva S. O. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive technologies for adult education]: navch.-metod. posib. Kyiv: VD «EKMO». 320 s.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.014.25:[7:378](477)“2019”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1928-1944

Васильєв Сергій Сергійович кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри організації театральної справи імені І. Д. Безгіна, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-8240-8648

МІЖНАРОДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВІТЧИЗНЯНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ ТА КІНООСВІТИ НАПЕРЕДОДНІ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Анотація. Дослідження міжнародної діяльності вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти напередодні пандемії COVID-19 є самобутньою проблемою. Доречним об’єктом для нього є Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (далі – КНУТКТ). Мета статті – на основі Звіту про діяльність КНУТКТ у 2019 календарному році охарактеризувати міжнародну діяльність КНУТКТ напередодні пандемії COVID-19 і систематизувати її за напрямами.

Багатогранні напрями міжнародної діяльності КНУТКТ у 2019 році можна було об’єднати у такі блоки: входження до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження двосторонніх і багатосторонніх міжнародних контактів; організація та втілення міжнародних заходів і проєктів, участь і забезпечення участі науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти у міжнародних заходах і проєктах; засвоєння та запровадження міжнародного досвіду та обмін досвідом; навчання іноземних громадян. Наймасштабніше у 2019 році виявила себе міжнародна діяльність КНУТКТ, пов’язана із міжнародними фестивалями і творчими проєктами.

Міжнародна діяльність КНУТКТ у 2019 році мала свої межі. Здійснюючи міжнародну діяльність у 2019 році, КНУТКТ спирався на власні сильні сторони, пов’язані з творчим потенціалом закладу вищої театральної та кіноосвіти, його науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, а також намагався компенсувати відсутність належних фінансово-економічних ресурсів для міжнародної діяльності, використовуючи можливості наявних програм її підтримки і допомогу партнерів, у тому числі іноземних.

Географічно міжнародну діяльність КНУТКТ було спрямовано і на країни Східної та Західної Європи, і на Північну та Південну Америку, і на

країни Сходу. Провідним напрямком міжнародної співпраці став Китай. У 2019 році КНУТКТ працював над укладанням договорів про співробітництво і встановленням прямих зв'язків із закладами вищої освіти і організаціями Китаю, найяскравішою міжнародною подією року у житті КНУТКТ стала участь у міжнародному проєкті Всесвітнього освітнього театрального альянсу та Міжнародному театральному фестивалі WTEA 2019 у Пекіні, громадяни Китаю становили понад третину іноземних громадян, які навчалися у КНУТКТ.

Ключові слова: вища мистецька освіта, театр, кіно, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, міжнародна діяльність

Vasyliev Serhii Serhiiovych Ph. D. in Arts, Senior Lecturer of I. D. Bezghin theater management department, I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-8240-8648

INTERNATIONAL ACTIVITY OF THE UKRAINIAN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF THEATER AND CINEMA ON THE EVE OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. It is appropriate to conduct a study of the international activity of a Ukrainian institution of higher theater and film education on the eve of the COVID-19 pandemic using the example of the I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television (KNUTCT). The purpose of the article is to characterize and systematize the international activity of the KNUTCT on the eve of the COVID-19 pandemic, based on the Report on the activity of the KNUTCT in the 2019 calendar year.

The multifaceted areas of international activity of KNUTCT in 2019 could be combined into the following blocks: entry into the European and global system of art education and establishment of bilateral and multilateral international contacts; organization of international events and projects, participation and ensuring the participation of staff and students in international events and projects; assimilation and implementation of international experience and exchange of experience; training of foreign citizens. The most extensive international activity of KNUTCT in 2019 was related to international festivals and creative projects.

International activity of KNUTCT in 2019 had its limits. Carrying out international activities in 2019, KNUTCT relied on its own strengths related to the creative potential of the institution of higher theater and film education, its staff and students, and also tried to compensate for the lack of adequate financial

and economic resources for international activities, using the capabilities of existing support programs and the assistance of partners, including foreign ones.

Geographically, the international activities of KNUTCT were directed towards the countries of Eastern and Western Europe, North and South America, and the countries of the East. The leading direction of international cooperation was China. In 2019, KNUTCT worked on concluding cooperation agreements and establishing direct ties with higher education institutions and organizations in China. The most striking international event of the year in the life of KNUTCT was participation in the international project of the World Theatre Education Alliance and the WTEA 2019 International Theater Festival in Beijing. Chinese citizens made up more than a third of foreign citizens studying at KNUTCT.

Keywords: higher education in the field of arts, theater, cinema, I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television, international activity

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімко зростає роль міжнародного виміру вищої освіти, зумовлюючи її інтернаціоналізацію – інтеграцію освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності закладу вищої освіти з міжнародною складовою [1, С. 25]. Сучасний етап реформування вищої освіти України було розпочато з підписанням Угоди про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом, коли у 2014 році на засадах Болонського процесу і створення Європейського простору вищої освіти було прийнято Закон України «Про вищу освіту» [2, С. 241]. Він визначив одним із принципів державної політики у сфері вищої освіти міжнародну інтеграцію системи вищої освіти України зі збереженням її досягнень та прогресивних традицій, а міжнародному співробітництву – державній політиці щодо міжнародного співробітництва, його основним напрямам і зовнішньоекономічній діяльності у сфері вищої освіти – було присвячено окремий розділ цього закону [3]. До активізації міжнародної діяльності спонукали і запроваджені державою новації у фінансуванні закладів вищої освіти – розподіл видатків державного бюджету між ними на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності [4].

Разом із тим, поруч із загальним – світовими тенденціями розвитку вищої освіти і цілеспрямованою державною політикою щодо європейської інтеграції, на розбудову міжнародної діяльності конкретного вітчизняного закладу вищої освіти впливає специфічне – зокрема наявність у нього чітко визначеного фокусу підготовки здобувачів вищої освіти. У 2017 році Закон України «Про освіту» вперше визначив освіту мистецького спрямування спеціалізованою освітою, що «передбачає здобуття спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької

діяльності, набуття особою комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості і отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва» [5]. Специфіка вищої мистецької освіти, що поєднує освіту і науку з інноваційною діяльністю в мистецтві, що «сприяє створенню нового культурно-мистецького продукту» [3], додатково виявляє себе у видовій спеціалізації закладів вищої мистецької освіти, адже кожен вид мистецтва підпорядковується властивим йому законам художньої творчості.

Дослідження міжнародної діяльності вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти, відтак, постає самобутньою проблемою. Доречним об'єктом для нього є Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (далі – КНУТКТ), який здійснює підготовку бакалаврів, магістрів, докторів філософії та докторів мистецтва за спеціальностями 026 Сценічне мистецтво і 021 Аудіовізуальне мистецтво та виробництво, В6 Перформативні мистецтва і В1 Аудіовізуальне мистецтво та медіавиробництво (і лише за ними), зберігаючи традиції вітчизняної мистецької школи і водночас адаптуючись до сучасних вимог до вищої освіти, а також – до мінливих суспільно-політичних умов життя на кшталт протиепідемічних заходів у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19) і воєнного стану, що істотно впливають на всі аспекти діяльності закладу вищої освіти. Остання обставина робить актуальним також і ретроспективний погляд на міжнародну діяльність КНУТКТ, що дозволяє зокрема на основі Звіту про діяльність КНУТКТ у 2019 календарному році [6] охарактеризувати її напередодні пандемії COVID-19.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна вітчизняна вища мистецька освіта і зокрема вища театральна освіта були предметом досліджень О. Безгіна [7] і авторських колективів під його керівництвом [8–9]. Увагу у них було приділено як діяльності КНУТКТ як провідного закладу вищої мистецької освіти загалом [8, С. 154–157], так і її окремим міжнародним аспектам: співпраці з Міжнародним інститутом театру при ЮНЕСКО [7, С. 109], європейській співпраці у сфері забезпечення якості освіти [7, С. 110], започаткуванню Міжнародного фестивалю театральних шкіл «Натхнення» [7, С. 229–231], а також досвіду міжнародного співробітництва (зокрема із прикладами такого співробітництва у 2019 році) [9, С. 171–172]. Низку аспектів інтернаціоналізації вітчизняної вищої мистецької освіти, зокрема сприятливі фактори та обмеження інтернаціоналізації вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти, було розглянуто в публікаціях автора цієї статті. Водночас розгорнутої характеристики міжнародної діяльності КНУТКТ напередодні пандемії COVID-19 представлено не було.

Мета статті – на основі Звіту про діяльність КНУТКТ у 2019 календарному році охарактеризувати міжнародну діяльність КНУТКТ напередодні пандемії COVID-19 і систематизувати її за напрямами.

Виклад основного матеріалу. Багатогранні напрями міжнародної діяльності КНУТКТ у 2019 році можна було об'єднати у такі блоки: входження до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження двосторонніх і багатосторонніх міжнародних контактів; організація та втілення міжнародних заходів і проєктів, участь і забезпечення участі науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти у міжнародних заходах і проєктах; засвоєння та запровадження міжнародного досвіду та обмін досвідом; навчання іноземних громадян.

Входження до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження двосторонніх і багатосторонніх міжнародних контактів. У 2019 році КНУТКТ продовжив брати участь у роботі Всесвітнього освітнього театрального альянсу (WTEA – World Theatre Education Alliance). Передусім ця співпраця була пов'язана із участю університету у міжнародних творчих заходах і проєктах, але також стосувалася розробки «системи оцінок та градації для театральних шкіл». [6, С. 35]. Над цим завданням в рамках відповідного проєкту Всесвітнього освітнього театрального альянсу та Дослідницького центру методології театрального навчання у червні 2019 року працював старший викладач Другої кафедри акторського мистецтва та режисури драми Є. В. Локтіонов [6, С. 34–35; 9, С. 171].

З метою розширення участі КНУТКТ у міжнародних освітніх програмах, забезпечення двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, науково-педагогічними працівниками протягом 2019 року університет працював над впровадженням проєктів Програми Європейського Союзу у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту Еразмус+ (далі – Програма Еразмус+). Була проведена зустріч із працівниками Національного Еразмус+ офісу в Україні щодо реалізації Програми Еразмус+ в КНУТКТ для науково-педагогічних працівників, аспірантів та студентів університету та розпочато налагодження контактів (листування) щодо спільної участі в Програмі Еразмус+ театральних шкіл у Варшаві (Польща), Мюнхені (Німеччина) та Барселоні (Іспанія) [6, С. 36], проводилося листування із громадським об'єднанням закордонних українців «Україна Медитеранеа» (Associazione Culturale «Ucraina Mediterranea», Італія) щодо партнерства для здійснення молодіжного обміну в рамках Програми Еразмус+ за Ключовим напрямом 1 «Індивідуальна навчальна мобільність» [6, С. 36]. Також у 2019 році КНУТКТ узгодив із працівниками Офісу Програми академічних

обмінів імені Фулбрайта в Україні приїзд до КНУТКТ Вілсона Фішера, випускника Пенсильванського університету (США), який за Програмою імені Фулбрайта для студентів із США (Fulbright U.S. Student Program) у 2019–2020 навчальному році досліджував в Україні сучасне українське мистецтво, зокрема фотографію [6, С. 36; 10, С. 32].

КНУТКТ працював над укладанням договорів про співробітництво і встановленням прямих зв'язків із закладами вищої освіти і організаціями Китаю. 6 лютого 2019 року відбулася зустріч ректора КНУТКТ О. І. Безгіна з Ваном Ітаном, генеральним директором міжнародного навчального центру Цзянанський центр культурного обміну «Один пояс, один шлях» (Пекін), на якій було обговорено можливості подальшої співпраці – участі КНУТКТ у фестивалях і проведення спільно з закладами мистецької освіти Китаю міжнародних заходів [6, С. 35]. У березні 2019 року було обговорено питання двостороннього обміну студентами із Центральною академією драми (Пекін) [6, С. 36]. У серпні 2019 року у КНУТКТ провели зустріч із делегацією Школи мистецтв Усі міста Усі, за підсумками якої уклали договір про співпрацю. Науково-педагогічних працівників КНУТКТ запросили до Школи мистецтв Усі провести майстер-класи, а найталановитіших студентів Школи мистецтв Усі – продовжити освіту в КНУТКТ [6, С. 35–36]. Також у 2019 році Вчена рада КНУТКТ присвоїла звання «Почесний професор Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого» генеральному секретарю художньої освіти Комітету Міністерства освіти Китаю, екс-ректору Центральної академії драми Сю Сянгу та ректору Центральної академії драми Хао Ронгу [6, С. 39].

У 2019 році КНУТКТ здійснював дії з інтеграції університету у світову систему мистецької освіти для налагодження та розвитку ефективних зв'язків, вільних і взаємозбагачуючих контактів, співпраці учасників освітнього процесу з провідними закладами вищої мистецької освіти інших держав. Будучи географічно орієнтованою як на Захід (участь у Програмі Еразмус+, Програмі імені Фулбрайта), так і на Схід (розбудова співпраці з Китаєм), така діяльність КНУТКТ носила здебільшого підготовчий характер, створюючи передумови зокрема для запровадження у майбутньому спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами вищої мистецької освіти.

Організація та втілення міжнародних заходів і проєктів, участь і забезпечення участі науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти у міжнародних заходах і проєктах. Міжнародні заходи і проєкти, з якими було пов'язано діяльність КНУТКТ, можна було поділити на наукові та творчі. У 2019 році КНУТКТ, з одного боку, організовував міжнародні

науково-практичні конференції та забезпечував участь науково-педагогічних працівників у таких конференціях, а з іншого боку, – брав участь і забезпечував участь науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти у міжнародних фестивалях і творчих проєктах, які, своєю чергою, можна було поділити на театральні фестивалі та проєкти, кінофестивалі та інші творчі проєкти.

У 2019 році у КНУТКТ було організовано та проведено IV Міжнародну науково-практичну конференцію «Режисура екранних мистецтв: методологія навчання, інновації та досвід» (березень 2019 року, організатор – кафедра режисури телебачення Інституту екранних мистецтв) і IV Міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні дослідження в галузі культури і мистецтва» (квітень 2019 року, організатор – відділ організаційно-наукової та редакційно-видавничої роботи), а науково-педагогічні працівники університету протягом року взяли участь у 30 міжнародних «наукових та науково-практичних конференціях різних наукових і освітніх установ з питань розвитку театру, кіно, телебачення» [6, С. 29]; КНУТКТ ініціював участь науково-педагогічних працівників у міжнародних наукових конференціях [6, С. 31].

КНУТКТ і міжнародні театральні фестивалі та проєкти:

– у червні 2019 року старший викладач кафедри акторського мистецтва та режисури театру ляльок Д. О. Іванова-Гололобова взяла участь у FIMO (Міжнародному фестивалі театрів ляльок в Оварі, Португалія) [6, С. 35];

– як учасник Всесвітнього освітнього театрального альянсу КНУТКТ взяв участь у міжнародному проєкті спільного виробництва театральних шкіл Болгарії, Греції, Грузії, Іспанії, Китаю, Південної Кореї, Польщі, Росії, України та Японії та Міжнародному театральному фестивалі WTEA 2019 у Пекіні [11; 12]. В рамках міжнародного проєкту, що тривав з 2 вересня по 15 жовтня 2019 року, було створено виставу «Біла Змія» за п'єсою Мері Циммерман (режисер – професор Національної академії театрального та кіномистецтва (Софія, Болгарія) Снежина Танковська). Головну роль Білої Змії зіграла студентка 3–Б АМТіК (освітньо-професійна програма «Акторське мистецтво театру і кіно») Дар'я Каташинська (художній керівник М. Ю. Резнікович, Перша кафедра акторського мистецтва та режисури драми) [6, С. 34]. У програмі фестивалю, що тривав з 13 по 22 жовтня 2019 року, КНУТКТ представив виставу «Сон літньої ночі» Вільяма Шекспіра у виконанні студентів 4–В АМТіК (художній керівник А. Ф. Білоус, Друга кафедра акторського мистецтва та режисури драми). Вона отримала Приз за найкращу виставу, а преміями за найкращу акторську гру були відзначені Віталій Бобух і Ніколетта Мочані [6, С. 34,

41–42; 12]. Ректор КНУТКТ О. І. Безгін був членом журі Міжнародного театрального фестивалю WTEA 2019 [6, С. 35];

– у жовтні 2019 року студенти 4 АТЛ (освітньо-професійна програма «Акторське мистецтво театру ляльок», художній керівник Р. В. Неупокоєв, кафедра акторського мистецтва та режисури театру ляльок) представили виставу «Іграшки-мандрівники» на ІІІ Київському міжнародному фестивалі театрів ляльок «pUPpet» [6, С. 42];

– у листопаді 2019 року студенти 2 АТЛ (художній керівник Л. П. Попов, кафедра акторського мистецтва та режисури театру ляльок) взяли участь у Міжнародному фестивалі театральних шкіл «Studio Festival Team» (Тиргу-Муреш, Румунія) із програмою «What can the puppeteer's hands make?» («Що вміють руки лялькаря?») [6, С. 42].

КНУТКТ і міжнародні кінофестивалі:

– у березні 2019 року призерами Міжнародного кінофестивалю студентських фільмів у Братиславі (Словаччина) стали Владислав Дергунов за фільм «Щось закінчилось» і Олексій Петров за фільм «Ігор» (обидва – 4 КТО, освітньо-професійна програма «Кінотелеоператорство», художній керівник Б. В. Вержбицький, кафедра кінотелеоператорства Інституту екранних мистецтв) [6, С. 42];

– у травні 2019 року КНУТКТ взяв участь у ІХ Міжнародному фестивалі театральних і кінематографічних шкіл «ClassFest» (Кишинів, Молдова). Університет представила делегація Інституту екранних мистецтв: завідувач кафедри кінорежисури та кінодраматургії В. В. Марченко і студенти Володимир Бакум (художній керівник Я. О. Ланчак, кафедра кінорежисури та кінодраматургії), Ірина Сахненко (художній керівник Ю. М. Терещенко, кафедра режисури телебачення), Дмитро Ковальський (художній керівник В. В. Марченко). У конкурсній програмі фестивалю були показані фільми «Син» Мар'яни Бурими, «Жертва» Анни Кішко, «Невидима колекція» Андріани Ярмонової, «Ідеальна сім'я» Дмитра Ковальського, «Повінь» Ірини Сахненко, «Обійми мене» Володимира Бакума, «Мій друг Дон Кіхот» Станіслави Доронченко та «Усмішка» Олександра Македонського [6, С. 12]. Дмитро Ковальський (1-ий магістерський курс «Режисура неігрового кіно») отримав диплом за кращу режисуру [6, С. 13, 42];

– у вересні 2019 року членом журі 14-го BIAFF (Міжнародного фестивалю авторського кіно у Батумі, Грузія) став викладач кафедри організації театральної справи імені І. Д. Безгіна О. С. Янчук [6, С. 35];

– у листопаді 2019 року членами журі Конкурсної програми коротко-метражних фільмів VIII Трускавецького міжнародного кінофестивалю «Корона Карпат» стали старший викладач кафедри кінорежисури та

кінодраматургії С. М. Марченко (голова журі) та викладач цієї кафедри Ю. М. Голіченко [6, С. 35];

– протягом 2019 року було здійснено підготовку до участі студентів Інституту екранних мистецтв у Міжнародному кінофестивалі студентських фільмів і кіношкіл «Бастау» (Алмати, Казахстан) [6, С. 13].

КНУТКТ та інші міжнародні творчі проєкти:

– у травні 2019 року Інститут екранних мистецтв виступив співорганізатором IV Міжнародного арт-фестивалю пластичного мистецтва «Без зайвих слів / Extra words», який відбувся в Києві [13]. У номінації «Пластичність операторського рішення» нагороду отримала студентка Світлана Крайнік за фільм «Рух – це життя» (художній керівник Б. В. Вержбицький) [6, С. 43; 13], у номінації «Пластичність синтезного рішення» було нагороджено виставу «Ведунья» (режисер Валерія Гурина, художній керівник Н. К. Дніпренко, кафедра режисури телебачення), а нагороду у номінації «Краща акторська робота в пластичній виставі» здобула Дарина Гребеннікова [13]. Старший викладач Першої кафедри акторського мистецтва та режисури драми О. С. Замятін був членом журі арт-фестивалю [6, С. 35];

– у травні 2019 року в рамках IV Міжнародного проєкту-конкурсу «Тарас Шевченко єднає народи» диплом лауреата I ступеня в підномінації «Театральні постановки за творами Т. Шевченка та про Шевченка» номінації «Художнє читання» здобули студенти 2–Б АМТіК Дар'я Хвостенко, Марія Штофа, Олександра Барсток і Олексій Сокур (художній керівник М. Ю. Резнікович) за композицію «Дівочії ночі» [6, С. 42; 14];

– у вересні 2019 року в межах Міжнародного гуманітарного проєкту «Мінські ініціативи» Білоруської державної академії мистецтв (Мінськ, Білорусь) вдруге було організовано Школу акторської майстерності для студентів закладів вищої театральної освіти Білорусі, Росії та України, до роботи якої (участі у семінарах і майстер-класах і проведення майстер-класів з акторської майстерності та сценічної мови) долучилися Перша кафедра акторського мистецтва та режисури драми і студенти 3–Б АМТіК [6, С. 34; 9, С. 171];

– 30 вересня 2019 року на XV Міжнародному конкурсі-фестивалі виконавців сатири і гумору імені Андрія Сови, який відбувся в Одесі, Перше призове місце здобули студенти 3–А АМТіК Богдан Кривич і Марія Наземцева (художній керівник Л. Б. Остропольський, викладач сценічної мови – старший викладач О. М. Собіщанська, Перша кафедра акторського мистецтва та режисури драми), а лауреатами конкурсу стали студенти 2–А АМТіК Юлія Козирєва, Ольга Нагірняк, Дарина Панченко, Володимир Мішуков, Марко Сонькин і Святослав Самойленко (художній керівник

О. С. Замятін, викладач сценічної мови – старший викладач Л. М. Недін) [6, С. 42];

– протягом 2019 року як член журі у Міжнародному молодіжному літературному конкурсі «Гранослов – 2019» взяла участь доцент кафедри філології В. В. Хоню (Осташ) [6, С. 35].

Напрями міжнародної діяльності КНУТКТ, пов'язані з організацією та втіленням міжнародних заходів і проєктів, участю і забезпеченням участі науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти у міжнародних заходах і проєктах, у 2019 році виявили себе наймасштабніше. При тому міжнародна діяльність, пов'язана із міжнародними фестивалями і творчими проєктами, була яскравішою і ширшою за міжнародну діяльність, пов'язану з міжнародними науково-практичними конференціями, що відображає специфіку мистецької освіти, в якій творчість відіграє провідну роль. (Принагідно зазначимо, що діяльність КНУТКТ із організації міжнародних науково-практичних конференцій не була висвітлена у розділі «Міжнародна діяльність» офіційного вебсайту університету [15]).

Найяскравішою міжнародною подією у житті КНУТКТ у 2019 році стала участь у міжнародному проєкті Всесвітнього освітнього театрального альянсу та Міжнародному театральному фестивалі WTEA 2019 у Пекіні. Водночас власних міжнародних фестивалів – Міжнародного фестивалю театральних шкіл «Натхнення» і Міжнародного студентського кінотеле-фестивалю «Пролог» – КНУТКТ у 2019 році не проводив. А забезпечення участі в міжнародній діяльності КНУТКТ науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти не передбачало повноцінного сприяння академічній мобільності, підвищенню кваліфікації та проходженню стажування науково-педагогічних працівників у наукових, освітньо-наукових установах і творчих організаціях за межами України.

Засвоєння та запровадження міжнародного досвіду та обмін досвідом. У 2019 році КНУТКТ організовував міжнародні зустрічі та майстер-класи для науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, короткочасно залучаючи іноземних митців до освітнього процесу в університеті. 30 липня 2019 року у КНУТКТ відбулася зустріч із Надзвичайним і Повноважним Послом Аргентинської Республіки в Україні Еленою Летісією Мікусінскі та Секретарем Посольства Аріелем Максом Санчесом Ромеро, на якій було обговорено питання культурного обміну та проведення майстер-класів з аргентинського танго; в рамках реалізації укладених домовленостей 23 жовтня 2019 року в університеті відбувся майстер-клас аргентинського композитора та музиканта Еміліо Каудерера, а 25 жовтня 2019 року було відкрито школу танго «Аргентина Танго» [6, С. 35–36]. У листопаді 2019 року в Інституті екранних мистецтв було

проведено майстер-клас турецького режисера Уміта Кьорекена, що представляв фільм «Блакитний велосипед» [6, С. 12]. Крім того, 20 вересня 2019 року КНУТКТ забезпечив участь науково-педагогічних працівників і студентів Інституту екранних мистецтв у майстер-класі продюсера Олександра Роднянського, який відбувся в Київському академічному театрі драми і комедії на лівому березі Дніпра [6, С. 12]; з огляду на те, що український продюсер Олександр Роднянський від 2002 року працював за кордоном, досвід, яким він ділився із аудиторією, був передусім міжнародним.

З метою поширення результатів наукової діяльності науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти університету на світовому рівні у 2019 році КНУТКТ проводив активну роботу із забезпечення відповідності Наукового вісника КНУТКТ – платформи для публікації таких результатів – вимогам до наукових фахових видань і його внесення до міжнародних наукометричних баз даних. Станом на грудень 2019 року Науковий вісник КНУТКТ було «зареєстровано в 3-х міжнародних наукометричних системах: Google Scholar, Scientific Journals Impact Factor, Scientific Indexing Services» [6, С. 31]. У планах КНУТКТ було зареєструвати Науковий вісник КНУТКТ в міжнародній наукометричній базі даних Web of Science, що «надасть можливість підвищити рейтинг наукового видання університету» [6, С. 31]. Також проводилася робота із присвоєння Науковому віснику КНУТКТ індексу DOI (Digital Object Identifier). Університет уклав договір із ТОВ «Видавнича служба УРАН» щодо присвоєння індексу DOI кожній статті Наукового вісника КНУТКТ, узгодив умови присвоєння індексу DOI та вніс статті Наукового вісника КНУТКТ до реєстру CrossRef [6, С. 31]. Натомість для дотримання принципів академічної доброчесності та недопущення плагіату у статтях Наукового вісника КНУТКТ було забезпечено можливість перевірки текстів статей на плагіат – встановлено програму Advego Plagiatus [6, С. 31].

У квітні 2019 року начальник відділу організаційно-наукової та редакційно-видавничої роботи О. А. Вінниченко взяла участь у міжнародному круглому столі «Доброчесність в сучасному академічному середовищі: правові й технологічні аспекти», де було представлено актуальний досвід українських та іноземних закладів вищої освіти у боротьбі з плагіатом [6, С. 31]. Також для забезпечення оприлюднення результатів наукової діяльності науково-педагогічних працівників університету на світовому рівні протягом 2019 року КНУТКТ спрямовував науково-педагогічних працівників на публікацію наукових статей у наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних Scopus та Web of Science [6, С. 31].

Одним із аспектів міжнародного досвіду, до запровадження якого у 2019 році КНУТКТ розпочав підготовку, стала розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти згідно із європейськими стандартами і принципами, що передбачала «формування відділу із забезпечення якості освіти, що буде необхідною умовою для підвищення якості освітніх послуг та рейтингу університету» [6, С. 9].

Навчання іноземних громадян. КНУТКТ проводив активну освітню діяльність, пов'язану із навчанням іноземних студентів, а також підготовкою наукових кадрів для іноземних держав. У 2019 році за результатами співбесіди на навчання до університету зарахували 19 іноземних громадян: на перший рівень вищої освіти – 12 осіб (10 осіб на І курс на денну форму навчання, дві особи на ІІ курс на заочну форму навчання); на другий рівень вищої освіти – 4 особи (3 особи – на денну форму навчання, одну особу – на заочну форму навчання) [6, С. 36]; на третій рівень вищої освіти – 3 особи (двох громадян Китаю і громадянина Азербайджану) на денну форму навчання [6, С. 33, 36]. Закінчили навчання у КНУТКТ у 2019 році 4 іноземні громадянина [6, С. 37].

Станом на грудень 2019 року у КНУТКТ навчалися 34 іноземні громадянина з Азербайджану (3 особи), Білорусі (одна особа), Великої Британії (дві особи), Грузії (одна особа), Іраку (одна особа), Ірану (одна особа), Еквадору (одна особа), Кіпру (одна особа), Китаю (12 осіб), Литви (дві особи), Мексики (одна особа), Молдови (дві особи), Польщі (одна особа), Росії (дві особи), Сирії (дві особи), Туреччини (одна особа) [6, С. 36].

На денній формі навчання у КНУТКТ навчалися 25 іноземних громадян, на заочній формі навчання – 9 іноземних громадян [6, С. 36–37]. В Інституті екранних мистецтв навчалися 20 іноземних громадян, на Факультеті театрального мистецтва – 11 іноземних громадян, в аспірантурі – 3 іноземні громадянина [6, С. 37]. На першому рівні вищої освіти навчалися 26 іноземних громадян (19 осіб – на денній формі навчання, 7 осіб – на заочній формі навчання), на другому рівні вищої освіти – 5 осіб (3 особи – на денній формі навчання, 2 особи – на заочній формі навчання), на третьому рівні вищої освіти – 3 іноземні громадянина (усі – на денній формі навчання) [6, С. 37].

Частка іноземних громадян у структурі студентів і аспірантів КНУТКТ була незначною і становила менше 3%. Трохи більше третини іноземних громадян, що станом на грудень 2019 року навчалися у КНУТКТ, були громадянами Китаю (35%), ще третина була громадянами країн пострадянського простору (11 осіб, 32%).

Для залучення іноземних громадян на навчання КНУТКТ направляв інформацію про університет на міжнародні виставки з освіти, надавав її

підготовчим відділенням при закладах вищої освіти, посольствам різних країн і співпрацював з організаціями-посередниками з набору іноземних студентів [6, С. 37].

Відділ міжнародних зв'язків, який опікувався іноземними громадянами, які навчаються у КНУТКТ, здійснював збір і систематизацію програм вступних випробувань для іноземних громадян та осіб без громадянства для вступу на навчання на першому і другому рівнях вищої освіти, організовував зустрічі іноземних абітурієнтів з художніми керівниками курсів і приймав документи на навчання, контролював відвідування занять і успішність іноземних студентів і повідомляв про результати такого контролю їх батьків, готував для іноземних громадян, які навчаються у КНУТКТ, необхідні їм документи «для посольств та інших компетентних органів в країнах їхнього постійного проживання» [6, С. 37].

Організація навчання іноземних громадян проводилася у КНУТКТ із дотриманням вимог законодавства, що передбачало систематичну взаємодію з Головним управлінням Державної міграційної служби України у місті Києві (підготовку пакету документів для оформлення посвідки на тимчасове проживання в Україні для іноземних громадян, які навчаються у КНУТКТ, і супровід її оформлення, щомісячне звітування про контингент іноземних студентів), надання інформації Головному центру оперативно-технічних заходів Державної прикордонної служби України у місті Києві про іноземних громадян, які навчаються у КНУТКТ, аналітичної інформації Центральному міжрегіональному управлінню Державної міграційної служби України в місті Києві та Київській області щодо протидії та виявлення каналів нелегальної міграції до України та легалізації іноземних громадян та інформації Головному управлінню Служби безпеки України відповідно до пункту 5 статті 7 Закону України «Про контррозвідувальну діяльність», а також роботу з електронною базою Українського державного центру міжнародної освіти (оформлення запрошень на навчання іноземним громадянам, внесення даних щодо статусу іноземних громадян, які навчаються у КНУТКТ, упорядковування та систематизацію внесеної інформації) [6, С. 37].

У 2019 року представники КНУТКТ, зокрема начальник відділу міжнародних зв'язків О. К. Замятіна, брали участь у заходах Міністерства освіти і науки України, присвячених особливостям організації навчання іноземних громадян: семінарах «Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства», «Порядок видачі іноземцям та особам без громадянства запрошень на навчання (стажування) в Україні та їх реєстрації», «Оформлення запрошень на навчання для іноземних громадян» і форумі «Актуальні питання підвищення конкурен-

тоспроможності України на міжнародному ринку освітніх послуг: заходи з забезпечення якості навчання іноземців» [6, С. 38].

Висновки. Багатогранні напрями міжнародної діяльності КНУТКТ, відображені у Звіті про діяльність КНУТКТ у 2019 календарному році, можна було об'єднати у такі блоки: входження до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження двосторонніх і багатосторонніх міжнародних контактів; організація та втілення міжнародних заходів і проєктів, участь і забезпечення участі науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти у міжнародних заходах і проєктах; засвоєння та запровадження міжнародного досвіду та обмін досвідом; навчання іноземних громадян. Наймасштабніше у 2019 році виявила себе міжнародна діяльність КНУТКТ, пов'язана із міжнародними фестивалями і творчими проєктами.

Здійснюючи міжнародну діяльність у 2019 році, КНУТКТ спирався на власні сильні сторони, пов'язані з творчим потенціалом закладу вищої театральної та кіноосвіти, його науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, а також намагався компенсувати відсутність належних фінансово-економічних ресурсів для міжнародної діяльності, використовуючи можливості наявних програм її підтримки (або вивчаючи ці можливості з метою їх використання для забезпечення своєї міжнародної діяльності у майбутньому, як-от у випадку Програми Еразмус+) і допомогу партнерів, у тому числі іноземних.

Географічно міжнародну діяльність КНУТКТ було спрямовано і на країни Східної та Західної Європи, і на Північну та Південну Америку, і на країни Сходу. Але провідним напрямком міжнародної співпраці став Китай – країна, що від 2013 року реалізувала масштабну геополітичну ініціативу «Один пояс, один шлях», спрямовану на своєрідне відродження Шовкового шляху на сучасному етапі та посилення ролі Китаю як світового лідера, що передбачала також освітню та мистецьку складові. У 2019 році КНУТКТ працював над укладанням договорів про співробітництво і встановленням прямих зв'язків із закладами вищої освіти і організаціями Китаю, найяскравішою міжнародною подією року у житті КНУТКТ стала участь у міжнародному проєкті Всесвітнього освітнього театрального альянсу та Міжнародному театральному фестивалі WTEA 2019 у Пекіні, громадяни Китаю становили понад третину іноземних громадян, які навчалися у КНУТКТ.

Міжнародна діяльність КНУТКТ у 2019 році мала свої межі. Вона не передбачала вагомих заходів із акредитації КНУТКТ та його освітніх програм у європейській і міжнародній асоціаціях університетів, Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти, забезпечення участі

університету в міжнародних рейтингах закладів вищої освіти; повноцінного запровадження у практику КНУТКТ передового досвіду інших держав, нових наукових, освітніх, мистецьких технологій, що відображають тенденції розвитку світового освітньо-наукового простору і дають можливість своєчасно реагувати на глобальні виклики, зміни умов і обставин на ринку освітніх послуг; широкого залучення іноземних митців театрального та кіномистецтва, науково-педагогічних працівників, представників роботодавців і фахівців-практиків до співпраці з університетом у формуванні змісту освітніх програм, визначенні процедур оцінювання та участі в освітньому процесі на постійній основі; конкретної реалізації спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами вищої освіти, науковими установами, організаціями і програм академічної мобільності.

Певна «незавершеність» міжнародної діяльності КНУТКТ вказувала на ті шляхи, якими університет міг іти у майбутньому, розбудовуючи і продовжуючи розвивати міжнародні діяльність і співпрацю, щоб вичерпно реалізувати потенціал інтернаціоналізації вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти.

Література:

1. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

2. Дебич М. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід. Суми: Університетська книга, 2017. 291 с.

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 01.01.2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 16.03.2026).

4. Про розподіл видатків державного бюджету між закладами вищої освіти на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності : Постанова Кабінету Міністрів України від 24.12.2019 № 1146: станом на 01.01.2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1146-2019-%D0%BF (дата звернення: 16.03.2026).

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01.01.2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 16.03.2026).

6. Звіт про діяльність Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого у 2019 календарному році. 53 с.

7. Безгін О. І. Фахові особливості театральної освіти. Київ : «Освіта України», 2013. 292 с.

8. Безгін О. І., Бернадська А. Є., Кочарян І. С., Успенська О. Ю. Культурна політика та мистецька освіта: моделювання процесів. Київ : Інститут культурології НАМ України, 2013. 176 с.

9. Безгін О. І., Кузнєцова І. В., Успенська О. Ю. Художня культура і мистецька освіта України: сучасні прояви і смисли. Київ : Інститут культурології НАМ України, 2019. 208 с.

10. U.S. Fulbright Scholars and Students in Ukraine 2019-2020. Newsletter #24. September 2019. *Fulbright Ukraine*. URL: https://fulbright.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/24_us_fulbrighters_2019-20.pdf (дата звернення: 16.03.2026).

11. WTEA 2019, м. Пекін, КНР (2 вересня - 15 жовтня 2019 року). *Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. URL: http://web.archive.org/web/20230528131822/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna/zahody/591.html (дата звернення: 16.03.2026).

12. Міжнародний театральний фестиваль WTEA 2019 (м. Пекін, 13-22 жовтня 2019 р.). *Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. URL: http://web.archive.org/web/20230323041847/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna/zahody/588.html (дата звернення: 16.03.2026).

13. 17 травня 2019 р. // «БЕЗ ЗАЙВИХ СЛІВ/Extrawords». *Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. URL: https://web.archive.org/web/20220525141820/https://knutkt.edu.ua/news/521-extrawords2019.html (дата звернення: 16.03.2026).

14. ПЕРЕМОЖЦІ "НАЖИВО" - 2019. *Тарас Шевченко єднає народи*. URL: https://shevchenkoup-new.com/l/peremozhtsi-nazhivo-2019 (дата звернення: 16.03.2026).

15. Міжнародна діяльність / International activity. *Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. URL: http://web.archive.org/web/20200711060227/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna.html (дата звернення: 16.03.2026).

References:

1. Zakharchenko, V. M., Kalashnikova, S. A., Luhovyi, V. I., Stavytskyi, A. V., Rashkevych, Yu. M. & Talanova, Zh. V. (2014). *Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita [National Educational Glossary: Higher Education]* (2nd ed., rev.). V. H. Kremen (Ed.). Kyiv: TOV «Vydavnychyi Dim «Pleiady» [in Ukrainian].

2. Debych, M. A. (2017). *Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: svitovyi dosvid [Internationalization of higher education: world experience]*. Sumy: Universytetska Knyha [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

4. Pro rozpodil vydatkiv derzhavnoho biudzhetu mizh zakladamy vyshchoi osvity na osnovi pokaznykiv yikh osvitnoi, naukovoi ta mizhnarodnoi diialnosti [On the distribution of state budget expenditures between higher education institutions based on indicators of their educational, scientific and international activities]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1146-2019-%D0%BF [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

6. Zvit pro diialnist Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho u 2019 kalendarnomu rotsi [Report on the activities of the I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television in the 2019 calendar year]. (n.d.) [in Ukrainian].

7. Bezghin, O. I. (2013). *Fakhovi osoblyvosti teatralnoi osvity [Professional features of theater education]*. Kyiv: «Osvita Ukrainy» [in Ukrainian].

8. Bezghin, O. I., Bernadska, A. Ye., Kocharian, I. S. & Uspenska, O. Yu. (2013). *Kulturna polityka ta mystetska osvita: modeliuvannia protsesiv [Cultural policy and education in the field of arts: process modeling]*. Kyiv: Instytut Kulturolohii NAM Ukrainy [in Ukrainian].

9. Bezghin, O. I., Kuznietsova, I. V. & Uspenska, O. Yu. (2019). *Khudozhnia kultura i mystetska osvita Ukrainy: suchasni proiavy i smysly [Art culture and art education of Ukraine: modern manifestations and meanings]*. Kyiv: Instytut Kulturolohii NAM Ukrainy [in Ukrainian].

10. U.S. Fulbright Scholars and Students in Ukraine 2019-2020. Newsletter #24. September 2019. *fulbright.org.ua.* Retrieved from https://fulbright.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/24_us_fulbrighters_2019-20.pdf

11. WTEA 2019, m. Pekin, KNR (2 veresnia - 15 zhovtnia 2019 roku) [WTEA 2019, Beijing, China (September 2 - October 15, 2019)]. *knutkt.edu.ua*. Retrieved from http://web.archive.org/web/20230528131822/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna/zahody/591.html [in Ukrainian].

12. Mizhnarodnyi teatralnyi festyval WTEA 2019 (m. Pekin, 13-22 zhovtnia 2019 r.) [WTEA 2019 International Theater Festival (Beijing, October 13-22, 2019)]. *knutkt.edu.ua.* Retrieved from http://web.archive.org/web/20230323041847/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna/zahody/588.html [in Ukrainian].

13. 17 travnia 2019 r. // «BEZ ZAIVYKh SLIV/Extrawords» [May 17, 2019 // "Without Extra Words/Extrawords"]. *knutkt.edu.ua.* Retrieved from https://web.archive.org/web/20220525141820/https://knutkt.edu.ua/news/521-extrawords2019.html [in Ukrainian].

14. PEREMOZhTsI "NAZhYVO" - 2019. ["LIVE" WINNERS - 2019]. *shevchenkoup-new.com*. Retrieved from https://shevchenkoup-new.com/l/peremozhtsi-nazhivo-2019 [in Ukrainian].

15. Mizhnarodna diialnist / International activity [International activity / International activity]. *knutkt.edu.ua*. Retrieved from http://web.archive.org/web/20200711060227/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna.html [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.09:37.014.5: 377

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1945-1960

Васильєва Світлана Олександрівна докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-5012-4835

Пономарьова Марина Сергіївна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування та соціально-гуманітарних дисциплін», Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8463-821X

Золотарьов Андрій Петрович кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування та соціально-гуманітарних дисциплін», Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-5532-3988

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТА КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ В УКРАЇНІ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу етапів розвитку професійної освіти в Україні з моменту здобуття незалежності у 1991 році до сьогодення, з особливим акцентом на впровадженні компетентнісного підходу як ключового фактора модернізації. Розглянуто ключові законодавчі акти та реформи, що визначали траєкторію трансформації системи професійної освіти, зокрема, Закон України "Про освіту" (1991), який заклав фундамент нової освітньої системи, Закон "Про професійно-технічну освіту" (1998), що встановив правові та фінансові засади функціонування, впровадження Національної рамки кваліфікацій (2011), яка гармонізувала українську систему з європейською, а також Концепцію "Сучасна професійна освіта" (2019), спрямовану на перезавантаження системи.

Проаналізовано вплив цих та інших нормативно-правових актів і стратегічних документів на структуру, зміст, якість та доступність професійної підготовки. Детально досліджено еволюцію компетентнісного підходу в Україні, його основні принципи, цілі та особливості практичного впровадження в закладах професійної освіти різних рівнів (професійно-технічна, фахова передвища, вища), включаючи аналіз структури компетентнісно орієнтованих завдань. Розглянуто впровадження елементів

дуальної освіти як інструменту зближення освіти та ринку праці, процес гармонізації української професійної освіти з європейськими стандартами, цифровізацію освітнього процесу як сучасний тренд, заходи щодо розширення доступу до професійної освіти для вразливих груп населення, а також адаптацію системи до викликів воєнного часу, включаючи зміни в законодавстві та організації навчального процесу. Проаналізовано поточні тенденції: децентралізація управління, посилення партнерства з промисловістю, підвищення якості освіти. Визначено виклики та перспективи розвитку в контексті євроінтеграції.

Ключові слова: професійна освіта, Україна, компетентнісний підхід, етапи розвитку, реформи, законодавство, дуальна освіта, європейські стандарти, цифровізація, якість освіти, доступність, воєнний час, Національна рамка кваліфікацій.

Vasylieva Svitlana Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5012-4835

Ponomarova Maryna Sergiivna Ph. D. in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the UNESCO department, Philosophy of human communication and social and humanitarian disciplines, State Biotechnological University, Kharkiv, https//orcid.org/0000-0001-8463-821X

Zolotarov Andrii Petrovuch Ph. D. in Agricultural Sciences, Associate Professor of the UNESCO department, Philosophy of human communication and social and humanitarian disciplines, State BiotechnologicalUniversity, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-5532-3988

STAGES OF DEVELOPMENT AND COMPETENCE-BASED APPROACH IN VOCATIONAL EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the stages of development of vocational education in Ukraine since its independence in 1991 to the present, with an emphasis on the implementation of the competency-based approach. Key legislative acts and reforms that determined the transformation of the vocational education system are considered, in particular the Law of Ukraine "On Education" (1991), the Law "On Vocational Education" (1998), the National Qualifications Framework (2011), the Concept "Modern Vocational Education" (2019), as well as a number of other regulations and strategic documents. The

impact of these documents on the structure, content and quality of vocational training is analyzed. Particular attention is paid to the evolution of the competency-based approach, its principles, goals and features of practical implementation in Ukrainian vocational education institutions of various levels (vocational, professional pre-higher, higher). The implementation of elements of dual education, harmonization with European standards, digitalization of the educational process, expanding access to vocational education for vulnerable groups and adaptation of the system to the challenges of wartime are investigated. Current trends, such as decentralization of management, strengthening cooperation with industry, improving the quality of education through the introduction of new standards and innovative pedagogical technologies, are analyzed.

The key challenges facing the vocational education system of Ukraine and the prospects for its further development in the context of European integration processes and post-war reconstruction of the country are identified. The article contains tables and figures that illustrate the main stages of development and key aspects of the functioning of the vocational education system in Ukraine. Specific examples of successful practices and initiatives aimed at improving the quality and effectiveness of vocational training are provided.

Keywords: vocational education, Ukraine, competency-based approach, stages of development, reforms, legislation, dual education, European standards, digitalization, quality of education, accessibility, wartime, National Qualifications Framework.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку професійної освіти в Україні, зокрема впровадження компетентнісного підходу, є предметом активного дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Останні роки характеризуються поглибленим вивченням різних аспектів цієї теми, що відображено у численних публікаціях.

Значна увага приділяється історичному аналізу трансформації системи професійної освіти України. Дослідники, такі як В. Радкевич, ретельно вивчають етапи розвитку, ключові реформи та законодавчі ініціативи, що вплинули на сучасний стан галузі [1]. Петренко С. аналізує еволюцію освітньої політики у сфері професійної підготовки, виокремлюючи основні тенденції та виклики кожного періоду [2]. Компетентнісний підхід є центральною темою багатьох наукових робіт. Так Сидоренко В. досліджує теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в професійній освіті, пропонуючи авторське бачення його структури та компонентів [3]. Дуальна освіта як інструмент зближення освіти та ринку праці також перебуває у фокусі досліджень.

Гармонізація української професійної освіти з європейськими стандартами є актуальним напрямом досліджень. Михайленко Т. досліджує процес імплементації Національної рамки кваліфікацій, аналізуючи її вплив на якість професійної підготовки та мобільність фахівців [4].

Доступність професійної освіти для вразливих груп населення та адаптація системи до викликів воєнного часу в працях М. Лєснікової, є новими напрямами досліджень, що набувають особливої актуальності. Науковці аналізують проблеми, з якими стикаються внутрішньо переміщені особи, ветерани, люди з інвалідністю, та пропонують шляхи їх вирішення [5].

Незважаючи на численні дослідження, залишаються невивченими питання ефективності державно-приватного партнерства у професійній освіті, децентралізації управління, забезпечення якості освіти в умовах війни, формування м'яких навичок, інновацій педагогічних технологій та моніторингу якості.

Мета статті - комплексний аналіз етапів розвитку професійної освіти в Україні з моменту здобуття незалежності до сучасного періоду, виявлення ключових тенденцій, викликів та перспектив, а також обґрунтування ролі компетентнісного підходу як основного чинника модернізації та підвищення якості професійної підготовки в контексті євроінтеграційних процесів та викликів воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Після здобуття незалежності у 1991 році Україна розпочала трансформацію системи професійної освіти, успадкованої від радянських часів. Першим важливим кроком стало затвердження 'Концепції розвитку професійної освіти України' у 1991 році, яка визначила стратегічні напрями розвитку галузі. Наступним етапом стало прийняття Закону України 'Про освіту' , що заклав фундамент нової освітньої системи незалежної держави. Розробка Державної національної програми 'Освіта' ('Україна XXI століття') у 1993 році додатково акцентувала увагу на розвитку професійної освіти та забезпеченні рівного доступу до неї [6].

Прийняття Закону 'Про професійно-технічну освіту' у 1998 році визначило правові та фінансові засади системи. Національна доктрина 2002 року та Концепція 2004 року окреслили стратегічні напрямки модернізації. З 2006 року запроваджують державні стандарти, що підвищує якість підготовки фахівців в умовах ринку. У 2000-х роках професійна освіта стикалася з викликами: скорочення навчальних закладів, зменшення учнів, економічні труднощі і недостатнє фінансування. Водночас модернізувалися матеріально-технічна база та підготовка педагогів, розширювалася мережа закладів, запроваджувалася ступенева система підготовки.[7]

Таблиця 1.

Етапи розвитку законодавчої бази та реформ у сфері професійної освіти в Україні (1991–2019)

Рік	Законодавчий акт/Реформа	Значення для професійної освіти
1991	Закон України 'Про освіту', Концепція розвитку професійної освіти	Заклав основи нової освітньої системи, визначив стратегічні напрями розвитку
1993	Державна національна програма 'Освіта'	Акцентувала на розвитку професійної освіти та рівному доступі
1998	Закон 'Про професійно-технічну освіту'	Визначив правові, організаційні та фінансові засади функціонування
2004	Концепція розвитку професійно-технічної освіти	Окреслила стратегічні напрямки розвитку галузі
2012	Шість законів щодо вдосконалення управління	Посилили роль місцевих органів влади, регулювання підготовки фахівців
2017	Нова редакція Закону 'Про освіту'	Запровадила нові підходи до професійної освіти
2019	Закон 'Про фахову передвищу освіту'	Модернізував систему, адаптував до європейських стандартів

У 2012 році в Україні розпочали реформування професійної освіти, прийнявши шість законів для покращення управління. Ці зміни посилили роль місцевої влади та адаптували підготовку фахівців до потреб ринку праці. Прийняття нових законів у 2017-2019 роках сприяло модернізації системи відповідно до європейських стандартів. [7]

Сучасна професійна освіта в Україні впроваджує інновації, нові стандарти та підвищення кваліфікації педагогів. Дуальна освіта, децентралізація та співпраця з роботодавцями допомагають відповідати економічним потребам, переорієнтовуючи навчання на краще практичне застосування знань для адаптації до ринку праці.

Основні принципи компетентнісного підходу в професійній освіті України включають формування здатності студентів розв'язувати проблеми, адаптацію змісту до соціального досвіду, міждисциплінарність, активне залучення у навчальний процес, індивідуалізацію навчання та оцінювання результатів на основі компетентностей і рівнів освіченості.

Цілі впровадження компетентнісного підходу в професійній освіті України багатогранні та спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців. Ключовими цілями є формування готовності фахівців до ефективного

використання знань, умінь і навичок у професійній діяльності, адаптація до соціально-політичного та економічного середовища, а також розвиток ключових та предметних компетентностей. Важливою метою є також підготовка конкурентоспроможних спеціалістів, здатних до постійного професійного росту і соціальної мобільності, що відповідає сучасним вимогам економіки та суспільства. Компетентнісний підхід покликаний забезпечити відповідність змісту освіти потребам ринку праці [8].

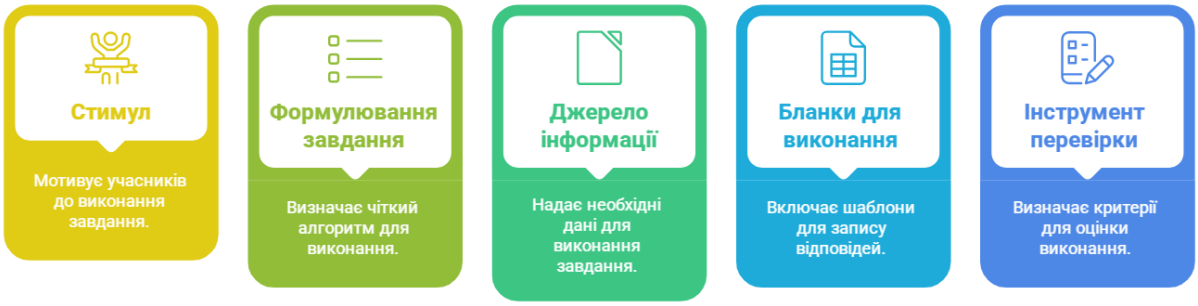


Рис. 1 Структура компетентнісно орієнтованого завдання: ключові компоненти для ефективної професійної освіти в Україні

Практичне впровадження компетентнісного підходу в професійній освіті України відбувається через реформу \"Нова українська школа\", що переорієнтує програми на ключові компетентності. У вищій освіті реалізуються практико-орієнтовані програми зі співпрацею з роботодавцями, зокрема в педагогічній освіті для підготовки майбутніх вчителів. В Україні в технічній освіті використовують проектні методи та дуальне навчання для розвитку компетентностей студентів. Це поєднує теорію та практику на підприємствах, що забезпечує реальний досвід. Впроваджуються інтерактивні методи та цифрові технології для зміцнення міждисциплінарних зв'язків [9].

Закон України «Про професійно-технічну освіту», прийнятий у 1998 році, став значним кроком у розвитку професійної освіти в Україні. Він визначив правові, організаційні та фінансові основи системи, регулюючи соціальні відносини у цій сфері. Закон забезпечує право громадян на професійні навички, акцентуючи на рівному доступі до освіти для всіх. Встановлено рівні кваліфікації, державні стандарти, механізми співпраці з роботодавцями та концепції професійного розвитку [10].

Цей закон суттєво вплинув на професійну освіту в Україні, заклавши основи для її розвитку та модернізації, формуючи мережу закладів різних форм власності. Проте виникли проблеми, зокрема повільна адаптація до потреб ринку праці та слабка інтеграція академічної складової в програми [11].

Таблиця 2.

Основні положення Закону України «Про професійно-технічну освіту» та їх значення для розвитку галузі

Основні положення Закону 1998 року	Значення для розвитку галузі
Визначення професійної освіти як компонента освітньої системи	Встановлення чіткого статусу та місця професійної освіти
Запровадження державних стандартів	Забезпечення єдиних вимог до якості підготовки
Різні форми власності закладів	Розширення мережі та доступу до професійної освіти
Безкоштовна освіта в державних закладах	Соціальна доступність професійної підготовки
Співпраця з роботодавцями	Наближення підготовки до потреб ринку праці
Багаторівнева система кваліфікацій	Забезпечення гнучкості освітніх траєкторій

Закон 1998 року, незважаючи на прогресивність, стикнувся з серйозними викликами у реалізації. Критики зазначали, що відсутність належного академічного фокусу у професійних програмах призводить до 'трекінгу', що підвищує освітню нерівність та відлякує учнів з малозабезпечених сімей від вищої освіти. Також викликали занепокоєння комерційні програми, які експлуатують студентів з низьким доходом. З моменту прийняття закону відбулися зміни для вдосконалення професійно-технічної освіти, проте вони не завжди відповідали вимогам ринку праці. Уряд ініціював стратегії модернізації, зокрема концепцію 'Сучасна професійна освіта 2027', для покращення якості освіти [12].

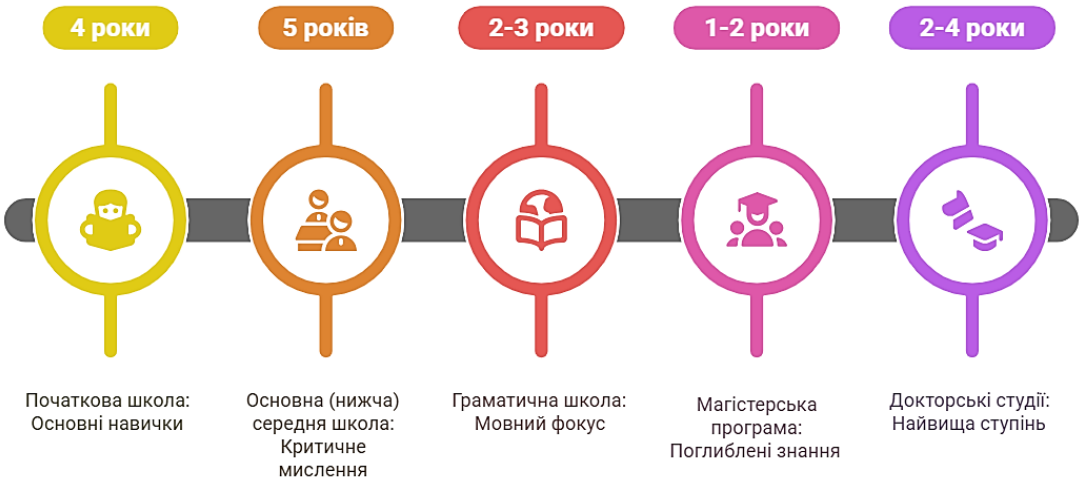


Рис. 2 Основні характеристики системи освіти в Україні

На початку 2000-х в Україні почали впроваджувати дуальну освіту, поєднуючи теоретичне навчання з практичною підготовкою. Цей підхід, запозичений з європейського досвіду, зокрема Німеччини, спрямований на поліпшення відповідності кваліфікації випускників ринку праці та підвищення їхніх шансів на успішне працевлаштування. Дуальна освіта в Україні охоплює інтеграцію практико-орієнтованих форм навчання, співпрацю закладів освіти з підприємствами, можливість вибору студентами практико-орієнтованої освіти, акцент на прикладному навчанні та вирішення проблеми дефіциту кваліфікованих робітників через національний експеримент [13].

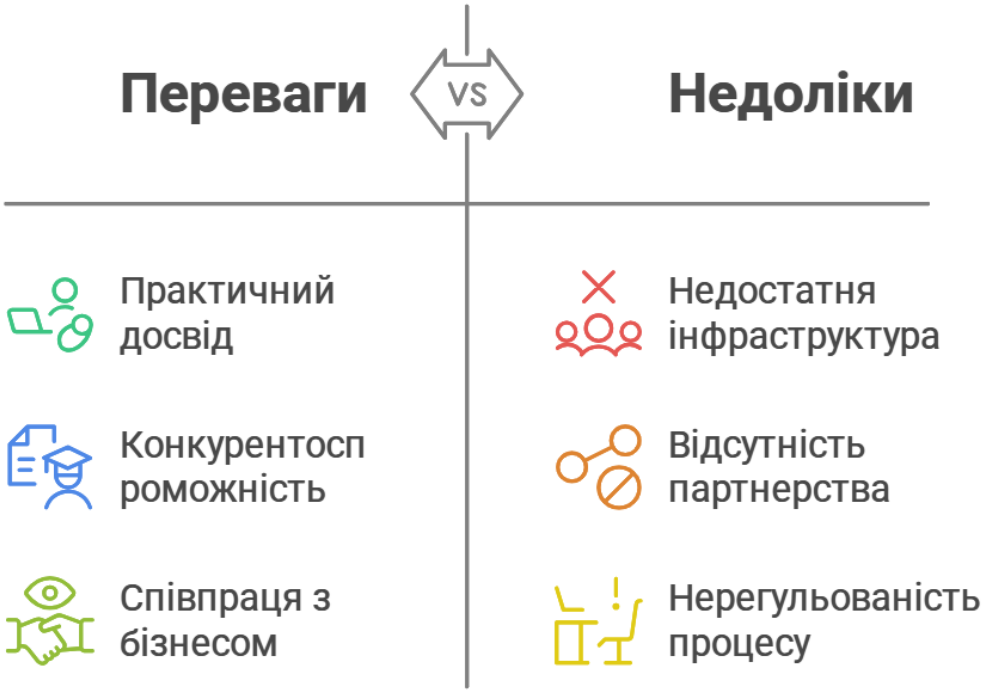


Рис. 3 Схема дуальної освіти в Україні: поєднання переваг та недоліків для ефективного навчання

Впровадження дуальної освіти в Україні на початку 2000-х стикалося з викликами: слабкий соціальний діалог, відсутність незалежного контролю за якістю, пасивність закладів освіти і небажання роботодавців брати участь, що призводило до вузької професійної спеціалізації та браку комплексної підготовки.

На початку 2000-х в Україні впровадженню дуальної освіти заважали відсутність правової бази, недостатні стимули для учасників та стереотипи щодо професійної освіти. Роботодавці сприймали підготовку як відповідальність держави, а система страдала від низького престижу, застарілих методів та ізоляції. Перехід до шкільної моделі ускладнив реінтеграцію

практичної підготовки. Незважаючи на обмежений вплив у 2000-х, елементи дуальної освіти заклали основу для розвитку в Україні. З 2015 року запустили пілотні проекти для узгодження професійної освіти з ринком праці, але до 2019 року лише 4% учнів професійно-технічних закладів брали участь у дуальних програмах [14].

Процес гармонізації української професійної освіти з європейськими стандартами розпочався після здобуття незалежності України. Він включає три етапи: формування освітньої політики (1991–2005), запровадження елементів Болонського процесу (2005–2015) та системну трансформацію з орієнтацією на європейські цінності (2015–2022).

У 2011 році в Україні була впроваджена Національна рамка кваліфікацій (НРК), яка структурує кваліфікаційні рівні, гармонізуючи освітні та професійні стандарти з європейськими. Це сприяло інтеграції української професійної освіти в європейський освітній простір та підвищило якість освіти й відповідність ринку праці.

Таблиця 3

Гармонізація системи освіти України з європейськими стандартами

Аспект гармонізації	**Зміст впровадження**	**Відповідність європейським стандартам**
Національна рамка кваліфікацій	Структурований опис кваліфікаційних рівнів	Гармонізована з Європейською рамкою кваліфікацій
Система вищої освіти	Трициклова система (бакалавр-магістр-доктор філософії)	Відповідає принципам Болонського процесу
Вимірювання навчального навантаження	Кредитно-трансферна система ЄКТС	Забезпечує міжнародну мобільність студентів
Стандарти освіти	Компетентнісна основа з урахуванням європейських рекомендацій	Відповідає європейським підходам до результатів навчання
Забезпечення якості	Система внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості	Узгоджена зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в ЄПВО

В Україні після впровадження НРК адаптували європейські стандарти професійної освіти, зокрема трирівневу систему (бакалавр-магістр-доктор філософії) та кредитно-трансферну систему ЄКТС. Розроблено нові компетентнісні стандарти та систему забезпечення якості освіти, що відповідає європейським рекомендаціям, сприяючи академічній мобільності та міжнародному співробітництву. У межах програми EU4Skills реалізована гармонізація освітніх спеціальностей, підготовка науково-педагогічних кадрів та створення європейських освітніх стандартів. Основна мета - підготовка кваліфікованих працівників, які відповідатимуть вимогам ринку праці та конкурентоспроможні на міжнародному рівні. Розпочато модернізацію професійної освіти.

Сучасний етап гармонізації, що розпочався з 2022 року, позначений прийняттям нових стратегічних документів, зокрема Дорожньої карти європейської інтеграції у сферах освіти і науки до 2027 року. Цей етап характеризується адаптацією до нових викликів, зокрема пов'язаних з війною, та продовженням реформ у напрямку європейської інтеграції. Впровадження НРК та інших європейських стандартів сприяло підвищенню якості професійної освіти, полегшило розробку нових освітніх та професійних стандартів, а також покращило процеси визнання кваліфікацій як всередині країни, так і на міжнародному рівні. НРК стала інструментом для розвитку системи професійних кваліфікацій, сприяючи кращому узгодженню між освітніми програмами та потребами роботодавців [15].

У 2019 році в Україні запроваджено реформу 'Сучасна професійна освіта', спрямовану на перезавантаження системи професійної освіти. Вона була відповіддю на виклики, такі як невідповідність підготовки фахівців потребам ринку, застарілість інфраструктури та низький престиж освіти, забезпечуючи кваліфіковані кадри для економіки. Ключові цілі реформи 'Сучасна професійна освіта' включають модернізацію освітнього середовища, удосконалення змісту навчання, нові форми освіти, підвищення престижності, розвиток державно-приватного партнерства та вдосконалення професійної орієнтації для підготовки конкурентоспроможних фахівців на світовому рівні.

У рамках реформи впроваджено нові стандарти професійної освіти, орієнтовані на ринок праці. Модернізуються матеріально-технічна база закладів, створюються навчально-практичні центри. Запроваджено дуальну форму навчання, розширено автономію закладів та співпрацю з роботодавцями. Розпочата робота над новим законом 'Про професійну освіту' та стратегією розвитку. Очікувані результати реформи 'Сучасна професійна освіта' включають підвищення якості освіти, модернізацію інфраструктури, нові освітні стандарти, розширення автономії закладів, співпрацю з

роботодавцями, підвищення престижу робітничих професій та підтримку навчання впродовж життя згідно європейських тенденцій [16].

Реформа 'Сучасна професійна освіта' критично важлива для відновлення України після війни та її європейської інтеграції. Підготовка кваліфікованих кадрів, оптимізація закладів та підвищення кваліфікації викладачів сприятимуть економічному розвитку, конкурентоспроможності робочої сили та поліпшенню якості життя громадян.

У 2025 році професійна освіта в Україні трансформується під час реформи, розпочатої в 2019 році. Основні напрямки включають модернізацію освітнього процесу для задоволення потреб ринку праці, підготовку кадрів для відбудови після війни, створення регіональних професійних центрів та оновлення інфраструктури навчальних закладів. Децентралізація управління вплинула на професійну освіту в Україні, передавши фінансування з державного на місцеві бюджети. Це розділило освіту на дві підсистеми з міським та обласним фінансуванням, надавши закладам більшу автономію. Місцева влада та роботодавці відіграють важливу роль у підготовці кадрів, адаптуючи освіту до регіональних потреб, хоча виникають виклики щодо збереження мережі закладів.

Посилення співпраці між освітою та бізнесом є ключовою тенденцією професійної освіти в Україні. Реалізуються проекти, як 'EdUP', що покращує підготовку фахівців у 29 профтехзакладах, та ініціатива Skills4Recovery, яка навчає понад 4700 працівників. Німецько-український проект також працює над поліпшенням можливостей працевлаштування через партнерство підприємств та освітніх установ [17].

Таблиця 4.

Основні тенденції розвитку сучасної освіти та їхні ключові особливості

Тенденція	Ключові особливості
Цифровізація освітнього процесу	Впровадження технологій штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності
Розвиток дуальної освіти	Поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою на підприємствах
Формування 'м'яких навичок'	Акцент на розвитку адаптивності, критичного мислення та комунікативних здібностей
Персоналізоване навчання	Індивідуальні освітні траєкторії та гнучкі програми навчання
Короткострокові програми	Збільшення кількості курсів перекваліфікації та підвищення кваліфікації
Міждисциплінарність	Розвиток STEAM-освіти та інтеграція різних галузей знань

Підвищення якості професійної освіти в Україні реалізується через компетентнісний підхід, нові стандарти, модернізацію бази та підвищення кваліфікації педагогів. Інтеграція віртуальних технологій, персоналізоване навчання, короткострокові курси та програми перекваліфікації залишаються актуальними. Система освіти зустрічає виклики у взаємодії влади, підвищує престиж робітничих професій та розвитку соціального діалогу. Цифровізація освітнього процесу сприяє ефективній підготовці фахівців, запроваджує інноваційні методи, адаптивні платформи та покращує навчальний контент, забезпечуючи безперервне оцінювання та зворотній зв'язок [18].

Впровадження цифрових інструментів у професійну освіту стикається з викликами, такими як недостатня інфраструктура, брак навичок у викладачів і опір змінам. В Україні реалізуються заходи для доступу до освіти вразливих груп, зокрема інклюзивні підходи, подолання мовних і фінансових бар'єрів та фінансування в маргіналізованих громадах. Неурядові організації розвивають ключову роль, розробляючи гнучкі навчальні ініціативи та надаючи послуги для підтримки маргіналізованих груп.

Для подолання перешкод маргіналізованих груп у доступі до професійної підготовки впроваджуються стратегії: цільові стипендії, інклюзивні програми, допоміжні послуги (дитячий догляд, транспорт), квоти, гнучкі формати навчання, адаптивні технології, універсальний дизайн та спеціалізована підготовка інструкторів для осіб з інвалідністю. [18]

З початку повномасштабного вторгнення в 2022 році професійна освіта в Україні зазнала змін для пристосування до нових умов. Внесено зміни до законодавства, що дозволили отримувати професійну освіту без повної загальної середньої освіти. Запроваджено безкоштовну другу робітничу професію для внутрішньо переміщених осіб. Учні та викладачі звільнені від мобілізації, що забезпечує навчальний процес. Адаптація до воєнних викликів змінила професійну підготовку, перевівши навчання на дистанційний та змішаний формати.

Оновлені програми враховують потреби війни та повоєнного відновлення, акцентуючи на психологічній підтримці, національно-патріотичному вихованні та співпраці з роботодавцями, а також впроваджуючи цифрові технології [19].

Міністерство освіти і науки України спільно з міжнародними партнерами реалізує нові програми, зокрема 'Нова професія', що допомагає безробітним через війну. Запущено платформу 'Освіта для ветеранів' з понад 1200 курсами.

Уряд планує створити центри професійної досконалості та впровадив 'Професійну освіту онлайн' для розвитку навичок у нових умовах [20].

Висновки. Проведене дослідження етапів розвитку професійної освіти в Україні виявило її поступову трансформацію під впливом законодавчих змін, економічних потреб та євроінтеграційних процесів.

Впровадження компетентнісного підходу стало ключовим напрямом модернізації, сприяючи формуванню практичних навичок, необхідних на ринку праці, хоча цей процес потребує подальшого вдосконалення. Дуальна освіта, цифровізація та гармонізація з європейськими стандартами є важливими інструментами підвищення якості та конкурентоспроможності українських фахівців.

Система професійної освіти стикається з викликами, такими як недостатнє фінансування, застаріла матеріально-технічна база та необхідність адаптації до воєнного часу й потреб вразливих груп населення. Перспективи розвитку пов'язані з посиленням державно-приватного партнерства, децентралізацією, впровадженням інновацій та забезпеченням безперервного навчання. Подальша імплементація компетентнісного підходу, розвиток дуальної освіти та цифровізація є критично важливими для підвищення якості підготовки.

Ефективне вирішення наявних проблем та реалізація стратегічних напрямів розвитку забезпечать підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до успішної діяльності в сучасних умовах. Удосконалення системи професійної освіти є необхідною умовою для економічного зростання, соціальної інтеграції та європейського майбутнього України. Професійна освіта відіграє ключову роль у відбудові країни та її подальшому розвитку.

Література:

1. Радкевич В. Роль дорадчих органів у розвитку професійної освіти. *Professional Pedagogics*. 2024. Т. 2, № 29. С. 105–116. URL: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.105-116 (дата звернення: 11.01.2026).

2. Петренко С. Освітня політика у сфері професійної підготовки в Україні: еволюція та сучасні виклики. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2.

3. Сидоренко В. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в професійній освіті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 1(54). С. 112-118.

4. Михайленко Т. Національна рамка кваліфікацій як інструмент гармонізації української професійної освіти з європейськими стандартами. *Вища освіта України*. 2023. № 2. С. 45-52.

5. Лєснікова М. В. Перспективи майбутнього розвитку професійної (професійно-технічної) освіти: європейський та український погляд. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти* : зб. тез доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовтня 2022 р. [Електронне видання]. Київ : ДНУ "Інститут освітньої аналітики", 2022. С. 328-334.

6. Профтехосвіта незалежної України: вектори розвитку. *НАПН України*. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2432/ (дата звернення: 11.01.2026).

7. 30 років Незалежності України: знайкові події з освіті. *Освіторія Медіа*. URL: https://osvitoria.media/experience/znakovi-podiyi-v-osviti-za-29-rokiv-nezalezhnosti-ukrayiny/ (дата звернення: 11.01.2026).

8. Бурчак С., Капаєв В. Цілі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в педагогічних закладах вищої освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 12(40). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-462-471 (дата звернення: 11.01.2026).

9. Петько Л.В. Єдність навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету : монографія / Л.В.Петько. – К. : Талком, 2017. – 337 с.

10. Optimisation of the network of vocational education and training providers in ukraine. *PROVIDERS IN UKRAINE | ETF*. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/4AF342C6F048D4BDC1258088004D8BE3_PRIME%20Ukraine.pdf (date of access: 11.01.2026).

11. Leu-Severynenko S. A Short Overview on Vocational Education and Training in Ukraine. *Federal Institute for Vocational Education and Training*. URL: https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Snizhana_Overview_VET_in_Ukraine.pdf (date of access: 11.01.2026).

12. Guidelines for Vocational Education Programs, ED, Office for Civil Rights, 3/27/79. *U.S. Department of Education*. URL: https://www.ed.gov/laws-and-policy/adult-education-laws-and-policy/guidelines-for-vocational-education-programs (date of access: 11.01.2026).

13. Дуальна освіта - НУ «Чернігівська політехніка». *НУ «Чернігівська політехніка»*. URL: https://stu.cn.ua/osvitnij-proczes/dualna-osvita/ (дата звернення: 11.01.2026).

14. Frequently Asked Questions - Newly Added | Office of Foreign Assets Control. *Office of Foreign Assets Control | U.S. Department of the Treasury*. URL: https://ofac.treasury.gov/faqs/added (date of access: 11.01.2026).

15. "Євроінтеграція" шкіл: як європейські підходи змінюють українську освіту. *ЄВРОСКОП – Євроскоп – євроінтеграція України в деталях: моніторинг, співпраця, навчання*. URL: https://euroscope.org.ua/rozshirennya-yes/yevrointegratsiya-shkil-yak-yevropejski-pidhodi-zminyuyut-ukrayinsku-osvitu/ (дата звернення: 11.01.2026).

16. 540 млн гривень для професійної освіти: Урядовий план інвестицій на 2025 рік. *Nim Media*. URL: https://nim.media/articles/540-mln-griven-dlya-profesiynoyi-osviti-uryadovy-plan-investitsiy-na-2025-rik (дата звернення: 11.01.2026).

17. Спільна ініціатива Skills4Recovery: понад 4700 українців зможуть пройти навчання та здобути нову професію | Міністерство економіки України. *Just a moment...* URL: https://me.gov.ua/News/Detail?lang=uk-UA&id=2a7e2a6f-212a-42a5-acef-9b10a0dc47a1&title=SpilnaInitsiativaSkills4-recovery-Ponad4700-UkraintsivZmozhutProitiNavchanniaTaZdobutiNovuProfesiiu (дата звернення: 11.01.2026).

18. Digitalization in Vocational Education and Training - E4E@MK - Helvetas. *E4E@MK - Helvetas*. URL: https://e4e.mk/en/digitalization-in-vocational-education-and-training/ (date of access: 11.01.2026).

19. Що робити з освітою в Україні: освітні ГО про проблеми і рішення під час війни. *Рубрика*. URL: https://rubryka.com/article/shho-robyty-z-osvitoyu-v-ukrayini/ (дата звернення: 11.01.2026).

20. Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства - Інститут професійної освіти НАПН України. *Інститут професійної освіти НАПН України*. URL: https://ivet.edu.ua/13029/profesiyna-osvitav-umovah-stalogo-rozvytku-suspilstva/ (дата звернення: 11.01.2026).

References:

1. Radkevych, V. (2024). Rol doradchykh orhaniv u rozvytku profesiinoi osvity [The role of advisory bodies in the development of vocational education]. *Professional Pedagogics*, 2(29), 105–116. Retrieved from https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.105-116 [in Ukrainian].

2. Petrenko, S. (2022). Osvitnia polityka u sferi profesiinoi pidhotovky v Ukraini: evoliutsiia ta suchasni vyklyky [Educational policy in the field of vocational training in Ukraine: evolution and modern challenges]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(2) [in Ukrainian].

3. Sydorenko, V. (2024). Teoretyko-metodolohichni zasady kompetentnisnoho pidkhodu v profesiinii osviti [Theoretical and methodological foundations of the competence approach in vocational education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(54), 112–118 [in Ukrainian].

4. Mykhailenko, T. (2023). Natsionalna ramka kvalifikatsii yak instrument harmonizatsii ukrainskoi profesiinoi osvity z yevropeiskymy standartamy [National qualifications framework as a tool for harmonization of Ukrainian vocational education with European standards]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine*, 2, 45–52 [in Ukrainian].

5. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* [Law of Ukraine "On Education"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada of Ukraine. (1998). *Zakon Ukrainy "Pro profesiino-tekhnichnu osvitu"* [Law of Ukraine "On Vocational Education and Training"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр [in Ukrainian].

7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *Kontseptsiia rozvytku profesiinoi osvity (2020–2027)* [Concept for the development of vocational education (2020–2027)]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2020-р [in Ukrainian].

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Stratehiia rozvytku profesiinoi osvity Ukrainy* [Strategy for the development of vocational education of Ukraine]. Retrieved from https://mon.gov.ua [in Ukrainian].

9. European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Retrieved from https://ec.europa.eu

10. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.

11. OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

12. World Bank. (2022). *Skills development in Ukraine: Policy recommendations for recovery*. Washington, DC: World Bank.

13. CEDEFOP. (2020). *Vocational education and training in Europe: Developments 2015–2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

14. European Training Foundation. (2022). *Vocational education and training in Ukraine: Short description*. Turin: ETF.

15. Kremen, V. H. (Ed.). (2021). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

16. Luhovyi, V. I., & Slyusarenko, O. M. (2020). *Vyshcha osvita Ukrainy: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku* [Higher education in Ukraine: current state and development prospects]. Kyiv: NAES of Ukraine [in Ukrainian].

17. Natsionalne ahentstvo kvalifikatsii. (2021). *Natsionalna ramka kvalifikatsii* [National Qualifications Framework]. Retrieved from https://nqa.gov.ua [in Ukrainian].

18. State Statistics Service of Ukraine. (2023). *Statystychnyi shchorichnyk Ukrainy* [Statistical Yearbook of Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].

19. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Profesiina osvita v Ukraini: ofitsiinyi sait* [Vocational education in Ukraine: official website]. Retrieved from https://mon.gov.ua [in Ukrainian].

20. Diia. (2023). *Osvitni mozhlyvosti ta tsyfrovizatsiia osvity v Ukraini* [Educational opportunities and digitalization of education in Ukraine]. Retrieved from https://diia.gov.ua [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.016:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1961-1975

Вєтрова Ірина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету, м.Рівне, https://orcid.org/0000-0003-3673-7082,

ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто використання інтерактивних вправ як ефективного засобу розвитку ключових компетентностей учнів у процесі навчання англійської мови. Актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами в системі освіти, зокрема впровадженням концепції Нової української школи та розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, що потребують оновлення підходів до організації освітнього процесу. Сучасна освіта спрямована на формування компетентної особистості, здатної до ефективної комунікації, критичного мислення, співпраці та навчання впродовж життя. У цьому контексті інтерактивні вправи виступають важливим інструментом реалізації компетентнісного підходу, оскільки забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу та сприяють практичному використанню мовних знань у ситуаціях спілкування.

У дослідженні проаналізовано наукові підходи до трактування понять «компетентність» і «компетентнісний підхід», а також визначено роль інтерактивних методів навчання у формуванні ключових компетентностей учнів.

Запропоновано систему використання інтерактивних вправ відповідно до етапів розвитку мовленнєвих навичок аудіювання, читання, говоріння та письма (pre-, while-, after-). Визначено, що інтерактивні вправи сприяють формуванню здатності спілкуватися іноземними мовами, розвитку інформаційно-комунікаційної, соціальної, громадянської, екологічної та культурної компетентностей, підприємливості та фінансової грамотності, а також компетентності навчання впродовж життя. Обґрунтовано, що поєднання інтерактивних вправ з інтернет-ресурсами та цифровими технологіями підвищує мотивацію учнів, активізує пізнавальну діяльність і сприяє урізноманітненню освітнього процесу.

Ключові слова: інтерактивні вправи, компетентнісний підхід, ключові компетентності, навчання англійської мови, мовленнєві навички, інформаційно-комунікаційні технології.

Iryna Mykolaivna Vietrova Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Practical English and Teaching Methodology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, https://orcid.org/0000-0003-3673-7082

INTERACTIVE EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' KEY COMPETENCIES IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

Abstract. The article examines the use of interactive exercises as an effective means of developing students' key competencies in the process of learning English. The relevance of the study is обусловлена modern changes in the education system, in particular the implementation of the New Ukrainian School concept and the development of information and communication technologies, which require the renewal of approaches to organizing the educational process. Modern education is aimed at forming a competent personality capable of effective communication, critical thinking, cooperation, and lifelong learning. In this context, interactive exercises serve as an important tool for implementing the competency-based approach, as they ensure active interaction among participants in the educational process and promote the practical use of language knowledge in communication situations.

The study analyzes scientific approaches to interpreting the concepts of "competence" and the "competency-based approach," and determines the role of interactive teaching methods in the formation of students' key competencies. A system for using interactive exercises according to the stages of developing language skills in listening, reading, speaking, and writing (pre-, while-, after-) is proposed. It is determined that interactive exercises contribute to the development of the ability to communicate in foreign languages, information and communication competence, social and civic competencies, environmental and cultural competencies, entrepreneurship and financial literacy, as well as lifelong learning competence. It is substantiated that combining interactive exercises with Internet resources and digital technologies increases students' motivation, activates cognitive activity, and diversifies the educational process.

Keywords: interactive exercises, competency-based approach, key competencies, English language learning, language skills, information and communication technologies.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти відповідно до концепції Нової української школи та стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій відбувається переосмислення підходів до організації навчального процесу. Сучасне суспільство висуває запит на компетентного, мобільного, відповідального випускника, здатного до критичного мислення, ефективної комунікації та навчання впродовж життя. У зв'язку з цим змінюються освітні пріоритети: традиційна модель навчання, зорієнтована переважно на засвоєння знань, поступається місцем підходам, що акцентують увагу на особистості учня, розвитку його умінь, навичок і практичного досвіду діяльності.

Запровадження реформи Нової української школи актуалізувало компетентнісний підхід як провідний орієнтир сучасної освіти. Він передбачає формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в соціальному та професійному житті. У контексті навчання англійської мови це означає не лише оволодіння мовною системою, а й розвиток комунікативної, соціальної, інформаційно-цифрової та інших компетентностей.

Одним із ефективних засобів реалізації компетентнісного підходу є використання інтерактивних вправ, які забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу, створюють умови для співпраці, творчості та рефлексії. Саме інтерактивні форми роботи сприяють залученню учнів до практичної діяльності, формуванню досвіду застосування знань у реальних або наближених до реальних ситуаціях спілкування.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного аналізу можливостей інтерактивних вправ як засобу розвитку ключових компетентностей учнів у процесі навчання англійської мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням вивчення та аналізу компетентнісного підходу в навчанні займалися такі вчені, як Локшина О., Павленко О., Пометун О., Паращенко Л., Савченко О., Зимня І., Кремень В., Луговий В., Варнавська І., Вашуленко М., Горошкіна О., Караман С., Кучерук О., Остапенко Н., Мітіна Л., Нікітіна А., Пентилюк М., Симоненко Т., Шелехова Г., Дорофеєва О., Лапшина О., Овсієнко Л., Шаров С., Овчарук О. та інші.

Дорофеєва О. та Лопшина О. у статті «Assessing competency-based framework for linguist training in the uk: benefits for Ukraine» звертають увагу на виникнення поняття компетентності. Виникло воно внаслідок так званого ***«руху компетентності»*** 1980–1990-х років. Цей рух був зумовлений запровадженням ***New Training Initiative***, метою якої була інтеграція професійних стандартів у підготовку фахівців у різних галузях. З роками

компетентності досліджувалися з урахуванням їхніх функцій у професійній діяльності та освіті. Їх зміст, структура й трактування поступово змінювалися та уточнювалися відповідно до потреб суспільства, розвитку науки, технологій і ринку праці. Автори статті наголошують, що термін ***«competence»*** використовується у двох взаємопов'язаних значеннях: як ***дидактичні одиниці***, що визначають ключові результати освітнього процесу у вигляді знань і вмінь, а також як ***психологічні характеристики***, розвиток яких є метою освітнього процесу [7, С.70-72].

Л. Овсієнко зазначає, що в сучасному науковому та освітньому дискурсі, коли йдеться про професійне становлення особистості, поняття «професіоналізм» і «професійні якості» використовуються значно рідше. Натомість вони поступово втратили свою актуальність і були переосмислені в межах компетентнісного підходу, трансформувавшись у поняття «компетентність» та «компетенція». У статті «Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз» автор, підсумовуючи вивчені погляди сучасних дослідників, стверджує, що компетентнісний підхід орієнтований на розвиток як професійних, так і особистісних якостей фахівця, формування організаторських здібностей, уміння ухвалювати рішення та нести за них відповідальність. Важливими також є розвиток комунікативних умінь, здатність аналізувати соціальні процеси, усвідомлювати місце й роль власної професійної діяльності в них, а також знаходити шляхи її подальшого вдосконалення [3, С. 83].

У робочому документі «Ключові компетентності в Європі: відкриваючи можливості для навчання впродовж життя через шкільний навчальний план і підготовку вчителів» звіту мережі CASE, № 87, наданого у співпраці з:

Центром соціально-економічних досліджень (CASE) Варшави, наведено приклад навчального середовища для формування ключових компетентностей. Досвід PLAs (Peer Learning Activities — це заходи взаємного навчання між країнами, які організовуються в межах європейської освітньої співпраці, зокрема в програмах Європейської комісії) у Фландрії, Угорщині та Греції показує, що «ідеальне» навчальне середовище для формування ключових компетентностей повинно мати (принаймні) наступні характеристики:

1. Розвиток компетентностей ґрунтується на активному та експериментальному навчанні, у межах якого підтримується індивідуальний розвиток здобувачів освіти та персоналізоване навчання. Це передбачає застосування більш індивідуалізованих підходів до навчального процесу.

2. Викладання та навчання в межах навчальних предметів і міжпредметних зв'язків добре скоординовані, а вчителі ефективно співпрацюють

між собою. Учителі та учні мають достатньо часу й можливостей для співпраці.

3. Це, своєю чергою, потребує лідерства, яке ґрунтується на спільному баченні розвитку школи та передбачає колективний (розподілений) підхід до управління, що заохочує вчителів працювати в командах, а не ізольовано [8, С. 177].

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages - Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання мов, розроблені Радою Європи) застосовує діяльнісно орієнтований підхід до використання мови, що охоплює процес її вивчення. Згідно CEFR ***загальні компетентності користувача*** / того, хто вивчає мову, включають чотири підкатегорії:

- ***Декларативні знання*** (savoir), що формуються на основі досвіду (тобто емпіричних знань) або формального навчання (тобто академічних знань);
- ***Уміння та навички*** (savoir-faire), які передбачають здатність виконувати завдання та застосовувати певні процедури;
- ***Екзистенційна компетентність*** (savoir être), що охоплює індивідуальні характеристики, риси особистості та ставлення людини до себе й інших у процесі соціальної взаємодії;
- ***Здатність до навчання*** (savoir apprendre) — уміння залучатися до нового досвіду та інтегрувати нові знання у вже наявну систему знань.

Комунікативні мовні компетентності користувача / того, хто вивчає мову, включають знання, уміння та навички, пов'язані з трьома компонентами:

- ***Лінгвістична компетентність*** стосується формальних характеристик мови, таких як фонологія, морфологія, лексика та синтаксис;
- ***Соціолінгвістична компетентність*** пов'язана із соціокультурними умовами використання мови, наприклад правилами ввічливості або мовними особливостями різних соціальних груп;
- ***Прагматична компетентність*** охоплює функціональне використання мови, наприклад її застосування в конкретних ситуаціях: як діяти під час певної соціальної події або як брати участь у співбесіді при працевлаштуванні [10, С.8].

У межах концепції Нової української школи було визначено десять ключових компетентностей, формування яких має забезпечити підготовку випускників, здатних стати свідомими патріотами своєї країни.

Шаров С. у статті «Компетентнісний підхід: переваги, структура та особливості» зауважує, що більшість дослідників, які здійснювали дефінітивний аналіз категорій компетентнісного підходу, звертають увагу на

наявність різних трактувань поняття ***«компетентність»***. Водночас спільною ознакою більшості визначень є розуміння компетентності як інтегрованої сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і ставлень. Водночас у науковому дискурсі інколи спостерігається ототожнення понять ***«компетенція»*** та ***«компетентність»***, що не завжди є коректним.

Різноманітність трактувань цих понять пояснюється кількома чинниками. По-перше, підходи до їх визначення значною мірою зумовлені соціально-економічним розвитком окремих країн, їхніми національними й культурними традиціями, а також особливостями освітніх систем. По-друге, деякі дефініції є надто вузькими або, навпаки, надмірно широкими, що може призводити до втрати сутності самого поняття. Крім того, частина визначень спирається на загальноприйняті семантичні значення, зафіксовані у словниках і друкованих джерелах. Певні розбіжності також виникають у процесі перекладу термінів з іноземних мов у вітчизняний науковий дискурс.

Науковці, які розробляли загальні положення та рекомендації щодо впровадження компетентнісного підходу в Україні, підкреслюють, що компоненти освітнього процесу мають добиратися, оптимізуватися та узгоджуватися з урахуванням результатів навчання, сформульованих у термінах компетентностей. Таким чином, результати навчання виступають системоутворювальним чинником освіти [6, С. 196].

Овчарук О. вважає, що ключові компетентності є багатовимірним утворенням, що належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів і являє собою спеціально структурований комплекс особистісних якостей, які забезпечують здатність людини ефективно діяти в різних соціальних сферах. Вони сприяють як розвитку суспільства, так і досягненню особистісного успіху та можуть застосовуватися в різноманітних життєвих ситуаціях.

Ключові компетентності формують базову систему найбільш узагальнених понять, що конкретизуються у вигляді комплексу знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень відповідно до навчальних галузей і сфер життєдіяльності учнів. За своєю суттю вони мають наскрізний характер і повинні формуватися у процесі навчання через усі навчальні предмети та виховні заходи без винятку [4, С. 15].

На сьогодні ключову роль у формуванні компетентностей учнів відіграє інтерактивне навчання, яке передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу, розвиток критичного мислення, комунікативних умінь і здатності до співпраці. Використання інтерактивних методів сприяє залученню учнів до активної пізнавальної діяльності, формуванню практичних

умінь і навичок, а також розвитку їхньої самостійності та відповідальності за результати навчання.

Питання застосування інтерактивних методів навчання досліджували такі вчені, як Карпова О., Рибчинська А., Загротул Л., Волошина Г., Глотов О., Побірченко Н., Пометун А., Пироженко Л., Кравчина Т., Гулян Б., Януш Х., Зубрицький Р., Кащук М., Посохова А., Хома Ю., Шелудченко С. та інші. Проблема використання інтерактивних методів також знайшла відображення у наукових працях Беха І., Матвєєвої Н., Ніколаєва Л., Панченка О., Стецур Н.

Кравчина Т. у статті «Types of interactive methods of teaching english for technical students» наголошує на тому, що слово ***«інтерактивний»*** (від *inter* — взаємний, *act* — діяти) означає ***«взаємодіяти»***. ***Інтерактивне навчання*** можна визначити як взаємодію вчителя й учня в процесі спілкування та навчальної діяльності з метою розв'язання мовних і комунікативних завдань.

Інтерактивна діяльність передбачає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованого на взаємодію, взаєморозуміння та розв'язання проблем, які є значущими для кожного учасника освітнього процесу. Кравчина Т. ділить структуру занять з англійської мови із використанням інтерактивних технологій на чотири етапи: підготовку (організація матеріалів і технічних засобів), вступ (пояснення цілей, правил і завдань, розподіл ролей), проведення (обговорення ситуацій та пошук рішень індивідуально або в групах) і рефлексію (аналіз результатів, оцінювання та зворотний зв'язок).

Серед методів інтерактивного онлайн-навчання науковиця виокремлює подкастинг, використання відеофайлів та блогінг. Подкастинг передбачає публікацію аудіо- та відеоматеріалів у мережі Інтернет, які користувачі можуть автоматично завантажувати. Відеофайли сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Блогінг дає змогу розміщувати навчальні матеріали та забезпечує зворотний зв'язок між викладачем і студентами. На думку Кравчиної Т. рольові, імітаційні ігри та симуляції (ситуативне моделювання) є особливо корисними для підготовки до майбутньої професійної діяльності. Використання імітацій і симуляцій дає змогу не лише виконувати дії, що відтворюють явища навколишньої дійсності, а й моделювати реальні ситуації професійного життя у спеціально створених умовах.

Тематика рольових ігор та імітацій під час навчання іноземної мови студентів може бути пов'язана з їхньою майбутньою професійною і науковою діяльністю, наприклад: «Пошук роботи: співбесіда з роботодавцем», «Наукова конференція, симпозіум» [9, С. 141-142].

У статті «Використання інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови» Б. Гулян, Х. Януш та Р. Зубрицький звертають увагу на важливу роль інтерактивних технологій у розвитку основних видів мовленнєвої діяльності. Дослідники підкреслюють, що інтерактивні інструменти виконують важливі функції під час формування навичок аудіювання, читання, письма та говоріння. Зокрема, удосконалення аудіювання відбувається завдяки роботі з автентичними аудіоматеріалами різної складності, можливості регулювати швидкість відтворення, використовувати субтитри та багаторазово прослуховувати складні фрагменти.

У розвитку навичок читання інтерактивні ресурси забезпечують доступ до різноманітних текстів різних жанрів і рівнів складності, а також пропонують інтерактивні завдання на перевірку розуміння та швидкий пошук значення нової лексики. Формування письмових навичок підтримується онлайн-платформами, які дозволяють створювати тексти різних жанрів, отримувати автоматичну перевірку граматики та брати участь у спільній письмовій діяльності.

Особливості використання інтерактивних технологій залежать від формату навчання. Під час очного навчання вони доповнюють традиційні методи, збагачуючи уроки мультимедійним контентом. У дистанційному форматі інтерактивні платформи стають основним інструментом організації навчального процесу, поєднуючи синхронні онлайн-заняття з асинхронною роботою. У свою чергу, змішане навчання дозволяє поєднати переваги обох форматів і реалізувати модель перевернутого класу, коли теоретичний матеріал опрацьовується онлайн, а аудиторний час використовується для практичної діяльності [1, С. 88].

Кащук М. та Посохова А. у статті «Різновиди інтерактивних вправ для покращення навичок спілкування англійською мовою» пропонують використовувати різні типи інтерактивних вправ, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності студентів. Серед них автори виокремлюють завдання на опрацювання лексики, дискусії, аудіювання, командну взаємодію та розв’язання проблемних ситуацій.

Зокрема, серед прикладів таких вправ названо створення сценаріїв реагування на надзвичайні ситуації (Word Usage in Scenarios), формування абревіатур для позначення надзвичайних подій (Emergency Acronyms), зіставлення медичної лексики з визначеннями (Medical Vocabulary Matching), рольові ігри з надання першої допомоги (First Aid Role-Play), заповнення пропусків у текстах (Emergency Scenario Word Fill), а також дискусії щодо дій у надзвичайних ситуаціях та командні завдання, пов’язані зі створенням набору першої допомоги або моделюванням комунікації з екстреними службами.

Використання таких вправ сприяє розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення, уміння працювати в команді та ефективно спілкуватися англійською мовою [2, С. 327-328].

Особливу роль у формуванні ключових компетентностей учнів сьогодні відіграють електронні та інтернет-ресурси, які активно використовуються як інтерактивні засоби навчання. За їх допомогою можна створювати дидактичні матеріали, організовувати інтерактивні заняття, а також здійснювати контроль і самоконтроль знань учнів через різні види тестових і тренувальних завдань.

Хома Ю., Шелудченко С. наголошують на тому, що онлайн-ресурси значно розширюють можливості традиційного навчання, забезпечуючи доступ до автентичних матеріалів, інтерактивних вправ, індивідуалізацію навчання, розвиток самостійної роботи та підвищення мотивації учнів. Використання цифрових інструментів під час вивчення англійської мови сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, а й розвитку цифрової компетентності, що є однією з ключових компетентностей Нової української школи.

У статті «Онлайн ресурси при навчанні англійської мови як засіб реалізації наскрізних компетентностей в НУШ» науковці говорять про те, що використання онлайн-ресурсів сприяє розвитку навичок XXI століття, зокрема критичного мислення, креативності, комунікативних умінь та здатності до співпраці. Крім того, багато цифрових платформ для вивчення англійської мови містять матеріали, пов'язані з іншими навчальними предметами, що сприяє міжпредметній інтеграції та формуванню цілісного уявлення про світ.

Інтерактивні елементи та гейміфікація, характерні для онлайн-ресурсів, підвищують мотивацію учнів до навчання та сприяють формуванню прагнення до безперервного саморозвитку. Загалом застосування сучасних інформаційних технологій у викладанні англійської мови є важливим засобом удосконалення та урізноманітнення освітнього процесу, що дозволяє розширити методичний інструментарій учителя, зробити навчання більш цікавим і ефективним для учнів.

Серед ефективних онлайн-платформ для навчання англійської мови Хома Ю., Шелудченко С. виділяють Duolingo, British Council LearnEnglish Kids, Lingva.Skills, а також інтерактивні інструменти Kahoot і Quizlet, які сприяють формуванню предметних і наскрізних компетентностей учнів [5, С. 199-200]. Питання застосування інтерактивних вправ у процесі навчання іноземних мов не втрачає своєї актуальності в сучасних умовах. Це пояснюється динамічними змінами в суспільстві, стрімким розвитком технологій та постійною трансформацією вимог до освітнього процесу.

Метою статті є обґрунтування ролі інтерактивних вправ як ефективного засобу розвитку ключових компетентностей учнів у процесі навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах ефективна організація освітнього процесу є важливою передумовою досягнення успішних результатів навчання. Раціонально дібраний навчальний матеріал, логічна послідовність етапів уроку, а також використання інтерактивних вправ, що викликають інтерес і стимулюють навчальну мотивацію, сприяють формуванню ключових компетентностей учнів. Урок англійської мови як іноземної водночас може бути складним для засвоєння, проте залишається цікавим завдяки широкій тематичній різноманітності та міжпредметним зв'язкам. Під час вивчення тем, пов'язаних із медициною, правом, екологією, економікою, подорожами, торгівлею та іншими сферами, учні мають можливість застосовувати знання, здобуті з інших навчальних дисциплін.

У цьому контексті важлива роль належить учителю, адже його завдання полягає не лише у формуванні лексико-граматичних умінь, а й у створенні умов для використання англійської мови як засобу реального усного й письмового спілкування як у неофіційному, так і в офіційному стилі. Останніми роками, завдяки співпраці України з міжнародними організаціями та освітніми видавництвами, значно розширилися можливості для вивчення англійської мови. Зокрема, учні отримали доступ до сучасних підручників, які вирізняються привабливим змістом, відповідністю віковим особливостям та рівню підготовки здобувачів освіти. Учитель, у свою чергу, має змогу обирати навчальні ресурси, що найбільш відповідають освітнім потребам учнів. Суттєвою перевагою таких ресурсів є наявність уже розроблених інтерактивних вправ, спрямованих на формування ключових компетентностей, що значно полегшує підготовку вчителя до уроку. Разом із тим навіть найякісніший підручник не може замінити роль учителя, оскільки ефективність його використання значною мірою залежить від методичної майстерності педагога.

Науково-методичні видавництва приділяють значну увагу підвищенню професійної компетентності вчителів, організовуючи семінари, тренінги та інші освітні заходи, спрямовані на опанування методик роботи з сучасними навчальними матеріалами та використання інтерактивних вправ у формуванні компетентностей учнів. Крім того, розвиток інтернет-ресурсів і цифрових технологій відкриває широкі можливості для пошуку автентичних та напівавтентичних матеріалів, які можуть бути використані для створення цікавих завдань і формування сприятливої атмосфери навчання на уроках англійської мови.

Проаналізувавши поняття «інтерактивні вправи», а також дослідження науковців щодо їх використання, можна зробити висновок, що такі вправи передусім спрямовані на активну взаємодію учасників освітнього процесу під час комунікації. На нашу думку, інтерактивні вправи мають ґрунтуватися на різних типах взаємодії, зокрема «учень – учитель» та «учень – учень». Така взаємодія реалізується через виконання ситуативних завдань, зміст яких відповідає тематиці уроку. До найпоширеніших видів інтерактивних вправ належать рольові ігри, робота в парах і групах, а також проєктна діяльність. Використання подібних форм роботи сприяє моделюванню реальних життєвих ситуацій, що дає змогу учням опановувати необхідний лексичний матеріал для спілкування, а також сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема компетентності навчання впродовж життя, здатності спілкуватися іноземною мовою та інших компетентностей відповідно до змісту навчальної теми.

Спираючись на досвід Т. Кравчини [9, С. 142], яка пропонує структуру занять з англійської мови з використанням інтерактивних технологій, що складається з чотирьох етапів, пропонуємо власний підхід до організації інтерактивних вправ відповідно до розвитку мовленнєвих навичок. Для формування навичок аудіювання та читання доцільно використовувати інтерактивні вправи на етапах **pre- (до)**, **while- (під час)** та **after- (після)** слухання або читання. Такий поділ є важливим, оскільки забезпечує логічну послідовність роботи та поступове ускладнення навчальних завдань.

Наведемо приклад інтерактивних вправ, які можуть бути використані для розвитку навичок аудіювання та читання під час вивчення теми «Захист навколишнього середовища».

Pre-listening / Pre-reading:

Discuss with your neighbour environmental problems in your region and make a list of them.

While-listening / While-reading:

Complete the table with information about the types of pollution and their causes.

After-listening / After-reading:

Working in groups, create a leaflet to inform people about the problem of pollution. Share your roles while working together in the group.

Проаналізуємо запропонований приклад з позиції формування ключових компетентностей. Представлені завдання передбачають передусім взаємодію типу «учень – учень», тоді як роль учителя проявляється як ментора та фасилітатора освітнього процесу. На різних етапах виконання завдань відбувається формування низки ключових компетентностей, зокрема: **здатності спілкуватися іноземними мовами** (безпосередня

комунікація англійською мовою під час виконання завдань), **екологічної компетентності** (усвідомлення взаємозв'язку між діяльністю людини та станом навколишнього середовища), **інформаційно-комунікаційної компетентності** (створення інформаційного буклета), **компетентності навчання впродовж життя** (постійне розширення знань з теми), **громадянських та соціальних компетентностей** (ефективна взаємодія у групі), а також **культурної компетентності** (дотримання норм культурної взаємодії під час спільної роботи).

Для ефективного розвитку навичок говоріння та письма важливо дотримуватися послідовних етапів організації навчальної діяльності, зокрема pre-writing / pre-speaking (етап введення та підготовки), while-writing / while-speaking (етап безпосереднього виконання завдання) та after-writing / after-speaking (етап узагальнення та рефлексії).

На етапі pre-writing / pre-speaking здійснюється введення до теми та підготовка учнів до виконання основного завдання. Зокрема, учні можуть обговорювати тему, аналізуючи ілюстративний матеріал, що сприяє актуалізації наявних знань та формуванню інтересу до теми. Також доцільним є ознайомлення з прикладом тексту для письмового завдання або перегляд зразка усного висловлювання. Завдання на цьому етапі підбираються з урахуванням попередньо виконаних вправ з читання та аудіювання, що забезпечує логічний зв'язок між видами мовленнєвої діяльності.

На етапі while-writing / while-speaking відбувається безпосереднє виконання завдань. Учні можуть працювати в групах, брати участь у дискусіях, виконувати проєктні завдання, а також створювати чернеткові варіанти текстів або окремих їх частин. Ефективним є обмін чернетками між учнями для взаємоперевірки та обговорення результатів роботи. Завершальним елементом цього етапу є представлення результатів діяльності, наприклад, презентація проєкту або усного виступу.

На етапі after-writing / after-speaking учні формулюють висновки та здійснюють рефлексію щодо виконаної роботи. Для цього можуть використовуватися різноманітні інтернет-ресурси, що сприяють узагальненню отриманих знань та оцінюванню результатів навчальної діяльності.

Розглянемо формування ключових компетентностей у процесі розвитку навичок письма та говоріння. Окрім компетентностей, що формуються під час роботи з читанням та аудіюванням і також реалізуються на етапі while-writing / while-speaking, важливе значення мають здатність спілкуватися іноземними мовами та підприємливість і фінансова грамотність. Подібно до читання та аудіювання, діяльність учнів у процесі письма та говоріння завершується створенням певного продукту, зокрема

тексту, презентації, рольової гри, інформаційного буклета або інтернет-сторінки.

Для створення такого продукту учні виконують низку навчальних завдань, що сприяє розвитку підприємливості та фінансової грамотності, зокрема здатності генерувати нові ідеї, проявляти ініціативність, приймати обґрунтовані рішення та ефективно організовувати власну діяльність і ресурси.

Особливу увагу під час розроблення інтерактивних вправ доцільно приділяти використанню інтернет-ресурсів та сучасних цифрових технологій. Їх застосування в освітньому процесі має низку переваг, серед яких різноманітність навчальних матеріалів, можливість ефективного використання в умовах дистанційного навчання, підвищення мотивації та зацікавленості учнів. Крім того, інтернет-ресурси сприяють економії часу на підготовку до занять, забезпечують швидкий доступ до необхідної інформації, а також надають можливість створювати графіки, діаграми, таблиці, інтерактивні ігри, тести, опитування та інші навчальні матеріали.

Висновки. Отже, використання інтерактивних вправ у процесі навчання англійської мови є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу в освіті. Інтерактивні форми роботи сприяють активній взаємодії учасників освітнього процесу, розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення, здатності до співпраці та практичного застосування знань у комунікативних ситуаціях. Запропонована система використання інтерактивних вправ відповідно до етапів розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письма) забезпечує логічну організацію навчального процесу та поступове ускладнення завдань. Застосування інтерактивних вправ, а також використання інтернет-ресурсів і цифрових технологій сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема здатності спілкуватися іноземними мовами, інформаційно-комунікаційної, соціальної, громадянської, екологічної компетентностей, підприємливості та здатності до навчання впродовж життя. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та практичній апробації системи інтерактивних вправ для розвитку ключових компетентностей учнів у різних форматах навчання.

Література:

1. Гулян Б., Януш Х., Зубрицький Р. Використання інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії.* 2024. Вип. 37. С.87-90.

2. Кащук М., Посохова А. Різновиди інтерактивних вправ для покращення навичок спілкування англійською мовою. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2025. Вип. 85. Том 1. С. 326-330.

3. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка).* № 2 (57). 2017. С. 82-87.

4. Овчарук О. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2009. №5 (13). С. 15.

5. Хома Ю., Шелудченко С. Онлайн ресурси при навчанні англійської мови як засіб реалізації наскрізних компетентностей в НУШ. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. 4. С. 198-203.

6. Шаров С. Компетентнісний підхід: переваги, структура та особливості. *Науковий вісник мну імені в. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2018. № 4 (63). С. 194-198.

7. Dorofeyeva O., Lapshyna O. Assessing competency-based framework for linguist training in the UK: benefits for Ukraine. *The Modern Higher Education Review.* 2024. No. 9. С. 69-83.

8. Gordon, Jean et al. Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE Network Reports.* No. 87. Center for Social and Economic Research (CASE). Warsaw. 2009. С. 329

9. Kravchyna T. Types of interactive methods of teaching english for technical students. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. № 5. С.140-145.

10. Martyniuk W. European Frameworks of Reference for Language Competences. Languages of Education. Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a Framework for Europe. Strasbourg. 2006. С.19.

References:

1. Hulian B., Yanush Kh., Zubrytskyi R. (2024). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy. [Use of interactive technologies in foreign language teaching]. Zakarpatski filolohichni studii. 2024. Vyp. 37. 87-90. [in Ukrainian].

2. Kashchuk M., Posokhova A. (2025). Riznovydy interaktyvnykh vprav dlia pokrashchennia navychok spilkuvannia anhliiskoiu movoiu. [Various interactive exercises to improve communication skills in English]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.. Vyp. 85. Tom 1. 326-330. [in Ukrainian].

3. Ovsiienko L. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia: teoretychnyi analiz. [Competency approach to education: theoretical analysis.]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka (seriia: pedahohika). № 2 (57). 82-87. [in Ukrainian].

4. Ovcharuk O. (2009). Kompetentisnyi pidkhid v osviti: zahalnoievropeiski pidkhody. [Competency approach in education: pan-European approaches]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. №5 (13). 15. [in Ukrainian].

5. Khoma Yu., Sheludchenko S. (2024). Onlain resursy pry navchanni anhliiskoi movy yak zasib realizatsii naskriznykh kompetentnostei v NUSh. [Online resources for teaching English as a means of realizing end-to-end competences at the National University of Higher Education]. Akademichni studii. Seriia «Pedahohika». Vyp. 4. 198-203. [in Ukrainian].

6. Sharov S. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid: perevahy, struktura ta osoblyvosti. [Competency approach: advantages, structure and features.]. Naukovyi visnyk mnu imeni v. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. № 4 (63). 194-198. [in Ukrainian].

7. Dorofeyeva O., Lapshyna O. (2024). Assessing competency-based framework for linguist training in the UK: benefits for Ukraine. *The Modern Higher Education Review.* No. 9. 69-83.

8. Gordon, Jean et al. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE Network Reports.* No. 87. Center for Social and Economic Research (CASE). Warsaw. 329.

9. Kravchyna T. (2018). Types of interactive methods of teaching english for technical students. *Open educational e-environment of modern University*. № 5. 140-145.

10. Martyniuk W. (2006). European Frameworks of Reference for Language Competences. Languages of Education. Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a Framework for Europe. Strasbourg. 19.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

УДК 378.147:37.011.3-051:34:004.056

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1976-1988

Вилков Сергій Валентинович доктор юридичних наук, старший викладач кафедри педагогіки педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгомановам. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0328-9957

МЕДІАПРАВО І ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ»

Аннотація. У статті досліджено теоретичні, методологічні та практичні засади інтеграції медіаправа та інформаційної безпеки у систему професійної підготовки майбутніх вчителів навчального предмета «Захист України». Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровізацією суспільства, зростанням масштабів гібридних та інформаційних війн, поширенням дезінформації та маніпулятивного медіаконтенту, а також підвищенням вимог до забезпечення інформаційної стійкості в освітньому середовищі.

За таких умов майбутні вчителі повинні не лише володіти професійними педагогічними компетентностями, а й демонструвати високий рівень медіаграмотності, правової обізнаності та здатність забезпечувати інформаційну безпеку у своїй професійній діяльності.

Метою статті є обґрунтування ролі та значення медіаправа й інформаційної безпеки у структурі професійної підготовки майбутніх вчителів, а також визначення ефективних підходів, педагогічних умов і механізмів їх інтеграції у зміст вищої освіти.

Методологічну основу дослідження становить поєднання загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також вивчення нормативно-правових документів у сфері освіти та інформаційної політики. Для визначення структури та змісту відповідних компетентностей застосовано системний і компетентнісний підходи, а використання елементів міждисциплінарного аналізу забезпечило комплексне розуміння досліджуваної проблеми.

У результатах дослідження визначено сутнісні компоненти медіаправової компетентності та культури інформаційної безпеки майбутніх вчителів, зокрема знання медіазаконодавства, уміння критичного аналізу інформації, здатність розпізнавати та протидіяти дезінформації, а також дотримання принципів цифрової безпеки. Обґрунтовано необхідність упровадження спеціалізованих освітніх модулів, інтеграції міждисциплінарного

змісту та застосування інноваційних методів навчання, спрямованих на формування зазначених компетентностей.

Підкреслено, що інтеграція медіаправа та інформаційної безпеки у професійну підготовку майбутніх учителів «Захисту України» є стратегічно важливим напрямом розвитку сучасної освіти. Вона сприяє формуванню компетентних, відповідальних і критично мислячих педагогів, здатних ефективно реагувати на сучасні інформаційні виклики та забезпечувати безпечне освітнє середовище.

Ключові слова: медіаправо, інформаційна безпека, професійна підготовка, майбутній викладач, Захист України, медіаграмотність, цифрова безпека, правова компетентність, освітній процес, інформаційні загрози.

Vilkov Serhiy Doctor of Law, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, Mykhailo Dragomanov UDU, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0328-9957

MEDIA LAW AND INFORMATION SECURITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF «DEFENSE OF UKRAINE»

Abstract. The article examines the theoretical, methodological, and practical foundations of integrating media law and information security into the system of professional training of future teachers of the subject «Defense of Ukraine». The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of society, the growing scale of hybrid and information warfare, the spread of disinformation and manipulative media content, as well as the increasing demands for ensuring information resilience in the educational environment. Under such conditions, future teachers must not only possess professional pedagogical competencies but also demonstrate a high level of media literacy, legal awareness, and the ability to ensure information security in their professional activities.

The purpose of the article is to substantiate the role and significance of media law and information security within the structure of professional training for future teachers, as well as to identify effective approaches, pedagogical conditions, and mechanisms for their integration into the content of higher education.

The methodological framework of the research is based on a combination of general scientific and specialized methods, including analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific literature, as well as the study of regulatory and legal documents in the field of education and information policy. A системний and competence-based approaches were applied to determine the

structure and content of the relevant competencies, while elements of interdisciplinary analysis allowed for a comprehensive understanding of the problem.

The results of the study identify the essential components of media legal competence and information security culture of future teachers, including knowledge of media legislation, skills of critical analysis of information, the ability to recognize and counteract disinformation, and adherence to principles of digital safety. The necessity of introducing specialized educational modules, integrating interdisciplinary content, and applying innovative teaching methods aimed at developing these competencies is substantiated.

It is emphasized that the integration of media law and information security into the professional training of future teachers of «Defense of Ukraine» is a strategically important direction in the development of modern education. It contributes to the formation of competent, responsible, and critically thinking educators capable of effectively responding to contemporary information challenges and ensuring a safe educational environment.

Keywords: media law, information security, professional training, future teacher, Defense of Ukraine, media literacy, digital security, legal competence, educational process, information threats.

Постановка проблеми. Сфера медіа формує складну систему суспільних відносин, пов'язаних із процесами пошуку, отримання, створення, передачі та поширення інформації, застосуванням інформаційних технологій і забезпеченням її захисту. Їх динамічний характер зумовлює важливість вивчення медіаправа та інформаційної безпеки у професійній підготовці майбутніх вчителів «Захисту України».

Стрімкий розвиток і поширення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) сьогодні набуває характеру глобальної інформаційної революції, яка суттєво впливає на політику, економіку, управління, науку, культуру та інші сфери життєдіяльності суспільств, знаменуючи перехід людства до якісно нового типу – інформаційного суспільства. У цьому контексті сучасне інформаційне середовище відзначається швидким розвитком цифрових технологій, масовим поширенням інформації та зростанням різноманітних інформаційних загроз, серед яких особливе місце займають дезінформація, фейковий та маніпулятивний медіаконтент [4, с. 5].

В умовах таких викликів професійна підготовка майбутніх викладачів, зокрема тих, хто викладатиме предмет «Захист України», повинна включати не лише засвоєння базових педагогічних компетентностей, а й розвиток медіаграмотності, правової обізнаності та практичних навичок забезпечення інформаційної безпеки. Це дозволяє майбутнім викладачам ефективно протидіяти дезінформації, захищати здобувачів і освітнє

середовище від кіберзагроз та формувати у них критичне мислення, що є необхідною умовою їхньої підготовки до життя в інформаційно насиченому суспільстві.

Професійна підготовка майбутніх вчителів «Захисту України» зумовлена необхідністю протидії ворожим інформаційно-психологічним операціям (ІПсО), захисту персональних даних та розвитку критичного мислення здобувачів у контексті гібридної війни. Сучасний педагог повинен добре орієнтуватися у правових аспектах медіадіяльності та дотриманні правил безпечної поведінки в кіберпросторі, що дозволяє формувати інформаційну стійкість здобувачів освіти та створювати безпечне освітнє середовище [3, с. 141].

Особлива увага у підготовці майбутніх учителів «Захисту України» приділяється медіаправу як нормативно-правовому інструменту діяльності в інформаційному середовищі та інформаційній безпеці, що включає захист здобувачів закладу освіти і освітнього процесу від дезінформації, кібер-загроз і маніпулятивного контенту. Слід зазначити, що сучасна професійна підготовка педагогів поєднує традиційні педагогічні компетентності з умінням забезпечувати інформаційну безпеку та дотримання прав людини в освітньому процесі [5, с. 45–48; 8, с. 102–105].

Отже, інтеграція медіаправа та інформаційної безпеки у професійну підготовку майбутніх вчителів «Захисту України» набуває особливої актуальності, оскільки від цього значною мірою залежить ефективність формування їхньої професійної компетентності, правової культури та здатності до інформаційної стійкості в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про нагальність проблеми інтеграції медіаправа та інформаційної безпеки у систему педагогічної освіти. Українські та зарубіжні дослідники відзначають, що включення цих напрямів до навчальних програм є необхідним для формування компетентного, відповідального та критично мислячого майбутнього педагога. Зокрема, І. Костенко [5] зазначає, що медіаграмотність і правова компетентність є складовими професійної підготовки вчителя нового покоління, здатного ефективно працювати в інформаційно насиченому середовищі. О. Петренко [8] виділяє методичні підходи до формування інформаційної безпеки у здобувачів педагогічних спеціальностей. М. Зайчук і В. Рог [3] підкреслюють, що формування медіаграмотності у здобувачів закладу освіти виступає ефективним засобом протидії інформаційним загрозам, підвищує здатність до критичного аналізу інформаційних потоків і сприяє розвитку навичок цифрової безпеки в освітньому середовищі.

Закордонні дослідження науковців Д. Бакингема [11] і С. Лівінгстона [12], демонст-рують, що інтеграція медіа- та інформаційної освіти у професійну підго-товку педагогів позитивно впливає на критичне мислення та здатність реагувати на інформаційні загрози.

Серед провідних українських дослідників правових аспектів форму-вання та розвитку інформаційного суспільства слід відзначити М. Швеця, О. Баранова, В. Брижка, В. Цимбалюка, С. Дацюка, І. Жиляєва, А. Колодюка, М. Гуцалюка тощо. Їхні наукові роботи охоплюють ключові теоретичні, організаційні та правові засади інформаційного права, що робить їхній внесок важливим для дослідження проблеми інтеграції медіаправа та інформаційної безпеки у професійну підготовку майбутніх педагогів [9].

Отже, аналіз сучасного інформаційного середовища та викликів, що постають перед професійною підготовкою майбутніх вчителів «Захисту України», демонструє, що ефективна підготовка передбачає комплексне поєднання педагогічних компетентностей, медіаграмотності, знань з медіа-права та практичних навичок забезпечення інформаційної безпеки.

Виявлена необхідність інтеграції цих компонентів в освітній процес зумовлює формування критичного мислення здобувачів освіти та забез-печення безпечного освітнього середовища [6].

На підставі цього стає очевидним завдання визначення чіткої мети дослідження та обґрунтування його методології, яка забезпечує системне та комплексне вивчення проблеми медіаправа та інформаційної безпеки у професійній підготовці майбутніх вчителів «Захисту України».

Метою статті є обґрунтування ролі та значення медіаправа й інформаційної безпеки у структурі професійної підготовки майбутніх вчителів, а також визначення ефективних підходів, педагогічних умов і механізмів їх інтеграції у зміст вищої освіти.

Методологічну основу дослідження становить поєднання загально-наукових і спеціальних методів, зокрема аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також вивчення нормативно-правових документів у сфері освіти та інформаційної політики. Для визначення структури та змісту відповідних компетентностей застосовано системний і компетентнісний підходи, а використання елементів міждисциплінарного аналізу забезпечило комплексне розуміння досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Медіаправо як складова правового регулювання інформаційної сфери охоплює сукупність правових норм, що регулюють відносини у процесі створення, поширення та використання інформації через різні медіаканали. Воно визначає права й обов'язки суб'єктів інформаційних відносин, забезпечує дотримання принципів

свободи слова, доступу до інформації, захисту авторського права, персональних даних та інформаційної безпеки. Для майбутніх вчителів «Захисту України» знання основ медіаправа є важливим елементом професійної підготовки, оскільки вони повинні орієнтуватися в правових аспектах використання інформаційних ресурсів, медіаконтенту та цифрових технологій в освітній діяльності. Формування медіаправової та інформаційної компетентності майбутніх вчителів «Захисту України» є критичною умовою забезпечення стійкості здобувачів до інформаційних операцій та кіберзагроз. Освітній процес у цьому контексті має базуватися на принципах критичного мислення, кібергігієни, правової обізнаності та розумінні нормативних засад медіапростору. Такий підхід перетворює вчителя на активного суб'єкта інформаційної оборони держави, здатного не лише навчати, а й захищати здобувачів та освітнє середовище від негативного впливу дезінформації та маніпулятивного контенту [7].

Основні напрями професійної підготовки майбутніх вчителів у сфері медіаправа та інформаційної безпеки більш детальніше відображенні в таблиці 1:

Таблиця 1

Базові компоненти професійної підготовки майбутніх педагогів у сфері медіаправа та інформаційної безпеки

Напрям підготовки	Основні компетентності	Практичне значення
Інформаційна безпека (InfoSec)	Захист персональних даних, протидія дезінформації та кібертероризму, забезпечення конфіденційності	Створення безпечного освітнього середовища; мінімізація ризику витоку даних та маніпуляцій
Медіаграмотність	Навчання вчителів розпізнавати маніпуляції, фейки, пропаганду	Формування критичного мислення здобувачів; підвищення інформаційної стійкості суспільства
Медіаправо	Знання конституційних засад діяльності ЗМІ, захист авторських прав, безпека у цифровому просторі	Забезпечення правомірної діяльності в інформаційному середовищі; захист авторських і суміжних прав

Напрям підготовки	Основні компетентності	Практичне значення
Психологічна стійкість	Навички критично мислити у ситуаціях інформаційно-психологічних операцій (ІПсО)	Підготовка педагогів до роботи в умовах гібридної війни; підвищення емоційної та когнітивної стійкості учнів

Інтегрування медіаправа та інформаційної безпеки в систему професійної підготовки майбутніх учителів передбачає реалізацію міждисциплінарного підходу до організації освітнього процесу. У межах такого підходу значна увага приділяється засвоєнню нормативно-правових основ функціонування медіасфери, опануванню базових принципів інформаційної безпеки, а також формуванню навичок етичного й правомірного використання інформаційних ресурсів. Важливим аспектом є розвиток умінь аналізувати медіаконтент, оцінювати достовірність інформації та критично сприймати повідомлення, що поширюються в сучасному медіапросторі. Застосування такого підходу сприяє розвитку медіакомпетентності майбутніх педагогів та підвищує їхню готовність до професійної діяльності в умовах цифрового інформаційного середовища. Поєднання зазначених складових у процесі підготовки забезпечує здатність майбутнього вчителя предмета «Захист України» не лише ефективно реалізовувати освітні завдання, а й підтримувати безпечний інформаційний простір під час освітнього процесу, формувати у здобувачів освіти навички критичного мислення та протидіяти поширенню інформаційних загроз [3, с. 141;1].

Таким чином, підготовка педагогів у цій сфері є не лише освітньою, а й стратегічно важливою для держави, адже формує суб’єктів, здатних протидіяти інформаційним атакам та забезпечувати інформаційну стійкість суспільства.

Не менш важливим елементом професійного становлення майбутніх викладачів «Захисту України» є формування їхньої інформаційної культури. Вона передбачає усвідомлене та відповідальне ставлення до використання інформації, дотримання правових і етичних норм у медіапросторі, а також розуміння значення інформаційної безпеки в контексті сучасних соціальних викликів. У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів доцільно використовувати різноманітні активні та інтерактивні методи навчання, зокрема аналіз медіапродуктів, моделювання ситуацій, пов’язаних з інформаційними ризиками, роботу з нормативно-правовими актами та використання сучасних цифрових ресурсів.

Взаємозв'язок інформатики та права в умовах становлення інформаційного суспільства проявляється у кількох ключових вимірах. По-перше, у науковому аспекті інформатика розробляє методи дослідження, які після відповідної адаптації можуть ефективно застосовуватися у правовій науці. До таких методів належать формування гіперсистем, агрегація даних, комп'ютерне моделювання, алгоритмізація та інші інструменти аналізу складних систем. По-друге, у площині суспільної діяльності право визначає межі допустимої поведінки суб'єктів у сфері інформаційних відносин, встановлює критерії правомірності дій, а також передбачає відповідальність за правопорушення. Водночас право здатне як обмежувати, так і стимулювати розвиток інформаційних процесів, впливаючи на їхні тенденції та напрями [10, с. 29].

На перетині інформатики та права формується інформаційне право як самостійне соціально-правове явище. Цю категорію доцільно розглядати у кількох аспектах: як галузь суспільних відносин, як інституцію юридичної науки та як навчальну дисципліну. Як галузь суспільних відносин інформаційне право функціонує у двох вимірах – об'єктивному та суб'єктивному. В об'єктивному значенні воно являє собою систему суспільних відносин, врегульованих нормативно-правовими актами, об'єктом яких є інформація. У суб'єктивному ж аспекті інформаційне право розглядається як сукупність прав і обов'язків суб'єктів щодо володіння, використання та захисту інформації.

Як інституція юридичної науки інформаційне право виступає відносно самостійним напрямом дослідження, спрямованим на вивчення правових проблем інформаційних відносин. Водночас як навчальна дисципліна воно являє собою систематизований комплекс знань, що забезпечує засвоєння теоретичних і практичних основ правового регулювання інформаційної сфери [10, с. 29].

Права людини та демократичні цінності є основою сучасної концепції педагогічної освіти. Основні категорії прав людини включають громадянські та політичні права (право на життя, свободу, участь у виборах, свободу слова та совісті), економічні, соціальні та культурні права (право на працю, освіту, медичне обслуговування, соціальний захист), а також колективні права, що гарантують можливість об'єднання, збереження культурної самобутності та захист навколишнього середовища [2; 9].

Включення цих принципів у професійну підготовку майбутніх вчителів «Захисту України» забезпечує формування не лише професійної компетентності, а й правової культури та медіаграмотності [12, с. 12-18].

Забезпечення прав особистості регулюється міжнародними та національними стандартами (див. табл.2.):

Таблиця 2

Міжнародні та національні стандарти, що регулюють захист прав особистості в інформаційному просторі

Рівень правового регулювання	Нормативний документ	Коротка характеристика
Міжнародний	Загальна декларація прав людини (1948 р.)	Визначає основні права і свободи людини, зокрема право на свободу слова, доступ до інформації та захист особистого життя.
Міжнародний	Міжнародний пакт про громадянські і політичні права (1966 р.)	Закріплює право людини на свободу вираження поглядів, отримання та поширення інформації, а також гарантує захист основних прав і свобод.
Міжнародний	Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (1950 р.)	Визначає стандарти захисту прав людини, зокрема право на свободу вираження поглядів та право на повагу до приватного життя.
Національний	Конституція України	Гарантує основні права і свободи людини і громадянина, зокрема право на інформацію, свободу слова та захист персональних даних.
Національний	Закон України «Про інформацію»	Визначає правові засади отримання, використання, поширення та зберігання інформації.
Національний	Закон України «Про захист персональних даних»	Регулює правові механізми захисту персональної інформації та забезпечення конфіденційності даних.
Національний	Закон України «Про медіа»	Визначає правові основи діяльності медіа та гарантує дотримання прав людини у сфері інформаційних відносин.

Серед ключових міжнародних документів слід виділити Загальну декларацію прав людини (1948), Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (1966), Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966) та Європейську конвенцію з прав людини (1950). Ці стандарти визначають права людини як невідчужувані та обов'язкові до дотримання всіма державами. Для реалізації та захисту прав людини застосовуються різні форми діяльності: звернення до судових та державних органів, громадські кампанії, освітні ініціативи та міжнародні скарги до органів ООН або Європейського суду з прав людини. Особливу роль у забезпеченні дотримання прав людини відіграють засоби масової інформації. ЗМІ сприяють прозорості діяльності держави, інформують суспільство про порушення прав і свобод, формують громадську думку та підвищують рівень правової та медіаграмотності громадян [13; 9].

Медіаправо як науково-практична дисципліна визначає юридичні рамки діяльності вчителя у цифровому середовищі, регламентує обов'язки щодо дотримання авторських прав, конфіденційності даних та правил інформаційної безпеки [11, с. 25-30]. Інформаційна безпека у педагогічній підготовці включає розвиток навичок критичного мислення, аналізу інформаційних потоків та протидії дезінформації, що є особливо актуально в умовах гібридних загроз та інформаційних кампаній проти України [8, с. 110]. Засоби масової інформації та цифрові платформи відіграють ключову роль у формуванні свідомої громадянської позиції та захисті прав людини. Вони інформують про порушення прав, сприяють підвищенню медіа-грамотності та контролюють дії державних інституцій [5, с. 51].

Таким чином, сучасна концепція прав людини та демократії передбачає комплексний підхід до захисту і реалізації прав людини, який поєднує нормативно-правові стандарти, активну роль держави та суспільства, а також ефективне використання медіа для забезпечення інформаційної прозорості та демократичних процесів. Тому впровадження цих принципів у навчальні програми педагогічних закладів сприяє формуванню компетентних, відповідальних і критично мислячих майбутніх педагогів.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що інтеграція медіаправа та інформаційної безпеки у професійну підготовку майбутніх учителів предмета «Захист України» є об'єктивно зумовленою відповіддю на сучасні безпекові виклики та трансформації інформаційного середовища. В умовах гібридної війни та активного застосування інформаційно-психологічних операцій особливого значення набуває формування у педагогів здатності критично оцінювати інформацію, протидіяти маніпулятивним впливам і забезпечувати безпечну поведінку учасників освітнього процесу в цифровому просторі.

Доведено, що сучасний учитель «Захисту України» має поєднувати фахові військово-прикладні знання з високим рівнем медіаграмотності та правової обізнаності у сфері інформаційної діяльності. Такий міждисциплінарний підхід сприяє формуванню комплексної професійної компетентності, що охоплює як педагогічні, так і безпекові аспекти.

Впровадження у зміст професійної підготовки спеціалізованих курсів із медіаграмотності, медіаправа та інформаційної безпеки забезпечує системність і цілеспрямованість освітнього процесу.

Акцентовано, що практична спрямованість професійної підготовки є ключовою умовою її ефективності. Формування навичок розпізнавання дезінформації, аналізу інформаційних джерел, дотримання норм захисту персональних даних та безпечної комунікації в соціальних мережах у воєнний час підвищує готовність майбутніх педагогів до реальних викликів професійної діяльності.

Отже, оновлення професійної підготовки майбутніх учителів «Захисту України» крізь призму медіаправа та інформаційної безпеки сприяє підвищенню якості національно-патріотичного виховання, формуванню стійкої громадянської позиції здобувачів закладу освіти і зміцненню інформаційної складової національної безпеки держави.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними є розроблення та апробація моделей інтеграції медіаправа й інформаційної безпеки у педагогічну освіту, створення ефективних методик формування стійкості до інформаційно-психологічних впливів, дослідження можливостей цифрових і симуляційних технологій у підготовці вчителів «Захисту України», а також узагальнення міжнародного досвіду й уточнення критеріїв сформованості інформаційно-безпекової компетентності майбутніх педагогів.

Реалізація окреслених напрямів сприятиме подальшому вдосконаленню змісту та технологій професійної підготовки вчителів, здатних ефективно діяти в умовах сучасного інформаційного протистояння.

Література

1. Береславець А. Медіаосвіта: історія, розвиток, сучасні тенденції: кваліфікаційна робота студента спеціальності 061 «Журналістика». Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2025. 67 с.

2. «30 заповідей» Загальної декларації прав людини. Одеса : Головне управління Держкомстату в Одеській області, 2019. URL: https://odeska.land.gov.ua/vseukrainskyi-tyzhden-prava-abo-30-zapovidei-zahalnoi-deklaratsii-prav-liudyny-2/ (дата звернення: 23.03.2026).

3. Зайчук М. І., Рог В. Є. Інформаційна безпека в освіті: формування медіаграмотності як засобу протидії загрозам. *Безпека у кіберсфері : збірник матеріалів*

Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 28 травня 2025 р.). Кам'янець-Подільський : ХНУВС, 2025. С. 141–143.

4. Конспект лекцій з дисципліни «Міжнародна інформація» для здобувачів вищої освіти спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» / уклад. І. М. Чістякова, О. С. Білоусов, І. В. Кудлай. Одеса : ДУ «Одеська політехніка», 2021. 222 с.

5. Костенко І. Медіаграмотність у професійній підготовці педагогів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. С. 45–52.

6. Кравченко В. Правова культура та медіаграмотність у професійній підготовці педагогів. Львів : ЛНУ, 2019. С. 55–60.

7. Кушнеренко В., Мельнікова Ю. Формування інформаційного простору ЗВО за допомогою ІКТ. *Соціальні комунікації в умовах глобалізаційних процесів: стан, тенденції, перспективи : збірник тез Міжнародної наукової конференції (м. Тернопіль, 16–17 червня 2023 р.*). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 158–161.

8. Петренко О. Інформаційна безпека у педагогічній освіті: методичні аспекти. Харків : ХНПУ, 2021. С. 102–112.

9. Права людини та медіадіяльність : збірник навчальних програм / за ред. К. Шендеровського. Київ: Інститут журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка, 2018.256с.

10. Цимбалюк В. С., Гавловський В. Д., Гриценко В. В. Основи інформаційного права України : навчальний посібник / за ред. М. Я. Швеця, Р. А. Калюжного, П. В. Мельника. Київ : Знання, 2004. 274 с.

11. Buckingham D. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2015. Vol. 10, № 4. P. 25–30.

12. Livingstone S. Media literacy and the future of education. London : Sage Publications, 2019. P. 12–18.

13. United Nations. Universal Declaration of Human Rights. New York : United Nations, 1948. P. 1–30.

References

1.Bereslavets, A. (2025). Mediaosvita: istoriia, rozvytok, suchasni tendentsii [Media education: history, development, modern trends]. Vinnytsya: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University [in Ukrainian].

2. Holovne upravlinnia Derzhkomstatu v Odeskii oblasti (2019). «30 zapovidei» Zahalnoi deklaratsii prav liudyny [«30 commandments» of the Universal Declaration of Human Rights]. Odesa. Available at: https://odeska.land.gov.ua/vseukrainskyi-tyzhden-prava-abo-30-zapovidei-zahalnoi-deklaratsii-prav-liudyny-2/ (accessed: 23.10.2026) [in Ukrainian].

3. Zaichuk, M. I., & Roh, V. Ye. (2025). Informatsiina bezpeka v osviti: formuvannia mediahramotnosti yak zasobu protydii zahrozam [Information security in education: formation of media literacy as a means of countering threats]. *Bezpeka u kibersferi: Proceedings of the International scientific and practical conference*. Kamianets-Podilskyi: KhNUIA, pp. 141–143 [in Ukrainian].

4. Chistiakova, I. M., Bilousov, O. S., & Kudlai, I. V. (2021). Konspekt lektsii z dystsypliny «Mizhnarodna informatsiia» [Lecture notes on the discipline «International information»]. Odesa: Odesa Polytechnic State University [in Ukrainian].

5. Kostenko, I. (2020). Mediahramotnist u profesiinii pidhotovtsi pedahohiv [Media literacy in professional training of teachers]. Kyiv: Osvita, pp. 45–52 [in Ukrainian].

6. Kravchenko, V. (2019). Pravova kultura ta mediahramotnist u profesiinii pidhotovtsi pedahohiv [Legal culture and media literacy in teacher training]. Lviv: LNU, pp. 55–60 [in Ukrainian].

7. Kushnerenko, V., & Melnikova, Yu. (2023). Formuvannia informatsiinoho prostoru ZVO za dopomohoiu IKT [Formation of the information space of higher education institutions using ICT]. Sotsialni komunikatsii v umovakh hlobalizatsiinykh protsesiv: Proceedings of the International scientific conference. Ternopil: TNPU, pp. 158–161 [in Ukrainian].

8. Petrenko, O. (2021). Informatsiina bezpeka u pedahohichnii osviti: metodychni aspekty [Information security in pedagogical education: methodological aspects]. Kharkiv: KhNPU, pp. 102–112 [in Ukrainian].

9. Shenderovskyi, K. (Ed.). (2018). Prava liudyny ta mediadialnist [Human rights and media activity]. Kyiv: Institute of Journalism of Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].

10. Tsymbaliuk, V. S., Havlovskyi, V. D., & Hrytsenko, V. V. (2004). Osnovy informatsiinoho prava Ukrainy [Fundamentals of information law of Ukraine]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

11. Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(4), pp. 25–30. [in Sweden].

12. Livingstone, S. (2019). Media literacy and the future of education. London: Sage Publications, pp. 12–18. [in United Kingdom].

13. United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. New York: United Nations. [in USA].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 159.9:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1989-2002

Вінтюк Юрій Володимирович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри Практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-6263-4744

ДОСЛІДЖЕННЯ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті представлені результати теоретичного та прикладного дослідження особливостей спілкування як важливої складової професійної підготовки фахових психологів; здійснених під час занять із навчальною метою. Актуальність теми зумовлена трансформацією освітніх вимог, оскільки спілкування в даному випадку розглядається не лише як засіб обміну інформацією, а як провідний інструмент діагностичного, терапевтичного та консультативного впливу.

В роботі здійснено комплексний аналіз наукових підходів до вивчення комунікативної діяльності та з'ясовано, що попри належну теоретичну підготовку, методичні аспекти практичного ознайомлення студентів із цими знаннями потребують проведення додаткового дослідження. У статті розкрито специфіку вивчення спілкування через наслідуваність навчального процесу: від базових категорій у курсі «Загальна психологія» до формування професійних навичок у межах «Сімейного консультування» та «Дистанційного консультування на кризових лініях». Особливу увагу приділено переходу від здійснення аналізу структури даного процесу до формування професійної ідентичності через опанування комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін взаємодії.

Наукова новизна полягає у розробці та апробації цілісного навчально-дослідницького підходу, реалізованого в межах курсу «Психологія спілкування». Практична частина дослідження інтегрує діагностичні методики (визначення рівнів комунікабельності та емпатії), рефлексивні вправи, аналіз відеофрагментів та складання індивідуальних програм для розвитку відповідних професійно важливих якостей. Таке поєднання теорії та практики дозволяє студентам транслювати буденний досвід у фаховий інструментарій, розвинути емпатичне слухання, навички подолання психологічних бар'єрів та етичну відповідність. Результати засвідчують ефективність залучення студентів до дослідницької активності для

формування їхньої професійної компетентності та індивідуального стилю діяльності. Зроблено висновки з проведеного дослідження та намічено перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: психологія спілкування, підготовка фахових психологів, комунікативна компетентність, емпатичне слухання, професійна ідентичність, соціальна перцепція, психологічне консультування, навчально-дослідницька робота, рефлексія, вища освіта.

Yuryi Volodymyrovych Vintyuk Candidate of Psychological Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, https://orcid.org/0000-0001-6263-4744

RESEARCH ON COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article presents the results of theoretical and applied research into the features of communication as an important component of professional training of professional psychologists; carried out during classes with an educational purpose. The relevance of the topic is due to the transformation of educational requirements, since communication in this case is considered not only as a means of information exchange, but as a leading tool for diagnostic, therapeutic and consultative influence.

The work carried out a comprehensive analysis of scientific approaches to the study of communicative activity and found that despite proper theoretical training, the methodological aspects of practical familiarization of students with this knowledge require additional research. The article reveals the specifics of studying communication through the imitability of the educational process: from basic categories in the course "General Psychology" to the formation of professional skills within the framework of "Family Counseling" and "Distance Counseling on Crisis Lines". Particular attention is paid to the transition from analyzing the structure of this process to the formation of professional identity through mastering the communicative, interactive and perceptual aspects of interaction.

The scientific novelty lies in the development and testing of a holistic educational and research approach implemented within the course "Psychology of Communication". The practical part of the study integrates diagnostic methods (determination of levels of sociability and empathy), reflective exercises, analysis of video fragments and drawing up individual programs for the development of relevant professionally important qualities. This combination of theory and

practice allows students to translate everyday experience into professional tools, develop empathetic listening, skills for overcoming psychological barriers and ethical compliance. The results demonstrate the effectiveness of involving students in research activity to form their professional competence and individual style of activity. Conclusions are drawn from the conducted study and prospects for further research in this direction are outlined.

Keywords: psychology of communication, training of professional psychologists, communicative competence, empathetic listening, professional identity, social perception, psychological counseling, educational and research work, reflection, higher education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні висуває нові вимоги до фахової підготовки спеціалістів із вищою освітою, гуманітарного профілю зокрема, серед яких особливе місце займають психологи.

Специфіка їхньої професійної діяльності полягає в тому, що спілкування виступає не лише засобом передачі інформації, а й основним інструментом професійного впливу, діагностики та терапії. Тому ефективність практичної роботи психолога безпосередньо залежить від його здатності встановлювати контакт, проявляти емпатію та володіти техніками вербальної і невербальної комунікації. Відповідно, проблема дослідження спілкування в процесі навчальної роботи зі студентами-психологами набуває особливої актуальності, оскільки саме в цей період закладаються основи професійної взаємодії з клієнтами та формується індивідуальний стиль майбутнього фахівця.

Важливість теми зумовлена необхідністю пошуку відповідних форм інтерактивного навчання, які б дозволили трансформувати теоретичні знання про психологію спілкування у стійкі професійно-особистісні якості.

Метою роботи є теоретичне та практичне дослідження особливостей спілкування, важливих при здійсненні професійного консультування, при підготовці студентів-психологів у процесі навчальної діяльності.

Завдання дослідження:

- здійснити огляд наукових публікацій за обраною темою; з’ясувати підходи до дослідження спілкування;
- розглянути специфіку вивчення спілкування з позицій різних підходів;
- висвітлити особливості залучення студентів до дослідження спілкування;
- зробити висновки з проведеної роботи і намітити перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Дана робота є продовженням попередніх досліджень, із формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів, які були опубліковані раніше, у сфері спілкування зокрема (див., напр.: [3; 4]) та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цілому праць за темою дослідження знайдено не багато, передусім вітчизняних авторів. Серед них варто відзначити, зокрема, публікації, що стосуються ознайомлення майбутніх фахових психологів з особливостями спілкування: Л. Барановської і Н. Глушаниці [1], Н. Волкової [5], Т. Гриценка [6], В. Зливкова і С. Лукомської [8], Л. Кайдалової і Л. Пляка [9], Л. Орбан-Лембрик [15], М. Філоненка [18], Т. Ямчук і М. Барчій [19], О. Яшенкової [20], О. Яцини [21], а також спільні роботи кількох авторів [10; 16]. Слід відзначити, що основні теоретичні положення щодо різних аспектів спілкування висвітлені у них достатньо повно, а тому дана сторона вивчення спілкування майбутніми психологами не потребує подальших додаткових розвідок. Відповідно, в частині освоєння теоретичних засад професійного спілкування достатньо здійснити вибір необхідного матеріалу та здійснити його адаптацію до наявних вимог навчального процесу.

Щодо практичної складової, тобто дослідження різних аспектів спілкування майбутніми психологами, варто відзначити наступні публікації: Т. Вашека та І. Гічана [2], С. Максименка і М. Заюроцького [11], Л. Омельченка [13; 14], С. Солодчука [17]. Варто наголосити, що практична сторона вивчення особливостей спілкування у знайдених публікаціях висвітлена явно недостатньо, а тому вимагає проведення додаткового спеціального дослідження.

У виявлених публікаціях розглянуті питання сутності спілкування та його особливостей; розглянуто його функції; висвітлено основні проблеми, що постають при вивченні даного феномену; наведено інформацію про основні підходи до їх дослідження; розглянуто складові процесу спілкування особистості; висвітлено прикладний аспект застосування цих знань; з'ясовано шляхи і способи розвитку якостей спілкування, а також розглянуто стан сучасних досліджень у даному напрямку. Одержана в результаті здійсненого огляду публікацій на дану тему інформація використана при організації і проведенні власного дослідження.

Незважаючи на те, що відомі підходи до дослідження спілкування у наявній науковій і навчальній літературі з даної тематики висвітлені достатньо повно, інформації про те, як саме потрібно, оптимальним чином, ознайомлювати з цими знаннями майбутніх психологів, ані викладу досвіду такої роботи, не виявлено. Оскільки наявна інформація не дає цілісної картини явища, яке перебуває у центрі розгляду, видається доречною розробка відповідного підходу, який би дозволив здобувачам освіти не лише

опанувати відомі теоретичні знання, але й практичні способи дослідження спілкування, а також розкрив можливості застосування цих знань. Врахування даної обставини спонукає до проведення самостійного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження полягало у реалізації спроби розробити й апробувати оптимальний підхід до ознайомлення студентів із особливостями спілкування, який би дозволив поєднати наявні знання з даної теми на певній конструктивній основі, виходячи з їхніх потреб у таких знаннях, наявного рівня знань і діючих вимог підготовки фахових психологів.

Спочатку потрібно відзначити, що вивчення спілкування при підготовці майбутніх фахових психологів розпочинається на першому році навчання, при освоєнні курсу «Загальна психологія», як одного з видів діяльності особистості. Згодом вони вивчають навчальний курс «Психологія спілкування», який має значно більші можливості для освоєння даного феномену. Однак, даний предмет має недостатньо виражену практичну спрямованість, оскільки передбачає крім лекційних проведення семінарських, але не практичних занять. Далі вивчення спілкування продовжується, передусім при вивченні курсу «Основи психологічного консультування», а при навчанні за програмою магістратури курсів «Сімейне консультування» і «Дистанційне консультування на кризових лініях». Загалом, вивчення перелічених навчальних дисциплін надає необхідні можливості для дослідження особливостей спілкування, потрібних для підготовки майбутніх фахових психологів.

У роботі максимально використано наявний досвід викладання перелічених дисциплін, при розробці та реалізації запропонованого підходу передбачалося наблизити наукові знання до вимог реального життя, запитів сьогодення та повсякденної діяльності практичних психологів. У проведеному дослідженні передбачено як аналітичну, так і практичну складову; воно організовується та проводиться викладачем, проте з максимально можливим залученням здобувачів освіти.

Аналітична частина дослідження. Розпочати розгляд теми потрібно зі з'ясування сутності поняття "спілкування", а саме з констатації того факту, що кожній людині протягом життя доводиться опановувати різні види діяльності. Вивчення спілкування як специфічного виду діяльності в межах курсу «Загальна психологія» постає для майбутнього фахівця складним процесом трансформації повсякденного досвіду взаємодії у професійний інструментарій. Відповідно, студенти опановують теоретичні засади комунікативних процесів не лише як об'єкт зовнішнього спостереження, а й через призму власної активності, де кожен акт обміну інформацією розглядається як цілеспрямована система з певною

мотивацією, структурою та механізмами впливу. Особливість цього етапу навчання полягає в поєднанні знань про перцептивну, інтерактивну та комунікативну сторони спілкування, що дозволяє майбутнім психологам вийти за межі простої передачі повідомлень і почати сприймати взаємодію як глибинний процес міжособистісного пізнання та професійного впливу. Таке занурення в предмет передбачає рефлексію власних комунікативних бар'єрів, розвиток емпатії та формування відповідної етичної позиції, що поступово перетворює звичне людське спілкування на усвідомлену фахову діяльність, спрямовану на розуміння іншої особистості.

Наступний навчальний курс «Психологія спілкування» є логічним продовженням опанування початкових знань, отриманих при вивченні «Загальної психології», проте він переводить фокус із теоретичних категорій у площину прикладної майстерності та професійної ідентичності. Вивчення цієї дисципліни студентами-психологами характеризується переходом від пізнання структури спілкування до аналізу динамічного процесу взаємодії, де воно розглядається як багатопланова діяльність. Головна особливість цього курсу полягає у поєднанні теоретичного аналізу та інтенсивної практики, де студент одночасно виступає і суб'єктом, що пізнає, і об'єктом, який піддається трансформаційному впливу. Спілкування тут перестає бути простим фоном для життя і стає інструментом професійного впливу, діагностики та терапії.

Центральним аспектом вивчення курсу є глибоке занурення в триєдину структуру спілкування: його комунікативну, інтерактивну та перцептивну сторони. Причому комунікативна сторона вивчається не як простий обмін інформацією, а як процес подолання психологічних бар'єрів – когнітивних, емоційних і соціальних. Студенти вчаться розпізнавати особливості сприймання, які деформують повідомлення, та опановують техніки розпізнавання інформації. У цьому процесі особлива увага приділяється невербальним засобам: міміці, пантоміміці, проксеміці та паралінгвістиці. Для майбутнього психолога це означає розвиток здатності «читати між рядків», помічати конгруентність або невідповідність між словами та тілесними проявами співрозмовника, що є критично важливим для майбутньої діагностичної роботи психолога.

Інтерактивна сторона спілкування розкривається в межах курсу через аналіз взаємодії та стратегій поведінки. Студенти вивчають різні типи взаємодій: трансакцій, сценаріїв та ігор, у які люди свідомо чи несвідомо втягують одне одного. Вивчення спілкування як діяльності в даному випадку передбачає також опанування навичок управління конфліктами, вибір між кооперацією та конкуренцією, розуміння механізмів психологічного впливу а також захисту від маніпуляцій. Важливим моментом є

те, що студент не лише вивчає класифікації, а вчиться моделювати ситуації професійної взаємодії, де він повинен виступати медіатором або фасилітатором, зберігаючи при цьому нейтральність і конструктивність.

Соціальна перцепція, або перцептивна сторона спілкування, стає для студента справжнім викликом, оскільки вимагає подолання власних стереотипів та упереджень. У курсі «Психологія спілкування» під час лекційних занять детально розглядаються механізми ідентифікації, емпатії, рефлексії та атракції. Майбутні психологи вчаться розуміти, як формується перше враження, чому виникають ефекти «ореолу», «новизни» чи «проекції». Це навчання спрямоване на розвиток здатності бачити в іншій людині унікальну особистість, а не набір її соціальних ролей чи масок. Рефлексія як механізм самопізнання через бачення інших стає наскрізною темою в межах даного курсу, змушуючи кожного студента постійно аналізувати: «Як мене сприймають?», «Чому я викликаю саме таку реакцію?», «Чи здатен я на безоцінне прийняття?», «Чи відповідає це вимогам професії до психолога-консультанта?» й ін.

Окреме місце в опануванні курсу займає етика та деонтологія спілкування. На відміну від побутової комунікації, де люди часто керуються власними симпатіями, професійне спілкування психолога базується на принципах толерантності, неупередженості, конфіденційності та емоційної нейтральності при збереженні високого рівня емпатії. Студенти повинні навчитися працювати з «важкими» партнерами по спілкуванню, опанувати техніки активного та емпатійного слухання, що дозволяє вибудовувати довірливі стосунки з клієнтами у консультаційному або психотерапевтичному процесі. А це вимагає високого рівня саморегуляції та вміння відділяти власні емоційні стани від станів клієнта.

Завершальним етапом вивчення даного курсу є розгляд і подальше усвідомлення необхідності формування індивідуального стилю спілкування. Кожен студент на основі своїх особистісних характеристик шукає ті методи взаємодії, які будуть найпридатнішими та ефективними у його майбутній практиці. Таким чином, «Психологія спілкування» поступово і закономірно перетворюється з навчальної дисципліни на лабораторію особистісного зростання. Студент повинен завершити курс із розумінням того, що спілкування – це не лише атрибут соціальної природи людини, а професійна компетенція, яка вимагає постійного тренування, усвідомленості та високої відповідальності за кожне промовлене слово.

Подальше опанування спілкування в межах курсу «Основи психологічного консультування» знаменує перехід від вивчення теоретичних моделей комунікації до формування професійної ідентичності та практичної майстерності консультативної бесіди. Особливість цього етапу полягає в

тому, що спілкування трансформується у специфічну професійну діяльність, де кожен вербальний та невербальний акт має чітку спрямованість: створення безпечного простору, вибудовування рапорту та стимулювання клієнта до саморозкриття тощо. Студенти вчаться не просто обмінюватися інформацією, а працювати в режимі професійної присутності, опановуючи специфічні техніки – від метафоричного відображення почуттів і парафразування до стратегічного використання пауз і контролю за контрпереносом. Навчання поступово зосереджується на розвитку феноменологічної настанови, коли майбутній консультант вчиться відкладати власні оцінки, упередження та поради, щоб почути дійсний сенс повідомлень клієнта. Таким чином, спілкування стає професійним інструментом діагностики і зцілення, що вимагає від студента відповідної усвідомленості, етичної бездоганності та здатності до безперервного моніторингу динаміки стосунків «тут-і-тепер».

Подальше вивчення особливостей професійного спілкування в межах курсу «Сімейне консультування» переводить підготовку здобувачів фаху психолога на рівень системного аналізу, де комунікація розглядається не як діалог двох осіб, а як складна мережа взаємодій усередині сімейної структури. Особливість цього етапу полягає в опануванні навичок багатосторонньої емпатії та нейтральності, коли студенти вчаться одночасно чути та ідентифікувати позиції всіх членів родини, не стаючи на чийсь бік. Навчання фокусується на виявленні специфічних сімейних паттернів: парадоксальних комунікацій, «подвійних послань», прихованих коаліцій та правил обміну інформацією, що підтримують рівновагу системи. Студенти опановують особливості групового сімейного інтерв'ювання та техніки рефреймінгу, які дозволяють трансформувати деструктивні звички спілкування родини у конструктивні способи вираження потреб. Таким чином, спілкування як діяльність професійного психолога в цій дисципліні набуває характеру фасилітації системних змін, де фахівець виступає творцем нового комунікативного простору, що сприяє зціленню всієї сімейної системи через зміну способів взаємодії її учасників.

Вивчення особливостей професійного спілкування завершується вже магістрантами-психологами в межах курсу «Дистанційне консультування на кризових лініях», і переводить комунікативну діяльність у площину граничної концентрації на вербальних і паралінгвістичних характеристиках мовлення через дефіцит візуального контакту. Особливість цього етапу підготовки фахівців полягає в опануванні специфічної «аудіальної емпатії», де основним інструментом стає голос: його тембр, темп, інтонації та паузи, що мають компенсувати відсутність невербальних сигналів клієнта. Магістранти вчаться вибудовувати консультативно-терапевтичний альянс у

стислі терміни, працюючи в умовах анонімності та високої емоційної напруги, що вимагає миттєвого переходу від пасивного слухання до активної стабілізації стану абонента. Спілкування тут набуває форми кризової інтервенції, де психолог повинен володіти техніками «заземлення» через слово, вмінням розпізнавати суїцидальні прояви за інтонаційними нюансами і витримувати складні паузи мовчання, зберігаючи при цьому стійку професійну позицію. Таким чином, дистанційне спілкування стає для магістранта-психолога вищою школою лінгвістичної точності та емоційної витривалості, де кожна фраза розглядається як критично важливий крок у відновленні психологічної безпеки особистості.

Наведений виклад демонструє специфіку аналітичної частини вивчення спілкування в процесі фахової підготовки психологів, яка відбувається протягом їхнього навчання у ЗВО, та видається цілком логічною і доречною. Однак зовсім інакше виглядає процес практичного освоєння особливостей спілкування, для потреб повсякденної діяльності практичного психолога зокрема. Здійснити її поступово, від курсу до курсу, від теми до теми надто проблематично, через те що цей процес наражається на низку труднощів, причому різного характеру. Усунути їх можна, реалізувавши запропоновану програму практичного дослідження спілкування в межах одного навчального курсу, з наведеного переліку. Тому представлена далі програма дослідження спілкування розроблена і запропонована до впровадження в межах навчального курсу «Психологія спілкування»; де вона може бути реалізована під час практичних занять із даного предмету.

Практична частина дослідження. Полягає у демонстрації можливостей практичного дослідження спілкування для потреб фахового психолога: як діагностики особливостей, так і розвитку його складових; виконується, головним чином, під час практичних занять. Передбачає виконання під час занять наступних завдань, дослідницького спрямування.

1. Виконати психодіагностичну методику «Загальний рівень товариськості (комунікабельності)» В. Ряховського [7]. Студентам потрібно дати відповіді на питання тесту, що передбачає з'ясування рівня розвитку їхньої комунікабельності, як складової процесу спілкування. Після цього здійснюється опрацювання отриманих результатів, за стандартизованою процедурою, які потім інтерпретуються, заслуховуються й обговорюються.

2. Дослідження емпатійної компоненти спілкування, за допомогою методики для діагностики рівня емпатійних здібностей (за В. Бойко), оскільки саме наявність даної якості є критично важливою особливістю спілкування психолога [12]. Для цього студентам потрібно виконати завдання, що повинні з'ясувати рівень розвитку та прояву емпатії у взаємодії з оточуючими, спілкуванні з клієнтами зокрема. Після опрацювання

одержаних даних результат необхідно інтерпретувати. Присутні на занятті оголошують отримані ними результати, після чого слід влаштувати їхнє обговорення.

3. Наступне завдання студентам: охарактеризуйте власні особливості спілкування. Які сильні сторони вашої особистості вони характеризують? А які незручності зумовлюють? Чому вони розвинулися? Як це проявляється у повсякденному житті та під час навчання? Наведіть приклади та поясніть. Наскільки вас влаштовує такий стан справ?

4. Після цього слід влаштувати обговорення питання: як сформувалися характерні особливості вашого спілкування та відповідні їм якості особистості? Які умови та особливості їхнього формування? Хто брав участь у цьому процесі? Чи намагалися ви самі брати у ньому участь? Наведіть приклади типових підходів, як вдалих, що принесли бажаний результат, так і невдалих, свою думку обгрунтуйте.

5. Розкажіть про свої досягнення в певних видах діяльності, сумісної зокрема. Поміркуйте про те, яку роль у цих процесах відігравали наявні особливості вашого спілкування? Чи все заплановане вдається здійснити, якщо так, то завдяки чому; якщо ні то чому? Чи було передбачено, що для певних досягнень потрібен відповідний рівень розвитку комунікативних якостей? Чи розвивалися вони в процесі досягнення бажаного?

6. Далі студентам запропоновано подивитися відеофрагменти з демонстрацією різних видів і ситуацій спілкування. За результатами спостереження запропоновано скласти психологічну характеристику особливостей спілкування діючих персонажів. Далі слід навести міркування з приводу: як проявляються і розвиваються потрібні особливості спілкування, що цьому сприяє або перешкоджає; та як вони впливають на діяльність особистості, зокрема, визначають її успішність.

7. Завдання присутнім на занятті: складіть перелік основних проблем у сфері спілкування, з якими можуть звертатися клієнти до фахового психолога. Наведіть приклади: як із власного досвіду, так і з інших джерел. Поміркуйте про те, як вони виникають і які можливі шляхи їхнього вирішення? Які можливості повинен задіяти психолог-консультант для вирішення конкретної проблеми потенційного клієнта?

8. Охарактеризуйте особливості спілкування, необхідні для успішної повсякденної практичної роботи психолога-консультанта. Вирішення яких проблем вони повинні забезпечувати? За рахунок чого їх можна вирішити? Наведіть приклади, коли психологу необхідні розвинені певні конкретні комунікативні здібності.

9. Наскільки розвинені здібності до спілкування ви хотіли би мати? Які рівні досягнень у професійній чи повсякденній діяльності вони повинні

забезпечити? Які сильні сторони особистості для цього необхідні? А які вади потрібно подолати і як цього можна досягнути? Чи вважаєте ви досягнення бажаного реальним? Свою думку обгрунтуйте.

10. На завершення студентам пропонується наступне завдання: складіть програму розвитку власних якостей спілкування до необхідного рівня. Які пункти повинна містити така програма? Які особливості її виконання? Чи достатньо вам одержаних під час занять знань для реалізації такої програми? Результати виконання завдання обговорюються.

Головним результатом проведеної навчально-дослідницької роботи стало те, що майбутні психологи не лише краще зрозуміли роль якостей спілкування у повсякденному житті та навчанні, їхнє призначення, особливості та прояви, а також детальніше з'ясували можливості їхнього розвитку та застосування у подальшій професійній діяльності. Вони краще опанували підходи і теорії, з якими раніше ознайомилися на лекційних заняттях, у практичній діяльності, котра по можливості наближена до повсякденної роботи психолога. Все це створює необхідні умови для формування їхньої професійної компетентності, у сфері консультативного спілкування з клієнтами передусім.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє констатувати наступне.

1. Аналіз наукових джерел засвідчив, що незважаючи на належне висвітлення загальних теоретичних аспектів психології спілкування, практична складова підготовки майбутніх фахівців висвітлений недостатньо. Спілкування в контексті професійної підготовки психологів визначено як багатогранну діяльність, що інтегрує комунікативну, інтерактивну та перцептивну сторони, перетворюючись із побутового процесу на основний інструмент фахового впливу.

2. З'ясовано, що формування комунікативної компетентності має наскрізний характер і реалізується через послідовне вивчення низки дисциплін («Загальна психологія», «Психологія спілкування», «Основи психологічного консультування», а також спеціалізовані курси на рівні магістратури). Кожен етап забезпечує перехід від засвоєння загальнотеоретичних знань до формування вузькоспеціалізованих навичок; від розуміння структури процесу спілкування до здатності працювати в умовах дефіциту візуальної інформації на кризових лініях або фасилітації проблем складних сімейних систем.

3. Розроблено та апробовано методичний підхід, що дозволяє поєднати аналітичну та практичну складові в межах одного навчального курсу. Встановлено, що оптимальним форматом є залучення студентів до дослідницької діяльності, де вони одночасно виступають і суб'єктами пізнання, і об'єктами професійної трансформації. Використання діагностичного

інструментарію (методики В. Ряховського, В. Бойка) у поєднанні з рефлексивними вправами та аналізом відеоматеріалів дозволяє студентам персоналізувати отримані знання.

4. Продемонстровано, у практичній частині дослідження, що самоаналіз власних комунікативних якостей, усвідомлення бар'єрів та проектування індивідуальних програм розвитку є критично важливими для формування професійної ідентичності. Майбутні психологи не лише опановують техніки емпатійного слухання та верифікації невербальних сигналів, а й освоюють бачення спілкування як системного процесу, що потребує постійної професійної та етичної регуляції.

В майбутньому заплановано вдосконалити запропонований підхід, із врахуванням результатів його апробації, та впровадити у процес підготовки фахових психологів у ЗВО.

Література

1. Барановська Л. В., Глушаниця Н. В. Психологія ділового спілкування : навч. посібник. К. : НАУ, 2016. 248 с.

2. Вашека Т. В**.,** Гічан І. С. Психологія спілкування: навчально-методичний комплекс. К. : Книжкове видавництво НАУ, 2006. 184 с.

3. Вінтюк Ю. В. Особливості викладання навчального курсу «Сімейне консультування» при підготовці магістрів-психологів. *Вісник науки і освіти*. № 3(21). 2024. С. 568-580.

4. Вінтюк Ю. В. Викладання навчального курсу «Психологічне консультування на кризових лініях» магістрам-психологам. *Наукові записки ЛДУБЖД*. № 1 (3) 2024. С. 36-43.

5. Волкова Н. П.. Професійно-педагогічна комунікація. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

6. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування: навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 344 с.

7. Діагностика загального рівня комунікабельності (за В. Ряховським). URL: https://studfile.net/preview/9018652/page:42/

8. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід : навч. посіб.; 2 видання. К., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.**,** 2018. 353 с.

9. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психологія спілкування : навчальний посібник. Харків: НФаУ, 2011. 132 с.

10. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В., Альохіна Н. В., Шаповалова В. С. Психологія спілкування : навч. посіб. 2-ге вид. Х. : НФаУ, 2018. 140 с.

11. Максименко С. Д., Заюроцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). К.: Главник, 2005.112 с.

12. Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко. URL: https://studfile.net/preview/5287907/

13. Омельченко Л. М. Риторика та психологія спілкування. К. НУБіП, 2017.196 с.

14. Омельченко Л. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог з іншим: суб'єктиний підхід. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. 2015. Т. 9. Вип. 28. С. 375-384.

15. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: У 2 кн. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. К: Либідь, 2010. 576 с.

16. Психологія спілкування : навч. посіб. / Л. О. Савенкова, В. В. Сгадова, Л. Л. Борисенко та ін. ; за заг. ред. Л. О. Савенкової. К. : КНЕУ, 2015. 309 с.

17. Солодчук С. Є. Професійне спілкування як предмет дослідження у психології. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. 2020. Т. 9. Вип. 13. С. 339-349.

18. Філоненко М. М. Психологія спілкування: підручник К.: Центр навчальної літератури, 2008. 224 с.

19. Ямчук Т. Ю., Барчій М. С. Культура професійного спілкування психологів. Психологія: теорія і практика. 2018. Вип. 2 (2). С. 170-180.

20. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації. К.: ВЦ Академія, 2010.312с.

21. Яцина О. Ф. Психологія спілкування: Методична розробка практичних занять. Ужгород, 2011. 64 с.

Reference

1. Baranovska, L. V., & Hushanytsia, N. V. (2016). *Psykholohiia dilovoho spilkuvannia: navch. posibnyk* [Psychology of business communication: study guide]. NAU.

2. Vasheka, T. V., & Hichan, I. S. (2006). *Psykholohiia spilkuvannia: navchalno-metodychnyi kompleks* [Psychology of communication: educational and methodical complex]. Knyzhkove vydavnytstvo NAU.

3. Vintiuk, Yu. V. (2024). Osoblyvosti vykladannia navchalnoho kursu «Simeine konsultuvannia» pry pidhotovtsi mahistriv-psykholohiv [Features of teaching the training course "Family Counseling" in the preparation of master psychologists]. *Visnyk nauky i osvity*, (3), 568-580.

4. Vintiuk, Yu. V. (2024). Vykladannia navchalnoho kursu «Psykholohichne konsultuvannia na kryzovykh liniiakh» mahistram-psykholoham [Teaching the educational course "Psychological counseling on crisis lines" to master psychologists]. *Naukovi zapysky LDU BZHD*, (1), 36-43.

5. Volkova, N. P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia* [Professional and pedagogical communication]. VTs «Akademiia».

6. Hrytsenko, T. B. (2007). *Etyka dilovoho spilkuvannia: navchalnyi posibnyk* [Ethics of business communication: study guide]. Tsentr uchbovoi literatury.

7. Riakhovskyi, V. (n.d.). *Diahnostyka zahalnoho rivnia komunikabelnosti* [Diagnostics of the general level of communication skills]. https://studfile.net/preview/9018652/page:42/

8. Zlyvkov, V. L., & Lukomska, S. O. (2018). *Psykholohiia spilkuvannia pedahoho: intehratyvnyi pidkhid: navch. posib.* [Psychology of teacher communication: an integrative approach: study guide] (2nd ed.). Vydavets PP Lysenko M. M.

9. Kaidalova, L. H., & Pliaka, L. V. (2011). *Psykholohiia spilkuvannia: navchalnyi posibnyk* [Psychology of communication: study guide]. NFaU.

10. Kaidalova, L. H., Pliaka, L. V., Alokhina, N. V., & Shapovalova, V. S. (2018). *Psykholohiia spilkuvannia: navch. posib.* [Psychology of communication: study guide] (2nd ed.). NFaU.

11. Maksymenko, S. D., & Zaiurotskyi, M. M. (2005). *Tekhnolohiia spilkuvannia (komunikatyvna kompetentnist uchytelia: sutnist i shliakhy formuvannia)* [Communication technology (teacher's communicative competence: essence and ways of formation)]. Hlavnyk.

12. Boiko, V. (n.d.). *Metodyka diahnostyky rivnia empatiinykh zdibnostei* [Methodology for diagnosing the level of empathic abilities]. https://studfile.net/preview/5287907/

13. Omelchenko, L. M. (2017). *Rytoryka ta psykholohiia spilkuvannia* [Rhetoric and psychology of communication]. NUBiP.

14. Omelchenko, L. M. (2015). Spilkuvannia yak komunikatsiia, vzaiemodiia i dialoh z inshym: subiektianykh pidkhid [Communication as communication, interaction and dialogue with another: a subjective approach]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka*, 9(28), 375-384.

15. Orban-Lembryk, L. E. (2010). *Sotsialna psykholohiia: pidruchnyk: U 2 kn. Kn. 1. Sotsialna psykholohiia osobystosti i spilkuvannia* [Social psychology: textbook: In 2 books. Book 1. Social psychology of personality and communication]. Lybid.

16. Savenkova, L. O., Shhadova, V. V., Borysenko, L. L. et al. (2015). *Psykholohiia spilkuvannia: navch. posib.* [Psychology of communication: study guide] (L. O. Savenkova, Ed.). KNEU.

17. Solodchuk, S. Ye. (2020). Profesiine spilkuvannia yak predmet doslidzhennia u psykholohii [Professional communication as a subject of research in psychology]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka*, 9(13), 339-349.

18. Filonenko, M. M. (2008). *Psykholohiia spilkuvannia: pidruchnyk* [Psychology of communication: textbook]. Tsentr navchalnoi literatury.

19. Yamchuk, T. Yu., & Barchii, M. S. (2018). Kultura profesiinoho spilkuvannia psykholohiv [Culture of professional communication of psychologists]. *Psykholohiia: teoriia i praktyka*, 2(2), 170-180.

20. Yashenkova, O. V. (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii* [Basics of the theory of linguistic communication]. VTs Akademiia.

21. Yatsyna, O. F. (2011). *Psykholohiia spilkuvannia: Metodychna rozrobka praktychnykh zaniat* [Psychology of communication: Methodological development of practical classes]. Uzhhorod.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:004.8:37.013

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2003-2013

Гаврилов Ігор Сергійович аспірант кафедри професійної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, http://orcid.org/0000-0003-0436-3776

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

Анотація. У статті розглянуто дидактичні можливості використання технологій штучного інтелекту у процесі професійної підготовки магістрів у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій та необхідністю модернізації освітнього процесу відповідно до вимог інформаційного суспільства і ринку праці. Визначено, що інтеграція штучного інтелекту в освітнє середовище сприяє підвищенню ефективності навчання, індивідуалізації освітніх траєкторій, розвитку аналітичного мислення та формуванню професійних компетентностей майбутніх магістрів.

У статті проаналізовано основні напрями застосування штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема адаптивні навчальні системи, інтелектуальні тьюторські системи, автоматизоване оцінювання результатів навчання, обробку великих обсягів освітніх даних та використання генеративних моделей для створення навчального контенту. Обґрунтовано, що такі технології забезпечують персоналізацію навчання, оперативний зворотний зв'язок та підтримку самостійної роботи здобувачів освіти.

Встановлено, що застосування штучного інтелекту відкриває нові дидактичні можливості, зокрема моделювання професійних ситуацій, інтерактивне навчання, формування цифрової грамотності та критичного мислення. Особливу увагу приділено питанням підготовки майбутніх магістрів до ефективного використання інтелектуальних систем у професійній діяльності, що передбачає розвиток навичок роботи з даними, алгоритмічного мислення та етичного використання цифрових технологій.

Водночас окреслено низку проблем і викликів, пов'язаних із впровадженням штучного інтелекту в освітній процес, серед яких: недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, ризики академічної недоброчесності, питання захисту персональних даних та необхідність оновлення навчально-методичного забезпечення. Зроблено висновок про доцільність комплексного впровадження технологій штучного інтелекту в систему

підготовки магістрів із урахуванням педагогічних, технологічних та етичних аспектів.

Ключові слова: штучний інтелект, професійна підготовка, магістри, дидактичні можливості, цифрові технології, освітній процес, адаптивне навчання, інтелектуальні системи, компетентності, вища освіта.

Gavrilov Ihor Serhiyovych Graduate student of the Department of Professional Education, Grigory Skovoroda University in Pereyaslav, http://orcid.org/0000-0003-0436-3776

DIDACTIC POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS

Abstract. The article examines the didactic possibilities of using artificial intelligence technologies in the process of professional training of masters in higher education institutions. The relevance of the study is due to the rapid development of digital technologies and the need to modernize the educational process in accordance with the requirements of the information society and the labor market. It is determined that the integration of artificial intelligence into the educational environment contributes to increasing the efficiency of learning, individualization of educational trajectories, development of analytical thinking and formation of professional competencies of future masters.

The article analyzes the main areas of application of artificial intelligence in the educational process, in particular adaptive learning systems, intelligent tutoring systems, automated assessment of learning outcomes, processing of large volumes of educational data and the use of generative models to create educational content. It is substantiated that such technologies provide personalization of learning, operational feedback and support for independent work of students.

It was established that the use of artificial intelligence opens up new didactic opportunities, in particular modeling of professional situations, interactive learning, the formation of digital literacy and critical thinking. Particular attention is paid to the issues of training future masters for the effective use of intelligent systems in professional activities, which involves the development of data skills, algorithmic thinking and ethical use of digital technologies.

At the same time, a number of problems and challenges associated with the introduction of artificial intelligence into the educational process are outlined, including: insufficient level of digital competence of teachers, risks of academic dishonesty, issues of personal data protection and the need to update educational

and methodological support. A conclusion is made about the feasibility of comprehensive implementation of artificial intelligence technologies into the system of master's training, taking into account pedagogical, technological and ethical aspects.

Keywords: artificial intelligence, professional training, masters, didactic opportunities, digital technologies, educational process, adaptive learning, intelligent systems, competencies, higher education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активною цифровізацією всіх сфер життєдіяльності, що зумовлює трансформацію вимог до системи вищої освіти, зокрема до професійної підготовки магістрів. В умовах становлення економіки знань та інноваційного розвитку особливої актуальності набуває інтеграція новітніх технологій, серед яких провідне місце займає штучний інтелект. Його впровадження в освітній процес сприяє модернізації традиційних підходів до навчання, підвищенню його якості та ефективності.

Водночас сучасна система підготовки магістрів потребує оновлення змісту, форм і методів навчання з урахуванням можливостей інтелектуальних технологій. Традиційні дидактичні моделі не завжди забезпечують необхідний рівень індивідуалізації навчання, оперативного зворотного зв’язку та розвитку практико-орієнтованих компетентностей. У цьому контексті використання штучного інтелекту відкриває нові перспективи для створення адаптивного освітнього середовища, орієнтованого на потреби здобувачів освіти.

Разом із тим, процес впровадження технологій штучного інтелекту в професійну підготовку магістрів супроводжується низкою суперечностей. Зокрема, між високим потенціалом штучного інтелекту щодо оптимізації освітнього процесу та недостатнім рівнем його практичного використання у закладах вищої освіти; між потребою формування цифрових і аналітичних компетентностей майбутніх фахівців і відсутністю належного методичного забезпечення їх розвитку; між необхідністю індивідуалізації навчання та обмеженими можливостями традиційних педагогічних технологій.

Крім того, актуалізуються питання педагогічної доцільності, етичності та безпеки застосування штучного інтелекту в освітньому процесі. Недостатній рівень підготовленості викладачів до використання інтелектуальних систем, ризики академічної недоброчесності, а також проблеми захисту персональних даних здобувачів освіти ускладнюють ефективне впровадження таких технологій.

Отже, необхідність вирішення зазначених суперечностей, а також пошук ефективних шляхів використання дидактичних можливостей

штучного інтелекту у професійній підготовці магістрів зумовлюють актуальність обраної теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове осмислення проблеми використання штучного інтелекту в освітньому процесі є важливою передумовою визначення його дидактичних можливостей та ефективних напрямів застосування у професійній підготовці магістрів. Аналіз сучасних досліджень дозволяє виявити основні підходи до інтеграції інтелектуальних технологій в освіту, окреслити їх потенціал і визначити наявні прогалини у науковому знанні.

Проблема використання штучного інтелекту в освіті, зокрема у професійній підготовці магістрів, активно досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі. Сучасні наукові розвідки зосереджені на визначенні дидактичного потенціалу інтелектуальних технологій, аналізі їх впливу на якість освітнього процесу, а також окресленні викликів і ризиків їх впровадження [1-15].

Значний внесок у дослідження теоретичних і практичних аспектів використання штучного інтелекту в освіті зробили українські науковці, зокрема І. Хмельницька, В. Кардаков, В. Усиченко [7], які розглядають штучний інтелект як інструмент відтворення мислення вищого порядку та підвищення ефективності навчання. Вони наголошують на необхідності адаптації освітніх програм до нових технологічних умов і підкреслюють значний потенціал генеративного штучного інтелекту у створенні навчального контенту та організації освітнього процесу. У працях А. Андрощук та О. Малюги [1], досліджено сучасний стан і тенденції розвитку штучного інтелекту у вищій освіті. Автори обґрунтовують важливість інтеграції інтелектуальних систем у навчальний процес, підкреслюючи їх вплив на академічну успішність здобувачів освіти та необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі. О. Гриценчук [3], аналізує міжнародний і вітчизняний досвід використання штучного інтелекту в освіті, акцентуючи увагу на ролі генеративних моделей як інструменту цифровізації освітнього середовища. Дослідниця підкреслює, що сучасні системи штучного інтелекту сприяють індивідуалізації навчання та формуванню нових освітніх практик . У роботах О. Дущенко [5], розглянуто різні наукові підходи до застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема використання інтелектуальних систем для автоматизації навчання, створення освітнього контенту, організації комунікації та підтримки індивідуалізованого навчання. Дослідження С. Ситняківської та О. Куліш [12], присвячені аналізу впливу штучного інтелекту на освітній процес, зокрема на академічну успішність студентів і професійну діяльність викладачів.

Автори відзначають як позитивні ефекти (підвищення ефективності навчання, розвиток критичного мислення), так і потенційні ризики, пов'язані з етичними, соціальними та організаційними аспектами впровадження штучного інтелекту. Водночас у науковому дискурсі підкреслюється, що попри значну кількість досліджень, проблема використання штучного інтелекту в освітньому процесі залишається недостатньо розробленою, особливо в аспекті його дидактичних можливостей у професійній підготовці магістрів. Зокрема, потребують подальшого вивчення питання методичного забезпечення інтеграції штучного інтелекту, формування цифрових і професійних компетентностей здобувачів освіти, а також забезпечення етичності та безпеки його використання.

Отже, аналіз наукових праць свідчить про зростання інтересу до проблеми використання штучного інтелекту в освіті, однак недостатня розробленість дидактичних аспектів його застосування у підготовці магістрів зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз дидактичних можливостей штучного інтелекту у професійній підготовці магістрів, а також визначення ефективних напрямів його використання в освітньому процесі закладів вищої освіти для підвищення якості навчання, індивідуалізації освітніх траєкторій і формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Сучасні трансформації системи вищої освіти зумовлюють необхідність впровадження інноваційних технологій, здатних забезпечити якісно новий рівень професійної підготовки магістрів. Однією з таких технологій є штучний інтелект, який відкриває широкі дидактичні можливості для вдосконалення освітнього процесу, підвищення його ефективності та адаптивності до потреб здобувачів освіти.

Насамперед слід зазначити, що штучний інтелект виступає важливим інструментом індивідуалізації навчання. Використання адаптивних освітніх систем дозволяє враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, їх рівень підготовки, темп засвоєння матеріалу та навчальні потреби. Такі системи автоматично підбирають зміст, складність і форму подання навчального матеріалу, що сприяє підвищенню мотивації до навчання та досягненню кращих результатів.

Важливою дидактичною можливістю штучного інтелекту є забезпечення оперативного та об'єктивного оцінювання результатів навчання. Інтелектуальні системи здатні автоматично аналізувати відповіді здобувачів освіти, виявляти типові помилки та надавати рекомендації щодо їх усунення. Це не лише підвищує ефективність контролю знань, але й сприяє формуванню навичок самоконтролю та саморегуляції навчальної

діяльності. Окремої уваги заслуговує використання інтелектуальних тьюторських систем, які виконують функції персоналізованого наставника. Вони забезпечують підтримку здобувачів освіти у процесі навчання, пояснюють складні теми, пропонують додаткові завдання та сприяють розвитку критичного мислення. Такий підхід дозволяє значно розширити можливості традиційної педагогічної взаємодії між викладачем і студентом.

Штучний інтелект також створює умови для активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти через моделювання професійних ситуацій. Використання симуляцій, віртуальних середовищ та інтерактивних платформ дає змогу відтворювати реальні професійні задачі, що сприяє формуванню практичних навичок і професійних компетентностей майбутніх магістрів. Це особливо важливо в умовах підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в складних і динамічних професійних середовищах.

Крім того, значний потенціал має використання генеративного штучного інтелекту для створення навчального контенту. Такі технології дозволяють автоматизувати розроблення навчальних матеріалів, тестових завдань, кейсів, а також забезпечують можливість швидкого оновлення змісту навчання відповідно до сучасних вимог. Це сприяє підвищенню якості освітнього процесу та оптимізації роботи викладачів (табл.1).

Таблиця 1

Дидактичні можливості штучного інтелекту
у професійній підготовці магістрів

Напрям використання ШІ	**Дидактичні можливості**	**Освітній ефект**
Адаптивні навчальні системи	Індивідуалізація навчання, підбір контенту відповідно до рівня знань	Підвищення ефективності засвоєння матеріалу
Інтелектуальні тьюторські системи	Персоналізований супровід навчання, пояснення складних тем	Розвиток самостійності та критичного мислення
Автоматизоване оцінювання	Швидкий аналіз результатів, виявлення помилок	Об’єктивність оцінювання, формування самоконтролю
Генеративні моделі ШІ	Створення навчальних матеріалів, тестів, кейсів	Оптимізація роботи викладача, актуалізація змісту
Віртуальні симуляції	Моделювання професійних ситуацій	Формування практичних навичок і компетентностей
Аналітика освітніх даних	Моніторинг навчального прогресу	Прийняття обґрунтованих педагогічних рішень

Важливим аспектом є також формування у майбутніх магістрів цифрових і професійних компетентностей, необхідних для ефективного використання штучного інтелекту у майбутній професійній діяльності. Зокрема, йдеться про розвиток навичок роботи з даними, алгоритмічного мислення, критичного оцінювання інформації та етичного використання цифрових технологій. У цьому контексті штучний інтелект виступає не лише як інструмент навчання, але й як об'єкт вивчення.

Водночас впровадження штучного інтелекту в освітній процес супроводжується певними викликами. Серед них – недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, необхідність адаптації навчально-методичного забезпечення, а також ризики, пов'язані з академічною недоброчесністю та використанням автоматизованих систем без належного педагогічного контролю. Важливим є також забезпечення захисту персональних даних здобувачів освіти та дотримання етичних принципів використання інтелектуальних технологій (табл.2).

Таблиця 2

Переваги та виклики використання
штучного інтелекту в освітньому процесі

Переваги	**Характеристика**	**Виклики**	**Характеристика**
Індивідуалізація навчання	Адаптація освітнього процесу до потреб здобувача	Недостатня цифрова компетентність викладачів	Потреба у підвищенні кваліфікації
Підвищення ефективності навчання	Швидкий доступ до знань, оптимізація навчання	Академічна недоброчесність	Ризик неконтрольованого використання ШІ
Автоматизація процесів	Зменшення навантаження на викладача	Захист даних	Ризики витоку персональної інформації
Розвиток цифрових компетентностей	Формування сучасних навичок	Технічні обмеження	Необхідність ресурсного забезпечення
Інтерактивність навчання	Залучення здобувачів до активної діяльності	Етичні проблеми	Питання відповідального використання ШІ

З огляду на зазначене, ефективне використання дидактичних можливостей штучного інтелекту у професійній підготовці магістрів потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання технологічних інновацій із сучасними педагогічними методами. Це дозволить забезпечити

якісну підготовку фахівців, здатних до інноваційної діяльності, критичного мислення та ефективної роботи в умовах цифрового суспільства.

Висновки. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано, що використання штучного інтелекту у професійній підготовці магістрів відкриває широкі дидактичні можливості для модернізації освітнього процесу. Встановлено, що інтеграція інтелектуальних технологій сприяє підвищенню якості навчання, забезпечує індивідуалізацію освітніх траєкторій, активізує навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти та створює умови для формування сучасних професійних компетентностей.

З'ясовано, що ключовими напрямами використання штучного інтелекту є адаптивні навчальні системи, інтелектуальні тьюторські системи, автоматизоване оцінювання, генерація навчального контенту та моделювання професійних ситуацій. Їх застосування дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, забезпечити оперативний зворотний зв'язок та розширити можливості самостійної роботи магістрів.

Доведено, що впровадження штучного інтелекту сприяє розвитку цифрової грамотності, критичного мислення, навичок роботи з даними та алгоритмічного мислення, що є важливими складовими професійної підготовки сучасного фахівця. Водночас встановлено, що ефективність використання таких технологій значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності викладачів, наявності належного навчально-методичного забезпечення та технічної інфраструктури.

Разом із тим, визначено низку викликів, пов'язаних із використанням штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема ризики академічної недоброчесності, необхідність забезпечення захисту персональних даних, а також дотримання етичних принципів застосування інтелектуальних систем.

Це потребує розроблення відповідних нормативних і методичних підходів до інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні методик ефективного використання штучного інтелекту в освітньому процесі, створенні адаптивних навчальних середовищ, а також у вивченні впливу інтелектуальних технологій на результати професійної підготовки магістрів у різних галузях знань.

Література:

1. Андрощук А. Г., Малюга О. С. (2024). Використання штучногоінтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education andLinguistics.* Вип. 3, №. 2. pp. 27-35. 10.46299/j.isjel.20240302.04.

2. Бруяка, А., Коваленко, В., & Мар'єнко, М. (2024). Досвід впровадження штучного інтелекту в процес викладання дисципліни «інформаційно-комунікаційні

технології навчання, управління та підтримки науково-освітніх досліджень. *Перспективи та інновації науки*, (4(38)). https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-94-107

3. Гриценчук О. (2024). Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Неперервна професійна освіта XXI століття*, *2*(10), 152–161. https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012

4. Доценко С., Собченко Т. (2024). Імплементація штучного інтелекту в наукове середовище закладів вищої освіти України. *Новий Колегіум.* № 1 (113). С. 11–16. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15096

5. Дущенко, О. (2024). Огляд наукових підходів до використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. *Освітологічний дискурс*, 46(3), 6–22. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.1

6. Овчарук, О. В., Іванюк, І. В., Гриценчук, О. О., & Малицька, І. Д. (2023). Результати он-лайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023». *Аналітичний звіт. ІЦО НАПН України.* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25529.34402

7. Хмельницька, І. В., Кардаков, В. О., Усиченко В. В. (2025). Штучний інтелект в освіті. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.* Вип. 12 (199). С. 213-216. https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/50573

8. Ковальчук, В., Корчевський, Д., Буряк, Д., & Буряк, Д. (2025). Підходи до застосування штучного інтелекту в освітній діяльності. *Технології електронного навчання.* 9, 45–52. https://doi.org/10.31865/2709-840092025348843

9. Криштанович С., Бех Ю., Стадніченко О., Шевченко З., Майкер В. (2024). Освіта 5.0: Розвиток української системи освіти в умовах штучного інтелекту. *Едельвейс Прикладна наука і технології.* Т. 8, № 6. – С. 549–558. https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.2119

10. Криштанович М. Ф., & Юзьв'як, Р. М. (2024). Професійна підготовка майбутнього викладача закладу вищої освіти до впровадження інтерактивних педагогічних технологій: зарубіжний досвід. *Академічні візії.* (30). URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1025

11. Пашкевич С. М., Криштанович М.Ф. (2025). Інтерактивні методики як засіб розвитку цифрової компетентності в професійній освіті. Журнал "Вісник науки та освіти" (Серія «Педагогіка»). № 5(35). - С. 1902-1910. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1902-1910

12. Ситняківська С. М., Куліш О. В. (2024). Штучний інтелект в освіті: потенційний вплив та проблеми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* Вип. 3 (118). 199-206.

13. Ситник, Л. Г. (2025). Навчання основам штучного інтелекту. *Імідж сучасного педагога,* (3(222), 12–16. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-12-16

14. Семеніхіна, О., Різник, В., & Шамоня, В. (2025). Використання штучного інтелекту в наукових дослідженнях в контексті академічної доброчесності. *Освіта. Інноватика. Практика,* 13(6), 63–68. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-009

15. Шишкіна, М., & Носенко, Ю. (2023). Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Physical and Mathematical Education,* 38(1), 66–71. https://salo.li/10aA972

References:

1. Androschuk A. G., Malyuga O. S. (2024). Vykorystannya shtuchnohointelektu u vyshchiy osviti: stan i tendentsiyi. [The use of artificial intelligence in higher education: status and trends]. International Science Journal of Education and Linguistics. Vol. 3, No. 2. pp. 27-35. 10.46299/j.isjel.20240302.04.

2. Bruyaka, A., Kovalenko, V., & Mar'enko, M. (2024). Dosvid vprovadzhennya shtuchnoho intelektu v protses vykladannya dystsypliny informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi navchannya, upravlinnya ta pidtrymky naukovo-osvitnikh doslidzhen′. [Experience in implementing artificial intelligence in the process of teaching the discipline "information and communication technologies for teaching, management and support of scientific and educational research"]. Perspectives and innovations of science, (4(38)). https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-94-107

3. Hrytsenchuk O. (2024). Vykorystannya shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsiyi ta perspektyvy v Ukrayini ta za kordonom. [The use of artificial intelligence in education: trends and prospects in Ukraine and abroad]. Continuing professional education of the 21st century, 2(10), 152–161. https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012

4. Dotsenko S., Sobchenko T. (2024). Implementatsiya shtuchnoho intelektu v naukove seredovyshche zakladiv vyshchoyi osvity Ukrayiny. [Implementation of artificial intelligence in the scientific environment of higher education institutions of Ukraine]. New Collegium. No. 1 (113). P. 11–16. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15096

5. Duschenko, O. (2024). Ohlyad naukovykh pidkhodiv do vykorystannya tekhnolohiy shtuchnoho intelektu v osvitn′omu protsesi. [Review of scientific approaches to the use of artificial intelligence technologies in the educational process]. Educational Discourse, 46(3), 6–22. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.1

6. Ovcharuk, O. V., Ivanyuk, I. V., Hrytsenchuk, O. O., & Malytska, I. D. (2023). Rezul′taty on-layn-opytuvannya «Hotovnist′ i potreby vchyteliv shchodo vykorystannya tsyfrovykh zasobiv ta IKT v umovakh viyny: 2023». [Results of the online survey "Readiness and needs of teachers for the use of digital tools and ICT in wartime: 2023"]. Analytical report. ITC NAPS of Ukraine. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25529.34402

7. Khmelnytska, I. V., Kardakov, V. O., Usychenko V. V. (2025). Shtuchnyy intelekt v osviti. [Artificial Intelligence in Education]. Scientific Journal of the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Vol. 12 (199). P. 213-216. https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/50573

8. Kovalchuk, V., Korchevsky, D., Buryak, D., & Buryak, D. (2025). Pidkhody do zastosuvannya shtuchnoho intelektu v osvitniy diyal′nosti. [Approaches to the Application of Artificial Intelligence in Educational Activities]. Electronic Learning Technologies. 9, 45–52. https://doi.org/10.31865/2709-840092025348843

9. Kryshtanovych S., Bekh Yu., Stadnichenko O., Shevchenko Z., Mayker V. (2024). Osvita 5.0: Rozvytok ukrayins′koyi systemy osvity v umovakh shtuchnoho intelektu. [Education 5.0: Development of the Ukrainian education system in the context of artificial intelligence]. Edelweiss Applied Science and Technology. Vol. 8, No. 6. – P. 549–558. https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.2119

10. Kryshtanovych M. F., & Yuzv'yak, R. M. (2024). Profesiyna pidhotovka maybutn′oho vykladacha zakladu vyshchoyi osvity do vprovadzhennya interaktyvnykh pedahohichnykh tekhnolohiy: zarubizhnyy dosvid. [Professional training of a future teacher of a higher education institution for the implementation of interactive pedagogical technologies:

foreign experience]. Academic Visions, (30). URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1025

11. Pashkevych S. M., Kryshtanovych M. F. (2025). Interaktyvni metodyky yak zasib rozvytku tsyfrovoyi kompetentnosti v profesiyniy osviti. [Interactive methods as a means of developing digital competence in professional education]. Journal "Bulletin of Science and Education" (Series "Pedagogy"). No. 5(35). - P. 1902-1910. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1902-1910

12. Sytnyakivska S. M., Kulish O. V. (2024). Shtuchnyy intelekt v osviti: potentsiynyy vplyv ta problemy. [Artificial Intelligence in Education: Potential Impact and Problems]. Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences. Issue 3 (118). 199-206.

13. Sytnyk, L. G. (2025). Navchannya osnovam shtuchnoho intelektu. [Teaching the Basics of Artificial Intelligence]. The Image of a Modern Teacher, (3(222), 12–16. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-12-16

14. Semenikhina, O., Riznyk, V., & Shamonia, V. (2025). Vykorystannya shtuchnoho intelektu v naukovykh doslidzhennyakh v konteksti akademichnoyi dobrochesnosti. [The Use of Artificial Intelligence in Scientific Research in the Context of Academic Integrity]. Education. Innovation. Practice, 13(6), 63–68. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-009

15. Shishkina, M., & Nosenko, Yu. (2023). Perspektyvni tekhnolohiyi z elementamy shtuchnoho intelektu dlya profesiynoho rozvytku pedahohichnykh kadriv. [Promising Technologies with Elements of Artificial Intelligence for the Professional Development of Teaching Personnel]. Physical and Mathematical Education, 38(1), 66–71. https://salo.li/10aA972

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 37.035.6:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2014-2021

Гаркавий Сергій Федорович кандидат технічних наук, доцент кафедри військової підготовки ЧНУ ім.Б .Хмельницького м.Черкаси, https://orcid.org/0009–0001–3443–4486

Бардадим Олег Валерійович викладач кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, ЧНУ ім. Б .Хмельницького м. Черкаси https://orcid.org/0000–0002–2777–6568

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. У статті комплексно розглянуто теоретичні засади та практичні підходи до формування патріотичної свідомості молоді в умовах сучасного інформаційного суспільства. Визначено, що процеси цифровізації, глобалізації інформаційного простору та активного поширення соціальних медіа суттєво трансформують традиційні механізми виховання громадянської ідентичності, створюючи як нові можливості, так і ризики.

Зокрема, поряд із розширенням доступу до освітніх ресурсів і комунікаційних платформ, посилюються загрози дезінформації, маніпулятивного впливу та інформаційно-психологічного тиску, що актуалізує потребу в оновленні підходів до патріотичного виховання.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел охарактеризовано сучасні інноваційні методи формування патріотичної свідомості, серед яких гейміфікація освітнього процесу, використання соціальних мереж як інструменту громадянської комунікації, розвиток медіаграмотності, впровадження проєктної діяльності та волонтерських ініціатив, а також застосування технологій доповненої та віртуальної реальності (AR/VR). Обґрунтовано, що зазначені підходи сприяють активізації пізнавальної діяльності молоді, формуванню ціннісних орієнтацій і розвитку практичних навичок соціальної взаємодії.

У роботі здійснено порівняльний аналіз ефективності інноваційних методів за низкою критеріїв, зокрема впливом на когнітивний, ціннісний і діяльнісний компоненти патріотичної свідомості, рівнем доступності, адаптивності до різних освітніх середовищ і відповідністю віковим особливостям цільової аудиторії. Встановлено, що найбільш результативними є

інтегровані підходи, які поєднують цифрові інструменти з традиційними формами виховної роботи та передбачають активну участь молоді у створенні й реалізації соціально значущих ініціатив.

Запропоновано модель впровадження інноваційних методів патріотичного виховання у навчально-виховний процес, яка враховує регіональну специфіку, культурні особливості та виклики воєнного часу в Україні. Наголошено на необхідності системної підготовки педагогічних кадрів, розвитку критичного мислення та медіаграмотності молоді як ключових чинників формування стійкої громадянської позиції. Зроблено висновок, що ефективне патріотичне виховання в умовах інформаційного суспільства потребує комплексного, міждисциплінарного підходу, орієнтованого на поєднання освітніх інновацій, соціальної активності та національно-культурних цінностей.

Ключові слова: патріотична свідомість, інноваційні методи виховання, інформаційне суспільство, гейміфікація, медіаграмотність, цифрові технології, молодь, громадянська ідентичність.

Serhii Harkavyy Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,Department of Military Training, B. Khmelnytskyi National University,Cherkasy, https://orcid.org/0009–0001–3443–4486

Bardadym Oleg Valeriyovych lecturer at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work, B. Khmelnytskyi National University of Cherkasy https://orcid.org/0000–0002–2777–6568

INNOVATIVE METHODS OF FORMING PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN THE INFORMATION SOCIETY

Abstract. The article provides a comprehensive examination of the theoretical foundations and practical approaches to the formation of patriotic consciousness among youth in the context of the modern information society. It is established that the processes of digitalization, globalization of the information space, and the rapid development of social media significantly transform traditional mechanisms of civic identity formation, creating both new opportunities and substantial risks. Alongside increased access to educational resources and communication platforms, there is a growing threat of disinformation, manipulative content, and information-psychological influence, which necessitates the modernization of approaches to patriotic education.

Based on the analysis of domestic and international academic sources, the study identifies and characterizes innovative methods of fostering patriotic

consciousness. These include the gamification of the educational process, the use of social media as a tool for civic engagement, the development of media literacy, the implementation of project-based learning and volunteer initiatives, as well as the application of augmented and virtual reality (AR/VR) technologies. It is argued that these approaches enhance cognitive engagement, promote the formation of value-based orientations, and support the development of practical skills related to social participation.

The paper presents a comparative analysis of the effectiveness of these innovative methods based on several criteria, including their impact on cognitive, value-based, and behavioral components of patriotic consciousness, their accessibility, adaptability to different educational environments, and suitability for various age groups. The findings indicate that integrated approaches combining digital tools with traditional educational practices and emphasizing active youth participation in socially significant initiatives are the most effective.

Furthermore, the article proposes a model for implementing innovative methods of patriotic education within the educational process, taking into account regional characteristics, cultural context, and the challenges posed by the ongoing wartime conditions in Ukraine.

The importance of systematic teacher training, as well as the development of critical thinking and media literacy among youth, is emphasized as a key factor in fostering a resilient civic identity. The study concludes that effective patriotic education in the information society requires a comprehensive, interdisciplinary approach that integrates educational innovation, social engagement, and national-cultural values.

Keywords: patriotic consciousness, innovative methods of education, information society, gamification, media literacy, digital technologies, youth, civic identity.

Постановка проблеми. Формування патріотичної свідомості молоді є одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої політики, особливо в умовах, коли Україна переживає безпрецедентний виклик своїй суверенності та територіальній цілісності. Водночас інформаційне суспільство, яке характеризується тотальним поширенням цифрових комунікацій, докорінно змінює способи сприйняття, опрацювання та передачі соціального досвіду - у тому числі й ціннісного.

Традиційні методи патріотичного виховання, що ґрунтувалися переважно на меморіальних практиках, урочистих заходах та вивченні національної символіки, вже не задовольняють потреб покоління, вихованого в умовах «кліпового мислення», кросмедійного контенту та горизонтальних мережевих комунікацій. Відтак постає нагальна потреба у

розробленні та впровадженні інноваційних підходів, здатних органічно поєднати виховний потенціал із мовою сучасної молодіжної культури.

Практична значущість проблеми посилюється тим, що в умовах збройного конфлікту та активної інформаційної війни патріотична свідомість стає не лише педагогічною категорією, а й чинником національної безпеки та суспільної стійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичне підґрунтя дослідження складають праці вітчизняних науковців, зокрема І. Беха, О. Сухомлинської, П. Ігнатенка, які обґрунтували концептуальні засади громадянського та патріотичного виховання [1; 2]. У сфері медіапедагогіки вагомими є доробки В. Різуна, Г. Онкович, О. Волошенюк, які досліджували вплив медіасередовища на ціннісні орієнтації молоді [3].

Закордонний досвід представлений дослідженнями Б. Андерсона (концепція «уявних спільнот»), М. Кастельса (теорія мережевого суспільства), а також роботами у сфері освітньої гейміфікації - Дж. Мак-Гонігал, К. Вербах, які довели ефективність ігрових механік у формуванні мотивації та громадянської залученості [4; 5].

Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання системного впровадження інноваційних методів патріотичного виховання у вітчизняних закладах освіти з урахуванням специфіки воєнного часу, а також критерії оцінювання їх ефективності. Саме ці аспекти становлять предмет пропонованої статті.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та характеристика інноваційних методів формування патріотичної свідомості молоді в умовах інформаційного суспільства, а також здійснення їхнього порівняльного аналізу і розроблення рекомендацій щодо практичного впровадження у навчально-виховний процес закладів загальної середньої та вищої освіти України.Для досягнення зазначеної мети поставлено такі завдання: проаналізувати теоретичні підходи до розуміння патріотичної свідомості в контексті інформаційного суспільства; визначити та охарактеризувати провідні інноваційні методи патріотичного виховання молоді; здійснити їх порівняльний аналіз за ключовими критеріями; запропонувати модель інтеграції інноваційних методів у виховну практику.

Виклад основного матеріалу дослідження. Патріотична свідомість як психологічний та соціальний феномен є складною інтегральною якістю особистості, що включає когнітивний (знання про Батьківщину, її історію, культуру), емоційно-ціннісний (почуття любові, гордості, відповідальності) та діяльнісний (готовність до активних дій в інтересах держави) компоненти [1]. В інформаційному суспільстві формування кожного з цих компонентів

набуває специфічного характеру, зумовленого особливостями цифрового середовища.

Дослідники фіксують суперечливий вплив цифровізації на патріотичне виховання: з одного боку, цифрові технології відкривають небачені раніше можливості для занурення у культурну спадщину, встановлення зв'язків між поколіннями та мобілізації громадянської активності; з іншого - вони стають інструментом деструктивного інформаційного впливу, що розмиває національну ідентичність та поширює антипатріотичні наративи [3].

Гейміфікація навчального процесу є одним із найбільш перспективних методів, що органічно поєднує виховний зміст із природною потребою молоді у грі та змаганні. У сфері патріотичного виховання гейміфікація реалізується через навчальні квести з вивчення локальної та загальнонаціональної історії, рольові ігри-симуляції, що моделюють ситуації громадянського вибору, та цифрові платформи-ігри з елементами краєзнавства та культурної пам'яті [4]. Дослідження засвідчують, що гейміфікований підхід підвищує мотивацію учнів до вивчення національної історії та культури в середньому на 40–60 % порівняно з традиційними методами [5].

Використання соціальних мереж і розвиток медіаграмотності є взаємопов'язаними напрямами роботи з молоддю в інформаційному просторі. Педагогічно виправдане залучення молоді до створення патріотичного контенту (документування місцевої культурної спадщини, ведення тематичних блогів, участь у флешмобах) перетворює її з пасивного реципієнта на активного суб'єкта патріотичного дискурсу.

Медіаграмотність - здатність критично аналізувати, оцінювати та продукувати медіаповідомлення - є ключовою компетентністю, що захищає молодь від маніпулятивного впливу [3].

Проєктна діяльність і волонтерство становлять діяльнісний вимір патріотичного виховання, перетворюючи абстрактні цінності на конкретний досвід. Участь у соціальних проєктах (відновлення пам'яток, допомога ветеранам, місцеві ініціативи) формує відчуття особистої причетності до долі громади та країни. В умовах воєнного часу особливо важливими є проєкти, пов'язані з підтримкою захисників, переселенців та реінтеграцією ветеранів, які одночасно розвивають емпатію та зміцнюють суспільну солідарність.

Технології доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR) відкривають принципово нові можливості для емоційного занурення молоді в культурно-історичний контекст. Завдяки VR-екскурсіям учні можуть «відвідати» зруйновані або недоступні пам'ятки культурної спадщини,

«стати учасниками» ключових історичних подій, що забезпечує якісно інший рівень ідентифікації з національним досвідом. Попри відносну дороговизну технічного оснащення, розвиток хмарних рішень і мобільних додатків поступово знижує бар'єри доступу [5].

З метою систематизації характеристик аналізованих методів та їхнього порівняння з традиційними підходами нами складено таблицю 1, у якій кожен метод оцінено за трьома компонентами патріотичної свідомості, а також за рівнем доступності і цільовою віковою групою.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика методів формування патріотичної свідомості молоді

Метод виховання	Когнітивний компонент	Ціннісний компонент	Діяльнісний компонент	Доступність	Вікова група
Гейміфікація (квести, ігри-симуляції, цифрові платформи)	Висока (+++) - засвоєння фактів, дат і подій через ігрове занурення	Середня (++) - формування гордості та причетності через наратив	Середня (++) - командна взаємодія, змагання	Висока (доступні безкоштовні платформи)	10–24 роки
Соціальні мережі та медіаграмотність	Висока (+++) - критичне осмислення інформаційного середовища	Висока (+++) - конструювання громадянської ідентичності	Висока (+++) - створення контенту, участь у дискусіях	Висока (смартфон та інтернет)	14–30 років
Проєктна діяльність і волонтерство	Середня (++) – опосередковане збагачення знань через практику	Висока (+++) - відповідальність, солідарність, любов до громади	Висока (+++) - реальні соціальні дії	Середня (потреба в організаційній підтримці)	12–35 років
AR/VR-технології (віртуальні екскурсії, симуляції подій)	Висока (+++) - глибоке занурення в історичний та культурний контекст	Висока (+++) - сильний емоційний відгук, розвиток емпатії	Низька (+) - переважно споживання контенту	Низька (висока вартість обладнання)	10–25 років
Традиційні методи (урочистості, лекції, символіка)	Середня (++) - засвоєння базових символів та дат	Середня (++) - формальне визнання цінностей	Низька (+) - переважно пасивна участь	Висока (не потребує техніки)	Усі вікові групи

Примітка: (+++) - високий рівень впливу; (++) - середній рівень; (+) - низький рівень. Складено автором.

Аналіз даних таблиці 1 дає підстави для таких спостережень. Гейміфікація та AR/VR найефективніше формують когнітивний і ціннісний компоненти патріотичної свідомості завдяки ефекту глибокого занурення. Натомість проєктна діяльність і волонтерство забезпечують найвищий рівень діяльнісного залучення, проте потребують організаційної підтримки. Соціальні мережі у поєднанні з медіаграмотністю рівномірно охоплюють усі три компоненти й мають найвищий рівень доступності. Традиційні методи, попри свою загальнодоступність та охоплення всіх вікових груп, демонструють переважно середній або низький рівень впливу за ключовими критеріями - особливо щодо діяльнісного компонента. Це однозначно підтверджує необхідність інтегративного підходу до патріотичного виховання.

Для забезпечення системності впровадження зазначених методів пропонується трирівнева модель: інституційний рівень (стратегічні пріоритети закладу освіти, підготовка педагогічних кадрів, ресурсне забезпечення); методичний рівень (розроблення та апробація конкретних виховних практик, формування банку цифрових ресурсів); особистісний рівень (індивідуальна траєкторія виховання з урахуванням інтересів і можливостей учня/студента). Ефективність запровадженої моделі оцінюється за когнітивним, аксіологічним та праксеологічним критеріями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків. По-перше, інформаційне суспільство радикально змінює умови та засоби патріотичного виховання молоді, що вимагає системного оновлення педагогічного інструментарію. По-друге, інноваційні методи - гейміфікація, медіаграмотність, проєктна діяльність, AR/VR-технології - довели свою ефективність у формуванні окремих компонентів патріотичної свідомості й потребують інтегративного застосування. По-третє, як засвідчує порівняльний аналіз (табл. 1), жоден із розглянутих методів не є універсальним: кожен має свої переваги і обмеження, що обумовлює доцільність їх комплексного поєднання у виховній практиці.

Перспективами подальших досліджень є: розроблення спеціалізованих цифрових виховних платформ для різних вікових груп; вивчення довгострокового впливу інноваційних виховних методик на суспільну поведінку молоді; порівняльний аналіз ефективності патріотичного виховання в різних регіонах України; дослідження ролі штучного інтелекту у персоналізації виховних практик.

Література.

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. 280 с.

2. Сухомлинська О. В. Патріотизм як цінність: погляди на виховання патріотизму в дітей і молоді. Шлях освіти. 2010. № 2. С. 10–14.

3. Онкович Г. В. Медіаосвіта і медіаграмотність : підручник. Київ : Логос, 2013. 320 с.

4. Вербах К., Гантер Д. Залучай і перемагай. Ігрове мислення на службі бізнесу / пер. з англ. Київ : Наш формат, 2015. 224 с.

5. McGonigal J. Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York : Penguin Press, 2011. 400 p.

6. Castells M. The Rise of the Network Society. 2nd ed. Oxford : Wiley-Blackwell, 2010. 656 p.

7. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарєва Н. І. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти. Київ : Ін-т змісту і методів навчання, 1997. 252 с.

8. Волошенюк О. В. Медіаграмотність / медіаосвіта в Україні: сучасні орієнтири та стратегії. Освіта і суспільство. 2018. № 4. С. 45–52.

References.

1. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti [Education of personality] (Vol. 1). Kyiv: Lybid. (in Ukrainian)

2. Sukhomlyns'ka, O. V. (2010). Patriotyzm yak tsinnist' [Patriotism as a value]. Shliakh osvity, 2, 10–14. (in Ukrainian)

3. Onkovych, H. V. (2013). Mediaosvita i mediahramotnist' [Media education and media literacy]. Kyiv: Lohos. (in Ukrainian)

4. Werbach, K., & Hunter, D. (2015). Zaliuchay i peremahay [For the win] (Trans.). Kyiv: Nash format. (in Ukrainian)

5. McGonigal, J. (2011). Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York: Penguin Press.

6. Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.

7. Ihnatenko, P. R., Popluzhnyi, V. L., & Kosarieva, N. I. (1997). Vykhovannia hromadianyna [Education of a citizen]. Kyiv: In-t zmistu i metodiv navchannia. (in Ukrainian)

8. Volosheniuk, O. V. (2018). Mediahramotnist' / mediaosvita v Ukraini [Media literacy in Ukraine]. Osvita i suspilstvo, 4, 45–52. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:81'243:005.591.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2022-2032

Глушко Тетяна Віталіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських та східних мов і перекладу, Міжнародний університет, м. Одеса, http://orcid.org/0000-0002-6863-6326

Мирковіч Інна Леонідівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-4328-3501

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІНШОМОВНОЇ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБОМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Стаття присвячена проблемі навчання студентів філологічних спеціальностей іншомовної наукової комунікації засобом інтерактивних технологій. Дослідницьку увагу сфокусовано на аналізі поняття «іншомовна наукова комунікація», під яким розуміється процес інтерактивної взаємодії між представниками різних лінгвокультурних спільнот, спрямований на обмін науковою інформацією, презентацію результатів досліджень, апробацію гіпотез та спільне розв'язання наукових проблем засобами іноземної мови. Встановлено, що о*собливостями функціонування інтерактивних технологій в процесі аудиторного навчання* іншомовної наукової комунікації є наступні: *с*имуляційні технології, які передбачають відтворення реальних сценаріїв наукової діяльності; технології спільного написання текстів, при якому використання інструментів для спільного редагування вчить узгоджувати термінологію, структуру тексту, розвивати наукові ідеї; проєктні технології, які передбачають створення презентації або постерної доповіді за результатами власного дослідження; інтерактивні вікторини, які допомагають засвоїти складну термінологію та академічну лексику; дискусійні технології, які допомагають розвивати навички спонтанного усного наукового мовлення та аргументації засобом обговорення етичних питань, пов'язаних з науковою діяльністю, або з прочитаною науковою статтею, де акцент фокусується на критичному аналізі змісту. *Особливостями функціонування інтерактивних технологій в процесі самостійного навчання* іншомовної наукової комунікації є

технології штучного інтелекту, які виконувати роль «тьютора»: контекстуальні помічники (Grammarly, Writefull, Paperpal), платформи для тренування публічних виступів (Poised / ELSA Speak), масові відкриті онлайн-курси з елементами Peer-Review, і створюють активне середовище, де студент виступає одночасно і дослідником, і комунікатором.

Ключові слова: іншомовна наукова комунікація, *інтерактивні технології, студенти філологічних спеціальностей, аудиторне навчання, самостійне навчання.*

Glushko Tatiana Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German and Oriental languages and Translation, International University, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-6863-6326

Mirkovich Inna Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-4328-3501

TEACHING STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES FOREIGN LANGUAGE SCIENTIFIC COMMUNICATION BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching students of philological specialties foreign language scientific communication using interactive technologies. The research attention is focused on the analysis of the concept "foreign language scientific communication", which is understood as the process of interactivity between representatives of different linguistic and cultural communities, aimed at exchanging scientific information, presenting research results, testing hypotheses and addressing scientific challenges collectively by means of a foreign language. It has been established that the specific features of interactive technologies functioning in the process of teaching foreign language scientific communication are the following: simulation technologies, which involve reproducing real scenarios of scientific activity; technologies of joint text writing, in which the use of tools for colloborative text editing teaches to coordinate terminology, text structure, and develop scientific ideas; project technologies, which involve creating a presentation or poster report based on the results of the research; interactive quizzes, which help to master complex terminology and academic vocabulary; discussion technologies that help to develop the skills of spontaneous oral scientific speech and skills of

argumentation by discussing ethical issues related to scientific activity or to the definite scientific article, which was read. Here the emphasis is laid on the critical analysis of the content. The specific features of interactive technologies functioning in the process of self-study of foreign language scientific communication are artificial intelligence technologies that play the role of a "tutor", namely: contextual assistants (Grammarly, Writefull, Paperpal), platforms for training public speaking (Poised / ELSA Speak), massive open online courses with Peer-Review elements. They create an active environment where the student acts both as a researcher and a communicator.

Keywords: foreign language scientific communication, interactive technologies, students of philological specialties, classroom learning, self-study work.

Постановка проблеми. У контексті модернізації вітчизняної вищої школи особливої ваги набуває формування професійної компетентності викладачів, готових до наукової інтеграції з іноземними колегами. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних до глибокого аналізу педагогічних явищ та виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Відтак, постає завдання розв’язати суперечність між фактичним рівнем наукової підготовки майбутніх фахівців та високими стандартами професійного дискурсу, необхідними для міжнародного наукового діалогу.

Саме тому актуальність проблеми навчання наукової комунікації постійно зростає і тим самим спонукає викладачів вишів до подолання протиріччя між низьким рівнем наукової освіченості у студентів та необхідністю володіння науковим дискурсом, що дозволяє молодим вченим ефективно комуніцирувати з представниками наукової педагогічної спільноти. Це передбачає як усні форми взаємодії (участь у конференціях, наукових семінарах, дискусіях, вебінарах, круглих столах, стендових доповідях), так і писемні (підготовка кваліфікаційних робіт, статей, тез, рецензій, анотацій, рефератів, наукове листування, коментарі у професійних мережах, колективне редагування текстів), в яких необхідно дотримуватися академічного етикету, особливо в цифровому просторі.

Ван Енк і К. Пауер зазначають, що реалізація наукового потенціалу дослідника в сучасних реаліях безпосередньо залежить від його здатності генерувати авторський інтелектуальний продукт, аргументувати власну позицію та розв’язувати прикладні завдання у сфері наукового перекладу. Ключовими чинниками успіху є також уміння презентувати результати роботи та інтегруватися у міжнародну професійну спільноту через фахову комунікацію [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому доробку сучасних дослідників питання наукової комунікації висвітлено в кількох аспектах. Зокрема, усну наукову комунікацію та специфіку лекційного дискурсу аналізували С. Боднар (інтерактивні форми), Т. Глушко (організація науково-педагогічного дискурсу), І. Мирковіч (комунікаційні технології), О. Ветрова та С. Шепітько (лінгвістичні функції), Т. Єременко й І. Лук'янченко (когнітивні та комунікативні стратегії), В. Кляйн, Й. Коппершмідт, С. Тулмін (риторичне аргументування). Жанрову природу та прагматику наукового мовлення досліджували Т. Яхонтова (жанрова специфіка), О. Любашенко, В. Лоза, А. Горкуненко (жанровий підхід), Л. Гніздечко та Г. Матвеєва (комунікативний аспект). Окрему увагу соціолінгвістичним та етнокультурним особливостям англомовної наукової комунікації приділяли О. Ільченко (академічні етикетні норми), І. Шпенюк (лінгво-культурні особливості американського наукового дискурсу), І. Лівицька (інституційний аспект).

Питання навчання писемної наукової комунікації також перебуває у фокусі уваги значної когорти науковців. Теоретичні та практичні засади цього напряму досліджували такі вітчизняні фахівці, як: А. Будник, Є. Васильєва, Н. Головіна, Л. Курило, О. Кучерява, А. Маслова, О. Пінська, О. Тарнопольський, Г. Черниш, Т. Яхонтова та такі зарубіжні дослідники, як: М. Бойл, А. Волворк, С. Гласман-Діл, М. Девіс, Т. Коце, Дж. Свейлз, К Хайленд, Л. Флавер та Дж. Хейз. Науковці досліджували структуру наукового тексту, концепції створення наукових текстів, етапи планування та написання; вивчали лінгводидактичний аспект в контексті викладання іноземних мов, а саме, типові помилки, академічний вокабуляр, дискурсивні маркери; аналізували види взаємодії з аудиторією через текст; розглядали когнітивні моделі процесу письма.

Однак науковий світ розвивається досить швидко, і акценти вже зміщуються на інтерактивні технології, які допомагають науковцям оперативно взаємодіяти друг з другом та опрацьовувати великі масиви наукових текстів, тому це спонукало нас до аналізу проблеми навчання студентів філологічних спеціальностей іншомовної наукової комунікації засобом інтерактивних технологій.

Мета роботи – організація процесу навчання студентів філологічних спеціальностей іншомовної наукової комунікації засобом інтерактивних технологій.

Завдання дослідження передбачали: схарактеризувати поняття «наукова комунікація» стосовно студентів філологічних спеціальностей; визначити зміст навчання іншомовної наукової комунікації засобом інтерактивних технологій та представити о*собливості функціонування*

інтерактивних технологій в процесі навчання іншомовної наукової комунікації для студентів філологічних спеціальностей.

Для розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс наукових **методів:** теоретичний аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної літератури за темою роботи; систематизація та узагальнення існуючих наукових підходів для дефініції поняття «наукова комунікація»; моделювання алгоритму методичних дій, а також проєктування процесу застосування *інтерактивних технологій в процесі навчання* іншомовної наукової комунікації.

Виклад основного матеріалу. Визначимо поняття «наукова комунікація» як складник професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей. Теоретичне підґрунтя дослідження базується на багатоаспектному розумінні поняття «наукова комунікація». Зокрема, А. Олійник характеризує це поняття як «гібридне» утворення, що синтезує ознаки наукового та академічного стилів [4]. С. Боднар, Г. Коваль трактують наукову комунікацію як комплексне багатогранне явище. Окрім суто лінгвістичних параметрів, авторки включають до його структури екстралінгвістичні чинники: стратегії спілкування, комунікативні технології, а також знання про етикетні норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки в академічному середовищі [1]. Своєю чергою, І. Мирковіч акцентує увагу на професійно-педагогічному аспекті комунікації. У її розумінні цей процес визначається статусно-рольовими характеристиками учасників науково-педагогічної взаємодії. Дослідниця наголошує на багатофункціональності суб'єктів, де науковець може виступати в ролі методиста, викладача, дослідника-початківця, що безпосередньо впливає на формат і зміст дискурсу [3]. Ефективність наукової комунікації, за Т. Ярошенко, детермінується наявністю зворотного зв'язку, що репрезентує реакцію реципієнта на отриману інформацію. Когнітивний інтерес до повідомлення формується під впливом низки чинників: актуальності проблеми, новизни наукової ідеї, доступності викладу, мови публікації. Зворотний зв'язок у науковій спільноті матеріалізується через різні форми інтелектуальної відповіді: від формального цитування та посилань до підготовки рецензій, оглядів, рефератів або інтеграції авторських ідей у фундамент відповідної наукової дисципліни [10].

А. Фрумкіна, Т. Глушко стверджують, що ефективність навчання іншомовної наукової комунікації забезпечується впровадженням комплексу технологій, які можна класифікувати за функціональними напрямами: текстуально-аналітичні (забезпечення логічної цілісності тексту (когезії) та використання дискурсивних маркерів); дискусійні та проблемні (розв'язання професійно-орієнтованих проблемних ситуацій та обговорення

тематичних питань); презентаційно-риторичні (підготовка публічних виступів, організація студентських конференцій та представлення результатів магістерських досліджень із застосуванням відповідних риторичних стратегій); рефлексивно-оцінювальні (критичний аналіз доповідей інших студентів та колективне підбиття підсумків наукових заходів).

Впровадження зазначених технологій дозволяє студентам-філологам не лише опанувати новий масив інформації, а й сформувати навички автономної дослідницької роботи: від пошуку та селекції теорій до систематизації й практичної імплементації набутих знань [9, С. 11-12].

Надамо власне визначення феномену іншомовна наукова комунікація, яка трактується нами як процес інтерактивної взаємодії між представниками різних лінгвокультурних спільнот, спрямований на обмін науковою інформацією, презентацію результатів досліджень, апробацію гіпотез та спільне розв'язання наукових проблем засобами іноземної мови. Іншомовна наукова комунікація охоплює такі компоненти: когнітивний: знання наукової картини світу; лінгвістичний: володіння граматичними та лексичними нормами академічного стилю; стратегічний: вміння використовувати компенсаторні засоби, якщо бракує слів під час усної дискусії; соціокультурний: розуміння академічного етикету.

Для більш результативного навчання іншомовної наукової комунікації пропонуємо запровадження інтерактивних технологій, які передбачають «активну взаємодію студентів на занятті та побудову міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату» [6, 11]. Вчені Л. Пашко, Ю. Миронович визначають інтерактивні технології навчання як «динамічну творчу взаємодію між педагогом та здобувачами освіти, що базується на засадах паритетного спілкування, вільного обміну ідеями та конструктивного діалогу. Ключовою особливістю такого підходу є створення атмосфери взаємної довіри та зацікавленості, що є необхідною умовою для колективного розв'язання навчальних завдань [5, С. 3]. Дослідник В. Редько підкреслює, що інтерактивність є визначальною рисою сучасного освітнього процесу, яка трансформує пасивне засвоєння знань у активну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення конкретних навчальних результатів [7], тобто акцент тут йде на практичному втіленні комунікативно-діяльнісного підходу за допомогою інтерактивних технологій.

Зазначимо, що з урахуванням стрімкого розвитку сфери інформаційних технологій, ІКТ також складають одну з основних частин сучасних інтерактивних технологій навчання, що інтенсифікує когнітивну та творчу діяльність студентів, стимулюючи академічну автономію та відповідальність. Загальна інтерактивізація освітнього процесу дозволяє максимально

наблизити умови навчання до реальної професійної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

Розглянемо зміст навчання іншомовної наукової комунікації студентів філологічного факультету, майбутніх перекладачів. Згідно зі спеціальністю «035 Філологія», студенти повинні знати: теоретичні засади функціонування англомовного наукового дискурсу; специфіку риторичної організації текстів у контексті міжкультурних розбіжностей; жанрову структуру наукових праць; спеціалізований тезаурус та усталені мовленнєві формули наукового стилю. Студенти повинні вміти: диференціювати функціональні стилі мовлення; здійснювати компресію наукової інформації (анотування, реферування); продукувати власні наукові тексти з дотриманням вимог міжнародних конференцій; критично аналізувати наукові ідеї та вибудовувати доказову базу; реалізовувати стратегії монологічної та діалогічної взаємодії у професійному науково-педагогічному середовищі [8].

Для більш результативної роботи щодо навчання іншомовної наукової комунікації представимо *особливості функціонування інтерактивних технологій в процесі навчання. Нами виокремлено такі технології:*

- ***симуляційні технології*** (Simulation Technologies), які передбачають відтворення реальних сценаріїв наукової діяльності, а саме:

1) симуляції наукової конференції**,** де студенти готують доповіді, виступають у ролі спікерів, модераторів та опонентів, вчаться ставити складні запитання та відповідати на них;

2) захист проєкту, де відбувається практика публічного захисту своїх ідей перед «комісією» з використанням кліше наукового стилю;

- ***технології спільного написання текстів*** (Collaborative Writing), наприклад, спільне написання наукової статті, при якому використання інструментів для спільного редагування вчить узгоджувати термінологію та структуру тексту, а також розвивати наукові ідеї. Це може бути:

1) використання Wiki-платформ або Google Docs для **с**пільного створення тез, анотацій (abstracts) або оглядів літератури;

2) взаємне рецензування (Peer-review), при якому студенти обмінюються роботами та пишуть критичні відгуки іноземною мовою, що розвиває навички наукової критики;

- ***проєктні технології*** (Project-Based Learning), які спрямовані на вирішення конкретної наукової проблеми:

1) міждисциплінарні проекти, які передбачають створення презентації або постерної доповіді за результатами власного дослідження. Це вимагає використання специфічного візуального та вербального інструментарію;

- ***гейміфікація та інтерактивні вікторини***, які допомагають засвоїти складну термінологію та академічну лексику без механічного запам'ятовування:

1) квізлет або кахут (Quizlet або Kahoot), які часто впроваджуються наприкінці заняття для закріплення академічного словникового мінімуму (наприклад, такі слова наукового вокабуляру, як: to constitute (складати/являти собою), hypothesis (гіпотеза), validate (підтверджувати/надавати сили), establish (встановити/заснувати);

2) спеціалізовані квести**:** пошук інформації в іншомовних наукометричних базах даних (Google Scholar, Web of Science, Research4Life) на швидкість або за певними критеріями;

- *дискусійні технології* (Discussion Technologies), які допомагають розвивати навички спонтанного усного наукового мовлення та аргументації:

1) дебати за форматом Оксфорда, тобто обговорення етичних питань, пов'язаних з науковою діяльністю, або аргументування контроверсійних теорій;

2) метод «Socratic Seminar», який передбачає детальне обговорення прочитаної наукової статті, де фокус зміщується з простого переказу на критичний аналіз змісту.

Зазначимо, що для досягнення дієвого результату варто комбінувати ці технології. Наприклад, почати з технології спільного написання текстів для підготовки наукового тексту, а завершити вивчення певної теми за планом симуляцією конференції для презентації власного тексту.

Щодо самостійної роботи, то зазначимо, що опанування наукової комунікації іноземною мовою в межах самостійної роботи вимагає також створення активного середовища, де студент одночасно і дослідник, і комунікатор, тому оскільки робота виконується автономно без викладача, то технології мають виконувати роль «тьютора».

Це можуть бути технології штучного інтелекту, наприклад контекстуальні помічники (Grammarly, Writefull, Paperpal). На відміну від звичайних перевірок, вони натреновані саме на наукових статтях. Вони пропонують академічні синоніми та виправляють структуру речень згідно з канонами наукового стилю; чат-боти як партнери по дискусії (ChatGPT, Claude, Perplexity). Студенти можуть попросити ШІ допомогти їм в науковому спілкуванні, наприклад, *покритикуй мою тезу з позиції опонента* або *перефразуй цей абзац у стилі наукового педагогічного журналу.* Це створює інтерактивний діалог, що імітує наукову дискусію.

Існують також платформи для тренування публічних виступів. Наприклад, платформи Poised / ELSA Speak**.** Ці сервіси аналізують вимову мовця, темп мовлення, вживання слів-повторів, допомагають створити впевненість у промові засобом багатократного повторювання частин доповіді. Інша платформа Yoodli надає аналітику представленого виступу в

реальному часі, допомагаючи відпрацювати відповіді на можливі запитання.

Можна назвати також масові відкриті онлайн-курси з елементами Peer-Review. Це такі курси як *«English for Research Publication Purposes»* на навчальній платформі Coursera. Вони виявляються результативними завдяки системі взаємного оцінювання. Студент має можливість перевірити роботи інших науковців-початківців з усього світу і отримати фідбек на свої публікації. Це створює глобальну мережу наукової комунікації навіть під час самостійного навчання.

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо, що в ході дослідження проаналізовано та визначено поняття «іншомовна наукова комунікація», під якою ми розуміємо процес інтерактивної взаємодії між представниками різних лінгвокультурних спільнот, спрямований на обмін науковою інформацією, презентацію результатів досліджень, апробацію гіпотез та спільне розв'язання наукових проблем засобами іноземної мови.

Зміст навчання іншомовної наукової комунікації засобом інтерактивних технологій передбачає взаємозв’язок аудиторної та самостійної роботи. *Особливостями функціонування інтерактивних технологій в процесі аудиторного навчання* іншомовної наукової комунікації є наступні: *с*имуляційні технології, які передбачають відтворення реальних сценаріїв наукової діяльності; технології спільного написання текстів, при якому використання інструментів для спільного редагування вчить узгоджувати термінологію, структуру тексту, розвивати наукові ідеї; проєктні технології, які передбачають створення презентації або постерної доповіді за результатами власного дослідження; інтерактивні вікторини, які допомагають засвоїти складну термінологію та академічну лексику; дискусійні технології, які допомагають розвивати навички спонтанного усного наукового мовлення та аргументації засобом обговорення етичних питань, пов’язаних з науковою діяльністю, або з прочитаною науковою статтею, де акцент фокусується на критичному аналізі змісту.

Особливостями функціонування інтерактивних технологій в процесі самостійного навчання іншомовної наукової комунікації є технології штучного інтелекту, які виконувати роль «тьютора»: контекстуальні помічники (Grammarly, Writefull, Paperpal), платформи для тренування публічних виступів (Poised / ELSA Speak), масові відкриті онлайн-курси з елементами Peer-Review і створюють активне середовище, де студент виступає одночасно і дослідником, і комунікатором.

Перспективи дослідження вбачаємо в дослідженні організації процесу самостійного навчання студентів філологічних спеціальностей іншомовної наукової комунікації засобом інформаційно-комунікаційних технологій.

Література:

1. Боднар С. В., Коваль Г. Г. Роль науково-педагогічної конференції як жанру усного наукового дискурсу в практиці вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Додаток 1 до Вип. 36, Том ІІІ (63) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2015. С. 21-31.

2. Любашенко О., Лоза В., Горкуненко А. Навчання наукової комунікації у старшій школі та університеті з позицій жанрового підходу. *Ars linguodidacticae*. 2024. № 13. С. 5–25. URL: https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.1.01.

3. Мирковіч І. Л. Реалізація англомовного усного наукового дискурсу в професійній підготовці магістрів психології. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 56. Том 2. С. 69-73.

4. Олійник А. Д. Внутрішня форма терміна на дискурс. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки*. 2013. № 186 (1). С. 64-68.

5. Пашко Л. Ф., Миронович Ю. З. Типологія інтерактивних технологій у педагогічній науці. *Пост методика. 2004. 5 (57).* С. 2–3.

6. Пометун О., Пироженко Л. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. Київ: АПН. 2002. 136 с.

7. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 28–36.

8. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень» для студентів філологічного факультету галузі знань: 03 Гуманітарні науки за спеціальністю 035 Філологія / укл. Т.В.Глушко. Одеса: МУ. 2025. 20 с.

9. Фрумкіна А. Л., Глушко Т. В. Основи наукових досліджень: методичні рекомендації. Одеса: МУ, 2025. 78 с.

10. Ярошенко Т. О. Наукові комунікації XXI століття: електронні ресурси для науки та освіти України. *Бібліотечний вісник.* 2006. № 5. С. 17-22.

11. Toulmin S. The uses of argument. Cambridge: Cambrige University press, 2003. 247 p.

12. Van Enk, A., Power, K. What is a research article?: Genre variability and data selection in genre research. *Journal of English for Academic Purposes*. 2017. № 29, S. 1–11. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.07.002.

References:

1. Bodnar, S. V., Koval, G. G. (2015). Rol′ naukovo-pedahohichnoyi konferentsiyi yak zhanru usnoho naukovoho dyskursu v praktytsi vyshchoyi shkoly [The role of the scientific and pedagogical conference as a genre of oral scientific discourse in the practice of higher education]. Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel′nyts′kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody». *Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda"*. 36 (3), 21-31 [in Ukrainian].

2. Lyubashenko, O., Loza, V., Horkunenko, A. (2024). Navchannya naukovoyi komunikatsiyi u starshiy shkoli ta universyteti z pozytsiy zhanrovoho pidkhodu [Teaching science communication in high school and university through a genre-based approach]. *Ars*

linguodidacticae. 13, 5–25. URL: https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.1.01 [in Ukrainian].

3. Myrkovich, I. L. (2023). Realizatsiya anhlomovnoho usnoho naukovoho dyskursu v profesiyniy pidhotovtsi mahistriv psykholohiyi [Implementation of English-language oral scientific discourse in the professional training of masters in psychology]. *Innovatsiyna pedahohika*. *Innovative Pedagogy.* 56 (2), 69-73 [in Ukrainian].

4. Oliynyk, A. D. (2013). Vnutrishnya forma termina na dyskurs [The internal form of the term for discourse]. *Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny. Seriya : Filolohichni nauky. Bulletin of the National University of Life Resources and Environmental Management of Ukraine. Series: Philological Sciences.* 186 (1), 64-68 [in Ukrainian].

5. Pashko, L. F., Myronovych, Yu. Z. (2004). Typolohiya interaktyvnykh tekhnolohiy u pedahohichniy nautsi [Typology of interactive technologies in pedagogical science]. *Post metodyka*. *Post metodika*. 5 (57), 2–3 [in Ukrainian].

6. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya : teoriya, praktyka, dosvid [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]. Kyiv: APN [in Ukrainian].

7. Red′ko, V. (2011). Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya inozemnoyi movy [Interactive technologies for teaching a foreign language]. *Ridna shkola. Native school*. 8–9, 28–36 [in Ukrainian].

8. Robocha prohrama navchal′noyi dystsypliny «Osnovy naukovykh doslidzhen′» dlya studentiv filolohichnoho fakul′tetu haluzi znan′: 03 Humanitarni nauky za spetsial′nistyu 035 Filolohiya [Working program of the academic discipline “Fundamentals of Scientific Research” for students of the Faculty of Philology in the field of knowledge: 03 Humanities in the specialty 035 Philology]. (2025) / ukl. T.V.Hlushko. Odesa: MU [in Ukrainian].

9. Frumkina, A. L., Hlushko, T. V. (2025). Osnovy naukovykh doslidzhen′: metodychni rekomendatsiyi [Fundamentals of Scientific Research: methodological recommendations]. Odesa: MU [in Ukrainian].

10. Yaroshenko, T. O. (2006). Naukovi komunikatsiyi KHKHI stolittya: elektronni resursy dlya nauky ta osvity Ukrayiny [Scientific communications of the 21st century: electronic resources for science and education in Ukraine]. *Bibliotechnyy visnyk. Library Bulletin.* 5, 17-22 [in Ukrainian].

11. Toulmin, S. (2003). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

12. Van, Enk, A., Power, K. (2017). What is a research article?: Genre variability and data selection in genre research. *Journal of English for Academic Purposes*, 29, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.07.002 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:37.011.3-051:796:373.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2033-2045

Голенкова Анна Сергіївна здобувачка третього (освітньо-наукового рівня) вищої освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, https://orcid.org/0000-0003-2608-1008

ДИНАМІКА РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО АНІМАЦІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті представлено результати дослідження динаміки рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Дослідження проведено на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Увагу зосереджено на аналізі мотиваційного і теоретико-практичного критеріїв готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО. Визначено показники та рівні сформованості зазначених критеріїв, здійснено діагностику результатів на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту, проведено порівняльний аналіз отриманих даних. Установлено, що в експериментальній групі відбулися більш виражені позитивні зміни порівняно з контрольною, що виявилося у зростанні частки здобувачів із високим рівнем готовності та зменшенні частки осіб із низьким рівнем за досліджуваними критеріями. Доведено, що позитивна динаміка зумовлена впровадженням розробленої технології підготовки, яка передбачала оновлення змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки, удосконалення методичного забезпечення, оновлення змісту навчальної дисципліни та розробку методичних рекомендацій.

У процесі дослідження підтверджено доцільність цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу здобувачів, розширення їхньої теоретичної обізнаності та вдосконалення професійно-педагогічних компетентностей, необхідних для організації АСД у ЗЗСО.

Отримані результати підтверджують ефективність упровадженої технології у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО та можуть бути використані в процесі оновлення змісту професійної підготовки здобувачів за спеціальністю А4.11 «Середня освіта (Фізична культура)».

Ключові слова: готовність вчителів, майбутні вчителі фізичної культури, мотиваційний критерій, теоретико-практичний критерій, анімаційна спортивна діяльність.

Holenkova Anna Serhiivna, PhD student of the third (educational and scientific) level of higher education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0003-2608-1008.

DYNAMICS OF THE LEVEL OF READINESS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR ANIMATION AND SPORTS ACTIVITIES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article presents the results of a study on the dynamics of the level of readiness of future physical education teachers for animation and sports activities in general secondary education institutions. The research was conducted at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University and T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium." The study focuses on the analysis of the motivational and theoretical-practical criteria of readiness of future physical education teachers for animation and sports activities in general secondary education institutions. The indicators and levels of formation of these criteria were determined; the diagnostics of the results at the ascertaining and control stages of the pedagogical experiment was carried out; and a comparative analysis of the obtained data was conducted. It was established that more pronounced positive changes occurred in the experimental group compared with the control group, which was manifested in an increase in the share of students with a high level of readiness and a decrease in the share of those with a low level according to the studied criteria.

It was proved that the positive dynamics were due to the implementation of the developed training technology, which involved updating the content, forms, methods, and means of professional training, improving methodological support, revising the content of the academic discipline, and developing methodological recommendations.

The study confirmed the expediency of a purposeful influence on the motivational sphere of students, expansion of their theoretical awareness, and improvement of professional and pedagogical competencies necessary for organizing animation and sports activities in general secondary education institutions. The obtained results confirm the effectiveness of the implemented technology in forming the readiness of future physical education teachers for animation and sports activities in general secondary education institutions and

may be used in updating the content of professional training of students majoring in A4.11 Secondary Education (Physical Education).

Keywords: teacher readiness, future physical education teachers, motivational criterion, theoretical-practical criterion, animation and sports activities.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти в Україні характеризується трансформацією змісту фізичного виховання у напрямі компетентнісної, діяльнісної та особистісно орієнтованої моделі навчання. Зростає потреба у впровадженні інтерактивних, ігрових та анімаційних форм організації рухової активності, які забезпечують не лише фізичний розвиток учнів, а й формування їхньої соціальної компетентності, здатності до командної взаємодії, емоційної включеності та стійкої мотивації до занять фізичною культурою. У цьому контексті анімаційна спортивна діяльність (АСД) у ЗЗСО набуває особливої значущості як засіб формування гнучкого, емоційно-забарвленого та особистісно розвивального освітнього середовища [1].

Актуальність вивчення рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності у ЗЗСО зумовлена потребою сучасної школи у фахівцях, здатних забезпечувати не лише фізичний розвиток учнів, а й їх активне залучення до різних форм рухово-ігрової, рекреаційної та анімаційної взаємодії. Водночас оновлення змісту фізкультурно-оздоровчої та позакласної роботи потребує посилення професійної підготовки здобувачів у напрямі формування їхньої готовності до проєктування й реалізації АСД.

Практичну реалізацію АСД у ЗЗСО гальмує, передусім, недостатня підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до її організації та педагогічно доцільного впровадження. Саме розв’язання цього питання є актуальним завданням закладів вищої педагогічної освіти, що здійснюють професійну підготовку здобувачів за спеціальністю А4.11 «Середня освіта (Фізична культура)». Незважаючи на наявність окремих освітніх компонентів спортивно-масового та рекреаційного спрямування, у змісті професійної підготовки здобувачів переважає орієнтація на традиційні форми уроку фізичної культури, що не повною мірою відповідає сучасним запитам Нової української школи.

З огляду на зазначене особливої актуальності набуває проблема визначення рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО, зокрема за мотиваційним і теоретико-практичним критеріями, як підґрунтя для подальшого науково обґрунтованого вдосконалення їхньої професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання готовності майбутніх учителів фізичної культури до різних видів професійної діяльності неодноразово ставало предметом наукових розвідок вітчизняних учених. Зокрема, у дослідженні О. Д. Шинкарьової охарактеризовано сучасний стан готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації позааудиторної діяльності з фітнесу, а також визначено компоненти і рівні такої готовності [2]. Значення цих праць для нашого дослідження полягає в обґрунтуванні структурного підходу до аналізу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та увиразненні взаємозв'язку мотиваційного та змістового складників готовності.

Вагомий внесок у розроблення означеної проблеми зроблено С. В. Колесник, яка розробила та теоретично обґрунтувала модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційно-гурткової роботи. Авторка розглядає таку готовність як цілісне утворення, забезпечене системою взаємопов'язаних блоків, етапів, форм, методів і засобів навчання, а також визначає педагогічні умови її формування [3]. Особливу цінність для нашої роботи становить акцент на розвитку позитивного ставлення до позакласної діяльності, посиленні мотивації до використання анімаційних технологій та моделюванні професійних ситуацій у творчо-креативному освітньому середовищі.

Важливе значення для нашого дослідження має монографія О. О. Безкопильного, у якій обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, визначено структуру готовності, критерії, показники, рівні та діагностичний інструментарій її оцінювання [4]. Праця автора є важливою для нашої роботи, оскільки засвідчує значущість системного, практико-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та слугує теоретико-методичною основою для вивчення готовності до АСД у ЗЗСО.

Суттєвим для нашого дослідження є також доробок В. О. Кисельова, у якому визначено критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масових заходів. Автор виокремлює предметний, методичний та особистісний критерії, а також репродуктивний, продуктивний і високий рівні сформованості готовності [5]. Це створює важливе підґрунтя для розроблення діагностичного інструментарію у сфері анімаційної спортивної діяльності.

О. В. Шукатка розглядає підготовку майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти [6]. Праця авторки є важливою для нашого дослідження, оскільки розкриває практико-орієнтовані засади професійної

підготовки майбутніх учителів фізичної культури та підкреслює значення освітнього середовища школи як простору реалізації фахових умінь.

Отже, сучасні наукові праці засвідчують стійкий інтерес дослідників до проблеми формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах оновлення змісту освіти, посилення ролі інноваційних технологій, позакласної та рекреаційної роботи. У центрі уваги науковців перебувають мотиваційна сфера, професійна спрямованість, теоретична та практична підготовленість, творчий потенціал і рефлексія як важливі передумови успішної професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Водночас аналіз наукової літератури засвідчив доцільність поглибленого вивчення готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО за мотиваційним і теоретико-практичним критеріями. У зв'язку з цим у дослідженні було зосереджено увагу на визначенні рівнів готовності здобувачів за зазначеними критеріями та проведено порівняльний аналіз результатів анкетування, отриманих до і після педагогічного експерименту на констатувальному та контрольному етапах упровадження розробленої технології підготовки.

Мета статті – визначити рівень готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності у ЗЗСО згідно до мотиваційного і теоретико-практичного критеріїв та виявити динаміку змін після впровадження авторської технології з формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення ефективності впровадженої технології готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності у ЗЗСО було проведено порівняльний аналіз результатів дослідження, отриманих на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту. Дослідження було організовано і проведено на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. До дослідження було залучено 120 здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою спеціальності А4.11 «Середня освіта (Фізична культура)», з яких було сформовано експериментальну групу (ЕГ – 60 осіб) і контрольну групу (КГ – 60 осіб). Аналіз здійснювався за мотиваційним і теоретико-практичним критеріями, що дало змогу виявити динаміку змін у рівнях готовності здобувачів до здійснення АСД у ЗЗСО.

Результати діагностики за мотиваційним критерієм відображають зміни у мотиваційній спрямованості здобувачів на досягнення успіху, сформованості мотивів навчальної діяльності, професійному інтересі до

організації анімаційної спортивної діяльності та усвідомленні її значущості у майбутній професійній діяльності. Водночас результати, отримані за теоретико-практичним критерієм, дають змогу оцінити рівень теоретичної обізнаності здобувачів щодо змісту, форм, методів і засобів АСД, а також ступінь сформованості професійно-педагогічних компетентностей, необхідних для її реалізації у ЗЗСО.

Відповідно до ступеня прояву окреслених критеріїв і показників було визначено три рівні сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності у ЗЗСО: низький, середній і високий. Виокремлення цих рівнів забезпечило можливість комплексно оцінити стан готовності здобувачів до АСД у ЗЗСО та встановити характер сформованості її основних складників. Характеристику критеріїв, показників, рівнів і методів вимірювання подано в табл. 1.

Таблиця 1

Критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти

Критерій	***Показники***	***Рівні сформованості***	***Метод вимірювання***
Мотиваційний	Рівень мотиваційної спрямованості здобувачів на досягнення успіху.	Низький Середній Високий	Опитування, анкетування, спостереження, бесіда.
	Сформованість мотивів, що спонукають здобувачів до навчальної діяльності.		
Теоретико-практичний	Рівень сформованості теоретико-практичних знань про АСД	Низький Середній Високий	Анкетування, опитування.
	Рівень сформованості професійно-педагогічних компетентностей щодо організації АСД.		

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, дав змогу простежити динаміку змін рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО за мотиваційним і теоретико-практичним критеріями. Виявлені зміни в показниках експериментальної групи пов’язуємо з упровадженням розробленої технології підготовки, спрямованої на посилення мотивації

здобувачів, розширення їхньої теоретичної обізнаності та вдосконалення практичних умінь щодо організації АСД. Статистичну значущість змін показників до та після експерименту в межах експериментальної та контрольної груп перевірено за допомогою t-критерію Стьюдента для залежних вибірок. Отримані результати підтвердили більш виражену позитивну динаміку в експериментальній групі, що свідчить про ефективність упровадженої технології. Результати дослідження подано у вигляді діаграм, які відображають кількісні та якісні зміни за визначеними критеріями.

Для визначення показників мотиваційного критерію, зокрема рівень мотиваційної спрямованості здобувачів на досягнення успіху було використано анкетування «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс) [7]. Отримані результати подано на рис.1.

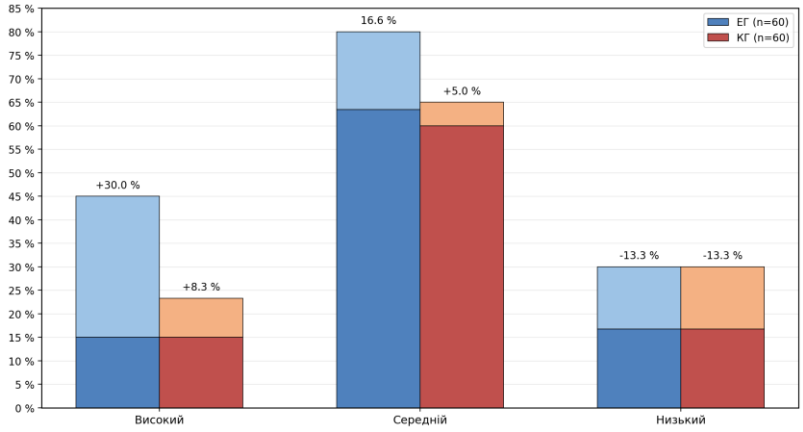


Рис. 1. Розподіл респондентів ЕГ (n=60) і КГ (n=60) за рівнем мотиваційної спрямованості на досягнення успіху до та після експерименту

Аналіз результатів показав, що на контрольному етапі педагогічного експерименту у здобувачів експериментальної групи спостерігалася виражена позитивна динаміка за рівнем мотиваційної спрямованості на досягнення успіху. Зросла частка осіб із високим рівнем на 30,0 %, тоді як кількість здобувачів із середнім і низьким рівнями зменшилася на 16,6 % і 13,3 % відповідно, що є статистично значущим ($t=3,31$; $p<0,01$). У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, однак вони були менш вираженими: частка осіб із високим рівнем зросла на 8,3%, із середнім – на 5,0 %, а з низьким рівнем зменшилася на 13,3%, що також є статистично значущим ($t=2,14$; $p<0,05$).

Із метою визначення рівнів сформованості мотивів, що спонукають здобувачів до навчальної діяльності було проведено опитування, анкетування («Психологічна діагностика мотивів навчальної діяльності

здобувачів»), спостереження, бесіду. Отримані результати представлено на діаграмі (рис. 2,3,4).

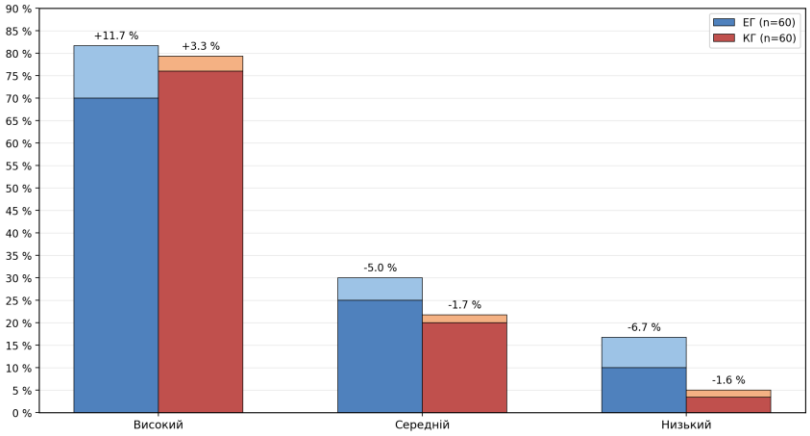


Рис. 2. Розподіл респондентів ЕГ (n=60) і КГ (n=60) за рівнями сформованості мотивів (внутрішня мотивація) до та після експерименту

Результати дослідження засвідчили, що в експериментальній групі на контрольному етапі підвищився рівень внутрішньої мотивації здобувачів. Виявлено зростання частки осіб із високим рівнем на 11,7 % та зменшення кількості здобувачів із середнім і низьким рівнями на 5,0 % і 6,7 % відповідно, що свідчить про статистично значущі позитивні зміни ($t=2,89$; $p<0,01$). У контрольній групі також спостерігалася позитивна динаміка, проте вона була менш вираженою (+3,3 %, –1,7 %, –1,6 % відповідно), проте ці зміни не є статистично значущими ($t=1,77$; $p>0,05$).

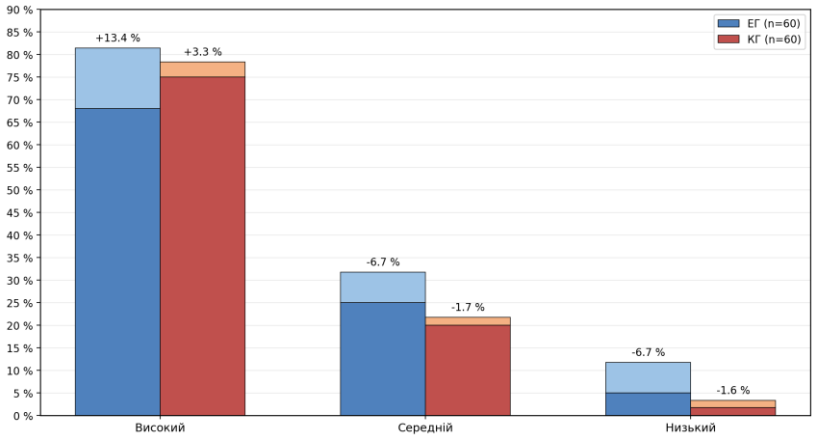


Рис. 3. Розподіл респондентів ЕГ (n=60) і КГ (n=60) за рівнями сформованості мотивів (зовнішня позитивна мотивація) до та після експерименту

Аналіз результатів показав, що в експериментальній групі зросла частка здобувачів із високим рівнем зовнішньої позитивної мотивації на 13,4 %, а кількість осіб із середнім і низьким рівнями зменшилася на 6,7 %, що свідчать про позитивні статистично достовірні зміни ($t=2,83$; $p<0,01$). У контрольній групі також простежувалися позитивні зміни, однак їх інтенсивність була нижчою: високий рівень зріс на 3,3 %, а середній і низький рівні зменшилися на 1,7 % і 1,6 % відповідно, проте ці зміни не є статистично значущими ($t=1,74$; $p>0,05$).

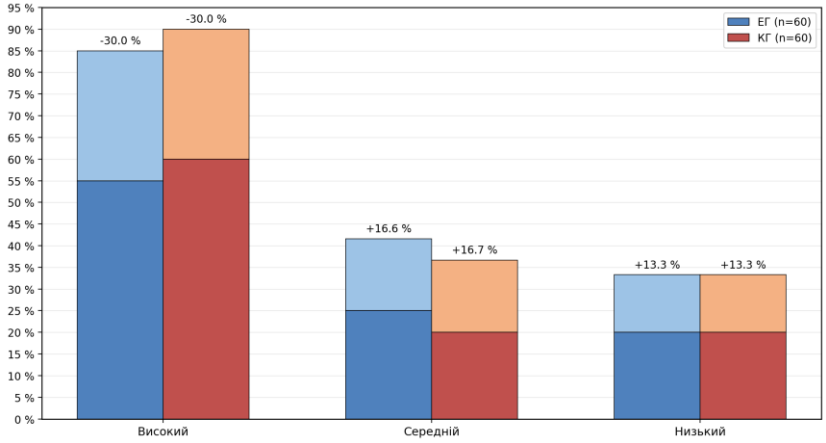


Рис. 4. Розподіл респондентів ЕГ (n=60) і КГ (n=60) за рівнями сформованості мотивів (зовнішня негативна мотивація) до та після експерименту

Аналіз результатів, наведених на рис. 4, засвідчив зменшення частки здобувачів із високим рівнем зовнішньої негативної мотивації в ЕГ та КГ на 30,0 %. Водночас частка осіб із середнім і низьким рівнями зросла на 16,6 % в ЕГ та 16,7 % в КГ і 13,3 % відповідно в обох групах, що свідчить про послаблення впливу негативних зовнішніх чинників у структурі мотиваційної готовності та є достовірними ($t=2,74$; $p<0,01$). Отримані дані КГ хоч і мають майже однаковий приріст у відсоткових відношеннях, проте ці зміни не є статистично значущими ($t=1,80$; $p>0,05$).

Отже, більш виражена позитивна динаміка показників мотиваційного критерію в експериментальній групі на контрольному етапі педагогічного експерименту зумовлена впровадженням розробленої технології готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО. Підвищенню мотивації здобувачів сприяли вебінари й онлайн-дискусії, зустрічі з фахівцями-практиками, участь у віртуальних майстер-класах, включення мотиваційної проблематики до змісту фахових дисциплін, а також застосування методів педагогічного стимулювання, зокрема створення

ситуацій професійного успіху, використання прийомів новизни та емоційного насичення навчального матеріалу. Зазначені заходи забезпечили посилення професійного інтересу здобувачів до АСД, усвідомлення її значущості для майбутньої педагогічної діяльності та зростання мотиваційної спрямованості на досягнення успіху.

Для діагностики рівнів сформованості теоретичних знань і професійно-практичних умінь майбутніх учителів фізичної культури у сфері АСД за теоретико-практичним критерієм було використано авторський діагностичний інструментарій, представлений анкетами-опитувальниками «Діагностика теоретико-практичного компонента» та «Оцінка рівня професійно-педагогічних компетентностей». Отримані результати представлено на діаграмі (рис. 5).

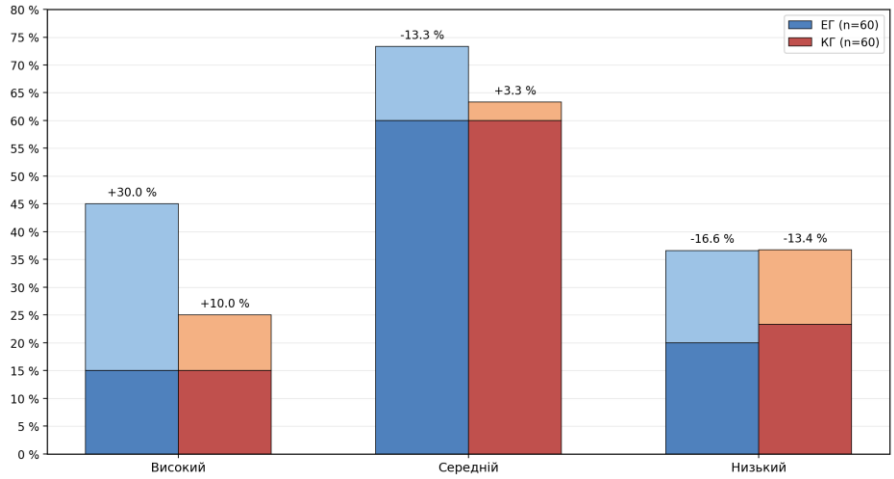


Рис. 5. Розподіл респондентів ЕГ (n=60) і КГ (n=60) за рівнями сформованості теоретико-практичних знань про АСД до та після експерименту

Аналіз результатів показав, що у здобувачів експериментальної групи на контрольному етапі істотно підвищився рівень сформованості теоретико-практичного компонента готовності до АСД. Збільшилася частка осіб із високим рівнем на 30,0 %, тоді як кількість здобувачів із середнім і низьким рівнями зменшилася на 13,3 % і 16,6 % відповідно, що свідчать про позитивні статистично достовірні зміни ($t=3,8$; $p<0,001$). У контрольній групі також зафіксовано позитивні зміни, проте вони були менш вираженими: приріст високого рівня становив на 10,0 %, середнього на 3,3 %, а зниження низького рівня на 13,4 %, що також є достовірними ($t=2,8$; $p<0,01$). Отримані результати свідчать про ефективність упровадженої технології підготовки, яка забезпечила краще зростання рівня теоретичної

обізнаності та практичної підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО.

Результати анкетування рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей готовності до АСД представлено на діаграмі (рис. 6).

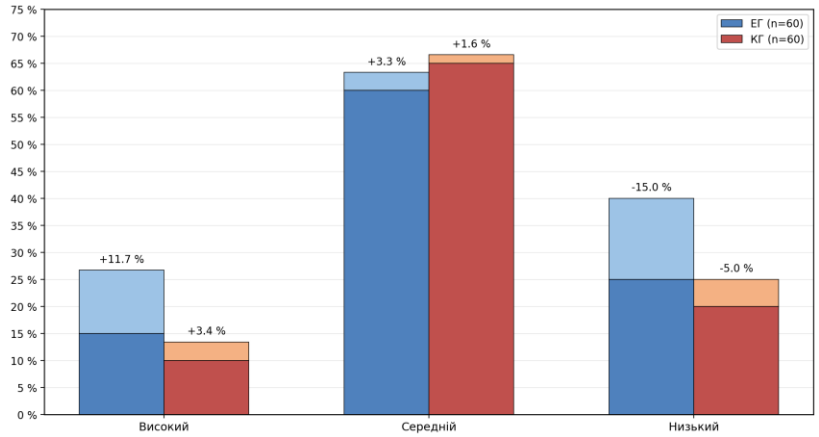


Рис. 6. Розподіл респондентів ЕГ (n=60) і КГ (n=60) за рівнями сформованісті професійно-педагогічних компетентностей готовності до АСД

Аналіз результатів засвідчив, що в експериментальній групі відбулися більш виражені позитивні зміни у сформованості професійно-педагогічних компетентностей готовності до АСД, ніж у контрольній групі. Зокрема, в ЕГ зросла частка здобувачів із високим рівнем на 11,7 % і середнім рівнем на 3,3%, тоді як кількість осіб із низьким рівнем зменшилася на 15,0 %, що свідчать про позитивні статистично достовірні зміни ($t=2,9$; $p<0,01$). У контрольній групі також простежувалися позитивні зміни, однак вони були менш інтенсивними (+3,4 %, +1,6 %, –5,0 % відповідно), що не виявляє статистично значущих покращень групи досліджуваних ($t=1,8$; $p>0,05$). Отримані результати свідчать про позитивний вплив упровадженої технології на формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО.

Отже, розроблена та впроваджена педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО забезпечила більш виражену позитивну динаміку в експериментальній групі. Важливу роль у формуванні теоретико-практичного компонента відіграло оновлення змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки. Важливе значення при цьому мало вдосконалення методичного забезпечення підготовки, оновлення змісту навчальної дисципліни та розробка методичних рекомендацій, що сприяло розширенню теоретичної обізнаності здобувачів, посиленню

практичної складової підготовки й удосконаленню їхніх професійно-педагогічних компетентностей.

Висновки. Аналіз наукової літератури засвідчив актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО та недостатнє висвітлення її мотиваційного і теоретико-практичного аспектів. Визначено й обґрунтовано мотиваційний і теоретико-практичний критерії готовності майбутніх учителів фізичної культури до АСД у ЗЗСО, їх показники та рівні сформованості. Діагностика рівня готовності здобувачів на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту засвідчила позитивну динаміку в обох групах, більш виражену в експериментальній групі. Результати дослідження підтвердили ефективність упровадженої технології, що забезпечила позитивні зміни за мотиваційним і теоретико-практичним критеріями завдяки оновленню змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки, удосконаленню методичного забезпечення та розробці методичних рекомендацій.

Література:

1. Голенкова А. С. Формування готовності до реалізації анімаційної спортивної діяльності у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти // *Інноваційна педагогіка.* 2025. № 83, т. 1. С. 132–136. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.25

2. Шинкарьова О. Д. Сучасний стан готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації позааудиторної діяльності з фітнесу // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2019. № 4 (327), ч. 2. С. 124–133. URL: http://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-4(327)-2-124-133.

3. Колесник С. В. Структурний аналіз моделі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційно-гурткової роботи // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2021. № 9 (140). С. 69–75. URL: http://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.9(140).16.

4. Безкопильний О. О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: теорія та методика. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2020. 552 с. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/4820/1/monogr_dez.pdf

5. Кисельов В. О. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масових заходів // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73, ч. 2. С. 38–42. URL: http://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-2.7.

6. Шукатка О. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, ч. 4. С. 223–226. URL: http://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.41.

7. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Олійник В.О. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців : метод. посіб. К. : ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с.

References:

1. Holenkova, A.S. (2025). Formuvannia hotovnosti do realizatsii animatsiinoi sportyvnoi diialnosti u zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Formation of readiness for the implementation of animation and sports activities in applicants of the first (bachelor's) level of higher education]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 83, Vol. 1, 132–136. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.25 [in Ukrainian].

2. Shynkarova, O.D. (2019). Suchasnyi stan hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu do orhanizatsii pozaaudytornoi diialnosti z fitnesu [Current state of readiness of future specialists in physical culture and sports for organizing extracurricular fitness activities]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 4(327), Part 2, 124–133. Retrieved from http://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-4(327)-2-124-133 [in Ukrainian].

3. Kolesnyk, S.V. (2021). Strukturnyi analiz modeli formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do animatsiino-hurtkovoi roboty [Structural analysis of the model of forming readiness of future physical education teachers for animation and club work]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sport)*, 9(140), 69–75. Retrieved from http://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.9(140).16 [in Ukrainian].

4. Bezkopylnyi, O.O. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti v osnovnii shkoli: teoriia ta metodyka [Training of future physical education teachers for health-preserving activity in basic school: theory and methodology]. Cherkasy: Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho, Retrieved from https://eprints.cdu.edu.ua/4820/1/monogr_dez.pdf [in Ukrainian].

5. Kyselov, V.O. (2020). Kryterii, pokaznyky ta rivni hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii sportyvno-masovykh zakhodiv [Criteria, indicators and levels of readiness of future physical education teachers for organizing sports and mass events]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 73, Part 2, 38–42. Retrieved from http://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-2.7 [in Ukrainian].

6. Shukatka, O.V. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii fizkulturno-ozdorovchoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Training of future physical education teachers for organizing the physical culture and health-preserving environment of a general secondary education institution]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 70, Part 4, 223–226. Retrieved from http://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.41 [in Ukrainian].

7. Kokun, O.M., Pishko, I.O., Lozinska, N.S., Oliinyk, V.O. (2023). Psykho-diahnostyka liderskykh yakostei viiskovosluzhbovtsiv [Psychodiagnostics of leadership qualities of military personnel]. Kyiv: TOV «7BTs», 171. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016-044.922«364»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2046-2059

Горденко Світлана Іванівна кандидат історичних наук, доцент кафедри здоров'я і безпеки життєдіяльності, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0003-3581-8630

Варивода Катерина Сергіївна кандидат історичних наук, доцент кафедри здоров'я і безпеки життєдіяльності, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0002-4972-278X

Єрічева Тамара Юріївна старший викладач кафедри здоров'я і безпеки життєдіяльності Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав,

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРАЦІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті досліджується проблема формування культури безпеки праці в закладах освіти України в умовах воєнного стану як важливої складової забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці педагогічних працівників та безпечного освітнього середовища для здобувачів освіти.

Актуальність дослідження зумовлена масштабними викликами, з якими зіткнулася освітня галузь після початку повномасштабної збройної агресії: пошкодження закладів освіти, постійні повітряні тривоги, необхідність використання укриттів, критичні рівні професійного вигорання педагогів та тривожності здобувачів освіти.

Розкрито сутність культури безпеки праці як інтегрованої системи, що включає когнітивний, праксеологічний, мотиваційно-ціннісний та конативний компоненти.

Проаналізовано особливості формування культури безпеки в умовах воєнного стану: необхідність інтеграції знань про дії під час повітряних тривог, навичок евакуації та укриття, психологічної готовності до надзвичайних ситуацій, протимінної обізнаності.

Визначено систему принципів формування культури безпеки: пріоритету життя і здоров'я, системності та комплексності, безперервності, інтеграції, відповідальності, превентивності, адаптивності.

Узагальнено міжнародний досвід формування культури безпеки, зокрема практики країн, що пережили збройні конфлікти (Ізраїль, Боснія і Герцеговина, Сирія), та обґрунтовано можливості його адаптації до українських реалій.

Обґрунтовано необхідність комплексного підходу, що поєднує інтеграцію безпекових компетентностей у навчальні програми, створення безпечного освітнього середовища через облаштування укриттів, систематичні практичні тренування, психологічну підтримку, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Доведено, що ефективна культура безпеки формується через системну роботу на всіх рівнях освіти та інтеграцію міжнародних практик.

Ключові слова: культура безпеки праці, заклади освіти, воєнний стан, охорона праці, безпека життєдіяльності, цивільний захист, освітнє середовище, психологічна безпека, міжнародний досвід.

Hordenko Svitlana Ivanivna Ph.D in History, Associate Professor of the Department of Health and Life Safety, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereyaslav, https://orcid.org/0000-0003-3581-8630

Varyvoda Kateryna Serhiivna Ph.D in History, Assistant Professor of the Department of Health and Life Safety, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereyaslav, https://orcid.org/0000-0002-4972-278X

Yerycheva Tamara Yuriivna Senior Lecturer of the Department of Health and Life Safety, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, http://orcid.org/0000-0003-0334-1073

FORMATION OF A SAFETY CULTURE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS

Abstract. The article examines the issue of developing a safety culture in educational institutions of Ukraine under martial law as an important component of ensuring safe and healthy working conditions for teaching staff and a secure educational environment for learners.

The relevance of the study is обусловлена large-scale challenges faced by the education sector following the onset of full-scale armed aggression, including damage to educational institutions, constant air raid alerts, the need to use shelters, critical levels of teacher burnout, and heightened anxiety among learners.

The essence of safety culture is revealed as an integrated system that includes cognitive, praxeological, motivational-value, and conative components.

The specific features of developing a safety culture under martial law conditions are analyzed, including the need to integrate knowledge of actions during air raid alerts, evacuation and sheltering skills, psychological preparedness for emergencies, and mine risk awareness.

A system of principles for the development of a safety culture is identified, including the priority of life and health, systematicity and complexity, continuity, integration, responsibility, prevention, and adaptability.

International experience in developing a safety culture is generalized, particularly the practices of countries that have experienced armed conflicts (Israel, Bosnia and Herzegovina, Syria), and the possibilities of its adaptation to Ukrainian realities are substantiated.

The necessity of a comprehensive approach is substantiated, combining the integration of safety competencies into educational programs, the creation of a safe educational environment through the arrangement of shelters, systematic practical training, psychological support, and professional development of teaching staff.

It is proved that an effective safety culture is formed through systematic work at all levels of education and the integration of international practices.

Keywords: safety culture, educational institutions, martial law, occupational safety, life safety, civil protection, educational environment, psychological safety, international experience.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку українського суспільства питання формування культури безпеки праці в закладах освіти набувають критичної актуальності та потребують комплексного наукового осмислення. Після початку повномасштабної збройної агресії російської федерації проти України 24 лютого 2022 року та запровадження воєнного стану значно зросли ризики для життя і здоров'я учасників освітнього процесу.

За даними Міністерства освіти і науки України, станом на початок 2024 року внаслідок бойових дій було пошкоджено понад 3700 освітніх закладів, з яких близько 400 зруйновано повністю [1]. Ці статистичні показники свідчать про масштаб викликів, з якими зіткнулася вітчизняна освітня галузь, та необхідність термінової розробки ефективних механізмів захисту життя і здоров'я педагогічних працівників та здобувачів освіти.

Заклади освіти функціонують в умовах підвищеної небезпеки: ракетні та артилерійські обстріли, регулярні повітряні тривоги, руйнування критичної інфраструктури, необхідність організації укриття в захисних спорудах, енергетична криза, вимушений перехід до дистанційних або змішаних форм навчання. За оцінками Державної служби України з надзвичайних

ситуацій, у 2023 році в Україні щодня в середньому оголошувалося 2–3 повітряні тривоги тривалістю від кількох хвилин до кількох годин, що суттєво порушує освітній процес та створює додаткове психоемоційне навантаження на всіх його учасників [2].

У цих умовах особливого значення набуває формування культури безпеки праці, яка, за визначенням Міжнародної організації праці, включає систему цінностей, переконань, норм поведінки та організаційних практик, спрямованих на забезпечення безпечної трудової діяльності [2]. За результатами досліджень, понад 70% педагогічних працівників відчувають ознаки професійного вигорання, а 85% здобувачів освіти мають різні прояви тривожності [5]. Ці показники переконливо свідчать, що культура безпеки має включати не лише фізичний, а й психологічний компонент захисту.

Особливу роль у сучасних умовах відіграє інтеграція питань цивільного захисту, охорони праці, психологічної безпеки, інформаційної безпеки та управління професійними ризиками в освітній процес. Адже війна створює безпрецедентні виклики, які потребують комплексного, міждисциплінарного підходу до організації безпечного освітнього середовища та збереження життя і здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Водночас виклики воєнного часу створили простір для інновацій та переосмислення традиційних підходів до забезпечення безпеки.

Впровадження цифрових технологій дистанційного та змішаного навчання, створення та обладнання укриттів як повноцінних навчальних просторів, розробка нових протоколів евакуації та оповіщення, налагодження системи психологічної підтримки онлайн та офлайн, формування мереж взаємодопомоги та волонтерства – все це формує новий досвід, який має бути науково осмислений, систематизований та інституціоналізований у вигляді сталої, зрілої культури безпеки [1].

Формування культури безпеки в освітній галузі розглядається як стратегічний напрям державної політики, спрямований на підвищення рівня захисту життя та здоров'я учасників освітнього процесу в умовах особливого періоду. Це передбачає створення дієвої системи управління безпекою на рівні кожного закладу освіти, впровадження сучасних науково обґрунтованих методів навчання з питань безпеки життєдіяльності та охорони праці, використання кращих вітчизняних та міжнародних практик, а також адаптацію досвіду країн, що пережили або переживають збройні конфлікти [9].

Актуальність теми підсилюється також євроінтеграційними прагненнями України та необхідністю адаптації вітчизняного законодавства та практик до європейських стандартів безпеки праці. Рамкова Директива ЄС 89/391/ЄЕС про запровадження заходів, що заохочують поліпшення безпеки

та охорони здоров'я працівників на роботі, встановлює загальні принципи, які Україна взяла зобов'язання імплементувати відповідно до Угоди про асоціацію з Європейським Союзом [12].

Таким чином, дослідження проблеми формування культури безпеки праці в закладах освіти у період воєнного стану є надзвичайно актуальним і важливим для теоретичного обґрунтування та практичного забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці та навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади культури безпеки досліджували провідні вітчизняні та зарубіжні науковці. О. І. Запорожець розглядає культуру безпеки життєдіяльності як інтегративну якість особистості, що виявляється у готовності до безпечної поведінки та здатності приймати адекватні рішення в небезпечних ситуаціях [5]. О. Є. Кружилко та О. І. Полукаров обґрунтували системний підхід до управління охороною праці, акцентуючи увагу на ролі організаційної культури безпеки як чинника підвищення ефективності захисту працівників [6].

Л. В. Копець та В. Ц. Жидецький досліджували проблеми організації охорони праці в освітніх закладах, визначивши специфіку забезпечення безпеки в умовах, коли заклад освіти є водночас робочим місцем та місцем навчання [1].

П. С. Березівський та О. В. Небезпечна обґрунтували теоретико-методичні засади формування культури безпеки майбутніх учителів як системи знань, умінь, цінностей та особистісних якостей [1].

Водночас дослідники зазначають, що культура безпеки є складною соціально-педагогічною та психологічною категорією, яка включає когнітивний компонент (знання з безпеки життєдіяльності, охорони праці, цивільного захисту), праксеологічний компонент (навички оцінювання ризиків, практичні вміння безпечної поведінки), мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення цінності життя та здоров'я) та конативний компонент (готовність діяти відповідально у небезпечних ситуаціях) [1]. Вона формується через систему освітніх дисциплін («Основи здоров'я», «Захист України», «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці»), практичних тренувань (навчальні евакуації, тренінги з першої допомоги, курси цивільного захисту) та цілеспрямованої виховної роботи в закладах освіти усіх рівнів.

Міжнародний досвід узагальнено у працях A. Hopkins, який розробив концепцію організаційних причин катастроф та обґрунтував роль культури безпеки у їх попередженні [9]. M. Nicolai дослідив системи освіти в країнах, що зазнали збройних конфліктів, визначивши специфічні підходи до забезпечення безпеки в екстремальних умовах [11].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності культури безпеки праці в закладах освіти та визначенні практичних шляхів її формування в умовах воєнного стану для забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці та навчання.

Виклад основного матеріалу. Культура безпеки праці є важливим компонентом професійної діяльності педагогічних працівників та невід'ємною складовою освітнього процесу. Вона визначається науковцями як система цінностей, норм, знань, установок і поведінкових моделей, які забезпечують безпечну діяльність людини у різних сферах життя та праці [7].

У науковій літературі культура безпеки розглядається як інтегрована характеристика особистості та організації. О. І. Запорожець визначає культуру безпеки життєдіяльності як складне інтегративне утворення, що характеризує рівень готовності особистості до безпечної поведінки [5]. П. С. Березівський та О. В. Небезпечна обґрунтували структуру культури безпеки як системи взаємопов'язаних компонентів [8].

Структурні компоненти культури безпеки, за узагальненими даними наукових джерел, включають:

По-перше, *когнітивний компонент* – знання про небезпечні фактори виробничого та освітнього середовища, розуміння природи ризиків, обізнаність щодо законодавчих вимог. О. Є. Кружилко та О. І. Полукаров зазначають, що саме знання є фундаментом системи управління охороною праці [6].

По-друге, *праксеологічний компонент* – уміння оцінювати професійні ризики, ідентифікувати небезпеки, застосовувати засоби захисту, володіти навичками безпечного виконання трудових операцій. Л. В. Копець та В. Ц. Жидецький підкреслюють, що практичні навички формуються через систематичні тренування [7].

По-третє, *мотиваційно-ціннісний компонент* – готовність діяти безпечно, внутрішня мотивація до дотримання правил, усвідомлення цінності власного життя та життя інших людей [8].

По-четверте, *конативний компонент* – відповідальне ставлення до безпеки, здатність приймати виважені рішення в небезпечних ситуаціях, готовність до надання допомоги [5].

Формування культури безпеки в освітньому середовищі передбачає створення комплексу умов, які забезпечують фізичну, психологічну, інформаційну та соціальну безпеку всіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти, педагогічних працівників, адміністративного та технічного персоналу. Особливо важливим є впровадження системи навчання з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності на всіх рівнях освіти – від дошкільної до вищої та післядипломної.

В умовах воєнного стану культура безпеки набуває принципово нового змісту та додаткових вимірів, що пов'язано зі специфічними загрозами та викликами. За даними Державної служби України з надзвичайних ситуацій, регулярні повітряні тривоги обстріли, руйнування інфраструктури створюють нові ризики, що потребують формування специфічних компетентностей [2].

Сучасна культура безпеки в умовах війни обов'язково включає: знання правил поведінки під час повітряної тривоги, практичні навички евакуації та укриття, психологічну готовність до надзвичайних ситуацій, здатність діяти у кризових умовах невизначеності, протимінну обізнаність [1, 2].

Воєнний стан, запроваджений в Україні з 24 лютого 2022 року [1], створює принципово нові виклики для системи освіти та вимагає переосмислення традиційних підходів до забезпечення безпеки. Заклади освіти повинні забезпечувати безпечні та нешкідливі умови навчання та праці навіть у ситуаціях підвищеної загрози, що потребує розробки нових організаційних моделей, процедур, регламентів та компетентностей.

Серед основних викликів, з якими стикаються заклади освіти в умовах війни, на основі узагальнення наукових підходів і результатів досліджень у галузі безпеки освітнього середовища доцільно виокремити такі критичні аспекти:

По-перше, постійний ризик ракетних та артилерійських обстрілів, особливо у прифронтових регіонах та великих містах, що є об'єктами ракетних атак, що в свою чергу вимагає створення надійних укриттів, систем раннього оповіщення, чітких протоколів евакуації [4].

По-друге, необхідність систематичного використання укриттів під час повітряних тривог, що порушує звичний ритм освітнього процесу, що створює потребу в обладнанні укриттів як повноцінних навчальних просторів, адаптації навчальних програм, розробці методик навчання в обмеженому просторі та часі [4].

По-третє, значний психологічний стрес усіх учасників освітнього процесу, викликаний постійною загрозою, втратою близьких, руйнуванням домівок, вимушеними переміщеннями. Дослідження Українського інституту майбутнього показують критичні рівні професійного вигорання педагогів (72%) та тривожності здобувачів освіти (85%) [4]. Це потребує створення системи психологічної підтримки, навчання педагогів навичкам психологічної першої допомоги, інтеграції психогігієни у навчальний процес.

По-четверте, масове руйнування освітньої інфраструктури, особливо на тимчасово окупованих та деокупованих територіях, що унеможливлює

традиційний освітній процес [2]. Це вимагає гнучкості, креативності, пошуку альтернативних рішень – від організації навчання у підвалах до повного переходу на дистанційний формат.

По-п'яте, енергетична криза, спричинена цілеспрямованими обстрілами критичної інфраструктури, що призводить до тривалих відключень електроенергії, опалення, інтернету. Це створює додаткові виклики для організації як очного, так і дистанційного навчання, вимагає створення автономних джерел живлення, альтернативних каналів зв'язку [9].

У зв'язку з цими викликами особливого значення набуває створення безпечного освітнього середовища, яке передбачає комплекс взаємопов'язаних заходів щодо захисту життя, фізичного та психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Як зазначають Г. М. Лесенко та О. В. Губарь, безпечне середовище формується не лише через матеріально-технічне забезпечення, а передусім через культуру, цінності, ставлення [10].

До ключових заходів формування безпечного освітнього середовища належать:

1. Організація та облаштування укриттів відповідно до сучасних вимог безпеки. Укриття мають бути обладнані як простори для продовження навчального процесу. Укриття мають бути обладнані не лише як захисні споруди, а як простори, де можливе продовження навчального процесу – з освітленням, вентиляцією, місцями для сидіння, навчальними матеріалами [4].

2. Систематичне проведення тренувань з евакуації, що формують автоматизм дій, зменшують час евакуації, знижують рівень паніки. Міжнародний досвід, зокрема Ізраїлю, який десятиліттями функціонує в умовах безпекової загрози, показує, що регулярні (не рідше 1 разу на місяць) тренування є критично важливими [9]. Тренування мають бути варіативними (різний час доби, різні сценарії), включати всіх учасників, завершуватися аналізом та корекцією виявлених проблем. [10].

Систематичне проведення тренувань з евакуації, що формують автоматизм дій, зменшують час евакуації, знижують рівень паніки. Міжнародний досвід показує, що регулярні тренування є критично важливими

3. Цілеспрямоване навчання правилам безпечної поведінки в умовах воєнного стану, що включає не лише теоретичні знання, а й практичні навички. О. М. Волошина та Т. С. Мельник підкреслюють необхідність підготовки педагогічних працівників до формування культури безпеки у здобувачів освіти, оскільки без компетентних педагогів неможлива ефективна освітня робота [3].

4. Комплексна психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу через індивідуальні консультації, групові заняття, психоосвіту [5].

5. Адаптація навчальних програм та розкладів до реалій воєнного стану, що передбачає гнучкість, варіативність, готовність до швидких змін. Необхідні чіткі критерії та процедури переходу між форматами, підтримка технічної інфраструктури, навчання педагогів цифровим компетентностям [8].

6. Забезпечення інформаційної безпеки, що включає захист персональних даних, критичне ставлення до інформації, протидію дезінформації та паніці. В умовах війни інформаційна безпека стає критично важливою, оскільки фейки та панічні повідомлення можуть спричинити хаос та загрозу життю [3].

Формування культури безпеки в освітній галузі має ґрунтуватися на науково обґрунтованій системі принципів, які визначають стратегічні орієнтири, методологічні основи та практичні підходи до організації безпечного освітнього середовища.

Принцип пріоритету життя і здоров'я людини передбачає, що життя і здоров'я є найвищою соціальною цінністю, яка домінує над усіма іншими цілями [7].

У практичній площині це означає, що будь-які рішення мають прийматися з урахуванням їх впливу на безпеку.

Принцип системності та комплексності. О. Є. Кружилко та О. І. Полукаров (2021) обґрунтовують необхідність системного підходу, коли всі елементи взаємопов'язані [6]. Комплексність включає навчальні, виховні, організаційні, матеріально-технічні та психологічні заходи.

Принцип безперервності передбачає систематичне навчання протягом усього періоду навчання та роботи. П. С. Березівський та О. В. Небезпечна наголошують, що культура безпеки формується через постійну роботу на всіх рівнях освіти [8].

Принцип інтеграції означає, що питання безпеки мають інтегруватися у різні навчальні дисципліни, позаурочну діяльність, виховну роботу [7].

Принцип відповідальності передбачає, що кожен учасник освітнього процесу усвідомлює особисту відповідальність за дотримання правил безпеки [6].

Принцип превентивності означає пріоритет попередження небезпеки над ліквідацією її наслідків. A. Hopkins (2005) у своїх дослідженнях підкреслює важливість проактивного підходу [9].

Принцип адаптивності передбачає здатність швидко реагувати на нові виклики та загрози, особливо в умовах війни [2].

Міжнародний досвід формування культури безпеки в освітніх закладах надає цінні ідеї, апробовані практики та підходи, які можуть бути адаптовані до українських реалій з урахуванням специфіки воєнного стану.

Світова практика свідчить про важливість системного, комплексного підходу до формування культури безпеки, що підтверджується дослідженнями провідних науковців. A. Hopkins обґрунтував, що більшість катастроф відбуваються не через технічні причини, а через організаційну культуру, що недооцінює безпеку [9].

У багатьох країнах активно застосовуються інноваційні методи: тренінги з управління ризиками, симуляційні навчання, цифрові технології [10]. Симуляції формують практичні навички, м'язову пам'ять, емоційну готовність.

Особливо цінним для України є досвід країн, що пережили або переживають збройні конфлікти та навчилися організовувати освіту в екстремальних умовах [11].

Досвід Ізраїлю демонструє, як можна нормалізувати життя та освіту в умовах постійної загрози:

- Обов'язкові укриття у всіх будівлях, включно зі школами, що проектуються та будуються ще на етапі будівництва;
- Система оповіщення «Цева Адом» з чітким часом на укриття залежно від відстані до загрози;
- Регулярні (щомісячні) тренування евакуації як звична практика;
- Психологічна підготовка дітей до стресових ситуацій через спеціальні освітні програми;
- Культура резільєнтності (стійкості) – здатність швидко відновлюватися та продовжувати нормальне життя після інцидентів [10].

Досвід Боснії і Герцеговини після війни 1992–1995 років показує важливість:

- Психосоціальної підтримки травмованих дітей та педагогів як пріоритету у післявоєнний період;
- Створення «безпечних просторів» у школах, де діти можуть відчути себе захищеними;
- Навчання вчителів роботі з травмою та втратою;
- Міжнародної підтримки та співпраці у відновленні освіти [10].

Досвід Сирії демонструє креативність та адаптивність в організації освіти під час активних бойових дій:

- Альтернативні форми навчання (підземні школи, навчання малими групами вдома);
- Гнучкість навчальних програм (фокус на базових предметах);
- Збереження освіти як символу надії на майбутнє [10].

Важливим елементом міжнародного досвіду, який потребує впровадження в Україні, є також регулярне проведення навчань з евакуації, які дозволяють сформувати практичні навички дій у надзвичайних ситуаціях,

виявити проблемні місця в організації безпеки, зменшити час евакуації та рівень паніки [9].

Дослідження показують, що використання сучасних технологій навчання та систематичність заходів значно підвищує ефективність підготовки з безпеки та сприяє зниженню рівня травматизму [3].

Однак пряме копіювання міжнародного досвіду неможливе та недоцільне. Необхідна творча адаптація з урахуванням:

- Економічних можливостей (обмежені бюджети вимагають пошуку бюджетних рішень);
- Законодавчих рамок (відповідність українському законодавству);
- Культурних особливостей (менталітет, традиції);
- Специфіки конкретних регіонів (прифронтові території мають інші потреби, ніж тилові) [5].

На основі аналізу вітчизняного та міжнародного досвіду доцільно сформулювати практичні рекомендації щодо формування культури безпеки в закладах освіти України:

1. Інтеграція безпекових компетентностей у навчальні програми всіх рівнів освіти через спеціалізовані предмети та міжпредметну інтеграцію [8].
2. Створення безпечного освітнього середовища шляхом облаштування укриттів, розробки протоколів евакуації, систем оповіщення [1, 2].
3. Систематичні практичні тренування, зокрема регулярні навчальні евакуації не рідше 1 разу на місяць [9, 10].
4. Комплексна психологічна підтримка через індивідуальні консультації, групові заняття, психоосвіту [4].
5. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань безпеки, психологічної першої допомоги, роботи з травмою [6].
6. Використання цифрових технологій для навчання безпеці, включаючи симуляції, VR-тренажери, мобільні додатки [9].
7. Формування культури відповідальності через систему заохочень безпечної поведінки та санкцій за порушення [6].

Висновки. Формування культури безпеки праці в закладах освіти є важливим стратегічним завданням забезпечення безпечних умов праці та навчання. В умовах воєнного стану проблема набуває особливої актуальності через специфічні ризики: обстріли, повітряні тривоги, руйнування інфраструктури, психологічний стрес.

Формування культури безпеки має здійснюватися на основі принципів: пріоритету життя і здоров'я, системності та комплексності, безперервності, інтеграції, відповідальності, превентивності, адаптивності.

Практична реалізація передбачає інтеграцію безпекових компетентностей у навчальні програми, створення безпечного освітнього середовища,

систематичні тренування, психологічну підтримку, підвищення кваліфікації педагогів.

Міжнародний досвід, зокрема країн, що пережили конфлікти (Ізраїль, Боснія, Сирія), надає цінні практики, які за умови творчої адаптації можуть бути ефективно використані в Україні.

Реалізація комплексу цих заходів сприятиме підвищенню рівня безпеки, формуванню відповідального ставлення до безпеки, зниженню травматизму та професійного вигорання, збереженню життя та здоров'я учасників освітнього процесу.

Перспективами подальших досліджень є розробка диференційованих моделей для різних типів закладів освіти, створення інструментарію оцінювання рівня культури безпеки, дослідження ефективності різних методів формування безпекових компетентностей.

Література:

1. Березівський П. С., Небезпечна О. В. Теоретико-методичні засади формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів : монографія. Харків : Мачулін, 2019. 252 с.

2. Волошина О.М., Мельник Т.С. Готовність педагогічних працівників до формування культури безпеки життєдіяльності у здобувачів освіти : діагностика та шляхи підвищення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 5(129). С. 78-92.

3. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. Статистика повітряних тривог в Україні у 2023 році. Щомісячні звіти. URL: https://www.dsns.gov.ua (дата звернення: 29.03.2026).

4. Запорожець О. І. Культура безпеки життєдіяльності : сутність та структура. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2022. Вип. 1(16). С. 234–243.

5. Копець Л. В., Жидецький В. Ц. Охорона праці : навчальний посібник. Львів : Афіша, 2020. 350 с.

6. Кружилко О. Є., Полукаров О. І. Управління охороною праці на підприємстві: системний підхід : монографія. Київ : Основа, 2021. 298 с.

7. Міністерство освіти і науки України. Моніторинг пошкоджень та руйнувань закладів освіти внаслідок збройної агресії рф проти України. Аналітична довідка станом на 01.01.2024. URL: https://surl.lu/qztxew (дата звернення: 29.03.2026).

8. Український інститут майбутнього. Дослідження психологічного стану педагогічних працівників в умовах повномасштабної війни. Аналітичний звіт. Київ, 2023. 89 с. URL: https://surl.li/wunrde (дата звернення: 29.03.2026).

9. Comparative Study of Education Systems in Conflict-Affected Countries / ed. by M. Nicolai. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2020. 234 p.

10. Hudson P. Implementing a safety culture in a major multi-national. *Safety Science*. 2007. Vol. 45, Issue 6. P. 697–722 .

11. Hopkins A. Safety Culture and Risk : The Organisational Causes of Disasters. Sydney : CCH Australia, 2005. 176 p.

12. International Labour Organization. Safety and health at work : ILO Conventions and Recommendations. Geneva : ILO, 2022. URL: https://surl.li/noigon (дата звернення: 29.03.2026).

References:

1. Berezivskyi, P. S., Nebezova, O. V. (2019). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya kul'tury bezpeky zhyttyediyal'nosti maybutnikh uchyteliv : monohrafiya [Teoretyko-metodychni zasady formuvannya kul'tury bezpeky zhyttyediyal'nosti maybutnikh uchyteliv : monohrafiya]. Kharkiv : Machulin [in Ukrainian].

2. Voloshina, O. M., Melnyk, T. S. Hotovnist' pedahohichnykh pratsivnykiv do formuvannya kul'tury bezpeky zhyttyediyal'nosti u zdobuvachiv osvity : diahnostyka ta shlyakhy pidvyshchennya [Readiness of pedagogical workers to form a culture of life safety among students: diagnostics and ways to improve]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies,* № 5(129), 78–92 [in Ukrainian].

3. Derzhavna sluzhba Ukrayiny z nadzvychaynykh sytuatsiy. Statystyka povitryanykh tryvoh v Ukrayini u 2023 rotsi [State Emergency Service of Ukraine. Statistics of air alerts in Ukraine in 2023]. *Shchomisyachni zvity – Monthly reports*. Retrieved from https://www.dsns.gov.ua [in Ukrainian].

4. Zaporozhets, O. I. Kul'tura bezpeky zhyttyediyal'nosti : sutnist' ta struktura [Культура безпеки життєдіяльності : сутність та структура]. *Visnyk Natsional'noho universytetu tsyvil'noho zakhystu Ukrayiny. Seriya: Derzhavne upravlinnya – Visnyk Natsional'noho universytetu tsyvil'noho zakhystu Ukrayiny. Seriya: Derzhavne upravlinnya,* 1(16), 234–243 [in Ukrainian].

5. Kopets, L. V., Zhydetsky, V. Ts. Okhorona pratsi : navchal'nyy posibnyk [Occupational safety: a textbook]. Lviv: Poster [in Ukrainian].

6. Kruzhylko, O. E., Polukarov O. I. Upravlinnya okhoronoyu pratsi na pidpryyemstvi: systemnyy pidkhid : monohrafiya [Management of occupational health work in enterprises: system theory: monograph]. Kyiv : Osnova [in Ukrainian].

7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. Monitorynh poshkodzhen' ta ruynuvan' zakladiv osvity vnaslidok zbroynoyi ahresiyi rf proty Ukrayiny. Analitychna dovidka stanom na 01.01.2024 [Ministry of Education and Science of Ukraine. Monitoring of damage and destruction of educational institutions as a result of the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine. Analytical report as of 01.01.2024]. Retrieved from https://surl.lu/qztxew [in Ukrainian].

8. Ukrayins'kyy instytut maybutn'oho [Ukrainian Institute of the Future]. *Doslidzhennya psykholohichnoho stanu pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh povnomasshtabnoyi viyny. Analitychnyy zvit – Ukrainian Institute of the Future. Research into the psychological state of pedagogical workers in conditions of full-scale war. Analytical report.* Retrieved from https://surl.li/wunrde [in Ukrainian].

9. Comparative Study of Education Systems in Conflict-Affected Countries / ed. by M. Nicolai [Comparative study of education systems in countries affected by conflict / edited by M. Nikolai]. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning [in Ukrainian].

10. Hudson, P. (2007) Implementing a safety culture in a major multi-national [Establishing a safety culture in a large multinational company]. *Safety Science – The science of security*, Vol. 45, 697–722 [in Ukrainian].

11. Hopkins, A. Safety Culture and Risk : The Organisational Causes of Disasters. Sydney : CCH Australia [Hopkins A. Safety Culture and Risk: The Organizational Causes of Disasters. Sydney: CCH Australia]. Retrieved from https://surl.li/noigon [in Ukrainian].

12. International Labour Organization. Safety and health at work : ILO Conventions and Recommendations [International Labour Organization. Occupational Safety and Health: ILO Conventions and Recommendations]. Retrieved from https://surl.li/noigon [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:004:37.013

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2060-2072

Держило Юрій Ігорович аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/ 0009-0006-7823-9670

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ Й ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування ролі педагогічної компетентності у підготовці та професійному розвитку викладачів ІТ-технологій у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього середовища. На основі аналізу сучасних наукових підходів уточнено сутність педагогічної компетентності як інтегральної характеристики професійної діяльності викладача, що охоплює систему знань, умінь, цінностей і досвіду педагогічної взаємодії. Визначено структуру педагогічної компетентності викладача ІТ-дисциплін, яка включає дидактичний, методичний, комунікативний і рефлексивний компоненти, що перебувають у взаємозв'язку та забезпечують цілісність освітнього процесу. Показано, що ефективність професійної діяльності викладача значною мірою залежить від здатності інтегрувати теоретичні знання з практичною підготовкою студентів, використовувати сучасні освітні технології, організовувати продуктивну взаємодію в умовах дистанційного та змішаного навчання. Особливу увагу приділено аналізу принципів, що визначають розвиток педагогічної компетентності у системі вищої освіти, зокрема принципам універсальності, неперервності освіти, єдності загальної і професійної підготовки, комплексності, професійної мобільності, інтеграції та диференціації. Розкрито роль креативності як важливої характеристики інноваційної діяльності викладача, що забезпечує здатність до оновлення змісту навчання, розроблення авторських методик і формування мотиваційної сфери професійного саморозвитку. Доведено, що формування педагогічної компетентності викладачів ІТ-дисциплін має здійснюватися на основі інтеграції професійної та педагогічної підготовки, а також у контексті безперервного професійного розвитку, зумовленого динамікою ІТ-галузі. Підкреслено значення використання інноваційних освітніх технологій, проєктних і дослідницьких методів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів і наближенню навчання до реальних

професійних практик. Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що педагогічна компетентність виступає ключовим чинником забезпечення якості вищої освіти у сфері інформаційних технологій, оскільки визначає здатність викладача ефективно організовувати освітній процес, формувати професійні компетентності студентів та адаптувати зміст навчання до сучасних викликів цифрового суспільства .

Ключові слова: педагогічна компетентність, викладач IT-технологій, заклад вищої освіти, професійна підготовка, цифрові технології, освітній процес, компетентнісний підхід, професійний розвиток, інтеграція навчання.

Derzhylo Yurii Ihorovych Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0009-0006-7823-9670,

THE ROLE OF PEDAGOGICAL COMPETENCE IN THE TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF IT TECHNOLOGY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides a theoretical substantiation of the role of pedagogical competence in the training and professional development of IT technology teachers in higher education institutions under the conditions of digitalization of the educational environment. Based on the analysis of contemporary scientific approaches, the essence of pedagogical competence is clarified as an integral characteristic of a teacher's professional activity, encompassing a system of knowledge, skills, values, and experience of pedagogical interaction. The structure of pedagogical competence of IT discipline teachers is determined, including didactic, methodological, communicative, and reflective components that are interconnected and ensure the integrity of the educational process. It is shown that the effectiveness of a teacher's professional activity largely depends on the ability to integrate theoretical knowledge with students' practical training, to use modern educational technologies, and to organize productive interaction in conditions of distance and blended learning. Particular attention is paid to the analysis of principles that determine the development of pedagogical competence in the system of higher education, including the principles of universality, continuity of education, unity of general and professional training, complexity, professional mobility, integration, and differentiation. The role of creativity is revealed as an important characteristic of a teacher's innovative activity, ensuring the ability to update the content of education, develop original teaching methods, and form the motivational sphere

of professional self-development. It is proved that the formation of pedagogical competence of IT discipline teachers should be carried out on the basis of the integration of professional and pedagogical training, as well as within the context of continuous professional development conditioned by the dynamics of the IT industry. The importance of using innovative educational technologies, project-based and research methods is emphasized, as they contribute to the activation of students' cognitive activity and bring the learning process closer to real professional practices. The generalization of the research results makes it possible to state that pedagogical competence acts as a key factor in ensuring the quality of higher education in the field of information technologies, as it determines the teacher's ability to effectively organize the educational process, to form students' professional competencies, and to adapt the content of education to the modern challenges of the digital society.

Keywords: pedagogical competence, IT technology teacher, higher education institution, professional training, digital technologies, educational process, competence-based approach, professional development, integration of learning.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій, розширення сфери застосування інформаційних систем та зростання ролі ІТ-галузі у сучасному суспільстві зумовлюють підвищення вимог до підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. У цьому контексті особливого значення набуває професійна діяльність викладачів ІТ-дисциплін у закладах вищої освіти. Від рівня їхньої педагогічної компетентності значною мірою залежить якість підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно діяти в умовах швидких технологічних змін.

Сучасна система вищої освіти характеризується інтеграцією цифрових освітніх технологій, розвитком дистанційного та змішаного навчання, а також орієнтацією на компетентнісний підхід. За цих умов викладач ІТ-технологій має володіти не лише ґрунтовними професійними знаннями у галузі інформаційних технологій, але й високим рівнем педагогічної компетентності, що включає здатність організовувати навчальний процес, використовувати сучасні освітні технології, забезпечувати розвиток критичного та творчого мислення студентів.

Водночас у практиці підготовки викладачів ІТ-дисциплін нерідко спостерігається домінування технічної складової професійної підготовки, тоді як педагогічний компонент розглядається як допоміжний. Така ситуація актуалізує проблему визначення ролі педагогічної компетентності у підготовці та професійному розвитку викладачів ІТ-технологій у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових джерел засвідчує значний інтерес дослідників до проблеми розвитку педагогічної компетентності викладача та вдосконалення професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. У працях українських учених розкрито методологічні засади формування педагогічної компетентності, її структуру, змістові характеристики та умови розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Методологічні підходи до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача розглядає Т. Горохівська [1]. Проблему формування педагогічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аналізує Н. Дячик [2; 3], яка обґрунтовує можливості інтегративного підходу в розвитку загальних і професійних компетентностей. У контексті структури та умов формування педагогічної компетентності науковий інтерес становлять дослідження С. Калаур та іню [4], у яких розкрито взаємодію інтегративного і диференційованого підходів у професійній підготовці фахівців.

Питання розвитку педагогічної компетентності майбутніх магістрів психології розглядають Л. Кондрацька та І. Толмачова [5]. Використання інтерактивних технологій як засобу формування педагогічної компетентності досліджує Н. Нагорна [6]. А. Цюприк, Ю. Козловський та І. Матійків проаналізували структурну диференціацію педагогічної компетентності у професійній підготовці практичних психологів [7]. Окремий напрям досліджень пов'язаний із використанням цифрових технологій та онлайн-взаємодії у навчальному процесі. Педагогічний потенціал онлайн-співпраці у вищій освіті висвітлюють L. Bugden, P. Redmond і J. Greaney [8]. Важливу роль у сучасних дослідженнях відіграють праці, присвячені цифровій та технологічній компетентності викладачів. Міжнародний досвід підготовки педагогів і тенденції розвитку педагогічної освіти узагальнює L. Darling-Hammond [9].

Концепцію технологічного педагогічного знання викладача, яка інтегрує педагогічні, предметні та технологічні складники професійної компетентності, обґрунтовують M. Koehler і P. Mishra [10; 11].

Узагальнений аналіз досліджень цієї концепції у сучасній педагогічній науці подано у роботі J. Voogt, P. Fisser, N. Pareja Roblin, J. Tondeur та J. van Braak [12].

Водночас, аналіз наукових праць свідчить, що питання розвитку педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти розглядається переважно у загальнотеоретичному або предметно-методичному аспектах. Інтегративний підхід до розвитку педагогічної компетентності викладачів ІТ-технологій, який передбачає поєднання педагогічних, фахових і

цифрових компонентів професійної діяльності, потребує подальшого наукового осмислення. Недостатня розробленість цієї проблеми зумовлює актуальність дослідження та визначає необхідність її теоретичного обґрунтування у сучасних умовах розвитку вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування ролі педагогічної компетентності у підготовці й професійному розвитку викладачів ІТ-технологій у закладах вищої освіти та визначення її значення для забезпечення ефективності освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти пов'язані з переходом до компетентнісної моделі підготовки фахівців. У межах цієї моделі педагогічна компетентність викладача розглядається як інтегральна характеристика його професійної діяльності, що поєднує систему знань, умінь, професійних цінностей і досвіду педагогічної взаємодії.

Педагогічна компетентність викладача ІТ-технологій включає кілька взаємопов'язаних складових. Передусім це дидактична компетентність, що передбачає здатність проектувати освітній процес, визначати зміст навчальних дисциплін, використовувати різноманітні методи і форми навчання. У сфері ІТ-освіти особливого значення набуває здатність поєднувати теоретичну підготовку студентів із практичною діяльністю, що забезпечує формування професійних навичок.

Наступним важливим компонентом є методична компетентність, яка передбачає використання сучасних освітніх технологій, зокрема цифрових платформ, інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності та проблемного навчання.

У викладанні ІТ-дисциплін ці підходи дозволяють моделювати реальні професійні ситуації та формувати у студентів навички практичного застосування знань.

Особливу роль відіграє комунікативна компетентність викладача, що забезпечує ефективну взаємодію зі студентами, організацію колективної діяльності та підтримку пізнавальної мотивації.

У сучасному освітньому середовищі, де значна частина навчального процесу здійснюється за допомогою цифрових технологій, комунікативна компетентність набуває нових форм і включає здатність організовувати онлайн-взаємодію, здійснювати педагогічну підтримку студентів у дистанційному навчанні.

Не менш важливим компонентом педагогічної компетентності є рефлексивна здатність викладача, що передбачає критичне осмислення власної педагогічної діяльності, готовність до професійного саморозвитку та вдосконалення педагогічної майстерності.

Проаналізуємо основні ідеї та принципи, які лежать в основі сутності та ролі педагогічної компетентності у підготовці й професійному розвитку викладачів ІТ-технологій у закладах вищої освіти.

Принцип універсальності характеризується своєю дотичністю до всього процесу навчання або до такого елемента, без якого навчання не може бути здійснене. Будучи результатом дослідження процесу навчання і початкових основ його свідомої організації, принцип універсальності навчання розглядається в контексті реалізації ідеї неперервної професійного освіти в структурі регіональних освітніх систем. Конкретизація даного принципу на окремому дидактичному рівні пов'язана з реалізацією таких його вимог, як відкритість і завершеність, наступність і концентричність тощо.

З іншого боку, принцип універсальності навчання розглядаємо з позиції проектування універсальних, узагальнених конструкцій в структуруванні змісту освіти, побудові педагогічних технологій, використанні методів, форм і засобів навчання в різних типах і видах освітніх структур професійної школи.

Ідея універсалізації змісту професійної підготовки зумовлена тим, що тенденція розвитку матеріальної бази суспільства веде до підвищення ролі науково-індустріального типу соціально-технологічної організації виробництва. Вимоги до фахівця нового типу є якісно новим універсальним типом зв'язку між суспільно необхідним і виробничо необхідним рівнями професійної підготовки фахівців.

Розвиток системного мислення у студентів є найважливішим педагогічним завданням, яке обумовлене новими умовами систематизації навчального матеріалу. Теорія виконує свою власне методологічну функцію, виступаючи як органічний конструктивний компонент практики. Необхідним є дослідження умов реалізації методологічних функцій теоретичних і практичних знань в моделі процесу професійного навчання.

Принцип неперервної освіти охоплює теоретико-методологічні і організаційно-практичні аспекти розвитку системи освіти. Розробка цієї ідеї повинна спиратися на системний підхід, що враховує як різні рівні інтеграційних процесів в суспільстві, так і специфіку їх заломлення в структурі і функціях системи освіти. У змістовному контексті концепція загальної професійної освіти виходить з визнання взаємообумовленості економічної і гуманітарної функції освіти, зближення суспільно необхідного і виробничо необхідного її рівнів.

Система принципів побудови навчального плану і програм для містить як загальні для всієї системи освіти (гуманізація, науковість, систематичність, доступність), так і специфічні, властиві тільки професійній

освіті принципи (єдність і взаємозв'язок загального і професійного навчання, комплексні міжпредметні зв'язки, професійна мобільність, стабільність і динамічність, інтеграція, диференціація, багаторівневість, стадійність, багатопрофільність тощо).

Початковою посилкою виділення багаторівневості навчання слугує положення про те, що професією можна оволодіти на різних ступенях. Закономірності, що відображають інваріантні зв'язки, специфічні для практичної педагогічної діяльності, в позначеному аспекті, розповсюджуються як на нову стадійну організацію структури професійної освіти загалом, так і на моделювання конкретних форм педагогічної діяльності в одному навчальному закладі. Регулятивна функція принципу багаторівневості характеризує напрям діяльності організації навчання, його конструювання і проектування в традиційних, нових і інтегративних типах професійних навчальних закладів як соціальних інститутів, що існують у економічній і науково-технічній сферах.

Педагогічна інтерпретація вимог і правил даного принципу може розглядатися на різних рівнях. Стосовно до системи професійної освіти його реалізація дозволить швидше самовизначитися, набути професію за бажанням в тому або іншому навчальному закладі, а також оволодіти додатковими знаннями, уміннями і навичками з вибраної професії тощо.

Принцип єдності і взаємозв'язку загальної і професійної освіти. Суть цього принципу визначається єдністю об'єктивного світу, взаємним зв'язком явищ природи, суспільства і виробництв. На цій основі може бути пояснена взаємна обумовленість змісту освіти як усіх його аспектів, так і окремих навчальних предметів. Цей принцип передбачає таку побудову навчальних планів і програм, яка б забезпечувала оптимальність міжциклових, міжпредметних зв'язків, раціональне співвідношення загальноосвітньої і професійної підготовки, органічний зв'язок теоретичного і виробничого навчання, посередницьку роль технічних наук. Водночас, окремі підсистеми не можна приносити в жертву іншим. Це треба враховувати і у взаємозв'язку між окремими предметами. Зв'язки між ними повинні бути природними, логічними, а не штучними, які іноді порушують об'єктивні залежності між явищами, що вивчаються. Інтегративні зв’язки не повинні ламати внутрішню логіку окремого навчального предмета чи циклу навчання. Специфічною особливістю у цій складній системі взаємозв'язків є зв'язки між професійною підготовкою і загальною освітою полягає в ролі політехнічної підготовки як зв'язуючої ланки між всіма компонентами освіти як своєрідного смислового містка між загальною і професійною освітою з метою оволодіння загальнотехнічними та загальновиробничими уміннями і навичками.

Принцип комплексності передбачає розкриття зв'язків між явищами і предметами як найважливіше завдання наукового пізнання. Міжпредметні зв'язки розкривають взаємну залежність явищ в природі, суспільстві і виробництві, яка характерна для матеріального світу і виявляється в діалектичній єдності загального і одиничного, абстрактного і конкретного. У навчально-виховних цілях зв'язки визначаються внутрішнім змістом, логікою навчальних предметів. Крім цього, в професійній освіті зв'язки зумовлені і логікою навчального плану, що об'єднує окремі цикли комплекси різних рівнів і спрямованість знань, умінь і навичок.

Найбільше значення для логічної побудови предметів і навчального плану для навчальних закладів мають зв'язки: між об'єктами, що розглядаються в різних навчальних предметах; за спорідненими законами і теоріями, що пояснюють різні об'єкти в різних навчальних предметах; за методами дослідження і практичними діями студентів; за об'єднанням законів окремих наук в більш загальні філософські поняття (праця, природа, суспільство тощо); розрахунково-вимірювального характеру; наукових знань у єдності з виробничим процесом.

Тому навчальний процес передбачає сплановане керівництво засвоєння міжциклових і міжпредметних зв'язків. Їх здійснення іноді ускладнюється тим, що різні розділи одних предметів, що мають зв'язок з відповідними розділами інших, можуть вивчатися в різний час. Тому розрізняють реалізацію попередніх, або випереджувальних, і наступних міжпредметних зв'язків. Відбір навчального матеріалу повинен базуватися на вивченні головних компонентів логічної структури навчальних предметів: основ науки, техніки, технології, організації і економіки виробництва, трудових функцій професій і об'єктів праці, на основі комплексних міжпредметних зв'язків окремих предметів і циклів.

Принцип професійної мобільності є істотним для змісту освіти в професійній школі. Під професійною мобільністю ми розуміємо здатність швидко освоювати нові технічні засоби, технологічні процеси і нові спеціальності, а також виховання потреби постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію. Цей принцип випливає з суті змісту освіти в професійній школі, де освіта детермінована суспільством, наукою і матеріальним виробництвом. Чим вищим є рівень освіти, тим успішніше випускники професійної школи зможуть освоювати нові спеціальності. У процесі навчання застосування цього принципу передбачає розвиток в студентів творчого мислення тощо. Навчальний процес регулюється принципом стадійності, відповідно до якого він ділиться на три стадії: основну (стабільну), фахову (динамічну) і додаткову. Ці стадії навчального процесу вимагають чіткого дозування навчального матеріалу на основі

проблемно-аналітичної системи навчання. Стержневою основою у ньому є наукова або навчально-виробнича проблема, яка об'єднує всі знання, уміння і навички в структуру-блок. При визначенні цієї структури необхідний модульний підхід, що широко застосовується в професійному навчанні. Він дозволяє реалізувати принцип розчленування процесу навчання на структурні елементи як операції. Володіючи варіативністю, педагогічний модуль може використовуватися індивідуально або в різних комбінаціях. Вказані стадії вимагають такого розташування навчального матеріалу, за якого у змісті навчання загалом були визначені основна і фахова компоненти.

У визначенні основної і фахової частин змісту освіти необхідно основну увагу надати відбору і співвіднесенню навчального матеріалу всередині окремих предметів і в структурі навчального плану загалом. Основна підготовка повинна містити загальнонаукові, загально технічні, політехнічні знання, уміння і навички, відомості з історії науки і досвіду роботи.

Фахова підготовка передбачає формування і закріплення виробничих умінь і навичок. Співвідношення основної і фахової частин різне в навчальних планах і програмах різних професій, воно залежить від характеру і змісту праці фахівців.

Принцип інтеграції та диференціації. Широку професіоналізацію можна забезпечити шляхом виявлення певного інваріанту змісту, єдиного для всіх професій, що входять до конкретної групи. Це можливо за рахунок інтеграції знань, що веде до істотних змін в їх структурі на основі взаємодії наук, сходження на більш високий теоретичний рівень. При цьому різко зростає значення знань про основні принципи фахової діяльності і реалізацію матеріальних коштів, що підвищує роль теоретичних основ навчання. Інтеграція невіддільна від спеціалізації; зміст фахового навчання залишається орієнтованим на ті професії, що входять в класифікаційну групу.

Нарівні з інтеграцією наявна диференціація змісту загальнотехнічних, фахових предметів і практичного навчання, зумовлена вимогами виробництва, науково-технічної революції в підготовці фахівців. У зв'язку з цим, зміст фахових предметів і практики для різних професій або їх груп відрізняється. У основі цього лежить відмінність в соціально-економічних, психофізіологічних чинниках трудової діяльності майбутнього фахівця.

Інтеграція і диференціація знаходяться в органічному взаємозв'язку між собою. Тільки на такій основі можна забезпечити необхідну професійну підготовку студентів, стадійність навчання, подальше підвищення рівня кваліфікації тощо.

Найважливішою характеристикою інноваційної діяльності викладача є креативність. Термін креативність з'явився в англо-американській психології в 60-х роках, де виокремлено низку інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність: швидкість думки, гнучкість думки, оригінальність, допитливість, здатність до розроблення гіпотези тощо. Стосовно діяльності викладача можна визначити кілька стадій креативності, а саме: на першій стадії здійснюється копіювання готових методичних рекомендацій; на другій в наявну систему вносять певні модифікації, методичні прийоми; на третій повністю розробляють зміст, методи та форми реалізації ідеї; на четвертій створюють власну оригінальну концепцію та методику навчання і виховання. У результаті викладач набуває мотивів, стимулюється процес його пізнання. У діяльності викладача особливого значення набувають такі мотиви, як самоактуалізація, співтворчість, самопізнання і перетворення. Це дає можливість формувати креативність особистості викладача. Таким чином, характер інноваційних процесів у вищій школі визначається особливостями нововведення, професійним потенціалом викладачів, середовищем та особливостями інноваційної діяльності ініціаторів і учасників нововведення.

У процесі підготовки викладачів ІТ-технологій педагогічна компетентність формується на основі інтеграції професійної та педагогічної підготовки. Така інтеграція передбачає поєднання фундаментальних знань у галузі інформаційних технологій із педагогічними знаннями про закономірності навчання, виховання та розвитку особистості.

Професійний розвиток викладачів ІТ-технологій також пов’язаний із постійним оновленням знань у галузі цифрових технологій. Швидкість змін у сфері ІТ зумовлює необхідність безперервного професійного навчання, участі у наукових дослідженнях, професійних спільнотах та освітніх проєктах.

Важливим чинником професійного розвитку викладачів ІТ-дисциплін є використання сучасних освітніх технологій, що забезпечують активізацію навчальної діяльності студентів. До таких технологій належать проєктне навчання, дослідницькі методи, кейс-методи, а також інтеграція навчання з реальними практиками ІТ-галузі.

Таким чином, педагогічна компетентність виступає ключовим чинником ефективної професійної діяльності викладачів ІТ-технологій, оскільки забезпечує поєднання глибоких професійних знань із здатністю організовувати результативний освітній процес.

Таким чином, педагогічна компетентність є важливим компонентом професійної діяльності викладачів ІТ-технологій у закладах вищої освіти. Вона забезпечує ефективну організацію навчального процесу, сприяє

розвитку професійних компетентностей студентів та підвищує якість підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. Формування педагогічної компетентності викладачів ІТ-дисциплін передбачає інтеграцію професійної та педагогічної підготовки, використання сучасних освітніх технологій, розвиток комунікативних та рефлексивних умінь, а також постійне оновлення знань у сфері інформаційних технологій.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє узагальнити, що педагогічна компетентність виступає визначальним чинником ефективної професійної діяльності викладачів ІТ-технологій у закладах вищої освіти, оскільки забезпечує цілісність освітнього процесу та його відповідність сучасним вимогам цифрового суспільства.

З'ясовано, що її структура має інтегративний характер і поєднує дидактичний, методичний, комунікативний та рефлексивний компоненти, взаємодія яких забезпечує результативність навчання і розвиток професійних компетентностей студентів.

Обґрунтовано, що формування педагогічної компетентності потребує системної інтеграції фахової та педагогічної підготовки, а також орієнтації на принципи неперервності освіти, професійної мобільності та інтеграції змісту навчання.

Встановлено, що використання інноваційних освітніх технологій, проєктних і дослідницьких методів сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців та наближенню освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей формування педагогічної компетентності викладачів ІТ-технологій у закладах вищої освіти, визначенням педагогічних умов її розвитку та впровадженням інноваційних освітніх технологій у систему підготовки майбутніх викладачів ІТ-дисциплін.

Література:

1. Горохівська Т. Методологічні підходи до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* збірник наукових праць. Київ-Вінниця: Планер, 2019. № 53. С. 151–155. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-53

2. Дячик Н. Ю. Формування багаторівневої педагогічної компетентності майбутнього психолога як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2024 Вип. 70. Т. 1. С. 107–110. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/70.1.22.

3. Дячик Н. Ю. Сутність та роль інтегративного підходу у формуванні загальних та фахових компетентностей майбутнього психолога. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 9(43). С. 191–202. DOI**:** https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-191-202.

4. Калаур С. М., Дутка Г. Я., Козловська І. М., Якимович Т. Д. Формування педагогічної компетентності фахівців: потенціал взаємодії інтегративного та диференційованого підходів. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. № 13(54). С. 1065–1077. https://doi.org/ 10.52058/2786-6025-2025-13(54)-1065-1077.

5. Кондрацька Л. В., Толмачова І. М. Формування педагогічної компетентності у майбутніх магістрів психології. Імідж сучасного педагога. 2021. № 4(199). С. 58–63. doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4(199)-58-63.

6. Нагорна Н. В. Інтерактивні технології як засіб формування педагогічної компетентності майбутнього психолога. *Наука і освіта.* 2015. № 6. С. 90–95.

7. Цюприк А. Я., Козловський Ю. М., Матійків І. М. Структурна диференціація педагогічної компетентності практичного психолога в процесі професійної підготовки. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2025. № 2(6). С. 117–122.

8. Bugden L., Redmond P., Greaney J. Online collaboration as a pedagogical approach to learning and teaching undergraduate legal education. *The Law Teacher*. 2018. Vol. 52. № 1. P. 85–99.

9. Darling-Hammond L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*. 2017. Vol. 40. № 3. P. 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

10. Koehler M. J., Mishra P. What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 2005. Vol. 32. № 2. P. 131–152.

11. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record. 2006. Vol. 108. № 6. P. 1017–1054.

12. Voogt J., Fisser P., Pareja Roblin N., Tondeur J., van Braak J. Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2013. Vol. 29. № 2. P. 109–121.

References

1. Horokhivska, T. (2022). Metodolohichni pidkhody do problemy rozvytku profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha [Methodological approaches to the problem of developing the professional and pedagogical competence of a teacher]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 53, 151–155 DOI: 10.32782/2663-6085/2024/70.1.22 [in Ukrainian].

2. Diachyk, N. Yu. (2024). Formuvannia bahatorivnevoi pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha yak pedahohichna problema [Formation of multi-level pedagogical competence of a future psychologist as a pedagogical problem*]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 70(1), 107–110. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/70.1.22 [in Ukrainian].

3. Diachyk, N. Yu. (2024). Sutnist ta rol intehratyvnoho pidkhodu u formuvanni zahalnykh ta fakhovykh kompetentnostei maibutnoho psykholoha [The essence and role of the integrative approach in the formation of general and professional competencies of the future psychologist]. Perspektyvy ta innovatsii nauk– *Prospects and innovations of science*, 9(43), 191–202. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-191-202[in Ukrainian].

4. Kalaur, S. M., Dutka, H. Ya., Kozlovska, I. M., & Yakymovych, T. D. (2025). Formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti fakhivtsiv: potentsial vzaiemodii intehratyvnoho ta dyferentsiiovanoho pidkhodiv [Formation of pedagogical competence of specialists: the potential of interaction of integrative and differentiated approaches]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and technology today*, 13(54), 1065–1077. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-13(54)-1065-1077 [in Ukrainian].

5. Kondratska, L. V., & Tolmachova, I. M. (2021). Formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti u maibutnikh mahistriv psykholohii [Formation of pedagogical competence in future masters of psychology]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of a modern teacher*, 4(199), 58–63. doi.org/10.33272/2522-9729-2021-4(199)-58-63.

6. Nahorna, N. V. (2015). Interaktyvni tekhnolohii yak zasib formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha [Interactive technologies as a means of forming pedagogical competence of a future psychologist]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 6, 90–95 [in Ukrainian].

7. Tsiupryk, A. Ya., Kozlovskyi, Yu. M., Matiikiv, I. M. (2025). Strukturna dyferentsiatsiia pedahohichnoi kompetentnosti praktychnoho psykholoha v protsesi profesiinoi pidhotovky [Structural differentiation of pedagogical competence of a practical psychologist in the process of professional training]. Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti – Scientific notes of the Lviv State University of Life Safety, 2(6), 117–122 [in Ukrainian].

8. Bugden, L., Redmond, P., Greaney, J. (2018). Online collaboration as a pedagogical approach to learning and teaching undergraduate legal education. *The Law Teacher*, 52(1), 85–99 [in English].

9. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.

10. Koehler, M. J., Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152 [in English].

11. Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054 [in English].

12. Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 372.881.116.1:811.161.2'36'42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2073-2086

Джочка Ірина Федорівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-6524-356X

Іванишин Наталія Ярославівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-1835-0466

Стефурак Роксолана Іванівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-9612-3851

ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Анотація. У статті обґрунтовано лінгводидактичні засади навчання морфології в закладах загальної середньої освіти на матеріалі художнього тексту в умовах компетентнісної парадигми мовної освіти. Актуальність дослідження зумовлена тим, що традиційна методика подає морфологічний матеріал ізольовано, поза живим мовленнєвим контекстом, що знижує рівень усвідомленості засвоєння граматичних категорій. Натомість художній текст як цілісна комунікативна одиниця репрезентує морфологічні явища в їх природному функціонуванні, семантичній наснаженості та стилістичній зумовленості. Мета дослідження — обґрунтувати теоретичні засади та окреслити систему методичних прийомів, спрямованих на формування морфологічної компетентності учнів засобами лінгвістичного аналізу художнього тексту. У статті виокремлено чотири ключові аспекти текстоцентричного підходу при вивченні морфології: аналіз частиномовної належності слова в контексті; урахування семантичної й стилістичної зумовленості граматичних форм; інтеграція мовної та мовленнєвої діяльності учнів; формування комунікативних рефлексій. Для кожного з аспектів розроблено систему вправ і завдань аналітичного, інтерпретаційного та

продуктивного характеру з використанням текстів сучасних авторів. Доведено, що художній текст реалізує поліфункціональний потенціал морфологічних форм: вони виступають не лише носіями граматичних значень, а й засобами смислотворення та моделювання авторської інтенції. Систематичне використання художніх текстів у процесі навчання морфології підвищує мотивацію учнів, сприяє розвитку аналітичного і креативного мислення, формує цілісне бачення граматичної системи. Результати дослідження підтверджують методичну доцільність інтеграції морфологічного аналізу в роботу з художнім текстом відповідно до вимог сучасної компетентнісної освіти.

Ключові слова: морфологія, художній текст, лінгводидактика, текстоцентричний підхід, морфологічна компетентність, комунікативна компетентність, граматична організація художнього тексту, аналіз тексту, лінгвостилістика.

Dzhochka Iryna Fedorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-6524-356X

Ivanyshyn Nataliia Yaroslavivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0003-1835-0466

Stefurak Roksolana Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-9612-3851

FORMATION OF STUDENTS' MORPHOLOGICAL COMPETENCE THROUGH LINGUISTIC ANALYSIS OF A LITERARY TEXT

Abstract. The article substantiates the linguodidactic foundations of teaching morphology in secondary schools based on literary text within the competency-based paradigm of language education. The relevance of the study is determined by the fact that traditional methodology presents morphological material in isolation, outside a living speech context, reducing students' conscious mastery of grammatical categories. A literary text, as an integral communicative unit, represents morphological phenomena in their natural functioning, semantic richness, and stylistic conditionality. The aim is to justify the theoretical

foundations and outline a system of methodological techniques for developing students' morphological competence through linguistic analysis of literary text. The article identifies four key aspects of the text-centred approach: analysis of a word's part-of-speech affiliation in context; consideration of the semantic and stylistic conditionality of grammatical forms; integration of linguistic and communicative activities; and development of communicative reflection. For each aspect, a system of analytical, interpretive, and productive exercises has been developed using texts by contemporary authors. It is demonstrated that literary texts realize the polyfunctional potential of morphological forms: they serve not only as carriers of grammatical meanings, but also as means of meaning-making and modeling authorial intention. Systematic use of literary texts in morphology instruction increases student motivation, promotes analytical and creative thinking, and fosters a holistic understanding of the grammatical system. The findings confirm the methodological appropriateness of integrating morphological analysis into literary text work in line with competency-based education requirements.

Keywords: morphology, literary text, linguodidactics, text-centered approach, morphological competence, communicative competence, grammatical organization of a literary text, text analysis, linguostylistics.

Постановка проблеми. Модернізація мовної освіти в умовах компетентнісної парадигми актуалізує потребу переосмислення традиційної методики навчання граматики, зокрема морфології. У шкільній практиці морфологічний матеріал часто подається ізольовано, поза живим мовленнєвим контекстом, що знижує рівень усвідомленості засвоєння граматичних категорій і не сприяє формуванню функційного бачення мовної системи.

Водночас художній текст як цілісна комунікативна одиниця репрезентує морфологічні явища в їх природному функціонуванні, семантичній наснаженості та стилістичній зумовленості. Це відкриває широкі можливості для інтеграції морфологічного аналізу в систему текстоцентричного навчання.

Аналіз досліджень. Проблеми функційного підходу до вивчення граматики, текстоцентричного навчання мови, формування мовної та мовленнєвої компетентностей учнів, зокрема морфологічної, висвітлено в працях сучасних українських лінгводидактів, як-от: Л. Варзацька, О. Костів, О. Сколоздра-Шепітко, М. Глушак, С.Омельчук, Л. Рускуліс, М. Пентилюк. У лінгводидактичних працях науковців частково обґрунтовано необхідність переходу від формально-описового засвоєння частин мови до їх осмислення як засобів вираження смислу й авторської інтенції в тексті, проте питання системної інтеграції морфологічного аналізу в роботу з художнім текстом

потребує подальшого теоретичного й методичного опрацювання, адже саме текст є «посередником комунікації, що фіксує стратегічну програму адресанта, інтерпретовану адресатом» [Єщенко, С. 185].

Мета дослідження – обґрунтувати лінгводидактичні засади навчання морфології на матеріалі художнього тексту та окреслити систему методичних прийомів, спрямованих на формування морфологічної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Морфологія як розділ граматики аналізує слово в усіх його формах і граматичних категоріях. У шкільному курсі вона охоплює вивчення частин мови, їхніх морфологічних ознак і синтаксичних функцій, а саме «спільне у вивченні імен (іменника, прикметника, числівника, займенника), дієслів і дієслівних форм, службових частин мови та вигуку» [Костів, С. 9].

Зазвичай традиційна шкільна граматика вивчає частини мови **ізольовано**: «іменник – це…», «дієслово відповідає на питання…» тощо, а текстоцентричний підхід стверджує, що *слово живе тільки в тексті*, і саме там розкривається його справжня граматична та смислова природа. І. Ковалик наголошував, що **зв'язність тексту** – це не просто логіка думки, а результат злагодженої роботи лексики, морфології й синтаксису одночасно. Тому кожна частка, кожен прийменник чи сполучник – не «незначне слово», а цеглина в архітектурі тексту [Ковалик, С. 26–28]. Саме тому текстово зорієнтований підхід при вивченні морфології в шкільному курсі рідної мови важко переоцінити, адже навіть найменше за формою слово вживається з певною метою. В основі текстоцентричного підходу – «єдність мовної, мовленнєвої та правописної компетенцій» [Рускуліс, С. 318].

Акцент на тексті як засобі вивчення граматики передбачає детальний розгляд кількох моментів: *аналіз частиномовної належності слова в межах цілісного тексту; урахування семантичної й стилістичної зумовленості граматичних форм; інтеграції мовної та мовленнєвої діяльності учнів у процесі аналізу граматичного рівня тексту; формування комунікативних рефлексій учнів при аналізі морфологічного рівня тексту*.

Розгляньмо кожен підхід детально. Безперечно, знання фактичного матеріалу (уміння визначати частини мови) є базовою навичкою, однак замість того, щоб просто визначати частиномовну належність лексеми зі списку, варто пропонувати учневі аналізувати конкретне слово в потоці мовлення, зокрема художнього. Це принципово інший процес, бо одна й та ж вербальна одиниця може репрезентувати різні частини мови залежно від контексту. Наприклад: «*Барвінками босі долі / крутили по колу* ***коло***. */ А сива від болю воля / Брела між полями кволо* (Роксолана Стефурак) і *Колись ще буде світло / **коло** сліпих доріг / І квіти нерозквітлі, / Які Господь зберіг»*

(Роксолана Стефурак). У першому мікротексті номінація *коло* є іменником, у другому – прийменником). Важливість такого підходу полягає в тому, що частиномовна належність слова – це не морфологічна «мітка», а синкретизована **функція в тексті**. Учень вчиться не впізнавати слово за визначенням, а розуміти, ***що*** *воно «робить»* у конкретному висловленні. Це формує справжнє граматичне мислення.

Урахування семантичної й стилістичної зумовленості граматичних форм проєктує твердження, що будь-яка граматична форма не є нейтральною. Автор обирає її не випадково, а тому, що вона вносить у повідомлення **додатковий смисл або формує стилістичний ефект.** Семантична зумовленість передбачає зміну значення шляхом зміни форми. Наприклад: «він *іде*» (теперішній час, конкретна дія) і «він *ходить*» (теперішній час, повторювана дія) – обидва дієслова теперішнього часу недоконаного виду, але смисл різний. Порівняймо ще: «***Іроди*** *множаться*» (Роксолана Стефурак) – це вже не про конкретну особу, а про явище; семантичне розширення лексеми базується на вживанні іменника у формі множини. Про стилістичну зумовленість кажуть, коли форма створює тон, регістр, образ. Наказовий спосіб у лірриці звучить інакше, ніж у наказі («***Вмиваймо*** *словом душу…*» (Роксолана Стефурак) і «***Пиши*** охайно!»). Використання інфінітива там, де очікується особова форма підсилює думку, експресивізує її: «***Жити,*** *хлопчики,* ***жити***! *Поки день, поки сурмить час... І* ***любити****, хлопці,* ***любити****! Хай війна не чіпає вас!»* (Роксолана Стефурак)). Кличний відмінок (*хлопчики, хлопці*) також наснажений у контексті індивідуалізованою текстовірною та експресивною функціями, а не лише формально апелятивною. **Зі сказаного випливає, що учень** має не просто назвати форму, а відповісти на запитання: *Чому автор обрав саме цю форму, а не іншу? Що б змінилось, якби він написав інакше?*

Мовна діяльність – це інтелектуальна робота з системою мови: знати правила, класифікувати слова, визначати їх форми. Мовленнєва діяльність – це індивідуальне й реальне користування мовою: говорити, писати, читати, розуміти. Традиційна граматика зупинялась на першому. Текстоцентричний підхід вимагає поєднання обох. Це означає, що аналіз граматичної форми завжди супроводжується мовленнєвою дією: учень не просто визначає відмінок, а пояснює, чому саме цей відмінок, яке значення він вносить; не просто виписує дієслова, а створює власний текст, де свідомо використовує певний вид або час. Саме такий підхід ілюструє інтеграцію мовної та мовленнєвої діяльності учнів у процесі аналізу граматичного рівня тексту, яка може бути зреалізована за посередництвом таких форм роботи з учнями: обговорення тексту після аналізу (говоріння), написання власного висловлення за аналогією (письмо), пояснення

граматичного вибору автора своїми словами (монологічне мовлення), дискусія про те, як змінився би текст при заміні форми (діалогічне мовлення).

Таким чином граматика перестає бути «мертвою теорією» і стає **живим інструментом комунікації**.

Процес формування комунікативних рефлексій учнів вимагає розуміння понять «рефлексія» і «комунікативна рефлексія». Так, рефлексія в широкому сенсі – це здатність думати, розуміти власні мисленнєві дії. Комунікативна рефлексія – це вміння *усвідомлювати власну мовленнєву поведінку*: чому я кажу так, а не інакше; яку форму я обираю і що це говорить про мій намір; як мій вибір слова чи граматичної форми впливає на співрозмовника. На морфологічному рівні це виявляється так: учень читає текст і не просто бачить «іменник у родовому відмінку», а запитує себе: «*Якщо б я сам писав цей текст, чи обрав би я ту саму форму?», «Чому так або ні?», «Що ця форма «говорить» про авторські наміри?»* Далі – рух у зворотному напрямку: учень переносить цю рефлексію на власне мовлення. Якщо в аналізованому тексті він побачив, що кличний відмінок створює ефект звернення до читача й посилює емоційність, він починає усвідомлено використовувати або уникати цієї форми у власних текстах. Як бачимо, на практиці рефлексія формується через запитання типу: «Що змінилося б у тексті, якби автор написав інакше?», «Яку форму ти б обрав/обрала?», «Чи помічав ти у своєму мовленні таку саму конструкцію?»

Проаналізовані підходи утворюють **логічну дидактичну послідовність**: спочатку учень бачить слово в тексті і розуміє, що його форма несе смисл, згодом він говорить і пише про це, і, зрештою, переносить розуміння на власну мовленнєву практику. Процес «ословлення» дійсності рухається так: спостереження – розуміння – дія – усвідомлення себе як мовця. Саме в цьому і полягає відмінність текстоцентричного підходу від граматики «заради граматики».

Текстоцентричний підхід при вивченні морфології на уроках української мови можна забезпечити такими чотирма типами вправ і завдань.

1. Аналіз частиномовної належності слова в контексті:

Вправа 1. Прочитайте текст. Випишіть усі іменники. Визначте їх рід, число, відмінок. Випишіть дієслова. Укажіть їх час, вид, спосіб. Випишіть прикметники, установіть ступінь порівняння (за наявності). *Святвечір пахне святістю, а не святом... На душі – дощі, на цвинтарі – гірляндоокі ялинки й сумні прапори. На столах – кутя, над дахами – перша зірка... Ісус уже знає, що його розіпнуть, але посміхається Мамі... Мама все знає, але тікає від Ірода... Іроди множаться зі швидкістю світла, але нічого не знають про*

світло... Українці світлі й мовчазні. Вони заплакані, але привітні, бо готові вітати Дитя, народжене в місті Марії. Там зірка давно проросла у відсутність оселі... ***Світ любов'ю засвітився! Христос в серці народився!!!*** (Роксолана Стефурак).

Вправа 2. Учні складають таблицю. Наприклад:

Частина мови	**Цитата з тексту**	**Граматична категорія**	**Стилістична функція**
Іроди	*Іроди множаться зі швидкістю світла…*	Іменник у називному відмінку множини, власна назва	Використання власної назви у множині зумовлює емоційно-експресивне навантаження тексту, в контексті набуває семантики «росіяни, - вбивці».
Народився	***Христос в серці народився!!!***	Дієслово дійсного способу, чоловічого роду, минулого часу, доконаного виду	Формування дієслівної метафори (*Христос народився в серці*, а не в яслах)

Завдання 3. Проаналізуйте дієслівну систему тексту, виписавши всі дієслова і визначивши їх час, спосіб, число, вид, особу й число (для особових форм). Особливу увагу зверніть на форми *пахне, знає, розіпнуть, посміхається, тікає, множаться, засвітився, народився.* Яку часову перспективу створює поєднання теперішнього та майбутнього часу? Доберіть видові пари до дієслів: *тікає, множаться, засвітився, народився*. Поясніть, як зміна виду вплине на зміст висловлення.

Завдання 4. Визначте прийменники й поясніть їхню роль у формуванні відмінкових форм. Проаналізуйте функцію сполучника *але* у структурі тексту (смислові протиставлення). Знайдіть у тексті займенники і замініть їх іменниками. Чи зміниться художня якість тексту?

Завдання 5. Виконайте словотвірний розбір іменників, прикметників і дієприкметників: *Святвечір*, *гірляндоокі*, *заплакані*, *народжене, швидкість, проросла, відсутність*. Поясніть, як ви розумієте лексичне значення слова «*гірляндоокі*».

Завдання 6. Замініть словосполучення «прикметник + іменник» короткою описовою конструкцією (наприклад: *сумні прапори → прапори, що викликають сум*). Порівняйте морфологічну структуру речення до і після трансформації.

Після виконання вправ учні впевнено розпізнають частини мови в художньому тексті, визначають граматичні категорії слів, аналізують словотвірні моделі, розуміють функційне навантаження морфологічних форм у текстотворенні.

2. Урахування семантичної й стилістичної зумовленості граматичних форм.

Вправа 1. «Прочитайте текст. Проаналізуйте контекстуальне оточення іменника «мама» та займенника «він». Подумайте, чому авторка їх написала великими літерами і який це має стилістичний ефект. Яка роль іменників у процесі творення смислу цього тексту? *Але щастя є. Є! Воно називається МАМА… Саме вона пояснила, що Бог мене бачить, що це я його не бачу… А ВІН теж страждав. І я пішла до церкви. Сповідь… Рана… Час… Рана знову почала лікувати час…* (Роксолана Стефурак). Випишіть займенники: *воно, вона, мене, я, його, він*. Визначте їхній розряд, відмінок, синтаксичну роль. Поясніть, чому авторка вживає займенники замість повторення іменників (*Бог, МАМА*). Як зміна займенникової форми вплинула б на стилістичну тональність тексту (напр., замінити *ВІН* на *Бог*)?

Завдання 2. Випишіть дієслівні форми: *є, називається, пояснила, бачить, не бачу, страждав, пішла, почала лікувати*. Визначте їхній час, вид, особу, число. Поясніть, чому форми теперішнього часу (*є, бачить, бачу*) співіснують із формами минулого (*пояснила, пішла, страждав*). Чи можна вважати, що часові дієслова є засобом смислової організації тексту? Проаналізуйте конструкцію: *«Але щастя є. Є!»* у такий спосіб: визначте граматичну форму дієслова. Поясніть стилістичний ефект ізольованої повторної форми. Перебудуйте речення без повтору. Які смислові втрати виникають? Проаналізуйте форми дієслівного словосполучення *почала лікувати*. Поясніть, чому використано аналітичну конструкцію, а не форму *вилікувала*.

Завдання 3. Створіть 3–4 речення за моделлю художнього тексту, використовуючи: складні прикметники; дієслова теперішнього часу; дієприкметникові форми; протиставний сполучник *але*. Перетворіть номінативні конструкції *«Сповідь… Рана… Час…»* на розгорнуті двоскладні речення. Порівняйте стилістичну наснаженість обох варіантів.

Завдання 4. Прочитайте текст: ***Трохи філософії***... *Бути щасливим – любити світ. Любити дитинно, всеосяжно, абсолютно, глобально... Любити світ – не шкодити йому. Не шкодити планово, випадково, хворобливо, зумисне... Любити світ – любити себе. Любити спонтанно, щиро, безпосередньо й не на шкоду світові. Любити себе – любити інших. Любити безкорисливо, обнадійливо, обіймально, зцілювально. Любити інших – не шкодити собі, бо шкодити собі – шкодити світові...* (Роксолана Стефурак). Випишіть прислівники: *дитинно, всеосяжно, абсолютно, глобально, планово, випадково, хворобливо, зумисне, спонтанно, щиро, безпосередньо, безкорисливо, обнадійливо, обіймально, зцілювально*. Визначте їхні **семантичні групи.** Поясніть, як вони **уточнюють спосіб дії дієслова «любити».** Подумайте, чи виконують вони **емоційно-оцінну функцію** і чому. Проаналізуйте займенники ***йому, себе, інших, собі***. Визначте **граматичні форми їх відмінків.** Поясніть, як вони формують **семантичний ланцюг смислів**: ***себе → інших → собі.*** Зробіть висновок про **філософську модель взаємозв'язку людини і світу**, яку створює текст. Дайте відповідь на запитання: як граматичні форми (інфінітив, займенники, прислівники) формують філософський зміст тексту?

Завдання 5. *П*еретворіть інфінітивні конструкції на: 1) складнопідрядні речення; номінативні конструкції. Наприклад: *Любити світ — любити себе. → Коли людина любить світ, вона любить і себе.* Продовжіть текст за моделлю: **Любити ... — ...** Використайте власні інфінітиви та прислівники способу дії. Як бачимо, урахування семантичної й стилістичної зумовленості граматичних форм є важливим, оскільки принципово змінює саму природу граматичного аналізу: від механічного впізнавання форм – до осмисленого розуміння мови як системи. Така система вправ дозволяє сформувати **граматичну компетентність, стилістичне чуття, уміння інтерпретувати граматичні форми в тексті**.

Кожна граматична форма – це не просто «правильна» чи «неправильна» відповідь у вправі, а **свідоме рішення мовця**. Автор обирає теперішній час замість минулого, щоб наблизити подію до читача; творить множину власної назви, щоб перетворити особу на явище, акцентувати на типовості, рутинності процесу; надає перевагу інфінітиву замість особової форми, щоб увиразнити, підсилити, експресивізувати думку. Якщо учень цього не розуміє, він знає граматику, але не розуміє мови.

Отже, без урахування семантичної й стилістичної зумовленості граматичний аналіз залишається **неповним**: учень визначає форми, але не розуміє, навіщо вони існують. Коли ж він бачить, що форма зумовлена змістом і стилем, граматика стає інструментом розуміння тексту і власного мовлення, така компетентність є кінцевою метою навчання мови.

3. Інтеграція мовної та мовленнєвої діяльності учнів у процесі аналізу граматичного рівня тексту.

Вправа 1. Прочитайте текст. Поясніть, чому загальні назви іменників написано з великої літери. *Спочатку було Слово... І Слово було Богом… І розрослося воно в Мову... І стала та Мова рідною мільйонам... Мільйони її любили й захищали... Захищали від чужих і своїх... І створили мільйони мовний фронт, який, як виявилося, треба тримати навіть у тилу... І не боялася Мова війни, бо вона українська!* (Роксолана Стефурак). Дискусійне завдання: обговоріть у групах, чи можна через аналіз граматичних категорій зрозуміти ідейний задум тексту? Які граматичні форми є ключовими для його патріотичного звучання?

Завдання 2. Мовно-мовленнєвий аналіз цитати *«І не боялася Мова війни, бо вона українська!»* **Мовний етап:** визначте частини мови всіх слів. Схарактеризуйте граматичні категорії дієслова *не боялася*. Поясніть функцію прикметника *українська*. **Мовленнєвий етап:** усно поясніть, як граматична структура підсилює патріотичний пафос. Напишіть власне речення з аналогічною структурою (персоніфікований абстрактний іменник + дієслово + означення).

Завдання 3. Прочитайте текст: *Синами, убитими в полі, / Полоненими у неволі, / Кілометрами смерті й болю / Гартувала Вкраїна долю. / Катериною вила німо / І до щастя шукала риму... / Ненародженими й живими / Проростала у світ незримо... / Не знайшла легкої дороги, / Світлом правди йшла дознемоги. / Перед райським святим порогом / Зупинилась, цілована Богом... / А Кобзар, що Словом пророчий, / Все дивився правді ув очі…* (Роксолана Стефурак). Випишіть усі іменники в орудному відмінку (*синами, полоненими, кілометрами, Катериною, ненародженими, живими, світлом*) і поясніть, як вони формують образну систему вірша. Яку **роль виконують ці форми** у створенні образу України? Чому автор використовує саме **орудний відмінок**? Із яким культурним образом пов'язані ім'я **Катерина, Кобзар**? Якого смислу набувають ці слова-образи в тексті?

Завдання 4. Випишіть із тексту дієслова (*гартувала, вила, шукала, проростала, йшла, зупинилась, дивився*), визначте їх час, вид, особу. З'ясуйте, чому більшість дієслів ужито **в минулому часі.** Дайте усну відповідь: *як минулий час дієслів допомагає створити історичний вимір тексту?* Яку картину історичної пам'яті створює граматичний ряд «*синами, убитими, полоненими, кілометрами смерті й болю…*»?

За допомогою такого типу завдань учні усвідомлюють функціональну роль морфологічних категорій у текстотворенні, поєднують граматичний аналіз із інтерпретацією, трансформують граматичні структури з урахуванням стилістичного ефекту, розвивають уміння аргументовано

висловлюватися про мовні явища, поєднуючи мовну діяльність (аналіз граматичних форм), мовленнєву діяльність (усні коментарі, інтерпретації, мінітексти), літературну інтерпретацію художнього тексту.

4. Формування комунікативних рефлексій учнів.

Вправа 1. Прочитайте текст. Поясніть, чому ключові образи художнього твору представлено займенниками «він» і «вона». ***Зірка…*** *Вона захоплено розказувала, що хоче зірку з неба, а Він стратегічно-мовчально будував тактику майбутньої розмови... Вечір оксиморонно споріднювався з весною й поганими новинами... Новини насторожували, тривожили, пророчили, травмували, людожерили… Весна заповідалася на цвіт і життя... А життя ні на що не заповідалося… Вона ж дитинно сміялася й уперто розказувала про зірку з неба... Зірка з неба! Цей штамп інкрустувався в її лексикон ще в шкільні часи. Вона не знала, нащо їй та зірка... За тисячею словесних проваль Він ледь добув із себе знаки прощання...Саме в той безапеляційний вечір війна по-справжньому впала на їхню молодість!!!* (Роксолана Стефурак).

Завдання 2. Визначте комунікативні ролі персонажів (*Вона – Він*). Схарактеризуйте їхню мовленнєву поведінку: *захоплено розказувала, стратегічно-мовчально будував тактику.* Поясніть, яка комунікативна стратегія переважає у кожного (емоційна / раціональна / унікальна / відкладена).

Чи можна вважати, що дієслівна градація (*насторожували, тривожили, пророчили, травмували, людожерили*) є індикатором тривоги і чому? Визначте, яке з дієслів є авторським новотвором. Який його комунікативний ефект? Проаналізуйте вислів: *інкрустувався в її лексикон* – що це говорить про мовленнєвий досвід героїні?

Завдання 3. Спробуйте змоделювати можливий діалог між героями (8–10 реплік). Побудуйте дві версії: гармонійний діалог і конфліктний діалог за допомогою різних форм дієслів.

Завдання 4. Напишіть мініатюру (5–6 речень) на тему «Зірка», використавши не менше трьох прикметників; два дієслова в минулому часі; один інфінітив; один займенник 1-ї особи.

Завдання 5. Напишіть коротке есе (6–8 речень): Чи завжди ми чуємо одне одного? Що руйнує комунікацію – мовчання чи кліше? Як війна впливає на мовлення молоді?

Вправи такого типу допоможуть учням розвивати навички рефлексії власної мовленнєвої поведінки, адже робота з текстовим матеріалом передбачає не тільки слухання чи відтворення уже готових текстів, а й творення «вільних» (тих, що є результатом виконання творчих завдань) [Горда, С. 68].

Слід зазначити, що в художньому тексті граматична форма набуває додаткової експресивності: категорія часу дієслова може створювати ефект присутності, динамічності, форма однини – узагальнювати чи персоніфікувати образ, займенник – виразно підсилювати художнє мовлення завдяки послабленню дейктичної функції, прикметник – формувати епітетну образність.

Крім того, граматична організація художнього тексту поліфункціональна:

- **ілюстративна функція** репрезентує граматичні явища в природному оригінальному контексті;
- **аналітична** – дає змогу простежити функцію морфологічних форм у творенні змісту;
- **розвивальна** – формує мовне чуття, стилістичну компетентність;
- **ціннісна** – сприяє естетичному й культурному розвитку учнів.

На відміну від штучно сконструйованих прикладів, художній текст демонструє варіативність морфологічних засобів, їх стилістичне навантаження та роль у створенні авторської модальності.

Формування морфологічної компетентності учнів полягає не лише в засвоєнні ними знань частин мови та їх граматичних категорій, а й в умінні аналізувати граматичні форми в тексті; у здатності використовувати їх відповідно до комунікативного наміру, формувати власну мовленнєву рефлексію на текст та його морфологічну організацію. Завдяки набутій морфологічній компетентності учень починає сприймати морфологічну форму не як абстрактну категорію, а як інструмент смислотворення. Практика засвідчує, що систематичне використання художніх текстів у процесі навчання морфології підвищує мотивацію до вивчення граматики (художні й естетичні тексти учні запам’ятовують, роблять спроби створити власні висловлення); сприяє розвитку як аналітичного, так і креативного мислення учнів; формує цілісне бачення граматичної системи рідної мови; інтегрує мовну та літературну освіту.

Такий підхід, на нашу думку, відповідає сучасним вимогам компетентнісного навчання, оскільки поєднує мовну теорію з реальним мовленнєвим досвідом.

У результаті дослідження встановлено, що навчання морфології в закладах загальної середньої освіти на матеріалі художнього тексту є теоретично обґрунтованим і методично доцільним у контексті компетентнісної парадигми мовної освіти. Ізольоване подання граматичних категорій не забезпечує їх функційного осмислення, тоді як текстоцентричний підхід сприяє інтеграції знань про частини мови з аналізом смислової та стилістичної організації тексту.

Доведено, що художній текст реалізує поліфункціональний потенціал морфологічних форм: вони є не лише носіями граматичних значень, а й засобами смислотворення, експресії та моделювання авторської інтенції.

Системне використання вправ аналітичного, інтерпретаційного й продуктивного характеру формує в учнів морфологічну компетентність як здатність розпізнавати, аналізувати та свідомо використовувати граматичні засоби відповідно до комунікативного наміру.

Отже, інтеграція морфологічного аналізу в роботу з художнім текстом забезпечує розвиток мовного чуття, комунікативної рефлексії та цілісного бачення граматичної системи української мови. Перспективу подальших розвідок убачаємо у формуванні диференційованих моделей текстоцентричного навчання морфології для різних вікових етапів та емпіричній перевірці їх ефективності.

***Література*:**

1. Єщенко Т. Проблема класифікації текстів у сучасному мовознавстві. *Лінгвістичні студії*. 2013. Вип. 27. С. 185–189.

2. Ковалик І. І. Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ : Вища школа, 1984. 120 с.

3. Костів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови: навчально-методичний посібник. Львів, 2018. 202 с.

4. Рускуліс Л. В. Роль текстоцентричного підходу у процесі підготовки учителя української мови. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Вид-во ХДУ, 2013. Вип.63. С. 317–323.

5. Горда О. М., Трумко О. М. Текстоцентричний підхід до навчання української мови як іноземної: способи реалізації. Закарпатські філологічні студії. 2022. Випуск 23. Том 1. С. 66–69. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.12.

References:

1. Yeshchenko T. Problema klasyfikatsii tekstiv u suchasnomu movoznavstvi [The Problem of Text Classification in Modern Linguistics]. *Linhvistychni studii* [Linguistic Studies]. 2013. Vyp. 27. P. 185–189. (in Ukrainian)

2. Kovalyk I. I., Matsko L. I., Plushch M. Ya. Metodyka linhvistychnoho analizu tekstu [Methods of Linguistic Text Analysis]. Kyiv : Vyshcha shkola, 1984. 120 p. (in Ukrainian)

3. Kostiv O., Skolozdra-Shepitko O. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methods of Teaching the Ukrainian Language : Educational and Methodological Manual]. Lviv, 2018. 202 p. (in Ukrainian)

4. Ruskulis L. V. Rol tekstotsentriochnoho pidkhodu u protsesi pidhotovky uchytelia ukrainskoi movy [The Role of the Text-Centred Approach in the Process of Training Ukrainian Language Teachers]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats* [Pedagogical Sciences : Collection of Scientific Papers]. Kherson : Vyd-vo KhDU, 2013. Vyp. 63. P. 317–323. (in Ukrainian)

5. Horda O. M., Trumko O. M. Tekstotsentrychyi pidkhid do navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: sposoby realizatsii [Text-Centred Approach to Teaching Ukrainian as a Foreign Language: Ways of Implementation]. *Zakarpatski filolohichni studii* [Transcarpathian

Philological Studies]. 2022. Vypusk 23. Tom 1. P. 66–69. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.12 (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.5:004:008:001.891

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2087-2098

Дичук Тарас Валерійович аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0009-0009-0094-6967

ВЗАЄМОДІЯ НАУКОВОГО ТА ХУДОЖНЬОГО ТИПІВ ПІЗНАННЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З ІНФОРМАТИКИ І ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розглянуто проблему взаємодії наукового та художнього типів пізнання як методологічної основи інтеграції знань з інформатики і гуманітарних дисциплін у закладах професійної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаціями освітнього простору, пов'язаними з цифровізацією суспільства, розвитком міждисциплінарних підходів до навчання та зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. У цих умовах особливого значення набуває інтеграція різних типів пізнання, що забезпечує формування цілісного світогляду, розвиток творчого та критичного мислення учнів закладів професійної освіти. У роботі проаналізовано сучасні наукові підходи до проблеми інтеграції знань у педагогіці, зокрема у контексті міждисциплінарності, STEM та STEAM-освіти. Визначено, що поєднання наукового і художнього способів осмислення дійсності сприяє формуванню комплексних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах науково-технічного прогресу. Розкрито особливості наукового та художнього типів пізнання, їхню роль у розвитку пізнавальної активності та творчого потенціалу учнів. Обґрунтовано, що інтеграція інформатики з гуманітарними дисциплінами створює сприятливі умови для розвитку аналітичного мислення, формування інформаційної культури та розширення можливостей інтерпретації інформації. У цьому контексті особливу увагу приділено ролі інформаційних технологій як засобу поєднання раціонального і творчого компонентів пізнання.

Визначено основні педагогічні передумови підготовки педагогів професійно-технічної освіти до інтеграції знань у навчальному процесі. Показано, що ефективність цього процесу залежить від використання міждисциплінарних освітніх технологій, розвитку дослідницької діяльності учнів та створення інтегрованого освітнього середовища. Зроблено висновок, що взаємодія наукового і художнього типів пізнання є важливим

чинником модернізації професійної освіти та формування цілісної системи знань учнів.

Ключові слова: інтеграція знань; наукове пізнання; художнє пізнання; міждисциплінарне навчання; інформатика; гуманітарні дисципліни; професійна освіта; STEM-освіта; STEAM-освіта; професійно-технічна освіта.

Dychuk Taras Valeriyovych Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0009-0009-0094-6967

INTERACTION OF SCIENTIFIC AND ARTISTIC TYPES OF COGNITION AS A MEANS OF INTEGRATING KNOWLEDGE FROM INFORMATICS AND THE HUMANITIES: METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article examines the problem of interaction between scientific and artistic types of cognition as a methodological basis for integrating knowledge from informatics and the humanities in vocational education institutions. The relevance of the study is determined by current transformations in the educational space associated with the digitalization of society, the development of interdisciplinary approaches to learning, and the growing requirements for the professional training of future specialists. In these conditions, the integration of different types of cognition becomes particularly important, as it contributes to the formation of a holistic worldview and promotes the development of creative and critical thinking among students of vocational education institutions. The paper analyzes contemporary scientific approaches to the problem of knowledge integration in pedagogy, particularly in the context of interdisciplinarity and STEM and STEAM education. It is emphasized that the combination of scientific and artistic ways of understanding reality facilitates the formation of complex competencies required for effective professional activity in the conditions of scientific and technological progress. The specific features of scientific and artistic types of cognition and their role in the development of students' cognitive activity and creative potential are characterized. It is substantiated that the integration of informatics with the humanities creates favorable conditions for the development of analytical thinking, the formation of information culture, and the expansion of possibilities for interpreting information. In this context, special attention is paid to the role of information technologies as a means of combining rational and creative components of cognition. The article identifies the main pedagogical prerequisites for preparing

teachers of vocational education institutions to integrate knowledge in the educational process. It is shown that the effectiveness of this process depends on the use of interdisciplinary educational technologies, the development of students' research activities, and the creation of an integrated educational environment. It is concluded that the interaction of scientific and artistic types of cognition is an important factor in the modernization of vocational education and in the formation of a holistic system of students' knowledge.

Keywords: knowledge integration, scientific cognition, artistic cognition, interdisciplinary learning, informatics, humanities, vocational education, STEM education, STEAM education, vocational and technical education.

Постановка проблеми. Впровадження нової техніки, підвищення рівня технічної оснащеності праці, механізація і автоматизація виробничих процесів, впливаючи істотним чином на зміну змісту праці, пред'являють високі вимоги до рівня підготовки кваліфікованих фахівців. Взаємозв'язки системи підготовки кадрів для виробництва і науки доволі складні і різноманітні. З одного боку, необхідно забезпечити виробництво, а з іншого втілення досягнень науки у засоби виробництва постійно змінюють структуру виробництва і виробничого персоналу. Це, своєю чергою, вносить зміни у структуру підготовки кадрів та зміст їхньої освіти. Зміни в характері і змісті праці, професійній структурі робітників і інтеграційні процеси в науковому і технічному знанні, безпосередньо впливають на зміст освіти, а процес уніфікації стає необхідним. Зміст професійної освіти вимагає глибокого теоретичного осмислення у контексті виділення найзагальніших положень науки, що складають принципову основу проектування і управління сучасним виробництвом, а також пошуку нових підходів до класифікації і систематизації навчального матеріалу.

Зростання ролі людини, розвиток її протягом усього життєвого шляху розглядаються як одна з найважливіших умов вдосконалення виробничих відносин. Глибокий взаємозв'язок між суспільними відносинами, що породжуються матеріальними основами суспільства і духовним розвитком, складає об'єктивну основу формування всебічно розвиненої особистості. Ці соціальні передумови можуть бути в реалізовані лише за умови високої суспільної активності всіх членів суспільства, тому суспільна активність особистості як в сфері виробництва, так і в духовному житті суспільства є також обов'язковою умовою її всебічного розвитку. Інтеграційні процеси у педагогічній освіті вимагають створення фундаментальних педагогічних структур, орієнтованих універсальні та узагальнені знання, в розвитку цілісного світосприйняття, чому сприяє інтегроване навчання як особлива освітня технологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції різних типів пізнання постає у сучасному освітньому дискурсі як відповідь на фрагментарність знань, що традиційно формувалися в межах окремих навчальних дисциплін. У цьому контексті міждисциплінарність розглядається не лише як дидактичний прийом, а як принцип організації змісту освіти, що забезпечує цілісне осмислення явищ навколишнього світу. Саме на цьому наголошує Т. Засєкіна [1], підкреслюючи, що інтеграція природничих, гуманітарних і технологічних знань створює передумови для розвитку системного мислення учнів та формування здатності встановлювати зв'язки між різними сферами пізнання. Необхідність такого підходу посилюється у зв'язку з трансформаціями освітнього простору, пов'язаними з цифровізацією суспільства та зростанням ролі комплексних компетентностей. Сучасна освіта має орієнтуватися на формування здатності здобувачів освіти поєднувати знання з різних галузей і застосовувати їх у складних пізнавальних ситуаціях (О. Аніщенко [2]). Така вимога актуалізує пошук педагогічних підходів, здатних забезпечити взаємодію різних типів мислення, зокрема наукового й образно-художнього.

Одним із напрямів реалізації цієї ідеї стала концепція STEM-освіти, яка спрямована на інтеграцію науки, технологій, інженерії та математики. Водночас, сучасні дослідження підкреслюють, що ефективність такого підходу значно зростає за умови включення гуманітарного й творчого компоненту навчання. Саме тому в освітній практиці дедалі активніше використовується модель STEAM, що передбачає взаємодію наукових і мистецьких способів осмислення дійсності.

У цьому контексті Ю. Завалевський [3] звертає увагу на те, що інтеграція мистецтва і науки сприяє розвитку творчого мислення, здатності до інтерпретації знань та формуванню цілісного пізнавального досвіду учнів.

Важливу роль у цих процесах відіграють інформаційні технології, які створюють нові можливості для поєднання різних форм пізнання. Використання цифрових ресурсів у навчанні інформатики дозволяє поєднувати логічний аналіз даних із гуманітарними формами інтерпретації інформації, що відкриває нові перспективи інтеграції навчального змісту. На цьому наголошує О. Овчарук [4], розглядаючи цифрові технології як інструмент міждисциплінарної взаємодії, що сприяє формуванню нових освітніх практик. Подальший розвиток цих ідей пов'язаний із концепцією цифрової трансформації освіти, у межах якої інформаційні технології розглядаються як універсальне середовище для створення інтегрованих освітніх моделей. Зокрема, М. Шишкіна [5] підкреслює, що цифрові освітні ресурси забезпечують можливість поєднання дослідницької діяльності з

творчими формами представлення знань, що сприяє розвитку пізнавальної активності учнів. У цьому контексті особливого значення набуває STEAM-підхід, орієнтований на поєднання раціонального і творчого компонентів пізнання. Дослідження, присвячені розвитку STEAM-освіти, демонструють, що інтеграція мистецького складника сприяє розвитку креативності, уяви та здатності до нестандартного розв'язання пізнавальних завдань [6]. Подібні тенденції простежуються і в дослідженнях цифрової трансформації освіти, де інформаційні технології розглядаються як засіб інтеграції різних навчальних галузей і створення нових форм освітньої взаємодії Л. Хомич [7].

Міжнародні дослідження також засвідчують посилення інтеграційних процесів у сучасній освіті. Аналіз розвитку STEM-освіти показує, що міждисциплінарні підходи дедалі активніше охоплюють гуманітарні галузі знань, сприяючи формуванню комплексного бачення наукових і культурних явищ (Z. Zhan [8]; D. Sun [9]). У сучасних дослідженнях STEM-освіти підкреслюється, що ефективні освітні практики передбачають інтеграцію наукового аналізу, творчої діяльності та міждисциплінарної взаємодії, що дозволяє формувати комплексні компетентності учнів (J. Deehan [10]; Z. Zhan [11]).

Таким чином, сучасні педагогічні дослідження свідчать про зростання ролі міждисциплінарної інтеграції у формуванні цілісної системи знань. Поєднання наукового і художнього типів пізнання розглядається як перспективний напрям модернізації освітнього процесу, що відкриває можливості для інтеграції інформатики з гуманітарними дисциплінами та сприяє розвитку творчого і критичного мислення учнів.

Метою статті обґрунтування методологічних аспектів взаємодії наукового та художнього типів пізнання у контексті інтеграції знань з інформатики і гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Вихідні методологічні позиції взаємозв'язку потреби в кадрах у закладах професійно-технічної освіти визначаються у межах теоретичних засад розвитку гармонічно розвиненої особистості сучасного фахівця.

Цілі і завдання професійно-технічної школи передбачають виховання молоді, формування розвиненої особистості, здатної бути основною рушійною силою науково-технічного прогресу. Взаємозв'язок науки, виробництва і освіти зумовлює необхідність глибшого і ширшого застосування законів науки в системі політехнічної освіти учнів. Зміст професійних знань все більш набуває загальнонаукового характеру, для професійної діяльності потрібні не лише спеціальні знання, але і знання про закони наук. У змісті професійних знань посилюється роль вивчення законів природи, мислення і можливостей їх технологічного застосування.

Друга методологічна позиція полягає у врахуванні зростаючого ступеня інтелектуалізації праці. Це виявляється в посиленні автоматизації окремих сфер, пов'язаних з розвитком електроніки, робототехніки тощо, що призводить до прогресивних змін в змісті праці.

Третя методологічна позиція вимагає погодити професійну підготовку із закономірностями міжнародного розподілу праці між країнами, з процесами спеціалізації і кооперування, з вимогами інтегрування і диференціювання виробництва, з необхідністю стандартизації і уніфікації у відповідних сферах народногосподарської діяльності.

Четверта методологічна позиція передбачає урахування перспективної тенденції, що виявляється до існуючих і майбутніх змін, розвитку різних видів професійної діяльності в умовах існування різних форм власності і господарювання. Розширення профілю професії допомагає прискореного освоєння нової техніки, нових технологічних процесів, матеріалів і енергетичних джерел, а також випереджаючому розвитку принципів навчання, можливостей освоєння багатосторонньої кваліфікації, підвищенню мобільності кадрів.

П'ята методологічна позиція орієнтує на досягнутий рівень розвитку науки і виробництва, який в умовах ринку праці виявляється недостатнім. Необхідно прогнозувати основні тенденції їх розвитку на майбутнє, враховувати ці тенденції при встановленні структури і змісту підготовки кадрів, створюючи таким чином певне випередження розвитку робочої сили в порівнянні з розвитком матеріально-технічної бази виробництва. У зв'язку з цим, всебічне вдосконалення системи підготовки і підвищення кваліфікації кадрів є не тільки наслідком науково-технічного прогресу, але й необхідною умовою його розвитку.

Професійна підготовка в кінцевому результаті визначається змістом і характером праці в сфері матеріального виробництва, яке є психолого-педагогічно обґрунтованою системою теоретичних і емпіричних норм, цінностей, знань основ наук про суть і закономірності організації, техніки і технологій виробництва, а також про практичні уміння і навички, що забезпечують підготовку підростаючого покоління до кваліфікованої продуктивної праці, формування і всебічний розвиток особистості робітника.

На відміну від загальної освіти зміст професійної підготовки виступає у вигляді диференційованої системи, склад і структура якої визначаються переліком професій. Реалізовується зміст професійної підготовки в навчально-програмній документації, якісна розробка якої є однією з найважливіших умов успішного розв'язання проблем підготовки фахівців, необхідних суспільству.

На методологічному рівні провідним чинником освіти виступають різні типи пізнання як виявлені способи доповнення об'єктивного досвіду людства. На сьогоднішній день відомо чотири типи пізнання: емпіричне, наукове, художнє та приховане пізнання.

Емпіричне пізнання передбачає розпізнавання особливостей об'єктивного світу під час практичної діяльності, спрямованої задоволення некогнітивних потреб. Пізнання у цьому разі відбувається несподівано для суб'єкта під час виконання основний діяльності. При цьому воно майже завжди випадкове, оскільки діючий суб'єкт може не звернути увагу на ті особливості, які виявляються в ході виконання діяльності, спрямованої на задоволення більш нагальних потреб.

Наукове пізнання – це розпізнавання особливостей об'єктивного світу у процесі наукової діяльності, спеціально з метою розкриття природи та вивчення нових об'єктів та закономірностей об'єктивного світу. Художнє впізнавання – образне вираження (іноді інтуїтивне) нових об'єктів та ситуацій, нових аспектів відомих об'єктів та ситуацій, що здійснюється на основі образного осмислення дійсності та творчої уяви суб'єкта такого впізнавання. Художнє пізнання відбувається у сфері мистецтва.

Наукове та художнє пізнання доповнюють один одного, оскільки використовують різні засоби та підходи до об'єктивного та суб'єктивного дослідження та вираження.

Приховане пізнання передбачає визнання особливостей матеріального чи ідеального об'єкта, про які суб'єкт повідомляє іншим, які мають можливості бути підтвердженим загальноприйнятими методами перевірки, докази істинності. До результатів прихованого розпізнавання відносяться всі релігійні доктрини і відповідні їм книги, подібні видання, ряд вельми надуманих передбачень і згодом суворо доведених тверджень. Таке розпізнавання не можна назвати художнім. Суб'єкти такого визнання стверджують, що не вони його вигадали, що воно було їм дано, що вони його бачили чи чули.

Важливу роль і пізнанні відіграє асиміляція як процес, під час якого історично сформовані і соціально розвинені здібності, способи поведінки, знання, вміння та навички відтворюються індивідами і перетворюються на форми індивідуальної суб'єктивної діяльності. Після засвоєння індивідом об'єктивна інформація перетворюється на суб'єктивні навички, знання, вміння та переконання конкретної людини. Асиміляція є синонімом засвоєння, коли йдеться про засвоєння оперативних чи активних елементів об'єктивного досвіду людини (операцій, дій, діяльності). Типи асиміляції означають різні можливості індивіда асимілюватись з об'єктивованим людським досвідом.

Педагогічна теорія виділяє основні форми засвоєння: безпосереднє (емоційне спілкування), предметне (маніпулятивне, ігрове, навчальне, суспільно корисне та трудове), контрольоване засвоєння (навчальні системи), добровільне, самостійне, потенційне, латентне (приховане, мимовільне засвоєння, наслідування та спілкування). Наслідування означає свідоме чи несвідоме копіювання індивідом особливостей дії іншого індивіда, що відбувається під час спільного виконання операції чи спостереженні поведінкою іншого індивіда. Навчання передбачає формування нових операційних навичок під впливом багаторазового виконання операції, набутої у процесі навчання, чи повторюваних ситуацій, потребують її виконання. Навчання може відбуватися і поза тренуванням. Наприклад, воно може відбуватися внаслідок повторення ситуацій, що вимагають однакової реакції. Спонтанна асиміляція трактується як випадкова асиміляція елементів об'єктивованого людського досвіду, що відбувається несвідомо у процесі виконання діяльності чи поведінки, спрямованого задоволення повсякденної потреби. Латентна асиміляція є прихованою асиміляцією елементів об'єктивованого людського досвіду, що відбувається неусвідомлено суб'єктом (наприклад, у процесі наслідування). Комунікація як взаємодія між двома чи більше людьми полягає у обміні інформацією з-поміж них. Спілкування зазвичай є частиною практичної взаємодії людей (спільна праця, навчання, колективна гра).

Такі види асиміляції: наслідування, навчання та спілкування - не є власне навчанням, але вчителі повинні знати про них, оскільки вони можуть викликати побічні ефекти у навчанні. Спрямоване навчання є цілеспрямованим, що здійснюється людиною під прямим чи непрямим керівництвом вчителів, а викладання це спільна діяльність або система дій викладача та учня, спрямована на засвоєння елементів об'єктивованого людського досвіду, відібраних викладачами. Водночас, керованим процес засвоєння робить участь вчителя у навчанні, що дозволяє йому засвоїти необхідні учневі елементи об'єктивованого людського досвіду і зробити це найбільш раціональним способом, перевіреним і закріпленим у рамках цього досвіду.

У цьому контексті необхідно враховувати, що формування переконань та цінностей людини – це не лише процес освіти. Вони формуються також під впливом різних життєвих ситуацій. Провідними поняттями при цьому є зміст навчання (послідовність дій, виконуваних вчителем і суб'єктом у процесі навчання, та її структура), виховання (спеціальне завдання персоналу освітнього закладу, спрямовану озброєння суб'єктів виховання системою переконань, моральних і інших особистісних якостей, щеплених вихованням) та розвиток (кількісні та якісні зміни в психіці організму, удосконалення психічних та фізичних можливостей індивіда,

формування нових здібностей та психічних структур, що дозволяють здійснювати нові форми діяльності).

Освіта як систематичний результат засвоєння суб'єктом спеціально відібраної сукупності елементів об'єктивованого досвіду людства, є необхідною для успішної діяльності у обраній сфері соціальної практики та визнаних суспільством як певний рівень розвитку особистості та підготовки до діяльності у цій сфері. Вона передбачає засвоєння простого набору елементів об'єктивованого людського досвіду, а система цих елементів, що загалом є результатом засвоєння кожного елемента окремо, а надає суб'єкту нову якість. Емерджентність освіти, тобто поява в освічених індивідів системи нових якостей, що не існують незалежно від окремих елементів, є результатом свідомого вибору елементів об'єктивованого досвіду людства та способів засвоєння цих елементів. Саме створення нових якостей у об'єкта освіти визнається суспільством як певний рівень освіченості. Зауважимо, що суб'єктивне засвоєння передбачає цілеспрямоване засвоєння елементів об'єктивованого досвіду людства, обраних самим суб'єктом.

Ще одним методологічно важливим поняття є інтелігентність як сукупність особистісних якостей людини, що відповідають соціальним очікуванням, що висуваються більш розвиненими верствами суспільства, насамперед до осіб, зайнятих розумовою працею та художньою творчістю.

Основні ознаки інтелігентності включають найважливіший набір інтелектуальних і моральних якостей: загострене почуття соціальної справедливості; залучення до багатства світової та національних культур; засвоєння загальнолюдських цінностей; дотримання велінь совісті, а не зовнішніх команд; тактовна особиста порядність, вільна від нетерпимості та ворожості у суспільних відносинах та грубості у міжособистісних відносинах; здатність до співчуття; ідеологічна цілісність та терпимість до інакомислення. У зв'язку з реорганізацією всіх сфер суспільного життя, починають з'являтися об'єктивні можливості для перетворення інтелігентності на цінність загальнолюдського значення та усвідомлення її як необхідної умови індивідуального та суспільного розвитку. Інші джерела вказують на такі ознаки інтелігентності як безкорисливе служіння істині та людям; ідеальна необхідність визнання; визнання безумовного примату істини; одержимість досягненням та поясненням істини тощо.

Сьогодні зміна соціально-економічних умов життя суспільства перетворює інтелектуальність на загальновизнану цінність, формуючи умови для її реалізації як необхідної умови розвитку особистості та найпрогресивнішої соціальної якості випускника. Саме ця якість людини виключає встановлення на використання свого інтелекту як інструменту для заробляння грошей, без урахування того, як результати його інтелектуальної праці

будуть використані іншими, та забезпечує використання його інтелекту, професійних знань та навичок на благо суспільства.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що інтеграційні процеси в сучасній освіті зумовлюють необхідність поєднання різних типів пізнання у навчальному процесі. Взаємодія наукового та художнього способів осмислення дійсності виступає важливим методологічним підґрунтям інтеграції знань і сприяє формуванню цілісної системи уявлень про світ. Такий підхід дозволяє подолати фрагментарність навчального змісту та забезпечує розвиток системного мислення здобувачів освіти. Аналіз теоретичних джерел і сучасних педагогічних підходів засвідчив, що інтеграція знань з інформатики і гуманітарних дисциплін створює сприятливі умови для розвитку аналітичного та образного мислення. Поєднання раціональних і творчих способів пізнання сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню інформаційної культури, розвитку здатності до інтерпретації інформації та усвідомлення її соціокультурного значення. Встановлено, що використання міждисциплінарних підходів, зокрема STEM і STEAM-освіти, відкриває нові можливості для інтеграції різних освітніх галузей. Інформаційні технології у цьому процесі виступають універсальним інструментом поєднання наукових знань і гуманітарного змісту, що сприяє створенню інтегрованого освітнього середовища та розвитку творчого потенціалу учнів. Доведено, що ефективність інтеграції знань у закладах професійної освіти значною мірою залежить від рівня підготовки педагогів до організації міждисциплінарного навчання. Це потребує удосконалення змісту педагогічної підготовки, розроблення інтегрованих навчальних програм та впровадження освітніх технологій, орієнтованих на розвиток дослідницької і творчої діяльності учнів. Отже, взаємодія наукового та художнього типів пізнання може розглядатися як перспективний напрям модернізації професійної освіти, що сприяє формуванню цілісної системи знань, розвитку інтелектуального потенціалу учнів та підготовці їх до діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням методичних моделей інтеграції інформатики і гуманітарних дисциплін у професійній освіті, а також з експериментальною перевіркою педагогічних умов формування інтегрованих знань і компетентностей учнів у сучасному освітньому середовищі.

Література:

1. Засєкіна Т. М. *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.

2. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*: монографія / заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

3. *STEM-освіта: теорія та практика*: збірник наук.-метод. матеріалів /заг. ред. Ю. І. Завалевського. Київ: Освіта, 2024. 417 с.

4. Овчарук О. В. Інформаційно-цифрове середовище закладу загальної середньої освіти: аналіз поняття у контексті цифровізації. У *Цифрова трансформація освіти: теорія і практика використання інформаційних технологій*: матеріали звітної наук.-практ. конф., 24 лютого 2023 р. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. С. 42–46.

5. Мар'єнко М. В., Шишкіна М. П. Проектування хмаро орієнтованих систем відкритої науки у закладах освіти. У *Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ:* монографія / ред. О. М. Спірін, О. П. Пінчук. Київ, Ін-т цифровізації освіти НАПН України, 2024. С. 54–63.

6. Поліхун Н. І., Постова К. Г., Онопченко Г. В., Онопченко О. В., Шевченко І. М. *STEAM-освіта: від теорії до практики*: метод. посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 121 с.

7. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 29 червня 2023 р. / упорядник: Твердохліб І. А. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 225 с.

8. Zhan Z., Niu S. Subject integration and theme evolution of STEM education in K-12 and higher education research. *Humanities and social sciences communications*. 2023. Vol. 10. P. 1–13. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02303-8.

9. Sun D., Zhan Y., Wan Z. H., Yang Y., Looi C. K. Identifying the roles of technology: a systematic review of STEM education in primary and secondary schools from 2015 to 2023. *Research in science & technological education,* 2023. Vol. 43. №1. P. 145–169. https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2251902.

10. Deehan J. Understanding STEM beyond the cities: a comprehensive review of teaching approaches in STEM education. *International journal of STEM education*. 2025. Vol. 9. 100496. P. 1–21. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100496.

11. Zhan Z., Hu Q., Liu X., Wang S**.** STEAM education and innovative pedagogies in the intelligence era. *Applied sciences*. 2023. Vol. 13. № 9. 5381. https://doi.org/10.3390/app13095381.

References

1. Zasiekina, T. M. (2020). *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka* [*Integration in school natural science education: theory and practice*]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

2. Kremen, V. H. (ed.). (2021). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* [*National report on the state and prospects of education development in Ukraine*]. Kyiv: KONVI PRINT/ ps://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua. [in Ukrainian].

3. Zavalevskyi, Yu. I. (eds.). (2023). *STEM-osvita: teoriia ta praktyka* [*STEM education: theory and practice*]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

4. Ovcharuk, O. V. (2023). Informatsiino-tsyfrove seredovyshche zakladu zahalnoi serednoi osvity: analiz poniattia u konteksti tsyfrovizatsii [Information and digital environment of a general secondary education institution: analysis of the concept in the context of digitalization]. In *Tsyfrova transformatsiia osvity: teoriia i praktyka vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii – Digital transformation of education: theory and practice of using*

information technologies: materialy zvitnoi nauk.-prakt. konf. (p. 42–46). Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

5. Marienko, M. V., & Shyshkina, M. P. (2024). Proektuvannia khmaro oriientovanykh system vidkrytoi nauky u zakladakh osvity [Designing cloud-oriented open science systems in educational institutions]. In *Tsyfrova transformatsiia vidkrytykh naukovo-osvitnikh seredovyshch – Digital transformation of open scientific and educational environments* (O. M. Spirin, O. P. Pinchuk, Eds.)/ (p. 54–63). Kyiv: In-t tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

6. Polikhun, N. I., Postova, K. H., Onopchenko, H. V., Onopchenko, O. V., & Shevchenko, I. M. (2023). *STEAM-osvita: vid teorii do praktyky* [*STEAM education: from theory to practice*]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

7. Tverdokhlib, I. A. (ed.). (2023). *Teoriia i praktyka vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity* [*Theory and practice of using information technologies in the context of digital transformation of education*]: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. Kyiv: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova [in Ukrainian].

8. Zhan, Z., & Niu, S. (2023). Subject integration and theme evolution of STEM education in K-12 and higher education research. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 1–13. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02303-8 [in English].

9. Sun, D., Zhan, Y., Wan, Z. H., Yang, Y., & Looi, C. K. (2023). Identifying the roles of technology: A systematic review of STEM education in primary and secondary schools from 2015 to 2023. *Research in Science & Technological Education*, 43(1), 145–169. https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2251902 [in English].

10. Deehan, J. (2025). Understanding STEM beyond the cities: a comprehensive review of teaching approaches in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 9, 100496, 1–21. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100496 [in English].

11. Zhan, Z., Hu, Q., Liu, X., & Wang, S. (2023). STEAM education and innovative pedagogies in the intelligence era. *Applied Sciences*, 13(9), 5381. https://doi.org/10.3390/ app13095381 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 376.01:37.013(4-87)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2099-2111

Довженко Тетяна Олексіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і професійної освіти, декан факультету початкового навчання, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, https//orcid.org/0000-0003-1384-511X

Шишенко Валентина Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3872-3840

НОВІТНІ МЕТОДИ ТА ІДЕЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ДОСВІДІ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. З огляду на результати сучасних моніторингових досліджень, оновлення законодавчої бази з питань організації інклюзивного навчання в Україні та у світі проаналізовано динаміку зростання чисельності дітей із порушеннями психосоматичного здоров'я, що має чітко виражену позитивну тенденцію. Це, своєю чергою, актуалізує необхідність вивчення прогресивного світового досвіду, що дозволить збагатити вітчизняну практику інклюзивного навчання новітніми методами та ідеями.

Проаналізовано сутність ключового поняття «інклюзивне навчання» у наукових розвідках зарубіжних дослідників, визначено його основні переваги для різних суб'єктів цього процесу.

Мета статті полягає в аналізі новітніх методів та ідей організації інклюзивного навчання в досвіді зарубіжних педагогів для екстраполяції у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальної середньої освіти.

Окреслено методологічне підґрунтя дослідження сутності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, його основні цінності. Акцентовано увагу на тому, що сучасна теорія інклюзивного навчання поєднує кілька напрямів: філософську і педагогічну антропологію, аксіологію, етику, педагогічну деонтологію. На підставі аналізу наукових праць провідних зарубіжних педагогів доведено, що апробовані ними методи та ідеї спрямовані на створення оптимального і водночас безпечного освітнього середовища в інклюзивному класі, у якому кожна дитина з порушеннями психофізичного розвитку може навчатися разом з

однолітками незалежно від своїх особливостей. Зроблено висновок про те, що діапазон новітніх методів організації інклюзивного освітнього середовища в досвіді зарубіжних педагогів ґрунтується переважно на: адаптації змісту і методів навчання для різних категорій учнів; персоналізованому навчанні на засадах диференційованого підходу; кооперативному навчанні через організацію роботи учнів у малих групах; розробленні індивідуальних освітніх програм (IEP); застосуванні мультимедійних технологій і цифрових сервісів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами; запровадженні формувального оцінювання результатів діяльності; спільному викладанні (co-teaching) двох педагогів (учителя та його асистента) в інклюзивному класі; забезпеченні універсального дизайну навчання (UDL).

Ключові слова: сегрегація, інклюзія, діти з особливим освітніми потребами, ідеї, методи, зарубіжна педагогіка.

Dovzhenko Tetiana Oleksiyivna Doctor of Science (Professional education), professor, Professor Department of Primary and Professional Education, Dean of the Faculty of Primary Education Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https//orcid.org/0000-0003-1384-511X

Shyshenko Valentyna Oleksiyivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Primary and Professional Education, Dean of the Faculty of Primary Education Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3872-3840

CURRENT METHODS AND IDEAS FOR ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION BASED ON THE EXPERIENCE OF FOREIGN EDUCATORS

Abstract. Based on the results of recent monitoring studies and updates to the legislative framework governing the organization of inclusive education in Ukraine and around the world, the trend in the number of children with psychosomatic health disorders has been analyzed, revealing a clear positive trend. This, in turn, highlights the need to study progressive global experience, which will enrich domestic inclusive education practices with the latest methods and ideas.

The essence of the key concept of «inclusive education» in the scientific studies of foreign researchers is analyzed, and its main advantages for various participants in this process are identified.

The purpose of the article is to analyze the latest methods and ideas for organizing inclusive education based on the experience of foreign educators, with the aim of applying them to domestic practices for educating children with special educational needs within the context of general secondary education.

The methodological foundations for studying the essence of inclusive education for children with special educational needs and its core values are outlined. Emphasis is placed on the fact that modern theory of inclusive education combines several disciplines: philosophical and pedagogical anthropology, axiology, ethics, and pedagogical deontology. Based on an analysis of scientific works by leading foreign educators, it is demonstrated that the methods and ideas they have tested are aimed at creating an optimal and simultaneously safe educational environment in an inclusive classroom, where every child with psychophysical developmental disorders can learn alongside their peers regardless of their specific needs.

It is concluded that the range of the latest methods for organizing an inclusive educational environment in the experience of foreign educators is based primarily on: adapting content and teaching methods for different categories of students; personalized learning based on a differentiated approach; cooperative learning through organizing student work in small groups; the development of Individualized Education Programs (IEPs); the use of multimedia technologies and digital services in teaching children with special educational needs; the implementation of formative assessment of performance; co-teaching by two educators (a teacher and their assistant) in an inclusive classroom; ensuring Universal Design for Learning (UDL).

Keywords: segregation, inclusion, children with special educational needs, ideas, methods, foreign pedagogy.

Постановка проблеми. Згідно з результатами сучасних моніторингових досліджень, за останні 5 років в Україні спостерігається стійка тенденція до зростання чисельності дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), які перебувають в інклюзивному середовищі. Офіційні дані засвідчують, що в закладах загальної середньої освіти чисельність учнів з ООП зросла з 18 643 у 2019 р. до 40 354 у 2024 р. [1]. У закладах дошкільної освіти чисельність вихованців з ООП також збільшилася з 4 655 у 2019 р. до 11 285 у 2024 р. [2]. Останнім часом завдяки оновленню законодавчої бази з питань організації інклюзивного навчання дітей з ООП переглянуто нормативи наповнюваності, зокрема, в одному інклюзивному класі може навчатися від одного до трьох учнів з ООП (залежно від рівня підтримки), у той час, як для спеціальних класів із V рівнем підтримки гранична чисельність таких дітей становить 6 осіб [3].

Світовий досвід також демонструє поступовий перехід від сегрегації до повної інклюзії, хоча темпи різняться залежно від країни.

Проведений аналіз зарубіжних статичних даних країн Західної Європи підтверджує той факт, що приблизно 65 % дітей з ООП навчаються у звичайних школах.

Зокрема, у Великій Британії чисельність учнів, які потребують спеціальної підтримки (SEN), зросла до 483 000 у 2025 р. (це 5,3 % від загального контингенту учнів), що вдвічі більше, ніж у 2016 р. [17]. У Німеччині частка учнів з ООП у загальноосвітніх школах також має виражену позитивну динаміку з 0,8 % у 2000 р. до 3,3 % у 2020 р., однак кількість спеціальних шкіл суттєво не зменшилася [6].

Щодо США, то в 2024 р. чисельність дітей від 3–річного віку, які мають право на спеціальну освіту (згідно з IDEA), становить приблизно 8,2 млн осіб, тобто майже 15 % від загальної чисельності учнів державних шкіл. Крім того, 87,5 % таких учнів проводять щонайменше 40 % навчального часу у звичайних класах разом із однолітками з нормативним розвитком [15; 16; 18; 20].

З огляду на наведені дані можна зробити висновок, що динаміка зростання чисельності дітей із порушеннями психосоматичного здоров'я має чітко виражену позитивну тенденцію. Це, своєю чергою, актуалізує необхідність вивчення прогресивного світового досвіду, що дозволить збагатити вітчизняну практику інклюзивного навчання новітніми методами та ідеями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй попередній публікації, присвяченій поглядам зарубіжних педагогів на доцільність організації інклюзивного навчання в сучасній початковій школі, нами подано загальну характеристику ідей щодо: доцільності впровадження інклюзії (Дж. Захаріс (G. Theoharis), Дж. Кастон-Захаріс (J. Causton-Theoharis), Р. Фастинг (R. B. Fasting); проєктування шкіл, що адаптовані до різноманіття дітей (М. Ейнскоу (M. Ainscow), Т. Бут (T. Boot); співвіднесення переваг і недоліків спеціальної та інклюзивної освіти (Дж. Хетті (J. Hattie), Д. Мітчелл (D. Mitchell), Н. Фредікс (N. Eredics); подолання перешкод у процесі розбудови інклюзивного середовища (Р. Вієннет (R. Viennet), Б. Понт (B. Pont); ролі професійних педагогічних спільнот в інклюзії (Дж. Робертсон (J. Robertson), В. Соммерс (W. Sommers), С. Хорд (S. Hord); популяризації рефлексивних практик в організації інклюзивного навчання (Д. Шен (D. Schön), А. Харгрівз (A. Hargreaves) [4].

Аналізуючи сутність ключового поняття «інклюзивне навчання», зарубіжні дослідники доходять до спільної думки, в основу якої покладено ідею «навчати всіх дітей разом» незалежно від здібностей чи обставин [11].

Це передбачає охоплення кожного учня, незалежно від його здібностей чи обставин. Однак, крім індивідуальної підтримки сильною стороною інклюзивної школи визнано сприяння розвитку учнівської спільноти, де: «кожен учень відчуває свою цінність, підтримку і активне залучення; учителі визнають унікальні сильні сторони кожної дитини; навчальні завдання розроблені з урахуванням потреб учнів із різними здібностями; різноманітність і взаєморозуміння заохочуються та пропагуються; усі види внесків і успіхів відзначаються та підтримуються» [11]. У той самий час, обґрунтовуючи значущість інклюзивного навчання, зарубіжні дослідники акцентують увагу на його основних перевагах для різних суб'єктів цього процесу, як-от:

– для учнів (через розвиток емпатії, розуміння та вдячності; створення середовища, у якому можна побачити унікальну цінність кожного, якою можна поділитися; розвиток лідерських навичок завдяки визнанню іншими сильних сторін, що допоможе розкрити і відзначити власні заслуги; перспективи залучення до командної роботи, гнучкості у вирішенні завдань);

– для батьків (через вибір середовища, де дитину приймуть, підтримають і поважатимуть такою, якою вона є; можливості прокласти дитині свій власний академічний шлях, опанувати знання та досягти успіху в обраній кваліфікації);

– для вчителів (через розвиток адаптивності та гнучкості в організації освітнього процесу; створення динамічного і захопливого навчального досвіду) [11].

У своїй науковій розвідці Ролф Фастинг (Rolf B. Fasting) обґрунтовує «інклюзивне навчання» як «освіту для всіх», що має безперечні переваги завдяки реалізації альтернативного підходу шляхом створення інклюзивної культури (розбудова спільноти і встановлення інклюзивних цінностей), розроблення інклюзивної політики (розвиток школи для всіх та організація підтримки різноманітності), розвиток інклюзивних практик (розроблення навчальних програм для всіх та організація навчання), а також реагування на різноманітність учнів і мінливість потреб, що потребує цілої низки освітніх стратегій і підходів [12].

На окрему увагу заслуговує діяльність Міністерства освіти США, яке на законодавчому рівні врегульовує принципи інклюзивного навчання, що «стосуються всіх членів шкільної спільноти незалежно від економічного статусу, статі, расового чи релігійного походження, сексуальної орієнтації, академічних здібностей чи інших аспектів різноманітності» [10]. Прикметно, що ця ініціатива припадає на 2009 р. і має поетапний характер реалізації, а для її впровадження планується забезпечити 12 важливих

компонентів інклюзії: «розуміння та відданість інклюзії; гостинна і безпечна шкільна атмосфера; сильна адміністративна команда; зосередження на навчанні всіх дітей; залучення сімей і сторонніх організацій; професійний розвиток учителів та іншого шкільного персоналу; спільний час планування для вчителів; ефективні навчальні та оцінювальні стратегії для задоволення потреб учнів; наявність відповідних умов проживання та систем підтримки; можливості для розвитку стосунків і командної роботи; прагнення до постійного вдосконалення та зростання» [10].

Мета статті полягає в аналізі новітніх методів та ідей організації інклюзивного навчання в досвіді зарубіжних педагогів для екстраполяції у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Методологічне підґрунтя дослідження сутності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає конкретизацію феномену інклюзії, більш глибоке розуміння етимології терміну «інклюзія», визначення змісту і форм партнерської взаємодії учасників освітнього процесу, аналіз новітніх ідей і методів. Інклюзивне навчання стає пріоритетним напрямом розвитку національних систем і водночас важливим чинником сталого розвитку сучасного суспільства, що передбачає доступність якісної освіти для всіх дітей із створенням однакових умов задля спільного навчання на основі створення освітнього простору, що відповідає різним запитам. Тож основними цінностями інклюзивного навчання є такі:

– право кожної дитини на освіту;
– охоплення навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;
– допомога у процесі навчання кожній дитині, яка цього потребує;
– подолання труднощів у навчанні в різних дітей або в певний час;
– відповідальність закладу освіти, педагогічних працівників і батьків за дітей і співпраця в навчанні;
– психолого-педагогічний супровід команди фахівців.

З огляду на сказане сучасна теорія інклюзивного навчання поєднує кілька напрямів: філософську і педагогічну антропологію, аксіологію, етику, педагогічну деонтологію. Інклюзивне навчання дітей з ООП стає найвищим ступенем інтеграції, при якому всі заклади освіти і освітня філософія адаптуються до потреб різних категорій дітей (згідно з науковими джерелами і міжнародними документами). У цьому контексті може прислужитися педагогічний досвід, ідеї та методи, що напрацьовані провідними зарубіжними педагогами і дослідниками проблем інклюзивного навчання.

Відомий канадський педагог Майкл Фуллан (Michael Fullan) вважається одним із провідних дослідників змін у системі освіти, що створюють підґрунтя для інклюзивного навчання. Його фундаментальна праця «Нове розуміння освітніх змін» («The New Meaning of Educational Change») [13] уперше опублікована в 1982 р., витримала шість видань і стала настільною книгою для освітян і політиків у всьому світі. М. Фулланом подано детальний аналіз освітніх реформ, що в одному випадку зазнають невдачі, а у другому – стають успішними, зосереджуючись на людському аспекті змін. Науковець переконливо доводить, що в основу справжньої реформи покладено не просто впровадження нових політик, а зміна культури навчання через упровадження нових або вдосконалених матеріалів, зокрема, підручників і технологій. Своєю чергою, упровадження нових педагогічних підходів і стратегій навчання передбачає зміну переконань і цінностей.

На увагу сучасників заслуговують такі новітні методи організації інклюзивного навчання, що запропоновані М. Фулланом, як командна робота вчителів і фахівців через залучення всієї шкільної спільноти до інклюзії, індивідуалізація освітнього процесу, забезпечення підтримувального освітнього середовища.

Британським ученим Мелом Ейнскоу (Mel Ainscow) розроблено концепцію «школи для всіх», сутність якої обґрунтована у праці «Індекс інклюзії» («Index for Inclusion») [4] у співавторстві з Тоні Бутом (Tony Booth). Ця перекладена десятьма мовами наукова розвідка протягом тривалого часу в історичному контексті формує міжнародну політику щодо забезпечення рівності всіх учасників освітнього процесу і впроваджується в багатьох країнах для розвитку інклюзії від сегрегації (повної ізоляції дітей з інвалідністю) через їхню інтеграцію (часткове включення в заклади освіти) до створення середовища, де кожен учень почувається комфортно (інклюзія). У силу цього сучасники розглядають книгу як практичне керівництво для закладів освіти з самооцінювання й розвитку інклюзивної культури.

Прикметним вважаємо те, що М. Ейнскоу розглядає інклюзію не як «додавання» дітей з ООП у звичайні класи, а як повну трансформацію закладу освіти, справжню зміну фокусу діяльності. Науковець закликає припинити шукати «проблему» у дитині, натомість розпочати пошук бар'єрів у системі освіти: якщо дитина не здатна впоратися з поставленим завданням, то школа повинна змінити методи навчання, навчальний план або організацію освітнього простору.

Розглядаючи питання професійного розвитку вчителів, М. Ейнскоу приділяє значну увагу тому, як учителі можуть учитися один в одного.

Учений наголошує, що оптимальний ресурс для розвитку інклюзії – це досвід кращих педагогів у самому закладі.

Зауважимо, що в науковому доробку М. Ейнскоу інклюзія розглядається в абсолютно іншому ракурсі: не лише як залучення всіх дітей з інвалідністю, але і тих, хто має обмежений доступ через незаможність, мовну чи етнічну відмінність, особливості поведінки.

Серед дієвих методів, що визначають ефективність перебігу інклюзивного навчання дітей з ООП, М. Ейнскоу пропагує оцінювання інклюзивності школи, формування інклюзивної культури в учасників цього процесу, адаптацію навчальних програм, «колаборативне» навчання, аналіз бар'єрів у навчанні тощо.

Одним із найбільш впливових міжнародних експертів, які досліджують ефективні методи навчання дітей з ООП, сучасниками по праву вважається новозеландський педагог Девід Мітчелл (David Mitchell). Його книга «Що насправді працює у спеціальній та інклюзивній освіті» («What Really Works in Special and Inclusive Education») [14] є одним із популярних досліджень у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. У ній Д. Мітчелл узагальнює результати багатьох міжнародних наукових досліджень і визначає ті педагогічні стратегії, що емпірично довели свою ефективність у навчанні дітей з ООП. Однак науковець наголошує, що ефективність цих стратегій визначається фаховою підготовкою вчителів інклюзивних класів, станом інклюзивної освітньої політики і вдосконаленням методів навчання дітей з ООП. Зокрема, Д. Мітчеллом описано понад 20 новітніх стратегій навчання, як-от: стратегії кооперативного навчання, прямого навчання (Direct Instruction), когнітивні стратегії навчання, формувальне оцінювання, диференціація навчання, використання інформаційних технологій, чітке структурування уроку, розвиток соціальних навичок, підтримання поведінки учнів, спільне викладання (co-teaching) та багато інших.

Уперше в науковому середовищі Д. Мітчеллом запропоновано термін «доказова педагогіка» (evidence-based practice), згідно з яким інклюзивна освіта повинна базуватися на наукових дослідженнях, а не лише на теоретичних ідеях. Пропонуючи комбінацію педагогічних стратегій, науковець доводить, що жоден метод навчання не є універсальним, тож найкращий результат дає поєднання різних навчальних стратегій.

Популярною серед сучасників вважаємо ідею індивідуалізації навчання, згідно з якою кожна дитина має різні освітні потреби, тому навчання повинно бути гнучким і адаптованим завдяки різним способам подання інформації. При цьому важливого значення набуває активна робота учнів у групах, спільних проєктах, дискусіях і практичних завданнях. Не слід забувати і про підтримувальне освітнє середовище, оскільки для

ефективної інклюзії необхідно створити дружню атмосферу у школі, що передбачає позитивні взаємини між учнями, підтримання зі сторони вчителя, а також співпрацю з батьками і фахівцями.

Д. Мітчелл неодноразово наголошує на тому, що учні з ООП повинні брати активну участь в освітньому процесі, а не бути пасивними слухачами. Цьому сприяють методи диференційованого і кооперативного навчання, формувальне оцінювання, застосування новітніх технологій і мультимедіа.

Американська педагог і дослідниця Лінда Дарлінг-Гаммонд (Linda Darling-Hammond) по праву вважається сучасниками експертом у сфері освітньої політики, підготовки вчителів і забезпеченні рівного доступу до освіти. Серед науковців вона здобула визнання як дослідник проблем якості освіти, інклюзивного навчання та реформування шкільної системи. Її фундаментальна праця «Право на освіту» («The Right to Learn») [6] присвячена проблемам рівного доступу до якісної освіти і реформування шкільної системи. У ній Л. Дарлінг-Гаммонд аналізує освітню політику і доводить, що кожна дитина має право на ефективне навчання незалежно від соціальних умов, здібностей чи соціального статусу.

На увагу сучасників заслуговують такі педагогічні ідеї Л. Дарлінг-Гаммонд:

– право кожної дитини на якісну освіту, що є базовим правом кожної людини: усі учні повинні мати рівні можливості для навчання, а освітня система – усувати будь-яку соціальну нерівність;

– вплив на якість освіти соціально-економічних умов, рівня фінансування шкіл, доступу до освітніх ресурсів;

– значущість професійної підготовки вчителів, основними принципами якої є глибокі знання предмета викладання, педагогічна майстерність, розуміння потреб різних учнів, уміння працювати в інклюзивному середовищі;

– індивідуалізація навчання через урахування в освітньому процесі індивідуальних здібностей учнів, різних стилів їхнього навчання та особливих освітніх потреб.

У цьому контексті важливою основою для розвитку інклюзивної освіти виступають реформи, що спрямовані на покращення системи освіти: підвищення якості підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзії; справедливий розподіл освітніх ресурсів; створення сучасних навчальних програм; підтримання учнів із різними освітніми потребами.

У реалізації диференційованого навчання визнання сучасників здобула американська педагог Керол Томлінсон (Carol Ann Tomlinson), наукові праці якої присвячені організації навчання відповідало до індивідуальних можливостей, інтересів і потреб кожного учня в умовах

інклюзивної освіти. Її книга «Як диференціювати навчання у класах із різним рівнем підготовки учнів» («How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms») [19] є однією з найбільш відомих праць у зарубіжній педагогіці, що присвячені диференційованому навчанню.

У ній К. Томлінсон пояснює, як організувати освітній процес у класі з учнями, які мають різний рівень підготовки, здібностей, пізнавальних інтересів і темп навчання. Тож ця книга має вагоме значення для сучасної педагогіки, оскільки презентує практичні методи роботи з різнорівневими класами (диференціація навчання, виконання індивідуальних завдань, створення динамічних груп, адаптація навчального матеріалу), допомагає впроваджувати інклюзивне навчання, сприяє розвитку індивідуального підходу до учнів.

На увагу сучасних педагогів заслуговують такі методичні ідеї К. Томлінсон, як-от:

– диференційоване навчання, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, використовувати для цього різні методи навчання і створювати такі умови, за яких усі без виключення учні можуть досягти успіху;

– необхідність урахування відмінностей учнів за рівнем підготовки, стилем навчання, пізнавальними інтересами і темпом засвоєння програмового матеріалу;

– гнучке групування учнів для роботи в парах, малих групах та індивідуально, що передбачає зміну складу груп залежно від завдань і рівня підготовки учнів;

– провідна роль учителя, який виступає не лише джерелом знань, але й організатором освітнього процесу, консультантом і наставником, який допомагає кожному учневі розкрити свій потенціал.

Першочергове значення в організації освітнього процесу в класах з інклюзивним навчання, безперечно, відграють розроблені К. Томлінсон чотири основні способи диференціації: за змістом навчання (content); за способами засвоєння матеріалу в процесі навчання (process); за формами представлення результатів навчання (product); за створенням для всіх учнів комфортної атмосфери (learning environment).

Висновки. Отже, діапазон новітніх методів організації інклюзивного освітнього середовища в досвіді зарубіжних педагогів ґрунтується переважно на: адаптації змісту і методів навчання для різних категорій учнів; персоналізованому навчанні на засадах диференційованого підходу; кооперативному навчанні через організацію роботи учнів у малих групах; розробленні індивідуальних освітніх програм (IEP); застосуванні мультимедійних технологій і цифрових сервісів у навчанні дітей з особливими

освітніми потребами; запровадженні формувального оцінювання результатів діяльності; спільному викладанні (co-teaching) двох педагогів (учителя та його асистента) в інклюзивному класі; забезпеченні універсального дизайну навчання (UDL). Зазначені методи спрямовані на створення оптимального і водночас безпечного освітнього середовища в інклюзивному класі, у якому кожна дитина з порушеннями психофізичного розвитку може навчатися разом з однолітками незалежно від своїх особливостей.

Література:

1. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв'язання. *Освітній омбудсмен України*. URL: https://surl.li/wrnahe (дата звернення: 25.03.2026)

2. В Україні кількість інклюзивних груп у дитячих садках зросла до 7 тисяч. URL: https://surl.li/qomacy (дата звернення: 25.03.2026)

3. Школи більше не зможуть відмовляти у створенні інклюзивного класу: що зміниться із серпня 2026 року. URL: https://surl.li/dxnjlt (дата звернення: 25.03.2026)

4. Шишенко В. О. Погляди зарубіжних педагогів на доцільність організації інклюзивного навчання в сучасній початковій школі. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 10 (40). С. 2530–2542.

5. Ainscow, Mel. (2000). Inclusive Education: From Segregation to Inclusion. Routledge. 256 p.

6. Assessing the outcomes of students with special educational needs in inclusive education: A comparative study of Germany, Ireland, and Italy. URL: https://surl.li/fmjahz (дата звернення: 25.03.2026)

7. Booth, Tony, Ainscow, Mel. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol, UK. 192 p.

8. Darling-Hammond, Linda. (1997). The Right to Learn. San Francisco, CA. 394 p.

9. Inclusive education for children with disabilities in Europe. *Humanium*. URL: https://surl.li/qwwbeo (дата звернення: 25.03.2026)

10. Inclusive schools. Definition of Inclusive Education. URL: https://www.gov.nl.ca/education/k12/inclusion/ (дата звернення: 26.03.2026)

11. Inclusive schools: What are they and how do they work? URL: https://kingsinterhigh.co.uk/blog/articles/inclusive-schools/ (дата звернення: 26.03.2026)

12. Fasting, Rolf B. Developing Inclusive Schools and Classroom. URL: https://www.intechopen.com/chapters/1209868 (дата звернення: 26.03.2026)

13. Fullan, Michael. (2025).The New Meaning ofEducational Change.New York.272p.

14. Mitchell, David. (2020). What Really Works in Special and Inclusive Education. London / New York. 390 p.

15. Students With Disabilities. National Center for Education Statistics (NCES). URL: https://nces.ed.gov/ (дата звернення: 25.03.2026)

16. Special educational needs in England. URL: https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england/2024-25 (дата звернення: 25.03.2026)

17. Special Ed Enrollment Tops 8 Million Nationwide. URL: https://surl.lu/khnlrw (дата звернення: 25.03.2026)

18. Section 13: Education – Compendium (2024). URL: https://surl.li/pkhlui (дата звернення: 25.03.2026)

19. Tomlinson, Carol Ann. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria, VA, USA. 117 p.

20. Week In Review: The special education population is on the rise. URL: https://surl.li/utzqwq (дата звернення: 25.03.2026)

References:

1. Problemy inkliuzyvno-resursnykh tsentriv ta propozytsii shchodo yikh rozviazannia [Challenges Facing Inclusive Resource Centers and Proposals for Addressing Them]. *Osvitnii ombudsmen Ukrainy – The Education Ombudsman of Ukraine*. URL: https://surl.li/wrnahe [in Ukrainian].

2. V Ukraini kilkist inkliuzyvnykh hrup u dytiachykh sadkakh zrosla do 7 tysiach [In Ukraine, the number of inclusive groups in kindergartens has risen to 7,000]. URL: https://surl.li/qomacy [in Ukrainian].

3. Shkoly bilshe ne zmozhut vidmovliaty u stvorenni inkliuzyvnoho klasu: shcho zminytsia iz serpnia 2026 roku [Schools will no longer be able to refuse to establish an inclusive classroom: what will change starting in August 2026]. URL: https://surl.li/dxnjlt [in Ukrainian].

4. Shyshenko, V. O. (2025). Pohliady zarubizhnykh pedahohiv na dotsilnist orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia v suchasnii pochatkovii shkoli [Views of Foreign Educators on the Feasibility of Implementing Inclusive Education in Modern Elementary Schools]. *Visnyk nauky ta osvity – Journal of Science and Education*, 10 (40), 2530–2542 [in Ukrainian].

5. Ainscow, Mel. (2000). Inclusive Education: From Segregation to Inclusion. Routledge. 256 p. [in English].

6. Assessing the outcomes of students with special educational needs in inclusive education: A comparative study of Germany, Ireland, and Italy. URL: https://surl.li/fmjahz (дата звернення: 25.03.2026) [in English].

7. Booth, Tony, Ainscow, Mel. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol, UK. 192 p. [in English].

8. Darling-Hammond, Linda. (1997). The Right to Learn. San Francisco, CA. 394 p. [in English].

9. Inclusive education for children with disabilities in Europe. Humanium. URL: https://surl.li/qwwbeo (дата звернення: 25.03.2026) [in English].

10. Inclusive schools. Definition of Inclusive Education. URL: https://www.gov.nl.ca/education/k12/inclusion/ (дата звернення: 26.03.2026) [in English].

11. Inclusive schools: What are they and how do they work? URL: https://kingsinterhigh.co.uk/blog/articles/inclusive-schools/ (дата звернення: 26.03.2026) [in English].

12. Fasting, Rolf B. Developing Inclusive Schools and Classroom. URL: https://www.intechopen.com/chapters/1209868 (дата звернення: 26.03.2026) [in English].

13. Fullan, Michael. (2025). The New Meaning of Educational Change. New York. 272 p. [in English].

14. Mitchell, David. (2020). What Really Works in Special and Inclusive Education. London / New York. 390 p. [in English].

15. Students With Disabilities. National Center for Education Statistics (NCES). URL: https://nces.ed.gov/ (дата звернення: 25.03.2026) [in English].

16. Special educational needs in England. URL: https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england/2024-25 (дата звернення: 25.03.2026) [in English].

17. Special Ed Enrollment Tops 8 Million Nationwide. URL: https://surl.lu/khnlrw (дата звернення: 25.03.2026) [in English].

18. Section 13: Education – Compendium (2024). URL: https://surl.li/pkhlui (дата звернення: 25.03.2026) [in English].

19. Tomlinson, Carol Ann. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria, VA, USA. 117 p. [in English].

20. Week In Review: The special education population is on the rise. URL: https://surl.li/utzqwq (дата звернення: 25.03.2026) [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК378.147:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2112-2125

Дорош Андрій Зіновійович викладач кафедри іноземних мов факультету професійної військової та післядипломної освіти Харківського національного університету Повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0009-0001-1117-4909

Ясюк Наталія Віталіївна старший викладач кафедри іноземних мов факультету професійної військової та післядипломної освіти Харківського національного університету Повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0009-0002-4897-6267

ІНТЕГРАЦІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТАМ

Анотація. У статті досліджено проблему розвитку критичного мислення курсантів у процесі викладання іноземної мови у закладах вищої військової освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними викликами професійної підготовки майбутніх офіцерів, які потребують сформованості аналітичного мислення, здатності до критичного оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень у складних і динамічних умовах службової діяльності, зокрема в контексті міжнародної взаємодії.

Англійська мова є робочою мовою міжнародного військового середовища, тому її знання є необхідною умовою професійної компетентності офіцера.

Неточне або неправильне розуміння інформації можуть призвести до помилок при виконанні завдань, порушення координації дій підрозділів, зниження рівня безпеки і навіть людських втрат. Стандартизовані процедури комунікації (Standard Operating Procedures) виявляються недостатніми в екстремальний ситуаціях через вплив стресу та обмеження часу для прийняття рішення. Труднощі спілкування нерідною мовою обмежують здатність критично мислити.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ефективності розвитку критичного мислення курсантів засобами іноземної мови. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, діяльнісний і комунікативний підходи. У дослідженні використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання) та емпіричних методів (педагогічне спостереження та тестування).

Розроблено методику розвитку критичного мислення, що передбачає використання професійно орієнтованих завдань, зокрема дебатів, аналізу кейсів, рольових ігор, проблемних ситуацій і роботи з автентичними матеріалами військового змісту. Результати дослідження свідчать про залежність здатності до аналізу інформації, аргументованого висловлення позиції та рефлексії від рівня сформованості критичного мислення курсантів.

Доведено, що інтеграція розвитку критичного мислення у процес викладання іноземної мови сприяє підвищенню якості професійної підготовки курсантів і формуванню ключових компетентностей майбутніх офіцерів.

Ключові слова: критичне мислення, курсанти, іноземна мова, військова освіта, професійна підготовка, інтерактивні методи навчання.

Andriy Dorosh lecturer at the Department of Foreign Languages, Faculty of Professional Military and Postgraduate Education, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University. Kharkiv, https://orcid.org/0009-0001-1117-4909

Nataliia Yasiuk senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Faculty of Professional Military and Postgraduate Education, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University. Kharkiv, https://orcid.org/0009-0002-4897-6267

INTEGRATION OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR CADETS

Abstract. The article explores the development of critical thinking skills in cadets while teaching a foreign language at higher military educational institutions.

The relevance of the study stems from modern requirements for the professional training of future officers, who must possess analytical thinking and the ability to critically evaluate information and make informed decisions in complex, dynamic conditions of professional activity, particularly in the context of international cooperation.

English serves as the primary means of communication in the international military context and is therefore essential for an officer's professional competence. Misinterpretation of information can result in operational errors, breakdowns in unit coordination, decreased safety, and even loss of life. Although standardized communication procedures (Standard Operating Procedures) are widely used, they may prove inadequate in high-stress situations where rapid

decision-making is required. Moreover, limited proficiency in a foreign language can hinder the ability to engage in critical thinking.

The study aims to theoretically substantiate the effectiveness of developing cadets' critical thinking through foreign language instruction. The methodological framework is based on competence-based, activity-based, and communicative approaches. The research employs both theoretical (analysis, synthesis, generalization, modelling) and empirical methods (pedagogical observation, surveys, testing, pedagogical experiment).

A methodology for developing critical thinking has been designed and implemented, involving professionally oriented interactive tasks such as debates, case studies, role-playing, problem-based activities, and work with authentic military-related materials. The results of the pedagogical experiment demonstrate a significant improvement in the level of critical thinking among cadets in the experimental group, particularly in their ability to analyze information, construct arguments, and reflect on decisions.

It is concluded that integrating critical thinking development into foreign language teaching enhances the quality of professional training and contributes to the formation of key competencies.

Keywords: critical thinking, cadets, foreign language teaching, military education, professional training, interactive learning methods.

Постановка проблеми.

У сучасному освітньому дискурсі проблема розвитку критичного мислення набуває особливої актуальності через інформаційне перевантаження та поширенням маніпуляцій масовою свідомістю у медіапросторі. Важливою складовою професійної та громадянської компетентності є уміння орієнтуватися у перенасиченому інформаційному середовищі, аналізувати джерела та вибирати достовірну інформацію. Таким чином, освітні заклади мають не лише передавати знання, а й формувати у здобувачів освіти здатність критично мислити.

Особливого значення розвиток критичного мислення набуває у процесі професійної підготовки курсантів, оскільки їх майбутня діяльність передбачає прийняття відповідальних рішень у непередбачуваних ситуаціях, аналіз інформації з різних джерел, оцінювання ризиків та формування обґрунтованих висновків. Отже, формування здатності до критичного аналізу, логічного мислення та аргументованого прийняття рішень є важливим компонентом професійної підготовки курсантів. Іншомовна підготовка також відіграє важливу роль у формуванні цих умінь: працюючи з автентичними матеріалами, професійно орієнтованими ситуаціями та комунікативними завданнями курсанти навчаються аналізувати інформацію,

порівнювати різні точки зору та аргументувати власну думку. Все це безпосередньо сприяє розвитку критичного мислення.

Міжнародна співпраця, участь у спільних військових навчаннях, миротворчих операціях та міжнародних безпекових ініціативах передбачає не лише здатність спілкуватися іноземною мовою, а й уміння аналізувати інформацію, оцінювати її зміст, вести аргументовану дискусію, приймати рішення на основі отриманих даних.

Водночас, дослідження стану викладання іноземної мови у закладах вищої освіти доводять, що під час формування базових мовних навичок не завжди приділяється достатньо уваги розвитку критичного мислення, здатності до оцінювання інформації та формування аргументованих суджень. Це має забезпечуватись шляхом впровадження інтерактивних та проблемно-орієнтованих методів навчання, таких як дискусії, дебати, аналіз проблемних ситуацій, проєктна діяльність та робота з автентичною інформацією.

Однак у практиці викладання іноземної мови у військових закладах освіти спостерігається певна суперечність. З одного боку, існує об'єктивна потреба у формуванні у курсантів здатності до критичного аналізу інформації, аргументованого висловлення власної думки та прийняття обґрунтованих рішень.

З іншого боку, у навчальному процесі недостатньо використовуються педагогічні методики та технології, спрямовані на розвиток критичного мислення під час вивчення іноземної мови.

Ще однією проблемою є обмежена кількість методичних рекомендацій та навчальних матеріалів, спеціально розроблених для інтеграції розвитку критичного мислення у процес іншомовної підготовки курсантів. Більшість існуючих підручників та навчальних програм орієнтовані насамперед на формування мовної компетентності, тоді як розвиток когнітивних та аналітичних навичок залишається другорядним завданням.

Таким чином, виникає необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів, які б забезпечували поєднання формування іншомовної комунікативної компетентності з розвитком критичного мислення курсантів. Це передбачає розроблення системи завдань і вправ, спрямованих на аналіз інформації, оцінювання аргументів, формування власної позиції та її аргументоване представлення іноземною мовою.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою вдосконалення процесу іншомовної підготовки курсантів шляхом інтеграції методів розвитку критичного мислення, що сприятиме підвищенню ефективності їхньої професійної підготовки та формуванню здатності до самостійного аналізу інформації у складних професійних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Характерними рисами сучасного цифрового періоду розвитку суспільства є швидкий розвиток цифрових технологій, стрімке зростання обсягів інформації, та трансформація комунікаційних процесів. Це обумовлює необхідність розвитку уміння критично оцінювати інформацію, аналізувати її, розрізняти достовірні факти та неправдиві повідомлення, формувати та аргументовано доводити власну думку. Вітчизняні вчені визначають розвиток критичного мислення як одну з ключових компетентностей особистості та значущий результат освітнього процесу [1], [2], [3]. Критичне мислення сприяє запобіганню негативним наслідкам інформаційного перевантаження та протидії маніпулятивному впливу сучасного медіапростору [4].

Критичний підхід до пізнання започаткував давньогрецький філософ Сократ, використовуючи метод постановки запитань для перевірки правдивості суджень і розкриття суперечностей у міркуваннях. Його ідеї знайшли подальший розвиток у працях американського філософа й педагога Джона Дьюї [5], який поєднав критичне мислення з рефлексивним, інтерпретуючи їх як здатність особистості аналізувати інформацію, піддавати її сумніву, перевіряти докази та робити обґрунтовані висновки. Вважається, що Джон Дьюї вперше ввів та обґрунтував термін «критичне мислення» як процес рефлексивного аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень.

Відомим також є визначення Пітера Фачоне: «ми розуміємо критичне мислення як цілеспрямоване, саморегульоване судження, яке призводить до інтерпретації, аналізу, оцінки та висновків, а також пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних або контекстуальних міркувань, на яких ґрунтується це судження» [6].

Подальшого розвитку концепція критичного мислення набула у дослідженнях Роберта Енніса [7], [8], який розглядав мислення як процес активного дослідження проблемної ситуації.

Помилки спілкування нерідною мовою, особливо у військовій сфері, призводять до непередбачуваних наслідків і навіть людських втрат. В таких умовах навички безпомилкового спілкування сприяють збереженню часу та уваги для виконання професійних обов’язків і здатності критично мислити в екстремальних ситуаціях.

Авторами статті [9] розроблена методика, метою якої є підготовка компетентного фахівця, здатного критично мислити і чітко висловлювати свої думки нерідною мовою в умовах стресу та обмеженого часу. Вчені розкривають проблему недостатньої уваги розвитку професійно значущих рис особистості, зокрема критичного мислення, що впливає на здатність

уникати непорозумінь під час спілкування військовими іноземною мовою, що останнім часом набуває все більшої актуальності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності розвитку критичного мислення курсантів засобами іноземної мови. Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації інтеграції розвитку критичного мислення у процес викладання іноземної мови курсантам; визначенні дидактичного потенціалу іншомовної підготовки як засобу формування аналітичних і рефлексивних умінь; розробленні моделі розвитку критичного мислення на основі поєднання мовленнєвої та когнітивної діяльності; удосконаленні методичних підходів через впровадження професійно орієнтованих інтерактивних завдань. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення методики викладання іноземної мови курсантам шляхом інтеграції технологій розвитку критичного мислення, розроблення навчально-методичних матеріалів професійного спрямування та підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів до прийняття рішень у професійній діяльності.

Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, діяльнісний і комунікативний підходи. Використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання) та емпіричних (педагогічне спостереження та тестування) методів дослідження. Методика включає систему вправ та завдань з іноземної мови, спрямованих на розвиток критичного мислення курсантів.

Виклад основного матеріалу.

Професійна діяльність військовослужбовців характеризується високим рівнем відповідальності, необхідністю оперативного прийняття рішень у складних і динамічних умовах, а також постійною взаємодією з інформацією різного ступеня достовірності. У сучасних умовах особливого значення набуває участь військових підрозділів у міжнародних операціях, навчаннях і миротворчих місіях, що передбачає ефективну іншомовну комунікацію та дотримання уніфікованих стандартів взаємодії.

Відповідно до стандартів NATO, ефективність виконання спільних завдань значною мірою залежить від рівня взаєморозуміння між військовослужбовцями різних країн, що забезпечується не лише технічною сумісністю, а й високим рівнем мовної підготовки. У цьому контексті англійська мова виконує функцію робочої мови міжнародного військового середовища, а її знання є необхідною умовою професійної компетентності офіцера.

Однією з ключових особливостей військової діяльності є необхідність передачі чітких, однозначних і своєчасних команд. Навіть незначні мовні неточності або неправильне розуміння інформації можуть призвести до помилок у виконанні завдань, порушення координації дій підрозділів або зниження рівня безпеки. Саме тому у військовій сфері широко використовуються стандартизовані процедури комунікації (Standard Operating Procedures), проте вони є недостатніми в екстремальних умовах, коли рівень емоційної напруги різко зростає і доводиться приймати складні рішення в умовах обмеженого часу.

Вимоги до рівня мовної підготовки військовослужбовців узгоджуються із загальноєвропейськими рекомендаціями Common European Framework of Reference for Languages, які визначають рівні володіння мовою (A1–C2) та відповідні комунікативні компетентності. Для курсантів закладів вищої військової освіти особливого значення набуває досягнення рівня не нижче B2, що передбачає здатність розуміти складні тексти, брати участь у дискусіях, аргументовано висловлювати свою думку та ефективно взаємодіяти у професійному середовищі.

Водночас, специфіка військової комунікації виходить за межі загальних мовних навичок і включає володіння професійною термінологією, розуміння контексту та здатність швидко обробляти інформацію. У цьому аспекті іноземна мова виступає не лише як засіб передачі інформації, а як інструмент мислення, що дозволяє аналізувати ситуації, оцінювати ризики та приймати рішення.

Мовні непорозуміння у військовій діяльності можуть виникати внаслідок низки чинників, серед яких:

- недостатній рівень володіння іноземною мовою;
- обмежене знання професійної термінології;
- вплив рідної мови;
- відмінності у культурних моделях комунікації.

З огляду на це, навчання іноземної мови курсантів має бути спрямоване на формування не лише лінгвістичної, а й комунікативної та стратегічної компетентності. Важливим є розвиток умінь уточнення інформації, перефразування, перевірки розуміння та уникнення неоднозначності у висловлюваннях.

Особливу роль у цьому процесі відіграє розвиток критичного мислення, яке дозволяє курсантам:

- аналізувати отриману інформацію;
- виявляти неточності або суперечності;
- оцінювати достовірність джерел;
- приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях.

Інтеграція розвитку критичного мислення у процес викладання іноземної мови забезпечує підвищення ефективності підготовки курсантів до реальних умов професійної діяльності. Використання автентичних матеріалів, моделювання службових ситуацій та впровадження інтерактивних методів навчання сприяють формуванню здатності до адекватного реагування на комунікативні виклики.

Крім того, важливим аспектом є міжкультурна комунікація, яка є невід'ємною складовою сучасної військової діяльності. Розуміння культурних особливостей партнерів дозволяє уникати комунікативних бар'єрів, підвищує ефективність взаємодії та сприяє досягненню спільних цілей.

Таким чином, специфіка професійної діяльності військовослужбовців зумовлює необхідність високого рівня володіння іноземною мовою відповідно до міжнародних стандартів NATO та Common European Framework of Reference for Languages.

Формування іншомовної комунікативної компетентності у поєднанні з розвитком критичного мислення є важливою умовою запобігання мовним непорозумінням і підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх офіцерів.

Критичне мислення є ключовою компетентністю сучасного фахівця, яка передбачає здатність аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, робити обґрунтовані висновки та приймати оптимальні рішення. У контексті військової освіти ця компетентність набуває особливого значення, оскільки майбутні офіцери повинні швидко реагувати на складні і нестандартні ситуації, а також ефективно взаємодіяти у полікультурному середовищі. З точки зору педагогіки, розвиток критичного мислення відбувається через активні методи навчання, проблемно-орієнтовані завдання, аналіз кейсів та інтеграцію мовленнєвої і когнітивної діяльності. Викладання іноземної мови для курсантів виступає одночасно і як засіб комунікації, і як інструмент формування аналітичних навичок, аргументації та рефлексії. Педагогічними підходами до інтеграції критичного мислення в навчання іноземної мови є комунікативний, діяльнісний та компетентнісний.

Комунікативний підхід передбачає активне використання мови в контексті професійної діяльності. Для курсантів це означає моделювання реальних військових ситуацій, переговорів з міжнародними партнерами, обговорення інструкцій та планів. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, оскільки змушує аналізувати інформацію, робити висновки та аргументувати позицію.

Діяльнісний підхід орієнтований на виконання практичних завдань і проблемних ситуацій.

Приклади його застосування у викладанні іноземної мови включають:

- аналіз кейсів військового характеру;
- рольові ігри, де курсанти виконують функції командирів або офіцерів міжнародного підрозділу;
- створення та презентація власних рішень у складних ситуаціях.

Цей підхід забезпечує формування навичок прийняття рішень на основі логічного аналізу та оцінки альтернатив.

Компетентнісний підхід дозволяє поєднувати мовні знання, професійні вміння та аналітичні навички. При викладанні іноземної мови для курсантів доцільно використовувати завдання, що моделюють професійну діяльність та передбачають обґрунтування власних рішень. Наприклад:

- письмове складання плану операції з поясненням кожного кроку;
- оцінка альтернативних дій у заданій ситуації;
- підготовка звітів та доповідей іноземною мовою з аргументацією.

Для розвитку критичного мислення використовуються:

- інтерактивні методи
- проблемно-орієнтоване навчання
- використання автентичних матеріалів.

Інтерактивні методи включають дебати, дискусії, групові проекти та рольові ігри. Вони сприяють активній участі курсантів, формуванню аргументованих висловлювань та здатності до критичного аналізу.

Проблемно-орієнтоване навчання передбачає постановку конкретних задач, які потребують розробки декількох альтернативних рішень. У контексті військової підготовки це можуть бути сценарії тактичних ситуацій, що потребують планування, оцінки ризиків і вибору оптимальної стратегії. Автентичні тексти (інструкції, розпорядження, міжнародні документи, новини) стимулюють аналітичну діяльність та вміння критично оцінювати інформацію. Робота з такими матеріалами одночасно розвиває мовні компетенції та когнітивні навички, що відповідають потребам професійної підготовки.

Формування критичного мислення передбачає певну структуру заняття, яке складається з наступних етапів:

- актуалізація раніше вивченого матеріалу шляхом його обговорення та введення нових понять;
- виконання курсантами завдань у вигляді ситуацій, максимально наближених до професійних;
- обговорення в групах або парах проблем, з якими стикнулися курсанти, та аналіз прийнятих рішень;
- презентація результатів та рефлексія: кожна група або пара курсантів представляє висновки, оцінює альтернативні рішення та робить узагальнення.

Визначають три рівні сформованості критичного мислення: низький – курсанти відтворюють інформацію без аналізу; середній – курсанти здатні виокремлюють головне та роблять прості висновки; високий – курсанти можуть аналізувати, оцінювати альтернативні варіанти, аргументувати та осмислювати власний досвід (Рис. 1).

Рис. 1. Рівні критичного мислення

Для розвитку критичного мислення заняття повинні поступово вести курсантів від низького до високого рівня, використовуючи інтерактивні завдання, кейси та дискусії, що відповідають професійним і мовним компетентностям. Прикладами таких завдань можуть бути (Рис. 2):

Рис. 2. Завдання для розвитку критичного мислення за рівнями

Практична реалізація розвитку критичного мислення здійснюється через використання професійно орієнтованих завдань, зокрема дебатів, аналізу кейсів та рольових ігор, які моделюють реальні ситуації військової діяльності та сприяють формуванню навичок аналізу, оцінювання та прийняття рішень.

Ми пропонуємо наступні типи завдань.

Вправа 1: Rules of Engagement (ROE) Debate

Дискусія на тему: "Should soldiers prioritize mission success over minimizing civilian risk?"

Метою є розвиток аргументації, оцінювання ризиків та прийняття рішень.

Курсанти діляться на 2 групи:

Group A: mission-first approach

Group B: civilian-protection-first approach

Їм пропонується короткий сценарій (міська операція, наявність цивільних) і виділяється час на підготовку аргументів (10-15 хв), проведення дебатів, де викладач виступає у ролі модератора.

Виконання завдань такого типу сприяє розвитку уміння аналізувати ситуацію, оцінювати наслідки та аргументувати прийняті рішення.

Вправа 2: NATO Cooperation Debate

Дискусія на тему: "Is strict adherence to NATO protocols always effective in real combat situations?"

Курсанти отримують завдання оцінити переваги і недоліки стандартів НАТО та запропонувати альтернативи.

Метою завдання є навчати курсантів критично оцінювати правила та аргументувати свою точку зору англійською.

Вправа 3: Кейс 1: Urban Operation Decision

Ситуація: ви – командир підрозділу, отримали інформацію про можливу загрозу у житловому районі. У Вас такі варіанти дій:

1) негайно розпочати операцію;

2) очікувати підкріплення;

3) евакуювати цивільних перед діями.

Ви маєте:

- проаналізувати кожен варіант;
- оцінити ризики;
- обрати оптимальне рішення;
- представити його англійською.

Завдання виконується у групах по 3-5 курсантів. Після обговорення кожна група представляє результати, і всі разом визначають, яке рішення було найефективнішим.

Вправа 4: Кейс 2: Intelligence Analysis

Ситуація: курсанти отримують інформацію з кількох джерел: рапорт розвідки, інформація з новин, повідомлення союзників; деякі дані суперечливі.

Завдання:

1) визначити, яка інформація є надійною;
2) знайти суперечності;
3) зробити висновок.

Метою завдання є навчати курсантів оцінювати джерела інформації, виявляти помилки та аналізувати інформацію.

Вправа 5: Кейс 3: Communication Breakdown

Ситуація: під час міжнародної операції виникло непорозуміння між підрозділами через мовний бар'єр.

Завдання:

1) визначити причини проблеми
2) запропонувати рішення
3) розіграти ситуацію (role-play)

Метою завдання є розвиток міжкультурного мислення та аналіз комунікативних помилок.

Вправа 6: Рольова гра "Joint Operation Briefing"

Курсанти отримують ролі:

- українського офіцера;
- представника НАТО;
- аналітика;
- командира.

Завдання включає

1) обговорення плану операції;
2) постановку уточнюючих запитань;
3) коригування рішення.

Метою завдання є розвиток уміння приймати рішення в команді.

Доцільно також виконувати з курсантами наступні міні-завдання:

1. Explain why this decision is correct/incorrect.
2. Find the weak argument in the text.
3. Suggest a better strategy.
4. Compare two solutions and justify your choice.

Висновки.

Розвиток критичного мислення у курсантів є ключовою складовою сучасної військової освіти, що забезпечує здатність до аналізу, оцінки та прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності. Іноземна мова

виступає не лише засобом комунікації, а й ефективним інструментом формування аналітичних, аргументаційних та рефлексивних умінь курсантів. Інтерактивні та проблемно-орієнтовані методи (дискусії, проблемні ситуації, рольові ігри, робота з автентичними матеріалами) сприяють розвитку критичного мислення і підвищують ефективність навчального процесу.

Структуроване заняття з такими етапами як актуалізація знань, постановка проблеми, обговорення та презентація результатів дозволяє системно формувати навички критичного мислення у курсантів. Практичне використання розроблених методичних підходів у викладанні іноземної мови сприяє підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів і розвитку ключових компетентностей, необхідних для службової діяльності.

Таким чином, для успішного формування критичного мислення у курсантів доцільно:

- активно використовувати інтерактивні методи на всіх етапах заняття, особливо для роботи з професійними ситуаціями;
- включати автентичні матеріали, що відповідають реальним завданням професійної діяльності офіцерів;
- забезпечувати поетапну підтримку: від простого аналізу до комплексного прийняття рішень;
- сприяти рефлексії та самооцінці, обговорюючи помилки та альтернативні рішення;
- підбирати завдання відповідно до професійного та мовного рівнів курсантів.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на інтеграцію цифрових інструментів і симуляційних технологій у процес розвитку критичного мислення та на оцінювання довгострокового ефекту таких методик.

Література:

1. Джеджея, В. (2025). Дослідження розвитку критичного мислення в контексті життєвої компетентності особистості. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 53-66. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.27(72).05

2. Бондаренко, Н. В. (2025). Адаптивність, креативність і критичне мислення – основа компетентностей цифрової доби. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1(34), 95-105. https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)-14

3. Кравцов, Ю. С., Ігнатенко, О. В., & Глушко, В. В. (2025). Критичне мислення як ключова компетентність в умовах трансформації ринку праці: педагогічні стратегії та практики. *Академічні візії*, (42). https://doi.org/10.5281/zenodo.15276077

4. Волянюк, Н. Ю., Ложкін, Г. В., & Цивон, О. В. (2025). Сучасні освітні практики розвитку критичного мислення особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, (2), 47-52

5. Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Heath & Co.
6. Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423).
7. Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
8. Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4
9. Tarnavska, T., Glushanytsia, N., Akilli, E., Nahorna, O., & Kostenko, D. (2023). Professionally significant personality traits and soft power skills development in ESP teaching. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on CALL*, (9), 202-218. https://doi.org/10.24093/awej/call9.14

References:

1. Dzhedzheia, V. (2025). Doslidzhennia rozvytku krytychnoho myslennia v konteksti zhyttievoi kompetentnosti osobystosti [Research on the development of critical thinking in the context of personal life competence]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 12. Psykholohichni nauky*, 53-66. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.27(72).05 [in Ukrainian]
2. Bondarenko, N. V. (2025). Adaptyvnist, kreatyvnist i krytychne myslennia – osnova kompetentnostei tsyfrovoi doby [Adaptability, creativity and critical thinking - the basis of digital age competencies]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 1(34), 95-105. https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)-14 [in Ukrainian]
3. Kravtsov, Yu. S., Ihnatenko, O. V., & Hlushko, V. V. (2025). Krytychne myslennia yak kliuchova kompetentnist v umovakh transformatsii rynku pratsi: pedahohichni stratehii ta praktyky [Critical thinking as a key competence in the conditions of labor market transformation: pedagogical strategies and practices]. *Akademichni vizii*, (42). https://doi.org/10.5281/zenodo.15276077 [in Ukrainian]
4. Volianiuk, N. Yu., Lozhkin, H. V., & Tsyvon, O. V. (2025). Suchasni osvitni praktyky rozvytku krytychnoho myslennia osobystosti [Modern educational practices for the development of personal critical thinking]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia*, (2), 47-52. [in Ukrainian]
5. Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Heath & Co.
6. Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association.
7. Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
8. Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4
9. Tarnavska, T., Glushanytsia, N., Akilli, E., Nahorna, O., & Kostenko, D. (2023). Professionally significant personality traits and soft power skills development in ESP teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Special Issue on CALL, (9), 202-218. https://doi.org/10.24093/awej/call9.14

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:37.013.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2126-2139

Дутко Олена Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0002-4157-2860

Лебідь Інна Юхимівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0001-9221-2067

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядаються актуальні питання щодо навчання, розвитку та дотримання принципів професійної етики в моделі управління закладами вищої освіти України на тлі глибоких змін в освітньому секторі. Наголошується на вирішальній ролі принципів професійної етики для ефективного управління закладом вищої освіти. Вони забезпечують стабільність організаційних процесів, зміцнюють довіру та авторитет керівництва, сприяють професійним стосункам, заохочують розвиток організаційної культури та посилюють соціальну відповідальність закладів вищої освіти. Висвітлено, як інтеграція принципів професійної етики в модель управління закладами вищої освіти сприяє зміцненню етичної компетентності керівників, розвитку культури академічної доброчесності, забезпеченню прозорості та підзвітності в управлінських рішеннях, а також підвищенню конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти у рамках Європейського простору вищої освіти. Запропоновано різні механізми впровадження принципів професійної етики. Це включає розробку та застосування кодексів поведінки та етичних стандартів, створення систем внутрішнього контролю та моніторингу, більшу прозорість у процесах управління, впровадження програм сприяння академічній та професійній доброчесності, а також активну участь керівників у розвитку етичної культури закладу освіти. Крім того, розроблено структуру етичної компетентності керівників у вищій освіті. Ця структура включає когнітивний, ціннісно-мотиваційний, поведінковий та рефлексивний компоненти. Когнітивний компонент забезпечує знання етичних принципів та розуміння

наслідків управлінських рішень; ціннісно-мотиваційний компонент сприяє особистій відданості моральним цінностям та мотивації до етичної поведінки; поведінковий компонент демонструє здатність застосовувати етичні принципи на практиці; а рефлексивний компонент дає змогу самооцінювати власну діяльність та прагнути до професійного розвитку. Зроблено висновок, що професійна етика – це не просто другорядний аспект управлінської діяльності, а важливий компонент, який визначає норми поведінки управлінців, забезпечує морально-етичну взаємодію між усіма, хто бере участь в освітньому процесі, та служить орієнтиром для обдуманих, справедливих та відповідальних управлінських рішень.

Ключові слова: професійна етика, управління закладом вищої освіти, етична компетентність керівника, академічна доброчесність, прозорість управлінських рішень, кодекс етики, євроінтеграція, корпоративна соціальна відповідальність, організаційна культура, морально-етичні стандарти.

Dutko Olena Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0002-4157-2860

Lebid Inna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0001-9221-2067

PROFESSIONAL ETHICS IN THE MANAGEMENT SYSTEM OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article considers current issues related to the teaching, development and observance of the principles of professional ethics in the management model of higher education institutions in Ukraine against the background of profound changes in the education sector. The decisive role of the principles of professional ethics for the effective management of a higher education institution is emphasized. They ensure the stability of organizational processes, strengthen the trust and authority of management, promote professional relations, encourage the development of organizational culture and enhance the social responsibility of higher education institutions. It is highlighted how the integration of the principles of professional ethics into the management model of higher education institutions contributes to the strengthening of the ethical competence of managers, the development of a culture of academic

integrity, ensuring transparency and accountability in management decisions, as well as increasing the competitiveness of Ukrainian higher education institutions within the European Higher Education Area. Various mechanisms for implementing the principles of professional ethics are proposed. This includes the development and application of codes of conduct and ethical standards, the creation of internal control and monitoring systems, greater transparency in management processes, the implementation of programs to promote academic and professional integrity, as well as the active participation of managers in the development of an ethical culture of the institution. In addition, a framework for ethical competence of managers in higher education has been developed. This framework includes cognitive, value-motivational, behavioral and reflective components. The cognitive component provides knowledge of ethical principles and understanding of the consequences of managerial decisions; the value-motivational component promotes personal commitment to moral values and motivation for ethical behavior; the behavioral component demonstrates the ability to apply ethical principles in practice; and the reflective component allows for self-assessment of one's own activities and striving for professional development. It is concluded that professional ethics is not just a secondary aspect of management activities, but an important component that determines the norms of behavior of managers, ensures moral and ethical interaction between all those involved in the educational process, and serves as a guide for thoughtful, fair, and responsible management decisions.

Keywords: professional ethics, higher education institution management, ethical competence of leaders, academic integrity, transparency of management decisions, code of ethics, European integration, corporate social responsibility, organizational culture, moral and ethical standards.

Постановка проблеми. Система вищої освіти в Україні проходить глибинну трансформацію, яка пов'язана з євроінтеграційними процесами, активною цифровізацією освітньої компоненти, а також зростанням вимог до надання якості освітніх послуг. На основі вищезазначеного особливої актуальності набуває проблематика формування, розвитку та дотримання професійної етики в системі управління закладом вищої освіти (далі ЗВО).

Управління ЗВО окрім прийняття ефективних рішень та організації освітнього процесу також передбачає забезпечення морально-етичних засад взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу: адміністрацією, науково-педагогічним складом, студентами та стейкхолдерами. Проте, як показує досвід, існує низка проблем, зокрема: недостатній рівень етичної культури управлінського складу ЗВО; конфлікти інтересів; порушення принципів та правил академічної доброчесності; непрозорість прийняття

управлінських рішень. На сьогоднішній день є ціла низка досліджень з проблематики освітнього менеджменту, професійної етики, - однак питання інтеграції професійних етичних принципів в систему управління ЗВО є майже недослідженим. Вважаємо, що особливої уваги заслуговує дослідження присвячене визначенню ефективних механізмів впровадження професійних етичних норм у практику управління ЗВО, а також формуванню етичної компетентності у керівників закладів вищої освіти.

Отже, актуальність дослідження полягає у обґрунтуванні ролі професійної етики в підвищенні якості та ефективності управління закладом вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що в останні роки питання професійної етики в управлінні закладами вищої освіти перебуває у центрі уваги українських науковців.

Так, О. Горішна та О. Боднар окреслили ключові напрями розвитку гуманітарного управління освітнім процесом у контексті сучасних управлінських тенденцій, приділяючи особливу увагу значенню управлінської етики та людиноцентрованого підходу. У результаті проведеного дослідження авторки дійшли висновку, що на сучасному етапі особливої ваги набуває впровадження гуманістичних принципів управління в закладах вищої освіти, зорієнтованих на врахування індивідуальних потреб і цінностей як науково-педагогічних працівників, так і студентської спільноти [1].

М. Опольська спільно з колегами досліджувала сутність категорії академічної доброчесності у сфері вищої освіти, акцентуючи увагу на необхідності консолідованих зусиль адміністрації, науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти щодо формування культури чесності. У своїх напрацюваннях автори підкреслюють важливість упровадження дієвих механізмів виявлення та запобігання порушенням принципів академічної доброчесності [2].

Колектив авторів під керівництвом М. Сагайдак вивчали «роль комплаєнсу у запобіганні та вирішенні етичних дилем стратегічного партнерства в сфері освіти». Науковці звернули увагу на те, що у процесі формування та реалізації стратегічного партнерства в освітній сфері виникає низка етичних дилем, зумовлених порушенням принципів академічної доброчесності, конфліктами інтересів і непрозорістю управлінських рішень. Ними також було визначено, що ефективним інструментом їх подолання є впровадження комплаєнс-систем, які забезпечують дотримання етичних норм, прозорість і відповідальність учасників.

У даній праці «комплаєнс» розглядається як основа побудови партнерства на засадах довіри, сталого розвитку та мінімізації ризиків у багатосторонній взаємодії [3].

Д. Беседін наголошує на тому, що визначну роль у дотримані професійної етики відіграє імідж керівника, адже як пише автор: «В освітньому менеджменті імідж керівника має одночасно персональний і функціональний виміри. Персональний – це стійке враження про цінності, стиль лідерства, професійну етику та комунікативну культуру.

Функціональний – здатність через цей образ стабілізувати внутрішні процеси, підвищувати залученість персоналу, узгоджувати інтереси стейкхолдерів і позиціонувати заклад у конкурентному середовищі…» [4].

Деякі науковці зазначають, що «професійна етика як сукупність моральних норм, принципів та стандартів поведінки, що регулюють діяльність фахівців у їхній професійній сфері, формує не лише особисте ставлення до своєї професії, а й сприяє встановленню довірчих відносин усередині колективу та суспільством у цілому» [5].

Н. Голярдик інтерпретувала професійну етику освітній сфері як систему моральних норм, принципів і цінностей, що регулюють взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Також, у своїй праці вона розкрила її значення для формування високого рівня педагогічної культури та забезпечення якості освітньої діяльності. Авторкою звернуто увагу на те, що професійна етика визначає стандарти професійної поведінки педагога, сприяє ефективній комунікації та створенню довірливого освітнього середовища [6].

Водночас, незважаючи на широке коло досліджень, інтеграція професійної етики в управління закладами вищої освіти залишається недостатньо дослідженою. Питання, що стосуються розвитку етичної компетентності серед керівників, оцінки рівня етичності управлінських рішень та впровадження ефективних механізмів моніторингу дотримання етичних стандартів, є значною мірою малодослідженими.

Саме тому, аналіз наявних праць вказує на необхідність подальших досліджень у галузі професійної етики як ключового фактора ефективного управління закладами вищої освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі професійної етики в системі управління закладом вищої освіти; окреслення механізмів упровадження етичних принципів і формування етичної компетентності керівників ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Професійна етика є фундаментальним фактором ефективного управління закладом вищої освіти, оскільки вона визначає моральні та поведінкові стандарти, яких повинні дотримуватися керівники, викладацький склад, адміністративний персонал та студенти. У сучасному освітньому середовищі, що характеризується жорсткою конкуренцією, швидкими технологічними змінами та соціально-економічними викликами, професійна етика має особливе значення.

Суть професійної етики, за Т. Василевською, полягає не тільки у формуванні моральних переконань особистості, а й у слугуванні їхньою основою та врахуванні їх у професійній діяльності. Віра в моральну зрілість фахівців і створення умов для їхньої повноцінної професійної самореалізації сприяють розвитку індивідуальної професійно-етичної саморегуляції [7].

В. Андрущенко трактує професійну етику як теорію професійної моралі, що визначає ставлення людини до виконання свого професійного обов'язку. Вона постає як система норм поведінки, яка забезпечує моральний характер взаємин між людьми в межах професійної діяльності. Попри існування загальних вимог до моральних якостей і єдиних засад трудової моралі, для окремих видів діяльності формуються специфічні етичні норми. Їх виникнення та розвиток базуються на принципах людської гідності й гуманізації внутрішньопрофесійних відносин [8].

У контексті процесів європейської інтеграції особливого значення набуває гармонізація системи управління українськими закладами вищої освіти з європейськими стандартами якості та принципами академічної доброчесності. Зокрема, Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESA) приділяють велику увагу прозорості в управлінні університетами, підзвітності керівництва, дотриманню етичних стандартів та сприянню культурі довіри в освіті [9].

Європейський підхід до управління вищою освітою базується на принципах доброчесності, підзвітності, прозорості та інклюзивності, які тісно пов'язані з професійною етикою в управлінні. Згідно з рекомендаціями Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA), ефективне інституційне управління охоплює не лише досягнення стратегічних цілей, але й дотримання етичних стандартів у процесі прийняття рішень, взаємодії із зацікавленими сторонами та управлінні ресурсами [10].

Крім того, в європейській практиці широко використовуються системи відповідності та рекомендації щодо етичного управління для запобігання корупційним ризикам, конфліктам інтересів та порушенням академічної доброчесності. Ці підходи вимагають впровадження чітких процедур контролю, внутрішніх аудитів, кодексів етики та механізмів підзвітності для забезпечення сталості та ефективності закладів вищої освіти.

Важливим аспектом також є інтеграція принципів корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) та екологічних, соціальних та управлінських (ESG) підходів, де етичне управління є ключовим елементом належного корпоративного управління. Це вимагає від закладів вищої освіти зосередитися не лише на внутрішній ефективності, але й на суспільному впливі, повазі до прав людини, забезпеченні рівності та

зміцненні суспільної довіри до закладів освіти [11]. Тому в Європейському просторі вищої освіти професійна етика вважається невід'ємною частиною системи управління якістю в освіті та ефективного корпоративного управління. Вона визначає стандарти поведінки для керівників та гармонізує інтереси всіх, хто бере участь в освітньому процесі. Впровадження цих підходів у практику управління національними закладами вищої освіти сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності, прозорості та відповідності міжнародним стандартам.

Беручи до уваги все вищезазначене під професійною етикою в системі управління закладом вищої освіти ми розуміємо комплекс принципів, норм та моральних цінностей, що регулюють управлінську діяльність керівників ЗВО, визначають характер їхньої взаємодії з тими, хто бере участь в освітньому процесі, та забезпечують прийняття відповідальних, справедливих та прозорих управлінських рішень, спрямованих на ефективний розвиток закладу освіти та повагу до академічної доброчесності.

Вважаємо, що до основних аспектів професійної етики доцільно віднести: підтримку довіри та авторитету керівництва; регулювання професійних відносин; формування організаційної культури; підвищення ефективності управління; соціальну відповідальність закладу освіти. Більш детальну характеристику ми описали в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика аспектів професійної етики

Аспект	***Характеристика***
Підтримка довіри та авторитету керівництва	Етична поведінка керівництва ЗВО сприяє формуванню довіри персоналу та студентів. Дотримання принципів чесності, справедливості та прозорості у процесі прийняття рішень зміцнює авторитет керівника закладу освіти та сприяє позитивному морально-психологічному клімату.
Регулювання професійних відносин	Професійна етика визначає правила поведінки для взаємодії всіх учасників освітнього процесу: адміністрації, викладацького складу, студентів та зовнішніх партнерів. Вона допомагає запобігати конфліктам, дискримінації, корупції та іншим порушенням, а також забезпечувати ефективну координацію та співпрацю між усіма підрозділами закладу освіти.

Аспект	*Характеристика*
Формування організаційної культури	Етичні цінності формують основу організаційної культури ЗВО, охоплюючи культуру лідерства, підзвітності, академічної доброчесності та соціальної відповідальності. Високі етичні стандарти в діях керівництва та персоналу сприяють професійному розвитку та мотивують працівників до досягнення максимальної продуктивності.
Підвищення ефективності управління	Етичні принципи сприяють прозорості та об'єктивності управлінських рішень, тим самим зменшуючи ризик конфлікту інтересів та порушень законодавства. Це сприяє оптимізації використання ресурсів, покращенню якості освітніх пропозицій та забезпеченню сталого розвитку закладів вищої освіти.
Соціальна відповідальність закладу освіти	Професійна етика допомагає керівництву вузу усвідомити свою відповідальність перед суспільством, державою та студентами. Вона визначає стандарти поведінки, які захищають репутацію ЗВО та сприяють формуванню соціально-психологічного та морального клімату.

Джерело: власна розробка авторів на основі джерел [1-5]

Аналіз аспектів професійної етики дає можливість нам стверджувати, що вона є не якимось додатковим елементом, а головною складовою системи управління закладом вищої освіти, адже вона забезпечує стабільність та ефективність організаційних процесів, а також впливає на рівень довіри всіх учасників освітнього процесу. Вона виступає орієнтиром для прийняття рішень, організації внутрішніх процесів та формування культури академічної доброчесності.

Що стосується механізмів упровадження етичних принципів і формування етичної компетентності керівників закладів вищої освіти, то на нашу думку, доцільно розглянути саме механізми упровадження етичних принципів у ЗВО та механізми формування етичної компетентності керівників ЗВО.

Механізми упровадження етичних принципів у ЗВО передбачають:

1. Розробку та затвердження кодексів етики та стандартів, що визначають чіткі правила поведінки для керівників, науково-педагогічного та адміністративного персоналу, а також студентів закладів вищої освіти.

2. Встановлення чітких правил прийняття управлінських рішень та запобігання конфлікту інтересів, корупції та дискримінації.

2. Впровадження системи внутрішнього контролю та моніторингу, включаючи регулярні перевірки управлінських рішень на відповідність етичним стандартам, а також механізми оцінки доброчесності та професійної етики кафедр та співробітників.

3. Посилення прозорості управлінських процесів, забезпечення відкритих процесів прийняття рішень, публікація результатів та звітів про діяльність. Забезпечення доступу до інформації для всіх учасників освітнього процесу.

4. Сприяння академічній та професійній доброчесності. Активне впровадження механізмів сприяння етичній поведінці та посилення управлінської відповідальності, а також розвиток культури етичного лідерства та моральної відповідальності за управлінську діяльність.

Механізми розвитку етичної компетентності керівників закладів вищої освіти включають:

- Програми навчання та професійного розвитку з управлінської етики (курси, семінари та практичні вправи з професійної етики, корпоративної, соціальної відповідальності та академічної доброчесності).

- Наставницьку та коучингову діяльність для сприяння обміну досвідом з досвідченими керівниками ЗВО та прикладами процесів прийняття етичних рішень у реальних ситуаціях.

- Систематичний зворотний зв’язок та оцінку компетентності. Етична поведінка керівників під час виконання ними своїх управлінських функцій повинна регулярно оцінюватися. Ця оцінка повинна базуватися на опитуваннях, саморефлексії та відгуках від усіх учасників освітнього процесу.

- Культура етичної відповідальності та інтеграція етики в усі управлінські процеси. Обов’язкова інтеграція етичних стандартів у стратегії розвитку, кадрову політику, внутрішні нормативні акти та стандарти роботи закладів вищої освіти є надзвичайно важливою.

Також вважаємо за доцільне розглянути структуру етичної компетентності управлінця ЗВО, адже вона є інтегративною характеристикою, яка поєднує в собі вміння провадити управлінську діяльність дотримуючись моральних принципів, норм професійної етики та академічної доброчесності. Структуру етичної компетентності керівника ЗВО ми відобразили на рис. 1.

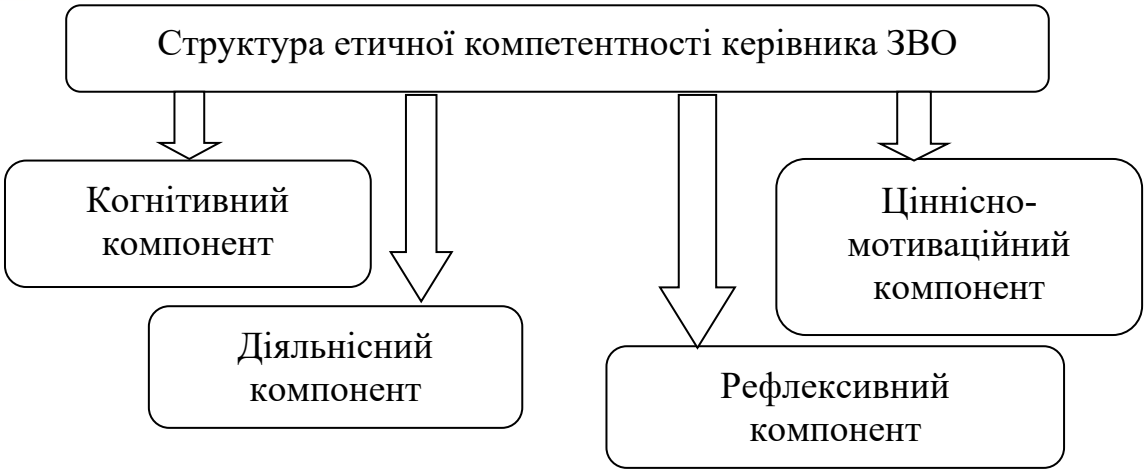


Рис. 1. Структура етичної компетентності керівника закладу вищої освіти

Когнітивний компонент етичної компетентності керівників вищої освіти відображає їхню обізнаність щодо професійних етичних принципів та здатність розуміти моральні та етичні наслідки своїх дій. Він охоплює знання принципів, норм та стандартів етичної поведінки, а також правової бази, що застосовується до вищої освіти, зокрема правил щодо академічної доброчесності, запобігання конфліктам та антикорупційних заходів [12].

Вкрай важливо розуміти внутрішні документи університету та типові етичні дилеми, з якими стикаються керівники, а також вміти аналізувати управлінські ситуації з огляду на їхні етичні наслідки. Таким чином, когнітивний компонент формує інтелектуальну основу для прийняття обґрунтованих та етично виправданих управлінських рішень.

Ціннісно-мотиваційний компонент характеризує внутрішню відданість керівника ЗВО моральним цінностям та його бажання діяти етично. Він охоплює усвідомлення важливості чесності, справедливості, підзвітності та академічної доброчесності у професійній поведінці, а також мотивацію враховувати етичні принципи в управлінських рішеннях.

Також цей компонент сприяє внутрішній схильності управлінця до етичної поведінки, визначає пріоритети у вирішенні управлінських проблем та сприяє створенню клімату довіри та позитивного морально-психологічного середовища у закладі вищої освіти.

Поведінковий компонент демонструє здатність керівника впроваджувати етичні принципи на практиці. Це включає справедливі, прозорі та відповідальні управлінські рішення, дотримання наукової доброчесності, ефективне вирішення етичних конфліктів та етичну лідерську поведінку у взаємодії з колегами та зацікавленими сторонами. Цей компонент репрезентує конкретні приклади етичної компетентності в повсякденному

управлінні та служить показником застосування лідером моральних цінностей у своїх практичних діях.

Рефлексивний компонент відбиває здатність керівника аналізувати власну поведінку та управлінські рішення у світлі етичних норм і цінностей. Він охоплює самооцінку власних дій, усвідомлення наслідків управлінських рішень для колективу та освітнього процесу, а також готовність до самокорекції та професійного розвитку.

Загалом компонент сприяє критичному мисленню щодо моральних аспектів управління та постійному вдосконаленню етичних компетентностей керівників ЗВО.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок про те, що професійна етика є фундаментальним фактором ефективного управління закладами вищої освіти. Вона забезпечує стабільність організаційних процесів, сприяє довірі між усіма зацікавленими сторонами освітнього процесу та покращує якість освітніх пропозицій.

Дослідження показують, що інтеграція етичних принципів у керівництво ЗВО включає підтримку довіри та авторитету керівництва, регулювання професійних відносин, розвиток організаційної культури, підвищення ефективності управлінських рішень та посилення соціальної відповідальності закладу вищої освіти.

Механізми впровадження професійної етики включають розробку кодексів поведінки, систем внутрішнього контролю та моніторингу, забезпечення прозорості в управлінських процесах та активне сприяння академічній та професійній доброчесності. Розвиток етичної компетентності серед керівників вишів забезпечується через навчальні програми, наставництво, систематичний зворотний зв’язок та інтеграцію етичних стандартів в усі управлінські процеси.

Структура етичної компетентності керівників вишу охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний, поведінковий та рефлексивний компоненти, які разом забезпечують обґрунтоване, відповідальне та ефективне управління. У європейському контексті професійна етика є ключовим елементом гармонізації системи управління українських вишів з міжнародними стандартами якості, академічної доброчесності, прозорості та підзвітності. Це зміцнює конкурентоспроможність та довіру до цих закладів вищої освіти.

Таким чином, професійна етика є не просто додатковим елементом управлінської діяльності, а невід’ємним компонентом, що визначає поведінкові стандарти керівників, забезпечує дотримання морально-етичних норм і слугує орієнтиром для управлінських рішень, спрямованих на сталий розвиток університетів та підвищення їхньої ефективності.

Перспективою подальших досліджень є впровадження та оцінка ефективності професійної етики в управління закладом вищої освіти та розвитку етичної компетентності керівників.

Література:

1. *Горішна О. М., Боднар, О. С. Основні аспекти розвитку гуманістичного управління освітнім процесом у контексті трендів сучасного менеджменту.* Імідж сучасного педагога. *2025. №4(223). С. 12–17. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-12-17*

2. Опольська М. В., Попадич О. О., Попадич Б. Т., Петухова Т. А. Концепт категорії академічної доброчесності у вищій освіті. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. № 2(43). С. 833-841. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43)-833-841

3. Сагайдак М. П., Шкода Т. Н., Востряков О. В., Прохорова Є. В., Дацко К. П. Роль комплаєнсу у запобіганні та вирішенні етичних дилем стратегічного партнерства в сфері освіти. *Європейський науковий журнал Економічних та Фінансових інновацій.* 2025. №2(16). С. 231-246. DOI: https://doi.org/10.32750/2025-0222

4. Беседін Д. Імідж керівника закладу освіти: теоретичне підґрунтя і вимоги до формування в системі вищої освіти. *Управління організацією в сучасних реаліях міжнародного співробітництва*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти, Харків, 5 лист. 2025 р. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. С. 33–37. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17590601

5. Барабаш В., Сустрєтов А., Коломієць О. Психологічні чинники етичної поведінки викладача вищої школи. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету.* 2025. №70. С. 31–42. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2025-(70)-3

6. Голярдик Н., Макогончук Н., Дика Л. Місце та значення професійної етики у сучасній освітній діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2025. №43(4). С. 91-105. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v43i4.2049

7. Василевська Т. Професійна етика в підтримці цінностей моралі. *Університетська кафедра.* 2017. № 7. С. 55–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukaf_2017_6_7

8. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки Академії наук вищої школи України.* 2004. Вип. 6. С. 59–71.

9. European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015). URL: https://enqa.eu/index.php/home/esg/

10. ENQA. Guidelines for External Quality Assurance of Higher Education. 2015. URL: https://enqa.eu/publications/guidelines-for-external-quality-assurance/

11. European University Association (EUA). University Governance and Social Responsibility in Europe. 2021. URL: https://eua.eu/resources/publications.html

12. Shevchenko V. Content and structure of professional-psychological competence of military servants of the National guard of Ukraine. *«KELM» (Knowledge, Education, Law, Management).* 2021. №3(39) vol. 2/2021. P. 138-142. DOI: https://doi.org/10.51647/kelm.2021.3.2.22

References:

1. Horishna O. M., Bodnar, O. S. (2025). Osnovni aspekty rozvytku humanistychnoho upravlinnia osvitnim protsesom u konteksti trendiv suchasnoho menedzhmentu [Key Aspects of the Development of Humanistic Management of the Educational Process in the Context of Contemporary Management Trends]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The Image of the Modern Educator*, 4(223), 12–17. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-12-17
2. Opolska M. V., Popadych O. O., Popadych B. T., Petukhova T. A. (2025). Kontsept katehorii akademichnoi dobrochesnosti u vyshchii osviti [The Concept of Academic Integrity in Higher Education]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*, 2(43), 833-841. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43)-833-841
3. Sahaidak M. P., Shkoda T. N., Vostriakov O. V., Prokhorova Ye. V., Datsko K. P. (2025). Rol komplaiensu u zapobihanni ta vyrishenni etychnykh dylem stratehichnoho partnerstva v sferi osvity [The Role of Compliance in Preventing and Resolving Ethical Dilemmas in Strategic Partnerships in Education]. *Yevropeiskyi naukovyi zhurnal Ekonomichnykh ta Finansovykh innovatsii – European Journal of Economic and Financial Innovation*, 2(16), 231-246. DOI: https://doi.org/10.32750/2025-0222
4. Besedin D. (2025). Imidzh kerivnyka zakladu osvity: teoretychne pidgruntia i vymohy do formuvannia v systemi vyshchoi osvity [The Image of an Educational Institution Leader: Theoretical Foundations and Requirements for Its Development in the Higher Education System]. *Upravlinnia orhanizatsiieiu v suchasnykh realiiakh mizhnarodnoho spivrobitnytstva – Organizational Management in the Contemporary Context of International Cooperation*: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. zdobuvachiv vyshchoi osvity, Kharkiv, 5 lyst. 2025 r. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 33–37. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17590601
5. Barabash V., Sustrietov A., Kolomiiets O. (2025). Psykholohichni chynnyky etychnoi povedinky vykladacha vyshchoi shkoly [Psychological Factors Influencing Ethical Behavior Among Higher Education Faculty]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of Izmail State University of Humanities*, 70, 31–42. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2025-(70)-3
6. Holiardyk N., Makohonchuk N., Dyka L. (2025). Mistse ta znachennia profesiinoi etyky u suchasnii osvitnii diialnosti [The Role and Significance of Professional Ethics in Contemporary Education]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky – Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 43(4), 91-105. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v43i4.2049
7. Vasylevska T. (2017). Profesiina etyka v pidtrymtsi tsinnostei morali [Professional Ethics in Upholding Moral Values]. *Universytetska kafedra – University Department*, 7, 55–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukaf_2017_6_7
8. Andrushchenko V. P., Lutai V. S. (2004). Filosofiia osvity v Ukraini: stan, problemy ta perspektyvy rozvytku [The Philosophy of Education in Ukraine: Current Status, Challenges, and Prospects for Development]. *Naukovi zapysky Akademii nauk vyshchoi shkoly Ukrainy – Scientific Notes of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine*, Vyp. 6, 59–71.
9. European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015). URL: https://enqa.eu/index.php/home/esg/
10. ENQA. Guidelines for External Quality Assurance of Higher Education. (2015). URL: https://enqa.eu/publications/guidelines-for-external-quality-assurance/

11. European University Association (EUA) (2021). University Governance and Social Responsibility in Europe. URL: https://eua.eu/resources/publications.html

12. Shevchenko V. (2021). Content and structure of professional-psychological competence of military servants of the National guard of Ukraine. «*KELM» (Knowledge, Education, Law, Management)*, 3(39), vol. 2/2021, 138-142. DOI: https://doi.org/10.51647/kelm.2021.3.2.22

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 378.011.3-051:80:[005.336.2:81'367.7]-043.83:37.091.33(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2140-2154

Євтушина Тетяна Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-6561-5880

ТВОРЧІ ВПРАВИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті наголошено, що педагогічний ЗВО має забезпечити становлення творчого вчителя, тому важливо вдосконалювати філологічну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу.

У статті запропоновано авторську спробу проєктувати й реалізовувати використання творчих вправ на текстовій основі як метод формування синтаксичної компетентності здобувачів третього курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) під час опанування навчальної дисципліни «Сучасна українська мова», зокрема змістових модулів «Загальні питання українського синтаксису. Словосполучення як некомунікативна синтаксична одиниця. Просте неускладнене речення» і «Синтаксис простого ускладненого речення». Уточнено, що текстовий матеріал для творчих вправ – сучасні художні твори, передбачені програмами з української літератури НУШ та проєктом «Інтелект України»; тексти вправ підручників української мови для учнів 8-9 класів; збірники диктантів для учнів загальних закладів середньої освіти; сучасна публіцистика: переважно газетні статті; тексти українських пісень: здебільшого контент воєнного стану.

На основі матеріалу дослідження та викладацького досвіду узагальнено, що запропоновані творчі вправи на текстовій основі не лише формують синтаксичну компетентність майбутніх учителів української мови і літератури, а й удосконалюють зміст та організацію навчання синтаксису сучаної української мови в педагогічному ЗВО. Таке забезпечення практичних занять і самостійної роботи відповідає спеціальності, допомагає підготувати бакалаврів вищої освіти, здатних після навчання в університеті включитися в професійну діяльність, усебічно виховує і

розвиває особистість майбутніх учителів майбутніх учителів української мови і літератури, здатних до свідомого вибору і творчого збагачення культурного потенціалу суспільства.

Ключові слова: компетентнісний підхід, синтаксична компетентність, майбутній учитель української мови і літератури, творчі вправи.

Yevtushyna Tetiana Oleksandrivna PhD (Philology), Associate Professor in Ukrainian philology and methods of teaching professional disciplines, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa. https://orcid.org/0000-0001-6561-5880

CREATIVE EXERCISES AS A METHOD OF FORMING SYNTAX COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract. The article emphasizes that a pedagogical higher education institution should ensure the formation of a creative teacher, therefore it is important to improve the philological training of future teachers of the Ukrainian language and literature on the basis of a competency-based approach.

The article proposes an author's attempt to design and implement the use of text-based creative exercises as a method of forming syntactic competence of third-year students of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 014.01 Secondary Education (Ukrainian Language and Literature) during the mastering of the academic discipline “Modern Ukrainian Language”, in particular the content modules “General issues of Ukrainian syntax. Phrase combination as a non-communicative syntactic unit. Simple uncomplicated sentence” and “Syntax of a simple complicated sentence”. It was clarified that the text material for creative exercises is modern works of art provided for by the Ukrainian literature programs of the National School of Ukraine and the “Intellect of Ukraine” project; texts of exercises from Ukrainian language textbooks for students in grades 8-9; collections of dictations for students of general secondary education institutions; modern journalism: mainly newspaper articles; texts of Ukrainian songs: mostly martial law content.

Based on the research material and teaching experience, it is summarized that the proposed text-based creative exercises not only form the syntactic competence of future teachers of the Ukrainian language and literature, but also improve the content and organization of teaching the syntax of the modern Ukrainian language in pedagogical higher education institutions. Such provision of practical classes and independent work corresponds to the specialty, helps to prepare bachelors of higher education who are able to engage in professional

activity after studying at the university, comprehensively educates and develops the personality of future teachers of the Ukrainian language and literature, capable of conscious choice and creative enrichment of the cultural potential of society.

Keywords: competency-based approach, syntactic competence, future teacher of the Ukrainian language and literature, creative exercises.

Постановка проблеми. Парадигма вищої освіти XXI століття переусвідомлює релевантність професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що зумовлено інтеграцією гуманітарної освіти в європейський простір. На часі пріоритетність компетентнісного підходу в сучасному освітньому просторі педагогічних вишів України. Адже «вищий педагогічний навчальний заклад покликаний формувати творчу гармонійну особистість майбутнього вчителя, який вправно володіє комунікативно-виражальними засобами мови, дбає про її стилістичне багатство і довершеність, культуру мови і мовлення, відтак очевидною є потреба оптимізації філологічної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу» [1, С. 25].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення та аналіз наукових праць із лінгводидактики засвідчує, що в теорії та практиці навчання мови накопичено значний досвід, який може слугувати надійним підґрунтям, щоб оновити процес формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Зокрема, зарубіжні дослідники трактують компетентнісний підхід як методологічну основу забезпечення мети, змісту та якості освіти (Дж. Боуден, М. Лейтер, Дж. Равен, У. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті та ін.). Сучані українські дидакти й лінгводидакти (З. Бакум, Н. Бібік, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, Л. Овсієнко, О. Пометун, Л. Попова, А. Попович та ін.) вважають компетентнісний підхід базовим у практичній підготовці фахівця нового типу, що розкриває шляхи досягнення основної мети вишівської освіти – сформованість компетентного вчителя-словесника.

Крім того, у працях українських лінгводидактів Н. Голуб, Т. Горохової, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, О. Кулик, О. Кучерук, О. Копусь, Л. Мацько, Л. Овсієнко, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Попової, Т. Тютюми та інших проаналізовано теоретико-методичні засади формування граматичної, переважно синтаксичної, компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Незважаючи на таку зацікавленість досліджуваною темою, реалізацію компетентнісного підходу у вивченні навчальних дисциплін мовознавчого циклу здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічних спеціальностей вивчено недостатньо.

Мета статті – розкрити потенціал творчих вправ як ефективного методу формування синтаксичної компетентності здобувачів третього курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова і зарубіжна література)» за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) Університету Ушинського під час вивчення навчальної дисципліни «Сучасна українська мова», зокрема змістових модулів

«Загальні питання українського синтаксису. Словосполучення як некомунікативна синтаксична одиниця. Просте неускладнене речення» і «Синтаксис простого ускладненого речення».

Виклад основнову матеріалу.

Нині ключовою тезою лінгводидактів стосовно навчання здобувачів вищої освіти синтаксису є твердження про застосування компетентнісного, а разом із ним і когнітивного, комунікативно-когнітивного, діяльнісного, особисто орієнтованого, текстоцентричного підходів, що скеровані на суб'єкта навчальної діяльності, який прагне до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, самооцінювання, самореалізації; створення належних умов для освітнього процесу з урахуванням психологічних особливостей, що мають цілеспрямований характер [2; 5].

Компетентнісний підхід, як слушно наголошують С. Караман та О. Горошкіна, змінює мету і вектор змісту освіти від транслювання знань і вмінь предметного змісту до виховання розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями [10].

Погоджуючись із таким твердженням, Л. Овсієнко доцільно стверджує, що компетентнісний підхід у вищій професійній освіті «передбачає навчання дією, суть якого полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду розв'язання реальних завдань, вчаться і розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичної ситуації і знаходити раціональні рішення.

Особливістю компетентнісної моделі навчання є не тільки спрямованість особистості на виконання певних професійних функцій, а й інтегровані вимоги до результату освітнього процесу.

Означений підхід, поряд із конкретними знаннями і вміннями, охоплює здібності, готовність до пізнання і професійної діяльності» [8, С. 141-142].

Тож у нашому дослідженні керуємося розглянутими твердженнями сучасних українських лінгводидактів, що компетентнісний підхід до навчання майбутніх учителів української мови і літератури переорієнтовує освіту з процесу на результат, посилюючи практичну спрямованість навчання.

Основним поняттям компетентнісного підходу є «компетентність» – «інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання. Вона охоплює знання, уміння й навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватись у процесі конкретної навчальної ситуації» [5, С. 53]; «особливим чином структуровані, взаємопов'язані елементи: знання, уміння, навички, цінності людини, які вона вміє застосовувати в конкретних життєвих або навчальних ситуаціях, тобто це здатність людини швидко й самостійно використовувати ті чи інші знання» [5, С. 53-54].

На основі проаналізованих дефініцій слушно, на нашу думку, тлумачити компетентність як здатність ефективно і творчо використовувати здобуті знання в мовно-мовленнєвій діяльності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі вивчення синтаксису словосполучення і простого речення з урахуванням особливостей освітньо-професійної програми. А поняття «синтаксична компетентність майбутніх учителів української мови і літератури» розуміємо як сформовану особистісну спроможність упевнено оперувати теоретичними й історичними знаннями, а також фаховою термінологією із синтаксису української мови; визначати типологію та функційне призначення синтаксичних одиниць і конструкцій, зокрема характеризувати їхні стилістичні можливості в текстах різних стилів. Це передбачає вміння розмежовувати синкретичні члени речення, виявляти ускладнювальні компоненти, добирати й наводити приклади відповідних мовних явищ, застосовувати методи синтаксичного аналізу. Важливим є також доречне використання синтаксичних одиниць різних рівнів у процесі комунікації, добір варіантних форм для збагачення мовлення з урахуванням їхніх номінативно-виражальних можливостей, а також аргументоване пояснення вживання розділових знаків на основі чинних пунктуаційних норм [11, С. 76].

Погоджуємося з Т. Тютюмою, що формування синтаксичної компетентності студентів-філологів буде ефективним «за рахунок комплексної реалізації психолого-педагогічних чинників, де процес навчання побудований з урахуванням психологічних складників структури особистості та доцільним урахуванням закономірностей навчання мови, загальнопедагогічних, лінгводидактичних та власне методичних принципів навчання синтаксису, добору найбільш ефективних методів, прийомів та засобів навчання» [11, С. 59].

Суттєвим під час формування синтаксичної компетентності вважаємо розуміння різних підходів до вивчення синтаксису в усіх його аспектах, усвідомлення синтезувального характеру синтаксису, визначення родовидових відмінностей, зазначення способу утворення синтаксичних одиниць; сприйняття синтаксиу не лише як розділу граматики, який вивчає

особливості будови, семантики й функціонування синтаксичних одиниць, а передусім як учення про способи вираження думки [3].

Крім лекцій, значущими для формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є практичні заняття і самостійна робота.

Аналіз праць із проблем дослідження та наш викладацький досвід [4] засвідчують, що під час вивчення синтаксису словосполучення і простого речення доцільно поєднувати комбінацію традиційних та інноваційних методів навчання та різні форми організації навчальної діяльності: індивідуальну, парну, групову, фронтальну, що сприяє не лише успішному засвоєнню майбутніми вчителями української мови і літератури знань із синтаксису, а й забезпечує творче, інтерактивне застосування здобутих знань, формування загальних і фахових компетентностей.

Одним із суттєвих методів для формування синтаксичної компетентності в майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо метод вправ.

За нашими спостереженнями, вивчення сучасної української мови (словосполучення і просте речення) в педагогічному університеті на третьому курсі здобувачами вищої освіти за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) не може обмежуватися аналізом ізольованих синтаксичних одиниць, насамперед треба зосереджувати увагу суб'єктів навчального процесу на вивченні синтаксичних словосполучень і простих речень на основі сучасних текстів [4].

Отож пропонуємо творчі вправи на текстовій основі як метод формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час вивчення навчальної дисципліни «Сучасна українська мова». Укладені вправи є, крім того, засобом виховання, забезпечують міжпредметні зв'язки, підготовлюють здобувачів вищої освіти до подальшої професійної діяльності.

Текстовий матеріал здебільшого почерпаємо з таких джерел, як сучасні художні твори, передбачені програмами з української літератури НУШ та проєктом «Інтелект України»; тексти вправ підручників української мови для учнів ЗЗСО; сучасна публіцистика: переважно газетні статті; збірники диктантів; тексти українських пісень: здебільшого контент воєнного стану [4].

Наприклад, розглянемо творчі вправи на текстовій основі сучасної української дитячої прози.

Вправа 1. *Прочитайте речення з повісті «Неймовірні пригоди Івана Сили, найдужчої людини світу» Олександра Гавроша. Чи правильно підкреслено члени речення? За потреби зредагуйте. Запропонуйте*

«Пунктуаційний коментар» (обґрунтуйте кожну кому, посилаючись на пунктуаційні правила). Яке стилістичне навантаження простих ускладнених речень? А які спогади у Вас бувають?

Двадцятилітній парубійко в селянському вбранні, на ймення Іван Сила, не квапився.

Пасажири з клунками, торбами й валізами стали галасливо запруджувати перон. Переслідуваний гнав щодуху, час від часу озираючись, але, на щастя, зашпортався й розтягнувся в пилюці. Добре виспавшись (що-що, а цю справу він любив і ставився до неї з належною повагою), Іван прийшов на перон одним із перших. Спочатку хотів віднайти вчорашнього знайомого – Міху Голого. Пролетівши зо два метри, він гучно упав до ніг глядачів. Він щасливо посміхався, допомагав їм одягатися й пурхав по газону, як метелик. Ще раз і раз хлопець у деталях пригадував бій із Велетом, рідні гори, домівку й, звичайно, мамині галушки.

Така вправа дає змогу диференційовано узагальнити знання про члени речення в межах цілісного мовного матеріалу, формуючи синтаксичну компетентність здобувачів вищої освіти, зокрема застосовувати методи синтаксичного аналізу та доречне використання синтаксичних одиниць різних рівнів у процесі комунікації. Ефективність такої вправи на практичному занятті в аудиторії також у тому, що здобувачі вищої освіти зацікавлені навчальним матеріалом, вони розвивають критичне мислення.

Вправа 2. *Прочитайте речення з роману «Джури козака Швайки» В. Рутківського. Не переписуючи речення, створіть їхні синтаксичні портрети за поданою інструкцією та зразком виконання.*

Номер речення = Цифра (кількість підрядних синтаксичних словосполучень, беручи за основу прості за будовою): Цифра (кількість синтаксично вільних словосполучень простих за будовою) + Цифра (кількість синтаксично зв'язаних словосполучень).

Зразок виконання:

Лише Остап Коцюба очолив дві сотні.

1= 2 (дві сотні, очолив дві сотні) : 1 (очолив дві сотні) +1 (дві сотні).

1.Лише Остап Коцюба очолив дві сотні. 2. Навіть Грицикові було моторошно. 3. Десятником став навіть Вирвизуб. 4. На острові тільки п'ять чоловіків можуть мене подужати. 5. Принаймні задніх пасти не будуть. 6. Може спокійно дивитися в очі пращурам своїм. 7. Себе Дурна Сила, мабуть, уважав уже справжнім дубом. 8. Добрі люди на роботу були щедрі. 9. Вони ж носа бояться висунити зі своїх городищ. 10. Дід Кібчик був людиною з гонором. 11. Дід Кудьма заборонив їм навіть носа туди показувати. 12. Його хижі очі пильно стежили за кожним рухом прибульця. 13. А козаки тихо

гомоніли навколо багаття. 14. Незабаром очерети почали рідшати. 15. А Грицикові чи не вперше закортіло втрутитися в розмову дорослих. 16. Будете втрьох стерегти острів.

У процесі викладацької діяльності переконуємося, що творчу вправу такого формулювання обов'язково варто здебільшого виконувати на практичному занятті в аудиторії, демонструючи фрагменти тексту з аналізованими реченнями. Ми таким чином формуємо синтаксичну компетентність майбутніх учителів української мови і літератури через роботу з національно-значущим контентом. Використання роману «Джури козака Швайки» В. Рутківського дає змогу майбутнім учителям не лише відпрацювати навички аналізу словосполучення і простого речення, а й підготуватися до реалізації міжпредметних зв'язків на уроках мови та літератури. Запропонована творча вправа на основі укладання словесно-графічного синтаксичного портрета позбавляє механічного переписування, фокусує увагу на структурно-семантичних особливостях вичленовуваних синтаксичних словосполучень. Це розвиває критичне / аналітичне мислення, дає змогу зосередитися на стилістичній ролі аналізованих простих речень у козацькій прозі. Вони створюють подекуди ефект повільної зйомки, деталізуючи зовнішність і рухи героїв, зображення козацького життя на Хортиці.

Вправа 3. *Випишіть (за журнальним списком: № 1 – це розділи 1-4 тощо) повісті-казки «Русалонька із 7-В» Марини Павленко прості ускладнені речення (5) з відокремленими членами речення (визначіть їхню синтаксичну функцію) на різні випадки пунктуації. Змоделюйте синтаксичні моделі виписаних речень у вигляді їхніх мінімальних структурних схем* [див. 4, С. 26].

Сплануйте дискусію, використовуючи запитання:

Як речення з відокремленою обставиною, вираженою дієприслівниковим зворотом, розкривають образ головної героїні – Софійки?

-Які речення найточніше передають реальні побутові деталі шкільного життя семикласниці Софійки з фантастичними подорожами у часі через стару шафу, що дозволяє розкривати родові таємниці?

-Проаналізуйте синтаксичну структуру речень в описі нічних звуків у квартирі знизу, визначте роль вставних конструкцій для створення атмосфери таємничості та нагнітання напруги.

-Яким простим реченням ви надали б перевагу, особисто описуючи відкриття шафи-порталу?

-Яка роль однорідних членів речення в динамічному описі дій Софійки та Сашка під час порятунку Катерини Кулаківської? Як однорідні ряди репрезентують сімейну згуртованість і традиції?

-Якими синтаксичними засобами уособлення ви опишете поєднання реального й казкового для ілюстрації родинної пам'яті?

Пропонуючи наступні творчі вправи, згадуємо слушні твердження Н. Нагорної, що компетентнісний підхід передбачає такий вигляд змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетецій [7].

Вправа 4. *Синтаксична архітектура та дизайн.*

Вигадайте комікс (2-4 речення) на вподобаний художній твір, використовуючи прості ускладнені речення з відокремленими членами речення, вставними словами. Підкресліть всі члени речення в простих ускладнених, зробивши повний синтаксичний аналіз одного з них [див. 4, С. 37-40].

Вправа 5. *Трансформуйте вправу 7-В, стр. 46 https://pidruchnyk.com.ua/854-ukrainska-mova-8-klas-avramenko-2016.html, запропонувавши продовження тексту (3-4 речення науково-популярного змісту) про їстивні квіти з використанням прикладок, підкресліть граматичну основу та надпишіть різновид означення: узгоджене / неузгоджене / прикладка.*

За нашими спостереженнями, майбутні вчителі української мови і літератури відповідально ставляться до трансформації-продовження тексту шкільної вправи, адже деякі вже працюють за фахом чи усвідомлено відчувають наближення практики виробничої (педагогічної з української мови і літератури). Продовження тексту вправи дає змогу поєднати вивчений теоретичний матеріал про прикладку з розвитком стилістичного чуття та креативного письма, вимагає від майбутніх учителів української мови і літератури розуміння семантичного зв'язку між назвою рослини та її характеристикою. Натомість коментування синтаксичних функцій членів речення в укладеному тексті вможливлює з'ясувати й подолати епізодичне ототожнення прикладки з іменною частиною складеного присудка. Перевіряючи вправу, звертаємо увагу на правопис прикладок через дефіс чи окремо: видова назва+родова, родова назва+видова. Ураховуючи компетентнісний підхід у навчанні синтаксису, пропонуємо здобувачам освіти перетворити неузгоджені означення в узгоджені й навпаки з поясненням зміни стилістичного забарвлення тексту.

Вправа 6. *Розробіть синтаксичний проєкт «Слова-словосполучення-текст-моделювання».*

Етапи проєкту: а) скомпонуйте синтаксичні словосполучення, визначивши тип підрядного зв'язку; б) напишіть з утвореним словосполученням есе (4-6 речень, здебільшого прості в публіцистичному стилі) з нагоди дня народження Тараса Григоровича Шевченка; в) у простих реченнях

підкресліть предикативний центр; г) схарактеризуйте прості речення за модальністю поширеністю; ґ) укладіть мінімальні структурні схеми простих речень.

-Прислівник місця; простий прийменник із трьох букв; родовий відмінок однини іменника чоловічого роду ІІ відміни, синоніма іменника котедж.

-Початкова форма означального займенника чоловічого роду; простий прийменник з однієї букви; родовий відмінок множини іменника чоловічого роду ІІ відміни, спільнокореневого з іменником учитель.

-Початкова форма прикметника середнього роду, що означає улюблений колір багатьох маленьких дівчаток (не білий, не червоний, не блакитний, а...); прийменник – антонім прийменника до; родовий відмінок однини іменника середнього роду з випадним -л-.

Творча вправа на базі постаті Т. Г. Шевченка вможливлює реалізувати культурно-пізнавальну функцію навчання, формуючи синтаксичну компетентність майбутніх учителів української мови і літератури стосовно утворення синтаксичних словосполучень та введення їх у текст запропонованої тематики. Ефективним, опріч усього, є абстрагування від лексичного наповнення тексту на користь синтаксичної моделі – мінімальних структурних схем простих речень.

Вправа 7. *Прочитайте, випишіть (3-4) прості речення з однорідними членами, узагальненими словами. Прокоментуйте типи відношень, відкритість/ закритість між однорідними членами речення, синтаксичну роль однорідних членів речення та пунктуацію. Запропонуйте власне продовження тексту простими реченнями (2-4).*

Наприклад: «Вічний, як Україна» («Чорноморські новини», 09.03.2023 https://chornomorka.com/archive/22436/a-16657.html);

«Шевченко і цензура» («Чорноморські новини», 07.03.2024 https://chornomorka.com/archive/22488/a-170791.html);

«Мистецька присвята Шевченку» («Чорноморські новини», 14.03.2024 https://chornomorka.com/archive/22489/a-170800.html).

Запропонована вправа через синтаксичний аналіз сучасної публіцистики шевченківської тематики відповідає настановам компетентнісного підходу до навчального процесу – здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності. Такі вправи дають змогу поєднати синтаксичний розбір із прагматичним і стилістичним аналізом, роблячи навчання актуальним для професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Рефлексією виконання вправи можуть бути запитання: -Як однорідні члени речення пов’язані з експресивно-емоційним

забарвленням тексту, переліком якостей Кобзаря чи подій із його творчої спадщини?

Вправа 8. *Побудуйте мінітекст (4-5 речень) у публіцистичному стилі, використовуючи переважно прості ускладнені речення (з однорідними неузгодженими означеннями, різними відокремленими членами речення) з такими ключовими словами: документальний фільм «20 днів у Маріуполі», Україна, українці, Мстислав Чернов, премія «Оскар», головна місія фільму, світ. Підкресліть члени речення. Зробіть повний синтаксичний аналіз трьох простих ускладнених речень (1 – з однорідними членами речення, 2 – на різні умови відокремлення другорядних членів речення). Яке стилістичне навантаження однорідних неузгоджених означень і відокремлених членів речення у зображенні трагічних подій?*

Завдання до вправи охоплюють аналіз нашого сьогодення через призму синтаксису. Студенти переконуються, що прості ускладнені речення як інструмент виразності сучасної публіцистики дають змогу деталізувати текст.

Вправа 9. *Синтаксичний конструктор:*

а) оберіть тематику диктантів: «Мальовнича Україна», «Цікавинки звідусіль», «Літературні скарби», «Народні звичаї та обряди», «Мова», «Непересічні особистості», «Природа» та «Світ захоплень». URL: https://osvita.ua/school/certification/card/50325/;

б) сформулюйте чотири запитання за змістом будь-яких чотирьох диктантів;

в) сконструюйте відповіді за допомогою простих ускладнених речень із різними відокремленими членами речення;

г) зробіть повний синтаксичний аналіз двох простих ускладнених речень із відокремленими членами речення (прикладкою, додатком/обставиною/означенням), зафіксованими в диктантах.

Звісно, ця вправа для самостійного опрацювання як домашнє завдання. Чітка мотивація – один із найважливіших гарантів успішного виконання всіх завдань. Третьокурсникам у шостому начальному семестрі нагадуємо, що за їхньою освітньо-професійною програмою у восьмому семестрі – практика виробнича (педагогічна з української мови і літератури) в 5-9 класах. Тому доречно створюємо й пропонуємо творчі вправи на текстовій основі диктантів з української мови для учнів 9 класу ЗЗСО. Ця вправа дає змогу в аудиторії застосувати диференційований підпід: взаємоперевірку, індивідуальну роботу біля дошки, самостійне / у парі укладання фрагмента інтерактивного завдання з однією / двома правильними відповідями та на увідповіднення «Пунктуаційний тренажер», «Синтаксична мозаїка простого ускладненого речення» тощо за допомогою

Learningapps, Wordwall, Microssoft Office Forms 365. Організована таким чином навчальна діяльність сприяє ефективному розрізненню синкретичних членів речення, виявленню ускладнювальних компонентів, наведенню прикладів відповідних мовних явищ, застосовуванню методів синтаксичного аналізу; забезпечує позитивне ставлення здобувачів вищої освіти до процесу навчання, розвиває їхнє критичне мислення, запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей [9, С. 4].

Вправа 10. *Синтаксично-пунктуаційний коментатор і стиліст.*

Прочитайте. Поясніть пунктуацію простих речень диктантів «Сватання», «Чистий четвер». Доповніть тексти власними роздумами, використовуючи прості ускладнені речення зі вставними та вставленими компонентами, порівняльними зворотами. Поясніть семантику вставних компонентів https://8schoolizmail.files.wordpress.com/2019/04/dpa-2019-ukr-mova-avramenko.pdf. Побудуйте синтаксичні моделі створених простих речень у вигляді їхніх мінімальних структурних схем [див. 4, С. 27].

Запропоновані творчі вправи з комунікативно-ситуативними завданнями та завданнями, що потребують залучення життєвого досвіду здобувачів вищої освіти, наближені до життя та майбутньої педагогічної діяльності, стимулюють їхню активну мисленнєву діяльність. Працюючи над такими вправами, майбутні вчителі української мови і літератури удосконалюють уміння аргументовано пояснювати вживання розділових знаків на основі чинних пунктуаційних норм, доречно використовувати прості ускладнені речення зі вставними та вставленими компонентами, порівняльними зворотами у власних роздумах; практикуються в складанні мінімальних структурних схем простих речень.

Вправа 11. *Синтаксична телестудія.*

Уявіть собі, що берете участь у дискусії на тему «Чи треба дотримуватися традиційних обрядів, чи можна трансформувати їх в більш сучасну форму?» Намагайтеся переконати своїх друзів у правильності своїх міркувань. Скористайтеся для цього формою роздуму з переконливими аргументами, доказами. Використовуйте прості ускладнені речення з відокремленими членами речення, вставними словами.

Підкресліть всі члени речення в простих ускладнених, зробивши повний синтаксичний аналіз одного простого речення [див. 4, С. 37-40].

Вище наведена творча вправа створює на практичному занятті риторичне середовище: навчальна ситуація переходить у риторичну площину, підвищується зацікавленість вивченням синтаксису сучасної української мови, активізується пізнавальна діяльність здобувачів освіти. Адже сьогодні важливим є функціонування в педагогічному університеті,

як доцільно наголошують О. Кучерява та Л. Прокопенко, «середовища продуктивного пізнання, в якому розгортається творча навчально-пізнавальна діяльність студентів й творча психолого-педагогічна, організаційно-управлінська діяльність викладачів. Творча атмосфера на заняттях залежить від активної позиції та співпраці учасників освітнього процесу, в результаті якого студенти набувають таких рис, як ініціативність, самостійність, креативність, вчаться реагувати на непередбачувані зміни й виклики сьогодення» [6, 193].

Як доводить наш викладацький досвід, запропоновані творчі вправи не лише формують синтаксичну компетентність майбутніх учителів української мови і літератури, а й удосконалюють зміст та організацію навчання синтаксису сучасної української мови в педагогічному ЗВО. Таке забезпечення практичних занять і самостійної роботи під час опанування синтаксису словосполучення і простого речення відповідає спеціальності, допомагає підготувати бакалаврів вищої освіти, здатних після навчання в університеті працювати за фахом (хоча деякі третьокурсники вже вдало поєднують навчання у виші з педагогічною діяльністю в різного типу закладах освіти Одеси та Одещини); усебічно розвиває особистість майбутніх учителів української мови і літератури, здатних до свідомого вибору і творчого збагачення культурного потенціалу суспільства. У подальшому плануємо продовжити започатковане дослідження, використовуючи аудіо та відеоматеріали з музичним контентом тощо.

Література:

1. Бабенко В.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення стилістики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2019. 244 с.

2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід в освіті: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47-49.

3. Голуб Н. Навчання синтаксису учнів 8–9 класів: аналітичний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 5-6. С. 2–6.

4. Євтушина Т.О. Синтаксис словосполучення і простого речення : метод. рекоменд. до самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література). Одеса : Університет Ушинського, 2025. 66 с.

5. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі : матеріали кругл. столу. *Укр. мова і літ. в шк.* 2012. № 4. С. 51-64.

6. Кучерява О., Прокопенко Л. Формування творчої особистості студента філологічного факультету на заняттях із сучасної української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 41. Т. 2. С. 189-194.

7. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266-268.

8. Овсієнко Л.М. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу : дис. … докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2018. 458 с.

9. Пентилюк М.І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. Умань : ФОП Жов-тий О. О., 2014. Ч. 2. С. 290-297.

10. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі / О. Горошкіна, С. Караман. Київ : «АКМЕ ГРУП», 2015. 250 с.

11. Тютюма Т.С. Формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікативних технологій : дис. … на здобуття ступеня доктора філософії : спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки», галузь знань 01 «Освіта/ Педагогіка». Київ, 2023. 236 с.

References:

1. Babenko, V.V. (2019). Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukrayins′koyi movy i literatury u protsesi vyvchennya stylistyky [Formation of communicative competence of future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of studying stylistics] : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya (ukrayins′ka mova)». Kyyiv. 244 [in Ukrainian].

2. Bibik, N.M. (2004). Kompetentnisnyy pidkhid v osviti: refleksyvnyy analiz zastosuvannya [Competency approach in education: reflective analysis of application]. Kompetentnisnyy pidkhid v suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins′ki perspektyvy: Biblioteka osvitn′oyi polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyyiv : «K.I.S.». 47-49 [in Ukrainian].

3. Holub, N. (2015). Navchannya syntaksysu uchniv 8–9 klasiv: analitychnyy aspekt [Teaching syntax to students of grades 8–9: an analytical aspect]. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*. № 5-6. 2–6 [in Ukrainian].

4. Yevtushyna, T.O. (2025). Syntaksys slovospoluchennya i prostoho rechennya [Syntax of a word combination and a simple sentence] : metod. rekomend. do samostiynoyi roboty zdobuvachiv pershoho (bakalavrs′koho) rivnya vyshchoyi osvity za spetsial′nistyu 014 Serednya osvita (Ukrayins′ka mova i literatura). Odesa : Universytet Ushyns′koho. 66 [in Ukrainian].

5. Kompetentnisnyy pidkhid do navchannya ukrayins′koyi movy v osnovniy shkoli (2012) [Competency-based approach to teaching the Ukrainian language in primary school] : materialy kruhl. stolu. Ukr. mova i lit. v shk. № 4. 51-64 [in Ukrainian].

6. Kucheryava, O., Prokopenko, L. (2021). Formuvannya tvorchoyi osobystosti studenta filolohichnoho fakul′tetu na zanyattyakh iz suchasnoyi ukrayins′koyi movy [Formation of the creative personality of a student of the philological faculty in classes on the modern Ukrainian language]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk*. Vyp. 41. T. 2. 189-194 [in Ukrainian].

7. 7. Nahorna, N.V. (2007). Formuvannya u studentiv ponyat′ kompetentnosti y kompetentsiyi [Formation of concepts of competence and competence in students]. *Vykhovannya i kul'tura*. 2007. № 1-2 (11-12). 266-268 [in Ukrainian].

8. Ovsiyenko, L.M. (2018). Metodyka navchannya linhvistyky tekstu maybutnikh uchyteliv ukrayins′koyi movy i literatury na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Methodology of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature based on the competency approach] : dys. … dokt. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya (ukrayins′ka mova)». Kyyiv. 458 [in Ukrainian].

9. Pentylyuk, M.I. (2014). Movna osobystist′ maybutn′oho vchytelya-slovesnyka v konteksti profesiynoyi pidhotovky [The linguistic personality of the future teacher-linguist in the context of professional training] : zbirnyk naukovykh prats′ Umans′koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Pavla Tychyny. Uman′ : FOP Zhov-tyy O. O. 290-297 [in Ukrainian].

10. Praktykum z metodyky navchannya movoznavchykh dystsyplan u vyshchiy shkoli (2015) [Workshop on the methodology of teaching linguistic disciplines in higher education] / O. Horoshkina, S. Karaman. Kyyiv : «AKME HRUP». 250 [in Ukrainian].

11. Tyutyuma, T.S. (2023). Formuvannya syntaksychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukrayins′koyi movy i literatury z vykorystannyam informatsiyno-komunikatyvnykh tekhnolohiy [Formation of syntactic competence of future teachers of the Ukrainian language and literature using information and communication technologies] : dys. … na zdobuttya stupenya doktora filosofiyi : spetsial′nist′ 011 «Osvitni, pedahohichni nauky», haluz′ znan′ 01 «Osvita/ Pedahohika». Kyyiv. 236 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.043.2:[316.4.063.2:376-056.45](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2155-2166

Єфименко Людмила Миколаївна доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти, Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7041-1505.

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Обґрунтовано актуальність дослідження, зумовлену зростанням кількості дітей з ООП та необхідністю створення ефективних умов їх включення в освітній і соціальний простір. Узагальнено наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо сутності інклюзії, соціалізації та інтеграції дітей з особливими потребами.

Розкрито зміст поняття «соціальна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами» як процесу їх залучення до освітнього та суспільного середовища, що передбачає розвиток комунікативних навичок, адаптацію та формування самостійності. Особливу увагу приділено ролі інклюзивного освітнього середовища як чинника формування соціальної зрілості, позитивної самооцінки та мотивації до взаємодії. Проаналізовано значення взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, батьків, фахівців супроводу) у забезпеченні ефективної соціалізації дітей з ООП. Висвітлено сучасні виклики, зокрема вплив воєнних умов на організацію освітнього процесу, мобільність сімей і фахівців, а також труднощі адаптації дітей у новому соціокультурному середовищі.

Визначено основні проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні: дефіцит кваліфікованих кадрів, недостатнє фінансування, недосконаліть освітньої інфраструктури, обмеженість нормативно-методичного забезпечення та недостатню підготовленість педагогів до роботи з дітьми з ООП. Окреслено педагогічні умови, що сприяють ефективній соціальній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, серед яких: індивідуалізація навчання, системний психолого-педагогічний супровід, використання інноваційних технологій, створення безбар'єрного освітнього середовища та організація корекційно-розвиткової роботи.

Зроблено висновок, що інклюзивне освітнє середовище виступає важливим ресурсом гармонійного розвитку особистості дитини з ООП, забезпечуючи її успішну соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище; діти з особливими освітніми потребами; інтеграція; соціалізація; інклюзія.

Yefymenko Liudmyla Mykolaivna Doctor of Philosophy, Associate Professor, Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7041-1505.

THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PREREQUISITE FOR THE SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the problem of social integration of children with special educational needs in an inclusive educational environment. The relevance of the study is substantiated by the growing number of children with SEN and the need to create effective conditions for their inclusion in the educational and social sphere. The article summarizes the scientific approaches of domestic and foreign researchers regarding the essence of inclusion, socialization, and integration of children with special needs.

The concept of "social integration of children with special educational needs" is explored as a process of their involvement in the educational and social environment, which involves the development of communication skills, adaptation, and the formation of independence. Particular attention is paid to the role of the inclusive educational environment as a factor in the development of social maturity, positive self-esteem, and motivation for interaction. The significance of interaction among all participants in the educational process (teachers, parents, support specialists) in ensuring the effective socialization of children with SEN is analyzed. Contemporary challenges are highlighted, including the impact of wartime conditions on the organization of the educational process, the mobility of families and specialists, as well as the difficulties children face in adapting to a new sociocultural environment.

The main problems in the development of inclusive education in Ukraine are identified: a shortage of qualified personnel, insufficient funding, imperfect educational infrastructure, limited regulatory and methodological support, and insufficient preparation of teachers to work with children with SEN. Pedagogical conditions that facilitate the effective social integration of children with special

educational needs are outlined, including: individualized instruction, systematic psychological and pedagogical support, the use of innovative technologies, the creation of a barrier-free educational environment, and the organization of remedial and developmental work.

It is concluded that an inclusive educational environment serves as an important resource for the harmonious development of a child with SEN, ensuring their successful socialization and integration into society.

Keywords: inclusive educational environment; children with special educational needs; integration; socialization; inclusion.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що актуалізує необхідність створення ефективної системи їх інтеграції в освітній простір. Це потребує не лише адаптації освітніх програм і методів навчання, а й формування сприятливого соціального середовища в закладах освіти. Важливим чинником у цьому процесі виступає готовність педагогів, батьків та однолітків до прийняття й підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Попри значний обсяг наукових праць у цій сфері, проблема соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища залишається недостатньо вивченою, що й визначає актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблем інтеграції та інклюзії присвячені дослідження таких науковців, як-от: Д. Аргіропоулос, Ю. Богінська, Л. Будяк, Л. Вавіна, Ч. Веббер, О. Вознюка, Н. Ворон, Т. Ілляшенко, А. Капська, І. Малишевська, Н. Мирошніченко, А. Мудрик, Ю. Найда, І. Рогальська, Н. Софій, К. Стафофорд, П. Таланчук, Н. Тарнавська, С. Хлєбік та ін.

У публікаціях таких учених, як Ю. Бистрова, І. Білозерська, Т. Вісковатова, А. Висоцька, І. Гладченко, Е. Данілавічючє, Д. Деппелер, В. Засенко, І. Колесник, А. Колупаєва, Н. Лавриченко, С. Максименко, О. Мамічева, К. Островська, Т. Пантюк, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, І. Татьянчикова, С. Трикоз, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, В. Шевченко, М. Шеремет, Н. Шматко та ін. акцентується увага на актуальності й необхідності соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з ООП в систему соціальних відносин.

Теоретико-методологічні аспекти виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх соціалізації стали об’єктом пильної уваги таких відомих науковців, як-от: О. Безпалько, І. Бех, Є. Бондар, А. Гольдберг, Н. Засенко, В. Засенко, І. Єременко, А. Капська, І. Колесник, І. Лобурець,

К. Луцько, Д. Пенішкевич, О. Холодій, В. Циба, З. Шевців, М. Ярмаченко та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із ключових принципів інклюзивного освітнього середовища є побудова гуманних і партнерських взаємин із кожною дитиною, підтримка її активності, самостійності та особистісної ініціативи. Значна роль відводиться також взаємодії закладу освіти з родиною, у якій виховується дитина з особливими освітніми потребами. Організація такої співпраці передбачає проведення індивідуальних консультацій, бесід, зустрічей із батьками, надання інформаційної підтримки, розроблення індивідуальної програми розвитку з урахуванням потреб і запитів сім'ї, залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи та організацію взаємодії з фахівцями різних галузей.

Проте, війна змінила ці стосунки, взаємодію та підтримку, адже багато батьків з такими дітьми виїхали за межі країни, також виїхала і частина фахівців, які працювали з ними. Таке становище суттєво впливає, насамперед, на дітей з особливими освітніми потребами, оскільки їм потрібно звикнути до нового місця проживання, середовища, іншої мови, культури, традицій, фахівців. Батьки ж, переважно мами, в цей час мають не лише подібні проблеми, а на них також лежить відповідальність забезпечення сім'ї (матеріальне: дах над головою, спеціальні умови для дитини тощо) та розвиток дитини, що зробити в іншій країні без підтримки досить складно. Непросто це зробити і тим батькам дітей з ООП, які залишилися в Україні. На це впливають інші фактори, як-от: переміщення в інший регіон без зміни країни; перебування в населених пунктах, які періодично знаходяться під обстрілами; зниження рівня життя; недостатня кількість фахівців для роботи з такими дітьми тощо [1, с. 94].

І. Фаловська слушно зауважує, що інклюзивне освітнє середовище, орієнтоване на різноманіття та прийняття, формує у дітей з особливими освітніми потребами не лише практичні навички соціальної взаємодії, а й почуття власної значущості. А це, у свою чергу, сприяє розвитку їхньої позитивної самооцінки, підвищенню рівня мотивації до навчання та активній участі в житті громади. Тож завданням сучасної педагогіки є створення умов, у яких освітній процес стає не лише джерелом знань, але й простором для гармонійного особистісного становлення кожної дитини [2, с. 100].

Інклюзія розглядається не лише як педагогічний підхід, а й як важливий інструмент залучення дітей до освітнього та соціального

простору, що забезпечує умови для їх рівноправного розвитку та повноцінної участі в житті суспільства.

Ключовими передумовами ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища є сформованість педагогічної готовності до інклюзивної взаємодії, варіативність і гнучкість освітніх програм, доступність освітнього простору, а також узгоджена співпраця між педагогами, батьками та фахівцями супроводу. Водночас важливу роль відіграє сприятливий морально-психологічний клімат, що ґрунтується на цінностях толерантності, підтримки та прийняття індивідуальних відмінностей. Таким чином, інклюзивна освіта в закладі дошкільної освіти постає як цілісна система взаємопов'язаних організаційних, змістових, соціально-психологічних і методичних компонентів, що потребують узгодженого функціонування.

Як зазначає О. Ковшар, основними ознаками інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти є:

– ціннісне ставлення закладу дошкільної освіти до забезпечення організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх життєдіяльності;

– сприятливий психологічний та емоційний клімат в ЗДО до залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес та колективне формування інклюзивного середовища;

– організація партнерської взаємодія з батьками вихованців;

– задоволення оптимальної структури освітнього процесу та освітніх потреб дітей з ООП та врахування інтересів здорових однолітків;

– створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату;

– урахуванням можливостей кожної дитини при розробці індивідуальних програм;

– забезпечення психолого-педагогічного супроводу та індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими потребами [3, с. 124]

Зауважимо, що продуктивне функціонування інклюзивного освітнього середовища неможливе без створення толерантного простору. У зв'язку з цим у свідомості дитини має формуватися усвідомлення важливості розвитку соціальних взаємин, що ґрунтуються на принципах терпимості, справедливості, солідарності, а також неприйняття насильства й заподіяння шкоди іншим.

Дослідниці Т. Атрощенко та Т. Бондар у структурі інклюзивного середовища виокремлюють такі взаємопов'язані компоненти, як-от: просторово-предметний (доступна архітектурно-просторова організація, наявність спеціалізованих технічних засобів, відповідність інфраструктури

потребам дітей із різними формами порушень розвитку); змістово-методичний (індивідуалізація освітнього маршруту, застосування адаптивних та диференційованих методик, забезпечення методичної гнучкості та варіативності освітніх програм); комунікативно-організаційний (наявність психологічної та професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, сприятливий мікроклімат у колективі, міждисциплінарна взаємодія фахівців) [4, с. 198].

Соціалізаційний вимір інтеграції дітей з особливими потребами в сучасному освітньому середовищі розкривається у працях Н. Шабаєвої, яка підкреслює значущість цієї проблематики для розвитку національної педагогічної науки. У свою чергу, О. Бойко розглядає соціальну інтеграцію дітей з ООП як важливу педагогічну проблему, акцентуючи увагу на складнощах подолання їх соціальної ізоляції. Н. Піканова зосереджує дослідження на особливостях соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах дошкільних інклюзивних груп, визначаючи її як провідний чинник становлення особистості. Водночас К. Штифлюк розширює науковий дискурс, обґрунтовуючи доцільність використання арттерапевтичних технологій як ефективного засобу соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Як стверджує Л. Врочинська, соціалізація особистості – це поетапний процес засвоєння знань, норм, цінностей, установок та зразків поведінки, притаманних суспільству, результатом якого є успішне функціонування в цьому суспільстві [5, с. 192].

Дефініцію «соціальна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами» ми трактуємо як процес залучення їх до звичайного освітнього та суспільного середовища, що передбачає формування навичок спілкування, адаптацію до життя та розвиток самостійності. Вона базується на інклюзивному навчанні, психолого-педагогічній підтримці, забезпеченні асистента та індивідуальній програмі розвитку.

Варто підкреслити, що процес інтеграції відбувається через педагогічно обґрунтовані форми і методи навчання, що забезпечують засвоєння дітьми з особливими потребами необхідних знань, умінь та соціальних навичок, з врахуванням (а за можливості – корекції) особливостей розвитку дитини [6].

У контексті розгляду проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами важливо акцентувати увагу на формуванні їхньої соціальної зрілості та всебічному розвитку особистості. Це досягається шляхом залучення дитини до різноманітних форм соціальної взаємодії, зокрема у процесі спілкування, ігрової, навчальної та суспільно корисної діяльності. У зв’язку з цим особливого значення набуває соціальне

виховання дітей з ООП, яке виступає важливою складовою процесу особистісного становлення. Воно сприяє формуванню системи ціннісних орієнтацій, засвоєнню соціальних норм і правил поведінки, а також розвитку здатності діяти відповідно до вимог соціального середовища, зокрема освітнього простору.

У процесі проєктування та створення інклюзивного освітнього середовища, як зазначає І. Коновальчук, необхідно виходити з положень середовищного підходу. Середовище створює умови, стимули, визначає перспективи розвитку особистості. Якість функціонування середовища визначає рівень і стиль спілкування, взаємодії, спільної діяльності його суб'єктів. Певний тип середовища регулює й формує відповідну поведінку й життєвий досвід дитини. Середовище зумовлює зміни в його суб'єктів і саме змінюється в результаті впливу цих змін [7, с. 289].

Вагоме значення має ієрархічний підхід до розуміння освітніх труднощів, який охоплює рівні від базових сенсомоторних та інтелектуальних до навчальних і соціоадаптаційних. Саме останні відображають узагальнений результат процесу соціалізації, оскільки демонструють здатність дитини до взаємодії із соціальним середовищем, комунікації, емоційного реагування та засвоєння соціальних норм і цінностей. У цьому контексті соціалізацію дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку доцільно розглядати як поступовий процес їх інтеграції в соціум за умов цілеспрямованої педагогічної підтримки [8].

Дослідниці С. Конопляста та О. Бєлова зауважують, що інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у європейський освітній простір передбачає низку важливих аспектів: соціально-побутову адаптацію; гарантування права на рівний доступ до освіти; урахування ціннісних орієнтацій, потреб, індивідуальних, психофізіологічних та інтелектуальних можливостей дитини; стимулювання пізнавальної активності в освітньому процесі; створення сприятливих умов для здобуття досвіду соціальної взаємодії в колі однолітків з нормотиповим розвитком; виховання моральних і культурних цінностей [9].

Водночас рання інтеграція дитини з особливими освітніми потребами в інкюзивний освітній простір є критично важливою для формування навичок соціальної взаємодії та адаптації до умов шкільного життя. Саме цей період вважається найсприятливішим для розвитку базових комунікативних і поведінкових стратегій, оскільки психоемоційна сфера дитини в цьому віці є надзвичайно чутливою до зовнішніх впливів. Така інтеграція створює передумови для формування толерантного мікросередовища, у межах якого відбувається розвиток індивідуальних здібностей у взаємодії з колективом [10, с. 81].

Характерною ознакою процесу включення дітей з ООП в інклюзивний простір є необхідність диференційованого підходу до її особистості під час планування та реалізації соціальної інтеграції. Зміст, форми й методи включення дитини до освітнього середовища визначаються на основі аналізу теоретико-методичних засад соціального виховання, а також специфіки організації освітнього процесу в умовах інтегрованого навчання. У формуванні соціальності дитини особливо ефективними виявляються колективні форми і методи роботи, оскільки вони створюють умови для активної соціальної взаємодії, набуття необхідного соціального досвіду та прояву суб'єктної позиції.

Цінною для нашого дослідження вважаємо модель інклюзивного освітнього середовища для соціального становлення дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку, запропоновану дослідницями О. Боряк і С. Бойко. Вона передбачає системно-структурну організацію освітнього простору, у якому взаємодіють усі суб'єкти освітнього процесу – педагоги, дитина, батьки, психологи, дефектологи, логопеди, фахівці медичного супроводу, однолітки, тощо – на засадах гуманізму, толерантності, партнерства та особистісно орієнтованого підходу. Її метою є забезпечення оптимальних умов для соціального становлення дитини через розвиток базових соціальних компетентностей, емоційно-комунікативних навичок, почуття належності до спільноти, позитивної самооцінки й внутрішньої мотивації до взаємодії [11, с.17].

Незважаючи на досягнення у сфері розвитку інклюзивної освіти і досі існує низка проблем, що стримують її подальше вдосконалення та впровадження інноваційних підходів до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. До найбільш поширених належать такі:

По-перше, **дефіцит кваліфікованих фахівців**. У багатьох закладах освіти відчувається нестача спеціалістів, які мають відповідну підготовку для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Складна соціально-економічна ситуація та воєнні події призвели до того, що значна частина профільних спеціалістів виїхала за кордон або змінила сферу діяльності, зокрема через низький рівень оплати праці. У результаті педагоги та практичні психологи нерідко змушені самостійно вирішувати складні професійні завдання, не маючи достатньої підтримки та консультаційної допомоги.

По-друге, **низький рівень фінансування інклюзивної освіти**. Реалізація інклюзивного навчання потребує додаткових ресурсів, зокрема для придбання спеціалізованого обладнання, технічних засобів, адаптованих підручників та дидактичних матеріалів. Брак таких ресурсів значно ускладнює впровадження сучасних педагогічних технологій і ефективних методів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

По-третє, **недостатній розвиток освітньої інфраструктури**. Створення доступного та комфортного освітнього середовища для дітей з особливими потребами передбачає облаштування спеціалізованих кабінетів, корекційно-розвивальних просторів та безбар'єрного доступу до приміщень.

Однак у багатьох закладах освіти відсутні необхідні умови: бракує пандусів, ліфтів, спеціально обладнаних навчальних приміщень, що ускладнює доступ дітей до освітнього процесу.

Ще однією суттєвою проблемою є **недостатня підготовленість педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП**. У багатьох випадках учителі та вихователі не мають достатнього рівня спеціальної підготовки, необхідної для ефективної організації інклюзивного навчання. Це зумовлює труднощі у використанні сучасних інклюзивних методик, а також у розумінні індивідуальних особливостей розвитку таких дітей.

Крім того, актуальною залишається проблема **недостатньої нормативно-методичної конкретизації законодавчої бази**. Хоча в Україні прийнято низку законів і нормативних документів, що регламентують розвиток інклюзивної освіти, відсутність чітких механізмів їх практичної реалізації іноді створює труднощі в організації освітнього процесу. Це може спричиняти непорозуміння між педагогічними працівниками, адміністрацією закладів освіти та батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Водночас слід наголосити, що труднощі соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами мають динамічний характер і варіюються залежно від умов педагогічної взаємодії, рівня соціальної підтримки, а також якості комунікації між дитиною та її найближчим оточенням. Із огляду на це, інклюзивне освітнє середовище повинно не лише враховувати індивідуальні потреби дитини, а й постійно удосконалюватися у напрямі подолання різноманітних бар'єрів – архітектурних, інформаційних, соціально-психологічних і комунікативних.

Таким чином, подолання зазначених проблем є важливим чинником подальшого розвитку інклюзивної освіти та підвищення ефективності соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі.

Щоб це забезпечити, слід реалізувати наступні педагогічні умови, якот:

1) адаптувати освітній процес із урахуванням індивідуальної програми розвитку дитини;

2) організувати цілісну систему психолого-педагогічного супроводу;

3) впроваджувати індивідуальний підхід, що буде враховувати освітні можливості кожної дитини;

4) використовувати спеціальні методики, інформаційно-комунікаційні технології та полісенсорні засоби навчання;

5) грамотно облаштовувати адаптивне просторово-часове середовище;

6) систематично проводити корекційно-розвиткові заняття.

Ефективна соціальна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище потребує системної оптимізації за кількома стратегічними векторами. Насамперед, це передбачає масштабну медико-соціальну та психолого-педагогічну просвіту громади, спрямовану на формування інклюзивної культури. Ключовим аспектом є деконструкція негативних соціальних стереотипів через спеціалізовану підготовку всіх суб'єктів освітнього процесу – педагогів, батьків та дітей. Це створює підґрунтя для розбудови справді безбар'єрного простору.

Паралельно з цим модернізація інклюзивної освіти має включати корекційну модифікацію дидактичних методів, забезпечення безперервного супроводу дитини та цілеспрямовану роботу над розвитком її соціальної компетентності.

Відтак педагогічна детермінація соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір полягає у створенні адаптивного середовища, що сприяє їхній паритетній участі в академічному та соціокультурному житті колективу. Окрім дидактичної якості послуг, пріоритетним завданням виступає фасилітація позитивного мікроклімату як базової умови для розвитку комунікативної компетентності, соціальної активності та особистісної автономії вихованців.

У цьому контексті інклюзивна парадигма постає стратегічним інструментом нівелювання дискримінаційних бар'єрів, забезпечуючи умови для самореалізації особистості.

Системна ефективність цього процесу корелює з рівнем міжсекторальної взаємодії педагогів, психологів, батьківської спільноти та соціальних інституцій, що дозволяє реалізувати комплексний підхід до виховання суспільної толерантності

Висновки. У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що інклюзивне освітнє середовище виконує багатофункціональну роль, поєднуючи освітній, виховний та соціалізаційний потенціали. Воно слугує не лише організаційною умовою забезпечення права дитини з особливими освітніми потребами на доступ до якісної освіти, але й виступає простором, що сприяє розвитку її особистісних якостей, формуванню комунікативних умінь і розширенню можливостей соціальної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень полягають у підвищенні психолого-педагогічної компетентності педагогів та батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Шевченко В. М., Синьов В. М. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище в сучасних умовах. *Inclusion and Diversity*, 2024. Вип. 3. С. 92–96.
2. Фаловська І., Товстоган В., Лемещук М. Соціально-педагогічний аспект інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір. *Молодь і ринок,* 2025. № 10 (242). С. 97–102.
3. Ковшар О. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова,* 2019. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 67. С. 122–126.
4. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021. № 36 (1). С. 195–200.
5. Врочинська Л. І. Інноваційні підходи до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка,* 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 190–194.
6. Бех І. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема. *Дефектологія*. 2016. № 1. С. 19–23.
7. Коновальчук І. Інноваційні технології в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Інноваційна педагогіка,* 2023. Вип. 66. С. 288–292.
8. Візнюк І., Задорожна Г., Долинний С., Токар Л. Концептуальні засади моделі упровадження інклюзивної освіти та побудови освітньої системи в забезпеченні якості навчання здобувачів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 2025. Вип. 219. С. 12–17.
9. Конопляста С. Ю., Бєлова О. Б. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Н*ауковий журнал Хортицької національної академії,* 2021. № 2 (5). С. 103–112.
10. Бахмат Н., Довгань О. Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика,* 2025. Вип. 38. С. 74–85.
11. Боряк О. В., Бойко С. П. Модель інклюзивного освітнього середовища для соціального становлення дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку. *Inclusion and Diversity*. 2025. Спецвипуск. С. 15–20.

References:

1. Shevchenko V. M., & Synov V. M. (2024). Intehratsiia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v sotsialne seredovyshche v suchasnykh umovakh [Integration of children with special educational needs into the social environment in today's world]. *Inclusion and Diversity*, 3, 92–96 [in Ukrainian].
2. Falovska I., & Tovstohan V., & Lemeshchuk M. (2025). Cotsialno-pedahohichnyi aspekt intehratsii ditei z osoblyvymy potrebamy v osvitnii prostir [Social and pedagogical aspects of integrating children with special needs into the educational environment]. *Molod i rynok – Young people and the market*, 10 (242), 97–102 [in Ukrainian].
3. Kovshar O. (2019). Stvorennia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh suchasnoho zakladu doshkilnoi osvity [Creating an inclusive educational environment for children with special educational needs in a modern preschool setting]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University*, 67, 122–126 [in Ukrainian].

4. Atroshchenko T., & Bondar T. (2021). Naukovi pidkhody do stvorennia spryiatlyvoho inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha v pochatkovii shkoli [Scientific approaches to creating a supportive and inclusive educational environment in elementary schools]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities,* 36 (1), 195–200 [in Ukrainian].

5. Vrochynska L. I. (2023). Innovatsiini pidkhody do sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Innovative approaches to the socialization of children with special educational needs]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* 57, 190–194 [in Ukrainian].

6. Bekh I. (2016). Humanizatsiia spetsialnoi osvity anomalnykh ditei yak sotsialno-pedahohichna problema [The Humanization of Special Education for Children with Disabilities as a Socio-Pedagogical Issue]. *Defektolohiia – Special Education,* 1, 19–23 [in Ukrainian].

7. Konovalchuk I. (2023). Innovatsiini tekhnolohii v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi pochatkovoi shkoly [Innovative technologies in an inclusive educational environment in elementary schools]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 66, 288–292 [in Ukrainian].

8. Vizniuk I., & Zadorozhna H., & Dolynnyi S., & Tokar L. (2025). Kontseptualni zasady modeli uprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity ta pobudovy osvitnoi systemy v zabezpechenni yakosti navchannia zdobuvachiv [Conceptual foundations of a model for implementing inclusive education and building an educational system to ensure the quality of student learning]. *Naukovi zapysky – Scientific Notes*, 219, 12–17 [in Ukrainian].

9. Konopliasta S. Yu., & Bielova O. B. (2021). Aktualni problemy intehratsii v osviti ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini [Current issues in the integration of children with special educational needs into the education system in Ukraine]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific Journal of the Khortytsia National Academy,* 2 (5), 103–112 [in Ukrainian].

10. Bakhmat N., & Dovhan O. (2025). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshche yak chynnyk sotsializatsii ta rozvytku molodshykh shkoliariv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [An inclusive educational environment as a factor in the socialization and development of elementary school students with special educational needs]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Teacher education: theory and practice*, 38, 74–85 [in Ukrainian].

11. Boriak O. V., & Boiko S. P. (2025). Model inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha dlia sotsialnoho stanovlennia doshkilnykiv iz porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [A model of an inclusive educational environment for the social development of preschoolers with psychophysical developmental disabilities]. *Inclusion and Diversity,* Spetsvypusk, 15–20 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.036.5:355.012.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2167-2178

Жукова Анна Робертівна професор кафедри іноземних мов Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного м.Львів, Україна https://orcid.org/0000-0002-7292-1605

Галченкова Марія Євгенівна старший викладач кафедри іноземних мов Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-9049-2082

Ушаков Олег Володимирович викладач кафедри іноземних мов Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-0123-2140

ЗАСТОСУВАННЯ МАТЕРІАЛІВ З КАНАЛУ UNITED24 ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: РОЗВИТОК ІНОЗЕМНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті здійснюється дослідження педагогічного потенціалу матеріалів офіційного медіаканалу **Ukraine NOW / United24** як автентичного джерела навчальних ресурсів для застосування в процесі підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). Актуальність обраної теми зумовлена високими вимогами до освітнього процесу в контексті інтеграції стандартів НАТО в українську систему військової освіти, а також необхідністю адаптації навчальних методик до сучасних умов інформаційно-психологічного протиборства. Враховуючи ці фактори, розглядається роль сучасних медіаматеріалів у формуванні у курсантів вищих військових навчальних закладів компетенцій, які включають медіаграмотність, критичне мислення, іншомовну комунікативну компетентність, а також патріотичні цінності, необхідні для майбутньої військової служби. У статті детально аналізується дидактичний потенціал різних форм медіаконтенту, що складають матеріали каналу **United24,** зокрема відео, інфографіки, текстових публікацій та інших аудіовізуальних ресурсів. Окремо акцентується увага на їхній здатності сприяти розвитку таких ключових умінь і навичок, як сприймання інформації через мультимедійні засоби, вміння критично оцінювати джерела інформації та виробляти навички комунікації на іноземних мовах у військовому контексті. Зокрема, вивчається, як ці ресурси можуть сприяти розвитку у курсантів усвідомлення сучасних глобальних викликів, формуванню стратегічного і

тактичного мислення, а також підвищенню рівня їхньої підготовленості до виконання завдань у сфері міжнародного співробітництва. Стаття пропонує педагогічну класифікацію медіаматеріалів **United24** на основі жанрових, мовних і тематичних критеріїв. Зокрема, виділено групи матеріалів, які можна використовувати на різних етапах навчального процесу — від введення в нову тему до підсумкових заходів з перевірки засвоєного матеріалу. Для кожної з категорій медіаресурсів запропоновані методи інтеграції в навчальний процес, зокрема в дисципліни, що стосуються англійської мови, воєнної психології, педагогіки та інформаційної безпеки. Автори обґрунтували використання **таксономії Блума** для розробки навчальних завдань різних рівнів когнітивної складності, що дає змогу диференціювати підхід до кожного курсанта залежно від його попереднього рівня підготовленості. Результати дослідження можуть бути впроваджені у практику методичної роботи кафедр ВВНЗ при розробці навчально-методичного забезпечення дисциплін, що дозволить значно підвищити ефективність навчання та відповідати вимогам сучасної військової освіти та міжнародних стандартів.

Ключові слова: медіаконтент, педагогічна технологія, розвиток іноземномовної компетентності, медіаграмотність, критичне мислення, інформаційна безпека, таксономія Блума, НАТО, інтерактивне навчання, військова психологія, патріотичні цінності.

Anna Zhukova Professor of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachny Army Academy, Lviv, Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-7292-1605

Mariya Halchenkova Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachny Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-9049-2082

Oleh Ushakov Lecturer of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachny Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-0123-2140

USE OF UNITED24 CHANNEL MATERIALS FOR CONDUCTING CLASSES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS: DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Abstract. The article explores the pedagogical potential of the official media channel Ukraine NOW / United24 materials as an authentic source of learning resources for use in the training of cadets at higher military educational

institutions (VMI). The relevance of the chosen topic is due to the high demands of the educational process in the context of integrating NATO standards into the Ukrainian military education system, as well as the need to adapt teaching methodologies to the modern conditions of information and psychological warfare. Taking these factors into account, the article examines the role of modern media materials in shaping competencies among cadets at military educational institutions, including media literacy, critical thinking, foreign language communication skills, and patriotic values necessary for future military service.The article provides a detailed analysis of the didactic potential of various forms of media content that make up the United24 materials, including videos, infographics, text publications, and other audiovisual resources. Special attention is given to their ability to contribute to the development of key skills such as processing information via multimedia tools, critically assessing information sources, and developing communication skills in foreign languages in a military context. Specifically, it is explored how these resources can foster cadets' awareness of contemporary global challenges, develop strategic and tactical thinking, and enhance their readiness to perform tasks in the field of international cooperation.The article proposes a pedagogical classification of United24 media materials based on genre, linguistic, and thematic criteria. In particular, it identifies groups of materials that can be used at different stages of the learning process, from introducing new topics to final assessments of knowledge retention. For each category of media resources, methods of integrating them into the educational process are suggested, particularly in disciplines related to English language, military psychology, pedagogy, and information security.The authors justify the use of Bloom's Taxonomy for designing learning tasks of varying cognitive complexity, which allows for a differentiated approach to each cadet depending on their previous level of preparation. The results of this study can be implemented into the practice of methodological work at military educational institution departments when developing instructional and methodological support for courses. This will significantly enhance the effectiveness of teaching and ensure compliance with the requirements of modern military education and international standards.

Keywords: media content, pedagogical technology, development of foreign language competence, media literacy, critical thinking, information security, Bloom's Taxonomy, NATO, interactive learning, military psychology, patriotic values.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне середовище, сформоване в умовах повномасштабної збройної агресії проти України, генерує безпрецедентний масив медіаконтенту, що відображає реальний перебіг

подій, позиції сторін і наративи інформаційного протиборства. Для системи підготовки офіцерів ЗСУ цей контент є не лише джерелом актуальної інформації, а й цінним дидактичним ресурсом, що дозволяє реалізувати принципи автентичності, контекстності та ціннісної значущості навчання [1].

Канал United24 — офіційна міжнародна медіаплатформа, створена за ініціативи Президента України з метою консолідації підтримки держави у світовому інформаційному просторі, — продукує регулярний мультимовний контент: відеоролики, інфографіку, аналітичні матеріали та репортажі, присвячені обороні, гуманітарній ситуації, відновленню країни і міжнародній підтримці. Цей контент є автентичним, актуальним і методично придатним для використання у ВВНЗ, однак системного педагогічного осмислення його дидактичного потенціалу досі не здійснювалось [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Отже, наявна суперечність між багатим дидактичним потенціалом матеріалів United24 і відсутністю науково обґрунтованої методики їх застосування у ВВНЗ визначає актуальність і практичну значущість дослідження. Теоретичну базу дослідження складають кілька взаємопов'язаних наукових напрямів. Дидактика автентичних матеріалів (Authentic Materials Approach) обґрунтовується у працях Р. Кроу, Д. Нунана та М. Варшауера [3], які доводять, що використання реальних, нестилізованих текстів і відеоматеріалів суттєво підвищує мотивацію й забезпечує перенесення навчальних умінь у реальні комунікативні ситуації. Концепція медіаграмотності (media literacy) як компоненту сучасної загальної та професійної компетентності розвивається у дослідженнях Г. Поттера, Д. Бакінгема, а в українському контексті — у працях В. Іванова, О. Волошенюк [4].

Методологічні засади застосування медіаматеріалів у вищій військовій освіті частково висвітлено у дослідженнях з навчання Military English (Bojović, 2020) та медіапсихологічної підготовки офіцерів [5]. Водночас комплексного педагогічного дослідження, присвяченого методиці використання саме матеріалів каналу United24 у ВВНЗ, у вітчизняній науковій літературі відсутнє, що й визначає нерозв'язану частину проблеми, якій присвячена ця стаття.

Мета статті — обґрунтувати педагогічний потенціал матеріалів каналу United24, розробити їх дидактичну класифікацію та запропонувати методичну модель застосування у навчальному процесі ВВНЗ. Завдання дослідження: 1) здійснити педагогічну класифікацію контенту United24 за дидактичними функціями та жанровими характеристиками; 2) розробити методичну модель інтеграції матеріалів у заняття різних дисциплін; 3) визначити систему навчальних завдань відповідно до таксономії Блума; 4)

обґрунтувати педагогічні умови ефективного застосування медіаматеріалів у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Аналіз контенту медіаканалу United24 за педагогічними критеріями дозволив виокремити чотири основні жанрово-дидактичні групи матеріалів, що відрізняються за дидактичними функціями, лінгвістичними характеристиками та потенціалом для різних навчальних цілей (Таблиця 1) [2; 3].

Таблиця 1

Педагогічна класифікація матеріалів United24 за жанрово-дидактичними ознаками

Група	Приклади контенту	Дидактична функція	Навчальна дисципліна у ВВНЗ
Документальні відеоматеріали	Репортажі про підрозділи ЗСУ, волонтерські місії, відновлення	Розвиток аудіювання, критичного аналізу, ціннісних орієнтацій	Англійська мова, воєнна психологія, педагогіка
Інформаційно-аналітичні матеріали	Пресрелізи, аналітичні огляди, брифінги для міжнародної аудиторії	Формування навичок роботи з іншомовними офіційними документами	Англійська мова (ESP), інформаційна безпека
Інфографіка і візуальний контент	Статистичні дані про допомогу партнерів, карти, схеми операцій	Розвиток аналітичного та просторового мислення	Тактика, картографія, інформаційна безпека
Наративні та меморіальні матеріали	Інтерв'ю з ветеранами, звернення Героїв, меморіальний контент	Виховна функція, формування ідентичності захисника, емпатії	Воєнна психологія, педагогіка, соціальна робота

Розроблена методична модель охоплює три фази заняття: передтекстову (pre-viewing/pre-reading), текстову (while-viewing/while-reading) і після текстову (post-viewing/post-reading). На передтекстовому етапі реалізується активізація фонових знань і мотиваційна підготовка; на текстовому — рецептивна обробка контенту, виявлення ключових ідей, перевірка розуміння; на після текстовому — критичне осмислення, дискусія, продуктивна мовленнєва або письмова діяльність [4].

Центральним педагогічним інструментом побудови системи завдань є оновлена таксономія Блума, що дозволяє ієрархічно організувати навчальні завдання від найнижчого (пригадування) до найвищого (оцінювання і творення) рівня когнітивної складності.

Таблиця 2 демонструє прив'язку конкретних навчальних завдань на матеріалах United24 до рівнів таксономії.

Таблиця 2

Система навчальних завдань на матеріалах United24 відповідно до таксономії Блума

Рівень таксономії	Дієслова-індикатори	Завдання на матеріалах United24
1. Пригадування (Remember)	визначити, назвати, перерахувати	Перегляньте відеозвіт United24 і назвіть три країни, що надали допомогу Україні цього тижня
2. Розуміння (Understand)	пояснити, узагальнити, перефразувати	Перефразуйте основне повідомлення інфографіки United24 своїми словами англійською
3. Застосування (Apply)	використати, продемонструвати, скласти	Складіть власний брифінг для іноземного партнера за структурою прес-релізу United24
4. Аналіз (Analyze)	порівняти, класифікувати, розрізнити	Порівняйте риторичні стратегії двох матеріалів United24 різних жанрів; виявіть спільне і відмінне
5. Оцінювання (Evaluate)	аргументувати, обстоювати, критикувати	Оцініть ефективність наративу обраного матеріалу United24 для міжнародної аудиторії; обґрунтуйте критерії
6. Творення (Create)	розробити, створити, запроєктувати	Розробіть власний відеосценарій у форматі United24 про навчальну місію вашого підрозділу для міжнародної аудиторії

Іншомовна підготовка офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах є стратегічним компонентом системи професійної підготовки, безпосередньо пов'язаним із забезпеченням оперативної сумісності з підрозділами країн НАТО та ефективної участі у спільних навчаннях, місіях і операціях. Нормативним орієнтиром цієї підготовки слугує Стандартизований мовний профіль (СМП) за шкалою STANAG 6001, що визначає вимоги до рівня іншомовної компетентності у чотирьох видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, читанні, говорінні і письмі — для кожної посадової категорії офіцерського складу. Досягнення відповідного рівня СМП потребує систематичної, методично обґрунтованої роботи з автентичними англомовними текстами і аудіовізуальними матеріалами, що відображають реальний контекст міжнародного військового і

дипломатичного спілкування. Саме в цьому контексті відеоматеріали та текстовий контент офіційного медіаканалу United24 являють собою виняткову педагогічну цінність для системи іншомовної підготовки у ВВНЗ. United24 — це міжнародна медіаплатформа, що продукує регулярний мультимовний контент про оборону України, гуманітарну ситуацію, відновлення країни і міжнародну підтримку, адресований передусім іноземній аудиторії. Ця адресованість іноземному реципієнту є ключовою дидактичною перевагою: матеріали каналу написані і начитані носіями мови або україномовними мовцями з високим рівнем володіння англійською, витримані в нормативному мовному стандарті, але при цьому є живими, актуальними і тематично релевантними для майбутніх офіцерів.

З точки зору методології, матеріали United24 є ідеальним ресурсом для реалізації комунікативного підходу (Communicative Language Teaching, CLT) — провідної методологічної парадигми сучасної лінгводидактики, що визначає комунікативну компетентність як кінцеву мету навчання і вимагає організації навчального процесу навколо автентичних комунікативних завдань. CLT наголошує на необхідності роботи з реальними, нестилізованими матеріалами, що відображають мову такою, якою її реально використовують у конкретних соціальних і професійних контекстах. Відеоматеріали United24 відповідають цій вимозі повною мірою: вони містять природну розмовну мову репортерів і інтерв'ю, офіційно-діловий дискурс прес-конференцій і брифінгів, а також елементи Military English — спеціалізованого мовного регістру, що охоплює оперативно-тактичну термінологію, абревіатури і скорочення НАТО, протоколи офіційної військової комунікації — у природному контексті реального вживання. Особливо значущими для навчальних цілей є матеріали United24, присвячені трьом тематичним блокам: міжнародній допомозі (матеріали про зброю, фінансову підтримку, гуманітарні місії партнерів); переговорам і дипломатії (відео і тексти про зустрічі лідерів, саміти, міжнародні угоди); оборонній дипломатії (матеріали про двосторонні безпекові угоди, участь України у форматах НАТО, спільні навчання). Усі ці теми є безпосередньо релевантними для майбутньої службової діяльності офіцера і забезпечують контекстну вмотивованість навчання — одну з ключових умов ефективного засвоєння іноземної мови відповідно до сучасних лінгвопедагогічних теорій.

Методичний потенціал матеріалів United24 реалізується через комплекс взаємопов'язаних форм навчальної роботи. Вправи на аудіювання (listening comprehension) організовуються на основі відеорепортажів і брифінгів каналу і охоплюють завдання на глобальне розуміння (визначення теми, головної ідеї, загальної структури повідомлення), вибіркове розуміння

(виокремлення конкретних фактів, цифр, імен, дат) та інтерпретаційне розуміння (виведення імплікованих смислів, оцінка риторичної позиції мовця). Особливу цінність для формування військово-професійного аудіювання мають матеріали з брифінгів речника Міністерства оборони і виступів представників збройних сил, що містять автентичні зразки офіційного військового дискурсу і дозволяють курсантам ознайомитися з реальними комунікативними моделями, використовуваними в аналогічних ситуаціях у структурах НАТО. Дискусійні завдання (discussion activities) на основі матеріалів United24 розвивають здатність курсантів до критичного осмислення інформації і аргументованого висловлення власної позиції англійською мовою — навичка, необхідна для ефективної участі в штабних нарадах, брифінгах і міжнародних переговорах. Методично доцільним є використання провокативних запитань, що спонукають до зіставлення позицій різних акторів міжнародних відносин, аналізу риторичних стратегій і прийомів переконання, вжитих у матеріалах каналу. Такий підхід одночасно розвиває мовленнєву компетентність і критичне мислення — якості, що визначають офіцера як ефективного комунікатора у складних оперативних ситуаціях. Рольові ігри (role-plays) є ще однією потужною формою роботи з матеріалами United24. Переглянувши відеоматеріал про міжнародні переговори або оборонну дипломатію, курсанти можуть моделювати аналогічні комунікативні ситуації: прес-конференцію після спільних навчань, брифінг для іноземного партнера, переговори щодо постачання озброєнь. Ця форма роботи є прикладом принципу situated learning (ситуативного навчання, Лейв і Венгер) — засвоєння мови відбувається у симульованому, але максимально наближеному до реального контексті її вживання, що суттєво підвищує ефективність переносу мовленнєвих навичок у реальну службову комунікацію. Особливе методичне значення має завдання зі складання аналітичних SITREP-записок (Situation Report) на основі переглянутих матеріалів United24. SITREP є стандартним форматом оперативного звіту, прийнятим у збройних силах НАТО, і містить обов'язкові структурні елементи: загальну ситуацію, власні сили, сили супротивника, оцінку і рекомендації. Виконання такого завдання вимагає від курсанта не лише розуміння переглянутого матеріалу, а й здатності переформулювати отриману інформацію у стандартизованому жанровому форматі, вжити відповідну термінологію і дотриматися вимог до обсягу і стилю. Це завдання є прикладом інтегрованого навчання мовлення і предметного змісту (CLIL — Content and Language Integrated Learning), де іноземна мова є одночасно метою і засобом засвоєння фахових умінь.

Таким чином, матеріали United24 забезпечують органічну інтеграцію розвитку іншомовної компетентності і формування військово-професійних

знань, умінь і ціннісних орієнтацій курсантів. Їх системне застосування у навчальному процесі ВВНЗ відповідає провідним тенденціям сучасної лінгводидактики — автентизації, контекстуалізації і функціональній спрямованості іншомовного навчання — і створює педагогічно обґрунтоване підґрунтя для підготовки офіцера нового типу: рефлексивного, критично мислячого і комунікативно компетентного суб'єкта міжнародної військово-дипломатичної взаємодії.

Наративні та меморіальні матеріали каналу (інтерв'ю з ветеранами, портрети Героїв) є цінним дидактичним ресурсом для формування у курсантів психологічної готовності до дій в екстремальних умовах, розвитку резильєнтності та ціннісно-патріотичних переконань. Методично доцільним є поєднання перегляду відеоматеріалу з технікою рефлексивного письма (reflective writing) та груповою дискусією за методом сократівського семінару [4; 6].

Педагогічні умови ефективного застосування систематизовано у Таблиці 3.

Таблиця 3

Педагогічні умови ефективного застосування матеріалів United24 у ВВНЗ

Умова	Зміст	Механізм реалізації
Педагогічна доцільність відбору матеріалів	Відповідність матеріалу навчальній темі, рівню підготовки і когнітивному навантаженню	Методичний аналіз контенту викладачем перед застосуванням
Медіаграмотнісний супровід	Розвиток у курсантів навичок верифікації інформації та аналізу медіанаративів	Виконання завдань на fact-checking, аналіз джерел і риторичних стратегій
Системність і поступовість ускладнення	Дотримання логіки таксономії Блума від рівня пригадування до рівня творення	Планування системи занять із поступовим підвищенням когнітивної складності завдань
Технічне і методичне забезпечення	Наявність відповідного обладнання, субтитрів, роздаткових матеріалів	Підготовка транскриптів, глосаріїв, опорних схем аналізу відео
Аксіологічна рефлексія	Осмислення ціннісного виміру матеріалів у контексті захисту суверенітету і демократичних цінностей	Організація рефлексивних дискусій і письмових вправ після перегляду

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що матеріали медіаканалу United24 становлять значний і досі недостатньо використаний дидактичний ресурс для системи вищої військової освіти, потенціал якого виходить за межі суто іншомовної підготовки і охоплює широкий спектр навчальних дисциплін та виховних завдань. Розроблена педагогічна класифікація виокремила чотири жанрово-дидактичні групи контенту — документальні відеоматеріали, інформаційно-аналітичні матеріали, інфографіку і наративний контент, — кожна з яких має специфічний дидактичний потенціал і відповідає потребам різних навчальних дисциплін.

Документальні матеріали оптимально підходять для розвитку аудіювання і формування ціннісних орієнтацій; інформаційно-аналітичний контент — для підготовки до роботи з офіційними документами; інфографіка — для розвитку аналітичного мислення; наративний контент виконує виховну функцію, формуючи ідентичність захисника.

Запропонована методична модель, побудована на конвергенції комунікативного підходу (CLT) і оновленої таксономії Блума, забезпечує системну ієрархізацію навчальних завдань від рівня пригадування до рівня творення й уможливлює органічну інтеграцію медіаконтенту в заняття з англійської мови, воєнної психології, педагогіки та інформаційної безпеки. Обґрунтовані п'ять педагогічних умов — педагогічна доцільність відбору, медіаграмотнісний супровід, системність і поступовість ускладнення, технічне забезпечення і аксіологічна рефлексія — утворюють цілісний методичний комплекс, реалізація якого перетворює потенційно цінний ресурс на реальний педагогічний результат. Особливо важливою є умова медіаграмотнісного супроводу: курсанти мають навчитися не лише сприймати, а й критично аналізувати медіаконтент, верифікувати інформацію і виявляти риторичні стратегії, що безпосередньо забезпечує їхню інформаційно-психологічну стійкість.

Перспективами подальших розвідок є: розробка методичного посібника для викладачів ВВНЗ із детальними планами занять на матеріалах United24 для різних дисциплін і рівнів підготовки; емпіричне дослідження впливу систематичного використання зазначених матеріалів на рівень сформованості іншомовної компетентності курсантів за процедурами STANAG 6001; порівняльний аналіз ефективності медіаматеріалів українського і натівського походження у контексті ціннісного виховання майбутніх офіцерів. Окремого дослідження потребує розробка діагностичного інструментарію для оцінювання медіаграмотнісної і аксіологічної компетентностей — складових, важко піддатних стандартизованому вимірюванню, але принципово важливих для підготовки офіцера як суб'єкта інформаційно-психологічного протиборства.

Література

1. Anderson L. W., Krathwohl D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York : Longman, 2001. 352 p.
2. United24 Media. Офіційний медіаканал. URL: https://u24.gov.ua/media (дата звернення: 12.02.2025).
3. Bojović M. Teaching English for specific military purposes: identifying needs and contexts. *Journal of Language and Education.* 2020. Vol. 6, No. 1. P. 20–33.
4. Бакінгем Д. Медіаосвіта: грамотність, навчання і сучасна культура / пер. з англ. О. Таращука. Київ : Основи, 2020. 219 с.
5. Жукова А.,.Галченкова М, Дзюба Я.. Англомовні ресурси культурної спадщини України та бібліотечні матеріали як інструмент формування патріотичних і міжкультурних компетенцій викладачів військових навчальних закладів. Актуальні питання у сучасній науці, 2025. No 9(39) 2025. С. 1535.-С.1224-1234 DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39)
6. Жукова А..Викладач сучасного військового вищого навчального закладу у цифрову епоху та нові комунікаційні стратегії й інноваційні методи навчання у роботі// Філологічні студії та перекладознавчий дискурс (м. Івано Франківськ, 21 листопада 2025 року). Івано-Франківськ : Редакційно видавничий відділ ЗВО «Університет Короля Данила», 2025. С.207-210. DOI 10.33098/2025.1.21.11
7. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник. Київ : ЦВП, 2021. 352 с.
8. Смирнова І.М., Пшенична Н.С., Жукова А.Р. Формування цифрової компетентності педагогів в умовах упровадження технологій штучного інтелекту в освіті «Вісник науки та освіти ,2025. № 10(40) 2025. С.2232-2240. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2231-2240
9. Ягупов В. В., Осьодло В. І. Медіапсихологічна компетентність офіцера: зміст і структура. *Вісник Національного університету оборони України.* 2022. № 3 (67). С. 87–96.

References

1. Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 352 p. [in English]
2. United24 Media. United24 Media. [Official media channel]. *Ofitsiinyi mediakanal* Retrieved from https://u24.gov.ua/media (accessed on 12.02.2025). [In Ukrainian]
3. Bojović, M. (2020). Teaching English for specific military purposes: identifying needs and contexts. *Journal of Language and Education*, 6(1), 20-33. [in English]
4. Buckingham, D. (2020). Mediaosvita: hramotnist, navchannia i suchasna kultura [Media education: literacy, learning and contemporary culture (O. Tarashchuk, Trans.)]. per. z anhl. O. Tarashchuka, Kyiv: Osnovy, 219 p. [in Ukrainian]
5. Zhukova, A., Galchenkova, M., & Dziuba, Y. (2025). Anhlomovni resursy kulturnoi spadshchyny Ukrainy ta bibliotechni materialy yak instrument formuvannia patriotychnykh i mizhkulturnykh kompetentsii vykladachiv viiskovykh navchalnykh zakladiv [English-language resources of Ukraine's cultural heritage and library materials as tools for shaping patriotic and intercultural competencies of military educational institution teachers]. *Aktualni*

pytannia u suchasnii nautsi, 9(39), 1224-1234. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39). [in Ukrainian]

6. Zhukova, A. (2025). Vykladach suchasnoho viiskovoho vyshchoho navchalnoho zakladu u tsyfrovu epokhu ta novi komunikatsiini stratehii y innovatsiini metody navchannia u roboti [The instructor of a modern military higher educational institution in the digital age and new communication strategies and innovative teaching methods in work]. *Filolohichni studii ta perekladoznavchyi dyskurs* (m. Ivano Frankivsk, 21 lystopada 2025 roku). Ivano-Frankivsk : Redaktsiino vydavnychyi viddil ZVO «Universytet Korolia Danyla», 207-210. DOI: 10.33098/2025.1.21.11[in Ukrainian]

7. Ivanov, V.F., & Voloshenyuk, O.V. (2021). Mediaosvita ta mediahramotnist [Media education and media literacy]: pidruchnyk. Kyiv: TsVP, 352 p. [in Ukrainian].

8. Smirnova, I.M., Pshenychnaya, N.S., & Zhukova, A.R. (2025). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh uprovadzhennia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osviti [Formation of digital competence of educators in the context of the implementation of artificial intelligence technologies in education]. *Visnyk nauky ta osvity*, 10(40), 2232-2240. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2231-2240. [in Ukrainian]

9. Yagupov, V.V., & Osiodlo, V.I. (2022). Mediapsykholohichna kompetentnist ofitsera: zmist i struktura [Media psychological competence of an officer: content and structure]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 3(67), 87-96. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.3:811.246

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2179-2190

Задільська Галина Миколаївна доцент кафедри практики англійської мови та методики її навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0003-2285-0543

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ

Анотація. У статті проаналізовано особливості впровадження інтерактивного підходу для розвитку комунікативної компетентності під час навчання англійської мови у вищій школі. Домінантний акцент роботи відображається в напрямку інтеграції моделі ESA (Engage-Study-Activate) у структуру практичних занять, що забезпечує логічну послідовність переходу від мотиваційного етапу до аналітичного опрацювання мовного матеріалу й подальшої його активізації в реальних комунікативних ситуаціях. Також увиразнено структурні особливості дебатів (claim-evidence-reasoning, опонування, редакторський супровід, рефлексія) та диспутів (проблематизація, концептуальне позиціонування, полілог, аналітичний (редакторський) супровід, рефлексія), що забезпечують розвиток іншомовної комунікативної компетентності в єдності з лінгвістичною (закріпленням лексико-граматичних вивчених форм і застосування різних стилів мовлення).

Практичними підкріпленнями у статті є надання тематик та форм обговорень тем, пов'язаних власне з професійними аспектами лінгвістики й глобальними трансформаціями (для паралельного формування екологічної компетентності в студентів). Водночас представлено, що поєднання стилістичного аналізу, аргументативних стратегій, засобів hedging, linking words і часткових трансформацій усних форматів у письмові сприяє формуванню критичного мислення, професійної автономії здобувачів освіти. Також окреслено можливості цифрової підтримки навчання через бібліометричні/корпусні інструменти, візуалізацію синхронійного виміру досліджень, а також міжнародну співпрацю на платформі eTwinning у межах програми Erasmus+, що розширює міжкультурну комунікацію та підвищує мотивацію студентів. Практична цінність полягає у впровадженні цифровізації, інтерактивних технологій, які забезпечують перехід від

формального засвоєння мовних структур до свідомого використання мови як інструменту академічної та професійної комунікації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, студенти-філологи, інтерактивний підхід, комунікативно-інтерактивне навчання, модель ESA, дебати, диспути, вебквести.

Zadilska Halyna Mykolaivna Associate Professor of the Department of English Language Practice and Teaching Methods, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0003-2285-0543

ENHANCING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS THROUGH AN INTERACTIVE APPROACH

Abstract. The article analyzes the features of implementing a communicative-interactive approach in teaching English in higher education. The main emphasis of the work is reflected in the direction of integrating the ESA (Engage-Study-Activate) model into the structure of practical classes, which ensures a logical sequence of transition from the motivational stage to the analytical processing of language material and further activation in real communicative situations. The structural features of debates (claim-evidence-reasoning, opposition, editorial support, reflection) and disputes (problematization, conceptual positioning, polylogue, analytical (editorial) support, reflection) are also highlighted, which ensure the development of foreign language communicative competence in unity with linguistic one (consolidation of learned lexical and grammatical forms and the use of different speech styles).

The practical contribution of the article lies in the provision of discussion topics and formats related to professional aspects of linguistics and global transformations, which simultaneously foster the development of students' ecological competence. At the same time, it is represented that the combination of stylistic analysis, argumentative strategies, hedging, linking words, and the partial transformation of oral discourse into written form contributes to the development of critical thinking and professional autonomy among students. The possibilities of digital support for learning through corpus tools, visualization of synchronous measurement of research, as well as international cooperation on the eTwinning platform within the Erasmus+ program, which expands intercultural communication and increases student motivation, are outlined. The practical value lies in the implementation of interactive technologies that ensure the transition from formal mastery of language structures to the conscious use of language as a tool of academic and professional communication.

Keywords: communicative competence, foreign language communicative competence, philology students, interactive approach, communicative-interactive learning, ESA model, debates, disputes, web-quizzes.

Постановка проблеми. Компетентність – це цілісна якість особистості, яка, базуючись на знаннях, уміннях, навичках, досвіді й особистісних якостях, відображає прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми та розв'язувати завдання реальної практичної діяльності [7]. Сьогодні комунікативна компетентність є однією з найважливіших форм залучення студентів до міжкультурної компетентності, яка «дозволяє запобігти та вирішити конфлікти, побудови мережі в гібридному сучасному робочому середовищі» (переклад Г. З.) [2]. В умовах цифровізації освіти, мобільності студентів та розширення міжнародної співпраці проблема формування комунікативної компетентності набуває особливої актуальності.

Адаптуючись до викликів сучасності, вважаємо за доцільне застосування інтерактивного підходу в цій парадигмі, оскільки він забезпечує активне залучення здобувачів освіти до процесу навчання, сприяє розвитку навичок командної взаємодії та дозволяє поєднувати різні види пізнавальної діяльності: аналіз, синтез, аргументацію, опонування та рефлексію. Саме інтерактивні форми роботи (дебати, диспути, вебквести, мінідослідження, редакторська групова робота, онлайн-колаборації тощо) створюють умови для моделювання реальних комунікативних ситуацій, у яких студенти навчаються не лише продукувати мовлення, а й усвідомлювати його прагматичні, стилістичні та культурні параметри.

Таким чином, постає необхідність теоретичного осмислення й практичного обґрунтування впровадження комунікативно-інтерактивного підходу під час викладання англійської мови у закладах вищої освіти з метою формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної міжкультурної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативна іншомовна компетентність є сьогодні однією із домінантних сфер дослідження філологів-педагогів, адже у межах розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення, академічної мобільності та цифрової грамотності вона набуває системоутворювального значення для підготовки професіонала. Згідно з програмними документами стандартів вищої освіти філологи мають мати комплексно розвинені комунікативні та когнітивні навички світосприйняття англійською мовою, що може реалізуватись у вільному спілкуванні між однолітками, носіями мови та представниками інших країн [10].

Таким чином, іноземна методика викладання англійської мови скерована зараз пріоритетно на моделі ESA: Engage, Study, Activate, яка

формує іншомовну комунікативну компетентність. Зокрема, виокремимо Джеремі Хармера, Діана Аріфані, Рісванда Сетіаді, Данте Дармаванґса, які окреслюють у своїх працях детальне впровадження цієї моделі [1, 3].

Водночас іноземні та вітчизняні педагоги, такі як Тар'я Нікула, Емма Дафоуз, Пат Мооре, Уте Сміт [5], Віктор Четверик [12], Дмитро Ольшанський та ін. розглядають комунікавну компетентність паралельно з впровадженням CLIL (Content and Language Integrated Learning) локально для профільних складових осягнення професійної та загальної лексики.

Серед українських науковців також Ірина Лобачова зазначає важливість прямого, аудіолінгвального та гуманістичного, інтерактивного підходів для подолання мовного бар'єру в професійній складовій [8], Юлія Різник та Світлана Галаур виокремлюють варіації вебквестів із застосуванням платформ для ширшої можливості комунікації, проведення дидактичних ігор, максимально скеровуючи їх до реального життя [11]. Також Ольга Комар зосереджує увагу на розвитку комунікативної компетентності через роботу з фільмами та впровадження рольових ігор [7], а Юлія Кравченко, Марія Іщенко, Юлія Кльопка (для вищих морських закладів), Олена Пометун, Софія Ніколаєва, Олена Гладка (в умовах дистанційного навчання) та ін. пропонують застосування бесід, дебатів, інтерв'ю, диспутів, еврестичних бесід як ефективних аспектів формування комунікативної компетентності, розвитку критичного мислення та професійно орієнтованого мовлення у студентів.

Водночас впровадження комунікативного підходу з активним використанням інтерактивних технологій у підготовці майбутніх філологів залишається недостатньо систематизованим і потребує подальшого теоретико-методологічного осмислення в межах практичних мовних дисциплін.

Мета статті полягає у виокремленні релевантних сучасності аспектів формування комунікативної іншомовної компетентості у студентів-філологів під час вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів-філологів у сучасному освітньому просторі потребує переосмислення традиційних підходів до навчання та впровадження інтерактивних технологій, спрямованих на формування професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності.

«Іншомовна (англомовна) комунікативна компетентність майбутніх фахівців у професійній сфері не формується ізольовано від мовної (лінгвістичної) компетентності» [6, с. 143]. Тож її розвиток скеровується в напрямку «формування навичок – подолання інтерференції» (*acquisition* (засвоєння)). Через вдосконалення продуктивних вмінь володіння мовою варто поєднувати стилістичні, лексико-граматичні, орфоепічні, синтаксичні

та орфографічні особливості мови [9]. Разом з інтерактивним підходом найпродуктивніше розвивати досліджувану компетентність через залучення студентів до аналітичного, критичного переосмислення явищ дійсності із використанням релевантних мовних структур.

Одними з ключових пререквізитів вивчення англійської мови є аспекти загального мовознавства. Так, наприклад, через категорію темпоральності можливе розмежування лінійної та аспектуальної моделей мислення носіїв мови під час диференціації загальних форм розгалуження часів і їхнього використання в мовленні (накладаючи схожість трикомпонентної системи часу в поєднанні з категорією виду української мови на широку структуру часових варіацій англійської). Цей підхід вимагає від студентів ширшого усвідомлення характеру подієвості та часової дистанції певної мовної ситуації, що, зрештою, виводить здобувачів освіти від механічного відтворення до моделювання нової ситуації.

Неможливим є вивчення типових лексико-граматичних структур мов без дискурсивного підходу, який допомагає орієнтуватись студентам в реальних комунікативних ситуаціях, доречно використовуючи стилістичні норми та культурологічні домінанти. Для закріплення вивченого матеріалу на практиці в різних стильових варіаціях продуктивним є інтерактивно-комунікативний підхід – проведення диспутів та дебатів. Перші скеровані на обговорення різноманітних тем з акцентом на знаходження спільних рішень, а другі – на вміння відстоювати власну позицію, аргументувати.

Дебати дозволяють реалізувати модель аргументативного навчання, у межах якої студенти формують позицію, добирають докази, здійснюють спростування опонентських тез та уточнюють власні думки. Структурною основою виступає схема *claim – evidence – reasoning*, що забезпечує логічну послідовність висловлювання та підсилює її академічну обґрунтованість.

Якісна структура академічних дебатів має включати тези, докази (спростування), нові думки, однак в парадигмі локального осягнення стилістичної диференціації етапами такої діяльності будуть концептуальне позиціонування, структурна частина (доповіді різних поглядів, опонування), редакторські скерування, експериментальний етап і рефлексія.

Студенти в межах малих груп визначають функціональний стиль (науковий/науково-публіцистичний/публіцистичний), ступінь абстрагування, прагматичну мету дебатів. Використання термінології, віддієслівних іменників та складних синтаксичних конструкцій є наріжним каменем під час підготовки доповідей студентами, які мають також включати постановку проблеми, теоретико-практичний аргументативний блок та висновок. Водночас опоненти можуть презентувати або інші погляди на поставлену проблему, або запропонувати альтернативні інтерпретації,

спростовуючи аргументи доповідачів через наведення контрприкладів. Це має переростати в полілог із залученням «редакторів», які здійснюють стилістичний аналіз (відзначаючи мовні засоби для створення імперсоналізації, відповідність тексту проголошеному стилю та здійснюючи лексико-граматичний аналіз використаних конструкцій) задля наступної трансформації, увиразнення рівня абстракції, академічності тощо.

Експериментальний етап є варіативною складовою, адже є практико орієнтованою формою пріоритетно диспутів (дозволяючи студентам розвивати синтаксичну гнучкість через трансформацію стильового оформлення доповідей та рівня експресивності/модальності тощо з переходом до письмових варіацій публіцистичних колонок). Рефлексія є ж критично важливим фінальним етапом проведення диспутів, адже скеровує студентів до самооцінювання, об'єктивного оцінювання ситуації загалом, доречності тез, аналізу вміння висловлювати думки в зазначених формах стилістичного виміру.

Формування позиції може відбуватись із використанням мовних шаблонів, на кшталт «*It can be argued that…*», «*The main claim of our position is that…*», «*Our stance is based on the assumption that….*» Аргументація може підкріплюватись вже такими конструкціями, як «*The evidence clearly demonstrates that…*», «*A closer examination reveals that…*», «*It is widely recognized that….*» Опонування ж передбачає виявлення логічних неточностей та альтернативних інтерпретацій, що може скеровуватись через застосування фраз «*While the opposing team maintains that…*», «*This argument overlooks…*», «*This reasoning fails to account for…*», «*Such a perspective does not sufficiently consider…*» Подібна практика формує в студентів здатність критично аналізувати інформацію та реагувати на контраргументи в умовах академічного полілогу, застосовуючи патерни.

Тема дебатів не обов'язково має бути скерована щодо лінгвістичних питань, а може відображатись в межах вивчених тем на практиці англійської мови. Прикладом цього може бути «Human Responsibility for the Environment in the Context of Global Ecological Transformations and Sustainable Development» під час вивчення «aspects of environment». Така тематика одночасно підвищує екологічну компетентність, яка виокремлюється сьогодні як «ключова». Пропонуємо такий варіант аргументативно-рефлексивного тексту, що стосується відповідальності людини за довкілля (декодоване Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) як високий рівень володіння лексико-граматичною системою мови): It is widely acknowledged that the problem of human responsibility for the environment extends beyond purely ecological discourse and should be regarded as having a civilizational dimension. Therefore, wareness of the anthropogenic

nature of global changes presupposes not only the adjustment of behavioral strategies but also the transformation of society's value orientations.

Важливо звертати увагу студентів на можливі синонімійні варіанти лексики. У нашому прикладі це варіації *civilizational dimension, broader societal dimension, global civilizational perspective*. При цьому важливим є корпусна частотність і жанрова доцільність використання лексем, тому, наприклад, *civilizational* варто використовувати не так часто у сучасній англомовній академічній практиці, ніж *societal* або *global*.

Кожна група студентів виводить власну аргументацію через приклади (justification-evidence-implication), а сторона опонентів має дотримуватись надання альтернативних трактувань з виокремленням можливих логічних суперечностей, використовуючи *hedging* (пом'якшення) («It seems that…»; «It is likely that…»; «This assumption appears to…»; «To a certain extent…»; «arguably…»; «potentially…»; «tends to…»), активні конструкції, термінологію тощо. Формування позиції може відображатись такими шаблонами, як «It can be argued that…», «The main claim of our position is that», «Our stance is based on the assumption that…», аргументація – «The evidence clearly demonstrates that…», «a closer examination reveals that…», «It is widely recognized that…», «It has been suggested that…» Водночас перехідними лексемами та фразами можуть бути «To a certain extent…», «It might indicate that…». Наступний етап – надання контраргументів, спростувань, виявлення логічних неточностей (logical gap) з підсиленням власної позиції або скеруванням в інше русло; при цьому для опонентів релевантними є шаблони «While the opposing team maintains that…», «This argument overlooks…», «This reasoning fails to account for…», «Such a perspective does not sufficiently consider…» Після спростувань доцільним є формулювання уточнених або розширених тез, які відображають посилення аргументації або ж її модифікацію з урахуванням зауваг викладача.

Окремим компонентом організації дебатів є залучення ролі «редакторів», які здійснюють стилістичну та лексико-граматичну експертизу виступів. Вони аналізують відповідність тексту заявленому жанру, рівень імперсоналізації, ступінь номіналізації, логічну зв'язність та переконливість аргументації. Така форма роботи підсилює рефлексивний компонент навчання та сприяє глибшому усвідомленню мовних механізмів.

Експериментальний етап передбачає трансформацію усних дебатів у письмові формати – академічні есе, аналітичні статті чи публіцистичні колонки. Це забезпечує розвиток синтаксичної гнучкості, варіативності мовних засобів та здатності адаптувати висловлювання до різних комунікативних ситуацій. Рефлексія завершує навчальний цикл і спрямована на аналіз логічних розривів, мовних помилок та ефективності використаних

аргументів із застосуванням формул типу «*Taking the above arguments into account…*», «*It can therefore be concluded that…*», «*The discussion clearly illustrates that…*»

Для рефлексії варто використовувати ж такі патерни, як «Taking the above arguments into account…», «It can therefore be concluded that…», «The discussion clearly illustrates that…» та ін. На таких семінарах з практики англійської мови стилістична експертиза здійснюється поряд із лексико-граматичним аналізом, проте не виступає центральною формою інтеракції, оскільки пріоритетом є розвиток гнучкості комунікації та адаптивності мовленнєвої поведінки.

На відміну від дебатів, диспути характеризуються опрацюванням певних ідей, проблем для знаходження спільного рішення без процесу опонування, а шляхом вільної модифікації власної позиції в процесі обговорення. Якісна структура академічного диспуту включає такі етапи: проблематизація (формулювання дискусійного питання), концептуальне позиціонування учасників, полілогічна взаємодія, аналітичний супровід (можливий з редакційною складовою) та рефлексія. Перед початком диспуту викладач у співпраці зі студентами визначає стиль (науковий, науково-публіцистичний чи публіцистичний), прагматичну мету і загальну ціль – провести мікродослідження, знайти компроміс, увиразнити рішення, яке відображає синтез різних підходів та демонструє здатність студентів до колективного аналітичного мислення.

Доречним є постановка не проблем, а питань відкритого характеру задля надання можливості скерувати різні варіанти переосмислення запропонованих явищ. Можливими варіантами таких питань для диспутів пропонуємо «What is the role of language in the formation of individual and collective identity?», «Are global ecological transformations changing the system of social values?», «How does media language shape public attitudes toward climate change?».

Наступна постановка проблеми може супроводжуватись оглядом літератури, загальним екскурсом в синхронійний вимір досліджень, користуючись платформами Google Scholar, VOSviewer, Scopus / Web of Science тощо. Це підвищує в студентів рівень академічної доброчесності, вміння працювати з різними джерелами, шукати сучасні українські та іноземні дослідження.

Під час концептуального позиціонування модальними варіаціями патернів можуть бути фрази «It may be assumed that…», «One possible interpretation is that…», «From a cognitive perspective…», «Within a sociolinguistic framework…» та ін. А під час полілогу для візуалізації розвитку наукової проблеми варто створювати графіки, схеми із застосуванням

цифрових технологій, на кшталт, TimelineJS, Canva, Draw.io. Аналітичний супровід «редактори» можуть здійснювати також через платформи Google Docs, Padlet, маючи можливість спільно змінювати, додавати, коментувати різні частини виступів в напрямку стилістичного увиразнення. Це сприяє водночас розвитку метакогнітивної компетентності (з аналізом змісту, структури висловлювання та відповідності мети, лінгвістичних особливостей). На етапі підсумування учасники узагальнюють результати концептуального обговорення, оцінюють рівень досягнення поставленої мети, узгодженість аргументів та ефективність використаних мовних і цифрових інструментів. Рефлексія може визначати також сильні, слабкі сторони аргументації, аналіз мовленнєвих стратегій і стилістичної доцільності висловлювань. Такий етап закріплює метакогнітивні навички, сприяє усвідомленню професійного зростання та підвищує якість подальшої академічної комунікації.

Паралельно такі технології розвитку комунікативної компетентності варто залучати через міжнародну співпрацю. Прикладом цього є платформа eTwinning, яка в межах програми Erasmus+ дозволяє як освітянам вдосконалити методику викладання, так і студентам долучитись до інтеркультурної взаємодії, що підвищує мотиваційну складову навчання. Так, наприклад, у практиці викладання «Практичного курсу англійської мови» під час зимового семестру 2025/2026 рр. досвід участі у програмі eTwinning (проєкт «Language as a Mirror») [4] дозволила студентам зануритись в іншомовну культуру та водночас різноманіття англійської мови як глобального засобу комунікації через співпрацю з ліванцями та греками. Онлайн-зустрічі разом зі спільними презентаціями, обговореннями сприяли у межах проєкту розвитку в здобувачів освіти навичок командної роботи, праці з автентичними джерелами та увиразненню особливостей фразеологізмів української, англійської мов у напрямку лінгвокультурних особливостей. Мінідиспути та дискусії дозволили студентам адаптуватись до різних комунікативних стилів учасників. Використовуваними вебквестами були ментальні карти, гейміфіковані онлайн-квізи для закріплення вивчених ідіом, їхніх соціокультурних особливостей вживання. Це можна реалізувати на заняттях також через Padlet, Kahoot, Baamboozle. Зокрема, студенти створювали інтерактивні мапи з порівнянням фразеологізмів трьох мов із поясненням їхнього культурного походження; виконували вебквест у форматі «Find the Meaning» із пошуком відповідників ідіом у контекстних ситуаціях; проходили гейміфіковані вікторини на визначення правильного вживання сталих висловів у змодельованих комунікативних ситуаціях; розробляли власні тестові завдання для партнерських груп із подальшим взаємним оцінюванням та коментуванням результатів. Така модель

міжнародної співпраці розвинула в студентів гнучкість у спілкуванні англійською мовою, підвищила рівень їхньої комунікативної впевненості в умовах міжкультурної взаємодії.

Висновки. Отже, викладання англійської мови у межах практичних дисциплін у вищій школі має ґрунтуватися на поєднанні комунікативно-інтерактивного підходу, моделі ESA та дискурсивного аналізу. Інтеграція дебатних технологій, аргументативних стратегій, стилістичного аналізу та застосування вебквестів забезпечує не лише мовну компетентність, а й формування професійної автономії, критичного мислення, здатності до академічної взаємодії. Така методологічна система створює умови для переходу від формального засвоєння лексико-граматичних структур до свідомого використання мови як інструменту професійної комунікації.

Емпірично обґрунтовано, що використання структури «claim – evidence – reasoning», організація полілогічної взаємодії, застосування стратегій аргументації й hedging, а також трансформація усних форм у письмові сприяють поглибленню лінгвістичної рефлексії та розвитку гнучкості мовленнєвої поведінки. Особливої значущості набуває залучення студентів до аналізу професійно орієнтованих тем, зокрема екологічної проблематики, що одночасно підвищує рівень предметної, екологічної ключової компетентностей.

Доведено, що використання цифрових сервісів (Padlet, Kahoot, Baamboozle, TimelineJS, Canva, Draw.io) із участю у міжнародних проєктах на платформі eTwinning у межах Erasmus+ посилює інтерактивний компонент навчання, сприяє розвитку командної роботи та забезпечує реальну міжкультурну комунікацію. Практична апробація таких аспектів роботи підтверджує їхню ефективність у формуванні професійної готовності майбутніх філологів до академічної та міжкультурної взаємодії.

Отже, інтерактивний підхід виступає дієвим методологічним інструментом модернізації мовної підготовки у вищій школі, розвитку комунікативної компетентності та потребує подальшого розширення через експериментальні дослідження, удосконалення цифрових форматів взаємодії й інтеграцію в освітні програми підготовки фахівців.

Література:

1. Arifani, D., Setiadi, R., Darmawangsa, D. Effect and Students' Perception of the ESA (Engage, Study, Activate) Teaching Method Implementation in French Writing Class. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (Vol. 424) : Proceedings of the 3rd International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2019), Bandung, 24 October 2019. Atlantis Press. 31 March, 2020. pp. 208-213.

2. Goodman, P., Yan, Z. Illustration of Cross-cultural Communication Partnership Fostered between Faculty and Graduate Student. Teaching and Learning Together in Higher Education.Iss. 32, 2021. https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss32/6

3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. 5th Edition. Pearson Education Limited, 2015. 448 p.

4. Language as a Mirror: Discovering Cultures Through Words. (2025-2026). *eTwinning TwinSpace*. https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/language-mirror-discovering-cultures-through-words/twinspace

5. Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education. Bristol: Multilingual Matters, 2016. 276 p.

6. Кисельова І., Ольшанський Д., Терещук М. Формування англомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей на основі читання фахової літератури. Теорія і методика професійної освіти. Вип. 67, Т.2, 2024. С. 141-146.

7. Комар О. Сучасні методи впровадження комунікативного підходу до навчання англійської мови / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2020. № 3. С. 107-114.

8. Лобачова І. Метод комунікативних завдань у сучасній практиці навчання англійської мови. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2020. № 21. С. 91-96.

9. Марущак О. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». 2016. № 11. с. 97-108.

10. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ, 2019. 19 с. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf

11. Різник Ю. Інноваційні методики та технології викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. № 4(56). С. 83-88.

12. Четверик В. CLIL як підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності в контексті євроінтеграції // Сучасна філологія: теорія та практика : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 28 квіт. 2025 р. Київ : Нац. акад. СБУ, 2025. С. 253-256.

References:

1. Arifani, D., Setiadi, R., Darmawangsa, D. (2019) Effect and Students' Perception of the ESA (Engage, Study, Activate) Teaching Method Implementation in French Writing Class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (Vol. 424) : Proceedings of the 3rd International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2019).* Atlantis Press, 208-213 [in English].

2. Chetveryk, V. (2025) CLIL yak pidkhid do formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v konteksti yevrointehratsii [CLIL as an approach to the formation of foreign language communicative competence in the context of European integration]. *Suchasna filolohiia: teoriia ta praktyka : materialy VII Vseukr. nauk.-prakt. konf.* Kyiv, 28 kvit. 2025 r. Kyiv : Nats. akad. SBU, 253-256 [in Ukrainian].

3. Goodman, P., Yan, Z. (2021) Illustration of Cross-cultural Communication Partnership Fostered between Faculty and Graduate Student. *Teaching and Learning Together in Higher Education.* Iss. 32. Retrieved from https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss32/6 (дата звернення 28.02.2026) [in English].

4. Harmer, J. (2015) The Practice of English Language Teaching. 5th Edition. Pearson Education Limited, 448 p [in English].

5. Komar, O. (2020) Suchasni metody vprovadzhennia komunikatyvnoho pidkhodu do navchannia anhliiskoi movy [Modern methods of implementing a communicative approach to

teaching English]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. № 3, 107-114 [in Ukrainian].

6. Kyselova I., Olshanskyi D., Tereshchuk M. (2024) Formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei na osnovi chytannia fakhovoi literatury [Modern methods of implementing a communicative approach to teaching English]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*. Vyp. 67, T.2, 141-146 [in Ukrainian].

7. Language as a Mirror: Discovering Cultures Through Words. (2025-2026). *eTwinning TwinSpace*. https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/language-mirror-discovering-cultures-through-words/twinspace [in English].

8. Lobachova, I. (2020) Metod komunikatyvnykh zavdan u suchasnii praktytsi navchannia anhliiskoi movy [The method of communicative tasks in modern practice of teaching English]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 21, 91-96 [in Ukrainian].

9. Marushchak, O. (2016) Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti. [The concept of competence in pedagogical activity] *Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky «Polissia».* № 11, 97-108 [in Ukrainian].

10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 035 «Filolohiia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. [Ministry of Education and Science of Ukraine. Standard of Higher Education in the Specialty 035 “Philology” for the First (Bachelor’s) Level of Higher Education] Kyiv, 2019. 19 s. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf [in Ukrainian].

11. Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., Smit, U. (2016) Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education. Bristol: Multilingual Matters, 276 p. [in English].

12. Riznyk, Yu. (2022) Innovatsiini metodyky ta tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative methods and technologies of teaching foreign languages in higher education institutions] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. № 4(56), 83-88 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.3:80]:0056

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2191-2212

Зенченко Тетяна Федорівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-3589-4780

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі. Актуальність дослідження зумовлено сучасними трансформаціями початкової освіти, особливостями реалізації різноформатного освітнього процесу, активною його цифровізацією, зростанням ролі інтерактивних технологій і комунікативно орієнтованих методик у професійній підготовці педагогів.

На основі аналізу філософських, психолого-педагогічних і методичних джерел уточнено сутність понять «умова» та «педагогічна умова», розкрито їх системоутворювальну функцію у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Виокремлено й обґрунтовано комплекс педагогічних умов, з-поміж яких: формування стійкої мотивації майбутніх учителів початкових класів до розвитку інтерактивно-методичної компетентності та професійно-ціннісного ставлення до мови як ефективного інструменту педагогічної взаємодії; розширення та вдосконалення змісту нормативних освітніх компонентів фахового спрямування шляхом уведення додаткових тем і модулів, упровадження вибіркових освітніх компонентів фахової підготовки відповідного спрямування, інтерактивної діяльності під час педагогічних практик; створення інтерактивного діалогізованого освітнього середовища, що ґрунтується на використанні інтерактивних технологій і цифрових платформ, різноманітних форм педагогічної взаємодії, діалогізації навчального процесу та конструктивної комунікації в контексті мовно-літературної освітньої галузі; організація рефлексивно-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки; залучення здобувачів освіти до

самостійних видів діяльності, спрямованих на професійне самовдосконалення та особистісний саморозвиток..

Доведено, що реалізація визначених педагогічних умов забезпечує цілісність, керованість і результативність професійної підготовки майбутніх учителів, сприяє розвитку їхньої методичної рефлексії, комунікативної культури та готовності до організації інтерактивної навчальної діяльності в умовах дистанційного і змішаного навчання з метою ефективної реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі.

Ключові слова: інтерактивно-методична компетентність; учитель початкових класів; мовно-літературна освітня галузь; педагогічні умови формування інтерактивно-методичної компетентності; професійна підготовка вчителя.

Zenchenko Tetiana Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-3589-4780

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERACTIVE AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE LINGUISTIC AND LITERARY EDUCATIONAL FIELD

Abstract. The article provides a theoretical substantiation of the pedagogical conditions for the formation of interactive-methodological competence of future primary school teachers in the context of implementing the objectives of the language and literature educational field. The relevance of the study is determined by contemporary transformations in primary education, the specifics of implementing multi-format educational processes, their active digitalization, and the increasing role of interactive technologies and communicatively oriented methodologies in teacher professional training.

Based on the analysis of philosophical, psychological-pedagogical, and methodological sources, the essence of the concepts “condition” and “pedagogical condition” has been clarified, and their system-forming function in the professional training of future primary school teachers has been revealed. A set of pedagogical conditions has been identified and substantiated, including: the formation of sustainable motivation among future primary school teachers to develop interactive-methodological competence and a professional value-based attitude toward language as an effective tool of pedagogical interaction; the expansion and improvement of the content of normative professional training

components through the introduction of additional topics and modules, the implementation of elective professionally oriented courses, and the integration of interactive activities during teaching practice; the creation of an interactive dialogic educational environment based on the use of interactive technologies and digital platforms, various forms of pedagogical interaction, dialogization of the educational process, and constructive communication within the language and literature educational field; the organization of reflective and interpretative activities of future primary school teachers in the process of professional training; and the involvement of students in independent types of activity aimed at professional self-improvement and personal self-development.

It has been proven that the implementation of the identified pedagogical conditions ensures the integrity, manageability, and effectiveness of the professional training of future teachers, contributes to the development of their methodological reflection, communicative culture, and readiness to organize interactive learning activities in distance and blended learning environments, with the aim of effectively achieving the objectives of the language and literature educational field.

The article provides a theoretical substantiation of the pedagogical conditions for the formation of interactive-methodological competence of future primary school teachers in the context of implementing the objectives of the language and literature educational field. The relevance of the study is determined by contemporary transformations in primary education, the specifics of implementing multi-format educational processes, their active digitalization, and the increasing role of interactive technologies and communicatively oriented methodologies in teacher professional training

Keywords: interactive and methodological competence; primary school teacher; language and literature educational branch; pedagogical conditions for the formation of interactive and methodological competence; professional training of teachers.

Постановка проблеми. Сучасні аспекти організації та реалізації освітнього процесу зумовлюють підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя початкової школи, зокрема щодо оволодіння сучасними інноваційними й ефективними технологіями. У цьому контексті інтерактивно-методична компетентність майбутніх учителів є важливою умовою їхньої здатності результативно впроваджувати інтерактивні технології та методики у процесі викладання мовно-літературної освітньої галузі.

Функціонування сучасної системи освіти відбувається під впливом низки зовнішніх викликів, які істотно трансформують освітнє середовище України. Воєнний стан зумовив активний перехід до дистанційних і

змішаних форматів навчання, що актуалізувало потребу інтеграції цифрових платформ і онлайн-інструментів у педагогічну практику. Водночас євроінтеграційні тенденції визначають орієнтацію на впровадження європейських освітніх стандартів і активну участь України у програмах Європейського Союзу, що стимулює розвиток ключових компетентностей і впровадження інноваційних освітніх практик.

З огляду на зазначені трансформації, підготовка майбутніх учителів початкових класів має бути спрямована на формування здатності інтегрувати національні освітні пріоритети з міжнародним досвідом і сучасними цифровими та інтерактивними технологіями. У цьому контексті розвиток інтерактивно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів набуває нових відтінків і розумінь, особливо в умовах динамічних освітніх змін.

Важливим складником системи формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі є педагогічні умови як сукупність цілеспрямовано створених обставин, що забезпечують ефективність зазначеного процесу та визначаються логікою професійної підготовки майбутнього педагога, специфікою мовно-літературної освіти та вимогами компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Внесок вітчизняних і зарубіжних науковців, зосібна А.Бандури [27], К. Роджерса [28], Д. Наварро-Матеу, Т. Гомес-Домінгес, М. Падрос Куксарт, Е. Рока-Кампос [30], І. Беха [2], С.Гончаренка, [6], Н. Ткаченко [23], В. Курок, С. Бурчака, Л. Бурчак [12], І. Кореневої, К. Постової [16], М. Починкової [17], Н. Сіранчук, О.Ярошинської [32] та інших дослідників, у розроблення теоретичних і методичних засад педагогічних систем, у тому числі педагогічних умов як їх необхідного складника, засвідчує рівень наукової опрацьованості проблеми.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови виконують системоутворювальну функцію, оскільки забезпечують узгодженість між цілями, змістом, методами та формами організації навчання, передбачають створення освітнього середовища, яке стимулює активну пізнавальну діяльність студентів, залученість їх до інтерактивної взаємодії і комунікації, розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь, здатність до рефлексії та самовдосконалення.

Для з'ясування змісту категорії «педагогічна умова» доцільно насамперед звернутися до інтерпретації базового поняття «умова». У науковому дискурсі представлено різні підходи до його тлумачення, що зумовлено специфікою педагогічних, психологічних і соціальних досліджень.

У педагогічній науці осмислення цього поняття спирається на філософське трактування категорії «умова», відповідно до якого вона відображає взаємозалежність певного об'єкта з сукупністю зовнішніх явищ і обставин, за відсутності яких його існування та розвиток стають неможливими. Отже, умова:

– «обставина, що передує даному явищу і робить його можливим, але не достатньою для його існування; те, без чого не може виникнути чи існувати дане явище (на відміну від причини, що породжує явище з необхідністю)» [21];

– «необхідна обставина, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5];

– «категорія, що відображає зв'язок певного явища або предмета з тими чинниками, які забезпечують його виникнення, існування та розвиток обставини, особливості реальної діяльності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» [6];

– «ситуація або контекст, у межах якого щось відбувається» [13] та ін.

У психологічному вимірі умови розглядаються як цілісна сукупність причин, чинників і засобів, під впливом яких відбувається розвиток особистості та становлення її професійної компетентності. З позицій психології поняття «умова» інтерпретується як комплекс явищ внутрішнього і зовнішнього середовища, що здатні детермінувати перебіг певного процесу або явища, причому їхній вплив реалізується через активну діяльність індивіда чи соціальної групи.

Отже, умова (в психології):

– «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей (за З.Н. Курлянд)» [20];

– «система особистісних та соціально-психологічних факторів, які сприяють розвитку певних якостей особистості (мотивації, когнітивних і креативних здібностей, досвіду діяльності тощо)» [16];

– «поєднання соціально-психологічних, індивідуально-психологічних та біопсихологічних факторів, які забезпечують розвиток певної поведінкової характеристики особистості» [25];

– «особливості освітнього середовища, що забезпечують розвиток творчого потенціалу та професійного становлення педагога» [24].

Термін "педагогічна умова" у психолого-педагогічних дослідженнях потрактовують як:

- «сукупність специфічних взаємопов'язаних факторів, необхідних для здійснення системного педагогічного впливу для досягнення педагогічної мети» [8];
- «середовище, в якому цей процес формується та існує» [10];
- «сукупність перемінних природніх, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, а також розвиток особистості» [22, с.73] та ін.

Науковці А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий тлумачать «педагогічні умови» як «чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на зовнішні: позитивні відносини викладача і студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення, клімат тощо; та внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо)» [1].

У дослідженні О. Комар обгрунтовано педагогічні умови функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології, а саме: «переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання; забезпечення спеціальної підготовки викладачів до проведення інтерактивних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та керівництва педагогічною практикою студентів; побудова навчального процесу у ВНЗ з різних, насамперед психолого-педагогічних дисциплін з обов'язковим включенням інтерактивної технології навчання та її елементів; створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища для зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їх оволодіння інтерактивною технологією; підтримання у навчально-виховному процесі ВНЗ атмосфери співробітництва як під час занять, так і у спільній позанавчальній діяльності студентів і викладачів» [11, с.11].

Зауважимо, що інтерактивне навчання, на погляд О.Пометун, «вимагає від учителя реалізації певних умов в організації навчального процесу. До таких умов належить: організація навчального процесу як багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації; сприятлива, позитивна психологічна атмосфера в класі; спеціальна організація навчального простору» [15, 21]. Учена зазначає, що інтерактивне навчання передбачає багатовекторний характер комунікації, за умови реалізації якого взаємодія відбувається «не тільки між учителем і учнями, а й між самими

учнями, педагог є рівноправним учасником освітнього процесу». У дослідженні М. Борисьонка визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності: «стимулювання ціннісно-мотиваційних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності; модернізація змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності; удосконалення методичного забезпечення практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності; використання інноваційних форм, методів, технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи» [3].

М. Островська окреслює ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних освітніх технологій: «1) стимулювання мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту інноваційної освітньої діяльності; 2) удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи у застосуванні інноваційних технологій; 3) активізація взаємозв'язку репродуктивної і творчої діяльності в освітньому процесі при підготовці вчителів початкової школи» [14].

Проведений аналіз парадигми понять «педагогічні умови» у різних дослідженнях з опертям на проблематику нашого дослідження дав змогу висновкувати, що під педагогічними умовами формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у межах мовно-літературної освітньої галузі розуміємо цілеспрямовано спроєктовану сукупність взаємопов'язаних організаційних, змістових і процесуальних обставин освітнього процесу закладу вищої освіти, які забезпечують ефективне формування здатності майбутніх педагогів методично доцільно використовувати інтерактивні технології у професійній діяльності. Зазначена сукупність (комплекс) умов ураховує компоненти й особливості об'єкта (інтерактивно-методичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів), окреслює шляхи її ефективного формування: створення інтерактивного освітнього середовища, що стимулює активну мовленнєву взаємодію, діалогічність навчання, розвиток комунікативної культури, педагогічну рефлексію, методичну творчість майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі, їх професійний саморозвиток і самовдосконалення.

У нашому трактуванні реалізація потенціалу освітнього середовища передбачає охоплення комплексу об'єктивних чинників, що функціонують поза межами індивідуального досвіду здобувача освіти, проте суттєво

впливають на процес його професійного становлення, зокрема до таких чинників належать зміст фахової підготовки, зорієнтований на оволодіння інтерактивними методиками навчання мовно-літературної освітньої галузі; різні форми організації освітнього процесу (інтерактивні лекції, тренінги, педагогічні практикуми тощо); інтерактивні методи й технології, що забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу; цифрові ресурси й платформи, які розширюють можливості комунікації, співпраці та творчої презентації навчального матеріалу.

Педагогічні умови формування інтерактивно-методичної компетентності передбачають урахування внутрішніх чинників професійного розвитку майбутніх учителів початкових класів, зокрема їхніх мотиваційних установок, готовності до педагогічної взаємодії, здатності до рефлексії та самостійного професійного зростання. Поєднання зовнішніх освітніх впливів із внутрішньою активністю здобувачів освіти забезпечує ефективність професійної підготовки та сприяє формуванню здатності майбутніх педагогів результативно організовувати інтерактивну навчальну діяльність молодших школярів. Уважаємо, що організація освітнього процесу має бути орієнтована на створення умов для активного залучення студентів до різних видів інтерактивної діяльності, забезпечення засвоєння методичних знань і формування досвіду їх практичного застосування у процесі моделювання інтерактивної навчальної діяльності відповідно до цілей мовно-літературної освітньої галузі.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу наукових підходів до проблеми формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, доцільно зазначити, що педагогічні умови цього процесу є важливим підгрунтям цілісної системи професійної підготовки майбутнього педагога, відображають сукупність організаційних, змістових і процесуальних можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти, які цілеспрямовано створюються для забезпечення ефективного формування здатності майбутніх учителів застосовувати інтерактивні методи й технології навчання у професійній діяльності.

Відтак, проведений аналіз наукових джерел, педагогічної й методичної літератури, досвіду вчителів, науковців уможливили виокремлення низки педагогічних умов формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної галузі:

1. формування стійкої мотивації майбутніх учителів початкових класів до розвитку інтерактивно-методичної компетентності та професійно-ціннісного ставлення до мови як ефективного інструменту педагогічної взаємодії;

2. розширення та вдосконалення змісту нормативних освітніх компонентів фахового спрямування шляхом уведення додаткових тем і модулів, упровадження вибіркових освітніх компонентів фахової підготовки відповідного спрямування, інтерактивної діяльності під час педагогічних практик;

3. створення інтерактивного діалогізованого освітнього середовища, що ґрунтується на використанні інтерактивних технологій і цифрових платформ, різноманітних форм педагогічної взаємодії, діалогізації навчального процесу та конструктивної комунікації в контексті мовно-літературної освітньої галузі;

4. організація рефлексивно-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки;

5. залучення здобувачів освіти до самостійних видів діяльності, спрямованих на професійне самовдосконалення та особистісний саморозвиток.

Формування стійкої мотивації майбутніх учителів початкових класів до розвитку інтерактивно-методичної компетентності та професійно-ціннісного ставлення до мови як ефективного інструменту педагогічної взаємодії є першою визначальною педагогічною умовою для ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі. Засвоєння методичних знань щодо організації інтерактивного навчання (діалогічних технологій, кооперативного навчання, проєктної діяльності, роботи з дитячою літературою, формувального оцінювання мовленнєвих умінь) потребує когнітивного опрацювання змісту навчального контенту, усвідомлення професійної його значущості для розвитку молодших школярів. Мотивація забезпечує перехід від формального опанування теоретичних фахових знань, інтерактивних технологій до їх цілеспрямованого, доцільного й творчого застосування в освітньому процесі.

Відповідно до концептуальних засад Нової української школи та вимог Державного стандарту початкової освіти, мовно-літературна освітня галузь спрямована на формування комунікативної, мовно-мовленнєвої й читацької компетентностей, здатності до ефективної комунікації та взаємодії в умовах діалогу культур. Досягнення цих цілей неможливе без упровадження інтерактивної моделі навчання, що передбачає активне залучення учнів до спільного конструювання знань. У зв'язку з цим майбутній учитель має бути професійно підготовленим, внутрішньо вмотивованим до безперервного вдосконалення інтерактивно-методичних умінь, оскільки забезпечують реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках української мови, літературного читання, іноземної мови та

інтегрованих курсів. Висвітлення психологічних засад формування стійкої мотивації до підвищення рівня інтерактивно-методичної компетентності доцільно здійснювати з опорою на сучасні європейські й американські теорії мотивації, які розкривають механізми професійного саморозвитку особистості в освітньому середовищі (E. Deci та R. M. Ryan) [31].

З огляду на зазначене, формування стійкої мотивації до вдосконалення інтерактивно-методичної компетентності передбачає створення таких освітніх ситуацій, у яких майбутній учитель відчуває власну методичну спроможність (успішне моделювання інтерактивних уроків, проведення мікровикладання), має можливість автономного вибору інтерактивних технологій відповідно до дидактичної мети, переживає позитивний досвід професійної взаємодії в академічній групі.

Внутрішня (інтринсивна) мотивація формується за умов підтримки цих потреб та забезпечує стійке прагнення майбутнього вчителя до професійного зростання, на відміну від зовнішньо детермінованої (оцінки, контроль, формальні вимоги), у цьому контексті увагу привертають концепт самоефективності (self-efficacy) А. Бандури [27], «теорія досягнення» (achievement motivation) Д. Аткінсона (John W. Atkinson) [32], позиції гуманістичної психології Carl Rogers [28] та ін.

Видатні українські науковці І. Бех, О. Савченко наголошують на ролі мотивації як системоутворювального чинника професійної підготовки [2], яка має будуватися на внутрішньому прийнятті цінностей гуманістичної педагогіки та партнерської взаємодії [19]. У цьому контексті інтерактивні методи є проявом сформованої педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Сутність *професійно-ціннісного ставлення до мови як засобу взаємодії* полягає в усвідомленні та прийнятті майбутніми вчителями початкових класів мови як предметного складника мовно-літературної освітньої галузі та як базового інструмента професійної комунікації, що забезпечує ефективний педагогічний діалог, партнерську взаємодію з учнями, батьками та колегами сприяє соціалізації здобувачів освіти; реалізує принципи гуманістичної, демократичної та інклюзивної освіти, задекларовані в сучасному нормативно-правовому полі, зокрема в оновленій редакції Державного стандарту початкової освіти (2025), у якій мовно-літературна освітня галузь розглядається як провідна для формування здатності до усної й письмової взаємодії з різними учасниками освітнього процесу в різноманітних комунікативних ситуаціях [7].

У контексті інтерактивно-методичної компетентності це забезпечує здатність майбутнього вчителя проєктувати та реалізовувати педагогічні ситуації, орієнтовані на активну мовленнєву діяльність учнів, стимулювати мовну взаємодію в групах, організовувати рефлексивний діалог і

метакомунікацію, що є дієвим ресурсом подолання освітніх втрат учнів, особливо тих, що виникли в умовах дистанційного чи змішаного навчання, в умовах обмеження традиційних форм взаємодії.

Розглянемо другу педагогічну умову – «*розширення та вдосконалення змісту нормативних освітніх компонентів фахового спрямування шляхом уведення додаткових тем і модулів, упровадження вибіркових освітніх компонентів фахової підготовки відповідного спрямування, інтерактивної діяльності під час педагогічних практик*».

Розширення та вдосконалення змісту нормативних освітніх компонентів фахового спрямування шляхом уведення додаткових тем і модулів, упровадження вибіркових освітніх компонентів фахової підготовки відповідного спрямування, інтерактивної діяльності під час педагогічних практик дає можливість ефективного формування інтерактивно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, принагідно забезпечує системність формування soft skills – критичного мислення, емоційного інтелекту, здатності до співпраці й рефлексії – та узгоджується зі стратегічною метою освітньої програми щодо підготовки вчителя, здатного до ефективної комунікації, професійної взаємодії та гнучкого реагування на виклики сучасного освітнього середовища.

Логіка формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі практичної підготовки ґрунтується на принципі поетапного професійного ускладнення діяльності здобувачів освіти та має накопичувальний характер розвитку. Зазначена організація практик забезпечує послідовний перехід від репродуктивно-аналітичних видів діяльності до самостійного проєктування та реалізації складних інтерактивних освітніх ситуацій, що забезпечує досягнення загальної мети освітньої програми – підготовці компетентного фахівця, здатного до ефективної організації освітнього процесу й партнерської взаємодії між його учасниками.

У цьому аспекті інтерактивно-методична компетентність розглядається як інтегрована професійна здатність, що виявляється у спроможності проєктувати, реалізовувати й рефлексувати освітні ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зокрема в межах мовно-літературної освітньої галузі, яка має особливе значення у формуванні інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів, оскільки уроки мовно-літературної освітньої галузі створюють сприятливі умови для розвитку комунікативної культури учнів, організації дискусій, інтерпретаційних бесід, колективного аналізу текстів і творчої співпраці: під час роботи з текстом, обговорення змісту літературних творів, створення власних висловлювань і проєктів формуються навички діалогічної взаємодії, аргументації, рефлексії та

взаємоповаги. Важливу роль відіграють комунікаційні форми взаємодії, зокрема інтерпретаційні бесіди за змістом художніх текстів, мовленнєві ігри, колективне створення історій, літературні проєкти, дискусії щодо морально-етичних проблем, порушених у творах. Зауважимо, що використання такої діяльності сприяє формуванню в майбутніх учителів уміння використовувати мову як інструмент педагогічної взаємодії, регулювати навчальну діяльність учнів і створювати умови для їхнього особистісного розвитку, формування ключових та предметних компетентностей

Важливим є використання майбутніми вчителями цифрових ресурсів (інтерактивних платформ) для організації інтерактивної взаємодії. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають змогу створювати віртуальні освітні середовища, які підтримують групову роботу, проєктну діяльність і дистанційну комунікацію між учасниками освітнього процесу, що забезпечує підвищення ефективності дистанційного (віддаленого) навчання, індивідуалізацію освітнього процесу та забезпеченню конструктивної комунікації учнів і педагогів.

Звертаємо увагу на розширення тематики, пов'язаної з формуванням у майбутніх учителів здатності до створення власних цифрових навчальних матеріалів (інтерактивних презентацій, дидактичних карток, електронних вправ, мультимедійних матеріалів для пояснення мовних явищ, розроблення інтерактивних літературних вікторин або створення коротких відеоінтерпретацій прочитаних текстів тощо). У сучасному освітньому середовищі вчитель початкових класів має бути користувачем і розробником дидактичного контенту, який відповідає конкретним навчальним цілям та особливостям учнівського колективу, що передбачено дескрипторами трудових функцій, формування яких передбачено професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [18].

Окрім того, вважаємо доцільним упровадження в освітній процес підготовки бакалаврів початкової освіти вибіркового освітнього компонента «Інтерактивно-методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі», спрямованого на формування відповідної компетентності, яка має компоненти: концептуально-цільовий, стимулювально-мотиваційний, когнітивно-методичний, діяльнісний, контрольно-рефлексивний. Ця вибіркова навчальна дисципліна має професійно зорієнтований характер і сприяє фаховій підготовці бакалаврів спеціальності А3 (013) Початкова освіта.

Третьою педагогічною умовою формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів визначаємо

створення інтерактивного діалогізованого освітнього середовища, що ґрунтується на використанні інтерактивних технологій і цифрових платформ, різноманітних форм педагогічної взаємодії, діалогізації освітнього процесу та конструктивної комунікації в контексті мовно-літературної освітньої галузі. Йдеться про організацію освітнього процесу, за якої професійна підготовка майбутніх педагогів відбувається в умовах постійної комунікативної взаємодії, обговорення, інтерпретації текстів та колективного розв'язання професійно-педагогічних завдань здобувачами вищої освіти як активними суб'єктами освітнього процесу, які беруть участь у діалозі, дискусії, спільному аналізі навчального матеріалу та створенні власних освітніх продуктів.

Проблема створення інтерактивного діалогізованого освітнього середовища є однією з важливих у сучасних педагогічних дослідженнях, присвячених модернізації професійної підготовки майбутніх учителів. У світовій педагогічній науці діалогічне навчання (dialogic learning) розглядається як методологічна основа організації освітнього процесу, у якому знання конструюється через взаємодію, обговорення та спільне осмислення навчального змісту та ґрунтується на ідеях соціального конструктивізму та комунікативної педагогіки, що передбачають активну участь усіх суб'єктів освітнього процесу у створенні навчального досвіду.

Важливими напрямами є вивчення впливу діалогічних форм навчання на організацію освітнього середовища, широко представлені в закордонних дослідженнях. Зосібна Д. Наварро-Матеу, Т. Гомес-Домінгес, М. Падрос Куксарт, Е. Рока-Кампос на підставі аналізу емпіричних даних, отриманих у процесі проведення комунікативних фокус-груп із учителями, збирання комунікативних життєвих історій учнів і їхніх родин, здійснення комунікативних спостережень, документального аналізу, доводять, що формування діалогічного освітнього середовища позитивно впливає на навчальні досягнення учнів, сприяє розвитку соціальної взаємодії та забезпечує інклюзивність освітнього процесу. «…Існує велика кількість доказів соціального впливу діалогічних зустрічей та інтерактивних груп на освітній та емоційний розвиток дітей», у тому числі наголошують на залучення до такого середовища учнів із особливими освітніми потребами та зауважують, що «одним із успішних освітніх заходів …<…>… є діалогічні літературні зустрічі, під час яких учасники обговорюють літературний твір, щодо якого вони попередньо погодилися та прочитали самостійно» [30].

Окремий напрям становлять наукові розвідки, присвячені застосуванню діалогічних методів у дистанційному та змішаному форматах навчання. Зокрема, у дослідженні Ф. Шу-Юл, С. Єнсена, К. Шаффаліцкі де

Макаделл обґрунтовано, що використання діалогічних підходів у синхронному онлайн-навчанні суттєво підвищує рівень задоволеності студентів освітнім процесом і активізує їхню участь у навчальній діяльності [29].

Частину українських та зарубіжних присвячено розробленню технологічних платформ, що підтримують діалогічну взаємодію учасників освітнього процесу, зокрема Wordwall, Bristar / Uniland, Padlet, «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО), «На Урок», «Освіторія» тощо. Привертає увагу платформа Stanford Mobile Inquiry-based Learning Environment (SMILE), яка базується на принципах інтерактивного та діалогічного навчання: студенти відповідають на запитання викладача, самі формулюють запитання, оцінюють відповіді однокурсників та беруть участь у колективному обговоренні навчального матеріалу, що сприяє розвитку навичок аналізу, оцінювання та творчого мислення.

Значна кількість досліджень стосується інтеграції штучного інтелекту у діалогічні освітні середовища. Сучасні цифрові системи навчання забезпечують комфортну організацію персоналізованої взаємодії між студентом і навчальною платформою, що сприяє формуванню індивідуальних траєкторій навчання та підвищує ефективність освітнього процесу. П. Ван, С. Гу зазначають, що використання інтерактивних цифрових систем, здатних підтримувати діалог з користувачем, створює умови для більш індивідуалізованого та гнучкого навчання, забезпечує миттєвий зворотний зв’язок і розширює можливості професійного розвитку майбутніх учителів [33].

Напрямом реалізації цієї умови є моделювання діалогічного мовно-літературного освітнього середовища у закладі вищої освіти: створення різноманітних комунікативних майданчиків для професійної взаємодії студентів і викладачів, зокрема через використання цифрових освітніх ресурсів і платформ, проведення *інтерактивних бінарних лекцій*, у межах яких викладачі різних дисциплін або викладач і вчитель-практик організовують спільне обговорення актуальних проблем методики навчання, організацію зручного й психологічно комфортного освітнього середовища, проведення різноформатних тренінгів, забезпечення конструктивної комунікації тощо. Одним із прикладів є наповнення навчального сайту або електронного курсу методичних дисциплін матеріалами для обговорення, інтерактивними завданнями, форумами для дискусій та обміну думками щодо методичних підходів до навчання мовно-літературних дисциплін у початковій школі.

Четвертою педагогічною умовою формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є *організація рефлексивно-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів початкових*

класів у процесі фахової підготовки. Її сутність полягає у створенні освітніх ситуацій, у яких майбутні педагоги реалізують осмислення власного досвіду педагогічної комунікації, аналізувати результати освітньої діяльності та інтерпретувати мовленнєву взаємодію учасників освітнього процесу, що спрямовано на розвиток здатності до педагогічної рефлексії, передбачає усвідомлення власних комунікативних дій, оцінювання ефективності обраних методів взаємодії та корекцію педагогічної поведінки відповідно до навчальних цілей й особливостей учнівської аудиторії.

Структура рефлексивно-інтерпретаційної діяльності вчителя початкових класів відображає логічний, поетапний, цілісний процес професійного осмислення педагогічного досвіду, спрямованого на вдосконалення інтерактивно-методичної діяльності. На першому етапі, *аналізу досвіду*, відбувається об'єктивна фіксація перебігу інтерактивної діяльності на уроці, що охоплює опис дій учителя й учнів, результатів навчання без їх оцінювання, із подальшим виявленням інформаційних прогалин, які ускладнюють педагогічну діагностику. Другий етап, *інтерпретація подій*, пов'язаний зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків між застосованими методами та отриманими результатами. На цьому рівні здійснюється теоретичне осмислення педагогічних ситуацій із залученням знань про інтерактивні технології та психолого-педагогічні механізми навчання, що сприяє глибшому розумінню ефективності використаних методик. Третій етап, *рефлексія*, передбачає самоаналіз діяльності вчителя, зокрема оцінювання власних емоцій, сильних і слабких сторін, усвідомлення особистісних реакцій у складних педагогічних ситуаціях. відбувається подолання стереотипів і розвиток здатності до самовдосконалення. Четвертий етап, *корегування дій*, орієнтовано на проєктування змін у педагогічній діяльності та передбачає визначення альтернативних підходів, добір ефективніших інтерактивних методик і адаптацію навчальних стратегій до індивідуальних особливостей учнів, що забезпечує підвищення результативності освітнього процесу. Завершальним є етап проєкції результатів, який полягає у прогнозуванні наслідків упроваджених змін і перенесенні набутого досвіду на подальшу педагогічну діяльність, що сприяє стратегічному плануванню, розвитку інноваційного мислення та інтеграції інтерактивних технологій у викладання, зокрема в межах мовно-літературної освітньої галузі.

Організація рефлексивно-інтерпретаційної діяльності передбачає залучення студентів до колективного обговорення педагогічних ситуацій, аналізу методичних кейсів та інтерпретації прикладів навчальної взаємодії на уроках мовно-літературної освітньої, аргументування власної позиції, розуміння доцільності застосування інтерактивних технологій, усвідомле-

ння значення комунікативної культури в педагогічній діяльності. Важливою педагогічною умовою формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є *залучення здобувачів освіти до самостійних видів діяльності, спрямованих на професійне самовдосконалення та особистісний саморозвиток*.

Залучення майбутніх учителів до самостійної діяльності передусім передбачає створення таких освітніх умов, за яких студенти активно включаються у процеси пошуку, аналізу та інтерпретації навчальної інформації, розроблення власних методичних матеріалів, осмислення сучасних підходів до організації мовно-літературної освіти в початковій школі та визначення шляхів реалізації її цілей. Йдеться про поетапне формування здатності до самостійного планування педагогічної діяльності, критичного аналізу використання інтерактивних методів іншими вчителями та творчого застосування інтерактивних технологій у власній професійній практиці.

Значну роль у стимулюванні саморозвитку (неформального та інформального навчання, результати якого визнаються в освітньому процесі підготовки бакалавра початкової освіти) відіграє використання цифрових освітніх платформ і професійних онлайн-спільнот, які надають можливість постійного оновлення педагогічних знань, обміну досвідом та створення власних методичних ресурсів, подальше самостійне проєктування майбутніми вчителями інтерактивних методичних матеріалів, орієнтованих на розвиток мовлення та читацької компетентності учнів, що передбачає створення фрагментів (конспектів) уроків, інтерактивних вправ, дидактичних ігор, завдань для організації дискусій і різних видів творчої діяльності; розроблення інтерактивних сценаріїв виховних заходів; інтеграцію інтерактивних платформ в освітній процес і застосування різноманітних форм педагогічної комунікативної взаємодії.

Висновки. Отже, результати проведених досліджень дають змогу констатувати, що формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі є складним, багаторівневим і системно організованим процесом, який потребує цілеспрямованого педагогічного забезпечення здатностей проєктувати, реалізовувати й рефлексувати на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що особливо актуалізується у мовно-літературній освітній галузі, де провідну роль відіграє комунікація, діалог і розвиток мовлення.

Установлено, що ефективність її формування забезпечується сукупністю педагогічних умов, серед яких визначальними є: формування стійкої професійної мотивації, оновлення змісту фахової підготовки,

створення інтерактивного діалогізованого освітнього середовища, організація рефлексивної діяльності та залучення студентів до самостійної професійно спрямованої діяльності. Реалізація зазначених педагогічних умов сприяє розвитку методичної рефлексії, комунікативної культури, здатності до педагогічної взаємодії, творчого використання інтерактивних технологій, самостійного моделювання інтерактивних освітніх ситуацій та ресурсів, що є особливо важливим в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Література

1. Алексюк, А. М., Аюрзанайн, А. А., Підкасистий, П. І. та ін.. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посібн. Київ: ІСДО, 1993. 335 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.

3. Борисьонок М. О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності : дис. ... докт. філософії : 01.00.01 «Освіта / Педагогіка» : спец. 011 «Освітні, педагогічні науки» / М. О. Борисьонок ; нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т ім. Ігоря Сікорського». Київ, 2025. 495 с.

4. Бурчак Л. В. Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Глухівський нац. пед. ун-т ім.О.Довженка. Глухів, 2025. 662 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голова. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376с.

7. Державний стандарт початкової освіти (2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 15.03.2026).

8. Дусь Н. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Дусь; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. Вінниця, 2008. 20 с.

9. Енциклопедія освіти / АПН України; головний ред.. В. Г. Кремінь. К.: Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.

10. Зязюн І.А. Філософські проекції освіти й освітніх технологій. Шлях освіти. 1996. № 1. С. 4–9.

11. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 24 с.

12. Курок В. П., Бурчак С. О., Бурчак Л. В. Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів: теоретичний аспект : монографія. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. 218 с.

13. Мирончук Н. М. Проєктування організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 71(2), 2020. с. 162–167.

14. Островська М. Я. Педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Берегово : ЗУІ ім. Ференца Ракоці II, 2024. 482 с.

15. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ. 2007. 141 с.

16. Постова К. Г. Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих підлітків : дис. … канд. психол. наук. Київ, 2017. 220 с. URL: https://surl.li/amtckz (дата звернення: 15.03.2026).

17. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ, 2021. 572 с.

18. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 15.03.2026).

19. Савченко О. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого. Рідна школа. 2011. № 11. С. 45-47.

20. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

21. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки) / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова ; уклад. : Н. В. Козирєва. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 69 с.

22. Термінологічний словник. Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти. Біла Церква : "ТОВ Білоцерківдрук", 2022. 96 с.

23. Ткаченко Н. М. Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: теорія та методика : монографія / за наук. ред. В. П. Курок. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. 454 с.

24. Чемісова І. І. Психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя : дис. … д-ра психол. наук. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 430 с. URL: https://surl.li/vcvenf (дата звернення: 15.03.2026).

25. Чигирин Т. О. Психологічні умови формування ефективної самопрезентації майбутніх психологів : дис. … канд. психол. наук. Київ, 2018. 240 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/18343/ (дата звернення: 15.03.2026).

26. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

27. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. URL: https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000 (дата звернення: 15.03.2026).

28. Carl B. Rogers. Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus : Ohio : Merrill, 1969. 358 p.

29. Chou-Juul, F., Jensen, S. S., & Schaffalitzky de Muckadell, C. (2024). Using dialogic teaching to promote student satisfaction and engagement in emergency remote teaching in primary school: a proof-of-concept study. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1), 87–101. https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2288005.

30. Diego Navarro-Mateu, Teresa Gómez-Domínguez, María Padrós Cuxart, Esther Roca-Campos. Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Front. Psychol. Sec. Educational Psychology*. Volume 12. 2021. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650.

31. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

32. Julius Kuhl and John W. Atkinson. Motivation, Thought, and Action. Bloomsbury Publishing. 1986. 410 p.

33. Wan, P., & Gu, X. (2025). Developing teachers' professional abilities: a systematic review of human-machine dialogic learning for teacher education. *Interactive Learning Environments*, 1–25. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2507280.

References

1. Aleksiuk, A. M., Aiurzanain, A. A., Pidkasystyi, P. I. ta in. (1993). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia. [Organization of students' independent work in the conditions of intensification: learning. manual]. Kyiv: ISDO. [in Ukrainian]. 335 p.

2. Bekh I. D. (2008). Vykhovannia osobystosti. [Personality education: textbook. Kyiv]. 848 p. [in Ukrainian].

3. Borysonok M. O. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia tsyfrovykh osvitnikh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Preparation of future primary school teachers for the use of digital educational technologies in professional activities. ... Doc. Philosophy : 01.00.01 "Education / Pedagogy" : special. 011 "Educational, pedagogical sciences" / nats. Tech. University of Ukraine "Kyiv. Polytechnic. Institute. Igor Sikorsky"]. Kyiv. 495 p. [in Ukrainian].

4. Burchak L. V. (2025). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii v protsesi fakhovoi pidhotovky. [Theoretical and methodological foundations of the formation of innovative competence of future teachers of biology in the process of professional training. … Dr. Ped. Sci. : 13.00.04 / Glukhiv Nats. ped. O. Dovzhenko University]. Glukhiv. 662 p. [in Ukrainian].

5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) (2005). Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language (with additions and additions)/Uklad. and editor-in-chief V.T. Busel. K., Irpin: VTF "Perun". 1728 p. [in Ukrainian].

6. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid], 376 p. [in Ukrainian].

7. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (2025). [State Standard of Primary Education]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

8. Dus N. (2008). Formuvannia kultury pedahohichnoho spilkuvannia u studentiv humanitarno-pedahohichnoho koledzhu. [Formation of the culture of pedagogical communication in students of the humanities and pedagogical college. Diss... Cand. ped. Sci. :

13.00.04 / N. A. Dus; Vinnytsia. state. ped. Univ. M. Kotsyubynsky. Vinnytsia]. 20 p. [in Ukrainian].

9. Entsyklopediia osvity (2008). [Encyclopedia of Education / APS of Ukraine; Editor-in-chief. V. G. Kremin. Kyiv: Khrinkom Inter], 1040 c. [in Ukrainian].

10. Ziaziun I.A. (1996). Filosofski proektsii osvity y osvitnikh tekhnolohii. Шлях освіти. [Philosophical Projections of Education and Educational Technologies. The path of education]. № 1. С. 4–9. [in Ukrainian].

11. Komar O. A. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi. [Theoretical and methodological foundations of preparation of future primary school teachers for the use of interactive technology. diss. ... Dr. Ped. Sci. : 13.00.04. Uman]. 24 p. [in Ukrainian].

12. Kurok V. P., Burchak S. O., Burchak L. V. (2024). Formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv: teoretychnyi aspekt. [Formation of innovative competence of future teachers: theoretical aspect: monograph. Sumy: FOP Tsioma S. P.]. 218 p. [in Ukrainian].

13. Myronchuk N. M. (2020). Proiektuvannia orhanizatsiino-pedahohichnykh umov kontekstnoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly do samoorhanizatsii u profesiinii diialnosti. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* [Designing organizational and pedagogical conditions for contextual preparation of future higher school teachers for self-organization in professional activities. Pedagogy of Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools]. 71(2). p. 162–167. [in Ukrainian].

14. Ostrovska M. Ya. (2024). Pedahohichna systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti. [Pedagogical system of preparation of future primary school teachers for the use of innovative technologies in professional activity. ... Dr. Ped. Sci. : 13.00.04 / Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rákóczi II; Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy]. Beregovo: ZUI them. Ferenc Rákóczi II. 482 p. [in Ukrainian].

15. Pometun O. (2007). Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia. [Encyclopedia of Interactive Learning]. Kyiv. 141 p. [in Ukrainian].

16. Postova K. H. (2017). Psykholohichni umovy rozvytku doslidnytskykh zdibnostei obdarovanykh pidlitkiv. [Psychological conditions for the development of research abilities of gifted adolescents. … Cand. Psychol. Sciences]. Kyiv, 220 p. [in Ukrainian].

17. Pochynkova M. M. (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u protsesi profesiinoi pidhotovky. [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training. … Dr. Ped. Sciences: 13.00.04 / State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University". Starobilsk], 572 p. [in Ukrainian].

18. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity (2024). Professional standard "Teacher of a general secondary education institution. URL: chrome-extension ://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].

19. Savchenko O. (2011). Profesiina pidhotovka vchytelia: pohliad polskoho vchenoho. Ridna shkola. [Professional training of a teacher: the view of a Polish scientist. Native school]. № 11. С. 45-47. [in Ukrainian].

20. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky / Za red. A.V. Semenovoi (2006). [Dictionary-reference book on professional pedagogy / Ed. A.V. Semenova]. Odesa: Palmyra. 221 p. [in Ukrainian].

21. Slovnyk-dovidnyk dlia pidhotovky do praktychnykh zaniat ta samostiinoi roboty z navchalnoi dystsypliny «Filosofiia» (dlia studentiv dennoi, zaochnoi ta dystantsiinoi form navchannia usikh napriamiv pidhotovky) (2018). [Dictionary-reference book for preparation for practical classes and independent work on the academic discipline "Philosophy" (for students of full-time, part-time and distance learning in all areas of training) / Kharkiv. Nats. University of Misk. farm. O. M. Beketova ; comp. : N. V. Kozyreva]. Kharkiv: KNUMG. O. M. Beketova, 69 p. [in Ukrainian].

22. Terminolohichnyi slovnyk. Teoretyko-metodychni zasady transformatsii profesiinoho rozvytku pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh vidkrytoho universytetu pisliadyplomnoi osvity (2022). [Terminological dictionary. Theoretical and methodological foundations of transformation of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers in the conditions of an open university of postgraduate education]. Bila Tserkva : "LLC Bilotserkivdruk", 96 p.

23. Tkachenko N. M. (2020). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov: teoriia ta metodyka : monohrafiia. [Formation of the professional image of future teachers of foreign languages: theory and methods: monograph / for science. Ed. V. P. Kurok. Sumy : FOP Tsioma S. P.], 454 p. [in Ukrainian].

24. Chemisova I. I. (2018). Psykholohichni umovy rozvytku tvorchoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia : dys. … d-ra psykhol. nauk. [Psychological conditions for the development of creative competence of the future teacher: diss. … Dr. Psychol. Sciences]. Kyiv: Institute of Psychology. G. S. Kostyuk of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 430 p. [in Ukrainian].

25. Chyhyryn T. O. (2018). Psykholohichni umovy formuvannia efektyvnoi samoprezentatsii maibutnikh psykholohiv : dys. … kand. psykhol. nauk. [Psychological conditions for the formation of effective self-presentation of future psychologists. … Cand. Psychol. Sciences]. Kyiv. 240 p. [in Ukrainian].

26. Iaroshynska O. O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly : dys. … doktora ped. nauk : 13.00.04. [Theoretical and methodological foundations of designing the educational environment of professional training of future primary school teachers: diss. … Doctor of Pedagogy. Sci. : 13.00.04]. Uman. 544 p. [in Ukrainian].

27. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. URL: https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000 [in English].

28. Carl B. Rogers. Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus : Ohio : Merrill, 1969. 358 p. [in English].

29. Chou-Juul, F., Jensen, S. S., & Schaffalitzky de Muckadell, C. (2024). Using dialogic teaching to promote student satisfaction and engagement in emergency remote teaching in primary school: a proof-of-concept study. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1), 87–101. https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2288005 [in English].

30. Diego Navarro-Mateu, Teresa Gómez-Domínguez, María Padrós Cuxart, Esther Roca-Campos. Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Front. Psychol. Sec. Educational Psychology*. Volume 12. 2021 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650 [in English].

31. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2213-2224

Зіневич Владислава Володимирівна кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри англійської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0009-0001-6775-4857

ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті розглядається проблема інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх перекладачів як важливого засобу формування їхньої міжкультурної комунікативної компетентності. У процесі дослідження було проаналізовано поняття міжкультурної комунікативної компетентності як інтегративної характеристики особистості, що охоплює мовні, соціокультурні, комунікативні та інформаційно-цифрові компоненти, необхідні для ефективної взаємодії представників різних культур. Актуальність дослідження зумовлена процесами глобалізації, розширенням міжнародної співпраці, активним розвитком цифрового інформаційного середовища, що підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів. Зазначено, що у сучасних умовах перекладач виступає не лише посередником між мовами, але й учасником міжкультурної комунікації, здатним інтерпретувати культурні смисли, забезпечувати ефективну комунікативну взаємодію та адаптувати мовні повідомлення відповідно до соціокультурного контексту. У цьому аспекті інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес створює нові можливості для формування професійних компетентностей, розширення доступу до автентичних інформаційних ресурсів та розвитку практичних навичок міжкультурної комунікації.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів та визначенні їх ролі у вдосконаленні системи професійної підготовки фахівців у галузі перекладу. Особливу увагу приділено використанню цифрових освітніх платформ, онлайн-ресурсів, мультимедійних матеріалів та інтерактивних інструментів навчання, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії педагогічного досвіду, встановлено, що інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх перекладачів сприяє розвитку їхньої мовної, перекладацької та міжкультурної компетентностей, формуванню навичок професійної комунікації та підвищенню мотивації до навчання.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, професійна підготовка перекладачів, інформаційно-комунікаційні технології, цифровізація освіти, мовна освіта, міжкультурна комунікація.

Zinevych Vladyslava Volodymyrivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0001-6775-4857

INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES INTO THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article discusses the problem of integrating information and communication technologies into the system of professional training of future translators as an important means of forming their intercultural communicative competence. The study analysed the concept of intercultural communicative competence as an integrative personality trait that encompasses linguistic, sociocultural, communicative and information-digital components necessary for effective interaction between representatives of different cultures. The relevance of the study is determined by the processes of globalisation, the expansion of international cooperation, and the active development of the digital information environment, which increases the requirements for the professional training of future translators. It is noted that in modern conditions, a translator acts not only as an intermediary between languages, but also as a participant in intercultural communication, able to interpret cultural meanings, ensure effective communicative interaction and adapt linguistic messages in accordance with the sociocultural context. In this regard, the integration of information and communication technologies into the educational process creates new opportunities for the formation of professional competencies, expanding access to authentic information resources and developing practical skills in intercultural communication. The scientific novelty of the research lies in the theoretical justification of the pedagogical potential of information and communication technologies in the formation of intercultural communicative competence of

future translators and the determination of their role in improving the system of professional training of specialists in the field of translation. Particular attention is paid to the use of digital educational platforms, online resources, multimedia materials and interactive learning tools that contribute to improving the effectiveness of the educational process.

As a result of the pedagogical discourse, which was based on the analysis of scientific sources and self-reflection on pedagogical experience, it was established that the integration of information and communication technologies into the training process of future translators contributes to the development of their linguistic, translation and intercultural competences, the formation of professional communication skills communication skills and increasing motivation to learn.

Keywords: intercultural communicative competence, professional training of translators, information and communication technologies, digitalisation of education, language education, intercultural communication.

Постановка питання в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивними процесами глобалізації, цифровізації та міжкультурної взаємодії, що зумовлює зростання ролі перекладацької діяльності у міжнародному комунікативному просторі. У цих умовах підготовка майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти потребує модернізації змісту, форм і методів навчання відповідно до вимог цифрового суспільства. Одним із ключових напрямів такої модернізації є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (далі —ІКТ) у систему професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Використання цифрових технологій у мовній освіті створює нові можливості для формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, яка є важливою складовою їхньої професійної діяльності. У сучасних умовах перекладач виступає не лише посередником у передачі мовної інформації, а й активним учасником міжкультурного діалогу, що потребує глибокого розуміння культурних особливостей, соціальних норм та комунікативних стратегій [2]. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес сприяє створенню інноваційного освітнього середовища, у якому поєднуються традиційні методи навчання з цифровими інструментами. Це дозволяє підвищити ефективність формування професійних компетентностей майбутніх перекладачів, розширити можливості міжкультурної комунікації та забезпечити доступ до глобальних інформаційних ресурсів.

Мета дослідження. Теоретичне обґрунтування й аналіз можливостей інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у систему професійної

підготовки майбутніх перекладачів як засобу формування їхньої міжкультурної комунікативної компетентності. Для досягнення поставленої мети визначено такі *завдання:*

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення міжкультурної комунікативної компетентності у контексті професійної підготовки перекладачів.
2. Визначити роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовної та міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти.
3. Визначити педагогічні можливості інтеграції ІКТ у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на поєднанні системного, компетентнісного, культурологічного та комунікативного підходів. Системний підхід дозволяє розглядати процес професійної підготовки перекладачів як цілісну педагогічну систему, що включає взаємодію різних компонентів освітнього процесу. Компетентнісний підхід спрямований на формування у здобувачів вищої освіти професійних компетентностей, необхідних для ефективної перекладацької діяльності. Культурологічний підхід акцентує увагу на важливості міжкультурної взаємодії та врахування культурних особливостей у процесі перекладу. Комунікативний підхід передбачає розвиток мовленнєвих умінь і навичок у реальних або наближених до реальних комунікативних ситуаціях.

Аналіз наукових досліджень. У сучасній педагогічній науці накопичено значний науково-теоретичний і методичний досвід дослідження проблем професійної підготовки майбутніх перекладачів у системі вищої освіти. Питання формування професійних компетентностей перекладачів, удосконалення змісту перекладацької освіти, а також розроблення ефективних педагогічних технологій підготовки фахівців цієї галузі знайшли відображення у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, різні аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів досліджували Ю. Колос, А. Козак, С. Панова, О. Чередниченко, Ж. Таланова, А. Янковець та інші дослідники. У їхніх наукових працях розглядаються питання формування перекладацької компетентності, розвитку професійних умінь і навичок перекладацької діяльності, організації освітнього процесу в підготовці перекладачів, а також удосконалення методичного забезпечення перекладацької освіти. Аналіз наукових праць свідчить, що сучасні дослідження у сфері перекладацької освіти спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів з урахуванням вимог глобалізованого інформаційного суспільства, розвитку міжкультурної комунікації та інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес.

Основна частина дослідження. У сучасних умовах глобалізації, інтенсивного розвитку міжнародної комунікації та цифрової трансформації суспільства особливої актуальності набуває підготовка майбутніх перекладачів із високим рівнем професійних і ключових компетентностей. Сучасний перекладач повинен бути фахівцем нового типу, здатним ефективно функціонувати у багатомовному та багатокультурному середовищі, оперативно реагувати на динамічні зміни інформаційного простору, постійно оновлювати власні знання й професійні навички. Професійна підготовка майбутніх перекладачів у сучасних умовах глобалізації, цифровізації суспільства передбачає формування фахівця, який володіє широким спектром фундаментальних і прикладних знань, а також здатний ефективно застосовувати їх у професійній діяльності [2]. Майбутній перекладач має опанувати систему сучасних наукових підходів до перекладацької діяльності, сформувати практичні мовні і перекладацькі уміння, розвинути навички міжкультурної комунікації й аналітичного опрацювання інформації. Водночас важливим компонентом професійної компетентності є здатність діяти відповідно до гуманістичних цінностей, дотримуватися етичних принципів професійної діяльності, сприяти розвитку міжкультурного діалогу та утвердженню демократичних і правових засад сучасного суспільства.

Автори дослідження [5] зазначають, що сучасний перекладач повинен бути відкритим до інновацій, здатним до постійного професійного самовдосконалення, творчого пошуку та безперервного оновлення власних знань. Це особливо важливо в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, які активно впроваджуються у сферу перекладу та мовної освіти.

Використання цифрових ресурсів, спеціалізованих перекладацьких програм і глобальних інформаційних мереж вимагає від майбутніх фахівців не лише мовної компетентності, але й сформованості інформаційно-цифрових умінь, що забезпечують ефективну професійну діяльність у сучасному інформаційному просторі.

З огляду на вищезазначене актуалізується необхідність проведення наукових досліджень, спрямованих на оновлення змісту професійної підготовки перекладачів, зокрема гуманітарної складової освітніх програм. Важливим завданням є інтеграція міждисциплінарних знань, розвиток міжкультурної комунікативної компетентності та впровадження сучасних освітніх технологій у навчальний процес. Водночас практика функціонування сучасної системи вищої освіти не завжди повною мірою відповідає потребам оновлення та інтеграції змісту освітніх програм відповідно до вимог глобалізованого комунікативного середовища.

Актуальність дослідження цієї проблематики посилюється положеннями вітчизняних нормативно-правових актів, що регламентують розвиток освітньої галузі та модернізацію системи вищої освіти. До таких документів належать закони України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (2020 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), які визначають стратегічні напрями розвитку освітнього простору та інтеграції інформаційних технологій у освітній процес. Високі вимоги до якості та змістового наповнення професійної підготовки майбутніх перекладачів підкреслюються також у низці міжнародних нормативних і програмних документів у сфері мовної та перекладацької освіти. Зокрема, ці положення відображено у «Хартії перекладача» (Translator's Charter, 1963), прийнятій Міжнародною федерацією перекладачів (International Federation of Translators – FIT), у Стандарті якості перекладацьких послуг ASTM F2575-06 (Standard Guide for Quality Assurance in Translation), а також у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» (Common European Framework of Reference for Languages, 2001). Важливу роль у формуванні сучасних підходів до підготовки перекладачів відіграють освітня ініціатива «Європейський магістр з перекладу» (European Master's in Translation, 2006), Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2008), а також «Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015). У цих міжнародних документах акцентується увага на необхідності формування у майбутніх перекладачів комплексу професійних компетентностей, що охоплюють мовну, перекладацьку, міжкультурну та інформаційно-цифрову складові.

Згідно з офіційними рекомендаціями Європейської комісії, результатом професійної підготовки перекладачів має стати сформована готовність до здійснення професійної перекладацької діяльності на основі системи фахових знань, умінь і навичок, що забезпечують здатність до ефективної міжкультурної комунікації, професійної мобільності та безперервного саморозвитку у сучасному глобалізованому інформаційному просторі.

Аналіз наукових досліджень [2;4;5;7] дозволяє зробити висновки, що професійна діяльність перекладача передбачає не лише високий рівень володіння іноземними мовами, а й здатність до міжкультурної комунікації, аналітичного опрацювання інформації, адаптації мовних та культурних смислів у процесі перекладу. У зв'язку з цим система підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти повинна бути спрямована на формування комплексу професійних компетентностей, що охоплюють

мовну, комунікативну, соціокультурну, інформаційно-цифрову та перекладацьку складові.

Особливого значення набуває формування високого рівня міжкультурної комунікативної компетентності, яка забезпечує здатність майбутніх перекладачів здійснювати ефективну професійну взаємодію в міжнародному середовищі. Це передбачає не лише досконале володіння мовними засобами, а й уміння інтерпретувати культурні особливості комунікації, враховувати соціокультурний контекст мовлення та адекватно передавати зміст і прагматику висловлювання.

Розуміння професійної підготовки майбутніх перекладачів як цілісного процесу розвитку особистості та набуття досвіду майбутньої професійної діяльності дає підстави розглядати компетентного фахівця як особистість, здатну до самостійного професійного розвитку, безперервного навчання та ефективної діяльності в умовах динамічного інформаційного та міжкультурного середовища. У сучасних умовах цифровізації освіти підготовка перекладачів передбачає формування фахівця нового типу, який володіє не лише мовними і перекладацькими знаннями, а й здатністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, що значно розширює можливості міжкультурної комунікації.

Автор дослідження [6] визначає, що «міжкультурна комунікативна компетентність – це комплекс аналітичних та стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда у процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури».

Натомість у дослідженні [2] міжнародна комунікативна компетентність – це підготовка спрямована на розвиток уміння встановлювати конструктивний діалог, адекватно інтерпретувати культурно зумовлені смисли та уникати комунікативних бар'єрів у процесі професійного спілкування.

Сучасні дослідники [2;6;7] розглядають міжкультурну комунікативну компетентність як інтегративну характеристику особистості, що включає знання культурних особливостей, уміння інтерпретувати культурні смисли та здатність адаптувати комунікативну поведінку відповідно до ситуації міжкультурного спілкування. Для майбутніх перекладачів ця компетентність є особливо важливою, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з передачею культурних смислів між різними мовними спільнотами. Формування міжкультурної комунікативної компетентності передбачає розвиток низки складових, серед яких мовна компетентність, соціокультурна компетентність, прагматична компетентність та стратегічна компетентність. Усі ці компоненти взаємопов'язані та забезпечують ефективну комунікацію у багатокультурному середовищі.

Узагальнюючи вищезазначене, професійна компетентність майбутнього перекладача включає комплекс взаємопов'язаних складників, серед яких мовна, перекладацька, соціокультурна, комунікативна та інформаційно-цифрова компетентності. Водночас важливими є особистісні характеристики фахівця, зокрема гнучкість мислення, креативність, здатність до критичного аналізу інформації та мотивація до постійного саморозвитку. Саме особистісний компонент професійної компетентності визначає готовність майбутнього перекладача самостійно обирати ефективні стратегії професійної діяльності, адаптуватися до нових комунікативних ситуацій та успішно функціонувати у глобалізованому багатомовному просторі.

Інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у сучасній мовній освіті, оскільки вони забезпечують доступ до великої кількості інформаційних ресурсів, створюють умови для інтерактивної взаємодії та сприяють розвитку автономного навчання. Використання ІКТ у процесі підготовки майбутніх перекладачів дозволяє значно розширити можливості навчального процесу. Сучасні цифрові технології надають доступ до різноманітних електронних словників, корпусів текстів, онлайн-платформ для перекладу та спеціалізованих програмних засобів комп'ютерної підтримки перекладацької діяльності. До таких інструментів належать системи автоматизованого перекладу, перекладацькі пам'яті, програмні засоби для керування термінологічними базами даних та інші цифрові ресурси. Крім того, використання цифрових платформ дозволяє організовувати міжкультурну комунікацію між студентами з різних країн, що сприяє розвитку міжкультурної компетентності. Онлайн-конференції, віртуальні дискусії та міжнародні освітні проєкти створюють можливості для реальної міжкультурної взаємодії, яка є важливим елементом підготовки перекладачів.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки перекладачів має значний дидактичний потенціал. Використання мультимедійних матеріалів, інтерактивних освітніх платформ та цифрових освітніх ресурсів сприяє підвищенню мотивації здобувачів та активізації їхньої навчальної діяльності. Одним із ефективних напрямів використання ІКТ є застосування онлайн-ресурсів для аналізу автентичних текстів різних культурних контекстів. Це дозволяє здобувачам глибше зрозуміти культурні особливості мовних спільнот та сформувати навички інтерпретації культурних смислів. Також важливу роль відіграє використання технологій дистанційного навчання та змішаного навчання, які забезпечують гнучкість освітнього процесу та створюють можливості для індивідуалізації навчання. Цифрові освітні середовища дозволяють

організовувати спільну роботу здобувачів над перекладацькими проєктами, що сприяє розвитку комунікативних та професійних навичок. Застосування ІКТ у навчальному процесі також сприяє формуванню цифрової компетентності майбутніх перекладачів, яка є важливою складовою їхньої професійної підготовки.

Зокрема, у процесі викладання іноземних мов доцільним є використання сервісу **Microsoft Forms**, який дозволяє організовувати різні види навчальної діяльності, спрямовані на перевірку рівня засвоєння навчального матеріалу. За допомогою цієї платформи викладач може пропонувати здобувачам завдання з аудіювання, інтерактивні тести або вправи на перевірку лексичних та граматичних знань. Такий формат роботи сприяє автономності здобувачів, оскільки кожен здобувач освіти виконує завдання індивідуально та має можливість працювати у власному темпі. Особливо ефективно цей інструмент застосовується у роботі зі здобувачами старших курсів, зокрема четвертого курсу, коли важливо здійснювати індивідуальний контроль рівня сформованості мовної компетентності та здатності до розуміння автентичних аудіоматеріалів (рис. 1).

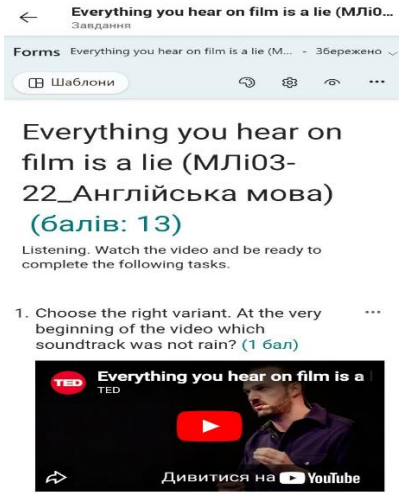


Рис.1 Використання **Microsoft Forms** у процесі вивчення англійської мови майбутніми перекладачами

Водночас у середовищі **Microsoft Teams** для організації навчальної діяльності здобувачів активно використовується додаток **«Розвиток читання»**, який є ефективним інструментом формування фонетичних навичок та розвитку правильної вимови. Цей додаток особливо корисний у роботі зі студентами першого курсу, коли важливим завданням є формування базових навичок усного мовлення та відпрацювання інтонаційних і артикуляційних особливостей іноземної мови. У процесі роботи викладач завантажує відповідний текст, який студенти повинні попередньо

опрацювати, після чого вони записують власне читання безпосередньо у програмному середовищі додатка. Вбудовані алгоритми додатка здійснюють автоматичний аналіз запису, визначаючи правильність вимови, кількість повторів, можливі помилки та загальний відсоток правильності виконання завдання. Така автоматизована система оцінювання дозволяє майбутнім фахівцям отримувати миттєвий зворотний зв'язок щодо якості виконання завдання. Водночас викладач має можливість прослухати кожен запис індивідуально та, за необхідності, скоригувати оцінку або надати додаткові рекомендації щодо покращення вимови.

Таким чином, використання цифрових освітніх інструментів, зокрема Microsoft Forms та додатка «Розвиток читання» у середовищі Microsoft Teams, сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх перекладачів. Вони дозволяють поєднувати традиційні методи навчання з інноваційними технологіями, забезпечують індивідуалізацію навчального процесу та сприяють розвитку мовних і комунікативних компетентностей, необхідних для здійснення міжкультурної комунікації у сучасному глобалізованому середовищі.

Висновки. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх перекладачів є важливим чинником модернізації мовної освіти і підвищення ефективності формування міжкультурної комунікативної компетентності. Використання цифрових технологій дозволяє створити інноваційне освітнє середовище, яке сприяє розвитку мовних, культурних та професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології забезпечують доступ до глобальних інформаційних ресурсів, створюють умови для міжкультурної взаємодії та сприяють формуванню навичок професійної діяльності у цифровому середовищі. Упровадження таких технологій у навчальний процес відкриває нові можливості для розвитку перекладацької освіти та підготовки фахівців, здатних ефективно працювати у глобалізованому комунікативному просторі.

Література

1. Базиляк Н. О. Сучасні стратегії інтеграції професійно орієнтованої англійської мови у міждисциплінарну підготовку здобувачів вищої освіти. *Вісник науки та освіти. Філологічні науки*. № 8(38). 2025. С. 158–172.

2. Бідюк Н. Формування міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців міжнародних відносин. *Вісник Черкаського університету.* Вип. 135. 2012. С. 141– 146.

3. Гульченко С. Г., Савка І. В. Важливість інтегративного підходу у підготовці майбутніх фахівців перекладу. Imperatives of Civil Society Development in Promoting National Competitiveness: Proceedings of the International Scientific Conference (Batumi, December 13–14, 2018). Batumi, 2018. Vol. 1. pp. 261–263.

4. Куліш І. М., Королюк Г. О. До проблеми вивчення іноземної мови професійного спрямування як важливої складової професійної підготовки фахівця. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. № 1.2019. С. 55-61.

5. Савка І. Теорія і практика підготовки майбутніх перекладачів на засадах інтеграції у закладах вищої освіти: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти/ Хмельницька гум.-пед. акад. Хмельницький: ХГПА, 2021. 43 с.

6. Сергієнко Т. Міжкультурна комунікативна компетентність у сучасному глобалізованому світі. *Aspekty komunikacji międzyjęzykowej i kształtowanie kompetencji komunikacyjnych współczesnego specjalisty, wydanie*, 2025. С.134.

7. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогіка. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*. № 4. 2011. С. 134-138.

References

1. Bazyliak N. O. (2025). Suchasni stratehii intehratsii profesiino oriientovanoi anhliiskoi movy u mizhdystsyplinarnu pidhotovku zdobuvachiv vyshchoi osvity [Modern strategies for integrating professionally oriented English into interdisciplinary training for higher education students]. *Visnyk nauky ta osvity. Filolohichni nauky.* № 8(38). S. 158–172. [in Ukrainian]

2. Bidiuk N. (2012). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv mizhnarodnykh vidnosyn [Formation of intercultural communicative competence in future specialists in international relations]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. Vyp. 135. S. 141– 146. [in Ukrainian]

3. Hulchenko S. H., Savka I. V. (2018). Vazhlyvist intehratyvnoho pidkhodu u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv perekladu [The importance of an integrative approach in training future translation specialists]. Imperatives of Sivil Sosietu Development in Promoting National Sompetitiveness: Proceedings of the International Scientific Conference (Batumi, December 13–14, 2018). Batumi, 2018. Vol. 1. pp. 261–263. [in Ukrainian]

4. Kulish I. M., Koroliuk H. O. (2019). Do problemy vyvchennia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia yak vazhlyvoi skladovoi profesiinoi pidhotovky fakhivtsia [On the problem of studying a foreign language for professional purposes as an important component of professional training of specialists]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky.* № 1. S. 55-61. [in Ukrainian]

5. Savka I. (2021). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh perekladachiv na zasadakh intehratsii u zakladakh vyshchoi osvity: avtoref. Dys [Theory and practice of training future translators on the basis of integration in higher education institutions: abstract of dissertation ... Doctor of Ped. Sciences: Spec]. ... d-ra. ped. nauk: spets. 13.00.04 - Teoriia i metodyka profesiinoi osvity/ Khmelnytska hum.-ped. akad. Khmelnytskyi: KhHPA. 43 s. [in Ukrainian]

6. Serhiienko T. (2025). Mizhkulturna komunikatyvna kompetentnist u suchasnomu hlobalizovanomu sviti [Intercultural communicative competence in today's globalised world]. *Aspekty komunikacji międzyjęzykowej i kształtowanie kompetencji komunikacyjnych współczesnego specjalist, wydanie*. S.134. [in Ukrainian]

7. Cherednichenko H. A., Shapran L. Yu., Kunytsia L. I. (2011). Multymediini tekhnolohii u protsesi vykladannia dystsypliny «Inozemna mova» u vyshchykh tekhnichnykh

navchalnykh zakladakh [Multimedia technologies in the teaching of foreign languages at higher technical educational institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika. Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. V. Hnatiuka*. № 4. S. 134-138. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.046-021.68:001.895

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2225-2244

Іванюк Ганна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-7758-5121

Цибульська Світлана Михайлівна аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, старший викладач Інституту післядипломної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5935-3351

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (2006 – 2024)

Анотація. У статті висвітлено результати історико-педагогічних студій інноваційної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіті України в умовах євроінтеграції у хронологічних межах 2006 – 2024рр. Підняту в статті проблему схарактеризовано у хронологічному відрізку історико-освітнього процесу, що віднесено, згідно з періодизацією, до етапів: впровадження у післядипломну педагогічну освіту інноваційних технологій навчання в умовах євроінтеграції (2006–2014), модернізації та розвитку післядипломної педагогічної освіти в контексті реформування системи освіти України (2015–2024). За результатами історико-педагогічної розвідки репрезентовано освітні практики, що набули поширення в закладах післядипломної педагогічної освіти цих років. Розкрито сутнісні особливості трансформації змістової, технологічної, організаційної та управлінської складових післядипломної педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних процесів. Відстежено вплив зміни цілей освіти та нормативно-правової бази на поступ інноваційної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти. Доведено, що впровадження нових педагогічних технологій на І етапі (2006–2014 рр.) відбувалось фрагментарно, нерівномірно та здійснювалось у межах традиційної тих років організаційної структури післядипломної педагогічної освіти. На ІІ етапі (2015–2024 рр.) у царині інноваційної діяльності простежуються системні зрушення, зумовлені освітніми реформами, процесами децентралізації управління та розширенням автономії закладів освіти. Висвітлено особливості інноваційної діяльність на усіх рівнях функціонування закладів

післядипломної педагогічної освіти. Подано ретроспективний аналіз системо утворювального вдосконалення організації та управління в системі післядипломної педагогічної освіти, що сприяло становленню обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти як регіональних центрів професійного розвитку педагогів. Розкрито поступ від ідеї–до впровадження європейської моделі освіти, у межах якої педагог розглядається як суб'єкт безперервного професійного розвитку. Узагальнено еволюційний розвиток післядипломної педагогічної освіти: від моделі періодичного підвищення кваліфікації до системи безперервного професійного розвитку.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, професійний розвиток, педагогічні працівники, інновації, інноваційна діяльність, неперервна освіта, система післядипломної педагогічної освіти, історико-освітній період.

Ivanyuk Hanna Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor in the Department of Educational Studies and Psychological and Pedagogical Sciences at the Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7758-5121

Tsybulska Svitlana Mykhailivna PhD student at the Department of Educational Studies and Psychological and Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Institute of Postgraduate Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5935-3351

INNOVATIVE ACTIVITIES OF POSTGRADUATE TEACHER TRAINING INSTITUTIONS (2006–2024)

Abstract. This article presents the findings of historical and pedagogical studies into the innovative activities of postgraduate teacher training institutions in Ukraine in the context of European integration, covering the period from 2006 to 2024. The issue raised in the article is characterised within a chronological segment of the historical and educational process, which, according to the periodisation, is divided into the following stages: the introduction of innovative teaching technologies into postgraduate teacher education in the context of European integration (2006–2014), and the modernisation and development of postgraduate teacher education in the context of the reform of Ukraine's education system (2015–2024). Based on the results of historical and pedagogical research, educational practices that have become widespread in postgraduate teacher training institutions during these years are presented. The essential features of the transformation of the content, technological, organisational and managerial

components of postgraduate teacher training in the context of European integration processes are revealed. The impact of changes in educational objectives and the regulatory framework on the progress of innovative activities in postgraduate teacher training institutions is examined. It has been demonstrated that the introduction of new teaching technologies during the first phase (2006–2014) was piecemeal, uneven and carried out within the framework of the traditional organisational structure of postgraduate teacher training at that time. During the second stage (2015–2024), systematic shifts in the field of innovative activity can be observed, driven by educational reforms, processes of decentralisation of management, and the expansion of educational institutions' autonomy. The article highlights the characteristics of innovative activity at all levels of operation of postgraduate teacher education institutions. It presents a retrospective analysis of systemic improvements in the organisation and management of the postgraduate teacher education system, which contributed to the establishment of regional postgraduate teacher education institutes as regional centres for the professional development of teachers. The progression from concept to implementation of the European model of education is explored, within which the teacher is regarded as a subject of continuous professional development. The evolutionary development of postgraduate teacher education is summarised: from a model of periodic professional development to a system of continuous professional development.

Keywords: postgraduate teacher training, professional development, professional growth, teaching staff, innovation, innovative activities, lifelong learning, the postgraduate teacher training system, the historical and educational period.

Постановка проблеми. У річищі розбудови місії та візій нової української школи першорядності набуває пошук продуктивних форм, змісту професійного розвитку вчителів задля якісного виконання трудових функцій. Згідно із Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) з-поміж трудових функцій/компетентностей виокремлено «безперервний професійний розвиток» та «здатність до навчання упродовж життя», а отже готовність приймати зміни як чинник особистого та професійного розвитку.

Безперечним є той факт, що освіта загалом і на кожному рівні нині розвивається в умовах невизначеності, які ускладнені погіршенням безпекової ситуації здобувачів/здобувачок і педагогів. Тому на часі – формування в педагогів-професіоналів здатності до здоров'язбереження та захисту життя здобувачів і свого власного; гнучкості в умовах постійних трансформацій; стресостійкості. Ці якості важливі для професіонала з

високим рівнем духовного, морального та професійного розвитку, здатного впроваджувати інноваційні освітні підходи і технології в практику навчання на всіх рівнях загальної середньої освіти. Ефективність визначення стратегічних орієнтирів інноваційної діяльності у сфері підвищення кваліфікації педагогів і їхнього професійного розвитку значним чином залежить від ґрунтовного осмислення здобутків галузі в попередні історичні періоди.

У хронологічних межах дослідження з теми «Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні (1991-й – 20-ті рр. XX століття)» відповідно до авторської періодизації (http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/676/18151/38654-1) 2006 – 2024 рр. належать до періоду, що істотно відображає поступ інноваційної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти; характеризує складний і багатовекторний процес, що розгортався під впливом перетворень у державній освітній політиці, соціокультурних трансформаціях і цивілізаційних викликах. Виокремлені домінанти цих років уможливлюють поєднання історико-генетичного аналізу еволюції інновацій, системного розуміння механізмів їх функціонування та цивілізаційного осмислення ролі післядипломної освіти в розвитку українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні напрями інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти в історико-педагогічному контексті представлено у працях українських учених. Зокрема у дисертаційних роботах І. Ковальчук [11], О. Трофименко [30], О. Скубішевської [28] висвітлено проблему підготовки педагогів в умовах становлення інформаційного суспільства, формування інноваційної культури сучасного вчителя та його готовності до реалізації новацій у загальноосвітніх навчальних закладах. У монографії «Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти» за редакцією Л. Ребухи [6] розглянуто теоретико-методологічні основи проєктування освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифровізації. З-поміж низки науково-методичних посібників варті уваги такі: «Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін» за редакцією Л. Пуховської [19] та «Інноваційний менеджмент»(О. Мармиза) [15]. У дослідженні Л. Шитікової, Л. Змикало, О. Пуліної [31] охарактеризовано процеси зближення сучасної теорії та практики післядипломної педагогічної освіти з європейським вектором розвитку. Питання реалізації інноваційних проєктів суспільного розвитку в безперервній педагогічній освіті піднімаються у роботі О. Степаненко, А. Зарубіної, Л. Пономаренко [29]. У низці досліджень розглядаються питання науково-методичного менеджменту освітніх інновацій в умовах післядипломної педагогічної

освіти (В. Сидоренко) [27]; дисемінації інноваційного професійного досвіду керівників позашкільних навчальних закладів (І. Наумчук) [16]; реалізації інноваційної виховної технології (І. Бех) [1].За результатами науково-педагогічних студій з'ясовано, що питання розвитку та функціонування інноваційних освітніх процесів розкрито доволі розлого, проте реалізація нововведень у системі післядипломної педагогічної освіти залишається недостатньо висвітленою в історико-освітньому контексті окреслених вище за текстом років і потребує подальших досліджень, наукових узагальнень .

Мета статті: за результатами науково-історичних студій з'ясувати й узагальнити особливості розвитку інноваційних ідей та процесів у післядипломній педагогічній освіті в Україні (2006–2024 рр.) – період модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Приєднання України до Болонського процесу (2005) та інтеграція в європейський освітній простір зумовила необхідність переосмислення ролі післядипломної педагогічної освіти в забезпеченні якісної підготовки фахівців. У цих умовах перед післядипломною освітою постали нові завдання, пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу, модернізацією змісту та технологій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, приведенням у відповідність до європейських стандартів якості освіти освітніх програм; становленням механізмів безперервного професійного розвитку вчителів. У річищі зазначених змін упродовж 2006–2024 рр. інноваційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти набувають системного характеру та регулюються ухваленими на державному рівні нормативно-правовими актами: Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» від 8 вересня 2011 року № 3715-VI [21], Концепція розвитку національної інноваційної системи, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17.06.2009 р. № 680-р [13], Концепція реформування державної політики в інноваційній сфері, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 10 вересня 2012 р. №691-р. [12] та Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 12 травня 2023 року № 552 (зі змінами і доповненнями), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 07 липня 2023 р. за № 1155/40211 [20].

Зазначені вище нормативно-правові документи надали закладам післядипломної педагогічної освіти (обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти, академіям неперервної освіти) широку академічну, організаційну та фінансову автономію, що вплинуло на диверсифікацію форм підвищення кваліфікації, посилення компетентнісної орієнтації

освітньої складової та розвитку цифрових освітніх середовищ. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес курсів підвищення кваліфікації здійснювалося за кількома важливими напрямами, охоплюючи змістові, організаційні, технологічні, управлінські аспекти.

Цих років провідну роль в інноваційному розвитку системи післядипломної педагогічної освіти відіграв Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦІППО, м. Київ). Викладачі закладу активно впроваджували та популяризували нові види і форми роботи, які грунтувалися на партнерстві та діалогічній взаємодії зі слухачами: тематичні дискусії, «круглі столи», тренінги, сократівські діалоги, рольові ігри (соціодрами). На заняттях застосовувались методи аналізу конкретних ситуацій, демаршів, проєктної діяльності та інші інтерактивні форми роботи. Значна увага приділялась популяризації євроінтеграційних процесів. Про це свідчать навчально-тематичні плани занять: «Освіта дорослих у контексті євроінтеграції», «Сучасні світові тенденції в освіті і Болонський процес», «Формування готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей», «Розвиток професійних цінностей педагогів у контексті інтеграції», «Інтерактивні технології навчання з питань європейської інтеграції» [5].

Важливим кроком на шляху модернізації галузі стало злиття Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України та Донецького інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників та утворення Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» (ДВНЗ УМО)(розпорядження Кабінету Міністрів України від 08.11.2007 № 969-р, постанова Президії Академії педагогічних наук України від 13.11.2007 № 1-7/12-348) [23]. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» стає головним навчальним закладом системи післядипломної педагогічної освіти та об’єднує навколосебе регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО). Із 2007 р. за його науково-методичної підтримки здійснюється оновлення змісту навчальних планів і програм підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти: Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (30 програм), Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти (11 програм), Кримський республіканський і Миколаївський обласні інститути ППО відповідно 8 і 2 програми [10, с.114].

Із метою підвищення якості професійного розвитку керівних і педагогічних працівників освіти та створення умов для їх безперервного й мобільного професійного зростання Університетом менеджменту освіти НАПН України було реалізовано комплекс заходів, спрямованих на

формування науково-методичного та техніко-технологічного забезпечення організації й проведення експериментального навчання в межах наукового дослідження на тему «Організація кредитно-модульного навчання за дистанційною формою підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти» (2009 р. – 4 навчальні групи, 4 категорії слухачів; 2010 р. – 6 навчальних груп, 4 категорії слухачів). До розроблення та експериментальної апробації кредитно-модульної системи організації навчального процесу було задіяно низку обласних ІППО: Волинський, Дніпропетровський, Запорізький, Івано-Франківський, Київський, Луганський, Львівський, Рівненський, Сумський, Харківський, Хмельницький, Чернівецький, Черкаський і Чернігівський, а також Севастопольський міський гуманітарний університет і Київський університет ім. Б. Грінченка [17]. Навчання поєднувало очну, заочну та самостійну роботу обсягом 6 кредитів (216 годин): 1-й етап - організаційно-настановна сесія, триває два тижні (2, 5 кредита), 2-й етап – дистанційна самостійна робота, – 5,5 місяців (3 кредита) і 3-й етап - підсумкова залікова сесія, триває до трьох днів (0,5 кредита) [17].

Так 2009 року працівники Рівненський ОІППО апробують інноваційну систему проведення курсів підвищення кваліфікації, поєднуючи кредитно-модульну систему з дистанційною формою навчання. Співробітники Донецького ОІППО інтегрують її з очною та очно-дистанційною формами навчання. Для обліку заходів, навчальних годин та отриманих кредитів у Львівському ОІППО введено залікову книжку та індивідуальний план підвищення кваліфікації [5].

Тематика освітніх програм охоплювала широкий спектр напрямів професійного розвитку педагогічних працівників. Зокрема коло питань, які висвітлювались на курсах підвищення кваліфікації у Донецькому ІППО, представлена багатовекторністю напрямів: «Управління навчально-виховним комплексом в умовах модернізації освіти»; «Побудова освітньо-розвивального середовища «Школи майбутнього»; «Інновації в управлінській діяльності заступника директора». Значною варіативністю відзначалися освітні програми для керівних та педагогічних працівників у Полтавському ОІППО імені М. В. Остроградського (в обсязі 108 годин очного та 36 заочного навчання): «Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно зорієнтованої освіти», «Принципи розвитку інноваційної діяльності педагогічного колективу», «Розвиток та саморозвиток творчого потенціалу вчителя-дослідника» [5].

Пілотування інноваційного проєкту із впровадження кредитно-модульного навчання спрямовувалось на підвищення ефективності функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, зміцнення конкурентоспроможності галузі та створення системи безперервного

підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Вважаємо, що інноваційна діяльність обласних інститутів стала важливим чинником оновлення педагогічної освітньої практики та розвитку інноваційного середовища. А інноваційні процеси зумовили розширення інформаційного простору професійної діяльності, посилили соціально-педагогічну ініціативність й творчу активність освітян. За підтримки прогресивних педагогічних колективів реалізується низка інноваційних проєктів. Наприклад, у Рівненському ІППО на постійній основі працює обласна творча група керівників спеціалізованих навчальних закладів, яка досліджує проблему «Підвищення професійної компетентності керівника навчального закладу як фактор управління якістю освіти». Обласна школа управлінської майстерності під керівництвом викладачів інституту досліджує проблему «Забезпечення рівного доступу до якісної освіти в регіоні». Цих років інноваційних характер мали насамперед форми організації навчальних занять: ситуаційно-рольові практикуми, тренінги, семінари–презентації, дискусійні клуби.

Практичну роботу Кіровоградського ОІППО імені Василя Сухомлинського представлено науково-методичними заходами: педагогічними олімпіадами, фестивалями, оглядами-конкурсами, у яких активну участь беруть вчителі регіону. В інституті вперше на теренах України було започатковано майстер-клас педагогів-дослідників. Під керівництвом науково-педагогічних та педагогічних працівників інституту в загальноосвітніх навчальних закладах області здійснювалося впровадження 26 освітніх інновацій [9, с.14].

Значна увага приділялась створенню єдиної інформаційної мережі установ та закладів освіти. В ІППО Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка (зараз Київський столичний університет імені Бориса Грінченка), який брав участь у програмі Intel, на постійній основі проводились заходи спільно з представництвом «Microsoft» в Україні та корпорацією «Квазар-мікро». Низку заходів було присвячено реалізації нового формату курсів та запровадженню дистанційного навчання у систему підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та інших категорій працівників закладів освіти м. Києва [32, 33].

Зростанню фахового рівня педагогічних працівників сприяла участь у міжнародних та всеукраїнських проєктах. Викладачі ІППО Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка (зараз Київський столичний університет імені Бориса Грінченка) у 2009 – 2010 н.р. у тісній співпраці із вчителями закладів загальної середньої школи долучились до роботи у міжнародних проєктах: «Дошкільна освіта», «Громадянська освіта в Україні». Цим Інститутом у 2008-2009 н.р. було проведено науково-

практичну конференцію «Якість освіти – умова інноваційного розвитку суспільства» (жовтень 2008 р.), Всеукраїнську науково-методичну конференцію «Сучасні технології навчання: досягнення та проблеми», міський науково-практичний семінар «Особливості застосування ІТ у навчально-виховному процесі» (листопад 2008р.) [32, 33].

Отже, в окреслений в статті історико-освітній період заклади післядипломної педагогічної освіти виконували функції регіональних осередків педагогічних інновацій, забезпечували координацію апробації нових освітніх програм, методик і технологій навчання. Але цей процес ще не набув ознак системності й характеризувалася фрагментарністю: його розгортання значним чином зумовлювалося ініціативами окремих науково-педагогічних колективів або особливістю регіональних освітніх потреб, а не системно вибудуваною державною політикою інноваційного розвитку післядипломної освіти.

У цих умовах актуальності набула потреба в інституційному механізмі узгодження та консолідації інноваційних процесів у системі післядипломної педагогічної освіти, що зумовило створення у серпні 2010 року добровільного об'єднання – Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» відповідно до наказу Міністерства юстиції України 10.12.2010 р. (свідоцтво про реєстрацію № 3472 від 10.12.2010 р.)

Засновником цієї громадської організації виступив ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Він консолідував у єдиному навчально-науковому комплексі 23 обласні заклади післядипломної освіти і став провідним центром організаційного й науково-методичного спрямування розвитку у системі освіти дорослих [18].

Важливою віхою в інноваційному розвитку післядипломної педагогічної освіти стало створення Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників [13]. У роботі Школи взяли участь координатори – працівники закладів ППО – члени Консорціуму з різних регіонів України, а саме: Київський ОІПОПК, Житомирський, Сумський, Івано-Франківський, Чернігівський, Хмельницький, Полтавський, Львівський, Запорізький, Вінницький, Волинський, Чернівецький, Дніпропетровський, Кіровоградський, Донецький, Черкаський ОІППО [2].

У співпраці із керівниками навчальних закладів, методистами та представниками видань і засобів масової інформації вони працювали над організацією та висвітленням науково-методичних заходів (семінари, конференції, вебінари, форуми тощо); презентаційно-виставкової діяльності (виставки, ярмарки, фестивалі педагогічних ідей); експертно-аналітичної

діяльності (обговорення та рецензування проєктів); роботи творчих і проблемних груп педагогів; презентації та поширення педагогічного досвіду.

Майданчиком для популяризації інноваційних напрацювань педагогічних колективів стали науково-педагогічні журнали: «Теорія та методика управління освітою», «ScienceRise: Pedagogical Education» (2016) та «Вісник післядипломної освіти» (2024) ДВНЗ Університету менеджменту освіти, «Педагогічний вісник» (2007 р., Кіровоградський ІППО), «Педагогічний альманах(2007 р., Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради), «Педагогічні науки та освіта» (2007 р., КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради), «Освіта на Луганщині» (2008 р., Луганський ОІППО), «Джерело педагогічних інновацій» (2013 р., КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»), «Житомирщина педагогічна» (2016 р., КЗ «Житомирський інститут післядипломної педагогічної освіти»), «Педагогічний вісник Поділля» (2019 р., Хмельницький ОІППО). На сторінках видань висвітлювались питання упровадження інновацій у практику шкільної освіти, підтримки обдарованих дітей, експериментальної роботи в навчальних закладах, представлення наукових і методичних розробок, поширення та обмін професійними здобутками педагогів, а також висвітлення творчих доробків видатних учителів і педагогічних колективів закладів освіти [7].

Педагогічний досвід учителів і колективів закладів освіти різних регіонів України широко висвітлювався у буклетах, випусках «Методичних вісників», а також у збірниках, брошурах і навчально-методичних посібниках.

Обласні інститути виступили ініціаторами і організаторами міжнародних цільових обмінів у рамках співпраці з міжнародними фондами та організаціями, а також беруть участь у численних освітніх програмах і проєктах, міжнародних науково-практичних заходах (конференціях, семінарах, виставках і круглих столах) із залученням керівників різних міжнародних організацій, відомих учених та експертів. Поміж них — українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», ініціатива «Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС», а також міжнародні моніторингові дослідження якості освіти PISA, PIRLS, TIMSS і міжнародний проєкт з інформатики та комп'ютерної грамотності «Бобер» [9, с.14].

Цих років Кіровоградський, Рівненський, Волинський, Полтавський обласні інститути налагоджують партнерські зв'язки з Корпусом Миру США в Україні, Британською Радою, представництвом ПРООН в Україні,

спілкою «Брюкеншлаг», Міжнародним жіночим правозахисним центром «Ла Страда – Україна» та іншими організаціями, що сприяло суттєвому збагаченню освітнього простору галузі. Зокрема за підтримки Центру європейської політики у м. Братиславі з 2022 року реалізується пілотний проєкт зі створення центру менторів при Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти [3, с.100]. Загалом реалізується понад 60 міжнародних інноваційних освітніх програм і проєктів. Заклади післядипломної педагогічної освіти співпрацюють з колегами з Болгарії, Великої Британії, Данії, Індонезії, Італії, Канади, Румунії, Молдови, Грецької Республіки, Словаччини, США, Туреччини, Угорщини, Франції, Чехії, Швеції тощо [26, с. 65].

Підписання Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, а також конституційне закріплення курсу держави на європейську й євроатлантичну інтеграцію стали основою для започаткування освітньої реформи «Нова українська школа» (НУШ). Її офіційний початок було проголошено у 2016 році із затвердженням Кабінетом Міністрів України Концепції реалізації державної політики реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Це передбачало формування нової системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівників закладів загальної середньої освіти (2019–2022 рр.). Так 2018 року курсами підвищення кваліфікації було охоплено понад 22 тисячі вчителів початкових класів. У 2021 році стартувало впровадження Нової української школи в базовій середній освіті. Обласні інститут післядипломної педагогічної освіти забезпечували науково-методичний супровід діяльності педагогічних працівників в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» [22]. Зокрема Волинським ОІППО розроблено програми «Підготовки тренерів-педагогів до підвищення кваліфікації вчителів за програмою «Нова українська школа: відповідаємо на виклики», «Підготовка супервізорів за програмою «Супервізія як стратегія покращення якості викладання». [25, с.19]. Викладачі КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» пропонують навчальні програми та плани за блочною системою: «НУШ: стратегії впровадження нового Державного стандарту початкової освіти на засадах компетентнісно-діяльнісного підходу та педагогіки партнерства» [25, с. 29]. Для педагогів проводять майстер-класи, тренінги різної тематики: «Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів», «Реалізація діяльнісного підходу в другому циклі початкової освіти», «Використання цифрових технологій та технологій дистанційного навчання» [25, с.19-20].

Оновлення навчальних планів закладів післядипломної освіти відбувалося з акцентом на інклюзивну освіту, нові державні стандарти та

технології роботи з обдарованими здобувачами освіти (курс з інклюзивної освіти «НУШ: базова середня освіта», науково-методичні конференції» «Розвиток в учнів ключових компетентностей на уроках фізики та астрономії за новим Державним стандартом базової середньої освіти», «Впровадження STEM-технологій як ефективного інструментарію розвитку обдарованого випускника «Нової Української Школи» (Закарпатський ІППО) [3]. Для реалізації цих планів у закладах освіти для учителів створено науково-дослідницькі лабораторії, де педагоги ведуть наукові дослідження, апробують програми, готують навчальні посібники.

Новаторські види діяльності запроваджуються в Інститут післядипломної освіти Київського університету Б. Грінченка (нині Київський столичний університет імені Бориса Грінченка). Було розширено та удосконалено Програму підготовки педагогів до роботи в Новій українській школі завдяки долученню до тренерської діяльності педагогів-новаторів. За період з листопада до грудня 2021 року здійснено підготовку 2937 педагогів початкових класів, 5760 педагогів, які будуть працювати з 1 вересня 2022 року в 5 класах, 189 асистентів учителів інклюзивних класів. Загалом – 8886 осіб [25, с. 326].

Цього ж року завершено створення нового дизайну YouTube-каналу «Інститут післядипломної освіти Університету Грінченка». Вебінари, семінари, майстер-класи, презентації переглянуло близько 67200 осіб (у 2020 році – 42000 переглядів). Загальний час перегляду YouTube-каналу його користувачами склав понад 4000 годин. Спільно із ТРК «Київ» реалізовано унікальний телепроєкт «Відкритий урок». Створено 411 телеуроків для учнів 7-11 класів за участі 165 педагогів-новаторів та працівників Інституту. Аналогів такого ресурсу в Україні немає. Усі телеуроки безкоштовні та розміщені на YouTube-каналі Інституту [25, с. 329].

Створення у закладах післядипломної педагогічної освіти віртуальних навчальних середовищ (платформи Moodle, Google Classroom, Zoom, Google Meet) дозволило продовжувати працювати і під час пандемії COVID-19. Дистанційні платформи, де розміщувалися навчальні модулі стали майданчиком для віддаленого спілкування зі слухачами. У рамках антикризових заходів з метою підтримки педагогічних працівників в Університеті менеджменту освіти розпочав роботу інформаційно-консультаційний центр організації дистанційного навчання [8], який дозволив швидко адаптувати навчальний процес до нових умов.

У цей період розвитку України перед системою освіти загалом і післядипломною педагогічною освітою зокрема, постали принципово нові виклики. Вони актуалізувалися в надзвичайно складних умовах подальшого реформування освітньої сфери під час повномасштабної війни. Критичні

зовнішні виклики істотно вплинули на подальшу зміну закладів післядипломної педагогічної освіти та сприяли інтенсивному розвитку цифрових інновацій, дистанційних форматів навчання та нових моделей педагогічної підтримки.

Із початком повномасштабної війни зусилля було зосереджено на забезпеченні стабільності освітнього процесу та підтримці українських дітей і педагогів, які продовжували працювати в Україні або вимушено виїхали за кордон. У межах міжнародної співпраці Закарпатський Інститут післядипломної освіти ініціював програму адаптації тимчасово переміщених школярів і вчителів у країнах Європи. У співпраці з Міністерством освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки створено інформаційно-консультативний блок на сайті, де українські учні, їхні батьки, педагоги отримували необхідну інформацію, підготовлену Інститутом. Загалом було надано понад 400 ґрунтовних консультацій з різних питань. Для швидшої адаптації українських дітей у освітній простір Словаччини у співпраці з Методично-педагогічним центром м. Пряшів організовано 10-годинні курси з української мови для педагогів, які працювали з дітьми з України. У березні–липні 2022 року 17 викладачів-волонтерів Інституту підготували понад 300 словацьких педагогів. Також проведено 12 зустрічей із працівниками освітньої системи Словаччини щодо особливостей програм НУШ, психологічної підтримки та інклюзивної освіти. З початком повномасштабного вторгнення діяльність інститутів післядипломної освіти була спрямована на підтримання безпеки й стабільного функціонування освітньої системи, на розширення доступу до освітніх ресурсів і надання допомоги дітям, їхнім родинам та педагогам [3].

У складних умовах воєнних випробувань і суспільної нестабільності заклади післядипломної освіти посилюють діяльність, спрямовану на розвиток ціннісного потенціалу соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей. Забезпечують підготовку педагогів до реалізації змісту громадянської та історичної освітніх галузей: розробляють навчально-методичні матеріали, проводять тренінги та консультування щодо формування в учнів громадянських цінностей, патріотизму, правової культури, поваги до родинних традицій і культурного різноманіття. Педагогічний супровід стає ключовим механізмом для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії та формування в здобувачів освіти навичок комунікації, толерантності та співпраці; забезпечує сприятливі умови для їхньої успішної соціалізації та формування ціннісних орієнтирів [4, с. 107].

У такий спосіб заклади післядипломної педагогічної освіти почали не лише реагувати на освітні зміни, а й формувати нові освітні практики: упровадження модульних та короткострокових програм нового змісту,

дистанційного та змішаного навчання, створення цифрових освітніх платформ. В історико-педагогічному вимірі ці процеси засвідчують зміну парадигми післядипломної освіти: перехід від періодичного підвищення кваліфікації до моделі безперервного професійного розвитку. Ці тенденції нормативно закріплено у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [24], який відображає сучасне бачення професійного й особистісного зростання педагогів та окреслює стратегії їхнього розвитку відповідно до потреб суспільства й завдань розбудови Нової української школи. Прийняття стандарту актуалізує нові завдання для закладів післядипломної педагогічної освіти, зокрема модернізацію змісту підвищення кваліфікації, розроблення компетентнісно орієнтованих програм і впровадження гнучких моделей професійного розвитку. Його реалізація сприятиме фаховому зростанню вчителів, індивідуалізації освітнього процесу та підвищенню якості загальної середньої освіти.

Висновки. Період модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції (2006–2024) характеризується етапом поступового інституційного та концептуального закріплення інноваційних процесів у системі післядипломної педагогічної освіти, що спиралися на напрацювання попередніх десятиліть та були зумовлені курсом України на інтеграцію до європейського освітнього простору. На основі аналізу архівних документів (планів роботи, річних звітів обласних інститутів тих років) висновуємо, що на етапі упровадження у післядипломну педагогічну освіту інноваційних технологій навчання в умовах євроінтеграції (2006 - 2014) інноваційна діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти була спрямована переважно на оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників, удосконалення методичних підходів та впровадження нових педагогічних технологій. З історико-педагогічної точки зору інновації мали переважно адаптаційний характер і були орієнтовані на приведення професійної підготовки вчителів у відповідність до змін, що мали місце в загальній середній освіті. Інноваційні процеси 2006–2014 рр. розгорталися нерівномірно та охоплювали окремі елементи системи післядипломної освіти. Заклади післядипломної педагогічної освіти зберігали традиційну організаційну структуру, а інновації інтегрувалися в межах існуючих форм курсової підготовки, методичних семінарів і творчих груп. За таких умов інноваційна діяльність не виступала системоутворювальним чинником, а радше доповнювала усталену модель післядипломної освіти. У 2015–2024 рр. на етапі модернізації і розвитку післядипломної педагогічної освіти в контексті реформування системи освіти України інноваційна діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти охопила всі рівні їх функціонування: нормативно-управлінський,

організаційний, змістовий і технологічний. Зміни у законодавстві, децентралізація управління освітою, розширення автономії закладів освіти сприяли трансформації закладів післядипломної педагогічної освіти в регіональні центри професійного розвитку педагогів, для яких інноваційність стала базовим принципом діяльності. Освітні реформи, зокрема реалізація концепції Нова українська школа, засвідчили переорієнтацію української освіти на європейську модель, у межах якої педагог розглядається як суб'єкт безперервного професійного розвитку. Заклади післядипломної педагогічної освіти в цих умовах виступили провідниками нових освітніх цінностей — академічної свободи, педагогічної автономії, відповідальності за якість освітніх результатів. Післядипломна педагогічна освіта розвинулась від періодичного підвищення кваліфікації до безперервного професійного розвитку.

Перспективним напрямом подальших досліджень може бути вивчення досвіду професійного розвитку педагогів у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка (1991–2024) та обласних інститутах підвищення кваліфікації України задля узагальнення дієвих інноваційних практик, що можуть бути корисними в сучасному освітньому просторі професійного розвитку педагогів.

Література

1. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення і шляхи реалізації. Педагогіка і психологія. 2014. № 1. С. 12–17.

2. Всеукраїнська школа новаторства – школа професійної майстерності й творчості. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/80/ (дата звернення: 15.03.2026).

3. Закарпатський ІППО. Звіт про діяльність за 2022р. URL: https://zakinppo.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/zvit-2022.pdf (дата звернення: 15.03.2026).

4. Іванюк Г.І., Доля К.О. Ціннісно-смислові та морально-етичні засади змісту педагогічного супроводу міжособистісної взаємодії учнів початкової школи. Імідж сучасного педагога. 20025, № 3 (222), с. 102-108.

5. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний посібник за наук. ред. Ващенко Л.М. К.: Педагогічна думка, 2012. 140 с.

6. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія: за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с.

7. Інформація щодо друкованих видань УВУПО. URL: https://surl.li/bxawvm (дата звернення: 15.03.2026).

8. Карташова Л.А., Кириченко М. О., Сорочан Т. М. Антикризовий менеджмент підвищення кваліфікації. *Вісник НАПН України*, вип. 2(1), с. 1–10, 2020.

9. Кіровоградщина: історія та перспективи розвитку методичних службб. Укладачі: О.В. Половенко, Л.М. Кірішко. Кіровоград: комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2014. 320 с.

10. Клясен Н. Л. Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах реалізації національної стратегії розвитку освіти в Україні. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 110–116.

11. Коновальчук, І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: дис…на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» Житомир, 2015. 437 с.

12. Концепція реформування державної політики в інноваційній сфері: розпорядження Кабінету Міністрів України від 10 вересня 2012 р. №691-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/691-2012-%D1%80#Text (дата звернення: 15.03.2026).

13. Концепція розвитку національної інноваційної системи: розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.06.2009 р. № 680-р URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-%D1%80#Text (дата звернення: 15.03.2026).

14. Любченко Н.В. Науково-організаційні засади координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти: дис. канд. наук. Київ, 2013

15. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент: навчально-методичний посібник. Харків: Планета-принт. 2016.

16. Наумчук І. Дисемінація інноваційного професійного досвіду керівників позашкільних навчальних закладів. *Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти*: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції 30-31 березня 2017 року, 122–124. URL: http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/ (дата звернення: 15.03.2026).

17. Олійник В. В. Результати розробки науково-організаційної моделі реформування системи післядипломної педагогічної освіти на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. URL: https://surl.li/wffwno (дата звернення: 15.03.2026).

18. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади державного управління післядипломною освітою в контексті євроінтеграції, дис. д-ра наук. Київ, 2019.

19. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник за наук. ред. Л.П. Пуховської. К.: Педагогічна думка, 2012. 122 с.

20. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 травня 2023 року № 552 (зі змінами і доповненнями), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 07 липня 2023 р. за № 1155/40211. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text (дата звернення: 15.03.2026).

21. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Законом України від 8 вересня 2011 року № 3715-VI URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text (дата звернення: 15.03.2026).

22. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата звернення: 15.03.2026).

23. Про утворення Університету менеджменту освіти: розпорядження Кабінету Міністрів України від 08.11.2007 № 969-р URL: https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=969-2007-%F0#Text (дата звернення: 15.03.2026).

24. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» від 29.08.2024 р. № 125 URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 15.03.2026).

25. Реалізація концепції «Нова українська школа» у регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти за 2020 – 2021 роки: інф.методичний збірник: за заг. ред. Клясен Н. Л. Т. 1. Київ: ДНУ «ІМЗО». 2022. 347 с.

26. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону: монографія. Кременчук: ПП Щербатих, 2006. 456 с.

27. Сидоренко, В.В. (2016). Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Науковий вісник УМО*: електронне видання. Вип. 1. Ч. 1, 240–254. URL: http://umo.edu.ua (дата звернення: 15.03.2026).

28. Скубашевська О.С. Філософія інноваційного розвитку освіти в умовах становлення інформаційного суспільства в Україні: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2010. 31 с.

29. Степаненко О.К., Зарубіна А.В., Пономаренко Л.І. Безперервна педагогічна освіта у контексті інноваційних проєктів суспільного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 82. С. 152-158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2021_82_34 (дата звернення: 15.03.2026).

30. Трофименко О. А. Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти. Дисер. на здобуття наукового ступеня д-ра філософії з педагогіки за спеціальністю 011. Освітні, педагогічні науки, Одеса, 2025

31. Шитікова, Л., Змикало, О., Пуліна, Т. Інноваційна діяльність в освіті: сутність та вектори розвитку. *Управління змінами та інновації*. 2024, (9), 51-54. URL: https://doi.org/10.32782/CMI/2024-9-10 (дата звернення: 15.03.2026).

Архів Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

32. План роботи Київського міського педагогічного університету імені Б.Г. Грінченка на 2008-2009 н.р.

33. План роботи Київського міського педагогічного університету імені Б.Г. Грінченка на 2009-2010 н.р.

Reference

1. Bekh I. D. Innovatsiina vykhovna tekhnolohiia: sutnisni polozhennia i shliakhy realizatsii [Innovative educational technology: fundamental principles and methods of implementation.]. Pedahohika i psykholohiia. 2014. № 1. S. 12–17 [in Ukrainian].

2. Vseukrainska shkola novatorstva – shkola profesiinoi maisternosti y tvorchosti [The All-Ukrainian School of Innovation – a school of professional excellence and creativity]. https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/80/ (data zvernennia: 15.03.2026) [in Ukrainian].

3. Zakarpatskyi IPPO. Zvit pro diialnist za 2022r. [Report on activities for 2022] https://zakinppo.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/zvit-2022.pdf [in Ukrainian].

4. Ivaniuk H.I., Dolia K.O. Tsinnisno-smyslovi ta moralno-etychni zasady zmistu pedahohichnoho suprovodu mizhosobystisnoi vzaiemodii uchniv pochatkovoi shkoly [Value-semantic and moral-ethical principles of the content of pedagogical support for interpersonal interaction of primary school students]. Imidzh suchasnoho pedahoha. 20025, № 3 (222), s. 102-108. [in Ukrainian].

5. Innovatsiina model orhanizatsii navchalnoho protsesu v instytutakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [An innovative model for organising the teaching process in postgraduate teacher training institutions]: naukovo-metodychnyi posibnyk za nauk. red. Vashchenko L.M. K.: Pedahohichna dumka, 2012. 140 s. [in Ukrainian].

6. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity [Innovative teaching methods in the context of modernising contemporary education]: monohrafiia: za nauk. red. d. ped. n., prof. L. Z. Rebukhy. Ternopil: ZUNU, 2022. 143 s. [in Ukrainian].

7. Informatsiia shchodo drukovanykh vydan UVUPO [Information on UVUPO publications]. https://surl.li/bxawvm (data zvernennia: 15.03.2026) [in Ukrainian].

8. Kartashova L.A., Kyrychenko M. O., Sorochan T. M. Antykryzovyi menedzhment pidvyshchennia kvalifikatsii [Anti-crisis management training]. Visnyk NAPN Ukrainy, vyp.2(1), s. 1–10, 2020. [in Ukrainian].

9. Kirovohradshchyna: istoriia ta perspektyvy rozvytku metodychnykh sluzhb. Ukladachi Kirovohrad Region: [History and Prospects for the Development of Methodological Services]: O.V. Polovenko, L.M. Kirishko. Kirovohrad: komunalnyi zaklad «Kirovohradskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity imeni Vasylia Sukhomlynskoho», 2014. 320 s. [in Ukrainian].

10. Kliasen N. L. Diialnist zakladiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh realizatsii natsionalnoi stratehii rozvytku osvity v Ukraini [The activities of postgraduate teacher training institutions in the context of the implementation of the national strategy for the development of education in Ukraine]. Pedahohichnyi almanakh. 2013. Vyp. 20. S. 110–116. [in Ukrainian].

11. Konovalchuk, I. Teoretychni ta tekhnolohichni zasady realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Theoretical and technological foundations for the implementation of innovations in general education institutions]: dys…na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» Zhytomyr, 2015. 437 s. [in Ukrainian].

12. Kontseptsiia reformuvannia derzhavnoi polityky v innovatsiinii sferi [A framework for reforming public policy in the field of innovation]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10 veresnia 2012 r. №691-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/691-2012-%D1%80#Text (data zvernennia: 15.03.2026) [in Ukrainian].

13. Kontseptsiia rozvytku natsionalnoi innovatsiinoi systemy [Concept for the development of the national innovation system]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17.06.2009 r. № 680-r URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-%D1%80# Text (data zvernennia: 15.03.2026) [in Ukrainian].

14. Liubchenko N.V. Naukovo-orhanizatsiini zasady koordynatsii naukovo-metodychnoi diialnosti zakladiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The scientific and organisational foundations for coordinating the scientific and methodological activities of postgraduate teacher training institutions]: dys. kand. nauk. Kyiv, 2013 [in Ukrainian].

15. Marmaza, O. I. Innovatsiinyi menedzhment [Innovation management]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Planeta-prynt. 2016.[in Ukrainian].

16. Naumchuk, I. Dyseminatsiia innovatsiinoho profesiinoho dosvidu kerivnykiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [Sharing innovative professional expertise among heads of non-school educational institutions]. Naukovo-metodychni osnovy profesiĭnoho rozvytku kerivnykh i pedahohichnykh kadriv v umovakh vyperedzhuvalnoï pisliadyplomnoï osvity: zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukraïnskoï naukovo-praktychnoï konferentsiï 30-

31 bereznia 2017 roku, 2017. c. 122–124. http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/ [in Ukrainian].

17. Oliinyk V. V. Rezultaty rozrobky naukovo-orhanizatsiinoi modeli reformuvannia systemy pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity na zasadakh kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu [Results of the development of a scientific and organisational model for reforming the postgraduate teacher education system based on a credit-modular approach to the organisation of the teaching process]. https://surl.li/wffwno [in Ukrainian].

18. Oliinyk B.B. Teoretyko-metodolohichni zasady derzhavnoho upravlinnia pisliadyplomnoiu osvitoiu v konteksti yevrointehratsii [Theoretical and methodological foundations of public administration in postgraduate education in the context of European integration], dys. d-ra nauk. Kyiv, 2019. [in Ukrainian].

19. Pisliadyplomna osvita v umovakh yevrointehratsii: sutnist, zmist, tekhnolohii, hotovnist do zmin [Postgraduate education in the context of European integration: nature, content, methodologies, readiness for change]: navchalno-metodychnyi posibnyk za nauk. red. L.P. Pukhovskoi. K.: Pedahohichna dumka, 2012. 122 s. [in Ukrainian].

20. Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi diialnosti u sferi osvity [Regulations on the procedure for carrying out innovative activities in the field of education]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 travnia 2023 roku № 552 (zi zminamy i dopovnenniamy), zareiestrovanoho v Ministerstvi yustytsii Ukrainy 07 lypnia 2023 r. za № 1155/40211. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text [in Ukrainian].

21. Pro priorytetni napriamy innovatsiinoi diialnosti v Ukraini [On the priority areas of innovation in Ukraine]: Zakonom Ukrainy vid 8 veresnia 2011 roku № 3715-VI URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text [in Ukrainian].

22. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On the approval of the Concept for the implementation of state policy on the reform of general secondary education, 'New Ukrainian School', for the period up to 2029]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text [in Ukrainian].

23. Pro utvorennia Universytetu menedzhmentu osvity [On the establishment of the University of Educational Management]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 08.11.2007 № 969-r URL: https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=969-2007-%F0#Text [in Ukrainian].

24. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional Standard: 'Teacher in a General Secondary Education School'] vid 29.08.2024 p. № 125 https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].

25. Realizatsiia kontseptsii «Nova ukrainska shkola» u rehionalnykh zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity za 2020 – 2021 roky [Implementation of the 'New Ukrainian School' concept in regional postgraduate teacher training institutions during the 2020–2021 academic year]: inf.metodychnyi zbirnyk: za zah. red. Kliasen N. L. T. 1. Kyiv: DNU «IMZO». 2022. 347 s. [in Ukrainian].

26. Samodryn A. P. Formuvannia navchalno-osvitnoho prostoru rehionu [The development of the region's educational environment]: monohrafiia. Kremenchuk: PP Shcherbatykh, 2006. 456 s. [in Ukrainian].

27. Sydorenko, V.V. (2016). Naukovo-metodychnyў menedzhment osvitnikh innovatsiў v umovakh pisliadyplomnoї pedahohichnoї osvity [Scientific and methodological management of educational innovations in the context of postgraduate teacher training].

Naukovyy visnyk UMO: elektronne vydannia. Vyp. 1. Ch. 1, 240–254. http://umo.edu.ua (data zvernennia: 15.03.2026) [in Ukrainian].

28. Skubashevska O.S. Filosofiia innovatsiinoho rozvytku osvity v umovakh stanovlennia informatsiinoho suspilstva v Ukraini [The philosophy of innovative development in education in the context of the emergence of the information society in Ukraine]: avtoref. dys. ... kand. filosof. nauk : 09.00.10. Kyiv, 2010. 31 s. [in Ukrainian].

29. Stepanenko O.K., Zarubina A.V., Ponomarenko L.I. Bezperervna pedahohichna osvita u konteksti innovatsiinykh proiektiv suspilnoho rozvytku [Continuing teacher education in the context of innovative social development projects]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. 2021. Vyp. 82. S. 152-158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2021_82_34 [in Ukrainian].

30. Trofymenko O. A. Rozvytok innovatsiinoi pozytsii pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh pisliadyplomnoi osvity [Developing the innovative approach of early years educators within the context of postgraduate education]. Dyser. na zdobuttia naukovoho stupenia d-ra filosofii z pedahohiky za spetsialnistiu 011. Osvitni, pedahohichni nauky, Odesa, 2025 [in Ukrainian].

31. Shytikova, L., Zmykalo, O., Pulina, T. (2024). Innovatsiina diialnist v osviti: sutnist ta vektory rozvytku [Innovation in education: essence and directions for development]. Upravlinnia zminamy ta innovatsii, (9), 51-54. https://doi.org/10.32782/CMI/2024-9-10 (data zvernennia: 15.03.2026) [in Ukrainian].

Arkhiv Kyivskoho stolychnoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka

32. Plan roboty Kyivskoho miskoho pedahohichnoho universytetu imeni B.H. Hrinchenka na 2008-2009 n.r. [Work Plan of the B.G. Hrinchenko Kyiv City Pedagogical University for the 2008–2009 academic year] [in Ukrainian].

33. Plan roboty Kyivskoho miskoho pedahohichnoho universytetu imeni B.H. Hrinchenka na 2009-2010 n.r. [Work Plan of the B.G. Hrinchenko Kyiv City Pedagogical University for the 2009–2010 academic year]/ [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.5.091.26:37.091.316.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2245-2259

Ігнатенко Ігор Сергійович здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-3152-6580

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті проаналізовано гейміфікацію як дидактично доцільний інструмент організації освітнього процесу в умовах Нової української школи. Обґрунтовано, що використання гейміфікаційних підходів може ефективно підтримувати реалізацію ключових принципів НУШ, зокрема компетентнісного та діяльнісного підходів, формувального оцінювання, педагогіки партнерства та забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища. Показано, що педагогічна результативність гейміфікації визначається не формальним використанням ігрових прийомів (балів, рейтингів, таблиць лідерів), а їх узгодженістю з очікуваними результатами навчання, чітко визначеними критеріями успішності та якісним зворотним зв'язком у процесі навчальної діяльності.

На основі аналізу нормативних документів щодо реалізації концепції Нової української школи, а також сучасних наукових досліджень з проблем гейміфікації, мотивації та формувального оцінювання визначено дидактичні засади її впровадження в освітній процес початкової школи. Окреслено структурну логіку використання гейміфікації в межах навчальної теми або модуля, що передбачає уточнення навчальних цілей і критеріїв оцінювання, добір ігрових методик для візуалізації навчальної діяльності, організацію діяльнісних завдань із поступовим ускладненням, збирання доказів навчання, надання змістового зворотного зв'язку та рефлексію учнів.

Обґрунтовано доцільність застосування таких методик гейміфікації, які підтримують індивідуальний прогрес учнів і сприяють розвитку їхньої навчальної автономії, зокрема рівнів майстерності, карт прогресу, кооперативних завдань і можливості повторного виконання навчальних дій після отримання фідбеку. Запропоновано критерії оцінювання ефективності гейміфікації, релевантні для практики НУШ, серед яких: якість навчальних результатів, рівень залученості учнів до навчальної діяльності, розвиток саморегуляції та співпраці, дотримання принципів академічної добро-

чесності, забезпечення інклюзивності та психологічної безпеки освітнього середовища, а також практична значущість використання відповідних методик у діяльності вчителя.

Зроблено висновок, що гейміфікація може бути ефективним інструментом підтримки формувального оцінювання та розвитку компетентностей учнів за умови її дидактично обґрунтованого, системного й педагогічно доцільного використання в освітньому процесі.

Ключові слова: гейміфікація; Нова українська школа; формувальне оцінювання; компетентнісний підхід; діяльнісне навчання; зворотний зв'язок; мотивація; саморегуляція.

Ignatenko Igor third (educational and scientific) level of higher education, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-3152-6580

GAMIFICATION AS AN INNOVATIVE APPROACH TO FORMATIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' LEARNING ACHIEVEMENTS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The article analyzes gamification as a didactically appropriate tool for organizing the educational process in the context of the New Ukrainian School. It is substantiated that the use of gamification approaches can effectively support the implementation of the key principles of the New Ukrainian School, including competency-based and activity-based approaches, formative assessment, the pedagogy of partnership, and the creation of a psychologically safe learning environment. It is shown that the pedagogical effectiveness of gamification is determined not by the formal use of game incentives (points, rankings, leaderboards), but by their alignment with expected learning outcomes, clearly defined success criteria, and high-quality feedback within the learning process.

Based on the analysis of regulatory documents related to the implementation of the New Ukrainian School concept, as well as contemporary scientific research on gamification, motivation, and formative assessment, the didactic foundations for its implementation in the primary school educational process are identified. The structural logic of applying gamification within a topic or module is outlined, including clarification of learning objectives and assessment criteria, selection of game mechanics to visualize learning progress, organization of activity-based tasks with gradually increasing complexity, collection of learning evidence, provision of meaningful feedback, and student reflection.

The study substantiates the appropriateness of using gamification mechanics that support students' individual progress and foster the development of their learning autonomy, including mastery levels, progress maps, cooperative tasks, and opportunities to repeat learning actions after receiving feedback. Criteria for evaluating the effectiveness of gamification relevant to the practice of the New Ukrainian School are proposed, including the quality of learning outcomes, the level of student engagement in learning activities, the development of self-regulation and collaboration, adherence to the principles of academic integrity, ensuring inclusiveness and psychological safety of the educational environment, as well as the practical feasibility of implementing such methods in teachers' professional practice.

It is concluded that gamification can serve as an effective tool for supporting formative assessment and developing students' competencies, provided that it is implemented in a didactically grounded, systematic, and pedagogically appropriate manner within the educational process.

Keywords: gamification; New Ukrainian School; formative assessment; competency-based approach; activity-based learning; feedback; motivation; self-regulation.

Актуальність проблеми. Концепція Нової української школи фіксує перехід до освіти, де учень не лише відтворює матеріал, а демонструє вміння діяти: застосовувати знання, аргументувати, співпрацювати, приймати рішення (КМУ, 2016, №988-р) [1]. Цей перехід підтримують державні стандарти початкової та базової середньої освіти, які задають рамку обов'язкових результатів навчання й компетентностей (КМУ, 2018, №87; КМУ, 2020, №898) [2; 3]. У практиці це означає зміну самої логіки уроку: від «пояснення теми» до організації навчальної діяльності, у якій результат навчання проявляється у виконанні завдання, створенні продукту, поясненні способу розв'язання та рефлексії.

Однак саме в площині щоденної практики найчастіше виникають розриви: учні не завжди бачать власний поступ; критерії успіху залишаються неявними; зворотний зв'язок перетворюється на підсумкову оцінку замість «оцінювання для навчання»; мотивація стає нестійкою, особливо в умовах цифрового середовища й змішаних форматів. Тому потрібні технології, які не знижують академічних вимог, роблять навчальний шлях прозорим, підтримують регулярний змістовний фідбек і зберігають психологічну безпеку учня.

У цьому контексті гейміфікація часто розглядається як універсальний інструмент мотивації навчальної діяльності, однак така інтерпретація суттєво спрощує проблему її педагогічного застосування. Дослідники

наголошують, що ефективність гейміфікації значною мірою залежить від освітнього контексту та якості педагогічного дизайну, тоді як механічне впровадження окремих ігрових елементів (балів, бейджів, рейтингів) саме по собі не гарантує підвищення навчальних результатів (Hamari та ін.) [14, с. 3025]. З огляду на це, в умовах реалізації концепції Нової української школи гейміфікацію доцільно розглядати не лише як систему зовнішніх стимулів, а як педагогічний інструмент інтеграції формувального оцінювання, відстеження навчального прогресу та організації співпраці здобувачів освіти в межах цілісної логіки навчального модуля.

Аналіз досліджень і нормативної бази. Поняття гейміфікації у сучасній науковій літературі визначається як використання елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах (Deterding та ін.) [9, с. 9]. У межах освітнього середовища це означає, що ігрові елементи мають бути підпорядковані освітнім цілям: структурувати навчальні завдання, робити видимим навчальний прогрес, організовувати ефективний зворотний зв'язок, а також сприяти співпраці учнів. Водночас важливо, щоб вони не підміняли власне зміст навчання, а виступали інструментом його підтримки.

Для пояснення мотиваційного потенціалу гейміфікації вагоме значення має *теорія самодетермінації*, згідно з якою стійка внутрішня мотивація формується тоді, коли освітнє середовище задовольняє базові психологічні потреби особистості — автономії, компетентності та пов'язаності (Deci & Ryan, 2000) [13, с. 227]. Такий підхід безпосередньо узгоджується з ключовими ідеями Нової української школи - педагогікою партнерства, активною позицією учня в освітньому процесі та визнання помилки як важливого ресурсу навчання (КМУ, 2016, №988-р) [1].

У міжнародній педагогічній практиці важливою теоретичною основою «оцінювання для навчання» є концепція формувального оцінювання. Зокрема, дослідження P. Black і D. Wiliam засвідчили, що системне застосування формувальних практик здатне забезпечити суттєве підвищення навчальних результатів учнів [10, с.7]. Водночас R. Sadler підкреслює, що формувальне оцінювання є ефективним лише за умови, коли учень чітко розуміє критерії якості навчального результату та може співвіднести з ними власні досягнення (Sadler, 1989) [19, с.19]. Дослідники J. Hattie та H. Timperley, у свою чергу, акцентують увагу на значенні якісного зворотного зв'язку, який має відповідати на три ключові питання: «куди я рухаюся?», «як я просуваюся?» та «що робити далі?» [16, с. 86].

Нормативна база Нової української школи також посилює саме формувальну логіку оцінювання. Зокрема, методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів орієнтують педагогів на прозорість критеріїв оцінювання,

фокус на досягнутих результатах навчання та підтримку поступу кожного учня (МОН України, 2021, №813) []. У цьому контексті гейміфікацію доцільно інтегрувати в існуючу нормативно-педагогічну рамку НУШ як інструмент, що сприяє візуалізації навчального прогресу та робить формувальне оцінювання більш зрозумілим, системним і мотивувальним.

Мета статті — показати, за яких дидактичних умов гейміфікація може підтримувати формувальне оцінювання та навчальні досягнення учнів у НУШ, і запропонувати узгоджену з нормативною базою структурну логіку її впровадження.

У дослідженні застосовано комплекс теоретичних методів, що забезпечили аналіз наукових підходів до використання гейміфікації в освітньому процесі та її зв'язку з формувальним оцінюванням. Зокрема, здійснено аналіз нормативно-правових документів, що визначають концептуальні засади реалізації Нової української школи та державних стандартів початкової освіти (КМУ, 2016, №988-р; КМУ, 2018, №87; КМУ, 2020, №898; МОН України, 2021, №813) [1; 2; 3; 4]. Це дало змогу окреслити нормативні межі впровадження сучасних підходів до організації навчання, зокрема орієнтацію на компетентнісний підхід, педагогіку партнерства та формувальне оцінювання результатів навчання.

Важливим складником дослідження став аналіз наукових джерел, присвячених теоретичним засадам гейміфікації та її мотиваційному потенціалу в освітньому середовищі (Deterding та ін; Hamari та ін.) [14, с. 9; 15, с. 3025]. Для пояснення мотиваційних механізмів використання гейміфікації враховано положення теорії самодетермінації, відповідно до якої ефективність навчання значною мірою залежить від задоволення базових психологічних потреб особистості – автономії, компетентності та соціальної взаємодії (Deci & Ryan, 2000) [13, с. 227].

Теоретичною основою осмислення ролі гейміфікації в організації освітнього процесу стали також дослідження формувального оцінювання та зворотного зв'язку. Зокрема, роботи P. Black і D. Wiliam) [10, с. 7] доводять, що систематичне застосування формувальних практик позитивно впливає на навчальні досягнення учнів. R. Sadler [19, с. 119] підкреслює важливість усвідомлення учнями критеріїв якості навчального результату та здатності співвідносити з ними власні досягнення. У свою чергу, J. Hattie та H. Timperley [16, с. 86] розкривають роль ефективного зворотного зв'язку як ключового чинника підвищення результативності навчання.

Крім того, здійснено узагальнення сучасних українських наукових публікацій, присвячених використанню гейміфікації в освітньому процесі початкової школи (Кушнірук та ін.; Лозенко та ін.; Побризгаєва, Наливайко та ін.) [5, с. 603-613; 6, с. 1708–1720; 8, с. 134–149]. Аналіз цих досліджень

дозволив визначити основні напрями застосування гейміфікації в навчанні, її дидактичний потенціал та педагогічні умови ефективного використання.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній практиці гейміфікація розглядається як один із перспективних інструментів підвищення мотивації та активізації навчальної діяльності учнів. Її застосування пов'язане з інтеграцією ігрових методик у неігрове освітнє середовище з метою підтримки навчального процесу, стимулювання пізнавальної активності та формування позитивного ставлення до навчання. Водночас ефективність використання гейміфікації в умовах Нової української школи (НУШ) значною мірою залежить від її дидактичного обґрунтування, узгодження з освітніми цілями та інтеграції у систему формувального оцінювання. У цьому контексті гейміфікація має виконувати не розважальну функцію, а виступати педагогічним інструментом, що сприяє досягненню визначених результатів навчання, формуванню ключових компетентностей і розвитку навчальної автономії учнів.

Концепція Нової української школи передбачає перехід від знаннєвої моделі навчання до компетентнісної, у межах якої важливого значення набувають діяльнісний підхід, партнерська взаємодія між учителем і учнем, а також використання *формувального оцінювання*.

Поняття «*формувальне оцінювання*» (*formative assessment*) у науково-педагогічних дослідженнях трактується неоднозначно, що зумовлено різними підходами до розуміння його сутності та функцій. Зокрема: *Ф. Перрену (Philippe Perrenoud, 1991) [18]* визначає його як «будь-яке оцінювання, що сприяє навчанню та розвитку учня», акцентуючи увагу на активній ролі здобувача освіти в освітньому процесі; *Б. Коуві (Bronwen Cowie) та Б. Белл (Beverley Bell, 1999) [12]* розглядають формувальне оцінювання як «двосторонній процес взаємодії між учителем і учнем, спрямований на оптимізацію навчання», підкреслюючи значення співробітництва; *П. Блек (Paul Black, 2000)* трактує його як «діяльність учителя й учнів, що забезпечує отримання інформації, яка використовується як зворотний зв'язок для коригування освітнього процесу», наголошуючи на необхідності своєчасного реагування на освітні потреби учня [11; 223-224]; *О. Локшина (2009)* визначає формувальне оцінювання як інтерактивний процес оцінювання навчального прогресу, що дає змогу виявляти освітні потреби учнів і відповідно адаптувати навчання [7].

Варто зазначити, що в українському науковому дискурсі досі відсутня єдність щодо перекладу англомовного терміна *formative assessment*. Уживаються різні варіанти: «формативне», «формуюче», «формувальне», «розвивальне», «аналітичне» тощо. Водночас, з огляду на змістове наповнення поняття як такого, що передбачає оцінювання, спрямоване на

підтримку навчання, розвиток і формування компетентностей здобувача освіти, найбільш доцільним і науково обґрунтованим є використання терміна «*формувальне оцінювання*». Саме він найбільш повно відображає його сутність як інструменту розвитку особистості учня та підвищення ефективності освітнього процесу.

Додатковим підтвердженням ефективності формувального оцінювання є результати досліджень зарубіжних учених. Так, у 1998 році П. Блек і Д. Уільям здійснили ґрунтовний аналіз 21 дослідження та близько 580 наукових публікацій, присвячених впливу формувального оцінювання на навчальні досягнення учнів. У результаті було встановлено, що впровадження практик формувального оцінювання сприяє суттєвому підвищенню результатів навчання, оскільки забезпечує якісний зворотний зв'язок, своєчасну корекцію освітнього процесу та активне залучення учнів до власного навчання [17, с. 1].

Отже, актуалізується пошук ефективних дидактичних інструментів, які б забезпечували реалізацію принципів формувального оцінювання в освітній практиці. У цьому контексті гейміфікація постає як перспективний педагогічний підхід, що сприяє підвищенню мотивації та усвідомленості навчання. Саме тому гейміфікація може стати ефективним дидактичним інструментом, який допомагає зробити навчальний процес більш зрозумілим, мотивованим і прозорим для учнів.

Завдяки використанню ігрових елементів – систем прогресу, рівнів, досягнень і спільних місій – учні отримують можливість відстежувати власний поступ, усвідомлювати результати навчання та активніше залучатися до освітньої діяльності.

Одним із ключових дидактичних принципів застосування гейміфікації є орієнтація ігрових методик на критерії оцінювання та якісний зворотний зв'язок. Поширеною причиною неефективності гейміфікації у шкільній практиці є перенесення окремих ігрових стимулів, зокрема балів, рейтингів або таблиць лідерів, без їхнього зв'язку з якістю навчального результату. У такому випадку учень може демонструвати високу активність, виконувати значну кількість завдань або брати участь у різних ігрових активностях, однак це не завжди призводить до реального розвитку компетентностей. У системі НУШ принципово важливо, щоб гейміфікація відображала не рівень активності учнів, а їхній навчальний поступ, співвіднесений з обов'язковими результатами навчання (КМУ, 2018, №87; КМУ, 2020, №898) [2; 3].

З огляду на це методично доцільною є модель, за якої кожне навчальне завдання безпосередньо пов'язується з конкретним результатом навчання, а критерії успішності визначаються до початку виконання завдання. Такі критерії можуть бути представлені у формі рубрик, чек-листів або коротких

описів очікуваних результатів. У подібній системі елементи гейміфікації виконують допоміжну функцію: вони візуалізують навчальний поступ, відображають рівні майстерності або фіксують окремі досягнення учнів, але не підміняють сам процес навчання. Такий підхід узгоджується з концепцією формувального оцінювання, відповідно до якої учні мають чітко розуміти критерії якості виконання завдання, порівнювати власні результати з цими критеріями та визначати шляхи подальшого вдосконалення (Sadler, 1989) [19, с. 119]. Подібна логіка також відповідає сучасним рекомендаціям щодо оцінювання результатів навчання в початковій школі (МОН України, 2021, №813) [4].

Ефективне впровадження гейміфікації доцільно розглядати як частину структурованого циклу формувального оцінювання в межах навчальної теми або модуля. *На першому етапі такого циклу* відбувається уточнення навчальних цілей та критеріїв успішності. Навчальні цілі формулюються мовою діяльності – наприклад, «умію застосувати», «можу пояснити», «здатний аргументувати» або «можу розв'язати проблему», – тоді як критерії визначають ознаки якісного виконання навчального завдання.

На другому етапі здійснюється добір гейміфікаційних елементів, які мають допомогти зробити навчання учнів більш наочним і зрозумілим. До таких інструментів можуть належати карти прогресу, рівні майстерності, бейджі за опанування певних умінь, а також кооперативні навчальні місії, що передбачають спільну діяльність учнів. Використання подібних методик дозволяє розробити структуру навчального заняття, у якій учні можуть відстежувати власні досягнення та планувати подальші кроки. Наведемо конкретні приклади:

1. *Українська мова* – «Мовна експедиція»: учні отримують бейджі за правильне використання частин мови або складання текстів.
2. *Математика* – «Рівні майстерності»: перехід від простих обчислень до задач підвищеної складності з накопиченням балів.
3. *Я досліджую світ* – квест «Дослідники природи», де учні виконують практичні завдання та відкривають нові «локації».
4. *Читання / література* – «Карта читача»: учні позначають прочитані твори та отримують відзнаки за розуміння змісту.
5. *Інформатика* – «Цифровий герой»: за виконання завдань учні отримують рівні цифрової грамотності.
6. *Мистецтво* – «Творча майстерня»: бейджі за різні техніки (малювання, аплікація, музичні вправи).
7. *Фізична культура* – «Спортивний прогрес»: рівні досягнень у вправах (витривалість, швидкість, координація).

8. *Англійська мова* – «Мовний квест»: учні виконують завдання на говоріння, слухання та отримують «паспорти мандрівника».

9. *Соціальна та громадянська освіта* – командні місії з розв'язання життєвих ситуацій (рольові ігри).

10. *Інтегровані уроки* – «Освітній квест дня»: поєднання кількох предметів у єдиній сюжетній грі.

Варто констатувати, що пропоновані методики відповідають ідеям НУШ, оскільки забезпечують *діяльнісне навчання, мотивацію, індивідуальну траєкторію розвитку та формування ключових компетентностей.*

Наступним кроком є організація діяльнісних навчальних завдань, що вибудовуються за принципом поступового ускладнення. На початковому етапі учні виконують завдання, спрямовані на засвоєння базових умінь, далі переходять до самостійного застосування знань, а згодом – до розв'язання проблемних або творчих завдань у нових ситуаціях. Такий підхід відповідає діяльнісній логіці навчання, закладеній у концепції НУШ (КМУ, 2016, №988-р; КМУ, 2018, №87; КМУ, 2020, №898) [1; 2; 3].

Важливим компонентом цього процесу є збирання *доказів навчання*. Такими доказами можуть бути короткі завдання, виконані письмові відповіді з поясненням, міні-проєкти, розв'язання завдань із аргументацією або результати групової роботи. У межах гейміфікованого навчання ці результати можуть фіксуватися у вигляді досягнень, позначок або переходів на нові рівні майстерності. Водночас важливо, щоб такі позначки відображали реальні навчальні результати, а не лише факт участі у діяльності. Приклади реалізації (НУШ):

1. *Українська мова* – учень отримує бейдж «Майстер речення» лише після написання 3 речень із правильним використанням частин мови та поясненням.

2. *Математика* – перехід на новий рівень («Дослідник задач») відбувається після правильного розв'язання задачі з повним записом і обґрунтуванням дій.

3. *Я досліджую світ* – позначка «Юний дослідник» надається за міні-проєкт (наприклад, спостереження за рослиною з висновками).

4. *Читання* – бейдж «Уважний читач» отримується після відповіді на запитання до тексту з аргументацією (чому саме так).

5. *Інформатика* – рівень «Цифровий користувач» присвоюється після виконання практичного завдання (створення презентації або документа).

6. *Англійська мова* – «Speaking Star» отримує учень, який може скласти і проговорити 5–6 речень на задану тему.

7. *Мистецтво* – відзнака «Креативний автор» надається після створення роботи з поясненням ідеї та використаної техніки.

8. *Фізична культура* – рівень «Активний учасник» підтверджується виконанням вправи з правильною технікою, а не просто участю.

9. *Групова робота* – команда отримує «бейдж співпраці» лише після представлення спільного результату (плакат, проєкт, рішення проблеми).

10. *Інтегрований урок* – «Рівень дослідника» відкривається після виконання комплексного завдання (наприклад, розрахунок + пояснення + презентація результату).

Пропоновані завдання наочно ілюструють, що гейміфікація не зводиться до формального заохочення, а виступає інструментом *об'єктивного оцінювання реальних навчальних досягнень і сформованих компетентностей* кожного суб'єкту освітнього процесу.

Особливу роль у цьому циклі відіграє *якісний зворотний зв'язок*. Він має бути конкретним, зрозумілим і спрямованим на визначення подальших кроків у навчанні (Hattie & Timperley, 2007) [16, с. 86]. Ефективний фідбек допомагає учням усвідомити власні сильні сторони, визначити помилки та зрозуміти, як покращити результат. Важливо також передбачати можливість повторного виконання завдань після отримання зворотного зв'язку. Така практика сприяє розвитку відчуття компетентності та підтримує внутрішню мотивацію учнів до навчання (Deci & Ryan, 2000) [13, с. 227].

Завершальним етапом циклу є рефлексія. Під час рефлексії учні оцінюють власні досягнення, визначають труднощі та планують подальші кроки у навчанні. Це може відбуватися у формі коротких самооцінювальних запитань, обговорення результатів або заповнення рефлексивних карток. Подібна практика сприяє розвитку саморегуляції, відповідальності за власне навчання та формуванню навчальної автономії.

Одним із прикладів дидактично коректного використання гейміфікації є система рівнів майстерності, у якій рівень виступає не балом, а описом якості виконання завдання. Наприклад, можна виокремити кілька послідовних рівнів: виконання завдання за зразком; самостійне виконання; здатність пояснити власний спосіб розв'язання; застосування знань у новому контексті або допомога іншим учням. Така модель узгоджується з принципами формувального оцінювання (Black & Wiliam, 1998) [10, с. 7] та логікою критеріїв якості навчального результату (Sadler, 1989) [19, с. 119]. У цьому випадку гейміфікаційні елементи — наприклад бейджі або позначки — виконують лише функцію фіксації досягнутого рівня.

Оцінювання ефективності застосування гейміфікації в освітньому процесі НУШ доцільно здійснювати за сукупністю критеріїв. Серед них важливе місце посідають навчальні результати учнів, які проявляються у якості виконаних завдань і здатності застосовувати знання у нових ситуаціях (КМУ, 2018, №87; КМУ, 2020, №898) [2; 3]. Не менш важливими

є рівень залучення учнів до навчальної діяльності, розвиток саморегуляції, здатність до співпраці, дотримання принципів академічної доброчесності та створення психологічно безпечного освітнього середовища (Deci & Ryan, 2000 [13, с. 227]; Hamari та ін., 2014 [15, с. 3025]). Важливо також враховувати практичну доцільність використання гейміфікаційних підходів, зокрема їх організаційну простоту, можливість повторного застосування вчителем і відповідність реальним умовам освітнього процесу.

Разом із тим використання гейміфікації пов'язане з певними ризиками. Одним із них є *формалізація оцінювання*, коли бали або нагороди стають самоціллю і втрачають зв'язок із якістю навчального результату. Зменшити цей ризик можна шляхом чіткої прив'язки визнання до критеріїв виконання завдань та надання змістового зворотного зв'язку (Sadler, 1989 [19, с. 119]; Hattie & Timperley, 2007) [16, с. 86]. Іншим ризиком є надмірна конкуренція, яка може негативно впливати на психологічний клімат у класі. Тому в умовах НУШ доцільно віддавати перевагу механікам, що підкреслюють індивідуальний прогрес учнів і сприяють співпраці (Deci & Ryan, 2000) [13, с. 227].

Аналіз сучасних українських досліджень, присвячених використанню гейміфікації у початковій школі, підтверджує її значний дидактичний потенціал за умов системного та педагогічно обґрунтованого застосування. Зокрема, дослідники підкреслюють можливості використання гейміфікаційних технологій для підвищення мотивації учнів, організації інтерактивної діяльності та підтримки формувального оцінювання в освітньому процесі (Лозенко та ін. [6, с. 1708–1720], Побризгаєва, Наливайко [8, с. 134–149]). Це підтверджує актуальність інтеграції гейміфікації в практику Нової української школи та водночас підкреслює необхідність її чіткої орієнтації на результати навчання, критерії оцінювання та педагогічно доцільні механізми мотивації учнів.

Висновки. У межах реалізації концепції Нової української школи гейміфікація є педагогічно доцільною за умови її спрямованості на підтримку формувального оцінювання. Вона сприяє прозорості критеріїв оцінювання, візуалізації навчального прогресу та забезпеченню регулярного й змістовного зворотного зв'язку. Ефективність гейміфікації в освітньому процесі визначається передусім якістю дидактичного дизайну, а не формальним використанням ігрових елементів (балів, рейтингів чи бейджів). Узагальнення наукових досліджень засвідчує контекстну залежність результатів застосування гейміфікації та необхідність її педагогічно обґрунтованого впровадження. Для практики Нової української школи найбільш продуктивними є механіки гейміфікації, що сприяють розвитку компетентності та автономії учня. До них належать рівні майстерності,

візуалізація індивідуального прогресу, можливість повторного виконання завдань після отримання зворотного зв'язку, а також кооперативні навчальні завдання. Оцінювання ефективності впровадження гейміфікації має бути комплексним і передбачати аналіз не лише навчальних результатів учнів, а й розвитку їхньої саморегуляції, здатності до співпраці, психологічної безпеки освітнього середовища та практичної доцільності використання таких підходів у діяльності вчителя.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що гейміфікацію недоцільно зводити до сукупності зовнішніх мотиваційних стимулів. Її педагогічна ефективність забезпечується лише за умови підпорядкування ігрових механік навчальним результатам та чітко визначеним критеріям оцінювання, що сприяє реальному розвитку компетентностей учнів. Водночас надмірне акцентування на змагальності може створювати додатковий психологічний тиск у класному середовищі, тому більш продуктивними є механіки, орієнтовані на індивідуальний прогрес і кооперативну взаємодію. Важливо також враховувати практичну здійсненність гейміфікованих моделей навчання: їх упровадження має бути організаційно посильним для вчителя та інтегрованим у реальні умови освітнього процесу.

Література

1. *Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 14.12.2016 № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року»*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80

2. *Кабінет Міністрів України. Постанова від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF

3. *Кабінет Міністрів України. Постанова від 30.09.2020 № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (включає стандарт базової середньої освіти)*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-%D0%BF

4. *Міністерство освіти і науки України. Наказ від 13.07.2021 № 813 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0813729-21.

5. Кушнірук С.А, Ігнатенко І.С. (2025) Переваги гейміфікації інтерактивно-освітнього контенту стосовно підготовки до професійної діяльності викладача в сучасних умовах. *Перспективи та інновації науки, серія «Психологія», Серія «Медицина» 2025. № 2 (48). УДК 378.091.3:378.011.3-051]:004.77 https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-603-613.*

6. Лозенко А., Притуляк Т., Усатенко В., Вишнівська Н., Прошкуратова Т. (2025). Гейміфікація навчального процесу як педагогічна технологія в початковій школі НУШ. *Вісник науки та освіти*, 5(35), 1708–1720. doi:10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1708-1720.

7. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.

8. Побризгаєва, В. Г., Наливайко, О. О. (2024). Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 16, 134–149. doi:10.28925/2414-0325.2024.1610.

9. Bennett, R. (2011). "Formative assessment: a critical review", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, no. 1, pp. 5-25 [in English].

10. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, *Policy & Practice*, 5(1), 7–74. doi:10.1080/0969595980050102. [in English].

11. Black, P. (2000). Formative Assessment and Curriculum Consequences. *Curriculum and Assessment. Scott David (Editor).* Westport: Greenwood Publishing Group, Incorporated. pp. 7–24 [in English].

12. Cowie, B. A. (1999). Mode of Formative Assessment in Science Education. *Bronwen Cowie, Beverly Bell. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. 6, n. 1 (1 March). P. 101–116 [in English].

13. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01. [in English].

14. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (MindTrek '11), 9–15. doi:10.1145/2181037.2181040. [in English].

15. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3025–3034. doi:10.1109/HICSS. 2014.377. [in English].

16. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487 [in English].

17. Inside the Black Box (1998): Raising Standards through Classroom Assess-Black P. ment / Paul Black, Dylan Wiliam . *Phi Delta Kappan*. Vol. 80, No. 2 (October). PP. 1–12 [in English].

18. Perrenoud, P. (1991). Pour un approche pragmatique de l'evaluation formative. *Mesure et evaluation en education.* Vol. 13, No. 4. P. 49–81 [in English].

19. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144. doi:10.1007/BF00117714. [in English].

References

1. *Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia vid 14.12.2016 № 988-r «Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku»*. [Cabinet of Ministers of Ukraine. Resolution of 14.12.2016 No. 988-r "On approval of the Concept of implementation of state policy in the sphere of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029"] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80. [in Ukrainian].

2. *Kabinet Ministriv Ukrainy. Postanova vid 21.02.2018 № 87 «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity»*. [Cabinet of Ministers of Ukraine. Resolution of 21.02.2018 No. 87 "On approval of the State Standard of Primary Education"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF. [in Ukrainian].

3. *Kabinet Ministriv Ukrainy. Postanova vid 30.09.2020 № 898 «Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity» (vkliuchaie standart bazovoi serednoi osvity)* [Cabinet of Ministers of Ukraine. Decree of 30.09.2020 No. 898 "On some issues of state standards of full general secondary education" (including the standard of basic secondary education)]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-%D0%BF. [in Ukrainian]

4. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Nakaz vid 13.07.2021 № 813 «Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia uchniv 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity»* [Ministry of Education and Science of Ukraine. Decree of 13.07.2021 No. 813 "On approval of methodological recommendations for the assessment of the results of teaching students of grades 1–4 of general secondary education institutions"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0813729-21. [in Ukrainian]

5. Kushniruk, S.A, Ihnatenko, I.S. (2025) Perevahy heimifikatsii interaktyvno-osvitnoho kontentu stosovno pidhotovky do profesiinoi diialnosti vykladacha v suchasnykh umovakh [Advantages of heimification of interactive educational content in relation to preparation for the professional activity of the teacher in modern conditions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky, seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»*. № 2 (48). UDK 378.091.3:378.011.3-051]:004.77 https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-603-613. [in Ukrainian]

6. Lozenko, A., Prytuliak, T., Usatenko, V., Vyshnivska, N., Proshkuratova, T. (2025). Heimifikatsiia navchalnoho protsesu yak pedahohichna tekhnolohiia v pochatkovii shkoli NUSh [Heimification of the educational process as a pedagogical technology in the primary school of the NUSh]. *Visnyk nauky ta osvity*, 5(35), 1708–1720. doi:10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1708-1720. [in Ukrainian]

7. Lokshyna, O. (2009). Innovatsii v otsiniuvanni navchalnykh dosiahnen uchniv u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho soiuzu [Innovations in assessing the achievements of students in primary school education in the countries of the European Union]. *Porivnialno-pedahohichni studii*. № 2. S. 107–113.

8. Pobryzghaieva, V. H., Nalyvaiko, O. O. (2024). Heimifikatsiia navchannia u pochatkovykh klasakh v umovakh dystantsiinoho navchannia [Heimification of education in primary schools in the conditions of distance learning]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 16, 134–149. doi:10.28925/2414-0325.2024.1610. [in Ukrainian]

9. Bennett R., "Formative assessment: a critical review", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, no. 1, 2011. pp. 5-25 [in English].

10. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, *Policy & Practice*, 5(1), 7–74. doi:10.1080/0969595980050102. [in English].

11. Black, P. (2000). Formative Assessment and Curriculum Consequences. *Curriculum and Assessment. Scott David (Editor).* Westport: Greenwood Publishing Group, Incorporated, pp. 7–24 [in English].

12. Cowie, B. A (1999). Mode of Formative Assessment in Science Education. *Bronwen Cowie, Beverly Bell. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. 6, n. 1 (1 March). P. 101–116 [in English].

13. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01. [in English].

14. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". Proceedings of the 15th International

Academic MindTrek Conference (MindTrek ’11), 9–15. doi:10.1145/2181037.2181040. [in English].

15. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3025–3034. doi:10.1109/HICSS .2014.377. [in English].

16. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487 [in English].

17. Inside the Black Box (1998): Raising Standards through Classroom Assess-Black P. ment / Paul Black, Dylan Wiliam. *Phi Delta Kappan*. Vol. 80, No. 2 (October). PP. 1–12 [in English].

18. Perrenoud, P. (1991). Pour un approche pragmatique de l’evaluation formative. *Mesure et evaluation en education.* Vol. 13, No. 4. P. 49–81 [in English].

19. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144. doi:10.1007/BF00117714. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013:614

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2260-2268

Каменчук Тетяна Олегівна кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри політичних наук і права Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», Одеса, https://orcid.org/0000-0002-9518-8389

ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті розглянуто теоретико-психолого-педагогічні засади формування основ безпеки життєдіяльності в учнів початкових класів у контексті сучасних соціальних, техногенних та воєнних викликів.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня ризиків у життєдіяльності людини, що потребує формування у дітей стійких моделей безпечної поведінки вже на ранніх етапах навчання.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення сутності безпеки життєдіяльності та безпекової компетентності як інтегративної характеристики особистості. Визначено, що безпекова компетентність включає когнітивний, діяльнісний та ціннісний компоненти і передбачає здатність особистості усвідомлювати потенційні ризики, прогнозувати наслідки власної поведінки та діяти відповідально у небезпечних ситуаціях.

Обґрунтовано значення формування культури безпеки як складової процесу соціалізації дитини. Встановлено, що культура безпеки передбачає сформованість ціннісного ставлення до життя і здоров'я, відповідальність за власні дії та здатність до саморегуляції поведінки.

Особливу увагу приділено віковим та психологічним особливостям молодших школярів, які визначають специфіку засвоєння знань про безпеку. Доведено, що ефективність формування безпечної поведінки залежить від урахування емоційності, схильності до наслідування та особливостей розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку.

Розкрито роль безпечного освітнього середовища як важливого чинника розвитку особистості. Визначено, що створення психологічно комфортного середовища сприяє формуванню довіри, зниженню рівня тривожності та ефективному засвоєнню норм безпечної поведінки.

Обґрунтовано необхідність використання практикоорієнтованих методів навчання, зокрема моделювання життєвих ситуацій, рольових ігор,

тренувальних вправ та алгоритмізації дій у надзвичайних ситуаціях. Показано, що такі методи сприяють формуванню стійких поведінкових навичок та забезпечують готовність учнів до дій у реальних умовах.

Окрему увагу приділено формуванню навичок інформаційної безпеки в умовах цифровізації суспільства. Визначено, що учні повинні володіти базовими знаннями щодо безпечної поведінки в інтернет-середовищі та вміти розпізнавати потенційні загрози.

Зроблено висновок про необхідність комплексного підходу до формування основ безпеки життєдіяльності, який поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інноваційних методик формування культури безпеки в умовах сучасних викликів.

Ключові слова: безпека життєдіяльності; початкова освіта; формування безпекових компетентностей; культура безпеки; молодші школярі; психолого-педагогічні засади; безпечне освітнє середовище; компетентнісний підхід.

Kamenchuk Tetiana Olehivna PhD in Political Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Political Science and Law State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, https://orcid.org/0000-0002-9518-8389

THEORETICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF FORMING LIFE SAFETY BASICS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The study explores theoretical, psychological and pedagogical foundations of forming life safety basics in primary school students within the context of modern social, technological and wartime challenges. The relevance of this issue is determined by the increasing level of risks in human life, which requires the development of stable models of safe behavior in children from the early stages of education.

Modern scientific approaches to defining the essence of life safety and safety competence as an integrative characteristic of personality are analyzed. Safety competence is interpreted as a multidimensional construct that includes cognitive, activity-based and value components and involves the ability to recognize potential risks, predict the consequences of behavior and act responsibly in dangerous situations.

Particular emphasis is placed on the formation of a safety culture as an essential component of a child's socialization. This concept involves the

development of a value-based attitude toward life and health, responsibility for one's actions and the ability to regulate behavior in various situations.

Attention is also paid to the age and psychological characteristics of primary school students, which determine the specifics of acquiring safety-related knowledge. The effectiveness of forming safe behavior depends on emotional sensitivity, imitation tendencies and cognitive development of children.

A safe educational environment is considered as a key factor influencing personality development. The creation of a psychologically comfortable atmosphere contributes to building trust, reducing anxiety and improving the assimilation of safety norms.

The necessity of using practice-oriented teaching methods is substantiated, including situational modeling, role-playing activities, training exercises and algorithmic actions in emergency situations. These methods ensure the formation of stable behavioral skills and readiness to act in real-life conditions.

Special attention is given to the development of information safety skills in the context of digitalization. Students are expected to acquire basic knowledge of safe online behavior and the ability to identify potential threats.

It is concluded that a comprehensive approach to forming life safety basics is necessary, combining pedagogical, psychological and social aspects. Prospects for further research are related to the development of innovative approaches to safety education.

Keywords: life safety; primary education; safety competence; safety culture; primary school students; educational environment; competence-based approach.

Постановка проблеми. Формування основ безпеки життєдіяльності в початковій школі є складним міждисциплінарним процесом, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти освітньої діяльності. У сучасних умовах зростання техногенних, соціальних та воєнних ризиків безпека життєдіяльності набуває статусу однієї з ключових життєвих компетентностей особистості [1; 5].

Динамічні зміни в суспільстві, зокрема цифровізація, інформаційне перевантаження, а також загострення безпекових викликів, пов'язаних із воєнними діями, актуалізують необхідність формування в учнів навичок безпечної поведінки [3; 8].

Особливо це стосується дітей молодшого шкільного віку, які через вікові особливості є більш вразливими до різноманітних ризиків.

Сучасні міжнародні дослідження підтверджують, що забезпечення безпеки дітей є одним із ключових пріоритетів освітньої політики в умовах глобальних викликів [6; 7; 9]. У зв'язку з цим особливого значення набуває

формування в учнів здатності до усвідомлення потенційних небезпек, прийняття обґрунтованих рішень та відповідальної поведінки.

Водночас традиційні підходи до навчання безпеки життєдіяльності часто обмежуються передачею теоретичних знань і не забезпечують формування практичних умінь [4]. Це зумовлює необхідність переосмислення змісту та методів навчання, орієнтованих на формування компетентностей.

Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю розроблення ефективних психолого-педагогічних підходів до формування основ безпеки життєдіяльності в учнів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростання уваги до проблеми формування безпекових компетентностей у початковій школі. У працях українських учених обґрунтовується значення безпечного освітнього середовища як ключової умови розвитку особистості дитини

Міжнародні дослідження акцентують увагу на необхідності інтеграції безпекової освіти у навчальний процес, розвитку практичних навичок і формування відповідальної поведінки. Водночас сучасні підходи підкреслюють важливість урахування вікових особливостей учнів.

Разом із тим недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного поєднання психолого-педагогічних механізмів формування безпечної поведінки в умовах сучасних викликів.

Мета статті - обґрунтування теоретико-психолого-педагогічних засад формування основ безпеки життєдіяльності в учнів початкових класів та визначення практикоорієнтованих методів їх реалізації в освітньому процесі

Виклад основного матеріалу. Розвиток безпечної поведінки в учнів початкових класів є складним педагогічним процесом, що передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток практичних умінь діяти в різних життєвих ситуаціях. У сучасних умовах особливого значення набуває орієнтація освітнього процесу на формування безпекових компетентностей**,** які забезпечують здатність дитини усвідомлювати потенційні ризики, приймати обґрунтовані рішення та діяти відповідально. Саме тому формування безпечної поведінки повинно розпочинатися вже на етапі початкової освіти, коли закладаються базові моделі соціальної поведінки, формується система цінностей та відбувається активний розвиток особистості дитини.

У сучасних умовах особливого значення набуває соціальний контекст формування безпечної поведінки. Діти молодшого шкільного віку активно взаємодіють із соціальним середовищем, що включає не лише сім'ю та школу, але й цифровий простір. Саме тому формування основ безпеки життєдіяльності повинно враховувати вплив соціальних факторів, які

можуть як сприяти, так і перешкоджати розвитку безпечної поведінки. У цьому контексті важливо формувати у дітей навички критичного мислення, здатність аналізувати ситуації та приймати обґрунтовані рішення.

Сучасні міжнародні дослідження підтверджують, що забезпечення безпеки дітей є одним із ключових пріоритетів освітньої політики в умовах глобальних викликів. За даними сучасних міжнародних досліджень, особливого значення набуває формування життєвих навичок, пов'язаних із безпекою та адаптацією до ризиків. Зокрема, у звіті [9] підкреслюється, що розвиток навичок безпечної поведінки, критичного мислення та здатності приймати рішення є ключовими чинниками забезпечення добробуту дітей у сучасних умовах.

У цих умовах особливого значення набуває формування культури безпеки в учнів початкових класів, оскільки саме в молодшому шкільному віці відбувається засвоєння базових норм поведінки, що визначають здатність дитини адекватно реагувати на потенційні небезпеки та приймати відповідальні рішення.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростання уваги до проблеми формування безпекових компетентностей у початковій школі. Зокрема, у працях українських учених [4] обґрунтовується значення безпечного освітнього середовища як ключової умови розвитку особистості дитини. Міжнародні дослідження також акцентують увагу на необхідності інтеграції безпекової освіти в освітній процес, розвитку практичних навичок і формування відповідальної поведінки [6; 7; 8]. Водночас сучасні підходи підкреслюють важливість урахування вікових особливостей учнів і створення психологічно комфортного середовища навчання.

У науковій літературі безпека життєдіяльності розглядається як система знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, спрямованих на збереження життя і здоров'я людини в повсякденних та надзвичайних ситуаціях [5]. Сучасні міжнародні дослідження підкреслюють необхідність інтеграції безпекової освіти в загальну структуру навчання. Зокрема, підкреслюється, що формування безпечного освітнього середовища є ключовою умовою ефективного навчання та розвитку дитини [6].

Безпекова компетентність у педагогічній науці розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює когнітивний, діяльнісний і ціннісний компоненти. Вона передбачає не лише засвоєння теоретичних знань про потенційні ризики, але й формування здатності адекватно оцінювати небезпечні ситуації, прогнозувати наслідки власних дій та приймати відповідальні рішення.

Таким чином, безпекова компетентність виступає результатом цілеспрямованого педагогічного впливу та інтеграції знань, умінь і ціннісних

орієнтацій, що забезпечують готовність особистості до безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Окреслений підхід відповідає компетентнісній парадигмі освіти, відповідно до якої результатом навчання є сформованість практичних умінь і моделей поведінки.

У межах початкової освіти безпекова складова інтегрується в здоров'язбережувальну та соціальну компетентності. Вона передбачає: усвідомлення можливих ризиків; здатність оцінювати небезпечні ситуації; уміння діяти відповідно до алгоритму; відповідальність за власну поведінку. Сучасні педагогічні дослідження [4] підтверджують ефективність такого підходу.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом формування нормативної поведінки. У цей час зростає значення авторитету вчителя, формується здатність підпорядковувати поведінку правилам, посилюється роль соціального середовища та розвивається довільність дій, що відповідає віковим закономірностям психічного розвитку дітей [2].

Важливою особливістю цього вікового періоду є також підвищена емоційність та схильність до наслідування, що зумовлює необхідність використання наочних і практикоорієнтованих методів навчання.

Сучасні дослідження підкреслюють, що навчання безпеки повинно враховувати емоційну чутливість дітей цього віку. Надмірне акцентування на небезпеках може формувати підвищену тривожність, тому зміст має бути доступним, конкретним і психологічно комфортним.

Формування основ безпеки життєдіяльності є невід'ємною складовою процесу соціалізації дитини. Школа виступає простором, де дитина засвоює соціальні норми та правила поведінки через взаємодію з дорослими й однолітками.

Водночас результати міжнародних досліджень свідчать про високу поширеність ризикованих форм поведінки серед учнів. Зокрема, встановлено, що психологічне насильство є найбільш поширеною формою небезпечної взаємодії в освітньому середовищі [6].

У початковій школі формування безпечної поведінки реалізується через систематичне повторення правил, моделювання ситуацій, рольові ігри та тренувальні вправи, що відповідає сучасним підходам до діяльнісного навчання [5; 7].

Застосування таких методів сприяє не лише засвоєнню знань, але й формуванню практичних навичок, необхідних для безпечної поведінки в реальних життєвих ситуаціях.

Міжнародні підходи до формування безпечної поведінки також акцентують увагу на необхідності системного впровадження здоров'язбе-

режувальних технологій у навчальний процес. Відповідно до рекомендацій [7], школа повинна виступати не лише освітнім, але й безпечним середовищем, що сприяє фізичному, психічному та соціальному благополуччю учнів. У цьому контексті особливої уваги потребує інтеграція безпекових практик у повсякденну освітню діяльність.

Особливої актуальності набуває формування алгоритмів поведінки в надзвичайних ситуаціях. Для молодших школярів це означає чітку послідовність дій, повторюваність тренувань і формування впевненості у власних можливостях.

Розвиток навичок інформаційної безпеки є одним із ключових напрямів формування безпечної поведінки. У цьому контексті підкреслюється необхідність створення безпечного освітнього середовища [8].

Формування безпечної поведінки буде ефективним лише за умови взаємодії школи та сім'ї.

Отже, формування основ безпеки життєдіяльності в учнів початкових класів потребує комплексного педагогічного підходу.

Одним із напрямів удосконалення процесу формування основ безпеки життєдіяльності є розроблення та впровадження моделей безпечної поведінки, адаптованих до вікових особливостей молодших школярів. Такі моделі повинні враховувати як типові життєві ситуації, так і потенційні ризики, з якими можуть стикатися діти в повсякденному житті.

Моделі безпечної поведінки передбачають формування чітких алгоритмів дій у різних ситуаціях: у побуті, у школі, на вулиці, під час користування цифровими пристроями. Такі алгоритми мають бути доступними для розуміння дітей і закріплюватися через систематичне повторення та практичне відпрацювання. Особливого значення набуває формування поведінки в умовах підвищеного ризику, зокрема в надзвичайних ситуаціях. У цьому контексті навчання повинно бути спрямоване не лише на засвоєння правил, але й на розвиток здатності швидко орієнтуватися в ситуації, приймати рішення та діяти відповідно до обставин.

Суттєвим елементом є формування навичок самоконтролю та саморегуляції поведінки. Учні повинні навчитися оцінювати власні дії, передбачати їх наслідки та коригувати свою поведінку залежно від ситуації. Це сприяє розвитку відповідальності та підвищує рівень особистої безпеки.

У сучасному освітньому процесі доцільно використовувати міжпредметні зв'язки для формування безпекових компетентностей. Інтеграція знань із різних дисциплін дозволяє створити цілісне уявлення про безпеку та сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Крім того, необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, зокрема рівень їхнього розвитку, досвід та особистісні характеристики.

Диференційований підхід дозволяє підвищити ефективність навчання та забезпечити формування безпечної поведінки в кожної дитини.

Таким чином, впровадження моделей безпечної поведінки та створення відповідних педагогічних умов сприяє формуванню в учнів початкових класів стійких навичок безпечної діяльності та готовності до дій у різних життєвих ситуаціях. Це, у свою чергу, забезпечує підвищення рівня їхньої життєвої компетентності та успішної адаптації до сучасних соціальних умов.

Висновки. Формування основ безпеки життєдіяльності в учнів початкових класів є важливою складовою їхньої соціалізації та адаптації до сучасних умов. Установлено, що безпекова компетентність має інтегративний характер і включає когнітивний, діяльнісний та ціннісний компоненти, які забезпечують здатність особистості до усвідомлення ризиків і відповідальної поведінки. Доведено, що ефективність формування безпечної поведінки залежить від урахування вікових особливостей учнів, створення безпечного освітнього середовища та використання практико-орієнтованих методів навчання. Важливим напрямом є формування навичок інформаційної безпеки в умовах цифровізації. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інноваційних підходів до формування культури безпеки.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (зі змінами).

2. Зубцова Ю. Є. Дидактика початкової освіти: навч. посіб. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 142 с.

3. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. Київ: МОН України, 2020.

4. Лесик А., Попова О., Коваль К. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. *Перспективи науки*. 2024. № 4. С. 245-253

5. Матяшева О. Б. Основи безпеки життєдіяльності: навч. посіб. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. 197 с.

6. UNESCO. Safe to Learn: Call to Action. Paris: UNESCO Publishing, 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271

7. World Health Organization. Making Every School a Health-Promoting School: Implementation Guidance. Geneva: WHO, 2021. https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059

8. UNICEF. Reimagining Life Skills and Citizenship Education. New York: UNICEF, 2021. https://www.unicef.org/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education

9. UNICEF. Global Annual Results Report 2023: Education. New York: UNICEF, 2024. https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-report-2023-education

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 (zi zminamy) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No. 87 (as amended)] (2018). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/ [in Ukrainian].
2. Zubtsova, Yu.Ye. (2024). *Didaktyka pochatkovoi osvity: navch. posib.* [Didactics of Primary Education: Teaching Manual]. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, 142 p. [in Ukrainian].
3. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School] (2020). Kyiv: MON Ukrainy [in Ukrainian].
4. Lesyk, A., Popova, O., & Koval, K. (2024). Orhanizatsiia bezpechnoho osvitnoho prostoru v pochatkovii shkoli v umovakh voiennoho stanu: tendentsii ta perspektyvy rozvytku [Organization of a safe educational environment in primary school under martial law: trends and development prospects]. *Perspektyvy nauky – Perspectives of Science*, 4, pp. 245-253 [in Ukrainian].
5. Matiasheva, O.B. (2020). *Osnovy bezpeky zhyttiediialnosti: navch. posib.* [Fundamentals of Life Safety: Teaching Manual]. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, 197 p. [in Ukrainian].
6. UNESCO. (2020). *Safe to Learn: Call to Action.* Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271 [in English].
7. World Health Organization. (2021). *Making Every School a Health-Promoting School: Implementation Guidance.* Geneva: WHO. Retrieved from https://www.who .int/publications/i/item/9789240025059 [in English].
8. UNICEF. (2021). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education.* New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/reports/reimagining-life-skills-and-citizen ship-education [in English].
9. UNICEF. (2024). *Global Annual Results Report 2023: Education.* New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-report-2023-education [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2269-2279

Кириллова Марина Дмитрівна кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м.Одеса, https://orcid.org/0000-0002-7603-4958

Тронь Тетяна Володимирівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри германських і романських мов, Київський національний лінгвістичний університет, м.Київ, https://orcid.org/0000-0003-0266-8461

Макатер Світлана Василівна старша викладачка кафедри германських і романських мов, Київський національний лінгвістичний університет, м.Київ, , https://orcid.org/0009-0006-7377-0796

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У процесі дослідження авторами зазначено, що розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів є важливим компонентом їхньої професійної підготовки в умовах глобалізації, цифровізації та інтенсифікації міжкультурної взаємодії. Визначено, що іншомовна комунікативна компетентність постає як інтегративна характеристика особистості, що поєднує лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні та міжкультурні складові й забезпечує ефективну професійну комунікацію у багатомовному середовищі. Актуальність теми зумовлена необхідністю модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти відповідно до сучасних викликів, зокрема стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, впровадження інноваційних педагогічних підходів, а також підвищення вимог до професійної компетентності перекладачів на міжнародному ринку праці. У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до розвитку іншомовної комунікативної компетентності, окреслено роль цифрових технологій, інтерактивних методів навчання та міжкультурного підходу у формуванні професійних умінь майбутніх перекладачів. Особливу увагу приділено обґрунтуванню ефективності інноваційних підходів, зокрема використанню штучного інтелекту,

цифрових мовних корпусів, VR/AR-технологій, систем комп'ютерної підтримки перекладу та гейміфікації освітнього процесу. Доведено, що інтеграція зазначених інструментів у процес вивчення англійської мови сприяє розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення, автономності, професійної мобільності здобувачів освіти.

Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне наголосити, що ефективність розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів забезпечується за умови комплексного поєднання традиційних і інноваційних підходів, створення інтерактивного освітнього середовища та орієнтації на практичне застосування мовних знань у професійній діяльності.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, майбутні перекладачі, інноваційні технології, цифрове навчання, професійна підготовка.

Kyryllova Maryna Dmytrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Theory and Practice of Translation Department Odesa I.I. Mechnikov National University, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-7603-4958

Tron Tetiana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Germanic and Romance Languages, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0266-8461

Makater Svitlana Vasylivna, Senior Lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-7377-0796

INNOVATIVE APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE TRANSLATORS DURING THEIR ENGLISH LANGUAGE STUDIES

Abstract. In the course of their research, the authors note that the development of foreign language communicative competence among future translators is a vital component of their professional training in the context of globalisation, digitalisation and the intensification of intercultural interaction. It has been established that foreign-language communicative competence emerges as an integrative characteristic of the individual, combining linguistic, sociolinguistic, pragmatic and intercultural components and ensuring effective

professional communication in a multilingual environment. The relevance of the topic stems from the need to modernise the educational process in higher education institutions in line with contemporary challenges, in particular the rapid development of information and communication technologies, the introduction of innovative pedagogical approaches, and the increasing demands on the professional competence of translators in the international labour market. The article analyses contemporary scientific approaches to the development of foreign language communicative competence and outlines the role of digital technologies, interactive teaching methods and an intercultural approach in shaping the professional skills of future translators. Particular attention is paid to substantiating the effectiveness of innovative approaches, in particular the use of artificial intelligence, digital language corpora, VR/AR technologies, computer-assisted translation systems and the gamification of the educational process. It has been demonstrated that the integration of these tools into the process of learning English contributes to the development of language skills, critical thinking, autonomy and professional mobility among students.

Following the logic of our reasoning, we consider it necessary to emphasise that the effective development of future translators' foreign-language communicative competence is ensured by a comprehensive combination of traditional and innovative approaches, the creation of an interactive educational environment, and a focus on the practical application of language knowledge in professional practice.

Keywords: foreign language communicative competence, trainee translators, innovative technologies, digital learning, professional training.

Постановка питання в загальному вигляді. У сучасних умовах глобалізації, інтенсивного розвитку міжнародної комунікації та зростання ролі міжкультурної взаємодії особливої актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих перекладачів, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у багатомовному та мультикультурному середовищі. У цьому контексті важливого значення набуває формування і розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі вивчення англійської мови, яка виступає ключовою складовою їхньої професійної підготовки. Формування іншомовної комунікативної компетентності розглядається науковцями [3;2] як один із пріоритетних напрямів підготовки фахівців іноземної філології в закладах вищої освіти. Саме здатність майбутніх перекладачів до ефективної комунікації у різних професійних ситуаціях, уміння працювати з різноманітними мовними та культурними контекстами, вирішувати складні перекладацькі завдання і налагоджувати міжособистісну взаємодію

забезпечують їхню професійну мобільність та конкурентоспроможність на національному і міжнародному ринках праці. Крім того, розвиток іншомовної комунікативної компетентності сприяє реалізації інтелектуального і особистісного потенціалу майбутніх фахівців, формуванню їхньої професійної ідентичності, готовності до міжкультурного діалогу. Водночас сучасний освітній простір зазнає суттєвих трансформацій, що зумовлено розвитком цифрових технологій, активним використанням онлайн-ресурсів, розширенням можливостей дистанційного та змішаного навчання. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні інноваційних педагогічних підходів і технологій, спрямованих на підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. Інноваційні методи навчання, інтерактивні технології, цифрові освітні платформи та комунікативно орієнтовані методики сприяють активізації освітньої діяльності здобувачів освіти, розвитку їхніх мовленнєвих навичок, критичного мислення, здатності до професійної комунікації.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування й аналіз інноваційних підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі вивчення англійської мови; визначення сучасних цифрових технологій, що сприяють підвищенню якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про значний інтерес учених до проблеми розвитку іншомовної комунікативної компетентності та вдосконалення методів навчання іноземних мов і перекладу. Проблематика професійної підготовки майбутніх перекладачів знайшла відображення у працях низки сучасних науковців, серед яких Ю. Колос, Н. Гагіна, А. Козак, В. Зіневич, С. Панова, О. Чередниченко, Ж. Таланова та інші дослідники. У їхніх наукових розвідках висвітлюються різні аспекти підготовки перекладачів, зокрема формування перекладацької компетентності, розвиток професійно значущих умінь і навичок перекладацької діяльності, удосконалення змісту та організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. У науковій літературі особлива увага приділяється використанню інноваційних технологій навчання, компетентнісному підходу та інтеграції сучасних педагогічних практик у процес професійної підготовки майбутніх перекладачів. Саме тому пошук ефективних інноваційних підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти є важливим завданням сучасної педагогічної науки.

Методологія. Методологічну основу дослідження становить поєднання системного, компетентнісного та інноваційного підходів, що забезпечують комплексний аналіз процесу розвитку іншомовної комунікативної

компетентності майбутніх перекладачів у процесі вивчення англійської мови. Застосування зазначених підходів дозволяє розглядати формування іншомовної комунікативної компетентності як багатовимірний педагогічний процес, що відбувається у взаємодії мовної, професійної та міжкультурної підготовки здобувачів освіти. Системний підхід передбачає розгляд процесу формування іншомовної комунікативної компетентності як цілісної педагогічної системи, що включає взаємопов'язані компоненти: цілі навчання, зміст освітніх програм, методи та форми організації навчальної діяльності, освітнє середовище і результати професійної підготовки майбутніх перекладачів. Такий підхід дає можливість дослідити взаємозв'язок між різними елементами освітнього процесу та визначити ефективні шляхи розвитку комунікативних умінь у контексті професійної підготовки перекладачів. Компетентнісний підхід орієнтований на формування у здобувачів освіти інтегрованої системи знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і професійних якостей, необхідних для здійснення ефективної міжкультурної комунікації та перекладацької діяльності. У межах цього підходу іншомовна комунікативна компетентність розглядається як ключова складова професійної компетентності майбутнього перекладача, що охоплює лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні та міжкультурні компоненти. Інноваційний підхід передбачає використання сучасних педагогічних технологій, цифрових освітніх ресурсів та інтерактивних методів навчання, спрямованих на підвищення ефективності розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Основна частина дослідження. Науково-педагогічна проблема формування навичок іншомовної комунікації у майбутніх перекладачів є складною, багатовимірною та надзвичайно актуальною в умовах сучасного розвитку суспільства. Її значущість зумовлена насамперед активізацією глобалізаційних процесів, інтеграцією національних економік у світовий простір, розширенням міжнародного співробітництва та інтенсивним розвитком міжкультурної комунікації. Важливим чинником також виступає стрімке поширення інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє прискоренню обміну інформацією, формуванню нових форматів професійної взаємодії, розширенню можливостей міжмовного спілкування.

У цих умовах іншомовна комунікативна компетентність стає однією з ключових складових професійної підготовки майбутніх перекладачів. Саме здатність до ефективної комунікації іноземною мовою, адекватного розуміння мовленнєвих намірів співрозмовників, інтерпретації змісту текстів різних жанрів і здійснення якісного перекладу забезпечує успішну професійну діяльність перекладачів у міжнародному середовищі. Відтак формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності

виступає важливою умовою професійної мобільності, конкурентоспроможності та професійного зростання майбутніх фахівців перекладацької галузі. Аналіз проблеми іншомовної комунікативної компетентності, на нашу думку, передбачає передусім уточнення змісту поняття «компетентність». Згідно із Законом України «Про вищу освіту» [7], компетентність трактується як інтегрована здатність особистості до успішної соціалізації, навчання та здійснення професійної діяльності, що формується на основі поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтацій, поглядів та інших особистісних якостей. У межах освітніх стандартів підготовки майбутніх філологів особливого значення набуває формування та розвиток комунікативної компетентності, яка розглядається як одна з ключових складових професійної підготовки фахівця.

Автори дослідження Л. Башманівська, І. Башманівська, О. Кучерук [2] підкреслюють значущість використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розвитку навичок аудіювання у здобувачів вищої освіти. Науковці зазначають, що застосування ІКТ сприяє організації інтерактивного освітнього середовища, активізації навчальної діяльності студентів та формуванню мовленнєвих умінь, необхідних для досягнення високого рівня іншомовної компетентності. У свою чергу, В. Павлюк В. та Г. Бондар також акцентують увагу на вагомій ролі інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов, наголошуючи на їхньому потенціалі щодо підвищення якості освіти і розширення доступу здобувачів до сучасних методів і засобів навчання [6].

Відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) комунікативна мовленнєва компетентність розглядається як багатокомпонентна структура, що включає лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності [5]. Лінгвістична компетентність охоплює знання мовної системи, зокрема лексичних, граматичних і фонетичних особливостей мови, а також уміння використовувати їх у процесі мовленнєвої діяльності. Соціолінгвістична компетентність пов’язана зі здатністю враховувати соціокультурний контекст спілкування, дотримуватися норм мовленнєвого етикету та адекватно використовувати мовні засоби залежно від ситуації комунікації. Прагматична компетентність, у свою чергу, передбачає уміння організовувати мовлення відповідно до комунікативної мети, логічно структурувати висловлювання та ефективно реалізовувати мовленнєві наміри в різних комунікативних ситуаціях.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновки, що засоби інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення англійської мови доцільно розглядати як широкий спектр сучасних технологічних інструментів, цифрових ресурсів, програмних засобів та освітніх платформ,

що сприяють підвищенню ефективності навчального процесу та розвитку іншомовних мовленнєвих навичок. До таких засобів належать спеціалізовані комп'ютерні програми, мобільні додатки для вивчення мов, онлайн-платформи, електронні освітні ресурси, мультимедійні навчальні матеріали, інтерактивні вправи, відео- та аудіоконтент, а також різноманітні цифрові сервіси, що використовуються у мовній підготовці здобувачів освіти. Використання ІКТ у навчанні англійської мови створює сприятливі умови для організації інтерактивного освітнього середовища, у якому студенти можуть активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, розвивати навички аудіювання, читання, говоріння та письма. Крім того, цифрові технології забезпечують доступ до великої кількості автентичних матеріалів, що дозволяє здобувачам освіти ознайомлюватися з реальними мовними ситуаціями та культурними особливостями носіїв мови. Важливою перевагою використання інформаційно-комунікаційних технологій є можливість індивідуалізації навчання, гнучкої організації освітнього процесу, а також підвищення мотивації майбутніх перекладачів до опанування іноземної мови. Таким чином, інтеграція ІКТ у процес вивчення англійської мови сприяє формуванню сучасного цифрового освітнього середовища і підвищенню якості мовної підготовки майбутніх фахівців.

Варто зазначити, що сучасні здобувачі освіти досить активно використовують інформаційно-комунікаційні технології у процесі вивчення англійської мови. Проте нерідко цифрові інструменти застосовуються не як засіб поглибленого опанування мови, а як допоміжний інструмент для швидкого отримання готових відповідей. Зокрема, студенти часто звертаються до автоматичних перекладачів, онлайн-сервісів перевірки граматики або генераторів тексту, що може призводити до формування так званої «псевдокомунікативної компетентності», коли мовленнєва діяльність підмінюється механічним використанням цифрових ресурсів замість самостійного аналізу та перекладу. У такому випадку знижується рівень критичного осмислення мовних явищ та власної мовної практики. Водночас, попри зазначені ризики, інформаційно-комунікаційні технології залишаються важливим інструментом сучасної мовної освіти. Однією з ключових функцій ІКТ у процесі вивчення англійської мови є забезпечення оперативного зворотного зв'язку між викладачем і здобувачами освіти. Це досягається завдяки використанню різноманітних цифрових, графічних, кольорових та звукових кодів, інтерактивних вправ, автоматичних перевірок завдань, мультимедійного контенту та онлайн-комунікації, що сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності.

З метою розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів доцільним є використання інтерактивних завдань із

застосуванням сучасних мобільних додатків та онлайн-платформ. Зокрема, ефективним є виконання завдання «Cultural Exchange Presentation» із використанням додатка Babbel, що передбачає підготовку презентацій про культурні особливості різних країн англомовного світу та їх обговорення у форматі міжкультурної комунікації. Крім того, доцільним є використання таких освітніх додатків, як Duolingo, Quizlet та Memrise, які сприяють розширенню словникового запасу, розвитку мовленнєвих навичок, закріпленню граматичних структур та формуванню стійкої мотивації до вивчення іноземної мови. Застосування зазначених цифрових ресурсів дозволяє урізноманітнити навчальний процес, підвищити активність здобувачів освіти та створити сприятливі умови для розвитку їхньої іншомовної комунікативної компетентності. З метою активізації словникового запасу, забезпечення індивідуалізації освітнього процесу, а також розвитку навичок академічного письма, перекладу та продукування текстів доцільним є системне використання інтерактивних цифрових платформ і мобільних застосунків. Зокрема, такі інструменти, як Quizlet, Kahoot, Mentimeter, Duolingo, LinguaLeo, Grammarly, а також генеративні технології на основі штучного інтелекту (зокрема ChatGPT, Copilot), створюють умови для персоналізованого навчання, оперативного зворотного зв'язку та формування стійких мовленнєвих навичок. Їх застосування сприяє інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності та підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Особливої уваги в контексті сучасних освітніх трансформацій заслуговує гейміфікація освітнього процесу, яка виступає інноваційним педагогічним підходом до організації навчальної діяльності. Використання ігрових механік, таких як система балів, рівнів, досягнень, змагань і квестів, сприяє підвищенню мотивації до навчання , активізації пізнавальної діяльності та залученню здобувачів освіти до активної комунікативної взаємодії [3]. Гейміфіковане середовище забезпечує моделювання реальних мовленнєвих ситуацій, формує навички співпраці та саморефлексії, а також сприяє створенню динамічного й інтерактивного простору для опанування професійно орієнтованої англійської мови.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел [1;3;4;6] та саморефлексії досвіду встановлені наступні інноваційні підходи до розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі вивчення англійської мови:

1. *Використання цифрових освітніх платформ та мобільних додатків*. Застосування онлайн-платформ, мобільних додатків та інтерактивних сервісів (Duolingo, Quizlet, Memrise, Babbel, Grammarly тощо) сприяє розвитку мовленнєвих навичок, розширенню словникового запасу і

формуванню граматичної компетентності. Цифрові інструменти дозволяють організувати індивідуалізоване навчання, забезпечують постійний зворотний зв'язок і підвищують мотивацію здобувачів освіти до вивчення іноземної мови.

2. *Проєктно-орієнтоване навчання*. Залучення студентів до виконання перекладацьких і міжкультурних проєктів сприяє розвитку навичок комунікації, критичного мислення та професійної взаємодії. У межах проєктів здобувачі можуть створювати презентації, аналізувати автентичні тексти, виконувати переклади та презентувати результати англійською мовою.

3. *Використання автентичних матеріалів*. Застосування сучасних медіаресурсів (подкастів, відеолекцій, новинних матеріалів, інтерв'ю, фрагментів фільмів) сприяє формуванню навичок аудіювання, розвитку міжкультурної компетентності і розумінню реальних комунікативних ситуацій.

4. *Інтерактивні комунікативні методи навчання*. Рольові ігри, дискусії, дебати, симуляції професійних ситуацій перекладу та переговорів дозволяють студентам активно застосовувати мовні знання у практичній діяльності. Такі методи формують навички спонтанного мовлення, аргументації та професійної комунікації.

5. *Використання штучного інтелекту та перекладацьких технологій*. Інтеграція інструментів автоматизованого перекладу, систем комп'ютерної підтримки перекладу (CAT-tools), а також мовних моделей сприяє розвитку цифрової компетентності майбутніх перекладачів і дозволяє ознайомитися з сучасними технологіями перекладацької діяльності.

6. *Міжкультурно-комунікативний підхід*. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів передбачає розвиток міжкультурної чутливості, знань про культурні особливості різних країн та здатності ефективно взаємодіяти з представниками інших культур. Це реалізується через міжкультурні проєкти, онлайн-комунікацію з носіями мови та аналіз культурних аспектів перекладу.

7. *Інтеграція штучного інтелекту (AI) у мовну підготовку перекладачів.* Використання інструментів штучного інтелекту (ChatGPT, DeepL, Grammarly, AI-чат-асистентів) дозволяє моделювати комунікативні ситуації, аналізувати перекладацькі рішення, отримувати миттєвий мовний зворотний зв'язок та вдосконалювати навички редагування перекладу. Це сприяє розвитку критичного мислення та цифрової перекладацької компетентності.

8. *Використання VR- та AR-технологій у формуванні комунікативних навичок.* Віртуальна та доповнена реальність дозволяють моделювати

автентичні комунікативні ситуації: міжнародні переговори, переклад конференцій, культурні зустрічі. Такі середовища сприяють розвитку навичок усного перекладу, міжкультурної комунікації та професійної адаптації майбутніх перекладачів.

9. *Гейміфікація мовної підготовки перекладачів*. Використання ігрових механік (балів, рейтингів, мовних квестів, інтерактивних симуляцій перекладу) сприяє підвищенню мотивації майбутніх перекладачів, активізації навчальної діяльності та розвитку комунікативних навичок у динамічному освітньому середовищі.

Висновки та перспективи. У процесі дослідження авторами встановлено, що розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів є складним, багатокомпонентним процесом, ефективність якого значною мірою залежить від інтеграції інноваційних педагогічних підходів та цифрових технологій у освітній процес. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану іншомовну комунікативну компетентність інтегративною характеристикою професійної підготовки майбутнього перекладача, що охоплює лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні та міжкультурні компоненти, а також здатність ефективно здійснювати професійну комунікацію в умовах глобалізованого середовища. Доведено, що використання інноваційних підходів, зокрема штучного інтелекту, цифрових мовних корпусів, VR/AR-технологій, систем комп'ютерної підтримки перекладу сприяє підвищенню рівня мовної підготовки, розвитку критичного мислення, автономності, професійної мобільності здобувачів освіти. Встановлено, що поєднання традиційних і цифрових форм навчання створює ефективне освітнє середовище для формування сучасного перекладача. *Перспективи подальших досліджень* убачаються у розробленні адаптивних моделей підготовки перекладачів із використанням штучного інтелекту та емпіричному дослідженні ефективності інноваційних технологій.

Література

1. Базиляк Н. О. Сучасні стратегії інтеграції професійно орієнтованої англійської мови у міждисциплінарну підготовку здобувачів вищої освіти. *Вісник науки та освіти. Філологічні науки*. № 8(38). 2025. С. 158–172. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-158-172

2. Башманівська Л., Башманівська І., Кучерук О., Юрчук О., Башманівський В. Використання засобів ІКТ для розвитку навичок аудіювання здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Том 101. № 3. С. 28–41.

3. Гагіна Н., Лось О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Вип.16 (84).

2023. С. 94-98. URL:https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3769. DOI: 10.25264/2519-2558-2022-16(84)-94-98

4. Дячок Н.. Використання засобів ІКТ у вивченні англійської мови як фахової. *Освітологічний дискурс.* Вип. 49.2. 2025. С.21-24

5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

6. Павлюк В. І., Бондар Г. О. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови в ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 57. Том 2. 2023. С. 120–124. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.23

7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. No 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Tex

References

1. Bazyliak N. O. (2025). Suchasni stratehii intehratsii profesiino oriientovanoi anhliiskoi movy u mizhdystsyplinarnu pidhotovku zdobuvachiv vyshchoi osvity [Modern strategies for integrating professionally oriented English into interdisciplinary training of higher education students]. *Visnyk nauky ta osvity. Filolohichni nauky*, 8(38), 158–172. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-158-172[in Ukrainian]

2. Bashmanivska L., Bashmanivska I., Kucheruk O., Yurchuk O., Bashmanivskyi V. (2024). Vykorystannia zasobiv IKT dlia rozvytku navychok audiiuvannia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Use of ICT tools for developing listening skills of higher education students]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 101(3), 28–41. [in Ukrainian]

3. Hahina N., Los O. (2023). Rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei metodamy aktyvnoho navchannia [Development of foreign language communicative competence of philology students by active learning methods]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia»*, 16(84), 94–98. https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-94-98 URL: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3769[in Ukrainian]

4. Diachok N. (2025). Vykorystannia zasobiv IKT u vyvchenni anhliiskoi movy yak fakhovoi [Use of ICT tools in learning English for professional purposes]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 49(2), 21–24. [in Ukrainian]

5. Nikolaieva S. Yu. (Ed.). (2003). Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]

6. Pavliuk V. I., Bondar H. O. (2023). Osoblyvosti vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia inozemnoi movy v ZVO [Features of using information and communication technologies in foreign language teaching in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, 57(2), 120–124. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.23[in Ukrainian]

7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII]. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013:377

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2280-2291

Кіліченко Оксана Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, https//orcid.org/0000-0001-5641-5481

Плещинська Юлія Андріївна асистент кафедри іноземної філології та бізнес-комунікації, ЗВО «Університет Короля Данила», Івано - Франківськ, https//orcid.org/0009-0006-0233-5252

ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. У статті розглянуто особливості застосування контекстного підходу до розв'язування навчально-професійних ситуацій як засобу практичної підготовки до професійної діяльності майбутніх педагогічних фахівців.

Зазначено, що запровадження контекстного підходу сприяє актуалізації раніше вивченого теоретичного матеріалу та його інтерпретацію з нових позицій: з позицій вирішення проблем; забезпечення динамічності, привабливості процесу підготовки за рахунок різноманітності організаційних форм взаємодії учасників освітнього процесу; створення атмосфери інтелектуальної напруги, пошуку, навчального діалогу, креативності та педагогічної підтримки.

Для практичного втілення контекстного підходу використовується кейс, який описує конкретну навчально-професійну ситуацію із визначеною освітньою метою, проблемними питаннями, які потребують аналізу і прийняття рішення; умовами, що впливають на хід її розгортання і виступає інструментом реалізації.

Допоміжним інструментом для роботи з кейсом і для «графічного» структурування процесу аналізу та розв'язання навчально-професійних ситуацій із застосуванням контекстного підходу використовується кластер.

Розроблено алгоритм підготовки майбутніх педагогів шляхом розв'язування навчально-професійних ситуацій із використанням контекстного підходу, який включає: осмислення, розуміння значення використання навчально-професійних ситуацій як навчального матеріалу у професійній підготовці майбутніх учителів; визначення системи кейсів даного кластера;

конкретизацію мети використання «грона» кейсів; аналізу змісту педагогічних ситуацій із використанням когнітивно-поведінкового трикутника (думки-почуття-поведінку); аналізу внутрішніх психологічних чинників учасників ситуації, умов та результатів рішень; проєктування (моделювання, конструювання) самої ситуації, впливу умов, способів її розв'язання; програвання навчально-професійних ситуацій.

Вказано на роль цифрових освітніх застосунків, які виконують три ключові функції: діагностичну, моделюючу, конструктивно-розвивальну.

Ключові слова: професійна підготовка студентів, контекстний підхід, навчально-професійні ситуації, кейс, кластер

Kilichenko Oksana Ivanivna Associate Professor of Department of Primary Education and Educational Innovations, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https//orcid.org/0000-0001-5641-5481

Pleshchynska Yulia Andriivna Assistant Professor, Department of Foreign Philology and Business Communications, King Danylo University, Ivano-Frankivsk, https//orcid.org/0009-0006-0233-5252

APPLYING A CONTEXTUAL APPROACH TO SOLVING EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SITUATIONS

Abstract. The article examines the peculiarities of applying a contextual approach to solving educational and professional situations as a means of practical preparation for the professional activity of future pedagogical specialists.

It is noted that the introduction of a contextual approach contributes to the actualization of previously studied theoretical material and its interpretation from new positions: from the standpoint of solving problems; ensuring the dynamism and attractiveness of the preparation process due to the variety of organizational forms of interaction of participants in the educational process; creating an atmosphere of intellectual tension, search, educational dialogue, creativity and pedagogical support. For the practical implementation of the contextual approach, a case is used that describes a specific educational and professional situation with a defined educational goal, problematic issues that require analysis and decision-making; conditions that affect the course of its deployment and act as a tool for implementation.

A cluster is used as an auxiliary tool for working with the case and for «graphic» structuring the process of analyzing and solving educational and professional situations using a contextual approach.

An algorithm for training future teachers has been developed by solving educational and professional situations using a contextual approach, which includes: understanding, understanding the meaning of using educational and professional situations as educational material in the professional training of future teachers; definition of the case system of this cluster; specification of the purpose of using «clusters of cases; analysis of the content of pedagogical situations using a cognitive-behavioral triangle (thought-feeling-behavior); analysis of internal psychological factors of the participants in the situation conditions and results of decisions; designing (modeling, construction) the situation itself, the impact of conditions, ways of solving it; playing out educational and professional situations.

The role of digital educational applications, which perform three key functions: diagnostic, modeling, constructive and developmental, is indicated.

Keywords: professional training of students, contextual approach, educational and professional situations, case study, cluster

Постановка проблеми. Процес і результат сучасної підготовки фахівців у системі педагогічної освіти перебуває під впливом чинників. Основним з негативних – це війна із росією. Тому вважаємо, що актуальним є застосування контекстного підходу до розв'язування професійних ситуацій, як складової моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до практичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [1] подано перелік та опис трудових функцій, якими повинен володіти вчитель: сприяти навчанню здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), організовувати партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, безпечне та здорове освітнє середовище, бути освітнім менеджером, який реалізуватиме основні функції управління з відповідними комунікаціями і забезпечуватиме ефективне та результативне навчання в класі і який буде прагнути до безперервного освітнього розвитку. З метою їх формування і розвитку варто в освітній процес ЗВО впроваджувати розв'язування навчально-професійних ситуацій

Зазначимо, що проблему розв'язування педагогічних ситуацій і задач, як складових професійної підготовки майбутніх учителів досліджували О.Гуренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Кіліченко, О. Матвієнко, К.Петрик, І. Прокоп, Т. Саварин, І. Осадченко та ін.

«Майстерність учителя полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до бажаного рівня - поставленої педагогічної

мети» [2, С. 30]. Тому при розв'язуванні педагогічних ситуацій необхідно звертати увагу на контекст її протікання. На нашу думку, педагогічні ситуації, які спрямовані на розвиток у здобувачів педагогічної майстерності з метою реалізації трудових функцій варто виділити у групу навчально-професійних.

Серед сучасних досліджень даної проблеми визначено два напрями: контекстне навчання і контекстний підхід до проєктування, моделювання і розв'язування навчально-професійних ситуацій.

Проблему контекстного навчання досліджували Р. Бернс, Т. Герлянд, М. Девлін, Н. Дем'яненко, П. Еріксон, В.Желанова, О. Липчанко-Ковачик, Т. Ніконенко, Д. Перін, Г. Самаравікрема, С. Скворцова, О. Шапран.

Контекстний підхід до процесу підготовки аналізували О. Дубасенюк, О.Капінус, Н.Мирончук та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як показує аналіз досліджень, розв'язування педагогічних ситуацій є підґрунтям для професійної практичної підготовки майбутніх учителів. У сучасних наукових розробках аналізується проблема «контекстного навчання», однак не розглядаються особливості застосування контекстного підходу до організації освітнього процесу шляхом аналізу і розв'язання навчально-професійних ситуацій.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні контекстного підходу до організації освітнього процесу в ЗВО шляхом моделювання, проєктування і розв'язування навчально-професійних ситуацій.

Поставлена мета дослідження передбачає розгляд таких завдань:

1. Дослідити особливості використання контекстного підходу до організації освітнього процесу у педагогічних закладах освіти шляхом використання навчально-професійних ситуацій у професійній підготовці майбутніх педагогів.

2. Проаналізувати співвідношення понять «контекстний підхід», «навчально-професійна ситуація», «кейс», «кластер».

3. З'ясувати особливості впровадження контекстного підходу в освітній процес підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти шляхом розв'язування навчально-професійних ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз професійної діяльності педагогів, як на емпіричному, так і на теоретичному рівні, засвідчує, що у випускників бакалаврського рівня вищої освіти не зважаючи на відносно високі знання виникають труднощі в реалізації практичних умінь та навичок. Однією із причин, на нашу думку, є невміння майбутніми учителями розглядати освітній процес як систему

взаємопов'язаних навчально-виховних ситуацій, які необхідно спроєктувати, дослідити і розв'язати.

В. Желанова зазначає, що «Сучасна педагогічна освіта змінює свій вектор з підготовки вчителя-фахівця, здатного лише на відтворення традиційної моделі педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може будувати власну професійну діяльність, ціннісно-смисловою основою якої є особистість молодшого школяра» [3, С. 198].

Проблему підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності розглядають, як у процесі контекстного навчання, так і через застосуванням контекстного підходу в процесі розв'язання навчально-професійних ситуацій.

Р.Бернс і П. Еріксон вважають, що контекстне викладання та навчання є концепцією викладання та навчання, що допомагає педагогам пов'язати зміст предмета з реальними ситуаціями та мотивувати студентів до встановлення зв'язків між знаннями та їх застосуванням у процесі свого життя та праці [4, С. 3]. Особливу увагу вони звертали на інтегровані, багатодисциплінарні способи дослідження ситуацій у відповідних контекстах [4, С. 3].

На думку Д. Перін, програма контекстуалізації навчання майбутніх фахівців до професійної діяльності повинна містити декілька наступних компонентів: міждисциплінарне навчання, використання неформальних, позашкільних знань студентів, активне, студентоцентроване навчання, співпрацю здобувачів вищої освіти, автентичне оцінювання та співпрацю викладачів для виявлення реальних прикладів [5. С. 4].

У дослідженнях зустрічаємо поняття «педагогічні ситуації» і «навчально-професійні ситуації». Педагогічні ситуації є ширшим поняттям, так як можуть бути і частиною педагогічного процесу, так і складовою професійної підготовки майбутніх фахівців.

Навчально-професійну ситуацію тлумачимо як засіб практичної підготовки здобувачів вищої освіти, у якій відображено елемент освітнього процесу. Їх аналіз та розв'язання сприяє професійному зростання вчителів.

У процесі розв'язування навчально-професійних ситуацій необхідно використовувати контекстний підхід, який включає предметний і соціальний зміст професійно-педагогічної діяльності, реалізується від квазіпрофесійної до навчально-професійної діяльності та втілюється через кейси і кластери.

Як зазначали О. Березюк, В. Копетчук «Навчальний процес – процес тривалий, і на основі статичної суб'єктивної моделі (початкової) у студента створюється ціла перспективна стратегія суб'єктивна модель пізнавальної

діяльності. Ця модель виступає у вигляді «концентрату» інформації про умови майбутньої діяльності. Студент намічає цілі, етапи розвитку і програму ефективної, на його думку, пізнавальної діяльності. Побудова і оперування розумовими моделями являє собою елемент теоретичної (розумової) діяльності, включаючи логічне мислення і процеси творчої уяви» [6, С. 55].

Тобто, на першому етапі, студенти цілеспрямовано, під керівництвом викладача, здійснюють певні види активності з метою оволодіння необхідними професійними знаннями, практичними діями та розвитку здібностей і соціальних цінностей.

На другому етапі – професійні знання, практичні вміння, навички, здібності, соціальні цінності, що входять у склад професійної компетентності майбутніх педагогів, виступають засобом здійснення та регуляції професійної діяльності.

Використання контекстного підходу у підготовці студентів до професійної педагогічної діяльності означає поєднання цілого комплексу різноманітних технологій, методів і прийомів навчання, що забезпечує активний, творчий характер їх навчальної діяльності. Його запровадження сприяє актуалізації раніше вивченого теоретичного матеріалу та його інтерпретацію з нових позицій: з позицій вирішення проблем; забезпечення динамічності, привабливості процесу підготовки за рахунок різноманітності організаційних форм взаємодії учасників освітнього процесу; створення атмосфери інтелектуальної напруги, пошуку, навчального діалогу, креативності та педагогічної підтримки і т.д. Як зазначає О. Безносюк, «Це мотивує пізнавальну діяльність, навчальна інформація і сам процес навчання набувають особистісного сенсу, інформація перетворюється в особисте знання студента» [7, С. 39-40].

Контекстний підхід є методологічною основною процесу підготовки до професійної діяльності і сприяє орієнтуванню її на реальні або наближені до реальних професійні умови. Він передбачає занурення студента у контекст майбутньої діяльності та формує у нього здатність діяти в складних, змінних ситуаціях. Н. Мирончук зауважує, що «Однією з цілей контекстуального підходу є залучення уваги студента шляхом ілюстрування актуальності навчального досвіду» [8, С. 99]. Зазначимо, що лексема «контекст» є відображенням впливу умов майбутньої професійної діяльності фахівця на сенс, процес і результат його навчальної діяльності. «Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх факторів діяльності людини в конкретній ситуації. Внутрішній контекст становить сукупність індивідуальних особливостей, відносин, знань і досвіду, якого навчають, а

зовнішній – соціокультурних, предметних, просторово-часових та інших характеристик ситуації дії і вчинку» [9, С. 102].

Інструментом для реалізації контекстного підходу є кейс, який описує конкретну навчально-професійну ситуацію (реальну або змодельовану) із визначеною освітньою метою, проблемними питаннями, які потребують аналізу і прийняття рішення; умовами, що впливають на хід її розгортання.

Кейси можуть носити характер:

- проблеми, коли ситуації сформульовані у вигляді проблема, яку необхідно проаналізувати і запропонувати своє рішення;
- ілюстрації, коли у ситуації на конкретному прикладі продемонстровано вирішення проблеми;
- оцінки - ситуація виступає у формі проблеми і рішення, які необхідно оцінити і проаналізувати.

Вважається, що кейси – це практичне втілення контекстного підходу.

Для «графічного» структурування процесу аналізу та розв'язання навчально-професійних ситуацій із застосуванням контекстного підходу використовується кластер, який є допоміжним інструментом для роботи з кейсом.

Кластер є системою, яка складається з основи (навчально-професійної ситуації), шляхів, способів розв'язання та особливостей її використання у професійній діяльності (під час виробничої практики чи в ролі вчителя). Використання кластеру сприяє формуванню в студентів професійних компетентностей через аналіз кейсу, виділення ключових аспектів проблеми та встановлення зв'язків між елементами ситуацій.

Для кластера характерні такі ознаки: освітнє середовище класу, аудиторії, регіону; матеріальні ресурси (засоби навчання, оформлення освітнього приміщення і т.п.); спільна діяльність (письмо, читання, розв'язування прикладів, опитування знань дітей, пояснення нового матеріалу, організація ігор, виховних заходів і т.п.), цифрові освітні застосунки.

Його варто застосовувати у процесі групування навчально-професійних ситуацій та їх взаємоінтеграції. Це є концепція розвитку освітнього процесу через створення (організацію) навчально- професійних ситуацій, як розвиваючих кластерів.

У процесі імплентації контекстного підходу кластер використовується у формі грон. У центрі знаходиться кейс або декілька однотипних кейсів, від яких у різні сторони відходять лінії, що відображають задачі, які моделюють (імітують), деталізують ситуацію та умови їх протікання.

Деякі науковці практично не розмежовують поняття педагогічна ситуація і педагогічна задача. Вважаємо, що педагогічні задачі конкретизують навчально-професійну ситуацію. Тобто, якщо «при розв'язанні

навчальної ситуації вчитель стоїть перед дилемою, який розв'язок йому вибрати (одна і та ж ситуація може вирішуватися різними способами), то при конкретній педагогічній задачі можлива конкретна відповідь» [10, С. 40].

Зазначимо, що при побудові кластеру необхідно визначити мету його побудови. Важливо не тільки дати аналіз розв'язку, але й аргументувати, уточнити його.

Форми роботи з кластером різні: індивідуальні, групові, колективні; із використанням цифрових освітніх застосунків і без них.

Використання кластерів, що утворюють суміжні навчально-професійні ситуації, сприяє розвитку критичного мислення, творчому зростанню, допомагають студентам розглянути одну ситуацію у різних контекстах.

Підбір ситуацій для вирішення здійснюється в таких напрямках: ситуації, описані у творах педагогів, у літературних творах, запропоновані здобувачами освіти, подані в інтернет ресурсах.

Алгоритм підготовки майбутніх педагогів шляхом розв'язування навчально-професійних ситуацій із використанням контекстного підходу включає:

1. Осмислення, розуміння значення використання навчально-професійних ситуацій як навчального матеріалу у професійній підготовці майбутніх учителів.

Вважаємо, що осмислення і розуміння педагогічних ситуацій, як напряму підготовки майбутніх учителів включає такі складові: визначення місця даної ситуації в освітньому процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на перебіг педагогічної ситуації, виокремлення задач, що випливають з даної ситуації.

2. Визначення системи кейсів даного кластера. Наприклад, формуємо кластер кейсів, використовуючи статтю В. О. Сухомлинського «Лист про педагогічну етику» [11]:

а). Коли Анатолій «учився в ІІ класі, хтось з хлопців пропонував йому битися іграшковими шаблями. Анатолій охоче погодився, але під час бою його шабля тріснула, і маленький солдат заплакав: йому стало страшно від думки, що він залишився беззбройним. Він прибіг до вчительки і, обнявши її, як маму, плутано, крізь сльози розповів про свій страх. Учителька не зрозуміла стану дитячої душі; замість того, щоб допомогти, підбадьорити, розвіяти страх, вона висміяла дитину, вважаючи, що це зробить її безстрашною. Толя довго носив у душі страждання. Він став мовчазним [11, С.595].

б). «Біля хати батьків Толі цвіли троянди. Одного ранку хлопець пішов у сад і побачив велику білу квітку. Такої краси йому ніколи ще не доводилося бачити... Толя зрізав квітку, приніс у школу, поставив у вазочку з водою на вікно в коридорі. Він гадав, що кожний, проходячи мимо, спиниться з подивом, всі милуватимуться квіткою. Те, що сталося, вразило Толю: усі бачили квітку, але ніхто не захоплювався. Толя підійшов до квітки й довго стояв, не зводячи очей з дивної білості пелюсток. Йому хотілося сказати, що в світі немає нічого чистішого і ніжнішого, але кому сказати?» [11, С. 596].

3. Конкретизація мети використання даного «грона» кейсів.

4. Аналіз змісту педагогічних ситуацій із використанням когнітивно-поведінкового трикутника (думки-почуття-поведінку); аналіз внутрішніх психологічних чинників учасників ситуації, умов та результатів рішень. Зокрема, аналізуємо особистість хлопчика: його темперамент, риси характеру, особливості поведінки; місце навчання і проживання, час, коли розгорталися ситуації. Деталізуємо професійну майстерність та особисті якості вчителів.

3. Проєктування (моделювання, конструювання) самої ситуації, впливу умов, способів її розв'язання.

Моделювання педагогічного кейсу розглядаємо у таких значеннях:

- процес створення моделі педагогічної ситуації (зміст, умови, що впливають на хід її протікання, результати і розв'язок),
- спосіб підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Проєктування навчально-професійних ситуацій та подальших умов впливу на протікання і розв'язок – це подальше опрацювання моделей.

Конструювання включає використання студентами спроєктованих моделей в практичних умовах під час педагогічної (виробничої) практики.

4. Програвання навчально-професійних ситуацій здійснюємо, як у навчальному процесі, так і в процесі самостійної підготовки фахівців, яка буває репродуктивною, частково-пошуковою і творчою. Із цією метою використовуємо імітаційне та ситуативне моделювання (О. Кіліченко, І. Осадченко), із використанням чи без використання інформаційних освітніх застосунків.

Цифрові освітні застосунки виконують у навчально-професійних ситуаціях три ключові функції: діагностичну (для виявлення проблеми), моделюючу, конструктивно-розвивальну (для прийняття рішень та їх перевірки).

Для діагностики педагогічних ситуацій (рівня розуміння, мотивація, ставлення) можна використовувати такі інформаційні освітні застосунки: Kahoot!, Quizizz, Classtime, які сприяють швидкому виявленню труднощів

студентів; допомагають у моделюванні ситуацій через кейс-запитання; сприяють підвищенню мотивації через гейміфікацію. Зокрема, Kahoot! допомагає проводити інтерактивне опитування в реальному часі. Для діагностики конфліктних ситуацій та обговорення альтернативних рішень застосовуємо Mentimeter, який сприяє опитуванню в реальному часі; виявленню емоційного стану студентської групи, підбору хмаринки слів.

Для колективного вирішення педагогічних ситуацій, а саме через їх обговорення, фасилітацію дискусій, варто задіювати Mural, Padlet, Google Classroom, що впливає на розвиток у студентів навичок рефлексії та аргументації.

Для моделювання кейсів доречним є використання таких інформаційних освітніх застосунків: Canva, Genially, PowerPoint, Miro.

Висновки. Погоджуємося із думкою вчених, що «однією з проблем сучасної педагогічної освіти залишається недостатня цілісність професійної підготовки майбутніх учителів, що ускладнює формування їхньої готовності до виконання різноманітних професійних функцій» [13]. Тому вважаємо, що впровадження в освітній процес розв'язування навчально-професійних ситуацій із застосуванням контекстного підходу є важливим напрямом практичної підготовки в закладах вищої освіти.

Література:

1. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

2. Педагогічна майстерність:Підручник/І.А.Зязюн,Л.В.Крамущенко,І.Ф.Кривонос та ін.; За ред.І.А.Зязюна. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

3. Желанова В.В. Провідні напрями та тенденції дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні. *Педагогіка вищої та середної школи*. 2012. Вип. 35. С. 197-207.

4. Berns R. G., P. M. Erickson Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*. 2001. № 5. P. 1-8. URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep =rep1&type=pdf

5. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. *CCRC Working Paper, Columbia University*, 2011. February. 62 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516783.pdf

6. Березюк О., Копетчук В., Дидактичний процес моделювання педагогічних ситуацій в умовах особистісно зорієнтованого навчання. *Вісник Житомирського державного університету*, 2004. № 19. С. 54-57. URL: https://eprints.zu.edu.ua/319/1/04bosozn.pdf

7. Безносюк О.О. Майбутній учитель і контекстне навчання. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарнопедагогічної академії імені Тараса Шевченка*. Кременець, 2017. Вип. 7. С. 43–51.

8. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: [наук.-метод.*

журнал] Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2018. Вип. 13. С. 95-101. URL: https://surl.lu/lsnwxk

9. Липчанко-Ковачик О.В., Кончович К.Т., Варга Л.І. Контекстно-орієнтоване навчання як елемент професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том 1. 2022. С. 101-103. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_1/21.pdf

10. Основи педагогічної майстерності: модульно-рейтинговий підхід /Автор-упорядник О. І. Кіліченко. Івано-Франківськ, 2012. 206 с.

11. Сухомлинський В.О. Лист про педагогічну етику. Вибрані твори в 5 томах. Київ: Радянська школа, 1977. Т 5 с. 591-600

12. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.

13. Бевзюк М.С., Шовш К., Депчинська І.А., Візавер В.А. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в реаліях сьогодення. Вісник науки та освіти № 12/42 2025. С. 1341-1353 . https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1341-1353

References:

1. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» (2024). [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.

2. Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk (2008). [Pedagogical proficiency: Textbook]. /I.A.Ziaziun, L.V.Kramushchenko, I.F.Kryvonos ta in.; Za red.I.A.Ziaziuna. Kyiv: SPD Bohdanova A.M., 2008. 376 s.

3. Zhelanova V.V. (2012). Providni napriamy ta tendentsii doslidzhennia problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini. [Leading directions and trends of research on the problem of professional training of future primary school teachers in Ukraine.]*Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. Vyp. 35. S. 197-207.

4. Berns R. G., P. M. Erickson (2001). Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *The Highlight Zone: Research and Work*/URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3887&rep =rep1&type=pdf

5. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. (2011). *CCRC Working Paper, Columbia University*, February. 62 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516783.pdf

6. Bereziuk O., Kopetchuk V. (2004). Dydaktychnyi protses modeliuvannia pedahohichnykh sytuatsii v umovakh osobystisno zoriientovanoho navchannia. [The didactic process of modeling pedagogical situations in the conditions of personally oriented learning] *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*. № 19. S. 54-57. URL: https://eprints.zu.edu.ua/319/1/04bosozn.pdf.

7. Beznosiuk O.O. (2017). Maibutnii uchytel i kontektsne navchannia. [Future teacher and contact education.]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarnopedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka*. Kremenets. Vyp. 7. S. 43–51.

8. Myronchuk N. M. (2018). Kontekstnyi pidkhid u pidhotovtsi studentiv do profesiinoi diialnosti u zarubizhnii pedahohichnii teorii. [Contextual approach in preparing students for professional activity in foreign pedagogical theory.]. *Kreatyvna pedahohika: [nauk.-metod. zhurnal] Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky «Polissia».* Zhytomyr. Vyp. 13. S. 95-101. URL: https://surl.lu/lsnwxk .

9. Lypchanko-Kovachyk O.V., Konchovych K.T., Varha L.I. (2022). Kontekstno-oriientovane navchannia yak element profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. [Context-oriented learning as an element of professional training of a future foreign language teacher]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 50. Tom 1.. S. 101-103. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_1/21.pdf.

10. Osnovy pedahohichnoi maisternosti: modulno-reitynhovyi pidkhid. (2012). [Basics of pedagogical mastery: modular rating approach]. /Avtor-uporiadnyk O. I. Kilichenko. Ivano-Frankivsk. 206 p.

11. Sukhomlynskyi V.O. (1977). Lyst pro pedahohichnu etyku. [Letter on pedagogical ethics]. Vybrani tvory v 5 tomakh. Kyiv: Radianska shkola, T 5. S. 591-600.

12. Osadchenko I. I. (2011). Teoriia i praktyka sytuatsiinoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: monohrafiia. [Theory and practice of situational learning in the training of future primary school teachers: monograph]. Uman : PP Zhovtyi, 2011. 414 s.

13. Bevziuk M.S., Shovsh K., Depchynska I.A., Vizaver V.A. (2025). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv v realiiakh sohodennia. [Professional training of future primary school teachers in today's realities.]. *Visnyk nauky ta osvity*. № 12/42 2025. S. 1341-1353 https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1341-1353

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:004:33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2292-2305

Кічка Микола Петрович здобувач наукового ступеня доктора філософії кафедри педагогіки та психології, Міжнародний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0001-9043-910X

ТРАНСФОРМАЦІЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню змін у структурі професійної компетентності економістів під впливом процесів цифровізації економіки. Мета дослідження – визначити особливості трансформації складових професійної компетентності економістів та обґрунтувати роль сучасних цифрових навичок у цьому процесі. В процесі наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння. Результати дослідження показують, що здійснено систематизацію ключових цифрових навичок економістів, серед яких виокремлено аналітичні, комунікаційні, інноваційні, адаптивні та ціннісно-мотиваційні компетентності. До ключових цифрових навичок сучасного економіста належать аналітичні цифрові навички, що забезпечують здатність працювати з великими обсягами даних та застосовувати аналітичні інструменти; навички цифрової комунікації, які передбачають ефективну взаємодію у цифровому середовищі; критичне та системне мислення, спрямоване на глибокий аналіз інформації та прийняття обґрунтованих рішень; інноваційне мислення та підприємницькі здібності, що дозволяють розробляти нові бізнес-моделі й цифрові продукти; навички саморегуляції та адаптації, необхідні для успішної діяльності в умовах динамічних змін; а також ціннісно-мотиваційні навички, які визначають здатність до постановки цілей і забезпечення ефективної професійної діяльності. Зроблено акцент на тому, що діяльнісно-практичний компонент набуває нових форм через використання цифрових інструментів, симуляцій та проєктної діяльності.

Встановлено, що комунікативний компонент посилюється завдяки цифровим платформам взаємодії, а ціннісно-мотиваційний – через персоналізацію навчання та інтерактивні технології. Показано, що рефлексивний компонент розвивається шляхом застосування цифрових засобів самооцінювання та аналізу результатів діяльності. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих

результатів для вдосконалення освітніх програм підготовки економістів в умовах цифровізації.

Ключові слова: професійна компетентність, цифровізація, цифрові навички, економісти, професійна підготовка.

Kichka Mykola PhD Candidate at the Department of Pedagogy and Psychology, International University, https://orcid.org/0009-0001-9043-910X

TRANSFORMATION OF THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ECONOMISTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Abstract. The article focuses on examining changes in the structure of economists' professional competence under the influence of economic digitalization processes. The aim of the study is to identify the specific features of the transformation of the components of economists' professional competence and to substantiate the role of modern digital skills in this process. General scientific methods of cognition were employed in the research, including analysis, synthesis, generalization, systematization, and comparison. The findings demonstrate that key digital skills of economists have been systematized, including analytical, communicative, innovative, adaptive, and value-motivational competencies. The key digital skills of a modern economist include analytical digital skills that ensure the ability to work with large volumes of data and apply analytical tools; digital communication skills that involve effective interaction in a digital environment; critical and systems thinking aimed at in-depth information analysis and well-grounded decision-making; innovative thinking and entrepreneurial abilities that enable the development of new business models and digital products; self-regulation and adaptability skills necessary for effective performance in conditions of dynamic change; as well as value-motivational skills that determine the ability to set goals and ensure effective professional activity. Emphasis is placed on the fact that the activity-based practical component acquires new forms through the use of digital tools, simulations, and project-based activities. It has been established that the communicative component is strengthened through digital interaction platforms, while the value-motivational component is enhanced through personalized learning and interactive technologies. It is shown that the reflective component develops through the use of digital tools for self-assessment and performance analysis. The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results to improve educational programs for training economists in the context of digitalization.

Keywords: professional competence, digitalization, digital skills, economists, professional training.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку економіки характеризується активним впровадженням цифрових технологій у всі сфери професійної діяльності, що суттєво змінює вимоги до підготовки фахівців, зумовлюючи необхідність формування у них високого рівня цифрової компетентності, аналітичного мислення та здатності до безперервного професійного саморозвитку в умовах динамічних технологічних трансформацій.

Актуальність дослідження посилюється тим, що цифровізація не лише змінює інструменти професійної діяльності, але й трансформує сам зміст підготовки фахівців. У закладах вищої освіти значно зростає роль інформаційно-цифрових ресурсів, зокрема онлайн-курсів, електронних бібліотек та інтерактивних платформ, які забезпечують доступ до актуальних знань та сприяють формуванню нових професійних навичок [25]. За даними M. Gazdyk, формування професійної компетентності передбачає поєднання теоретичної підготовки, практичного досвіду, мотиваційної сфери та здатності до саморозвитку [17]. У сучасних умовах ці складові набувають нового змісту, оскільки пов'язані з використанням цифрових технологій, що вимагає від здобувачів освіти високого рівня адаптивності та готовності до постійного оновлення знань.

Водночас аналіз наукових підходів свідчить про наявність певних суперечностей у трактуванні структури професійної компетентності та механізмів її формування. Як зазначає В. В. Ягупов, професійна компетентність має складну структуру, що включає когнітивний, діяльнісний, ціннісний та рефлексивний компоненти, які повинні розвиватися у взаємозв'язку [15].

Таким чином, проблема трансформації структури професійної компетентності економістів у контексті цифровізації є актуальною як з теоретичної, так і з практичної точки зору. Вона пов'язана з необхідністю забезпечення відповідності підготовки фахівців сучасним вимогам ринку праці, що характеризується високим рівнем технологізації, динамічністю та міждисциплінарністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання трансформації структури професійної компетентності економістів в умовах цифровізації є недостатньо комплексно висвітленим у науковій літературі. Попри це, окремі складові даної проблематики розглядаються науковцями. Зокрема, зміна поняття компетенції та компетентності досліджувалась такими авторами: Л. З. Ребуха [14], С. Дембіцька [7], В. Ф. Вишпольська [4],

V. V. Halushchak [19], D. Guerrero [18], I. De los Ríos [18]. Дані автори досліджували сутність компетенції як інтегративної характеристики професійної діяльності, визначали її структуру та взаємозв'язок із компетентністю, а також обґрунтовували значення особистісних і поведінкових складових у процесі її формування.

Що стосується сучасних цифрових навичок та особливостей їх формування, то дане питання досліджували декілька авторів. Серед них доцільно виділити Н. П. Онищенко [9], яка обґрунтовує методологічні підходи до формування компетентностей у процесі професійної підготовки; Н. М. Мирончук [8], яка розкриває значення контекстного підходу для формування практично орієнтованих навичок; Н. М. Гришина [5], яка досліджує студентоцентроване навчання як умову розвитку самостійності та критичного мислення; М. О. Андрощук [1], який акцентує увагу на ролі підприємницьких та інноваційних навичок; M. Gazdyk [17], яка досліджує формування професійної компетентності у цифровому середовищі; O. Lazorko [20], яка аналізує психологічні аспекти професіоналізації та саморегуляції; Laura Parks-Leduc [21] та Russell P. Guay [21], які досліджують взаємозв'язок між цінностями, мотивацією та поведінкою у професійній діяльності.

Питання використання цифровізації для розвитку структурних компонентів професійної компетентності досліджували такі автори: В. В. Ягупов [15; 16], Н. М. Ваніна [3], Т. М. Пащенко [3], В. О. Радкевич [13], Т. Б. Поясок [11], А. Птушка [12], O. P. Buinytska [2], W. Zhang [25]. У своїх працях автори розкривали структуру професійної компетентності, обґрунтовували значення проєктної діяльності, цифрових освітніх середовищ та інтерактивних технологій для розвитку когнітивного, діяльнісного, комунікативного, ціннісного та рефлексивного компонентів.

Окрему групу становлять дослідження, що базуються на статистичних та експертних підходах. Зокрема, у працях D. Sarpong [22] аналізуються інноваційні моделі взаємодії освіти, бізнесу та держави, що сприяють розвитку компетентностей, а дослідження R. J. Sternberg [23] і T. L. Webb [24] присвячені взаємозв'язку інтелектуальних здібностей, мотивації та поведінкових змін у професійній діяльності.

Незважаючи на значну кількість досліджень, питання комплексної інтеграції цифрових технологій у структуру професійної компетентності економістів залишається недостатньо розробленим. Наукова новизна даного дослідження полягає у системному узагальненні змін поняття компетенції, визначенні сучасних цифрових навичок та обґрунтуванні механізмів розвитку структурних компонентів професійної компетентності економістів у цифровому середовищі. Для досягнення поставленої мети використано

методи теоретичного узагальнення, аналізу та синтезу наукових джерел, а також порівняльний підхід

Мета статті – дослідити трансформацію структури професійної компетентності економістів в умовах цифровізації. Для досягнення мети в ході дослідження будуть виконані наступні **завдання**: проаналізувати зміну поняття компетенції в умовах цифровізації; охарактеризувати сучасні цифрові навички, необхідні для розвитку компетенції економістів; дослідити використання цифровізації для розвитку структурних компонентів професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах цифровізації економіки відбувається переосмислення змісту базових категорій професійної підготовки, серед яких особливе місце займає поняття «компетенція».

Як зазначає Л. З. Ребуха, компетенція визначається як діяльнісна характеристика, що відображає здатність застосовувати знання, уміння та навички у професійній діяльності. Водночас у дослідженнях С. Дембіцької підкреслюється інтегративний характер цього поняття, що об'єднує когнітивні, поведінкові та ціннісні компоненти. У сучасному середовищі ці характеристики розширюються за рахунок цифрової складової, яка передбачає активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, аналітичних інструментів та цифрових платформ. Таким чином, компетенція набуває ознак багатовимірної категорії, що поєднує професійні та особистісні характеристики фахівця [7; 14].

Суттєві зміни у змісті поняття компетенції зумовлені трансформацією вимог до професійної діяльності економістів у цифровому середовищі. Це проявляється у таких напрямах:

– цифрова орієнтація компетенцій. Компетенції передбачають здатність працювати з інформаційними системами, аналізувати великі обсяги даних та використовувати цифрові інструменти у прийнятті управлінських рішень [14];

– інтеграція знань і особистісних якостей. Як зазначає V.F. Vyshpolska, компетенція формується як поєднання знань, навичок, цінностей, поведінкових характеристик та досвіду, що мобілізуються для ефективної діяльності [4];

– орієнтація на безперервне навчання. За даними О. Гулай, сучасна освіта орієнтується на концепцію навчання впродовж життя, що передбачає постійне оновлення компетенцій відповідно до змін ринку праці [6];

– посилення ролі адаптивності та гнучкості. Як підкреслює V. V. Halushchak, професійна компетентність визначається здатністю до саморозвитку, адаптації та ефективної взаємодії у професійному середовищі [19];

– розширення міждисциплінарного змісту. У дослідженні А. Птушки акцентується на формуванні універсальних компетенцій, зокрема міжкультурної та комунікативної, що забезпечують ефективну взаємодію у глобалізованому цифровому просторі [12].

Зміна поняття компетенції також пов'язана з уточненням її співвідношення з поняттям компетентності. У наукових працях підкреслюється, що компетенція є нормативною моделлю, яка визначає очікувані результати підготовки фахівця, тоді як компетентність відображає реальний рівень їх сформованості у діяльності. Як свідчить аналіз досліджень, зокрема робіт В. Вишпольської, компетенції формують основу професійної підготовки, тоді як компетентність виступає її практичним проявом. У цифровому середовищі це співвідношення стає динамічним, оскільки компетенції постійно оновлюються під впливом технологічних змін, а їх реалізація потребує високого рівня адаптивності та готовності до змін [4; 7].

У зарубіжних дослідженнях, зокрема у роботі D. Guerrero та I. De los Ríos [18], компетенції розглядаються як система, що включає:

– особистісні якості;
– знання;
– навички;
– поведінкові моделі, які проявляються у процесі професійної діяльності;
– здатністю до співпраці, вирішення проблем;
– адаптації до змінних умов;
– ціннісні та етичні аспекти діяльності [18].

Поняття «компетенція» зазнає суттєвої трансформації в умовах цифрового розвитку. Воно переходить від статичного розуміння як сукупності знань і вмінь до динамічної, інтегративної характеристики. Така трансформація зумовлює необхідність перегляду підходів до формування професійної компетентності економістів у системі вищої освіти з урахуванням сучасних викликів цифрової економіки.

У сучасних умовах ефективність професійної діяльності значною мірою визначається взаємозв'язком між особистісними характеристиками, цінностями та мотивацією, які впливають на прийняття рішень і досягнення цілей. Водночас Н. М. Онищенко підкреслює, що компетентнісний підхід орієнтує підготовку фахівця на здатність діяти у змінних умовах та застосовувати знання у практичній діяльності. Це дозволяє розглядати цифрові навички не лише як технічний інструмент, а як інтегративний елемент професійної компетенції економіста [9].

Систематизація сучасних цифрових навичок економістів дозволяє виокремити їх основні групи та функціональне призначення (табл. 1).

Таблиця 1

Сучасні цифрові навички економістів та їх характеристика

Назва навички	Характеристика	Приклад застосування
Аналітичні цифрові навички [9]	здатність працювати з великими масивами даних, використовувати аналітичні інструменти та моделі	аналіз фінансових показників підприємства із застосуванням BI-систем
Навички цифрової комунікації [8]	вміння ефективно взаємодіяти у цифровому середовищі, використовувати онлайн-платформи та інструменти співпраці	участь у міжнародних проєктах через цифрові платформи
Критичне та системне мислення [8]	здатність аналізувати інформацію, встановлювати зв'язки та приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях	оцінка ризиків інвестиційних проєктів у цифровій економіці
Інноваційне мислення та підприємницькі навички [1]	орієнтація на створення нових рішень, здатність до розробки стартап-проєктів і бізнес-моделей	розробка фінтех-стартапу або цифрового сервісу
Навички саморегуляції та адаптації [20]	здатність до саморозвитку, управління емоційним станом і адаптації до змін	робота в умовах високої невизначеності ринку
Ціннісно-мотиваційні навички [21]	здатність визначати цілі, підтримувати мотивацію та ефективно реалізовувати професійні завдання	досягнення стратегічних цілей компанії

Примітка: складено автором на основі джерел [1; 8; 9; 20]

Представлені у таблиці 1 навички відображають комплексний характер сучасної професійної підготовки економістів та підкреслюють необхідність їх інтеграції у освітній процес.

Сучасні цифрові навички формуються в умовах трансформації освітніх підходів, зокрема через впровадження контекстного та студенто-центрованого навчання. Як зазначає Н. М. Мирончук, контекстний підхід забезпечує зв'язок між навчальним змістом і реальними професійними ситуаціями, що сприяє формуванню практично орієнтованих навичок.

Водночас за даними Н. М. Гришиної, студентоцентроване навчання передбачає активну участь здобувачів освіти, розвиток критичного мислення та здатності до самостійного навчання. Це створює умови для формування цифрових навичок як результату активної діяльності, а не пасивного засвоєння знань [5; 8].

Крім того, розвиток цифрових навичок економістів тісно пов'язаний із підприємницькою діяльністю та інноваційними процесами. У дослідженні

М. О. Андрощука підкреслюється, що сучасні економісти повинні володіти здатністю до створення стартапів, працювати в умовах невизначеності та приймати ризиковані рішення. Це передбачає поєднання цифрових, аналітичних та креативних навичок, що забезпечують конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Водночас результати дослідження O. Lazorko свідчать про важливість розвитку психологічної стійкості, рефлексії та здатності до саморегуляції як передумови ефективної професійної діяльності в цифровому середовищі [1; 20]. Отже, сучасні цифрові навички економістів мають комплексний і міждисциплінарний характер. Вони охоплюють не лише технічні знання, але й аналітичні, комунікативні, інноваційні та особистісні складові. Такий підхід забезпечує формування компетенції, яка відповідає вимогам цифрової економіки та сприяє ефективній професійній діяльності в умовах постійних змін.

У сучасному освітньому середовищі цифровізація виступає ключовим чинником розвитку структурних компонентів професійної компетентності фахівця. Як зазначає В. В. Ягупов, професійна компетентність має інтегральний характер і проявляється у процесі діяльності через поєднання знань, умінь та особистісних характеристик. У дослідженні W. Zhang підкреслюється, що активне використання інформаційно-цифрових технологій сприяє розширенню доступу до знань, формуванню практичного досвіду та розвитку здатності до самонавчання. У цьому контексті цифровізація розглядається як середовище, у якому відбувається комплексний розвиток когнітивного, діяльнісно-практичного, комунікативного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів професійної компетентності економістів [16; 25].

Систематизація впливу цифровізації на розвиток окремих компонентів професійної компетентності дозволяє визначити їх змістові особливості та практичне значення (див. табл. 2).

Таблиця 2

Вплив цифровізації на розвиток компонентів професійної компетентності економістів

Компонент	Характеристика розвитку	Приклад реалізації
Когнітивний компонент [16]	Формування системи професійних знань, розвиток аналітичного мислення та здатності до обробки інформації	Використання електронних бібліотек, онлайн-курсів, цифрових освітніх платформ
Діяльнісно-практичний компонент [13]	Розвиток практичних умінь, досвіду та здатності застосовувати знання у професійній діяльності	Виконання цифрових проєктів, участь у симуляціях та кейсах

Компонент	Характеристика розвитку	Приклад реалізації
Комунікативний компонент [25]	Формування навичок цифрової взаємодії, командної роботи та міжкультурної комунікації	Використання онлайн-платформ, спільна робота у цифрових середовищах
Ціннісно-мотиваційний компонент [17]	Розвиток внутрішньої мотивації, професійних інтересів та ціннісних орієнтацій	Персоналізація навчання, використання інтерактивних технологій
Рефлексивний компонент [17]	Формування здатності до самоаналізу, самокорекції та оцінювання результатів діяльності	Застосування електронних портфоліо, цифрових систем оцінювання

Примітка: складено автором на основі джерел [13; 15; 17; 25]

Представлені у Табл. 2 компоненти взаємопов'язані та розвиваються комплексно, що забезпечує цілісність професійної компетентності в умовах цифрового середовища.

Розвиток зазначених компонентів у цифровому середовищі відбувається через впровадження сучасних освітніх технологій та методів. Зокрема, можна виокремити такі практичні напрями:

– використання цифрових освітніх платформ, що передбачає організацію навчального процесу з доступом до структурованих знань і навчальних матеріалів різного типу;

– впровадження проєктної діяльності забезпечує формування діяльнісно-практичного компонента через виконання реальних або наближених до реальних професійних завдань; наприклад, розробка бізнес-проєктів або аналітичних досліджень дозволяє інтегрувати теоретичні знання та практичні навички;

– застосування інтерактивних цифрових інструментів сприяє розвитку комунікативного компонента, оскільки забезпечує ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу; це проявляється у використанні онлайн-дискусій, групових завдань та спільних цифрових проєктів;

– персоналізація навчання та використання мотиваційних цифрових механізмів забезпечують розвиток ціннісно-мотиваційного компонента; зокрема, можливість вибору навчальних курсів і форматів навчання підвищує зацікавленість студентів у професійному розвитку;

– застосування цифрових інструментів оцінювання та самоаналізу сприяє розвитку рефлексивного компонента; прикладом є використання електронних портфоліо, систем зворотного зв'язку та аналітичних платформ для оцінювання результатів навчання [3; 11; 13; 17; 25].

Висновки. Проведений аналіз дозволяє сформувати узагальнене бачення трансформації професійної компетентності економістів в умовах

цифрових змін.. У цьому контексті компетентність економіста поступово набуває ознак динамічного утворення, що розвивається у взаємодії з цифровим середовищем та професійною практикою, отримуючи ознаки гнучкості, адаптивності та мультидисциплінарності.

Для розвитку компетенцій економіста доцільним є посилення ролі проєктного навчання, цифрових платформ та міждисциплінарних підходів. Особливу увагу слід приділяти формуванню ціннісно-мотиваційної сфери, оскільки саме вона визначає готовність майбутнього фахівця до змін ринку праці.

Разом із тим, результати дослідження дозволяють окреслити низку проблемних аспектів, що потребують подальшого вивчення. Серед них варто виділити нерівномірність впровадження цифрових технологій у освітній процес, недостатню інтеграцію практичного досвіду у навчання, а також потребу в розробці ефективних інструментів оцінювання таких гнучких компетенцій.

Література:

1. Андрощук М. О., Пиртко С. А., Побережний А. А., Дейнега О. В. Стартап-проєкти як інструменти післявоєнної відбудови економіки україни. Збірник наукових праць таврійського державного агротехнологічного університету, 2024, №2(51). URL: https://doi.org/10.32782/2519-884X-2024-51-1

2. Буйницька О. П. Система педагогічного проєктування інформаційно-освітнього середовища. 2021. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729269/1/Монографія%20Буйницька%20О.П..pdf

3. Ваніна Н. М., Пащенко Т. М. Проєктна діяльність як засіб підвищення якості підготовки здобувачів фахової передвищої освіти. Вісник глухівського національного педагогічного університету, 2022, №49. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731171/1/7.pdf

4. Вишпольська В. Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. Вісник запорізького національного університету, 2008, №1. URL: https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/vyshpolska.pdf

5. Гришина Н. М. Удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти: студентоцентрований підхід. Державне будівництво, 2019, №2.

6. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. Вісник львівського університету, 2010, №26, 3–10. URL: https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/4932/4954

7. Дембіцька С. Формування компетентності фахівців з професійної освіти. ПедБез, 2023, №6(1-2), 1–6.

8. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. Креативна педагогіка, 2018, №13, 95–101.

9. Онищенко Н. П. Методологічні підходи до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2021, №75(2). URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.29

10. Павлик Н. П. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців. Педагогічні науки, 2019, №86, 395–400. URL: https://eprints.zu.edu.ua/29067/1/Павлик_9.pdf

11. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Костенко О. В. Сучасні технології освітнього процесу. 2020. URL: https://mtep.co.ua/user-files/stop__nteraktivniy_n_p.pdf

12. Птушка А. Суть та структура іншомовної професійної компетентності студентів технічних спеціальностей. Освітологічний дискурс, 2024. URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.6

13. Радкевич В. О., Бородієнко О. В., Пуховська Л. П., Самойленко О. А., Радкевич О. П., Базелюк Н. В. Проєктна діяльність у системі професійної освіти. 2020. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0061048.pdf

14. Ребуха Л. З., Боршуляк Н. С. Професійна компетентність фахівців: сутнісні ознаки та розвиткові умови. Інноваційна педагогіка, 2020, №22(3), 87–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_22%283%29__19

15. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10545/1/Метод_хар-ки.pdf

16. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. Вісник національного університету оборони україни, 2022, №70(6), 207–219. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-207-219

17. Gazdyk M. Approval of formation of professional competence of future operators in information processing and software. Social work and education, 2024, №11(1), 23–32. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.1.2

18. Guerrero D., De los Ríos I. Professional competences: a classification of international models. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2012, 1290–1296. URL: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.290

19. Halushchak V. V. Formation of professional competence of higher school students as an important condition for the functioning of the innovative educational system. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2022, №83. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/83/23.pdf

20. Lazorko O., Zhanna V., Yahupov V., Valchuk-Orkusha O., Melnyk I., Sherman M. The safety of professionalization subjects in psychological and neuropsychological aspects. BRAIN, 2021, №12(1), 19–39. URL: https://doi.org/10.18662/brain/12.1/168

21. Pesonality, values, and motivation. researchgate, 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/222513052_Pesonality_values_and_motivation

22. Sarpong D., AbdRazak A., Alexander E., Meissner D. Organizing practices of university, industry and government that facilitate the transition to a hybrid triple helix model of innovation. Technological forecasting and social change, 2017, 142–152. URL: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.11.032

23. Sternberg R. J., Nokes C., Geissler P., Prince R., Okatcha F., Bundy D., Grigorenko E. The relationship between academic and practical intelligence. Intelligence, 2001, №29(5), 401–418. URL: https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00065-4

24. Webb T. L., Sheeran P. Does changing behavioral intentions engender behavior change? Psychol bull, 2006, №132(2), 249–268. URL: https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.249

25. Zhang W. Current trends of professional competence formation of students of higher education institutions of PRC. OD, 2023, №3(42), 132–145.

Rereferences:

1. Androshchuk, M. O., Pyrtko, S. A., Poberezhnyi, A. A., Deineha, O. V. (2024). Startap-proiekty yak instrumenty pisliavoiennoi vidbudovy ekonomiky Ukrainy [Startup projects as tools for post-war economic recovery of Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats Tavriiskoho derzhavnoho ahrotekhnolohichnoho universytetu, 2(51). URL: https://doi.org/10.32782/2519-884X-2024-51-1 [in Ukrainian].

2. Buinytska, O. P. (2021). Systema pedahohichnoho proiektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha [System of pedagogical design of the information and educational environment]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729269/1/Monohrafiia%20Buinytska%20O.P..pdf [in Ukrainian].

3. Vanina, N. M., Pashchenko, T. M. (2022). Proiektna diialnist yak zasib pidvyshchennia yakosti pidhotovky zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi osvity [Project activity as a means of improving the quality of training of professional pre-higher education students]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu, 49. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731171/1/7.pdf [in Ukrainian].

4. Vyshpolska, V. F. (2008). Zmist ta struktura profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia z mizhnarodnykh ekonomichnykh vidnosyn [Content and structure of professional competence of a specialist in international economic relations]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu, 1. URL: https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/vyshpolska.pdf [in Ukrainian].

5. Hryshyna, N. M. (2019). Udoskonalennia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: studentotsentrovanyi pidkhid [Improvement of the internal quality assurance system of higher education: student-centered approach]. Derzhavne budivnytstvo, 2. [in Ukrainian].

6. Hulai, O. (2010). Neperervna osvita – umova formuvannia vysokokvalifikovanoho fakhivtsia [Lifelong education as a condition for forming a highly qualified specialist]. Visnyk Lvivskoho universytetu, 26, 3–10. URL: https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/4932/4954 [in Ukrainian].

7. Dembitska, S. (2023). Formuvannia kompetentnosti fakhivtsiv z profesiinoi osvity [Formation of competence of vocational education specialists]. PedBez, 6(1-2), 1–6. [in Ukrainian].

8. Myronchuk, N. M. (2018). Kontekstnyi pidkhid u pidhotovtsi studentiv do profesiinoi diialnosti u zarubizhnii pedahohichnii teorii [Contextual approach in training students for professional activity in foreign pedagogical theory]. Kreatyvna pedahohika, 13, 95–101. [in Ukrainian].

9. Onyshchenko, N. P. (2021). Metodolohichni pidkhody do vykladannia pedahohichnykh dystsyplin u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Methodological approaches to teaching pedagogical disciplines in the process of professional training of future teachers]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 75(2). URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.29 [in Ukrainian].

10. Pavlyk, N. P. (2019). Tsinnisno-motyvatsiinyi komponent profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Value-motivational component of professional competence of future specialists]. Pedahohichni nauky, 86, 395–400. URL: https://eprints.zu.edu.ua/29067/1/Pavlyk_9.pdf [in Ukrainian].

11. Poiasok, T. B., Bespartochna, O. I., Kostenko, O. V. (2020). Suchasni tekhnolohii osvitnoho protsesu [Modern technologies of the educational process]. URL: https://mtep.co.ua/user-files/stop__nteraktivniy_n_p.pdf [in Ukrainian].

12. Ptushka, A. (2024). Sut ta struktura inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Essence and structure of foreign language professional competence of technical students]. Osvitolohichnyi dyskurs. URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.6 [in Ukrainian].

13. Radkevych, V. O., Borodiienko, O. V., Pukhovska, L. P., Samoilenko, O. A., Radkevych, O. P., Bazeliuk, N. V. (2020). Proiektna diialnist u systemi profesiinoi osvity [Project activity in the system of vocational education]. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0061048.pdf [in Ukrainian].

14. Rebukha, L. Z., Borshuliak, N. S. (2020). Profesiina kompetentnist fakhivtsiv: sutnisni oznaky ta rozvytkovi umovy [Professional competence of specialists: essential features and development conditions]. Innovatsiina pedahohika, 22(3), 87–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_22%283%29__19 [in Ukrainian].

15. Yahupov, V. V. (n.d.). Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Leading methodological characteristics of the main types of competence of future specialists]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10545/1/Metod_khar-ky.pdf [in Ukrainian].

16. Yahupov, V. (2022). Tsinnisno-motyvatsiinyi komponent profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv: metodolohichnyi aspekt [Value-motivational component of professional competence of specialists: methodological aspect]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, 70(6), 207–219. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-207-219 [in Ukrainian].

17. Gazdyk, M. (2024). Approval of formation of professional competence of future operators in information processing and software. Social Work and Education, 11(1), 23–32. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.1.2 [in English].

18. Guerrero, D., & De los Ríos, I. (2012). Professional competences: A classification of international models. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 1290–1296. URL: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.290 [in English].

19. Halushchak, V. V. (2022). Formation of professional competence of higher school students as an important condition for the functioning of the innovative educational system. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 83. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/83/23.pdf [in English].

20. Lazorko, O., Zhanna, V., Yahupov, V., Valchuk-Orkusha, O., Melnyk, I., & Sherman, M. (2021). The safety of professionalization subjects in psychological and neuropsychological aspects. BRAIN, 12(1), 19–39. URL: https://doi.org/10.18662/brain/12.1/168 [in English].

21. Personality, values, and motivation. (2009). ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/222513052_Pesonality_values_and_motivation [in English].

22. Sarpong, D., AbdRazak, A., Alexander, E., & Meissner, D. (2017). Organizing practices of university, industry and government that facilitate the transition to a hybrid triple helix model of innovation. Technological Forecasting and Social Change, 142–152. URL: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.11.032 [in English].

23. Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D., & Grigorenko, E. (2001). The relationship between academic and practical intelligence. Intelligence, 29(5), 401–418. URL: https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00065-4 [in English].

24. Webb, T. L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? Psychological Bulletin, 132(2), 249–268. URL: https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.249 [in English].

25. Zhang, W. (2023). Current trends of professional competence formation of students of higher education institutions of PRC. OD, 3(42), 132–145 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

УДК 37.016:53:811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2306-2317

Ключковська Ірина Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, директор Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid. org/0000-0002-1339-1907

Козловська Ірина Михайлівна доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-8755-2035

Савка Ірина Володимирівна доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-3213-0921

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕГРАЦІЇ: УКРАЇНСЬКА НАУКОВА МОВА У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ

Анотація. У статті розглядається проблема функціонування української наукової мови у викладанні фізики та обґрунтовується педагогічний потенціал інтеграції мовного і природничого компонентів навчання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування в учнів цілісного наукового мислення, що реалізується через систему мовних засобів, термінологічних структур і текстових форм представлення знань. Підкреслюється, що фізичні поняття, закони та теоретичні узагальнення набувають змістового значення лише за умови їх точного мовного оформлення. Формула, графік або схема виступають стислим вираженням наукового судження, яке формується у мовній формі. У цьому контексті українська мова постає не допоміжним засобом навчання, а повноцінним інструментом наукового пізнання. Проаналізовано теоретичні підходи до взаємозв’язку мови і мислення, особливості наукового стилю української мови, а також педагогічні засади міжпредметної інтеграції. Розглянуто можливості використання української термінології, роботи з етимологією наукових понять, аналізу наукових текстів і розвитку мовної культури учнів у процесі вивчення фізики. Показано, що збагачення словникового запасу школярів фізичною термінологією сприяє уточненню значень слів,

формуванню здатності до логічного узагальнення та точного формулювання наукових суджень. Окрему увагу приділено організації навчальних завдань, спрямованих на інтеграцію змісту фізики й української мови. До них належать виділення головної думки наукового тексту, складання плану параграфа, переказ науково-популярних матеріалів, написання творів на фізичну тематику, а також використання фізичних текстів у мовній практиці. Зазначено, що такі види діяльності сприяють одночасному розвитку предметної та мовної компетентності, формують уміння логічно структурувати інформацію, аргументовано пояснювати явища природи і коректно використовувати наукову термінологію. Зроблено висновок, що інтеграція української мови та фізики створює умови для формування наукової грамотності, розвитку культури мовлення й утвердження української мови як повноцінного інструмента наукового мислення. Системна взаємодія мовного і природничого компонентів освіти сприяє формуванню цілісного інтелектуального простору, у якому слово, поняття та науковий зміст перебувають у взаємодоповнювальному зв'язку.

Ключові слова: українська наукова мова, викладання фізики, міжпредметна інтеграція, наукове мислення, фізична термінологія, науковий текст, культура мовлення, наукова грамотність, мовно-предметна компетентність.

Iryna Klyuchkovska PhD in Education, Associate Professor, Director of the International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-1339-1907

Iryna Kozlovska Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-8755-2035,

Iryna Savka Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages for Humanities Faculties, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-1777

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INTEGRATION: UKRAINIAN SCIENTIFIC LANGUAGE IN THE TEACHING OF PHYSICS

Abstract. The article examines the problem of the functioning of the Ukrainian scientific language in the teaching of physics and substantiates the pedagogical potential of integrating the linguistic and natural science components of education. The relevance of the study is determined by the need to form

students' holistic scientific thinking, which is realized through a system of linguistic means, terminological structures, and textual forms of knowledge representation. It is emphasized that physical concepts, laws, and theoretical generalizations acquire meaningful significance only when they are expressed through precise language. A formula, graph, or diagram acts as a condensed expression of a scientific judgment that is formed in a verbal form. In this context, the Ukrainian language appears not as an auxiliary means of instruction but as a full-fledged instrument of scientific cognition. The paper analyzes theoretical approaches to the relationship between language and thinking, the characteristics of the scientific style of the Ukrainian language, and the pedagogical principles of interdisciplinary integration. The possibilities of using Ukrainian scientific terminology, exploring the etymology of scientific concepts, analyzing scientific texts, and developing students' language culture in the process of studying physics are considered. It is shown that enriching students' vocabulary with physical terminology contributes to clarifying the meanings of words, forming the ability for logical generalization, and developing the skill of precise formulation of scientific judgments. Particular attention is paid to the organization of learning tasks aimed at integrating the content of physics and the Ukrainian language. These include identifying the main idea of a scientific text, composing a plan of a paragraph, retelling popular science materials, writing essays on physical topics, and using physics texts in language practice. It is noted that such types of activities contribute to the simultaneous development of subject and linguistic competence, form the ability to logically structure information, explain natural phenomena in a reasoned manner, and correctly use scientific terminology. It is concluded that the integration of the Ukrainian language and physics creates conditions for the formation of scientific literacy, the development of speech culture, and the establishment of the Ukrainian language as a full-fledged instrument of scientific thinking. The systematic interaction of the linguistic and natural science components of education contributes to the formation of a holistic intellectual space in which the word, the concept, and scientific content exist in a complementary relationship.

Keywords: Ukrainian scientific language, teaching of physics, interdisciplinary integration, scientific thinking, physical terminology, scientific text, speech culture, scientific literacy, linguistic and subject competence.

Постановка проблеми. Мова відображає не лише духовний досвід народу, а й його інтелектуальний потенціал. Вона здатна передавати складні абстракції, теоретичні моделі, гіпотези, закономірності. Фізичні поняття — енергія, інерція, поле, квант — не існують поза мовним оформленням. Саме через слово вони входять у свідомість учня, стають елементами його

мислення. Історично мова розглядалася як невід'ємна частина логіки, оскільки поняття і судження формуються на основі мовних одиниць. Речення є матеріальним вираженням судження, а термін — словесною оболонкою поняття. Отже, відрив від мовної культури є методично необґрунтованим.

Особливої актуальності набуває проблема використання української термінології у природничих і технічних дисциплінах. У суспільстві й досі трапляються сумніви щодо повноцінності національної мови в галузі точних наук. Такі сумніви не мають наукового підґрунтя. Кожна розвинена мова володіє системою засобів для точного вираження понять. Історичний досвід переконує, що інтелектуальний розвиток суспільства тісно пов'язаний із функціонуванням національної мови у всіх сферах культури. Звуження її ролі призводить до ослаблення мислення та культурної самоідентифікації.

Фізику традиційно сприймають як науку формул, графіків, схем і точних розрахунків, що ніби може існувати без мовного супроводу. У свідомості частини учнів і навіть педагогів вона постає як галузь знання, де провідну роль відіграє символ, а слово виконує допоміжну функцію. Такий підхід звужує розуміння природи наукового пізнання. Формула сама по собі не мислить і не пояснює — вона є згорнутим вираженням судження, сформульованого мовою. За кожним математичним записом стоїть поняття, визначення, логічна конструкція, що спочатку виникає у словесній формі. Проблема полягає також у тому, що зв'язок між фізикою та українською мовою часто реалізується фрагментарно. Уроки існують паралельно, без системної координації змісту. У результаті учень засвоює фізичні формули без належного мовного осмислення, а мовні знання залишаються відірваними від наукового змісту. Постає потреба в цілісному підході, що поєднає розвиток предметної та мовної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємозв'язку мови та наукового мислення має глибоке теоретичне підґрунтя. Однією з фундаментальних праць у цьому напрямі є дослідження О. Потебні, у якому обґрунтовується нерозривність мислення й мовної форми [1]. Учений доводив, що поняття формується через слово, а мовна система визначає специфіку розумової діяльності. У контексті інтеграції фізики та української мови це положення набуває особливої ваги, оскільки фізичні поняття входять у свідомість учня саме через термінологічну систему.

Питання функціонування наукового стилю української мови системно розкрито у працях В. Горпинича [2] та О. Горошкіної і Т. Грубої [3]. Автори підкреслюють такі ознаки наукового мовлення, як логічність, точність, однозначність і термінологічна впорядкованість. Ці характеристики безпосередньо корелюють із вимогами до викладання фізики, де будь-яка

змістова неточність призводить до викривлення наукової інформації. Отже, мовна компетентність стає складовою предметної.

Проблема міжпредметних зв'язків у сучасній педагогіці розглядається в роботах О. Савченко [4], яка наголошує на їх ролі в реалізації компетентнісного підходу. Авторка доводить, що інтеграція змісту різних навчальних дисциплін сприяє формуванню цілісної картини світу. У площині поєднання фізики та української мови це означає органічне включення мовних завдань у процес опрацювання фізичного матеріалу.

Методичні аспекти навчання фізики в гуманітарно зорієнтованих класах проаналізовано у дисертаціях О. Мерзликіна [5] та І. Слободянюка [6]. Дослідники підкреслюють необхідність формування дослідницьких і комунікативних умінь поряд із засвоєнням теоретичних знань. Такий підхід відкриває можливості для цілеспрямованої роботи над мовним оформленням результатів експерименту, формулюванням висновків і поясненням фізичних процесів.

Сучасні міжнародні дослідження підтверджують центральну роль мови в науковій освіті. У класичній праці Дж. Лемке доведено, що наукове знання функціонує як особлива дискурсивна система, де значення вибудовується через мовні структури [7]. Дж. Веллінгтон і Дж. Осборн розглядають наукову грамотність як поєднання предметного змісту та мовної компетентності [8]. Подібну позицію займають С. Норріс і Л. Філліпс, які наголошують, що базова грамотність є невід'ємною умовою наукової грамотності [9].

Новітні праці останніх років акцентують увагу на дисциплінарній мовній обізнаності. У дослідженні К.-С. Танга та співавторів обґрунтовується ідея свідомого формування в учнів розуміння мовних особливостей конкретної науки [10]. Аналогічні підходи простежуються у статті Дж. Айрі та К. Ліндера, які аналізують роль семіотичних ресурсів у фізичній освіті [11]. Автори показують, що формули, графіки й текст утворюють єдину систему представлення знань.

Метадослідження Ю.-С. Чен і співавторів [12] підтверджує, що цілеспрямована робота з мовою істотно підвищує рівень засвоєння природничих дисциплін. Публікації Л. Йора та Д. Тріґаста [13] акцентують на необхідності інтеграції мовного компоненту в навчальні програми з науки. У концепції наукової грамотності «Vision III», запропонованій Й. Шьострьомом [14], підкреслюється соціокультурний вимір науки, що також неможливий без мовної компетентності.

Таким чином аналіз українських і зарубіжних джерел засвідчує спільну тенденцію: сучасна наукова освіта розглядає мову не як допоміжний засіб, а як фундаментальний інструмент пізнання. Інтеграція фізики та

української мови має теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення й підтвердження в міжнародних дослідженнях. Це створює підстави для системного впровадження мовно-предметної взаємодії в освітній практиці.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу інтеграції української наукової мови та фізики в освітньому процесі, а також аналіз можливостей використання мовних засобів для поглиблення розуміння фізичних понять і розвитку наукового мислення учнів.

Виклад основного матеріалу. Зв'язок фізики та української мови має об'єктивну основу, оскільки наукове мислення формується і реалізується через мовні засоби. Засвоєння фізичних понять передбачає точне розуміння термінів, уміння формулювати визначення, описувати явища та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Тому інтеграція двох предметів є не штучним поєднанням, а логічною необхідністю.

Одним із провідних напрямів такого взаємозв'язку є збагачення словникового запасу учнів засобами фізичної термінології. У літературній мові слово може мати кілька значень, тоді як у фізиці воно прагне до однозначності. Наприклад, слово «робота» у побутовому мовленні означає будь-яку діяльність, а у фізиці — величину, що дорівнює добутку сили на переміщення. Розмежування цих значень формує в учнів здатність до точного мислення. Подібну функцію виконує й аналіз слова «поле», яке в науковому контексті означає особливу форму матерії, а не простір у географічному розумінні.

Важливою є робота з термінами іншомовного походження. Розкриття їх етимології допомагає глибше зрозуміти зміст поняття. Так, у слові «термодинаміка» поєднуються компоненти, пов'язані з теплом і рухом. Усвідомлення цього сприяє кращому сприйняттю розділу фізики, що вивчає теплові процеси. Таким чином мовний аналіз стає інструментом наукового пізнання.

У свою чергу, учитель української мови може використовувати фізичні тексти як матеріал для диктантів і граматичного аналізу. Наприклад, уривок із параграфа про електричний струм може стати основою для вправи на визначення видів складних речень. Учні не лише закріплюють орфографічні навички, а й повторюють фізичний матеріал. Порівняння наукового й художнього опису райдуги дозволяє усвідомити різницю між стилями мовлення та водночас поглибити розуміння явища дисперсії світла.

Інтеграція може реалізовуватися через творчі завдання. Наприклад, написання есе на тему «Фізика у повсякденному житті» стимулює застосування наукових понять у реальних ситуаціях. Учень описує нагрівання води, рух велосипеда або відлуння в горах, пояснюючи ці явища фізичними законами. Така діяльність поєднує точність змісту з розвитком

мовної культури. Значну роль відіграє формування навичок роботи з текстом. Виділення головної думки, складання плану параграфа, формулювання висновків — усе це дисциплінує мислення. Якщо учень здатний коротко сформулювати суть закону збереження енергії або принципу дії важеля, це свідчить про глибоке розуміння матеріалу. Мовна впорядкованість стає відображенням логічної впорядкованості знань.

Взаємозв'язок фізичних і мовних знань має також виховний аспект. Використання української наукової термінології сприяє утвердженню повноцінності національної мови в усіх сферах культури. Учень переконується, що українською можна точно і коректно описати будь-яке складне явище. Це формує повагу до мови як до інструмента мислення.

Таким чином інтеграція не зводиться до епізодичних згадок. Вона передбачає системну співпрацю вчителів, узгодження змісту навчального матеріалу та цілеспрямоване формування мовно-предметної компетентності. Фізика перестає бути «мовчазною» наукою формул і постає як галузь знання, що потребує точного слова.

Проблема формування наукового словника школяра є однією з ключових у контексті інтеграції української мови та фізики. Лексична система будь-якої науки відображає її понятєву структуру, а отже, опанування фізики неможливе без засвоєння специфічної термінології. У межах шкільного курсу відбувається поступове входження учня в особливий семантичний простір, у якому звичні слова набувають нового, строго визначеного змісту або ж з'являються зовсім нові одиниці, що не функціонують у повсякденному мовленні. Тому збагачення словникового запасу на уроках фізики має подвійний характер: кількісний, коли учень засвоює нові слова, і якісний, коли уточнюється або звужується значення вже відомих лексем.

Інтеграція знань з української мови та фізики відкриває широкі можливості для поглиблення уявлень учнів про фонетику як розділ мовознавства через осмислення фізичної природи звуку. У шкільному курсі української мови звук розглядається як найменша одиниця мовлення, що не має самостійного лексичного значення, але виконує смислорозрізнювальну функцію. У фізиці ж звук постає як механічне коливання пружного середовища, яке сприймається слуховим апаратом людини. Поєднання цих двох підходів дозволяє сформувати цілісне бачення звукової реальності: як фізичного явища і як мовної одиниці.

У системі інтеграції української мови та фізики особливе місце посідає актуалізація знань про числівник як частину мови, що безпосередньо пов'язана з кількісними характеристиками предметів і явищ. Фізика як наука оперує величинами, вимірюваннями, співвідношеннями, тому мовне

оформлення кількісної інформації набуває принципового значення. Недостатнє володіння нормами вживання числівників призводить до граматичних помилок, спотворення змісту, неточностей у формулюванні відповідей та записах розв'язків задач. Водночас систематична увага до числівника формує культуру наукового мовлення й дисциплінує мислення.

Формування культури мовлення у процесі вивчення фізики має стратегічне значення, оскільки забезпечує перехід від простого відтворення інформації до її свідомого, відповідального використання. Учень може знати формулу або закон, проте без уміння чітко й однозначно висловити зміст знання він не здатний повноцінно застосувати його в комунікації, навчальній діяльності чи подальшій професійній практиці. Саме тому культура мови виступає не додатковою вимогою, а необхідною складовою предметної компетентності.

Особливо продуктивними є завдання, спрямовані на роботу з текстом як цілісною структурою.

1. Виділити головну думку у тексті (параграфі) чи частині тексту, придумати заголовок.

Уміння визначати головну думку є базовою інтелектуальною навичкою, що лежить в основі наукового мислення. Фізичний параграф зазвичай містить опис явища, пояснення механізму, формулювання закону та приклади застосування. Учень має навчитися відокремлювати суттєве від другорядного, бачити логічний центр викладу. Це сприяє формуванню здатності до узагальнення, що є ключовою для засвоєння законів природи. Наприклад, під час опрацювання параграфа про архімедову силу учням можна запропонувати визначити, у чому полягає основна ідея тексту. Один варіант формулювання головної думки може звучати так: на тіло, занурене в рідину або газ, діє виштовхувальна сила, величина якої дорівнює вазі витісненої рідини.

Після цього учні добирають заголовок, який відображає зміст, наприклад: «Закон виштовхувальної сили» або «Дія рідини на занурене тіло». Така робота змушує не просто читати текст, а структурувати його, визначати логічне ядро. Інший приклад можна взяти з теми про збереження енергії. Після прочитання матеріалу учням пропонується сформулювати головну думку одним реченням. Вони можуть дійти висновку, що енергія в замкненій системі не зникає і не виникає з нічого, а лише переходить з одного виду в інший. Саме ця думка має бути покладена в основу заголовка. Подібні вправи дисциплінують мислення й формують уміння стисло виражати суть складного явища.

2. Переказати зміст тексту, наприклад, статті в науково-популярному журналі, уривка з науково-популярної книги.

Переказ у фізиці виконує подвійну функцію: перевіряє розуміння змісту й розвиває навички наукового мовлення. Учень, який здатен відтворити матеріал власними словами, демонструє глибше засвоєння порівняно з механічним заучуванням. Важливо, щоб переказ зберігав логіку тексту, точність термінів і послідовність викладу. Наприклад, після прочитання науково-популярної статті про відкриття рентгенівського випромінювання учням пропонується переказати історію відкриття та пояснити його значення для медицини й техніки. Вони мають зазначити умови експерименту, особливості нового випромінювання та сфери його застосування. У процесі переказу формується здатність поєднувати фактичний матеріал із логічною структурою оповіді. Інший приклад стосується теми космічних досліджень. Учні читають уривок про запуск першого штучного супутника Землі й переказують його зміст, зосереджуючись на фізичних принципах руху тіл по орбіті. Вони пояснюють, чому супутник не падає на Землю, що таке перша космічна швидкість. Такий переказ інтегрує історичний матеріал і фізичні знання, водночас удосконалюючи мовні навички.

3. Написати твір на фізичну тему, наприклад: «Фізика у природі», «Фізика у науково-фантастичних творах», «Тертя зникло», «Фізика у поході» та інші.

Твір на фізичну тему сприяє творчому осмисленню знань. Він поєднує елементи наукового й образного мислення, розвиває уяву та здатність застосовувати поняття в нестандартних ситуаціях. При цьому учень повинен дотримуватися логічності й наукової коректності.

Наприклад, у творі «Фізика у природі» школяр може описати явища веселки, відбивання світла у воді, шум вітру, пояснюючи їх із позицій оптики та акустики. Він має не просто змалювати картину, а показати фізичні причини спостережуваних ефектів. Така робота вчить бачити науку в повсякденному житті.

У темі «Тертя зникло» можна запропонувати уявити ситуацію, коли сила тертя раптово перестає діяти. Учень описує наслідки для транспорту, побуту, будівництва, пояснюючи їх фізичними законами. Зникає можливість ходити, гальмувати автомобілі, утримувати предмети в руках. Через художню форму відбувається глибоке усвідомлення ролі сили тертя в житті людини.

Тема «Фізика у поході» дозволяє показати практичне застосування знань: розпалювання багаття, використання важеля під час встановлення намету, орієнтування за Сонцем. Учень описує конкретні ситуації та пояснює їх з наукового погляду. Такий твір формує переконання, що фізика не обмежується підручником, а є частиною реального досвіду.

Отже, використання традиційних мовних видів діяльності на уроках фізики забезпечує інтеграцію змісту й форми. Виділення головної думки розвиває здатність до узагальнення, переказ формує логічність і точність викладу, твір стимулює творче застосування знань. У результаті учень навчається не лише розуміти фізичні закономірності, а й висловлювати їх грамотно, послідовно й переконливо. Саме така єдність змісту й мовного оформлення створює підґрунтя для глибокої освіти, у якій наука і слово взаємно підсилюють одне одного.

Фізика й українська мова перебувають у природному взаємозв'язку, оскільки наукове мислення неможливе без мовного оформлення. Інтеграція двох предметів сприяє точнішому засвоєнню термінології, формуванню логічного мислення та розвитку культури наукового мовлення. Використання фізичних текстів на уроках мови й мовних вправ на уроках фізики розширює освітні можливості, робить навчальний процес цілісним і змістовним.

Послідовне впровадження міжпредметних зв'язків підвищує рівень усвідомленості знань, формує в учнів уміння не лише розв'язувати задачі, а й аргументовано пояснювати явища. Мова в такому підході постає як інструмент інтелектуального розвитку, а фізика — як сфера застосування точного й логічного слова. Саме ця єдність забезпечує якісну освіту та сприяє творчому становленню особистості.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що українська наукова мова виконує фундаментальну функцію у процесі засвоєння фізичних знань, оскільки через мовні структури здійснюється формування понять, суджень і логічних зв'язків між явищами. Фізичні формули, графіки та схеми набувають повноцінного змісту лише у взаємодії з мовним поясненням, яке забезпечує їхнє усвідомлення і включення в систему знань учня. Інтеграція української мови та фізики сприяє збагаченню наукового словника школярів, уточненню значень термінів, формуванню навичок точного формулювання думки й аргументованого пояснення фізичних процесів. Важливу роль відіграє робота з текстом, що охоплює виділення головної думки, переказ змісту, складання плану, написання творів на фізичну тематику, а також використання наукових матеріалів на уроках мови. Такі види діяльності сприяють розвитку логічності мислення, структурованості знань і культури мовлення. Встановлено, що системна взаємодія двох навчальних дисциплін забезпечує формування цілісного інтелектуального простору, у якому слово й науковий зміст взаємно підсилюють одне одного. Реалізація інтеграційного підходу сприяє утвердженню української мови як повноцінного інструмента наукового пізнання та створює умови для формування наукової грамотності учнів.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на поглиблене вивчення дидактичних механізмів інтеграції української наукової мови та природничих дисциплін у шкільній освіті. Перспективним є розроблення методичних моделей організації навчальної діяльності, у межах яких мовний аналіз наукових текстів, робота з термінологією та формулювання пояснень фізичних явищ виступатимуть системними елементами навчального процесу.

Література:

1. Потебня О. О. *Думка і мова*. Харків: Майдан, 1993. 192 с.
2. Онуфрієнко Г. С. *Науковий стиль української мови*: навч. посібник. 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
3. Горошкіна О. М., Груба Т. Л. *Українська наукова мова: теорія і практика*: навч.-метод. посібник. Суми: Університетська книга, 2023. 108 с.
4. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48–57.
5. Мерзликін О. В. *Хмарні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у процесі профільного навчання фізики*: дис. … канд. пед. наук: 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2016. 341 с.
6. Слободянюк І. Ю. *Методичні засади навчання фізики в класах суспільно-гуманітарного напряму з використанням інформаційно-комунікаційних технологій*: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 162 с.
7. Lemke J. L. *Talking science: language, learning, and16 values: report*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1990. 26 p.
8. Wellington J., Osborne J. *Language and literacy in science education.* Buckingham: Open University Press, 2001. 192 p.
9. Norris S. P., Phillips L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*. 2003. Vol. 87. No. 2. P. 224–240. DOI 10.1002/sce.10066.
10. Tang K.-S., Danielsson K., Leong C. Improving scientific literacy through disciplinary language awareness. In K.-S. Tang & K. Danielsson (Eds.), *Global Developments in Literacy Research for Science Education*. (pp. 3–20). Cham, Switzerland: Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-69197-8_1 (doi.org in Bing) (in English).
11. Airey J., Linder C. Social semiotics in university physics education. *Physical Review Physics Education Research.* 2017. Vol. 13, No. 2. P. 1–54. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020129.
12. Chen Y.-C., Hand B., Norton-Meier L. Examining the role of language in science learning: A meta-synthesis. Review of Educational Research. 2021. Vol. 91. No. 2. P. 285–321.
13. Yore L. D., Treagust D. F. Language and science education in the twenty-first century. Science Education. 2023. Vol. 107, No. 4. P. 901–923.
14. Sjöström J. Vision III of scientific literacy and science education. *Studies in Science Education.* 2025. Vol. 61, No. 2. P. 239–274. DOI 10.1080/ 03057267.2024.2405229.

Reference

1. Potebnia, O. O. (1993). *Dumka i mova* [*Thought and Language*]. Kharkiv: Maidan (in Ukrainian).

2. Onufriienko, H. S. (2009). *Naukovyi styl ukrainskoi movy* [*Scientific Style of the Ukrainian Language*] (2-he vyd.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury (in Ukrainian).

3. Horoshkina O. M., Hruba T. L. (2023). *Ukrainska naukova mova: teoriia i praktyka* [*Ukrainian Scientific Language: Theory and Practice*]. Sumy: Universytetska knyha (in Ukrainian).

4. Savchenko, O. Ya. (2017). Mizhpredmetni zviazky yak resurs realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu na urokakh literaturnoho chytannia [Interdisciplinary Connections as a Resource for Implementing a Competency Approach in Literary Reading Lessons]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 48–57 (in Ukrainian).

5. Merzlykin, O. V. (2016). *Khmarni tekhnolohii yak zasib formuvannia doslidnytskykh kompetentnostei starshoklasnykiv u protsesi profilnoho navchannia fizyky* [*Cloud technologies as a means of forming research competencies of high school students in the process of specialized physics education*] (Candidate's thesis). Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy (in Ukrainian).

6. Slobodianiuk, I. Yu. (2019). *Metodychni zasady navchannia fizyky v klasakh suspilno-humanitarnoho napriamu z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [*Methodological principles of teaching physics in social and humanitarian classes using information and communication technologies*] (Candidate's thesis). Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova (in Ukrainian).

7. Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values: report*. Norwood: Ablex Publishing Corporation (in English).

8. Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education.* Buckingham: Open University Press (in English).

9. Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224–240. DOI 10.1002/sce.10066 (in English).

10. Tang, K.-S., Danielsson, K., & Leong C. (2022). Improving scientific literacy through disciplinary language awareness. In K.-S. Tang & K. Danielsson (Eds.), *Global Developments in Literacy Research for Science Education*. (pp. 3–20). Cham, Switzerland: Springer. http:// doi.org/10.1007/978-3-319-69197-8_1 (doi.org in Bing) (in English).

11. Airey, J., & Linder, C. (2017). Social semiotics in university physics education. *Physical Review Physics Education Research,* 13(2), 1–54. DOI**:** 10.1103/ PhysRevPhys EducRes.13.020129 (in English).

12. Chen, Y.-C., Hand, B., & Norton-Meier, L. (2021). Examining the role of language in science learning: a meta-synthesis. *Review of Educational Research*, 91(2), 285–321 (in English).

13. Yore, L. D., & Treagust, D. F. (2023). Language and science education in the twenty-first century. *Science Education*, 107(4), 901–923 (in English).

14. Sjöström, J. (2025). Vision III of scientific literacy and science education. *Studies in Science Education,* 61(2), 239–274. DOI 10.1080/ 03057267.2024.2405229 (in English).

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.937

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2318-2327

Князян Маріанна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, https//orcid.org/0000-0002-9627-5601

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У ХОДІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті висвітлено теоретичні засади інтегрованого навчання професійно спрямованої іноземної мови майбутніх бакалаврів і магістрів соціономічної сфери у процесі фахової підготовки. Інтеграцію визначаємо як процес об'єднання окремих елементів, складників, фрагментів у єдине ціле, що робить нове утворення оптимальним, ефективним, корисним. У освітньому процесі інтеграція передбачає об'єднання матеріалу різних навчальних дисциплін задля глибшого розкриття якогось об'єкта. Інтегроване навчання в процесі фахової підготовки сприяє формуванню цілісного наукового світогляду здобувачів вищої освіти, здатності до критичного сприйняття інформації, аналітичного мислення, розгалуженої системи професійно важливих знань, методологічної культури. Провідною метою інтегрованого навчання іноземних мов за професійним спрямуванням є забезпечення формування двох основних сегментів знань: лексичного фонду іноземної мови, граматичних структур, артикуляції та інтонування, а також спеціалізованих знань відповідно до освітніх та професійних стандартів певної спеціальності гуманітарної сфери. Важливими теоретичними підходами інтегрованого навчання іноземних мов є системний, компетентнісний, технологічний. У контексті системного підходу передбачається оволодіння іноземною мовою як системою, котра пов'язана з іншими системами – галузями, що відображаються у змісті діяльності бакалавра та магістра соціономічної сфери. Компетентнісний підхід передбачає оволодіння на заняттях з іноземної мови всією системою компетентностей, що репрезентовані в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів у соціономічній сфері. Технологічний підхід дозволяє синтезувати матеріал різних освітніх компонентів, опрацювати його в інтерактивній формі, візуалізувати,

впровадити елементи гейміфікації, інтерактивного навчання, забезпечити індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти, враховуючи рівень його мовної підготовки, інтереси та очікування, надати можливість для отримання консультацій від зарубіжних партнерів.

Ключові слова: інтегрований, навчання, іноземний, англійський, мова, професійно спрямований, соціальний працівник, філолог, бакалавр, магістр, вчитель, викладач, фаховий, підготовка, соціономічний, сфера.

Kniazian Marianna Oleksiivna Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor in the Department of French Philology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Odesa, https//orcid.org/0000-0002-9627-5601

THEORETICAL BASIS OF INTEGRATED TEACHING OF A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE OF FUTURE BACHELOR'S AND MASTER'S DEGREES OF THE SOCIONOMIC SPHERE DURING PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article highlights the theoretical principles of integrated teaching of a professionally oriented foreign language for future bachelors and masters of the socionomic sphere in the process of professional training. Integration is defined as the process of combining individual elements, components, fragments into a single whole, which makes the new education optimal. In the educational process, integration involves combining the material of different academic disciplines for the purpose of deeper disclosure of an object. Integrated teaching in the process of professional training contributes to the formation of a holistic scientific worldview of higher education applicants, the ability to critically perceive information, analytical thinking, an extensive system of professionally important knowledge, and methodological culture. The leading goal of integrated teaching of foreign languages in a professional direction is to ensure the formation of two main segments of knowledge: the lexical fund of a foreign language, grammatical structures, as well as specialized knowledge in accordance with the educational and professional standards of a certain specialty in the humanitarian sphere. Important theoretical approaches to integrated foreign language learning are systemic, competency-based, and technological. In the context of the systemic approach, mastering a foreign language as a system is assumed, which is connected with other systems – branches, which are reflected in the content of the bachelor's and master's activities. The competency-based approach assumes mastering in foreign language classes the entire system of competencies, which are represented in the educational and professional programs for training future bachelors and masters in the socio-economic sphere. The

technological approach allows you to synthesize the material of various educational components, process it in an interactive form, visualize, introduce interactive learning, and ensure an individual approach to each higher education applicant, taking into account the level of his language training.

Key words: integrated, training, foreign, English, language, professionally oriented, social worker, philologist, bachelor, master, teacher, lecturer, professional, training, socionomic, sphere.

Постановка проблеми. Важливою проблемою підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів соціономічної сфери (соціальних працівників, вчителів, викладачів, філологів, психологів, менеджерів по роботі з персоналом тощо) є формування у них здатності до іншомовної комунікації; це потребує оновлення підходів до викладання професійно спрямованої іноземної мови. Пріоритетним стає інтегроване навчання іноземних мов, що дозволить сформувати системні багатосторонні знання, котрі відображають і специфіку професійної діяльності, і норми мови, яка вивчається.

Ця проблема пов'язана з низкою важливих наукових завдань, серед яких варто акцентувати на таких: підвищення конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти; формування у студентів всієї системи загальних та спеціальних компетентностей, досягнення результатів навчання, заявлених у освітніх програмах; розвиток когнітивного інтелекту (аналіз інформації, її оцінювання, логічність репрезентації свого бачення вирішення проблемних ситуацій, самонавчання) та емоційного інтелекту (керування власним емоційним станом, здатність до розуміння інших людей, їх підтримка та взаємодія з ними); формування готовності до іншомовної комунікації із зарубіжними партнерами в професійному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження наукових праць дозволяє стверджувати про такі основні ракурси вивчення зазначеної проблеми: розкриття вимог до професійної підготовки фахівців соціономічної сфери, висвітлення технологій та методів викладання професійно спрямованої іноземної мови здобувачам вищої освіти, шляхи забезпечення інтегрованого навчання гуманітарних дисциплін [1], [2], [3].

Натомість проблема визначення теоретичного базису інтегрованого навчання професійно спрямованої іноземної мови у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів гуманітарної галузі потребує більш глибокого дослідження.

Метою статті є розкрити теоретичні засади (системний, компетентнісний, технологічний підходи) інтегрованого навчання професійно спрямованої іноземної мови у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів і магістрів соціономічної сфери.

Виклад основного матеріалу. Одним з важливих теоретичних підходів до навчання професійно спрямованої іноземної мови у інтегративному аспекті є системний підхід, оскільки в контексті цього підходу саме й передбачається оволодіння мовою як системою, яка пов'язана з іншими системами – галузями, котрі відображаються у діяльності фахівця соціономічної сфери.

Наголосимо на тому, що система є впорядкованим утворенням взаємопов'язаних елементів, котре репрезентує певну цілісність та взаємозв'язок між ними [1, с. 19]. Інтеграцію маємо змогу визначити як процес об'єднання окремих елементів, складників, фрагментів у єдине ціле, що робить це нове утворення оптимальним, ефективним, корисним. У освітньому процесі інтеграція передбачає об'єднання матеріалу різних навчальних дисциплін задля глибшого розкриття якогось об'єкта. Отож інтегроване навчання в процесі фахової підготовки сприяє формуванню цілісного наукового світогляду здобувачів вищої освіти, здатності до критичного сприйняття інформації, аналітичного мислення, розгалуженої системи професійно важливих знань майбутніх бакалаврів та магістрів, методологічної культури, в основі якої полягає система методів наукового пізнання дійсності.

Аналіз функціонального підґрунтя інтегрованого навчання іноземних мов за професійним спрямуванням [1], [2], [6] переконує в тому, що його провідною метою є формування багатоаспектних знань здобувачів вищої освіти, що передбачає оволодіння двома принципово важливими сегментами:

– лексичним фондом іноземної мови, граматичними структурами, артикуляцією та інтонуванням;

– спеціалізованими знаннями відповідно до специфіки освітніх та/або професійних стандартів певної спеціальності гуманітарної сфери.

Найбільшим потенціалом інтегрованого навчання є те, що спеціалізовані знання засвоюються студентами в іншомовному комунікативному контексті, отож відпрацювання мовленнєвих умінь у аудіюванні, читанні, говорінні, письмі відбувається у різноманітних іншомовних комунікативних ситуаціях професійного спрямування.

Слід акцентувати на тому, що в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів соціономічної сфери інтегроване навчання іноземної мови має такі функції:

– використання фонетичних, граматичних, лексичних знань у всіх видах мовленнєвої діяльності з огляду на потреби професійно орієнтованої комунікації;

– формування здатності до швидкої актуалізації професійно орієнтованої лексики в ситуаціях багатозадачності професійної діяльності;

– набуття лексичних та граматичних знань у процесі вирішення конкретних завдань, що постають у контексті практичної діяльності;

– мотивування до отримання з використанням іноземної мови нової інформації про досягнення цивілізаційного розвитку різних народів;

– розвиток багатокультурності та полімовності особистості майбутнього фахівця та професіонала.

Іншим важливим науковим підходом до реалізації інтегрованого навчання професійно орієнтованої іноземної мови фахівців-гуманітаріїв є компетентнісний підхід. Його важливість зумовлена необхідністю формування на заняттях з іноземної мови компетентностей, котрі подані в освітньому та професійному стандартах [3], [4], [5], [7], [8].

Так, у процесі фахової підготовки, наприклад, майбутніх соціальних працівників, на заняттях з іноземної мови має сенс формувати ті знання та компетентності, що передбачені в професійному стандарті «Соціальний працівник» [5]. Варто зазначити, що з метою підготовки студентів до виконання трудової функції А [5, с. 6] (виявлення осіб, які потребують соціальних послуг), є можливим впроваджувати завдання на

– переклад нормативно-правових актів, що регулюють питання надання соціальних послуг особам або родинам, які їх потребують, досліджуючи та порівнюючи документи України та інших країн;

– аналізувати методи діагностики, подані іноземними мовами, складних життєвих обставин людей;

– розробку програми комунікативної взаємодії різними мовами з отримувачем соціальної допомоги та тими, хто її надає.

За трудовою функцією Б [5, с. 6], котра передбачає визначення соціальних послуг для різних осіб, є дидактично доцільним використовувати такі завдання, як-от:

– іноземними мовами розробляти індивідуальний план допомоги (для того, щоб долучити, наприклад, додаткове фінансування);

– перекладати документацію українською або, навпаки, іноземною для порівняння вітчизняного та зарубіжного досвіду та творчого застосування кращих підходів.

Для створення пізнавальної мотивації на заняттях з іноземної мови у ході фахової підготовки майбутніх соціальних працівників є доречним пропонувати студентам взяти участь у розробці комунікативних ситуацій професійного характеру, наприклад: провести консультування осіб, котрі потребують соціальної підтримки; розробити та аргументувати заходи із соціальної адаптації; здійснити моніторинг соціальних послуг та

обговорити його результати в академічній групі; організувати зустріч з представниками громади та обговорити проблеми соціальної підтримки тих, хто її потребує, утворити план заходів та довести його ефективність.

Упровадження окреслених вище завдань, котрі відносимо до рівня комунікативних з прицільною активізацією спонтанного усного та письмового мовлення, дозволяє значно розширити професійно важливі знання майбутніх бакалаврів, магістрів соціономічної сфери та актуалізувати іншомовні знання.

Не менш важливого значення має інтегроване навчання іноземної мови за професійним спрямуванням і в процесі фахової підготовки майбутніх учителів та викладачів. Зокрема відповідно до професійних стандартів вчителя закладу загальної середньої освіти [4] та викладача закладу вищої освіти [3] є доцільним упроваджувати комунікативні вправи, що орієнтують на

– підбір матеріалів іноземною мовою країнознавчого характеру (про історію, географію, досягнення у сфері науки, освіти тощо певної країни, мова якої вивчається) для здобувачів освіти;

– аналіз іншомовних наукових джерел та використання прогресивного наукового доробку у проведенні діагностики проблем здобувачів з особливими освітніми потребами та розробки проєктів, що забезпечують їх інтеграцію в колектив учнів / студентів;

– дослідження найостанніших досягнень психолого-педагогічної науки (вітчизняної та зарубіжної), на підґрунті чого здійснювати підготовку та впровадження навчальних заходів, що сприяють ефективному оволодінню тими компетентностями, що передбачені стандартами;

– вивчення зарубіжного досвіду роботи з дітьми, підлітками, молоддю, які перенесли війну, та генерацію на цій основі персоналізованих заходів виховного характеру з формування позитивного світосприйняття, емпатії, поваги тощо.

Особливого значення набуває інтегроване навчання іноземних мов майбутнім філологам [7], [8], до того ж у цьому контексті маємо декілька видів інтеграції, котрі залежать від спеціальності філологів: наприклад, у ході підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів української мови та літератури є корисним упроваджувати завдання на переклад іноземною мовою інформації, котра репрезентує світу культурну спадщину українського народу.

Натомість у ході підготовки майбутніх філологів із спеціалізацією в іноземній філології (германські, романські, слов'янські тощо мови) пропонувати здобувачам вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів організовувати іноземними мовами різноманітні

заходи, програмувати волонтерські ініціативи, до яких долучати представників інших культур, що сприяє розповсюдженню знань про традиції, досягнення й здобутки України.

У цілому, інтегроване навчання іноземних мов фахівцям та професіоналам саме у галузі іноземної філології передбачає активне використання на заняттях інформації з таких освітніх компонентів, як «Філософія», «Філософія освіти», «Педагогіка», «Психологія», «Педагогіка вищої школи», «Лінгвокраїнознавство», «Історія зарубіжної літератури», «Методика викладання іноземних мов та зарубіжної літератури у закладі загальної середньої освіти», «Методика викладання іноземних мов та зарубіжної літератури у вищій школі», «Перша іноземна мова», «Друга іноземна мова», «Третя іноземна мова», що дозволяє забезпечити їхню здатність до працевлаштування саме як майбутніх учителів та викладачів, а це значно розширює спектр можливостей та підвищує конкурентоспроможність на вітчизняному та світовому ринку праці.

Інтегроване навчання дозволяє актуалізувати на заняттях з першої, другої та третьої іноземної мови професійно значущі знання у контексті таких вправ, як-от:

– виокремити та проаналізувати ті зарубіжні філософські підходи, які є методологічною основою організації освіти;

– дослідити досвід видатних діячів освіти різних краї та схарактеризувати їхній внесок у становлення теоретичного підґрунтя розвитку освіти (теорії, принципи, методи, форми тощо);

– вивчити психолого-педагогічне підґрунтя функціонування сучасного європейського освітнього простору;

– проаналізувати вплив письменників різних епох на формування ідей щодо виховання молодого покоління.

Варто акцентувати, що сьогодні важливим теоретичним підґрунтям до інтегрованого навчання іноземних мов є технологічний підхід, оскільки використання, наприклад, цифрових технологій дозволяє синтезувати матеріал різних освітніх компонентів, закріпити його в інтерактивній формі, краще візуалізувати тощо.

Наголосимо на тому, що саме цифровізація у форматі технологічного підходу виконує сьогодні такі функції в підвищенні ефективності інтегрованого навчання професійно спрямованої іноземної мови майбутніх бакалаврів та магістрів соціономічної сфери, як:

– створення осередку для безпосереднього спілкування з експертами, досвідченими фахівцями з різних країн світу;

– залучення студентства до міжнародних проєктів професійного характеру;

– надання можливості миттєвого доступу до професійно орієнтованих матеріалів автентичного характеру (документів, наукових праць, відео заходів та інших);

– вибір індивідуального режиму опанування іноземною мовою, чим забезпечити індивідуальну траєкторію навчання;

– сприяння інтерактивному засвоєнню мовних одиниць, структур та явищ поряд із суто теоретично-професійною інформацією;

– забезпечення можливості швидкої перевірки виконаних вправ та завдань, що покращує процеси рефлексії та дозволяє окреслити шляхи перспективному саморозвитку в оволодінні професійно спрямованою іноземною мовою.

Висновки. Інтеграція є процесом синтезування окремих елементів у єдине ціле, що робить нове утворення більш ефективним та корисним; у освітньому середовищі інтеграція має на меті об'єднання інформації різних освітніх компонентів задля глибшого висвітлення певного об'єкта. Інтегроване навчання в ході фахової підготовки дозволяє сформувати цілісний науковий світогляд студентства, здатність до критичного сприйняття інформації, аналітичне мислення, широку, розгалужену систему професійно значущих знань майбутніх фахівців, їхню методологічну культуру. Провідною метою інтегрованого навчання іноземних мов за професійним спрямуванням є формування багатоаспектних знань здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів, що передбачає оволодіння іноземною мовою як кодом (фонетичними явищами, лексичним фондом, граматичними структурами) та спеціалізованими знаннями відповідно до специфіки освітніх та/або професійних стандартів певної гуманітарної спеціальності. Важливими теоретичними підходами інтегрованого навчання іноземних мов сьогодні є системний, компетентнісний, технологічний. Саме в смисловому полі системного підходу й передбачається оволодіння іноземною мовою як системою, котра пов'язана з іншими системами – галузями, що відображаються у змісті діяльності бакалавра та магістра соціономічної сфери. Компетентнісний підхід передбачає оволодіння на заняттях з іноземної мови всією системою компетентностей, що репрезентовані в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів у соціономічній сфері.

Технологічний підхід дозволяє синтезувати матеріал різних освітніх компонентів, опрацювати його в інтерактивній формі, візуалізувати, впровадити елементи гейміфікації, інтерактивного навчання, забезпечити індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти, враховуючи рівень його мовної підготовки, інтереси та очікування, надати можливість для отримання консультацій від зарубіжних партнерів тощо.

Перспективними напрямами дослідження є висвітлення педагогічних умов реалізації інтегрованого навчання професійно спрямованої іноземної мови здобувачам освіти технічної сфери, розробка системи методів консультування викладачів для оптимального впровадження інтегрованого навчання в контексті профільної освіти.

Література:

1. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.

2. Мулик К. О. Інтеграція англійської мови і фахових дисциплін як педагогічна умова інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників. *Наука і техніка сьогодні*. Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка». 2026. № 1(55). С.1511-1523. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-1(55)-1511-1523

3. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466

4. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

5. Професійний стандарт «Соціальний працівник». 2019. URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/75-1049.pdf

6. Русалкіна Л. Г. Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2020. 427 с.

7. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf

8. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf

References:

1. Kniazian M.O. (2007). Systema formuvannia samostiino-doslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi stupenevoi pidhotovky **[**The system of forming of independently-research activity of the future teachers of foreign languages in the process of level preparation]. *Doctor's thesis*. Izmail: IDGU. [in Ukrainian]

2. Mulyk K. O. (2026). Intehratsiia anhliiskoi movy i fakhovykh dystsyplin yak pedahohichna umova intehrovanoho navchannia profesiino-spriamovanoi anhliiskoi movy maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Integration of the English language and professional disciplines as a pedagogical condition of integrated teaching of professionally oriented English of future social workers]. *Nauka i tekhnika sohodni. Seriia «Pedahohika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky», Seriia «Tekhnika», № 1(55),* 1511-1523. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-1(55)-1511-1523 [in Ukrainian]

3. Profesiinyi standart «Vykladach zakladu vyshchoi osvity» [Professional standard «Teacher of a higher education institution»] (2024). URL : https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466 [in Ukr]

4. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»] (2024). URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian]

5. Profesiinyi standart «Sotsialnyi pratsivnyk» [Professional standard "Social worker"] (2019). URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/75-1049.pdf [in Ukrainian]

6. Rusalkina L. H. (2020). Teoretyko-metodychni zasady anhlomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh likariv [Theoretical and methodological principles of English-language professional training of future doctors]. *Doctor's thesis*. Odesa: PNPU. [in Ukrainian]

7. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 035 «Filolohiia» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Standard of higher education of Ukraine in the specialty 035 "Philology" for the second (master's) level of higher education] (2019). URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf [in Ukrainian]

8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 035 «Filolohiia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Standard of higher education of Ukraine in the specialty 035 "Philology" for the first (bachelor's) level of higher education] (2019). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:34:37.013

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2328-2339

Когут Іван Ігорович аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0009-0002-1202-8732

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів у сучасних умовах розвитку вищої освіти. Увагу зосереджено на компетентнісному підході як концептуальній основі модернізації змісту юридичної освіти та визначенні результатів навчання. З'ясовано, що нормативні документи, зокрема стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право», орієнтують освітній процес на формування системи загальних і фахових компетентностей, які забезпечують готовність випускника до професійної діяльності. Проаналізовано наукові підходи до розкриття сутності професійної компетентності майбутніх юристів. Встановлено, що сучасні дослідження висвітлюють окремі аспекти її формування, зокрема розвиток практичних умінь, використання інноваційних педагогічних технологій, а також формування загальних компетентностей як складника професійної підготовки. Обґрунтовано, що професійна компетентність майбутнього юриста має інтегративний характер і охоплює сукупність знань, умінь, досвіду діяльності та ціннісних орієнтацій. Розглянуто міжнародний досвід підготовки юристів, у якому акцентується необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, а також значення клінічної освіти як ефективного засобу формування професійної ідентичності. Встановлено, що інтеграція різних підходів до організації освітнього процесу сприяє підвищенню якості професійної підготовки. Окреслено значення міждисциплінарної взаємодії у процесі підготовки майбутніх юристів, що сприяє формуванню здатності до комплексного аналізу правових явищ і прийняття обґрунтованих професійних рішень. Підкреслено роль освітнього середовища закладу вищої освіти як простору професійного становлення, у якому поєднуються навчальна, практична та дослідницька діяльність здобувачів освіти. Зазначено, що ефективність формування професійної компетентності залежить від узгодженості змісту, методів і форм організації навчання.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу дійти висновку про доцільність застосування інтегративного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх юристів, який забезпечує цілісність освітнього процесу та спрямованість на практичні результати навчання.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні юристи, інтегративний підхід, компетентнісний підхід, вища освіта, юридична освіта, професійна підготовка

Ivan Kogut Igorovych Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/ 0009-0002-1202-8732

INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article analyzes the problem of forming the professional competence of future lawyers in the context of the modern development of higher education. The focus is placed on the competency-based approach as a conceptual foundation for updating the content of legal education and defining learning outcomes. It is established that regulatory documents, in particular the higher education standard in specialty 081 “Law”, orient the educational process toward the formation of a system of general and professional competencies that ensure graduates’ readiness for professional activity. The scientific approaches to understanding the essence of professional competence of future lawyers are analyzed. It is determined that contemporary studies highlight certain aspects of its formation, including the development of practical skills, the use of innovative pedagogical technologies, and the formation of general competencies as a component of professional training. It is substantiated that the professional competence of a future lawyer has an integrative nature and includes a combination of knowledge, skills, experience, and value orientations. The international experience of legal education is considered, emphasizing the need to combine theoretical training with practical activity, as well as the importance of clinical education as an effective means of forming professional identity. It is established that the integration of different approaches to organizing the educational process contributes to improving the quality of professional training. The importance of interdisciplinary interaction in the training of future lawyers is outlined, as it contributes to the development of the ability to comprehensively analyze legal phenomena and make well-grounded professional decisions. The role of the educational environment of a higher education institution as a space

for professional development is emphasized, where educational, practical, and research activities are combined. It is noted that the effectiveness of professional competence formation depends on the coherence of content, methods, and forms of organizing the educational process. The generalization of the research results makes it possible to conclude that the integrative approach is appropriate in forming the professional competence of future lawyers, as it ensures the integrity of the educational process and its orientation toward practical learning outcomes.

Keywords: professional competence, future lawyers, integrative approach, competency-based approach, higher education, legal education, professional training

Постановка проблеми. Сучасна система юридичної освіти орієнтується на формування компетентнісної моделі підготовки фахівців, у межах якої особливого значення набуває розвиток загальних компетентностей майбутніх юристів. Вони забезпечують не лише засвоєння фахових знань, а й формування здатності до аналітичного мислення, комунікації, соціальної взаємодії та прийняття відповідальних рішень у професійній діяльності.

Професійна діяльність юриста характеризується складністю правових ситуацій, необхідністю роботи з великим обсягом інформації, взаємодією з різними соціальними групами та постійними змінами правового середовища. У таких умовах загальні компетентності виступають важливою умовою ефективної правничої діяльності, оскільки забезпечують гнучкість мислення, здатність до адаптації та професійного розвитку. Водночас, аналіз сучасної практики підготовки бакалаврів права свідчить про необхідність більш ґрунтовного осмислення змісту загальних компетентностей та можливостей їх формування у процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень свідчить про поступове переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх юристів у контексті компетентнісної парадигми вищої освіти. Нормативну основу цього процесу становить Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 081 «Право» [1], у якому визначено систему загальних і фахових компетентностей як орієнтир освітнього процесу. Водночас освітньо-професійні програми, зокрема розроблені у провідних університетах [6], конкретизують ці вимоги через зміст навчальних дисциплін і очікувані результати навчання.

У наукових працях українських дослідників увага зосереджується на окремих аспектах формування професійної компетентності майбутніх юристів. Так, І. Кравченко [2] розглядає правові засади розвитку практичних компетентностей, акцентуючи значення прикладної підготовки.

В. Марченко [3] обґрунтовує роль фахової підготовки як цілісного процесу становлення професійної компетентності, тоді як О. Чичкевич [4] підкреслює потенціал інноваційних підходів у її формуванні. Проблема розвитку загальних компетентностей майбутніх правників як педагогічного явища розкрита у дослідженні І. Когута [5], що розширює уявлення про багатовимірність професійної підготовки.

У міжнародному науковому дискурсі підготовка юристів розглядається у ширшому контексті інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду. Праці W. Sullivan та співавторів [9] акцентують необхідність поєднання академічної, практичної та етичної складових юридичної освіти. У дослідженні S. Bryant, E. Milstein і A. Shalleck [7] обґрунтовано значення клінічної педагогіки як середовища формування професійної ідентичності майбутнього юриста. Сучасні підходи до організації освітнього процесу та рівнів дослідницької підготовки юристів висвітлюють C. Herrera Acosta та співавтори [8]. Отже, наукові джерела засвідчують наявність різноаспектних підходів до формування професійної компетентності майбутніх юристів, проте питання цілісної інтеграції цих підходів у межах освітнього процесу закладів вищої освіти потребує подальшого осмислення.

Метою статті є аналіз сутності загальних компетентностей бакалаврів права та визначення освітніх можливостей їх формування у процесі навчання у закладах вищої освіти на засадах інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Формування загальних компетентностей відбувається у процесі вивчення дисциплін загального циклу підготовки, виконання практичних завдань і застосування активних методів навчання. Взаємозв'язок загальних компетентностей із програмними результатами навчання дозволяє забезпечити їх системний розвиток у структурі освітньо-професійної програми. Філософські та методологічні аспекти розвитку сучасної освіта розглядають процес розвитку особистості, спрямований на формування творчого мислення, професійної культури та здатності до саморозвитку. З позицій людиноцентризму підготовка фахівця передбачає розвиток не лише спеціальних знань, а й універсальних якостей особистості, що забезпечують ефективну професійну діяльність.

Формування загальних компетентностей забезпечується структурою освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів права. Важливу роль у цьому процесі відіграють дисципліни циклу загальної підготовки, які сприяють розвитку світоглядних, комунікативних та інтелектуальних якостей майбутніх юристів.

У структурі освітньо-професійної програми бакалавра права загальні компетентності формують основу професійної підготовки майбутнього юриста. Вони забезпечують розвиток аналітичного мислення, комунікації,

цифрових навичок, громадянської відповідальності, командної роботи та здатності до безперервного навчання. Формування цих компетентностей забезпечується переважно дисциплінами циклу загальної підготовки, але також підтримується результатами навчання та практичною підготовкою студентів. Сучасна модель підготовки фахівців у закладах вищої освіти ґрунтується на компетентнісному підході, який визначає результати навчання через сформованість певних компетентностей здобувача освіти. У структурі підготовки бакалаврів права особливе місце займають загальні компетентності, що формують основу професійної діяльності майбутнього юриста та забезпечують здатність ефективно застосовувати професійні знання у різних правових ситуаціях.

Загальні компетентності розглядаються як універсальні якості особистості, що характеризують здатність фахівця до інтелектуальної діяльності, соціальної взаємодії, комунікації та професійного саморозвитку. Їх формування пов'язане з розвитком критичного мислення, уміння аналізувати інформацію, аргументовано відстоювати власну позицію, працювати з нормативно-правовими актами та здійснювати правову оцінку суспільних явищ.

Важливою складовою загальних компетентностей виступають комунікативні уміння. Юридична діяльність передбачає постійну взаємодію з різними учасниками правових відносин, тому здатність чітко і аргументовано викладати власну позицію є необхідною умовою професійної діяльності юриста. Комунікативна компетентність охоплює вміння використовувати правничу термінологію, складати юридичні документи, брати участь у дискусіях та здійснювати професійну комунікацію державною і іноземною мовами. Не менш важливими є соціальні компетентності, які характеризують здатність майбутнього юриста діяти відповідально у професійному та суспільному середовищі. У сучасних умовах особливого значення набувають цифрові компетентності, які передбачають використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Правова система постійно змінюється, що потребує від юриста постійного оновлення знань та професійного вдосконалення. У зв'язку з цим професійна підготовка у закладах вищої освіти повинна формувати у студентів уміння самостійно здобувати нові знання, працювати з різними джерелами інформації та адаптуватися до змін професійного середовища.

Формування м'яких навичок майбутнього бакалавра права є важливою складовою професійної підготовки юриста, оскільки сучасна юридична діяльність вимагає не лише ґрунтовних знань законодавства, а й розвинених когнітивних, комунікативних та соціальних компетентностей. У науково-методичних матеріалах, присвячених підготовці правників, підкреслюється,

що успішність юридичної практики значною мірою визначається здатністю фахівця аналізувати інформацію, ефективно взаємодіяти з людьми, організовувати власну діяльність і працювати в команді. У процесі навчання правників методи одержання знань реалізуються під час лекції з конституційного права, де студенти знайомляться з основними положеннями Конституції України, отримуючи системні знання про структуру державної влади. Методи формування умінь і навичок проявляються у практичному занятті з цивільного процесу, коли студенти тренуються складати позовні заяви за зразком. Методи застосування знань знаходять відображення у вирішенні ситуаційних завдань: наприклад, аналізі змодельованої справи про порушення трудового договору з використанням відповідних норм законодавства. Методи контролю, що полягають у перевірці знань та вмінь, реалізуються під час тестування з кримінального права або при усному опитуванні на семінарі.

Методи усного викладу матеріалу й активізації пізнавальної діяльності застосовуються, коли викладач читає лекцію з міжнародного права та ставить студентам проблемні запитання для стимуляції дискусії. Методи закріплення матеріалу реалізуються у формі семінарського заняття, де студенти відтворюють і пояснюють ключові норми адміністративного права. Методи самостійної роботи використовуються при написанні реферату або підготовці індивідуального дослідження з теми «Захист права власності в судовій практиці». Практичні методи яскраво проявляються в імітації судового процесу, де студенти виконують ролі судді, прокурора, адвоката та сторін. Методи перевірки й оцінки знань використовуються у формі підсумкового іспиту чи підготовки письмового правового висновку, що дає змогу оцінити рівень професійної готовності студентів-правників. Наприклад, під час вивчення адміністративного процесу вони отримують серію вправ: спочатку визначити склад адміністративного правопорушення, далі обрати правильний алгоритм складання протоколу, а потім перевірити відповідність дій нормам законодавства. Кожен крок контролюється автоматизованою системою, що надає миттєвий зворотний зв’язок у вигляді коментарів чи підказок. Це дозволяє студентам не лише закріплювати матеріал, а й розвивати навички самоконтролю, адже будь-яка помилка одразу фіксується, а правильний варіант дій підкріплюється поясненням.

Інтегрований підхід забезпечує багатовимірний результат, адже гра впливає відразу на кілька сфер. У когнітивному плані вона сприяє засвоєнню знань (наприклад, майбутній бакалавр права засвоює структуру й логіку судового процесу); у практичному – формуванню вмінь і навичок (написання процесуальних документів, підготовка доказової бази); у соціально-комунікативному – розвитку здатності вести діалог, чути

опонента й переконувати (імітація судових дебатів чи переговорів сторін); а в ціннісному вимірі – становленню професійної культури, поваги до закону, дотримання етичних норм поведінки юриста.

Суттєвою складовою м'яких навичок майбутнього юриста є вміння організовувати власну діяльність. Юридична практика передбачає роботу з великою кількістю документів, процесуальних строків і професійних завдань, тому здатність до планування та самоорганізації має принципове значення. Майбутній бакалавр права повинен уміти планувати робочий час, систематизувати матеріали, вести записи та структурувати інформацію. Така організованість забезпечує ефективність професійної діяльності та сприяє підвищенню якості юридичної роботи.

Юридична освіта XXI століття має готувати фахівця інноваційного типу, а не лише носія юридичних знань, а й людину з гнучким мисленням, відкриту до нових соціальних викликів. Це передбачає створення освітнього середовища, у якому формуються нові когнітивні структури та система цінностей, здатна інтегрувати юридичні знання з іншими сферами суспільного життя. Також багатьох студентів відштовхує тривалість навчання та високий рівень інтелектуального навантаження. Робочий день юриста часто перевищує стандартну тривалість, включаючи вихідні дні.

Професійна діяльність охоплює підготовку правових документів, аналітичну роботу, дослідження нормативних актів, участь у судових або адміністративних процесах. Багато юридичних факультетів функціонують як майданчики для практичного навчання, надаючи студентам можливість працювати в межах юридичних клінік, що особливо поширене на старших курсах. Доцільними передумовами до навчання в юридичній школі є освітні програми, що орієнтовані на розвиток навичок глибокого читання, письма, ведення аргументованих дискусій, критичного аналізу та розв'язання складних проблемних ситуацій.

Навчальний процес у юридичній школі має бути інтенсивним і нагадувати модель повної зайнятості. Виконання завдань, щоденне опрацювання джерел, написання коротких викладів справ, підготовка до аудиторних дебатів – усе це формує відповідальність, організованість та самодисципліну. Найуспішніші студенти не тільки виконують базові завдання, а й додатково звертаються до авторитетних джерел, аналізують прецеденти, шукають практичні вправи для тренування навичок написання та аргументації. Такий інтенсивний підхід готує майбутніх фахівців до реалій юридичної практики, де навички самостійного аналізу, точного письма й публічного представлення позиції є базовими. Юридична освіта, таким чином, виходить за межі виключно нормативного знання. Вона охоплює широке коло понять, що формують правову освіченість

особистості: від правових знань до системи цінностей, переконань і моделей поведінки. Освічений громадянин у правовому сенсі не лише знає чинне законодавство, а й розуміє його сутність, дотримується норм права в повсякденній діяльності та вміє реалізовувати й захищати свої права й свободи.

Формування загальних компетентностей у процесі підготовки бакалаврів права забезпечується структурою освітньо-професійної програми. Значну роль у цьому процесі відіграють дисципліни циклу загальної підготовки, які спрямовані на розвиток світоглядних, комунікативних та інтелектуальних якостей майбутніх фахівців. Вивчення філософії, історії держави і права, юридичної логіки, української та іноземної мов сприяє формуванню аналітичного мислення, розвитку комунікативної культури та здатності до аргументованого висловлення правових позицій.

Компетентності загального характеру тісно пов'язані з ключовими навичками XXI століття, які зазвичай класифікуються як soft skills. До них належать: креативність, уміння опрацьовувати інформацію, емоційний інтелект, здатність аргументовано висловлюватися та приймати рішення, навички комунікації й презентації. Враховуючи їх надпрофесійний характер, трансверсальні компетентності відіграють фундаментальну роль у побудові гнучкої системи професійної освіти.

Ключовою проблемою виступає взаємодоповнюваність предметно-специфічних і загальних, універсальних компетентностей. Саме трансверсальні уміння (критичне мислення, комунікація, креативність, співпраця, етична відповідальність, саморефлексія й адаптивність) забезпечують перенос знань між контекстами, підсилюють якість фахової підготовки та сприяють мобільності випускника на динамічному ринку праці. Їх цілеспрямований розвиток вимагає інтерактивних, діяльнісних, контекстних і рефлексивних методів, зваженого поєднання аудиторних і позааудиторних практик, юридичних клінік, дебатних форматів, симуляцій і проєктних завдань з прозорими критеріями оцінювання.

Психолого-педагогічний вимір зосереджується на формуванні професійної спрямованості, правової свідомості та комунікативної культури, що безпосередньо впливають на якість юридичних рішень.

Етичний компонент не є додатком, а становить методологічне ядро професійної соціалізації: правнича деонтологія окреслює стандарти поведінки, суспільну відповідальність, доброчесність і культуру спілкування. Інтеграція медіаосвіти, цифрових інструментів і змішаних форматів навчання розширює доступ до джерел, індивідуалізує освітні траєкторії та наближає навчальні ситуації до реальних правозастосовних практик. Водночас, у стандартах і практиках підготовки зберігаються проблемні

аспекти, а саме: термінологічна невпорядкованість універсальних умінь, фрагментарність підходів до їх структурування, брак валідних інструментів оцінювання, нерівномірна інтеграція міждисциплінарних модулів і недостатня увага до формувального зворотного зв'язку. Подолання цих розривів потребує цілісного дизайну, де результати навчання операціоналізовані у вимірювані індикатори, а методи та оцінювання взаємно узгоджені з профілем випускника.

Міждисциплінарний підхід забезпечує інтеграцію правознавства з іншими галузями знань, зокрема етикою, психологією, соціологією, політичними науками та інформаційними технологіями. Це дає змогу формувати в майбутніх правників цілісне уявлення про суспільні процеси й контексти, у яких здійснюється правозастосування. У цьому сенсі юридична освіта не може обмежуватися виключно передачею нормативно-правової інформації: вона має формувати в здобувачів цілісне розуміння місця і ролі права у суспільстві, розкривати його гуманістичну, ціннісну та культуротворчу функції. Важливим завданням стає виховання у студентів відповідальності за прийняті правові рішення, здатності оцінювати їх наслідки не лише з точки зору законності, але й справедливості, етичності та суспільної значущості. Кожна класифікаційна схема, будучи системно впорядкованою за певними ознаками, повинна враховувати динамічні зміни в освітньому середовищі та адаптуватися до нових викликів педагогічної практики.

Поєднання теоретичної та практичної підготовки створює умови для розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, здатності до самостійного навчання та професійної взаємодії. Наприклад, під час вивчення адміністративного процесу вони отримують серію вправ: спочатку визначити склад адміністративного правопорушення, далі обрати правильний алгоритм складання протоколу, а потім перевірити відповідність дій нормам законодавства. Кожен крок контролюється автоматизованою системою, що надає миттєвий зворотний зв'язок у вигляді коментарів чи підказок. Це дозволяє студентам не лише закріплювати матеріал, а й розвивати навички самоконтролю, адже будь-яка помилка одразу фіксується, а правильний варіант дій підкріплюється поясненням.

Студентам пропонують уривок із рішення Європейського суду з прав людини, що стосується свободи слова. Вони мають не лише проаналізувати юридичні аргументи, а й інтерпретувати текст крізь призму власного досвіду та етичних уявлень про баланс між правом журналіста і правом суспільства на інформацію. Для поглиблення розуміння викладач додає художній твір або публіцистичний текст, у якому ця проблема відображена символічно, і студенти шукають приховані смисли, метафори та емоційно-ціннісні акценти. Таким чином, герменевтичний метод допомагає поєднати

суху правову норму з особистісним, моральним і культурним виміром її застосування.

У процесі підготовки майбутніх правників важливе місце займають проблемні ситуації та завдання, що моделюють реальні юридичні дилеми. Так, під час вивчення конституційного права викладач може поставити студентам запитання: «Чи має право парламент обмежувати свободу зібрань у період надзвичайного стану?». Для розв'язання цієї задачі вони отримують уривок із Конституції та витяг із рішення Конституційного Суду, на основі яких мають визначити межі допустимих обмежень і сформувати власну аргументовану позицію. Не менш показовим є приклад із кримінального процесу. Студентам пропонують кейс: «Слідчий провів обшук без ухвали суду. Чи можна визнати отримані докази допустимими?». Таке завдання спонукає їх не лише шукати суперечності між нормами законодавства та практикою, а й формувати аргументи «за» і «проти» допустимості доказів, що безпосередньо відтворює реальні професійні ситуації. Ще одним прикладом є проблемна дилема з міжнародного права: «Чи може держава відмовитися виконувати рішення ЄСПЛ, мотивуючи це захистом національного суверенітету?». Студенти мають проаналізувати колізію між принципом верховенства міжнародного права та конституційною автономією держави, шукаючи баланс між двома правовими вимірами.

Отже, формування загальних компетентностей бакалаврів права є важливою умовою професійної підготовки юристів. Вони забезпечують розвиток інтелектуальних, комунікативних і соціальних якостей особистості, які визначають здатність майбутнього фахівця ефективно діяти у сучасному правовому середовищі. Комплексне поєднання змісту освітніх програм, методів навчання та практичної підготовки створює умови для формування універсальних компетентностей, що становлять основу професійної діяльності юриста.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу узагальнити сучасні підходи до формування професійної компетентності майбутніх юристів у закладах вищої освіти та визначити перспективи її вдосконалення. Встановлено, що професійна компетентність розглядається як складне інтегративне утворення, яке поєднує знання, уміння, практичний досвід і ціннісні орієнтації, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності. Аналіз нормативних документів і освітніх програм засвідчив орієнтацію сучасної юридичної освіти на результативність навчання та формування компетентностей, що відповідають вимогам професійного середовища. З'ясовано, що у наукових дослідженнях висвітлено окремі аспекти формування професійної компетентності, проте вони потребують узгодження в межах цілісної педагогічної системи. У цьому контексті

інтегративний підхід постає як ефективний засіб поєднання теоретичної та практичної складових підготовки, а також узгодження загальних і фахових компетентностей. Його реалізація забезпечує системність освітнього процесу, посилює міждисциплінарні зв'язки та сприяє формуванню готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в умовах сучасних викликів. Отже, застосування інтегративного підходу відкриває можливості для підвищення якості юридичної освіти та формування конкурентоспроможного фахівця.

Література:

1. *Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 08 «Право» спеціальність 081 Право*. 2-е вид. / Бойко А. М. (голова). Київ: МОН України, 2018. 19 с. https://mon. gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-081-pravo-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti.

2. Кравченко І. О. Окремі правові аспекти формування практичних компетентностей у здобувачів юридичної освіти. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції.* 021. № 3. С. 16–23.

3. Марченко В. В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 72. Т. 2. № 1. С. 306–312.

4. Чичкевич О. Б. Інноваційні підходи до формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 185–188.

5. Когут І. І. Формування загальних компетентностей майбутніх бакалаврів права як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. Т. 1. С. 132–136. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/70.1.28.

6. *Освітньо-професійна програма «Право» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право».* Львів: НУ «Львівська політехніка», 2022. 19 с.

7. Bryant S., Milstein E., & Shalleck A. *Transforming the Education of Lawyers. The Theory and Practice of Clinical Pedagogy*. Durham. Carolina Academic Press, 2014. 400p.

8. Herrera Acosta C. E., Yépez Salguero M. E., Duchicela Carrillo A. M., & Yépez Salguero E. R. 2024. *Educational model and research levels in the professional training of lawyers. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 2024. Vol. 5. № 4. e24064. https://doi.org/ 10.51798/ sijis.v5i4.813.

9. Sullivan W. M., Colby A., Wegner J., Bond L., & Shulman L. *Educating Lawyers. Preparation for the Profession of Law*. San Francisco. Jossey-Bass 2020. 256 p.

References

1. Boiko, A. M. (holova). (2018). *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 08 «Pravo» spetsialnist 081 Pravo* [*Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 08 "Law" specialty 081 Law*]. (2-e ed.). Kyiv: MON Ukrainy. https://mon. gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-081-pravo-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti [Ukr].

2. Kravchenko, I. O. (2021). Okremi pravovi aspekty formuvannia praktychnykh kompetentnostei u zdobuvachiv yurydychnoi osvity [Certain legal aspects of the formation of practical competencies in legal education applicants]. *Aktualni problemy vitchyznianoi yurysprudentsii – Current problems of domestic jurisprudence*, 3, 16–23 [in Ukrainian].

3. Marchenko, V. V. (2024). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional competence of future lawyers in the process of professional training]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities*, 72(2), 1, 306–312 [in Ukrainian].

4. Chychkevych, O. B. (2023). Innovatsiini pidkhody do formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv prava [Innovative approaches to the formation of professional competence of future bachelors of law]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 59, 185–188 [in Ukrainian].

5. Kohut, I. I (2024). Formuvannia zahalnykh kompetentnostei maibutnikh bakalavriv prava yak pedahohichna problema [Formation of general competencies of future bachelors of law as a pedagogical problem]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 70, 1, 132–136. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/70.1.28 [in Ukrainian].

6. Khomyshyn, I. Yu. (harant). (2022). Osvitno-profesiina prohrama «Pravo» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity haluzi znan 08 «Pravo» [Educational and professional program «Law» of the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 08 «Law»]. Lviv: NU «Lvivska politekhnika [in Ukrainian].

7. Bryant, S., Milstein, E., & Shalleck, A. (2021). *Transforming the Education of Lawyers. The Theory and Practice of Clinical Pedagogy*. Durham. Carolina Academic Press [in English].

8. Herrera Acosta, C. E., Yépez Salguero, M. E., Duchicela Carrillo, A. M., & Yépez Salguero, E. R. (2024). *Educational model and research levels in the professional training of lawyers. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(4), e24064. https://doi.org/10.51798/ sijis.v5i4.813 [in English].

9. Sullivan, W. M., Colby, A., Wegner, J., Bond, L., & Shulman L. (2020). *Educating Lawyers. Preparation for the Profession of Law*. San Francisco. Jossey-Bass [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

УДК 316.324.8(477):004]:[141.32+316.42](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2340-2353

Кожушко Тетяна Валеріївна викладач кафедри соціальних та правових дисциплін, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0001-7774-0347

Фицик Ігор Дмитрович кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальних та правових дисциплін, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0003-0035-6376

ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ ПЛИННОСТІ СМИСЛОВОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті представлено комплексний філософсько-феноменологічний аналіз трансформації смислових структур у межах сучасного інформаційного суспільства. Теоретичне осмислення феномену плинності смислової реальності здійснюється крізь призму її екзистенційних та соціальних вимірів, що розглядаються як інструмент формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена глобальною трансформацією соціальної взаємодії в умовах інформаційного суспільства, де комунікація дедалі більше переходить у площину, в якій короткі цифрові форми стають домінантним інструментом символічного осмислення дійсності, що радикально змінює структуру культурного досвіду та впливає на формування світоглядних і ціннісних установок студентської молоді.

Для сучасного етапу розвитку інформаційного суспільства характерною стає плинність смислової реальності, де швидкість оновлення інформації нівелює стабільні наративи, заміщуючи їх оперативними реакціями в режимі «тут-і-зараз».

Особливої гостроти ці процеси набувають у освітньому просторі закладів вищої освіти, де відбувається становлення особистісної та професійної ідентичності здобувачів освіти. Враховуючи, що соціальні зрушення, спричинені війною в українському суспільстві, докорінно змінили культурну картину: ідея стабільного прогресу поступилася відчуттю фундаментальної крихкості буття.

Доводиться думка про те що зміни у семантичних акцентах стають маркером переосмислення перебування людини у світі та способом демонстрації її особистого вибору.

Також підкреслено, що в умовах інформаційного перенасичення та воєнних викликів дифузія смислової реальності набуває ознак специфічного механізму культурної адаптації та сприяє формуванню ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти.

Дослідження екзистенційних та соціальних вимірів плинності смислової реальності дає змогу виявити зростання соціальної чутливості як наслідку посилення відповідальності учасників освітнього процесу в умовах невизначеності та інформаційної мінливості.

Методологічне підґрунтя роботи базується на інтеграції класичних та постмодерних підходів. Використано концепцію «життєвого світу» Е. Гуссерля як горизонту безпосереднього досвіду, теорію «плинної сучасності» З. Баумана для характеристики ефемерності соціальних зв'язків та фундаментальну онтологію М. Гайдеґґера щодо ситуативної присутності Dasein. Аналіз доповнено концепцією «межових ситуацій» К. Ясперса та теорією симулякрів Ж. Бодріяра, що дозволило розкрити механізми функціонування гіперреальності та специфіку комунікації в цифрову епоху. У результаті дослідження доведено, що орієнтація на «актуальність моменту» у культурі коротких форм не є суто технологічним наслідком, а постає логічним завершенням тривалого філософського шляху від метафізики вічності до антропології миті.

Показано, що цифрові медіа радикально підсилюють режим «тут-і-зараз», де інтенційність свідомості миттєво об'єктивується у знакових реакціях, заміщуючи тривалу рефлексію оперативним відгуком.

В умовах освітнього середовища закладів вищої освіти такі трансформації сприяють формуванню нових ціннісних орієнтацій, пов'язаних із відповідальністю, солідарністю та усвідомленням соціальної взаємозалежності.

Встановлено, що фрагментація досвіду на автономні епізоди вимагає від суб'єкта здатності до смислової інтеграції та рефлексії, що є важливим чинником формування цілісної системи цінностей. Запропонований підхід дозволяє глибше зрозуміти механізми становлення ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти в умовах тотальної інформаційної дифузії та плинності смислової реальності.

Ключові слова: плинна сучасність, екзистенційний вимір, соціальний вимір, ціннісні орієнтації, студенти вищих навчальних закладів, інформаційне суспільство, культурна адаптація, цифрові медіа, освітнє середовище

Kozhushko Tetyana Waleriyvna Teacher of the Department of Social and Legal Disciplines, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0001-7774-0347

Fytsyk Igor Dmytrovych Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Legal Disciplines, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000- 0003-0035-6376

EXISTENTIAL AND SOCIAL DIMENSIONS OF THE FLUIDITY OF MEANINGFUL REALITY IN THE INFORMATION SOCIETY AS A TOOL FOR FORMING VALUE ORIENTATIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article presents a comprehensive philosophical and phenomenological analysis of the transformation of meaning structures within the contemporary information society. The theoretical understanding of the phenomenon of the fluidity of meaningful reality is carried out through the prism of its existential and social dimensions, which are considered as a tool for shaping the value orientations of higher education students.

The relevance of the study is determined by the global transformation of social interaction in the information society, where communication increasingly shifts into a realm in which short digital forms become the dominant tool for symbolic comprehension of reality, radically changing the structure of cultural experience and influencing the formation of worldview and value attitudes of students.

At the current stage of the information society, the fluidity of meaningful reality is characteristic, where the rapid flow of information undermines stable narratives, replacing them with immediate reactions in a "here-and-now" mode. These processes are particularly acute in the educational space of higher education institutions, where personal and professional identities of students are being formed. Considering that social changes caused by war in Ukrainian society have fundamentally altered the cultural landscape, the idea of stable progress has given way to a sense of the fundamental fragility of existence.

The study argues that changes in semantic emphases become markers of the rethinking of human existence and a way of demonstrating personal choice. It is also emphasized that in conditions of information oversaturation and wartime challenges, the diffusion of meaningful reality acquires features of a specific mechanism of cultural adaptation and contributes to the formation of value orientations among higher education students.

The study of the existential and social dimensions of the fluidity of meaningful reality makes it possible to identify the growth of social sensitivity as a consequence of the increased responsibility of participants in the educational process under conditions of uncertainty and informational variability.

The methodological basis of the work relies on the integration of classical and postmodern approaches. The concept of the "lifeworld" by E. Husserl was used as a horizon of immediate experience, Z. Bauman's theory of "liquid modernity" to characterize the ephemerality of social ties, and M. Heidegger's fundamental ontology regarding the situational presence of Dasein. The analysis is supplemented by K. Jaspers' concept of "limit situations" and J. Baudrillard's theory of simulacra, which allowed uncovering the mechanisms of hyperreality functioning and the specifics of communication in the digital age.

The study demonstrates that the focus on the "relevance of the moment" in the culture of short forms is not purely a technological consequence, but the logical culmination of a long philosophical journey from the metaphysics of eternity to the anthropology of the moment. It is shown that digital media radically enhance the "here-and-now" mode, where the intentionality of consciousness is instantly objectified in symbolic reactions, replacing prolonged reflection with immediate response. In the educational environment of higher education institutions, such transformations contribute to the formation of new value orientations associated with responsibility, solidarity, and awareness of social interdependence. It is established that the fragmentation of experience into autonomous episodes requires the subject's ability for meaningful integration and reflection, which is an important factor in forming a holistic system of values.The proposed approach allows for a deeper understanding of the mechanisms of the formation of value orientations of higher education students under conditions of total informational diffusion and the fluidity of meaningful reality.

Keywords: fluidity of meaningful reality, existential dimension, social dimension, value orientations, higher education students, information society, cultural adaptation, digital media, educational environment

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві спостерігається радикальний перехід соціальної взаємодії у площину цифрового перформансу та візуального видовища. Цей процес зумовлює трансформацію традиційних смислових структур, породжуючи феномен, який можна визначити як плинність смислової реальності. У межах цього явища короткі цифрові форми (сторіз, меми, пости) стають домінантним інструментом символічного осмислення дійсності, що функціонує в режимі «тут-і-зараз» та безпосередньо впливає на формування світогляду й ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти.

Найяскравіше цей процес проявляється у динаміці перепрограмування символічних кодів та трансформації тих фундаментальних складників, без яких осягнення смислової реальності культури є неможливим. До таких базових елементів належать мова як первинний простір смислотворення, метафоричні структури, ціннісно-нормативні уявлення, а також моделі ідентичності й комунікативні практики, завдяки яким культура репрезентує та легітимізує соціальний досвід. В умовах цифрової дифузії ці складники втрачають свою статичність: мова стає економною та візуалізованою, а традиційні метафори поступаються динамічним медіа-образам, які миттєво циркулюють у цифровому просторі.

Проблема полягає в тому, що фрагментація досвіду на автономні, емоційно насичені епізоди загрожує цілісності культурного коду та ускладнює формування стійких ціннісних орієнтацій. З одного боку, це відповідає феноменологічному запиту Е. Гуссерля на повернення до безпосередньої очевидності «життєвого світу». З іншого боку, як зазначає З. Бауман, така плинність призводить до того, що смисли в медіапросторі швидко «розчиняються», підпорядковуючись логіці миттєвого споживання.

Зазначена трансформація ставить здобувачів вищої освіти перед викликом: як у потоці прискореної циркуляції знаків (Ж. Бодріяр) зберегти здатність до екзистенційної присутності та автентичного буття-у-світі (М. Гайдеґґер). Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах українського освітнього простору, де війна створює межові ситуації (К. Ясперс), що змушують цифрові коди долати свою симулятивну природу. Віртуальний потік стає простором переосмислення смислів, де оперативна знакова реакція виступає не лише формою адаптації, а й інструментом реальної солідарності, мобілізації та формування спільної пам’яті.

Отже, виникає необхідність концептуального осмислення того, як у режимі коротких форм відбувається перепрограмування базових символічних структур задля формування ціннісних орієнтацій та збереження особистісної ідентичності здобувачів вищої освіти в умовах тотальної смислової плинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний фундамент аналізу екзистенційних та соціальних вимірів плинності смислової реальності формується на перетині класичної феноменології, екзистенціалізму та постмодерної медіафілософії. Аналіз джерельної бази дозволяє виокремити кілька ключових векторів наукового пошуку:

Феноменологічний вектор: Фундаментальне значення для розуміння буттєвих засад ситуативності мають філософські розвідки М. Гайдеггера, зокрема ідея концептуалізації «буття-у-світі» та онтологічна значущість присутності суб'єкта у конкретному часовому горизонті висвітлені у праці

«Буття і час». Феноменологічна лінія продовжується у дослідженнях О. Наконечної, яка систематизує багатогранність концепту «життєвий світ», трактуючи його як первинний горизонт смислотворення та корелят трансцендентальної суб'єктивності. Герменевтичний аспект інтерпретації цих смислів у контексті традиції та мови ґрунтовно розкрито у класичній праці Г. Гадамера «Істина і метод». Екзистенційно-антропологічний аспект. Питання ситуативності вибору та перебування людини в межових станах людського існування базуються на ідеях К. Ясперса. Його філософська орієнтація дозволяє осмислити актуальність досвіду не як абстрактну категорію, а як простір самовизначення особистості в умовах неминучого вибору «тут-і-зараз» у тритомній праці «Філософія».

Соціо-медійний та постмодерний аналіз. Трансформація соціальних структур у епоху пізньої модерності та їхня ефемерність детально аналізуються у роботі З. Баумана у творі «Плинні часи: життя в добу непевності». Автор обґрунтовує стан «плинності», що характеризується розпадом лінійного часу на окремі епізоди, що безпосередньо корелює з сучасною культурою коротких форм. Механізми функціонування знаків, що формують гіперреальний простір сучасної комунікації, розкриваються у « Симулякр та симуляція» Ж. Бодріяра.

Вітчизняний соціокультурний контекст. Прикладний аспект функціонування мови та символічних структур як простору смислотворення в сучасних реаліях державотворення України представлений у матеріалах доповідей П. Гриценка. Ці публікації дозволяють адаптувати універсальні філософські концепції до специфічних умов сучасного українського суспільства, що перебуває в стані екзистенційного виклику.

Мета статті – є філософсько-теоретичне обґрунтування екзистенційних та соціальних вимірів плинності смислової реальності в умовах сучасного інформаційного суспільства, на прикладі аналізу трансформації культурного смислотворення в Україні крізь призму культури коротких форм та візуальних практик цифрової комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний філософський дискурс розглядає культурну дійсність в екзистенційній площині, цьому неабияк сприяє реальність пограниччя, в якій перебуває сьогодні Україна. Перманентна багатогранність феномену культури вочевидь породжує плинність смислової реальності в контексті «плинної сучасності» Зигмунта Баумана. Мислитель наголошує, що в нинішню епоху жодна соціальна чи культурна форма не здатна зберігати свою сталу подобу впродовж тривалого часу. Смислові структури «розчиняються» та трансформуються швидше, ніж встигають інституційно чи ментально закріпитися, що породжує фундаментальну плинність смислової реальності [1, с. 167].

Згідно з Бауманом, сенси в сучасному медіапросторі наділені ефемерною природою: вони існують лише доти, доки перебувають у фокусі суспільної уваги. Ця динаміка зумовлена розпадом традиційного лінійного часу на окремі, розрізнені «епізоди» або «точки», які побудовані за принципом мозаїки: вони позбавлені історичної тяглості та причинно-наслідкового зв'язку, проте претендують на повну самодостатність у моменті свого виникнення [1, с. 169]. Смислова реальність в такому розумінні мислиться гранично плинною і зумовлена домінуючою логікою споживацтва.

Маркером культури споживацтва є захоплююча калейдоскопічна фрагментація культурних об'єктів, основана на система коротких кодів, що створюється для негайного емоційного використання та миттєвої утилізації, аплікуючи модель товарів швидкого вжитку. Таким чином «актуальне» витісняє «істинне», а здатність до оперативної знакової реакції стає важливішою за глибинну рефлексію. Це й факт деконструює класичні уявлення про цілісність культурного досвіду. Тому культуру ми розуміємо, як символічну систему, що відображає внутрішній смисловий вимір суспільства, особливістю якої є здатність до інтерпретації та символізації соціальних змін, що сьогодні підсилена синергією постмодерну. Остання маркує вітчизняний соціокультурний простір як множинний, нестабільний і внутрішньо суперечливий, в якому все активніше дрейфуючі ознаки флуктуючої асиметрії ініціюють глибинні зрушення, щонайперше у способах осмислення світу, ідентифікації та самопозиціонування суб'єкта в соціальній реальності. За таких умов культура змінює модальність – активує динаміку смислотворення та перепрограмування символічних кодів. Найяскравіше вказаний аспект відображає трансформація фундаментальних складників, без яких, власне, смислову реальність культури осягнути проблематично. До вказаних складників варто віднести **мову як базовий простір смислотворення**, **символічні коди, метафоричні структури**, **ціннісно-нормативні уявлення**, а також **моделі ідентичності й комунікативні практики**, завдяки яким культура репрезентує соціальний досвід.

Вважаємо, що мова посідає привілейоване місце, оскільки попри перманентну вербальну фіксацію, водночас виступає механізмом творення образів, перекодування та поширення культурних змін. Особливо показовим у вказаному контексті є досвід сучасної України, де війна стала потужним каталізатором соціокультурних перетворень. Тому аналіз семантичних зсувів, мовних метафор постає вдалим грунтом в осмисленні глибинних культурних трансформацій вітчизняної сучасності.

Щонайперше відзначимо посилення загальних позицій української мови в публічному просторі, як транслятора ідентичності та символу опору.

По-друге, відмітимо, зростаючу активність варіацій метафорично-символічної мережі та зміну смислів усталених мовних конфігурацій. Про що слушно зазначає у доповіді на засіданні Президії НАН України директор Інституту української мови НАН України Павло Гриценко «Мовне сьогодення України, попри строкатість і складність щоденних оприявнень, демонструє висхідний рух, зміну мовного коду України» [5]. Так семантика лексем-метафор *«нуль»*, *«передок»*, *«тил»*, *«фортеця»*, *«щит Європи»* в межах культурного дискурсу сьогодення долає суто номінальне значення та перекодовує культурну реальність. Цікаво, що метафоричне значення вказаних лексем формулюється завдяки включеності у спільний досвід.

По-третє, істотно змінилася семантика базових понять «*дім», «свобода», «воля», «нормальність», «незламність», «опір», «тиша», «тривога», «безпека», «епіцентр», «наші пташки»,* що, вочевидь, вийшли за межі побутових значень та досягли екзистенційного виміру. Відповіддю на соціальні зрушення вважаємо швидку інтеграцію у повсякденне мовлення конструктів *«відбій», «прильот», «укриття», «мопед», «шахед» «донат», «закрите небо», «балістика», «чисто», «ППО», «БПЛА».* Таким чином мова, як фундаментальна складова культурної реальності, сьогодні фіксує нові реалії, нові модуси переживання буття, як наслідок символи долаючи значення вторинного декоративного нашарування знаку, набувають підвищеної онтологічної напруги. Вказана ситуація містить ознаки дифузії та потребує філософської рефлексії.

Міркуючи з позиції феноменологічного підходу, вважаємо що трансформація символів синхронізується зі зміною структури життєвого світу, в межах якого культура виконує роль «горизонту смислів». І коли цей горизонт втрачає цілісність, ідентичність потребує постійної символічної артикуляції. В контексті концепції Г. Гадамера, який переконує, що горизонт – це поле зору, яке охоплює та обіймає все, що може бути побаченим…де мова і діалог із власним передрозумінням забезпечує «злиття горизонтів» [3, с. 281], осмислення культурної реальності відбувається завдяки наскрізному дискурсу – тексту, сутність якого криється у взаємопроникненні сучасного досвіду та традиції. При цьому, філософ наголошує, що повне звільнення від культурно-історичних передумов та досягнення «чистого», позаконтекстуального розуміння є проблематичним, адже інтерпретація завжди здійснюється всередині певного культурного горизонту [3, с. 285]. Саме тому будь-які зміни у структурі культурного досвіду неминуче відбиваються у символічних формах його вираження. В такий спосіб апріорний символізм та метафоричність виступають інструментами соціальної ідентифікації, завдяки яким культура оперативно реагує на соціальні зрушення, перетворюючи мову на

простір етичного, політичного й екзистенційного вибору. Прикладами диференціалів соціальної реальності виступають лексеми *«свій / чужий», «на фронті / в тилу», «російськомовний / україномовний», «русскій мір / український світ» «поза контекстом війни», «поза реальністю» «наші», «рашизм».* Таким чином, символ відіграє **роль своєрідного практичного орієнтиру в** соціокультурній дійсності. Наступним прикладом трансформації символів слугують топоніми на кшталт: «*Буча – це не просто місто», «Маріуполь – рана*», ***«Острів Зміїний – простір гідності» «Чорнобаївка – символ народного гумору й опору»,*** які демонструють вихід за межі суто географічної референції та набувають статусу знаку колективної пам'яті та моральної оцінки подій. Так географічна назва перетворюється у своєрідний культурний символ, що концентрує в собі досвід травми, спротиву та солідарності, формуючи нові смислові орієнтири суспільного самороузуміння. Вказані топонімічні формули функціонують як знакові маркери історичного досвіду, завдяки яким культурна пам'ять інтегрує конкретні події у ширший наратив національної ідентичності. Показово, що у міжкультурній комунікації подібні символи часто стають **проблемними зонами перекладу**, адже їхнє значення глибоко закорінене у специфічному історичному, емоційному та культурному досвіді. Саме тому подібні мовні конструкції нерідко зберігають свою автентичну форму і функціонують у міжнародному дискурсі без перекладу, фактично «звучать українською» у багатьох мовах світу символізуючи у такий спосіб морально-ціннісний контекст сучасної української історії.

Окремої уваги заслуговують мовні метафори цифрової культури: *«інформаційний фронт», «мем як зброя», «волонтерка – нова норма», «бан у реальності».* Вони поєднують різні регістри досвіду – військовий, медійний, моральний – і засвідчують, що символ сьогодні функціонує як міждискурсивний міст, який забезпечує цілісність картини світу в умовах фрагментованої реальності.

Отже, навіть короткий філософський аналіз новітньої лексики українського суспільства дозволяє зробити висновок про те, що сучасна культура експлікує живу смислову реальність, оновлює семантичні структури, насичує метафоричними формами та змінює статус інтерпретації мовних виразів, вибудовуючи живий діалог.

Подальші міркування призводять до висновку, що описані семантичні дифузії притаманні більшості явлень культурної реальності сучасної України. Неабияку увагу привертає художня сфера, де колективна травма, спричинена війною росії проти нашої держави зумовила появу нових форм вираження. Так документальність і мінімалізм сьогодні все частіше витісняють іронію та постмодерну гру, поступаючись місцем щоденникам

війни, вербатиму, поезії-свідченню на противагу естетичному дистанціонуванню, а воєнна фотографія, графіка, мурали – концентрують актуальний досвід, де мистецтво мислиться як специфічний простір пам'яті та переживання в моменті. У вказаному аспекті смислові акценти апелюють до морально-етичної складової, модулюючи функціональність культури – з релаксу в терапію.

Зрештою, війна сьогодні досить радикально впливає на переосмислення ідентичності: усталені культурні значення розмиваються, переплітаються та набувають нових смислових контурів, серед яких вдалим прикладом вважаємо формування образ громадянина-захисника світла. Так в межах сучасного україноцентричного дискурсу особливого символічного значення набувають смислові маркери ***обраності, місійності, покликання, історичної відповідальності, гідності, незламності, служіння та спротиву***, які репрезентують ідею культурної й моральної суб'єктності української спільноти.

Концептуальні витоки вказаної ідеї знаходимо у філософії Мартіна Гайдегера, який переконував, що автентичність людського буття розкривається саме у межових екзистенційних ситуаціях, коли суб'єкт постає перед необхідністю **самостійного вибору способу буття у світі.** Найповніше зазначена думка розгорнута у його фундаментальній праці «Буття і час», де філософ підкреслює, що людина відкриває справжню можливість буття через усвідомлення власної скінченності та відповідальності за вибір [6]. Зауважимо, що сьогоднішній досвід війни можна інтерпретувати як Гайдерівську **межову ситуацію**, який змушує людину долати межі звичних соціальних ролей та свідомо визначати власну позицію у суспільстві. Саме тому у вітчизняному гуманітарному дискурсі в структурі ідентичності дедалі частіше дослідники підкреслюють значимість **особистісного рішення,** що відповідно набуває символічного вираження у нових культурних наративах і мовному еквіваленту ***«нація незламних», «країна волонтерів», «народ, що тримає небо», «фортеця свободи», «спільнота гідності», «країна світла», «територія спротиву»***.

Водночас, осмислення вказаних процесів неможливе поза контекстом інформаційної трансформації сучасного світу, оскільки саме медіа та цифрові комунікації сьогодні є ключовим середовищем продукування та поширення культурних смислів.

Одним із найпомітнішим проявом зазначеного вважаємо, **культуру коротких форм, серед яких** сторіз, пости, меми, TikTok-відео, твіти, вподобайки, які функціонують як оперативні знакові реакції на події, перетворюючи лінійне сприйняття часу на мозаїку автономних, емоційно насичених миттєвостей.

Вказана комунікативна практика формує особливий режим культурного реагування, у межах якого короткі цифрові меседжі перетворюються у ефективний спосіб символічного осмислення дійсності в режимі **«тут-і-зараз»**.

Принагідно зауважимо, що ідея орієнтації на «актуальність моменту», яка репрезентована сьогодні у цифрових кодах, не є продуктом виключно технологій, а здебільшого постає логічним завершенням тривалого філософського шляху від метафізики вічності до антропології миті.

Міркуючи про інтелектуальні витоки проблеми, нашу увагу привернула концепція *життєвого світу* **Едмунда Гуссерля, в якій філософ** наголошує на значущості безпосереднього досвіду теперішнього в якості первинного горизонту смислотворення. Погоджуємось з думкою дослідників, що сучасне тлумачення терміну «життєвий світ» досить багатозначне. З одного боку, це – «дійсний конкретний навколишній світ» (нім. Umwelt), у якому ми живемо, світ повсякденного досвіду, «живої даності», практичного розгортання життя (протиставлений «об'єктивному науковому світові»), а з іншого – інтенційно-історичне утворення, корелят трансцендентальної суб'єктивності; «дух загальнозначимих норм»; «джерело всіх найвитонченіших смислотворень» [4]. Таким чином ідея символічного осмислення дійсності в режимі «тут-і-зараз», корелює з з гуссерлівським прагненням деконструювати «об'єктивізм» на користь живого змісту. Такий підхід щонайперше демонструє глибинну потребу суб'єкта повернутися до первинної очевидності власного досвіду, водночас відбувається перекодування символічних конструкцій на користь безпосередності моменту, де інтенційність свідомості миттєво об'єктивується у знакових реакціях, змінює соціокультурну дійсність.

Слушні теоретичні підвалини переходу від споглядання до активного занурення в ситуативність знаходимо у фундаментальній онтології Мартіна Гайдеґґера.

Розвиваючи ідею буття-у-світі (In-der-Welt-sein), філософ акцентуючи на тому, що людське існування (Dasein) не є відстороненим суб'єктом, а розгортається як безпосередня присутність у конкретній ситуації та часір [6].

Іншим фундаментальним кроком до осягнення природи орієнтації на «актуальність моменту» стала екзистенційна аналітика Карла Ясперса, який зміщує фокус із онтологічної структури буття на драматизм індивідуального вибору в контексті «межової ситуації». Оригінальність ідеї Ясперса полягає в тому, що він розглядає момент «тут-і-зараз» не просто як часову точку, а як критичний злам, де розмивається звична реальність і людина вперше оприявнює свою справжню сутність (існування) крізь неминучість

прийняття рішення [7]. В такий спосіб інтенсивно-фрагментарна культура коротких форм стає сучасним варіантом культурного смислотворення.

Узагальнюючи, зазначимо, якщо феноменологічна та екзистенційна традиції обґрунтовували внутрішню потребу суб'єкта в актуалізації моменту, то філософська думка другої половини XX століття радикалізує цей підхід крізь призму теорії симулякрів. Жан Бодріяр концептуалізує культурний простір пізньої модерності як самодостатнє середовище знаків, що циркулюють у прискореному режимі. У цій системі цифрові медіа формують нову гіперреальність, де межа між фізичною дійсністю та її символічною репрезентацією остаточно нівелюється [2]. Логічне розгортання концепції Бодріяра дозволяє простежити трансформацію «актуальності моменту» з екзистенційної категорії у тотальну владу візуального образу завдяки декільком ідеям мислителя.

По-перше розглянемо ідею прецесії симулякрів. Згідно з якою сучасна культура не віддзеркалює реальність, а випереджає її, відповідно цифровий знак (пост, фото, відео) ототожнюється з подією в моменті. Зауважимо, що при цьому реакція суб'єкта в режимі «тут-і-зараз» спрямована не на об'єктивний факт, а на його візуальну копію, яка з'являється швидше, ніж відбувається раціональне осмислення контексту.

Другий важливий момент, на якому варто наголосити це постійне оновлення стрічки новин, вказаний ефект створює специфічний калейдоскоп, у якому кожна наступна мить анулює попередню і плинність смислової реальності створюється на основі миготіння порожнечі (симулятивності) миттєвих повідомлень. По-третє, в межах ідеї тотальної влади візуального образу в режимі «тут і зараз» варто виокремити заміна досвіду кодом.

На відміну від межових ситуацій К. Ясперса, що вели до справжності буття, цифрова актуальність за Бодріяром є втечею в код. Афективні стани (солідарність, гнів, співчуття) у соцмережах часто перетворюються на симулякри почуттів: індивід споживає емоцію як готовий медійний продукт, що вимагає лише формальної «знакової реакції» (лайку чи репосту) замість реальної дії.

Таким чином, у медійній системі Бодріяра орієнтація на момент замикається у колі самовідтворюваних знаків, а культура коротких форм постає досконалим механізмом гіперреальності, де інтенсивність візуального сигналу заміщує онтологічну глибину буття, про яку міркували М. Гайдеґґер та К. Ясперс.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що соціальні зрушення, принесені війною в українське суспільство, докорінно змінили культурну картину, а ідея стабільного прогресу поступилася відчуттю крихкості буття.

Відповідно реакція культурного дискурсу проявилась у особливій увазі до екзистенційних абрисів, серед яких смертність, вразливість, відповідальності за Іншого. Важливо зазначити, що зміни торкнулися способу творення висловлювання, створили підґрунтя оновлення якості буття людини у світі, який більше не сприймається як гарантований. Водночас культура не обмежується функцією експлікації соціальних змін. Вона активно впливає на їх перебіг, задаючи горизонти можливого й допустимого. Завдяки мистецтву освітнім та повсякденним практикам комунікації культура сприяє розвитку соціальної чутливості, рефлексії та самокорекції.

Саме тому дифузія смислової реальності слугує специфічним механізмом культурної адаптації та відкриває нові можливості для формування ціннісних орієнтацій, соціальної солідарності та моделей самоусвідомлення. З огляду на роль інформаційного суспільства, особливої важливості набуває формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти. Плинність смислової реальності та домінування коротких цифрових форм комунікації стимулюють здобувачів освіти до інтеграції досвіду, рефлексії та розвитку здатності до відповідального соціального вибору.

Таким чином, дослідження демонструє, що екзистенційні та соціальні виміри плинності смислової реальності виступають ефективним інструментом формування ціннісних орієнтацій, які є ключовими для становлення особистісної та професійної ідентичності сучасної студентської молоді.

Література:

1. Бауман З. Плинні часи: життя в добу непевності / пер. з англ. С. Кисельов. Київ : Ніка-Центр, 2008. 248 с.

2. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція / пер. з франц. В. Ховхун. Київ : Основи, 2004. 230 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uabook.com.ua/wp-content/uploads/2024/04/symuliakry_i_symuliatsiia.pdf

3. Гадамер Г.-Ґ. Істина і метод : у 2 т. Т. 1 / пер. з нім. Київ: Юніверс, 2000. 457 с.

4. Наконечна О. П. Життєвий світ // Велика українська енциклопедія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: vue.gov.ua

5. Українська мова в сучасних реаліях державотворення в Україні : стенограма доповіді на засіданні Президії НАН України 9 листопада 2022 року. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/2336d02c-5935-41cb-b707-71d8c5ec3cba/content.

6. Heidegger M. Being and Time / trans. by J. Macquarrie, E. Robinson. Oxford : Blackwell, 1962. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf.

7. Karl Jaspers Einführung in die Philosophie Zwölf Radiovorträge – [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://baselfasel.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/jaspers-einfuehrung_in_die_philosophie.pdf

References:

1. Bauman, Z. (2008). *Plynni chasy: zhyttia v dobu nepevnosti* [Liquid times: living in an age of uncertainty]. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
2. Bodriiar, Zh. (2004). *Symuliakry i symuliatsiia* [Simulacra and simulation]. Kyiv: Osnovy. Retrieved from https://uabook.com.ua/wp-content/uploads/2024/04/symuliakry_i_symuliatsiia.pdf [in Ukrainian].
3. Hadamer, H.-G. (2000). *Istyna i metod* [Truth and method] (Vol. 1). Kyiv: Yunivers [in Ukrainian].
4. Nakonechna, O. P. *Zhyttievyi svit* [Lifeworld]. Velyka ukrainska entsyklopediia. Retrieved from vue.gov.ua [in Ukrainian].
5. *Ukrainska mova v suchasnykh realiiakh derzhavotvorennia v Ukraini: stenograma dopovidi na zasidanni Prezydii NAN Ukrainy 9 lystopada 2022 roku* [Ukrainian language in modern realities of state-building in Ukraine: transcript of the report at the meeting of the Presidium of NAS of Ukraine, November 9, 2022]. Retrieved from https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/2336d02c-5935-41cb-b707-71d8c5ec3cba/content [in Ukr].
6. Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Oxford: Blackwell. Retrieved from http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf.
7. Jaspers, K. *Einfuehrung in die Philosophie. Zwoelf Radiovortraege* [Introduction to philosophy: twelve radio lectures]. Retrieved from https://baselfasel.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/jaspers-einfuehrung_in_die_philosophie.pdf.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.016:811’243(092)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2354-2371

Копил Галина Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, https//orcid.org/0000-0003-2791-231X

Струтинська Ірина Юріївна старший викладач кафедри іноземних мов, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, https://orcid.org//: 0009-0002-0341-8210

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ГЕНРІХА ШЛІМАНА ТА ЙОГО АДАПТАЦІЯ В СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПРАКТИКАХ

Анотація. У статті розглянуто досвід вивчення іноземних мов Генріхом Шліманом як показовий історичний приклад самоосвітньої мовної діяльності та як джерело для переосмислення сучасних підходів до автономного навчання. Актуальність теми зумовлена поєднанням двох тенденцій: з одного боку, посиленням уваги прикладної лінгвістики до автономії учня, саморегуляції, метакогнітивних стратегій і керованого результатом опанування мови; з іншого – стрімким проникненням цифрових технологій і штучного інтелекту в практики вивчення й викладання мов, що змінює уявлення про зворотний зв'язок, контроль помилок, персоналізацію та доступ до «псевдо-співрозмовника». Матеріалом для модернізації методики Шліманa слугують насамперед його автобіографічні свідчення, щоденники й листування, які в сучасній гуманітарній історіографії оцінюються як цінні, але не позбавлені суб’єктивності джерела. Тому стаття ґрунтується на принципі обережної інтерпретації та критичної перевірки тверджень, зіставлених із сучасними напрацюваннями психолінгвістики та лінгводидактики. У роботі подано систематизацію прийомів, які приписують Шліманові: читання з перекладом, регулярне письмо й переказ, повторення лексики, самоконтроль і чітка організація часу, а також практичне використання мови як інструмента професійного та міжкультурного спілкування. Також показано, які елементи цих практик корелюють із сучасними концептами deliberate practice, distributed practice, retrieval practice (цілеспрямована практика, розподілена практика, практика відтворення), саморегуляції та навчальної автономії, які можуть містити методичні ризики (перевантаження, дефіцит коригувального фідбеку,

ілюзія знання, потенційні перебільшення в самоописах). Окремо окреслено межі інструментального підходу до мови в контексті машинного перекладу та наголошено на принциповій невідтворюваності людського мовного чуття у прагматичних, культурно маркованих і контекстно залежних ситуаціях. Запропоновано модель адаптації методики Шлімана для сучасних умов із залученням ШІ як умовного слухача та інструмента фідбеку (корекція письма, пояснення граматики, рольові діалоги, підтримка регулярності), а також сформульовано застереження щодо штучних конструкцій, етичних і приватних ризиків та способів їх мінімізації в навчальному процесі.

Ключові слова: Генріх Шліман, автономія учня, саморегуляція, самоосвіта, багатомовні практики, штучний інтелект у навчанні мов, машинний переклад, методика, лінгводидактика.

Kopyl Halyna Oleksiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vadym Hetman Kyiv National Economic University, Kyiv, https//orcid.org/0000-0003-2791-231X

Strutynska Iryna Yuriivna Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Vadym Hetman Kyiv National Economic University, Kyiv, https://orcid.org//:0009-0002-0341-8210

HEINRICH SCHLIEMANN'S EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND ITS ADAPTATION IN CONTEMPORARY LANGUAGE PRACTICES

Abstract. The paper examines Heinrich Schliemann's foreign language learning experience as a revealing historical case of self-directed language study and as a heuristic resource for rethinking contemporary language-learning practices. The topic is timely due to the convergence of two developments: the growing focus in applied linguistics on learner autonomy, self-regulation, metacognitive strategies, and output-driven learning; and the rapid integration of digital tools and artificial intelligence into language education, reshaping feedback mechanisms, error control, personalization, and access to an always-available "quasi-interlocutor". The reconstruction of "Schliemann's method" relies primarily on autobiographical accounts, diaries, and correspondence, which modern historiography treats as valuable yet inherently subjective evidence; therefore, the study adopts cautious interpretation and critical corroboration, aligning historical claims with contemporary findings from psycholinguistics and language pedagogy. The article systematizes the techniques commonly attributed to Schliemann: intensive reading supported by translation, sustained writing and

retelling, deliberate vocabulary repetition, self-monitoring, disciplined time management, and pragmatically motivated language use for professional and intercultural communication. It further discusses which components are compatible with modern constructs such as deliberate practice, distributed practice, retrieval practice, self-regulation, and learner autonomy, and which entail methodological risks (cognitive overload, lack of corrective feedback, illusions of competence, and possible exaggerations in self-reports). A separate analytical focus addresses the limits of purely instrumental attitudes toward language in the era of machine translation, emphasizing situations where human pragmatic competence, cultural knowledge, and context sensitivity remain irreducible. Building on these arguments, the paper proposes a framework for adapting Schliemann-style practices today through AI-assisted design: using AI as a conditional listener and feedback provider (writing correction, grammar explanations, dialogic role plays, and support for learning regularity), while articulating safeguards against artificial constructs, ethical pitfalls, privacy issues, and over-reliance on tools.

Keywords: Heinrich Schliemann, learner autonomy, self-regulation, self-directed learning, polyglot practices, AI in language learning, machine translation, methodology, linguistic didactics.

Постановка проблеми. У сучасній лінгводидактиці дедалі виразніше простежується зміщення фокуса від викладач-орієнтованих моделей до концепції навчання на користь підтримки автономії учня, саморегуляції, метакогнітивного контролю і сталої практики самостійної роботи. Паралельно відбувається швидка технологічна трансформація мовної освіти: цифорві технології на основі штучного інтелекту (зокрема чат-боти, системи автоматизованого зворотного зв'язку, адаптивні середовища) розширюють доступ до тренування усного й писемного мовлення та створюють ілюзію «постійної присутності» співрозмовника. У наукових оглядах останніх років підкреслюється, що такі рішення потенційно підсилюють практику мовлення, знижують бар'єр до комунікації та забезпечують оперативний фідбек, але водночас вимагають чіткого педагогічно-методичного підходу, критеріїв надійності та етичних запобіжників [1].

На цьому тлі історичні кейси інтенсивної самоосвіти стають методологічно цінними не як зразки для буквального копіювання, а як лабораторії стратегій, що дозволяють зіставити індивідуальні навчальні практики з сучасними. Досвід Генріха Шлімана є показовим саме тому, що в публічній рецепції він часто постає як приклад прагматично мотивованої багатомовності, де мова розглядається водночас як інструмент професійної мобільності, міжкультурної комунікації та доступу до знань. За різними

свідченнями і даними Генріх Шліман опанував 15 іноземних мов. В деяких джерелах вказується, що Шліман знав навіть 20 іноземних мов. Однак сучасна історіографія наголошує на складності його спадщини й на необхідності критичного ставлення до автобіографічних розповідей, листування та щоденників як джерел, що поєднують фактографію з самопрезентацією [2].

У міжнародному та вітчизняному академічному дискурсі методика Шлімана зазвичай постає у фрагментарному вигляді, часто в популяризаторських форматах, що обмежує її наукове осмислення, без достатнього методичного пояснення та без співвіднесення з сучасними моделями навчання, зокрема з теоріями автономії учня, саморегуляції й керованого результатом формування мовленнєвих умінь. Водночас сучасні дослідження цифрової лінгводидактики та ШІ в освіті пропонують інструменти, здатні компенсувати типові обмеження самонавчання (дефіцит коригувального фідбеку, нерівномірність практики, слабкий контроль помилок), але ці інструменти створюють нові ризики: некритичне прийняття автоматичних підказок, залежність від сервісів, приватнісні загрози, а також штучних виразів та помилкові пояснення, які можуть закріплювати хибні мовні уявлення.

Отже, завдання полягає в тому, щоб знайти збалансований спосіб поєднати історично перевірені стратегії самостійного вивчення мов із сучасними практиками навчання, враховуючи принципи доказової педагогіки та можливості й обмеження штучного інтелекту в навчальному процесі. Такий підхід важливий і для теорії (визначення меж застосування індивідуальних багатомовних стратегій у навчанні), і для практики (створення сценаріїв самоосвіти, де ШІ може бути умовним співрозмовником, джерелом зворотного зв'язку та підтримкою регулярності, але не замінює живе спілкування чи критичне мислення учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У прикладній лінгвістиці та лінгводидактиці останнього десятиліття головна увага приділяється автономії учня та самостійності у навчанні мов. Дослідження показують, що коли підтримуються базові потреби — автономія, компетентність і відчуття зв'язку з іншими — це допомагає перейти від залежного до самостійного навчання й позитивно впливає на успішність [3]. Паралельно формується ряд робіт, які розглядають автономію як системну компетентність, що вимагає інституційної інфраструктури, а не лише індивідуальної сили волі здобувача [4]. У межах програм англійської чи іншомовної підготовки автономія дедалі частіше концептуалізується як вузол взаємопов'язаних конструктів, що потребує узгоджених інструментів підтримки та оцінювання [5]. Водночас після пандемічного зсуву до дистанційності зросла кількість робіт про онлайн-профілі саморегуляції у вивченні мов і про те, як

мотиваційні та стратегічні компоненти по-різному проявляються в цифрових середовищах [6]. На мікрорівні методики увага зосереджується на доказових ефектах практики відтворення, розподіленого повторення та продуктивності, які пояснюють, чому інтенсивні письмові та тестові режими можуть давати стійкі результати за умови правильного дозування та контролю навантаження, а також на порівнянні письмового відтворення слова й відтворення за пам'яттю як механізмів побудови зв'язків "форма-значення" у лексиці [7].

В українському науковому дискурсі проблематика автономії і цифрової лінгводидактики розвивається переважно в площині дистанційного чи змішаного навчання, цифрової компетентності викладача та дидактичних моделей інтеграції технологій у іншомовну освіту.

Показовими є дослідження, що демонструють, як певні організаційні моделі можуть виступати тригером автономних практик учнів у класі, хоч і потребують методично вивіреної підтримки та реалістичних критеріїв успіху [8]. Окремо розробляється підготовка майбутніх учителів до використання цифрових технологій у ранньому навчанні іноземних мов. Це створює основу для розвитку їхньої інструментальної автономії — уміння знаходити, перевіряти й безпечно застосовувати цифрові ресурси. [9]. Дотичними до цього є також праці про доцільність та педагогічні переваги систем управління навчанням та застосування цифрових технологій у навчальному процесі у вищій школі як середовища структурування самостійної роботи й відстеження прогресу [10]. В Україні бракує вузьких лінгводидактичних досліджень навчальної автономії як психологічного явища (з підтвердженими інструментами вимірювання саморегуляції, метакогніції, мотивації), а також порівняльних робіт, що дозволяють відрізнити вплив технології від впливу педагогічного сценарію. Найдинамічніший міжнародний масив публікацій 2023–2026 років пов'язаний із генеративним ШІ та чат-ботами як інструментами CALL та ICALL.

Огляди публікацій показують, що у навчанні мов із підтримкою чат-ботів найчастіше відзначаються когнітивні та емоційні результати — знання, уміння, мотивація. Перспективним напрямом вважається створення моделей співпраці між викладачем і ШІ та розвиток здатності учня самостійно ініціювати й керувати власним навчанням.[11]. У багатьох роботах цей тренд представлений, зокрема, аналізом дидактичного потенціалу чат-ботів у викладанні іноземних мов як інтерактивної технології і спробами окреслити можливості ChatGPT в онлайн-навчанні англійської [12]. На міжнародному матеріалі уточнюються чинники прийняття ChatGPT у самонавчанні (інтерактивність, задоволення, довіра, суб'єктивні норми) і те, як вони опосередковують намір продовжувати використання інстру-

мента в самостійному вивченні мови [13]. Водночас оглядові роботи у професійних спільнотах CALL підкреслюють: педагогічний ефект визначається не наявністю ChatGPT, а якістю сценаріїв взаємодії, типом завдань і контролем якості згенерованих відповідей [14], а емпіричні дослідження сприйняття ChatGPT як цифрового асистента показують співіснування високих очікувань із занепокоєннями щодо точності, залежності та академічної доброчесності [15]. Новіші праці фіксують і спроби стандартизувати вимірювання практик використання ChatGPT студентами через розробку шкал користування, що важливо для порівнювання результатів, а також окреслюють зв'язок ШІ та саморегульованого навчання в іншомовмовній освіті як окремий дослідницький напрям [16].

На цьому тлі доробок сучасних робіт, що безпосередньо аналізують Генріха Шлімана саме як лінгводидактичний феномен, є обмеженим. Оскільки Шліман ввійшов в історію як відомий археолог-аматор, що прославився розкопками легендарної Трої, публікації про нього — і давні, і новітні здебільшого зосереджуються на питаннях археологічної історіографії та культурної пам'яті. Автори аналізують осмислення постаті Шлімана, конструювання його спадщини та суспільні механізми висвітлення образу археолога в публічному просторі, а також критично переосмислюють, як його діяльність і репутація впливають на сучасні оцінки ранньої егейської археології та її інституційних практик [17]. Це може означати, що дослідження методики Шлімана у галузі навчання іноземних мов неминуче спиратиметься на поєднання його власних текстів (автобіографічних і листів) як свідчень самоопису та сучасних підходів до самостійного навчання, перевірених практикою і цифрових інструментів, які допомагають перетворити історичні прийоми на сучасні освітні проєкти.

Окремий, інтенсивно досліджуваний напрям в Україні та за кордоном стосується машинного перекладу, його оцінювання й місця в підготовці фахівців та в навчальних практиках. Українські статті 2023–2025 років пропонують аналіз адекватності та типологію помилок у перекладі спеціалізованих і публіцистичних та художніх фрагментів (зокрема на матеріалі Google Translate і DeepL), підкреслюючи залежність якості від жанру, термінологічної насиченості та контекстної розмітки [18].

Міжнародні дослідження постредагування та контролю якості, використовуючи корпусні й експериментальні методи, показують сталі групи ризиків (лексичні, стилістичні, прагматичні), а також ефект впливу машинного перекладу на роботу редактора [19]. У прикладних системах комп'ютеризованого перекладу активно розробляються зв'язки між оцінюванням якості, автоматичним постредагуванням і робочими процесами перекладача.

Таким чином, огляд публікацій з урахуванням методики Генріха Шлімана показує три основні тенденції: посилення доказової бази автономного навчання мов із акцентом на практику, метакогніцію та мотивацію; швидке зростання літератури про чат-боти й генеративний ШІ у CALL/ICALL з переходом від опису можливостей до питань розробки, оцінювання результатів та етики; а також закріплення дискусій про машинний переклад як навчальний ресурс і водночас джерело системних помилок. Водночас залишається очевидна прогалина в інтегративних дослідженнях, які б поєднали історичні самоосвітні практики з сучасними психолінгвістичними моделями та з проєктно-орієнтованою апробацією переосмисленої методики у цифровому середовищі з урахуванням ризиків ШІ (хибні твердження, приватність, упередження, залежність від інструмента). Саме заповнення цієї прогалини і визначає логіку подальшого викладу.

Мета статті (постановка завдання). Мета статті полягає в науково виваженому переосмисленні досвіду вивчення іноземних мов Генріхом Шліманом як історичного прикладу автономного навчання та в обґрунтуванні можливостей його адаптації до сучасних мовних навчальних реалій із урахуванням доказових підходів прикладної лінгвістики й потенціалу цифрових засобів, зокрема штучного інтелекту. Для досягнення мети здійснюється критично-джерельний огляд прийомів, що описуються Шліманом в автобіографічних та епістолярних матеріалах; ці прийоми зіставляються з сучасними концептами саморегуляції, інтенсивного навчання, а також із моделями контрольованого оволодіння мовою, окреслюються методичні переваги й ризики перенесення таких практик у сучасні навчальні методики, обґрунтовуються межі використання електронного перекладача як замінника людської мовної компетентності на прикладах прагматичних і культурно зумовлених втрат сенсу, пропонується інтеграція ШІ як інструмента фідбеку й «умовного співрозмовника» за одночасного дотримання вимог надійності, етики та приватності.

Виклад основного матеріалу. У сучасній лінгводидактиці досвід історичних самоучок, екстремальних поліглотів дедалі частіше осмислюють не як набір екзотичних прийомів, а як емпіричний матеріал для перевірки гіпотез про автономію, саморегуляцію, інтенсивність практики, співвідношення «input–output», роль письма та зворотного зв'язку у формуванні мовної компетентності [3, 5, 15].

Генріх Шліман був поліглотом, який розробив власний метод швидкого вивчення мов: він занурювався у практику, щодня писав і говорив іноземною мовою, читав тексти в оригіналі та постійно повторював матеріал. Завдяки цьому він володів близько 15 мовами, але знайомий був з

близько з 20-27 мовами. Генріх Шліман стверджував, що для опанування нової іноземної мови йому достатньо було 6-8 тижнів, тобто півтора-два місяці. Метод вивчення мов Шлімана полягає згідно опису самого Шлімана в наступному:

- Щодня багато читати вголос тексти цільовою мовою. (Інколи Шліман любив декламувати тексти перед слухачем, який міг навіть не знати відповідної мови).
- Вчити напам'ять великі уривки (навіть цілі сторінки).
- Писати твори або щоденник мовою, яку вивчав.
- Постійно виправляти помилки з допомогою носія мови або вчителя.
- Не перекладати дослівно і намагатися одразу думати новою мовою.

У цьому сенсі приклад Генріха Шлімана є показовим подвійно: через документовану (хоч і нерівномірно) історію його самоосвіти, через те, що значна частина відомостей походить із його власних текстів, у яких можливі риторика самопрезентації, селекція фактів і перебільшення [20,]. Саме тому вивчення методики Шлімана має спиратися на зіставлення первинних свідчень із пізнішою історіографією й науковими моделями навчання мов, уникаючи прямолінійних переносів і міфологізації [17].

Генріх Шліман (1822–1890) формувався як самоучка у контексті соціальної мобільності та торговельно-міграційних процесів Європи XIX ст., де багатомовність була не академічною розкішшю, а професійною необхідністю [17]. Біографічні передумови його інтенсивного вивчення мов пов'язані з тим, що він, напівсирота з багатодітної сім'ї в дев'ятирічному віці через фінансові труднощі був змушений працювати. Не маючи змоги отримати освіту і підірвавши здоров'я, Генріх зрозумів, що ключ до його кар'єрного успіху є знання іноземних мов. Так він став купцем, а коли заробив достатньо грошей, то зміг реалізувати свою заповідну мрію – знайти і розкопати Трою. Отже, ті успіхи, яких досяг Генріх Шліман у своєму житті, повною мірою завдячують знанням іноземних мов.

У власних автобіографічних повідомленнях і пізніших публікаціях він підкреслював прагматичні мотиви: торгівля, ділове листування, перемовини, подорожі, а згодом – доступ до античних текстів, академічних дискусій і археологічної комунікації [20]. Важливим чинником виступала також ідентифікаційна мотивація: здатність увійти в іншомовну спільноту, посилити культурний капітал і легітимувати себе в науково-інтелектуальних мережах, що в сучасних термінах може бути описано як поєднання інструментальної та інтегративної мотивації з високою автономією й самоефективністю [3, 5].

У джерелах фігурують різні оцінки кількості мов, якими володів Шліман; однак для лінгводидактичного аналізу принципово не число, а

описані ним практики й організація навчальної діяльності [17,22]. Ключове, що простежується в його спогадах, це інтенсивний режим і систематичність, коли навчання не розраховується на вільний час, а розглядається як щоденний обов'язок із чіткою дисципліною, контролем і нарощуванням складності. У термінах сучасної теорії саморегульованого навчання це відповідає циклу «планування – виконання – рефлексія»: постановка цілей (які тексти читати, що писати, як перевіряти), виконання із самоспостереженням (фіксація помилок, повторюваність практики), постконтроль (корекція на основі перевірок) [6, 22]. Саме така трифазність є принципово важливою для того, щоб інтенсивність не перетворювалася на хаотичне перевантаження, а ставала керованою стратегією.

Аналізуючи методику Шліmана на основі його автобіографічних тверджень і коментарів у публікаціях, можна виділити чотири взаємопов'язані блоки практик. Перший блок – робота з текстом як центральною одиницею навчання. Шліман не обмежувався «читанням для розуміння», а передбачав інтенсивне перечитування, переклад, переказ і відтворення, тобто багаторазове опрацювання одного й того самого матеріалу різними видами мовленнєвої діяльності. Такий підхід концептуально збігається з сучасними уявленнями про переваги повторного опрацювання, розподіленої практики та багаторазового повторення лексичних одиниць у різних контекстах для формування стійких лексико-граматичних репрезентацій [7]. Другий блок – письмові роботи як інструмент самоконтролю. Важливим елементом методики Шліmана було написання власних текстів (переказів, композицій, листів), які після виправлення носієм чи консультантом він переписував заново з урахуванням корекцій. У сучасних реаліях це прегукується з ідеєю навчальної цінності письмового продукування, яке активує з'ясування прогалин, примушує до точнішого добору форм і стимулює метамовну рефлексію [14]. Третій блок – це вправи на пам'ять і мовлення. Вони включають заучування уривків напам'ять, декламацію (виразне читання вголос) та відтворення тексту без підглядання. Хоча такі методи можуть виглядати старомодними, вони мають сучасне пояснення: це допомагає краще закріпити матеріал в довготривалій пам'яті. Завдяки цьому знання стають більш доступними й легше використовуються у власному мовленні. [7]. Четвертий блок – це живе спілкування. Навчання розумілося не як робота лише «за столом», а й як мовленнєва діяльність у реальних ситуаціях та комунікативна взаємодія з людьми. Це зближує підхід Шліmана із сучасними моделями автономного навчання, де поєднується особиста стратегія (самостійне опрацювання матеріалу) з соціальною підтримкою (спілкування з носіями, друзями, викладачами) та участь у розмовах, дискусіях тощо [3, 4].

Важливо підкреслити: реконструкція цих прийомів не є інструкцією до копіювання. Її завдання – інтерпретувати, які психологічні та дидактичні механізми могли робити їх частково ефективними, а також де містяться ризики. З позиції доказової лінгводидактики методика Шлімана має щонайменше чотири потенційно цінні компоненти. Вона демонструє цілковиту автономію учня: цілі, матеріали, режим, контроль і критерії прогресу формуються суб'єктом навчання, що збігається з сучасними підходами [4, 5]. Методика Шлімана також робить головний акцент на опануванні письмових та мовленнєвих навичок за короткий термін і розглядає отриманий результат не лише як продукт навчання, а й як спосіб перевірки рівня знань [14]. Методика передбачає систематичний зворотний зв'язок (принаймні у письмовій формі), адже без нього автономне навчання ризикує замкнутися у колі повторення власних помилок [5, 14]. Дана методика поєднує також важливість та інтенсивність процесу повторення, що підсилює ефекти довготривалого закріплення за умови адекватного дозування й відпочинку [7].

Водночас критична оцінка вимагає виокремлення проблемних зон, які в популярних публікаціях часто ігноруються. Передусім, джерельна обмеженість і жанрова специфіка автобіографічних текстів, які у XIX ст. нерідко працювали як інструмент репутації. У випадку Шлімана це посилювалося його відомою схильністю до самореклами в публічному просторі та стратегій легітимації власного статусу. Це означає, що конкретні часові рамки й рецепти успіху мають розглядатися як гіпотези, а не як достовірні інструкції. Друга проблема – ризик когнітивного перевантаження: інтенсивні щоденні обсяги читання, перекладу й заучування можуть бути продуктивними лише за певного рівня попередньої підготовки, здоров'я й часових ресурсів; для більшості сучасних учнів відтворення такого режиму без методико-педагогічного обґрунтування призводить до виснаження й падіння мотивації [5, 6]. Наступна проблема — обмежений зворотний зв'язок у розмовній мові: навіть якщо письмові тексти виправлялися, це не гарантує правильного розвитку вимови, інтонації та комунікативних навичок, які потребують регулярної живої взаємодії та якісного фонетичного зразку [4, 16]. Ще одна проблема — надмірна орієнтація на переклад: переклад і двомовне зіставлення можуть бути корисним інструментом для розуміння мовних структур, але якщо переклад стає головним методом, виникає ризик калькування, перенесення категорій рідної мови та формування неприродних висловлювань іноземною мовою [14, 18].

Переносити досвід Шлімана в сучасне навчання мов варто через підхід «адаптації з переосмисленням», коли зберігається сама методична

стратегія, але змінюються способи її реалізації. Так, його орієнтація на письмо як інструмент навчання може бути посилена сучасними моделями письмової взаємодії: керовані журнали читача, мікроесе, перефразування, резюмування, тематичне листування, рецензування текстів одне одного, що поєднує результат із комунікативною опорою [14]. Інтенсивне читання та переказ, які він описував, можуть бути трансформовані в побудову «керованого читання» з градацією складності, повторюваними фрагментами, обговоренням та закріпленням тематичної лексики й контролем розуміння, що знижує ймовірність поверхневого «проковтування» матеріалу.

Прийоми запам'ятовування доцільно переорієнтувати з механічного заучування на відтворення з інтервалами та використанням завдань на активне пригадування, що має кращу емпіричну підтримку, ніж суцільне повторення без пауз [7]. І нарешті, ідею «занурення» слід розуміти не як романтизований міф, пов'язаний з пошуками можливостей, а як систематичне створення умов для значущої взаємодії: тематичні розмовні клуби, рольові ситуації, мікропроєкти, спільні читання і дискусії, що працюють як механізм підтримки мотивації та комунікативної включеності [3].

З появою електронних перекладачів може скластись хибна думка, що в наш час немає потреби опановувати іноземні мови, як це було за часів Шлімана. А на початку цифровізації навіть побутувала думка, що електронний перекладач замінить людину. Проте емпіричні дослідження оцінювання якості машинного перекладу та помилок NMT-систем показують системні обмеження, особливо на рівні ідіоматики, прагматики, дискурсу й спеціалізованої термінології, де необхідне узгодження з контекстом, ситуацією та інтонаційними намірами мовця [18]. Навіть за високої загальної якості автоматичний переклад лишається вразливим до сталих словосполучень: система може створити правдоподібний, але фактично хибний варіант перекладу або ж невиправдано додати відсутню інформацію [19]. Це має прямий дидактичний наслідок: електронний перекладач може бути корисним інструментом, але він не здатний замінити когнітивні процеси розуміння, інтерпретації та добору мовних засобів живої людини.

Показовими є випадки, коли ідіоматичні вирази не піддаються автоматичному перекодуванню. Наприклад, німецьке побажання удачі «***Hals- und Beinbruch!***» перекладач може відтворити буквально як «*Зламай шию й ногу*», що спотворює справжній сенс. Оскільки вислів є ідіоматичним і семантично некомпозиційним, то потребує в процесі перекладу розпізнавання не лексичних одиниць окремо, а фразеологічної одиниці в цілому [18]. Аналогічно, якщо «***Du ziehst mich auf den Arm***» перекладається як безпосередня фізична дія (ти тягнеш мене за руку), при цьому втрачається дійсне значення дружнього звинувачення в розіграші (ти мене розігруєш),

бо правильна інтерпретація спирається на контекст, інтервенцію наміру мовця та взаємодію буквального й ідіоматичного планів значення [18]. У сенсі ввічливості машинний переклад часто **нівелює** німецькі інтонації ввічливості та пом'якшення: наприклад, запит «***Könnten Sie vielleicht kurz…***?» або «***Wären Sie so freundlich,*** …?» при буквальному та спрощеному відтворенні без модальності й відповідної ввічливості може перетворюватися на директиву на кшталт «*Зробіть це*», підвищуючи інтонацію в бік наказу та змінюючи дійсне значення речення. Проблема полягає тут не в лексиці, а в дискурсивно закріплених нормах (T/V-опозиція Sie/du, умовний спосіб, модальні частки, формули чемності).

У спеціалізованих текстах ризик зростає через багатозначність слів у різних сферах: наприклад, «***Anlage***» може означати «додаток» у листуванні, «установку» в техніці або «інвестицію» у фінансах. Автоматичний перекладач зазвичай обирає найчастіше самий вживаний варіант, тоді як людина співвідносить значення з жанром, темою та нормами професійного мовлення й перевіряє узгодженість термінів у документі. [21]. Нарешті, за наявності іронії чи гумору (наприклад «***Na toll!***» у ситуації очевидного невдоволення) системи перекладу можуть хибно поляризувати висловлення як позитивне, або вирівнювати експресію, бо для коректного відтворення потрібні знання позатекстового контексту й комунікативного наміру, а не лише зіставлення лексем і синтаксичних шаблонів [19]. Усі ці приклади лише підкреслюють: попри такі переваги, як зручність і швидкість, машинний перекладач не усуває потреби в участі та розвитку людської компетентності — фразеологічної, прагматичної, дискурсивної, соціокультурної та термінологічної. До того ж потрібно вміти користування МП та ШІ дозовано, відповідально, раціонально та грамотно, включаючи перевірку та усвідомлюючи наслідки застосування [21].

У цьому контексті стає зрозуміло, чому сучасна адаптація методики Шліmана доцільна не через протиставлення «людина проти технологій», а через педагогічну доцільність інтеграції ШІ як інструмента підтримки автономії. Сучасні системи ШІ (чат-боти для діалогу, автоматизовані засоби письмової корекції, ASR для аналізу мовлення) дозволяють частково відтворити те, що Шліману забезпечували приватні вчителі, листування й соціальне середовище: регулярного «слухача», модератора практики й джерело швидкого зворотного зв'язку [16]. Однак принциповою має бути зміна статусу інструмента: не виконувати завдання замість учня, а створювати умови для більшої кількості якісних спроб мовлення і кращої самоперевірки.

Штучний інтелект може виконувати роль умовного «носія-слухача» у керованих діалогах: імітувати співрозмовника в типових ситуаціях

(подорож, сервіс, професійні переговори), запитувати уточнення, вимагати перефразування, фіксувати нерозуміння, що підсилює комунікативну орієнтацію мовця та реалізує принцип «з'ясування прогалин» завдяки існування наміру й доступних мовних та технічних ресурсів. ШІ може бути інструментом контролю письма: підказувати граматичні й стилістичні відхилення, пропонувати альтернативні формулювання, пояснювати правила і спонукати до редагування, тобто виконувати функцію оперативного фідбеку, який у Шлімана був пов'язаний із виправленням його текстів наставником. Також у вимові та інтонації перспективними є ASR-інструменти, що дають миттєвий зворотний зв'язок і дозволяють організувати багаторазові спроби з поступовим удосконаленням. Систематичні огляди підкреслюють потенціал таких рішень за умови педагогічно коректної інтеграції й валідних способів оцінювання результатів [16]. Завдяки ШІ можна підтримувати шліманську регулярність через персоналізацію і адаптивність: формувати короткі щоденні програми, чергувати види діяльності, відслідковувати прогрес, пропонувати повторення з інтервалами, що знижує ризик хаотичного перевантаження й підсилює стабільність навчального циклу [5].

Однак така інтеграція потребує критичних застережень і дидактичних запобіжників. Генеративні моделі можуть створювати правдоподібні, але хибні твердження — наприклад, вигадані правила чи недостовірні приклади. Якщо користувач не має достатньої компетентності, він може сприймати їх без критики [16]. Коли учень передає комп'ютеру планування, створення тексту та контроль, його самостійність перетворюється на залежність, а самонавчання фактично стає переданням роботи назовні. Щодо етики й приватності: тексти, аудіо та особисті дані можуть потрапляти у зовнішні системи. Тому в навчальному процесі важливо мінімізувати використання чутливих даних, отримувати інформовану згоду та обирати інструменти з прозорими правилами роботи [13,15]. Існує також ризик академічної доброчесності та розмиття авторства: особливо у письмових завданнях і перекладі, де межа між підказкою та виконанням може бути непомітною для студента і складною для викладача [13]. Мінімізація цих ризиків можлива через чіткі правила використання, вимоги до учня пояснювати власні вибори (чому прийняв/відхилив підказку), застосування подвійної перевірки (словники, граматики, корпусні приклади), а також фокус на процесі: чернетка, історія редагувань, коментарі, рефлексивні нотатки, що повертає відповідальність **до** суб'єкта навчання [5, 16].

Методика Шлімана в сучасному прочитанні постає не як набір механічних вправ, а як ранній приклад чітко організованого автономного навчання з домінуванням письмових навичок, повторювання матеріалу та

прагненням до вдосконалення завдяки комунікації та фідбеку [20]. Її цінність для сучасної лінгвістики й лінгводидактики полягає в тому, що вона дозволяє на історичному матеріалі чітко побачити роль мотивації, саморегуляції, інтенсивності та продуктивних видів навчальної діяльності. Водночас ця методика має певні обмеження (джерельні, когнітивні, прагматичні), які нагадують про важливість надійного навчального підходу, дотримання етичних норм і використання перевірених критеріїв ефективності [5, 13]. Інтеграція ШІ може посилити сильні сторони цього підходу – регулярність, персоналізацію, доступність фідбеку й моделювання комунікативних ситуацій, але лише за умови критичної грамотності, прозорих правил і збереження центральної ролі людини як інтерпретатора значень, носія наміру та відповідального автора мовлення [13, 16, 18].

Висновки. Розглянутий матеріал дає підстави трактувати досвід Генріха Шлімана у вивченні іноземних мов як історично показовий випадок автономного навчання, в якому визначальними виступають висока мотивація, саморегуляція, дисциплінована організація часу, перевага продуктивних видів діяльності, передусім письма, інтенсивна робота з текстом і залучення реальної комунікації в навчальний процес. Проте, на нашу думку, цю практику не можна безпосередньо переносити в сучасну лінгвопедагогіку шляхом буквального наслідування. Адже джерела здебільшого ґрунтуються на самоописах, які потребують критичного аналізу. Крім того, інтенсивність і можливості пам’яті, які в популярних інтерпретаціях здаються привабливими, можуть фактично спричиняти перевантаження, ілюзію знань та закріплення помилок. Це особливо небезпечно, коли бракує системного зворотного зв’язку. Методична цінність цього досвіду полягає не в готових «рецептах», а в можливості виокремити функціональні механізми, що узгоджуються з сучасними доказовими уявленнями про ефективне навчання. Йдеться про багаторазове відтворення як чинник довготривалої пам’яті, регулярність як умову формування навичок, а також використання результату як інструмент для виявлення прогалин і запуску метакогнітивної рефлексії.

Адаптація методики Шлімана для сьогодення цікава з точки зору ролі мотивації у вивченні іноземних мов, планування автономного навчального процесу, де прийоми Шлімана (інтенсивне читання з повторним опрацюванням, переказ, письмо з редагуванням, повторення лексики через відтворення) можуть трансформуватися в сучасні формати, що забезпечує керованість навантаження, прозорі критерії прогресу та регулярний зворотний зв’язок. Принципово важливо, що в сучасному середовищі роль фідбеку може бути частково підсилена цифровими засобами, особливо штучним інтелектом. ШІ здатен виконувати функції умовного слухача,

модератора діалогів, інструмента корекції письма, підтримки вимови через ASR та засобу персоналізації вправ і повторень. Однак підвищення доступності фідбеку не дорівнює автоматичному підвищенню якості навчання, оскільки інструменти ШІ несуть ризики помилкових відповідей, розмивання авторської відповідальності, приватні загрози та формування залежності від підказок. Тому ключовою умовою продуктивної інтеграції ШІ в автономне навчання є навчальний підхід, який має пріоритет критичного мислення, подвійної перевірки й рефлексії: учень має не лише приймати або відхиляти пропозиції системи, а й аргументувати власні рішення та демонструвати розуміння причин мовних виправлень.

Викладене також підтверджує, що підхід із застосуванням цифрових технологій має свої межі: електронний перекладач чи автоматичне перефразування не можуть замінити реальну мовну компетентність. У сферах, де важливими є інтонація ввічливості, культурно марковані смисли, ідіоматика, гумор та контекстно зумовлена термінологія, роль та участь людини залишається незамінною, оскільки саме людина відповідає за інтенцію, доречність, дискурсивну норму та відповідальність за значення. Це має безпосереднє дидактичне значення – цифрові технології можуть допомогти швидко отримати первинний переклад, але вони не замінюють уміння інтерпретувати зміст, уточнювати його та свідомо добирати мовні засоби для адекватної комунікації.

Перспективи подальших наукових досліджень у вказаному науковому напрямі пов’язані з емпіричною перевіркою осмисленої та переосмисленої методики Шліmана в сучасних освітніх контекстах через практико-орієнтовані дослідження, які дозволять порівняти результати різних режимів автономної практики (зокрема з ШІ-підтримкою та без неї) за стандартизованими показниками мовленнєвої успішності, саморегуляції та за умови стійкої мотивації. Також необхідні дослідження з питань надійності ШІ-фідбеку (у письмі та мовленні), а також розроблення інструментів цифрової критичної грамотності, що навчають відрізняти корисну підказку від помилкової та формують навички перевірки та контролювання. Актуальним є також етичний вимір: моделі прозорого повідомлення про використання ШІ, зниження ризиків витоку даних, забезпечення рівного доступу та запобігання упередженням. У сукупності урахування цих аспектів дозволять перевести історичний кейс із площини популярних наративів у площину методично-практичного педагогічного моделювання, де автономна робота студента визнається центральним ресурсом, а технології – допоміжним зважено контрольованим і відповідально використовуваним інструментом підтримки та допомоги в навчальному процесі вивчення іноземних мов.

Література

1. Du J., Daniel B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100230. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100230.

2. Huang W., Hew K. F., Fryer L. K. Chatbots for language learning: are they useful? A systematic review. Journal of Computer Assisted Learning. 2022. Vol. 38, No. 1. P. 237–257. DOI: 10.1111/jcal.12610.

3. Wu T., Yu Z. Bibliometric and Systematic Analysis of Artificial Intelligence Chatbots' Use for Language Education. Journal of University Teaching and Learning Practice. 2024. Vol. 21, No. 6. DOI: 10.53761/6jmnst54.

4. Feng H., Li K., Zhang L. J. What does AI bring to second language writing? A systematic review (2014–2024). Language Learning & Technology. 2025. Vol. 29, No. 1. P. 1–27. DOI: 10.64152/10125/73629.

5. Stolpe K., Hallström J. Artificial intelligence literacy for technology education. Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. Art. 100159. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100159.

6. Tan X., Cheng G. Artificial Intelligence in Teaching and Teacher Professional Development: A Systematic Review. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 8. Art. 100355. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100355.

7. Prospects of ChatGPT use in education: bibliometric analysis. Information Technologies and Learning Tools. 2024. Vol. 100, No. 2. DOI: 10.33407/itlt.v100i2.5631.

8. Solomakha A., Kosharna N. Preparation of future teachers for using digital technologies in the process of early foreign language teaching. Educological Discourse. 2020. DOI: 10.28925/2312-5829.2020.3.8.

9. Durdas A., Mostytska L., Kostenko O., Ovcharova O. Teaching foreign languages for professional orientation at universities: modern tendencies. Continuing Professional Education: Theory and Practice. 2021. DOI: 10.28925/1609-8595.2021.4.5.

10. Melnyk R., Handabura O., Hlushok L. Teaching a Foreign Language in Institutions of Higher Education in the Context of Digitalization. Pedagogical Discourse. 2024. DOI: 10.31475/ped.dys.2024.35.08.

11. Black S., Mynard J. Evaluating a self-access learning centre: focus group perspectives. Studies in Self-Access Learning Journal. 2023. DOI: 10.37237/080209.

12. Nakata T. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2016. DOI: 10.1515/iral-2015-0022.

13. AI-powered language learning: Developing the chatGPT usage scale for foreign language learners. Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 12517–12534. DOI: 10.1007/s10639-025-13342-w.

14. An AI-powered conversational system for college students learning English as a second language. Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 23393–23417. DOI: 10.1007/s10639-025-13640-3.

15. Bawden R., Sennrich R., Birch A., Haddow B. Evaluating discourse phenomena in neural machine translation. Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies (NAACL-HLT 2018). 2018. DOI: 10.18653/v1/N18-2082.

16. A Survey of Politeness in Natural Language Processing. ACM Computing Surveys. 2024. DOI: 10.1145/3654660.

17. Döhl, H. Heinrich Schliemann. Mythos und Ärgernis. München: Bucher, 1981. – S. 144.

18. Heller, D.; Zinesi, A. Vernetzung und Modifikation von Phrasemen in Text und Übersetzung. trans-kom. 2023. Bd. 16, Nr. 2. S. 255–276. URL: https://www.trans-kom.eu/bd16nr02/trans-kom_16_02_04_Heller_Zinesi_Vernetzung.20231220.pdf

19. Lippert, S. Maschinelle Übersetzung und Postediting in literarischen Bereich. trans-kom. 2024. Bd. 17, Nr. 1. S. 147–174. URL: https://www.trans-kom.eu/bd17nr01/trans-kom_17_01_09_Lippert_MUe.20240628.pdf

20. Schliemann, H, Heinrich Schliemann's selbstbiographie / Vervollständigt von A. Brueckner./ Leipzig: F. A. Brockhaus, 1892. – S. 100.

21. Suppan, C. Translationsrelevante Technikfolgenabschätzung als Sicherheit vor Neuronaler Maschineller Übersetzung. trans-kom. 2025. Bd. 18, Nr. 1. S. 133–153. URL: https://www.trans-kom.eu/bd18nr01/trans-kom_18_01_07_Suppan_NMUe.20250707.pdf

22. Keller, A. Methode Schliemann zur Erlernung der spanischen Sprache ... Leipzig: Spindler, 1900. – S. 400.

References

1. Du J., Daniel B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100230. DOI: 10.1016/j.caeai. 2024.100230.

2. Huang W., Hew K. F., Fryer L. K. Chatbots for language learning: are they useful? A systematic review. Journal of Computer Assisted Learning. 2022. Vol. 38, No. 1. P. 237–257. DOI: 10.1111/jcal.12610.

3. Wu T., Yu Z. Bibliometric and Systematic Analysis of Artificial Intelligence Chatbots' Use for Language Education. Journal of University Teaching and Learning Practice. 2024. Vol. 21, No. 6. DOI: 10.53761/6jmnst54.

4. Feng H., Li K., Zhang L. J. What does AI bring to second language writing? A systematic review (2014–2024). Language Learning & Technology. 2025. Vol. 29, No. 1. P. 1–27. DOI: 10.64152/10125/73629.

5. Stolpe K., Hallström J. Artificial intelligence literacy for technology education. Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. Art. 100159. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100159.

6. Tan X., Cheng G. Artificial Intelligence in Teaching and Teacher Professional Development: A Systematic Review. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 8. Art. 100355. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100355.

7. Prospects of ChatGPT use in education: bibliometric analysis. Information Technologies and Learning Tools. 2024. Vol. 100, No. 2. DOI: 10.33407/itlt.v100i2.5631.

8. Solomakha A., Kosharna N. Preparation of future teachers for using digital technologies in the process of early foreign language teaching. Educological Discourse. 2020. DOI: 10.28925/2312-5829.2020.3.8.

9. Durdas A., Mostytska L., Kostenko O., Ovcharova O. Teaching foreign languages for professional orientation at universities: modern tendencies. Continuing Professional Education: Theory and Practice. 2021. DOI: 10.28925/1609-8595.2021.4.5.

10. Melnyk R., Handabura O., Hlushok L. Teaching a Foreign Language in Institutions of Higher Education in the Context of Digitalization. Pedagogical Discourse. 2024. DOI: 10.31475/ped.dys.2024.35.08.

11. Black S., Mynard J. Evaluating a self-access learning centre: focus group perspectives. Studies in Self-Access Learning Journal. 2023. DOI: 10.37237/080209.

12. Nakata T. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2016. DOI: 10.1515/iral-2015-0022.

13. AI-powered language learning: Developing the chatGPT usage scale for foreign language learners. Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 12517–12534. DOI: 10.1007/s10639-025-13342-w.

14. An AI-powered conversational system for college students learning English as a second language. Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 23393–23417. DOI: 10.1007/s10639-025-13640-3.

15. Bawden R., Sennrich R., Birch A., Haddow B. Evaluating discourse phenomena in neural machine translation. Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies (NAACL-HLT 2018). 2018. DOI: 10.18653/v1/N18-2082.

16. A Survey of Politeness in Natural Language Processing. ACM Computing Surveys. 2024. DOI: 10.1145/3654660.

17. Döhl, H. Heinrich Schliemann. Mythos und Ärgernis. München: Bucher, 1981. – S. 144.

18. Heller, D.; Zinesi, A. Vernetzung und Modifikation von Phrasemen in Text und Übersetzung. trans-kom. 2023. Bd. 16, Nr. 2. S. 255–276. URL: https://www.trans-kom.eu/bd16nr02/trans-kom_16_02_04_Heller_Zinesi_Vernetzung.20231220.pdf

19. Lippert, S. Maschinelle Übersetzung und Postediting in literarischen Bereich. trans-kom. 2024. Bd. 17, Nr. 1. S. 147–174. URL: https://www.trans-kom.eu/bd17nr01/trans-kom_17_01_09_Lippert_MUe.20240628.pdf

20. Schliemann, H, Heinrich Schliemann's selbstbiographie / Vervollständigt von A. Brueckner./ Leipzig: F. A. Brockhaus, 1892. – S. 100.

21. Suppan, C. Translationsrelevante Technikfolgenabschätzung als Sicherheit vor Neuronaler Maschineller Übersetzung. trans-kom. 2025. Bd. 18, Nr. 1. S. 133–153. URL: https://www.trans-kom.eu/bd18nr01/trans-kom_18_01_07_Suppan_NMUe.20250707.pdf

22. Keller, A. Methode Schliemann zur Erlernung der spanischen Sprache ... Leipzig: Spindler, 1900. – S. 400.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051]:316.647.82-027.252

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2372-2390

Копил-Філатова Тетяна Василівна доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, http://orcid.org/0009-0001-6819-5487

Попов Олександр Анатолійович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, https://orcid.org/0009-0006-4653-5352

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАПОБІГАННЯ ДИСКРИМІНАЦІЇ ТА БУЛІНГУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті здійснено комплексне теоретичне осмислення проблеми формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до запобігання дискримінації та булінгу в умовах сучасних освітніх трансформацій. Актуальність дослідження зумовлена зростанням випадків насильства в освітньому середовищі, необхідністю забезпечення безпечного та інклюзивного навчального простору, а також вимогами концепції Нової української школи щодо формування соціально відповідальної особистості. На основі аналізу сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел уточнено сутність понять «булінг» і «дискримінація», розкрито їх специфіку в умовах початкової школи, зокрема латентні форми прояву, що ускладнюють своєчасну діагностику. Обґрунтовано, що ефективна протидія цим явищам потребує високого рівня професійної підготовки вчителя, здатного не лише реагувати на проблемні ситуації, а й здійснювати превентивну діяльність.

У статті визначено сутність професійної готовності майбутнього вчителя як інтегративного особистісно-професійного утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти. Розкрито зміст кожного з них та їх роль у забезпеченні ефективної педагогічної діяльності в умовах безпечного освітнього середовища.

Особливу увагу приділено обґрунтуванню педагогічних умов формування досліджуваної готовності, серед яких: інтеграція проблематики

профілактики булінгу у зміст фахових дисциплін, використання інтерактивних технологій навчання, впровадження соціально-емоційного навчання, організація практичної підготовки та формування досвіду партнерської взаємодії. Проаналізовано ефективні стратегії запобігання булінгу, зокрема формування позитивного шкільного клімату, застосування відновних практик, розвиток соціальних компетентностей учнів та залучення всіх суб'єктів освітнього процесу до створення безпечного середовища.

Доведено визначальну роль особистості вчителя як суб'єкта профілактики булінгу та дискримінації, акцентовано на значущості його ціннісних орієнтацій, емоційного інтелекту та стилю педагогічної взаємодії. Зроблено висновок, що формування професійної готовності майбутніх учителів є системним процесом, який потребує модернізації змісту педагогічної освіти та впровадження інноваційних підходів.

Ключові слова: професійна готовність, майбутній учитель початкової школи, булінг, дискримінація, безпечне освітнє середовище, соціально-емоційне навчання, педагогічні умови, профілактика насильства.

Kopyl-Filatova Tetiana Vasylivna Doctor of Philosophy in 01 Education/Pedagogy, Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy at the Dragomanov Ukrainian State University, http://orcid.org/0009-0001-6819-5487

Popov OleksandrAnatoliiovych PhD student in Pedagogy at the Dragomanov Ukrainian State University, https://orcid.org/0009-0006-4653-5352

A FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL READINESS TO PREVENT DISCRIMINATION AND BULLYING IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical analysis of the issue of forming the professional readiness of future primary school teachers to prevent discrimination and bullying in the context of contemporary educational transformations. The relevance of the study is обусловлена the increasing prevalence of violence in educational settings, the need to ensure a safe and inclusive learning environment, and the requirements of the New Ukrainian School concept aimed at fostering socially responsible individuals.

Based on the analysis of modern Ukrainian and international scholarly sources, the essence of the concepts of "bullying" and "discrimination" has been clarified, as well as their specific manifestations in primary school settings, particularly their latent forms that complicate timely identification. It is substantiated that effective prevention and counteraction to these phenomena

require a high level of professional training of teachers, who should be capable not only of responding to problematic situations but also of implementing preventive strategies.

The study defines the professional readiness of future teachers as an integrative personal and professional construct that includes cognitive, emotional-value, activity-practical, and reflective components. The content of each component and their role in ensuring effective pedagogical activity within a safe educational environment are thoroughly characterized.

Special attention is given to the substantiation of pedagogical conditions for the formation of this readiness, including the integration of bullying prevention content into professional disciplines, the use of interactive learning technologies, the implementation of social and emotional learning (SEL), the organization of practical training, and the development of partnership-based interaction experience. The article also analyzes effective strategies for bullying prevention, such as fostering a positive school climate, applying restorative practices, developing students' social competencies, and involving all participants in the educational process in creating a safe environment.

The decisive role of the teacher's personality as a key agent in preventing bullying and discrimination is emphasized. Particular attention is paid to the importance of teachers' value orientations, emotional intelligence, and pedagogical interaction style. It is concluded that the formation of professional readiness of future teachers is a systemic process that requires modernization of teacher education content and the implementation of innovative approaches.

Keywords: professional readiness, future primary school teacher, bullying, discrimination, safe educational environment, social and emotional learning, pedagogical conditions, violence prevention.

Постановка проблеми. Сучасна система початкової освіти України, орієнтуючись на європейські освітні цінності та стандарти, зокрема ідеї інклюзивності, рівності, безпечного освітнього середовища та дитино-центризму, потребує суттєвого оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до запобігання дискримінації та булінгу як складних соціально-педагогічних явищ, що негативно впливають на психоемоційний стан дитини, її навчальну мотивацію та загальний розвиток.

Актуальність означеної проблеми зумовлена зростанням кількості випадків булінгу в освітньому середовищі, що підтверджується як вітчизняними, так і міжнародними дослідженнями. Зокрема, за даними міжнародного дослідження TALIS, значна частина педагогів стикається з

проявами агресії та насильства у шкільному середовищі, що потребує належної професійної підготовки для їх попередження та ефективного реагування [1]. Водночас українські дослідники наголошують на поширеності різних форм булінгу вже в початковій школі, де закладаються основи міжособистісної взаємодії та соціальної поведінки дітей.

Реформа Нової української школи актуалізує необхідність формування в учнів ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідають соціальна та громадянська компетентності, уміння конструктивної взаємодії, толерантність і повага до інших. У цьому контексті вчитель початкової школи постає не лише як транслятор знань, а як фасилітатор безпечного освітнього середовища, медіатор дитячих взаємин та агент профілактики булінгу і дискримінації. Відтак його професійна підготовка має включати не лише педагогічні та методичні знання, а й сформованість психологічної, соціальної та етичної компетентностей, здатність до раннього виявлення ризиків, попередження конфліктів і створення атмосфери довіри та підтримки.

В умовах сьогодення особливої значущості набуває підготовка майбутніх учителів до роботи в полікультурному, соціально різноманітному та травмованому війною освітньому середовищі, де ризики дискримінації та булінгу можуть посилюватися. Це потребує впровадження у зміст педагогічної освіти сучасних підходів, зокрема травмоінформованої педагогіки, соціально-емоційного навчання (SEL), практик ненасильницької комунікації та розвитку емпатії.

Важливим аспектом є також засвоєння майбутніми вчителями ефективних стратегій запобігання булінгу, що довели свою результативність у міжнародній практиці, зокрема програм, орієнтованих на формування культури нульової толерантності до насильства, розвиток учнівського лідерства та активної позиції свідків булінгу. Водночас дослідження свідчать, що ефективність протидії булінгу значною мірою залежить від рівня підготовки самого педагога, його здатності до рефлексії, емпатійної взаємодії та професійного реагування на складні педагогічні ситуації.

Отже, формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до запобігання дискримінації та булінгу є складним багатокомпонентним процесом, що потребує системного переосмислення змісту педагогічної освіти, впровадження інноваційних освітніх технологій, інтеграції психологічних і соціально-педагогічних знань, а також орієнтації на сучасні міжнародні практики забезпечення безпечного освітнього середовища. Саме це визначає необхідність глибокого наукового осмислення означеної проблеми та пошуку ефективних шляхів її розв’язання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної готовності майбутніх учителів до запобігання дискримінації та булінгу в освітньому середовищі початкової школи є предметом активного наукового осмислення як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають праці, що розкривають сутність булінгу як соціально-психологічного явища, механізми його виникнення в учнівському середовищі, а також особливості професійної підготовки педагогів до його профілактики та подолання.

У сучасних дослідженнях булінг розглядається як складний багатовимірний феномен, що включає різні форми агресивної поведінки — фізичну, психологічну, соціальну та кібербулінг. Зокрема, І. Греба та І. Гаврилюк акцентують увагу на специфіці проявів булінгу саме в початковій школі, підкреслюючи, що він часто має латентний характер і проявляється через соціальне виключення, образи, приниження, що ускладнює його своєчасне виявлення [2]. Це зумовлює необхідність підготовки вчителя до діагностики ранніх ознак булінгу та адекватного педагогічного реагування.

Значний внесок у дослідження проблеми профілактики булінгу зроблено у працях О. Кміть, яка обґрунтовує педагогічні умови створення безпечного освітнього середовища, вільного від насильства. Авторка наголошує на ролі вчителя як ключового суб'єкта формування позитивного шкільного клімату, розвитку культури взаємоповаги та толерантності серед учнів [3]. У цьому контексті важливими є також дослідження Л. С. Філатової та Д. С. Виходцевої, які розглядають формування толерантності як ефективний засіб профілактики булінгу в молодшому шкільному віці [4].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до запобігання булінгу знайшла відображення у працях Т. Довженко [5] та О. Кислої [6], де акцентується на необхідності інтеграції відповідного змісту в освітні програми педагогічних закладів вищої освіти. Дослідники підкреслюють, що підготовка майбутнього вчителя має включати формування не лише теоретичних знань про булінг, а й практичних умінь щодо його попередження, виявлення та подолання, а також розвиток емоційного інтелекту та емпатії. Важливим аспектом є психологічна готовність педагога до роботи з проявами насильства. У дослідженнях Т. Єльчанінової та ін. обґрунтовано необхідність формування у педагогів здатності до розпізнавання емоційних станів учнів, здійснення психологічної підтримки постраждалих та організації превентивної роботи в учнівському колективі [7]. Це підкреслює міждисциплінарний характер підготовки майбутнього вчителя, яка має поєднувати педагогічні та психологічні компоненти.

Зарубіжні дослідження також роблять вагомий внесок у розуміння ефективних стратегій протидії булінгу. Так, у роботах K. Rigby проаналізовано різні підходи до реагування вчителів на випадки булінгу, серед яких виокремлено каральні, відновні та медіаційні практики. Автор доводить, що найбільш ефективними є підходи, орієнтовані на відновлення взаємин і розвиток соціальних навичок учнів [8]. У дослідженні D. Espelage та J. Hong підкреслюється значення позитивного шкільного клімату як ключового чинника запобігання насильству в школі [9].

Особливу увагу привертають сучасні міжнародні програми профілактики булінгу, зокрема «The Zero Violence Brave Club», ефективність якої доведено у дослідженнях E. Roca-Campos та ін. [10]. Програма ґрунтується на залученні учнів до активної позиції щодо неприйняття насильства, розвитку солідарності та підтримки жертв булінгу, що свідчить про важливість формування відповідних соціальних компетентностей як у дітей, так і у педагогів.

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені підготовці вчителів із соціальним впливом. У роботі A. Olabarria та ін. підкреслюється, що сучасна педагогічна освіта має бути спрямована на формування здатності майбутніх учителів не лише реагувати на прояви насильства, а й активно трансформувати освітнє середовище, забезпечуючи його безпечність і гуманістичну спрямованість [11].

Аналіз міжнародного досвіду, представлений у дослідженні А. Кваші, свідчить про ефективність комплексних підходів до профілактики булінгу, що включають нормативно-правове забезпечення, підготовку педагогів, залучення батьків і створення шкільних політик безпеки [12]. Це підтверджує необхідність системного підходу до формування професійної готовності майбутніх учителів.

Отже, проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що в сучасній педагогічній науці накопичено значний теоретичний і практичний досвід щодо запобігання булінгу та дискримінації в освітньому середовищі. Водночас питання формування цілісної професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до цієї діяльності, з урахуванням сучасних викликів, зокрема соціальної нестабільності та травматичного досвіду дітей, потребує подальшого глибокого наукового осмислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення сутності, структури й особливостей формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до запобігання дискримінації та булінгу в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах реформування системи освіти України, що відбувається в руслі реалізації концепції Нової

української школи, суттєво трансформуються пріоритети професійної підготовки педагогічних кадрів. Освітня парадигма зміщується від знаннєвої моделі до компетентнісної, орієнтованої на розвиток особистості дитини, забезпечення її благополуччя, безпеки та гармонійного розвитку. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема запобігання дискримінації та булінгу, які виступають серйозними бар'єрами на шляху реалізації права дитини на якісну освіту, психологічний комфорт і соціальну інтеграцію. Відтак означена проблема набуває не лише педагогічного, а й соціально-психологічного, правового та етичного виміру, що зумовлює її міждисциплінарний характер.

Зазначені трансформації актуалізують необхідність ґрунтовного наукового осмислення феномену професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до створення безпечного, інклюзивного та психологічно комфортного освітнього середовища. Йдеться не лише про формування окремих умінь реагування на випадки булінгу, а про комплексну підготовку педагога як суб'єкта освітньої взаємодії, здатного попереджати виникнення дискримінаційних практик, формувати культуру ненасильницького спілкування та забезпечувати позитивний соціально-психологічний клімат у дитячому колективі.

У науковому дискурсі поняття «булінг» інтерпретується як систематична, цілеспрямована агресивна поведінка, що характеризується нерівністю сил між її учасниками та спрямована на завдання шкоди, приниження чи соціальну ізоляцію жертви. Важливою ознакою булінгу є його повторюваність і тривалість, що відрізняє його від одноразових конфліктних ситуацій.

Водночас дискримінація розглядається як форма соціальної несправедливості, що полягає в обмеженні прав, можливостей або доступу до ресурсів на підставі певних ознак (етнічних, мовних, гендерних, соціально-економічних тощо), і може проявлятися як у відкритих, так і в прихованих формах у межах освітнього середовища.

Аналіз сучасних наукових досліджень дає підстави стверджувати, що булінг у початковій школі має специфічні вікові та психологічні особливості. Зокрема, він часто не має вираженої фізичної форми, натомість реалізується через непрямі дії: ігнорування, виключення з групової діяльності, поширення образливих висловлювань, маніпуляції соціальними зв'язками. Такі прояви є менш помітними для дорослих, однак мають значний деструктивний вплив на емоційний стан дитини, її самооцінку та мотивацію до навчання. У зв'язку з цим особливої ваги набуває здатність учителя до ранньої діагностики булінгу, інтерпретації поведінкових сигналів та адекватного педагогічного реагування.

Теоретико-методологічну основу дослідження становить сукупність взаємодоповнювальних наукових підходів, які забезпечують цілісне бачення проблеми. Компетентнісний підхід орієнтує на формування в майбутнього вчителя інтегрованої здатності діяти ефективно в ситуаціях запобігання та протидії булінгу. Особистісно орієнтований підхід акцентує увагу на унікальності кожної дитини, необхідності врахування її індивідуальних потреб і забезпечення психологічної безпеки. Діяльнісний підхід передбачає активне залучення майбутніх педагогів до моделювання реальних професійних ситуацій, що сприяє формуванню практичного досвіду. Системний підхід дозволяє розглядати проблему булінгу як складне соціально-педагогічне явище, що потребує комплексного вирішення на різних рівнях. Особливого значення в сучасних умовах набуває травмоінформований підхід, який передбачає врахування впливу психотравмуючих факторів (зокрема умов війни) на поведінку дітей та необхідність побудови освітнього процесу з урахуванням принципів безпеки, довіри та підтримки. Водночас аксіологічний підхід забезпечує формування у майбутніх учителів системи цінностей, заснованих на повазі до людської гідності, прав людини, рівності та недискримінації.

У межах означених теоретико-методологічних засад особливої уваги потребує розкриття сутності професійної готовності майбутнього вчителя до запобігання дискримінації та булінгу. У сучасній педагогічній науці вона розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні, діяльнісні та рефлексивні характеристики педагога і забезпечує його здатність ефективно діяти в умовах сучасного освітнього середовища.

Когнітивний компонент професійної готовності передбачає сформованість системи знань про природу булінгу та дискримінації, їх причини, механізми виникнення, типологію проявів і наслідки для розвитку особистості дитини.

Важливим є також знання нормативно-правової бази, що регламентує протидію булінгу в освітніх закладах, а також сучасних науково обґрунтованих стратегій його профілактики. Цей компонент виступає теоретичною основою професійної діяльності вчителя.

Емоційно-ціннісний компонент охоплює сформованість гуманістичних установок, толерантності, емпатії, здатності до прийняття різноманітності та неприйняття будь-яких форм насильства. Саме цей компонент визначає морально-етичну позицію педагога, його готовність діяти відповідно до принципів справедливості, поваги та підтримки. Розвинений емоційний інтелект учителя є важливою умовою ефективної взаємодії з учнями та запобігання конфліктам.

Діяльнісно-практичний компонент передбачає сформованість умінь і навичок, необхідних для реалізації превентивної та корекційної діяльності. Йдеться про вміння виявляти випадки булінгу, аналізувати педагогічні ситуації, застосовувати технології медіації, фасилітації, відновного правосуддя, організовувати освітній процес на засадах партнерства та взаємоповаги. Особливого значення набуває здатність учителя створювати безпечне освітнє середовище, в якому кожна дитина відчуває себе прийнятою та захищеною.

Рефлексивний компонент забезпечує здатність майбутнього вчителя до самоаналізу, критичного осмислення власної педагогічної діяльності, оцінювання ефективності застосованих методів і прийомів, а також готовність до постійного професійного самовдосконалення. Саме рефлексія дозволяє педагогу адаптувати свою діяльність до змінних умов освітнього середовища та підвищувати її результативність.

Таким чином, професійна готовність майбутнього вчителя до запобігання дискримінації та булінгу постає як складне багатокомпонентне утворення, що формується в процесі цілеспрямованої професійної підготовки та ґрунтується на поєднанні знань, цінностей, практичних умінь і рефлексивного досвіду. Результати сучасних наукових досліджень переконливо свідчать, що ефективна профілактика булінгу можлива лише за умови комплексної підготовки педагога, яка інтегрує когнітивний, емоційний та діяльнісний виміри його професійної компетентності, що, своєю чергою, визначає необхідність подальшого вдосконалення змісту педагогічної освіти відповідно до актуальних викликів сучасності.

З метою посилення доказовості дослідження доцільно звернутися до результатів сучасних міжнародних аналітичних досліджень, які відображають глобальні тенденції поширення булінгу та рівень готовності педагогів до його попередження. Зокрема, за даними міжнародного дослідження Teaching and Learning International Survey (TALIS) Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), близько 14–18 % учителів регулярно стикаються з проявами агресивної поведінки учнів у шкільному середовищі, тоді як понад 30 % педагогів відзначають недостатню підготовленість до реагування на випадки булінгу та конфліктів. Це свідчить про наявність розриву між теоретичною підготовкою вчителів і реальними викликами освітньої практики.

Водночас за даними міжнародних звітів UNESCO, майже кожен третій учень у світі (близько 32 %) хоча б раз ставав жертвою булінгу, що підкреслює глобальний характер цієї проблеми та необхідність системних підходів до її вирішення. Всесвітня організація охорони здоров'я (WHO) також наголошує, що насильство в освітньому середовищі має довготривалі

негативні наслідки для психічного здоров'я дітей, включаючи підвищений рівень тривожності, депресивних станів та соціальної ізоляції. У цьому контексті особливої значущості набуває підготовка педагогів до створення безпечного освітнього середовища як одного з ключових факторів профілактики психосоціальних ризиків.

Актуалізація міжнародного досвіду дозволяє також розширити теоретичні підходи до розуміння ролі вчителя у запобіганні булінгу через призму сучасних концептів «teacher agency» та «teacher resilience». Концепт teacher agency розглядає педагога як активного суб'єкта освітніх змін, здатного не лише адаптуватися до умов освітнього середовища, а й цілеспрямовано трансформувати його, впливаючи на культуру взаємодії, систему цінностей і поведінкові моделі учнів. У свою чергу, teacher resilience характеризує здатність учителя ефективно функціонувати в умовах професійних викликів, зокрема в ситуаціях конфлікту, насильства чи емоційного напруження, зберігаючи психологічну стійкість і професійну ефективність. Включення цих підходів у систему підготовки майбутніх учителів дозволяє розглядати їх не лише як виконавців освітніх програм, а як агентів формування безпечного та гуманістично орієнтованого освітнього простору.

З метою підвищення практичної спрямованості професійної підготовки доцільним є впровадження конкретних педагогічних методик і технологій, спрямованих на формування готовності до запобігання булінгу. Ефективними інструментами в цьому контексті виступають інтерактивні форми роботи, зокрема метод «коло довіри», що сприяє розвитку відкритого діалогу, взаємоповаги та емоційної підтримки в учнівському колективі. Не менш результативним є використання кейс-методів (case-study), які передбачають аналіз реальних або змодельованих ситуацій булінгу з подальшим пошуком оптимальних шляхів їх вирішення.

Важливе місце займають рольові ігри типу «victim–bully–observer», які дозволяють майбутнім учителям глибше зрозуміти позиції всіх учасників конфліктної взаємодії та сформувати навички емпатійного реагування. Додатковим інструментом виступає ведення рефлексивного щоденника (reflection diary), що сприяє розвитку здатності до самоаналізу, усвідомлення власних реакцій і формування професійної рефлексії.

Застосування зазначених методик забезпечує перехід від декларативного засвоєння знань до формування реального досвіду професійної діяльності у сфері запобігання булінгу.

Тож, інтеграція міжнародного досвіду, сучасних теоретичних підходів та практико-орієнтованих методик у зміст професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє суттєво підвищити її ефективність і забезпечити

формування педагогів нового покоління, здатних до активного впливу на освітнє середовище, попередження дискримінації та створення безпечного, інклюзивного простору для розвитку кожної дитини.

Визначення сутності та структури професійної готовності майбутнього вчителя до запобігання дискримінації та булінгу потребує подальшого переходу до обґрунтування педагогічних умов її формування як системного чинника забезпечення якості професійної підготовки у закладах вищої освіти. Саме створення цілісного освітнього середовища, орієнтованого на інтеграцію теоретичних знань, практичного досвіду та особистісного розвитку здобувачів освіти, виступає ключовою передумовою підготовки педагогів нового типу, здатних адекватно реагувати на виклики сучасного освітнього простору.

Формування досліджуваної готовності потребує системного впровадження комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов, які забезпечують як професійне становлення, так і особистісну зрілість майбутнього вчителя. Насамперед ідеться про інтеграцію змісту профілактики булінгу та дискримінації у фахові дисципліни педагогічного циклу. Така інтеграція передбачає не лише включення відповідних тем у курси педагогіки, психології та методик навчання, а й переосмислення їх змісту з урахуванням сучасних соціальних викликів. Важливим є формування у студентів цілісного уявлення про природу насильства в освітньому середовищі, його причини, механізми виникнення та наслідки, а також про ефективні шляхи його попередження. Особливу роль у цьому відіграє міждисциплінарний підхід, що забезпечує поєднання педагогічних, психологічних і соціально-правових знань.

Не менш значущою педагогічною умовою є використання інтерактивних технологій навчання, які забезпечують активне залучення студентів до освітнього процесу та сприяють формуванню практичних умінь.

Застосування тренінгів, кейс-методів, рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій дозволяє майбутнім учителям опановувати способи реагування на прояви булінгу в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Такий формат навчання сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, здатності до прийняття рішень у складних ситуаціях, а також формуванню відповідального ставлення до професійних обов'язків.

Важливим напрямом модернізації професійної підготовки є впровадження елементів соціально-емоційного навчання (SEL), яке орієнтоване на розвиток емоційного інтелекту, емпатії, саморегуляції та навичок конструктивної взаємодії. Формування цих якостей є принципово важливим для вчителя початкової школи, оскільки саме він виступає моделлю

соціальної поведінки для дітей. Здатність педагога розуміти емоційний стан учнів, будувати довірливі взаємини, попереджати конфлікти та сприяти їх конструктивному вирішенню є визначальною у створенні безпечного освітнього середовища.

Організація практичної підготовки студентів також виступає ключовою педагогічною умовою. Йдеться про створення можливостей для апробації здобутих знань і вмінь у реальних або змодельованих умовах освітнього процесу. Практика у закладах загальної середньої освіти має бути спрямована не лише на відпрацювання методики викладання, а й на формування компетентностей щодо запобігання булінгу, взаємодії з учнями, батьками та фахівцями супроводу. Особливо важливим є створення безпечного освітнього середовища під час практики, де студент може експериментувати, аналізувати власні дії та отримувати професійний зворотний зв'язок.

Суттєвим аспектом є також формування досвіду міжособистісної взаємодії, заснованої на принципах партнерства, довіри та взаємоповаги. Освітній процес у закладі вищої освіти має бути організований таким чином, щоб самі студенти перебували в атмосфері, вільній від дискримінації та насильства, відчували підтримку, повагу до власної думки та можливість для самореалізації. Лише за таких умов майбутній педагог здатен інтеріоризувати відповідні цінності та відтворювати їх у власній професійній діяльності.

Отже, окреслені педагогічні умови забезпечують не лише формування професійних компетентностей, а й розвиток особистісної готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах сучасних соціальних викликів, що характеризуються зростанням рівня соціальної напруженості, різноманіттям культурних контекстів та наявністю травматичного досвіду у дітей.

У цьому контексті логічним є звернення до аналізу ефективних стратегій та технологій запобігання булінгу, які мають бути інтегровані у зміст професійної підготовки майбутніх учителів.

Сучасні наукові дослідження переконливо доводять, що ізольовані заходи не забезпечують сталого результату, натомість ефективною є системна, комплексна діяльність, спрямована на трансформацію освітнього середовища.

Однією з базових стратегій є формування позитивного шкільного клімату та культури взаємоповаги. Йдеться про створення атмосфери довіри, підтримки, відкритості та справедливості, де кожен учень відчуває свою значущість і захищеність. Позитивний клімат виступає потужним превентивним чинником, що знижує ймовірність виникнення агресивної поведінки та сприяє розвитку соціально відповідальної особистості.

Не менш важливим є впровадження програм розвитку соціальних і емоційних компетентностей учнів, які спрямовані на формування навичок саморегуляції, емпатії, ефективної комунікації та вирішення конфліктів. Такі програми довели свою ефективність у міжнародній практиці, оскільки сприяють не лише зниженню рівня булінгу, а й загальному підвищенню якості освітнього процесу.

Суттєвим інструментом є використання відновних практик (restorative practices), що орієнтовані на відновлення порушених взаємин, усвідомлення відповідальності за власні дії та формування культури діалогу. На відміну від каральних підходів, відновні практики сприяють глибшому осмисленню конфлікту, залученню всіх його учасників до пошуку рішень і формуванню довготривалих позитивних змін у поведінці.

Важливою складовою сучасних стратегій є залучення учнів до активної позиції у протидії булінгу. Практики «рівний-рівному», розвиток учнівського лідерства, підтримка ініціатив щодо створення безпечного середовища формують у дітей відповідальність за атмосферу в колективі та сприяють зменшенню толерантності до проявів насильства.

Необхідною умовою ефективної профілактики є також співпраця з батьками та міждисциплінарною командою фахівців, до якої входять психологи, соціальні педагоги, адміністрація закладу освіти. Така взаємодія забезпечує комплексний підхід до вирішення проблеми, дозволяє враховувати індивідуальні особливості дитини та створює умови для узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу.

Особливої уваги заслуговують міжнародні практики, які демонструють високу ефективність комплексних програм профілактики булінгу, орієнтованих на зміну шкільної культури, розвиток соціальної активності учнів і підвищення професійної компетентності педагогів. Їх аналіз свідчить про доцільність адаптації кращих світових практик до національного освітнього контексту з урахуванням соціокультурних особливостей та актуальних викликів українського суспільства.

Таким чином, реалізація окреслених педагогічних умов у поєднанні з упровадженням ефективних стратегій і технологій запобігання булінгу створює підґрунтя для формування високого рівня професійної готовності майбутніх учителів початкової школи та забезпечує можливість побудови безпечного, інклюзивного й гуманістично орієнтованого освітнього середовища.

Важливим також є осмислення ролі особистості вчителя як центрального суб’єкта створення безпечного освітнього середовища. Саме вчитель початкової школи, перебуваючи у щоденній взаємодії з учнями, виступає ключовою фігурою у попередженні дискримінаційних проявів,

формуванні культури ненасильницького спілкування та забезпеченні позитивного соціально-психологічного клімату в дитячому колективі. Його професійна позиція, система цінностей, стиль педагогічної взаємодії, рівень емоційного інтелекту та здатність до емпатії мають визначальний вплив на характер міжособистісних взаємин у класі та на загальний рівень безпеки освітнього середовища.

У сучасних наукових дослідженнях підкреслюється, що особистість учителя є не лише транслятором знань, а й носієм соціальних норм і моделей поведінки, які інтеріоризуються молодшими школярами. У цьому контексті педагог виступає своєрідним «моральним орієнтиром», поведінкові стратегії якого стають прикладом для наслідування. Відтак будь-які прояви нетолерантності, несправедливості чи байдужості з боку вчителя можуть не лише не запобігти булінгу, а й опосередковано його легітимізувати.

Натомість послідовне дотримання принципів поваги, підтримки, відкритості та рівного ставлення до всіх учнів створює підґрунтя для формування безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

Особливої ваги набуває стиль педагогічної взаємодії, який визначає характер комунікації між учителем і учнями. Демократичний стиль, що ґрунтується на партнерстві, діалозі, визнанні суб'єктності дитини, сприяє формуванню довірливих взаємин і зниженню рівня агресії. Натомість авторитарні або індиферентні стилі взаємодії можуть провокувати напруженість, страх, приховані конфлікти, що, своєю чергою, створює сприятливі умови для виникнення булінгу. Таким чином, педагогічна взаємодія виступає не лише засобом навчання, а й важливим фактором профілактики насильства.

Важливим аспектом професійної діяльності вчителя є рівень його емоційного інтелекту, що включає здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших, управляти ними та будувати ефективну комунікацію. Уміння вчителя своєчасно помітити зміни в емоційному стані дитини, відреагувати на них, підтримати учня в складній ситуації є критично важливим для попередження розвитку конфліктів і булінгу. Емпатія як здатність до співпереживання дозволяє педагогу глибше розуміти переживання дітей, особливо тих, хто опинився у вразливому становищі, і надавати їм необхідну підтримку.

Дослідження сучасних учених переконливо свідчать, що вчителі, які демонструють відкритість у спілкуванні, послідовність у вимогах, справедливість у прийнятті рішень та щире ставлення до учнів, створюють умови для зниження рівня агресії в учнівському середовищі. Такі педагоги формують у дітей відчуття безпеки, довіри та приналежності до колективу, що є потужним превентивним фактором щодо булінгу.

Водночас недостатній рівень підготовки вчителів до реагування на випадки булінгу часто призводить до їх ігнорування, недооцінки або застосування неефективних, інколи навіть репресивних методів впливу, що не лише не вирішує проблему, а й може її поглиблювати.

У цьому контексті особливої значущості набуває спрямування професійної підготовки майбутніх учителів не лише на формування знань і практичних умінь, а й на розвиток особистісних якостей, що забезпечують гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності. Йдеться про формування ціннісних орієнтацій, заснованих на повазі до людської гідності, толерантності, соціальній відповідальності, готовності до підтримки й захисту прав дитини. Така підготовка передбачає глибоку особистісну рефлексію, усвідомлення власних установок і стереотипів, розвиток здатності до саморегуляції та конструктивної взаємодії.

Отже, особистість учителя виступає визначальним чинником створення безпечного освітнього середовища, а його професійна готовність до запобігання булінгу та дискримінації має розглядатися як результат цілісного розвитку як професійних, так і особистісних характеристик.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що професійна готовність майбутнього вчителя початкової школи до запобігання дискримінації та булінгу є складним багаторівневим інтегративним утворенням, яке формується у процесі цілеспрямованої професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти. Її сутність полягає у здатності педагога ефективно діяти в умовах сучасного освітнього середовища, забезпечуючи його безпечність, інклюзивність і гуманістичну спрямованість.

Встановлено, що формування такої готовності передбачає інтеграцію когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію у структурі професійної діяльності вчителя. Ефективність цього процесу забезпечується реалізацією відповідних педагогічних умов, зокрема інтеграцією змісту профілактики булінгу у фахові дисципліни, використанням інтерактивних технологій навчання, впровадженням соціально-емоційного навчання, організацією практичної підготовки та створенням освітнього середовища, заснованого на принципах партнерства і взаємоповаги.

Разом з тим результати дослідження дають підстави стверджувати, що проблема формування професійної готовності майбутніх учителів до запобігання булінгу та дискримінації потребує подальшого наукового осмислення. Перспективними напрямами наукових пошуків є розроблення валідного діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості зазначеної готовності, а також створення, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка інноваційних моделей професійної підго-

товки педагогів, орієнтованих на забезпечення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Не менш важливим є дослідження ефективності впровадження міжнародних практик у національний освітній контекст та їх адаптація до сучасних соціокультурних умов України.

Висновки. Проведене дослідження дозволило здійснити цілісне наукове осмислення проблеми формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до запобігання дискримінації та булінгу в умовах сучасних освітніх трансформацій . Установлено, що означена проблема є надзвичайно актуальною в контексті реалізації концепції Нової української школи, яка орієнтує освітній процес на забезпечення безпечного, інклюзивного та дитиноцентрованого середовища, де кожна дитина має можливість для гармонійного розвитку, соціальної інтеграції та психологічного благополуччя.

З'ясовано, що булінг і дискримінація в початковій школі мають специфічні форми прояву, зокрема латентний, опосередкований характер, що ускладнює їх своєчасне виявлення та потребує від учителя високого рівня професійної чутливості, аналітичного мислення та готовності до педагогічної діагностики. Це обумовлює необхідність формування у майбутніх педагогів не лише знань про сутність цих явищ, а й здатності до їх попередження, розпізнавання та ефективного реагування.

Доведено, що професійна готовність майбутнього вчителя до запобігання дискримінації та булінгу є складним інтегративним утворенням, яке включає когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-практичний та рефлексивний компоненти. Кожен із них виконує специфічну функцію: забезпечує теоретичну обізнаність, формує гуманістичні цінності, розвиває практичні вміння та сприяє професійному самовдосконаленню педагога. Їх взаємодія забезпечує здатність учителя ефективно діяти в умовах сучасного освітнього середовища.

Обґрунтовано, що ефективність формування досліджуваної готовності забезпечується реалізацією комплексу педагогічних умов, серед яких провідними є: інтеграція проблематики профілактики булінгу у зміст фахових дисциплін; використання інтерактивних технологій навчання; впровадження елементів соціально-емоційного навчання; організація практичної підготовки з можливістю апробації превентивних стратегій; створення освітнього середовища, заснованого на принципах партнерства, довіри та взаємоповаги. Зазначені умови сприяють не лише формуванню професійних компетентностей, а й розвитку особистісної зрілості майбутнього педагога.

Встановлено, що важливим складником професійної підготовки є засвоєння ефективних стратегій і технологій запобігання булінгу, зокрема

формування позитивного шкільного клімату, розвиток соціально-емоційних компетентностей учнів, застосування відновних практик, залучення дітей до активної позиції у протидії насильству, а також налагодження співпраці з батьками та фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Доведено доцільність адаптації міжнародного досвіду до умов української освіти з урахуванням сучасних соціокультурних викликів.

Окремо підкреслено визначальну роль особистості вчителя у створенні безпечного освітнього середовища. Доведено, що професійна позиція педагога, його ціннісні орієнтації, стиль педагогічної взаємодії, рівень емоційного інтелекту та здатність до емпатії безпосередньо впливають на соціально-психологічний клімат у класі та рівень проявів булінгу. Відтак професійна підготовка має бути спрямована на гармонійне поєднання професійних знань, практичних умінь і особистісних якостей, що забезпечують гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до запобігання дискримінації та булінгу є системним, багаторівневим процесом, який потребує цілеспрямованої організації в умовах закладу вищої освіти, оновлення змісту педагогічної освіти та впровадження інноваційних освітніх технологій .

Водночас визначено перспективи подальших наукових досліджень, що полягають у розробленні валідного діагностичного інструментарію оцінювання рівня сформованості зазначеної готовності, а також у створенні й експериментальній перевірці інноваційних моделей професійної підготовки майбутніх учителів, орієнтованих на забезпечення безпечного, інклюзивного та психологічно комфортного освітнього середовища. Додаткової уваги потребує також дослідження ефективності впровадження міжнародних практик профілактики булінгу в національну систему освіти України.

Література:

1. TALIS 2018 Results (Volume I). OECD, 2019. 220 p. URL: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

2. Греба І. З., Гаврилюк І. Ю. Булінг та його прояви в освітньому середовищі початкової школи. *Academis notes. Series: Pedagogical sciences*. 2023. Т. 5. С. 95–100. URL: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.095

3. Кміть О. Створення вільного від булінгу освітнього середовища початкової школи. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. No. 4(32). С. 459-472. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4(32)-459-472

4. Філатова Л. С., Виходцева Д. С. Формування толерантності як засобу профілактики булінгу у початковій школі. 2024. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.12742009

5. Dovzhenko T. O. Future primary school teachers' training for preventing and counter to bullying in new ukrainian school. *Innovate Pedagogy*. 2024. Т. 1, № 71. С. 171–175. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.1.33

6. Kysla O . Future primary school teachers' training for preventing bulling in the students' body. 2021. С. 34-40. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.4695521

7. Психологічна підготовка педагогічних працівників до виявлення та профілактики проявів булінгу серед учнівської молоді / Т.М. Єльчанінова та ін. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2018. № 57. С. 103–118. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.1184274

8. Rigby K. How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*. 2014. Vol. 30, no. 4. P. 409–419. URL: https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629

9. Espelage D. L., Hong J. S. School climate, bullying, and school violence. *School safety and violence prevention: Science, practice, policy*. Washington, 2019. P. 45–69. URL: https://doi.org/10.1037/0000106-003

10. The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools / E. Roca-Campos et al. *Frontiers in Psychiatry*. 2021. Vol. 12. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.601424

11. The Characteristics of Teacher Training with Social Impact to Overcome School Violence: A Literature Review / A. Olabarria et al. *Future*. 2024. Vol. 2, no. 3. P. 135–148. URL: https://doi.org/10.3390/future2030011

12. Кваша А. С. Огляд міжнародного досвіду запобігання та протидії булінгу. 2024. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14580233

References:

1. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I).* https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en [in English].

2. Hreba, I. Z., & Havryliuk, I. Yu. (2023). Bulinh ta yoho proiavy v osvitnomu seredovyshchi pochatkovoi shkoly [Bullying and its manifestations in the educational environment of primary school]. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 5, 95–100. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.095 [in Ukrainian].

3. Kmit, O. (2024). Stvorennia vilnoho vid bulinhu osvitnoho seredovyshcha pochatkovoi shkoly [Creating a bullying-free educational environment in primary school]. *Science and Technology Today*, 4(32), 459–472. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4(32)-459-472 [in Ukrainian].

4. Filatova, L. S., & Vykhodtseva, D. S. (2024). Formuvannia tolerantnosti yak zasobu profilaktyky bulinhu u pochatkovii shkoli [Formation of tolerance as a means of bullying prevention in primary school]. https://doi.org/10.5281/zenodo.12742009 [in Ukrainian].

5. Dovzhenko, T. O. (2024). Future primary school teachers' training for preventing and counter to bullying in New Ukrainian School. *Innovative Pedagogy*, 1(71), 171–175. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.1.33 [in English].

6. Kysla, O. (2021). Future primary school teachers' training for preventing bullying in the students' body. 34–40. https://doi.org/10.5281/zenodo.4695521 [in English].

7. Yelchaninova, T. M., et al. (2018). Psykholohichna pidhotovka pedahohichnykh pratsivnykiv do vyiavlennia ta profilaktyky proiaviv bulinhu sered uchnivskoi molodi [Psychological training of teachers for detection and prevention of bullying among students].

Bulletin of H. S. Skovoroda KhNPU. Psychology, 57, 103–118. https://doi.org/10.5281/zenodo.1184274 [in Ukrainian].

8. Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409–419. https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629 [in English].

9. Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. In *School Safety and Violence Prevention: Science, Practice, Policy* (pp. 45–69). https://doi.org/10.1037/0000106-003 [in English].

10. Roca-Campos, E., et al. (2021). The Zero Violence Brave Club: A successful intervention to prevent and address bullying in schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.601424 [in English].

11. Olabarria, A., et al. (2024). The characteristics of teacher training with social impact to overcome school violence: A literature review. *Future*, 2(3), 135–148. https://doi.org/10.3390/future2030011 [in English].

12. Kvasha, A. S. (2024). Ohliad mizhnarodnoho dosvidu zapobihannia ta protydii bulinhu [Review of international experience in preventing and counteracting bullying]. https://doi.org/10.5281/zenodo.14580233 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2391-2404

Котова Анна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент ЗВО кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8362-9055

Сірик Тетяна Юріївна викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0005-0463-0960

ІНФОРМЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У сучасних умовах цифровізації суспільства особливої актуальності набуває проблема формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів як важливої складової їхньої професійної підготовки, що забезпечує здатність ефективно працювати з інформацією. Метою статті є систематизація теоретичних підходів і практичних засобів розвитку інфомедійної грамотності майбутніх педагогів, а також окреслення перспектив її впровадження в освітні програми. У науковому дискурсі інфомедійна грамотність розглядається як ключова компетентність, що поєднує навички критичного мислення, пошуку, аналізу та відповідального використання інформації в цифровому середовищі. Інфомедійна грамотність має міждисциплінарний характер і охоплює когнітивні, соціокультурні, критичні та практичні аспекти, що відображено в основних моделях її розвитку (когнітивній, соціокультурній, критичній і практико-орієнтованій).

Розкрито сучасні підходи до формування інфомедійних компетентностей майбутніх педагогів у взаємозв'язку з когнітивною, соціокультурною, критичною та практико-орієнтованою моделями.

Обґрунтовано ефективність інтегрованого, проєктного та компетентнісного підходів, що забезпечують розвиток аналітичних, критичних і продуктивних умінь. Акцентовано увагу на ролі методів критичного аналізу медіаконтенту, цифрових інструментів і групової взаємодії у формуванні здатності до відповідального використання інформації. Підкреслено значення практичної діяльності, зокрема створення медіапродуктів і

застосування симуляційних методів. Зазначено, що ефективна підготовка педагогів можлива за умови системного поєднання теоретичних засад і практичних стратегій. Проаналізовано основні проблеми інтеграції інфомедійної грамотності в освітній процес підготовки майбутніх педагогів. Визначено ключові виклики, зокрема фрагментарність її впровадження, недостатній рівень підготовки викладачів, швидку зміну цифрового середовища, перевантаження навчальних програм і технологічну нерівність. Акцентовано увагу на важливості розвитку критичного мислення та протидії дезінформації. Обґрунтовано необхідність системного підходу до формування інфомедійних компетентностей, оновлення освітніх програм, підвищення кваліфікації педагогів і використання інноваційних методів навчання як основи ефективної професійної підготовки.

Ключові слова: інфомедійна грамотність, майбутні педагоги, система професійної підготовки, цифрове середовище, освітнє середовище

Kotova Anna candidate of educational science (PhD), Associate Professor, Associate Professor of Higher Education Institution of the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8362-9055

Siryk Tetiana Lecturer at Faculty of the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0005-0463-0960

INFOMEDIA LITERACY IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. In the context of the digitalization of society, the issue of developing media and information literacy among future educators is gaining particular relevance as an essential component of their professional training, ensuring the ability to work effectively with information. The aim of the article is to systematize theoretical approaches and practical tools for developing media and information literacy in future educators, as well as to outline the prospects for its integration into educational programs. In academic discourse, media and information literacy is considered a key competence that combines critical thinking skills with the ability to search, analyze, and responsibly use information in a digital environment. It is interdisciplinary in nature and encompasses cognitive, sociocultural, critical, and practical dimensions, reflected in the main models of its development (cognitive, sociocultural, critical, and practice-oriented

ones). The article reveals modern approaches to the formation of media and information competencies in future educators in relation to these models. The effectiveness of integrated, project-based, and competence-based approaches is substantiated, as they ensure the development of analytical, critical, and productive skills. Particular attention is paid to the role of critical media analysis methods, digital tools, and collaborative learning in fostering responsible information use. The importance of practical activities, including the creation of media products and the use of simulation methods, is emphasized. It is noted that effective educator training is possible only through a systematic combination of theoretical foundations and practical strategies. The main challenges of integrating media and information literacy into educator training are analyzed, including fragmented implementation, insufficient teacher training, the rapid evolution of the digital environment, curriculum overload, and technological inequality. The importance of developing critical thinking and counteracting disinformation is highlighted. The necessity of a systemic approach to the development of media and information competencies, updating educational programs, improving educator qualifications, and implementing innovative teaching methods as a basis for effective professional training is substantiated.

Keywords: media and information literacy, future educators, professional training system, digital environment, educational environment

Вступ. У сучасному світі інформаційні потоки стають дедалі інтенсивнішими, а їхній вплив на суспільство – всеохопним. Майбутні педагоги, які готуються до професійної діяльності, опиняються в центрі цього процесу, адже саме вони мають формувати у здобувачів освіти здатність критично мислити, аналізувати джерела та відповідально користуватися медіа. Інфомедійна грамотність постає не лише як додатковий компонент освітньої підготовки, а як ключова компетентність, що визначає ефективність педагогічної роботи в умовах цифрової доби.

З одного боку, цифрові технології відкривають нові можливості для навчання, забезпечують доступ до різноманітних ресурсів та сприяють індивідуалізації освітнього процесу. З іншого – вони створюють низку викликів: від поширення недостовірної інформації до ризику інформаційного перевантаження. Саме тому формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів потребує системного підходу, який поєднує теоретичні знання, практичні навички та розвиток критичного мислення.

У цьому контексті важливо не лише інтегрувати інфомедійні компетентності у навчальні програми, але й переосмислити роль педагога як провідника у світі інформації. Педагог має бути не просто користувачем цифрових ресурсів, а наставником, який допомагає студентам орієнтуватися

в інформаційному середовищі, бачити його можливості та усвідомлювати ризики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку інфомедійної грамотності активно досліджується у сучасній науковій літературі, що відображає міждисциплінарний характер цього феномена та його значущість для освітньої практики. Аналіз наукових джерел засвідчує наявність різних теоретичних підходів і моделей, спрямованих на пояснення сутності медіаграмотності та шляхів її формування. Зокрема, у дослідженні Austin, E. W. та Domgaard, S. розглянуто теорію змін медіаграмотності та модель інтерпретації повідомлень, які пояснюють, як сприймається, аналізується і критично оцінюєтсья медіа контент [1]. Gómez Galán J. розглядає медіаосвіту як теоретико-практичну парадигму цифрової грамотності, підкреслюючи її інтегративний характер. Дослідник акцентує увагу на необхідності поєднання педагогічних, соціальних і технологічних аспектів, що забезпечують формування комплексної інфомедійної компетентності [2]. Вагомий внесок у розвиток теорії медіаграмотності здійснила Hobbs R., яка у своїй праці розкриває як теоретичні, так і педагогічні засади медіаграмотності. Авторка обґрунтовує необхідність впровадження активних методів навчання, зокрема аналізу медіатекстів, проєктної діяльності та рефлексії, як ефективних засобів формування критичного мислення [3]. Koltay T. пропонує розглядати медійну та інформаційну грамотність як єдину інтегровану систему, що включає навички пошуку, оцінювання та використання інформації. Такий підхід дозволяє розширити розуміння інфомедійної грамотності та підкреслює її роль як базової компетентності сучасної людини [4]. Питання розвитку самостійності та впевненості здобувачів освіти в умовах цифрового навчання досліджує Kundu, A., який акцентує увагу на формуванні самоефективності як важливого чинника успішного опанування онлайн-освіти [5]. Livingstone, S. підкреслює складність сучасного інформаційного середовища та виклики, пов’язані з надлишком інформації та поширенням дезінформації [6]. Meeus W., Ouytse J. та Driesen A. у своїй роботі розглядають компетентності, необхідні для ефективного та безпечного використання медіа. Вони пропонують концепцію «Media Didactica», яка орієнтована на баланс між використанням можливостей медіа та мінімізацією їхніх ризиків у навчальному процесі [7]. Важливим орієнтиром у розвитку цифрової компетентності педагогів є рамка DigCompEdu, представлена Redecker, C., яка визначає ключові компетентності викладачів у цифровому середовищі. Вона охоплює такі аспекти, як професійна діяльність, цифрові ресурси, педагогічні стратегії та оцінювання, що безпосередньо пов’язані з інфомедійною грамотністю [8]. Проблеми

розвитку критичного мислення в контексті медіаграмотності розглядають Visnovsky J. та Rigo F., які підкреслюють важливість інтеграції аналітичних навичок у навчальний процес [9]. Окрему увагу заслуговують дослідження Walker M. та Matsa K. E., у яких проаналізовано особливості споживання новин через соціальні мережі [10].

Разом із тим, попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемі медіа- та інформаційної грамотності, аналіз джерел засвідчує наявність низки невирішених аспектів. Зокрема, недостатньо систематизовано теоретичні підходи до розуміння інфомедійної грамотності саме у контексті підготовки майбутніх педагогів, фрагментарно представлені практичні інструменти її формування в освітньому процесі закладів вищої освіти, а також потребують подальшого осмислення питання інтеграції інфомедійних компетентностей у професійну підготовку вчителів з урахуванням викликів цифрового середовища. Це зумовлює необхідність узагальнення наявних теоретичних і практичних напрацювань, що й визначає мету даного дослідження.

Мета статті – систематизація теоретичних підходів і практичних засобів розвитку інфомедійної грамотності майбутніх педагогів, а також окреслення перспектив її впровадження в освітні програми.

Для цього вважаємо за необхідне розв’язати такі **завдання**:

1. Розкрити теоретичні засади інфомедійної грамотності та визначити її місце у сучасній педагогічній науці.
2. Проаналізувати існуючі практичні підходи та інструменти формування інфомедійних компетентностей у майбутніх педагогів.
3. Визначити проблеми та виклики, що виникають у процесі інтеграції інфомедійної грамотності в освітні програми закладів вищої освіти.
4. Окреслити перспективні напрями розвитку та удосконалення системи професійної підготовки педагогів з урахуванням потреб цифрової доби.

Виклад основного матеріалу. Зростаюча цифровізація всіх сфер життя та поширення медійних технологій суттєво змінюють суспільство. Постійний доступ до інформації з будь-якої теми може бути надзвичайно корисним, проте його ефективне використання потребує не лише володіння технічними інструментами, а й уміння критично осмислювати зміст та джерела, що його поширюють. Соціальні мережі, які стали одним із головних каналів отримання новин, водночас сприяють поширенню дезінформації та фейкових повідомлень. Тому здобувачам освіти необхідно мати навички оцінювання достовірності та якості контенту. У цьому контексті ключовою компетентністю виступає інфомедійна грамотність, що передбачає критичне ставлення до інформації, цілеспрямований пошук,

відбір та аналіз її якості [11]. У науковій літературі інфомедійна грамотність визначається як ключова компетентність, що поєднує критичне мислення, навички пошуку, оцінювання та використання інформації в цифровому середовищі і є необхідною умовою для роботи майбутніх педагогів у цифровому середовищі та відповідального використання медіа.

У наукових дискусіях інфомедійна грамотність також визначається як ключова компетентність громадянства у цифрову добу, що забезпечує здатність орієнтуватися в інформаційних потоках, протидіяти маніпуляціям та брати участь у демократичних процесах. Для майбутніх педагогів це означає не лише особисте володіння навичками, а й уміння інтегрувати їх у навчальний процес, формуючи критично мислячих учнів [3, с. 37].

Її міждисциплінарний характер поєднує знання з педагогіки, психології, комунікації та інформаційних технологій, а освітня політика міжнародних організацій визнає інфомедійну грамотність базовою компетентністю XXI століття, яку необхідно інтегрувати у стандарти освіти. Таким чином, інфомедійна грамотність постає як багатовимірна категорія, що охоплює когнітивні, соціальні та етичні аспекти, і саме її системне впровадження у професійну підготовку майбутніх педагогів є запорукою якісної освіти у цифрову добу.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити кілька моделей розвитку інфомедійної грамотності:

- когнітивна модель;
- соціокультурна модель;
- критична модель;
- практико-орієнтована модель [2; 5].

Когнітивна модель зосереджена на формуванні базових інтелектуальних умінь: пошуку, відбору та оцінювання інформації. Вона спирається на класичні стандарти інформаційної грамотності, де ключовим є розвиток критичного мислення та здатності структурувати дані. Для майбутніх педагогів когнітивний підхід означає навчання учнів систематизації знань та уникнення поверхневого сприйняття інформації [10].

Соціокультурна модель розглядає інфомедійні навички як частину соціальної взаємодії та культурного контексту. Вона підкреслює, що медіа формують цінності, ідентичність та соціальні практики, а тому педагог має усвідомлювати їхній вплив на учнів. Соціокультурний підхід інтегрує медіаосвіту у громадянське виховання, наголошуючи на ролі медіа у демократичних процесах та соціалізації [1].

Критична модель спрямована на розвиток здатності розпізнавати маніпуляції, пропаганду та дезінформацію. Вона виходить із того, що інформаційне середовище містить упереджені повідомлення, які

потребують критичного аналізу. Критична інфомедійна грамотність стає інструментом захисту від інформаційних загроз і водночас засобом виховання критично мислячого громадянина [9]. Для майбутніх педагогів це означає розвиток навичок перевірки фактів та аналізу прихованих смислів у медіа.

Практико-орієнтована модель наголошує на застосуванні інфомедійних навичок у реальних освітніх і професійних ситуаціях. Вона передбачає розвиток умінь створювати власний якісний контент, використовувати цифрові інструменти для навчання та інтегрувати медіа у педагогічні практики. Практико-орієнтований підхід формує здатність педагога не лише споживати інформацію, а й продукувати її, створюючи освітнє середовище, що відповідає потребам цифрової доби [4; 6; 10].

Виходячи з розкритих у першому завданні теоретичних засад інфомедійної грамотності, а також її визначення як комплексної, міждисциплінарної компетентності, що поєднує когнітивні, соціокультурні, критичні та практичні складові, логічним є перехід до аналізу практичних підходів її формування. Якщо у теоретичному вимірі інфомедійна грамотність розглядається як здатність до критичного осмислення інформації та ефективної взаємодії з медіа, то у практичному аспекті вона реалізується через конкретні освітні стратегії, методи та інструменти, що впроваджуються у систему професійної підготовки майбутніх педагогів.

Насамперед варто зазначити, що сучасні підходи до формування інфомедійних компетентностей безпосередньо корелюють із визначеними раніше моделями (когнітивною, соціокультурною, критичною та практико-орієнтованою). Зокрема, ***інтегрований підхід*** є практичним втіленням міждисциплінарного характеру інфомедійної грамотності, оскільки передбачає її включення до різних навчальних дисциплін. Це відповідає когнітивній моделі, адже сприяє розвитку навичок пошуку, відбору та аналізу інформації, а також критичній моделі – через формування здатності розпізнавати маніпуляції та дезінформацію. У межах такого підходу студенти виконують завдання з аналізу медіатекстів, оцінювання достовірності джерел та інтерпретації інформації, що дозволяє перенести теоретичні знання у практичну площину. За даними ЮНЕСКО, інтеграція медіа- та інформаційної грамотності у навчальні програми є одним із найефективніших способів підготовки педагогів до роботи в умовах інформаційного суспільства [13].

Водночас ***проєктно-орієнтоване навчання*** відображає практико-орієнтовану модель, окреслену в першому завданні. Воно забезпечує формування не лише аналітичних, а й продуктивних умінь, адже студенти створюють власні медіапродукти: відео, подкасти, освітні презентації чи

блоги. Такий підхід сприяє усвідомленню ролі медіа як інструменту комунікації та навчання, що є ключовим у соціокультурній моделі інфомедійної грамотності. Крім того, проєктна діяльність формує відповідальність за створюваний контент і розуміння етичних аспектів роботи з інформацією. Дослідження цифрової компетентності педагогів підтверджують, що саме активне залучення студентів до створення контенту значно підвищує рівень їхньої медіаграмотності [8].

Важливе місце у практичній підготовці майбутніх педагогів займає ***компетентнісний підхід***, який узгоджується з сучасними освітніми стандартами та визначає конкретні результати навчання. Він базується на ідеї, що інфомедійна грамотність повинна формуватися як система вимірюваних компетентностей, що охоплюють інформаційний пошук, критичний аналіз, цифрову взаємодію та створення контенту. У цьому контексті значну роль відіграє європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu, яка структуровано описує рівні сформованості цифрових та інфомедійних навичок. Її використання дозволяє узгодити теоретичні положення з практичними результатами навчання та забезпечити системність підготовки майбутніх педагогів [14].

Окремо слід підкреслити значення ***методів критичного аналізу медіаконтенту***. У практиці підготовки педагогів вони реалізуються через аналіз новин, роботу з фейковими повідомленнями, фактчекінг та дискусії щодо достовірності інформації. Такі методи формують здатність не лише споживати інформацію, а й усвідомлено її оцінювати, що є ключовою умовою протидії дезінформації в умовах цифрового суспільства.

Не менш важливим є використання **цифрових інструментів**, які забезпечують практичну реалізацію інфомедійної грамотності. Освітні платформи (наприклад, Moodle чи Google Classroom), сервіси для створення контенту (Canva, Prezi, Powtoon) та інструменти перевірки інформації (Snopes, FactCheck.org) дозволяють студентам працювати з реальними інформаційними ресурсами. Це відповідає практико-орієнтованій моделі, оскільки сприяє формуванню навичок застосування знань у реальних умовах [2].

Крім того, робота в групах, спільний аналіз медіаконтенту та обговорення інформаційних явищ сприяють формуванню навичок комунікації, аргументації та критичного діалогу. У такому середовищі студенти не лише засвоюють знання, а й вчаться взаємодіяти з іншими учасниками інформаційного простору.

Також ефективними є ***симуляційні та ігрові підходи***, що моделюють реальні ситуації взаємодії з інформацією. Вони дозволяють майбутнім педагогам відчути себе в ролі журналістів, редакторів або фактчекерів, що

значно підвищує рівень залученості та сприяє глибшому розумінню процесів створення й поширення медіаконтенту [4; 8].

Таким чином, аналіз практичних підходів та інструментів формування інфомедійних компетентностей показує їхню тісну взаємодію з теоретичними моделями, розглянутими у першому завданні. Кожен із підходів – інтегрований, проєктний, компетентнісний, критичний та практико-орієнтований – відображає окремі аспекти інфомедійної грамотності та забезпечує її комплексне формування. Це підтверджує, що ефективна підготовка майбутніх педагогів можлива лише за умови системного поєднання теорії та практики, що відповідає викликам сучасного цифрового суспільства.

Однією з основних проблем є *фрагментарність впровадження інфомедійної грамотності* в освітній процес. У багатьох закладах вищої освіти вона інтегрується епізодично – у вигляді окремих тем або модулів у межах різних дисциплін, без створення цілісної системи формування відповідних компетентностей. Це суперечить міждисциплінарній природі інфомедійної грамотності, визначеній у першому завданні, та знижує ефективність її засвоєння студентами. Як зазначає UNESCO, відсутність системного підходу є однією з ключових перешкод у розвитку медіа- та інформаційної грамотності в освітніх системах [12].

Ще одним суттєвим викликом є *недостатній рівень підготовки викладачів* до інтеграції інфомедійної грамотності у навчальний процес. Багато педагогів не мають достатнього рівня цифрових та медіакомпетентностей або не володіють сучасними методиками їх викладання. У результаті навіть наявність відповідних освітніх стандартів не гарантує їх ефективної реалізації. Це підтверджує необхідність системного підвищення кваліфікації викладачів та впровадження рамок цифрової компетентності, таких як DigCompEdu, що були розглянуті у другому завданні [14].

Важливою проблемою є також швидка динаміка розвитку цифрового середовища, яка значно випереджає оновлення освітніх програм. Інформаційні технології, медіаплатформи та інструменти постійно змінюються, що потребує регулярного перегляду змісту навчання. Однак освітні програми часто залишаються статичними, що призводить до невідповідності між підготовкою студентів і реальними вимогами цифрового суспільства. У цьому контексті актуальним є впровадження гнучких освітніх моделей та адаптивних навчальних курсів.

Окремо слід відзначити проблему перевантаження програм, яка ускладнює інтеграцію нових компетентностей. Інфомедійна грамотність часто сприймається як додатковий компонент, що потребує окремого часу та ресурсів, що створює опір з боку освітніх установ. Водночас, як показано

у другому завданні, ефективним рішенням є інтегрований підхід, який дозволяє поєднати формування інфомедійних компетентностей із вивченням інших дисциплін.

Суттєвим викликом є низький рівень критичного мислення у студентів, що ускладнює формування інфомедійної грамотності. Як було зазначено у першому завданні, критичне мислення є її ключовою складовою, однак на практиці студенти часто демонструють поверхневе сприйняття інформації та недостатню здатність до її аналізу. Це потребує застосування спеціальних педагогічних методик, зокрема аналізу медіаконтенту, дебатів і проєктного навчання.

Крім того, значною проблемою є поширення дезінформації та інформаційних маніпуляцій, що створює додаткові виклики для освітнього процесу. Майбутні педагоги повинні не лише вміти розпізнавати фейки, а й навчати цього учнів. Однак відсутність системної підготовки у сфері фактчекінгу та медіааналізу ускладнює виконання цього завдання. Дослідження показують, що розвиток критичної медіаграмотності є ключовим чинником протидії дезінформації [7; 10; 15].

Не менш важливим є технологічний розрив між закладами освіти, який проявляється у нерівному доступі до цифрових ресурсів та інструментів. Це особливо актуально для регіональних закладів вищої освіти, де матеріально-технічна база може бути обмеженою. У результаті студенти не мають рівних можливостей для формування інфомедійних компетентностей.

Таким чином, інтеграція інфомедійної грамотності в освітні програми супроводжується низкою системних викликів: фрагментарністю впровадження, недостатньою підготовкою викладачів, швидкою зміною цифрового середовища, перевантаженням навчальних програм, низьким рівнем критичного мислення та технологічною нерівністю. Їх подолання потребує комплексного підходу, що поєднує оновлення освітніх стандартів, підвищення кваліфікації педагогів та активне використання інноваційних методів навчання. Це, у свою чергу, створює підґрунтя для визначення перспектив розвитку системи підготовки педагогів, що буде розглянуто у наступному завданні.

Висновки. Сучасні умови цифрового суспільства вимагають не лише усунення існуючих недоліків, а й формування нової освітньої парадигми, у якій інфомедійна грамотність виступає невід'ємною складовою педагогічної компетентності.

Одним із ключових перспективних напрямів є *системна інтеграція інфомедійної грамотності в освітні програми*. З огляду на проблему фрагментарності, її впровадження має здійснюватися не епізодично, а на

рівні освітніх стандартів, навчальних планів і програм. Це передбачає створення наскрізної моделі формування інфомедійних компетентностей, яка охоплює всі етапи професійної підготовки педагога — від базових дисциплін до педагогічної практики. Такий підхід забезпечить цілісність і послідовність розвитку відповідних навичок.

Важливою перспективою є *підвищення рівня професійної підготовки викладачів*, що безпосередньо пов'язано з виявленою проблемою їх недостатньої готовності до впровадження інфомедійної освіти. У цьому контексті актуальним є впровадження програм підвищення кваліфікації, тренінгів і сертифікацій, спрямованих на розвиток цифрової та медіа-компетентності викладачів. Особливу увагу слід приділити формуванню методичних умінь інтегрувати інфомедійні елементи у викладання різних дисциплін, а не лише спеціалізованих курсів.

Наступним важливим напрямом є *збалансування технічної та критичної складових інфомедійної грамотності*. З урахуванням проблеми надмірної орієнтації на цифрові інструменти, освітній процес має бути переорієнтований на розвиток критичного мислення, аналітичних навичок і здатності до усвідомленого споживання інформації. Це передбачає ширше використання методів аналізу медіаконтенту, фактчекінгу, дискусій та кейс-методів, які формують глибоке розуміння інформаційних процесів.

У контексті швидкої трансформації цифрового середовища перспективним є *впровадження гнучких і адаптивних освітніх програм*. Навчальні курси повинні регулярно оновлюватися відповідно до змін у медіапросторі, нових технологій та інформаційних загроз. Це може бути реалізовано через модульний принцип побудови програм, що дозволяє оперативно оновлювати їх зміст без повного перегляду навчальних планів.

Важливим напрямом розвитку є також *удосконалення системи оцінювання інфомедійних компетентностей*. Зважаючи на складність їх вимірювання, доцільно використовувати комплексні підходи, що поєднують тестування, портфоліо, проєктну діяльність та самооцінювання. Це дозволить більш об'єктивно визначати рівень сформованості навичок і відстежувати динаміку їх розвитку.

Крім того, важливим є *посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх педагогів*. З урахуванням мотиваційних бар'єрів студентів доцільно активніше впроваджувати проєктне навчання, симуляційні методи та роботу з реальними кейсами. Це дозволить підвищити залученість студентів і сформувати у них здатність застосовувати інфомедійні навички у професійній діяльності.

Таким чином, перспективи розвитку системи професійної підготовки педагогів у контексті інфомедійної грамотності полягають у переході до

системного, гнучкого та практико-орієнтованого навчання. Вони безпосередньо випливають із виявлених проблем і спрямовані на їх подолання. Реалізація цих напрямів сприятиме підготовці педагогів нового покоління, здатних ефективно діяти в умовах цифрового суспільства та формувати інфомедійні компетентності у своїх учнів.

Література:

1. Austin E. W., Domgaard, S. The media literacy theory of change and the message interpretation process model**.** *Communication Theory*. 2024. Vol. 34. Issue 4. P. 167–177. https://doi.org/10.1093/ct/qtae018

2. Gómez Galán J. *Media education as theoretical and practical paradigm for digital literacy: An interdisciplinary analysis*. *Sustainability***.** 2020. № 12(22). P. 1–15. DOI:10.48550/arXiv.1803.01677

3. Hobbs R. *Media Literacy in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives.* Routledge. 2020. 426 p.

4. Koltay T. *The Media and Information Literacy Framework. Journal of Information Science*. 2019. № 37(4). P. 1–10 DOI:10.1177/0163443710393382

5. Kundu, A. *Toward a framework for strengthening participants' self-efficacy in online education. Asian Association of Open Universities Journal.* 2021. № 16(3). P. 321–336. DOI:10.1108/AAOUJ-06-2020-0039

6. Livingstone, S. *Media Literacy and the Challenge of New Information Environments. Communication Review*. 2018. № 21(1). P. 1–14 https://scispace.com/pdf/media-literacy-and-the-challenge-of-new-information-and-3p92w7s2mr.pdf

7. Meeus W., Ouytse J. , Driesen A. Media Literacy in the Digital Age How to benefit from media use while protecting against harm – An overview of competencies needed by learners, teachers and teacher educators using 'Media Didactica'. *The Journal of Didactics*. 2014. Vol. 5, № 1-2. https://www.researchgate.net/publication/279112553_Media_Literacy_in_the_Digital_Age_How_to_benefit_from_media_use_while_protecting_against_harm_-_An_overview_of_competencies_needed_by_learners_teachers_and_teacher_educators_using_'Media_Didactica'

8. Redecker C. *Digital Competence of Educators: DigCompEdu Framework Update and Developments*. 2022. DOI 10.2760/115376 (online)

9. Visnovsky J., Rigo F. Critical Thinking and Media Literacy in Contemporary Education. *Media Literacy and Academic Research*. 2021. № 4(1). https://www.academia.edu/47783213/Media_Literacy_and_Academic_Research_Vol_4_No_1_2021_

10. Vrabec N., Bielik P., Digeon L., Visnovsky J., Rigo F. Media Literacy and Academic Research. *Media Literacy and Academic Research*. 2021. № 4(1). P. 1–204.

11. Walker M., Matsa K. E. *News Consumption Across Social Media in 2021*. Pew Research Center, September 20, 2021. https://www.pewresearch.org/journalism/2021/09/20/news-consumption-across-social-media-in-2021/

12. UNESCO. Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Paris: UNESCO. 2013. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655

13. UNESCO. *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

14. European Commission. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. 2022. URL: https://education.ec.europa.eu/en/digcompedu

15. Information Literacy Competency Standards for Higher Education https://home .ubalt.edu/ub78l45/My%20Library/storage/QQD324ZP/informationliteracycompetency.html

References

1. Austin E. W., Domgaard, S. (2024) The media literacy theory of change and the message interpretation process model**.** *Communication Theory*, 34, 4, 167–177. https://doi.org/ 10.1093/ct/qtae018 [in English]

2. Gómez Galán J.(2020) *Media education as theoretical and practical paradigm for digital literacy: An interdisciplinary analysis*. *Sustainability***.** 2020, 12(22), 1–15. DOI:10. 48550/arXiv.1803.01677 [in English]

3. Hobbs R. (2020) *Media Literacy in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives.* Routledge.426 p. [in English]

4. Koltay T. (2019) *The Media and Information Literacy Framework. Journal of Information Science*. 2019, 37(4), 1–10 DOI:10.1177/0163443710393382 [in English]

5. Kundu, A. (2021) *Toward a framework for strengthening participants' self-efficacy in online education. Asian Association of Open Universities Journal*, 16(3), 321–336. DOI:10.1108/AAOUJ-06-2020-0039 [in English]

6. Livingstone S. (2018) *Media Literacy and the Challenge of New Information Environments. Communication Review*, 21(1), 1–14 https://scispace.com/pdf/media-literacy-and-the-challenge-of-new-information-and-3p92w7s2mr.pdf [in English]

7. Meeus W., Ouytse J. , Driesen A. (2014) Media Literacy in the Digital Age How to benefit from media use while protecting against harm – An overview of competencies needed by learners, teachers and teacher educators using 'Media Didactica'. *The Journal of Didactics*, 5 (1-2). https://www.researchgate.net/publication/279112553_Media_Literacy_in_the_Digital _Age_How_to_benefit_from_media_use_while_protecting_against_harm_-_An_overview_ of_competencies_needed_by_learners_teachers_and_teacher_educators_using_'Media_Didact ica' [in English]

8. Redecker C. (2022) *Digital Competence of Educators: DigCompEdu Framework Update and Developments*. DOI 10.2760/115376 (online) [in English]

9. Visnovsky J., Rigo F. (2021) Critical Thinking and Media Literacy in Contemporary Education. *Media Literacy and Academic Research*. 4(1). https://www.academia.edu/ 47783213/Media_Literacy_and_Academic_Research_Vol_4_No_1_2021_ [in English]

10. Vrabec N., Bielik P., Digeon L., Visnovsky J., Rigo F. (2021) Media Literacy and Academic Research. *Media Literacy and Academic Research*, 4(1), 1–204. [in English]

11. Walker M., Matsa K. E. (2021) *News Consumption Across Social Media in 2021*. Pew Research Center, September 20, https://www.pewresearch.org/journalism/2021/09/20/ news-consumption-across-social-media-in-2021/ [in English]

12. UNESCO. Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Paris: UNESCO. 2013. https://unesdoc.unesco.org/ark:/ 48223/pf0000224655 [in English]

13. UNESCO. *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068 [in English]

14. European Commission. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. 2022. URL: https://education.ec.europa.eu/en/digcompedu [in English]

15. Information Literacy Competency Standards for Higher Education https://home.ubalt.edu/ub78l45/My%20Library/storage/QQD324ZP/informationliteracycompetency.html [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.2:37.013.42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2405-2418

Кошель Анна Павлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, https://orcid.org/0000-0001-9343-7807.

Кошель Віталій Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, https://orcid.org/0000-0001-7547-2879.

Тітаренко Світлана Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0001-5544-3376.

Курта Наталія Миколаївна здобувач другого магістерського рівня вищої освіти факультету дошкільної початкової освіти і мистецтв, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка м. Чернігів

КОНЦЕПТУАЛЬНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПАРАДИГМИ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА В ІНТЕГРОВАНОМУ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОМУ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ ДИСКУРСАХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовне теоретичне обґрунтування концептуальної трансформації парадигми гармонійного розвитку дошкільника в умовах воєнної деструкції та глобальної нестабільності. Автор розкриває зміст переходу від традиційної статичної освітньої моделі до динамічної системи формування адаптивної резильєнтності, що базується на інтегративній синергії етнопедагогічного, здоров'язбережувального та цифрового дискурсів. Обґрунтовано, що в умовах екстремальних викликів сьогодення етнопедагогіка трансформується з об'єкта вивчення у потужний засіб психоемоційного захисту. Доведено, що системне залучення дитини до національно-культурних кодів, зокрема через фольклор, народні ігри та обрядові практики, сприяє стабілізації емоційного інтелекту, зниженню

рівня тривожності та зміцненню національної ідентичності як фундаменту ментального здоров'я.

Особливу увагу приділено технологізації здоров'язбереження в умовах кризових просторів, зокрема укриттів закладів дошкільної освіти. Авторами здійснено спробу теоретично обґрунтувати доцільність впровадження інтеграційних комплексів рухів і музики як адаптивного механізму мінімізації психосоматичних наслідків воєнного стресу та подолання гіподинамії в обмеженому просторі.

Визначено роль цифровізації як архітектурного базису сучасної дошкільної освіти, що через онтологічне моделювання освітніх ресурсів забезпечує неперервність виховного впливу, моніторинг стану дитини та інклюзивну наступність між ланками освіти.

У роботі виокремлено ключові детермінанти професійної підготовки педагога, серед яких розвиток «м'яких навичок», комунікативної компетентності та високої культури здоров'я, що є необхідною передумовою реалізації оновленої парадигми.

Результати дослідження підтверджують, що гармонійний розвиток дошкільників в умовах війни є складним продуктом конвергенції традиційних етнопедагогічних цінностей та високих технологій, що в сукупності забезпечує збереження фізичного та ментального генофонду нації та формування в сучасних викликах життєздатної майбутньої особистості.

Ключові слова: дошкільна освіта, гармонійний розвиток, етнопедагогіка, здоров'язбережувальні технології, цифровізація, резильєнтність, умови війни, національна ідентичність.

Koshel Anna Pavlivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Taras Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", Chernihiv, https://orcid.org/0000-0001-9343-7807.

Koshel Vitalii Mykolaiovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Taras Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", Chernihiv, https://orcid.org/0000-0001-7547-2879.

Titarenko Svitlana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0001-5544-3376.

Kurta Nataliia Mykolaivna Master's Student at the Faculty of Preschool, Primary Education and Arts, Taras Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", Chernihiv.

CONCEPTUAL TRANSFORMATION OF THE PARADIGM OF THE PRESCHOOLER'S HARMONIOUS DEVELOPMENT IN INTEGRATED ETHNO-PEDAGOGICAL AND HEALTH-SAVING DISCOURSES UNDER WAR CONDITIONS

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical substantiation of the conceptual transformation of the paradigm of the preschooler's harmonious development under conditions of military destruction and global instability. The authors reveal the essence of the transition from a traditional static educational model to a dynamic system for forming adaptive resilience, based on the integrative synergy of ethno-pedagogical, health-saving, and digital discourses. It is substantiated that amidst the extreme challenges of today, ethno-pedagogy transforms from an object of study into a powerful means of psycho-emotional protection.

It is proven that the systemic involvement of a child in national-cultural codes, particularly through folklore, folk games, and ritual practices, contributes to the stabilization of emotional intelligence, reduction of anxiety levels, and strengthening of national identity as a foundation for mental health.

Particular attention is paid to the technological advancement of health-saving in crisis spaces, specifically within the shelters of preschool education institutions. The authors attempt to theoretically substantiate the feasibility of implementing integrated movement and music complexes as an adaptive mechanism for minimizing the psychosomatic consequences of war stress and overcoming hypodynamia in confined spaces. The role of digitalization is defined as the architectural basis of modern preschool education, which, through ontological modeling of educational resources, ensures the continuity of educational influence, monitoring of the child's condition, and inclusive transition between educational levels.

The paper highlights the key determinants of professional teacher training, including the development of "soft skills," communicative competence, and a high culture of health, which are necessary prerequisites for the implementation of the updated paradigm. The research results confirm that the harmonious development of a child in wartime is a complex product of the convergence of traditional ethno-pedagogical values and high technologies, which collectively ensure the preservation of the nation's physical and mental gene pool and the formation of a viable individual ready for future challenges.

Keywords: preschool education, harmonious development, ethno-pedagogy, health-saving technologies, digitalization, resilience, war conditions, national identity.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Сучасний етап розвитку національної системи освіти в Україні характеризується глибокою концептуальною трансформацією, зумовленою необхідністю адаптації освітнього простору до екстремальних викликів воєнного стану.

Центральною постаттю цієї трансформації є дитина дошкільного віку, чий гармонійний розвиток сьогодні неможливий без інтеграції етнопедагогічних традицій та інноваційних здоров'язбережувальних стратегій.

Постановка проблеми у загальному вигляді полягає в об'єктивному протиріччі між нормативними вимогами щодо забезпечення якості дошкільної освіти, задекларованими у Базовому компоненті дошкільної освіти [1], та реальними загрозами психосоматичному здоров'ю дітей, що виникають в умовах постійного стресу та перебування у кризових просторах (укриттях).

Зв'язок аналізованої проблеми з науковими завданнями зумовлений потребою в переосмисленні парадигми виховання: від традиційного накопичення знань до формування «резильєнтності» – психологічної стійкості та здатності до відновлення. Наукові дослідження останніх років підтверджують, що психолого-педагогічний супровід дошкільників в умовах війни повинен мати чіткий здоров'язбережувальний вектор [2; 19].

Важливим науковим завданням є вивчення механізмів впливу етнопедагогічного дискурсу – фольклору, народних ігор, національних обрядів – на стабілізацію емоційного інтелекту дитини [7] та зміцнення її ідентичності як засобу ментального захисту [5; 21].

Практичний аспект проблеми тісно пов'язаний із реалізацією завдань національно-патріотичного виховання, що актуалізовано на рівні державних концепцій та парціальних програм [3; 6]. У практичній діяльності закладів дошкільної освіти (ЗДО) особливої гостроти набуває питання оптимізації рухової активності дітей у специфічних умовах укриттів [14].

Традиційні методики оздоровлення та розвитку творчої особистості [16; 18] потребують модифікації шляхом інтеграції рухів, музики та інноваційних технологій самовдосконалення педагогів ЗДО [4; 13; 22].

Таким чином, актуальність проблеми зумовлена її безпосереднім зв'язком із пріоритетним державним завданням – збереженням фізичного та ментального генофонду нації. Тільки через синергію професійної культури здоров'я педагогів [12], використання сучасних здоров'язбережувальних

технологій [10; 24] та залучення етнопедагогічного компонента [26] можливе створення безпечного освітнього середовища, яке забезпечить умови для всебічного розвитку особистості навіть у період глобальної нестабільності.

Це вимагає розробки нових онтологічних моделей освітніх ресурсів [23] та забезпечення інклюзивної наступності між ЗДО та початковою школою [8] в межах єдиного здоров'язбережувального дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гармонійного розвитку особистості дитини в інтегрованому освітньому просторі перебуває у фокусі постійної уваги вітчизняних науковців. Системний аналіз наукового доробку дозволяє виокремити декілька ключових напрямів, що формують підґрунтя для нашого дослідження.

Здоров'язбережувальний аспект дошкільної освіти представлений у працях А. Кошель [10], де розкрито зміст і методику впровадження здоров'язбережувальних технологій як стратегічного ресурсу зміцнення дитячого організму [24]. Особливу увагу в межах цього напряму приділено професійній культурі здоров'я майбутніх фахівців [12] та розвитку їхніх «м'яких навичок» (soft skills) як запоруки успішної реалізації оздоровчих програм у практичній діяльності [11].

Питання розвитку рухових якостей дошкільників через синергію музики та фізичних вправ ґрунтовно розроблені в посібниках І. Донець та В. Кошель [4; 18], а методика використання сучасних оздоровчих технологій в освітньому процесі деталізована у працях Н. Герман [15].

Етнопедагогічний та національно-патріотичний дискурси активно розробляються в контексті викликів сучасності. Теоретичні основи та практичні інструментарії патріотичного виховання представлені у парціальних програмах Н. Гавриш, О. Косенчук, Т. Пироженко [3], а також О. Каплуновської та І. Кичатої [5]. Науковці наголошують на важливості етнопедагогічного компонента у підготовці майбутніх вихователів [26] та ролі сім'ї у процесі національного виховання старших дошкільників [17].

Т. Філімонова [21] та К. Суятинова [20] акцентують увагу на необхідності фахової готовності педагогів до реалізації завдань національно-патріотичного виховання в мінливих соціокультурних умовах.

Психолого-педагогічний супровід в умовах воєнного стану став самостійним та найбільш актуальним вектором досліджень останніх років. Праці Г. Бєлєнької, О. Половіної та І. Кондратець [2] присвячені адаптації здоров'язбережувального аспекту до умов війни.

І. Омельченко та В. Кобильченко [19] досліджують стратегії підтримки психологічного благополуччя дітей, що є критично важливим для збереження їхнього ментального здоров'я.

Питання забезпечення безпеки та специфіки рухової активності безпосередньо в умовах укриттів піднято у новітніх розвідках В. Кошель, А. Брей, Г. Золотар та Н. Черниченко [14].

Інноваційні та технологічні трансформації в дошкільній освіті розглядаються через призму використання цифрових ресурсів та онтологічного моделювання [23]. Дослідники обґрунтовують роль інновацій у самовдосконаленні вихователів [13] та важливість наступності між дошкільною ланкою та початковою школою в умовах інклюзії [8], що дозволяє зберегти єдиний вектор розвитку особистості від раннього віку до школи.

Попри значний масив наукових напрацювань, питання концептуальної інтеграції етнопедагогічних традицій із жорсткими вимогами здоров'язбереження в обмеженому просторі укриттів потребує подальшого поглибленого вивчення. Саме цей аспект становить невирішену частину загальної проблеми, якій присвячена дана стаття.

Мета статті полягає у концептуальному обґрунтуванні та системному аналізі трансформаційних процесів парадигми гармонійного розвитку дошкільника в умовах воєнної деструкції [2; 19] через синергію етнопедагогічного та здоров'язбережувального дискурсів. Реалізація поставленої мети передбачає теоретичну експлікацію підходів до формування адаптивної життєстійкості дитини та мінімізації психосоматичних наслідків воєнного стресу засобами національно-культурної ідентифікації та інноваційних оздоровчих технологій.

Дослідження спрямоване на виявлення закономірностей інтеграції народних виховних традицій у сучасні безпекові стратегії закладу дошкільної освіти, зокрема в умовах укриття [14; 26], а також на окреслення перспектив впровадження оновленої здоров'язбережувальної моделі виховання як фундаментального чинника збереження генофонду та сталого розвитку особистості в умовах екстремальних викликів сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Для цілісного розуміння об'єкта дослідження та логіки наукового пошуку першочерговою є теоретична експлікація ключових дефініцій, що формують концептуальне поле статті. Концептуальна трансформація парадигми у межах нашого дослідження розглядається не як механічна зміна методичного інструментарію, а як фундаментальний перегляд засадничих принципів виховання в умовах воєнної деструкції. На основі аналізу психолого-педагогічного супроводу в кризових умовах [19] встановлено, що цей термін позначає стратегічний перехід від «статичної парадигми», орієнтованої на нормативні показники розвитку, до «парадигми адаптивної резильєнтності».

Аналіз дослідження [19] дозволяє стверджувати, що така трансформація зумовлена переходом від зовнішнього педагогічного контролю до

внутрішньої саморегуляції дитини. В умовах воєнної деструкції резильєнтність ми розглядаємо не лише як психологічну рису, а як інтегральний результат педагогічного впливу, що поєднує ментальні та фізіологічні ресурси організму для збереження гомеостазу в кризових ситуаціях [2; 19].

Відповідно, гармонійний розвиток дошкільника в умовах війни ми дефініюємо як стан динамічної рівноваги між фізичним здоров'ям, психоемоційною стабільністю та соціокультурною ідентичністю дитини. На основі фундаментальних праць із здоров'язбереження [10; 24] доведено, що в умовах воєнної загрози категорія «гармонії» стає стратегічним ресурсом виживання, спрямованим на збереження вітального потенціалу особистості в умовах постійного стресу.

1. Етнопедагогічний дискурс як чинник ментальної стабілізації та ідентифікації. Теоретичний аналіз етнопедагогічного компонента дозволяє стверджувати, що в умовах війни він виконує роль «безпечного смислового простору». На основі вивчення парціальних програм національно-патріотичного спрямування [3; 5] та наукових розвідок щодо національного виховання [17; 21] обґрунтовано, що залучення дитини до етнокультурних кодів (фольклору, народних ігор, обрядових практик) формує «культурний панцир» особистості [17; 26].

Теоретично обґрунтовано, що етнокультурні коди виконують функцію «когнітивного контейнування» страху. На основі праць Т. Філімонової [21] та О. Каплуновської [5], ми доводимо: народна гра в умовах стресу стає для дитини острівцем передбачуваності.

Чіткі правила та ритмізована структура фольклору компенсують хаос зовнішнього світу, стабілізуючи емоційний інтелект через звернення до колективного несвідомого як джерела сили. Архетипові образи рідної культури сприймаються дитиною як апріорно безпечні та стабільні структури [7; 26].

2. Здоров'язбережувальна стратегія в умовах безпекових обмежень. Здоров'язбережувальний дискурс у дослідженні моделюється як технологізована система превенції психосоматичних розладів. На основі новітніх розвідок щодо специфіки роботи в укриттях [14] та методик музично-рухової терапії [4; 18] теоретично обґрунтовано модель оздоровлення в обмеженому просторі.

Ми абстрагуємо простір укриття як специфічний хронотоп (часопростір), де обмеження рухової активності вимагає перегляду традиційних методик.

Синтезуючи підходи А. Кошель [16], В. Кошеля [14], Н. Герман [15], Л. Троян [18] та І. Донця [4], встановлено, що інтеграція музики та руху в обмеженому просторі базується на принципі психофізіологічної ритмізації.

Особливого значення при цьому набуває стимулювання рухової творчості дошкільника [16; 18], що перетворює вимушене перебування в укритті на процес активного самовираження. Це дозволяє досягти емоційного розвантаження через синхронізацію зовнішніх звукових стимулів із внутрішніми біоритмами дитини, де творча імпровізація виступає каталізатором зняття м'язових затисків. Така синергія ритму та креативності є безальтернативним засобом профілактики психосоматичних розладів у замкненому просторі і перетворює час перебування в укритті на період активного відновлення [15; 18; 24].

3. Цифровізація як платформа для технологізації та наступності освіти. Цифровізація теоретично осмислюється як інструментальний базис трансформації парадигми. На основі концепції онтологічного моделювання освітніх ресурсів [23] обґрунтовано можливість структурування великих обсягів етнопедагогічного та оздоровчого контенту в гнучкі модулі. Цифровізація теоретично розглядається нами як механізм забезпечення «неперервності ідентичності». В умовах вимушеного переміщення сімей або дистанційного формату роботи, цифрові профілі та інклюзивна наступність [8] стають архітектурним каркасом, що дозволяє транслювати здоров'язбережувальний вектор розвитку дитини від дошкільної ланці до початкової школи. Теоретичний аналіз дозволив виокремити:

- моніторинговий аспект базується на використанні ІТ-інструментів для дистанційної діагностики стану дітей [25];
- професійно-розвивальний аспект передбачає використання освітніх цифрових технологій як засіб самовдосконалення вихователя [13] та реалізації патріотичного виховання в гібридних умовах [20];
- прогностичний аспект інтегрує цифрові профілі розвитку як гарант наступності в умовах інклюзивної інтеграції [8].

4. Синергетична модель професійної підготовки педагога ЗДО. На основі аналізу професійної культури здоров'я [12] та розвитку «м'яких навичок» (soft skills) [11] теоретично обґрунтовано, що реалізація оновленої парадигми вимагає якісно нового рівня підготовки фахівця. Спираючись на аналіз культури здоров'я [12], ми стверджуємо, що цей процес неможливий без високого рівня особистісної резильєнтності самого педагога.

Вихователь ЗДО у нашому дослідженні постає як фасилітатор безпеки, чиї розвинені «м'які навички» [11] та здатність до швидкої адаптації через цифрові інновації [13] визначають психологічний клімат у групі в умовах воєнної небезпеки [22]. Успішне поєднання етнопедагогічного компонента з цифровими компетенціями може сприяти вихователю ефективно реалізувати державні стратегії виховання [6] та формувати позитивний імідж ЗДО [9].

Таким чином, на основі теоретичного синтезу етнопедагогічного, здоров'язбережувального та цифрового дискурсів обґрунтовано нову якість дошкільної освіти. Отримані результати підтверджують, що гармонійний розвиток дитини в умовах війни є теоретично обґрунтованим продуктом синергії традиційних цінностей та високих технологій, що забезпечує збереження національного генофонду.

Висновки. Теоретична рефлексія проблеми дозволяє констатувати, що сучасна парадигма гармонійного розвитку дошкільника в умовах воєнної деструкції трансформувалася у стратегію формування адаптивної резильєнтності. Цей процес ґрунтується на інтегративній конвергенції етнопедагогічного контенту як ментального стабілізатора та хелсі-технологій як превенції психосоматичних розладів [2; 10; 19].

Експлікація етнопедагогічного дискурсу в умовах війни дозволяє ідентифікувати його як терапевтичний інструментарій когнітивного контейнування. Залучення дитини до національно-культурних кодів через народні ігри та фольклор у поєднанні з руховою творчістю створює внутрішній ресурс безпеки, стабілізує емоційний інтелект та формує стійку національну ідентичність як фундамент ментального здоров'я [5; 21; 26].

Технологізація здоров'язбереження в умовах кризових просторів (укриттів) визначена як механізм педагогізації обмеженого середовища. Оптимізація рухової активності через інтеграційні комплекси рухів і музики є безальтернативним засобом компенсації гіподинамії та превенції психосоматичних розладів, що перетворює укриття на безпечний розвивальний хронотоп [4; 14].

Цифровізація у дослідженні постає як архітектурний базис, що через онтологічне моделювання електронних ресурсів та ІТ-моніторинг стану здоров'я формує гнучку освітню екосистему [23]. Вона забезпечує неперервність виховного впливу та інклюзивну наступність між ланками освіти в умовах глобальної нестабільності [8].

Реалізація оновленої парадигми детермінована рівнем професійної культури здоров'я педагога, його фасилітативною готовністю та розвитком «soft skills», що в сукупності забезпечує збереження фізичного та ментального генофонду нації [11; 12; 22].

У результаті здійсненого дослідження реалізовано мету щодо концептуального обґрунтування трансформації парадигми гармонійного розвитку дошкільника.

Доведено, що в умовах воєнної деструкції стабільність освітнього процесу забезпечується через синергію етнопедагогічного та здоров'язбережувального дискурсів, які трансформують традиційну модель виховання у стратегію формування адаптивної резильєнтності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці автоматизованих діагностичних комплексів для моніторингу психофізіологічного стану дітей в укриттях та створенні імерсивного етнопедагогічного контенту для дистанційної підтримки сімейного виховання. Окремого вивчення потребує обґрунтування моделей фахової готовності асистентів вихователів до імплементації здоров'язбережувальних стратегій в умовах інклюзії та правового режиму воєнного стану. Подальша цифровізація механізмів наступності між ланками освіти забезпечить сталість розвитку особистості в умовах екстремальних викликів.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Київ: МОН України, 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini (дата звернення: 01.03.2026).

2. Бєлєнька Г., Половіна О., Кондратець І. Психолого-педагогічний супровід дошкільників в умовах війни: здоров'язбережувальний аспект // Освітологічний дискурс. 2022. № 2 (37). С. 1–15. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.21.

3. Гавриш Н., Косенчук О., Піроженко Т. Парціальна програма з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку «Моя країна - Україна». Київ: Ранок, 2023. 128 с.

4. Донець І. О., Кошель В. М. Розвиток рухових якостей дітей дошкільного віку інтеграційним комплексом рухів і музики в закладах дошкільної освіти : посіб. для студ. спец. «Дошкільна освіта», прац. закл. дошк. освіти та батьків. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2019. 158 с. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3149

5. Каплуновська О. М., Кичата І. І., Палець Ю. М. «Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / за наук. ред. О. Д. Рейпольської. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.

6. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : наказ М-ва освіти і науки України від 20 серп. 2024 р. № 527. URL: https://drive.google.com/file/d/1B-dJsxlljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view

7. Кошель А., Дідовець І. Деякі аспекти розвитку емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку // Collection of Scientific Papers «SCIENTIA». (March 21, 2025; San Francisco, USA). 2025. С. 166–174. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2550

8. Кошель А., Кошель В. Наступність в роботі закладу дошкільної освіти та початкової школи в умовах інтеграції інклюзії // InterConf. 2020. № 14. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/2025

9. Кошель А., Олексієнко В., Дьякова Н. Деякі аспекти створення позитивного іміджу ЗДО на сучасному етапі реформування дошкільної освіти // InterConf. 2020. № 34. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/5525

10. Кошель А. П. Здоров'язбережувальні технології в закладах дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. для студ. спец. «Дошкільна освіта», прац. закл. дошк. освіти та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна В., 2017. 88 с. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3660

11. Кошель А. П., Кошель В. М. Розвиток «м'яких навичок» у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки // NewInception. 2021. № 1-2. С. 53–57.

12. Кошель А. П., Курок О. І. Професійні аспекти культури здоров'я майбутніх фахівців дошкільної освіти // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 107 (1). С. 204–208.

13. Кошель В., Юрченко Н. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності. 2019. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3150

14. Кошель В., Брей А., Золотар Г., Черниченко Н. До проблеми забезпечення безпеки та оптимізації рухової активності дошкільників в умовах укриття закладу дошкільної освіти // Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ». (October 31, 2025; Paris, France). 2025. С. 165–171. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-31.10.2025.029.

15. Кошель В. М., Герман Н. В. Зміст і методика використання оздоровчих технологій в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : посібник для студ. спец. «Дошкільна освіта», дир., методистів і вихователів закл. дошк. освіти та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна О. В., 2020. 60 с. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui /handle/123456789/7455

16. Кошель В. М., Кошель А. П. Розвиток творчої особистості дошкільника в умовах ДНЗ. Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2004. URL: http://erpub.chnpu.edu.u a:8080/jspui/handle/123456789/3120

17. Кошель В. М., Лисенко О. М., Сергійко Ю. В. До проблеми патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку в сім'ї // Український психолого-педагогічний науковий збірник. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Вип. 14. С. 57–63. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3169

18. Кошель В. М., Троян Л. М. Розвиток рухової творчості дітей дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти : посіб. для студ. спец. «Дошкільна освіта», прац. закл. дошк. освіти та батьків. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2018. 134 с. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3146

19. Омельченко І., Кобильченко В. Психологічне благополуччя дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану: виклики та стратегії підтримки // Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 60, т. 2. С. 234–241. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-35.

20. Суятинова К. Підготовка вихователів до національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. 1. С. 235–242. DOI: https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-1-235-242.

21. Філімонова Т. Теоретичні основи патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку // Соціальна робота та соціальна освіта. 2023. Вип. 2 (11). С. 235–244. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291916.

22. Формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки / А. Кошель, В. Кошель, С. Бойправ, Г. Сиз // Педагогічна освіта: теорія і практика. 2018. Вип. 25, ч. 2. С. 176–180. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-2.176-180.

23. Guraliuk, A., Rostoka, M., Koshel, A., Skvorchevska, Y., Luchaninova, O. Ontological modeling of electronic educational resources // International Conference on

Interactive Collaborative Learning (ICL 2021). Cham : Springer, 2021. P. 661–668. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-93907-6_71.

24. Koshel A., Koshel V., Kutenova N. Health-saving technologies as a means of strengthening children's health in the educational process of preschool institutions // Collection of Scientific Papers «SCIENTIA». (June 6, 2025; Montreal, Canada). 2025. P. 210–218. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2835.

25. Syrovatko, Z. V., et al. Strengthening students' health in the process of sports and health tourism engagement // Wiadomosci Lekarskie. 2021. Vol. 74, Iss. 6. P. 1478–1484. DOI: 10.36740/wlek202106135.

26. Vykhrushch, V., Shulha, T., Petrenko, O. et al. Ethno-pedagogical component of training future educators in the conditions of modern challenges // Journal of Curriculum and Teaching. 2023. Vol. 12, No. 4. P. 112–121. DOI: https://doi.org/10.5430/jct.v12n4p112.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) : nova redaktsiia [Basic component of preschool education (State standard of preschool education) : new edition]. (2021). mon.gov.ua. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini [in Ukrainian].

2. Bielienka, H., Polovina, O., & Kondratets, I. (2022). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid doshkilnykiv v umovakh viiny: zdorov'iazberezhuvalnyi aspekt [Psychological and pedagogical support of preschoolers in war conditions: health-saving aspect]. Osvitolohichnyi dyskurs – Educological discourse, 2(37), 1-15. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.21 [in Ukrainian].

3. Havrysh, N., Kosenchuk, O., & Pirozhenko, T. (2023). Partsiialna prohrama z patriotychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku «Moia kraina – Ukraina» [Partial program on patriotic education of older preschool children "My country is Ukraine"]. Ranok [in Ukrainian].

4. Donets, I. O., & Koshel, V. M. (2019). Rozvytok rukhovykh yakostei ditei doshkilnoho viku intehratsiinym kompleksom rukhiv i muzyky v zakladakh doshkilnoi osvity [Development of motor qualities of preschool children by an integration complex of movements and music in preschool education institutions]. FOP Balykina O. V. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3149 [in Ukrainian].

5. Kaplunovska, O. M., Kychata, I. I., & Palets, Yu. M. (2016). «Ukraina – moia Batkivshchyna». Partsiialna prohrama natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku ["Ukraine is my Motherland". Partial program of national-patriotic education of preschool children]. Mandrivets [in Ukrainian].

6. Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy : nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy vid 20 serp. 2024 r. № 527 [Concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 20, 2024 No. 527]. (2024). mon.gov.ua. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1B-dJsxlljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view [in Ukrainian].

7. Koshel, A., & Didovets, I. (2025). Deiaki aspekty rozvytku emotsiinoho intelektu u ditei doshkilnoho viku [Some aspects of the development of emotional intelligence in preschool children]. Collection of Scientific Papers «SCIENTIA», 166–174. Retrieved from https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2550 [in Ukrainian].

8. Koshel, A., & Koshel, V. (2020). Nastupnist в roboti zakladu doshkilnoi osvity ta pochatkovoi shkoly v umovakh intehratsii inkliuzii [Continuity in the work of the preschool

education institution and the elementary school in terms of inclusion integration]. InterConf, 14. Retrieved from https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/2025 [in Ukrainian].

9. Koshel, A., Oleksiienko, V., & Diakova, N. (2020). Deiaki aspekty stvorennia pozytyvnoho imidzhu ZDO na suchasnomu etapi reformuvannia doshkilnoi osvity [Some aspects of creating a positive image of preschool education institutions at the current stage of preschool education reform]. InterConf, 34. Retrieved from https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/5525 [in Ukrainian].

10. Koshel, A. P. (2017). Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii v zakladakh doshkilnoi osvity [Health-saving technologies in preschool education institutions]. FOP Balykina V. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3660 [in Ukrainian].

11. Koshel, A. P., & Koshel, V. M. (2021). Rozvytok «miakykh navychok» u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity в protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of "soft skills" in future preschool teachers in the process of professional training]. NewInception, 1-2, 53–57 [in Ukrainian].

12. Koshel, A. P., & Kurok, O. I. (2013). Profesiini aspekty kultury zdorovia maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Professional aspects of health culture of future preschool education specialists]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after T. H. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences, 107(1), 204–208 [in Ukrainian].

13. Koshel, V., & Yurchenko, N. (2019). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii dlia samovdoskonalennia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity в profesiinii diialnosti [The use of innovative technologies for self-improvement of future preschool teachers in professional activities]. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3150 [in Ukrainian].

14. Koshel, V., Brei, A., Zolotar, H., & Chernypchenko, N. (2025). Do problemy zabezpechennia bezpeky ta optymizatsii rukhovoi aktyvnosti doshkilnykiv в umovakh ukryttia zakladu doshkilnoi osvity [To the problem of ensuring safety and optimizing motor activity of preschoolers in the conditions of the preschool institution's shelter]. Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ», 165–171. https://doi.org/10.36074/logos-31.10.2025.029 [in Ukrainian].

15. Koshel, V. M., & Herman, N. V. (2020). Zmist i metodyka vykorystannia ozdorovchykh tekhnolohii в umovakh osvitnyoho protsesu zakladiv doshkilnoi osvity [Content and methodology of using health technologies in the educational process of preschool education institutions]. FOP Balykina O. V. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/7455 [in Ukrainian].

16. Koshel, V. M., & Koshel, A. P. (2004). Rozvytok tvorchoi osobystosti doshkilnyka в umovakh DNZ [Development of a creative personality of a preschooler in the conditions of preschool]. ChDPU imeni T. H. Shevchenka. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3120 [in Ukrainian].

17. Koshel, V. M., Lysenko, O. M., & Serhiiko, Yu. V. (2018). Do problemy patriotychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku в simi [To the problem of patriotic education of older preschool children in the family]. Ukrainskyi psykholoho-pedahohichnyi naukovyi zbirnyk – Ukrainian Psychological and Pedagogical Scientific Collection, 14, 57–63. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3169 [in Ukrainian].

18. Koshel, V. M., & Troian, L. M. (2018). Rozvytok rukhovoi tvorchosti ditei doshkilnoho viku в umovakh zakladiv doshkilnoi osvity [Development of motor creativity of preschool children in preschool education institutions]. FOP Balykina O. V. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3146 [in Ukrainian].

19. Omelchenko, I., & Kobylchenko, V. (2023). Psykholohichne blahopoluchchia ditei doshkilnoho viku в umovakh voiennoho stanu: vyklyky ta stratehii pidtrymky [Psychological well-being of preschool children in war conditions: challenges and support strategies]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 60(2), 234–241. https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-35 [in Ukrainian].

20. Suiatynova, K. (2025). Pidhotovka vykhovateliv do natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Preparation of educators for national-patriotic education of preschool children]. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky – Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series : Pedagogical sciences, 1, 235-242. https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-1-235-242 [in Ukrainian].

21. Filimonova, T. (2023). Teoretychni osnovy patriotychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku [Theoretical foundations of patriotic education of older preschool children]. Socialna robota ta socialna osvita – Social work and social education, 2(11), 235-244. https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291916 [in Ukrainian].

22. Koshel, A., Koshel, V., Boiprav, S., & Syz, H. (2018). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikiv vykhovateliv ditei doshkilnoho viku в protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of communicative competence of future preschool teachers in the process of professional training]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice, 25(2), 176-180. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-2.176-180 [in Ukrainian].

23. Guraliuk, A., Rostoka, M., Koshel, A., Skvorchevska, Y., & Luchaninova, O. (2021). Ontological modeling of electronic educational resources. International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2021), 661–668. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93907-6_71 [in English].

24. Koshel, A., Koshel, V., & Kutenova, N. (2025). Health-saving technologies as a means of strengthening children's health in the educational process of preschool institutions. Collection of Scientific Papers «SCIENTIA», 210–218. Retrieved from https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2835 [in English].

25. Syrovatko, Z. V., et al. (2021). Strengthening students' health in the process of sports and health tourism engagement. Wiadomosci Lekarskie, 74(6), 1478–1484. DOI: 10.36740/wlek202106135 [in English].

26. Vykhrushch, V., Shulha, T., Petrenko, O. et al. (2023). Ethno-pedagogical component of training future educators in the conditions of modern challenges. Journal of Curriculum and Teaching, 12(4), 112–121. https://doi.org/10.5430/jct.v12n4p112 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.014

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2419-2428

Кравчук Оксана Володимирівна докторка педагогічних наук, доцентка, викладач, м. Ерзурум (Туреччина), університет імені Ататюрка, https://orcid.org/0000-0001-6502-5856

Красненко Оксана Миколаївна кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов математичних факультетів Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, https://orcid.org/0000-0001-9758-3801

Лузанова Людмила Володимирівна, старша викладачка кафедри романо-германської філології та методики навчання іноземних мов Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Ізмаїл, https://orcid.org/0009-0000-9351-0824

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. У статті розглянуто особливості реалізації діяльнісного підходу до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у системі сучасної вищої освіти. У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретичні засади діяльнісного підходу як одного з провідних методологічних принципів сучасної мовної освіти, а також його дидактичні можливості у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Особливу увагу приділено ролі активної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, що передбачає їхню безпосередню участь у виконанні комунікативно орієнтованих завдань, моделюванні професійних ситуацій та розв'язанні проблемних мовленнєвих завдань. Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку мовної освіти, пов'язаними з процесами глобалізації, інтеграції України у європейський освітній простір та підвищенням вимог до професійної підготовки фахівців. У цих умовах особливого значення набуває формування у майбутніх фахівців здатності використовувати іноземну мову як ефективний інструмент професійної комунікації, що передбачає не лише засвоєння знань, але й розвиток практичних умінь і навичок їх застосування у різних сферах професійної діяльності. У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати

потенціал комплексного, компетентнісного й системного наукових підходів. Їх сукупність дозволяє здійснити всебічний аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема опрацювання монографічних наукових видань та дисертаційних досліджень, які висвітлюють обрану тему. Такий підхід сприяв узагальненню сучасних наукових позицій щодо використання діяльнісного підходу у викладанні іноземних мов, а також визначенню його педагогічного потенціалу у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти. У статті обґрунтовано, що діяльнісний підхід сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, підвищенню їхньої мотивації до навчання та формуванню навичок самостійного здобуття знань. Особливу увагу приділено організації освітнього процесу через використання інтерактивних методів навчання, проблемно-комунікативних завдань, групової роботи і моделювання професійних комунікативних ситуацій.

Ключові слова: діяльнісний підхід, професійно орієнтоване навчання, міжкультурна комунікація, іноземна мова, комунікативна компетентність, освітній процес, заклади вищої освіти.

Kravchuk Oksana Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, teacher Erzurum City, Turkey, Ataturk University, https://orcid.org/0000-0001-6502-5856

Krasnenko Oksana Mykolaivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Mathematics, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9758-3801

Luzanova Liudmyla Volodymyrivna Senior Lecturer at the Department of Romance and Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Izmail State University of the Humanities, Izmail, https://orcid.org/0009-0000-9351-0824

ACTIVITY-BASED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract. The article discusses the peculiarities of implementing an activity-based approach to teaching foreign languages for professional purposes in the modern higher education system. In the course of the study, the authors analysed the theoretical foundations of the activity-based approach as one of the leading methodological principles of modern language education, as well as its

didactic potential in the formation of professional foreign language communicative competence of students. Particular attention is paid to the role of active educational and cognitive activity of students, which involves their direct participation in the performance of communication-oriented tasks, modelling professional situations and solving problematic speech tasks. The relevance of the study is determined by current trends in language education development related to the processes of globalisation, Ukraine's integration into the European educational space, and increased requirements for the professional training of specialists. In these conditions, it is particularly important to develop the ability of future specialists to use a foreign language as an effective tool for professional communication, which involves not only the acquisition of knowledge, but also the development of practical skills and abilities to apply them in various areas of professional activity. In the course of our research, we tried to make the most of the potential of comprehensive, competence-based and systematic scientific approaches. Their combination allows for a comprehensive analysis of psychological and pedagogical literature, in particular, the study of monographic scientific publications and dissertations that cover the chosen topic. This approach helped to summarise current scientific positions on the use of the activity approach in foreign language teaching, as well as to determine its pedagogical potential in the formation of professional competencies of students. The article substantiates that the activity approach contributes to the activation of students' cognitive activity, increases their motivation to learn and forms skills for independent acquisition of knowledge. Particular attention is paid to the organisation of the educational process through the use of interactive teaching methods, problem-communicative tasks, group work and modelling of professional communicative situations.

Keywords: activity-based approach, professionally-oriented learning, intercultural communication, foreign language, communicative competence, educational process, higher education institutions.

Постановка питання в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку мовної освіти характеризується активним пошуком ефективних педагогічних підходів, спрямованих на підвищення якості навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. У контексті глобалізації, розширення міжнародної співпраці та інтеграції України у європейський освітній простір особливого значення набуває формування у здобувачів освіти здатності до професійної іншомовної комунікації [6]. Саме тому одним із провідних методологічних напрямів сучасної методики викладання іноземних мов виступає діяльнісний підхід, який орієнтований на активну участь здобувачів у навчальному процесі та формування практичних мовленнєвих умінь у

реальних або наближених до реальних комунікативних ситуаціях. Дослідження проблем підвищення якості навчання іноземних мов у системі середньої та вищої освіти країн Європейського Союзу свідчить про те, що останніми роками значна увага приділяється саме діяльнісному підходу до організації освітнього процесу. Його сутність полягає у спрямуванні навчальної діяльності на активне використання мови як інструменту професійного та міжкультурного спілкування. У межах цього підходу процес навчання розглядається як система взаємопов'язаних дій викладача і здобувачів освіти, спрямованих на формування комунікативної компетентності через практичну діяльність.

Діяльнісний підхід передбачає організацію навчання через виконання різноманітних видів діяльності, що стимулюють пізнавальну активність здобувачів та сприяють формуванню їхніх професійних компетентностей [2]. Основним принципом цього підходу є навчання через дію, коли здобувачі освіти не лише засвоюють теоретичні знання, але й активно застосовують їх у процесі розв'язання комунікативних та професійно орієнтованих завдань. Такий підхід дозволяє поєднати теоретичну підготовку з практичним використанням іноземної мови.

Аналіз наукових досліджень. У межах сучасної методики викладання іноземних мов і культур діяльнісний підхід закономірно трансформувався у комунікативно-діяльнісну парадигму навчання, яка стала важливим теоретичним підґрунтям для розроблення і впровадження різноманітних інтенсивних і комунікативних методик опанування іноземних мов. Цей підхід активно розвивався у працях відомих учених і методистів, зокрема Г. Лозанової, І. Верещагіної, Н. Скляренко, О. Тарнопольського, О. Степаненко, Л. Кібенко та інших дослідників. Їхні наукові розробки сприяли формуванню сучасних методичних підходів до організації іншомовної освіти, орієнтованих на розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Мета статті. Полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі особливостей реалізації діяльнісного підходу у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти, а також визначенні його дидактичного потенціалу у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено наступні *завдання:*

—Проаналізувати теоретико-методологічні засади діяльнісного підходу у сучасній педагогіці та методиці викладання іноземних мов.

—Визначити педагогічні умови й ефективні методи реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти.

Основна частина дослідження. Стрімка динаміка розвитку сучасного суспільства, що зумовлена інтенсивними процесами інформатизації, технологічних інновацій та глобалізації, висуває нові вимоги до системи вищої освіти. У зв'язку з цим заклади вищої освіти мають адаптувати зміст і методи професійної підготовки фахівців відповідно до актуальних потреб і запитів сучасного ринку праці. Особливої актуальності ці вимоги набувають у сфері навчання іноземних мов, адже саме мовна підготовка забезпечує ефективну комунікацію між представниками різних професійних галузей, а також сприяє налагодженню міжкультурної взаємодії у глобалізованому соціально-економічному просторі. Аналіз наукових досліджень [5;4] дозволяє виокремити у структурі діяльності, що реалізується у процесі навчання іноземної мови, кілька взаємопов'язаних компонентів, а саме мотиваційний, орієнтаційно-інформаційний, виконавчий та контрольний. Першим етапом діяльності виступає мотиваційний компонент, який передбачає формування у здобувачів усвідомленої потреби у вивченні іноземної мови та розуміння мети навчальної діяльності. На цьому етапі важливу роль відіграє діяльність викладача, спрямована на створення навчальних ситуацій, що стимулюють інтерес до теми та активізують попередні знання здобувачів. Викладач може використовувати різноманітні методи мотивації, зокрема проблемні запитання, моделювання професійних ситуацій або дискусійні завдання. У свою чергу, здобувачі освіти реагують на запропоновані педагогічні стимули, пригадують раніше засвоєні знання, висловлюють припущення та формують власні навчальні цілі. Наступним компонентом є інформаційно-орієнтаційний етап діяльності, який передбачає ознайомлення здобувачів із новим навчальним матеріалом та створення умов для його осмислення. На цьому етапі викладач організовує роботу з текстами, мультимедійними матеріалами, автентичними джерелами інформації, а також сприяє обговоренню та аналізу отриманої інформації. Важливою формою організації навчання виступає групова робота, під час якої студенти взаємодіють між собою, обмінюються думками й розвивають навички комунікативної співпраці. У процесі виконання таких завдань здобувачі освіти не лише опановують нову лексику та граматичні структури, але й розвивають уміння аналізувати інформацію, ставити запитання та виділяти головні ідеї. Виконавчий компонент діяльнісного підходу пов'язаний із практичним застосуванням отриманих знань у різних видах мовленнєвої діяльності. У процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням це можуть бути рольові ігри, моделювання професійних ситуацій, підготовка презентацій, виконання проєктних завдань або аналіз автентичних матеріалів. Такі форми роботи дозволяють майбутнім фахівцям використовувати іноземну мову як

інструмент професійної комунікації, що сприяє формуванню практичних мовленнєвих навичок. Викладач у цьому випадку виступає організатором навчальної діяльності та координатором взаємодії між учасниками освітнього процесу. Завершальним етапом діяльнісного підходу є контрольний компонент, який передбачає оцінювання результатів навчання та їх співвіднесення з поставленими цілями. На цьому етапі викладач організовує підбиття підсумків, аналізує результати роботи здобувачів, пропонує нові завдання, спрямовані на подальший розвиток мовних умінь. Водночас важливим елементом є рефлексія здобувачів, під час якої вони оцінюють власні досягнення, визначають труднощі та формулюють запитання для подальшого навчання.

Використання діяльнісного підходу у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням сприяє розвитку комунікативної компетентності здобувачів, формуванню навичок критичного мислення та здатності до самостійної діяльності. Особливої ефективності цей підхід набуває у поєднанні з сучасними освітніми технологіями, зокрема інформаційно-комунікаційними засобами навчання [2]. Використання мультимедійних ресурсів, онлайн-платформ та цифрових освітніх інструментів дозволяє створювати інтерактивне освітнє середовище, що стимулює активну участь здобувачів у навчальному процесі.

Сучасні педагогічні дослідження [3;4;5] засвідчують, що діяльнісний підхід до організації освітнього процесу є одним із найбільш ефективних методологічних інструментів навчання, який сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та підвищенню якості засвоєння матеріалу. У межах цього підходу навчання розглядається як цілісний процес організації різноманітних видів діяльності, у яких здобувачі виступають активними суб'єктами пізнання, що взаємодіють із середовищем закладу вищої освіти, інформаційними ресурсами та іншими учасниками освітнього процесу.

Такий підхід орієнтований на формування практичних умінь і навичок шляхом залучення здобувачів до вирішення автентичних проблемних завдань, максимально наближених до реальних професійних ситуацій. Діяльнісне навчання ґрунтується на створенні спеціально організованих педагогічних умов, у межах яких здобувачі освіти стикаються з проблемними ситуаціями, що мають для них особистісну та професійну значущість. Такі ситуації формуються через моделювання навчально-пізнавальних завдань, що містять елемент суперечності або когнітивного конфлікту, який стимулює пізнавальну активність та спонукає здобувачів до пошуку нових знань і способів їх застосування. У цьому контексті важливим педагогічним механізмом виступає проблематизація матеріалу, яка

передбачає створення умов для усвідомлення здобувачами наявності протиріччя між наявними знаннями і новою інформацією.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду встановлено, що організація навчання на засадах діяльнісного підходу передбачає використання різноманітних інтерактивних методів навчання, зокрема проблемного навчання, проєктної діяльності, кейс-методу, дискусійних форм роботи та моделювання професійних ситуацій. Така педагогічна стратегія сприяє формуванню у здобувачів освіти критичного мислення, розвитку рефлексивних умінь і здатності до самостійного прийняття рішень у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Застосування діяльнісного підходу також забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, оскільки враховує індивідуальні освітні потреби, мотиваційні установки і когнітивні особливості здобувачів освіти. Завдяки цьому теоретичні знання набувають практичної спрямованості, а об'єкти вивчення отримують чітке прикладне значення у професійному контексті. Таким чином, діяльнісне навчання не лише підвищує рівень залученості здобувачів до освітнього процесу, але й сприяє розвитку їхніх професійних компетентностей та формуванню готовності до практичної діяльності.

У межах реалізації діяльнісного підходу до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням важливу роль відіграє розвиток рефлексивних умінь здобувачів освіти, що сприяє формуванню критичного мислення, здатності до самоаналізу та усвідомленого засвоєння навчального матеріалу. З цією метою викладачі застосовують систему дидактичних завдань, що включає передзавдання, основні навчальні завдання та післязавдання. Така структура організації освітньої діяльності частково відтворює рефлексивний цикл Д. Колба, який передбачає послідовне проходження кількох етапів пізнавальної діяльності. На першому етапі – набуття досвіду – здобувачі залучаються до виконання завдання через обговорення власного досвіду або професійних ситуацій, пов'язаних із темою заняття. Наступний етап – спостереження та рефлексія – передбачає аналіз отриманої інформації, під час якого здобувачі освіти визначають нові знання, що були засвоєні у процесі навчання. Третій етап – абстрактна концептуалізація – спрямований на узагальнення отриманих знань, формування понять, термінології та мовних структур, необхідних для професійної комунікації. Завершальним етапом є планування подальших дій і практичне застосування знань через виконання післязавдань, що дозволяють перевірити ефективність засвоєного матеріалу у нових комунікативних ситуаціях. Запровадження такої рефлексивної практики сприяє формуванню експеренціального навчання, тобто навчання на основі

власного досвіду здобувачів освіти. У цьому контексті рефлексія і критичне мислення розглядаються як важливі стратегії навчання, що забезпечують активну участь студентів у конструюванні власних знань. Залучення здобувачів до рефлексивної діяльності сприяє розвитку автономності у вивченні іноземної мови, формуванню навичок самоконтролю та самооцінювання результатів навчання, що є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців. З вищезазначеного випливає, що роль викладача у межах діяльнісного підходу полягає у розробленні системи навчальних завдань, що охоплюють різні стратегії засвоєння мовного матеріалу. До них належать когнітивні, метакогнітивні стратегії, спрямовані на розвиток пізнавальної діяльності, а також соціально-афективні стратегії, що забезпечують ефективну комунікативну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Такий підхід враховує індивідуальні особливості та стилі вивчення іноземних мов і сприяє формуванню здатності використовувати іноземну мову як інструмент професійної комунікації. Серед когнітивних стратегій, що широко застосовуються у процесі навчання, важливе місце посідають методи мозкового штурму, аналізу професійних ситуацій, роботи з автентичними текстами, а також виконання комунікативно орієнтованих завдань, що стимулюють активну мовленнєву діяльність здобувачів освіти [3;4;5].

Ефективність реалізації діяльнісного підходу у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та сприяють формуванню їхньої професійної іншомовної комунікативної компетентності. У цьому контексті особливого значення набуває організація освітнього процесу, орієнтованого на моделювання реальних професійних ситуацій та залучення майбутніх фахівців до практично значущих видів діяльності. До основних педагогічних умов використання діяльнісного підходу у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням належать:

—*Професійна спрямованість змісту навчання іноземної мови.* Матеріал має бути орієнтований на майбутню професійну діяльність здобувачів освіти, включати автентичні тексти, професійну лексику, термінологію, а також моделювання типових комунікативних ситуацій, характерних для певної галузі професійної діяльності.

—*Організація освітньої діяльності на основі інтерактивних і комунікативно орієнтованих методів навчання*. Використання рольових ігор, дискусій, кейс-методу, проєктної роботи, професійно орієнтованих завдань і ситуаційного моделювання сприяє формуванню практичних навичок іншомовної комунікації та розвитку професійного мовлення.

—*Створення проблемно-комунікативного освітнього середовища.* Організація освітнього процесу має передбачати постановку проблемних завдань, що стимулюють здобувачів освіти до самостійного пошуку інформації, аналізу професійних ситуацій та використання іноземної мови як інструменту розв'язання професійних завдань.

—*Інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійно орієнтованого навчання іноземної мови*. Використання цифрових освітніх платформ, онлайн-ресурсів, мультимедійних матеріалів і спеціалізованих програм дозволяє створювати інтерактивне освітнє середовище, що сприяє розвитку автономності майбутніх фахівців та формуванню їхніх професійних мовних компетентностей.

Висновки. У процесі дослідження авторами встановлено, що використання діяльнісного підходу у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та формуванню практичних мовленнєвих умінь здобувачів освіти. Такий підхід забезпечує активне залучення здобувачів до різних видів освітньої діяльності, орієнтованої на моделювання реальних професійних ситуацій і розвиток навичок іншомовної комунікації. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану професійно орієнтовану іншомовну комунікативну компетентність важливим результатом реалізації діяльнісного підходу, оскільки вона забезпечує здатність майбутніх фахівців ефективно використовувати іноземну мову у професійній діяльності й міжкультурному спілкуванні. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати зміст навчання іноземної мови, а й модернізувати методи і форми організації освітнього процесу. Це передбачає впровадження інтерактивних технологій, комунікативно орієнтованих завдань та проблемно-пошукових методів навчання, що забезпечують активну участь майбутніх фахівців у процесі навчання та сприяють формуванню їхніх професійних компетентностей.

Література

1. Бабій І. В. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення рідної мови у професійно-технічних навчальних закладах. *Молодь і ринок.* Вип. 9. 2009. С. 133-136.

2. Брославська Л., Мащенко С. Особистісно-діяльнісний підхід у викладанні англійської граматики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, Вип.3. 2013. С.105-110.

3. Брюханова Н.О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць*. 2007. С. 148–162.

4. Князян М. О., Берлінська Н. Ф. Діяльнісний підхід до викладання іноземних мов у західноєвропейському педагогічному досвіді. Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора

В. Л. Скалкіна (Одеса, лип. 2013 р.) : зб. наук. пр. / ОНУ ім. І. І. Мечникова, Ф-т РГФ ; відп. ред.: С. В. Плотницька . Одеса : Одес. нац. ун-т, 2013. С. 81–86.

5. Кушнір Л. О., Кібенко Л. М., Горячок І. В. Діяльнісний підхід при організації змішаного навчання здобувачів освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Випуск 9. 2023.С.141-146

6. Матвіїв-Лозинська Ю. О. Методика викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у змодельованих професійних ситуаціях сфери туризму. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*. 60. 2013. С. 42-44.

References

1. Babii I. V. (2009). Komunikatyvno-diialnisnyi pidkhid do vyvchennia ridnoi movy u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Communicative-activity approach to studying the native language in vocational and technical educational institutions]. *Molod i rynok*. Vyp. 9. S. 133-136. [in Ukrainian]

2. Broslavska L., Mashchenko S. (2013). Osobystisno-diialnisnyi pidkhid u vykladanni anhliiskoi hramatyky [Personal-activity approach in teaching English grammar]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity,* Vyp.3. S.105-110.

3. Briukhanova N.O. (2007). Pro diialnisnyi pidkhid do formuvannia [in Ukrainian]zmistu pidhotovky inzhenerno-pedahohichnykh kadriv [On the activity-based approach to shaping the content of training for engineering and teaching staff]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zb. nauk. prats.* S. 148–162. [in Ukrainian]

4. Kniazian M. O., Berlinska N. F. (2013). Diialnisnyi pidkhid do vykladannia inozemnykh mov u zakhidnoievropeiskomu pedahohichnomu dosvidi [Activity-based approach to teaching foreign languages in Western European pedagogical experience]. Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia z pytan metodyky vykladannia inozemnoi movy pamiati profesora V. L. Skalkina (Odesa, lyp. 2013 r.) : zb. nauk. pr. / ONU im. I. I. Mechnykova, F-t RHF ; vidp. red.: S. V. Plotnytska . Odesa : Odes. nats. un-t. S. 81–86. [in Ukrainian]

5. Kushnir L. O., Kibenko L. M., Horiachok I. V. (2023). Diialnisnyi pidkhid pry orhanizatsii zmishanoho navchannia zdobuvachiv osvity [Activity-based approach to the organisation of blended learning for students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Vypusk 9. S.141-146[in Ukrainian]

6. Matviiv-Lozynska Yu. O. (2013). Metodyka vykladannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u zmodelovanykh profesiinykh sytuatsiiakh sfery turyzmu [Methods of teaching foreign languages for professional purposes in simulated professional situations in the field of tourism]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia. Seriia: Filolohichna*. 60. 42-44. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2429-2436

Кучай Тетяна Петрівна доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/ 0000-0003-3518-2767

Кучай Олександр Володимирович доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9468-0486

Чичук Антоніна Петрівна доктор педагогічних наук, профессор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-9982-3634

Маршалек Лідія доктор педагогічних наук, професор, Мазовецька академія в Плоцьку, м. Плоцьк, Республіка Польща, https://orcid.org/0000-0002-8425-9591

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Анотація. У статті розглядаються особливості сімейного виховання у скандинавських країнах, зокрема у Швеції, Норвегії, Данії, Фінляндії та Ісландії. Проаналізовано основні принципи сімейного виховання, роль державної соціальної політики у підтримці сімей з дітьми, а також особливості стилю батьківського виховання. Встановлено, що сімейне виховання у скандинавських країнах базується на демократичних цінностях, повазі до прав дитини, розвитку самостійності та гендерної рівності.

Сімейне виховання у скандинавських країнах, зокрема у Швеції, Норвегії, Данії, Фінляндії та Ісландії, базується на принципах поваги до особистості дитини, рівності та демократичних відносин у сім'ї. У цих країнах дитина вважається повноцінним членом сім'ї, думка якого є важливою та враховується під час прийняття рішень. Батьки прагнуть створити атмосферу довіри та підтримки, в якій дитина може вільно висловлювати свої почуття та погляди. Такий підхід допомагає розвинути у

дітей почуття власної гідності, впевненість у собі та здатність самостійно мислити. Важливою особливістю сімейного виховання у скандинавських країнах є розвиток самостійності та відповідальності дітей з раннього віку. Батьки заохочують дітей до прояву ініціативи, самостійного вирішення певних життєвих завдань та участі у виконанні домашніх обов'язків. Значна увага приділяється формуванню навичок саморегуляції, відповідального ставлення до навчання та поваги до інших людей. У процесі виховання батьки переважно використовують пояснення, бесіди та підтримку, що сприяє розвитку критичного мислення та соціальних навичок.

Ще однією характерною рисою сімейного виховання у скандинавських країнах є тісний зв'язок сім'ї з державною системою соціальної підтримки. У таких країнах, як Швеція та Норвегія, існує розвинена система соціальних програм, спрямованих на підтримку сімей з дітьми, включаючи оплачувану відпустку по догляду за дитиною, доступну дошкільну освіту та різні соціальні послуги. Така політика сприяє створенню сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини та забезпечує баланс між сімейним життям та професійною діяльністю батьків.

Ключові слова: сімейне виховання, скандинавські країни, батьківство, дитина, соціалізація, демократичний стиль виховання.

Kuchai Tetiana Petrivna Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, Transcarpathia, https://orcid.org/ 0000-0003-3518-2767.

Kuchai Oleksandr Volodymyrovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9468-0486

Chychuk Antonina Petrivna Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, Transcarpathia, https://orcid.org/0000-0002-9982-3634

Marshałek Lidia Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Masovian Academy in Płock, Płock, Republic of Poland, https://orcid.org/0000-0002-8425-9591

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

FEATURES OF FAMILY UPBRINGING IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES

Abstract. The article examines the features of family upbringing in the Scandinavian countries, in particular in Sweden, Norway, Denmark, Finland and Iceland. The main principles of family upbringing, the role of state social policy in supporting families with children, as well as the features of parental upbringing style are analyzed. It is established that family upbringing in the Scandinavian countries is based on democratic values, respect for the rights of the child, the development of independence and gender equality.

Family upbringing in the Scandinavian countries, in particular in Sweden, Norway, Denmark, Finland and Iceland, is based on the principles of respect for the child's personality, equality and democratic relations in the family. In these countries, the child is considered a full-fledged member of the family, whose opinion is important and taken into account when making decisions. Parents strive to create an atmosphere of trust and support in which the child can freely express his or her feelings and views. This approach helps to develop children's sense of self-worth, self-confidence and the ability to think independently.

An important feature of family education in Scandinavian countries is the development of children's independence and responsibility from an early age. Parents encourage children to show initiative, independently solve certain life tasks and participate in household duties. Considerable attention is paid to the formation of self-regulation skills, a responsible attitude to learning and respect for other people. In the process of education, parents mainly use explanations, discussions and support, which contributes to the development of critical thinking and social skills.

Another characteristic feature of family education in Scandinavian countries is the close connection of the family with the state social support system. In countries such as Sweden and Norway, there is a developed system of social programs aimed at supporting families with children, including paid parental leave, accessible preschool education and various social services. Such a policy contributes to the creation of favorable conditions for the harmonious development of the child and ensures a balance between family life and the professional activities of parents.

Keywords: family upbringing, Scandinavian countries, parenting, child, socialization, democratic style of upbringing.

Постановка проблеми. Сім’я є одним із найважливіших соціальних інститутів, у межах якого відбувається первинна соціалізація дитини, формуються її ціннісні орієнтації, моральні норми та поведінкові моделі.

Саме сімейне виховання визначає характер розвитку особистості, впливає на формування її соціальної активності, емоційної стабільності та здатності до взаємодії з іншими людьми [5].

У сучасних умовах глобалізації особливої уваги набуває вивчення міжнародного досвіду організації сімейного виховання. Значний інтерес для педагогічної науки становить досвід скандинавських країн, до яких належать Швеція, Норвегія, Данія, Фінляндія та Ісландія. Ці країни характеризуються високим рівнем соціального розвитку, ефективною системою підтримки сім'ї та гуманістичною моделлю виховання дітей.

Скандинавська модель сімейного виховання ґрунтується на демократичних принципах, які передбачають повагу до прав дитини, партнерські взаємини між батьками і дітьми, а також створення умов для гармонійного розвитку особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє державна соціальна політика, яка забезпечує підтримку сімей із дітьми та сприяє поєднанню сімейного життя з професійною діяльністю батьків [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основами сімейного виховання в різних країнах займалися такі науковці: А. Богуш, О. Коваленко, О. Локшина, Л. Пуховська, І. Шаповалова тощо.

Метою статті є аналіз особливостей сімейного виховання у скандинавських країнах та визначення основних принципів, які забезпечують ефективність виховного процесу в сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Сімейне виховання у скандинавських країнах базується на гуманістичній педагогічній традиції, яка передбачає визнання дитини активним суб'єктом виховного процесу. У межах цього підходу дитина розглядається як особистість, що має власні потреби, інтереси та права.

Важливою характеристикою цієї моделі є орієнтація на гармонійний розвиток дитини, який охоплює інтелектуальний, емоційний, соціальний і фізичний аспекти. Батьки прагнуть створити сприятливе середовище для розвитку творчих здібностей дитини, формування її самостійності та відповідальності [1].

Науковці відзначають, що скандинавська модель виховання сформувалася під впливом соціально-демократичної ідеології, яка передбачає рівність можливостей, соціальну справедливість та підтримку сім'ї з боку держави. У результаті сформувалася система цінностей, у якій особлива увага приділяється правам людини, толерантності, співпраці та взаємній повазі.

Однією з найважливіших характеристик сімейного виховання у скандинавських країнах є дитиноцентрований підхід. Він передбачає орієнтацію виховного процесу на потреби та інтереси дитини.

Батьки прагнуть створити умови для розвитку індивідуальних здібностей дитини, підтримують її ініціативу та сприяють формуванню впевненості у власних силах. Дитина розглядається як рівноправний член сім'ї, а її думка враховується під час прийняття сімейних рішень.

Такий підхід сприяє розвитку у дітей почуття власної гідності, відповідальності та соціальної активності [3].

У більшості скандинавських сімей переважає демократичний стиль виховання, який ґрунтується на партнерських взаєминах між батьками і дітьми.

Цей стиль передбачає відкритий діалог, взаємну повагу та спільне вирішення проблемних ситуацій. Батьки пояснюють дітям причини своїх вимог і заохочують їх висловлювати власну думку.

Важливою особливістю є відмова від фізичних покарань та авторитарних методів виховання.

У багатьох скандинавських країнах такі методи навіть заборонені законодавством. Натомість використовуються педагогічні методи, спрямовані на розвиток самоконтролю та відповідальності [4].

Скандинавська система виховання значною мірою орієнтована на розвиток самостійності дітей.

Батьки з раннього віку заохочують дітей до самостійного прийняття рішень та виконання певних обов'язків у сім'ї.

Наприклад, дітей навчають самостійно організовувати свій день, планувати навчання та брати участь у домашніх справах. У багатьох сім'ях діти мають власні обов'язки, виконання яких сприяє формуванню відповідальності та самодисципліни.

Крім того, значна увага приділяється розвитку практичних навичок, які допомагають дитині адаптуватися до життя у суспільстві [6].

Важливою характеристикою скандинавської моделі сімейного вихова-ння є гендерна рівність. У процесі виховання дітей активно беруть участь як матері, так і батьки.

Державна політика сприяє такій моделі сімейних відносин, забезпечуючи оплачувану батьківську відпустку, яку можуть використовувати обидва батьки. У деяких країнах частина цієї відпустки призначена спеціально для батька.

Такий підхід сприяє формуванню тісного емоційного зв'язку між батьком і дитиною, а також створює умови для рівномірного розподілу сімейних обов'язків [5].

Скандинавські країни характеризуються високим рівнем соціальної підтримки сімей із дітьми. Держава створює умови, які сприяють гармонійному поєднанню сімейного життя та професійної діяльності батьків.

Система соціального захисту включає фінансову допомогу сім'ям, доступні дошкільні заклади, медичне обслуговування та освітні програми для дітей.

Заклади дошкільної освіти відіграють важливу роль у процесі соціалізації дітей. Вони забезпечують не лише догляд за дітьми, а й створюють умови для їхнього всебічного розвитку.

У скандинавських сім'ях значна увага приділяється формуванню соціальних цінностей. Дітей навчають поважати інших людей, дотримуватися принципів рівності та справедливості [7].

Важливим елементом виховання є розвиток толерантності, емпатії та здатності до співпраці. Діти змалку залучаються до різних видів соціальної діяльності, що сприяє формуванню громадянської відповідальності.

Також важливою складовою виховання є формування екологічної свідомості. У скандинавських країнах значна увага приділяється вихованню дбайливого ставлення до природи.

Ефективна система сімейного виховання у скандинавських країнах сприяє формуванню соціально відповідальних громадян, здатних до активної участі у суспільному житті.

Поєднання демократичних цінностей, соціальної підтримки сім'ї та високого рівня освіти створює сприятливі умови для розвитку людського потенціалу [2].

Саме тому досвід скандинавських країн часто розглядається як приклад ефективної моделі соціальної політики та сімейного виховання.

Особливості сімейного виховання у скандинавських країнах полягають насамперед у демократичному характері взаємин між батьками і дітьми. У сім'ях поширений партнерський стиль спілкування, за якого дитина розглядається як повноцінний член родини, думка якого поважається і враховується. Батьки активно використовують діалог, пояснення та співпрацю замість авторитарних методів виховання. У таких сім'ях важливими цінностями є взаємна повага, довіра та підтримка, що сприяє формуванню у дітей почуття власної гідності та соціальної відповідальності.

Ще однією характерною рисою сімейного виховання у країнах Північної Європи є орієнтація на розвиток самостійності та незалежності дітей. Батьки з раннього віку заохочують дітей приймати власні рішення, досліджувати навколишній світ та не бояться дозволяти їм проявляти ініціативу. Дітей привчають до відповідальності за власні вчинки, залучають до виконання домашніх обов'язків та поступово готують до самостійного життя. Такий підхід сприяє розвитку впевненості, самодисципліни та здатності адаптуватися до різних життєвих ситуацій [1].

Важливою особливістю скандинавського сімейного виховання є також створення сприятливого середовища для гармонійного розвитку дитини. Батьки не перевантажують дітей великою кількістю гуртків або навчальних занять, надаючи значення вільній грі, творчості та активному відпочинку на природі. Значна увага приділяється фізичному розвитку, прогулянкам на свіжому повітрі та формуванню любові до природи. Такий підхід сприяє емоційному благополуччю дітей, розвитку їхньої уяви та формуванню здорового способу життя.

Висновки. Отже, сімейне виховання у скандинавських країнах характеризується гуманістичною спрямованістю, демократичним стилем взаємин між батьками і дітьми, орієнтацією на розвиток самостійності та відповідальності дитини.

Важливу роль у цій системі відіграє гендерна рівність, а також активна підтримка сім'ї з боку держави. Поєднання сімейних цінностей та ефективної соціальної політики створює сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини.

Досвід скандинавських країн може бути корисним для вдосконалення системи сімейного виховання та соціальної підтримки сімей у різних країнах світу.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848.
2. Богуш А. М. Дошкільна педагогіка. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 416.
3. Сухомлинська О. В. Педагогічна думка України: антологія. Київ: Педагогічна думка, 2003. 560.
4. Коваленко О. В. Сімейне виховання у країнах Європи: порівняльний аналіз. Педагогіка і психологія. 2018. 3. 45–52.
5. Шаповалова І. М. Особливості сімейної політики у скандинавських країнах. Порівняльна педагогіка. 2020. 2. 87–94.
6. Einarsdottir J., Wagner J. Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. Charlotte: Information Age Publishing, 2006. 320.
7. Jensen A. M., Anker J. Children and Childhood in the Nordic Countries. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2010. 210.

References

1. Bekh I. D. (2008). Vykhovannya osobystosti [Personality education]: pidruchnyk. Kyyiv: Lybid′, 848. [in Ukrainian].
2. Bohush A. M. (2015). Doshkil′na pedahohika [Preschool pedagogy]. Kyyiv: Vydavnychyy dim «Slovo», 416. [in Ukrainian].
3. Sukhomlyns′ka O. V. (2003). Pedahohichna dumka Ukrayiny [Pedagogical thought of Ukraine]: antolohiya. Kyyiv: Pedahohichna dumka, 560. [in Ukrainian].

4. Kovalenko O. V. (2018). Simeyne vykhovannya u krayinakh Yevropy: porivnyal′nyy analiz [Family education in European countries: a comparative analysis]. Pedahohika i psykholohiya. 3. 45–52. [in Ukrainian].

5. Shapovalova I. M. (2020). Osoblyvosti simeynoyi polityky u skandynavs′kykh krayinakh [Peculiarities of family policy in Scandinavian countries]. Porivnyal′na pedahohika. 2. 87–94. [in Ukrainian].

6.Einarsdottir J., Wagner J. (2006). Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. Charlotte: Information Age Publishing, 320. [in English].

7.Jensen A. M., Anker J. (2010). Children and Childhood in the Nordic Countries. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 210. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.5.016:811.161.2:159.942

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2437-2446

Кучерява Оксана Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, orcid.org/0000-0001-5946-3892.

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Компетентнісно зорієнтоване навчання фокусується на формуванні в здобувачів освіти ключових компетентностей, що є важливими в реальних життєвих ситуаціях і об'єднані наскрізними вміннями. З-поміж м'яких навичок у Новій українській школі особливу увагу приділяють емоційному інтелекту, який було обрано як предмет дослідження. Емоційний інтелект включає вміння усвідомлювати й керувати власними емоціями та розпізнавати й справлятися з емоціями інших людей, закладаючи підґрунтя для розвитку соціальної та комунікативної компетентностей.

У статті розкрито один із шляхів збагачення емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках української мови з опорою на досягнення сучасної лінгвістики тексту й когнітивної лінгвістики. Зокрема охарактеризовано й проілюстровано роботу з емоційними концептами на прикладі опису концепту «страх». Емоційний концепт характеризується образністю, аксіологічністю, метафоричністю, ситуативною обумовленістю, тісно пов'язаний з культурними й моральними цінностями, тому в його вивченні першорядну роль посідає художній текст.

У започаткованій розвідці висвітлено роль і місце концептуального аналізу тексту в розвитку емоційного інтелекту здобувачів ЗЗСО.

Концептуальний аналіз допомагає змоделювати структуру концепту, проінтерпретувати його складники й визначити місце концепту в національно-мовній картині світу. Для концептуального аналізу вибрано оповідання М. Коцюбинського «Харитя» й «Ялинка», уривки з роману В. Рутківського «Джури козака Швайки». Крім того, для моделювання концепту «страх» пропонувались такі прийоми, як аналіз словникової дефініції й особливостей етимології, робота з асоціаціями, фразеологічними

зворотами й прислів'ями, рефлексія. Запропоновані вправи й завдання можуть бути використані на уроках української мови й літератури, зарубіжної літератури, вони допоможуть урізноманітнити роботу з розвитку м'яких навичок школярів.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційний концепт «страх», концептуальний аналіз тексту, урок української мови, здобувачі освіти.

Kucheriava Oksana candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Faculty of the Ukrainian Philology and Teaching Methods of Profession-Oriented Disciplines State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, orcid.org/0000-0001-5946-3892.

CONCEPTUAL ANALYSIS OF TEXT AS A MEANS OF ENRICHING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. Competency-based learning focuses on the formation of key competencies in students that are important in real-life situations and are combined with soft skills. Among the soft skills, the New Ukrainian School pays special attention to emotional intelligence, which was chosen as the subject of research. Emotional intelligence includes the ability to be aware of and manage one's own emotions and to recognize and cope with the emotions of other people, laying the foundation for the development of social and communicative competencies.

The article reveals one of the ways to enrich the emotional intelligence of students in Ukrainian language lessons, relying on the achievements of modern text linguistics and cognitive linguistics. In particular, the work with emotional concepts is characterized and illustrated using the example of describing the concept of «fear». The emotional concept is characterized by imagery, axiological, metaphorical, situational conditioning, and is closely related to cultural and moral values, therefore, in its study, the literary text plays a primary role.

The initiated investigation highlights the role and place of conceptual analysis of the text in the development of emotional intelligence of the GSEI students (General Secondary Education Institutions). Conceptual analysis helps to model the structure of the concept, interpret its components and determine the place of the concept in the national-linguistic picture of the world. For conceptual analysis, the stories of . Kotsiubynsky «Kharitya» and «Yalynka», excerpts from the novel by V. Rutkivsky «The Cossack Shvaika's Apprentices» were selected.

In addition, for modeling the concept of «fear» such methods were proposed as analysis of the dictionary definition and features of etymology, work with associations, phraseological turns and proverbs, reflection.

The proposed exercises and tasks can be used in Ukrainian language and literature lessons, foreign literature, they will help diversify the work on the development of soft skills of schoolchildren.

Key words: emotional intelligence, emotional concept «fear», conceptual analysis of the text, Ukrainian language lesson, students.

Постановка проблеми. Відомо, що в умовах реформування української школи, одним з актуальних виступає компетентнісний підхід, який «акцентує увагу на результатах освіти, які розглядають не як обсяг опанованої дитиною інформації, а як здатність школяра діяти у різних проблемних ситуаціях» [1, С. 5]. Тому сучасний урок спрямований на формування в здобувачів освіти не лише предметних компетентностей, а й ключових, надпредметних [1, С. 9], з-поміж яких у мовно-літературній освітній галузі окреме місце посідають комунікативна, інформаційна й культурна. Спільними для всіх компетентностей є наскрізні вміння, наприклад, читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, творчість, уміння конструктивно керувати емоціями тощо [2].

Предметом дослідження було обрано емоційний інтелект як підґрунтя для розвитку соціальної та комунікативної компетентностей, адже він включає такі складники, як уміння розуміти й конструктивно керувати власними емоціями, емпатія, самомотивація, уміння управляти взаємовідносинами, а також бути соціально відповідальним, наполегливим, мати оптимістичний погляд на життя [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідними навчальними ресурсами мовно-літературної освітньої галузі, що забезпечують формування ключових компетентностей, є тексти, медійні тексти, твори мистецтва, художні твори, а традиційним прийомом роботи з текстом залишається аналіз.

Оскільки на сучасному етапі розвитку лінгвістики й лінгводидактики з-поміж основних підходів до вивчення тексту особливе місце посідають антропоцентричний та когнітивний (Ф.С.Бацевич, О.П.Воробйова, Т. Ван Дейк, В.В. Жайворонок, Л.А. Лисиченко, О.О. Селіванова), то, як відомо, розширюються дидактичні можливості лінгвістичного аналізу тексту й активно використовуються дискурсивний, філологічний, лінгвокультурологічний, концептуальний та інші види аналізів, кожен з яких є своєрідним кроком у пізнанні емотивних і когнітивних аспектів мови й

мовлення. Теоретико-методичні засади лінгвістичного аналізу тексту закладені в працях І.І. Ковалика, Л.І. Мацько, М.Я.Плющ, В.Я. Мельничайка, М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіної, М.П Крупи та інших. Науковці розглядають текст як основну дидактичну одиницю, бо саме в ньому мова розкриває головні функції — комунікативну й мислетворчу, та похідні від них — когнітивну, емотивну й експресивну. Закономірно в навчальних посібниках з розвитку емоційного інтелекту обов'язково звертаються до слова й тексту, які виступають дієвим інструментом пізнання себе й інших, розвитку емоційної культури особистості (Т.М. Котик, О.П. Лящ, І. М. Матійків, Джил Хессон, М. Яцюк та інші).

У започаткованому дослідженні ми поставили за **мету** з'ясувати й проілюструвати місце й роль концептуального аналізу тексту в збагаченні емоційного інтелекту здобувачів ЗЗСО на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед концептуальний аналіз тексту спрямований на вивчення семантичного простору художнього твору й індивідуально-авторської картини світу, а також є одним з прийомів дослідження лінгвокультурних концептів. Різновидом лінгвокультурного концепту є емоційний концепт, адже емоції тісно пов'язані з когнітивними процесами. За визначенням О. Малярчук, емоційний концепт відрізняється додактовими емотивними й ціннісними характеристиками, а в його основі лежить оцінювання як онтологічна властивість людини [4]. Робота з емоційними концептами допомагає розвивати складники емоційного інтелекту, як-от: самосвідомість, самоконтроль та емпатію.

За дослідженнями мовознавців, ядром емоційного концепту є сама емоція, а на периферії знаходяться компоненти, зумовлені суб'єктивним досвідом, конотації та асоціації. Емоція — категорія психологічна, згідно з теорію К. Шерера модель процесів емоції охоплює п'ять основних елементів, які можна використовувати в описі емоційного концепту, а саме:

1. • когнітивну оцінку;
2. • фізіологічний компонент (тілесні симптоми);
3. • мотиваційний компонент (тенденції до дії);
4. • експресивні компоненти (міміка, голос);
5. • суб'єктивні переживання (почуття).

Натомість О. Гірняк у структурі емоційного концепту виділяє емоційні стани, емоційні стосунки, емоційні реакції, які становлять мінімальний концептуальний зміст емоційної категорії [5; 6].

Емоційні концепти (зокрема базові емоції: *страх, радість, гнів, здивування, сум, огида, зневага*) формують емоційну концептсферу. При цьому базові емоції універсальні, однак емотивна лексика має національну

специфіку, оскільки формується під впливом традицій, звичаїв, стереотипів мислення і моделей поведінки [7; 5]. Невипадково Т. А. Крисанова емоційний концепт визначає як «ментальні конструкти з етносемантичною специфікою, що отримують мовне втілення» [7]. «Відмінності у варіюванні і ступені вияву базових емоцій у різних культурах опосередковані мовними засобами їх вираження та пояснюються культурно-ціннісними настановами цієї культури», — підкреслює О.Г. Гірняк [5, С. 33]. Загалом емоційний концепт характеризується такими ознаками: образність, аксіологічність, метафоричний характер, тісний зв'язок з культурними й моральними цінностями, ситуативна обумовленість [7].

Основними засобами вербалізації емоційних концептів виступають слова-номінанти, слова-експресиви, слова-афекти та дескриптивні структури [6]. В.В. Марченко й Р.В. Хмельницький, вивчаючи мову художніх творів, зазначають, що «у мові емоційні концепти реалізуються на фонетичному, морфологічному (граматичному), лексичному та стилістичному рівнях. Кожен рівень багатий на свої приклади застосування й опису емоційних концептів та їх реалізації в тексті й мовленні» [8, С. 205]. Недаремно в когнітивній лінгвістиці художній текст характеризують як основу функціонування комунікативно релевантної частини лінгвокультурного концепту і відповідно як цікавий ілюстративний матеріал для дослідження семантики мовних одиниць, які репрезентують концепт. Відтак у практиці викладання дисциплін мовно-літературної освітньої галузі доцільно звернутись до концептуального аналізу тексту, який дозволяє змоделювати структуру концепту, проінтерпретувати його складники й описати зв'язки між ними, визначаючи місце концепту в національно-мовній картині світу.

Дидактичний потенціал художнього твору також відіграє важливу роль у системі емоційного виховання, тому роботу з емоційними концептами можна зарахувати до одного з напрямів збагачення емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках української мови й літератури.

У процесі навчання лінгвістичний аналіз художнього тексту застосовується порівняно рідко, а частковий повсякчас, при цьому компонентами шкільного лінгвістичного аналізу тексту можуть бути його структура, визначення теми й основної думки тексту, стилю й типу мовлення, аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних). Використання елементів концептуального аналізу дозволить вивчати семантичний (концептуальний) простір художнього твору й занурюватись у зміст лінгвокультурного концепту й серед іншого — емоційного концепту.

Розглянемо прийоми концептуального аналізу тексту на прикладі роботи з концептом «страх». Вивчення концепту варто розпочати з аналізу

словникової дефініції, наприклад, у «Словничку назв почуттів», який подано в підручнику з української мови О.П. Глазової (2018), страх — це «почуття, спричинене загрозою людині, її здоров'ю і життю; очікування можливого майбутнього зла, побоювання непередбаченого» [9, С. 235], тобто негативний емоційний стан, який варіюється від неприємного передчуття до жаху. Для аналізу емоційного концепту здобувачам було запропоновано оповідання М. Коцюбинського «Харитя» й «Ялинка».

Приклад 1. Прочитайте уривок з оповідання М. Коцюбинського «Харитя» й назвіть емоцію, яка в ньому описана. Виконайте завдання:

• 1. Знайдіть і підкресліть синоніми до слова «страх» (*переляк, жах*). Розгляньте «Клесо емоцій» Р. Плутчика й визначте інтенсивність наростання емоції, опишіть почуття Хариті (*побоювання → страх → жах*).

• 2. Які мовні засоби (зокрема граматичні) використовує письменник, щоб описати страх дівчинки? (*серце закалатало в грудях, далі наче спинилось; Харитя скам'яніла; однією рукою стиснула жмінь жита; лице пополотніло; здорові очні з жахом дивились*).

• 3. Чи вказує письменник на причину страху головної героїні? Які речення за метою висловлювання він використовує? Поясніть емоційне навантаження розділових знаків (*Якось обернулась Харитя назад, щоб покласти нажату жмінь, глянула навкруги — і страх обхопив її. Адже вона одна на ниві! Ану, який страх вискочить із жита й задушить її! Раптом — фуррр!*).

• 4. Як відомо, емоції трансформуються в поведінку. На що наважилась Харитя? (*За хвилинку Харитя трохи відійшла. Серце знов застукало в грудях. Харитя наважилась тікати*). Як ви думаєте, що відчувала дівчинка? (*невпевненість, незахищеність*). Що допомогло Хариті на деякий час впоратись зі страхом? (*Стежкою наближались дві молодиці. Харитя постерегла їх, знов нагадала недужу, бідну маму... Вона мусить вижати жито*).

• 5. «Асоціативне гроно». В оповіданні дівчинка уявляла страх як фантастичну істоту («*Ану, який страх вискочить із жита й задушить її!*»). Яким ви уявляєте страх? Заповніть коло.

В основу концептуального аналізу тексту може бути покладена робота з ключовими словами як виразниками основного смислу тексту й базовим концептом. Розглянемо приклад аналізу оповідання М. Коцюбинського «Ялинка». У творі хлопчик переживає різні почуття: сум, тривогу, страх, надію, радість.

Учням пропонується перечитати епізоди з другої частини оповідання, в яких герой відчуває страх, й виконати завдання (*приклад 2*):

1. Виділіть ключові слова, які асоціюються в межах уривка з емоційним станом «страх» (*лихо, переляк, несподіванка, холодно й страшно, заплакав, дуби мов страховища, острах, вовки* тощо). Яку роль відіграє природа у змалюванні внутрішнього стану головного героя? Опишіть зорові й слухові образи (*бурхав холодний вітер, вила хуртовина, почулось: а-у-у-у; ліс, затемніло, сніг, дуби мов страховища, гілки — то мерці, біле покривало* тощо).

2. Випишіть лексичні (у т.ч. фразеологічні) одиниці, за допомогою яких автор відтворює страх (*став, широко розкривши очі з переляку; похолов з остраху, волосся полізло догори, серце перестало стукати в грудях, думка промайнула, в нестямці, затяв коней*).

3. За «Колесом емоцій» Р. Плутчика, страху протиставляється злість. Чи відчував Василько злість, потрапивши в скрутні обставини? Які риси характеру допомогли хлопчику побороти страх? (*сміливість, рішучість*). Який емоційний стан у творі можна вважати протилежним страху? (у фіналі — *радість*: «*А Василько щебетав, оповідаючи свої пригоди в лісі*»). За допомогою яких мовних засобів письменник змальовує відвагу хлопчика (*Василько наважився злізти з коня; в нестямці затяв коней і зник; виїхав на узлісся, побачив хрест і зрадів; щосили затяв коней і вхопився за гриву, мчався Василько по дорозі* тощо).

4. Розподіліть виписані ключові слова за схемою:

М. Коцюбинський “Ялинка” — *острах, переляк*				
Тілесні симптоми	Мотив до дії	Звуки й образи природи	Художні засоби	Ваші переживання й роздуми

Лінгвокультурний концепт часто виступає ключовим у низці прислів’їв, приказок і фразеологізмів, які репрезентують його загальномовні й національно-культурні компоненти. Тому дослідження емоційного концепту варто доповнити таким завданням.

Приклад 3. Доберіть й охарактеризуйте прислів’я та приказки з ключовим словом «страх», розкривши їхній зміст в контексті оповідання М. Коцюбинського «Ялинка» (*Не думай про страх, то його й не буде. Страх не такий страшний, як про нього кажуть. Хто відважний, той здобуває, а хто боягуз, той пропадає. Боягуз умирає тисячу раз, а відважний тільки раз* тощо).

Чи допомагає аналіз емоційного стану головного героя заглибитись й розкрити тему та ідею оповідання?

Цікаво звернутись з учнями до етимології слова й проаналізувати лексичні засоби й фразеологічні одиниці, які використовують для змалювання страху та його відтінків. У праслав'янській мові слово *страхъ «страх»* означало «заціпеніння», в індоєвропейській — **ster-* «ціпеніти, твердіти» [10]. Заціпеніння як фізіологічний прояв страху знайшов вияв у фразеологічних зворотах: *ніби закам'янів, похолонуло на душі (в грудях), кров холоне у жилах; ні живий, ні мертвий; холоне серце* та інші.

Відтак пропонуємо учням такі завдання:

Приклад 4. Пригадайте події роману В. Рутківського «Джури козака Швайки», перечитайте уривки. Виділіть дієслова, які передають відчуття страху. Доберіть до них синоніми (*заціпеніти, застигнути, заклякнути, остовпіти*). Поміркуйте, чому автор уживає саме ці слова, звернувшись до етимології слова «страх»?

1.1. *І зненацька побачив таке (...) По той бік річечки сидів вовк. І не вовк, а справжнє вовчисько! Таких здоровецьких Санько ще ніколи не бачив.*

- Грицику, глянь... - затинаючись, сказав Санько.

Хлопці завмерли. Першим отямився Грицик («Медова яма і вовк»).

1.2. *Хлопці закам'яніли. Вони знали і про нечисту силу, і про вовкулаків, але ніколи ще не чули, щоб верба заговорила людським голосом* («Людина з дупла»).

Приклад 5. Прочитайте опис «діда Хо, що світ прозвав страхом». Які фразеологічні одиниці, що описують страх заховались в описі? (*Кров холоне в жилах, мороз пробирає по шкірі, жижки трясуться, душа в п'яти ховається* тощо). Перечитайте останні рядки казки. Хто може перемогти страх?

Вийшов Хо на галявину, сперся на сукуватий костур, майнув довгою бородою, і повіяв від неї тихий вітерець, холодною цівкою вдарив у дерева. І враз затремтіло молоде листя, зашамотіло, струсило з себе дощ самоцвітів. Жахнулася сарна й щезла в гущині, лишивши зелені сліди на синій від роси траві. Страх обгорнув зайця, додав ще більшої прудкості його ногам... Сполохались пташки й в одну мить ущухли. Тихо стало в лісі, страх як тихо.

***

Надія та сягала аж у ті часи, коли сміливість візьме верх над страхом і Хо зложить на спочинок свої старі, наболілі кістки... (М. Коцюбинський. Хо).

Загальновідомо, що художня література відіграє важливу роль у формуванні концептів національної мови, тому використання елементів концептуального аналізу художнього тексту в практиці навчання української мови в ЗЗСО забезпечить, з одного боку, реалізацію

лінгвокульутрологічного принципу навчання (опанування національно-культурними й духовними цінностями рідного народу на підставі вивчення мови художніх творів) й формування в учнів національно-мовної картини світу, а з іншого, за умови вивчення емоційних концептів, емоційне виховання й формування емоційної мовної картини світу.

Висновки. Підсумовуючи викладене, зупинимось на таких положеннях: 1) концептуальний аналіз тексту дозволяє інтерпретувати семантичний простір тексту, забезпечуючи розвиток когнітивної та емоційної сфери здобувачів освіти; 2) в описі емоційних концептів використовуються такі прийоми: аналіз словникової дефініції та особливостей етимології, аналіз контексту й побудова асоціативних ланцюжків, інтерпретація авторської позиції й мовних засобів актуалізації концепту, робота з фразеологічними одиницями, прислів'ями й приказками, рефлексія та інші; 3) ознайомлення з емоційними концептами може бути організоване на уроках української мови й літератури, зарубіжної літератури із залученням системи міжпредметних зв'язків, арттехнологій, інтерактивних вправ і завдань. Тому *перспективи* подальших досліджень плануємо спрямувати на розробку інтегрованого підходу щодо розвитку емоційного інтелекту в здобувачів ЗЗСО.

Література:

1. Загальні форми роботи – новий підхід : розвиваємо ключові компетентності : метод. посібник / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос, С. В. Бекетова. Харків : ВГ «Основа», 2019. 119 с.

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.]. 2016. URL:http://ukrainska-shkola-compressed.pdf.

3. Ґоулман Д. Емоційний інтелект / пер.з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.

4. Малярчук О.В. Емоційний концепт *щастя*: етимологічні та структурні характеристики. *Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки*. 2014. Вип. 2 (74). С. 132–138.

5. Гірняк О.Г. Підходи до розуміння поняття «емотивна лексика» в сучасній лінгвістиці. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2019. Вип. 16. С. 30-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2019_16_8

6. Кольцова О.С. Функціонування поняття «емоційний концепт» у сучасній лінгвістичний парадигмі. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Вип. 19. Том 1. С. 150-155.

7. Крисанова Т.А. Емоційний концепт: лінгвістичні підходи до вивчення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Сер. : Філологічна. 2013. Вип. 33. С. 74-75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_24

8. Марченко В.В., Хмельницький Р.В. Засоби вираження емоційних концептів у творах Люсі Мод Монтгомері. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 204-208.

9. Глазова О.П. Українська мова. 5 кл. : підруч. для закладів загальної середньої освіти. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 240 с.

10. Етимологічний словник української мови: В 7 т. Т. 5 / Ред. кол.: О. С. Мельничук (гол. ред.), І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко. К.: Наукова думка, 1982. 632 с. http://litopys.org.ua/djvu/etymolog_slovnyk.htm

References:

1. Dmytrenko K. A., Konovalova M. V., Semyvolos O. P., Beketova S. V. (2019) Zahalni formy roboty – novyi pidkhid : rozvyvaiemo kliuchovi kompetentnosti : metod. posibnyk [General forms of work – new approach: develop key competences]. Kharkiv : VH «Osnova», 2019. 119 p. [in Ukrainian].

2. Hrynevych L., Elkin O., Kalashnikova S. (2016) Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. URL:http:// ukrainska-shkola-compressed.pdf. [in Ukrainian].

3. Goulman D. (2020) Emotsiinyi intelekt [Emotional Intelligence]. (S. L. Humetska, Trans). Kharkiv : Vivat. 512 p. [in Ukrainian].

4. Maliarchuk O.V. (2014) Emotsiinyi kontsept shchastia: etymolohichni ta strukturni kharakterystyky [The emotional concept of happiness: etymological and structural characteristics]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Filolohichni nauky - Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Philological Sciences.* Vyp. 2 (74). S. 132–138. [in Ukrainian].

5. Hirniak O.H. (2019) Pidkhody do rozuminnia poniattia «emotyvna leksyka» v suchasnii linhvistytsi [Approaches to understanding the concept of «emotional vocabulary» in modern linguistics]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva - Current issues of linguistics and translation studies.* Vyp. 16. S. 30-34. URL: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/ apftp_2019_16_8 [in Ukrainian].

6. 6Koltsova O.S. (2021) Funktsionuvannia poniattia «emotsiinyi kontsept» u suchasnii linhvistychnyi paradyhmi [The functioning of the concept of «emotional concept» in the modern linguistic paradigm]. *Zakarpatski filolohichni studii - Transcarpathian Philological Studies*. Vyp. 19. Tom 1. [in Ukrainian].

7. Krysanova T.A. (2013) Emotsiinyi kontsept: linhvistychni pidkhody do vyvchennia [Emotional concept: linguistic approaches to study]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» - Scientific notes of Ostroh Academy National University.* Ser. : Filolohichna. Vyp. 33. S. 74-75. [in Ukrainian].

8. Marchenko V.V., Khmelnytskyi R.V. (2018) Zasoby vyrazhennia emotsiinykh kontseptiv u tvorakh Liusi Mod Monthomeri [Means of expressing emotional concepts in the works of Lucy Maud Montgomery]. *Molodyi vchenyi - Young scientist*. № 10 (62). S. 204-208. [in Ukrainian].

9. Hlazova O.P. (2018) Ukrainska mova [Ukrainian language]. 5 kl. : pidruch. dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. K.: Vydavnychyi dim «Osvita», 240 p. [in Ukrainian].

10. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Etymological dictionary of the Ukrainian language]: V 7 t. T. 5 / Red. kol.: O. S. Melnychuk (hol. red.), I. K. Bilodid, V. T. Kolomiiets, O. B. Tkachenko. K.: Naukova dumka, 1982. 632 s. http://litopys.org.ua/djvu/ etymolog_slovnyk.htm [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091.12:316.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2447-2459

Кушнірук Світлана Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7833-8923

Павловський Ігор Валентинович кандидат технічних наук, доцент кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-9759-4367

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ РЕПУТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування позитивної репутації викладача закладу вищої освіти як важливого чинника його професійної діяльності та успішної самореалізації в сучасному освітньому просторі. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах зростання вимог до якості освітніх послуг, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, а також підвищення ролі особистісного та професійного іміджу науково-педагогічного працівника. Наголошено, що позитивна репутація викладача виступає не лише показником його професіоналізму, а й важливим інструментом формування довіри з боку здобувачів освіти, колег і академічної спільноти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності позитивної репутації викладача закладу вищої освіти, розкритті її структурних компонентів, визначенні етапів формування та педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.

У дослідженні використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема: аналіз, синтез і узагальнення наукової літератури з проблеми формування професійної репутації; порівняльний аналіз сучасних підходів; спостереження за освітнім процесом; інтерпретацію та узагальнення отриманих результатів.

У роботі проаналізовано основні складові професійного іміджу викладача, серед яких визначено професійну компетентність, комунікативні здібності, етичну культуру, педагогічну майстерність та цифрову грамотність. Розкрито етапи формування позитивної репутації: усвідомлення професійних цінностей, формування індивідуального стилю діяльності,

розвиток професійної взаємодії та закріплення позитивного іміджу в освітньому середовищі. Окреслено педагогічні умови, що сприяють цьому процесу, зокрема: створення студентоцентрованого освітнього середовища, впровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток рефлексивних умінь і забезпечення академічної доброчесності.

Встановлено, що важливу роль у формуванні позитивної репутації відіграють здатність викладача до саморозвитку, відкритість до інновацій, ефективна комунікація та партнерська взаємодія зі здобувачами освіти. Доведено, що використання інтерактивних методів навчання, цифрових інструментів і підтримка доброзичливої психологічної атмосфери сприяють підвищенню рівня довіри та позитивного сприйняття викладача.

Результати дослідження спрямовані на підвищення конкурентоспроможності викладача закладу вищої освіти через розвиток його професійних, комунікативних, етичних і цифрових компетентностей. Зроблено висновок про необхідність системного та цілеспрямованого підходу до формування позитивної репутації викладача як важливого чинника ефективності освітнього процесу та успішної професійної діяльності.

Ключові слова: позитивна репутація, викладач, професійна діяльність, імідж викладача, педагогічна майстерність, професійна компетентність, комунікативні навички, освітній процес, саморозвиток, освітні технології.

Kushniruk Svitlana Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7833-8923

Pavlovskyi Ihor PhD in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/ 0009-0000-9759-4367

FORMATION OF A POSITIVE REPUTATION OF A HIGHER EDUCATION TEACHER IN PROFESSIONAL PRACTICE

Abstract. The article examines the problem of forming a positive reputation of a higher education institution teacher as an important factor in their professional activity and successful self-realization in the modern educational environment. The relevance of the study is substantiated in the context of increasing demands for the quality of educational services, intensifying competition in the education market, and the growing importance of the personal and professional image of academic staff. It is emphasized that a teacher's positive

reputation is not only an indicator of professionalism but also an essential tool for building trust among students, colleagues, and the academic community.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification of the essence of a positive reputation of a higher education teacher, to reveal its structural components, and to determine the stages of its formation and the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process.

The study employs a set of general scientific and specific research methods, including analysis, synthesis, and generalization of scientific literature on professional reputation formation; comparative analysis of contemporary approaches; observation of the educational process; as well as interpretation and generalization of the obtained results.

The paper analyzes the main components of a teacher's professional image, including professional competence, communication skills, ethical culture, pedagogical mastery, and digital literacy. The stages of forming a positive reputation are identified: awareness of professional values, development of an individual professional style, enhancement of professional interaction, and consolidation of a positive image within the educational environment. The pedagogical conditions that facilitate this process are outlined, including the creation of a student-centered educational environment, the implementation of innovative educational technologies, the development of reflective skills, and adherence to academic integrity.

It is established that the ability for self-development, openness to innovation, effective communication, and partnership-based interaction with students play a crucial role in shaping a positive reputation. It is proven that the use of interactive teaching methods, digital tools, and the maintenance of a supportive psychological atmosphere contribute to increasing trust and a positive perception of the teacher.

The results of the study are aimed at enhancing the competitiveness of higher education teachers through the development of their professional, communicative, ethical, and digital competencies. It is concluded that there is a need for a systematic and purposeful approach to forming a positive teacher reputation as an important factor in the effectiveness of the educational process and successful professional activity.

Keywords: positive reputation, teacher, professional activity, teacher image, pedagogical mastery, professional competence, communication skills, educational process, self-development, educational technologies.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку освіти та підвищення вимог до якості освітніх послуг особливого значення набуває професійний імідж і репутація викладача закладу вищої освіти. Позитивна

репутація викладача впливає на рівень довіри здобувачів закладу освіти, ефективність освітнього процесу, конкурентоспроможність закладу та його авторитет у суспільстві [20, с. 1920]. В умовах цифровізації та відкритості інформаційного простору питання формування позитивної репутації стає ще більш актуальним, оскільки професійна діяльність викладача підлягає постійній оцінці з боку здобувачів, колег і громадськості [14, с. 45].

Професія є одним із факторів, що визначають соціальний статус людини в системі соціальної стратифікації, тобто її репутацію в очах суспільства Якості, які професія надає людині, залежать від її постійного членства в професійній групі, а не тимчасового, а принаймні протягом розумного періоду часу, протягом якого вона може набути таких якостей [8]. Існує зв'язок між положенням професії у ієрархії та її соціальним значенням, а також між соціальним значенням професії та її функцією організації та контролю [4, с. 8]. Проте зміни умов життя та технологічний розвиток призвели до трансформацій професії вчителя у світі; особливо останніми роками легкий доступ до інформації змінив сприйняття викладача в очах здобувачів закладу освіти і суспільства. Успіх тих, хто практикує цю професію, та результати їхньої діяльності безпосередньо пов'язані з певними факторами. Одним із них є погляд суспільства на професію та статус професії [19, с. 78].

Сьогодні можна сміливо сказати, що імідж і репутація професії вчителя змінилися порівняно з минулим, і ця зміна не є позитивною Викладачу з низьким соціальним статусом і слабкою репутацією важко досягти бажаного впливу на здобувачів закладу освіти і мотивувати їх до навчання [13].

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У минулому, коли освіта була доступна лише обмеженому колу суспільства, професія вчителя (а відтак і викладача закладу вищої освіти) вирізнялася високим соціальним статусом і великою повагою. Проте зі зміною соціально-економічних умов, розвитком інформаційних технологій та розширенням доступу до освітніх послуг престиж педагогічної діяльності поступово послабився. Зарубіжні дослідження, зокрема проєкт Teacher Status, свідчать про зниження професійної автономії педагогів через освітні реформи, централізоване оцінювання та стандартизовані програми, що обмежує їхню професійну свободу та авторитет у суспільстві [21, с. 184].

Подібні тенденції зниження соціального статусу педагогів простежуються й в Україні. Так, у працях **Л. Лук'янової** наголошується на тому, що сучасний соціально-професійний статус викладача в українському суспільстві є низьким через низьку заробітну платню, обмежену соціальну підтримку та необхідність поєднувати основну педагогічну діяльність із

додатковою роботою, що негативно впливає на престиж професії. Це призводить до зростання потреби у формуванні більш сприятливого суспільного відношення до професії педагога та підвищення мотивації до професійного самовдосконалення [9, с. 20].

О. Романов досліджує сутність, структуру та умови формування професійного статусу педагогічних працівників, зокрема викладачів закладів вищої освіти. Він визначає професійний статус як інтегральну характеристику особистості, що охоплює кваліфікацію, професійну компетентність, соціальну позицію та здатність ефективно виконувати педагогічну діяльність у сучасних умовах. Дослідник підкреслює, що професійний статус є динамічним і формується під впливом соціальних, особистісних та професійних чинників, серед яких ключову роль відіграють педагогічна культура, самоосвітня діяльність та ціннісні орієнтації викладача. У своїй науковій праці він аналізує теоретичні аспекти статусу, педагогічні умови його формування, розробляє модель формування професійного статусу та систему критеріїв для оцінювання його рівня [15, с. 20].

Дослідженню питань професійного статусу педагога присвятили свої наукові праці багато вчених. Зокрема, С. Васильєва виокремлює ключові фактори, що впливають на авторитет, престиж і соціальну позицію педагога; Н. Савченко розкриває структуру професійного іміджу викладача та його роль у розвитку педагогічної майстерності; Є. Роздимага і М. Ананьєв аналізують вплив психологічних і педагогічних чинників на формування позитивного іміджу викладача серед студентів та колег; В. Дуганець, В. Пукас, М. Волинкін та С. Олексійко досліджують умови та методи формування позитивного іміджу викладачів закладів вищої освіти, зокрема роль професійної компетентності та комунікаційних навичок; Г. Тимошко і О. Писчик розглядають процеси формування іміджу майбутніх викладачів під час магістерської підготовки та важливість педагогічної і соціальної компетентності; В. Лугова й Г. Чумак описують сутність і структурні елементи професійного іміджу викладача та його вплив на авторитет у закладі освіти; Т. Плачинда аналізує значення позитивного іміджу для професійної діяльності викладача та його вплив на взаємодію зі студентами та колегами тощо.

Ці дослідники окреслюють проблему зниження соціального та професійного статусу педагогів і викладачів, підкреслюючи її комплексний характер та вплив соціальних, економічних і педагогічних чинників. Тому доцільним є дослідження цього питання в статті, яке слугує теоретичною базою та аргументацією для вивчення формування репутації викладача в сучасному суспільстві як в Україні, так і в міжнародному контексті. Однак у нашій науковій статті увага буде зосереджена перш за все на аналізі

факторів, що впливають на формування позитивної репутації викладача у професійній діяльності, та на визначенні ефективних шляхів її підвищення.

Метою статті є дослідження особливостей формування позитивної репутації викладача закладу вищої освіти та визначення ефективних шляхів її підвищення.

Для досягнення цієї мети були поставлені наступні завдання:

– проаналізувати теоретичні підходи до поняття «професійна репутація викладача»;

– визначити фактори, що впливають на формування позитивної репутації у професійній діяльності;

– дослідити думку здобувачів і колег закладу освіти щодо сприйняття викладача;

– визначити ефективні стратегії підвищення репутації;

– сформулювати практичні рекомендації для покращення професійного іміджу викладача.

Для реалізації мети та завдань дослідження було використано комплекс методів, зокрема: аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури з проблеми; спостереження, анкетування здобувачів і викладачів, інтерв'ювання; систематизацію практичного досвіду педагогів; а також узагальнення отриманих даних для формування практичних рекомендацій щодо підвищення репутації викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна репутація викладача – це цілісне уявлення про фахівця, що формується на основі його професійної компетентності, педагогічної майстерності, моральних якостей та результативності діяльності. Вона є динамічною соціально-психологічною категорією, що визначається зовнішніми оцінками здобувачів і колег, а також внутрішніми характеристиками викладача. Теоретично її розглядають через компетентнісний, соціально-психологічний, іміджевий та діяльнісно-результативний підходи, які враховують знання, навички, педагогічний авторитет, особистісні якості, професійний імідж та результати навчальної і науково-методичної роботи. Таким чином, професійна репутація є інтегральною характеристикою, що забезпечує авторитет викладача та підвищує якість освітнього процесу [3].

Формування позитивної професійної репутації викладача базується на поєднанні високої кваліфікації та компетентності, етичної поведінки, ефективних комунікацій та результативності професійної діяльності. Позитивна репутація розглядається як стратегічний актив, який формується через системні, виважені та послідовні дії педагога, і визначається довірою стейкхолдерів, якістю освітніх послуг, соціальною відповідальністю та використанням цифрових технологій для управління власним професійним іміджем.

Серед ключових факторів, що впливають на формування позитивної репутації, виділяють [18]:

Професіоналізм та компетентність – високий рівень знань, практичних навичок і результативність освітньої та наукової діяльності, що становлять фундамент авторитету.

Ділова етика та відповідальність – чесність, надійність, виконання професійних зобов'язань і дотримання моральних норм у взаємодії зі студентами, колегами та іншими стейкхолдерами.

Комунікаційна стратегія – ефективне спілкування, відкритість, використання традиційних і цифрових каналів, включно зі ЗМІ та соціальними мережами, для формування позитивного професійного образу.

Якість освітніх послуг та результативність діяльності – здатність задовольняти потреби студентів і забезпечувати високі результати навчання та наукової роботи.

Особистісні якості – вміння будувати довірливі стосунки, проявляти емпатію та позитивно впливати на оточення.

Корпоративна культура та соціальна відповідальність – дотримання етичних норм у колективі, участь у соціальних та благодійних ініціативах, відповідальне ставлення до суспільства.

Управління репутаційними ризиками – здатність швидко реагувати на кризові ситуації та захищати власний професійний авторитет.

Позитивна професійна репутація викладача виступає інтегральною характеристикою педагогічної особистості, що формує педагогічний авторитет і забезпечує підвищення якості освітнього процесу шляхом поєднання фахової компетентності, етичної поведінки, комунікативних навичок та соціально відповідальної діяльності [18].

У сучасних умовах реформування освітньої галузі особливого значення набуває системне забезпечення якості освіти, що передбачає регулярне оцінювання професійної діяльності педагогів із застосуванням рефлексивних та метапедагогічних підходів. Одним із ефективних інструментів внутрішньої системи забезпечення якості є дослідження думок здобувачів освіти та колег щодо сприйняття викладача, яке здійснюється шляхом анонімного анкетування, забезпечуючи об'єктивність, достовірність та комплексний аналіз педагогічної компетентності. Використання анкет типу «Викладач очима студентів» дозволяє здійснити комплексний аналіз педагогічної діяльності за такими критеріями, як професійна компетентність, методика викладання, етика взаємодії та рівень підтримки здобувачів освіти. Забезпечення анонімності опитування сприяє підвищенню об'єктивності отриманих результатів і формує довіру до процедури оцінювання [11, с. 214].

Важливим компонентом є думка здобувачів освіти, які оцінюють доступність і зрозумілість навчального матеріалу, об'єктивність оцінювання, ефективність використання цифрових технологій, а також якість комунікації з викладачем, особливо в умовах дистанційного навчання [7, с. 357]. Такий зворотний зв'язок дозволяє оперативно виявляти недоліки організації освітнього процесу.

Не менш значущою є оцінка колег, яка охоплює аналіз педагогічного досвіду викладача, його участь у методичній роботі, діяльності циклових комісій, а також рівень організації самостійної роботи студентів.

Колегіальна оцінка сприяє професійному розвитку викладача та поширенню ефективних педагогічних практик [2, с. 190].

Серед основних методів дослідження варто виокремити онлайн-анкетування (зокрема із застосуванням цифрових сервісів), фокус-групові обговорення, аналіз результатів навчальної діяльності та проведення відкритих занять. Комплексне використання зазначених методів забезпечує всебічність і достовірність оцінювання.

Позитивне сприйняття викладача формується за умов створення безпечного та комфортного освітнього середовища, забезпечення прозорості освітнього процесу, дотримання принципів академічної доброчесності та надання психологічної підтримки здобувачам освіти [5, с. 45; 12, с. 78].

Систематичне вивчення думок здобувачів освіти та професійних колег виступає ключовим механізмом забезпечення високої якості освітнього процесу, що дозволяє виявити проблемні аспекти педагогічної діяльності, оцінювати ефективність застосовуваних методик навчання та формувати науково обґрунтовані напрями професійного вдосконалення викладача [17, с. 112].

Інтеграція як студентських, так і колегіальних оцінок забезпечує комплексний аналіз освітньої діяльності, сприяє об'єктивній оцінці педагогічної компетентності та створює основу для оптимізації освітніх практик відповідно до сучасних вимог академічної спільноти [6, с. 203]. Регулярне опитування та аналіз отриманих даних дозволяє не лише оцінити поточну ефективність викладача, а й визначити конкретні напрями його професійного розвитку [10, с. 57].

У цьому контексті підвищення репутації викладача стає важливим чинником підтримки високої якості освітнього процесу та формування позитивного іміджу закладу освіти [1, с. 134]. На основі результатів досліджень думок здобувачів освіти та колег виділяють низку ефективних стратегій підвищення професійної репутації викладача, серед яких:

По-перше, ключовою стратегією є постійне підвищення професійної компетентності через участь у науково-методичних заходах, тренінгах,

вебінарах та стажуваннях, що сприяє оновленню змісту навчальних дисциплін і впровадженню сучасних педагогічних технологій [11, с. 220–223].

По-друге, ефективним є вдосконалення методики викладання шляхом застосування інтерактивних методів навчання, цифрових технологій та елементів дистанційного та змішаного навчання, що підвищує мотивацію здобувачів освіти та результативність навчання [7, с. 360–362].

По-третє, важливим є розвиток комунікативної культури викладача, що передбачає відкритість до діалогу, дотримання етичних норм, забезпечення зворотного зв'язку та створення сприятливого психологічного клімату [2, с. 191–193].

По-четверте, забезпечення прозорості та об'єктивності оцінювання формує довіру здобувачів освіти та сприяє підвищенню їхньої навчальної мотивації [11, с. 222].

Крім того, активна участь викладача у професійних спільнотах, методичних об'єднаннях та внутрішніх ініціативах закладу сприяє підвищенню його авторитету серед колег і розвитку позитивного іміджу закладу освіти [7, с. 361].

Такий підхід до комплексного впровадження зазначених стратегій забезпечує високий рівень педагогічної компетентності, формування довіри й поваги з боку здобувачів освіти та колег, а відтак сприяє підвищенню професійної репутації викладача і ефективності освітнього процесу.

Одним із завершальних етапів дослідження є розроблення практичних рекомендацій щодо підвищення професійного іміджу викладача.

Формування позитивного іміджу потребує системного й комплексного підходу, який охоплює зовнішній вигляд, розвиток комунікативних навичок і вдосконалення професійної компетентності. У цьому контексті можна виокремити основні аспекти формування професійного іміджу викладача, до яких належать:

– Діловий та акуратний зовнішній вигляд – одяг, що відповідає професійному середовищу, охайність та поміркованість у деталях, створюють перше позитивне враження.

– Розвиток емоційного інтелекту – здатність розпізнавати власні емоції та емоції студентів, ефективно регулювати емоційний стан та підтримувати конструктивний психологічний клімат на заняттях.

– Впевнена міміка та жестикуляція – адекватна невербальна поведінка підкреслює авторитет викладача та сприяє кращому сприйняттю інформації.

– Ораторське мистецтво – вміння ясно, логічно та переконливо донести думку, підтримувати інтерес слухачів і стимулювати активну участь у навчальному процесі.

– Постійний професійний розвиток – систематичне оновлення знань, освоєння нових методик навчання та використання сучасних технологій підвищує компетентність та авторитет викладача.

– Етична поведінка та відповідальність – дотримання моральних та професійних норм формує довіру та повагу серед студентів, колег та адміністрації.

Таким чином, професійний імідж викладача є комплексним феноменом, що формується через гармонійне поєднання зовнішнього вигляду, комунікаційних навичок та високого рівня професійної майстерності [16, с. 45].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, можна стверджувати, що індивідуальний внесок викладача у формування власного соціального статусу є вагомим, а підвищення позицій педагогічної професії в суспільстві значною мірою забезпечується професійною діяльністю самих педагогів, зокрема:

1. Вивчення думки здобувачів освіти та колег є ефективним інструментом оцінювання педагогічної діяльності.
2. Основними критеріями оцінювання виступають професійна компетентність, методика викладання, етика взаємодії та рівень підтримки здобувачів освіти.
3. Позитивне сприйняття викладача формується завдяки створенню безпечного й комфортного освітнього середовища, прозорості навчального процесу та наданню психологічної підтримки.
4. Ефективними стратегіями підвищення репутації викладача є безперервне підвищення кваліфікації, удосконалення методики викладання, розвиток комунікативної культури, забезпечення прозорості оцінювання та активна участь у професійних спільнотах.
5. Важливим є також розроблення та впровадження практичних рекомендацій, спрямованих на покращення професійного іміджу викладача.

Запровадження зазначених заходів сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, формуванню позитивного іміджу закладу освіти та створенню підґрунтя для сталого розвитку академічної спільноти.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо поглиблене вивчення механізмів формування професійного іміджу викладача в умовах цифровізації освіти, а також розроблення інноваційних підходів до оцінювання його професійної діяльності.

Література

1. Бойко Н. О. Репутація та імідж викладача у вищій школі. Одеса : Академія, 2019. С. 134–140.

2. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2017. 368 с. С. 189–192.

3. Гайдай О. Ф. Формування позитивного іміджу викладача закладу вищої освіти (на прикладі Житомирського державного університету імені Івана Франка) : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра : спец. 011 «Освітні, педагогічні науки». Біла Церква : Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти, 2024.125 с. URL: ht tps://binpo.com.ua/wp-content/uploads/

4. Дуганець В. І., Пукас В. Л., Волинкін М. П., Олексійко С. Л. Формування позитивного іміджу сучасного викладача закладу вищої освіти. *Професійно-прикладні дидактики*. 2024. № 1. С. 7–12. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-1-1

5. Іваненко О. П. Психологічні аспекти педагогічної взаємодії. Київ : Освіта, 2020. С. 45–50.

6. Коваль Л. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті. Дніпро : Наукова думка, 2018. С. 203–210.

7. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2020. 1144 с.

8. Лугова В. М., Чумак Г. М. Формування професійного іміджу викладача в закладах вищої освіти. Херсон : Херсонський національний університет, 2019. URL: https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/22435

9. Лук'янова Л. Б. Соціально-професійний статус сучасного вчителя. Київ : Вид-во колективної праці, 2023. С. 16–38. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738329

10. Мельник С. А. Професійний розвиток викладача в сучасному університеті. Київ : Видавничий дім, 2022. С. 57–64.

11. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 472 с. С. 214–218.

12. Петренко В. М. Сучасні методики навчання у вищій школі. Львів: Видавництво ЛНУ, 2019. С. 78–85.

13. Плачинда Т. С. Позитивний імідж викладача ЗВО як складова професіоналізму. 2019. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/ 13044

14. Роздимага Є., Ананьєв М. Фактори впливу на процеси формування позитивного іміджу викладача. *Професійна педагогіка*. 2024. № 21. С. 45–56. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307981

15. Романов О. В. Формування професійного статусу викладача ЗВО : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра : спец. 011 «Освітні, педагогічні науки». Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. 80 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14046

16. Сергієнко О. В. Формування професійного іміджу викладача : теорія та практика. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 184 с.

17. Сидоренко Т. І. Оцінка педагогічної ефективності : теорія та практика. Харків : Педагогічна думка, 2021. С. 112–119.

18. Сущенко О. А., Чайковський С. Д. Особливості визначення та забезпечення ділової репутації туристичного підприємства. 2024. DOI: https://doi.org/10.32515/2663-1636.2024.12(45).149-161

19. Тимошко Г., Писчик О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача вищої школи. *Вісник педагогічної науки*. 2025. Т. 35, № 2. С. 78–90. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/867

20. Gülbahar B., Namoğlu E. Teachers' views on the reputation of the teaching profession. *Pearson Journal*. 2024. Vol. 8, № 30. P. 1918–1950. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14383702

21. Mutluer Ö., Yüksel S. The Social Status of the Teaching Profession: A Phenomenological Study. *Journal of Teacher Education and Educators*. 2019. Vol. 8, №2. P. 183–203. URL: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797156

References

1. Boiko, N. O. (2019). *Reputatsiia ta imidzh vykladacha u vyshchii shkoli*. [Reputation and image of a teacher in higher education]. Odesa: Akademiia [in Ukrainian].

2. Bondar, V. I. (2017). *Dydaktyka* [Didactics]: pidruchnyk. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

3. Haidai, O. F. (2024*). Formuvannia pozytyvnoho imidzhu vykladacha zakladu vyshchoi osvity*. (na prykladi Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka) [Formation of a positive image of a higher education teacher (case study of Zhytomyr Ivan Franko State University)]: kvalifikatsiina robota na zdobuttia stupenia maistra: spec. 011 «Osvitni, pedahohichni nauky». Bila Tserkva: Bilotserkivskyi instytut neperervnoi profesiinoi osvity. URL: https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/ [in Ukrainian].

4. Duhanets, V. I., Pukas, V. L., Volinkyn, M. P., & Oleksiiko, S. L. (2024). *Formuvannia pozytyvnoho imidzhu suchasnoho vykladacha zakladu vyshchoi osvity*. [Formation of a positive image of a modern higher education teacher]. Profesiino-prykladni dydaktyky, (1), 7–12. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-1-1 [in Ukrainian].

5. Ivanenko, O. P. (2020). *Psykholohichni aspekty pedahohichnoi vzaiemodii.* [Psychological aspects of pedagogical interaction]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

6. Koval, L. V. (2018). *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti*. [Competency-based approach in higher education]. Dnipro: Naukova dumka [in Ukrainian].

7. Kremen, V. H. (Ed.). (2020). *Entsyklopediia osvity*. [Encyclopedia of Education]. 2-he vyd., dopov. ta pererob. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

8. Luhova, V. M., & Chumak, H. M. (2019). *Formuvannia profesiinoho imidzhu vykladacha v zakladakh vyshchoi osvity*. [Formation of a professional image of a teacher in higher education institutions]. Kherson: Khersonskyi natsionalnyi universytet URL: https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/22435 [in Ukrainian].

9. Lukianova, L. B. (2023). *Sotsialno-profesiinyi status suchasnoho vchytelia*. [Socio-professional status of a modern teacher]. Kyiv: Vyd-vo kolektyvnoi pratsi URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738329 [in Ukrainian].

10. Melnyk, S. A. (2022*). Profesiinyi rozvytok vykladacha v suchasnomu universyteti*. [Professional development of a teacher in a modern university]. Kyiv: Vydavnychyi dim [in Ukrainian].

11. Ortinskyi, V. L. (2019). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Higher education pedagogy: Study guide]: navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

12. Petrenko, V. M. (2019). *Suchasni metodyky navchannia u vyshchii shkoli* [Modern teaching methods in higher education.]. Lviv: Vydavnytstvo LNU [in Ukrainian].

13. Plachinda, T. S. (2019). *Pozytyvnyi imidzh vykladacha ZVO yak skladova profesiionizmu*. [Positive image of a higher education teacher as a component of professionalism. Available at] URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/13044 [in Ukrainian].

14. Rozdymaha, Ye., & Ananiev, M. (2024). Faktory vplyvu na protsesy formuvannia pozytyvnoho imidzhu vykladacha [Factors influencing the formation of a positive teacher image]. *Profesiina pedahohika*, 21, 45–56 DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307981 [in Ukrainian].

15. Romanov, O. V. (2024). *Formuvannia profesiinoho statusu vykladacha ZVO* [Formation of the professional status of a higher education teacher]: kvalifikatsiina robota na zdobuttia stupenia maistra: spec. 011 «Osvitni, pedahohichni nauky». Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14046 [in Ukrainian].

16. Serhienko, O. V. (2019). *Formuvannia profesiinoho imidzhu vykladacha*. [Formation of a teacher's professional image: Theory and practice]: teoriia ta praktyka. Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita» [in Ukrainian].

17. Sydorenko, T. I. (2021). *Otsinka pedahohichnoi efektyvnosti: teoriia ta praktyka*. [Assessment of pedagogical effectiveness: Theory and practice]. Kharkiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

18. Sushchenko, O. A., & Chaikovskyi, S. D. (2024). *Osoblyvosti vyznachennia ta zabezpechennia dilovoi reputatsii turystychnogo pidpryiemstva*. [Features of defining and ensuring the business reputation of a tourism enterprise]. DOI: https://doi.org/10.32515/2663-1636.2024.12(45).149-161 [in Ukrainian].

19. Tymoshko, H., & Pyschyk, O. (2025). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly. [Formation of the professional image of a future higher education teacher]. *Visnyk pedahohichnoi* nauky, 35(2), 78–90 URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/867 [in Ukrainian].

20. Gülbahar, B., & Namoğlu, E. (2024). Teachers' views on the reputation of the teaching profession. *Pearson Journal*, 8(30), 1918–1950 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14383702 [in English].

21. Mutluer, Ö., & Yüksel, S. (2019). The Social Status of the Teaching Profession: A Phenomenological Study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), 183–203 URL: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797156 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 377:37.012:37.015.3:159.923.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2460-2473

Лапа Оксана Вікторівна кандидат педагогічних наук, старший дослідник, докторант Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України; Інститут професійної освіти НАПН України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0964-7674

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

На основі аналізу наукових досліджень уточнено сутність поняття «педагогічні умови розвитку професійної культури практичного психолога», яке розглядається як сукупність організа-ційно-педагогічних, психолого-педагогічних та професійно-особистісних чинників освітнього і професійного середовища, які забезпечують формування професійних цінностей, розвиток професійної рефлексії, здатності до професійного саморозвитку, ефективної професійної діяльності та професійної взаємодії фахівця.

З урахуванням результатів аналізу наукових досліджень, вимог Професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» та результатів експертного опитування обґрунтовано систему педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів, яка включає чотири взаємопов'язані групи: мотиваційно-ціннісну детермінацію, рефлексивно-практичну підготовку, суб'єктну самоактуалізацію та екосистемну фасилітацію.

Розкрито зміст кожної групи педагогічних умов та визначено їх роль у розвитку професійної культури практичного психолога.

Результати експертного оцінювання підтвердили доцільність і значущість визначених педагогічних умов. Обґрунтовано доцільність використання поняття «екосистемна фасилітація» як створення професійно-розвивальної екосистеми розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Визначено, що запропонована система педагогічних умов забезпечує цілісність процесу розвитку професійної культури цих фахівців відповідно до вимог професійного стандарту та сучасних умов функціонування освіти.

Ключові слова: професійна культура, практичний психолог, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, педагогічні умови, професійний розвиток, екосистемна фасилітація.

Lapa Oksana Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Senior Researcher, Doctoral Student, Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0964-7674

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN VOCATIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article substantiates the pedagogical conditions for the development of professional culture of practical psychologists in vocational (vocational and technical) education institutions. Based on the analysis of scientific research, the essence of the concept of «pedagogical conditions for the development of professional culture of a practical psychologist» has been clarified and is considered as a set of organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, and professional-personal factors of the educational and professional environment that ensure the formation of professional values, the development of professional reflection, the ability for professional self-development, effective professional activity, and professional interaction of a specialist. Taking into account the results of the analysis of scientific research, the requirements of the Professional Standard «Practical Psychologist of an Educational Institution», and the results of expert evaluation, a system of pedagogical conditions for the development of professional culture of practical psychologists has been substantiated, which includes four interrelated groups: motivational-value determination, reflective-practical training, subjective self-actualization, and ecosystem facilitation. The content of each group of pedagogical conditions is revealed and their role in the development of professional culture of a practical psychologist is determined. The results of expert evaluation confirmed the feasibility and significance of the identified pedagogical conditions. The expediency of using the concept of «ecosystem facilitation» as the creation of a professional development ecosystem for the development of professional culture of practical psychologists in vocational education institutions has been substantiated. It has been determined that the proposed system of pedagogical conditions ensures the integrity of the process of developing the professional

culture of these specialists in accordance with the requirements of the professional standard and modern conditions of the functioning of education.

Keywords: professional culture, practical psychologist, vocational education institution, pedagogical conditions, professional development, ecosystem facilitation.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, зумовлені цифровізацією, євроінтеграційними процесами, реформуванням професійної освіти, а також викликами воєнного часу, актуалізують проблему підвищення якості психологічного супроводу учасників освітнього процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти (надалі – ЗП(ПТ)О). У цих умовах особливого значення набуває розвиток професійної культури практичного психолога як інтегративної характеристики фахівця, що відображає рівень сформованості професійних цінностей, етичних норм, професійної компетентності, рефлексивності, здатності до професійного саморозвитку та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Наразі професійна культура психолога перестає розглядатись як сукупність лише функціональних навичок, трансформуючись у складне інтегративне утворення, що визначає здатність фахівця до етичної взаємодії, рефлексивного аналізу та забезпечення психологічного благополуччя всіх учасників освітнього простору.

Особливої ваги це питання набуває у зв'язку із затвердженням Професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» [4], який чітко детермінує перелік трудових функцій та компетентностей, необхідних для надання кваліфікованої допомоги, задає орієнтири для розвитку його професійної культури.

Проте, попри наявність нормативної бази, залишається недостатньо розв'язаною суперечність між високими вимогами стандарту та реальним станом готовності освітнього середовища ЗП(ПТ)О забезпечити умови для безперервного розвитку професійної культури психолога як суб'єкта власної життєдіяльності.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема визначення педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість наукових праць, які стосуються дослідження педагогічних умов розвитку, присвячені формуванню професійної культури майбутніх педагогів, соціальних працівників, фахівців соціономічної сфери, тоді як питання розвитку професійної культури практичних психологів у системі ЗП(ПТ)О, з урахуванням специфіки їх професійної діяльності, вимог професійного

стандарту, необхідності роботи в умовах воєнного часу та взаємодії з територіальною громадою, залишаються недостатньо розробленими.

У дослідженні М. Євтуха, присвяченому формуванню професійної культури майбутнього вчителя, професійна культура розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає професійні цінності, професійне мислення, професійну рефлексію, культуру професійного спілкування та здатність до професійного саморозвитку. Автор підкреслює, що формування професійної культури відбувається за умови поєднання професійної підготовки, професійної діяльності та особистісного розвитку фахівця, а педагогічні умови повинні забезпечувати розвиток мотиваційної, діяльнісної та особистісної сфер майбутнього фахівця [1]. У дослідженні О. Радкевича, присвяченому розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, педагогічні умови пов'язуються з розвитком професійної мотивації, професійної взаємодії, методичного супроводу діяльності педагогічних працівників та створенням професійно-розвивального освітнього середовища [5]. Автор підкреслює, що розвиток правової культури педагогічних працівників відбувається у процесі професійної діяльності, підвищення кваліфікації, професійної взаємодії та професійного саморозвитку, що підтверджує необхідність створення системи педагогічних умов, спрямованих на професійний розвиток фахівця. У дослідженні В. Третька, В. Сірик, О. Сутяги, присвяченому формуванню професійної культури майбутніх юристів, педагогічні умови визначаються як сукупність організаційних, змістових, технологічних та особистісно орієнтованих чинників, які забезпечують формування професійної культури фахівця. Автори акцентують на комплексному характері педагогічних умов розвитку професійної культури фахівців [9]. Важливим для обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної культури є дослідження Т. Сорочан та О. Білоножко, у якому педагогічні умови розвитку професійної культури педагогів розглядаються у системі методичної роботи закладу освіти. Автори визначають педагогічні умови як цілеспрямовано створене психолого-педагогічне середовище та організаційно-методичну систему, які забезпечують професійне зростання фахівців, розвиток їх професійної мотивації, участь в інноваційній діяльності, обмін професійним досвідом та формування готовності до професійного самовдосконалення [7]. У дослідженні Т. Спіріної, присвяченому формуванню професійної культури майбутніх соціальних педагогів, педагогічні умови розглядаються як сукупність організаційно-педагогічних факторів, що забезпечують формування професійної культури у процесі професійної підготовки. Авторка підкреслює, що педагогічні умови повинні бути спрямовані на формування професійних цінностей, розвиток професійної мотивації,

формування професійних знань і вмінь та досвіду професійної діяльності. Особливу увагу дослідниця приділяє використанню активних методів навчання, організації професійно орієнтованої практичної діяльності та формуванню професійної самосвідомості майбутнього фахівця [8]. У наукових розвідках О. Панькевич педагогічні умови формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери визначаються через організацію професійної взаємодії, формування мотивації до професійної взаємодії, використання інтерактивних технологій навчання та створення професійно орієнтованого освітнього середовища. Авторка підкреслює, що професійна культура фахівця соціономічної сфери формується передусім у процесі професійної взаємодії, комунікації та професійної діяльності [3].

У дисертаційному дослідженні Т. Рузяк педагогічні умови формування професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти розглядаються як цілісна педагогічна система, що включає оновлення змісту професійної підготовки, використання інноваційних педагогічних технологій, формування професійних цінностей, розвиток культури професійного спілкування та поєднання теоретичної і практичної підготовки. Авторка доводить, що формування професійної культури можливе лише за умови поєднання змістового, технологічного, мотиваційного та діяльнісного компонентів професійної підготовки [6]. У дослідженні О. Шамралюк, присвяченому розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання, педагогічні умови розвитку професійної культури розглядаються через створення професійно-розвивального освітнього середовища, організацію методичного супроводу професійної діяльності, стимулювання професійного саморозвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Авторка доводить, що розвиток професійної культури фахівців відбувається у процесі професійної діяльності, підвищення кваліфікації, методичної роботи та професійної взаємодії, а методична робота виступає важливим середовищем професійного розвитку фахівця [10]. Важливим для обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О є дослідження Г. Шліхти та В. Шліхти, у якому організаційно-педагогічні умови розглядаються у структурі моделювання освітнього процесу професійної підготовки фахівців ІТ-галузі на основі системного, компетентнісного та структурно-функціонального підходів.

Автори підкреслюють, що педагогічні умови повинні розглядатися елементом цілісної моделі професійної підготовки фахівця та бути пов’язаними зі змістовим, організаційним і технологічним компонентами освітнього процесу [11].

Таким чином, аналіз наукових досліджень показав, що більшість учених розглядають педагогічні умови розвитку професійної культури як комплекс взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних, методичних та особистісних чинників, які забезпечують формування професійних цінностей, розвиток професійної компетентності, професійної рефлексії, здатності до професійного саморозвитку та професійної взаємодії фахівця. При цьому автори виділяють різні групи педагогічних умов, однак їх узагальнення дозволяє виділити такі основні групи педагогічних умов розвитку професійної культури фахівців: мотиваційно-ціннісні, діяльнісно-практичні, рефлексивні, особистісно-розвивальні та середовищні.

Вищезгадані наукові розвідки створюють теоретичне підґрунтя для обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти. Водночас нами виявлено відсутність обґрунтування система педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О, що потребує подальших наукових розвідок, які б ураховували організаційно-методичні, мотиваційно-ціннісні, рефлексивно-суб'єктні та середовищі чинники професійного розвитку цих фахівців. **Метою нашої статті** є визначення та обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням результатів вищезгаданих наукових досліджень, вимог Професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» [2], а також результатів експертного опитування було визначено систему педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти.

Аналіз наукових праць показав, що більшість дослідників пов'язують розвиток професійної культури з формуванням професійних цінностей, організацією професійної діяльності, розвитком професійної рефлексії, стимулюванням професійного саморозвитку та створенням професійно-розвивального середовища. Водночас Професійний стандарт практичного психолога закладу освіти визначає систему трудових функцій і професійних компетентностей, реалізація яких вимагає сформованості не лише професійних знань і вмінь, але й професійних цінностей, професійної етики, професійної рефлексії, здатності до взаємодії та безперервного професійного саморозвитку, що фактично відображає зміст професійної культури фахівця [4].

Результати нашого експертного опитування (23 експерти: методисти, керівники закладів освіти, викладачі закладів вищої освіти, практичні психологи вищої категорії) підтвердили, що розвиток професійної культури

практичного психолога залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких провідне значення мають професійні цінності та мотивація до професійного розвитку, організація рефлексивно орієнтованої професійної діяльності, здатність до професійного саморозвитку та наявність професійно-розвивального середовища і методичного супроводу діяльності практичного психолога.

Експерти оцінили значущість запропонованих нами у переліку педагогічних умов, а також мали можливість додати власні варіанти педагогічних умов.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження дозволило нам визначити, систематизувати *педагогічні умови* розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти та об'єднати їх у *чотири взаємопов'язані групи:* мотиваційно-ціннісну детермінацію; рефлексивно-практичну підготовку; суб'єктну самоактуалізацію; екосистемну фасилітацію. Такий підхід дозволяє розглядати педагогічні умови розвитку професійної культури практичного психолога як цілісну систему, що охоплює мотиваційно-ціннісну, діяльнісно-рефлексивну, особистісно-розвивальну та середовищну складові професійного розвитку фахівця та забезпечує формування його професійної культури відповідно до вимог професійного стандарту та сучасних умов функціонування системи професійної освіти.

Перша група педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О – *мотиваційно-ціннісна детермінація* – об'єднує педагогічні умови, спрямовані на формування професійних цінностей, професійної етики, професійної мотивації та професійної ідентичності фахівця, оскільки саме цінності і мотивація визначають спрямованість професійної діяльності та готовність до професійного розвитку.

Друга група – *рефлексивно-практична підготовка* – об'єднує педагогічні умови, які забезпечують формування професійних знань, умінь, мислення та рефлексії в процесі професійної діяльності, супервізії, інтервізії та аналізу професійного досвіду.

Третя група – *суб'єктна самоактуалізація* – об'єднує педагогічні умови, спрямовані на розвиток здатності фахівця до професійних саморозвитку, самореалізації, саморегуляції та резильєнтності, що забезпечує безперервність професійного розвитку.

Четверта група – екосистемна фасилітація – об'єднує педагогічні умови, пов'язані зі створенням професійно-розвивального середовища, методичного супроводу діяльності, професійної взаємодії та професійних спільнот, у яких здійснюється діяльність практичного психолога ЗП(ПТ)О.

Таким чином, об'єднання педагогічних умов у зазначені групи відображає логіку розвитку професійної культури практичного психолога: цінності → діяльність → рефлексія → саморозвиток → професійне середовище, що забезпечить *цілісність процесу розвитку професійної культури фахівця* відповідно до вимог професійного стандарту.

Розглянемо ці групи умов детальніше.

1. Мотиваційно-ціннісна детермінація

Мотиваційно-ціннісна детермінація спрямована на перетворення пізнавального інтересу до професійної діяльності у сталу систему професійних переконань, цінностей та етики практичного психолога. Розвиток професійної культури практичного психолога починається з формування професійних цінностей, професійної позиції та професійної мотивації. До педагогічних умов цієї групи належать: формування професійних цінностей та професійної етики практичного психолога; формування професійної ідентичності практичного психолога; розвиток внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку; усвідомлення соціальної значущості власної професійної діяльності; формування відповідальності за результати професійної діяльності; розвиток ціннісного ставлення до професійної діяльності; використання аксіологічних та рефлексивних методів навчання (аналіз професійних ситуацій, етичних дилем).

За результатами експертного опитування мотиваційно-ціннісна група педагогічних умов отримала високий рівень значущості (середній бал – 4,7 за 5-бальною шкалою). Найбільш значущими експерти визначили: формування професійної етики (4,9); формування професійних цінностей (4,8); розвиток мотивації до професійного саморозвитку (4,7); формування професійної ідентичності (4,6). Отримані результати свідчать, що експерти розглядають мотиваційно-ціннісні умови як *основу розвитку* професійної культури практичного психолога ЗП(ПТ)О.

2. *Рефлексивно-практична підготовка* базується на поєднанні активних методів навчання, аналізу професійної діяльності та супервізії і спрямована на формування усвідомленої професійної позиції практичного психолога.

До педагогічних умов цієї групи належать: організація супервізії та інтервізії професійної діяльності практичних психологів; формування навичок професійної рефлексії; аналіз результатів професійної діяльності; методичний супровід професійної діяльності; використання кейс-методу та аналізу професійних ситуацій; проведення тренінгів професійних умінь; ведення рефлексивного щоденника;

За результати оцінювання експертами рефлексивно-практична група педагогічних умов отримала один з найвищих показників значущості

(середній бал – 4,8 за 5-бальною шкалою). Найбільш значущими експерти визначили: супервізію (4,9); методичний супровід діяльності (4,8); аналіз професійних ситуацій (4,7); інтервізію (4,6). Результати експертного оцінювання підтверджують, що саме рефлексивно-практичні умови забезпечують формування професійної компетентності та професійної рефлексії практичного психолога.

3. *Суб'єктна самоактуалізація* забезпечує внутрішню мотивацію до професійного самовдосконалення, зростання та професійної самореалізації практичного психолога ЗП(ПТ)О. Відповідно до Професійного стандарту практичний психолог повинен постійно підвищувати кваліфікацію, здійснювати професійний саморозвиток, організовувати власну професійну діяльність та нести відповідальність за її результати. Це свідчить про необхідність розвитку суб'єктності практичного психолога як здатності бути рушієм власного професійного розвитку.

До педагогічних умов цієї групи належать: розроблення індивідуальної траєкторії професійного розвитку; стимулювання самоосвіти та підвищення кваліфікації; розвиток професійної резильєнтності; формування навичок саморегуляції; профілактика професійного вигорання; розвиток навичок самоменеджменту; створення умов для професійної самореалізації; підтримка професійної ініціативності. За результатами експертного оцінювання група цих педагогічних умов отримала середній бал 4,6 за 5-бальною шкалою. Найбільш значущими експерти визначили: профілактику професійного вигорання (4,9); розвиток професійної резильєнтності (4,8); стимулювання самоосвіти (4,7); індивідуальну траєкторію розвитку (4,6). Це свідчить про те, що експерти розглядають професійний саморозвиток і професійну стійкість як важливі умови розвитку професійної культури практичного психолога.

Перед тим як охарактеризувати групу педагогічних умов *екосистемної фасилітації,* обґрунтуємо її назву і доцільність.

У сучасних педагогічних дослідженнях усе частіше використовується поняття «освітня екосистема», під яким розуміють відкриту, динамічну, багаторівневу систему взаємодії учасників освітнього процесу, освітніх інституцій, професійного середовища, цифрових ресурсів та соціального середовища, у межах якої відбувається професійний розвиток фахівця.

Професійна діяльність практичного психолога ЗП(ПТ)О відбувається в освітній системі, що включає адміністрацію закладу освіти, педагогічних працівників, здобувачів освіти, батьків, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, методичні служби, систему підвищення кваліфікації, професійні спільноти, цифрове освітнє середовище тощо. У цій системі розвиток професійної культури відбувається не тільки через формальне навчання, але

й через професійну взаємодію, обмін досвідом, професійну підтримку, участь у професійних спільнотах, методичний супровід. Саме тому для характеристики цієї групи педагогічних умов доцільно використовувати не лише поняття «освітнє середовище», а поняття «екосистема», оскільки воно більш повно відображає системний, відкритий, динамічний характер професійного середовища діяльності практичного психолога ЗП(ПТ)О.

Використання поняття «фасилітація» у даному контексті пов'язане з тим, що завдання педагогічної системи полягає не лише у передачі знань або організації навчання, а й у створенні умов, які сприяють професійному розвитку, зростанню та самореалізації фахівця. Таким чином, фасилітація розглядається як педагогічна підтримка, супровід і створення сприятливих умов для професійного розвитку практичного психолога.

Отже, *екосистемна фасилітація* у контексті нашого дослідження розглядається як цілеспрямоване створення та підтримка професійно-розвивальної екосистеми, що включає методичний супровід, професійні спільноти, міждисциплінарну взаємодію, професійне середовище закладу освіти, систему підвищення кваліфікації та цифрове освітнє середовище, які у своїй сукупності забезпечують розвиток професійної культури фахівця. Екосистемна фасилітація передбачає створення професійно-розвивального середовища, яке забезпечує професійну взаємодію, методичний супровід діяльності практичного психолога, обмін досвідом та професійне зростання.

До педагогічних умов цієї групи належать: створення професійно-розвивального освітнього середовища; організація методичного супроводу діяльності практичного психолога; організація професійних спільнот практичних психологів; організація обміну професійним досвідом; міждисциплінарна взаємодія; підтримка адміністрації закладу П(ПТ)О; використання цифрових ресурсів професійного розвитку; участь практичного психолога у розвитку освітнього середовища.

По результатам експертного оцінювання екосистемна група педагогічних умов отримала найвищий показник значущості (середній бал – 4,9). Найбільш значущими експерти визначили: методичний супровід діяльності (4,9); професійні спільноти (4,8); міждисциплінарну взаємодію (4,8); обмін професійним досвідом (4,7). Отримані результати свідчать, що розвиток професійної культури практичного психолога значною мірою залежить від професійного середовища та професійної взаємодії.

Підсумовуючи групи педагогічних умов, зазначимо, що їх систематизація дозволить цілісно охопити ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-рефлексивний, особистісно-розвивальний і середовищний аспекти професійного становлення фахівця та забезпечить розвиток професійної культури практичного психолога ЗП(ПТ)О не тільки відповідно до вимог Професійного стандарту, але й з урахуванням потреб сучасного соціуму.

Висновки. 1. У результаті нашого дослідження встановлено, що професійна культура фахівця у наукових розвідках розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює професійні цінності, компетентність, рефлексію, взаємодію та здатність до професійного саморозвитку. Розвиток професійної культури ми пов'язуємо з реалізацією комплексу педагогічних умов, які забезпечать професійне становлення та професійний розвиток фахівця.

2. На основі аналізу наукових підходів уточнено сутність поняття «педагогічні умови розвитку професійної культури практичного психолога», яке розглядається як сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та професійно-особистісних чинників освітнього і професійного середовища, що забезпечують формування професійних цінностей, розвиток професійної рефлексії, здатності до професійного саморозвитку, ефективної професійної діяльності та професійної взаємодії практичного психолога відповідно до вимог Професійного стандарту.

3. Встановлено, що професійна діяльність практичного психолога ЗП(ПТ)О має комплексний характер і реалізується у системі професійної взаємодії, що зумовлює необхідність створення не лише організаційно-методичних умов, але й професійно-розвивального середовища, яке забезпечує професійне зростання та розвиток професійної культури фахівця.

4. З урахуванням результатів теоретичного аналізу наукових досліджень, вимог Професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» та результатів експертного опитування обґрунтовано систему педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти, яка включає чотири взаємопов'язані групи: мотиваційно-ціннісну детермінацію, рефлексивно-практичну підготовку, суб'єктну самоактуалізацію та екосистемну фасилітацію. Результати експертного опитування підтвердили доцільність і практичну значущість визначених педагогічних умов розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О, при цьому найбільш значущими експерти визначили рефлексивно-практичні та екосистемні педагогічні умови, що пов'язано зі специфікою професійної діяльності практичного психолога.

5. Обґрунтовано доцільність використання поняття «екосистемна фасилітація», яке розглядається як створення і підтримка професійно-розвивальної екосистеми закладу освіти.

Запропонована система педагогічних умов може бути використана у системі післядипломної освіти, методичній роботі ЗП(ПТ)О, а також у професійному розвитку практичних психологів у міжкурсовий період.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні структурно-функціональної моделі розвитку професійної культури практичних

психологів, визначенні критеріїв, показників та рівнів її сформованості, а також експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов.

Літераратура:

1. Євтух М. Б. Формування професійної культури майбутнього вчителя. *Педагогічний альманах.* 2019. Вип. 43. С. 92-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_43_16

2. Лист МОН України № 6/1427 від 30.11.2020 «Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти». URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-praktichnij-psiholog-zakladu-osviti

3. Панькевич О. М. *Педагогічні умови формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери.* Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2014. URL: https://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3841/1/Elena %20Pankevich.pdf

4. Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти» : затверджено наказом Міністерства економіки України № 2425 від 24.11.2020 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart-Praktychnyy-psykholoh.pdf

5. Радкевич О.П. Сучасні підходи до визначення педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія: педагогіка і психологія. 2019. Випуск 62. С.119-125.

6. Рузяк Т. Л. *Формування професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування* : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2021. URL: https://lpnu.ua/sites/default/files/2022/radaphd/20382/disertaciyaruzyak010622.pdf

7. Сорочан Т. М., Білоножко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної культури педагогів. *Вісник післядипломної освіти.* Випуск 17(46) «Серія «Педагогічні науки». 2021. С. 161-175. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727

551/1/Pedagogika_Sorochan %2C_Bilonozhko.pdf

8. Спіріна Т. П. *Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів*: автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 20 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/1423/1/T_SPIRINA_AREF_KSP%26KO_IPSP.pdf

9. Третько, В.В., Сірик, Д.В., Сутяга О. С. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх юристів у закладах вищої освіти. *Академічні візії.* Випуск 39. 2025. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1797/1667

10. Шамралюк О. Л. *Педагогічні умови розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання*: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730972/1/ДИСЕРТАЦІЯ%20Шамралюк%20О.Л..pdf

11. Shlikhta, G.O., Shlikhta, V.A. Organizational and pedagogical conditions for modeling the educational process of professional training of IT specialists in institutions of vocational pre-higher and higher education. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* Вип. 2 (121), 2025. URL: https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/338214/326555

References:

1. Evtukh, M. B. (2019). Formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho vchytelia [Formation of the professional culture of the future teacher]. *Pedahohichnyi almanakh [Pedagogical Almanac]*, (43), 92–97. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_43_16 [in Ukrainian].

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Lyst MON Ukrainy № 6/1427 vid 30.11.2020 «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Praktychnyi psykholoh zakladu osvity»* [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 6/1427 dated 30.11.2020 "On the approval of the professional standard "Practical psychologist of an educational institution"]. https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-praktichnij-psiholog-zakladu-osviti [in Ukrainian].

3. Pankevych, O. M. (2014). *Pedahohichni umovy formuvannia kultury profesiinoi vzaiemodii maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery* [Pedagogical conditions for the formation of the professional interaction culture of future specialists in the socionomic sphere]. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. https://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3841/1/Elena%20Pankevich.pdf [in Ukrainian].

4. Ministry of Economy of Ukraine. (2020). *Profesiinyi standart «Praktychnyi psykholoh zakladu osvity»: zatverdzheno nakazom Ministerstva ekonomiky Ukrainy № 2425 vid 24.11.2020 r.* [Professional standard "Practical psychologist of an educational institution": approved by the order of the Ministry of Economy of Ukraine No. 2425 dated 24.11.2020]. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart-Praktychnyy-psykholoh.pdf [in Ukrainian].

5. Radkevych, O. P. (2019). Suchasni pidkhody do vyznachennia pedahohichnykh umov rozvytku pravovoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi osvity [Modern approaches to defining pedagogical conditions for the development of legal culture of pedagogical workers in vocational education institutions]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia [Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. Series: Pedagogy and Psychology]*, (62), 119-125. [in Ukrainian].

6. Ruzyak, T. L. (2021). *Formuvannia profesiinoi kultury uchniv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity sfery obsluhovuvannia* [Formation of professional culture of students of vocational and technical education institutions in the service sector] (Candidate's thesis). Lviv. https://lpnu.ua/sites/default/files/2022/radaphd/20382/disertaciyaruzyak010622.pdf [in Ukr].

7. Sorochan, T. M., & Bilonozhko, O. V. (2021). Pedahohichni umovy rozvytku profesiinoi kultury pedahohiv [Pedagogical conditions for the development of professional culture of teachers]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriia «Pedahohichni nauky» [Bulletin of Postgraduate Education. Series "Pedagogical Sciences"]*, 17(46), 161-175. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727551/1/Pedagogika_Sorochan%2C_Bilonozhko.pdf [in Ukrainian].

8. Spirina, T. P. (2011). *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh sotsialnykh pedahohiv* [Formation of the professional culture of future social educators] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv. https://elibrary.kubg.edu.ua/1423/1/T_SPIRINA_AREF_KSP%26KO_IPSP.pdf [in Ukrainian].

9. Tretko, V. V., Siryk, D. V., & Sutyaha, O. S. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh yurystiv u zakladakh vyshchoi osvity [Pedagogical conditions for the formation of professional culture of future lawyers in higher education

institutions]. *Akademichni vizii [Academic Visions]*, (39). https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1797/1667

10. Shamraliuk, O. L. (2021). *Pedahohichni umovy rozvytku tekhnolohichnoi kultury maistriv vyrobnychoho navchannia* [Pedagogical conditions for the development of technological culture of industrial training masters] (Candidate's thesis). Kyiv. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730972/1/ДИСЕРТАЦІЯ%20Шамралюк%20О.Л..pdf [in Ukrainian].

11. Shlikhta, G. O., & Shlikhta, V. A. (2025). Organizational and pedagogical conditions for modeling the educational process of professional training of IT specialists in institutions of vocational pre-higher and higher education. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky [Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences]*, 2(121). https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/338214/326555

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:37]376-047.22

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2474-2483

Лаппо Віолетта Валеріївна доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології, Коломийський навчально-науковий інститут Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Коломия, https//orcid.org/ 0000-0002-9523-1295

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проведено комплексне теоретико-методичне дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, що є стратегічним завданням модернізації вищої педагогічної школи України в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». Актуальність роботи зумовлена об'єктивним зростанням кількості інклюзивних класів та існуючим розривом між нормативним забезпеченням інклюзії та реальним рівнем готовності вчителів до взаємодії з учнями, що мають особливі освітні потреби (ООП).

Автором розкрито сутність та структуру інклюзивної компетентності педагога як інтегративного особистісного утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний (гуманістичні установки та етика), когнітивний (система спеціальних знань), діяльнісний (практичні вміння адаптації матеріалу) та рефлексивний компоненти. Особливу увагу приділено методичним аспектам фахової підготовки студентів у закладах вищої освіти. Зокрема, деталізовано механізми диференціації навчання через застосування стратегій адаптації та модифікації змісту освіти, а також впровадження принципів Універсального дизайну в навчанні.

У межах дослідження обґрунтовано доцільність використання інноваційних форм підготовки, таких як метод кейс-стаді, симуляційні ігри для формування емпатії, тренінги з розроблення Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та моделювання командної взаємодії в системі «вчитель — асистент — батьки». Доведено, що ефективність формування інклюзивної готовності зростає за умови поєднання теоретичного навчання з безперервною практикою на базах інклюзивно-ресурсних центрів та загальноосвітніх шкіл. Зроблено висновок про необхідність наскрізної інтеграції інклюзивного компонента в методики викладання всіх фахових дисциплін. Окреслено перспективи подальших розвідок, що полягають у дослідженні психологічних аспектів запобігання професійному вигоранню педагогів в умовах інклюзії.

Ключові слова: інклюзивна освіта, підготовка педагогів, інклюзивна компетентність, особливі освітні потреби, адаптація, модифікація, індивідуальна програма розвитку, універсальний дизайн, вища педагогічна освіта.

Lappo Violetta Valeriivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Kolomyia Educational and Scientific Institute of Carpathian National University named after Vasyl Stefanyk, Kolomyia, https//orcid.org/ 0000-0002-9523-1295

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical and methodological study of the problem of preparing future teachers for work in an inclusive educational environment, which is a strategic task for modernizing higher pedagogical education in Ukraine in the context of the "New Ukrainian School" concept. The relevance of the work is due to the objective growth in the number of inclusive classes and the existing gap between the regulatory framework of inclusion and the real level of teachers' readiness to interact with students with special educational needs (SEN).

The author reveals the essence and structure of the teacher's inclusive competence as an integrative personal formation, which includes motivational-value (humanistic attitudes and ethics), cognitive (a system of special knowledge), active (practical skills of material adaptation), and reflective components. Special attention is paid to the methodical aspects of students' professional training in higher education institutions. In particular, the mechanisms of learning differentiation through the application of strategies for adaptation and modification of educational content, as well as the implementation of the principles of Universal Design for Learning (UDL), are detailed.

Within the framework of the research, the expediency of using innovative forms of training, such as the case-study method, simulation games for empathy formation, workshops on the development of the Individual Development Plan (IDP), and modeling of team interaction in the "teacher – assistant – parents" system, is substantiated. It is proven that the effectiveness of inclusive readiness formation increases under the condition of combining theoretical training with continuous practice based on inclusive resource centers and general education schools. The conclusion is made about the need for cross-cutting integration of the inclusive component into the teaching methods of all professional disciplines. The prospects for further research, consisting in the study of psychological aspects of preventing professional burnout of teachers in inclusive conditions, are outlined.

Keywords: inclusive education, teacher training, inclusive competence, special educational needs, adaptation, modification, Individual Development Plan, Universal Design for Learning, higher pedagogical education.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що охопили національну систему освіти України в контексті європейської інтеграції та реалізації концепції «Нова українська школа», зумовлюють перехід від сегрегативної моделі навчання до інклюзивної. Інклюзія сьогодні розглядається не просто як організаційна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а як фундаментальний філософський принцип, що базується на визнанні безумовної цінності кожної особистості та забезпеченні рівного доступу до якісної освіти.

Проте практичне впровадження інклюзивних засад у діяльність закладів загальної середньої освіти виявило низку системних викликів. Ключовим серед них є невідповідність між темпами нормативно-правового забезпечення інклюзії та реальним рівнем готовності педагогічних кадрів до роботи в гетерогенному учнівському середовищі. Сучасний учитель має не лише володіти методикою викладання свого предмета, а й бути здатним до психолого-педагогічного супроводу, модифікації навчальних планів, командної взаємодії та етичної комунікації з дітьми, що мають різні нозології. Відтак, проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває статусу стратегічного завдання для вищої педагогічної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інклюзивної освіти та професійної підготовки вчителів перебуває у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання в Україні ґрунтовно розроблені у працях А. Колупаєвої, яка розглядає інклюзію як педагогічну інновацію та інструмент соціальної адаптації [1]. Питання формування професійної компетентності педагогів в інклюзивному просторі досліджували М. Шеремет, В.Тарасун, В.Бондар [2].

Дослідження С. Миронової, М. Чайковського присвячено специфіці підготовки майбутніх учителів до роботи з різними категоріями дітей (зокрема з порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку чи розладами аутичного спектра) [3,4].

Зарубіжний досвід, що став підґрунтям для багатьох українських реформ, представлений роботами таких авторів, як Т. Лореман, У. Шарма, К. Форгаш, які акцентують увагу на важливості розвитку «інклюзивної самоефективності» вчителя. Вони доводять, що успіх інклюзії залежить не від кількості прослуханих лекцій, а від трансформації внутрішніх установок

педагога та подолання психологічних бар'єрів перед «інакшістю» [5]. Попри значну кількість напрацювань, залишається недостатньо висвітленим аспект поєднання теоретичної бази з конкретними методичними інструментами (адаптації, модифікації, універсальний дизайн у навчанні) безпосередньо у процесі підготовки студента в закладі вищої освіти (ЗВО). Саме це зумовлює необхідність подальшого наукового пошуку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту та структури професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, а також визначення практичних методичних підходів до формування їхньої інклюзивної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному класі вимагає не просто механічного додавання нових знань до базової педагогічної освіти, а повної реконцептуалізації професійної підготовки.

У центрі цієї трансформації лежить поняття інклюзивної компетентності. Ми розглядаємо її як інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність у класах з учнями, які мають різні освітні потреби та психофізичні особливості [6,7].

Аналіз наукових підходів та чинних професійних стандартів вчителя дозволяє виокремити ключову структуру цієї компетентності, що складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент – це фундамент, без якого методичні знання залишаються формальними. Він передбачає прийняття філософії інклюзії, гуманістичну спрямованість особистості майбутнього вчителя, відсутність упереджень щодо дітей з інвалідністю та готовність брати на себе відповідальність за результати навчання кожного учня. Важливою тут є «інклюзивна етика» – розуміння того, що дитина з ООП є повноправним суб'єктом освітнього процесу.

2. Когнітивний компонент охоплює систему теоретичних знань про:

– психолого-педагогічні особливості дітей з різними нозологіями (порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, РАС тощо);

– нормативно-правову базу (Закони України «Про освіту», Постанови Кабінету Міністрів щодо організації інклюзивного навчання);

– принципи Універсального дизайну в освіті та Розумного пристосування.

3. Діяльнісний (практичний) компонент – це здатність застосовувати знання на практиці: розробляти Індивідуальну програму розвитку (ІПР), проводити адаптацію та модифікацію навчальних програм, використо-

вувати асистивні технології, працювати в команді з асистентом вчителя, практичним психологом та батьками.

4. Рефлексивний компонент передбачає здатність майбутнього педагога об'єктивно оцінювати власну діяльність, аналізувати труднощі, що виникають у процесі інклюзивного навчання, та коригувати власну стратегію професійного саморозвитку.

Процес формування цих компонентів у закладах вищої освіти (ЗВО) має бути наскрізним. Це означає, що питання інклюзії не повинні обмежуватися лише окремим курсом «Основи інклюзивної освіти». Вони мають бути інтегровані у методики викладання фахових дисциплін (мови, математики, фізики тощо).

Наприклад, при вивченні методики викладання математики студент повинен навчитися, як пояснити тему «Дроби» дитині з порушенням зору (використання тактильних матеріалів) або дитині з розладами аутичного спектра (використання візуальних розкладів та карток).

Особливої ваги набуває практична підготовка. Традиційна педагогічна практика має бути доповнена обов'язковим відвідуванням інклюзивних класів та інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Саме під час безпосередньої взаємодії з дітьми у студентів долається «страх некомпетентності» та формується реальна готовність до майбутньої роботи.

Одним із найскладніших викликів для майбутнього педагога є вміння диференціювати навчальний процес. У межах професійної підготовки студенти мають чітко розрізняти два ключові інструменти інклюзії: адаптацію та модифікацію.

1. Адаптація змінює спосіб викладу матеріалу або форму відповіді учня, але не змінює обсяг та складність змісту навчання. Майбутній педагог має опанувати методики використання:

– *візуальних опор* (піктограм, графічних організаторів, таймерів для структурування часу);

– *альтернативних форматів* (адіокниг, шрифту Брайля, збільшеного шрифту, відео супроводу;

– *змін у середовищі* (організація «тихої зони» у класі, спеціальне освітлення або розташування парти).

2. Модифікація передбачає зміну змісту навчання (спрощення, скорочення або заміну завдань), якщо дитина через інтелектуальні чи психофізичні особливості не може опанувати програму на загальних засадах. Студент-педагог повинен навчитися виокремлювати «ядро» навчальної теми – те мінімальне знання, яке є життєво необхідним для дитини з ООП.

Важливою складовою підготовки майбутніх педагогів є вивчення концепції Універсального дизайну в освіті (УДО). На відміну від адаптації, яка підлаштовується під конкретну дитину, УДО передбачає створення такого уроку, який з самого початку є доступним для всіх: і для обдарованої дитини, і для дитини з дислексією, і для учня, для якого мова навчання не є рідною.

Сучасна інклюзія – це не «театр одного актора». Підготовка майбутніх педагогів повинна включати тренінги з кооперативного викладання. Студенти мають розуміти ролі кожного учасника команди супроводу:

- вчитель відповідає за зміст предмета та загальне керування класом.
- асистент вчителя допомагає в адаптації матеріалів, спостерігає за динамікою учня з ООП, забезпечує індивідуальну підтримку.
- батьки виступають як рівноправні партнери, що володіють унікальною інформацією про дитину.

Методична підготовка має моделювати ситуації розробки Індивідуальної програми розвитку (ІПР). Це документ, який студенти часто сприймають як «паперову рутину», проте в межах фахової підготовки ми маємо донести, що ІПР – це живий інструмент навігації освітнього траєкторії дитини.

У контексті підготовки в ЗВО особливу увагу слід приділити цифровій компетентності. Майбутній педагог повинен орієнтуватися в:

- програмах екранного доступу (для незрячих учнів);
- системах альтернативної та допоміжної комунікації (ААС), таких як картки PECS або спеціалізовані планшетні додатки;
- інструментах перетворення мовлення в текст і навпаки.

Знання цих інструментів значно підвищує професійну впевненість майбутнього фахівця та знімає бар'єр страху перед роботою з важкими нозологіями.

Традиційна лекційно-семінарська система навчання часто виявляється недостатньою для формування реальної готовності до інклюзії. Для того, щоб майбутній педагог не відчував розгубленості у реальному класі, освітній процес у ЗВО має бути насичений інтерактивними та симуляційними методами навчання. Розглянемо найбільш ефективні з них:

1. Метод «Case-study» (аналіз конкретних ситуацій). Студентам пропонуються реальні або змодельовані кейси: наприклад, «У класі є учень із розладами аутичного спектра, який демонструє небажану поведінку під час групової роботи. Ваші дії як вчителя?».

Методична цінність кейсу полягає в тому, що студенти вчаться не просто цитувати норми закону, а шукати педагогічні рішення, розробляти алгоритми адаптації середовища та комунікації. Це формує клінічне педагогічне мислення.

2. Симуляційні ігри та «Проживання досвіду». Надзвичайно потужним інструментом є вправи на емпатію. Наприклад, виконання завдань із зав'язаними очима (імітація порушення зору), у навушниках із білим шумом (імітація труднощів сприйняття інформації на слух) або спроба написати текст неробочою рукою. Це знімає психологічні бар'єри та формує в студента глибоке розуміння того, з якими труднощами стикається дитина з ООП. Це переводить інклюзію з площини «обов'язку» в площину «співпереживання».

3. Тренінги з розроблення Індивідуальної програми розвитку (ІПР). Практичні заняття мають включати етап заповнення реальних форм ІПР на основі висновків Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Студенти вчаться:

- формулювати SMART-цілі (конкретні, вимірювані, досяжні);
- визначати необхідний обсяг корекційно-розвиткових послуг;
- планувати роботу асистента вчителя.

4. Відео-аналіз та мікро-викладання. Використання відеозаписів фрагментів уроків в інклюзивних класах дозволяє студентам побачити «інклюзію в дії». Після перегляду проводиться деструктивний та конструктивний аналіз дій вчителя: чи був голос занадто гучним, чи була візуалізація доступною, чи був залучений учень з ООП до загальної активності.

Ефективна підготовка неможлива в ізоляції від практики. Наукова новизна нашого підходу полягає у створенні «трикутника партнерства».

1. ЗВО надає теоретичну базу та науковий супровід.

2. Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) виступають базами для ознайомлення студентів із процедурою комплексної оцінки розвитку дитини.

3. Школи з інклюзивним навчанням стають майданчиками для асистентської практики студентів.

Важливо, щоб педагогічна практика студентів починалася не з останніх курсів, а була розосередженою протягом усього періоду навчання. На ранніх етапах студент може виконувати роль волонтера або «тьютора-спостерігача», що допомагає йому поступово адаптуватися до різноманітності учнівського контингенту.

В умовах дистанційного та змішаного навчання майбутній педагог має опанувати онлайн-платформи для інклюзії. Це включає знання ресурсів для створення доступного контенту:

- Canva та Genially (з урахуванням контрастності та доступності для читання);
- LearningApps для створення диференційованих завдань;
- використання хмарних сервісів для спільної роботи команди супроводу над ІПР.

Проведений аналіз свідчить, що ефективність підготовки майбутніх педагогів до інклюзії прямо залежить від інтеграції теоретичних знань у практичну площину професійної діяльності. Обговорення проблеми готовності вчителів у наукових колах часто зводиться до питання: «Чи достатньо вчителю загальної школи бути просто методистом, чи він має стати частково спеціальним педагогом?».

Наше дослідження підтверджує, що сучасна парадигма вищої освіти має орієнтуватися на формування універсального вчителя, здатного працювати в умовах різноманітності. Основними результатами впровадження описаних вище методичних підходів є:

1. Трансформація професійних установок (студенти перестають сприймати дитину з ООП як «додаткове навантаження» або об'єкт, яким має займатися виключно асистент чи корекційний педагог).

2. Зниження рівня професійної тривожності (завдяки симуляційним методам та кейс-стаді, майбутні фахівці отримують досвід розв'язання складних ситуацій у безпечному середовищі ЗВО, що підвищує їхню самоефективність під час виходу на перше робоче місце).

3. Сформованість навичок командної роботи (розуміння алгоритмів взаємодії з фахівцями ІРЦ та батьками дозволяє уникнути конфліктних ситуацій та забезпечує цілісність освітнього впливу на дитину).

Важливим аспектом обговорення є також необхідність безперервності цієї підготовки. Професійна готовність до інклюзії не є статичним станом, що здобувається раз і назавжди. Це динамічний процес, який має продовжуватися в системі підвищення кваліфікації та післядипломної освіти.

Висновки. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних умовах є багаторівневим процесом, що охоплює не лише засвоєння спеціальних знань, а й глибоку світоглядну перебудову особистості вчителя. Актуальність цієї проблеми зумовлена сучасними викликами гуманізації освіти та законодавчими вимогами щодо забезпечення рівного доступу до навчання для всіх категорій учнів.

Структура інклюзивної компетентності вчителя включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Визначено, що саме ціннісна складова (прийняття дитини, етичність) є визначальною для успішної реалізації інклюзивного навчання.

Методична підготовка студентів має базуватися на практико-орієнтованих технологіях: розробленні ІПР, опануванні стратегій адаптації та модифікації змісту навчання, використанні Універсального дизайну та асистивних цифрових інструментів. Синергія теоретичного навчання у ЗВО та практичної взаємодії з базами інклюзивної освіти (школи, ІРЦ) є ключовою умовою якісної підготовки.

Ефективність професійного становлення майбутнього вчителя зростає за умови впровадження інноваційних форм навчання, таких як кейс-методи, рольове моделювання та тренінги емпатії, що дозволяють студентам «прожити» інклюзивний досвід ще до початку самостійної кар'єри.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці спеціалізованих магістерських програм для підготовки лідерів інклюзивної освіти, а також у дослідженні психологічних механізмів запобігання професійному вигоранню педагогів, які працюють у складних інклюзивних класах.

Література

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М**.** Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : Атопол, 2016. 152 с.

2.Шеремет М. К., Тарасун В. В., Бондар В. І. Теорія і практика інклюзивної освіти. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 408 с.

3. Миронова С. П. Готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти як професійна проблема. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. С. 154–163.

4. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні засади формування інклюзивного освітнього середовища у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2015. 44 с.

5.Loreman T., Forlin C., Sharma U. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs. 2012. Vol. 12, Issue 1. P. 12–21.

6. Закон України «Про освіту» : від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon .rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 09.03.2026).

7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 13 вересня 2013 р. № 672 (в редакції від 21.07.2021 № 765).

References

1. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv: Atopol [in Ukrainian].

2. Sheremet, M. K., Tarasun, V. V., & Bondar, V. I. (2012). *Teoriia i praktyka inkliuzyvnoi osvity* [Theory and practice of inclusive education]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

3. Myronova, S. P. (2015). *Pidhotovka pedahohiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Preparing teachers to work with children with special educational needs]. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006 [in Ukrainian].

4. Chaikovskyi, M. Ye. (2015). *Sotsialno-pedahohichni zasady formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Socio-pedagogical principles of forming an inclusive educational environment in a higher educational institution]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

5. Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2012*). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices.* Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12–21.

6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. (2017, September 5). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions"]. (2013, September 13). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/ [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 378.014:811.111’36

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2484-2493

Левко Мар’яна Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-8648-6715

Руденко Леся Михайлівна старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-2768-8496

ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА, ФАСИЛІТАТОРА ТА ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВВНЗ

Анотація. У статті представлено результати дослідження ефективності моделі взаємодії викладача, фасилітатора та цифрового освітнього середовища у процесі навчання англійської мови у військовому вищому навчальному закладі. Актуальність дослідження зумовлена сучасною трансформацією військової освіти в Україні, інтеграцією стандартів НАТО STANAG 6001 та необхідністю забезпечення високого рівня мовної компетенції військовослужбовців для ефективної участі у багатонаціональних операціях і миротворчих місіях. Підкреслюється важливість відходу від традиційного репродуктивного навчання на користь фасилітаційного підходу, що стимулює самостійну активність слухачів та розвиток пізнавальної автономії.

Модель поєднує три взаємопов’язані компоненти: роль викладача у плануванні, передачі знань та оцінюванні результатів; роль фасилітатора у супроводі практичних занять і цифрової активності слухачів; та цифрове середовище як платформу для дистанційного навчання і роботи з програмним забезпеченням American Language Course. Дослідження включало аналіз трьох груп слухачів (ALPHA, BRAVO, CHARLIE) із різним рівнем початкової мовної підготовки, які пройшли 450 годин практичних занять, 150 годин самостійної роботи та 84 години дистанційного навчання.

Результати кореляційного аналізу демонструють позитивний статистично значущий зв’язок між інтенсивністю діяльності у цифровому середовищі та академічною успішністю: у групі ALPHA $r \approx 0{,}65$ ($p < 0{,}05$), BRAVO $r \approx 0{,}68$ ($p < 0{,}05$), CHARLIE $r \approx 0{,}82$ ($p < 0{,}01$). Дослідження

підтверджує, що інтегрована модель навчання сприяє підвищенню результативності мовної підготовки, розвитку самостійності та адаптивності слухачів, а також забезпечує диференційований підхід до навчання залежно від початкового рівня підготовки. Впровадження моделі сприяє підвищенню мотивації слухачів та розвитку критичного мислення у навчальному процесі. Результати можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм у військових вищих навчальних закладах та подальшого впровадження фасилітаційних підходів у змішаному навчальному середовищі.

Ключові слова: військова освіта, фасилітатор, цифрове середовище, модель навчання, академічна успішність, дистанційне навчання, мовна компетенція.

Levko Maryana Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Academy of Land Forces, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-8648-6715

Rudenko Lesya Mykhailivna Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Academy of Land Forces, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-2768-8496

RESEARCH ON THE MODEL OF INTERACTION BETWEEN TEACHER, FACILITATOR, AND DIGITAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH IN MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. This article presents the results of a study on the effectiveness of the model of interaction between a teacher, facilitator, and digital educational environment in the process of learning English in a military higher education institution. The relevance of the study is determined by the ongoing transformation of military education in Ukraine, the integration of NATO standards STANAG 6001, and the need to ensure a high level of language competence among servicemen for effective participation in multinational operations and peacekeeping missions. The importance of moving away from traditional reproductive teaching methods toward a facilitation approach, which stimulates learners' independent activity and promotes cognitive autonomy, is emphasized.

The model combines three interrelated components: the teacher's role in planning, delivering knowledge, and assessing results; the facilitator's role in guiding practical classes and monitoring learners' digital activity; and the digital

environment as a platform for distance learning and using the American Language Course software. The study analyzed three learner groups (ALPHA, BRAVO, CHARLIE) with different initial language proficiency levels, who completed 450 hours of practical classes, 150 hours of independent study, and 84 hours of distance learning.

Correlation analysis results show a statistically significant positive relationship between learners' activity in the digital environment and academic performance: ALPHA $r \approx 0.65$ ($p < 0.05$), BRAVO $r \approx 0.68$ ($p < 0.05$), CHARLIE $r \approx 0.82$ ($p < 0.01$). The study confirms that the integrated learning model enhances language learning outcomes, fosters learners' autonomy and adaptability, and provides a differentiated approach depending on initial proficiency. Implementing the model contributes to increased motivation and the development of critical thinking in the learning process. The results can be used to improve educational programs in military higher education institutions and to further implement facilitation approaches in blended learning environments.

Keywords: military education, facilitator, digital environment, learning model, academic performance, distance learning, language competence.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма XXI століття характеризується відходом від репродуктивних методів навчання на користь людиноцентричного підходу. У контексті андрагогіки – науки про навчання дорослих – роль викладача зазнає докорінної трансформації. Він перестає бути транслятором академічної інформації та перебирає на себе функції фасилітатора – архітектора освітнього середовища, який стимулює самостійну пізнавальну активність учнів. Як зазначав Карл Роджерс, справжнє навчання можливе лише за умови сприяння (фасилітації) внутрішньому розвитку особистості, а не через зовнішній примус до засвоєння знань [1].

Сучасна система військової освіти в Україні перебуває у стані докорінної трансформації, що зумовлена необхідністю досягнення повної оперативної та стратегічної взаємосумісності зі збройними силами країн-членів НАТО. У цьому контексті вивчення англійської мови перестає бути суто академічною дисципліною і перетворюється на критичний інструмент забезпечення національної безпеки, що дозволяє українським офіцерам ефективно взаємодіяти у багатонаціональних штабах, брати участь у міжнародних навчаннях та миротворчих місіях. [2].

Актуальність володіння англійською мовою серед військовослужбовців значно зросла після інтенсифікації співпраці з Північноатлантичним альянсом та початку повномасштабної збройної агресії. Станом на 2024 рік кількість військовослужбовців, які проходять мовні курси у ВВНЗ, зросла

на 14% порівняно з попередніми періодами, причому 86,5% учасників програм є активними військовослужбовцями Збройних Сил України. Законодавчі ініціативи передбачають, що володіння англійською мовою стане обов'язковим для певних категорій військових посад вже з 2027 року, що підкреслює пріоритетність цього напрямку [3].

Основним орієнтиром для підготовки є стандарт НАТО STANAG 6001, який уніфікує вимоги до мовної компетенції військовослужбовців у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Впровадження цього стандарту в українське освітнє середовище виконує роль каталізатора інституційної модернізації.

Ще одним важливим орієнтиром у процесі визначення рівня мовної підготовки є American Language Course Placement Test, розроблений Defense Language Institute English Language Center (Техас, США). Цей тест широко використовується у системі мовної підготовки військовослужбовців завдяки стандартизованій процедурі проведення та можливості об'єктивного оцінювання рівня сформованості рецептивних мовленнєвих навичок. Водночас його результати слугують ключовим орієнтиром для організації навчального процесу і розроблення навчальних програм, оскільки участь у багатьох освітніх і тренувальних заходах для військовослужбовців стає можливою саме за наявності відповідного результату цього тестування [4].

Традиційна військова педагогіка тривалий час базувалася на моделі прямого інструктажу, де викладач виступає основним джерелом знань, однак сучасні умови вимагають від офіцера не лише дисципліни, а й здатності до критичного мислення, адаптивності та самостійного прийняття рішень у складних операційних середовищах.

Це зумовило зміщення акцентів у бік активізації навчальної діяльності, за якої роль педагога трансформується від транслятора знань до фасилітатора освітнього процесу [5].

Фасилітація (від англ. facilitate — полегшувати, сприяти) у військовому контексті розглядається як набір навичок та методів, спрямованих на організацію групової взаємодії військовослужбовців для досягнення спільних навчальних цілей при максимальному збереженні їхньої автономії. Вона передбачає перехід до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що підтримує прагнення офіцера до самовдосконалення та професійної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науково-педагогічному дискурсі помітно зростає інтерес до питань цифровізації освітнього процесу, трансформації ролі викладача та впровадження платформ дистанційного навчання, зокрема Moodle. Вагомий внесок у розроблення теоретичних і практичних засад дистанційного та змішаного навчання здійснили Кухаренко В. М., Спірін О. М. та Морзе Н. В., які

обґрунтовують ефективність використання цифрових середовищ у підготовці фахівців.

Питання фасилітації навчання та трансформації ролі викладача від традиційного транслятора знань до організатора взаємодії й підтримки освітнього процесу знайшли відображення у працях Карла Роджерса, а також сучасних дослідників, зокрема А. Балендр, О. Комарницька, О. Діденко та С. Калаур, які обґрунтовують ефективність фасилітаційних підходів у цифровому та змішаному навчальному середовищі.

Водночас у контексті військової освіти питання встановлення взаємозв'язку між дистанційною навчальною активністю слухачів і рівнем їхньої академічної успішності залишається недостатньо емпірично верифікованим і потребує подальших досліджень.

Метою статті є представлення та наукове обґрунтування результатів проведеного дослідження щодо моделі взаємодії викладача, фасилітатора та цифрового освітнього середовища, а також встановлення взаємозв'язку між рівнем дистанційної навчальної активності слухачів і показниками їхньої академічної успішності.

Виклад основного матеріалу. У Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного було впроваджено модель взаємодії викладача, фасилітатора та цифрового освітнього середовища у процесі навчання англійської мови на курсах іноземних мов для військовослужбовців Збройних Сил України. Зазначена модель має інтегрований характер і поєднує аудиторну, самостійну та дистанційну форми навчання. Організація освітнього процесу передбачає інтенсивний формат: упродовж 16 тижнів слухачі навчаються п'ять днів на тиждень, щоденно відвідуючи три пари занять (6 академічних годин аудиторної роботи), а також виконують не менше 2 годин самостійної підготовки.

Окремим структурним компонентом є дистанційне навчання, що реалізується у форматі окремого навчального дня (суботи) та передбачає роботу на платформі дистанційного курсу іноземної мови, а також використання програмного забезпечення до курсу American Language Course, що сприяє підготовці слухачів до проходження тесту ALCPT .

Запропонована модель включає три взаємопов'язані компоненти:

1. Викладач забезпечує планування навчального процесу, формування змісту занять та оцінювання результатів навчання.

2. Фасилітатор виконує функцію супроводу навчальної діяльності під час практичних занять, а також у цифровому середовищі, забезпечує зворотний зв'язок, стимулює активність і самостійність слухачів.

3. Цифрове середовище виступає платформою для реалізації дистанційного курсу та програмного забезпечення ALC під час самостійної

підготовки і дистанційного навчання, забезпечує доступ до навчальних матеріалів, контроль прогресу та збір аналітичних даних.

Функціонально модель ґрунтується на поєднанні ролей викладача та фасилітатора. Викладач забезпечує передачу предметних знань і контроль їх засвоєння, спираючись на власну експертність у галузі мовної та військової підготовки, застосовуючи методи пояснення й оцінювання відповідно до визначених критеріїв. Освітня діяльність у цій ролі зорієнтована на досягнення конкретних результатів, зокрема відповідного рівня за STANAG 6001 та отримання високих показників за ALCPT, а зворотний зв'язок реалізується через корекцію помилок і виставлення оцінок.

Водночас фасилітатор спрямовує навчальний процес на активізацію взаємодії та розвиток пізнавальної автономії слухачів, використовуючи методи навідних запитань, аналізу кейсів, рольових ігор і інтерактивних форматів взаємодії. Його діяльність орієнтована не лише на результат, а й на процес навчання як засіб розвитку особистості, що передбачає рефлексивний зворотний зв'язок і аналіз групової динаміки. У межах практичних занять ці ролі інтегруються, тоді як у дистанційному компоненті викладачі почергово виконують функції фасилітатора, забезпечуючи ефективну організацію навчальної діяльності в цифровому середовищі.

Перехід до фасилітації – це перехід від контролю до партнерства. Як стверджувала Хуаніта Браун: «Фасилітатор – це не той, хто знає відповіді, а той, хто допомагає групі знайти власні відповіді» [6]. У межах дистанційного компонента викладачами-фасилітаторами визначається перелік обов'язкових завдань для кожної теми, спрямованих на закріплення та розширення навчального матеріалу. Водночас ними спостерігається тенденція до перевищення мінімальних вимог: значна частина слухачів виконує додаткові завдання, які не входять до обов'язкової програми, що свідчить про елементи саморегульованого навчання та індивідуалізації освітньої траєкторії. Аналогічний підхід застосовується і до роботи з програмним забезпеченням курсу American Language Course, яке використовується у спеціалізованих комп'ютерних лабораторіях. Поряд із визначеним переліком обов'язкових завдань слухачі мають можливість самостійно обирати додаткові модулі для опрацювання. Таким чином, реалізація фасилітаційного підходу узгоджується з ідеями Карла Роджерса, який підкреслював, що «ми не можемо нікого нічому навчити; ми можемо лише сприяти навчанню іншої людини» [Роджерс], що концептуально підсумовує зміну ролі викладача у сучасному освітньому середовищі.

Логічним продовженням описаної моделі поєднання ролей викладача і фасилітатора в умовах інтеграції аудиторного та дистанційного навчання є

звернення до емпіричної перевірки її ефективності. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження, спрямоване на виявлення взаємозв'язку між інтенсивністю діяльності слухачів у цифровому освітньому середовищі та рівнем їхньої академічної успішності. Такий науковий пошук зумовлений потребою підвищення результативності мовної підготовки військовослужбовців, зокрема в умовах поєднання традиційних і дистанційних форм навчання, що є ключовим елементом запропонованої моделі.

У дослідженні передбачалося використання двох основних змінних. Залежною змінною виступає академічна успішність, операціоналізована через результати підсумкового тесту ALCPT. Незалежними змінними є показники активності у цифровому середовищі, зокрема відсоток проходження дистанційного курсу іноземної мови (ДКІМ), а також відсоток опрацювання матеріалів уроків програмного забезпечення до курсу American Language Course.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що між відсотком активності, проведеним слухачами на цифрових навчальних платформах та їхньою академічною успішністю існує статистично значущий кореляційний зв'язок. Передбачалося, що вищий рівень залученості до дистанційного навчання та самостійного опрацювання матеріалів сприятиме покращенню результатів тестування, що, у свою чергу, підтвердить ефективність інтегрованої моделі навчання.

Таким чином, запропоноване дослідження дозволяло не лише емпірично перевірити висунуту гіпотезу, але й обґрунтувати роль цифрових освітніх інструментів у підвищенні якості мовної підготовки військовослужбовців.

У дослідженні були проаналізовані результати навчання трьох груп курсів іноземних мов, які проходили підготовку з вересня по грудень 20024 року. Кожна група мала 450 годин практичних занять, 150 годин самостійної роботи та 84 години дистанційного навчання. Участь у дослідженні взяли слухачі трьох груп, диференційованих за рівнем початкової мовної підготовки: група ALPHA (рівень Intermediate) – 17 осіб, група BRAVO (рівень Pre-Intermediate) – 12 осіб, група CHARLIE (рівень Elementary) – 13 осіб, що загалом становило 42 учасники. Така структура вибірки обумовила необхідність врахування рівня початкової підготовки як контрольної змінної у аналізі результатів. Методологічно дослідження ґрунтувалося на використанні кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона, що дало змогу оцінити силу та напрям зв'язку між досліджуваними показниками, оскільки змінні вимірювалися в інтервальній шкалі та мали розподіл, наближений до нормального.

Таблиця 1

Зв'язок між рівнем цифрової активності
та результатами тестування ALCPT

Група	Рівень підготовки	Рівень цифрової активності	Діапазон результатів ALCPT (бали)	Середній бал	Коефіцієнт кореляції (r)	Рівень значущості
ALPHA	Intermediate	Низький (<60%)	70–74	72	0,65	p < 0,05
		Середній (60–80%)	75–84	79		
		Високий (80–100%)	85–91	88		
BRAVO	Pre-Intermediate	Низький (<50%)	45–54	50	0,68	p < 0,05
		Середній (50–70%)	55–69	62		
		Високий (70–100%)	70–86	78		
CHARLIE	Elementary	Низький (<40%)	20–29	25	0,82	p < 0,01
		Середній (40–70%)	30–49	40		
		Високий (70–100%)	50–74	60		

Результати показали наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем цифрової активності та результатами тестування у всіх групах, незалежно від початкового рівня підготовки.

Спостерігалось три рівні цифрової активності (низький – до 50 %, середній – 60-79%, високий – 80-100%), що відповідають різному ступеню залученості до виконання завдань ДКІМ та використання програмного забезпечення курсу American Language Course.

Зокрема, у групі ALPHA (Intermediate), слухачі з високою цифровою активністю (80-100%) демонструють результати 85-91 бал, тоді як при середній активності (60-80%) результати становлять 75-84 бали, а при низькій (до 60%) – 70-74 балів. Коефіцієнт кореляції $r \approx 0,65$ ($p < 0,05$) свідчить про помірно сильний позитивний зв'язок.

У групі BRAVO (Pre-Intermediate) за високої активності результати досягають 70–86 балів, при середній – 55-69 балів, при низькій – 45-54 бали. Коефіцієнт кореляції: $r \approx 0,68$ ($p < 0,05$) вказує на сильний позитивний зв'язок.

У групі CHARLIE (Elementary) ефект є найбільш вираженим: при високій активності результати зростають до 50-74 балів, при середній – 30-49 балів, а при низькій – 20-29 балів.Коефіцієнт кореляції: $r \approx 0,82$ ($p < 0,01$) демонструє сильний позитивний зв'язок.

Таким чином, результати дослідження підтверджують гіпотезу про наявність статистично значущого позитивного зв'язку між інтенсивністю роботи у цифровому навчальному середовищі та академічною успішністю, водночас підкреслюючи необхідність диференційованого підходу до організації навчання залежно від початкового рівня мовної підготовки слухачів.

Висновки. Результати дослідження підтверджують ефективність моделі взаємодії викладача, фасилітатора та цифрового освітнього середовища у навчанні англійської мови у ВВНЗ. Встановлено, що інтеграція аудиторного, самостійного та дистанційного компонентів забезпечує комплексний підхід до розвитку мовних компетенцій, поєднуючи передачу знань викладачем із фасилітаційним стимулюванням самостійної діяльності слухачів у цифровому середовищі. Така модель сприяє формуванню пізнавальної автономії та мотивації до навчання, що відповідає сучасним принципам людиноцентричної освіти та рекомендаціям Карла Роджерса.

Емпіричний аналіз взаємозв'язку між цифровою активністю та академічною успішністю продемонстрував статистично значущі позитивні кореляції у всіх групах, незалежно від початкового рівня підготовки. Для групи ALPHA коефіцієнт кореляції $r \approx 0{,}65$ ($p < 0{,}05$) свідчить про помірно сильний зв'язок, тоді як у групі BRAVO – про помірно сильний позитивний зв'язок ($r \approx 0{,}68$, $p < 0{,}05$) та у групі CHARLIE спостерігається сильний позитивний зв'язок ($r \approx 0{,}82$, $p < 0{,}01$). Ці результати підтверджують, що вища інтенсивність роботи у цифровому середовищі та самостійного опрацювання матеріалів сприяє значному покращенню результатів тестування ALCPT.

Отже, запропонована модель навчання є результативною та обґрунтованою для використання у військових освітніх закладах. Вона дозволяє диференційовано підходити до навчання слухачів з різним рівнем початкової підготовки, забезпечує розвиток самостійності та адаптивності, а також підвищує ефективність підготовки військовослужбовців до міжнародної взаємодії та виконання завдань у багатонаціональних операційних середовищах. Ці висновки підтверджують практичну цінність інтегрованого підходу, що поєднує роль викладача і фасилітатора з використанням цифрових платформ.

Література:

1. Carl Ransom Rogers C. R., Freiberg H. J. Freedom to Learn. Merrill, 1994. 406 p.
2. Roliak, A., Sobko, V., Ostapenko, V., Didych, O., & Vasylyk, N. (2026). English language in military education: the Ukrainian context through a comparative perspective. *Scientific Collection «InterConf+»*, (65(279), 29–38. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2026.003

3. Ministry of Defence of Ukraine. In 2024, the number of service members attending language courses at higher military educational institutions increased by 14% URL: https://mod.gov.ua/en/news/in-2024-the-number-of-service-members-attending-language-courses-at-higher-military-educational-institutions-increased-by-14

4. American Language Course Placement Test HANDBOOK Defense Language Institute English Language Center JointBase SanAntonio, Lackland,TX April 2017 URL: https://globalnetplatform.org/system/files/ALCPT_Handbook.pdf?utm_source

5. Balendr A., Komarnytska O., Didenko O., Kalaur S., Soroka O., Biliavets A., Khamaziuk O. Facilitation Techniques in Teaching ESP Online: Postpandemic Solutions for Law-Enforcement Officers Training. *World Journal of English Language*. Vol. 13, No. 5; 2023. P. 60-66.

6. Brown, Juanita, Isaacs, D., and The World Café Community. The World Café: Shaping our futures through conversations that matter. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. 2025.

References:

1. Carl Ransom Rogers C. R., Freiberg H. J. Freedom to Learn. Merrill, 1994. 406 p.

2. Roliak, A., Sobko, V., Ostapenko, V., Didych, O., & Vasylyk, N. (2026). English language in military education: the Ukrainian context through a comparative perspective. *Scientific Collection «InterConf+»*, (65(279), 29–38. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2026.003

3. Ministry of Defence of Ukraine. In 2024, the number of service members attending language courses at higher military educational institutions increased by 14% URL: https://mod.gov.ua/en/news/in-2024-the-number-of-service-members-attending-language-courses-at-higher-military-educational-institutions-increased-by-14

4. American Language Course Placement Test HANDBOOK Defense Language Institute English Language Center JointBase SanAntonio, Lackland,TX April 2017 URL: https://globalnetplatform.org/system/files/ALCPT_Handbook.pdf?utm_source

5. Balendr A., Komarnytska O., Didenko O., Kalaur S., Soroka O., Biliavets A., Khamaziuk O. Facilitation Techniques in Teaching ESP Online: Postpandemic Solutions for Law-Enforcement Officers Training. *World Journal of English Language*. Vol. 13, No. 5; 2023. P. 60-66.

6. Brown, Juanita, Isaacs, D., and The World Café Community. The World Café: Shaping our futures through conversations that matter. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.2025.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.3:51:37.015.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2494-2508

Леонова Віта Володимирівна вчитель математики, Комунальний заклад «Слобожанський ліцей» Кегичівської селищної ради Берестинського району Харківської області, https://orcid.org/0009-0001-1665-0409

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КОМАНДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ (ДОСВІД КЗ «СЛОБОЖАНСЬКИЙ ЛІЦЕЙ»)

Анотація. У статті розглянуто актуальні підходи до організації навчання математики в умовах сучасних освітніх трансформацій. Зазначено, що математика є невід'ємною складовою повсякденного життя людини та виступає ефективним інструментом розвитку логічного мислення й практичних навичок. Особливу увагу приділено викликам сучасної української освіти, пов'язаним із умовами воєнного стану, що впливають на організацію освітнього процесу та результати навчання учнів. Практична значущість дослідження полягає у впровадженні інтерактивних методів навчання, цифрових технологій та командної роботи в освітній процес на уроках математики. У роботі узагальнено досвід використання сучасних онлайн-платформ і ресурсів, що сприяють діагностиці навчальних досягнень учнів, виявленню прогалин у знаннях та корекції освітнього процесу. Значну увагу приділено використанню імерсивного навчання, яке розширює межі традиційного уроку шляхом залучення віртуальних подорожей, інтерактивних лабораторій та освітніх екскурсій. У дослідженні висвітлено ефективність використання ігрових та інтерактивних цифрових ресурсів (LearningApps, Kahoot, Quizizz, Wordwall, Google Форми тощо), які сприяють підвищенню пізнавальної активності учнів, розвитку логічного мислення та формуванню стійкої мотивації до навчання. Окремо акцентовано увагу на використанні сучасних освітніх платформ і програмних засобів (GeoGebra, Desmos, Gynzy, Pi-stacja), що забезпечують візуалізацію математичних понять і сприяють кращому розумінню навчального матеріалу. Важливим напрямом роботи є впровадження проєктної діяльності, вебквестів, інтегрованих та STEM-уроків, які забезпечують зв'язок навчання з реальним життям, формують критичне мислення, комунікативні навички та здатність до командної взаємодії. Таким чином, інтеграція інтерактивних технологій, командної роботи та сучасних цифрових ресурсів у процес навчання математики створює сприятливі

умови для формування всебічно розвиненої особистості учня, здатної до ефективної діяльності в умовах сучасного суспільства.

Ключові слова: математична освіта, інтерактивне навчання, командна робота, формування особистості учня, ключові компетентності, цифрові технології, STEM-освіта, імерсивне навчання, освітні втрати, критичне мислення, мотивація до навчання, рефлексія, проєктна діяльність, інтегроване навчання

Leonova Vita Volodymyrivna mathematics teacher, Municipal Institution «Slobozhansky Lyceum» of Kehychivka Village Council, Berestyn Raion, Kharkiv Oblast, https://orcid.org/0009-0001-1665-0409

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND TEAM ACTIVITY AS THE BASIS OF STUDENT PERSONALITY DEVELOPMENT IN MATHEMATICS LESSONS (EXPERIENCE OF «SLOBOZHANSKY LYCEUM»)

Abstract. The article considers current approaches to the organization of mathematics teaching in the conditions of modern educational transformations. It is noted that mathematics is an integral part of everyday human life and acts as an effective tool for the development of logical thinking and practical skills. Particular attention is paid to the challenges of modern Ukrainian education associated with the conditions of martial law, which affect the organization of the educational process and the learning outcomes of students. The practical significance of the study lies in the introduction of interactive teaching methods, digital technologies and teamwork into the educational process in mathematics lessons. The work summarizes the experience of using modern online platforms and resources that contribute to the diagnosis of students' academic achievements, identifying gaps in knowledge and correcting the educational process. Considerable attention is paid to the use of immersive learning, which expands the boundaries of the traditional lesson by involving virtual trips, interactive laboratories and educational excursions. The study highlights the effectiveness of using gaming and interactive digital resources (LearningApps, Kahoot, Quizizz, Wordwall, Google Forms, etc.), which contribute to increasing students' cognitive activity, developing logical thinking and forming a sustainable motivation to learn. Special attention is paid to the use of modern educational platforms and software tools (GeoGebra, Desmos, Gynzy, Pi-stacja), which provide visualization of mathematical concepts and contribute to a better understanding of the educational material. An important area of work is the implementation of project activities, webquests, integrated and STEM lessons, which provide a connection

between learning and real life, form critical thinking, communication skills and the ability to work in a team. Thus, the integration of interactive technologies, teamwork and modern digital resources into the process of teaching mathematics creates favorable conditions for the formation of a comprehensively developed student personality, capable of effective activity in modern society.

Keywords: mathematical education, interactive learning, teamwork, student personality formation, key competencies, digital technologies, STEM education, immersive learning, educational losses, critical thinking, motivation to learn, reflection, project activities, integrated learning

Постановка проблеми. Сучасна система освіти функціонує в умовах стрімких соціальних, технологічних та культурних змін, що зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до навчання. Особливої актуальності набуває проблема формування особистості учня, здатної до критичного мислення, самостійного прийняття рішень, ефективної комунікації та адаптації до нових умов життя. У контексті навчання математики ця проблема має особливе значення, оскільки предмет виступає не лише засобом формування логічного мислення, а й інструментом розвитку універсальних компетентностей, необхідних у повсякденному житті. Водночас традиційні методи навчання не завжди забезпечують належний рівень залучення учнів до освітнього процесу, що знижує їхню мотивацію та якість засвоєння знань. Необхідність проведення занять у нестандартних умовах (зокрема в укриттях або дистанційно) актуалізує пошук ефективних педагогічних рішень, здатних забезпечити безперервність та якість освіти. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні сучасних освітніх технологій, зокрема інтерактивного та імерсивного навчання, а також організації командної роботи учнів як важливих чинників формування особистості. Проте питання ефективного поєднання цих підходів у процесі навчання математики, особливо в умовах сучасних викликів, потребує подальшого наукового осмислення та практичного узагальнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про активний розвиток досліджень у сфері математичної освіти, зокрема щодо впровадження STEM-підходів, інтерактивних технологій та формування ключових компетентностей учнів. У працях українських науковців (Т. Насадюк [1], Т. Крамаренко [2; 3], Г. Алєксєєвої та ін. [4], Т. Придача [5]) розкрито сутність STEM-освіти як ефективного засобу інтеграції знань і розвитку практичних умінь учнів. Дослідники наголошують на важливості міжпредметних зв'язків, практичної спрямованості навчання та використання проєктної діяльності, що сприяє

формуванню цілісного наукового світогляду та підвищенню мотивації до навчання. Проблематика інтерактивного навчання та формування математичних компетентностей висвітлена у роботах О. Гуди, Н. Генсіцької-Антонюк, О. Сухомлинової [6], а також О. Кравчука і А. Никитюк [7]. У цих дослідженнях доведено, що використання інтерактивних методів, моделювання та активних форм роботи сприяє підвищенню якості засвоєння знань, розвитку логічного мислення та формуванню навичок самостійної діяльності учнів.

Зарубіжні дослідження (Y. Li та ін. [8]) демонструють глобальні тенденції розвитку STEM-освіти, підкреслюючи її міждисциплінарний характер і зростання ролі інноваційних технологій у навчанні.

Систематичний аналіз наукових публікацій підтверджує, що STEM-підхід є одним із ключових напрямів модернізації освіти у світі. У дослідженні M. Musa та ін. [9] розглянуто інтеграцію STEM у викладання статистики та теорії ймовірностей, що підтверджує ефективність поєднання математичних знань із реальними життєвими ситуаціями та розвитком аналітичного мислення учнів. Праця P. Newbold та ін. [10] акцентує увагу на прикладному характері математичної освіти, зокрема у сфері статистики, що є важливим для формування практичних компетентностей. Отже, аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес до впровадження інтерактивних технологій, STEM-освіти та компетентнісного підходу в навчанні математики. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання комплексного поєднання інтерактивності, імерсивного навчання та командної роботи як цілісної педагогічної системи формування особистості учня, особливо в умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану. Це й зумовлює актуальність подальшого дослідження зазначеної проблематики.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення ефективності використання інтерактивних технологій, імерсивного навчання та командної роботи у процесі навчання математики як чинників формування особистості учня, розвитку його ключових компетентностей і підвищення мотивації до навчання (на прикладі КЗ «Слобожанський ліцей»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням інноваційних підходів, спрямованих на формування особистості учня, здатної ефективно діяти в умовах динамічного та інформаційно насиченого суспільства. У цьому контексті особливого значення набуває переорієнтація освітнього процесу з передачі готових знань на розвиток компетентностей, що забезпечують уміння застосовувати здобуті знання у практичній діяльності. Математика як навчальна дисципліна має значний потенціал для формування логічного

мислення, аналітичних здібностей, уміння працювати з інформацією та приймати обґрунтовані рішення. Водночас традиційні підходи до навчання не завжди відповідають потребам сучасного учнівства, що зумовлює необхідність пошуку нових ефективних форм і методів організації освітнього процесу. Одним із перспективних напрямів є впровадження інтерактивного навчання та імерсивних технологій, що створюють ефект занурення в навчальне середовище та дозволяють краще зрозуміти складні математичні поняття через взаємодію, візуалізацію та моделювання.

Сучасний освітній простір характеризується широкими можливостями використання цифрових технологій, що дозволяє підвищити ефективність навчального процесу та зробити його більш привабливим для учнів. Зокрема, застосування онлайн-ресурсів у навчанні математики виступає важливим інструментом активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та формування їхніх ключових компетентностей [11]. У процесі дослідження встановлено, що використання інтерактивних платформ, таких як LearningApps, Quizizz, Wordwall, Kahoot, Mentimeter та Google Форми, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу через елементи гейміфікації (див. табл. 1).

Таблиця 1

Вплив інтерактивних платформ на навчальну діяльність

Інтерактивна платформа	Характеристика використання	Елемент гейміфікації	Педагогічний ефект
LearningApps	Виконання інтерактивних вправ, тренування навичок	Ігрові завдання, пазли	Закріплення знань, підвищення інтересу
Quizizz	Онлайн-тестування з миттєвим результатом	Бали, рейтинги, аватари	Мотивація, самоконтроль
Wordwall	Створення інтерактивних ігор та вправ	Ігрові сценарії, таймери	Активізація навчальної діяльності
Kahoot	Проведення вікторин у реальному часі	Змагання, лідерборд	Емоційне залучення, командна взаємодія

Інтерактивна платформа	Характеристика використання	Елемент гейміфікації	Педагогічний ефект
Mentimeter	Опитування, зворотний зв'язок	Візуалізація відповідей, інтерактив	Залучення кожного учня, розвиток комунікації
Google Форми	Контроль знань, тестування	Автоматична перевірка	Самооцінювання, економія часу

Ігровий формат подання завдань підвищує мотивацію учнів до навчання, забезпечує емоційне залучення та створює сприятливу атмосферу для активної участі кожного учня в освітньому процесі. Важливим аспектом застосування зазначених ресурсів є можливість оперативного отримання зворотного зв'язку. Учні мають змогу одразу бачити результати виконаних завдань, аналізувати власні помилки та отримувати пояснення, що сприяє формуванню навичок самоконтролю та самооцінювання. Для вчителя такі інструменти забезпечують ефективну діагностику рівня засвоєння знань, економію часу на перевірку робіт та можливість оперативного коригування навчального процесу.

У сучасному освітньому процесі важливе місце посідає використання цифрових ресурсів, які сприяють підвищенню якості навчання, розвитку пізнавального інтересу учнів та формуванню їхніх ключових компетентностей (приклад наведено у таблиці 2). Застосування мультимедійних і інтерактивних інструментів дозволяє зробити навчання математики більш доступним, наочним і практикоорієнтованим. Одним із ефективних засобів є використання освітнього відеоконтенту, зокрема ресурсу Pi-stacja, який пропонує широкий спектр навчальних матеріалів із математики та інших дисциплін. Завдяки поєднанню анімації, гумору та доступного пояснення складних тем, даний ресурс сприяє кращому розумінню навчального матеріалу, підвищує інтерес учнів до предмета та забезпечує емоційне залучення до навчального процесу. Використання відеоматеріалів дозволяє реалізувати принцип наочності та врахувати індивідуальні особливості сприйняття інформації. Важливу роль у навчанні математики відіграють інтерактивні платформи, зокрема Gynzy, яка містить широкий набір цифрових інструментів: інтерактивні вправи, ігри, відеоматеріали та інші ресурси. Платформа забезпечує можливість адаптації навчального контенту відповідно до рівня підготовки учнів, що сприяє індивідуалізації навчання. Використання таких ресурсів дозволяє урізноманітнити освітній процес, підвищити активність учнів та забезпечити більш ефективне засвоєння знань. Крім того, значного поширення набули програмні засоби для

візуалізації математичних понять, зокрема GeoGebra та Desmos. Вони забезпечують можливість моделювання математичних процесів, побудови графіків функцій, дослідження геометричних об'єктів, що сприяє глибшому розумінню абстрактних понять через їх наочне представлення. Окрему увагу слід приділити використанню технологій доповненої реальності, зокрема AR Book, які створюють ефект занурення в навчальне середовище. Такі технології сприяють розвитку просторового мислення, підвищують рівень зацікавленості учнів та роблять навчання більш інтерактивним і наближеним до реального життя.

Таблиця 2

Функціональні можливості інтерактивної дошки CleverMaths у навчанні математики

Функціональна складова	**Зміст можливостей**	**Дидактичне значення**
Математичні об'єкти	Многогранники, тіла обертання, координатні прямі, площини, трикутники	Візуалізація абстрактних понять, розвиток просторового мислення
Геометричні інструменти	Лінійка, транспортир, трикутна лінійка, циркуль	Формування практичних умінь побудови та вимірювання
Інтерактивність	Можливість взаємодії з об'єктами (переміщення, зміна параметрів)	Активізація пізнавальної діяльності учнів
Цифрове середовище	Інтеграція з програмним забезпеченням та онлайн-ресурсами	Осучаснення освітнього процесу
Мотиваційний аспект	Яскравий інтерфейс, інтерактивні елементи	Підвищення інтересу та залучення учнів

Доведено, що використання інтерактивних технологій, цифрових освітніх ресурсів та імерсивного навчання сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та покращенню якості засвоєння математичних знань. Застосування онлайн-платформ, візуалізаційних інструментів і мультимедійних засобів забезпечує оперативний зворотний зв'язок, індивідуалізацію навчання та створює умови для подолання освітніх втрат [12, 13].

Таблиця 3

Форми та методи організації навчання математики як засіб подолання освітніх втрат і розвитку особистості учнів

Напрям діяльності	Форми реалізації	Приклади	Педагогічний ефект
Повторення базових знань	Вебквести	«Новорічний математичний вебквест» (7 кл.), «Квадратні рівняння» (8 кл.)	Подолання освітніх втрат, закріплення знань, підвищення інтересу
Практична спрямованість навчання	Проєктна діяльність	«Від'ємні числа в нашому житті» (6 кл.), «Цілі вирази» (7 кл.), «Математичний мандрівник» (9 кл.), «Видатні математики» (8 кл.)	Розвиток критичного мислення, зв'язок з реальним життям, формування компетентностей
Розвиток творчих здібностей	Олімпіади, конкурси, турніри	«Акробатика з математики» (7 кл.), конкурс фінансової грамотності (8 кл.), математичний турнір (7–9 кл.)	Підвищення мотивації, розвиток творчості, підтримка обдарованих учнів
Формування рефлексії та саморозвитку	Аналіз результатів навчання	Обговорення досягнень, аналіз помилок, робота над прогалинами	Самооцінювання, відповідальність за результат, індивідуальний розвиток
Інтегроване навчання	Бінарні та інтегровані уроки	Урок до Дня толерантності (5 кл.), до Дня прав людини (5 кл.), «Кругові та стовпчасті діаграми» (6 кл.), «Математична подорож на Запорізьку Січ» (5 кл.), «Комбінаторика в житті» (9 кл.), «Геометричний орнамент у вишиванці» (8–9 кл.)	Формування цілісного світогляду, розвиток міжпредметних зв'язків, практичне застосування знань

Представлені у таблиці 3 форми та методи організації навчання математики свідчать про ефективність комплексного підходу до освітнього процесу, який поєднує інтерактивність, практичну спрямованість, творчу діяльність та міжпредметну інтеграцію. Використання вебквестів, проєктних завдань, інтегрованих уроків та участі у конкурсах сприяє не лише подоланню освітніх втрат, а й формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема критичного мислення, комунікативних умінь та здатності до самостійного навчання.

Таблиця 4

Пропозиції щодо підвищення ефективності навчання математики

Напрям удосконалення	**Зміст пропозиції**	**Очікуваний результат**
Цифровізація навчання	Створення єдиної цифрової освітньої екосистеми (онлайн-платформи, інтерактивні ресурси, візуалізаційні інструменти)	Підвищення якості навчання, індивідуалізація освітнього процесу
Імерсивне навчання	Використання VR/AR-технологій, віртуальних лабораторій та симуляцій	Глибше розуміння матеріалу, підвищення мотивації
Командна діяльність	Організація групових проєктів, математичних досліджень, інтерактивних завдань	Розвиток комунікативних навичок, співпраці
Подолання освітніх втрат	Системна діагностика знань та розробка індивідуальних освітніх траєкторій	Усунення прогалин у знаннях, підвищення результативності
Інтегроване навчання	Проведення бінарних уроків, STEM-занять, міжпредметних проєктів	Формування цілісного світогляду, практичне застосування знань
Рефлексивна діяльність	Використання методів самооцінювання та аналізу навчальної діяльності	Розвиток самосвідомості, відповідальності за результат

Напрям удосконалення	Зміст пропозиції	Очікуваний результат
Мотивація учнів	Залучення до конкурсів, олімпіад, дослідницької діяльності	Підвищення інтересу до навчання, розвиток творчих здібностей
Практикоорієнтоване навчання	Використання завдань, що моделюють реальні життєві ситуації	Формування функціональної грамотності, прикладних умінь

Подані у таблиці 4 пропозиції відображають комплексний підхід до вдосконалення навчання математики, що поєднує цифровізацію освітнього процесу, впровадження імерсивних технологій, розвиток командної взаємодії та практикоорієнтованого навчання [11]. Їх реалізація сприятиме підвищенню якості математичної освіти, індивідуалізації навчання та ефективному подоланню освітніх втрат. Водночас системне впровадження зазначених напрямів забезпечує формування ключових компетентностей учнів, зокрема критичного мислення, комунікативних умінь, здатності до самостійного навчання та адаптації до змін [14,15]. Особливого значення набуває інтеграція навчального матеріалу з реальним життям, що підвищує мотивацію учнів та сприяє усвідомленню практичної цінності математичних знань [17]. Отже, реалізація запропонованих підходів створює сприятливі умови для формування всебічно розвиненої особистості учня, здатної ефективно діяти в сучасному інформаційному суспільстві.

Таблиця 5

Методи рефлексії на уроках математики та їх педагогічне значення

Метод рефлексії	Характеристика методу	Мета використання	Педагогічний ефект
«Острів»	Учні обирають умовний “острів” (стан, настрій, рівень розуміння)	Самооцінювання емоційного та навчального стану	Усвідомлення власних відчуттів, розвиток самоаналізу
«Попкорн»	Швидкі відповіді або думки учнів у довільному порядку	Активізація мислення, підбиття підсумків	Залучення всіх учнів, розвиток спонтанного мислення

Метод рефлексії	Характеристика методу	Мета використання	Педагогічний ефект
«Криголам»	Короткі вправи для створення комфортної атмосфери	Зняття напруги, налаштування на роботу	Формування позитивного емоційного середовища
«Обери свою скриньку»	Вибір варіанта відповіді/результату (успіх, труднощі)	Визначення рівня засвоєння знань	Виявлення проблем і шляхів їх подолання
«Чарівний кубик»	Випадкові запитання або завдання для аналізу	Рефлексія діяльності	Розвиток критичного мислення
«5 сходинок успіху»	Поетапне оцінювання власного прогресу	Усвідомлення навчальних досягнень	Формування мотивації

Представлені у таблиці 5 методи рефлексії свідчать про їх високу ефективність у процесі навчання математики, оскільки забезпечують активне залучення учнів до осмислення власної діяльності. [16] Застосування різноманітних рефлексивних вправ сприяє формуванню в учнів здатності аналізувати результати навчання, оцінювати власні досягнення та визначати шляхи подолання труднощів. Рефлексія виступає важливим компонентом сучасного уроку математики, що забезпечує розвиток критичного мислення, відповідальності за результати навчальної діяльності та усвідомлення власної індивідуальності.

З метою підвищення ефективності використання рефлексії у навчанні математики доцільно:

– систематично впроваджувати рефлексивні вправи на різних етапах уроку (на початку, в процесі та наприкінці заняття);

– поєднувати різні форми рефлексії (усну, письмову, візуальну, інтерактивну) для врахування індивідуальних особливостей учнів;

– використовувати цифрові інструменти рефлексії (Mentimeter, Google Форми, інтерактивні дошки) для підвищення залученості учнів;

– розвивати навички самооцінювання та взаємооцінювання, залучаючи учнів до аналізу власної та групової діяльності;

– створювати безпечне освітнє середовище, у якому учні можуть вільно висловлювати свої думки без страху помилитися;

– інтегрувати рефлексію з іншими видами діяльності (проєктною, дослідницькою, командною роботою);

– використовувати результати рефлексії для корекції навчального процесу, індивідуалізації завдань та подолання освітніх втрат.

Висновки. У ході дослідження обґрунтовано доцільність використання сучасних освітніх підходів у навчанні математики, спрямованих на формування особистості учня в умовах динамічних змін освітнього середовища. Встановлено, що поєднання інтерактивних технологій, імерсивного навчання та командної роботи є ефективним засобом підвищення якості математичної освіти та розвитку ключових компетентностей учнів. Важливу роль відіграють також вебквести, проєктна діяльність, інтегровані та STEM-уроки, які забезпечують зв'язок навчання з реальним життям і сприяють розвитку критичного мислення. Установлено, що впровадження рефлексивних методів навчання створюють умови для розвитку комунікативних умінь, відповідальності та здатності до самоаналізу, що є важливими складовими формування особистості учня. Практичний досвід, реалізований на базі КЗ «Слобожанський ліцей», підтверджує ефективність запропонованих підходів, зокрема у подоланні освітніх втрат, підвищенні рівня навчальних досягнень учнів та створенні сприятливого освітнього середовища. Отже, інтеграція сучасних освітніх технологій, інноваційних методів навчання та командної взаємодії є необхідною умовою формування компетентної, мобільної та конкурентоспроможної особистості учня, здатної ефективно діяти в умовах сучасного суспільства. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні використання імерсивних технологій та цифрових освітніх середовищ у шкільній математичній освіті.

Література:

1. Насадюк Т. STEM-освіта як засіб реалізації проектно-інтегрованого навчання математики в 5–6 класах. *Витоки педагогічної майстерності.* 2020. № 25. С. 152–157. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223230

2. Крамаренко Т. STEM-підхід до навчання теорії ймовірностей та математичної статистики майбутніх учителів. *Фізико-математична освіта.* 2025. № 40(1). С. 42–48. https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i1-06

3. Крамаренко Т. Г. «Математика в STEM-проєктах» як вибіркова дисципліна у підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти.* 2024. № 2(40). С. 90-97. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-10

4. Алєксєєва Г. М., Сологуб А. В., Горбатюк Л. В., Кравченко Н. В. STEM-освіта як засіб розвитку наукової грамотності та інженерного мислення на уроках математики. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14688080

5. Придача Т. В. Упровадження елементів STEM-освіти на уроках математики з метою реалізації наскрізних ліній навчальної програми. *Новітні комп'ютерні технології.* 2018. Том XVI. С. 226-234. https://doi.org/10.31812/0564/2219

6. Гуда О. В., Генсіцька-Антонюк Н. О., Сухомлинова О. В. Вплив інтерактивних методів навчання на засвоєння математичних знань. *Системні технології.* 2025. № 1(156). С. 127-138. https://doi.org/10.34185/1562-9945-1-156-2025-15

7. Кравчук О., Никитюк А. Формування математичних компетентностей під час використання моделювання в інтерактивному навчанні на уроках математики. *Математика, інформатика, фізика: наука та освіта.* 2025. Т. 2, № 2. С. 309–317. https://doi.org/10.31652/3041-1955-2025-02-02-14

8. Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. (2020). Research and trends in STEM education: a systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 2020. 7(11). https://doi.org/10.1186/s40594-020-00207-6

9. Musa, M., Khalid, S. N., Rahmat, F., Mohamed, N. A., & Mat, N. A. A. (2022). Integration of STEM in the Field of Statistics and Probability in Form Two Mathematics KSSM. Jurnal Pendidikan Sains Dan Matematik Malaysia, 12(1), 116-130. https://doi.org/10.37134/jpsmm.vol12.1.10.2022

10. Newbold, P., Carlson, W., & Thorne, B. (2013). *Statistics for business and economics* (8th ed.). Pearson Prentice Hall.

11. YouTube-канал автора, де публікуються відеоуроки. URL: https://www.youtube.com/@%D0%92%D1%96%D1%82%D0%B0%D0%9B%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D1%889%D0%BE (дата звернення: 30.03.2026).

12. Учитель року. URL: https://www.youtube.com/watch?v=bshdUZ5aCGY (дата звернення: 30.03.2026).

13. Геометричний орнамент у вишиванці. URL: https://www.youtube.com/watch?v=KSpYCiVZXqw (дата звернення: 30.03.2026).

14. Бінарний урок математики до Міжнародного дня толерантності. URL: https://www.youtube.com/watch?v=NpBWBY1Ygi0 (дата звернення: 30.03.2026).

15. Комбінований урок «Кругові та стовпчасті діаграми». URL: https://www.youtube.com/watch?v=DXefneqRwHI (дата звернення: 30.03.2026).

16. 14 березня – Міжнародний день математики. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_I7hB9sswz4 (дата звернення: 30.03.2026).

17. Математика незламності: коли серце має жовто-блакитний код! URL: https://www.youtube.com/watch?v=9wiO30hR9CE (дата звернення: 30.03.2026).

References:

1. Nasadiuk, T. (2020). STEM-osvita yak zasib realizatsii proektno-intehrovanoho navchannia matematyky v 5–6 klasakh [STEM-education as a means of implementing project-integrated teaching of mathematics in grades 5-6]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The sources of pedagogical skills, (25),* 152–157. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223230 [in Ukrainian].

2. Kramarenko, T. (2025). STEM-pidkhid do navchannia teorii ymovirnostei ta matematychnoi statystyky maibutnikh uchyteliv [STEM approach to teaching probability theory and mathematical statistics to future teachers]. *Fizyko-matematychna osvita* – Physical and Mathematical Education, *40(1),* 42–48. https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i1-06 [in Ukrainian].

3. Kramarenko, T. H. (2024). «Matematyka v STEM-proektakh» yak vybirkova dystsyplina u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv ["Mathematics in STEM projects" as an elective discipline in the training of future teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity – Research Bulletin. Series: Issues of natural sciences, mathematics, technology and vocational education, 2(40),* 90–97. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-10 [in Ukrainian].

4. Alieksieieva, H. M., Solohub, A. V., Horbatiuk, L. V., & Kravchenko, N. V. (2025). STEM-osvita yak zasib rozvytku naukovoi hramotnosti ta inzhenernoho myslennia na urokakh matematyky [STEM Education as a Means of Developing Scientific Literacy and Engineering Thinking in Mathematics Lessons]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, (14).* https://doi.org/10.5281/zenodo.14688080 [in Ukrainian].

5. Prychada, T. V. (2018). Uprovadzhennia elementiv STEM-osvity na urokakh matematyky z metoiu realizatsii naskriznykh linii navchalnoi prohramy [Implementation of STEM education elements in mathematics lessons to implement cross-cutting lines of the curriculum]. *Novitni kompiuterni tekhnolohii – Modern computer technologies, 16,* 226–234. https://doi.org/10.31812/0564/2219 [in Ukrainian].

6. Huda, O. V., Hentsitska-Antoniuk, N. O., & Sukhomlynova, O. V. (2025). Vplyv interaktyvnykh metodiv navchannia na zasvoiennia matematychnykh znan [The influence of interactive teaching methods on the acquisition of mathematical knowledge]. *Systemni tekhnolohii – System technologies., 1(156),* 127–138. https://doi.org/10.34185/1562-9945-1-156-2025-15 [in Ukrainian].

7. Kravchuk, O., & Nykytyuk, A. (2025). Formuvannia matematychnykh kompe-tentnostei pid chas vykorystannia modeliuvannia v interaktyvnomu navchanni na urokakh matematyky [Formation of mathematical competencies through modeling in interactive learning in mathematics lessons]. *Matematyka, informatyka, fizyka: nauka ta osvita – Mathematics, computer science, physics: science and education, 2(2),* 309–317. https://doi.org/10.31652/3041-1955-2025-02-02-14 [in Ukrainian].

8. Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. (2020). Research and trends in STEM education: a systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education,* 2020. 7(11). https://doi.org/10.1186/s40594-020-00207-6

9. Musa, M., Khalid, S. N., Rahmat, F., Mohamed, N. A., & Mat, N. A. A. (2022). Integration of STEM in the Field of Statistics and Probability in Form Two Mathematics KSSM. Jurnal Pendidikan Sains Dan Matematik Malaysia, 12(1), 116-130. https://doi.org/10.37134/jpsmm.vol12.1.10.2022

10. Newbold, P., Carlson, W., & Thorne, B. (2013). *Statistics for business and economics* (8th ed.). Pearson Prentice Hall.

11. YouTube-kanal avtora, de publikuiutsia videouroky [Author's YouTube channel where video lessons are published]. (n.d.). *youtube.com.* Retrieved from https://www.youtube.com/@%D0%92%D1%96%D1%82%D0%B0%D0%9B%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D1%889%D0%BE [in Ukrainian].

12. Uchytel roku [Teacher of the year]. (2025). *youtube.com.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=bshdUZ5aCGY [in Ukrainian].

13. Heometrychnyi ornament u vyshyvantsi [Geometric ornament in embroidery]. (2025). [Video]. *youtube.com.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=KspYCiVZXqw [in Ukrainian].

14. Binarnyi urok matematyky do Mizhnarodnoho dnia tolerantnosti [Binary mathematics lesson for the International Day of Tolerance]. (2024). *youtube.com.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=NpBWBY1Ygi0 [in Ukrainian].

15. Kombinovanyi urok «Kruhovi ta stovpchasti diahramy» [Combined lesson "Circular and bar charts"]. (2024). *youtube.com.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Dxe fneqRwHI [in Ukrainian].

16. 14 bereznia – Mizhnarodnyi den matematyky [March 14 – International Day of Mathematics]. (2026). *youtube.com.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch? v=_I7hB9sswz4 [in Ukrainian].

17. Matematyka nezlamnosti: koly sertse maie zhovto-blakytnyi kod! [Mathematics of resilience: When the heart has a yellow-blue code!]. (2026). *youtube.com.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=9wiO30hR9CE [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 373.2.09-053.4:316.422

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2509-2524

Лесіна Тетяна Миколаївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, https//orcid.org/ 0000-0002-7923-2247

Березовська Людмила Іванівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, http://orcid.org/0000-0002-3032-7261

Біла Олена Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, https:orcid.org/ 0000-0002-3143-718X

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті досліджено актуальну проблему формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку в умовах інтегрованого освітнього середовища. Обґрунтовано, що сучасні виклики (пандемія, війна, зростання психоемоційного навантаження) актуалізують потребу в переосмисленні підходів до соціально-комунікативного розвитку дітей та створенні середовища, яке забезпечує природне, інтегроване становлення соціальних навичок. Розкрито сутність поняття «соціальна компетентність» стосовно дітей дошкільного віку, визначено її структурні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий) та психолого-педагогічні засади формування в інтегрованому середовищі з опорою на культурно-історичну теорію Л. Виготського, концепцію соціально-емоційного навчання CASEL та теорію прив'язаності Дж. Боулбі. Представлено авторську структурно-функціональну модель інтегрованого освітнього середовища, яка охоплює цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінювальний блоки. Обґрунтовано роль методичного супроводу як системи науково-методичного забезпечення діяльності педагогів (семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи, супервізія). Схарактеризовано інноваційні практики, що інтегруються в

освітній процес: технології соціально-емоційного навчання, проєктну діяльність, ігрові методи (драматизації, ігри з правилами, комунікативні ігри), арт-терапевтичні техніки (казкотерапія, пісочна терапія, музико-терапія) та цифрові інструменти в умовах групової роботи. Висвітлено результати впровадження запропонованих підходів на базі закладів дошкільної освіти м. Ізмаїла. Отримані результати засвідчили ефективність інтегрованого підходу, що виявилося в покращенні комунікативних умінь дітей, зниженні кількості конфліктних ситуацій, розвитку емпатії та здатності до співпраці. Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають в удосконаленні методичного супроводу інклюзивних та полікультурних аспектів формування соціальних компетентностей, а також створенні діагностичного інструментарію, адаптованого до умов інтегрованого середовища.

Ключові слова: соціальна компетентність, діти дошкільного віку, інтегроване освітнє середовище, методичний супровід, фасилітатор, ннноваційні практики, соціально-емоційне навчання, заклад дошкільної освіти.

Lesina Tetiana Mykolaivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Izmail State University of Humanities, Izmail, https:orcid.org/ 0000-0002-7923-2247

Berezovska Liudmyla Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, http://orcid.org/0000-0002-3032-7261

Bila Olena Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Izmail State University of Humanities, Izmail, https:orcid.org/ 0000-0002-3143-718X

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCES IN PRESCHOOL CHILDREN IN AN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT: METHODOLOGICAL SUPPORT AND INNOVATIVE PRACTICES

Abstract. The article addresses the current issue of forming social competences in preschool children within an integrated educational environment. It substantiates that contemporary challenges (pandemic, war, increased psycho-emotional burden) necessitate a rethinking of approaches to children's socio-communicative development and the creation of an environment that ensures the natural, integrated formation of social skills. The essence of the concept of “social

competence" in relation to preschool children is revealed, its structural components (cognitive, emotional-value, behavioural) are defined, and the psychological and pedagogical foundations of its formation in an integrated environment are outlined, drawing on L. Vygotsky's cultural-historical theory, the CASEL socio-emotional learning concept, and J. Bowlby's attachment theory. The authors present an original structural-functional model of an integrated educational environment, encompassing target, content, organisational-activity, and result-evaluation blocks. The role of methodological support as a system of scientific and methodological provision for educators' activities (workshops, trainings, master classes, supervision) is substantiated. Innovative practices integrated into the educational process are characterised: socio-emotional learning technologies, project activities, play methods (dramatisations, games with rules, communicative games), art therapy techniques (fairy-tale therapy, sand therapy, music therapy), and digital tools in pair/group work. The results of implementing the proposed approaches in preschool education institutions in Izmail are presented. The obtained results confirmed the effectiveness of the integrated approach, manifested in improved communication skills of children, reduced number of conflict situations, development of empathy and ability to cooperate. Prospects for further research are outlined, including improving methodological support for inclusive and multicultural aspects of social competence formation, as well as developing diagnostic tools adapted to the conditions of an integrated environment.

Keywords: social competence, preschool children, integrated educational environment, methodological support, facilitator, innovative practices, socio-emotional learning, preschool education institution.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи дошкільної освіти в Україні характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими євроінтеграційними процесами, оновленням нормативно-правової бази, а також усвідомленням самоцінності дошкільного дитинства як фундаментального періоду становлення особистості. Одним із ключових завдань, визначених державною освітньою політикою, є формування соціальної компетентності дитини – здатності до ефективної взаємодії з оточенням, розуміння та прийняття соціальних норм, управління власними емоціями та побудови конструктивних стосунків з однолітками і дорослими.

Водночас, реалії сьогодення, зокрема наслідки пандемії COVID-19, повномасштабна війна в Україні, збільшення кількості дітей, які зазнали психотравмуючих подій, а також зростання соціальної напруги в суспільстві, актуалізують потребу в пошуку нових, більш ефективних підходів до розвитку соціальних навичок у дітей дошкільного віку.

Традиційні методи, які часто ґрунтуються на директивному навчанні нормам поведінки, не завжди дозволяють сформувати в дитини внутрішню мотивацію до просоціальної поведінки, розвинути емпатію та навички вирішення конфліктів. Це зумовлює необхідність переосмислення змісту, форм і методів роботи, а також створення такого освітнього середовища, яке б сприяло природному, інтегрованому становленню соціальних компетентностей дитини.

Особливого значення набуває концепція інтегрованого освітнього середовища, яке передбачає не лише просторове поєднання різних видів діяльності, але й інтеграцію змісту освіти, взаємодію фахівців (вихователів, психологів, логопедів), залучення родин вихованців та використання різноманітних ресурсів громади. Саме в такому середовищі дитина отримує багатий досвід соціальних проб, навчається співпрацювати, домовлятися, розуміти інших та висловлювати свої почуття прийнятними способами. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від якості методичного супроводу педагогів, їхньої готовності до впровадження інноваційних практик, що відповідають сучасним викликам та потребам дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку є предметом досліджень багатьох науковців. Теоретичні засади соціального розвитку дитини закладені в працях Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, які довели, що соціальні навички формуються в процесі активної взаємодії дитини з дорослими та однолітками, у провідній для цього віку діяльності – грі. Сучасні дослідники (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Поніманська, Т. Степанова та ін.) розкривають різні аспекти соціально-комунікативного розвитку дошкільників, визначаючи його зміст, методи та умови ефективності.

Поняття «соціальна компетентність» у контексті дошкільної освіти розглядається як інтегративна якість особистості, що включає сукупність знань про соціальну дійсність, ціннісне ставлення до себе та інших, а також уміння і навички соціальної взаємодії [5]. Особливу увагу дослідники приділяють ролі освітнього середовища в цьому процесі. Значний інтерес становлять роботи, присвячені створенню розвивального предметно-просторового середовища, де наголошується на його здатності стимулювати комунікативну та ігрову активність дітей [6; 7].

У контексті інтеграції освітнього процесу важливими є дослідження, що стосуються впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Неабиякий інтерес становлять доробки, в яких здійснено порівняльний аналіз інтеграції інноваційних педагогічних технологій у програми підготовки фахівців дошкільної освіти, що підкреслює важливість

підготовки педагога до роботи в умовах інноваційного розвитку [1]. На особливу увагу заслуговує питання впровадження інноваційних методів у процес підготовки вихователів до роботи в розвивальному пізнавально-мистецькому середовищі, що безпосередньо пов'язано з формуванням їхньої компетентності у створенні інтегрованого простору для розвитку дитини, зокрема соціальної сфери [2].

Незважаючи на значний доробок науковців, проблема методичного супроводу процесу формування соціальних компетентностей саме в умовах інтегрованого освітнього середовища залишається недостатньо дослідженою. На жаль, методична робота з педагогами не забезпечує цілісної системи повноцінної підтримки у впровадженні інноваційних практик. Потребують подальшого вивчення та систематизації ефективні форми та методи роботи з дітьми, які б органічно поєднували різні освітні напрями (соціально-комунікативний, мовленнєвий, художньо-естетичний) у межах інтегрованого підходу. Саме цей аспект став предметом нашого дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку в умовах інтегрованого освітнього середовища, а також у характеристиці методичного супроводу та інноваційних практик, що забезпечують ефективність цього процесу.

Виклад основного матеріалу. У контексті Базового компонента дошкільної освіти соціальна компетентність визначена як одна з ключових [3]. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити її структуру, що включає когнітивний компонент (знання про себе, інших людей, соціальні норми, правила спілкування та взаємодії); емоційно-ціннісний компонент (здатність розпізнавати та виражати емоції, емпатія, позитивне ставлення до інших, самоповага); поведінковий компонент (комунікативні вміння, навички співпраці, вирішення конфліктів, дотримання домовленостей, саморегуляція) [5; 8]. Формування цих компонентів не відбувається ізольовано, а є цілісним процесом, що найефективніше реалізується в інтегрованому освітньому середовищі.

Важливо підкреслити, що соціальна компетентність дошкільника не зводиться до суми засвоєних правил поведінки. Вона передбачає здатність дитини орієнтуватися в соціальних ситуаціях, адекватно застосовувати набуті знання та вміння, враховуючи контекст, емоційний стан співрозмовника, власні потреби. Саме тому формування соціальної компетентності вимагає створення багатого, варіативного середовища, де дитина має можливість тренувати ці навички в різноманітних життєвих та ігрових ситуаціях.

Теоретичним підґрунтям досліджуваної проблеми є положення культурно-історичної теорії Л. Виготського, згідно з якою соціальний розвиток дитини відбувається через інтеріоризацію зовнішніх соціальних відносин у внутрішні психічні процеси. У цьому контексті інтегроване освітнє середовище виступає як «соціальна ситуація розвитку» – зона найближчого розвитку, де за підтримки дорослого та у співпраці з однолітками дитина опановує нові способи соціальної поведінки [3]. Важливим є також положення про провідну роль гри в дошкільному віці (Д. Ельконін), де створюються умови для розвитку довільності, децентрації, емпатії та засвоєння соціальних ролей [8].

Сучасна психологія розглядає соціальну компетентність як інтегральний результат соціально-емоційного навчання. За концепцією CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), розвиток п’яти ключових компетенцій (самосвідомість, самоуправління, соціальна обізнаність, навички стосунків, відповідальне прийняття рішень) найефективніше відбувається в безпечному, підтримувальному середовищі, де ці навички інтегруються в усі види діяльності [1; 6]. Інтегроване освітнє середовище закладу дошкільної освіти, насичене можливостями для спільної гри, творчості, дослідництва та спілкування, створює природний контекст для такого навчання.

Окрім того, важливим є врахування теорії прив’язаності (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт), яка підкреслює, що здатність дитини до побудови безпечних стосунків з однолітками та дорослими формується на основі первинного досвіду взаємодії з близькими. У закладі дошкільної освіти цей досвід продовжується через стосунки з вихователем, який виступає як «надійна база». Інтегроване середовище має бути емоційно безпечним, передбачуваним, але водночас гнучким, щоб дитина могла вільно експериментувати з соціальними ролями, не боячись осуду чи покарання [10].

Таким чином, теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку в умовах інтегрованого освітнього середовища ґрунтується на принципах соціальної ситуації розвитку, інтеграції різних видів діяльності, емоційної безпеки, фасилітації соціальної взаємодії з боку дорослого, врахування зони найближчого розвитку кожної дитини.

Під інтегрованим освітнім середовищем ми розуміємо динамічну систему, що забезпечує єдність змісту різних освітніх напрямів, взаємопроникнення різних видів дитячої діяльності (ігрової, комунікативної, пізнавальної, художньо-продуктивної, рухової) та тісну співпрацю всіх суб’єктів освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків). Такий підхід дозволяє дитині бачити цілісну картину світу, переносити соціальні навички, засвоєні в

одній ситуації, в інші контексти, що є важливою умовою формування справжньої компетентності. Інтегроване середовище створює природні ситуації для соціальної взаємодії, де дитина не просто «вчить правила», а застосовує їх у значущій для себе діяльності, часто спільно з іншими дітьми.

Отже, предметно-розвивальне середовище, насичене різноманітними ресурсами та зонами активності, стає потужним чинником розвитку комунікації та співпраці [6].

Розглянемо ключові характеристики інтегрованого освітнього середовища, що сприяють формуванню соціальних компетентностей:

✓ Поліфункціональність: обладнання та матеріали можуть використовуватися в різних видах діяльності, стимулюючи комунікацію з різних приводів.

✓ Варіативність: наявність різних просторів (куточок усамітнення, зона для спільних ігор, місце для експериментування) дозволяє дітям обирати форму взаємодії.

✓ Соціальна спрямованість: наявність матеріалів, що відображають різні соціальні ролі, професії, сімейні стосунки (атрибути для сюжетно-рольових ігор, фотоальбоми, емоційні кубики тощо).

✓ Відкритість до змін: середовище трансформується відповідно до інтересів дітей, теми проєкту, поточних соціальних подій.

Ґрунтуючись на теоретичних засадах та аналізі практичного досвіду, нами розроблено структурно-функціональну модель інтегрованого освітнього середовища, спрямовану на формування соціальних компетентностей дітей дошкільного віку. Модель складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

1. Цільовий блок визначає мету – створення умов для розвитку соціальної компетентності як інтегративної якості дитини, що включає здатність до емпатії, ефективної комунікації, співпраці, саморегуляції та відповідальної поведінки. Завдання конкретизуються відповідно до вікових особливостей дітей та індивідуальних освітніх потреб.

2. Змістовий блок охоплює інтегровані освітні напрями Базового компонента дошкільної освіти [3], які реалізуються через тематичні модулі, спрямовані на соціально-емоційний розвиток. Наприклад, модуль «Я і мої емоції» поєднує зміст соціально-комунікативного, мовленнєвого та художньо-естетичного напрямів; модуль «Ми разом» – соціально-комунікативний, ігровий та фізичний розвиток. Така інтеграція дозволяє дитині бачити цілісність соціального досвіду.

3. Організаційно-діяльнісний блок включає:

✓ Просторово-предметний компонент: поліфункціональне, варіативне, трансформоване середовище, що стимулює соціальну взаємодію. Як

зазначають сучасні дослідники, ресурсне забезпечення середовища (наявність різноманітних матеріалів, зон активності тощо) є основою для ініціації спільної діяльності [6].

✓ Технологічний компонент: впровадження інноваційних практик (СЕН, проєктна діяльність, ігрові технології, арт-терапія, цифрові інструменти).

✓ Комунікативно-діяльнісний компонент: організація різних форм взаємодії – «ранкові кола», робота в малих групах, партнерська діяльність з дорослими, самостійна ігрова діяльність.

✓ Суб'єктний компонент: активна участь дітей, педагогів, батьків. Педагог виступає фасилітатором, який створює умови для самостійного вирішення дітьми соціальних завдань, використовуючи методику спостереження, ненав'язливого скеровування та моделювання соціальних ситуацій [2; 5].

4. Результативно-оцінювальний блок передбачає моніторинг рівня сформованості соціальних компетентностей за допомогою методів спостереження, бесід, аналізу продуктів діяльності, опитувальників.

Критеріями ефективності є: позитивна динаміка комунікативних навичок, зниження конфліктності, розвиток емпатії, здатність до співпраці, підвищення рівня саморегуляції.

Ефективне формування соціальних компетентностей неможливе без висококваліфікованого педагога, готового до роботи в умовах інтеграції, саме тому методичний супровід є важливою умовою успішної реалізації інтегрованого підходу.

Методичний супровід у цьому контексті розглядається як цілеспрямована діяльність методичних служб, науковців, досвідчених педагогів, спрямована на підвищення професійної компетентності вихователів. Він включає: діагностику професійних ускладнень; надання науково-методичної інформації; проведення навчальних семінарів, тренінгів, майстер-класів з опанування інноваційних технологій; створення банку ефективних практик; індивідуальне консультування та коучинг. Результати дослідження [1] підкреслюють, що інтеграція інноваційних технологій у систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогів є критично важливою для формування їхньої готовності до роботи в сучасних умовах. Слід наголосити на необхідності спеціальної підготовки вихователів до створення та використання можливостей розвивального середовища, зокрема пізнавально-мистецького, яке активно сприяє соціальному розвитку через спільну творчу діяльність [2].

У межах нашого дослідження ми виокремили та апробували такі форми методичного супроводу:

1. Тематичні семінари-практикуми: «Створення інтегрованого середовища для соціального розвитку», «Інструменти соціально-емоційного навчання в роботі вихователя».

2. Майстер-класи досвідчених педагогів із демонстрацією фрагментів інтегрованих занять, ігор-драматизацій, проєктної діяльності.

3. Тренінги з розвитку комунікативної компетентності педагогів (активне слухання, фасилітація дитячих конфліктів, зворотний зв'язок).

4. Педагогічні студії: спільне моделювання інтегрованих освітніх ситуацій, розробка сценаріїв занять із соціально-емоційним акцентом.

5. Супервізія та коучинг індивідуальна підтримка педагогів, які впроваджують нові практики.

На основі аналізу наукових джерел та власного досвіду роботи в закладах дошкільної освіти, нами виокремлено та апробовано низку інноваційних практик формування соціальних компетентностей, які доцільно інтегрувати в освітній процес. Проаналізуємо ретельно кожну з них.

Технології соціально-емоційного навчання (СЕН). Цей підхід, розроблений CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), передбачає систематичне, структуроване навчання дітей п'яти ключових компетенцій: самосвідомість, самоуправління, соціальна обізнаність (емпатія), навички стосунків, відповідальне прийняття рішень. Слід зауважити, що умовах інтегрованого середовища елементи СЕН органічно включаються в різні види діяльності: ранкові зустрічі («кола радості»), читання та обговорення художніх творів, рольові ігри, створення «куточків емоцій».

Наприклад, після читання казки діти не лише переказують сюжет, але й аналізують емоції героїв, моделюють альтернативні способи поведінки в конфліктних ситуаціях. Ефективним інструментом є також «коло безпеки», де діти щоденно діляться своїми почуттями, вчаться називати емоції та слухати інших.

Використання інноваційних ігрових методів є базовим у роботі з дошкільниками. Однак варто відзначити, що сучасний підхід до гри виходить за межі традиційних сюжетно-рольових ігор. В педагогічній діяльності сучасних закладів дошкільної освіти активно впроваджуються такі ігри:

✓ Ігри-драматизації за мотивами казок, що розвивають емпатію та розуміння почуттів персонажів. Особливу цінність мають імпровізаційні ігри, де діти самі створюють діалоги та варіанти розвитку подій.

✓ Режисерські ігри з дрібними іграшками, де дитина вчиться керувати сюжетом і взаємодією персонажів, що розвиває планування соціальної взаємодії.

✓ Ігри з правилами (настільні, рухливі та ін.), що формують навички дотримання домовленостей, терпіння, вміння гідно приймати поразку та радіти перемозі іншого.

✓ Комунікативні ігри та ігри на згуртування («Павутинка», «Компліменти», «Дзеркало» та ін.), що безпосередньо тренують навички спілкування та створюють позитивний емоційний фон [8].

На особливу увагу у роботі педагогів в ЗДО заслуховує проєктна діяльність. Зауважимо, що метод проєктів надає унікальні можливості для розвитку соціальної компетентності, оскільки передбачає тривалу спів-працю дітей у малих групах. У процесі реалізації спільного проєкту (наприклад, «Книга дружби нашої групи», «Створюємо місто для іграшок», «Лялькова вистава для малюків») діти вчаться розподіляти обов'язки, домовлятися, допомагати одне одному, презентувати результати спільної праці. Важливо, що проєктна діяльність дозволяє природним чином інтегрувати соціальний, мовленнєвий, пізнавальний та художній напрями, а також залучити батьків до спільної творчості [9].

Використання арт-терапевтичних технік та різних видів творчості у роботі з дітьми дошкільного віку у напрямі розвитку в них соціальних компетентностей сьогодні набуває особливої ефективності. Малювання, ліплення, музикування, танці в груповому форматі створюють безпечний простір для вираження емоцій, а спільні творчі проєкти (створення колективного панно, оркестр, хоровод) вимагають узгодженості дій, розвивають відчуття спільності («ми») та здатність радіти успіху іншого. Особливо ефективними є такі техніки, як музикотерапія (спільне співання, ритмічні вправи, слухання музики з наступним обговоренням настрою), казкотерапія (не лише читання, а й складання казок, малювання казкових ситуацій, ляльковання), пісочна терапія (групова робота з піском, де діти будують спільний світ, вчаться ділити простір, домовлятися про сюжет) [7].

Використання таких цифрові інструментів, як інтерактивні дошки, планшети, освітні додатки може бути інтегровано в соціальний розвиток за умови організації парної або групової роботи, наприклад, спільне виконання інтерактивних завдань на інтерактивній дошці (два-три діти разом обирають правильні відповіді, що вимагає узгодження), створення цифрових історій (storytelling) за допомогою планшетів: діти в парі малюють або добирають картинки, озвучують історію, що тренує комунікацію, перегляд та обговорення соціальних ситуацій у відеороликах (наприклад, серії «Так чи ні?»). Важливо, щоб цифрові інструменти виступали не заміною, а доповненням до реальної взаємодії [1].

Апробація деяких інноваційних практик формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку в умовах інтегрованого

середовища відбувалася на базі закладів дошкільної освіти м. Ізмаїла, де було реалізовано серію інтегрованих освітніх проєктів. Наведемо деякі приклади їх упровадження.

Проєкт «Мандрівка емоцій» (технологія СЕН). Для дітей старшої групи було проведено цикл занять, присвячених знайомству з базовими емоціями. Використовувалися елементи казкотерапії (казка про країну емоцій), арт-терапії (малювання свого настрою), рольові ігри (зобрази емоцію, вгадай емоцію). Кульмінацією стало створення «Книги емоцій нашої групи», де кожна дитина разом із батьками вдома оформила сторінку про певну емоцію. У результаті діти не лише навчилися диференціювати емоції, але й охочіше використовували вербальне позначення свого стану («я злий, тому що...», «мені сумно, обійми мене»), що значно зменшило кількість агресивних проявів.

Проєкт «Спільна іграшка» (колективна проєктна діяльність). У рамках тижневого проєкту діти отримали завдання створити іграшку для молодших груп. Працюючи в малих групах по 3-4 особи, вони мали домовитися про ідею, розподілити обов'язки, підібрати матеріали, виготовити іграшку та презентувати її. Вихователь виступав як спостерігач та консультант, втручаючись лише у випадку загострення конфлікту.

Спостереження зафіксувало активне використання дітьми навичок домовленості («давай зробимо так», «ти будеш клеїти, а я малювати»), поступки, взаємодопомоги. Презентація результатів перед молодшими дітьми стала потужним чинником підвищення самооцінки та соціальної значущості вихованців.

Арт-терапевтична техніка «Терапія піском». У групах, де спостерігалася підвищена тривожність та конфліктність, було впроваджено групову пісочну терапію. Діти отримували спільний пісочний аркуш і набір мініатюрних фігурок. У процесі створення спільної картини вони вчилися ділити простір, враховувати думки інших, вирішувати суперечки («я поставлю міст, щоб ти міг перейти на мою сторону»). Педагог-психолог фіксував динаміку: початкове домінування індивідуальних зон змінилося спільними сюжетами, діти почали доповнювати картину один одного, що свідчило про розвиток кооперації [7].

Важливою складовою інтегрованого середовища стала цілеспрямована робота з батьками. Інтегрований підхід передбачав залучення сімей до спільних проєктів, свят, майстер-класів, що сприяло формуванню єдиного соціального простору «дитина – родина – заклад освіти». Це дозволило підвищити узгодженість виховних впливів та допомогло батькам краще розуміти особливості соціального розвитку своїх дітей. Робота з батьками включала декілька напрямів-блоків.

Інформаційно-просвітницький блок передбачав розробку спеціальних інформаційних буклетів, сторінки в соціальних мережах, проведення консультацій «Як розвивати соціальний інтелект дитини вдома», «Граємо разом – вчимося дружити».

Практичний блок включав у себе батьківські майстер-класи з виготовлення ігрового обладнання (куточки емоцій, театральні атрибути), залучення до спільних проєктів (створення «Книги дружби», участь у «Святах ввічливості»).

Партнерський блок передбачав створення батьківського клубу «Компетентний батько», де обговорювалися питання соціального виховання, батьки обмінювалися досвідом.

Як засвідчили результати анкетування, 87% батьків відзначили позитивні зміни в поведінці дітей: зменшення тривожності, більшу відкритість, вміння домовлятися. Батьки стали частіше використовувати ігрові методи для вирішення конфліктів вдома, що підтверджує ефективність створення єдиного соціального простору «дитина – родина – заклад освіти» [9].

Апробація вище зазначених інноваційних практик у межах інтегрованого освітнього середовища відбувалася впродовж 2024-2025 років на базі закладів дошкільної освіти м. Ізмаїла, що є базою практики для студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету. У дослідженні взяли участь 120 дітей старшого дошкільного віку та 24 педагоги.

Для оцінки ефективності було використано комплекс діагностичних методик: спостереження за вільною взаємодією дітей (за шкалами оцінки соціальної поведінки), бесіди з дітьми (методика «Картинки із соціальними ситуаціями»), аналіз продуктів діяльності (колективні малюнки, проєкти тощо), опитувальники для педагогів та батьків щодо змін у поведінці дітей.

Результати контрольного етапу, порівняно з констатувальним, засвідчили позитивну динаміку. У дітей підвищився рівень розвитку комунікативних умінь (вміння починати та підтримувати розмову, домовлятися про спільну гру, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування) на 23,5%. Зменшилася кількість конфліктних ситуацій у групі дошкільників на 30%, при цьому діти стали частіше використовувати конструктивні способи їх вирішення (переговори, звернення до правил гри, пошук компромісу) – з 18% до 54% випадків. Зафіксовано було зростання показників прояву емпатії: діти стали більш чуйними до емоційного стану однолітків, частіше пропонували допомогу, втішали засмучених ровесників. За методикою «Емоційна ідентифікація» було встановлено, що точність розпізнавання емоцій дошкільників, які взяли участь в експерименті, зросла на 28%.

Слід також зауважити, що за результатами анкетування 87% батьків відзначили позитивні зміни в поведінці дітей: вони стали більш відкритими, легше почали знаходити спільну мову з однолітками, охоче почали звертатися по допомогу та допомагати іншим.

Важливо, що отримані дані корелюють із суб'єктивними оцінками педагогів: 96% вихователів відзначили, що в групах, де системно впроваджувався інтегрований підхід, психологічний клімат став більш сприятливим, діти почали охоче включатися в спільні ігри, а кількість звернень до дорослого з приводу конфліктів зменшилася на 40%. Педагоги відзначили також підвищення власної професійної впевненості у використанні інноваційних методів, збагачення методичного арсеналу. Зауважимо, що цьому сприяла цілеспрямована підготовка вихователів до роботи в інтегрованому середовищі, яка включала ознайомлення з сучасними методиками та їх практичне відпрацювання. Отже, ми цілком поділяємо думку сучасних дослідників про те, що впровадження інновацій потребує системних змін у підходах до організації освітнього процесу та методичної роботи [1].

Висновки. Формування соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку є пріоритетним завданням сучасної дошкільної освіти, що вимагає відмови від вузькофункціонального підходу на користь створення цілісного інтегрованого освітнього середовища. Соціальна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

Інтегроване освітнє середовище, яке поєднує різні види діяльності, змістові лінії та суб'єктів взаємодії, створює оптимальні умови для природного, мотивованого та ефективного становлення соціальних навичок дитини, оскільки забезпечує перенесення соціального досвіду в різні контексти та стимулює активну пробу соціальних ролей. Успішність цього процесу значною мірою залежить від якості методичного супроводу педагогів, який має бути системним, випереджувальним та спрямованим на оволодіння вихователями інноваційними практиками. Ефективними формами такого супроводу є тренінги, майстер-класи, наставництво, створення професійних спільнот, супервізія та коучинг.

До найбільш дієвих інноваційних практик, що інтегруються в освітній процес з метою формування соціальних компетентностей, належать: технології соціально-емоційного навчання, проєктна діяльність, ігрові методи (включаючи драматизацію, режисерські ігри, ігри з правилами, комунікативні ігри), арт-терапевтичні техніки (казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія) та доцільне використання цифрових інструментів в умовах парної та групової взаємодії.

Апробація запропонованих підходів засвідчила їхню ефективність, що виразилася в позитивній динаміці комунікативних умінь, зниженні конфліктності, розвитку емпатії та здатності до співпраці у дітей старшого дошкільного віку. Отримані результати підтверджують доцільність широкого впровадження інтегрованого підходу та інноваційних практик у роботу закладів дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та вдосконаленні методичного супроводу формування соціальних компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного інтегрованого середовища, а також у дослідженні можливостей формування соціальних навичок у полікультурному середовищі закладів дошкільної освіти. Окремої уваги потребує питання підготовки майбутніх вихователів до реалізації інтегрованого підходу в соціально-комунікативному розвитку дітей, зокрема в контексті неперервної освіти. Актуальним є також створення та апробація діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості соціальних компетентностей у дітей дошкільного віку, адаптованого до умов інтегрованого середовища.

Література:

1. Naida R., Berezovska L., Bulgakova O., Kravets N., Savchenkova M. Integrating innovative pedagogical technologies into early childhood education training programs: a comparative analysis. Métodos e técnicas de pesquisas científicas. 2024, v. 16 n. 41. PP.568-595. URL: https://www.researchgate.net/publication/381531288_INTEGRATING_INNOVATIVE_PEDAGOGICAL_TECHNOLOGIES_INTO_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_TRAINING_PROGRAMS_A_COMPARATIVE_ANALYSIS/fulltext/6672ec2cd21e220d89bf8196/INTEGRATING-INNOVATIVE-PEDAGOGICAL-TECHNOLOGIES-INTO-EARLY-CHILDHOOD-EDUCATION-TRAINING-PROGRAMS-A-COMPARATIVE-ANALYSIS.pdf

2. Біла О. Інноваційні методи підготовки вихователів до роботи у розвивальному пізнавально-мистецькому освітньому середовищі закладів дошкільної освіти. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки. 2024. Випуск 66. С. 22-28. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/issue/view/37

3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт). Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

4. Виготський Л. С. Психологія розвитку дитини. Харків : Основа, 2019. 320 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/7220/

5. Гавриш Н. В., Гнізділова О. А. Формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку в умовах інтегрованого освітнього середовища. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки. 2023. Випуск 65. С. 45-52. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/567

6. Лесіна Т. М. Ресурсне забезпечення предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки. 2024. Випуск 66. С. 135-142. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/issue/view/37/32

7. Крутій К. Л., Десяк Т. В. Арт-терапія як засіб соціально-емоційного розвитку дошкільників в інтегрованому середовищі. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 72. Т. 1. С. 189-195. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/72_2024/part_1/30.pdf

8. Степанова Т. М. Ігрові технології у формуванні соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2023. № 35. С. 112-119. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1835303.pdf

9. Кравчук Н. В. Проєктна діяльність як чинник соціалізації дітей дошкільного віку в умовах НУШ. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 68. С. 87-92. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/19.pdf

10. Боулбі Дж. Створення та руйнування емоційних зв'язків. Київ : Наукова думка, 2022. 248 с. URL: https://catalog.library.tnpu.edu.ua/upload/files/pdf/Boulbi.pdf

References:

1. Naida, R., Berezovska, L., Bulgakova, O., Kravets, N., & Savchenkova, M. (2024). Integrating innovative pedagogical technologies into early childhood education training programs: a comparative analysis. Métodos e técnicas de pesquisas científicas, 16(41), 568-595. Retrieved March 25, 2026, Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/381531288_INTEGRATING_INNOVATIVE_PEDAGOGICAL_TECHNOLOGIES_INTO_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_TRAINING_PROGRAMS_A_COMPARATIVE_ANALYSIS/fulltext/6672ec2cd21e220d89bf8196/INTEGRATING-INNOVATIVE-PEDAGOGICAL-TECHNOLOGIES-INTO-EARLY-CHILDHOOD-EDUCATION-TRAINING-PROGRAMS-A-COMPARATIVE-ANALYSIS.pdf

2. Bila, O. (2024). Innovatsiini metody pidhotovky vykhovateliv do roboty u rozvyvalnomu piznavalno-mystetskomu osvitnomu seredovyshchi zakladiv doshkilnoi osvity [Innovative methods of preparing educators for work in the developmental cognitive-artistic educational environment of preschool education institutions]. Naukovyi visnyk Izmail State University of Humanities. Series: Pedagogical Sciences, 66, 22-28. Retrieved March 25, 2026, Retrieved from http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/issue/view/37 [in Ukrainian]

3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart) [Basic component of preschool education (State standard)]. (2021). Retrieved March 25, 2026, Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

4. Vyhotskyi, L. S. (2019). Psykholohiia rozvytku dytyny [Child development psychology]. Kharkiv: Osnova. Retrieved March 25, 2026, Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/7220/ [in Ukrainian].

5. Havrysh, N. V., & Hnizdilova, O. A. (2023). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku v umovakh intehrovanoho osvitnoho seredovyshcha [Formation of social competence of preschool children in an integrated educational environment]. Naukovyi visnyk Izmail State University of Humanities. Series: Pedagogical Sciences, 65, 45-52.

Retrieved March 25, 2026, Retrieved from http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/567 [in Ukrainian].

6. Lesina, T. M. (2024). Resursne zabezpechennia predmetno-rozvyvalnoho seredovyshcha zakladu doshkilnoi osvity [Resource provision of the subject-developmental environment of a preschool education institution]. Naukovyi visnyk Izmail State University of Humanities. Series: Pedagogical Sciences, 66, 135-142. Retrieved March 25, 2026, Retrieved from http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/issue/view/37/32 [in Ukrainian].

7. Krutii, K. L., & Desiak, T. V. (2024). Art-terapiia yak zasib sotsialno-emotsiinoho rozvytku doshkilnykiv v intehrovanomu seredovyshchi [Art therapy as a means of socio-emotional development of preschool children in an integrated environment]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 72(1), 189-195. March 25, 2026, Retrieved from http://www.aphn-journal.in.ua/archive/72_2024/part_1/30.pdf [in Ukrainian].

8. Stepanova, T. M. (2023). Ihrovi tekhnolohii u formuvanni sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Game technologies in the formation of social and communicative competence of older preschool children]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 35, 112-119. Retrieved March 25, 2026, Retrieved from https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1835303.pdf [in Ukrainian].

9. Kravchuk, N. V. (2024). Proiektna diialnist yak chynnyk sotsializatsii ditei doshkilnoho viku v umovakh NUSh [Project activity as a factor in the socialization of preschool children in the conditions of the New Ukrainian School]. Innovatsiina pedahohika, 68, 87-92. March 25, 2026, Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/19.pdf [in Ukrainian].

10. Boulby, J. (2022). Stvorennia ta ruinuvannia emotsiinykh zviazkiv [The making and breaking of affectional bonds]. Kyiv: Naukova dumka. March 25, 2026, Retrieved from https://catalog.library.tnpu.edu.ua/upload/files/pdf/Boulbi.pdf [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.2,373.2.02.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2525-2538

Луценко Ірина Олексіївна доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу інституційного виховання, Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, https//orcid.org/0000-0001-8360-9943

МОВЛЕНЄВИЙ ЖАНР ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМУНІКАТИВНОГО СУПРОВОДУ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗДО

Анотація. Положення концепції мовленнєвого жанру актуальні для розуміння природи комунікативного супроводу освітнього процесу, його діалогічного характеру. Те, що комунікативна мета визначає створення нових мовленнєвих жанрів обумовлює включення в освітній процес мовленнєвих жанрів, що виникають із сучасних потреб і запитів. Векторна різноманітність освітнього процесу закладу дошкільної освіти визначає необхідність розроблення системи мовленнєвих жанрів, як практичних інструментів, що забезпечують комунікативний супровід застосування цифрових технологій.

Педагогічний підхід до використання мовленнєвих жанрів ґрунтується на створенні класифікацій, в яких роль критеріїв, за якими жанри поділяються на групи належить функціям професійно-педагогічної діяльності. Особлива увага приділяється інформаційним жанрам і жанрам впливу. Доцільність жанрового підходу до розвитку професійної комунікації обґрунтовується педагогічними розвідками у вищій школі.

Глибший підхід до розуміння суті мовленнєвого жанру запропонувала А. Вєжбіцька. Вчена розробила формули-трактування мовленнєвих жанрів, в яких визначено послідовність мовленнєвих дій адресанта, що ґрунтуються на знанні (розумінні ситуації) і його відчутті того, що переживає адресат.

У ситуації застосування цифрових технологій підвищується роль виховного впливу педагога, який реалізується через комунікацію, доцільне використання мовленнєвих жанрів, зокрема інтимно-особистісний діалог, глибину присутності педагога, «роботу собою» (І. Бех).

Мовленнєвий жанр у структурі комунікативного супроводу визначаємо як модель комунікативно-мовленнєвої дії вихователя, що зумовлена цілями освітнього процесу, а також ситуативними виховними задачами, що виникають в різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії педагога з дітьми. Вибір в якості моделі взаємодії певного мовленнєвого жанру чи їх

послідовності розглядаємо як професійну відповідь педагога на ситуацію, що склалася, запити і потреби дітей.

Ключові слова: комунікативний супровід, мовленнєвий жанр, педагогічний дискурс, педагогічне мовлення, цифрові технології.

lutsenko Iryna Oleksiyivna Doctor of pedagogic sciences Professor, Senior research fellow Institute of problems on education National academy of educational sciences Ukraine Kyiv, https//orcid.org/0000-0001-8360-9943

SPEECH GENRE AS A TOOL FOR COMMUNICATIVE SUPPORT APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL

Abstract. The provisions of the concept of speech genre are relevant for understanding the nature of communicative support of the educational process and its dialogical character. The fact that the communicative goal determines the creation of new speech genres necessitates the inclusion of speech genres arising from contemporary needs and demands in the educational process. The vector diversity of the educational process in preschool education institutions determines the need to develop a system of speech genres as practical tools that provide pedagogical support for the use of digital technologies.

The pedagogical approach to the use of speech genres is based on the creation of classifications in which the system-forming role belongs to the functions of professional and pedagogical activity. Particular attention is paid to informational genres and genres of influence. The expediency of the genre approach to professional speech communication is justified by pedagogical research in higher education.

A deeper approach to understanding the essence of speech genres was proposed by A. Vezhbitskaya. The scholar proposed formulas for interpreting speech genres, which define the sequence of speech actions of the addresser based on knowledge (understanding of the situation) and his perception of what the addressee is experiencing.

In the context of digital technologies, the role of the teacher's educational influence, which is realized through communication, the appropriate use of speech genres, in particular intimate and personal dialogue, the depth of their presence, and “working on oneself” (I. Bekh), is increasing.

We define speech genre in the structure of communicative support as a model of communicative speech action of the educator, which is determined by the goals of the educational process, as well as situational educational tasks that arise in various situations of speech interaction between the teacher and children. The choice of a specific speech genre or sequence of genres as a model of

interaction is considered to be the educator's professional response to the situation at hand and the children's requests and needs.

Keywords: communicative support, speech genre, pedagogical discourse, pedagogical speech, digital technologies.

Постановка проблеми. В основу сучасних досліджень мовленнєвих жанрів покладено концепцію М. Бахтіна. Згідно його теорії, мовленнєвий жанр – це універсальна одиниця мовлення, яка є типовою формою висловлювань для певної сфери взаємодій чи ситуацій. Для педагогічної мовленнєвої взаємодії актуальними є такі виділені М. Бахтіним ознаки мовленнєвих жанрів, як: завершеність, діалогічність, адресованість та інтенціональний характер. Отже, положення цієї концепції є актуальними для розуміння природи комунікативного супроводу освітнього процесу, його діалогічного характеру.

Комунікативна взаємодія педагога з дітьми як особлива сфера, в якій функціонує професійне мовлення, ґрунтується на виробленій в освіті системі типових педагогічних мовленнєвих форм – мовленнєвих жанрів. Індивідуалізація педагогічної комунікації залежить від доцільного, гнучкого і творчого використання шаблонів мовлення, розширення номенклатури педагогічних жанрів.

Ефективність комунікації в тій чи іншій педагогічній ситуації залежить від знання педагогом того, який потенційний вплив на дитину-співрозмовника має той чи інший мовленнєвий жанр, функціональні особливості різних груп мовленнєвих жанрів, композиційну структуру складних мовленнєвих жанрів. Від комунікативної компетентності педагога залежить те, який мовленнєвий жанр він обере для вирішення конкретної педагогічної задачі, наскільки оптимальною для її вирішення буде застосована комунікативна стратегія.

Розмаїття мовленнєвих жанрів є необмеженим, що обумовлює включення в освітній процес мовленнєвих жанрів, що виникають із сучасних потреб і запитів. Створення самого мовленнєвого жанру визначає комунікативна мета (М. Бахтін, Дж. Свейлз).

Особливим напрямом функціонально доцільного використання мовленнєвих жанрів є комунікативний супровід освітнього процесу, зокрема застосування цифрових технологій в закладі дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З комунікативною компетентністю педагога пов’язує звернення до питання мовленнєвих жанрів Л. Галаєвська. Жанровий підхід до навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти пропонує М. Цуркан. Н. Голуб впровадила вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови в

школі [3]. Жанровий підхід до вдосконалення професійно-мовленнєвої комунікації вихователя з дітьми дошкільного віку є, на наш погляд, оптимальним шляхом розвитку комунікативної компетентності у післядипломний період.

Ф. Бацевич здійснює аналіз мовленнєвих жанрів у такій ієрархічній структурі: дискурс – мовленнєвий жанр – мовленнєвий акт [1, с.168-169]. На думку вченого, дискурс є одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеракції. Ф. Бацевич визначає його як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну і паралінгвальну), і має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [1, с.138], хоча й вважає проблему співвідношення понять дискурсу і мовленнєвого жанру остаточно не розв'язаною [1, с.168].

За Т.А.- ван Дейком, дискурс – це складна комунікативна подія, "мовлення, занурене в життя", яке окрім тексту включає екстралінгвістичні параметри, необхідні для його розуміння, соціальний контекст, що містить інформацію про учасників комунікації та їхні характеристики.

Педагогічний дискурс досліджується як процес мовленнєвої взаємодії учителя й учня, процес педагогічного спілкування. Він характеризується як інституційний, для якого характерні закріплені послідовності мовленнєвих дій у типових ситуаціях, обмежена номенклатура мовленнєвих жанрів. Хоча педагогічний дискурс характеризується як універсальний, на думку А. Нікітіної, здебільшого мова йде про навчально-педагогічний дискурс з відповідними йому мовленнєвими жанрами навчального характеру [6, с. 40 – 41]. Це, на наш погляд, звужує номенклатуру педагогічних мовленнєвих жанрів й може призвести до обмеження професійної комунікації навчальними темами. Зауважимо, що А. Габідулліна виділяє такі основні типи комунікативних стратегій дидактичного дискурсу: навчальні (стратегії управління інтелектуальною діяльністю школярів) і дискурсивні (стратегії регуляції взаємовідносин учителя й учнів).

У структурі дискурсу розглядає проблеми виховання І. Бех. Серед запропонованих вченим інваріантів, на засадах яких може реалізовуватися особистісно-орієнтований підхід, виділяємо таку комунікативну стратегії виховання як: використання ефекту присутності вихователя у виховному процесі. Присутність вихователя вчений пояснює як «роботу собою», що можливо, коли він має «особистісний голос й обличчя» [2, с.139].

Для системи «вихователь-вихованець» І. Бех пропонує конструктивну дискурсивну технологію інтимно-особистісного діалогу, в якому відбувається зустріч їхніх внутрішніх світів, і де вихователь «працює своєю особистісною сутністю». Вчений також конкретизує, що найуживанішими

висловлюваннями є розповідні, запитальні, відповідні, узгоджувальні [2, с.74 – 75]. Як бачимо, спрямування виховних комунікативних стратегій має сутнісні особливості й відрізняється специфічним набором мовленнєвих жанрів.

Отже, одиницями педагогічного дискурсу є різні види висловлювань: ствердження, запитання, відповідь тощо. Аналіз педагогічного дискурсу передбачає їх інтерпретацію, розбір послідовності висловлювань різних типів [7, с.41]. Зокрема А. Нікітіна підкреслює, що використання мовленнєвих жанрів має на меті реалізувати те чи інше комунікативне завдання педагога: пояснити, інформувати, довести, коментувати, запитати, узагальнити, спонукати, інструктувати. Зокрема з цією метою вченою було виділено: пояснювальний монолог; навчально-педагогічний діалог (і його різновиди); оцінювальні висловлювання; узагальнення на етапі підбиття підсумків уроку; привітання; інструктаж, коментар [7, с.75].

Дослідження мовленнєвих жанрів, що відображені в українських пареміях комунікативного змісту здійснила Т. Осіпова [8]. Дослідниця пропонує тематичну збірку паремій – репрезантантів різних мовленнєвих жанрів: відмови, заборони, сварки, попередження, поради, погодження, засудження, прохання, зауважень, вимог, запитань і відповідей, звірянь, прикмет.

Вибірково вони можуть бути використані в педагогічній комунікації з дошкільниками. Наприклад, мовленнєвий жанр заборони: Скажеш гоп, як перескочиш; попередження: Жартуй та знай міру; поради: Дивись очима, а думай умом; погодження: Розумну річ й приємно слухати; запитань-відповідей: Дай – не чує; кажи: на, – зразу: – га [8].

Досліджуючи мовленнєві жанри лінгвісти і вслід за ними лінгводидакти, педагоги, спираються на жанроутворювальні параметри, виділені Т. Шмельовою, а саме: комунікативна мета; концепція автора (адресанта); концепція адресата; подійний зміст; комунікативне минуле; комунікативне майбутнє; мовне оформлення [1, с.160 – 61]. Важливою точкою відліку є розрізнення і групування мовленнєвих жанрів за комунікативною метою. Виділено: інформаційні (повідомлення, підтвердження, запит, заперечення інформації, згода з думкою або її заперечення); оцінні (похвала, огуда, схвалення, докір); етикетні (привітання, вибачення, прощання); імперативні (наказ, прохання, заборона, порада, рекомендація, інструкція, обіцянка, зобов'язання) [1, с.160 – 161].

Виділення груп мовленнєвих жанрів за комунікативною метою є основою доцільного використання мовленнєвих жанрів як у практиці комунікативної взаємодії педагога з дітьми, так і під час професійної підготовки майбутніх вихователів до мовленнєвої взаємодії з дітьми.

З метою упровадження мовленнєвих жанрів у процес навчання української мови в школі, Н. Голуб на основі типології В. Дементьєва з-поміж виділених ним фатичних жанрів (введення у спілкування), обирає групи мовленнєвих жанрів: що

- сприяють налагодженню гармонійних стосунків: вибачення особисте, вибачення публічне, втішання, застереження, захоплення, зізнання, каяття, комплімент, моральна підтримка, подяка, порада, похвала, прохання, прощення, самооцінювання, співчуття, схвалення; ці мовленнєві жанри мають бути активовані у мовленні в процесі навчання;
- погіршують міжособистісні стосунки: виправдання, висміювання, демагогія, донос, дорікання, звинувачення, знущання (глузування), інвектива (різкий напад), лестощі, насмішка, натяк, нашіптування (наклеп), невдоволення, неправда (брехня), плітки, погроза, приниження (пропонуються з метою аналізу ситуацій);
- сприяють підтриманню й розвиткові добрих взаємин: листівка, презентація, привітання, запрошення, лист на фронт (пропонуються для активізації в мовленнєвій практиці) [3].

Привертає увагу аналіз Н. Голуб формул-трактувань мовленнєвих жанрів, що були свого часу запропоновані польською дослідницею А. Вєжбіцькою з метою кращого осмислення сутності мовленнєвих жанрів [3]. На наш погляд, запропонований підхід обов'язково має бути застосований в освітньому процесі з дітьми старшого дошкільного віку. Це дасть змогу уникнути прилучення дітей до поверхневої ввічливої комунікації, вживання ввічливих слів без глибшого розуміння ситуації, яка зумовлює їх вживання. Наприклад, висловлення подяки з використанням відповідних мовних засобів. За використанням у ситуації спілкування жанру «подяка» і для вихователя, і для дитини має стояти глибший зміст, ніж промовляння слова «дякую» без почуття вдячності.

А. Вежбіцька пропонує працювати над осмисленням сутності мовленнєвого жанру з опорою на те, що адресант знає, думає, говорить. Наприклад: *знаю*, що ти зробив для мене щось хороше; *говорю*: я *відчуваю* (виділено І.Л.) до тебе щось хороше з тієї ж причини; *говорю* це, тому що хочу, аби тобі було приємно [3].

Н. Голуб привертає увагу до вживання таких мовленнєвих жанрів як згода/незгода, їх використання активізується у мовленні, коли є необхідність дати відповідь на пропозицію [3]. Часто такі ситуації спричиняють конфлікт між дорослими людьми, дорослими і дітьми, між дітьми. Н. Голуб пояснює, що це пов'язано з невмінням обґрунтувати відмову так, щоб залишилась можливість підтримувати стосунки і далі. Передумови для цього створює структура жанру незгоди: звертання до

адресата – висловлення власне незгоди – обґрунтування рішення; знання цієї структури і її повне використання адресатом у ситуації спілкування.

У ситуації взаємодії між дорослим і дитиною використання жанру незгода актуалізується, коли дитина звертається за дозволом на певну дію. У випадку, коли дорослий не дає згоду він мусить обґрунтовувати своє рішення з дотримання логіки – причинно-наслідкових зв'язків і психологічної глибини, яку продемонструвала А. Вєжбіцька.

На наш погляд, запропонований А. Вєжбіцькою підхід до процесу осмислення мовленнєвих жанрів (моделей висловлювань в певних комунікативних ситуаціях) за запропонованою схемою обґрунтування доцільно використовувати у ситуаціях спілкування, які мають вагомий емоційний компонент, чи у ситуаціях взаємодії між педагогом і дітьми, які потребують встановлення правил-обмежень та їх пояснення. Наприклад, у ситуаціях використання цифрових технологій в освітньому процесі в закладах дошкільної освіти [4]. Так, пояснюючи дітям правила використання електронних пристроїв можна з допомогою прийому аналогії скористатися обґрунтуванням й структурою застереження, яку розробила А. Вєжбіцька, а саме: кажу: якщо ти зробиш Х, то з тобою може статися щось погане; думаю, що ти не хочеш, аби це сталося; говорю це тому, щоб ти міг якось уникнути цього [3]. Як бачимо така структура передбачає і водночас формує усвідомлене ставлення дитини до свого здоров'я і життя.

В основу впорядкування мовленнєвих жанрів, що використовуються у педагогічній взаємодії, від самого початку було покладено функціональний підхід до їх відбору і використання. Так, німецький педагог Д. Шпанхель запропонував класифікацію видів педагогічних мовленнєвих висловлювань виходячи з їх основних професійно-педагогічних функцій. Зокрема, це: викладання інформації: констатація, ствердження, найменування, повідомлення, розповідь, опис, творча розповідь, об'ява, обґрунтування, повідомлення, приклад, припущення, пояснення, доповнення, відповідь, поправка; активізація уваги, регуляція психічної активності: констатація, повідомлення, розповідь, припущення, запитання, вимога, умовна вимога, завдання, інструкція, а також варіанти емоційної підтримки, підбадьорювання; перенесення знань і вмінь на новий матеріал: запитання, вимога, завдання; контроль: запитання, вимога, завдання; зворотний зв'язок: оцінка, поправка, повторювання [5, с. 63]

Функціональні особливості професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти було покладено в основу створеної нами класифікації мовленнєвих функцій і форм висловлювань вихователя. Відповідно до виділених функцій будо здійснено добір типових форм мовленнєвих висловлювань [5, с. 64]. Ця класифікація є стрижнем професійної підготовки

майбутніх вихователів до мовленнєвої комунікації з дітьми й орієнтована на розвиток мовлення й спілкування у дітей дошкільного віку.

Аналіз таблиці «Жанри педагогічного мовлення» [9, с.80], показує, що для класифікації і виділення груп жанрів авторами використовуються лінгвістичні критерії («паспорт мовленнєвих жанрів»), що, на наш погляд, недостатньо для складання чіткого і повного переліку мовленнєвих жанрів, необхідних для реалізації таких функцій педагогічного мовлення, як: комунікативна, пізнавальна, інформаційна, розвивальна, виховна, організаційна.

Отже, з одного боку, з погляду лінгвістики детально вивчаються окремі мовленнєві жанри, у педагогічних дослідження основна увага приділяється створенню класифікацій мовленнєвих жанрів на основі основних функцій професійно-педагогічної діяльності. Для реалізації комунікативного супроводу застосування цифрових технологій у закладі дошкільної освіти вважаємо за доцільне детальніше розглянути мовленнєві жанри як інструмент реалізації такого супроводу. Це передбачає роботу з осмислення суті, вивчення структури, особливостей мовного оформлення відповідних видів мовленнєвих жанрів.

Мета статті – розробити систему мовленнєвих жанрів з урахуванням етапів і функцій комунікативного супроводу застосування цифрових технологій у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативний супровід реалізується шляхом мовленнєвої інтеракції між педагогом і дітьми, передачі ним повідомлень про речі, факти, події, цінності, правила з допомогою типових способів побудови мовлення – жанрів педагогічного мовлення [6]. Результатом супроводу є створення сприятливої атмосфери для комунікації, досягнення взаєморозуміння, сприйняття, розуміння і присвоєння дітьми почутої інформації.

Виділимо основні функції комунікативного супроводу застосування цифрових технологій у закладі дошкільної освіти:

- Власне комунікативна – створення емоційно-ціннісної спільності вихователя з дітьми, у якій відбувається контакт внутрішніх світів педагога і вихованців [5], коли світ учня і світ педагога виявляються вплетеними один в одного (О. Дольська).

У такому спільному ціннісно-комунікативному полі стає можливим природне знаходження педагога у колі уваги дітей під час перегляду цифрового контенту, здійснення ним виховного впливу як опосередковано з допомогою педагогічних інструментів, так безпосередньо – своєю присутністю.

- Регуляційно-комунікативна – застосування пояснювально-регламентувального типу комунікації в процесі застосування цифрових

технологій; регуляція мовленнєвої інтеракції між дітьми, педагогом і дітьми.

- Освітньо-виховна – створення умов для реалізації цілей освітнього процесу, прилучення дітей до реалій життя і цінностей українського суспільства.

Найбільш типовими для комунікативного супроводу жанрами є інформаційні та впливові. Побудова цих жанрів може бути як діалогічною, так і монологічною. Наприклад: пояснювальний монолог, педагогічний діалог.

Мовленнєвий жанр у структурі комунікативного супроводу визначаємо як модель комунікативно-мовленнєвої дії вихователя, що зумовлена комунікативними і комунікативно-педагогічними цілями освітнього процесу, а також ситуативними виховними задачами, що виникають в різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії педагога з дітьми. Вибір в якості моделі взаємодії певного мовленнєвого жанру чи їх послідовності розглядаємо як професійну відповідь педагога на ситуацію, що склалася, запити і потреби дітей.

В процесі сприймання і розуміння змісту цифрового контенту діти дошкільного віку спираються на наявні у них уявлення та знання, можливості наочно-образного та початкові вміння словесно-логічного мислення. Тому пояснення дітей під час обговорення їхніх вражень від побаченого і почутого під час перегляду є переважно описові та емоційні. Включення «голосу» вихователя в обговорення, його запитання сприяють переходу дітей на інший тип мислення, спрямовують їх міркувати, логічно обґрунтовувати свої висновки.

Особлива роль в розумінні, переживанні, присвоєнні дітьми змісту цифрового контенту належить жанру діалогу, психологічним особливостям його побудови, завдяки яким створюються умови пустити «Іншого» в себе (О. Дольська). Прикладом організації діалогічного спілкування є технологія інтимно-особистісного діалогу, розроблена І. Бехом. Вчений зазначає, що вихователь може вибудувати своє звернення до вихованця з приводу власної моральної позиції, як розповідь про себе, прохання, пораду, пропозицію [2, с.73]. Зокрема І. академік Бех наполягає, що висловлювання вихователя *мусить* (виділено І.Л.) доносити не тільки певний моральний зміст, певну предметну думку, а й певне активне ставлення до неї … захищати, бажати, з упевненістю стверджувати [2, с.73]. Саме такою, яскраво вираженою має відчуватися позиція педагога і у ті моменти його присутності, коли увага дітей зосереджена на перегляді цифрового контенту.

Розглянемо етапи комунікативного супроводу застосування цифрових технологій на прикладі організованого заняття з використанням електрон-

них пристроїв. Проведення заняття має максимально відтворювати атмосферу, яка характерна для етапу встановлення комунікативного зв'язку і відтворювати структуру розвитку контакту. Зокрема це включає створення сприятливої атмосфери довіри, взаєморозуміння, виділення й підкреслення спільності інтересів. Інструментом досягнення цілей на кожному етапі комунікативного супроводу є послідовність мовленнєвих жанрів. Предста-вимо їх добірку у таблиці 1. Мовленнєві жанри, їх місце у структурі комунікативного супроводу застосування цифрових технологій у ЗДО.

Таблиця 1

Мовленнєві жанри, їх місце у структурі комунікативного супроводу застосування цифрових технологій у ЗДО

№ п/п	Етапи комуніка-тивного супроводу	Цілі етапу	Функції педагогічного мовлення і спілкування	Мовленнєві жанри
1.	**Підготовчий**	- **орієнтування у психологічному стані дітей;** - **встановлення контакту;**	**Контакто-встановлювальна**	***Вітання-звернення до колективу дітей*** ***Вітання-індивідуальні звернення*** ***Знайомство*** ***Записка*** ***Поздоровлення*** ***Представлення*** ***Привітання***
		- **емоційне налаштування на взаємодію;**	**Емоційно-впливова**	***Афірмація*** (ресурсне ствердження) ***Підбадьорювання*** ***Побажання***
		- **створення ситуації діалогу і взаємодії;**	**Регулятивно-комунікативна**	***Застереження*** ***Згода*** ***Домовляння*** ***Незгода*** ***Схвалення***
2.	**Початок**	- **організація навчально-пізнавальної діяльності дітей у супроводі електронних пристроїв;**	**Регулятивно-комунікативна**	***Відмова*** ***Вимога*** ***Вказівка*** ***Заборона*** ***Заперечення*** ***Застереження*** ***Зауваження*** ***Настанова на слухання*** ***Підбадьорювання*** ***Позитивна випереджувальна оцінка***

№ п/п	Етапи комуніка-тивного супроводу	Цілі етапу	Функції педагогічного мовлення і спілкування	Мовленнєві жанри
		- **забезпечення суб'єктної позиції дітей;**	**Інформаційна**	***Інструкція*** ***Повідомлення*** ***Пояснення*** ***Пояснення-регламентація (пояснення необхідності і встановлення правил-обмежень)***
			Волюнтативна	***Дозвіл*** ***Домовляння*** ***Запрошення*** ***Подяка*** ***Порада*** ***Пропозиція*** ***Прохання*** ***Спонукання***
3.	**Основний**	- **забезпечення умов для повноцінного сприймання дітьми змісту цифрового контенту, його осмислення: розуміння суті подій, явищ, власних переживань; формування емоційно-ціннісного ставлення;** - **формування емоційно-ціннісного ставлення до себе, світу, оточуючих людей.**	**Інформаційна** **Емоційно-впливова** **Демонстраційна (**приклад емоційної реакції, невербальних проявів у типових ситуаціях спілкування)	***Бесіда*** (пізнавальна, морально-етична) ***Запитання*** (констатувальні, на розуміння причинно-наслідкових зв'язків, на глибину сприйняття емоційного змісту ситуації, характеру, і стану персонажів) ***Лист*** ***Настанова*** ***Педагогічний сторітейлінг*** ***Пояснення*** ***Розповідь*** Вираження вихователем особистісної позиції: ***Відповідь*** (на емоційну ситуацію, зауваження, комплімент, пропозицію, прохання) ***Вибачення*** ***Втішання*** ***Захоплення*** ***Згода*** ***Комплімент*** ***Незгода*** ***Обіцянка*** ***Підбадьорювання*** ***Підтримка*** ***Подяка*** ***Похвала*** ***Прощення*** ***Співчуття*** ***Схвалення***

№ п/п	Етапи комуніка-тивного супроводу	Цілі етапу	Функції педагогічного мовлення і спілкування	Мовленнєві жанри
4.	**Завершення**	**- закріплення впливу цифрового контенту на пізнавальну і емоційно-почуттєву сферу дітей;** **- аналіз та оцінка комунікації і взаємодії що відбувалася протягом заняття;** **- Перенесення результатів розуміння контенту, висновків, пережитих почуттів, вражень, у повсякденне життя, взаємини дітей, їхнє ставлення до себе, оточуючих людей і світу;** **- Завершення спілкування і планування наступної зустрічі.**	**Інформаційна** **Емоційно-впливова**	***Запитання*** ***Оцінка*** ***Підсумкове слово*** ***Сторітейлінг заняття*** ***Захоплення*** ***Побажання*** ***Подяка*** ***Похвала*** ***Прощання***

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Комунікативний супровід є процесом створення оптимальної сукупності комунікативних та комунікативно-педагогічних умов, необхідних для реалізації цілей освітнього процесу. Основними функціями комунікативного супроводу застосування цифрових технологій у закладі дошкільної освіти є: власне комунікативна; регулятивно-комунікативна; освітньо-виховна. Структура комунікативного супроводу окреслюється структурою організованого заняття з використанням електронних пристроїв. Водночас відмінні особливості етапів комунікативного супроводу визначаються природою міжособистісних контактів і комунікативних зв'язків.

Відтворення атмосфери довіри й невимушеного контакту, яка характерна для комунікативних зв'язків і взаємодій, реалізація освітньо-виховних завдань з дотриманням правил цифрової гігієни можливі завдяки доцільному використанню мовленнєвих жанрів, їх відповідності задачам супроводження.

Розроблена система мовленнєвих жанрів забезпечує реалізацію комунікативного супроводу з урахуванням специфіки його етапів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробленні моделей-трактувань мовленнєвих жанрів, прикладів їх мовного оформлення.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід:науково-практичні засади: Навч.-метод.посібник. К.: Либідь, 2003. 344 с.

3. Голуб Н. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8-9 класах. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9507/1/Голуб%20

4. Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text

5. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись. Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. К.: Світич, 2013. 208 с.

6. Луценко І. О. Комунікативний супровід застосування цифрових технологій в закладі дошкільної освіти// Освітній дискурс: збірник наукових праць /Голов. ред. О. П. Кивлюк, Д. Б. Свириденко. Київ: ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація», 2025. Випуск 55 (7-10) с. 81-91.

7. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. К.: Ленвіт, 2013. – 338 с. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/290/Mono_Nikitina_Ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

8. Осіпова Т. Ф. Паремії – репрезентанти мовленнєвих жанрів. с. 138-145. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c62027d5-c47c-49b4-af53-affc66d44b5

9. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія [О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.]; за ред. О. А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. 258 с.

References:

1. Batsevych F. S. *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky[Outline of Communicative Linguistics]: Pidruchnyk. K.: Vydavnychyi tsentr «Akademiia», 2004. 344 s.* [in Ukrainian].

2. Bekh I. D. *Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. Kn.2: Osobystisno oriientovanyi pidkhid:naukovo-praktychni zasady[Personality Development: Vol. 2. Vol. 2: A Personality-Oriented Approach: Scientific and Practical Principles]: Navch.-metod.posibnyk. K.: Lybid, 2003. 344 s.* [in Ukrainian].

3. Holub N. *Movlennievi zhanry na urokakh ukrainskoi movy u 8-9 klasakh[Literary genres in Ukrainian language classes for 8th and 9th graders]*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9507/1/Голуб%20 [in Ukrainian].

4. Kontseptsiia tsyfrovoi hihiieny ditei doshkilnoho viku [Concept of digital hygiene for preschool-aged children]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text [in Ukrainian].

5. Lutsenko I. O. *Dytyna i doroslyi: vchymosia spilkuvatys. Hotuiemosia do movlennievoho spilkuvannia z doshkilnykamy[Children and Adults: Learning to Communicate. Preparing for Verbal Communication with Preschoolers]. K.: Svitych, 2013. 208 s.* [in Ukrainian].

6. Lutsenko I. O. *Komunikatyvnyi suprovid zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii v zakladi doshkilnoi osvity[Communicative Support for the Use of Digital Technologies in Preschool Education]// Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats /Holov. red. O. P. Kyvliuk, D. B. Svyrydenko. Kyiv: TOV «Naukovo-informatsiine ahentstvo «Nauka-tekhnolohii-informatsiia», 2025. Vypusk 55 (7-10) s. 81-91.* [in Ukrainian].

7. Nikitina A. V. *Pedahohichnyi dyskurs uchytelia-slovesnyka[Pedagogical discourse of a language teacher]: monohrafiia. K.: Lenvit, 2013. 338 s.* https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/290/Mono_Nikitina_Ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

8. Osipova T. F. *Paremii – reprezentanty movlennievykh zhanriv. [Paremias – examples of verbal genres] s. 138-145.* https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c62027d5-c47c-49b4-af53-affc66d44b5 [in Ukrainian].

9. *Pedahohichna rytoryka: istoriia, teoriia, praktyka[Pedagogical Rhetoric: History, Theory, Practice] : monohrafiia [O. A. Kucheruk, N. B. Holub, O. M. Horoshkina, S. O. Karaman ta in.]; za red. O. A. Kucheruk. Kyiv: KNT, 2016. 258 s*. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.3.091.31:811.521

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2539-2553

Луцюк Микола Володимирович доцент кафедри східної культури і літератури факультету східних мов, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-6872-641X

Бартошук Вікторія Юріївна здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4-го року навчання, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-0542-2084

ГЕЙМІФІКОВАНІ СЦЕНАРІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТЕХНІЦІ ЯПОНСЬКОГО СКЛАДОВОГО ПИСЬМА

Анотація. Зростаючий інтерес до японської мови серед молоді, зокрема учнів молодшого шкільного віку, зумовлений глобальним поширенням японської культури, а саме аніме, манґи, відеоігор, косплею та інших елементів популярної культури. Однак значні розбіжності між українською та японською системами письма, складність написання та опанування базових графічних систем – хіраґани та катакани – створюють низку труднощів у процесі навчання учнів початкових класів. Традиційні методи опанування абеток, що ґрунтуються на механічному прописуванні графем та їх репродуктивному повторенні, часто призводять до когнітивного перевантаження, зниження рівня навчальної мотивації та втрати інтересу до вивчення японської мови й поглиблення знань із культурних аспектів. З огляду на це особливості когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку та низка індивідуальних особливостей учнів зумовлюють необхідність модернізації методики викладу матеріалу, що враховуватиме наочно-образний характер мислення, потребу в емоційній і соціальній залученості та динамічній пізнавальній діяльності.

Крім того, стрімкий розвиток інформаційних технологій, цифрових ресурсів та інтерактивних платформ зумовлює потребу в трансформації освітнього простору з метою підвищення ефективності навчального процесу. В умовах цифровізації спосіб мислення учнів змінюється на «кліповий», через що виникає проблема підтримки тривалої концентрації уваги. Тому пошук інноваційних педагогічних підходів, здатних поєднати досягнення освітніх цілей з інтерактивними елементами для залучення учнів, підтримки рівня мотивації та фокусу уваги, набуває особливої

актуальності. Одним із таких підходів є гейміфіковане навчання, що передбачає використання ігрових механік у традиційному освітньому середовищі.

У статті обґрунтовано педагогічну доцільність застосування гейміфікованих сценаріїв у процесі вивчення японських абеток. Спираючись на засади когнітивної теорії мультимедійного навчання та теорії самодетермінації, запропоновано модель навчання, що поєднує мнемонічні асоціації, кінестетичні вправи, квестові завдання та систему ігрового зворотного зв'язку. Особливу увагу приділено ролі емоційної залученості та способам подолання навчальної тривожності й страху помилок для ефективного засвоєння японських графічних систем. Запропонована модель враховує вікові, психологічні та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку, а також принципи адаптивності та диференціації навчання, що дає змогу забезпечити персоналізовану й ефективну стратегію опанування нового матеріалу та повторення вивченого.

Результати експериментальної апробації підтверджують доцільність переходу від репродуктивного до гейміфікованого навчання, що сприяє стимулюванню мотивації та залученості учнів у вивченні основних графічних систем, а також розвитку довготривалого запам'ятовування графем.

Практична цінність дослідження полягає в розробці та експериментальній апробації гейміфікованої моделі навчання японських абеток хіраґана та катакана, яка може бути безпосередньо імплементована в навчальний процес закладів загальної середньої освіти. Запропонована модель, побудована на основі наративного контексту та ігрових механік, має універсальний характер і може бути адаптована до навчання інших іноземних мов, особливо для засвоєння алфавіту, базової лексики та граматичних структур обраної мови.

Крім того, окремі гейміфіковані елементи можуть бути поступово інтегровані в традиційну модель навчання з метою підвищення ефективності освітнього процесу, рівня залученості школярів та подолання психологічних бар'єрів.

Ключові слова: гейміфікація, хіраґана, катакана, молодші школярі, когнітивне навантаження, мотивація, мнемоніка, кінестетичне навчання, репродуктивне навчання, залученість учнів, наративний контекст, гейміфіковані елементи, принцип адаптивності, принцип диференціації, психологічний бар'єр.

Lutsiuk Mykola Volodymyrovych associate professor of the Department of Oriental Literature and Culture, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-6872-641X

Bartoshuk Viktoriia Yuriivna a fourth-year undergraduate (Bachelor's degree), Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-0542-2084

GAMIFIED SCENARIOS FOR DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' COMPETENCE IN JAPANESE SYLLABARY WRITING

Abstract. The growing interest in the Japanese language among young people, particularly primary school students, is driven by the global spread of Japanese culture, namely anime, manga, video games, cosplay, and other elements of popular culture. However, significant differences between the Ukrainian and Japanese writing systems, as well as the complexity of mastering the basic graphic systems – hiragana and katakana – create a number of difficulties in the learning process for primary school students. Traditional methods of learning the syllabaries, based on mechanical tracing of graphemes and their reproductive repetition, often lead to cognitive overload, decreased levels of learning motivation, and loss of interest in studying Japanese and deepening knowledge of cultural aspects. Consequently, the cognitive development characteristics of primary school children and a number of individual student features necessitate the modernisation of teaching methodologies that would take into account the visual-imaginative nature of thinking, the need for emotional and social engagement, and dynamic cognitive activity.

Furthermore, the rapid development of information technologies, digital resources, and interactive platforms necessitates the transformation of the educational space to enhance the effectiveness of the learning process. In the context of digitalisation, students' ways of thinking are shifting towards a "clip-based" mode, which raises the issue of maintaining sustained concentration. Therefore, the search for innovative pedagogical approaches capable of combining educational goals with interactive elements to engage students, sustain motivation, and maintain focus becomes particularly relevant. One such approach is gamified learning, which involves the use of game mechanics in a traditional educational environment.

This article substantiates the pedagogical feasibility of applying gamified scenarios in the process of learning Japanese syllabaries. Drawing on the principles of the cognitive theory of multimedia learning and self-determination theory, a learning model is proposed that combines mnemonic associations, kinaesthetic exercises, quest-based tasks, and a system of game-based feedback. Special attention is paid to the role of emotional engagement and methods of overcoming learning anxiety and fear of mistakes for the effective acquisition of Japanese graphic systems. The proposed model takes into account the age,

psychological, and individual characteristics of primary school students, as well as the principles of adaptability and differentiation of learning, which enables a personalised and effective strategy for mastering new material and reviewing previously learned content.

The results of experimental approbation confirm the feasibility of transitioning from reproductive to gamified learning, which helps stimulate student motivation and engagement in learning the basic graphic systems and contributes to the development of long-term memorisation of graphemes.

The practical value of the study lies in the development and experimental approbation of a gamified model for teaching the Japanese syllabaries hiragana and katakana, which can be directly implemented into the educational process of general secondary education institutions. The proposed model, built on a narrative context and game mechanics, is universal in nature and can be adapted to teaching other foreign languages, particularly for mastering the alphabet, basic vocabulary, and grammatical structures of a chosen language. In addition, individual gamified elements can be gradually integrated into the traditional learning model to increase the effectiveness of the educational process, the level of student engagement, and to overcome psychological barriers.

Keywords: gamification, Hiragana, Katakana, primary school students, mental overload, motivation, mnemonics, kinesthetic learning, rote learning, student engagement, narrative context, gamified elements, principle of adaptability, principle of differentiation, psychological barriers.

Постановка проблеми. У зв’язку з тенденціями глобалізації, розширенням міжкультурної комунікації та зростанням соціально-економічної й культурної ролі Японії у світовому просторі спостерігається підвищення інтересу до вивчення японської мови. Усе більше молоді, зокрема дітей молодшого шкільного віку, розпочинають її опанування з власної ініціативи або під впливом зовнішніх мотиваційних чинників – батьківського заохочення чи захоплення японською популярною культурою. Збільшення кількості учнів, які прагнуть вивчати цю мову, актуалізує потребу в оптимізації освітнього процесу з метою ефективного формування базових навичок письма як одного з початкових етапів опанування японської мови. Ключовим завданням початкового етапу навчання є засвоєння базових складників японської графічної системи – абеток хіраґана та катакана. На відміну від алфавітних систем, притаманних більшості європейських мов, японська система письма має складну структуру та передбачає запам’ятовування 46 базових символів хіраґани та 46 базових символів катакани, а також додаткових знаків для позначення дзвінких, глухих і пом’якшених приголосних. Проблемним аспектом є також навчання молодших школярів

правильному порядку написання символів кани та їх розпізнаванню серед подібних графем [1].

Для учнів початкової школи надмірний обсяг нової інформації, поданої у форматі, відмінному від рідної мови, може призводити до значного когнітивного перевантаження. Останнє на початкових етапах навчання письма здатне негативно впливати на міцність засвоєння навчального матеріалу, спричиняти спад мотивації та небажання продовжувати вивчення мови. Відповідно до теорії когнітивного навантаження Дж. Свеллера, опрацювання надмірної кількості нової інформації шляхом монотонного повторення може призвести до перевантаження робочої пам'яті учнів, що ускладнює формування довготривалих знань [2].

Окрім когнітивних аспектів, важливу роль у процесі засвоєння нового мовного матеріалу відіграє навчальна мотивація учнів. Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, ефективність освітньої діяльності безпосередньо визначається задоволенням трьох основних психологічних потреб особистості: компетентності, автономії та соціальної взаємодії [3]. Урахування цих потреб під час організації навчання молодших школярів є критично важливим, оскільки їх задоволення безпосередньо впливає на рівень внутрішньої мотивації та, як наслідок, на результативність освітнього процесу.

Водночас ефективність засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від способу його подання. Згідно з когнітивною теорією мультимедійного навчання Р. Маєра, освітній процес стає більш ефективним завдяки інтеграції різних каналів сприйняття інформації – візуального, аудіального та кінестетичного, а також активній обробці нового матеріалу учнями через призму раніше засвоєного [4]. Таким чином, основний фокус зміщується від репродуктивного запам'ятовування до осмисленого навчання, у межах якого учні розвивають здатність застосовувати набуті знання в нових контекстах, а запам'ятовування графем досягається через побудову стійких асоціативних зв'язків між графічною формою знака, його читанням і послідовністю написання.

Окреслені труднощі опанування молодшими школярами японських абеток зумовлюють необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів, які б дали змогу зменшити когнітивне навантаження учнів, забезпечити формування міцних навичок письма японських графем та їх розрізнення.

Оскільки традиційні методи вивчення абеток не завжди відповідають віковим, психологічним та індивідуальним особливостям учнів, використання інтерактивних підходів та гейміфікованих механік набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання японських абеток хіраґана та катакана вже розглянута в кількох дослідженнях із методики викладання японської мови як іноземної. Зокрема, Сайто акцентує увагу на ефективності використання мнемоніки для правильного написання та розрізнення графем абеток [1]. У роботі Мардані та співавторів [5] наголошується на доцільності застосування низки методів візуалізації та асоціативного навчання для полегшення засвоєння хіраґани. Деякі дослідники також розглядають використання цифрових інструментів для вивчення абеток. Наприклад, результати дослідження Уджаджа, у якому автори апробували відеогру як засіб навчання графічної системи, показали, що використання ігрового середовища сприяє підвищенню рівня мотивації, залученості до освітнього процесу та покращенню результатів засвоєння матеріалу [6]. Водночас більшість таких досліджень зосереджені на апробації цифрових технологій або окремих ігрових механік чи елементів гейміфікації, тоді як питання комплексного застосування гейміфікованих сценаріїв для навчання обох абеток залишається недостатньо дослідженим. Наукова новизна цього дослідження полягає в експериментальній апробації використання ігрових сценаріїв у навчанні хіраґани та катакани молодших школярів в Україні, адже такий експеримент на базі учнів молодших класів проведено вперше.

Мета статті полягає в дослідженні педагогічної доцільності та ефективності використання ігрових сценаріїв і низки гейміфікованих елементів у процесі навчання японських абеток хіраґана та катакана учнів молодшого шкільного віку, а також у визначенні їхнього впливу на рівень мотивації й міцність засвоєння графічних систем японської мови.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці гейміфікація розглядається як використання та адаптація елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах, зокрема в навчальному процесі, з метою підвищення мотивації та залученості учасників [7]. Такий педагогічний підхід передбачає створення цілісного освітнього середовища, у якому навчальна діяльність будується на наближених до ігрових сценаріях. На концептуальному етапі розробки такої моделі необхідно розмежовувати поняття гейміфікації та гри, оскільки метою гейміфікованого середовища є насамперед досягнення освітніх цілей, а не «гра заради гри». Згідно з підходом К. Каппа, ефективна гейміфікація повинна ґрунтуватися на чітко визначених цілях, поступовому ускладненні завдань, що відповідають рівню знань учасників, регулярному миттєвому зворотному зв'язку та елементі досягнення з можливістю візуального відстеження прогресу [8].

Важливим аспектом, який необхідно враховувати на кожному етапі впровадження ігрових сценаріїв, є вікові та психологічні особливості учнів

молодшого шкільного віку. Для школярів цієї вікової групи характерні переважання наочно-образного мислення, потреба в динамічній зміні видів діяльності, соціальній залученості та обмежена тривалість концентрації уваги. Оскільки основною метою впровадження нової методики є допомога учням в ефективному засвоєнні графічної системи японської мови, використання одноманітних репродуктивних вправ вважається недоцільним через високий ризик втрати концентрації та зацікавленості у вивченні мови. Крім того, Дж. Еклз у дослідженні розвитку дітей віком 6–14 років зазначає, що діти 7–11 років найкраще навчаються в умовах активної залученості, оскільки це період формування їхньої самооцінки, самосприйняття та самовираження [9]. Оскільки цей період розглядається як етап найінтенсивнішого розвитку особистості, необхідно створювати відчуття причетності, автономності та успіху, щоб школяр міг розвивати впевненість у власних можливостях і формувати здорову самооцінку. Таким чином, організація освітнього середовища має бути спрямована на підтримку бажання школярів молодшого шкільного віку брати активну участь у процесі та відповідати за власний результат.

Ураховуючи зазначені теоретичні положення, нами було розроблено та апробовано серію гейміфікованих навчальних занять, спрямованих на засвоєння японських абеток учнями молодшого шкільного віку.

Експеримент проводився на базі Київської гімназії східних мов №1 у 4-му класі протягом трьох тижнів. У підгрупі налічувалося 15 учнів віком 9–10 років із початковим рівнем знань N5. Навчальний процес було структуровано з урахуванням когнітивних, мотиваційних та діяльнісних компонентів.

Апробація розробленої гейміфікованої методики проводилася в три етапи: констатувальний, формувальний та підсумковий. На констатувальному етапі за допомогою вхідного зрізу знань у формі анкетування в Google Forms було виявлено, що 53 % учнів відчувають труднощі в розрізненні схожих графем і мають низький рівень залученості через переважання репродуктивного традиційного методу навчання. Крім того, 9 із 15 учнів відчували страх перед тестуванням, незважаючи на попередження вчителя про відсутність оцінювання й повну анонімність опитування. Обробка даних здійснювалася із застосуванням методів кількісного та якісного аналізу, а також методів математичної статистики. Зокрема, використовувався підрахунок абсолютних показників, визначення відсоткових значень та їх інтерпретація для виявлення загальних тенденцій серед учнів. Отримані результати засвідчили наявність психологічних бар'єрів і низьку ефективність традиційного підходу до навчання молодших школярів, що зумовило створення гейміфікованої моделі навчання. На

констатувальному етапі також було проведено педагогічне спостереження за навчальною діяльністю учнів під час традиційного уроку. Зокрема, зафіксовано спад концентрації уваги учнів уже після 20 хвилин роботи, що проявилося в зменшенні кількості піднятих рук, добровільних відповідей та правильних відповідей.

Формувальний етап передбачав повну трансформацію традиційного плану уроків на гейміфікований сценарій на основі наративного контексту, пов'язаного з культурою та традиціями Японії. Цю модель було обрано з огляду на теоретичне обґрунтування ефективності осмисленої гейміфікації С. Ніколсоном [10]. У межах формувального етапу навчальний процес було організовано як сюжетно-рольову мандрівку Японією, де кожен урок відповідав окремому рівню – етапу проходження навчального матеріалу. Учні поступово просувалися за сценарієм, виконуючи навчальні завдання («місії»), спрямовані на розпізнавання та написання графем хіраґани й катакани. Для підвищення рівня мотивації та залученості використовувалася система ігрового прогресу, що задовольняє принцип наочності. Ця система включала нарахування балів, отримання бейджів як відзнак за пройдений шлях та фіксацію індивідуальних і колективних досягнень у таблиці лідерів і таблицях прогресу. Навчальна взаємодія була організована через систему педагогічних агентів – NPC, які виступали посередниками в наданні місій та забезпеченні зворотного зв'язку. Вибір зазначених ігрових механік був зумовлений результатами метааналізу Дж. Хамарі та співавторів, які виявили підвищення рівня залученості, мотивації, активності та ініціативності дорослих учасників саме завдяки використанню цих елементів гейміфікації [11].

Навчальний процес було організовано з фокусом на когнітивні, сенсомоторні та ігрові підходи. Особливу увагу приділено варіативності навчальних завдань і квестів, що дало змогу уникнути монотонності та підтримувати навчальну мотивацію й інтерес учнів упродовж сорокахвилинного заняття. Основу навчання становила система когнітивної візуалізації, відповідно до якої кожен знак абеток було представлено через мнемонічний образ. На вступних уроках графеми вводилися поступово разом з асоціативними картками, де було зображено послідовність написання знаків та їх звучання. Для формування стійких асоціативних зв'язків абетка представлялася персонажами – NPC. Наприклад, познайомившись із Такеші, учні дізналися, що йому також складно опанувати абетки, тому він учитиметься разом із ними.

Розуміння того, що труднощі виникають не лише в них, допомогло учням розслабитися й зануритися у вивчення абеток без страху помилки та оцінювання.

Після візуального представлення серії графем застосовувалися кінестетичні методи навчання для активізації сенсорної пам'яті. Учні відтворювали послідовність написання графем у повітрі під ритмічну музику, що дало змогу закріпити вивчене через рухову активність.

Правильність «написання» знаків відстежувалася вчителем методом педагогічного спостереження. У разі виявлення повторюваних помилок або недостатнього опанування знаків додатково використовувалися вправи на тактильне впізнавання наосліп – учні мали визначити графеми за їх текстурним контуром. Такі завдання сприяли ефекту здивування та формували зацікавленість у подальшому глибшому засвоєнні абеток.

Застосування кінестетики та мнемоніки узгоджується з положеннями когнітивної теорії мультимедійного навчання Р. Маєра, оскільки в розробленій гейміфікованій моделі поєднано візуальний, аудіальний та кінестетичний канали, що сприяють глибшому розумінню інформації, формуванню міцних довготривалих знань і знижують ризик когнітивного перевантаження.

Когнітивна та діяльнісна складові були реалізовані завдяки квестовій організації: учні працювали в командах, виконуючи завдання на розпізнавання графем серед низки подібних, визначення читання хіраґани й катакани на швидкість, групування знаків за різними ознаками тощо. Виконання групових завдань оцінювалося в балах, які потім обмінювалися на «артефакти» для переходу на новий рівень або бейджі. За успішне опанування певних графем учні отримували символічні нагороди, що візуалізували їхній прогрес: «Майстер кани. Ряд К», «Герой ряду R», «Помічник Такеші» тощо. Візуалізація прогресу у вигляді таблиць лідерів та індивідуальних таблиць прогресу давала змогу учням відстежувати покращення навичок і формувала відчуття автономності та відповідальності за власні досягнення й командний результат.

Використання наративного контексту на основі культури та традицій Японії також сприяло ознайомленню учнів із базовими елементами іншої культури та формуванню поваги до представників іншої національності. Залучення культурних реалій, традицій, імен NPC, соціальних норм і поведінкових моделей сприяє розвитку міжкультурної компетентності учнів і формуванню толерантності, адже гейміфікована модель навчання має також виховний потенціал. Зокрема, командна робота сприяє розвитку відповідальності, взаємодопомоги та вміння дотримуватися правил, а система досягнень і поступового просування рівнями формує наполегливість, цілеспрямованість і віру у власні можливості.

Основною перевагою гейміфікованого підходу є персоналізація навчального процесу. Серед учнів 4-го класу був школяр, який на момент

проведення експерименту мав нижчий рівень навичок читання та письма порівняно з іншими. Це виявлялося в повільнішому темпі виконання завдань, частих помилках, невпевненості у відповідях і небажанні брати участь в обговореннях та уроках загалом. Для подолання цих труднощів для нього було створено диференційований підхід – надавалися додаткові підказки, спрощені індивідуальні завдання та більше часу на виконання вправ. Водночас на наступних етапах експерименту учень активно залучався до командної роботи та мав змогу працювати над завданнями з підвищеною складністю. Метою його участі була не безпомилковість відповідей, а залученість до процесу нарівні з іншими учнями. У результаті спостерігалося поступове підвищення рівня впевненості, зменшення кількості помилок і зростання активності та ініціативності під час занять.

На підсумковому етапі було проведено вихідний зріз знань для діагностики рівня сформованості навичок розпізнавання та написання графем, а також анонімне анкетування для визначення емоційної залученості учнів і суб'єктивної оцінки гейміфікованої моделі навчання молодшими школярами. Обробка результатів здійснювалася із застосуванням методів кількісного та якісного аналізу й елементів математичної статистики. Крім того, нами було проведено порівняльний аналіз якісних і кількісних показників, отриманих до, під час та після апробації гейміфікованої моделі навчання, визначення відсоткових змін та інтерпретацію динаміки результатів.

Узагальнення результатів вхідної та вихідної діагностики знань засвідчило приріст відсоткової частки учнів, які навчилися розрізняти низку графем, із якими виникало найбільше труднощів; приріст становив +32 %.

Дані педагогічного дослідження також засвідчили значні зміни в поведінкових показниках – рівень ініціативності (з огляду на кількість добровільних відповідей і піднятих рук) зріс до 85 % (+30 %), що свідчить про переважання внутрішньої мотивації та бажання учнів брати активну участь у навчальному процесі незалежно від оцінки та зовнішніх чинників впливу. Також було виявлено, що тривалість концентрації уваги учнів упродовж сорокахвилинного уроку збільшилася – учні зберігали високий рівень зосередженості протягом 35 хвилин, що на 15 хвилин більше, ніж у межах традиційного уроку. Динамічна зміна діяльності, постійне оновлення наративного контексту, наявність короткострокових місій і завдань із різною складністю сприяли формуванню здорової конкуренції та відчуття азарту.

Провідним аспектом, що перешкоджав успішному засвоєнню та застосуванню нового матеріалу на практиці, був психологічний бар'єр і страх помилитися, який також удалося послабити, що підтверджено даними

вихідного зрізу знань, анкетування та педагогічного спостереження: близько 81 % учнів зазначили, що ставилися до помилок як до частини подорожі й не відчували при цьому сорому чи страху спробувати повторно. Завдяки ігровій моделі навчання помилки стали формою зворотного зв'язку й сприймалися як частина прогресу в грі, а не стигма. Крім того, у вихідному зрізі знань взяли участь усі 15 учнів, на відміну від вхідного, у якому взяли участь 6 осіб.

Якісний аналіз результатів анкетування також підтвердив приріст кількості учнів, які змогли відтворити вивчений матеріал без додаткових підказок (84 %), і засвідчив підвищення внутрішньої мотивації учнів, адже більшість школярів (91 %) позитивно оцінили гейміфіковану модель навчання та виявили готовність продовжувати вивчати японську мову в такому форматі. Засвоєний навчальний матеріал набув для учнів особистісної значущості завдяки поєднанню наративного контексту, системи досягнень та асоціативного навчання.

Запропонована організація освітнього процесу дала змогу створити єдину систему навчання, що ефективно підвищила рівень активності, ініціативності та емоційної залученості учнів, сприяла формуванню позитивного ставлення до навчання та зниженню страху помилки й навчальної тривожності за результатами педагогічного спостереження, анкетування та порівняльного аналізу вхідного й вихідного зрізів знань.

Водночас варто виділити обмеження та ризики, що виникають під час упровадження гейміфікованої моделі навчання. Зокрема, така модель вимагає значних часових витрат і методичних ресурсів, а також постійного моніторингу освітнього процесу, оскільки можливе підвищення рівня шуму через ігровий азарт.

Для наочного відображення відмінностей між традиційним і гейміфікованим підходами до навчання японських абеток було створено порівняльну таблицю.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та гейміфікованого підходів до навчання японської мови

Параметр порівняння	**Традиційний підхід**	**Гейміфікований підхід**
Роль учня	Пасивний отримувач знань (об'єкт)	Активний учасник, «герой» сюжету (суб'єкт)
Роль учителя	Основне та єдине джерело інформації	Ментор, координатор та ігровий персонаж

Параметр порівняння	Традиційний підхід	Гейміфікований підхід
Організація навчального процесу	Лінійний виклад матеріалу із орієнтацією на підручник. Мінімальні витрати часу на підготовку	Поетапна організація освітнього процесу. Значні витрати часу на розробку моделі
Рівень залученості	Середній, в основі лежить ініціатива вчителя	Високий
Рівень концентрації уваги	Середня тривалість високого рівня сфокусованості – 20 хвилин	Середня тривалість високого рівня сфокусованості – 35 хвилин
Соціальна взаємодія	Переважає індивідуальний вид роботи	Активна командна взаємодія
Сприйняття помилок	Помилка як ознака неуспішності	Помилка як елемент гри, можливість повторної спроби
Зворотний зв'язок	Відтермінований (перевірка зошитів, оцінювання тестів).	Миттєвий (бали, рівні, реакція NPC).
Відстеження прогресу	Фіксація прогресу оцінками	Постійне відстеження прогресу учнями та вчителем
Мотивація	Зовнішня (оцінка батьків, страх)	Переважно змішана або внутрішня
Засвоєння культури	Теоретичне вивчення фактів	Занурення через наративний контекст та ігрові механіки
Саморефлексія	Ґрунтується на думці вчителя та оцінках	Учні демонструють більше впевненості та самостійності

Висновки. У ході дослідження було теоретично обґрунтовано та експериментально доведено ефективність і педагогічну доцільність використання гейміфікованих сценаріїв у процесі навчання японських абеток хіраґана та катакана учнів молодшого шкільного віку. На основі

теоретичних даних і результатів апробації доведено, що традиційна репродуктивна практика механічного повторюваного написання графем є недоцільною, оскільки такий підхід не задовольняє три базові потреби особистості згідно з теорією самодетермінації, що, своєю чергою, призводить до зниження рівня мотивації, залученості й активності учнів, а також спричиняє когнітивне перевантаження, формування психологічних бар'єрів і низьку результативність освітнього процесу.

Аналіз результатів експериментальної апробації довів, що впровадження гейміфікованої моделі навчання, побудованої на поєднанні наративного контексту, мнемонічних стратегій, кінестетичних вправ, квестів та системи ігрового зворотного зв'язку сприяє:

- підвищенню рівня навчальної мотивації та емоційної залученості учнів;
- зростанню ініціативності та активності в процесі навчання;
- збільшенню тривалості концентрації уваги;
- зниженню рівня навчальної тривожності та страху помилки;
- покращенню результатів засвоєння графем;
- формуванню довготривалої пам'яті;
- ознайомленню учнів із елементами японської культури;
- формуванню передумов міжкультурної компетентності;
- розвитку навичок соціальної взаємодії та критичного мислення;
- підвищенню відповідальності, автономності та впевненості.

Таким чином, гейміфікація виступає ефективним педагогічним інструментом організації навчального процесу, що сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки учасників з метою підвищення точності отриманих результатів на основі більшої кількості учнів, а також у проведенні тривалішої апробації гейміфікованих елементів. Доцільною є також перевірка ефективності ігрових сценаріїв для навчання учнів різних вікових груп із метою порівняння їх доцільності з огляду на вік. Окремої уваги потребує дослідження впливу гейміфікації на учнів без попереднього досвіду вивчення японської мови.

Література

1. Saito, S. (2018). Learning a language of two alphabets: practical approaches in hiragana and katakana acquisition for beginner learners of Japanese language. Investigación y Desarrollo, 74–83. DOI: 10.29033/id.v11i1.646

2. Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. Psychology of Learning and Motivation, 55, 37–76. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

4. Mayer, R. E. (Ed.). (2014). The Cambridge handbook of multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369

5. Mardani, D. M. S., Widodo, S. T., Andriyanti, E., & Suartini, N. N. (2024). Second Language Learning Strategy for Young Learners: Learning Hiragana as A Process in Japanese Language Acquisition. Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra, 216–230. https://doi.org/10.26858/eralingua.v8i1.60681

6. Udjaja, Y., Suri, P. A., Gunawan, R. S., & Hartanto, F. (2022). Game-based learning increase Japanese language learning through video game. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 13(2). https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0130268

7. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

8. Kapp, K. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco, CA: Pfeiffer. https://doi.org/10.1145/2207270.2211316

9. Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. The Future of Children, 9(1), 30–44. https://doi.org/10.2307/1602703

10. Nicholson, S. (2015). A RECIPE for Meaningful Gamification. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), Gamification in Education and Business (pp. 1–20). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1

11. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

References

1. Saito, S. (2018). Learning a language of two alphabets: practical approaches in hiragana and katakana acquisition for beginner learners of Japanese language. Investigación y Desarrollo, 74–83. DOI: 10.29033/id.v11i1.646

2. Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. Psychology of Learning and Motivation, 55, 37–76. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

4. Mayer, R. E. (Ed.). (2014). The Cambridge handbook of multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369

5. Mardani, D. M. S., Widodo, S. T., Andriyanti, E., & Suartini, N. N. (2024). Second Language Learning Strategy for Young Learners: Learning Hiragana as A Process in Japanese Language Acquisition. Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra, 216–230. https://doi.org/10.26858/eralingua.v8i1.60681

6. Udjaja, Y., Suri, P. A., Gunawan, R. S., & Hartanto, F. (2022). Game-based learning increase Japanese language learning through video game. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 13(2). https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0130268

7. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

8. Kapp, K. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco, CA: Pfeiffer. https://doi.org/10.1145/2207270.2211316

9. Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. The Future of Children, 9(1), 30–44. https://doi.org/10.2307/1602703

10. Nicholson, S. (2015). A RECIPE for Meaningful Gamification. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), Gamification in Education and Business (pp. 1–20). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1

11. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013.43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2554-2569

Лю Сіхуей аспірант, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи, Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, м. Ніжин, https://orcid.org/0009-0005-9660-0311

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті досліджено особливості розвитку соціально-культурних потреб особистості засобами художньо-естетичної діяльності та окреслено педагогічно доцільні шляхи їх цілеспрямованого формування. Метою дослідження визначено розкриття специфіки впливу художньо-естетичної діяльності на становлення соціально-культурних потреб вихованців і обґрунтування можливостей її системного використання у педагогічній практиці. У межах роботи проаналізовано соціально-культурні потреби як предмет педагогічного дослідження, уточнено їх зміст і структурні характеристики, розкрито сутність художньо-естетичної діяльності як комплексного феномена, що поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні та діяльнісні компоненти особистісного розвитку. Встановлено, що включення вихованців у різні види мистецької практики забезпечує засвоєння культурних цінностей, активізує процеси емоційно-ціннісного переживання, сприяє формуванню естетичної свідомості та внутрішніх мотиваційних структур особистості. Систематизовано педагогічні механізми впливу художньо-естетичної діяльності на розвиток соціально-культурних потреб і доведено її високий потенціал у забезпеченні єдності соціалізації та індивідуалізації особистості.

У дослідженні обґрунтовано, що художньо-естетична діяльність виступає ефективним засобом формування здатності до соціальної взаємодії, культурного освоєння дійсності та творчого самовираження, а також забезпечує становлення системи емоційно-ціннісних орієнтацій і естетичних смаків. Проаналізовано педагогічний потенціал різних видів художньо-естетичної діяльності, зокрема художньо-творчої, музично-естетичної, театрально-ігрової, культурно-просвітницької та інтерпретаційно-рефлексивної, та встановлено їх специфічний вплив на розвиток відповідних соціально-культурних потреб. Розроблено й узагальнено модель їх педагогічного використання, у межах якої впорядковано

відповідність між характером художньо-естетичного впливу та формуванням потреб у творчості, культурному самовираженні, духовному переживанні, соціальній комунікації, культурній ідентифікації, смисловому осмисленні культури та ціннісному самовизначенні. Доведено, що системне використання засобів художньо-естетичної діяльності сприяє гармонізації особистісного розвитку, забезпечує включення індивіда у соціально-культурний простір і виступає важливою умовою формування цілісної структури соціально-культурних потреб. Узагальнено, що соціально-культурні потреби є базовою характеристикою особистості, яка формується у процесі засвоєння культурних смислів і реалізації творчого потенціалу, а художньо-естетична діяльність виступає ефективним педагогічним засобом їх цілеспрямованого розвитку.

Ключові слова: соціально-культурні потреби особистості, художньо-естетична діяльність, естетичне виховання, культурні цінності, творчий розвиток, соціалізація, педагогічний вплив, духовний розвиток.

Liu Xihui Postgraduate, Department of Social Pedagogy and Social Work, Nizhyn State University named after M. Gogol, Nizhyn, https://orcid.org/0009-0005-9660-0311

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL-CULTURAL NEEDS OF THE PERSONALITY BY MEANS OF ARTISTIC-AESTHETIC ACTIVITY

Abstract. The article examines the features of the development of socio-cultural needs of the individual by means of artistic-aesthetic activity and outlines pedagogically appropriate ways of their purposeful formation. The purpose of the study is to reveal the specifics of the influence of artistic-aesthetic activity on the formation of socio-cultural needs of students and to substantiate the possibilities of its systematic use in pedagogical practice. Within the framework of the work, socio-cultural needs are analyzed as a subject of pedagogical research, their content and structural characteristics are specified, and the essence of artistic-aesthetic activity as a complex phenomenon that combines cognitive, emotional-value and activity components of personal development is revealed. It has been established that the inclusion of pupils in various types of artistic practice ensures the assimilation of cultural values, activates the processes of emotional and value experience, contributes to the formation of aesthetic consciousness and internal motivational structures of the individual. The pedagogical mechanisms of the influence of artistic and aesthetic activity on the development of socio-cultural needs have been systematized and its high potential in ensuring the unity of

socialization and individualization of the individual has been proven. The study substantiates that artistic and aesthetic activity is an effective means of forming the ability to social interaction, cultural mastery of reality and creative self-expression, and also ensures the formation of a system of emotional and value orientations and aesthetic tastes. The pedagogical potential of various types of artistic and aesthetic activity, in particular artistic and creative, musical and aesthetic, theatrical and game, cultural and educational and interpretative and reflective, has been analyzed, and their specific influence on the development of the corresponding socio-cultural needs has been established. A model of their pedagogical use has been developed and generalized, within which the correspondence between the nature of artistic and aesthetic influence and the formation of needs in creativity, cultural self-expression, spiritual experience, social communication, cultural identification, semantic comprehension of culture and value self-determination has been organized. It has been proven that the systematic use of means of artistic and aesthetic activity contributes to the harmonization of personal development, ensures the inclusion of the individual in the socio-cultural space and is an important condition for the formation of a holistic structure of socio-cultural needs. It has been generalized that socio-cultural needs are a basic characteristic of the personality, which is formed in the process of assimilation of cultural meanings and the realization of creative potential, and artistic and aesthetic activity is an effective pedagogical means of their purposeful development.

Keywords: socio-cultural needs of the personality, artistic and aesthetic activity, aesthetic education, cultural values, creative development, socialization, pedagogical influence, spiritual development.

Постановка проблеми. Сучасна динаміка соціально-культурного життя суспільства, на якій безпосередньо позначаються процеси глобалізації, інформатизації, кардинальні зрушення системи ціннісних орієнтацій, виводять на перший план проблему розвитку соціально-культурних потреб особистості як важливого чинника її гармонійного становлення та самореалізації. В умовах переорієнтації освіти на особистісно орієнтовану парадигму зростає значення художньо-естетичної діяльності як засобу формування внутрішніх мотиваційних структур, розвитку емоційно-ціннісної сфери та соціально значущих потреб індивіда. Художньо-естетична діяльність, органічно поєднуючи пізнавальні, емоційні та творчі компоненти, сприяє засвоєнню культурних норм і цінностей, формує здатність до символічного осмислення дійсності, розвиває потребу в культурному самовираженні та соціально відповідальній поведінці. На тлі зростаючого інтересу наукової спільноти до проблеми особистісного

становлення здобувача освіти, зокрема, його культурного та духовного розвитку, питання цілеспрямованого розвитку соціально-культурних потреб особистості засобами мистецтва та цілеспрямованого набуття естетичного досвіду потребує подальшого наукового дослідження.

Станом на теперішній час існує нагальна необхідність наукового обґрунтування педагогічних умов та механізмів, що забезпечують ефективне формування соціально-культурних потреб у контексті художньо-естетичної діяльності. У сучасному освітньому середовищі спостерігається зростання запиту на розвиток особистості, здатної до культурного діалогу, творчої взаємодії та відповідального ставлення до соціально-культурного простору. Саме художньо-естетична діяльність виступає потужним засобом включення індивіда у культурну реальність, формування його духовних орієнтацій та розвитку здатності до емоційно-ціннісного переживання соціального досвіду. Потреба у науковому аналізі цього феномена посилюється також і тим, що соціально-культурні потреби визначають спрямованість особистісного розвитку, впливають на характер соціальної активності та виступають внутрішнім регулятором поведінки в умовах сучасного культурного розмаїття. Тому дослідження особливостей їх розвитку засобами художньо-естетичної діяльності відповідає сучасним тенденціям гуманізації освіти та орієнтації на цілісний розвиток особистості.

Разом із тим аналіз наукових джерел засвідчує наявність низки невирішених питань у межах окресленої проблематики. Зокрема, недостатньо визначеними залишаються критерії та показники їх сформованості соціально-культурних потреб особистості у процесі художньо-естетичної діяльності. Недостатньо розробленими є також моделі педагогічного впливу, що поєднують естетичний досвід із соціально-культурним змістом освітнього процесу, а також механізми взаємодії емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів у формуванні потребової сфери особистості. Потребує подальшого дослідження і питання педагогічних умов, за яких художньо-естетична діяльність набуває системного характеру та забезпечує стійку динаміку розвитку соціально-культурних потреб. Отже, наявність теоретичних і практичних суперечностей між потенціалом художньо-естетичної діяльності та недостатнім рівнем його науково-педагогічного осмислення зумовлює необхідність комплексного дослідження особливостей розвитку соціально-культурних потреб особистості в сучасному освітньому просторі засобами художньо-естетичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку соціально-культурних потреб особистості перебуває у полі споріднених наукових дисциплін (педагогіки, психології, культурології, філософії), що

проливають світло на процес становлення особистості. Можна констатувати зростання інтересу науковців до ролі мистецтва та естетичного досвіду як чинників формування ціннісно-мотиваційної сфери людини, розвитку її творчого потенціалу та залучення до соціально-культурного простору. У наукових працях простежується тенденція до розгляду художньо-естетичної діяльності не тільки як засобу формування естетичної культури, але і як важливого механізму соціалізації, духовного розвитку та становлення особистісних потреб.

Суттєвий внесок у дослідження педагогічного потенціалу художньо-естетичної діяльності зроблено Ю. Бендер, яка розглядає її як системоутворювальний чинник формування художньо-естетичної компетентності особистості. Авторка підкреслює інтегративний характер художньо-естетичної діяльності, що поєднує пізнавальні, емоційні та творчі компоненти, забезпечуючи цілісне засвоєння культурних цінностей та розвиток здатності до естетичного сприйняття дійсності. Художньо-естетична діяльність постає як середовище формування внутрішніх мотиваційних установок і потреб, що визначають спрямованість особистісного розвитку [1]. Подібні ідеї розвиває О. Кириченко, яка досліджує категорію художнього образу як основу естетичного освоєння світу у процесі творчої діяльності. Дослідниця доводить, що художній образ виступає посередником між індивідом і культурною реальністю, забезпечуючи глибинне переживання соціально-культурного досвіду та сприяючи формуванню потреби у творчому самовираженні [2].

Психологічні засади формування творчої активності особистості розкрито у наукових напрацюваннях відомого українського психолога В. Моляко, який трактує творчість як складний процес, що включає мотиваційні, когнітивні та емоційні компоненти. Науковець підкреслює роль внутрішніх потреб і прагнень у розвитку творчого потенціалу людини, що має принципове значення для розуміння механізмів формування соціально-культурних потреб у процесі художньо-естетичної діяльності [5]. Ідеї взаємозв'язку творчості, духовності та професійного становлення особистості ґрунтовно представлені у монографії О. Отич, яка розглядає мистецтво як універсальний засіб розвитку творчої індивідуальності.

Авторка доводить, що систематичне залучення до художньо-естетичної діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, розвитку рефлексивних здібностей і становленню внутрішньої потреби у культурному саморозвитку [6].

У сучасних наукових працях значна увага приділяється взаємозв'язку культури та розвитку особистості. В. Радул, О. Радул, О. Балануца розглядають культуру як системоутворювальний фактор становлення особистості,

підкреслюючи її роль у формуванні соціальних і духовних потреб. Дослідники підкреслюють, що засвоєння культурних цінностей з використанням діяльнісних форм взаємодії сприяє розвитку внутрішніх мотиваційних структур та забезпечує гармонійне поєднання індивідуального й соціального вимірів особистісного розвитку [8].

У цьому ж руслі С. Рашидова аналізує місце художньої потреби у структурі особистості, обґрунтовуючи її значення як внутрішнього стимулу художньо-естетичного розвитку. Авторка підкреслює, що художня потреба формується у процесі активної взаємодії з мистецтвом і виступає важливим чинником духовного зростання та культурної самоідентифікації [9].

Соціально-культурний вимір художньо-естетичної діяльності відображено у дослідженні І. Цуркан, Т. Борисової, О. Аліксійчук, які розглядають мистецтво як засіб соціально-культурної адаптації особистості. Науковці доводять, що залучення до мистецької діяльності сприяє формуванню соціально значущих орієнтацій, розвитку комунікативної культури та здатності до культурного діалогу.

Художньо-естетичний досвід, на їхню думку, забезпечує ефективну інтеграцію індивіда у соціальне середовище та сприяє формуванню потреби у культурній взаємодії [14].

Аналогічні положення щодо впливу художньо-естетичних засобів на становлення особистості представлені у роботі Н. Черепані та Я. Станкович, які доводять, що систематичне залучення до мистецької діяльності сприяє розвитку емоційно-ціннісної сфери, формує естетичне ставлення до дійсності та закладає підґрунтя для формування соціально значущих потреб уже на ранніх етапах онтогенезу [15].

Таким чином, у сучасній педагогічній та психологічній науці сформовано значний теоретичний доробок щодо ролі мистецтва у розвитку особистості, формування її творчого потенціалу та духовних орієнтацій. Разом із тим наявні дослідження переважно зосереджуються на окремих аспектах художньо-естетичного розвитку, формуванні естетичної культури або творчих здібностей, тоді як проблема цілісного розвитку соціально-культурних потреб особистості засобами художньо-естетичної діяльності потребує подальшого системного наукового дослідження, що зумовлює необхідність поглиблення теоретичних і методичних підходів до її вивчення у сучасному педагогічному дискурсі.

Мета статті – розкрити особливості розвитку соціально-культурних потреб вихованців під впливом художньо-естетичної діяльності, а також окреслити шляхи використання засобів художньо-естетичної діяльності з метою цілеспрямованого розвитку соціально-культурних потреб особистості.

Виклад основного матеріалу. У сучасному педагогічному дискурсі соціально-культурні потреби особистості розглядаються як складне утворення, що формується у процесі соціалізації та інтеріоризації культурних цінностей і відображає об'єктивну необхідність індивіда в освоєнні культурного досвіду, участі у соціальній взаємодії та реалізації духовного потенціалу у соціокультурному середовищі. У цьому розумінні вони постають динамічним компонентом структури особистості, що поєднує мотиваційний, ціннісний і діяльнісний виміри розвитку та забезпечує смислову єдність індивідуального і соціального буття людини.

С. Рудницький підкреслює, що соціальні потреби доцільно пов'язувати передусім із належністю до групи, потребою у спілкуванні, прив'язаності, соціальному визнанні та включеності у спільноти, тоді як суспільні потреби відображають інтереси соціуму загалом [11, с. 159]. Соціальні потреби виступають механізмом залучення особистості у соціальний простір, визначаючи її орієнтацію на взаємодію, співпрацю та соціальну відповідальність. Подібну позицію щодо сутності соціальних і культурних потреб висловлює О. Майданюк, яка розглядає соціальні потреби як прагнення індивіда до включеності у систему соціальних зв'язків, визнання та взаємодії, тоді як ідеальні або культурні потреби пов'язує з пізнанням, духовним самовираженням і освоєнням смислів [4].

Разом із соціальними у структурі особистості виокремлюються культурні потреби, що відображають її включеність у сферу духовного життя суспільства. У дослідженні Т. Філіна культурні потреби характеризуються як системне утворення, пов'язане з духовним і матеріальним виробництвом культури, що має власну внутрішню структуру, динаміку розвитку та механізми саморегуляції. Вони проявляються у прагненні до освіти, творчості, духовного вдосконалення, культурного дозвілля та освоєння символічних форм соціального досвіду. Їх структурна організація відображає взаємодію пізнавальної, ціннісної, комунікативної та творчої підсистем, що засвідчує складну багатовимірну природу цього феномена [13, с. 231]. Культурні потреби мають цілісний і динамічний характер, оскільки формуються у процесі історичного розвитку суспільства та забезпечують індивідуальне самозбереження і саморозвиток особистості.

У межах окреслених наукових підходів до вивчення феномена соціально-культурних потреб важливо відзначити термінологічне розмежування і в той же час тісний взаємозв'язок соціальних та культурних потреб. Соціальні потреби визначають орієнтацію особистості на взаємодію з іншими людьми, включеність у систему суспільних зв'язків і виконання соціально значущих ролей, тоді як культурні потреби забезпечують її причетність до духовного життя суспільства та освоєння системи

символічних значень. Їх співвідношення доцільно розглядати як взаємозумовлену єдність двох вимірів особистісного розвитку, оскільки реалізація соціальних потреб відбувається у культурно організованому середовищі, а культурні потреби мають соціальний спосіб здійснення.

Поняття художньо-естетичної діяльності посідає важливе місце у педагогічних, психологічних, філософських і культурологічних дослідженнях, оскільки відображає специфічний вид активності людини, спрямований на відображення, переживання та переосмислення дійсності у художніх формах. Станом на сьогодні ця діяльність розглядається як сфера творчого самовираження, а також як важливий механізм формування ціннісних орієнтацій, розвитку емоційно-чуттєвої сфери та становлення соціально значущих потреб особистості. У працях вітчизняних дослідників художньо-естетична діяльність трактується як спосіб включення індивіда у культурний простір суспільства, в якому формується його потреба у взаємодії з мистецтвом, художніми образами та знаково-символічними структурами культури [1; 6; 14]. У педагогічних джерелах вона визначається як важливий компонент виховного процесу, що забезпечує розвиток естетичного досвіду особистості та її ціннісного ставлення до культурної реальності, сприяючи становленню стійких соціально-культурних потреб [3; 5; 13; 16].

Вагомим є педагогічний вимір художньо-естетичної діяльності як засобу набуття соціального досвіду. М. Ярмаченко підкреслював, що цілеспрямована організація художньо-естетичної діяльності забезпечує формування естетичних норм поведінки, розвиток чуттєвого сприйняття культурних форм та становлення здатності до художнього переживання, оцінювання й творчого вираження. Залучення особистості до сфери естетичних цінностей відбувається за рахунок використання системи естетичного виховання, результатом якої виступає сформована естетична вихованість як показник культурної зрілості [16]. У цьому контексті ключовою метою естетичного виховання є розвиток художньо-естетичної активності індивіда, що безпосередньо пов’язана зі становленням культурно зумовлених потреб.

Такий процес передбачає формування здатності до емоційно-смислового сприйняття краси у творах мистецтва та у навколишній дійсності, розвиток системи естетичних уявлень, оцінок і переконань, які дозволяють особистості оцінювати естетичні явища як форму суспільного досвіду. З позиції особистісного підходу така динаміка пов’язана із психологічною зрілістю, що виявляється у сформованості естетичних почуттів, смаків, оцінних суджень та здатності до естетичного ставлення до світу. Сукупність цих компонентів становить естетичну свідомість як цілісне утворення, що

поєднує знання, ставлення і поведінкові прояви особистості [1]. З огляду на психологічні передумови художньо-естетичної діяльності, О. Киричук наголошує, що вона зумовлюється індивідуальними особливостями особистості – інтересами, уподобаннями, художніми здібностями, рівнем культурної компетентності та здатністю до сприйняття прекрасного [3]. Учений виокремлює кілька ключових вимірів цього феномена: оволодіння культурною спадщиною, створення нових ціннісних форм, взаємозв'язок внутрішніх спонукань із зовнішніми проявами творчості, а також механізми засвоєння цивілізаційних надбань. У такому розумінні художньо-естетична діяльність поєднує суспільно-історичний та індивідуально-особистісний виміри, що реалізуються у процесі пізнання, осмислення, трансформації та відтворення культурного досвіду через мистецтво. У процесі формування естетичної свідомості відбувається розвиток вищих почуттів, серед яких особливе місце займають естетичні. Їх зміст визначається історико-культурними чинниками, оскільки суспільство, створюючи предметні форми культури, впливає на становлення людських емоцій. Кожна сфера соціального буття, взаємодіючи зі свідомістю, активізує відповідні емоційні реакції, що включають знання про естетичні категорії, сприйняття реальності через їх призму, емоційне переживання та діяльнісну реалізацію цих переживань [3].

Психологічний підхід до розуміння художньо-естетичної діяльності також пов'язаний із аналізом когнітивних, емоційних та мотиваційних процесів. У межах культурно-історичної традиції художня діяльність розглядається як складна форма поведінки, у якій поєднуються символічне мислення, уява та естетична оцінка. У психологічних дослідженнях, зокрема у працях В. Моляко, детально розкрито механізми художнього мислення, особливості сприйняття мистецтва та роль емоційних переживань у формуванні естетичного досвіду особистості [5]. Це дозволяє розглядати художньо-естетичну діяльність як процес, що забезпечує гармонійний розвиток інтелектуальних і емоційних складників особистості, формує внутрішню потребу у творчому самовираженні та сприяє духовному зростанню.

Філософське осмислення художньо-естетичної діяльності розкриває її як форму духовної практики, у межах якої людина виражає своє ставлення до світу через художні образи. У класичних філософських концепціях І. Канта і Г. Гегеля мистецтво розглядається як специфічний спосіб пізнання і самовираження людини, що поєднує чуттєве і раціональне осягнення реальності [6]. У сучасній українській філософії М. Попович підкреслює, що художньо-естетична діяльність є формою цілісного емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, яка реалізується у творчості,

інтерпретації та сприйнятті культурного продукту [7]. Близьким до цього є культурологічний підхід, у межах якого художньо-естетична діяльність розглядається як механізм культурної комунікації, відтворення та трансляції соціально-культурних смислів.

У педагогічній науці художньо-естетична діяльність трактується як важливий чинник естетичного, емоційного, духовного й особистісного розвитку. Так, О. Рудницька визначає її як складову виховного процесу, що формує художні здібності, естетичний смак, уяву та емоційно-ціннісне ставлення до дійсності [10]. О. Кириченко розглядає її як комплексну освітню діяльність, що синтезує пізнавальний, емоційний і практичний компоненти та виступає засобом реалізації творчого потенціалу особистості [2]. У межах цих підходів художньо-естетична діяльність виступає системним педагогічним ресурсом, що здатний забезпечувати формування духовних орієнтацій, розвиток емоційної чутливості та становлення соціально значущих потреб.

Цілеспрямований розвиток соціально-культурних потреб особистості засобами художньо-естетичної діяльності передбачає педагогічно організовану систему впливів, що поєднує емоційно-ціннісне переживання мистецтва, творчу самореалізацію та соціальну взаємодію у культурному середовищі. У такій системі художньо-естетична діяльність виступає дієвим механізмом інтеріоризації культурних норм, засвоєння соціальних смислів і формування внутрішніх мотиваційних установок особистості. Як підкреслює Ю. Бендер, художньо-естетична діяльність забезпечує інтеграцію когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів розвитку, що створює передумови для становлення художньо-естетичної компетентності та формування стійкого ціннісного ставлення до культури. У контексті розвитку соціально-культурних потреб це свідчить формування внутрішньої готовності особистості до участі у культурному житті, до сприйняття і творення художніх цінностей як соціально значущих феноменів [1].

Педагогічна ефективність художньо-естетичної діяльності значною мірою визначається її спрямованістю на духовний розвиток особистості, що передбачає формування здатності до емоційно-смислового переживання культурних явищ, рефлексії власного досвіду та ціннісного самовизначення. У цьому аспекті важливим є положення О. Киричук, В. Киричук, В. Киричук про духовний розвиток як процес становлення внутрішнього світу особистості через засвоєння культурних смислів і переживання цінностей. Художньо-естетична діяльність у такому вимірі виступає засобом активізації внутрішніх потреб особистості, що проявляються у прагненні до самовираження, культурної взаємодії та творчого осмислення соціального досвіду.

Формування соціально-культурних потреб відбувається завдяки поєднанню індивідуального художнього переживання з колективними формами культурної діяльності, що забезпечує гармонійне поєднання особистісного і соціального вимірів розвитку [3].

Суттєвим педагогічним ресурсом художньо-естетичної діяльності є її здатність забезпечувати соціокультурну адаптацію особистості. У дослідженнях І. Цуркан, Т. Борисова, О. Аліксійчук доведено, що систематичне залучення до мистецької практики сприяє формуванню комунікативної культури, здатності до культурного діалогу та соціальної інтеграції особистості. Участь у художніх формах діяльності створює умови для засвоєння норм соціальної взаємодії, розвитку емпатії, формування ціннісних орієнтацій і відповідального ставлення до культурної спадщини. Такий вплив зумовлений тим, що мистецтво виступає універсальною формою соціальної комунікації, яка забезпечує передачу соціокультурного досвіду та сприяє включенню індивіда у систему суспільних відносин [14].

Педагогічна організація художньо-естетичної діяльності як засобу розвитку соціально-культурних потреб передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей особистості. У дослідженні Н. Черепаня, Я. Станкович підкреслюється, що залучення до мистецької діяльності з ранніх етапів розвитку сприяє формуванню емоційно-ціннісної сфери, естетичної чутливості та здатності до символічного освоєння дійсності. Саме через художнє переживання закладаються основи культурної ідентичності, формуються перші уявлення про соціально значущі цінності та виникає потреба у культурній взаємодії. Це свідчить про необхідність системного включення художньо-естетичної діяльності у освітній процес як засобу розвитку особистості у її соціально-культурному вимірі [15].

У контексті професійної педагогіки особливого значення набуває положення О. Отич про мистецтво як універсальний засіб розвитку творчої індивідуальності. Дослідниця обґрунтовує, що художньо-естетична діяльність сприяє формуванню рефлексивності, розвитку ціннісно-смислової сфери та становленню внутрішньої потреби у культурному саморозвитку. Саме через творчу діяльність особистість засвоює соціально-культурний досвід не пасивно, а у процесі активної взаємодії з культурними смислами, що забезпечує формування стійких соціально-культурних потреб як внутрішніх регуляторів поведінки [6].

Цілеспрямований розвиток соціально-культурних потреб особистості передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов, серед яких провідними виступають інтеграція різних видів мистецтва у освітній процес, створення емоційно насиченого культурного середовища, організація творчої взаємодії учасників освітнього процесу та стимулювання рефлексивного

осмислення художнього досвіду. Ефективність такого підходу зумовлюється тим, що художньо-естетична діяльність поєднує індивідуальні переживання з соціальною комунікацією, забезпечуючи перехід від естетичного сприйняття до усвідомленого ціннісного ставлення до культури та суспільства. Вона формує здатність особистості не лише сприймати культурні явища, а й активно включатися у культуротворчий процес, що і становить сутність розвитку соціально-культурних потреб.

З огляду на різноманітність форм художньо-естетичної діяльності доцільним є їх систематизація відповідно до педагогічного потенціалу у розвитку соціально-культурних потреб особистості (табл. 1).

Таблиця 1

Педагогічний потенціал різних видів художньо-естетичної діяльності у контексті цілеспрямованого розвитку соціально-культурних потреб особистості

Різновид художньо-естетичної діяльності	**Характер педагогічного впливу**	**Соціально-культурні потреби, що розвиваються**
Художньо-творча діяльність (образотворче мистецтво, дизайн, декоративно-прикладна творчість)	Формування здатності до творчого самовираження, розвиток естетичної чутливості, символічне освоєння культурних смислів	Потреба у творчості, культурному самовираженні, естетичному освоєнні дійсності
Музично-естетична діяльність (виконавство, слухання, інтерпретація музики)	Розвиток емоційної сфери, формування здатності до художнього переживання, емоційно-ціннісне сприйняття культури	Потреба у духовному переживанні, емоційній комунікації, культурній ідентифікації
Театрально-ігрова діяльність (драматизація, сценічна творчість тощо)	Формування емпатії, соціальної рефлексії, здатності до соціальної взаємодії	Потреба у соціальній комунікації, співтворчості, культурному діалозі
Культурно-просвітницька діяльність (відвідування музеїв, виставок, культурних подій)	Засвоєння культурної спадщини, розвиток ціннісного ставлення до культури, розширення соціально-культурного досвіду	Потреба у культурному пізнанні, включення до референтної групи, духовному розвитку
Інтерпретаційно-рефлексивна діяльність (обговорення мистецьких творів, естетичний аналіз)	Формування ціннісних суджень, розвиток критичного мислення, рефлексія соціально-культурних смислів	Потреба у смисловій оцінці культури, ціннісному самовизначенні

Джерело: розроблено автором

Представлена у таблиці система різновидів художньо-естетичної діяльності відображає логіку взаємозв'язку між характером педагогічного впливу мистецького досвіду та формуванням відповідних соціально-культурних потреб особистості. Художньо-творча діяльність забезпечує безпосереднє включення індивіда у процес створення естетичних форм, що передбачає символічне відтворення соціально-культурних смислів і сприяє становленню внутрішньої потреби у творчості як способі культурного самовираження та освоєння дійсності. Музично-естетична діяльність, ґрунтуючись на емоційно-чуттєвому переживанні художнього образу, активізує сферу духовних почуттів і міжособистісної емоційної взаємодії, що закономірно зумовлює формування потреби у духовному переживанні, культурній ідентифікації та емоційній комунікації як специфічних формах включення у культурний простір.

Театрально-ігрова діяльність має виразний соціально-інтерактивний характер, оскільки передбачає входження особистості у систему ролей, співпереживання та колективної творчості, що сприяє розвитку емпатії, соціальної рефлексії та здатності до співучасті, а отже формує потребу у соціальній комунікації та культурному діалозі. Культурно-просвітницька діяльність забезпечує безпосередній контакт з об'єктивованими формами культури, розширює соціально-культурний досвід і сприяє усвідомленню значущості культурної спадщини, що закономірно веде до виникнення потреби у культурному пізнанні, духовному розвитку та включення у життя соціуму.

Інтерпретаційно-рефлексивна діяльність, пов'язана з осмисленням художніх творів і формуванням оцінних суджень, активізує процеси критичного мислення і ціннісного самовизначення, унаслідок чого формується потреба у смисловому освоєнні культурних явищ та внутрішньому узгодженні особистісних і соціально-культурних орієнтацій.

Таким чином, кожен різновид художньо-естетичної діяльності має специфічний педагогічний механізм впливу, який опосередковує формування відповідних соціально-культурних потреб на основі єдності переживання, діяльності та ціннісного осмислення культурного досвіду.

Висновки. Отже, у педагогічному вимірі соціально-культурні потреби особистості виступають цілісною характеристикою її розвитку, що відображає здатність до соціальної взаємодії, культурного освоєння дійсності та творчого самовираження. Їх формування відбувається у процесі включення індивіда у соціально-культурне середовище та засвоєння системи культурних цінностей, що надає підстави розглядати цей феномен як важливий предмет педагогічного дослідження і одночасно з цим як одну з ключових умов гармонійного розвитку особистості.

Художньо-естетична діяльність являє собою комплексне явище, що поєднує когнітивні, емоційні, ціннісні та діяльнісні компоненти і виступає важливим чинником особистісного розвитку. Вона забезпечує формування естетичної свідомості, розвиток вищих почуттів, засвоєння культурних цінностей та становлення внутрішніх мотиваційних структур особистості. Залучення дитини до мистецької практики стимулює естетичне зростання, активізує внутрішню потребу у духовному самовираженні, культурній інтеграції та рефлексивному осмисленні дійсності. Художня діяльність формує естетичні смаки та емоційно-ціннісні орієнтації, а також сприяє засвоєнню ієрархії соціально значущих естетичних цінностей. Системне використання засобів художньо-естетичної діяльності забезпечує формування цілої низки значущих соціально-культурних потреб: від потреби в соціальній комунікації до потреби у творчому самовираженні.

Література:

1. Бендер Ю. О. Художньо-естетична діяльність як основний засіб формування художньо-естетичної компетентності. *Науковий огляд.* 2014. Т. 4. №3. URL: https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/199

2. Кириченко О. Категорія художнього образу як проблема естетичного освоєння світу в процесі творчої діяльності студентів художньо-графічного відділення. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 147. С. 77-82.

3. Киричук О. В., Киричук В. О., Киричук В. В. Народження та зростання духовної особистості: теорія, діагностика, тренінг. Київ: Академвидав, 2008. 88 с.

4. Майданюк О. О. Вплив соціальної потреби у схваленні на формування конформності. *Наука і освіта*. 2009. №8. С. 30-34. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/14296 (дата звернення: 28.02.2026).

5. МолякоВ.О.Психологічна теорія творчості.*Обдарована дитина.*2004.№6.С.2-9

6. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3123/1/мистецтво_у_системі_творчої_індивідуальності.pdf (дата звернення: 01.03.2026).

7. Попович М. В. Філософія свободи. Харків : Фоліо, 2018. 523 с.

8. Радул В. В., Радул О. С., Балануца О. О. Культура як фактор розвитку особистості. *Вісник науки та освіти.* 2025. №4(34). С. 1591-1603. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1591-1603

9. Рашидова С. С. Місце художньої потреби в формуванні, розвитку і художньо-естетичному вихованні особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. № 3 (102). С. 260–270. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-260-270.

10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.

11. Рудницький С. Політичне і соціальне у потребах: проблеми взаємозалежності і співвідношення. *Політичний менеджмент.* 2012. №4-5. С. 154-164. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/rudnytskyi_politychne.pdf (дата звернення: 01.03.2026).

12. Спіріна Т. П. Соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молодій у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2005. № 11. С. 138–145.URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36013/1/T_SPIRINA_PPPSS_KSP&KO_IPSP.pdf (дата звернення: 28.02.2026).

13. Філіна Т. В. Формування та забезпечення культурних потреб сучасної людини. *Культура і сучасність : альманах*. 2021. № 1. С. 228-232. DOI: 10.32461/2226-0285.1.2021.238628

14. Цуркан І., Борисова Т., Аліксійчук О. Мистецтво як засіб соціокультурної адаптації: вплив на освіту та суспільство. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 70. Т. 2. С. 136–142. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-18

15. Черепаня Н. І., Станкович Я. В. Вплив художньо-естетичних засобів на розвиток особистості дошкільника. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2017. Вип. LXXVIII. Том 1. С. 97-100. URL: https://www.ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/1953/1775 (дата звернення: 01.03.2026).

16. Ярмаченко М. Д. Стан і завдання досліджень в галузі історії педагогіки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2002. Вип. 3: історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя. Т. 1. С. 3–6.

References:

1. Bender, Yu. O. (2014). Khudozhno-estetychna diialnist yak osnovnyi zasib formuvannia khudozhno-estetychnoi kompetentnosti [Artistic and aesthetic activity as the main means of forming artistic and aesthetic competence]. *Naukovyi ohliad – Scientific Review*, 4(3). Retrieved from https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/199 [In Ukrainian].

2. Kyrychenko, O. (2016). Katehoriia khudozhnoho obrazu yak problema estetychnoho osvoiennia svitu v protsesi tvorchoi diialnosti studentiv khudozhno-hrafichnoho viddilennia [The category of artistic image as a problem of aesthetic mastering of the world in the process of creative activity of students of the art and graphic department]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 147, 77–82. [In Ukrainian].

3. Kyrychuk, O. V., Kyrychuk, V. O., & Kyrychuk, V. V. (2008). Narodzhennia ta zrostannia dukhovnoi osobystosti: teoriia, diahnostyka, treninh [Birth and growth of a spiritual personality: Theory, diagnostics, training]. Kyiv: Akademvydav. [In Ukrainian].

4. Maidaniuk, O. O. (2009). Vplyv sotsialnoi potreby u skhvalenni na formuvannia konformnosti [The influence of the social need for approval on the formation of conformity]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (8), 30–34. Retrieved from http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/14296 [In Ukrainian].

5. Moliako, V. O. (2004). Psykholohichna teoriia tvorchosti [Psychological theory of creativity]. *Obdarovana dytyna – Gifted Child*, (6), 2–9. [In Ukrainian].

6. Otych, O. M. (2009). Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho педаhoha profesiinoho navchannia: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Art in the system of development of creative individuality of the future vocational education teacher: Theoretical and methodological aspects]. Chernivtsi: Zelena Bukovyna. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3123/1/мистецтво_у_системі_творчої_індивідуальності.pdf [In Ukrainian].

7. Popovych, M. V. (2018). Filosofiia svobody [Philosophy of freedom]. Kharkiv: Folio. [In Ukrainian].

8. Radul, V. V., Radul, O. S., & Balanutsa, O. O. (2025). Kultura yak faktor rozvytku osobystosti [Culture as a factor of personality development]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 4(34), 1591–1603. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1591-1603 [In Ukrainian].

9. Rashydova, S. S. (2021). Mistse khudozhnoi potreby v formuvanni, rozvytku i khudozhno-estetychnomu vykhovanni osobystosti [The place of artistic need in the formation, development and artistic-aesthetic education of personality]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 3(102), 260–270. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-260-270 [In Ukrainian].

10. Rudnytska, O. P. (2002). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: General and artistic]. Kyiv: TOV «Interprof». [In Ukrainian].

11. Rudnytskyi, S. (2012). Politychne i sotsialne u potrebakh: problemy vzaiemozalezhnosti i spivvidnoshennia [The political and the social in needs: Problems of interdependence and correlation]. *Politychnyi menedzhment – Political Management*, (4–5), 154–164. Retrieved from https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/rudnytskyi_politychne.pdf [In Ukrainian].

12. Spirina, T. P. (2005). Sotsiokulturna diialnist yak zasib formuvannia zhyttievykh tsinnostei molodi u vilnyi vid navchannia chas [Sociocultural activity as a means of forming life values of youth in free time]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Pedahohika – Bulletin of the Precarpathian University. Pedagogy*, (11), 138–145. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36013/1/T_SPIRINA_PPPSS_KSP&KO_IPSP.pdf [In Ukrainian].

13. Filina, T. V. (2021). Formuvannia ta zabezpechennia kulturnykh potreb suchasnoi liudyny [Formation and provision of cultural needs of modern person]. *Kultura i suchasnist: almanakh – Culture and Modernity: Almanac*, (1), 228–232. https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2021.238628 [In Ukrainian].

14. Tsurkan, I., Borysova, T., & Aliksiichuk, O. (2023). Mystetstvo yak zasib sotsiokulturnoi adaptatsii: vplyv na osvitu ta suspilstvo [Art as a means of sociocultural adaptation: Impact on education and society]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, 70(2), 136–142. https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-18 [In Ukrainian].

15. Cherepania, N. I., & Stankovych, Ya. V. (2017). Vplyv khudozhno-estetychnykh zasobiv na rozvytok osobystosti doshkilnyka [Influence of artistic and aesthetic means on the development of preschooler's personality]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of Scientific Works "Pedagogical Sciences"*, LXXVIII(1), 97–100. Retrieved from https://www.ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/1953/1775 [In Ukrainian].

16. Yarmachenko, M. D. (2002). Stan i zavdannia doslidzhen v haluzi istorii pedahohiky [State and tasks of research in the field of history of pedagogy]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia sotsialno-pedahohichna – Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi State Pedagogical University. Social and Pedagogical Series*, 3(1), 3–6. [In Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 613.86:613.71-053.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2570-2585

Любіна Любов Анатоліївна кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та філософії, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-7308-0641

Федорищак Роман Любомирович кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0003-2981-3681

Притуляк Тетяна Семенівна заслужений працівник освіти України, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист дисциплін природничого циклу, Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», м. Балта, https://orcid.org/0009-0008-2233-5422

Іванніков Сергій Іванович кандидат педагогічних наук, директор, викладач циклової комісії фізичного виховання, Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», м. Балта, https://orcid.org/0009-0007-5214-9199

Галайдюк Микола Ананійович доцент кафедри фізичного виховання, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-3250-1005

ЗВ'ЯЗОК МІЖ МЕНТАЛЬНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ТА РЕГУЛЯРНОЮ ФІЗИЧНОЮ АКТИВНІСТЮ У МОЛОДІ

Анотація. *Мета статті* – теоретично узагальнити й систематизувати наукові підходи до розуміння зв'язку між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю у молоді, а також визначити основні напрями, механізми та умови позитивного впливу фізичної активності на психоемоційний стан, психологічне благополуччя та стійкість молодих людей. У статті використано такі *методи дослідження*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел. *Результати дослідження*. Показано, що ментальне здоров'я молодих людей доцільно розглядати не лише як відсутність психічних порушень, а як динамічний стан психоемоційного благополуччя, психологічної стійкості та адаптивності, який забезпечує здатність навчатися, взаємодіяти, долати стрес і зберігати особистісний ресурс у складних життєвих умовах. Регулярну

фізичну активність обґрунтовано як системну й повторювану форму рухової діяльності, що має не тільки фізіологічний, а й психогігієнічний, профілактичний і соціально-педагогічний потенціал. Узагальнення сучасних досліджень дало підстави стверджувати, що систематична рухова активність пов'язана зі зниженням тривожності, депресивних проявів і психоемоційного напруження, підвищенням стресостійкості, поліпшенням емоційного стану та психологічного благополуччя молоді. Визначено, що позитивний вплив фізичної активності забезпечується сукупністю нейрофізіологічних, емоційно-регулятивних, когнітивних і поведінково-мотиваційних механізмів. Водночас доведено, що сила цього зв'язку залежить від регулярності й змісту рухової активності, мотиваційної готовності молоді, організаційно-педагогічної підтримки, сприятливих середовищних умов і загального стресогенного, зокрема воєнного, контексту життя.

Отже, фізична активність постає як доступний і вагомий ресурс підтримки ментального здоров'я молоді. *Наукова новизна* полягає в цілісному теоретичному узагальненні зв'язку між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю у молоді з урахуванням сучасного воєнного контексту, а також у систематизації механізмів і чинників, що посилюють або послаблюють цей зв'язок. *Перспективними є подальші дослідження* ефективності конкретних видів і програм фізичної активності для різних груп молоді, а також емпіричне вивчення умов, за яких їхній позитивний вплив на ментальне здоров'я виявляється найповніше.

Ключові слова: ментальне здоров'я; регулярна фізична активність; молодь; психологічне благополуччя; психоемоційний стан; стресостійкість; тривожність; депресивні прояви.

Liubina Liubov Candidate of Psychological Sciences (Ph.D in Psychology), Senior Instructor of the department of psychology and philosophy, Bucovinian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-7308-0641

Fedoryshchak Roman Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D. in Education), Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0003-2981-3681

Prytuliak Tetiana Honored Worker of Education of Ukraine, Teacher of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist of Natural Science Disciplines, Municipal Institution "Balta Pedagogical Professional College", Balta, https://orcid.org/0009-0008-2233-5422

Ivannikov Serhii Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D. in Education), Director, Lecturer of the Cycle Commission of Physical Education, Municipal Institution "Balta Pedagogical Professional College", Balta, https://orcid.org/0009-0007-5214-9199

Halaidiuk Mykola Associate Professor of the Department of Physical Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-3250-1005

THE RELATIONSHIP BETWEEN MENTAL HEALTH AND REGULAR PHYSICAL ACTIVITY IN YOUTH

Abstract. *The purpose of the article is to* provide a theoretical generalization and systematization of scholarly approaches to understanding the relationship between mental health and regular physical activity in youth, as well as to identify the main directions, mechanisms, and conditions of the positive influence of physical activity on the psychoemotional state, psychological well-being, and resilience of young people. *The study employed the following research methods*: analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scholarly sources. *Results*. It is demonstrated that the mental health of young people should be understood not merely as the absence of mental disorders, but as a dynamic state of psychoemotional well-being, psychological resilience, and adaptability that ensures the ability to learn, interact, cope with stress, and preserve personal resources under difficult life circumstances. Regular physical activity is substantiated as a systematic and recurrent form of motor activity that possesses not only physiological but also mental health-promoting, preventive, and socio-pedagogical potential. A synthesis of contemporary studies has provided grounds to assert that systematic physical activity is associated with reduced anxiety, depressive symptoms, and psychoemotional strain, as well as with increased stress resilience and improved emotional state and psychological well-being in youth. It has been established that the positive effects of physical activity are ensured by a combination of neurophysiological, emotional-regulatory, cognitive, and behavioral-motivational mechanisms. At the same time, it has been proven that the strength of this relationship depends on the regularity and nature of physical activity, the motivational readiness of young people, organizational and pedagogical support, favorable environmental conditions, and the broader stress-inducing context of life, particularly wartime conditions. Thus, physical activity emerges as an accessible and significant resource for supporting the mental health of youth. *The scientific novelty lies* in the comprehensive theoretical generalization of the relationship between mental health and regular

physical activity in youth, with due regard to the contemporary wartime context, as well as in the systematization of the mechanisms and factors that strengthen or weaken this relationship. *Promising areas for further research* include the study of the effectiveness of specific types and programmes of physical activity for different groups of young people, as well as the empirical investigation of the conditions under which their positive impact on mental health is manifested most fully.

Keywords: mental health; regular physical activity; youth; psychological well-being; psychoemotional state; stress resilience; anxiety; depressive symptoms.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в умовах повномасштабної війни в Україні проблема ментального здоров'я молоді набула особливої гостроти. Тривале психологічне напруження, досвід небезпеки, втрат, вимушених змін способу життя, навчання й соціальної взаємодії посилюють ризики стресу, емоційного виснаження, тривожних і депресивних проявів у молодому віці. На платформі Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» [1] наголошено, що війна є тривалим випробуванням для індивідуальної та колективної стійкості, а питання ментального здоров'я не може бути відкладене на післявоєнний час. За матеріалами досліджень, оприлюднених у межах цієї програми, молодь 18-24 років виявила одні з найнижчих показників ментального здоров'я: 56% опитаних відчувають стрес, 53% – пригніченість, 45% – виснаження [2].

Дослідження є актуальним і з огляду на сучасні державні пріоритети у сфері психічного здоров'я. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» визначає психічне здоров'я як складову загального здоров'я та стан благополуччя, за якого людина може реалізувати власний потенціал, долати життєві труднощі, навчатися, працювати й робити внесок у життя спільноти. У цьому ж законі психологічне благополуччя пов'язано із задоволенням якістю життя, смисложиттєвими орієнтирами, психологічною стійкістю та адаптивністю. Отже, наукове осмислення чинників, що підтримують психічне здоров'я і психологічне благополуччя молоді, має не лише теоретичне, а й суспільне значення [3].

Особливої уваги в цьому контексті набуває регулярна фізична активність як доступний і потенційно ефективний ресурс підтримки ментального здоров'я. За даними ВООЗ, регулярна фізична активність має істотні переваги для психічного здоров'я і благополуччя, а серед дітей та підлітків сприяє поліпшенню ментального здоров'я; водночас фізична

неактивність залишається поширеною, зокрема серед підлітків. Тому теоретичне узагальнення наукових підходів до зв'язку між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю у молоді є своєчасним і потрібним як для розвитку науки, так і для освітньої, профілактичної та здоров'язбережувальної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблему ментального здоров'я в сучасному науковому дискурсі розглядають передусім у контексті воєнного стресу, травматизації та психологічної дезадаптації. В.Корженко, А.Жук, Ю.Асєєва (2024) аналізували вплив тривожно-депресивних розладів на ментальне здоров'я в умовах війни [4]. F.Charlson, M.van Ommeren, A.Flaxman та ін. (2019) узагальнили дані про високу поширеність психічних розладів у конфліктних середовищах [5, с. 240-248]. В.Предко, О.Сомова (2022) досліджували зміну рівня стресу та стратегії збереження життєстійкості українців під час війни [6, с. 89-97]. Загальнотеоретичні засади осмислення психічного здоров'я, стресу і травматичного досвіду подано у працях І.Толкунової, О.Гринь, І.Смоляр, О.Голець (2018) [7], В.Грандт (2024) [8], І.Іванюк, Т.Сидоренко (2018) [9, с. 24-29].

Окремий блок становлять праці, у яких фізичну активність розглянуто як чинник підтримки психічного благополуччя. О.Никитюк, О.Церковна (2024) трактують фізичну культуру як важливу складову здорового способу життя [10, с. 182-187]. У здоров'язбережувальному та валеологічному ракурсі Б.Максимчук (2017) теоретично і методично обґрунтовував формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання [11]. T.Adams, M.Moore, N.John Dye (2008) [12, с. 69-85] та P.Tyson, K.Wilson, D.Crone, R.Brailsford, K.Laws (2010) виявили зв'язок між вищим рівнем рухової активності й кращими показниками психічного здоров'я у студентської молоді [13, с. 492-499]. Т.Мицкан, О.Мегем, І.Коровинський (2025) [14] і Т.Гуртова, С.Незгода (2023) [15, с. 20-25] наголошували на значенні фізичного виховання та комплексних програм рухової активності для зниження стресу, тривожності й нормалізації ментального стану здобувачів освіти, зокрема в умовах воєнного стану.

У низці досліджень конкретизовано механізми позитивного впливу фізичної активності на ментальне здоров'я. S.Koch, T.Fuchs (2012) підкреслювали її терапевтичний потенціал у структурі психотерапевтичної допомоги [16, с. 2]. S.Biddle, M.Asare (2011) пов'язували регулярну рухову активність із розвитком когнітивних функцій, емоційної регуляції та соціальних навичок [17, с. 836-837]. A.Rebar, A.Taylor (2017) акцентували на нейромедіаторних механізмах позитивного впливу [18, с. 5], а G.Faulkner,

S.Biddle (2001) – на зниженні рівня стресових гормонів, підвищенні стресостійкості та відновленні після психотравмуючого досвіду [19, с. 4, 6]. W.Zhong, G.Zhang (2021) [20] та O.Zahrt, A.Crum (2020) звернули увагу на роль мотивації, уявних практик, самосприйняття й установок щодо достатності фізичної активності [21]. Поряд із цим М.Пархомчук (2024) показав значення середовищних умов, зокрема рекреаційних просторів, що створюють додаткові можливості для рухової активності й психоемоційного відновлення [22].

Отже, наявні публікації засвідчують стійкий науковий інтерес до проблем ментального здоров'я, впливу війни на психоемоційний стан і ресурсного потенціалу фізичної активності. Водночас у літературі недостатньо цілісно систематизовано саме зв'язок між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю у молоді з урахуванням сучасного воєнного контексту, механізмів цього впливу та чинників, що його посилюють або послаблюють. Саме це зумовлює доцільність подальшого теоретичного узагальнення окресленої проблеми.

Мета статті – теоретично узагальнити й систематизувати наукові підходи до розуміння зв'язку між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю у молоді, а також визначити основні напрями, механізми та умови позитивного впливу фізичної активності на психоемоційний стан, психологічне благополуччя та стійкість молодих людей.

Цілями статті визначено: 1) проаналізувати наукові підходи до трактування понять «ментальне здоров'я молоді» та «регулярна фізична активність»; 2) узагальнити результати сучасних досліджень щодо впливу фізичної активності на емоційний стан, рівень тривожності, депресивні прояви, стресостійкість і психологічне благополуччя молоді; 3) визначити основні механізми, через які регулярна фізична активність пов'язана з покращенням ментального здоров'я; 4) окреслити чинники, що посилюють або послаблюють цей зв'язок у молодіжному середовищі.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел. Їх використання дало змогу уточнити сутність ключових понять, виявити основні напрями наукового осмислення проблеми, узагальнити результати досліджень і окреслити чинники, механізми та суперечності у вивченні зв'язку між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю у молоді.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових підходах ментальне здоров'я дедалі частіше трактується не як суто відсутність психічних порушень, а як динамічний стан внутрішньої рівноваги, здатності до адаптації та підтримання повсякденного функціонування. В.Корженко, А.Жук, Ю.Асєєва (2024) визначають ментальне здоров'я як процес, що

потребує систематичного догляду за емоційним і психологічним станом, дотримання здорового способу життя, регулярної фізичної активності, розвитку позитивних стратегій подолання стресу, психічної стійкості та резилієнтності [4]. У такому трактуванні акцент зміщується з вузько клінічного розуміння на цілісний стан особистості, у якому поєднуються емоційний, поведінковий і ресурсний виміри.

Стосовно молоді це поняття набуває виразного адаптаційного змісту. Т.Гуртова, С.Незгода (2023) досліджували ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану і пов'язували його з ризиками тривалих форм фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації [15, с. 20-25]. Автори наголошують, що нормалізація ментального здоров'я студентської молоді потребує не тільки психолого-педагогічної уваги, але й цілеспрямованого включення здоров'язбережувальних практик у щоденне життя та освітній процес [15, с. 20-25]. Отже, ментальне здоров'я молоді доцільно розуміти як динамічний стан психоемоційного благополуччя, психологічної стійкості та адаптивності, що забезпечує можливість навчатися, взаємодіяти, долати стрес і зберігати особистісний ресурс у складних життєвих умовах.

Поняття «регулярна фізична активність» у проаналізованих працях також не зводиться лише до виконання фізичних вправ. О.Никитюк, О.Церковна (2024) розглядають фізичну культуру як складне соціальне явище, що виходить за межі власне фізичного розвитку і охоплює виховні, ціннісні та етичні функції [10, с. 182-187]. У більш прикладному значенні Т.Мицкан, О.Мегем, І.Коровинський (2025) трактують регулярну фізичну активність як систематичне залучення до різних видів рухової діяльності, здатних знижувати стрес і покращувати ментальне здоров'я. Йдеться про аеробні навантаження, силові тренування, йогу, медитативні практики та комплексні програми [14]. Таким чином, у сучасному науковому розумінні регулярна фізична активність постає як системна, повторювана, цілеспрямована форма рухової діяльності, що має не лише фізіологічний, а й психогігієнічний та соціально-педагогічний потенціал.

Важливим є й те, що частина авторів розглядає фізичну активність як ресурс психологічної підтримки. Т.Гуртова, С.Незгода (2023) пов'язують її з фізичним вихованням, формуванням практичних умінь здорового способу життя, мотивації до самостійної рухової активності та створенням сприятливих умов для психічного благополуччя молоді [15, с. 20-25]. S.Koch, T.Fuchs (2012) підкреслюють, що фізична активність може виступати складником комплексної психотерапевтичної допомоги [16, с. 2]. S.Biddle, M.Asare (2011) акцентують, що регулярні заняття спортом пов'язані не лише з кращим фізичним станом, а й із розвитком уваги,

пам'яті, емоційної регуляції та соціальних навичок [17, с. 836-837]. Це дає підстави розглядати регулярну фізичну активність у межах нашого дослідження як доступний засіб підтримки ментального здоров'я молоді, що поєднує руховий, профілактичний, адаптаційний і психоемоційний ефекти.

Узагальнення сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що фізична активність пов'язана з позитивними змінами емоційного стану, зниженням тривожності й депресивних проявів, підвищенням стресостійкості та кращим психологічним благополуччям молоді. Так, В.Корженко, А.Жук, Ю.Асєєва (2024) досліджували вплив тривожно-депресивних розладів на ментальне здоров'я в умовах війни й наголошували, що тривалий стрес, загроза життю, втрати та невизначеність підвищують рівень тривоги й депресивних станів [4]. На цьому тлі регулярна фізична активність у наукових працях розглядається як один із доступних ресурсів підтримки психоемоційної рівноваги та профілактики погіршення ментального стану.

Найбільш виразно цей зв'язок простежується у дослідженнях студентської молоді. T.Adams, M.Moore, N.John Dye (2008) досліджували взаємозв'язок між фізичною активністю і психічним здоров'ям у великій вибірці студенток коледжів та встановили, що інтенсивні й помірні вправи, а також силові тренування пов'язані з кращим суб'єктивним сприйняттям здоров'я і нижчими показниками депресії. Силові вправи, крім того, були пов'язані зі зниженням тривожності та суїцидальних думок [12, с. 69-85]. P.Tyson, K.Wilson, D.Crone, R.Brailsford, K.Laws (2010) досліджували студентську популяцію університету і виявили значущі відмінності між групами з низьким, середнім і високим рівнями фізичної активності: вищий рівень рухової активності відповідав кращим показникам психічного здоров'я [13, с. 492-499]. Отже, навіть у неклінічній молодіжній вибірці фізична активність виявляє стійкий зв'язок із кращим емоційним самопочуттям.

У працях українських авторів цей висновок конкретизовано з урахуванням сучасного стресогенного контексту. Т.Мицкан, О.Мегем, І.Коровинський (2025) досліджували ефективність програм фізичної активності у зниженні стресу та покращенні ментального здоров'я. Автори дійшли висновку, що аеробні навантаження, силові тренування, йога, медитативні практики та комплексні програми сприяють зменшенню стресу, тривожності й психоемоційного напруження, покращують настрій і підвищують психологічну стійкість [14]. Особливо ефективними автори вважають програми, що поєднують фізичні навантаження з релаксаційними техніками й елементами когнітивно-поведінкової підтримки [ ]. Т.Гуртова,

С.Незгода (2023) досліджували педагогічні основи корекції ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану та визначили фізичне виховання провідним чинником нормалізації ментального здоров'я студентів, підкресливши, що саме молодь може отримати від фізичної активності найбільшу користь [15, с. 20-25].

Результати узагальнюючих праць також підтверджують багатовимірний позитивний ефект рухової активності. S.Biddle, M.Asare (2011) аналізували вплив фізичної активності на дітей і підлітків та показали її зв'язок із кращими соціальними навичками, нижчим рівнем поведінкових проблем, а також із розвитком емоційної регуляції [17, с. 836-837]. A.Rebar, A.Taylor (2017) зазначали, що регулярна фізична активність пов'язана з профілактикою депресії, тривожних розладів, порушень сну і стресових реакцій, а її позитивний ефект пояснюється, зокрема, стимуляцією нейромедіаторів, важливих для регуляції настрою та емоційного стану [18, с. 5]. G.Faulkner, S.Biddle (2001) досліджували фізичні вправи як допоміжний засіб у подоланні депресії і наголошували, що навіть помірні навантаження сприяють зниженню рівня кортизолу, посиленню стресостійкості, поліпшенню психоемоційного стану та відновленню відчуття безпеки після психотравмуючих подій [19, с. 4, 6]. Тому сучасні дослідження дають підстави розглядати регулярну фізичну активність як вагомий чинник підтримки емоційної стабільності, зниження тривожно-депресивної симптоматики та зміцнення психологічного благополуччя молоді.

Логічно після узагальнення результатів перейти до пояснення того, завдяки чому саме фізична активність пов'язана з поліпшенням ментального здоров'я молоді. Аналіз залучених праць дає змогу виокремити кілька основних механізмів цього впливу.

Нейрофізіологічний механізм. Т.Мицкан, О.Мегем, І.Коровинський (2025) досліджували вплив програм фізичної активності на ментальне здоров'я і зазначали, що регулярні фізичні навантаження сприяють зниженню рівня кортизолу, поліпшенню настрою через вивільнення ендорфінів і підвищенню психологічної стійкості [14]. A.Rebar, A.Taylor (2017) також пов'язували позитивний ефект фізичної активності зі стимуляцією нейромедіаторів – серотоніну, дофаміну та норадреналіну, які беруть участь у регуляції настрою, емоційного стану й когнітивних функцій [18, с. 5]. *Отже, один із провідних механізмів полягає в біохімічній регуляції стресу й емоційного стану.*

Механізм емоційної саморегуляції та зниження психоемоційного напруження. G.Faulkner, S.Biddle (2001) досліджували фізичні вправи як допоміжний засіб подолання депресії і наголошували, що навіть помірні навантаження здатні зменшувати негативний вплив стресу на психіку,

покращувати психоемоційний стан і підвищувати стійкість до напружених ситуацій [19, с. 4]. Т.Мицкан, О.Мегем, І.Коровинський (2025) підтверджували, що аеробні навантаження, силові тренування, йога й медитативні практики знижують рівень тривожності, стресу та емоційної нестабільності [14]. *Тому фізична активність діє як засіб емоційного розвантаження, що допомагає молоді краще справлятися з щоденним і травматичним стресом.*

Когнітивно-регулятивний механізм. S.Biddle, M.Asare (2011) аналізували вплив фізичної активності на дітей і підлітків. Вказували, що вона позитивно позначається на концентрації уваги, швидкості мислення, пам'яті, соціальних навичках і емоційній регуляції [17, с. 836-837]. *Це дає підстави вважати, що регулярний рух покращує не тільки самопочуття, а й здатність молодої людини організовувати власну поведінку, контролювати емоційні реакції та ефективніше функціонувати в навчальному середовищі. Саме через це фізична активність може опосередковано зміцнювати психологічне благополуччя.*

Поведінково-мотиваційний і соціальний механізм. W.Zhong, G.Zhang (2021) досліджували роль ментального моделювання у формуванні наміру займатися фізичними вправами і показали, що позитивні емоції посередковують зв'язок між уявленням про рухову діяльність та наміром до неї [20]. O.Zahrt, A.Crum (2020) встановили, що адаптивне уявлення про достатність власної фізичної активності підвищує самоефективність, залучення до рухової активності та суб'єктивно сприймане здоров'я [21]. Т.Гуртова, С.Незгода (2023) також наголошували на значенні мотивації до самостійної фізичної активності й організації сприятливих умов для неї [15, с. 20-25].

Отже, важливим механізмом є не тільки саме навантаження, але й формування внутрішньої готовності до регулярної активності, відчуття спроможності діяти та включеності у здоров'язбережувальну поведінку.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що зв'язок між регулярною фізичною активністю та ментальним здоров'ям молоді забезпечується поєднанням нейрофізіологічних, емоційно-регулятивних, когнітивних і поведінково-мотиваційних механізмів. Саме їхня сукупна дія пояснює, чому фізична активність виступає дієвим ресурсом підтримки психологічного благополуччя, особливо в умовах підвищеного стресу.

Логічно після з'ясування механізмів перейти до чинників, від яких залежить сила цього зв'язку в молодіжному середовищі. Аналіз праць показує, що позитивний вплив фізичної активності на ментальне здоров'я не є автоматичним: він посилюється або послаблюється залежно від низки умов (табл. 1).

Таблиця 1

Чинники впливу на зв'язок між фізичною активністю та ментальним здоров'ям молоді

Чинник	Як посилює зв'язок	Як послаблює зв'язок
Характер і регулярність фізичної активності	Систематичні заняття, а також поєднання різних форм активності – аеробних вправ, силових тренувань, йоги, медитативних практик – пов'язані з кращим емоційним станом, нижчим рівнем стресу, тривожності й депресивних проявів	Епізодична, нерегулярна або одноманітна активність зменшує вираженість позитивного ефекту
Мотивація та установка щодо власної активності	Внутрішня готовність до занять, позитивні емоції, відчуття достатності власної активності та самоефективності підвищують імовірність регулярного залучення до рухової діяльності, а отже – і її психологічний ефект	Низька мотивація, невпевненість у власних можливостях або сприйняття фізичної активності як недосяжної знижують включеність у неї
Організаційно-педагогічні умови	Наявність сприятливих умов для занять, продумана організація фізичного виховання, добір доступних форм активності й підтримка самостійної рухової практики посилюють вплив фізичної активності на психічне благополуччя молоді	Відсутність організаційної підтримки, обмежений вибір форм занять і недостатня увага до мотивації знижують потенціал фізичної активності як ресурсу підтримки ментального здоров'я
Середовищні умови	Доступ до зелених зон, рекреаційних просторів, безпечних громадських місць, спортивної й транспортної інфраструктури створює більше можливостей для рухової активності, емоційного розвантаження та соціальної взаємодії	Просторова ізоляція, дефіцит рекреаційних зон, перевантажене або некомфортне середовище зменшують можливості для активності й психологічного відновлення
Стресогенний воєнний контекст	За умови доступності рухової активності її значення як засобу зниження напруження, підтримки стійкості та профілактики дезадаптації зростає	Тривалий стрес, небезпека, вимушені зміни способу життя, втрата стабільності та високий рівень тривоги можуть ускладнювати регулярність занять і знижувати їх практичну доступність

[авторська розробка на основі проаналізованих праць]

Отже, сила зв'язку між фізичною активністю і ментальним здоров'ям молоді залежить передусім від регулярності та змісту рухової активності,

мотиваційної готовності до неї, наявності організаційної підтримки, сприятливого середовища та загального стресового контексту життя. Саме сукупність цих чинників визначає, чи стане фізична активність для молодої людини реальним ресурсом психологічного благополуччя.

Висновки. У статті узагальнено наукові підходи до розуміння зв'язку між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю молоді. Показано, що ментальне здоров'я слід розглядати як стан психоемоційного благополуччя, стійкості й адаптивності, а фізичну активність – як системну рухову діяльність із вираженим здоров'язбережувальним потенціалом. Узагальнення досліджень засвідчило, що регулярна фізична активність сприяє зниженню тривожності, емоційного напруження й депресивних проявів, підвищує стресостійкість і покращує психологічне благополуччя молоді. Встановлено, що цей вплив забезпечується нейрофізіологічними, емоційно-регулятивними, когнітивними та мотиваційно-поведінковими механізмами. Доведено, що сила такого зв'язку залежить від регулярності занять, мотивації, організаційної підтримки, умов середовища та стресового контексту життя. Отже, фізична активність є важливим ресурсом підтримки ментального здоров'я молоді. **Наукова новизна статті** полягає в цілісному теоретичному узагальненні зв'язку між ментальним здоров'ям і регулярною фізичною активністю у молоді з урахуванням сучасного воєнного контексту, а також у систематизації механізмів і чинників, що посилюють або послаблюють цей зв'язок. **Практичне значення дослідження** полягає в тому, що його положення можуть бути використані в освітній, профілактичній і здоров'язбережувальній практиці під час розроблення програм фізичної активності, спрямованих на підтримку психоемоційного благополуччя й стійкості молоді. **Перспективними є подальші дослідження** ефективності конкретних видів і програм фізичної активності для різних груп молоді, а також емпіричне вивчення умов, за яких їхній позитивний вплив на ментальне здоров'я виявляється найповніше.

Література:

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». URL: https://howareu.com/ (дата звернення: 28.03.2026).

2. Дайджест досліджень ментального здоров'я українців. Зведений каталог актуальних досліджень за 2024-2026 роки. Станом на лютий 2026. URL: https://howareu.com/materials/daidzhest-doslidzhen-mentalnoho-zdorovia-ukraintsiv?fbclid=IwY2xjawQXa99leHRuA2FlbQIxMABicmlkETFPVENJVE95SUx4NWRoUnVuc3J0YwZhcHBfaWQQMjIyMDM5MTc4ODIwMDg5MgABHpc74QkPJM8Cgad9ms-rdXY08jKU2US3UnkfDvrsVglyLycEcYMO5ygmewG8_aem_J7hGlwf6cJ7lcgvhKA66CQ (дата звернення: 28.03.2026).

3. Закон України Про систему охорони психічного здоров'я в Україні. Відомості Верховної Ради. 2025. № 31. Ст. 103. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text (дата звернення: 28.03.2026).

4. Корженко В. О., Жук А. М., Асєєва Ю. О. Тривожно-депресивні розлади та їх вплив на ментальне здоров'я в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2024. № 2. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-2-7

5. Charlson F., van Ommeren M., Flaxman A. et al. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet*. 2019. Vol. 394. P. 240-248. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30934-1

6. Предко В. В., Сомова О. О. Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. С. 89-97. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.4/16

7. Толкунова І. В., Гринь О. Р., Смоляр І. І., Голець О. В. Психологія здоров'я людини / за ред. І. В. Толкунової. Київ, 2018. 156 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/Tolkunova_Psykholohiia-zdorovia.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

8. Грандт В. В. Психологія травмуючих ситуацій : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 107 с. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24033/1/0059933.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

9. Іванюк І. І., Сидоренко Т. В. Психологічна допомога особам з посттравматичним стресовим розладом – учасникам бойових дій на сході України. *Український вісник психоневрології.* 2018. Т. 26. № 2. С. 24-29.

10. Никитюк О., Церковна О. Фізична культура: основи здоров'я та щастя кожної людини. *UNIVERSUM*. 2024. № 5. С. 182-187. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/781 (дата звернення: 28.03.2026).

11. Максимчук Б. А. Теоретичні та методичні основи формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017.548с.

12. Adams T. B., Moore M. T., John Dye N. D. The Relationship Between Physical Activity and Mental Health in a National Sample of College Females. *Women & Health*. 2008. Vol. 45. Issue 1. P. 69-85. DOI: https://doi.org/10.1300/J013v45n01_05

13. Tyson P., Wilson K., Crone D., Brailsford R., Laws K. Physical activity and mental health in a student population. *Journal of Mental Health*. 2010. Vol. 19. P. 492-499. DOI: https://doi.org/10.3109/09638230902968308

14. Мицкан Т. С., Мегем О. М., Коровинський І. О. Дослідження ефективності програм фізичної активності в зниженні стресу та покращенні ментального здоров'я. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. 16. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14980489

15. Гуртова Т., Незгода С. Педагогічні основи корекції ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у процесі фізичного виховання в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. Т. 11. № 4. С. 20-25. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-003

16. Koch S. C., Fuchs T. Body, movement, and psychotherapy: An introduction. *Journal of Bodywork and Movement Therapies.* 2012. Vol. 16. No. 1. P. 1-10. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2011.04.002

17. Biddle S. J., Asare M. Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*. 2011. Vol. 45. No. 11. P. 835-841. DOI: https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185

18. Rebar A. L., Taylor A. H. The effectiveness of physical activity on the treatment of depression in older adults. *Sports Medicine*. 2017. Vol. 47. No. 1. P. 1-16. DOI: https://doi.org/10.1007/s40279-016-0632-7

19. Faulkner G., Biddle S. Exercise as an adjunct treatment for clinical depression: Systematic review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2001. Vol. 23. No. 4. P. 263-277. DOI: https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.263

20. Zhong W., Zhang G. Mental Simulation to Promote Exercise Intentions and Behaviors. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 589622. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.589622

21. Zahrt O. H., Crum A. J. Effects of physical activity recommendations on mindset, behavior and perceived health. *Preventive Medicine Reports*. 2020. Vol. 17. Art. 101027. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.101027

22. Пархомчук М. Вплив середовища та архітектури на ментальне здоров'я людей. *Архітектурний вісник КНУБА*. 2024. № 30-31. С. 72-79. DOI: https://doi.org/10.32347/2519-8661.2024.30-31.72-79

References:

1. Vseukrainska prohrama mentalnoho zdorovia "Ty yak?" [All-Ukrainian mental health program "How are you?"]. (n.d.). Retrieved March 28, 2026, from https://howareu.com/ [in Ukrainian]

2. Daidzhest doslidzhen mentalnoho zdorovia ukraintsiv. Zvedenyi kataloh aktualnykh doslidzhen za 2024-2026 roky. Stanom na liutyi 2026 [Digest of studies on the mental health of Ukrainians. Consolidated catalogue of current studies for 2024-2026. As of February 2026]. (2026). Retrieved March 28, 2026, from https://howareu.com/materials/daidzhest-doslidzhen-mentalnoho-zdorovia-ukraintsiv?fbclid=IwY2xjawQXa99leHRuA2FlbQIxMABicmlkETFPVENJVE95SUx4NWRoUnVuc3J0YwZhcHBfaWQQMjIyMDM5MTc4ODIwMDg5MgABHpc74QkPJM8Cgad9ms-rdXY08jKU2US3UnkfDvrsVglyLycEcYMO5ygmewG8_aem_J7hGlwf6cJ7lcgvhKA66CQ [in Ukrainian]

3. Verkhovna Rada Ukrainy. (2025). Zakon Ukrainy "Pro systemu okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini" [Law of Ukraine "On the mental health care system in Ukraine"]. Vidomosti Verkhovnoi Rady, (31), Art. 103. Retrieved March 28, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text [in Ukrainian]

4. Korzhenko, V. O., Zhuk, A. M., & Asieieva, Yu. O. (2024). Tryvozhno-depresyvni rozlady ta yikh vplyv na mentalne zdorovia v umovakh viiny [Anxiety-depressive disorders and their impact on mental health under wartime conditions]. *Mentalne zdorovia – Mental Health*, (2). https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-2-7 [in Ukrainian]

5. Charlson, F., van Ommeren, M., Flaxman, A., et al. (2019). New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet*, 394, 240-248. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30934-1 [in English]

6. Predko, V. V., & Somova, O. O. (2022). Vplyv viiny na zminu rivnia stresu ta stratehii zberezhennia zhyttiestiikosti ukraintsiv [The impact of war on changes in stress levels and strategies for preserving Ukrainians' resilience]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology*, 89-97. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.4/16 [in Ukrainian]

7. Tolkunova, I. V., Hryn, O. R., Smoliar, I. I., & Holets, O. V. (2018). Psykholohiia zdorovia liudyny [Psychology of human health] (I. V. Tolkunova, Ed.). Kyiv. Retrieved March

28, 2026, from https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/Tolkunova_Psykholohiia-zdorovia.pdf [in Ukrainian]

8. Hrandt, V. V. (2024). Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity mahistra spetsialnosti "Psykholohiia" osvitno-profesiinoi prohramy "Psykholohiia" [Psychology of traumatic situations: A textbook for master's degree students in Psychology of the educational-professional program "Psychology"]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet. Retrieved March 28, 2026, from https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24033/1/0059933.pdf [in Ukrainian]

9. Ivaniuk, I. I., & Sydorenko, T. V. (2018). Psykholohichna dopomoha osobam z posttravmatychnym stresovym rozladom – uchasnykam boiovykh dii na skhodi Ukrainy [Psychological assistance to persons with post-traumatic stress disorder – participants in combat operations in eastern Ukraine]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii – Ukrainian Bulletin of Psychoneurology*, 26(2), 24-29. [in Ukrainian]

10. Nykytiuk, O., & Tserkovna, O. (2024). Fizychna kultura: osnovy zdorovia ta shchastia kozhnoi liudyny [Physical culture: Fundamentals of health and happiness for every person]. Universum, (5), 182-187. Retrieved March 28, 2026, from https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/781 [in Ukrainian]

11. Maksymchuk, B. A. (2017). Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Theoretical and methodological foundations of forming valeological competence of future teachers in the process of physical education] [Doctoral dissertation, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University]. [in Ukrainian]

12. Adams, T. B., Moore, M. T., & John Dye, N. D. (2008). The relationship between physical activity and mental health in a national sample of college females. *Women & Health*, 45(1), 69-85. https://doi.org/10.1300/J013v45n01_05 [in English]

13. Tyson, P., Wilson, K., Crone, D., Brailsford, R., & Laws, K. (2010). Physical activity and mental health in a student population. *Journal of Mental Health*, 19, 492-499. https://doi.org/10.3109/09638230902968308 [in English]

14. Mytskan, T. S., Mehem, O. M., & Korovynskyi, I. O. (2025). Doslidzhennia efektyvnosti prohram fizychnoi aktyvnosti v znyzhenni stresu ta pokrashchenni mentalnoho zdorovia [Study of the effectiveness of physical activity programs in reducing stress and improving mental health]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (16). https://doi.org/10.5281/zenodo.14980489 [in Ukrainian]

15. Hurtova, T., & Nezghoda, S. (2023). Pedahohichni osnovy korektsii mentalnoho zdorovia zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi fizychnoho vykhovannia v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical foundations of correcting the mental health of higher education students in the process of physical education under martial law]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 11(4), 20-25. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-003 [in Ukrainian]

16. Koch, S. C., & Fuchs, T. (2012). Body, movement, and psychotherapy: An introduction. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 16(1), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2011.04.002 [in English]

17. Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 835-841. https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185 [in English]

18. Rebar, A. L., & Taylor, A. H. (2017). The effectiveness of physical activity on the treatment of depression in older adults. *Sports Medicine*, 47(1), 1-16. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0632-7 [in English]

19. Faulkner, G., & Biddle, S. (2001). Exercise as an adjunct treatment for clinical depression: Systematic review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 263-277. https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.263 [in English]

20. Zhong, W., & Zhang, G. (2021). Mental simulation to promote exercise intentions and behaviors. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 589622. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.589622 [in English]

21. Zahrt, O. H., & Crum, A. J. (2020). Effects of physical activity recommendations on mindset, behavior and perceived health. *Preventive Medicine Reports*, 17, Article 101027. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.101027 [in English]

22. Parkhomchuk, M. (2024). Vplyv seredovyshcha ta arkhitektury na mentalne zdorovia liudei [The impact of environment and architecture on people's mental health]. *Arkhitekturnyi visnyk KNUBA – Architectural Bulletin of KNUBA*, (30-31), 72-79. https://doi.org/10.32347/2519-8661.2024.30-31.72-79 [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

УДК 159.9:316.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2586-2597

Мазур Валентина Михайлівна доктор філософії в галузі психології, доцент кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини, Миколаївський інститут розвитку людини ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна"», м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0001-8236-3507

Басенко Руслан Олександрович кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-педагогічної роботи, міжнародної та грантової діяльності, завідувач кафедри правознавства та фінансів, Полтавський інститут економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна"», м. Полтава, https://orcid.org/0009-0000-0863-8701

Пугаченко Ольга Борисівна кандидат економічних наук, доцент, викладач вищої категорії циклової комісії економіки та журналістики, Центральноукраїнський фаховий коледж ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна"», м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-2253-050X

Холодова Олеся Сергіївна в.о. директора інституту соціальних технологій, старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання, ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна"», м. Київ, https://orcid.org/0009-0008-5756-2780

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку студента як суб'єкта соціального життя в умовах сучасної вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі особистісної активності, самостійності та відповідальності студентської молоді в контексті динамічних змін у суспільстві, цифровізації освітнього середовища та ускладнення соціальних взаємодій. Розкрито соціально-психологічну специфіку студентського віку як перехідного етапу між юністю та ранньою дорослістю. Проаналізовано ключові завдання особистісного, професійного та ціннісного самовизначення, особливості становлення ідентичності,

автономії, соціальної відповідальності та здатності до зрілих міжособистісних стосунків. Значну увагу приділено феномену студентської суб'єктності як інтегративній характеристиці особистості, узагальнено сучасні наукові підходи до розуміння суб'єктності особистості, зокрема в контексті студентського віку як сенситивного періоду особистісного становлення, що виявляється у свідомому виборі життєвої та професійної траєкторії, активній соціальній позиції та рефлексивному ставленні до власного розвитку. Особливу увагу приділено аналізу чинників, що впливають на розвиток студента як суб'єкта соціального життя. До них віднесено внутрішні психологічні ресурси особистості (саморегуляція, життєстійкість, психологічне благополуччя, самоефективність), а також зовнішні умови (освітнє середовище, соціальні взаємодії, соціокультурний контекст).

Обґрунтовано, що ефективність розвитку суб'єктності визначається узгодженістю внутрішніх ресурсів особистості із вимогами соціального середовища.

Встановлено, що сучасні соціальні виклики, зокрема цифровізація, соціальна нестабільність і трансформація комунікативних практик, суттєво впливають на процес соціалізації студентської молоді, ускладнюючи формування стабільної суб'єктної позиції. Водночас ці умови відкривають нові можливості для самореалізації та розвитку соціальної активності студентів.

Обґрунтовано роль закладу вищої освіти у створенні умов для становлення студента як активного суб'єкта освітнього та суспільного життя, зокрема через впровадження психолого-педагогічних програм розвитку суб'єктності студентів.

Ключові слова: студентство, суб'єктність, соціальний розвиток, ідентичність, професійне самовизначення, соціальна активність.

Mazur Valentyna Doctor of Philosophy in Psychology, associate Professor, of the Department of Psychology, Special Education and Human Health, Mykolaiv Institute of Human Development, University of "Ukraine", https://orcid.org/0000-0001-8236-3507

Ruslan Basenko Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor Associate Director for Academic and Pedagogical Affairs, International and Grant Activities; Chair of the Department of Law and Finance Poltava Institute of Economics and Law, Higher Education Institution "Open International University of Human Development 'Ukraine'", Poltava, https://orcid.org/0009-0000-0863-8701

Olha Puhachenko Candidate of Economic Sciences Associate Professor Central Ukrainian Professional College of Higher Educational Institution "Open International University of Human Development "Ukraine" Cycle Commission of Economics and Journalism, https://orcid.org/0000-0002-2253-050X

Olesia Kholodova Acting Director of the Institute of Social Technologies, Senior Lecturer Department of Physical Therapy, Occupational Therapy,and Physical Education, Open International University of Human Development "Ukraine" https://orcid.org/0009-0008-5756-2780

FEATURES OF STUDENT DEVELOPMENT AS A SUBJECT OF SOCIAL LIFE

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical analysis of the problem of student development as a subject of social life within the framework of modern higher education. The relevance of the study is driven by the growing role of personal agency, autonomy, and responsibility among students amidst dynamic societal shifts, the digitalization of the educational environment, and the increasing complexity of social interactions. The paper elucidates the socio-psychological specifics of the student age as a pivotal transitional stage between late adolescence and emerging adulthood. It analyzes key tasks of personal, professional, and value-based self-determination, emphasizing the formation of identity, autonomy, social responsibility, and the capacity for mature interpersonal relationships.

Significant attention is devoted to the phenomenon of student subjectivity (agency) as an integrative personal characteristic. The author synthesizes modern scientific approaches to understanding subjectivity within the context of the student years, viewed as a sensitive period for personal growth. This is manifested in the conscious selection of life and career trajectories, an active social stance, and a reflective attitude toward self-development. Special emphasis is placed on identifying factors influencing the student's development as a subject of social life, categorizing them into internal psychological resources (self-regulation, resilience, psychological well-being, self-efficacy) and external conditions (educational environment, social interactions, socio-cultural context). It is substantiated that the efficiency of subjectivity development is determined by the alignment of internal resources with the demands of the social environment.

The study establishes that contemporary social challenges—specifically digitalization, social instability, and the transformation of communicative practices—significantly impact the socialization of students, complicating the formation of a stable subjective position. Simultaneously, these conditions offer

new avenues for self-actualization and the enhancement of social activity. The role of higher education institutions in fostering students as active subjects of educational and social life is justified, particularly through the implementation of psychological and pedagogical programs designed to enhance student agency.

Keywords: students, subjectivity, agency, social development, identity, professional self-determination, social activity.

Постановка проблеми. Формування особистості людини є складним, багатогранним та безперервним процесом, який охоплює всі етапи життєвого шляху. Проте період навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) займає в цій системі особливе, стратегічне місце. Саме в цей час відбувається інтенсивне становлення самосвідомості, професійної ідентичності, остаточне структурування ціннісних орієнтацій та прийняття на себе тягаря соціальної відповідальності.

Актуальність цієї проблеми зумовлена трансформаціями сучасного суспільства, де знання стають основним ресурсом, а мобільність та адаптивність особистості — запорукою її успіху. Студентство постає як специфічна соціальна група, що перебуває в унікальному стані переходу від юності до дорослості. Цей стан характеризується поєднанням суперечливих рис: прагненням до повної автономії при одночасному збереженні елементів фінансової чи емоційної залежності від батьківської родини. У зв’язку з цим розвиток студента як суб’єкта соціального життя стає не просто педагогічним завданням, а критичною потребою часу, що передбачає здатність молодої людини до свідомого життєтворчого вибору та відповідальної соціальної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній психології студентський вік розглядається як сенситивний період для розвитку вищих психічних функцій та особистісних новоутворень. Згідно з класичними теоріями (Е. Еріксон, Дж. Марші), цей період є ключовим для подолання кризи ідентичності [8; 9]. Вітчизняні науковці, зокрема С. Максименко та І. Бех, акцентують увагу на тому, що в студентському віці відбувається синтез інтелектуальної та особистісної зрілості [1;5].

Дослідження показують, що розвиток студента як суб'єкта відбувається через декілька рівнів: адаптивний рівень — пристосування до нових умов навчання; рефлексивний рівень — усвідомлення своїх можливостей та обмежень; креативно-суб'єктний рівень — активне перетворення довкілля та самовдосконалення.

Науковці підкреслюють, що студентство характеризується найвищим рівнем когнітивної активності, що в поєднанні з емоційною піднесеністю створює ідеальний фундамент для формування суб’єктної позиції —

здатності керувати власним життям. Студентство традиційно розглядається як особлива соціальна група, що об'єднана специфічними умовами життя, праці та побуту. Проте з погляду психології розвитку (І. Бех, С. Максименко, В. Семиченко), цей вік є перехідним містком між юністю та ранньою дорослістю [1;5; 6].

Питання життєстійкості та адаптивності студентів у кризових умовах сьогодення висвітлено у працях С. Кузікової, Т. Щербак (2023), особливості цифровізації суб'єктності досліджують О. Коновальчук та В. Моляко (2022-2024), а трансформацію професійної ідентичності в умовах війни — Н. Світлична та О. Блинова (2024) [2; 3; 4; 7].

Студентський період, що охоплює вік від 17 до 25 років, є часом "психологічного мораторію" (за Е. Еріксоном) — санкціонованого суспільством періоду відстрочки дорослих обов'язків для пошуку себе. Маргінальність соціального статусу студента полягає в тому, що він уже не дитина, але ще не повноправний "актор" економічного та політичного життя [8].

Ця проміжність має як ризики, так і переваги. До ризиків належить внутрішня напруженість та невпевненість у майбутньому. До переваг — можливість для широкого експериментування. Студент має право на помилку у виборі цінностей, хобі, соціальних зв'язків, що є необхідною умовою для кристалізації власного "Я". Важливою особливістю є також інтенсивність міжособистісного спілкування, яке в цей період стає провідним інструментом соціалізації.

У цьому віці завершується біологічне дозрівання, досягають піку когнітивні функції: пам'ять, увага, критичне мислення. Це створює фундамент для інтелектуальної суб'єктності – здатності самостійно оперувати складними масивами інформації, формувати власні судження та науковий світогляд.

Студентство часто супроводжується «кризою відірваності» від батьківської опіки. Це період пошуку балансу між набутою автономією та необхідністю слідувати соціальним нормам академічної спільноти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати особливості розвитку студента як суб'єкта соціального життя в умовах сучасної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес становлення ідентичності у студентів є ключовим аспектом розвитку їх суб'єктності та соціальної зрілості. Ідентичність у цьому контексті розглядається як цілісна інтеграція внутрішніх психологічних характеристик особистості, соціальних ролей і ціннісних орієнтацій, що визначають самосприйняття студента та його взаємодію із соціальним середовищем.

Сучасні дослідження (2022–2025 рр.) підкреслюють, що період студентства є критичним для формування професійної та соціальної ідентичності. У цей час відбувається активне освоєння соціальних ролей, набуття професійних компетентностей та формування життєвих стратегій, які забезпечують інтеграцію особистості в освітнє та соціальне середовище. При цьому особливо важливими є когнітивні та рефлексивні процеси, що дозволяють студенту усвідомлено обирати професійні орієнтири та коригувати власну поведінку відповідно до соціальних очікувань.

Для студента соціальне життя нерозривно пов'язане з професійним становленням. Професійна ідентичність є ядром загальної ідентичності особистості. На 1-2 курсах студент освоює нову соціальну роль «майбутнього фахівця». На 3 курсі часто виникає сумнів у правильності обраного шляху. Подолання цієї кризи через практичну діяльність зміцнює суб'єктну позицію. На старших курсах студент починає бачити себе частиною професійної спільноти, що виявляється у написанні кваліфікаційних робіт, участі в конференціях та перших спробах працевлаштування.

Професійне самовизначення виступає однією з основних складових суб'єктності студента. Щоб зрозуміти студента як суб'єкта соціального життя, необхідно розкрити саме поняття «суб'єктність». В українській психологічній школі суб'єктність розглядається як здатність людини до самочинства, саморегуляції та свідомої зміни навколишньої дійсності.

Компоненти суб'єктності студента: свідомий вибір - здатність самостійно обирати освітню траєкторію, коло спілкування та ціннісні орієнтири; рефлексивність - аналіз власних вчинків, оцінка своїх можливостей та обмежень; відповідальність - усвідомлення наслідків своїх дій для себе та суспільства; автономіям - незалежність від зовнішнього тиску, здатність діяти згідно з внутрішніми переконаннями.

Професійне самовизначення включає не лише вибір майбутньої професії, а й формування професійної ідентичності, усвідомлення власної компетентності та готовності до виконання соціально значущих функцій у професійній сфері.

Згідно з сучасними українськими дослідженнями, висока сформованість професійної ідентичності корелює з рівнем внутрішньої мотивації, саморегуляції та життєстійкості студента.

Ключовим психологічним механізмом професійного самовизначення є рефлексія, що забезпечує усвідомлення власних сильних та слабких сторін, цінностей і професійних пріоритетів. Крім того, соціальна взаємодія, участь у студентських проєктах, наукових гуртках та практиках дозволяє студенту перевірити обрану професійну траєкторію на практиці та інтегрувати її в реальні соціальні контексти.

Сучасні виклики, зокрема цифровізація освітніх процесів та зміни на ринку праці, створюють додаткові умови для розвитку професійного самовизначення, стимулюючи студентів до гнучкості, адаптивності та формування мультикомпетентності. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, що спрямована на розвиток професійної ідентичності та суб'єктності студентів у комплексі з їх соціальними компетентностями.

Таким чином, становлення ідентичності та професійного самовизначення є інтегральним процесом розвитку студента як суб'єкта соціального життя. Воно забезпечує не лише ефективну інтеграцію в соціальне середовище та професійне середовище, а й формує психологічні передумови для подальшої самореалізації та успішної соціальної діяльності.

Розвиток студентської суб'єктності є центральним аспектом формування активної, відповідальної та самостійної особистості, здатної до ефективної соціальної взаємодії та самореалізації у сучасному суспільстві. Суб'єктність у студентів розглядається як інтегративна характеристика, що включає здатність до самостійного прийняття рішень, рефлексії, саморегуляції, визначення власних цінностей і пріоритетів, а також активної участі у соціально значущих процесах.

Сучасні дослідження українських учених (2022–2025 рр.) підкреслюють, що розвиток суб'єктності студентів формується на перетині кількох факторів:

Індивідуально-психологічних ресурсів – мотиваційна активність, внутрішня життєва позиція, самоефективність, саморегуляція та психологічне благополуччя.

Освітнього середовища – організація навчальної та позанавчальної діяльності, активне залучення студентів у наукові, соціальні та громадські проєкти, підтримка педагогів і наставників.

Соціокультурного контексту – вплив цифровізації, соціальних трансформацій та глобальних змін на формування соціальної активності та відповідальної поведінки студентів.

На психологічному рівні розвиток суб'єктності проявляється через здатність до самоорганізації, самоконтролю та усвідомленого вибору власних дій. Крім того, дослідження показують, що активна участь студентів у соціальному житті університету, студентських об'єднаннях, волонтерських програмах та проєктах сприяє розвитку їхніх соціальних компетентностей і впливає на формування професійної ідентичності.

Особливо важливим є взаємозв'язок суб'єктності та професійного самовизначення. Суб'єктна позиція студента дозволяє йому не лише усвідомлювати власні професійні цілі, але й активно будувати життєву

траєкторію, коригувати власну поведінку у соціальному та освітньому середовищі, а також адаптуватися до нових умов і викликів сучасного суспільства.

У сучасних умовах цифровізації освіти, підвищення динаміки соціальних процесів та нестабільності ринку праці розвиток суб'єктності стає важливим чинником підвищення адаптивності, соціальної активності та життєстійкості студентів. Це підкреслює необхідність системного підходу до психолого-педагогічної підтримки студентів, що включає розвиток їх суб'єктних компетентностей, активне залучення у навчально-пізнавальні та соціальні практики, формування критичного мислення та відповідальної поведінки.

Таким чином, розвиток студентської суб'єктності є інтегральним процесом формування особистості як активного, автономного і відповідального суб'єкта соціального життя. Його успішність визначається поєднанням внутрішніх психологічних ресурсів, сприятливого освітнього середовища та соціально-культурних чинників, що забезпечує ефективну соціалізацію, професійне становлення та можливість самореалізації.

Соціальна активність студентів є одним із ключових проявів їхньої суб'єктності та важливим індикатором ефективної інтеграції у соціальне середовище. Вона визначається здатністю особистості брати участь у колективній діяльності, соціально значущих проєктах, громадських ініціативах, волонтерських програмах та інших формах соціальної взаємодії. Формування соціальної активності є комплексним процесом, що залежить від взаємодії внутрішніх психологічних ресурсів особистості та зовнішніх соціально-педагогічних умов.

Соціальна активність студентів є одним із ключових проявів їхньої суб'єктності та важливим індикатором ефективної інтеграції у соціальне середовище. Вона визначається здатністю особистості брати участь у колективній діяльності, соціально значущих проєктах, громадських ініціативах, волонтерських програмах та інших формах соціальної взаємодії. Формування соціальної активності є комплексним процесом, що залежить від взаємодії внутрішніх психологічних ресурсів особистості та зовнішніх соціально-педагогічних умов.

До внутрішніх чинників, що стимулюють соціальну активність студентів, належать: мотиваційна сфера – наявність внутрішньої зацікавленості у соціальних та професійних проєктах, прагнення до самореалізації; самосвідомість та рефлексивні здібності – усвідомлення власної ролі у групі та суспільстві, здатність аналізувати та коригувати власну поведінку; психологічне благополуччя – рівень життєстійкості, емоційної стабільності та впевненості у власних силах; соціально-

комунікативні компетенції – здатність ефективно взаємодіяти, налагоджувати міжособистісні контакти та приймати участь у колективних рішеннях.

Соціальна активність формується під впливом наступних зовнішніх умов: освітнє середовище – організація навчальної та позанавчальної діяльності, наявність студентських проєктів, гуртків, наукових лабораторій та програм розвитку лідерських навичок; соціальне середовище – підтримка однолітків, наставників, участь у студентських спільнотах та громадських організаціях; соціокультурні чинники – цінності та норми, що пропагуються у суспільстві, сучасні медіа та цифрові платформи для реалізації соціальних ініціатив; ситуаційні чинники – участь у волонтерських або громадських проєктах у кризових або соціально значущих ситуаціях, що стимулює соціальну відповідальність та громадську позицію.

Наукові дослідження свідчать, що соціальна активність студентів формується на перетині внутрішніх та зовнішніх чинників. Високий рівень внутрішніх ресурсів особистості, поєднаний зі сприятливим освітнім та соціально-культурним середовищем, забезпечує активну позицію студента та ефективну інтеграцію у соціальне середовище. У свою чергу, залучення студентів до соціально значущої діяльності позитивно впливає на розвиток суб'єктності, формування професійної ідентичності та мотивації до самореалізації.

Таким чином, формування соціальної активності студентів є складним багатовимірним процесом, що залежить від психологічних, педагогічних та соціокультурних чинників. Розуміння цих факторів має практичне значення для розробки програм розвитку суб'єктності та активної соціальної позиції студентської молоді, що сприяє їхній успішній соціалізації та професійному самовизначенню.

Вища освіта виконує важливу соціально-педагогічну функцію у формуванні студента як соціального суб'єкта, поєднуючи академічні, професійні та соціальні компетентності. У сучасних умовах освітній процес не обмежується передачею знань, а спрямований на розвиток особистісних ресурсів студента, його соціальної активності, критичного мислення та здатності до самореалізації.

Наукові дослідження останніх років (2022–2025 рр.) показують, що вища освіта впливає на формування соціального суб'єкта через кілька ключових механізмів:

1. Освітні програми та академічна діяльність

✓ інтеграція практичних завдань, проєктної роботи та міждисциплінарних досліджень сприяє розвитку критичного мислення, навичок самостійної роботи та відповідальності;

✓ активне залучення студентів до наукової діяльності формує їхню здатність аналізувати інформацію, приймати рішення та брати участь у колективних ініціативах.

2. Соціальна взаємодія в університетському середовищі

✓ участь у студентських об'єднаннях, волонтерських та громадських проєктах розвиває комунікативні навички, емпатію, соціальну відповідальність та лідерські компетенції;

✓ наставництво викладачів та підтримка однолітків створюють умови для безпечної реалізації соціальних ролей і розвитку суб'єктності.

3. Формування ціннісних та професійних орієнтацій

✓ вища освіта стимулює усвідомлення студентом власних цінностей, інтересів і професійних цілей, що сприяє професійному самовизначенню та інтеграції в соціальне середовище;

✓ поєднання академічних знань і практичних навичок формує готовність до участі у соціально значущих процесах та професійній діяльності.

4. Розвиток адаптивності та життєстійкості

✓ сучасні виклики, такі як цифровізація, соціальні трансформації та невизначеність ринку праці, стимулюють студентів до гнучкості, самостійності та розвитку мультикомпетентності;

✓ освітні програми, що включають тренінги, кейс-стаді та практичні симуляції, сприяють формуванню здатності до адаптації та соціальної активності.

Таким чином, роль вищої освіти у формуванні соціального суб'єкта полягає у створенні системи підтримки та розвитку особистісних, соціальних і професійних компетентностей, що дозволяє студенту реалізовувати себе як активного учасника соціального життя. Освітнє середовище виступає як критично важливий чинник розвитку суб'єктності, соціальної активності та професійного самовизначення молодої людини, забезпечуючи їй умови для ефективної інтеграції в суспільство.

Висновки

Період студентства є визначальним для становлення особистості як суб'єкта соціального життя. Саме в цей час відбувається інтеграція особистісного, професійного та соціального розвитку, формується здатність до автономії, відповідального вибору та активної участі у суспільних процесах. Ефективний розвиток студентської суб'єктності можливий за умови поєднання внутрішньої готовності молодої людини до саморозвитку та створення сприятливого освітнього середовища у закладі вищої освіти.

Розвиток студента як суб'єкта соціального життя — це складний процес інтеграції інтелектуальних, емоційних та вольових якостей.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати: студентство є сенситивним періодом для остаточного формування суб'єктної позиції; ключовими новоутвореннями цього віку є професійна ідентичність та готовність до соціальної відповідальності.

Для ефективного розвитку цієї якості необхідно забезпечити синергію між внутрішнім прагненням молоді до самореалізації та зовнішньою підтримкою з боку освітніх установ. Лише за умови створення середовища, яке стимулює рефлексію, відповідальність та соціальну ініціативу, ми зможемо виховати покоління, здатне не лише адаптуватися до змін, а й самостійно творити майбутнє суспільства.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей розвитку суб'єктності студентів в умовах дистанційного навчання та кризових суспільних явищ.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

2. Блинова О. Є., Світлична Н. О. Становлення професійної ідентичності майбутніх психологів як суб'єктів соціальної взаємодії. Актуальні проблеми психології. 2024. Вип. 12. С. 112–125.

3. Коновальчук О. В. Суб'єктність студента в умовах цифрової трансформації вищої освіти: виклики та можливості. Науковий вісник Ужгородського університету. 2022. № 2 (50). С. 89–94.

4. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні ресурси самоорганізації особистості в умовах життєвої кризи. Психологічний часопис. 2023. Т. 9, № 3. С. 45–58.

5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.

6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.

7. Ткаченко О. М. Соціальна активність студентської молоді як чинник розвитку суб'єктної позиції в умовах соціальної нестабільності. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2023. № 1(60). С. 210–222.

8. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.

9. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology. 1966. Vol. 3. P. 551–558.

References

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvydav.

2. Blynova, O. Ye., & Svitlychna, N. O. (2024). Stanovlennia profesiinoi identychnosti maibutnikh psykholohiv yak subiektiv sotsialnoi vzaiemodii [Formation of professional identity of future psychologists as subjects of social interaction]. *Aktualni problemy psykholohii*, 12, 112–125.

3. Konovalchuk, O. V. (2022). Subiektnist studenta v umovakh tsyfrovoi transformatsii vyshchoi osvity: vyklyky ta mozhlyvosti [Student subjectivity in the context of digital

transformation of higher education: challenges and opportunities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 2(50), 89–94.

4. Kuzikova, S. B., & Shcherbak, T. I. (2023). Psykholohichni resursy samoorhanizatsii osobystosti v umovakh zhyttievoi kryzy [Psychological resources of personality self-organization in conditions of life crisis]. *Psykholohichnyi chasopys*, 9(3), 45–58.

5. Maksymenko, S. D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti* [Genesis of personality realization]. Kyiv: KMM.

6. Semychenko, V. A. (2004). *Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti* [Psychology of pedagogical activity]. Kyiv: Vyshcha shkola.

7. Tkachenko, O. M. (2023). Sotsialna aktyvnist studentskoi molodi yak chynnyk rozvytku subiektnoi pozytsii v umovakh sotsialnoi nestabilnosti [Social activity of student youth as a factor in the development of subjectivity in conditions of social instability]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*, 1(60), 210–222.

8. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

9. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

УДК 378.093.5:338.48]:[339.138:004]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2598-2610

Маковецька Наталія Валеріївна доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри туризму, рекреації та готельно-ресторанної справи, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-3735-2205

Горлач Валентина Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму, рекреації та готельно-ресторанної справи, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-6719-5605

Конох Андрій Анатолійович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму, рекреації та готельно-ресторанної справи, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orsid.org/0000-0001-9719-0418

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ ДО ЗАСТСОУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДІВ ЦИФРОВОГО МАРКЕТИНГУ

Анотація. У статті визначається актуальність такої проблеми, як створення у закладах вищої освіти умов для підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності до застосування у професійній діяльності методів цифрового маркетингу. Зазначається, що такі характеристики сфери туризму та гостинності, як поширення глобальних цифрових платформ, активне використання соціальних мереж, мобільних застосунків, рекламних інструментів Google тощо зумовлюють необхідність формування у майбутніх фахівців здатності ефективно застосовувати методи цифрового маркетингу у професійній діяльності. Надається короткий аналіз останніх досліджень і публікацій як зарубіжних, так і українських учених щодо питань, пов'язаних з особливостями формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності. Визначається що у сучасних зарубіжних дослідженнях туризм і гостинність розглядаються як галузі, де технології не лише підтримують операції, а переформатовують маркетинг, а в умовах воєнного стану та післякризового відновлення туристичної сфери в Україні цифровий маркетинг набуває особливого

значення як інструмент підтримки стійкості бізнесу, просування внутрішнього туризму та формування позитивного іміджу дестинацій, і саме ці показники можуть бути «перекладені» в компетентнісний профіль працівника означеної галузі. **Коротко характеризується** низка підходів до підготовки майбутніх фахівців з туризму у сфері цифрового маркетингу, зокрема, компетентнісний, практико-орієнтоване та проектне навчання. Зазначається, що застосування цих підходів сприяє розвитку не лише професійних, а й soft skills - комунікації, креативності, критичного мислення, емоційного інтелекту. Підкреслюється, що у цьому випадку цифровий маркетинг виступає не лише змістовим компонентом професійної підготовки, а й педагогічним засобом формування особистісних і соціально-професійних компетентностей майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності. Доводиться, що застосування означених засобів передбачає, зокрема, застосування таких методів навчання, як кейс-метод, метод симуляцій і рольових ігор, висвітлюється сутність цих методів.

Ключові слова: цифровий маркетинг, фахівці сфери туризму та гостинності.

Makovetska Nataliia Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Tourism, Recreation and Hotel and Restaurant Business, Zaporizhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0003-3735-2205

Valentyna Horlach Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Tourism, Recreation and Hotel and Restaurant Business, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0001-6719-5605

Konoh Andrii Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Tourism, Recreation and Hotel and Restaurant Business, Zaporizhia National University, Zaporizhzhia, https://orsid.org/0000-0001-9719-0418

TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM AND HOSPITALITY FOR THE APPLICATION OF DIGITAL MARKETING METHODS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article determines the relevance of such a problem as the creation of conditions in higher education institutions for training future specialists in the field of tourism and hospitality to apply digital marketing

methods in their professional activities. It is noted that such characteristics of the tourism and hospitality sector as the spread of global digital platforms, active use of social networks, mobile applications, Google advertising tools, etc. determine the need to form in future specialists the ability to effectively apply digital marketing methods in their professional activities. A brief analysis of recent research and publications by both foreign and Ukrainian scientists on issues related to the specifics of the formation of digital competencies of future tourism and hospitality professionals is provided. It is determined that in modern foreign studies, tourism and hospitality are considered as industries where technologies not only support operations, but also reformat marketing, and in the conditions of martial law and post-crisis recovery of the tourism sector in Ukraine, digital marketing acquires special importance as a tool for supporting business sustainability, promoting domestic tourism, and forming a positive image of destinations, and it is these indicators that can be "translated" into the competency profile of an employee in the specified industry. A number of approaches to training future tourism specialists in the field of digital marketing are briefly characterized, in particular, competency-based, practice-oriented and project-based training. It is noted that the use of these approaches contributes to the development of not only professional, but also soft skills - communication, creativity, critical thinking, emotional intelligence. It is emphasized that in this case, digital marketing acts not only as a content component of professional training, but also as a pedagogical means of forming personal and socio-professional competencies of future specialists in the field of tourism and hospitality. It is proved that the use of these tools involves, in particular, the use of such teaching methods as the case method, the method of simulations and role-playing games, and the essence of these methods is highlighted.

Keywords: digital marketing, tourism and hospitality professionals.

Постановка проблеми. Споживачам послуг індустрії туризму та гостинності відомо, що характерною ознакою цього ринку послуг є функціонування в умовах цифрової трансформації.

Сьогодні цифровий маркетинг у туризмі та гостинності охоплює систему інструментів і технологій, спрямованих на просування туристичного продукту в цифровому середовищі з використанням інтернет-каналів, соціальних мереж, пошукових систем, мобільних технологій і аналітичних платформ.

Відтак, на відміну від традиційного маркетингу, цифровий характеризується інтерактивністю, персоналізацією, швидкістю зворотного зв’язку та можливістю вимірювання ефективності комунікацій у режимі реального часу.

У практиці туристичних, готельних, ресторанних підприємств цифровий маркетинг реалізується через такі інструменти, як: SEO та контент-маркетинг сайтів підприємств сфери туризму та гостинності, SMM і робота зі спільнотами в соціальних мережах, influencer-маркетинг і фуд- та тревел-блогінг, e-mail-маркетинг і CRM-системи, онлайн-реклама та таргетовані кампанії, аналітика поведінки споживачів тощо.

Не викликає сумніву, що це зумовлює суттєві зміни у механізмах просування туристичних продуктів, взаємодії з клієнтами та формуванні конкурентних переваг підприємств. Активне використання цифрових каналів комунікації, онлайн-платформ бронювання, соціальних мереж, інструментів аналітики та персоналізації контенту формує нову модель професійної діяльності фахівця сфери туризму та гостинності - діяльності в умовах професійного інформаційного простору.

Такі характеристики сфери туризму та гостинності, як поширення глобальних цифрових платформ, активне використання соціальних мереж, мобільних застосунків, рекламних інструментів Google тощо зумовлюють необхідність формування у майбутніх фахівців здатності ефективно застосовувати методи цифрового маркетингу у професійній діяльності. Йдеться не лише про технічне володіння інструментами, але й про такі менеджерські вміння, як здатність до аналізу даних, управління репутацією бренду, побудови довготривалих відносин із клієнтами тощо.

Міжнародні організації, зокрема UNWTO, підкреслюють, що цифрові компетентності є однією з базових складових професійної готовності фахівців туристичної галузі в умовах глобальної конкуренції та діджитал-економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлимо погляди ряду вчених на особливості формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності.

У сучасних зарубіжних дослідженнях туризм і гостинність розглядаються як галузі, де технології не лише підтримують операції, а переформатовують маркетинг, сервісні ланцюги та конкурентні стратегії.

Зокрема, у підході D. Buhalis технологічний розвиток еволюціонує від e-tourism до «smart/ambient intelligence»-середовищ, де взаємодія зі споживачем стає керованою і персоналізованою [5]. Паралельно міжнародні освітні рамки акцентують увагу на тому, що цифрові компетентності є базовою умовою підготовки та подальшої професійної діяльності фахівців сфери туризму та гостинності.

Так, рамка DigComp 2.2 (ЄС) задає такі орієнтири щодо результатів навчання: інформаційна грамотність, створення контенту, безпека, розв'язання проблем у цифрових середовищах тощо [6]. Безперечно, ці показники

можуть бути «перекладені» в компетентнісний профіль працівника означеної галузі.

У дослідженнях останніх років стабільно виокремлюється застосування у галузі туризму й гостинності кількох напрямів цифрового маркетингу. Так, social media у туризмі виконують одночасно функції просування, комунікації, формування образу дестинації або бренду, а користувацький контент істотно впливає на наміри подорожей. Туристичними платформами сьогодні є TikTok, Instagram, які прискорюють вірусні тренди, безпосередньо формують попит і маршрути. Результати досліджень в hospitality & tourism засвідчують, що досить часто відгуки й рейтинги впливають на сприйняття якості, вибір готелю або закладу, бронювання, а тематика онлайн-відгуків розвивається як окремий потужний науковий кластер. У сучасних публікаціях досить часто також йдеться про influencer-маркетинг, що позиціонується як окрема стратегія просування туристичних продуктів і брендів гостинності. Зокрема, деталізуються ефекти, механізми довіри, тематичні напрями, аналізується контент інфлюенсерів.

В умовах воєнного стану та післякризового відновлення туристичної сфери в Україні цифровий маркетинг набуває особливого значення як інструмент підтримки стійкості бізнесу, просування внутрішнього туризму та формування позитивного іміджу дестинацій. Українські дослідження підкреслюють, що саме цифрові канали комунікації забезпечують оперативність взаємодії з цільовими аудиторіями та дозволяють гнучко реагувати на зміни попиту.

З огляду на вищевикладене, все більшої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності до професійної діяльності, невід'ємною складовою якої є застосування методів цифрового маркетингу.

Розв'язанню цієї проблеми присвячено низку досліджень.

Так, у багатьох роботах зарубіжних учених (D.Buhalis, E. Christou, G.Kokkinos, M.Stylianou та ін.) підкреслюється результативність навчання через практику: кейси, проєктне навчання, симуляції, роботу з реальними даними та брендами [5,7]. Показовим є дидактичний формат teaching case як приклад цифрової стратегії готельної мережі, що дозволяє формувати інтегровані вміння: аналіз ринку, сегментацію, комунікаційний мікс, оцінювання ефективності цифрових каналів. Дослідники дійшли висновку, що освіта майбутніх фахівців з туризму та гостинності має враховувати необхідність формування у них цифрових навичок й сучасних практик, зокрема, через програми, курси, що орієнтовані на цифровий маркетинг. Відтак, інтеграція відповідних модулів у підготовку бакалаврів і магістрів набуває все більшої і більшої актуальності.

У вітчизняному науковому дискурсі питання цифровізації туризму та готельно-ресторанного бізнесу активно розглядається у контексті трансформації маркетингових стратегій підприємств та модернізації професійної підготовки фахівців. Українські дослідники (М. Бойко, Т. Гільберг, О. Долинська, А.Мазаракі, А.Охрименко, І.Шоробура та ін.) підкреслюють, що цифровий маркетинг у туризмі є не лише інструментом просування туристичного продукту, а і складовою стратегічного управління конкурентоспроможністю підприємств [2,3].

У зв'язку з цим, у працях українських науковців обґрунтовано необхідність формування у майбутніх фахівців компетентностей у сфері SMM, контент-маркетингу, управління онлайн-репутацією, використання CRM-систем та аналітичних інструментів цифрових платформ. Дослідники (К. Біницька, Д. Петрунчак та ін.) наголошують на доцільності інтеграції цифрових маркетингових модулів до освітніх програм спеціальностей «Туризм і рекреація» і «Готельно-ресторанна справа та кейтерінг» із чітким визначенням результатів навчання, що корелюють із потребами ринку праці [1,4].

Таким чином, узагальнення українських і зарубіжних джерел засвідчує, що модернізація підготовки майбутніх фахівців туризму та гостинності повинна передбачати системне включення методів цифрового маркетингу до структури професійної освіти, орієнтацію на практико-діяльнісні формати навчання та формування цифрової готовності як інтегральної характеристики майбутнього фахівця сфери туризму та гостинності.

Мета статті: визначити і довести актуальність проблеми підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності до застосування у професійній діяльності методів цифрового маркетингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На наш погляд, у процесі підготовки фахівців сфери туризму та гостинності до професійної діяльності, цифровий маркетинг може виконувати подвійну функцію, а саме: змістову - як навчальна дисципліна або тематичний модуль у межах цього чи іншого освітнього компонента та інструментальну - як засіб формування професійних умінь і навичок. Такий підхід сприятиме формуванню у здобувачів освіти як маркетингового мислення, цифрової грамотності, так і навичок роботи з онлайн-платформами бронювання, здатності аналізувати туристичний ринок у цифровому середовищі, уміння створювати та просувати туристичний продукт тощо.

Ефективність підготовки майбутніх фахівців з туризму у сфері цифрового маркетингу забезпечується використанням низки підходів, зокрема:

- компетентнісного підходу, що орієнтує освітній процес на результат - сформованість професійних цифрових навичок;

- практико-орієнтованого навчання, яке передбачає виконання реальних або наближених до реальності маркетингових кейсів;

- проєктного навчання, у межах якого студенти розробляють власні цифрові маркетингові стратегії для туристичних підприємств.

Застосування цих підходів сприяє розвитку не лише професійних, а й soft skills - комунікації, креативності, критичного мислення, емоційного інтелекту, що є вкрай важливими для роботи в цифровому середовищі туризму.

Більш детально розглянемо цей аспект розпочатого нами дослідження.

Сучасні підходи до підготовки фахівців сфери туризму та гостинності дедалі більше орієнтується не лише на формування професійно-спеціальних (hard skills), а й на розвиток soft skills та емоційного інтелекту, які є критично важливими в умовах цифровізації туристичного ринку. Цифровий маркетинг у цьому контексті виступає ефективним інструментом комплексного формування професійної готовності майбутніх менеджерів туризму та гостинності.

Слід зазначити, що цифрове маркетингове середовище туристичної індустрії та індустрії гостинності характеризується високим рівнем комунікативної взаємодії, клієнтоорієнтованості та емоційної насиченості.

Робота з онлайн-аудиторією, управління репутацією туристичного, готельного, ресторанного брендів, реагування на відгуки споживачів, створення персоналізованого контенту потребують від фахівця розвинених навичок міжособистісної комунікації, емоційної саморегуляції, емпатії та критичного мислення.

Відтак, інтеграція цифрового маркетингу в освітній процес сприяє розвитку таких ключових soft skills, як-от:

- комунікативні навички - через ведення соціальних мереж, створення туристичного контенту, онлайн-консультації клієнтів;

- креативність - у процесі розроблення візуальних і текстових маркетингових матеріалів;

- критичне мислення - під час аналізу цифрових маркетингових кампаній і поведінки споживачів;

- командна робота - у межах спільних цифрових проєктів і групових маркетингових кейсів;

- адаптивність та стресостійкість - у ситуаціях кризових онлайн-комунікацій, негативних відгуків або репутаційних ризиків тощо.

Також у процесі професійної підготовки фахівців сфери туризму та гостинності неабиякого значення набуває концепція емоційного інтелекту, яку у науковому дискурсі пов'язують зі здатністю особистості усвідомлювати власні емоції, керувати ними та розуміти емоційні стани інших людей. На нашу думку, для означеної категорії фахівців емоційний інтелект є базовою професійною якістю, що безпосередньо впливає на ефективність цифрової комунікації з клієнтами, побудову довіри та формування позитивного професійного досвіду.

Отже, цифровий маркетинг виступає не лише змістовим компонентом професійної підготовки, а й педагогічним засобом формування особистісних і соціально-професійних компетентностей майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності.

Застосування означених засобів передбачає, зокрема, застосування таких методів навчання, як кейс-метод, який дозволяє аналізувати успішні та проблемні приклади цифрового просування туристичних продуктів, метод симуляцій і рольових ігор, що моделюють взаємодію туристичного менеджера з онлайн-аудиторією.

Більш розлого висвітлимо їх сутність.

Кейс-метод (від англ. *case study*) ґрунтується на використанні реальних або максимально наближених до реальності професійних ситуацій, які потребують від студентів глибокого аналізу, пошуку можливих альтернатив та прийняття оптимального управлінського рішення. На відміну від традиційних лекційних форм навчання, застосування кейс-методу активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, сприяє розвитку критичного мислення, формує навички колективної роботи, аргументації та обґрунтування власної позиції.

У педагогіці вищої школи кейс-метод розглядається як ефективний інструмент формування як **soft skills,** так і **hard skills.** До першої групи належать комунікативні здібності, креативність, гнучкість мислення, здатність до адаптації в різних професійних ситуаціях. Водночас кейс-метод сприяє розвитку фахових компетентностей, необхідних для майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності, зокрема в організації готельного та ресторанного сервісу, роботі з клієнтами, здійсненні процедур бронювання, плануванні туристичних маршрутів та управлінні підприємствами індустрії гостинності. Одне з найвідоміших визначень кейс-методу було сформульоване представниками Harvard Business School у 1954 році. Відповідно до цього підходу, кейс-метод розглядається як спосіб навчання, за якого студенти та викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні конкретних проблемних ситуацій, що моделюють реальні управлінські або професійні виклики.

Як правило, такі ситуації розробляються викладачами у вигляді письмових матеріалів, що відображають актуальні проблеми практичної діяльності. Студенти попередньо ознайомлюються з кейсом, аналізують його індивідуально або в малих групах, після чого результати їхніх міркувань стають предметом колективного обговорення під час аудиторної роботи під керівництвом викладача. Саме дискусійний характер роботи з кейсом створює умови для формування аналітичних та комунікативних компетентностей.

Отже, кейс-метод передбачає використання спеціально підготовлених навчальних матеріалів і відповідних педагогічних технологій їх застосування у навчальному процесі. Кейс можна розглядати як своєрідний «фрагмент реальності», тобто завершену ситуацію, що вже відбулася, має певні передумови, перебіг та наслідки, які потребують аналізу і професійної інтерпретації.

Одним із ефективних інтерактивних методів навчання є також симуляційні (симулятивні, імітаційні) ігри. На нашу думку, за умови якісної підготовки, чіткого методичного забезпечення та кваліфікованого проведення їхня педагогічна ефективність не викликає сумніву.

Симуляційні ігри дають змогу занурити студентів у спеціально змодельовані професійні ситуації, максимально наближені до реальних умов майбутньої діяльності. Їх використання сприяє формуванню професійних компетентностей, розвитку soft skills, зокрема комунікабельності, здатності до командної взаємодії, критичного мислення, адаптивності, емоційної стійкості та навичок ухвалення рішень. Крім того, цей метод навчання підвищує мотивацію здобувачів освіти до навчальної діяльності, активізує пізнавальний інтерес і забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу.

Важливою перевагою симуляційних ігор є створення безпечного освітнього середовища, у межах якого студент може припускатися помилок, аналізувати їх і коригувати власні дії без ризику реальних професійних втрат чи негативних наслідків. Водночас такий підхід забезпечує інтеграцію сучасних освітніх технологій, сприяє поєднанню теоретичних знань із практичним досвідом та формує готовність майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності.

З огляду на викладене, під симуляційними іграми розуміємо інтерактивний метод навчання, що поєднує ігрову та професійну діяльність, передбачає моделювання реальних або наближених до реальності виробничих ситуацій, у межах яких здобувачі освіти мають можливість відпрацьовувати професійні навички, ухвалювати рішення, взаємодіяти з колегами, аналізувати результати власних дій і оцінювати їх наслідки.

Отже, застосування кейс-методу, рольових та симуляційних ігор у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності створює умови для моделювання реальних виробничих ситуацій та активного залучення здобувачів освіти до практикоорієнтованої діяльності. У межах освітнього процесу такі методи можуть реалізовуватися за кількома основними напрямами, що відображають ключові сфери професійної діяльності фахівців індустрії гостинності.

На кафедрі туризму, рекреації та готельно-ресторанної справи Запорізького національного університету визначено кілька ключових напрямів використання кейс-методу та симуляційних ігор у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності.

Організаційно-управлінський напрям передбачає моделювання професійної діяльності менеджера готелю, туристичної агенції або ресторанного підприємства. У межах цього напряму використовуються кейси, рольові та симуляційні ігри, що дозволяють відтворювати типові та проблемні управлінські ситуації, пов'язані з управлінням персоналом, оптимізацією бізнес-процесів, координацією діяльності структурних підрозділів, а також врегулюванням конфліктів між працівниками та клієнтами. Прикладами таких завдань можуть бути розроблення стратегії підвищення якості обслуговування в готелі чи ресторані, організація роботи підприємства в період пікового туристичного навантаження або моделювання алгоритму дій адміністратора у випадку скарг гостей.

Сервісно-комунікативний напрям зумовлений тим, що індустрія гостинності значною мірою ґрунтується на ефективній міжособистісній комунікації. Використання кейсів, рольових та симуляційних ігор дає можливість моделювати ситуації професійного спілкування з клієнтами, зокрема з іноземними туристами, відпрацьовувати взаємодію в умовах міжкультурних відмінностей, а також розігрувати проблемні ситуації, що можуть виникати під час бронювання, поселення або обслуговування гостей у готелі чи ресторані. У результаті здобувачі освіти не лише опановують професійну термінологію, а й розвивають емоційний інтелект, навички ефективної комунікації, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів.

Маркетинговий напрям застосування кейсів, рольових та симуляційних ігор спрямований на формування у студентів умінь аналізувати конкурентне середовище, розробляти маркетингові стратегії, планувати рекламні кампанії та просувати нові туристичні або ресторанні послуги. У межах таких навчальних завдань здобувачі освіти можуть створювати пакети туристичних продуктів для нових сегментів споживачів, моделювати діяльність маркетингового відділу туристичного підприємства, розробляти концепції інноваційних закладів ресторанного господарства або аналізувати

практики провідних міжнародних компаній, зокрема Marriott International, Hilton Worldwide Holdings та TUI Group.

Кроскультурний напрям використання кейсів, рольових і симуляційних ігор пов'язаний із необхідністю підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах глобалізованого туристичного ринку. Аналіз і моделювання ситуацій, що ґрунтуються на міжнародному досвіді, дозволяють студентам краще зрозуміти особливості поведінки туристів різних країн, норми ділового етикету, культурні та релігійні традиції, які можуть впливати на організацію туристичного та готельного сервісу.

Професійно-ділові та рольові симуляційні ігри, навчальні заняття, побудовані на аналізі та моделюванні типових і нетипових виробничих ситуацій, а також навчальні творчі проєкти, спрямовані на створення моделі туристичного підприємства, розроблення туристичних продуктів, турів і екскурсійних маршрутів, сприяють формуванню у майбутніх фахівців цілісного уявлення про зміст і специфіку професійної діяльності.

Застосування зазначених методів дозволяє здобувачам освіти глибше зрозуміти особливості виконання професійних функцій у сфері туризму та гостинності, усвідомити механізми координації виробничих процесів між різними структурними підрозділами підприємства, а також налагодження взаємодії між суб'єктами суміжних галузей.

Крім того, участь у таких видах навчальної діяльності сприяє розвитку здатності майбутніх фахівців вирішувати комплексні, функціональні та ситуативні професійні завдання, аналізувати проблемні ситуації, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення та прогнозувати можливі результати своєї діяльності.

Висновки. Отже, узагальнення результатів проведеного аналізу наукових джерел і практики професійної підготовки фахівців сфери туризму та гостинності дає підстави стверджувати, що цифрова трансформація туристичної індустрії істотно змінює зміст професійної діяльності працівників галузі. У цьому контексті підготовка майбутніх фахівців повинна передбачати формування комплексу цифрових компетентностей, що охоплюють уміння працювати з онлайн-платформами, соціальними мережами, аналітичними інструментами, CRM-системами, а також здатність аналізувати поведінку споживачів і управляти репутацією бренду в цифровому середовищі.

Ефективність підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності до застосування методів цифрового маркетингу значною мірою забезпечується впровадженням компетентнісного, практико-орієнтованого та проєктного підходів до організації освітнього процесу. Особливу роль у

цьому відіграють інтерактивні методи навчання.Застосування таких педагогічних технологій сприяє не лише засвоєнню інструментів цифрового маркетингу, а й розвитку soft skills, зокрема комунікативних умінь, креативності, критичного мислення, командної взаємодії, адаптивності та емоційного інтелекту, що є важливими складовими професійної готовності майбутніх менеджерів туризму та гостинності.

Література:

1. Біницька К. Особливості цифровізації в процесі професійної підготовки фахівців у галузі туризму // Неперервна професійна освіта. 2023. Випуск №2 (75). DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.2.6

2. Долинська О., Шоробура І., Гільберг Т. Цифровий маркетинг у просуванні туристичних послуг // Економіка та суспільство. 2025. № 80. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-80-33

3. Мазаракі А., Бойко М., Охрименко А. Трансформації туристичної системи в умовах цифровізації // Економіка України. 2021. № 4. Т.64. №12 (721). DOI: https://doi.org/10.15407/economyukr.2021.12.003

4. Петрунчак Д.В. Інноваційні педагогічні підходи до підготовки фахівців у сфері гостинності в умовах цифровізації освіти // Збірник наукових праць Херсонського державного університету, серія «Педагогічні науки». 2024. №108. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-9

5. Buhalis D. Technology in tourism – from information communication technologies to eTourism and smart tourism towards ambient intelligence tourism: a perspective article. Tourism Review. 2020. Vol. 75(1). P. 267–272.

6. Digital competence framework for citizens (DigComp 2.2) / Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2022. URL: https://op.europa.eu (дата звернення: 24.02.2026).

7. Stylianou M., Kokkinos G., Christou E. Digital skills readiness of hospitality and tourism graduates: industry expectations and curriculum implications. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2025. Vol. 36.

References:

1.Binyts′ka K. (2023) Osoblyvosti tsyfrovizatsiyi v protsesi profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv u haluzi turyzmu [Peculiarities of digitalization in the process of professional training of specialists in the field of tourism]. *Neperervna profesiyna osvita - Continuing professional education*, №2 (75). DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.2.6 [in Ukrainian].

2. Dolyns′ka O., Shorobura I., Hil′berh T. (2025) Tsyfrovyy marketynh u prosuvanni turystychnykh posluh [Digital marketing in the promotion of tourist services]. *Ekonomika ta suspil'stvo - Economy and society.* № 80. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-80-33 [in Ukrainian].

3. Mazaraki A., Boyko M., Okhrymenko A. (2021) Transformatsiyi turystychnoyi systemy v umovakh tsyfrovizatsiyi [Transformations of the tourism system in the context of digitalization]. *Ekonomika Ukrayiny - Economy of Ukraine.* № 4. Volume 64. №12 (721). DOI: https://doi.org/10.15407/economyukr.2021.12.003 [in Ukrainian].

4. Petrunchak D.V. (2024) Innovatsiyni pedahohichni pidkhody do pidhotovky fakhivtsiv u sferi hostynnosti v umovakh tsyfrovizatsiyi osvity [Innovative pedagogical

approaches to training specialists in the field of hospitality in the context of digitalization of education]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khersons'koho derzhavnoho universytetu, seriya «Pedahohichni nauky» - Collection of scientific papers of Kherson State University, series "Pedagogical Sciences"*. №108. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-9 [in Ukrainian].

5. Buhalis D. (2020) Technology in tourism – from information communication technologies to e-Tourism and smart tourism towards ambient intelligence tourism: a perspective article. *Tourism Review*. Vol. 75(1). P. 267–272 [in English].

6. Digital competence framework for citizens (DigComp 2.2) (2022) Publications Office of the European Union. Luxembourg, URL: https://op.europa.eu [in English].

7. Stylianou M., Kokkinos G., Christou E. (2025) Digital skills readiness of hospitality and tourism graduates: industry expectations and curriculum implications. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education.* Vol. 36 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:792.8(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2611-2622

Макода Світлана Леонідівна кандидат економічних наук, доцент кафедри культурології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, https://orcid.org/0000-0003-1464-6155

Широковська Олександра Михайлівна старший викладач кафедри бальної хореографії, Харківська державна академія культури, https://orcid.org/0000-0001-8021-9472

Жиров Олександр Анатолійович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, https://orcid.org/0000-0002-6969-398X

Федорченко Денис Ігорович викладач кафедри бальної хореографії, Харківська державна академія культури, https://orcid.org/0000-0001-8695-7484

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. Статтю присвячено теоретичному узагальненню й систематизації тенденцій розвитку вищої хореографічної освіти в Україні та визначенню чинників її сучасної трансформації. Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових і нормативних джерел; узагальнення та систематизація наукових підходів до розвитку хореографічної освіти; порівняльно-логічний аналіз тенденцій розвитку мистецької та хореографічної освіти; класифікація та інтерпретація виявлених тенденцій розвитку вищої хореографічної освіти в Україні. Результати дослідження засвідчили, що вища хореографічна освіта в Україні оновлюється під впливом нормативних змін, соціокультурних викликів, цифровізації, міжнародної інтеграції та практико-орієнтованої підготовки. Її розвиток поєднує академічні традиції, компетентнісну орієнтацію, гнучкі формати навчання та збереження національної культурної основи. Подальше оновлення цієї сфери пов'язане з модернізацією змісту освіти, адаптацією програм до професійних потреб, розвитком цифрової інфраструктури та посиленням зв'язку між мистецькою, педагогічною і виконавською складовими

підготовки. Наукова новизна дослідження полягає в цілісній систематизації тенденцій розвитку вищої хореографічної освіти в Україні в єдиній аналітичній логіці, що поєднує нормативні, соціокультурні, освітні, цифрові та професійно-практичні чинники її сучасної трансформації. Практичне значення статті полягає в тому, що її положення можуть бути використані під час оновлення освітніх програм зі спеціальності 024 «Хореографія» (В6 «Перформативні мистецтва»), удосконалення змісту фахових дисциплін, вибору сучасних форматів навчання, а також у науково-методичному супроводі підготовки майбутніх хореографів у закладах вищої освіти. Перспективи подальших розвідок доцільно пов'язати з дослідженням результативності практико-орієнтованих і міждисциплінарних підходів у професійній підготовці хореографів.

Ключові слова: вища хореографічна освіта; хореографічна підготовка; цифровізація освіти; практико-орієнтована підготовка; модернізація освітніх програм.

Makoda Svitlana Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Cultural Studies, National University of Biological Resources and Environmental Studies of Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-1464-6155

Shyrokovska Oleksandra Senior Lecturer, Department of Ballroom Choreography, Kharkiv State Academy of Culture, https://orcid.org/0000-0001-8021-9472

Zhyrov Oleksandr Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Choreography, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-6969-398X

Fedorchenko Denys Lecturer of the Department of Ballroom Choreography, Kharkiv State Academy of Culture, https://orcid.org/0000-0001-8695-7484

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. The purpose of the study is to provide a theoretical generalization and systematization of the development trends of higher choreographic education in Ukraine and to identify the factors underlying its contemporary transformation. The methodological foundations of the study are the systemic, competence-based,

culturological, and activity-based approaches. The research methods include theoretical analysis of scholarly and regulatory sources, generalization and systematization of academic approaches, comparative-logical analysis, as well as classification and interpretation of the identified trends. The findings indicate that higher choreographic education in Ukraine is undergoing a stage of systemic renewal under the influence of regulatory changes, sociocultural challenges, digitalization, international integration, and practice-oriented training. Its development is shaped by the combination of academic traditions with a competence-based orientation, flexible learning formats, and the preservation of the national cultural foundation. The conclusions show that the further renewal of this field is associated with the modernization of educational content, the adaptation of educational programmes to the real conditions of professional activity, the development of digital infrastructure, and the strengthening of the links among the artistic, pedagogical, and performance-based components of training. The scientific novelty lies in the comprehensive systematization of the development trends of higher choreographic education in Ukraine within a unified analytical framework. The practical significance of the article lies in the possibility of using its provisions to update educational programmes and the content of specialised disciplines. Prospects for further research are associated with studying the effectiveness of practice-oriented and interdisciplinary approaches in the professional training of choreographers.

Keywords: higher choreographic education; choreographic training; digitalization of education; practice-oriented training; modernization of educational programmes.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією вищої хореографічної освіти в Україні під впливом оновлення нормативної бази, посилення компетентнісної орієнтації, цифровізації та міжнародної інтеграції. Для сфери хореографії це особливо важливо, оскільки вона поєднує мистецьку, виконавську, педагогічну й культуротворчу складові підготовки. На сьогодні, актуальність проблематики підтверджують Закон України «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, чинний стандарт за спеціальністю 024 «Хореографія» та нова рамка галузі В6 «Перформативні мистецтва». Це засвідчує потребу теоретично осмислити сучасні тенденції розвитку вищої хореографічної освіти та перспективи її подальшого оновлення.

Аналіз останніх публікацій та досліджень засвідчує, що проблема розвитку вищої хореографічної освіти в Україні вже набула помітного наукового опрацювання в кількох взаємопов’язаних напрямах. Насамперед сформовано історико-педагогічну й теоретико-методологічну основу

дослідження цієї сфери. Це підтверджують праці Т. Благової (2014, 2019, 2021), у яких послідовно висвітлено становлення хореографічної підготовки в системі педагогічної освіти, окреслено історико-педагогічний концепт розвитку хореографічної освіти в Україні та уточнено концепти вищої хореографічної освіти [2; 3; 14; 18]. А також робота Г. Ніколаї й О. Реброової (2016), де сформульовано теоретико-методологічні засади дослідження хореографічно-педагогічної освіти в Україні [8].

Окремий блок сучасних праць зосереджений на аналізі актуального стану, тенденцій і перспектив розвитку хореографічної освіти в Україні. У цих дослідженнях її розвиток розглядається крізь поєднання традицій і новітніх підходів, оновлення професійної підготовки, посилення практико-орієнтованості, міждисциплінарності, професійної мобільності майбутнього хореографа, а також зв'язку освіти з ширшими соціокультурними трансформаціями. У цьому контексті показовими є праці О. Бігус (2021) [1]; Н. Лупак, С. Макоди, Д. Бідюка, І. Майданюк, А. Денисенко (2024) [6]; І. Кириленко (2023) [5]; О. Хващевської та В. Котова (2024) [10], а також О. Хендрик і І. Макарової (2025) [11], які узагальнюють сучасні підходи до професійної підготовки хореографів у закладах вищої освіти України.

Помітне місце в сучасному науковому полі посідають дослідження, що розкривають окремі спеціалізовані аспекти розвитку вищої хореографічної освіти. Зокрема, В. Максименко (2024) аналізує формування художньо-творчого досвіду майбутніх викладачів хореографії [7], Н. Горбатова (2017) висвітлює вплив діяльності керівників ансамблів бальних танців на формування сучасної системи професійної підготовки [4], а L. Chervonska та I. Pashchenko (2022) акцентують на розвитку академічної культури здобувачів музично-педагогічної та хореографічної освіти [18]. Це свідчить про поступове розширення предметного поля досліджень від загальних характеристик системи до вивчення її внутрішніх механізмів і ціннісних засад.

Важливим напрямом сучасних публікацій є порівняльний аналіз українського й зарубіжного досвіду. Праці Н. Бідюк і Д. Бідюка (2020) [2]; Ч. Чжень (2022) [13]; D. Bazela та ін. (2024) [15], а також O. Bigus та ін. (2023) [16] показують, що оновлення вищої хореографічної освіти дедалі частіше осмислюється у зв'язку з британським, китайським, американським і ширшим європейським досвідом. У цих роботах увагу зосереджено на гармонізації стандартів підготовки, використанні інноваційних моделей, посиленні зв'язку між освітою та роботодавцями, а також на прогнозуванні подальших освітніх змін у сфері хореографії.

Ще одним виразним напрямом є осмислення цифровізації та нових освітніх умов функціонування хореографічної освіти. У працях І. Ткаченко

(2025) [9] цифровізація розглядається як чинник оновлення стандартів, методів і навчального середовища, а воєнний стан – як виклик, що водночас стимулює пошук нових форм організації освітнього процесу, розвиток дистанційного та змішаного навчання, інтеграцію цифрових платформ, міжнародну співпрацю й адаптацію освітніх програм до кризових умов.

Поряд із цим сучасні дослідження охоплюють і регіональний, і культурно-ідентифікаційний виміри розвитку хореографічної освіти. Зокрема, це досліджено у науково-популярному виданні, упорядковане О. Плахотнюком (2024), у якому хореографічне мистецтво й освіта розглядаються в українському і світовому контекстах, крізь призму традицій і тенденцій розвитку [12].

Отже, сучасний стан наукового опрацювання проблеми засвідчує наявність ґрунтовної історико-педагогічної та теоретичної бази, активне вивчення сучасних тенденцій модернізації професійної підготовки, посилення інтересу до цифровізації, міжнародного досвіду, регіональних шкіл, академічної культури й окремих фахових компонентів підготовки. Водночас аналіз джерел показує, що попри значну кількість праць, питання тенденцій розвитку саме вищої хореографічної освіти в Україні потребує подальшої систематизації в єдиній аналітичній логіці, яка б поєднала нормативні, соціокультурні, освітні, цифрові та професійно-практичні чинники її сучасної трансформації.

Мета дослідження – теоретично узагальнити та систематизувати тенденції розвитку вищої хореографічної освіти в Україні і визначити чинники, що впливають на її сучасну трансформацію. **Цілі дослідження**: 1) уточнити сутність поняття «вища хореографічна освіта» в сучасному освітньому та мистецькому контексті; 2) окреслити нормативні, соціокультурні та освітні передумови її розвитку в Україні; 3) виявити провідні тенденції розвитку вищої хореографічної освіти на сучасному етапі; 4) схарактеризувати вплив цифровізації, оновлення стандартів, міжнародної інтеграції та практико-орієнтованої підготовки на зміст і форми навчання; 5) визначити перспективні напрями подальшого розвитку вищої хореографічної освіти в Україні. **Методологічні основи дослідження** становлять *системний підхід*, що дозволяє розглядати вищу хореографічну освіту як цілісну складову мистецької та вищої освіти; *компетентнісний підхід*, орієнтований на результати професійної підготовки фахівців хореографічного профілю; *культурологічний підхід,* який враховує зв'язок хореографічної освіти з національною культурною традицією та мистецькою практикою; *діяльнісний підхід*, що акцентує на виконавській, постановчій і педагогічній діяльності майбутніх фахівців. **Методи дослідження**: *теоретичний аналіз* наукових і нормативних джерел; *узагальнення та*

систематизація наукових підходів до розвитку хореографічної освіти; *порівняльно-логічний аналіз* тенденцій розвитку мистецької та хореографічної освіти; *класифікація та інтерпретація* виявлених тенденцій розвитку вищої хореографічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Вища хореографічна освіта в сучасному освітньому та мистецькому контексті постає як комплексна система професійного становлення фахівця, у якій поєднуються мистецька, виконавська, педагогічна та теоретична складові. Її зміст охоплює як формування технічної майстерності, так й опанування історії та теорії хореографічного мистецтва, методики викладання, мистецтва балетмейстера, досвіду сценічної практики та організації творчої роботи. Саме тому сутність вищої хореографічної освіти доцільно розглядати як багатокомпонентну професійну підготовку, зорієнтовану на формування фахівця, здатного діяти в різних напрямах хореографічної діяльності [6, с. 1354; 11, с. 133; 20].

Водночас специфіка вищої хореографічної освіти полягає в її тісному зв'язку одночасно з освітньою сферою і художньо-виконавською практикою. У цьому виявляється її двоцентричність. З одного боку, вона функціонує як система навчання, що забезпечує передачу знань, умінь і професійних способів діяльності, а з іншого – як простір безпосереднього входження у сценічне, постановче й творчо-інтерпретаційне мистецтво. Такий підхід дає підстави трактувати вищу хореографічну освіту як особливу сферу мистецької освіти, у якій професійне становлення здобувача відбувається через єдність теоретичного навчання, художньої практики та педагогічного досвіду [4, с. 144; 5, с. 21-22].

У сучасних умовах вища хореографічна освіта також осмислюється як підготовка фахівця нового типу, чия професійна готовність не обмежується виконавськими вміннями. Сучасний хореограф має бути здатним до педагогічної, постановчої, художньої, методичної, організаційної, консультативної та інноваційної діяльності [1, с. 157-160; 10, с. 64-66].

Отже, сутність поняття «вища хореографічна освіта» доцільно визначити як цілісний культурно-освітній і професійний процес формування компетентного фахівця у сфері хореографії, який поєднує творчу індивідуальність, виконавську майстерність, педагогічну готовність і здатність до професійної адаптації в сучасному мистецькому та освітньому середовищі.

Окреслимо передумови розвитку хореографічної освіти в Україні, оскільки саме вони визначають сучасний зміст, організацію та напрями оновлення цієї сфери. Аналіз опрацьованих джерел дає підстави виокремити три взаємопов'язані групи таких передумов: нормативні, соціокультурні та

освітні. Нормативні передумови пов'язані передусім із формуванням сучасної правової та стандартної основи професійної підготовки хореографів. На сьогодні актуальність цієї проблематики підтверджують Закон України «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, чинний стандарт вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія», а також нова рамка галузі В6 «Перформативні мистецтва». Дослідники наголошують, що розвиток вищої хореографічно-педагогічної освіти в Україні відбувається в умовах оновлення мистецької освіти та спирається на державні стандарти вищої освіти для різних рівнів підготовки. Саме стандарти задають компетентнісну модель фахівця, у межах якої майбутній хореограф має опанувати теорію та історію хореографічного мистецтва, постановчу й виконавську діяльність, сучасні педагогічні методики, цифрові технології та етичні норми професійного середовища [5, с. 21-22; 10, с. 64-65; 11, с. 133].

Соціокультурні передумови розвитку вищої хореографічної освіти зумовлені ширшими суспільними змінами, переосмисленням культурних цінностей та потребою збереження національної ідентичності. У працях підкреслюється, що розвиток хореографічної освіти в Україні відбувається під впливом соціокультурних трансформацій, міжкультурних взаємодій, культурної дифузії, співвідношення традицій, новацій та інтеграції у європейський і світовий освітній простір. Окреме значення має опора на українські хореографічні традиції, зокрема на народний танець як важливий носій культурної пам'яті й національної самобутності. У сучасних умовах ці чинники посилюються новими викликами, зокрема воєнним станом, який актуалізував роль хореографії як засобу збереження культурної спадщини, підтримки психоемоційного стану молоді та утвердження національної ідентичності [1, с. 156-159; 6, с. 1354; 11, с. 137].

Освітні передумови розвитку цієї галузі пов'язані з розширенням суспільного запиту на підготовку фахівців, історичним становленням відповідної інституційної мережі та необхідністю модернізації змісту навчання. Дослідники вказують, що важливим етапом стали популяризація окремих видів хореографічного мистецтва, зокрема бального танцю, розвиток позашкільної й культурно-освітньої сфери, а також створення в закладах вищої освіти секцій, кафедр і спеціальностей для підготовки хореографів. У новітній період освітні передумови пов'язані з реформуванням мистецької освіти, переходом до нових моделей підготовки, урахуванням світових тенденцій, цифровізацією, дистанційними та змішаними форматами навчання, а також потребою готувати фахівця, здатного працювати в динамічному освітньому й мистецькому середовищі [4, с. 144; 5, с. 21-22].

Отже, розвиток вищої хореографічної освіти в Україні зумовлений поєднанням нормативного впорядкування, соціокультурних змін і внутрішньоосвітньої модернізації. Саме взаємодія цих передумов створює підґрунтя для її сучасної трансформації та визначає подальші тенденції розвитку.

Аналіз джерел дає підстави стверджувати, що розвиток хореографічної освіти нині визначається передусім поєднанням традицій і оновлення. Йдеться не про відмову від академічної школи, а про її переосмислення відповідно до нових мистецьких, освітніх і суспільних запитів. Саме тому однією з провідних тенденцій є узгодження класичних засад підготовки з інноваційними підходами до навчання, новими хореографічними формами та сучасними вимогами до фахівця [5, с. 24-25; 10, с. 64; 11, с. 131-132].

Не менш виразною тенденцією є посилення компетентнісної та професійно-мобільної орієнтації підготовки. Сучасна хореографічна освіта дедалі більше спрямовується на формування фахівця, здатного діяти в динамічному мистецькому й освітньому середовищі, адаптуватися до змін, поєднувати виконавську, педагогічну, творчо-проєктну та організаційну діяльність. У цьому контексті професійна мобільність, гнучкість освітніх програм, розвиток самостійності, креативності та проєктного мислення постають як важливі орієнтири оновлення підготовки майбутніх хореографів [11, с. 134-136].

Ще однією провідною тенденцією є цифровізація та перехід до гнучких моделей організації навчання. Особливо виразно це проявилося в умовах воєнного стану, коли заклади вищої освіти були змушені поєднувати синхронні й асинхронні формати, використовувати цифрові платформи та шукати нові способи забезпечення безперервності освітнього процесу. Унаслідок цього цифрові технології перестають бути лише допоміжним ресурсом і дедалі більше стають повноцінним складником сучасної хореографічної освіти [9, с. 212; 18].

Водночас сучасний етап розвитку вищої хореографічної освіти позначений розширенням її соціокультурного й міжнародного виміру. Дослідники підкреслюють європейський вектор розвитку, зростання ролі міжнародного досвіду, міждисциплінарності, а також збереження національної своєрідності української хореографічної школи. Поряд із цим важливим залишається розвиток окремих напрямів, зокрема народно-сценічної та бальної хореографії, які не тільки зберігають традицію, а й стають чинниками модернізації професійної підготовки.

Отже, провідними тенденціями сучасного етапу є оновлення змісту й форм навчання, посилення професійної мобільності, цифровізація, гнучкість освітнього процесу, міжнародна орієнтація та поєднання національної традиції з новими підходами до підготовки хореографів.

Висновки. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що вища хореографічна освіта в Україні перебуває на етапі системного оновлення під впливом нормативних змін, соціокультурних викликів, цифровізації, міжнародної інтеграції та посилення практико-орієнтованої підготовки. Її сучасний розвиток визначається поєднанням академічних традицій із компетентнісною орієнтацією, гнучкими форматами навчання, розширенням професійних ролей майбутнього хореографа та збереженням національної культурної основи. Узагальнення джерел засвідчило, що перспективність подальшого оновлення цієї сфери пов'язана з модернізацією змісту освіти, адаптацією освітніх програм до реальних умов професійної діяльності, розвитком цифрової інфраструктури та посиленням зв'язку між мистецькою, педагогічною і виконавською складовими підготовки. **Наукова новизна дослідження** полягає в цілісній систематизації тенденцій розвитку вищої хореографічної освіти в Україні в єдиній аналітичній логіці, що поєднує нормативні, соціокультурні, освітні, цифрові та професійно-практичні чинники її сучасної трансформації. **Практичне значення статті** полягає в тому, що її положення можуть бути використані під час оновлення освітніх програм зі спеціальності 024 «Хореографія» (В6 «Перформативні мистецтва»), удосконалення змісту фахових дисциплін, вибору сучасних форматів навчання, а також у науково-методичному супроводі підготовки майбутніх хореографів у закладах вищої освіти. **Перспективи подальших розвідок** доцільно пов'язати з дослідженням результативності практико-орієнтованих і міждисциплінарних підходів у професійній підготовці хореографів.

Література:

1. Бігус О. О. Сучасні тенденції хореографічної освіти в Україні. *Танцювальні студії.* 2021. Вип. 4 (2). С. 154–161. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7646.4.2.2021.249296

2. Бідюк Н., Бідюк Д. Сучасна хореографічна освіта: британський та український досвід. *Педагогічний часопис Волині.* 2020. Вип. 1 (16). С. 7-14. DOI: https://doi.org/10.29038/2415-8143-2020-01-7-14

3. Благова Т. О. Розвиток хореографічної освіти в Україні автореф. дис. доктор. пед. наук :13.00.04. Київ. 2021. С. 38.

4. Горбатова Н. О. Вплив діяльності керівників провідних ансамблів бальних танців на розвиток сучасної хореографічної освіти в Україні. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство».* 2017. Вип. (37). С. 144–154. DOI: https://doi.org/10.31866/2410-1176.37.2017.155626

5. Кириленко І. М. Динаміка розвитку хореографічної культури та освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2023. Вип. 1 (142). С. 21-26. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-1-3

6. Лупак Н., Макода С., Бідюк Д., Майданюк І., Денисенко А. Розвиток хореографічної освіти в Україні: традиції, новітні тенденції та перспективи. *Вісник науки та освіти.* 2024. Вип. 11 (29) С. 1352-1363. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1352-1363

7. Максименко В. І. Формування художньо-творчого досвіду майбутніх викладачів хореографії у процесі фахової підготовки. Дис. на здобуття … канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024.

8. Ніколаї Г. Ю. Реброва. О. Є. Теоретико-методологічні засади дослідження хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Мистецтво і освіта.* 2016. Вип. 3 (81). С. 6–12.

9. Ткаченко І. Вища хореографічна освіта в умовах воєнного стану: виклики, шляхи подолання та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. Вип. 1 (141). С. 204-214. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/204-214

10. Хващевська О., Котов В. Теоретичні аспекти розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. (20). С. 64–73. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.20.2023.296628

11. Хендрик О., Макарова І. Особливості підготовки хореографів у закладах вищої освіти: український та світовий досвід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84. С. 131-139. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-19

12. Хореографічне мистецтво в Україні та світі: традиції та тенденції розвитку. *Науково-популярне видання. Упоряд.О. А. Плахотнюк. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка кафедра режисури та хореографії*. 2024. 234 с.

13. Чжень Ч. Особливості підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у процесі навчання закладів вищої освіти КНР. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2022. Том 10. Вип. 7. С. 50–53. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-008

14. Широковська О., Федорченко Д. Національний компонент у бальній хореографії України XXI століття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 82, том 2, 2024. С. 255-260. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-2-35

15. Bazela D., Keba M., Vakulenko O., Yefanova S., Batieieva N., Shestopal L. Higher artistic education in ballroom choreography: Forecast of educational trends. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 6. DOI: https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe009

16. Bigus O., Chepalov O., Herts I., Mova L., Khotsianovska L., Babych, O. Trends in the Development of Choreographic Education in Ukraine in Conditions of Digitalization: Standards, Innovative Models. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. Issue. 5. P.p. 112–122. DOI: https://doi.org/10.5430/jct.v12n5p112

17. Blahova T. Formation of concepts of higher choreographic education in Ukraine. Association agreement: driving integrational changes*: Collective monograph*. Accent Graphics Communication. Chicago, Illinois. USA. 2019. P.p. 617–628.

18. Chervonska L., Pashchenko I. Scientific Reflection on the State of the Problem of the Academic Culture Development Among Applicants for Higher Music-Pedagogical and Choreographic Education (early XXI century). *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11. Issue. 9. P.p. 90–97. DOI: https://doi.org/10.5430/JCT.V11N9P90

19. Lytvynenko V., Perova G., Myroniuk N., Krys A., Koresandovych N., Morozov A. Analysis of Modern Trends in Contemporary Choreographic Art: The Challenges of

Digitalization. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. Issue. 3. P.p. 198–206. DOI: https://doi.org/10.5430/jct.v12n3p198

20. Ostroverkh T., Pavliuk T., Degtiar D., Myroniuk N., Korytna A., Boichenko O. Regional choreographic schools in Ukraine: the socio-cultural and pedagogical aspects. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*. 2022. Vol. 11. Issue. 5. DOI: https://doi.org/10.6018/sportk.535221

References:

1. Bihus, O. O. (2021). Suchasni tendentsii khoreohrafichnoi osvity v Ukraini [Current trends in choreographic education in Ukraine]. *Tantsiuvalni studii – Dance Studies*, 4(2), 154-161. https://doi.org/10.31866/2616-7646.4.2.2021.249296 [in Ukrainian]

2. Bidiuk, N., & Bidiuk, D. (2020). Suchasna khoreohrafichna osvita: brytanskyi ta ukrainskyi dosvid [Modern choreographic education: British and Ukrainian experience]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni – Pedagogical Journal of Volyn*, 1(16), 7-14. https://doi.org/10.29038/2415-8143-2020-01-7-14 [in Ukrainian]

3. Blahova, T. O. (2021). Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini [Development of choreographic education in Ukraine]. Extended abstract of Doctor of Pedagogical Sciences dissertation. [in Ukrainian]

4. Horbatova, N. O. (2017). Vplyv diialnosti kerivnykiv providnykh ansambliv balnykh tantsiv na rozvytok suchasnoi khoreohrafichnoi osvity v Ukraini [The influence of the activities of leaders of leading ballroom dance ensembles on the development of modern choreographic education in Ukraine]. *Visnyk KNUKiM. Seriia "Mystetstvoznavstvo" – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series "Art Studies"*, (37), 144-154. https://doi.org/10.31866/2410-1176.37.2017.155626 [in Ukrainian]

5. Kyrylenko, I. M. (2023). Dynamika rozvytku khoreohrafichnoi kultury ta osvity [Dynamics of the development of choreographic culture and education]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 1(142), 21-26. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-1-3 [in Ukrainian]

6. Lupak, N., Makoda, S., Bidiuk, D., Maidaniuk, I., & Denysenko, A. (2024). Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini: tradytsii, novitni tendentsii ta perspektyvy [Development of choreographic education in Ukraine: Traditions, latest trends, and prospects]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 11(29), 1352-1363. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1352-1363 [in Ukrainian]

7. Maksymenko, V. I. (2024). Formuvannia khudozhno-tvorchoho dosvidu maibutnikh vykladachiv khoreohrafii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of artistic and creative experience of future choreography teachers in the process of professional training] Dissertation, Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov.

8. Nikolaie, H. Yu., & Rebrova, O. Ye. (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia khoreohrafichno-pedahohichnoi osvity v Ukraini [Theoretical and methodological foundations of the study of choreographic and pedagogical education in Ukraine]. *Mystetstvo i osvita – Art and Education*, 3(81), 6-12. [in Ukrainian]

9. Tkachenko, I. (2025). Vyshcha khoreohrafichna osvita v umovakh voiennoho stanu: vyklyky, shliakhy podolannia ta perspektyvy rozvytku [Higher choreographic education under martial law: Challenges, ways of overcoming, and development prospects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 1(141), 204-214. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/204-214 [in Ukrainian]

10. Khvashchevska, O., & Kotov, V. (2024). Teoretychni aspekty rozvytku vyshchoi khoreohrafichno-pedahohichnoi osvity v Ukraini [Theoretical aspects of the development of higher choreographic and pedagogical education in Ukraine]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: Theoretical and methodological aspects*, (20), 64-73. https://doi.org/10.31865/2414-9292.20.2023.296628 [in Ukrainian]

11. Khendryk, O., & Makarova, I. (2025). Osoblyvosti pidhotovky khoreohrafiv u zakladakh vyshchoi osvity: ukrainskyi ta svitovyi dosvid [Features of choreographers' training in higher education institutions: Ukrainian and world experience]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities*, (84), 131-139. https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-19 [in Ukrainian]

12. Plakhotniuk, O. A. (Comp.). (2024). Khoreohrafichne mystetstvo v Ukraini ta sviti: Tradytsii ta tendentsii rozvytku [Choreographic art in Ukraine and the world: Traditions and development trends]. *LNU im. Ivana Franka, kafedra rezhysury ta khoreohrafii.*

13. Chzhen, Ch. (2022). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv khoreohrafichnoho mystetstva u protsesi navchannia zakladiv vyshchoi osvity KNR [Features of training future specialists in choreographic art in the educational process of higher education institutions of the PRC]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 10(7), 50-53. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-008 [in Ukrainian]

14. Shyrokovska, O., & Fedorchenko, D. (2024). Natsionalnyi komponent u balnii khoreohrafii Ukrainy XXI stolittia [National component in ballroom choreography of Ukraine in the 21st century]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 82(2), 255-260. https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-2-35 [in Ukrainian]

15. Bazela, D., Keba, M., Vakulenko, O., Yefanova, S., Batieieva, N., & Shestopal, L. (2024). Higher artistic education in ballroom choreography: Forecast of educational trends. *Multidisciplinary Reviews*, 6. https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe009 [in English]

16. Bigus, O., Chepalov, O., Herts, I., Mova, L., Khotsianovska, L., & Babych, O. (2023). Trends in the development of choreographic education in Ukraine in conditions of digitalization: Standards, innovative models. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(5), 112-122. https://doi.org/10.5430/jct.v12n5p112 [in English]

17. Blahova, T. (2019). Formation of concepts of higher choreographic education in Ukraine. In Association agreement: Driving integrational changes (pp. 617-628*). Accent Graphics Communication*. [in English]

18. Chervonska, L., & Pashchenko, I. (2022). Scientific reflection on the state of the problem of the academic culture development among applicants for higher music-pedagogical and choreographic education (early XXI century). *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(9), 90-97. https://doi.org/10.5430/JCT.V11N9P90 [in English]

19. Lytvynenko, V., Perova, G., Myroniuk, N., Krys, A., Koresandovych, N., & Morozov, A. (2023). Analysis of modern trends in contemporary choreographic art: The challenges of digitalization. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(3), 198-206. https://doi.org/10.5430/jct.v12n3p198 [in English]

20. Ostroverkh, T., Pavliuk, T., Degtiar, D., Myroniuk, N., Korytna, A., & Boichenko, O. (2022). Regional choreographic schools in Ukraine: The socio-cultural and pedagogical aspects. SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences, 11(5). https://doi.org/10.6018/sportk.535221 [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’42:316.77:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2623-2636

Мальована Ніна Володимирівна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та лінгводидактики, Сумський державний університет, м. Суми, https//orcid.org/0009-0004-5423-5697

Корсун Світлана Василівна викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Державний торговельно-економічний університет, м.Київ, https//orcid.org/0009-0009-8144-9822

Сліпачук Наталія Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської і слов’янської філології та зарубіжної літератури, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський, https//orcid.org/0000-0001-6504-3827

МОВНІ ТА КУЛЬТУРНІ КОДИ АМЕРИКАНСЬКОГО СУСПІЛЬНОГО ДИСКУРСУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті обґрунтовано педагогічний потенціал опрацювання мовних та культурних кодів американського суспільного дискурсу як засобу фахової підготовки студентів-філологів у межах системи педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Актуальність дослідження пов’язана з тим, що майбутній філолог у професійній діяльності працює з публічними текстами та медіапрактиками, у яких смисли конструюються через культурно марковані сигнали, ціннісні рамки, інституційні норми та наративи. Мета статті – теоретично узагальнити підходи до формування міжкультурної компетентності та медіаграмотності у вищій школі і на цій основі запропонувати авторську методику «КОД-USA» (культурно-орієнтоване декодування суспільного дискурсу), спрямовану на інтеграцію аналізу кодів у практичні професійні завдання студентів-філологів. Методологія ґрунтується на теоретичному аналізі й синтезі наукових джерел, педагогічному моделюванні та проєктуванні навчального модуля.

Результати дослідження полягають в операціоналізації поняття «мовні та культурні коди» як дидактичної одиниці. У межах дослідження розроблено таксономію кодів. Вона охоплює ціннісно-нормативні, інституційні та ідентифікаційні групи. Окремо виділено медійно-фреймові, прагматично-емоційні та цифрові коди. Також описано структуру навчального

модуля. Модуль складається з чотирьох послідовних етапів. До них належать орієнтаційно-аксіологічний, аналітико-декодувальний, інтерпретаційно-рефлексивний та трансферно-професійний етапи. У дослідженні запропоновано інструменти оцінювання результатів навчання. Вони включають рубрику, рівні сформованості та елементи самооцінювання. Розроблені положення узагальнено у візуальних моделях. Наукова новизна полягає у поєднанні рамок медіаграмотності, фреймінгу та міжкультурної компетентності в єдину методику, орієнтовану на професійну підготовку філологів. Методика може бути інтегрована в курси практики іноземної мови, міжкультурної комунікації, перекладознавства та методики навчання у ЗВО.

Ключові слова: фахова підготовка, студенти-філологи, американський суспільний дискурс, мовні та культурні коди, міжкультурна компетентність, медіаграмотність, критичне мислення, методика навчання.

Malovana Nina Volodymyrivna PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Sumy State University, Sumy, https://orcid.org/0009-0004-5423-5697

Korsun Svitlana Vasylivna Lecturer of the Department of Foreign Philology and Translation, State University of Trade and Economics, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-8144-9822

Slipachuk Nataliia Mykolaivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Germanic and Slavic Philology and Foreign Literature, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0001-6504-3827

LINGUISTIC AND CULTURAL CODES OF AMERICAN PUBLIC DISCOURSE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PHILOLOGY STUDENTS

Abstract. The relevance of the study lies in the fact that future philologists in their professional activities work with public texts and media practices in which meanings are constructed through culturally marked signals, value frameworks, institutional norms and narratives. The aim of the article is to theoretically generalise approaches to the development of intercultural competence and media literacy in higher education and, on this basis, to propose the author's methodology CODE-USA (culturally oriented decoding of public discourse),

designed to integrate the analysis of linguistic and cultural codes into practical professional tasks of philology students. The methodology is based on theoretical analysis and synthesis of scientific sources, pedagogical modelling and the design of a training module.

The results of the study include the operationalisation of the concept of "linguistic and cultural codes" as a didactic unit. Within the research a taxonomy of codes has been developed. It includes value-normative, institutional and identification groups, as well as media-framing, pragmatic-emotional and digital codes. The structure of the training module is also described. The module consists of four consecutive stages: the orientation-axiological stage, the analytical-decoding stage, the interpretative-reflective stage and the transfer-professional stage. The study proposes tools for assessing learning outcomes, including an assessment rubric, levels of competence formation and elements of self-assessment. Visual models of the learning process have also been developed and may be presented as figures within the article. The scientific novelty lies in the integration of media literacy, framing theory and intercultural competence into a unified methodology oriented toward the professional training of philologists. The practical significance of the study is that the proposed methodology can be integrated into courses on foreign language practice, intercultural communication, translation studies and teaching methodology in higher education institutions.

Keywords: professional training, philology students, American public discourse, linguistic and cultural codes, intercultural competence, media literacy, critical thinking, teaching methodology.

Постановка проблеми. Сучасна фахова підготовка студентів-філологів виходить за межі традиційного розуміння мови як сукупності лексико-граматичних структур. Професійна діяльність майбутнього філолога передбачає роботу з публічними текстами, медіадискурсом і соціокультурними практиками, у яких смисли формуються не лише мовними засобами, а й через систему культурних кодів, ціннісних орієнтацій, інституційних норм та інтерпретаційних рамок. У зв'язку з цим виникає потреба переосмислення змісту фахової підготовки як процесу формування здатності до аналізу й інтерпретації складних дискурсивних явищ. Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті американського суспільного дискурсу, який характеризується високим рівнем медіатизації, динамічністю смислових конструкцій та конкуренцією інтерпретацій. У таких умовах значущим стає не лише розуміння тексту, а й уміння декодувати приховані смисли, розпізнавати фрейми, оцінювати позиції акторів дискурсу та співвідносити їх із соціокультурним контекстом. Це, у свою чергу, актуалізує потребу інтеграції медіаграмотності, міжкультурної компетентності та

критичного мислення в освітній процес. Водночас аналіз освітньої практики засвідчує, що підготовка студентів-філологів переважно орієнтована на мовну правильність і комунікативну ефективність, тоді як системна робота з мовними та культурними кодами публічного дискурсу залишається недостатньо розробленою. Відсутність чітко структурованих дидактичних підходів до їх інтерпретації обмежує можливості формування професійних компетентностей, пов'язаних із аналітичною, перекладацькою та викладацькою діяльністю.

Отже, **актуальність дослідження** зумовлена необхідністю розроблення цілісної педагогічної моделі, яка дозволяє інтегрувати аналіз мовних і культурних кодів американського суспільного дискурсу у фахову підготовку студентів-філологів, забезпечуючи перехід від описового рівня знань до їх практичного застосування у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному українському науковому дискурсі питання формування міжкультурної комунікативної компетентності розглядається як невід'ємний складник професійної підготовки майбутніх філологів. У сучасних наукових дослідженнях простежується поступовий перехід від загальнотеоретичних підходів до розроблення дидактично орієнтованих моделей, спрямованих на інтеграцію міжкультурної складової в освітній процес.

Зокрема, у дослідженні Н. Микитенко та ін. міжкультурна комунікативна компетентність трактується як інтегральна характеристика професійної підготовки, що поєднує когнітивний, поведінковий і ціннісний компоненти [1]. Автори наголошують на необхідності її операціоналізації через визначення рівнів сформованості та впровадження практикоорієнтованих методів навчання, що дозволяють перейти від декларативного засвоєння до функціонального використання знань.

Подібну методичну спрямованість демонструє робота О. Бахлай та ін., у якій міжкультурна компетентність розглядається як результат системної організації навчальної діяльності в іншомовній аудиторії. Дослідники підкреслюють ефективність задачо-орієнтованого підходу, що передбачає залучення студентів до аналізу культурно зумовлених смислів та формування здатності до їх інтерпретації в умовах керованої педагогічної взаємодії [2].

У контексті розширення компетентнісної парадигми Т. Андрієнко та ін. акцентують увагу на взаємозв'язку міжкультурної підготовки з розвитком так званих наскрізних навичок. Автори доводять, що формування міжкультурної компетентності неможливе без розвитку критичного мислення, комунікативної гнучкості та здатності до прийняття рішень у складних ситуаціях. Це дозволяє розглядати професійну підготовку

філолога як інтегративний процес, у якому мовні знання поєднуються з аналітичними та соціальними уміннями [3].

Дослідження С. Фіялки та ін., виконане в умовах кризового освітнього середовища, розширює зазначену проблематику через включення компонентів медіаграмотності та критичного аналізу інформації. Автори підкреслюють необхідність роботи з автентичними комунікативними ситуаціями, що відображають реальні соціальні процеси, та наголошують на значенні інтерпретаційної діяльності як ключового елементу сучасної професійної підготовки [4]. У свою чергу, О. Заболотна та ін. розглядають академічне письмо як інструмент підтримки дослідницької активності студентів. У їхній роботі доведено, що включення студентів у практику наукового письма сприяє формуванню рефлексивного мислення та здатності до узагальнення спостережень, що безпосередньо пов'язано з умінням аналізувати дискурс як складну соціокультурну систему [5].

Міжнародний науковий контекст дозволяє концептуально узагальнити ці підходи. Так, Д. Деардорф обґрунтовує міжкультурну компетентність як результат інтернаціоналізації освіти та наголошує на необхідності її чіткого визначення і вимірювання. Авторка підкреслює важливість узгодження теоретичних моделей і практик оцінювання, що забезпечує системність освітнього процесу [6]. А. Фантіні, розвиваючи цю проблематику, звертає увагу на множинність підходів до визначення міжкультурної компетентності та пов'язану з цим методологічну невизначеність. Дослідник обґрунтовує потребу в її педагогічній операціоналізації, тобто трансформації складних теоретичних конструкцій у конкретні навчальні процедури та спостережувані результати [7]. Важливим теоретичним підґрунтям для аналізу суспільного дискурсу є концепція фреймінгу, запропонована Р. Ентманом. Учений доводить, що публічна комунікація структурована через відбір і акцентування певних аспектів реальності, що визначає способи інтерпретації подій. Це положення має принципове значення для педагогічного аналізу дискурсу, оскільки дозволяє розглядати його як систему смислових конструкцій, що підлягають декодуванню [8].

Проблематика медіаграмотності розкривається у працях Р. Гоббс та С. Лівінгстон, які підкреслюють, що сучасна освіта має формувати не лише навички доступу до інформації, але й здатність до її критичного аналізу та оцінювання. Дослідниці наголошують на складності та неоднорідності медіаосвітнього поля, що вимагає розроблення системних педагогічних рішень [9; 10].

Узагальнення зазначених підходів дозволяє констатувати наявність науково обґрунтованої бази для інтеграції міжкультурної та медійної складових у підготовку майбутніх філологів. Водночас аналіз літератури свідчить про відсутність цілісного дидактичного підходу до інтерпретації

мовних і культурних кодів американського суспільного дискурсу як окремої навчальної одиниці. Недостатньо розробленими залишаються також питання їх системної інтеграції у фахову підготовку та інструментів оцінювання результатів навчання. Отже, **наукова новизна** даного дослідження полягає у спробі концептуалізувати мовні та культурні коди як дидактичну категорію та запропонувати методичну модель їх використання у професійній підготовці студентів-філологів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити педагогічно орієнтовану методику інтеграції мовних і культурних кодів американського суспільного дискурсу у фахову підготовку студентів-філологів з акцентом на освітні результати, навчальні дії та інструменти оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка студентів-філологів у сучасному освітньому просторі потребує розширення традиційного підходу до вивчення мови. Для майбутнього філолога недостатньо лише знати лексико-граматичну систему. Важливо вміти розпізнавати, як у публічних текстах організуються смисли, як вони пов’язані з культурними нормами, соціальними цінностями та моделями суспільної взаємодії. Саме тому мовні та культурні коди американського суспільного дискурсу доцільно розглядати не як суто лінгвістичний матеріал, а як засіб формування професійної компетентності студента.

Таке розуміння узгоджується з підходом Д. Деардорф, яка трактує міжкультурну компетентність як вимірюваний результат освіти, а не лише як загальну гуманітарну цінність [6]. У цьому контексті положення Н. Микитенко та ін. про інтеграцію міжкультурної комунікативної компетентності в професійну підготовку студентів дають підстави розглядати навчання як процес поетапного формування здатності до інтерпретації культурно маркованих смислів [1]. Водночас О. Бахлай та ін. доводять, що така компетентність формується ефективніше за умов задачо-орієнтованого навчання, коли студент працює не з ізольованими мовними одиницями, а з цілісними комунікативними ситуаціями [2].

Для теми цього дослідження принциповим є також положення Р. Ентмана про фреймінг як механізм відбору та акцентування окремих аспектів реальності у публічному дискурсі [8]. Саме через фрейми суспільний текст пропонує адресатові певне бачення проблеми, моделі причинності та бажаних рішень. Це означає, що підготовка студентів-філологів повинна включати не лише аналіз мовної форми, а й декодування тих смислових рамок, через які суспільний дискурс впливає на сприйняття подій. У свою чергу, праці Р. Гоббс і С. Лівінгстон дають підстави включити до цієї моделі компонент медіаграмотності, оскільки сучасний суспільний дискурс функціонує переважно в медіатизованому та цифровому середовищі [9; 10]. Отже, теоретичною основою запропонованої методики виступає поєднання

трьох взаємопов'язаних рамок: міжкультурної компетентності, медіаграмотності та фреймінгу. Їх інтеграція дозволяє перейти від загальних міркувань про культурний компонент у мовній освіті до розроблення конкретної педагогічної моделі. Загальну логіку цієї моделі доцільно подати на рис. 1.

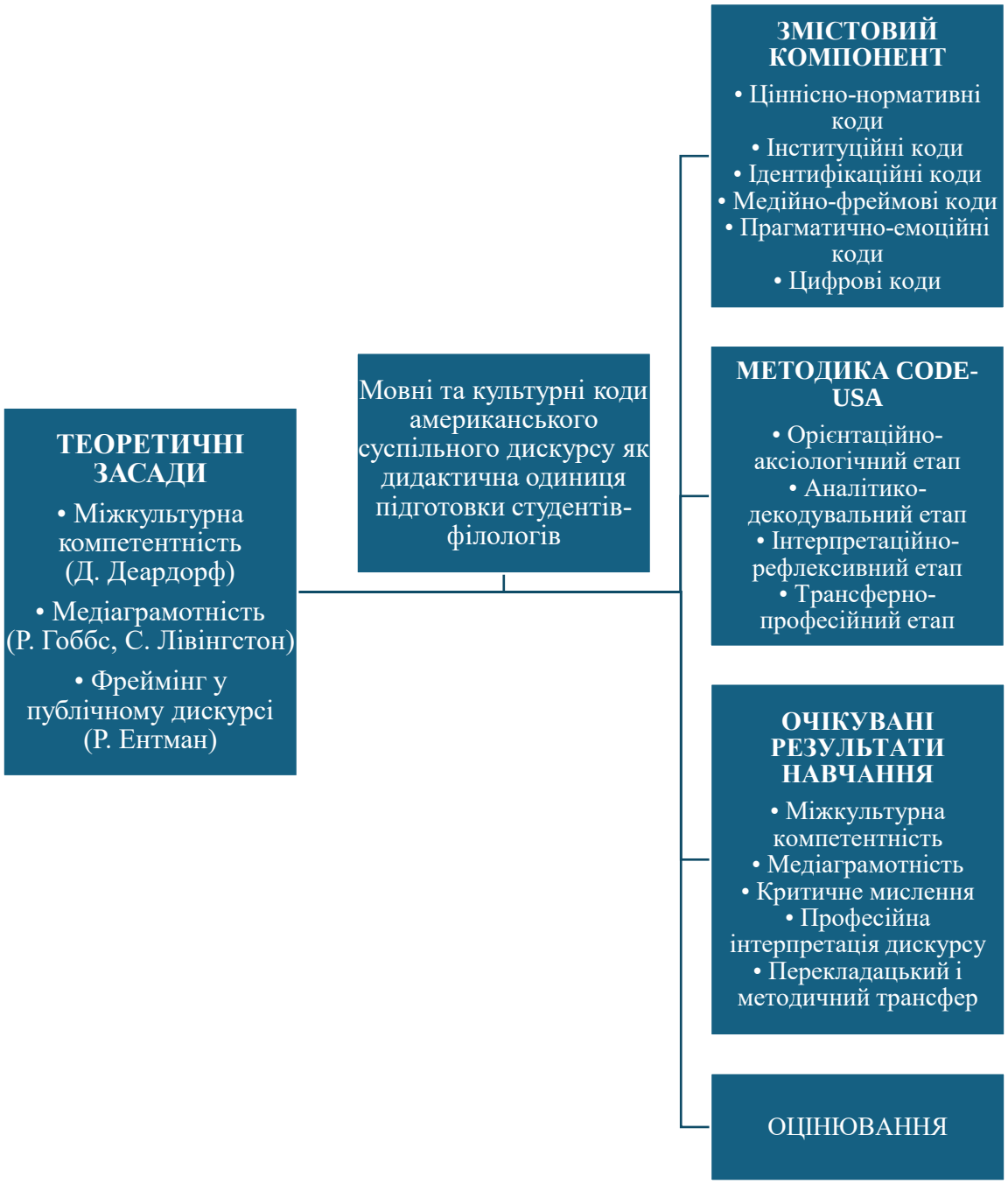


Рис. 1. Модель інтеграції мовних і культурних кодів американського суспільного дискурсу у фахову підготовку студентів-філологів

Джерело: складено авторами.

У межах цього дослідження мовні та культурні коди визначаються як повторювані способи смислової організації публічних текстів, у яких відображаються цінності, соціальні норми, ідентичності, інституційні позиції, емоційні акценти та цифрові практики поширення змісту. Це визначення спирається на ідею А. Фантіні про необхідність педагогічної операціоналізації складних міжкультурних конструктів, тобто переведення їх у форму навчальних дій і спостережуваних результатів [7]. Відповідно, коди в межах статті розглядаються як дидактична одиниця, що дає студентові змогу переходити від поверхового читання тексту до його професійної інтерпретації.

З метою навчального проєктування запропоновано авторську таксономію кодів, яка охоплює ціннісно-нормативний, інституційний, ідентифікаційний, медійно-фреймовий, прагматично-емоційний і цифровий рівні.

Саме така структура дозволяє системно працювати з матеріалами американського суспільного дискурсу та співвідносити їх із професійними завданнями майбутнього філолога. Узагальнену характеристику цих груп доцільно подати в табл. 1.

Таблиця 1

Таксономія мовних і культурних кодів американського суспільного дискурсу у фаховій підготовці студентів-філологів

Група кодів	Зміст	Освітня функція
Ціннісно-нормативні	Фіксують уявлення про правильне, прийнятне, бажане або загрозливе.	Формують уміння виявляти аксіологічні основи тексту.
Інституційні	Репрезентують правила, норми, соціальні ролі та легітимні джерела висловлювання.	Розвивають здатність аналізувати суспільний контекст тексту.
Ідентифікаційні	Позначають групи, межі належності, опозиції «свій – чужий».	Формують навички інтерпретації дискурсивних моделей ідентичності.
Медійно-фреймові	Визначають, як у тексті представлено проблему, причини та шляхи її розв’язання.	Розвивають критичне мислення та вміння аналізувати рамки інтерпретації.
Прагматично-емоційні	Передають емоційні акценти, оцінність, тональність.	Формують чутливість до впливу мовлення на адресата.

Група кодів	Зміст	Освітня функція
Цифрові	Відображають роль платформених практик, цитування, хештегів, меметичних форм.	Розвивають медіаграмотність і навички роботи з цифровим дискурсом.

Джерело: складено авторами.

Для ілюстрації практичного застосування запропонованої таксономії доцільно навести типові приклади кодів, характерних для американського суспільного дискурсу (табл. 2).

Таблиця 2

Приклади мовних і культурних кодів в американському суспільному дискурсі

Тип коду	Приклади кодів у дискурсі
Ціннісно-нормативні	freedom, equality, individual responsibility
Інституційні	White House, Supreme Court, federal vs. state authority
Ідентифікаційні	minority/majority, immigrant identity, middle class
Медійно-фреймові	security, rights, crisis, opportunity
Цифрові	hashtags, meme references, platform rhetoric

Джерело: складено авторами.

Наведені приклади демонструють, що мовні та культурні коди функціонують як інтерпретаційні маркери, через які суспільний дискурс організує значення, позиції акторів і рамки розуміння подій. На основі таксономії розроблено авторську методику **CODE-USA**, яку доцільно впроваджувати як модуль у межах дисциплін «Практика англійської мови», «Міжкультурна комунікація», «Методика навчання іноземної мови», «Перекладознавство». Її метою є формування в студентів здатності професійно інтерпретувати американський суспільний дискурс та переносити результати аналізу у викладацьку, перекладацьку й аналітичну діяльність.

Структурно методика охоплює чотири етапи. Перший етап є орієнтаційно-аксіологічним і передбачає введення студента в ціннісний та соціокультурний контекст теми. Другий етап є аналітико-декодувальним і спрямований на виявлення кодів у тексті. Третій етап є інтерпретаційно-рефлексивним і пов’язаний з осмисленням альтернативних способів читання тексту. Четвертий етап є трансферно-професійним, оскільки його результатом виступає створення перекладацького коментаря, плану міні

заняття, аналітичної записки або невеликого дослідницького продукту. Послідовність цих етапів доцільно відобразити на рис. 2.

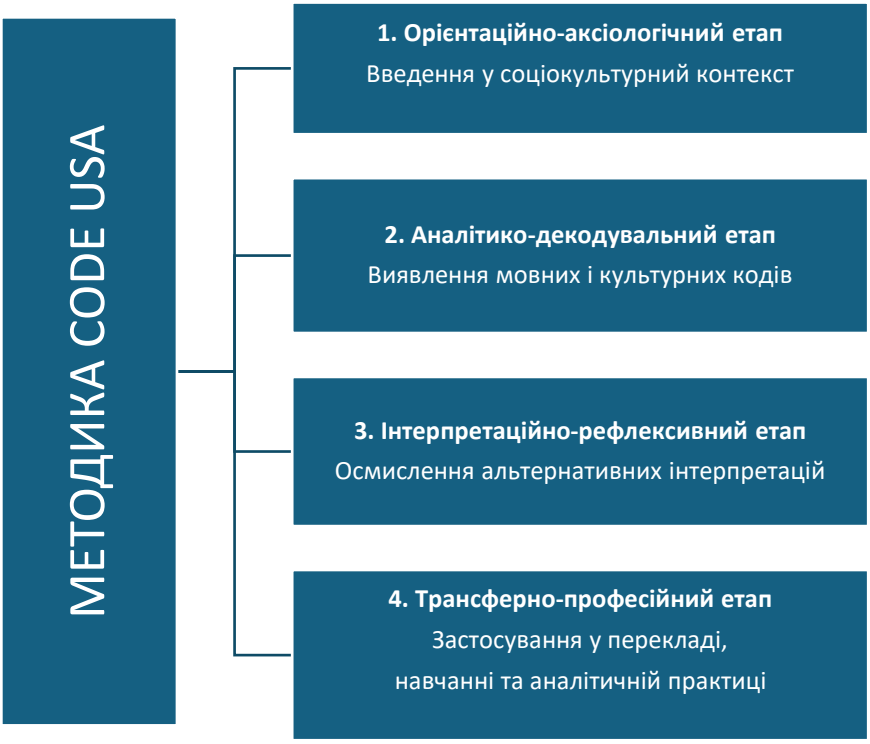


Рис. 2. Поетапна структура методики CODE-USA
Джерело: складено авторами.

Вибір саме такої логіки навчання узгоджується з висновками Т. Андрієнко та ін., які доводять, що міжкультурна компетентність розвивається найбільш ефективно в умовах соціальної взаємодії, спільного аналізу та обговорення [3]. Саме тому реалізація методики передбачає використання командних форматів роботи, де студенти виконують ролі аналітика фрейму, експерта з контексту, редактора аргументації та методиста трансферу. Така організація не лише активізує навчальну діяльність, а й наближає її до реальних професійних сценаріїв.

До навчального модуля доцільно включати різні типи кейсів американського суспільного дискурсу: новинні тексти, редакційні матеріали, політичні виступи, коментарі в цифровому середовищі, соціальні кампанії. Такий підхід відповідає позиції С. Фіялки та ін. щодо необхідності залучення автентичних медійних матеріалів як чинника розвитку критичного мислення та професійної гнучкості [4]. Водночас використання

дослідницького компоненту, про який пишуть О. Заболотна та ін., дозволяє перетворити роботу з дискурсом на форму академічної рефлексії, а не лише на практику ситуативного аналізу [5].

Для забезпечення керованості та вимірюваності результатів запропоновано рубрику оцінювання, яка охоплює точність виявлення кодів, обґрунтованість інтерпретації, здатність до критичної перевірки альтернативних фреймів, якість професійного трансферу та академічну коректність аргументації. Такий підхід прямо узгоджується з позицією Д. Деардорф щодо необхідності розглядати міжкультурну компетентність як вимірюваний освітній результат [6]. Узагальнену рубрику оцінювання результатів навчання за методикою CODE-USA подано в табл. 2.

Таблиця 2

Рубрика оцінювання результатів навчання за методикою CODE-USA

Критерій	Індикатор	Базовий	Достатній	Високий	Форма оцінювання
Виявлення кодів	Ідентифікація типів кодів у тексті	Фрагментарно	Основні типи	Системно, з поясненням	Аналіз кейсу
Інтерпретація	Пояснення смислів у контексті	Описово	Аргументовано	Глибоко, з контекстом	Письмовий коментар
Критичний аналіз	Робота з альтернативними фреймами	Обмежено	Частково порівнює	Системно зіставляє	Порівняльне завдання
Професійний трансфер	Застосування в перекладі/ навчанні	Формально	Частково релевантно	Повноцінно інтегрує	Практичне завдання
Академічність	Логіка й стиль аргументації	Нестійка	Загалом коректна	Чітка й доказова	Есе / проєкт

Джерело: складено авторами.

Запропонована рубрика дає змогу поєднати аналітичний, інтерпретаційний і професійно-прикладний компоненти підготовки та забезпечує прозорість оцінювання навчальних досягнень студентів.

Отже, запропонована методика дозволяє поєднати міжкультурний, медійний і дискурсивно-аналітичний компоненти у цілісній системі фахової підготовки. Її наукова новизна полягає в тому, що мовні та культурні коди американського суспільного дискурсу вперше системно концептуалізуються як дидактична одиниця у межах системи педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Практична значущість методики полягає у можливості її інтеграції в чинні навчальні дисципліни без зміни їх базової структури.

Висновки. У результаті проведеного теоретико-методичного дослідження обґрунтовано доцільність педагогічної інтеграції аналізу мовних і культурних кодів американського суспільного дискурсу у фахову підготовку студентів-філологів. Показано, що робота з такими кодами сприяє формуванню міжкультурної компетентності, медіаграмотності та критичного мислення студентів, а також забезпечує перехід від поверхового читання тексту до його професійної інтерпретації. Такий підхід відповідає сучасним дослідницьким тенденціям у сфері педагогіки та міжкультурної освіти і узгоджується з вимогою розглядати освітні результати як вимірювані й операціоналізовані показники.

У межах дослідження запропоновано авторську методику CODE-USA, що включає таксономію мовних і культурних кодів американського суспільного дискурсу, чотириетапну структуру навчального модуля, інструменти аналітичної роботи з текстом та рубрику оцінювання результатів навчання.

Розроблена модель дозволяє поєднати теоретичні засади міжкультурної освіти, медіаграмотності та дискурсивного аналізу з практикою освітнього процесу і створює дидактичні умови для формування професійної здатності студентів інтерпретувати публічний дискурс та переносити результати аналізу у перекладацьку, викладацьку й аналітичну діяльність.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з емпіричною апробацією запропонованої методики у закладах вищої освіти. Зокрема, доцільним є проведення педагогічного експерименту із застосуванням дизайну «до/після», порівнянням експериментальних і контрольних груп та валідизацією розробленої рубрики оцінювання. Це дозволить кількісно уточнити вплив окремих компонентів методики CODE-USA на результати навчання і розробити рекомендації щодо її ширшого впровадження у систему підготовки майбутніх філологів.

Література:

1. Mykytenko N., Fedorchuk M., Ivasyuta O., Hrynya N., Kotlovskyi A. Intercultural communicative competence development in journalism students. *Advanced Education.* 2022. № 20(9). P. 121–131. https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521

2. Bahlai O., Machynska N., Matviiv-Lozynska Y., Senkovych O., Voloshyn M. Developing students’ intercultural communicative competence in foreign language classroom. *Advanced Education.* 2019. Vol. 6, № 11. P. 55–59. https://doi.org/10.20535/2410-8286.158078

3. Andrienko T., Genin V., Kozubska I. Developing intercultural business competence via team learning in post-pandemic era. *Advanced Education.* 2021. Vol. 8, № 18. P. 53–69. https://doi.org/10.20535/2410-8286.214627

4. Fiialka S., Kornieva Z. Journalism education in times of war: new challenges and adaptation strategies. *Advanced Education.* 2024. Vol. 12, № 25. P. 25–43. https://doi.org/10.20535/2410-8286.316512

5. Zabolotna O., Gut N., Shcherban I. The role of English for academic purposes in maintaining future teachers' interest in research. *Advanced Education.* 2022. № 20. P. 115–120. https://doi.org/10.20535/2410-8286.256236

6. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education.* 2006. Vol. 10, № 3. P. 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

7. Fantini A. E. Reconceptualizing intercultural communicative competence: a multinational perspective. *Research in Comparative and International Education.* 2020. Vol. 15, № 1. P. 52–61. https://doi.org/10.1177/1745499920901948

8. Entman R. M. Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication.* 1993. Vol. 43, № 4. P. 51–58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x

9. Hobbs R. The state of media literacy education. *Journal of Communication.* 2005. Vol. 55, № 4. P. 865–871. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03027.x

10. Livingstone S. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review.* 2004. Vol. 7, № 1. P. 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

References:

1. Mykytenko, N., Fedorchuk, M., Ivasyuta, O., Hrynya, N., & Kotlovskyi, A. (2022). Intercultural communicative competence development in journalism students. *Advanced Education*, 20, 121–131. https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521

2. Bahlai, O., Machynska, N., Matviiv-Lozynska, Y., Senkovych, O., & Voloshyn, M. (2019). Developing students' intercultural communicative competence in foreign language classroom. *Advanced Education*, 6(11), 55–59. https://doi.org/10.20535/2410-8286.158078

3. Andrienko, T., Genin, V., & Kozubska, I. (2021). Developing intercultural business competence via team learning in post-pandemic era. *Advanced Education*, 8(18), 53–69. https://doi.org/10.20535/2410-8286.214627

4. Fiialka, S., & Kornieva, Z. (2024). Journalism education in times of war: New challenges and adaptation strategies. *Advanced Education*, 12(25), 25–43. https://doi.org/10.20535/2410-8286.316512

5. Zabolotna, O., Gut, N., & Shcherban, I. (2022). The role of English for academic purposes in maintaining future teachers' interest in research. *Advanced Education*, 20, 115–120. https://doi.org/10.20535/2410-8286.256236

6. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

7. Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52–61. https://doi.org/10.1177/1745499920901948

8. Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x

9. Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55(4), 865–871. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03027.x

10. Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.018.8:37.011.3-051]:[37:001.895+004.5/.9](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2637-2652

Медведєва Марія Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0001-9330-5185

ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ ТА ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО STEAM-ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до реалізації STEAM-освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. Обґрунтовано актуальність переходу від традиційної репродуктивної моделі навчання до компетентнісно орієнтованої парадигми, що передбачає формування здатності здобувачів освіти до критичного мислення, креативності, адаптивності та розв'язання практико-орієнтованих завдань. Проаналізовано наукові підходи до трактування STEAM-освіти як інтегративної освітньої моделі, що забезпечує синергію природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики, а також визначено її роль у реалізації концепції Нової української школи. Встановлено, що ефективність упровадження STEAM-підходу значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема сформованості їхньої STEAM-компетентності як інтегративного особистісно-професійного утворення. Розкрито структурні компоненти цієї компетентності (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний і рефлексивний) та обґрунтовано роль складника «Arts» у розвитку креативного мислення й формуванні soft skills. Охарактеризовано сучасний технологічний інструментарій STEAM-освіти, що охоплює апаратні (робототехніка, 3D-моделювання, цифрові лабораторії) та програмні засоби (хмарні сервіси, інструменти штучного інтелекту, AR/VR-технології), а також визначено їх дидактичний потенціал у підготовці майбутніх учителів. Проаналізовано ефективні методичні стратегії, зокрема проєктне навчання (PBL), дизайн-мислення, кейс-метод, технологію «перевернутого навчання» та гейміфікацію, що забезпечують формування практичних умінь і міждисциплінарного мислення. Розкрито значення інноваційних форм організації освітнього процесу, таких як STEAM-хакатони, воркшопи та віртуальні спільноти практиків, у професійній соціалізації майбутніх педагогів. Визначено результати впровадження системного підходу до

підготовки вчителів, які засвідчують зростання рівня їхньої технологічної впевненості, креативності та готовності до інноваційної діяльності. Водночас окреслено основні ризики, зокрема інструментальний перекіс та складність оцінювання результатів міждисциплінарних проєктів. У висновках підкреслено необхідність створення цілісної методичної системи підготовки педагогів, що інтегрує технологічний інструментарій із сучасними педагогічними підходами, а також визначено перспективи подальших досліджень у напрямі розроблення діагностичного інструментарію та впровадження штучного інтелекту в STEAM-освіту.

Ключові слова: STEAM-освіта, цифровізація освіти, професійна підготовка вчителя, STEAM-компетентність, міждисциплінарність, проєктне навчання, дизайн-мислення, цифрові технології, AR/VR, інноваційні педагогічні підходи.

Medvedieva Mariia Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department Informatics and Information and Communication Technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0001-9330-5185

TECHNOLOGIES, METHODS, AND FORMS OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN STEAM EDUCATION

Abstract. This article examines the theoretical and methodological foundations for preparing future teachers to implement STEAM education in the context of society's digital transformation. It justifies the relevance of the transition from the traditional reproductive model of learning to a competency-oriented paradigm, which involves developing students' abilities in critical thinking, creativity, adaptability, and solving practice-oriented tasks. Scientific approaches to interpreting STEAM education as an integrative educational model that ensures synergy between the natural sciences, technology, engineering, art, and mathematics are analyzed, and its role in implementing the concept of the New Ukrainian School is identified. It has been established that the effectiveness of implementing the STEAM approach largely depends on the level of professional training of teaching staff, in particular the development of their STEAM competence as an integrative personal and professional formation. The structural components of this competency (cognitive, motivational-value, activity-based, and reflective) are revealed, and the role of the «Arts» component in the development of creative thinking and the formation of soft skills is substantiated. The modern technological tools of STEAM education are characterized, encompassing hardware (robotics, 3D modeling, digital laboratories) and

software tools (cloud services, artificial intelligence tools, AR/VR technologies), and their didactic potential in the training of future teachers is determined. This study analyzes effective pedagogical strategies – including project-based learning (PBL), design thinking, the case method, the «flipped classroom» approach, and gamification – that foster the development of practical skills and interdisciplinary thinking. The significance of innovative forms of organizing the educational process, such as STEAM hackathons, workshops, and virtual communities of practitioners, in the professional socialization of future teachers is revealed. The results of implementing a systematic approach to teacher training are identified, demonstrating an increase in their technological confidence, creativity, and readiness for innovative activities. At the same time, the main risks are outlined, in particular, instrumental bias and the complexity of evaluating the results of interdisciplinary projects. The conclusions emphasize the need to create a comprehensive methodological system for teacher training that integrates technological tools with modern pedagogical approaches, and identify prospects for further research in the development of diagnostic tools and the implementation of artificial intelligence in STEAM education.

Keywords: STEAM education, digitalization of education, teacher training, STEAM competencies, interdisciplinarity, project-based learning, design thinking, digital technologies, AR/VR, innovative pedagogical approaches.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку глобалізованого суспільства характеризується стрімкою цифровою трансформацією, що зумовлює фундаментальне переосмислення освітньої парадигми.

Традиційна репродуктивна модель навчання, орієнтована на засвоєння статичного обсягу знань, виявляється недостатньо ефективною в умовах динамічного технологічного прогресу та економіки знань. На зміну їй приходить особистісно орієнтована та компетентнісна парадигма, яка акцентує увагу на формуванні здатності суб'єктів навчання до критичного мислення, адаптивності та розв'язання складних практико-орієнтованих задач. Цифровізація освіти виступає не лише технічним інструментом оновлення засобів навчання, а й потужним каталізатором зміни методологічних підходів, що вимагає від педагогічної науки розроблення інноваційних стратегій підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті особливої гостроти набуває запит на міждисциплінарність, оскільки сучасні наукові та виробничі виклики мають комплексний характер і не можуть бути розв'язані в межах однієї предметної галузі.

Конвергенція природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики в межах STEAM-освіти постає логічною відповіддю на ці

виклики, забезпечуючи синергетичний ефект у розвитку інтелектуального потенціалу здобувачів освіти. Впровадження STEAM-підходу дозволяє подолати фрагментарність знань, сприяючи формуванню цілісної наукової картини світу та розвитку креативного складника через інтеграцію «Arts».

В українському освітньому просторі реалізація цієї концепції набула стратегічного значення у зв'язку з упровадженням реформи «Нова українська школа» (НУШ). Концептуальні засади НУШ та Державний стандарт базової середньої освіти чітко орієнтують на формування ключових компетентностей, серед яких провідне місце посідають природничо-наукова, технологічна та цифрова грамотність. STEAM-освіта в межах НУШ розглядається як дієвий механізм реалізації наскрізних ліній навчання, що забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу, розвиток дослідницьких навичок та інженерного мислення учнів.

Однак успішна імплементація STEAM-підходу в закладах загальної середньої освіти безпосередньо залежить від рівня фахової готовності педагогічних кадрів. Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах високотехнологічного освітнього середовища потребує не лише оновлення змісту навчальних дисциплін, а й трансформації самих форм і методів навчання у закладах вищої освіти. Формування STEAM-компетентності викладача передбачає опанування ним методик проєктної діяльності, навичок роботи з цифровими лабораторіями, робототехнікою та інструментами штучного інтелекту. Таким чином, актуальність дослідження технологій та методів підготовки майбутніх педагогів зумовлена необхідністю подолання суперечності між високими вимогами суспільства до інноваційного розвитку освіти та реальним станом методичної забезпеченості освітнього процесу в педагогічних ЗВО, що робить STEAM-освіту ключовим вектором модернізації національної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема підготовки вчителів до реалізації STEAM-освіти перебуває у центрі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, що зумовлено необхідністю пошуку нових дидактичних моделей у цифрову епоху. Фундаментальні засади інтегративного підходу закладені у праці G. Yakman [8], яка запропонувала рамкову модель STEAM як систему, де природничі науки та технології інтерпретуються через інженерію та мистецтво на основі математичних закономірностей. Світовий досвід та стратегічне значення STEM-освіти як інструменту подолання глобальних викликів проаналізовано R. W. Bybee [1], тоді як J. Maeda [5] акцентує увагу на критичній важливості мистецького складника для стимулювання інновацій. Перехід від міждисциплінарного до трансдисциплінарного навчання через інтеграцію мистецтв детально обґрунтовано у дослідженні C. M. Liao [4].

Сучасні методичні стратегії залучення учнів до розв'язання реальних проблем за допомогою STEAM-проєктів ґрунтовно висвітлені у посібнику C. F. Quigley та D. Herro, аналіз якого у науковому просторі здійснив Y. J. Lee [3]. Питання розвитку креативності як наскрізної навички у межах STEAM-навчання в середній школі та за її межами висвітлено у роботі A. Harris та L. de Bruin [2].

У вітчизняному науковому дискурсі концептуальний апарат та ключові поняття STEM-освіти систематизовано у працях О. Стрижака, І. Сліпухіної, Н. Поліхун та І. Чернецького [18]. Світовий досвід і перспективи впровадження STEM як інноваційної стратегії інтегрованої освіти проаналізовано О. Борзик та співавторами [9]. Роль STEAM-освіти як дієвого інструменту реалізації інтегрованого природничо-математичного навчання досліджено Ю. Ю. Матвійчук [10], а питання забезпечення освітнього процесу відповідними ресурсами висвітлено Т. М. Шаровою, С. В. Шаровим та Б. Г. Кремінським [21].

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені професійній підготовці педагогів. Теоретичні та прикладні аспекти формування готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування STEM-технологій є предметом дисертаційного дослідження К. В. Юрченко [22]. Важливість формування конкретних STEM-компетентностей у процесі міждисциплінарного проектування обґрунтовано Н. В. Морзе, М. А. Гладдун та С. М. Дзюбою [16].

Специфіку підготовки вчителів інформатики та їхню роль у системі STEM/STEAM-освіти розкрито у працях Г. В. Ткачук, В. П. Стеценка [20] та Л. О. Тітової [19]. Міжнародний контекст та роль інтерактивних методів у розвитку STEAM-діяльності проаналізовано І. С. Найдюк, О. П. Козарь та Т. Т. Рейс [17]. Особливу значущість для нашого дослідження мають напрацювання Є. Смирнової-Трибульської, Т. Копчинського, Н. Морзе, О. Струтинської та М. Бойко [7], присвячені оцінюванню та розвитку STEAM-компетентностей як майбутніх, так і практикуючих учителів. Попри наявність ґрунтовних розвідок, вимагає подальшого уточнення питання системного поєднання конкретних технологій та форм навчання у підготовці вчителів до роботи в умовах інтегрованого цифрового середовища.

Попри інтенсивне насичення освітнього простору закладів вищої освіти (ЗВО) новітніми технологічними рішеннями, проблема їх системної інтеграції в освітній процес залишається недостатньо розв'язаною. Основна суперечність сучасного етапу професійної підготовки майбутніх учителів полягає у домінуванні «техноцентричного» підходу, за якого основний акцент зміщується на інструментальну складову – опанування технічних

характеристик і функціональних можливостей обладнання (робототехнічних систем, 3D-принтерів, цифрових лабораторій), тоді як дидактичний потенціал та методика їх застосування як засобів досягнення освітніх цілей часто ігноруються. Наявний методичний вакуум призводить до того, що інноваційний інструментарій використовується фрагментарно, як ілюстративний додаток до традиційних форм занять, а не як основа для побудови якісно нової міждисциплінарної взаємодії.

Невирішеною залишається проблема концептуального поєднання технологічних засобів із сучасними педагогічними стратегіями в межах навчальних планів педагогічних ЗВО. У чинних освітніх програмах часто спостерігається ізоляція дисциплін технологічного циклу від методик викладання конкретних предметів, що унеможливлює формування у студентів цілісного бачення процесу навчання через дослідження. Майбутнім вчителям бракує навичок трансформації складних наукових концепцій у прикладні STEAM-проєкти, де технологія виступає не самоціллю, а засобом розв'язання реальної проблеми. Крім того, відсутні науково обґрунтовані алгоритми адаптації складного інженерного та програмного забезпечення до вікових особливостей учнів, що створює значні труднощі для молодих фахівців у їхній подальшій практичній діяльності.

Брак системності також проявляється у відсутності чітко визначених форм організації освітнього процесу, які б стимулювали розвиток трансдисциплінарних зв'язків у цифровому середовищі ЗВО. Недостатня увага приділяється розробленню методичних моделей, що гармонізують hard-технології (обладнання) із soft-технологіями (хмарні сервіси, штучний інтелект) у контексті підготовки до реалізації вимог Нової української школи. Таким чином, потреба у створенні цілісної методичної системи, яка б інтегрувала технологічний інструментарій у структуру професійної діяльності майбутнього педагога як органічний елемент STEAM-орієнтованого навчання, визначає вектор нашого наукового пошуку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та системний аналіз комплексу сучасних технологій, методів і організаційних форм, що забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх учителів до реалізації STEAM-підходу в умовах цифрової трансформації освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічний базис підготовки майбутніх педагогів до роботи в системі STEAM-освіти ґрунтується на розумінні STEAM-компетентності як складного інтегративного особистісно-професійного утворення. Вона не є простою сукупністю знань із окремих дисциплін, а постає як метакомпетентність, що дозволяє вчителю проєктувати цілісний освітній процес на засадах

трансдисциплінарності. У науковому дискурсі STEAM-компетентність розглядається як здатність фахівця ефективно синтезувати наукові, технологічні, інженерні, мистецькі та математичні знання для розв'язання практико-орієнтованих завдань, демонструючи при цьому гнучкість мислення та готовність до інноваційної діяльності в умовах швидких технологічних змін [6].

Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього вчителя до STEAM-навчання дозволяє виокремити кілька взаємопов'язаних аспектів. Когнітивний компонент охоплює систему фундаментальних знань про закономірності інтеграції навчальних предметів, розуміння дидактичних можливостей сучасних технологій та володіння методологією наукового пошуку. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішню готовність педагога до постійного професійного самовдосконалення, наявність стійкого інтересу до інновацій та усвідомлення соціальної значущості STEAM-підходу для розвитку інтелектуального капіталу учнів. Діяльнісний (праксеологічний) компонент є визначальним, оскільки він передбачає безпосереднє володіння інструментарієм: від навичок програмування робототехнічних комплексів до вміння організовувати колективну проєктну діяльність у цифровому середовищі. Нарешті, рефлексивний компонент забезпечує здатність вчителя до критичного аналізу власної педагогічної діяльності, оцінювання ефективності обраних методів та оперативного коригування освітньої траєкторії відповідно до потреб здобувачів освіти.

Окрему увагу в межах STEAM-парадигми слід приділити складнику «Arts» (мистецтво), який виступає гуманітарним фільтром та потужним інструментом розвитку креативного мислення. Інтеграція мистецьких практик у підготовку вчителів природничо-математичного циклу дозволяє гармонізувати раціонально-логічне та емоційно-образне сприйняття світу.

Це сприяє розвитку навичок візуалізації складних наукових даних, естетизації інженерних рішень та формуванню етичного ставлення до технологічного прогресу. Таким чином, «Arts» не лише стимулює творчий підхід до розв'язання технічних задач, а й забезпечує формування м'яких навичок (soft skills), таких як емпатія, комунікативність та нестандартність мислення, що є критично важливими для педагога нової формації. Такий цілісний підхід до формування STEAM-компетентності створює підґрунтя для переходу від формального засвоєння технологій до їх творчого переосмислення в освітній практиці.

Сучасний технологічний інструментарій STEAM-освіти є багаторівневою системою, що поєднує апаратні та програмні засоби для реалізації складних міждисциплінарних проєктів. У процесі підготовки майбутніх учителів ключового значення набуває опанування Hard-технологій, серед

яких провідне місце посідає освітня робототехніка та мікроелектроніка. Використання платформ типу Arduino, Raspberry Pi або LEGO Education дозволяє студентам не лише вивчати алгоритмізацію та програмування, а й опановувати основи інженерного конструювання, сенсорики та автоматизації процесів [14]. Паралельно з цим, технології 3D-моделювання та адитивного виробництва (3D-друк) трансформують підхід до створення прототипів, даючи змогу майбутнім педагогам візуалізувати абстрактні математичні та фізичні моделі у формі фізичних об'єктів. Важливим складником апаратного забезпечення є також цифрові лабораторії (наприклад, Vernier або PASCO), які забезпечують точність вимірювань у природничо-наукових дослідженнях та дозволяють студентам проводити експерименти на межі фізики, хімії та біології [11].

Ефективне функціонування апаратної складової неможливе без інтеграції Soft-технологій, які забезпечують середовище для колаборації та інтелектуальної обробки даних. Хмарні сервіси (Google Workspace для освіти, Miro, Padlet) стають платформою для командної роботи над проєктами, дозволяючи майбутнім учителям організовувати спільний доступ до ресурсів та здійснювати синхронну комунікацію. Окремим вектором технологічної підготовки постає використання сервісів штучного інтелекту [15]. Генеративний ШІ розглядається як інструмент для автоматизації підготовки навчального контенту, створення персоналізованих траєкторій навчання та розроблення складних дослідницьких сценаріїв. Вміння формувати точні промпти (Prompt Engineering) стає новою складовою цифрової грамотності педагога, що дозволяє оптимізувати час на методичну роботу та зосередитися на творчому складнику навчання.

Особливий інноваційний потенціал у підготовці вчителів мають технології віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR). Їх впровадження дозволяє подолати обмеження традиційних лабораторій, надаючи доступ до віртуальних симуляцій складних або небезпечних фізичних і хімічних процесів. Доповнена реальність виступає інструментом «оживлення» статичних навчальних матеріалів, що значно підвищує рівень візуалізації та когнітивного залучення учнів. Для майбутнього вчителя важливо не лише вміти використовувати готові VR/AR-додатки, а й опановувати інструменти для створення власного імерсивного контенту (наприклад, за допомогою Unity, CoSpaces або Spark AR) [12]. Це дозволяє трансформувати освітній простір у динамічне інтерактивне середовище, де технологія слугує містком між теоретичними знаннями та їх практичним втіленням у тривимірному форматі. Синергія hard- та soft-інструментарію створює надійний фундамент для формування технологічної впевненості майбутнього вчителя, що є необхідною умовою успішної реалізації STEAM-навчання.

Методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів до STEAM-освіти базується на переході від традиційних інформаційних методів до конструктивістських стратегій, де студент постає активним суб'єктом пізнання. Центральне місце в цій системі посідає проєктне навчання (Project-Based Learning – PBL), яке виступає інтегративною платформою для поєднання розрізнених дисциплінарних знань. У контексті STEAM-підготовки проєктна діяльність трансформується з простого виконання завдань у розв'язання складних, контекстуалізованих проблем реального світу. Майбутні педагоги навчаються проєктувати навчальні цикли, що передбачають етапи дослідження, розроблення ідеї, створення прототипу та його критичного оцінювання. Це дозволяє сформувати у студентів навички управління проєктами (project management), що є критично важливим для майбутньої організації командної роботи учнів у закладах загальної середньої освіти.

Ефективним доповненням до PBL виступає методологія дизайн-мислення (Design Thinking), яка акцентує увагу на людиноцентрованому підході до інженерних та технологічних рішень. Впровадження цієї методики у підготовку вчителів передбачає проходження через п'ять класичних етапів: емпатію (розуміння потреб цільової аудиторії), фокусування (визначення ключової проблеми), ідеацію (генерацію креативних ідей), прототипування (створення макета рішення) та тестування. Застосування дизайн-мислення дозволяє майбутнім учителям розвивати когнітивну гнучкість та вміння знаходити нестандартні виходи з технічних чи методичних ситуацій, що є основою інноваційного потенціалу STEAM-підходу.

Важливою складовою методичного арсеналу є поєднання кейс-методу та технології «Перевернутого навчання» (Flipped Classroom). У межах STEAM-підготовки «перевернуте навчання» дозволяє винести теоретичне опанування складного програмного забезпечення або фізичних законів на етап самостійної підготовки за допомогою відеолекцій та інтерактивних тренажерів. Це вивільняє аудиторний час для активної практичної роботи, лабораторних експериментів та колективного обговорення результатів. Кейс-метод, у свою чергу, забезпечує занурення студентів у реальні педагогічні ситуації, пов'язані з впровадженням STEAM-проєктів у школі, вимагаючи від них аналізу ризиків, розрахунку ресурсів та прогнозування освітніх результатів.

Додатковим стимулом для підвищення залученості майбутніх учителів є використання ігрових методів та гейміфікації. Впровадження елементів ігрової механіки (балів, рівнів, лідербордів) у процес засвоєння технологічних дисциплін дозволяє знизити психологічний бар'єр перед складним технічним контентом. Освітні квести, рольові ігри та змагальні

формати (наприклад, міні-хакатони з робототехніки) сприяють формуванню навичок м'якої комунікації та лідерства в умовах конкурентного, але підтримуючого середовища. Таким чином, синтез цих методів створює цілісну методичну екосистему, яка готує вчителя не лише як транслятора знань, а як фасилітатора дослідницького процесу, здатного надихати учнів на наукову та технічну творчість.

Трансформація професійної підготовки майбутніх учителів до STEAM-діяльності вимагає перегляду не лише змісту, а й організаційних форм навчання, які мають моделювати майбутню професійну реальність педагога. У системі вищої педагогічної освіти традиційні форми (лекції та семінари) набувають нових характеристик через впровадження інтегрованих форматів. Зокрема, високу ефективність демонструють бінарні лекції, що проводяться двома викладачами різних кафедр (наприклад, інформатики та фізики або математики та образотворчого мистецтва). Такий підхід дозволяє студентам наочно спостерігати процес міждисциплінарного діалогу, аналізувати одну проблему з різних наукових позицій та засвоювати культуру командної викладацької взаємодії, що є фундаментом STEAM-підходу. Практичні заняття трансформуються в інтегровані семінари-практикуми, де навчальні завдання мають комплексний характер і вимагають одночасного застосування математичних розрахунків, інженерного конструювання та цифрового моделювання.

Особливе місце у фаховій підготовці посідають інтенсивні позааудиторні форми організації діяльності, такі як STEAM-хакатони та тематичні воркшопи. Хакатони, як формат командного розв'язання конкретної прикладної задачі за обмежений час, сприяють мобілізації знань студента та розвитку його здатності працювати в умовах невизначеності. Під час таких заходів майбутні вчителі проходять повний цикл створення освітнього продукту – від ідеї до діючого прототипу (робота з мікроконтролерами, створення мобільного додатка або розробка сценарію інтегрованого уроку). Воркшопи, у свою чергу, дозволяють зосередитися на вузькоспеціалізованих навичках (наприклад, «Методика використання 3D-ручок у початковій школі» або «Налаштування сенсорів для екологічного моніторингу»), забезпечуючи швидке занурення в інструментальну складову без відриву від методичного контексту. Важливим елементом професійної соціалізації є також залучення студентів до організації фестивалів науки та наукових пікніків, де вони виступають у ролі модераторів STEAM-локацій, апробуючи свої навички фасилітації у взаємодії з учнями та громадськістю.

Цифрова трансформація освіти зумовлює розвиток мережевих форм взаємодії, серед яких ключове значення мають віртуальні спільноти

практиків. Створення онлайн-платформ для професійного діалогу між студентами, викладачами ЗВО та вчителями-новаторами дозволяє вийти за межі академічної аудиторії [13]. У межах таких спільнот відбувається обмін авторськими STEAM-проєктами, обговорення результатів апробації нових технологій та спільний пошук розв'язання методичних проблем. Використання досвіду міжнародних проєктів (зокрема, у межах програм Erasmus+) сприяє інтеграції майбутніх учителів у європейський освітній простір, де цифрова та підприємницька компетентності розглядаються як наскрізні елементи професійної культури. Таким чином, поєднання аудиторних, інтенсивних та мережевих форм організації навчання створює гнучке освітнє середовище, яке стимулює суб'єктність майбутнього вчителя та його готовність до безперервного професійного розвитку в умовах високотехнологічного суспільства.

Аналіз результатів впровадження системного підходу до підготовки майбутніх учителів у межах запропонованої моделі дозволяє констатувати якісну трансформацію їхньої професійної готовності до реалізації STEAM-освіти. Основним результатом інтеграції технологічного інструментарію із гнучкими методами навчання є перехід студентів від пасивного споживання цифрового контенту до активного створення власних інтегрованих освітніх продуктів. Таким чином, поєднання «hard» та «soft» технологій у межах проєктної діяльності сприяє формуванню високого рівня технологічної впевненості. Студенти, які пройшли підготовку через участь у STEAM-хакатонах та інтенсивних воркшопах, демонструють здатність не лише оперувати складним обладнанням (робототехнічними системами, 3D-принтерами), а й методично обґрунтовувати доцільність його використання для розв'язання конкретних дидактичних завдань у межах Нової української школи.

Важливим аспектом результативності є розвиток міждисциплінарного мислення, що проявляється у вмінні майбутніх педагогів виявляти приховані зв'язки між природничо-науковими концепціями та мистецькими практиками. Впровадження складника «Arts» дозволило значно підвищити рівень креативності проєктних рішень, зробивши їх більш орієнтованими на потреби кінцевого користувача – учня. Порівняльний аналіз рівнів сформованості STEAM-компетентності підтверджує, що найбільша динаміка спостерігається в діяльнісному та рефлексивному компонентах, оскільки студенти отримують досвід реальної професійної взаємодії у віртуальних спільнотах практиків та в умовах командної розробки складних кейсів. Це дозволяє стверджувати, що запропонована система форм і методів забезпечує цілісність фахової підготовки, мінімізуючи розрив між теоретичними знаннями та їх практичним втіленням у цифровій освітній середі.

Водночас обговорення результатів висвітлює низку ризиків та викликів, що потребують уваги наукової спільноти. По-перше, виявлено небезпеку «інструментального перекосу», за якого надмірна складність технологій може затьмарювати педагогічну мету заняття. Це вимагає від викладачів ЗВО посилення акценту на методичному супроводі та дидактичній доцільності кожного цифрового рішення. По-друге, гостро постає проблема об'єктивної оцінки результатів міждисциплінарних STEAM-проєктів, оскільки традиційні бальні системи часто не враховують розвиток soft skills та інтегративну природу отриманих знань. Також аналіз засвідчує необхідність безперервної модернізації матеріально-технічної бази університетів та постійного підвищення кваліфікації самих викладачів, які мають виступати фасилітаторами інноваційних змін. Таким чином, результати підтверджують ефективність обраного вектора підготовки, проте вказують на необхідність подальшого розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання трансдисциплінарних досягнень майбутніх учителів.

Висновки. Підсумовуючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що підготовка майбутніх учителів до реалізації STEAM-освіти в умовах цифрової трансформації є складним, багатовекторним процесом, який вимагає цілісної модернізації методичної системи закладу вищої освіти. Проведений аналіз теоретико-методологічних засад дозволяє стверджувати, що ефективність формування STEAM-компетентності педагога залежить не від простого накопичення знань про окремі технологічні інструменти, а від їх системної синергії з інноваційними методами та формами навчання. Провідним чинником успіху в цьому контексті постає гармонійне поєднання апаратної складової (робототехніки, 3D-моделювання, цифрових лабораторій) із гнучкими педагогічними стратегіями, такими як проєктне навчання (PBL) та дизайн-мислення, що дозволяє трансформувати інструментальну грамотність у дієву методичну майстерність.

Встановлено, що впровадження інтенсивних та мережевих форм організації освітнього процесу – хакатонів, воркшопів та віртуальних спільнот практиків – сприяє подоланню академічної замкненості та забезпечує майбутнім учителям досвід реальної професійної взаємодії у високотехнологічному середовищі. Особливого значення набуває інтеграція складника «Arts», який виступає каталізатором креативності та дозволяє змістити фокус із чисто технічних аспектів на людиноцентроване розв'язання проблем. Таким чином, сучасна модель підготовки вчителя має базуватися на трансдисциплінарному підході, що забезпечує готовність фахівця до роботи в динамічних умовах Нової української школи, де цифровізація є органічним елементом освітнього простору.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаються в розробленні валідного діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості м'яких навичок (soft skills) у контексті STEAM-діяльності, а також у дослідженні методичних засад використання генеративного штучного інтелекту як персоналізованого помічника вчителя в організації міждисциплінарних досліджень. Окремої уваги потребує питання створення адаптивних цифрових платформ для дистанційної та змішаної STEAM-підготовки педагогів, що дозволить забезпечити безперервність їхнього професійного розвитку впродовж життя.

Література:

1. Bybee R. W. The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. Arlington, VA: NSTA Press, 2010. 117 p.

2. Harris A., de Bruin L. STEAM Education: Fostering Creativity in and beyond Secondary Schools. *Australian Educational Researcher*. 2018. Vol. 45. P. 169–191.

3. Lee Y. J. An Educator's Guide to STEAM: Engaging Students Using Real-World Problems: Cassie F. Quigley, Danielle Herro, New York, Teachers College Press, Publication Date: 29 March 2019, 168 pp.

4. Liao C. M. From Interdisciplinary to Transdisciplinary: An Arts-Integrated Approach to STEAM Education. *Art Education*. 2016. Vol. 69, №. 6. P. 44–49.

5. Maeda J. The Importance of STEAM Education. *Scientific American*. 2016. Vol. 314, № 2. P. 5–6.

6. Medvedieva M.O. The essence and features of STEAM education: analysis of research and practice. *From Ideas to Solutions: Innovations in Science and Technology :* International Scientific and Practical Conference, London, 17–19 February 2025. London, 2025. P. 77–79.

7. Smyrnova-Trybulska E., Kopczyński T., Morze N., Strutynska O., & Boiko M. (2024). Assessment and Development of STEAM Competences of Pre-service and In-service Teachers: Selected Aspects. *Kultura i Edukacja*. 2024. №4 (146). P. 203–232.

8. Yakman G. STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education. *Pupils' Attitudes Towards Technology Conference*. 2008. P. 1–13.

9. Борзик О. та ін. STEM як інноваційна стратегія інтегрованої освіти: світовий досвід та перспективи розвитку. *Вісник науки та освіти.* 2023. №1(7). С.383–396.

10. Матвійчук Ю.Ю. STEAM-освіта як інструмент реалізації інтегрованого природничо-математичного навчання. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія».* 2019. № 62. С.144–152.

11. Медведєва М. О. Модель інноваційного STEAM-центру в структурі сучасного університету. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі :* VII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених, м. Харків, 15–16 травня 2025 року. Харків, 2025. С. 379–382. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.17368877

12. Медведєва М. О. Теоретичні основи використання імерсивних технологій у STEAM-освіті. *Імерсивні технології в освіті :* зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 29 квіт. 2025 р. Київ, 2025. С. 110–114.

13. Медведєва М.О. Віртуальні наукові спільноти як майданчик для професійного діалогу майбутніх STEAM-педагогів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в*

«3D»: доступність, діалог, динаміка : VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція, м. Полтава, 19–20 лютого 2026 р. Полтава, 2026. С. 582–585.

14. Медведєва М.О. Інтеграція робототехніки та програмування в STEAM-освіту: комплексний підхід до розвитку інженерного мислення. *Березневий дискурс на тему «Синергія освіти, науки та бізнесу в епоху глобальних трансформацій» :* зб. матер. III Міжнародної науково-практичної конференції для освітян, м. Чернігів, 27 лют. 2025 р. Чернігів, 2025. С. 90–92. URL: https://doi.org/10.54929/conf_reicst_27_02_25

15. Медведєва М.О. Особистісно орієнтоване навчання засобами штучного інтелекту у педагогічних ЗВО. *Перспективи та інновації науки.* 2025. №4 (50). С. 675–687. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-675-687

16. Морзе Н. В., Гладдун М. А., Дзюба С. М. Формування STEM-компетентностей у процесі виконання міждисциплінарних проєктів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т.66, № 4. С. 25–42.

17. Найдюк І.С., Козарь О.П., Рейс Т.Т. Роль інтерактивних методів навчання в процесі розвитку міжнародної STEAM-діяльності. *Академічні візії.* 2023. №23. 13 с.

18. Стрижак О., Сліпухіна І., Поліхун Н., Чернецький І. Ключові поняття STEM-освіти. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія «Педагогічні науки».* 2017. Вип. 10. С. 88–103.

19. Тітова Л.О. Інформатика у системі STEM-освіти. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі :* VI Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених, м. Харків, 15–16 трав. 2024 р. Харків, 2024. С. 390–392. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16980.

20. Ткачук Г.В., Стеценко В.П. Впровадження STEM-підходу у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Modern engineering and innovative technologies.* 2023. № 29 (03). С.141-146. URL: https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit29-03-054.

21. Шарова Т.М., Шаров С.В., Кремінський Б.Г. Освітні ресурси для організації STEAM-навчання. *Молодь і ринок.* 2023. № 3/211. С.52–56.

22. Юрченко К.В. Формування готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій STEM у професійній діяльності: дис…доктора філософії; 015 Професійна освіта (цифрові технології). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2025. 190 с.

References:

1. Bybee, R. W. (2010). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.

2. Harris, A., & de Bruin, L. (2018). STEAM education: Fostering creativity in and beyond secondary schools. *Australian Educational Researcher, 45,* 169–191.

3. Lee, Y. J. (2019). An educator's guide to STEAM: Engaging students using real-world problems (C. F. Quigley & D. Herro). Teachers College Press.

4. Liao, C. M. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education, 69*(6), 44–49.

5. Maeda, J. (2016). The importance of STEAM education. *Scientific American, 314*(2), 5–6.

6. Medvedieva, M. O. (2025). The essence and features of STEAM education: Analysis of research and practice. In *From ideas to solutions: Innovations in science and technology: International scientific and practical conference* (pp. 77–79). London.

7. Smyrnova-Trybulska, E., Kopczyński, T., Morze, N., Strutynska, O., & Boiko, M. (2024). Assessment and development of STEAM competences of pre-service and in-service teachers: Selected aspects. *Kultura i Edukacja, 4*(146), 203–232.

8. Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In *Pupils' attitudes towards technology conference* (pp. 1–13).

9. Borzyk, O., et al. (2023). STEM yak innovatsiina stratehiia intehrovanoi osvity: Svitovyi dosvid ta perspektyvy rozvytku [STEM as an innovative strategy of integrated education: Global experience and development prospects]. *Visnyk nauky ta osvity, 1*(7), 383–396. [in Ukrainian]

10. Matviichuk, Yu. Yu. (2019). STEAM-osvita yak instrument realizatsii intehrovanoho pryrodnycho-matematychnoho navchannia [STEAM education as a tool for implementing integrated science and mathematics learning]. *Pedahohika ta psykholohiia, 62*, 144–152. [in Ukrainian]

11. Medvedieva, M. O. (2025). Model innovatsiinoho STEAM-tsentru v strukturi suchasnoho universytetu [Model of an innovative STEAM center in the structure of a modern university]. In *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v tsyfrovii shkoli: VII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia molodykh uchenykh* (pp. 379–382). Kharkiv. https://doi.org/10.5281/zenodo.17368877 [in Ukrainian]

12. Medvedieva, M. O. (2025). Teoretychni osnovy vykorystannia imersyvnykh tekhnolohii u STEAM-osviti [Theoretical foundations of using immersive technologies in STEAM education]. In *Imersyvni tekhnolohii v osviti: Proceedings of the V International scientific and practical conference* (pp. 110–114). Kyiv. [in Ukrainian]

13. Medvedieva, M. O. (2026). Virtualni naukovi spilnoty yak maidanchyk dlia profesiinoho dialohu maibutnikh STEAM-pedahohiv [Virtual scientific communities as a platform for professional dialogue of future STEAM teachers]. In *Resursno-oriientovane navchannia v "3D": dostupnist, dialoh, dynamika: VI International scientific and practical internet conference* (pp. 582–585). Poltava. [in Ukrainian]

14. Medvedieva, M. O. (2025). Intehratsiia robototekhniky ta prohramuvannia v STEAM-osvitu: Kompleksnyi pidkhid do rozvytku inzhenernoho myslennia [Integration of robotics and programming into STEAM education: A comprehensive approach to developing engineering thinking]. In *Synerhiia osvity, nauky ta biznesu v epokhu hlobalnykh transformatsii* (pp. 90–92). Chernihiv. https://doi.org/10.54929/conf_reicst_27_02_25 [in Ukrainian]

15. Medvedieva, M. O. (2025). Osobystisno oriientovane navchannia zasobamy shtuchnoho intelektu u pedahohichnykh ZVO [Person-oriented learning using artificial intelligence in pedagogical higher education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky, 4*(50), 675–687. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-675-687 [in Ukrainian]

16. Morze, N. V., Hladdun, M. A., & Dziuba, S. M. (2018). Formuvannia STEM-kompetentnostei u protsesi vykonannia mizhdystsyplinarnykh proiektiv [Formation of STEM competencies in the process of interdisciplinary projects]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 66*(4), 25–42. [in Ukrainian]

17. Naidiuk, I. S., Kozar, O. P., & Reis, T. T. (2023). Rol interaktyvnykh metodiv navchannia v protsesi rozvytku mizhnarodnoi STEAM-diialnosti [The role of interactive teaching methods in the development of international STEAM activities]. *Akademichni vizii, 23*. [in Ukrainian]

18. Stryzhak, O., Slipukhina, I., Polikhun, N., & Chernetskyi, I. (2017). Kliuchovi poniattia STEM-osvity [Key concepts of STEM education]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy. Seriia: Pedahohichni nauky, 10*, 88–103. [in Ukrainian]

19. Titova, L. O. (2024). Informatyka u systemi STEM-osvity [Informatics in the STEM education system]. In *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v tsyfrovii shkoli: VI International scientific and practical conference of young scientists* (pp. 390–392). Kharkiv. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16980 [in Ukrainian]

20. Tkachuk, H. V., & Stetsenko, V. P. (2023). Vprovadzhennia STEM-pidkhodu u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky [Implementation of the STEM approach in training future computer science teachers]. *Modern Engineering and Innovative Technologies, 29*(3), 141–146. https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit29-03-054 [in Ukrainian]

21. Sharova, T. M., Sharov, S. V., & Kreminskyi, B. H. (2023). Osvitni resursy dlia orhanizatsii STEAM-navchannia [Educational resources for organizing STEAM learning]. *Molod i rynok, 3*(211), 52–56. [in Ukrainian]

22. Yurchenko, K. V. (2025). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do zastosuvannia tekhnolohii STEM u profesiinii diialnosti [Formation of readiness of future teachers of natural and mathematical disciplines to use STEM technologies in professional activity] (Doctoral dissertation, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko). Sumy. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК : 78.071.2 : 780.616.432

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2653-2661

Мельник Лариса Вікторівна викладач фортепіано, ЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0002-5409-4538

Поліщук Олена Володимирівна викладач фортепіано, ЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/ 0000-0003-3457-2683

Стречен Ксенія Володимирівна викладач фортепіано, ЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/ 0000-0002-1753-3482

КОНЦЕРТМЕЙСТЕР ЯК УЧАСНИК ВИКОНАВСЬКОГО ПРОЦЕСУ: СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ З ВИКОНАВЦЯМИ

Анотація. У статті розглядається специфіка професійної діяльності піаніста-концертмейстера у сучасній музично-виконавській практиці. Проаналізовано особливості творчої взаємодії концертмейстера з солістом у процесі ансамблевого музикування, а також визначено основні музично-виразові компоненти, що забезпечують художню цілісність виконання: динаміку, фразування, темпову організацію, ритмічну координацію та інтонаційну виразність. Висвітлено роль концертмейстера як активного співтворця інтерпретації музичного твору, здатного забезпечувати виконавську підтримку соліста, узгодженість ансамблевого звучання та реалізацію авторського задуму.

Окрему увагу приділено психологічним та комунікативним аспектам співпраці між концертмейстером і виконавцем, що передбачають здатність до емпатії, гнучкого темпового реагування, слухового контролю та швидкої адаптації до індивідуальної інтерпретаційної манери партнера. Розглянуто особливості діяльності концертмейстера у педагогічному процесі, зокрема у роботі з вокалістами, інструменталістами та хоровими колективами, а також специфіку читання хорової партитури і виконання творів a cappella.

У статті також акцентовано увагу на значенні сучасної української фортепіанної музики у формуванні виконавської майстерності музикантів та розвитку їхнього творчого мислення. Підкреслено, що професія концертмейстера поєднує високий рівень технічної підготовки, художню

інтерпретаційну культуру та розвинені психологічно-комунікативні якості, які забезпечують ефективність ансамблевого музикування та повноцінне розкриття художнього змісту музичного твору.

Ключові слова: концертмейстер, ансамблеве музикування, виконавська інтерпретація, творча взаємодія, фортепіанний супровід, музично-виконавська діяльність.

Melnyk Larysa Viktorivna piano teacher, Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/0000-0002-5409-4538

Polishchuk Olena Volodymyrivna piano teacher, Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/ 0000-0003-3457-2683

Strechen Ksenia Volodymyrivna piano teacher, Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/ 0000-0002-1753-3482

CONCERTMASTER AS A PARTICIPANT IN THE PERFORMING PROCESS: SPECIFICITIES OF INTERACTION WITH PERFORMERS

Abstract. The article examines the specifics of the professional activity of a pianist-concertmaster in modern musical and performing practice. The features of the creative interaction of the concertmaster with the soloist in the process of ensemble music making are analyzed, and the main musical and expressive components that ensure the artistic integrity of the performance are identified: dynamics, phrasing, tempo organization, rhythmic coordination and intonational expressiveness.

The role of the concertmaster as an active co-creator of the interpretation of a musical work is highlighted, capable of providing the soloist with performance support, the coherence of the ensemble sound and the implementation of the author's idea.

Special attention is paid to the psychological and communicative aspects of cooperation between the concertmaster and the performer, which involve the ability to empathy, flexible tempo response, auditory control and rapid adaptation to the partner's individual interpretative manner. The features of the accompanist's activities in the pedagogical process are considered, in particular in working with vocalists, instrumentalists and choral groups, as well as the specifics of reading choral scores and performing a cappella works.

The article also focuses on the importance of modern Ukrainian piano music in the formation of musicians' performing skills and the development of their creative thinking. It is emphasized that the profession of accompanist combines a high level of technical training, artistic interpretative culture and developed psychological and communicative qualities, which ensure the effectiveness of ensemble music making and the full disclosure of the artistic content of a musical work.

Keywords: accompanist, ensemble music making, performing interpretation, creative interaction, piano accompaniment, musical and performing activity.

Постановка проблеми. Сучасна виконавська практика зумовила зростання значення діяльності піаніста-концертмейстера у музичному мистецтві. У зв'язку з цим постає необхідність глибшого осмислення його ролі у процесі взаємодії з виконавцями.

Професійна діяльність піаніста-концертмейстера передбачає універсальність комунікативних компетентностей, що зумовлює необхідність його роботи у різних напрямах музично-виконавської практики. Зокрема, концертмейстер здійснює творчу співпрацю з вокалістами, інструменталістами, диригентами, камерними ансамблями, хоровими колективами. Така багатовекторність діяльності вимагає від музиканта високого рівня професійної підготовки, гнучкості виконавського мислення та здатності до швидкої адаптації у різних ансамблевих умовах.

Ефективність ансамблевого звучання та досягнення художньої цілісності виконання значною мірою залежать від узгодженої взаємодії між концертмейстером і виконавцями. Важливим аспектом такої взаємодії є координація основних музично-виразових елементів, серед яких особливого значення набувають динаміка та фразування, система виконавських штрихів, темпова організація та агогічні відхилення, а також цілісність інтерпретаційного задуму. Саме узгодження цих компонентів забезпечує повноцінне розкриття художнього змісту музичного твору та формує єдність ансамблевої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Разом із тим у музикознавчій літературі, попри значну поширеність професії піаніста-концертмейстера, відсутні ґрунтовні дослідження, присвячені системному аналізу механізмів творчої взаємодії між піаністом-концертмейстером і солістом. Відсутність спеціалізованого курсу, спрямованого на комплексне вивчення концертмейстерського мистецтва, зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення цього різновиду ансамблевого музикування — творчої взаємодії соліста та концертмейстера. [4].

Питання прийомів і методів формування професійних умінь та навичок концертмейстера посідає важливе місце у наукових дослідженнях сучасних українських учених. Тетяна Молчанова аналізує базові компоненти комунікативної взаємодії виконавців що обумовлюють принципові методологічні підстави для створення якісного формату спільного виконавства. Л. Повзун досліджує концертмейстерство як ансамблевий феномен поєднуючи теоретичні класифікації з художньою творчою інтерпретацією, розкриває специфіку діяльності піаніста через призму художньої цілісності рольової взаємодії та психоемоційного комплексу виконавця. Прийоми та методи вдосконалення професійних умінь і навичок концертмейстера досліджує Ірина Бойко. Ірина Новосядла вивчає художні особливості композиції сучасних авторів та їх вплив на розвиток піаністичних навичок і творчого мислення.

Мета статті полягає у комплексному дослідженні специфіки професійної діяльності концертмейстера як активного учасника виконавського процесу, зокрема розкритті особливостей його творчої взаємодії з різними категоріями виконавців (солістами, інструменталістами, вокалістами, хоровими колективами), визначенні музично-виразових, психологічних і комунікативних чинників, що забезпечують художню цілісність ансамблевого виконання, а також обґрунтуванні ролі концертмейстера як співтворця інтерпретації музичного твору у сучасній музично-виконавській та педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія концертмейстера з солістом у сучасному мистецькому просторі постає як складний і багатовимірний творчий процес, що ґрунтується на поєднанні високого рівня технічної майстерності, художнього мислення та емоційної чутливості. Ефективність такої співпраці визначається не лише точністю та узгодженістю виконання музичних партій, але й здатністю концертмейстера тонко реагувати на вокально-інтонаційні нюанси, темброві особливості голосу та індивідуальну інтерпретаційну манеру соліста.

Важливим аспектом цієї взаємодії є також емоційно-психологічна підтримка вокаліста, що сприяє створенню цілісного художнього образу та повноцінному розкриттю авторського задуму музичного твору. Такий творчий тандем має значний вплив на формування естетичної культури виконавців, їхніх художніх поглядів і переконань, систему ціннісних орієнтацій, а також розвиток професійно важливих музичних якостей. [5, с. 237]

На сучасному етапі музично-педагогічної освіти піаніст повинен володіти не лише педагогічними компетентностями, але й високим рівнем виконавської майстерності, здатністю до сольного виконання та до

ансамблевої взаємодії з іншими музикантами. Фортепіанна партія не лише підтримує вокальну лінію, але й збагачує її фактурним викладом, розширює художньо-образний зміст та підсилює цілісність музичного твору.

Виконання музичного твору у співпраці з солістом потребує від піаніста-концертмейстера особливої професійної уваги та високого рівня виконавської чутливості. Ансамблеве музикування у такому поєднанні характеризується певною варіативністю, оскільки остаточний результат виконання залежить від багатьох чинників: сценічної ситуації, акустичних особливостей концертного залу, індивідуальних виконавських рис соліста, а інколи й інтерпретаційних рішень диригента. Це відбувається навіть попри те, що музичний твір попередньо підготовлений і всі основні виконавські аспекти узгоджені між учасниками ансамблю.

У процесі виконання важливого значення набуває узгодження ключових музично-виразових компонентів, серед яких динаміка (основні та побічні кульмінаційні вершини, фразувальні наголоси, динамічний розвиток), ритмічна організація (паузи, фермати), інтонаційна виразність (акцентування, слуховий контроль) та інші елементи виконавської інтерпретації [4].

Спільна робота у системі «соліст – концертмейстер» сприяє розвитку гармонічного та виконавського слуху, формує здатність до високого рівня концентрації й активної слухової уваги, оскільки музикант повинен контролювати не лише власне звучання, але й постійно відстежувати партію партнера. У такому ансамблевому процесі концертмейстер виконує важливу координаційну функцію, взаємодіючи з виконавцем шляхом гнучкого темпового реагування – прискорення або сповільнення руху, зміни динамічного рівня, коригування звукового балансу. Завдання акомпаніатора полягає у створенні надійної виконавської опори для соліста, забезпеченні акустичної рівноваги та досягненні гармонійного, динамічно врівноваженого ансамблевого звучання.

Особливої узгодженості в ансамблевому музикуванні потребують моменти початку та завершення звучання музичного твору. Таке узгодження досягається завдяки невербальним комунікативним сигналам між виконавцями – зосередженій увазі, зоровому контакту, легкому кивку голови або іншому жесту, що сигналізує про початок виконання. У диригентській практиці аналогічна функція реалізується через ауфтакт, який задає початковий імпульс руху, темп та характер музичного твору [4].

Під час роботи у класі хорового диригування концертмейстер здійснює опрацювання різних типів хорового репертуару: творів a cappella, творів для хору з фортепіанним супроводом. Така діяльність потребує високого рівня професійної підготовки, зокрема володіння навичками

читання хорової партитури. Важливою складовою роботи над творами a cappella є вміння концертмейстера здійснювати раціональне спрощення партитури у складних або технічно незручних епізодах (зокрема шляхом тимчасового пропуску окремих голосів), не порушуючи при цьому повноти та художньої якості звучання. Не менш значущими є навички доцільного застосування педалізації, підбору оптимальної аплікатури, а також здатність відчувати природні моменти взяття дихання хористами.

У процесі виконання концертмейстер повинен чітко передавати фразування, відтворювати у музичному матеріалі смислові акценти літературного тексту твору та забезпечувати стилістично виважене трактування хорової фактури. Водночас важливим є уміння цілісно охоплювати музичну форму твору, зберігаючи ансамблеву узгодженість та сприяючи ефективній взаємодії з диригентом і хоровим колективом [1, с.12].

Зауважимо, що сучасна українська музика відзначається значною різноманітністю художніх концепцій та відображає творчі пошуки композиторів різних поколінь. У ній органічно поєднуються традиційні засади фортепіанного письма з новітніми композиторськими техніками та експериментами у сфері музичної виразності. Особливої уваги митці надають розширенню виразових можливостей інструмента, передусім його тембрового потенціалу, де провідну роль відіграють фонічні якості звучання.

У зв’язку з цим сонористика посідає важливе місце серед сучасних композиторських технік. Її використання суттєво впливає на формування фактури фортепіанних творів, що проявляється у широкому застосуванні регістрового діапазону інструмента, активному використанні педалізації, а також у введенні специфічних звукових утворень, зокрема кластерів та інших нетрадиційних прийомів звуковидобування.

З метою повнішого розкриття образно-художнього змісту музики композитори висувають перед виконавцем низку складних інтерпретаційних завдань. Виконання таких творів потребує не лише високого рівня технічної підготовки, а й розвиненої художньої уяви, здатності до творчого осмислення музичного матеріалу.

Твори сучасних українських композиторів знайомлять виконавців із широкою жанрово-образною палітрою, різноманітними композиторськими техніками та індивідуальними авторськими стилями. Водночас у багатьох композиціях значна увага приділяється імпровізаційності як важливому засобу активізації художнього мислення, що сприяє розвитку творчої ініціативи та інтерпретаційної свободи майбутніх музикантів-педагогів [3].

У наукових дослідженнях ансамблевого музикування підкреслюється взаємодія двох основних вимірів музичного процесу – горизонтального та

вертикального. Горизонтальний вимір пов'язаний із послідовним розгортанням музичного матеріалу в часі, тоді як вертикальний відображає одночасність звучання та емоційне «переживання» музичної тканини в певний момент. Важливим засобом музичної виразності у виконавській практиці є rubato («вільний темп»), що передбачає гнучке варіювання темпу в межах художнього задуму. Цей прийом широко застосовувався у творчості таких композиторів, як Вольфганг Амадей Моцарт, Роберт Шуман, Фелікс Мендельсон, Фридерик Шопен, Йоганнес Брамс та інших, і слугував засобом передачі тонких емоційних відтінків, психологічних станів та поглибленої експресії музичного образу.

Завершення музичної фрази, розділу або всього твору також потребує чіткої синхронності виконавців. У цих моментах можливі різні варіанти інтерпретаційного вирішення: подовження звучання за рахунок фермати або, навпаки, коротке зняття звуку відповідно до тривалості ноти чи паузи. Важливим технічним компонентом такого завершення є координація рухів виконавців, зокрема своєчасне зняття рук з клавіатури фортепіано або ноги з педалі, що сприяє точності та виразності завершального акорду або фрази.

Суттєво відрізняються і психологічні особливості діяльності піаніста, який співпрацює з професійними вокалістами та інструменталістами, і концертмейстера, що працює у закладах початкової та середньої музичної освіти, зокрема в музичних школах і коледжах. Водночас психологічний портрет піаніста-соліста також значною мірою відрізняється від професійного профілю концертмейстера.

Діяльність концертмейстера передбачає постійну взаємодію з різними виконавцями, тому важливим чинником успішного ансамблевого виконання є створення сприятливого творчого середовища. Для соліста надзвичайно важливими є перебування у стані творчого натхнення та відчуття емоційної підтримки з боку концертмейстера. У цьому контексті визначальними рисами професійної майстерності концертмейстера виступають не лише виконавські, але й психологічні якості – здатність до емпатії, комунікації, швидкого реагування та творчої співпраці.

Основою успішної роботи концертмейстера є не лише його технічна чи виконавська майстерність, а передусім психологічна та комунікативна взаємодія з виконавцем-солістом: відчувати партнера – уважно слухати його виконання, реагувати на найменші зміни темпу, динаміки, фразування; підтримувати соліста психологічно, особливо під час виступу, створюючи відчуття впевненості та надійності; швидко адаптуватися до виконавської манери соліста, його інтерпретаційних рішень і можливих імпровізаційних змін; встановлювати творче порозуміння, що базується на довірі, взаємній повазі та спільному художньому баченні твору.

Висновки. Таким чином, у концертмейстерській діяльності психологічна сумісність, взаєморозуміння та здатність до співтворчості між музикантами є фундаментом, на якому будується якісне ансамблеве виконання і повноцінне розкриття художнього змісту музичного твору.

Отже, професія концертмейстера поєднує у собі високий рівень виконавської майстерності, комунікативну культуру, художнє мислення та здатність до глибокого емоційного переживання музики [2].

Діяльність піаніста-концертмейстера є важливою складовою сучасного музично-виконавського процесу та потребує поєднання високої виконавської майстерності, художнього мислення й розвинених комунікативно-психологічних якостей. Ефективність ансамблевого музикування значною мірою залежить від узгодженості музично-виразових засобів, взаємного слухового контролю та здатності виконавців до творчої співпраці. Концертмейстер виступає не лише акомпаніатором, а й активним співтворцем інтерпретації, забезпечуючи підтримку соліста, цілісність звучання ансамблю та повноцінне розкриття художнього змісту музичного твору.

Література:

1. Бойко І. Практичні рекомендації концертмейстеру для самостійної роботи над музичним твором // Слобожанські мистецькі студії. № 1 (04) 2024, с. 12–15.

2. Молчанова Т. О. Системні механізми творчої лабораторії піаніста-концертмейстера і соліста. Науковий вісник Донбасу, 2013. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення 12.03.2026).

3. Новосядла І. Використання творів сучасних українських композиторів для дітей юнацтва у фортепіанній підготовці майбутніх музикантів-педагогів. Щомісячний науково-педагогічний журнал Молодь і ринок. Дрогобич : «ШВИДКОДРУК». № 5 (184) 2020, 156 с.

4. Повзун Л. І. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Київ. 2005, 16 с.

5. Черкасов В. Теорія і методика музичної освіти : навч. посібник. Київ. ВЦ «Академія». 2016, 239 с.

References:

1. Boiko I. (2024) Praktychni rekomendatsii kontsertmeisteru dlia samostiinoi roboty nad muzychnym tvorom [Practical recommendations for an accompanist for independent work on a musical piece]. *Slobozhanski mystetski studii. Vyp. 1 (04).* 12–15 [in Ukrainian].

2. Molchanova T. O. Systemni mekhanizmy tvorchoi laboratorii pianista-kontsertmeistera i solista [System mechanisms of the creative laboratory of a pianist-concertmaster and soloist Naukovyi visnyk Donbasu, 2013]. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe [in Ukrainian].

3. Novosiadla I. (2020) Vykorystannia tvoriv suchasnykh ukrainskykh kompozytoriv dlia ditei ta yunatstva u fortepiannii pidhotovtsi maibutnikh muzykantiv-pedahohiv [Using

works by contemporary Ukrainian composers for young children in the piano training of future musician-teachers]. *Shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal "Molod i rynok". Drohobych: «Shvydkodruk». № 5 (184).* 156 [in Ukrainian].

4. Povzun L. I. (2005) Naukovi i khudozhni aspekty mystetskoi diialnosti pianista-kontsertmeistera [Scientific and artistic aspects of the artistic activity of a pianist-concertmaster]. *avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. mystetstvoznavstva : 17.00.03. Kyiv.* 16 [in Ukrainian].

5. Cherkasov V. (2016) Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and methodology of music education] *navch. posibnyk. Kyiv: VTs «Akademiia».* 239 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.011.3-051:78]:780.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2662-2670

Михаць Роман Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0001-5111-4188

Салій Володимир Степанович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0002-3522-3787

Сторонська Наталія Зенонівна кандидат мистецтвознавства, провідний концертмейстер, доцент кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0002-6793-5199

ВПЛИВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ НА МАЙБУТНЮ ФАХОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз впливу інструментальної підготовки на формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасної мистецької освіти. Підкреслено, що інструментальна підготовка виступає не лише як складова виконавської діяльності, а як інтегративний компонент професійної підготовки, який забезпечує розвиток ключових фахових якостей педагога, включаючи технічну майстерність, музичне мислення, інтерпретаційні здібності та педагогічну гнучкість. У роботі розглянуто основні напрями впливу інструментального навчання на становлення виконавської майстерності, розвиток музично-аналітичного мислення, формування творчих та інноваційних умінь, а також педагогічної та методичної компетентності майбутнього фахівця.

Особливу увагу приділено систематичній роботі над музичним репертуаром, яка сприяє формуванню здатності до художнього аналізу творів, розвитку емоційно-ціннісного ставлення до музики, а також навичок сценічної комунікації та самопрезентації. Доведено, що інструментальна підготовка стимулює розвиток креативності, імпровізаційних умінь, а також

педагогічної гнучкості та адаптивності, що є необхідними для ефективної організації навчального процесу і реалізації інноваційних підходів у музичній педагогіці. Окремо окреслено роль виконавської практики у формуванні здатності майбутнього вчителя до самореалізації, професійного самовдосконалення та усвідомленого розвитку власного творчого потенціалу.

Узагальнено теоретичні підходи українських і зарубіжних дослідників, зокрема ідеї О. Рудницької щодо цілісності мистецької освіти, що передбачає інтеграцію пізнавального, емоційного та практичного компонентів формування особистості, та положення Л. Масол про ключову роль активної творчої діяльності у розвитку художньо-естетичних компетентностей.

Окремо розглянуто концепції D.J. Elliott, що акцентує практико-орієнтований характер музичної освіти та центральну роль виконавської діяльності, а також K. Swanwick, який підкреслює необхідність інтеграції виконання, слухання та творчості у підготовці музичного педагога.

На підставі проведеного аналізу зроблено висновок, що інструментальна підготовка є визначальним чинником формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки забезпечує інтеграцію виконавських, педагогічних і творчих компонентів діяльності.

Підкреслено необхідність удосконалення змісту та методів інструментального навчання з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, інноваційних технологій та потреб професійної практики. Дослідження підтверджує, що ефективна інструментальна підготовка сприяє формуванню комплексної професійної компетентності майбутніх педагогів, їхній готовності до творчої діяльності, інноваційної практики та активної участі у розвитку музичної освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: інструментальна підготовка, вчитель музичного мистецтва, професійна компетентність, виконавська діяльність, музично-педагогічна освіта, креативність.

Mykhats Roman Mykolaiovych Ph.D. in Education, Associate Professor at the Department of Music Theoretical Disciplines and Instrumental Training, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0001-5111-4188

Salii Volodymyr Stepanovych Ph.D. in Education, Associate Professor at the Department of Music Theoretical Disciplines and Instrumental Training, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0002-3522-3787

Storonska Nataliia Zenonivna Ph.D. in Art, Leading concertmaster, Associate Professor at the Department of Music Theoretical Disciplines and Instrumental Training, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0002-6793-5199

THE INFLUENCE OF INSTRUMENTAL TRAINING ON THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the impact of instrumental training on the professional development of future music teachers within the context of contemporary art education. It is substantiated that instrumental training should be considered not merely as a component of performance practice, but as an integrative element of professional education that ensures the formation of key pedagogical competencies. The study highlights the multidimensional nature of instrumental preparation, which encompasses the development of technical proficiency, artistic interpretation, musical thinking, and pedagogical skills.

Particular attention is paid to the role of systematic work on musical repertoire in shaping students' ability to conduct in-depth artistic analysis, develop emotional responsiveness, and cultivate expressive performance. It is emphasized that instrumental training contributes to the formation of stage presence, communication skills, and the ability to engage effectively with an audience, all of which are essential for successful teaching practice. Moreover, the process of mastering a musical instrument fosters creativity, improvisational abilities, and flexibility in pedagogical thinking, enabling future teachers to adapt instructional strategies to diverse educational contexts.

The article also examines theoretical approaches to music education proposed by both Ukrainian and international scholars. In particular, the ideas of Olexandra Rudnytska regarding the holistic nature of art education, Liudmyla Masol concerning the importance of creative activity in artistic development, as well as the concepts of David J. Elliott and Keith Swanwick emphasizing the practice-based orientation of music teaching, are taken into account.

It is concluded that instrumental training plays a decisive role in shaping the professional readiness of future music teachers, as it integrates performance, pedagogical, and creative components of their activity. The necessity of improving the content and methods of instrumental instruction in accordance with current educational trends and the demands of professional practice is also emphasized.

Keywords: instrumental training, music teacher, professional competence, performance activity, music education, creativity.

Постановка проблеми. Сучасна система мистецької освіти орієнтується на формування компетентного, творчого вчителя, здатного до самореалізації, професійної мобільності та інноваційної діяльності в умовах динамічних соціокультурних змін. У контексті реформування освіти та впровадження компетентнісного підходу зростають вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів музичного мистецтва, діяльність яких поєднує художньо-творчий і педагогічний компоненти. Особливого значення у цьому процесі набуває інструментальна підготовка, яка виступає не лише як складова виконавської культури, але й як важливий чинник професійного становлення педагога, що забезпечує розвиток його музично-виконавських, інтерпретаційних, комунікативних і методичних умінь.

У сучасних умовах інструментальна підготовка розглядається як багатофункціональний процес, що інтегрує технічний, художній, когнітивний і особистісний розвиток майбутнього фахівця. Вона сприяє формуванню музичного мислення, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до творчої самореалізації та педагогічної рефлексії. Як підкреслює О. Рудницька, мистецька освіта має цілісний характер і спрямована на гармонійний розвиток особистості через художню діяльність [1, С. 35]. Водночас Л. Масол акцентує увагу на тому, що саме активна творча діяльність забезпечує ефективність мистецької підготовки та формування художньо-естетичних компетентностей [2, С. 79].

Разом із тим у практиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спостерігається певна суперечність між традиційним розумінням інструментальної підготовки як процесу формування виконавських навичок і сучасними вимогами до професійної діяльності педагога, що передбачають інтеграцію виконавської, педагогічної та творчої діяльності. Недостатня увага до методичного та педагогічного потенціалу інструментального навчання знижує ефективність професійної підготовки та обмежує можливості майбутніх учителів у реалізації власного творчого потенціалу.

Проблема також загострюється в умовах цифровізації освіти, коли зростає потреба у використанні інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання та міждисциплінарної інтеграції. Це вимагає від майбутнього вчителя музичного мистецтва не лише високого рівня виконавської майстерності, але й здатності адаптуватися до нових освітніх умов, впроваджувати сучасні педагогічні підходи та ефективно організовувати навчальний процес.

Отже, проблема полягає у необхідності переосмислення ролі інструментальної підготовки як інтегративного компонента професійної освіти, що впливає на різні аспекти майбутньої педагогічної діяльності – від

виконавської майстерності до педагогічної творчості та методичної компетентності. Вирішення цієї проблеми передбачає оновлення змісту, форм і методів інструментального навчання з урахуванням сучасних освітніх тенденцій і потреб практики, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки вчителя музичного мистецтва висвітлюються у працях українських і зарубіжних науковців, які розглядають цей процес у контексті формування цілісної професійної компетентності та творчої особистості. Зокрема, О. Рудницька розглядає мистецьку освіту як цілісну систему формування духовної культури особистості, де ключовим елементом є інтеграція знань, умінь та ціннісних орієнтацій. Вона підкреслює, що розвиток педагогічної особистості неможливий без усвідомленого залучення до різних форм художньої діяльності, у тому числі виконавської, яка виступає своєрідним «інструментом» формування професійної ідентичності [1, С. 34–36].

Л. Масол у своїх дослідженнях акцентує увагу на активній творчій діяльності як основі формування художньо-естетичних компетентностей. Вона відзначає, що саме систематичне залучення студентів до виконання музичних творів сприяє розвитку емоційної чуттєвості, творчого мислення та здатності до самостійного аналізу музичного матеріалу, що є важливими складовими майбутньої педагогічної практики [2, С. 78–82]. Крім того, Л. Масол підкреслює, що інтеграція виконавської діяльності з методичною підготовкою забезпечує цілісність процесу формування професійної компетентності, оскільки дозволяє студенту одночасно розвивати технічні, емоційні та педагогічні навички.

У зарубіжній науковій традиції D.J. Elliott розглядає музичну освіту через призму праксіальної концепції, де виконавська діяльність є центральним елементом навчального процесу. Він наголошує, що засвоєння музичних знань і вмінь відбувається через активну практичну участь у музичній діяльності, що дозволяє студентам усвідомлено інтегрувати технічні навички з художнім сприйняттям музики та розвитком інтерпретаційних здібностей [3, С. 42–45]. Такий підхід підтверджує, що інструментальна підготовка не може розглядатися ізольовано, а повинна бути невід'ємною складовою комплексного процесу професійного становлення педагога.

K. Swanwick акцентує увагу на необхідності інтеграції виконавства, слухання та творчості в підготовці музичного педагога. Він підкреслює, що виконавська діяльність одночасно стимулює розвиток музичного слуху, емоційної виразності та педагогічної чутливості. K. Swanwick вважає, що

саме поєднання цих компонентів формує у майбутнього вчителя здатність не лише демонструвати музичні твори, а й організовувати навчальний процес таким чином, щоб учні засвоювали музичні знання через власну практичну діяльність [4, С. 65–70].

Таким чином, аналіз українських та зарубіжних досліджень показує, що інструментальна підготовка розглядається як інтегративний чинник професійного становлення вчителя музичного мистецтва. Вона забезпечує розвиток виконавської майстерності, творчого мислення, емоційної чутливості та педагогічних умінь, що підтверджує необхідність комплексного підходу до її організації. Водночас огляд літератури вказує на те, що існує потреба у подальшому поглибленні досліджень щодо системного впливу інструментальної підготовки на всі аспекти майбутньої педагогічної діяльності, особливо з урахуванням інтеграції виконавських, педагогічних і творчих компонентів.

Мета статті – визначення впливу інструментальної підготовки на формування професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Інструментальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в сучасних умовах розвитку освіти постає як складне багатовимірне явище, що інтегрує в собі різні аспекти професійного становлення особистості. Її значення виходить далеко за межі формування суто виконавських навичок, оскільки вона охоплює розвиток когнітивних, емоційно-ціннісних, творчих і педагогічних характеристик майбутнього фахівця. У цьому контексті інструментальна підготовка набуває статусу системоутворювального компонента професійної освіти вчителя музичного мистецтва, який забезпечує цілісність і ефективність його майбутньої діяльності [1; 2].

Сутність інструментальної підготовки полягає у поєднанні технічного й художнього аспектів музично-виконавської діяльності. Технічний аспект передбачає оволодіння прийомами гри, розвиток моторики, координації, точності виконання, тоді як художній аспект пов’язаний із формуванням інтерпретаційного мислення, емоційної виразності та здатності до передачі образного змісту музичного твору. У процесі навчання ці аспекти перебувають у постійній взаємодії, взаємозбагачуючи один одного та формуючи цілісну виконавську культуру, що відповідає положенням мистецької педагогіки, обґрунтованими О. Рудницькою [1, С. 35].

У процесі інструментальної підготовки відбувається формування виконавської компетентності як базового компонента професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. Вона включає не лише технічну майстерність, але й здатність до художнього осмислення музики, уміння

створювати цілісний виконавський образ, а також готовність до публічного виступу [3]. Важливою складовою цієї компетентності є сценічна культура, яка охоплює поведінку на сцені, взаємодію з аудиторією, уміння контролювати власний емоційний стан. Сценічний досвід сприяє формуванню впевненості у собі, що є необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності [4].

Особливе значення має вплив інструментальної підготовки на розвиток музичного мислення. У процесі роботи над музичними творами студент засвоює навички аналізу музичної форми, гармонічної структури, ритмічних особливостей, що сприяє розвитку аналітичних і синтетичних здібностей [5]. Це дозволяє не лише глибше розуміти музичний матеріал, але й ефективно передавати це розуміння учням. Здатність до музичного аналізу є важливою складовою педагогічної діяльності, оскільки вона забезпечує усвідомлене викладання навчального матеріалу [6].

Крім того, інструментальна підготовка сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до музики. У процесі виконання музичних творів студент переживає широкий спектр емоцій, що формує його художній досвід і впливає на світогляд [2]. Емоційна залученість у процес виконання сприяє глибшому розумінню музики, а також розвитку емпатії, яка є важливою якістю педагога. Як зазначає Л. Масол, художня діяльність є засобом формування духовного світу особистості [2, С. 79].

Важливим аспектом є розвиток інтерпретаційних умінь, які передбачають здатність до творчого переосмислення музичного тексту. Інтерпретація музичного твору є складним процесом, що включає аналіз, емоційне переживання та творче відтворення [3]. У цьому процесі студент виступає не лише як виконавець, але й як співтворець художнього образу, що сприяє розвитку креативності, здатності до самовираження та формуванню індивідуального стилю діяльності [6].

Інструментальна підготовка також відіграє важливу роль у формуванні педагогічної майстерності. У процесі навчання студент засвоює методи роботи над музичним матеріалом, які згодом використовує у власній педагогічній практиці. Це включає уміння пояснювати складні технічні прийоми, демонструвати правильне виконання, аналізувати помилки та пропонувати шляхи їх виправлення [7]. Таким чином, інструментальна підготовка забезпечує практичну основу педагогічної діяльності.

Значний вплив інструментальна підготовка має на розвиток комунікативних умінь. Виконання музики перед аудиторією передбачає встановлення емоційного контакту, що є важливим для ефективного навчання. У процесі сценічної діяльності студент навчається взаємодіяти з аудиторією, враховувати її реакцію, адаптувати власну поведінку

відповідно до ситуації [4]. Ці навички є необхідними для організації навчального процесу та створення сприятливої атмосфери на уроці.

Не менш важливим є вплив інструментальної підготовки на розвиток творчих здібностей. Виконання музичних творів передбачає постійний пошук нових інтерпретаційних рішень, що стимулює креативне мислення. Крім того, інструментальна діяльність створює умови для імпровізації, яка є важливим елементом музично-педагогічної практики [8]. Імпровізація сприяє розвитку гнучкості мислення, здатності швидко реагувати на зміну ситуації та знаходити нестандартні рішення.

У сучасних умовах особливого значення набуває інтеграція інструментальної підготовки з іншими компонентами професійної освіти. Взаємозв'язок із музично-теоретичними дисциплінами, вокальною підготовкою, хоровим диригуванням та педагогічною практикою забезпечує цілісність навчального процесу та сприяє формуванню системного мислення майбутнього вчителя [5; 7].

Такий підхід відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки педагога.

Інструментальна підготовка також має значний потенціал у формуванні рефлексивних умінь. У процесі навчання студент постійно оцінює власну діяльність, аналізує помилки, визначає шляхи їх усунення, що сприяє розвитку самоконтролю та саморегуляції [6]. Рефлексія забезпечує усвідомлене ставлення до власної педагогічної практики та сприяє професійному самовдосконаленню.

Сучасні освітні тенденції зумовлюють необхідність використання інноваційних підходів до інструментальної підготовки. Використання цифрових технологій, мультимедійних ресурсів і дистанційних форм навчання розширює можливості освітнього процесу, робить його більш гнучким і доступним [7]. Це дозволяє індивідуалізувати навчання та підвищити мотивацію студентів.

Висновки. Отже, інструментальна підготовка є ключовим компонентом професійної освіти вчителя музичного мистецтва, що забезпечує формування виконавських, педагогічних і творчих компетентностей. Її вплив проявляється у розвитку музичного мислення, педагогічної майстерності, креативності та методичної підготовленості майбутнього фахівця. Ефективність інструментальної підготовки значною мірою залежить від використання сучасних педагогічних технологій і методів навчання, що відповідають вимогам сьогодення.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних моделей інструментального навчання, які забезпечать підвищення якості професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Література:

1. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва: навч. посіб. Київ: Інтерпроф, 2005.256с.
2. Масол Л. М. Теорія і методика мистецької освіти: навч. посіб. Київ: Освіта, 2012. 288 с.
3. Elliott D. J. Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, 1995. 368 p.
4. Swanwick K. Teaching Music Musically. London: Routledge, 1999. 218 p.
5. Hallam S. Music Psychology in Education. London: Institute of Education, 2006. 256 p.
6. Hargreaves D. J. The Developmental Psychology of Music. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 276 p.
7. McPherson G. E. The Child as Musician. Oxford: Oxford University Press, 2006. 688 p.
8. Burnard P. Musical Creativities in Practice. Oxford: Oxford University Press, 2012. 312 p.

References:

1. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika mystetstva [Art Pedagogy]. Kyiv: Interprof, 256 [in Ukrainian].
2. Masol, L. M. (2012). Teoriya i metodyka mystetskoyi osvity [Theory and methodology of art education]. Kyiv: Education, 288 [in Ukrainian].
3. Elliott, D. J. (1995). Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, 368.
4. Swanwick, K. (1999). Teaching Music Musically. London: Routledge, 218.
5. Hallam, S. (2006). Music Psychology in Education. London: Institute of Education, 256.
6. Hargreaves, D. J. (2012). The Developmental Psychology of Music. Cambridge: Cambridge University Press, 276.
7. McPherson, G. E. (2006). The Child as Musician. Oxford: Oxford University Press, 688.
8. Burnard, P. (2012). Musical Creativities in Practice. Oxford: Oxford University Press, 312.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

УДК 37.015.3:159.955.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2671-2684

Мієр Тетяна Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-2874-2925

Голодюк Лариса Степанівна доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-методичної діяльності, комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-5064-0968

Біляковська Ольга Орестівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Факультету педагогічної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-2880-6826

Савош Валентин Олексійович доктор педагогічних наук, доцент, кафедра методик навчання та освітніх технологій, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0001-9499-885X

Бондаренко Геннадій Леонідович кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5978-5138

Вишнівська Наталія Володимирівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7509-2841

Семеній Наталія Олегівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0095-8449

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

ПРОЄКТУВАННЯ СПОСОБІВ ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАСОБУ СПРЯМУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА БАЛАНСУВАННЯ МІЖ РЕАКТИВНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ ТА СУБ'ЄКТНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ

Анотація. Педагогічні засоби, які використовуються для організації сучасного процесу навчання, передусім мають відповідати конституційній правовій нормі (здоров'я людини – одна з найвищих соціальних цінностей в Україні), законодавчо унормованим засадам державної політики у сфері освіти та принципам освітньої діяльності (сприяти забезпеченню та розвитку в закладах освіти безпечного і здорового освітнього середовища). Презентовані в цій статті способи використання рефлексії під час навчання розглянуто в контексті здоров'язбережувального педагогічного засобу з огляду на спрямування здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям через усвідомлення психічних станів, які виникають, причин та наслідків їх переживання. Способи використання рефлексії визначено з урахуванням її потенціалу, який формується і розвивається впродовж усього періоду здобуття повної загальної середньої освіти та вдосконалюється під час здобуття вищої педагогічної освіти. Проєктування способів використання рефлексії здійснено з урахуванням обставин, які порушують суб'єктне благополуччя здобувачів освіти.

Ідеться, зокрема, про: 1) несприятливі зовнішні умови (повітряні тривоги, обстріли, навчання в сховищах, проблеми в сім'ї чи родині); 2) обставини, які складаються через несприятливий емоційний клімат у колективі здобувачів освіти; 3) обставини, які виникають як результат реакції здобувачів освіти на складність завдання (на їхню думку, завдання незрозуміле та складне) або часткову продуманість процесу його виконання (обмаль часу на виконання завдання; не передбачено вільний вибір завдань для оптимального сприяння особистісному розвитку). Результати педагогічного моніторингу свідчать, що процес балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям розпочинається після фіксування здобувачами освіти стану реактивної тривожності. Він передбачає визначення обставин, які спричинили виникнення цього стану, та встановлення відповідного способу рефлексування (використання комунікативного супроводу для опрацювання в групі; уведення інформаційних вкраплень для здивування, зацікавлення та виникнення бажання обговорити почуте; реалізація комунікативного й інформаційно-корегувального супроводів для індивідуального осмислення того, що відчувається, та корегування свого стану балансуванням).

Ключові слова: Конституція України, Закон України «Про освіту», початкова освіта, базова середня освіта, профільна середня освіта, педагогічний університет, педагогічний засіб, рефлексія, проєктування, педагогічний моніторинг, спілкування, комунікативний супровід, інформаційно-корегувальний супровід.

Miyer Tetiana Ivanivna Doctor (habil.) of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-2874-2925

Holodiuk Larysa Stepanivna Doctor (habil.) of Pedagogical Sciences, Associate Professor, deputy director for scientific and methodological activities Municipal Institution «Kirovograd Regional IN-Service Teacher Training Institute named after Vasyl Sukhomlynsky», Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-5064-0968

Bilyakovska Olha Orestivna Doctor (habil.) of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Faculty of Pedagogical Education, Ivan Franko National University of Lviv, https://orcid.org/0000-0003-2880-6826

Savosh Valentyn Oleksiiovych Doctor (habil.) of Science in Pedagogy, Associate Professor, Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Department of Teaching Methodologies and Educational Technologies, Lutsk, https://orcid.org/0000-0001-9499-885X

Bondarenko Hennadii Leonidovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Education, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5978-5138

Vyshnivska Nataliia Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7509-2841

Semenii Natalia Olegovna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0095-8449

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

DESIGNING WAYS TO USE REFLECTION DURING TEACHING AS A PEDAGOGICAL TOOL TO GUIDE GUIDING STUDENTS TO BALANCE BETWEEN REACTIVE ANXIETY AND SUBJECTIVE WELL-BEING

Abstract. Pedagogical tools used to organize the modern teaching process must, first of all, comply with the constitutional legal norm (human health is one of the highest social values in Ukraine), the legally regulated principles of state policy in the field of education, and the principles of educational activity (to contribute to the provision and development of a safe and healthy educational environment in educational institutions). The methods of using reflection during teaching presented in this article are considered in the context of a health-preserving pedagogical tool with a view to guiding students towards balancing between reactive anxiety and subjective well-being through awareness of the mental states that arise, the causes and consequences of their experience. The ways of using reflection are defined taking into account its potential, which is formed and developed throughout the entire period of obtaining complete general secondary education and is improved during the acquisition of higher pedagogical education. The design of methods of using reflection is carried out taking into account the circumstances that violate the subjective well-being of students. The design of ways for using reflection was carried out taking into account circumstances that disrupt the subjective well-being of students. These include: 1) adverse external conditions (shelling, studying in shelters, problems in the family, etc.); 2) circumstances that arise due to an unfavorable emotional climate in the group of students; 3) circumstances that arise as a result of students' reactions to the complexity of the task (in their opinion, the task is incomprehensible and difficult) or partial thoughtfulness of the process of its implementation (little time to complete the task; no free choice of tasks is provided for optimal promotion of personal development). The results of pedagogical monitoring indicate that the process of balancing between reactive anxiety and subjective well-being begins after students record a state of reactive anxiety. It involves determining the circumstances that caused this state to arise, and establishing an appropriate way of reflection (using communicative support for processing in a group; introducing information support to surprise, interest, and form a desire to discuss what was heard; implementing communicative and informational-corrective support for individual comprehension of what is felt and correcting one's state through balancing.

Keywords: Constitution of Ukraine, Law of Ukraine "On Education", primary education, basic secondary education, specialized secondary education, pedagogical university, pedagogical tool, reflection, design, pedagogical

monitoring, communication, communicative support, informational-corrective support.

Постановка проблеми. Статтею 3 Конституції України [1] утверджено визнання «людини, її життя і здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки найвищою соціальною цінністю. У Законі України «Про освіту» [2] статтею 6 конкретизовано засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності, серед яких і забезпечення та розвиток безпечного і здорового освітнього середовища в закладах освіти. Зазначене реалізується через правову врегульованість прав та обов'язків:

- здобувачі освіти мають право на: безпечне, здорове та інклюзивне чи спеціальне освітнє середовище (пункт 1 статті 53 [2]); а також повинні відповідально та дбайливо ставитися до власного здоров'я, здоров'я оточуючих (пункт 3 статті 53 [2]);

- педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані не лише сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, а й дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я, брати участь у забезпеченні та розвитку безпечного, здорового та інклюзивного чи спеціального освітнього середовища (пункт 2 статті 54 [2]).

Навчання під час ведення воєнних дій (тривалих чи короткочасних); перебування у хворобливому стані чи в стані розчарування, породженого певними життєвими ситуаціями; змушеної, а не за власним вибором, взаємодії з новим або сталим учнівським / студентським колективом, завжди супроводжується виникненням у здобувачів освіти особистісної реактивної тривожності. Цей вид тривожності потребує педагогічної контрольованості з огляду на негативні наслідки, які можуть бути як відтерміновані в часі, так і відчутні відразу: на цьому занятті, на цій лекції, під час цього спілкування.

Відповідно до досліджень учених реактивна тривожність є станом, за якого людина відчуває занепокоєність стосовно того, що відбувається чи відбулося, або емоційну напруженість, яка розвинулася в конкретній ситуації, яка сприйнята нею як стресова. У разі накопичення випадків реактивної тривожності формується особистісна тривожність як відносно стійка індивідуальна якість. Людина зі сформованою особистісною тривожністю часто або майже завжди відчуває стан розчарування або емоційного напруження чи занепокоєння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Е. Дінер, Е. Сух, Р. Лукас, Х. Сміт [3], К. Кейс [4; 5] суб'єктне благополуччя визначають як складне особистісне утворення. Сутність цього утворення розкрито контекстом

трьох компонентів: 1) емоційного (задіює сферу афектів, характеризується домінуючою наявністю позитивних емоцій та несуттєвою кількістю негативних); 2) психологічного (включає відчуття, які виникаючи на внутрішньо особистісному та міжособистісному рівнях, сигналізують про сприймання людиною самої себе та інших і характеризуються задоволеністю / незадоволеністю досягнутим рівнем власного розвитку чи його динамікою або наявністю / відсутністю зв'язків з іншими; 3) соціального (визначається оптимальним функціонуванням на рівні певної соціальної спільноти (це може бути учнівська / вчительська / викладацька спільнота, спільнота певного освітнього закладу тощо), характеризується наявністю / відсутністю: соціальної узгодженості; соціальної актуалізації; соціального внеску; соціального визнання тощо.

Згідно з результатами досліджень Л. Узіеля та Т. Шмідт-Барада [6], суб'єктне благополуччя корелює зі(з): стабільними соціальними відносинами; перебуванням у певній соціальній спільноті, якщо вибір цієї спільноти здійснено людиною самостійно; спілкуванням з іншими, якщо спілкування як процес є власним вибором людини.

У Всесвітній доповіді про щастя за 2025 рік [7] суб'єктне благополуччя розглядається стосовно: 1) обміну їжею (у третьому розділі доповіді зазначено, що спільне харчування має сильний вплив на суб'єктне благополуччя; цей вплив рівноцінний з впливом доходів; ті, хто ділиться з іншими більшою кількістю їжі, повідомляють про відчуття суб'єктного благополуччя); 2) підтримки інших (у шостому розділі йдеться про результати досліджень, якими підтверджується, що проактивна поведінка сприяє суб'єктному благополуччю та пов'язана у світі зі зменшенням смертності від відчаю).

Й. Гонг, С. Ченг, М. Ван, Дж. Хуан [8] пов'язують порушення суб'єктного благополуччя з низьким рівнем проактивності та відсутністю проактивної мети, що, зі свого боку, сприймається як нездатність людини до ефективної і цілеспрямованої мобілізації своєї енергії, керування емоційними станами для долання інтелектуальних утруднень, долання життєвих труднощів і проблем, досягнення результатів, передбачення і запобігання виникненню проблем, використання можливостей. Учені вказують на те, що порушення суб'єктного благополуччя може спричинюватися й іншими факторами, а саме: незадоволенням потреби в компетентності та потреби в автономії.

Результати досліджень українських вчених Г.Бондаренка, Л.Голодюк, О. Біляковської, В. Савоша, С. Буртового, Ж. Федірко, І. Небеленчук [9] свідчать, що порушення суб'єктного благополуччя учнів під час навчання в умовах запровадження воєнного стану спричинюється: 1) несприятливими

зовнішніми обставинами, а саме: стосовно учнів 1-4 класів – це обстріли, повітряні тривоги, проблеми в сім'ї, навчання в сховищах, навчання в ролі «електронних» учнів, а стосовно учнів 5-10 класів – це обстріли, повітряні тривоги, проблеми в сім'ї; 2) емоційним та фізіологічним станами вчителя – йдеться про порушення суб'єктного благополуччя пригніченістю та/чи знервованістю вчителя стосовно учнів 1-10 класів, виходом учителя на лікарняний стосовно учнів 1-4 класів; 3) емоційним та фізіологічним станами самих учнів 1-10 класів – це насамперед незадоволеність їхніх фізіологічних потреб (хочу їсти, спати); потреби в безпеці (відчуваю тривогу), наявність негативних емоційних переживань; зниження пізнавальної активності та пізнавальної самостійності як наслідок дії стресу.

Зазначене вище вказує на затребуваність у педагогічному засобі, який би слугував спрямуванню здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям.

Мета статті – визначити потенціал рефлексії як педагогічного засобу стосовно категорій здобувачів освіти; узагальнити дані про експериментальну перевірку ефективності спроєктованих способів використання рефлексії як педагогічного засобу спрямування здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям.

Виклад основного матеріалу. Потенціал використання рефлексії як педагогічного засобу визначаємо контекстом напрацювань З. Становських [10], яка зазначає, що рефлексія – це більш чи менш чітке усвідомлення людиною своїх психічних процесів, дій, станів, особистісних якостей та їх змін у процесі розвитку, навчання в тих чи інших умовах середовища. Під час рефлексії здійснюється свідома мисленнєва побудова дій, передбачаються наслідки цих дій, реалізується контроль та управління власною поведінкою, приходить розуміння того, що відбувається в середині самої людини та в середовищі, яке її оточує. Рефлексія постає необхідною умовою свідомої регуляції діяльності, керованого досягнення результатів та взаємодії з іншими.

З огляду на те, що в статті ми послуговуємося терміном «здобувачі освіти», яким узагальнено позначаємо як учнів, які здобувають повну середню освіту, так і студентів, які здобувають вищу педагогічну освіту, установлення потенціалу використання рефлексії вважаємо за доцільне розкрити стосовно зазначених вище категорій здобувачів освіти.

Потенціал використання рефлексії під час здобуття початкової освіти визначається формуванням таких психологічних новоутворень молодшого шкільного віку, як [11]: довільність психічних процесів і внутрішній план дій (виконання в їх умі). В учня початкової школи формується вміння виділяти навчальне завдання, подумки утримувати його зміст, виконувати

предметні й розумові дії (як-от, групувати матеріал, складати схему), простежувати зв'язок своїх дій з отриманими результатами, контролювати й оцінювати власну навчальну роботу, діяти відповідно до мети діяльності, визначати умови і засоби необхідні для її виконання, визначати поетапність дій, здійснювати самоконтроль їх виконання, самооцінювати власну активність та отримані результати.

Збагачення потенціалу використання рефлексії відбувається на початку періоду здобуття базової середньої освіти, яке спричинюється появою «нових структурно-функціональних особливостей самосвідомості» [12], на тлі яких зароджується інтерес до свого внутрішнього світу (душевних переживань, рис характеру, здібностей, мотивації вчинків тощо), порівняння себе з іншими для перебігу процесів самоствердження й самовизначення.

Потенціал використання рефлексії під час здобуття профільної середньої освіти насамперед спричинюється інтенсивним задіянням абстрактно-логічного мислення, досягненням якісно нового рівня розвитку самосвідомості, самоактивністю, яка спрямовується на «створення себе завтрашнього», «конструювання власного життєвого шляху» [13], усвідомлене й активне включення в процес розв'язання життєво важливих проблем, зокрема, й тих, що стосуються професійного самовизначення, самоствердження та здобуття професійної освіти.

Період здобуття вищої педагогічної освіти суттєво розширює потенціал використання рефлексії як педагогічного засобу з урахуванням спрямованості розвитку рефлексії студентів на: проникнення за видиме; фіксацію психологічних причин і особливостей співрозмовників (викладачів, студентів); розуміння свідомих та несвідомих «повідомлень» на основі зчитування міміки, постави, жестикуляції, учинків, дій; вибудовування рефлексії в діалозі (усвідомлення співрозмовниками власної інтерпретації ситуації й змісту спілкування) та діалогу в рефлексії (використання рефлексії для розроблення техніки спілкування).

Для проєктування способів використання рефлексії як педагогічного засобу спрямування здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям нами виокремлено обставини, які впливають на збільшення негативних афектів під час навчання. Серед них, зокрема, такі: 1) несприятливі зовнішні умови (повітряні тривоги, обстріли, навчання в сховищах, проблеми в сім'ї (родині) – I вид обставин; 2) обставини, які складаються через несприятливий емоційний клімат у колективі здобувачів освіти – II вид обставин; 3) обставини, які виникають як результат реакції здобувачів освіти на складність завдання (на їхню думку, завдання незрозуміле та складне) або часткову продуманість

процесу його виконання (обмаль часу на виконання завдання; не передбачено вільний вибір завдань для оптимального сприяння особистісному розвитку) – III вид обставин.

Установлення ефективності спроєктованих способів використання рефлексії як педагогічного засобу спрямування здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям здійснено за допомогою педагогічного моніторингу. До його проведення було залучено педагогів (15 учителів, 6 викладачів) та відповідні категорії здобувачів освіти (учні 4-9 класів, які навчаються в закладах загальної середньої освіти міст Києва, Львова, Луцька, Кропивницького, загальною кількістю – 437 учнів; студенти (першого) бакалаврського та другого (магістерського) рівнів вищої педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка та Львівського національного університету імені Івана Франка, чисельністю – 304 осіб та 150 особи відповідно).

Педагогічний моніторинг спрямовано на визначення реактивної тривожності під час зазначених вище обставин та реалізовано з використанням Шкали Спілбергера [14], яка складається з:

- 20 тверджень (1. Я спокійний(а). 2. Мені нічого не загрожує. 3. Я напружений(а)*. 4. Я співчуваю*. 5. Я почуваюся вільно*. 6. Я прикро вражений(а). 7. Мене хвилюють можливі негаразди*. 8. Я відчуваю, що відпочив(ла). 9. Я насторожений(а)*. 10. Я відчуваю внутрішнє задоволення. 11. Я впевнений(а) у собі. 12. Я нервуюся*. 13. Я не знаходжу собі місця*. 14. Я напружений(а)*. 15. Я не відчуваю напруження та скутості. 16. Я задоволений(а). 17. Я заклопотаний(а)*. 18. Я надто збуджений(а) і мені не по собі. 19. Мені радісно*. 20. Мені приємно);

- 4 варіантів фіксування респондентами свого психічного стану (1. Ні, не зовсім так. 2. Мабуть, так. 3. Правильно. 4. Цілком правильно).

Респонденти обирали один із чотирьох варіантів фіксування свого психічного стану відповідно до змісту тверджень, про які йшлося попередньо. Аналіз відповідей респондентів здійснювався таким чином: 1) обрання першого варіанта фіксування стану (1. Ні, не зовсім так) для тверджень із зірочкою відповідало низькому рівню реактивної тривожності; 2) обрання першого варіанта для тверджень без зірочки свідчило про високий рівень реактивної тривожності.

За результатами вхідного педагогічного моніторингу побудовано таблицю 1, у якій зафіксовано високий рівень реактивної тривожності стосовно всіх категорій респондентів. Отримані дані дозволяють передбачати поведінку здобувачів освіти за певних обставин, виявити тенденції до погіршення стану здоров'я та до зниження успішності у разі відсутності

доцільних і виважених педагогічних впливів, які, ми передусім пов'язуємо з керованою рефлексією здобувачів освіти.

Для проведення формувального етапу експериментальної роботи було спроєктовано способи використання рефлексії під час навчання з метою спрямування здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям. Доцільність використання терміна «балансування» пояснюємо, по-перше, неможливістю повністю зупинити вплив на здобувачів освіти як несприятливих зовнішніх умов, які спричинені частими повітряними тривогами, обстрілами, необхідністю навчання в сховищах, виникненням різних проблем у сім'ї чи родині, так і несприятливого емоційного клімату в колективі здобувачів освіти або швидкої реакції здобувачів освіти на те чи інше навчальне завдання. По-друге, тим, що балансування сприятиме: зосередженню уваги здобувачів освіти на станах, які переживаються ними; свідомому самокеруванню цими станами з урахуванням функціонального призначення позитивних і негативних емоцій.

Для формування у здобувачів освіти здатності до балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям за І виду обставин учителям та викладачам було запропоновано організовувати групову рефлексію, якій передувало формування груп з урахуванням особистісних виборів здобувачів освіти. До завдань, які були заплановані для виконання здобувачами освіти, рекомендувалося додати комунікативний супровід групового спрямування, яким скеровувався хід їхніх рефлексивних розмірковувань (Поміркуйте, з ким би ви хотіли сьогодні попрацювати у групі. Розподіліть ролі між членами групи. Поміркуйте, чому ви домовилися між собою саме про такий розподіл ролей. Обговоріть, яка послідовність виконання цього завдання. Які проблеми, на вашу думку, заважають виконати вам це завдання з оптимально-ефективним використанням інтелектуальних ресурсів кожного учасника групи? Чим може допомогти групі / окремим членам групи вчитель / викладач? Обговоріть, як кожен із вас планує мобілізувати власні ресурси для здійснення активних дій під час виконання завдання).

Таблиця1

Результати діагностування за Шкалою Спілбергера [14] реактивної тривожності та станів, які переживаються здобувачами освіти у разі наявності трьох груп обставин

Категорії здобувачів освіти	**І вид обставин під час навчання**	**ІІ вид обставин під час навчання**	**ІІІ вид обставин під час навчання**
Учні 4 класу	Високий рівень реактивної тривожності (переживається як збудженість або розгубленість)	Високий рівень реактивної тривожності (переживається як настороженість)	Високий рівень реактивної тривожності (переживається як невпевненість у собі)
Учні базової середньої освіти	Високий рівень реактивної тривожності (переживається як напруження, скутість, хвилювання через можливі негаразди, підвищений рівень неконтрольованої активності)	Високий рівень реактивної тривожності (переживається як напруження, внутрішнє незадоволення, стан «мені не по собі»)	Високий рівень реактивної тривожності (переживається як хвилювання через можливі негаразди, внутрішнє незадоволення з апатією або відстороненістю)
Студенти-бакалаври			
Студенти-магістри			

З метою формування у здобувачів освіти здатності до балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям за ІІ виду обставин було запропоновано вчителям та викладачам переключати увагу здобувачів освіти завчасно підготовленими інформаційними вкрапленнями в процес навчання, які реалізовувалися лише у разі необхідності. Час, який пропонувалося відвести для здивування (під час здобуття початкової освіти), зацікавлення (у процесі здобуття базової середньої освіти), виникнення бажання обговорити почуте (під час здобуття профільної середньої та вищої педагогічної освіти), мав слугувати зняттю напруги в колективі під час проведення заняття.

Під час фіксування вчителями та викладачами ІІІ виду обставин було передбачено запровадження двох видів супроводу:

- комунікативно-індивідуального (Чому це завдання викликає в мене негативні емоції? Я переживаю негативні емоції вперше чи це було й

раніше? Як я діяла(в) раніше? Який результат отримала(в)? Чому результат був саме таким? Як я маю діяти в цьому випадку: так як попереднього разу чи відпрацювати новий спосіб? Чому міркую так?);

- інформаційно-корегувального (Якщо зафіксовано гарний настрій, то потрібно зосередитися на завданні, щоб не втратити якість виконання роботи. Якщо настрій поганий, то це тимчасовий стан, він допомагає якісно виконати роботу, коли виконання завдання буде завершуватися, поганий настрій автоматично зміниться на гарний, потрібно лише зафіксувати цю мить).

Висновки. Нами досліджено способи використання рефлексії під час навчання як педагогічного засобу спрямування здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям за трьох видів обставин: 1) несприятливі зовнішні умови (повітряні тривоги, обстріли, навчання в сховищах, проблеми в сім'ї (родині) тощо) (I вид обставин); 2) обставини, які складаються через несприятливий емоційний клімат у колективі здобувачів освіти (II вид обставин); 3) обставини, які виникають як результат реакції здобувачів освіти на складність завдання або процес його виконання (III вид обставин).

Аналіз результатів упровадження спроєктованих способів використання рефлексії під час навчання як педагогічного засобу дає підстави для таких узагальнень:

1. Процес балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям розпочинається після фіксування здобувачами освіти стану реактивної тривожності та передбачає таку послідовність дій: визначення обставин, які спричинили виникнення реактивної тривожності; установлення відповідного способу рефлексування.

За I виду обставин використовується комунікативний супровід групового спрямування; за II виду обставин задіюються інформаційні вкраплення для здивування, зацікавлення та виникнення бажання обговорити почуте; за III виду обставин організовується рефлексування з використанням комунікативно-індивідуального та інформаційно-корегувального супроводів.

2. Здобувачі освіти відчувають реактивну тривожність у разі виникнення трьох видів обставин, проте у разі спрямування здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям час перебування у стані реактивної тривожності суттєво зменшується і не перевищує 20 секунд.

Саме скільки часу потрібно здобувачам освіти, щоб усвідомити стан реактивної тривожності, яким вони реагують на конкретні обставини, та розпочати відповідним чином рефлексувати на обставини.

3. Суттєве зменшення часу перебування здобувачів освіти у стані реактивної тривожності корелює зі збільшенням продуктивності під час навчання.

4. Подальший науковий пошук спрямовуємо на дослідження впливу здатності здобувачів освіти на балансування між реактивною тривожністю та суб'єктним благополуччям на зменшення передумов для формування та розвитку особистісної тривожності.

Література:

1. Конституція України : прийнята 28 чер. 1996 року № 254к/96-ВР // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141.

2. Закон України Про освіту : прийнятий 05 вер. 2017 року № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380.

3. Diener E., Suh E. M., Lucas R., Smith H. L. Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin. 1999. 125(2). Pp. 276–302.

4. Keyes C. L. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behavior. 2002. 43(2). Pp. 207–222.

5. Keyes C. L. M. The nature and importance of mental health in youth. In M. F. R. Gilman (Ed.), Promoting Wellness in Children and Youth: A Handbook of Positive Psychology in the Schools. 2009. Pp. 9–23.

6. Uziel L., Schmidt-Barad T. (2022). Choice Matters More with Others: Choosing to be with Other People is More Consequential to Well-Being than Choosing to be Alone. J Happiness Stud. 2022. №23. Pp. 2469–2489.

7. World Happiness Report 2025: звіт про добробут, щастя та суб'єктне благополуччя. DOI: https://doi.org/10.18724/whr-nkm9-5m31 Режим доступу: https://www.worldhappiness.report/

8. Gong Y., Cheung S. Y., Wang M., Huang J. C. Unfolding the proactive process for creativity: Integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives. Journal of Management. 2012. №38(5). Pp. 1611–1633.

9. Bondarenko H., Holodiuk L., Bilyakovska O., Savosh V., Burtovyi S., Fedirko Z., Nebelenchuk I. Subjective well-being: essence, psychological and social conditioning, influencing factors during student learning. AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research. 2024. Vol. 14(1). Special XL. P. 16–20.

10. Становських З.Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. Л. Становських. – Київ, 2005. 20 с.

11. Савчин М.В. Педагогічна психологія : навч. посіб. / М.В. Савчин. – Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

12. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 677.

13. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : монографія. – Київ: Либідь, 2003. – 376 с.

14. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики : навч. посіб. / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.М. Марченко. – Київ: Ельга Ніка-Центр. 2005. С. 229-230

References:

1. Konstytutsiia Ukrainy : pryiniata 28 cher. 1996 roku № 254k/96-VR [Constitution of Ukraine: adopted on June 28 1996 No. 254k/96-BP] // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 1996, № 30, st. 141.
2. Zakon Ukrainy Pro osvitu : pryiniatyi 05 ver. 2017 roku № 2145-VIII [Law of Ukraine On Education: adopted September 5. No. 2145-VIII of 2017] // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st. 380.
3. Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin. 125(2). Pp. 276–302.
4. Keyes, C.L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behavior. 43(2). Pp. 207–222.
5. Keyes, C.L. (2009). The nature and importance of mental health in youth. In M. F. R. Gilman (Ed.), Promoting Wellness in Children and Youth: A Handbook of Positive Psychology in the Schools. Pp. 9–23.
6. Uziel, L., & Schmidt-Barad, T. (2022). Choice Matters More with Others: Choosing to be with Other People is More Consequential to Well-Being than Choosing to be Alone. J Happiness Stud. №23. Pp. 2469–2489.
7. World Happiness Report 2025. (2025). DOI: https://doi.org/10.18724/whr-nkm9-5m31 Режим доступу: https://www.worldhappiness.report/
8. Gong, Y., Cheung, S.Y., Wang, M., & Huang, J.C. (2012). Unfolding the proactive process for creativity: Integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives. Journal of Management. №38(5). Pp. 1611–1633.
9. Bondarenko, H., Holodiuk, L., Bilyakovska, O., Savosh, V., Burtovyi, S., Fedirko, Z., & Nebelenchuk, I. (2024). Subjective well-being: essence, psychological and social conditioning, influencing factors during student learning. AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research. Vol. 14(1). Special XL. P. 16–20.
10. Stanovskykh, Z.L. (2025). Refleksyvni komponenty profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Reflective components of professional self-determination of high school students]. *Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv* [in Ukrainian].
11. Savchyn, M.V. (2007). Pedahohichna psykholohiia [Pedagogical psychology]: navch. posib. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
12. Kremen, V.H. (Eds.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter. S. 677 [in Ukrainian].
13. Tytarenko, T.M. (2003). Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [The life world of an individual: within and beyond everyday life]: monohrafiia. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
14. Korolchuk, M.S., Krainiuk, V.M., & Marchenko, V.M. (2005). Psykholohiia: skhemy, oporni konspekty, metodyky [Psychology: schemes, reference notes, methods]: navch. posib. Kyiv: Elha Nika-Tsentr. S. 229-230 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.212:316.42]:001.895

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2685-2699

Мієр Тетяна Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-2874-2925

Савош Валентин Олексійович доктор педагогічних наук, доцент, кафедра методик навчання та освітніх технологій, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0001-9499-885X

Голодюк Лариса Степанівна доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-методичної діяльності, комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-5064-0968

Вишнівська Наталія Володимирівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7509-2841

Шпіца-Павлюк Роксолана Ігорівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9354-0641

Романенко Людмила Віталіївна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0599-6666

Прошкуратова Тамара Сергіївна доцент кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3983-2499

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

ІННОВАЦІЙНІ КОНТЕКСТИ СПРИЙМАННЯ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА, КРИЗОВІ СТАНИ В ОСВІТІ ТА ВАРІАТИВНІ СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Анотація: У статті висвітлено результати описового та причинно-наслідкового аналізів, які сформували наукове підґрунтя для визначення контекстів сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта (учні, студенти, слухачі) через призму нормативно-правових актів та наукових даних про вплив інформаційного суспільства та суспільства знань на виникнення кризових станів в освіті. Установлено, що кризові стани в освіті спричинені: 1) інформаційним бумом кінця XX століття на тлі багаторазової репродукції та повторень уже відомої інформації (Р. Чалдіні); 2) вузькодисциплінарними установками освіти XXI століття (С. Гончаренко); 3) вкладанням значно більших зусиль у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей, що зумовило виникнення явища «людська прогалина» (Б. Сітарська); 4) неготовністю сучасної людини сприймати та використовувати кризу як нову можливість, благо, свободу вибору, фактор саморозвитку і трансформації (С. Максименко, В. Зливкова, С. Кузікова); 5) сприйманням змін у суспільному розвитку як бар'єрів, які потрібно долати сучасній людині (Г. Товканець).

До таких бар'єрів віднесено: небажання мобілізувати власні сили для особистісного зростання; розчарування в навчанні / професійній діяльності з огляду на освітні / професійні невдачі; блокування прагнення до особистісних змін; задоволення прагнення у використанні шаблонів та стереотипів; негативне ставлення до інновацій, які змінюють звичний спосіб виконання освітніх / професійних дій і потребують власної активності та самостійності.

Виокремлено такі варіативні способи долання кризових станів в освіті, як: запровадження парадигми особистісного розвитку, якою передбачено допомогу в побудові власного життєвого шляху в умовах непередбачуваного світу; реалізація компетентнісно орієнтованого підходу до організації освітнього процесу; сприяння усвідомленню неперервності процесів самотворення, самовдосконалення та самореалізації у поєднанні зі свободою та відповідальністю за власний розвиток; формування потенціалу саморозвитку особистості задіянням потреб, рефлексії, саморегуляції.

Визначено, що інноваційні контексти сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта (учні, студенти, слухачі) залежать від суспільного розвитку. Зокрема, в умовах інформаційного суспільства контексти сприймання здобувача освіти стосуються: постійного вивищення комп'ютерної

грамотності; гнучкості в її практичному застосуванні; долання викликів інформаційного суспільства без втрати особистісної продуктивності. Натомість в умовах суспільства знань сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта поєднує в собі інші інноваційні контексти, зокрема його готовність: віднести знання до категорії «особистісні цінності»; слідувати індивідуальній і колективній природі творення знання; збагачувати типові характеристики знання (правильність, узагальненість, системність, конкретність, міцність, обсяг та гнучкість знань) новими (міждисциплінарність, глобалізаційність, комплексність, мережність, перманентність) та вміти їх реалізовувати.

Ключові слова: Закон України «Про освіту»; здобувач освіти; інновації; колективний суб'єкт; кризові стани в освіті; описовий аналіз; причинно-наслідковий аналіз; розвиток суспільства; способи долання кризових станів в освіті; слухачі; студенти; учні.

Miyer Tetiana Ivanivna Doctor (habil.) of Science in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Primary Education, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-2874-2925

Savosh Valentyn Oleksiiovych Doctor (habil.) of Science in Pedagogy, Associate Professor, Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Department of Teaching Methodologies and Educational Technologies, Lutsk, https://orcid.org/0000-0001-9499-885X

Holodiuk Larysa Stepanivna Doctor (habil.) of Science in Pedagogy, Associate Professor, deputy director for scientific and methodological activities Municipal Institution «Kirovograd Regional IN-Service Teacher Training Institute named after Vasyl Sukhomlynsky», Kropyvnytskyi, https://orcid.org /0000-0002-5064-0968

Vyshnivska Nataliia Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7509-2841

Shpitsa-Pavliuk Roksolana Igorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9354-0641

Romanenko Lyudmila Vitaliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0599-6666

Proshkuratova Tamara Sergiivna Associate Professor of the Department of Primary Education Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3983-2499

INNOVATIVE CONTEXTS OF LEARNER PERCEPTION THROUGH THE PRISM OF CONTEMPORARY SOCIETAL DEVELOPMENT, EDUCATIONAL CRISIS, AND PATHWAYS TO OVERCOMING THEM

Abstract. The article presents the results of descriptive and causal analyses that establish a scientific foundation for identifying the contexts in which the learner is perceived as a collective subject (schoolchildren, students, trainees). These contexts are examined through the prism of regulatory frameworks and scholarly evidence regarding the impact of the information and knowledge societies on the emergence of educational crises.

It was determined that crisis conditions in education are driven by: (1) the information boom of the late 20th century, characterized by the constant reproduction of existing information (R. Cialdini); (2) the narrow disciplinary focus of 21st-century education (S. Honcharenko); (3) the prioritization of technical and economic growth over human development, leading to the "human gap" phenomenon (B. Sitarska); (4) the lack of readiness among individuals to view a crisis as a new opportunity for self-development and transformation (S. Maksymenko, V. Zlyvkova, S. Kuzikova); and (5) the perception of societal changes as barriers rather than catalysts (H. Tovkanets).

Such barriers include an unwillingness to mobilize personal resources for growth, disillusionment due to academic or professional failures, resistance to personal change, reliance on stereotypes, and negative attitudes toward innovations that require autonomy.

The study identifies the following pathways for overcoming these crises: introducing a personal development paradigm that involves supporting individuals in constructing life trajectories within an unpredictable world; implementing a competency-based approach; fostering awareness of continuous self-improvement coupled with freedom and responsibility; and enhancing self-development potential through reflection and self-regulation.

It is concluded that innovative contexts for perceiving the learner as a collective subject are contingent upon societal evolution. In the information

society, these contexts focus on digital literacy and flexibility. Conversely, in the knowledge society, the perception of the learner incorporates a readiness to treat knowledge as a personal value, engage in collective knowledge creation, and adopt new cognitive characteristics such as interdisciplinarity, complexity, and networkedness.

Keywords: Law of Ukraine "On Education"; learner; educational innovations; collective subject; educational crisis; societal development; learner perception; knowledge society; information society; competency-based approach; self-development; students; trainees; pupils.

Постановка проблеми. До прийняття Закону України «Про освіту» [1] було регламентовано використання терміна «здобувач» на позначення особи, яка: 1) прикріплена до аспірантури або докторантури закладу вищої освіти, наукової установи і готує дисертацію на здобуття наукового ступеня – кандидат наук, без навчання в аспірантурі; 2) має науковий ступінь кандидата наук і готує дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора наук без перебування в докторантурі.

Відповідно до пункту 8 статті 1 «Основні терміни та їх визначення» Закону України «Про освіту» (2017) [1] здобувачі освіти – це «вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти (ад'юнкти), інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти». У цій статті ми використовуємо термін «здобувач освіти», яким позначаємо учнів, студентів та слухачів, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою її здобуття. Тобто розглядаємо здобувача освіти як колективного суб'єкта освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження доробків учених ми враховували те, що здобувач освіти може досліджуватися і як індивідуальний суб'єкт, і як колективний. За результатами вивчення наукових праць З. Становських [2] нами виокремлено суттєві напрацювання, які характеризують індивідуального суб'єкта з акцентом на: психічних процесах (зокрема на відчуттях, сприйнятті, волі, увазі, мисленні, пам'яті, почуттях, емоціях); психічних властивостях (на психічних особливостях, які впливають на вчинки та мотиви людей); психічних станах (як-от, стани, які характеризуючись тимчасовою динамікою психічних процесів, суттєво впливають на поведінку здобувача освіти); психічних утвореннях (знання, уміння, навички, ціннісні ставлення тощо).

Здобувач освіти як колективний суб'єкт постає у працях вчених у контексті процесів, які реалізуються на тому чи іншому рівні освіти. Відповідно до статті 10 «Складники та рівні освіти» Закону України «Про освіту» (2017) такими рівнями є [1]: дошкільна, початкова, базова середня,

профільна середня, професійна, фахова передвища освіта. Окрім зазначеного, до рівнів освіти віднесено початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівні вищої освіти. На кожному із зазначених рівнів досліджуються процеси формування та розвитку певних компетентностей і їх компонентів (знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій тощо), взаємодія між здобувачами освіти та здобувачів освіти з учителем/викладачем. Значну увагу приділено питанням наступності між суміжними рівнями освіти. Однак аналіз наукових доробків виявив відсутність досліджень, у яких би здобувач освіти як колективний суб'єкт (учень, студент, здобувач) був проаналізований через призму впливу розвитку сучасного суспільства на виникнення кризових станів в освіті та зародження варіативних способів їх подолання, які формують нові контексти сприймання здобувача освіти.

Мета статті полягає в: 1) здійсненні аналізу даних про: зміну станів розвитку суспільства; вплив станів на виникнення кризових станів в освіті; продукування варіативних способів їх подолання; 2) виокремленні контекстів сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта через призму впливів розвитку сучасного суспільства, кризових станів в освіті та варіативних способів їх подолання.

Для досягнення мети дослідження було використано різні методи, зокрема: 1) теоретичні методи: аналізи (описовий, причинно-наслідковий) та узагальнення – для формування наукового підґрунтя визначення інноваційних контекстів сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта (учні, студенти, слухачі) через призму впливу розвитку сучасного суспільства на виникнення кризових станів в освіті та зародження варіативних способів їх подолання; 2) історико-логічний метод – для встановлення послідовності розвитку подій, що засвідчують стани розвитку суспільства та їх зміну, кризові стани в освіті й варіативні способи їх подолання, які зафіксовано в нормативно-правових документах та наукових працях вчених.

Виклад основного матеріалу. Описовий аналіз розвитку суспільства слугує виявленню переходу суспільства до нових станів його розвитку. Так, наприкінці XX століття відстежується тенденція масово-активного використання поняття «інформаційне суспільство» у всіх сферах життєдіяльності суспільства (соціальній, політичній, економічній, освітній тощо). Вказані масовість і активність постають каталізаторами зростання обсягів, ролі та доступності інформації в суспільному житті, пришвидшеної динаміки розвитку та використання продукції високотехнологічних галузей економіки та технологій (інформаційно-комунікаційних, комп'ютерних, мережних, цифрових, масмедійних цифрових тощо [3]), реалізованості

вільного доступу громадян до інформації, освіти як процесу, культурних надбань, виникнення нових форм спілкування.

У виданні «Енциклопедія освіти» [4] зазначено, що Експерти Колегії Європейських співавторів (1995) характеризують інформаційне суспільство як суспільство, у якому часовий та просторовий обмін інформацією, з одного боку, сприятиме взаємопроникненню культур, а, з іншого, створюватиме співтовариствам нові можливості для розвитку власної унікальної культури задля самоідентифікації. Також у зазначеному джерелі [4] йдеться про можливості реалізовувати власний потенціал кожним членом суспільства відповідно до Женевської «Декларації принципів» (2003). Ці можливості стосуються самостійного створення інформації й знання, використання створеного та обмін ним, вільного й пришвидшеного доступу до необхідної інформації. Зазначені можливості реалізувалися, завдячуючи технологічному прогресу, який спричинив «зміну видів зв'язку, способів обміну товарами, послугами, знаннями, управління виробничими, соціально-економічними й політичними процесами регіонального і планетарного масштабів» [4, 363].

Процес розвитку інформаційного суспільства в Україні був предметом обговорення на парламентських слуханнях у Верховній Раді у вересні 2005 року [5]. Основними стратегічними цілями розвитку інформаційного суспільства в Україні було визначено: 1) створення постіндустріальної економіки шляхом прискорення впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах суспільного життя, діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування; 2) широке використання інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту для затвердження демократичних форм державного управління, удосконалення відносин між державою і громадянами, зміцнення демократичних інститутів, становлення електронної форми взаємодії між владою і громадянами; 3) забезпечення комп'ютерної грамотності населення, насамперед шляхом створення освітньої системи, орієнтованої на виклики інформаційного суспільства, формування системи цінностей і пріоритетів інформаційного суспільства та використання нових інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні особистості; 4) створення національної інформаційно-комунікаційної інфраструктури й інтеграція її зі світовою інфраструктурою.

Досягненню стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні слугував об'ємний спектр завдань, серед яких ключовими постають такі завдання [6]: підвищення добробуту громадян, ефективності економіки, зміцнення державності в результаті нарощування національного людського капіталу як основи розвитку різних сфер суспільного життя (соціальної, економічної, політичної, культурної тощо); забезпечення

комплексного та органічного розвитку людини впродовж життя в умовах неперервної освіти; створення умов для її духовного й розумового збагачення.

За результатами описового аналізу напрацювань учених нами виокремлено характеристики інформаційного суспільства, які вплинули на формування контексту сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта.

Серед них, зокрема, такі: віднесення інформації до стратегічного ресурсу, який визначає конкурентоспроможність країн в умовах інформаційного суспільства; зростання ролі інформації у суспільному житті; збільшення обсягу інформаційно-комунікаційних послуг і продуктів у валовому внутрішньому продукті; створення глобального інформаційного простору та розширення його функціональних можливостей для забезпечення: ефективності інформаційної взаємодії (від міжособистісної до глобальної); задоволення потреб в інформаційних послугах і продуктах; надання швидкого доступу до світових інформаційних ресурсів тощо. В умовах інформаційного суспільства контекст сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта поєднує в собі: постійне вивищення комп'ютерної грамотності; вияв гнучкості в її застосуванні; долання викликів інформаційного суспільства без втрати особистісної продуктивності.

У результаті описового аналізу виявлено прискорене нарощування нового стану на стан, який досягло суспільство у його розвитку. Йдеться про доєднання до стану «інформаційне суспільство» стану «суспільство знань» (англ. knowledge society), що спричинило появу в суспільному розвитку емерджентних властивостей: стрімке зростання ролі знань та інформації; усвідомлене ставлення до них як до стратегічних ресурсів суспільства; перетворення знань на головний продукт, провідну сировину і ключовий компонент суспільної діяльності, у тому числі й економічної.

Знання у суспільстві знань набувають таких ознак: 1) індивідно-соціальний розвиток знання (знання створюються й розвиваються індивідуумами та соціальними групами, які різні за кількісним складом); 2) поширення знання як товару з використанням економічних дій (знання можна не лише зберігати, розповсюджувати, обмінювати, а й продавати та купувати); 3) перманентність знання як товару (знання постійно змінюється, збагачується); 4) глобалізація знань (вироблення глобальних знань та володіння ними (як-от, знання країн-учасниць Євросоюзу тощо); 5) міждисциплінарність, комплексність та проблемно орієнтованість знань; 6) індивідуально-колективне володіння знаннями (знання створюються групами дослідників, які працюють у різних куточках світу); 7) мережний характер продукування знання.

В умовах суспільства знань сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта поєднує в собі інші контексти, зокрема його готовність: віднести знання до категорії «особистісні цінності»; слідувати індивідуальній та колективній природі творення знання; збагатити типові характеристики знання (правильність, узагальненість, системність, конкретність, міцність, обсяг та гнучкість знань) новими (міждисциплінарність, глобалізаційність, комплексність, мережність, перманентність) та вміти їх реалізовувати. Водночас глобалізація знання зумовлює й інші процеси, зокрема: міжнародний розподіл праці на тлі взаємозалежності та конкуренції; виникнення раніше невідомих проблем світового значення, поглиблення етнічних, релігійних та політичних передумов для військових зіткнень тощо.

Вивищення стану суспільного розвитку в результаті низки процесів (прискорене нарощування до стану «інформаційне суспільство» нового стану, який іменується як стан «суспільство знань»; розгортання глобалізаційних процесів, формування всесвітньої економіки як цілісного організму в єдиному просторі) створює новий контекст для формування сприйняття здобувача освіти через призму інтелектуально-особистісного потенціалу, емоційно-вольового ресурсу, здатності до навчання впродовж всього життя, готовності до активної самореалізації в умовах невизначеності, нестабільності, кризових станів, змін на ринку праці тощо.

Результати причинно-наслідкого аналізу, вказують на необхідність звернути увагу на наукові напрацювання, у яких йдеться про суперечності, певні кризові стани в освіті та тенденції розвитку освіти відповідно до суспільного розвитку. З огляду на реалізованість описового аналізу виокремлені нами наукові напрацювання вплинули на формування тла сприймання здобувача освіти.

Наприкінці XX століття кризові стани в освіті спричинено інформаційним бумом в інформаційному суспільстві, який зумовлено *багаторазовою репродукцією та повторенням вже відомої інформації* (цит. за [7]), а не зростанням кількості нових знань (середньорічний приріст нових знань складає лише 4-6%). Уперше в історії людства ідеї і технології почали продукуватися й розроблятися швидше, ніж людство відтворюється в нових поколіннях. В умовах *багаторазової репродукції та повторення вже відомої інформації* актуальності набуває явище, яке найменовано як напіврозпад компетентності. Появу цього явища спричинено швидкою зміною підприємствами науково-технічної бази. Наразі відстежуємо поширення інформації про те, що: майже половину професійних знань здобувач освіти має здобути після завершення навчання в закладах освіти; для оновлення професійних знань йому необхідна майже четверта частина

часу від загального його обсягу, який співвіднесено з працездатним періодом.

На початку XXI століття глобальна цивілізаційна криза спричинила кризу в освіті. За С. Гончаренком [8], виникнення цієї кризи пояснюється *вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів*. Наслідки цієї кризи в освіті вчений убачає у формуванні «фрагментарного бачення людиною реальності, що в умовах інформаційного суспільства перешкоджає адекватному реагуванню на: загострення енергетичної та екологічної криз; девальвацію моральних норм і духовних цінностей; калейдоскопічність зміни технологій у цілому та в освіті зокрема; нестабільність економічної та політичної ситуацій. «Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах» [8, с. 3].

Характеризуючи вплив суспільства знань на виникнення кризи в освіті, Б. Сітарська [9] наголошує на проблемі відставання людей XXI століття від темпу і наслідків змін, які вони самі й провокують. Новий тип загрози вчена позначила словосполученням *«людська прогалина»*. Авторка трактує термін «людська прогалина» як дистанцію між зростаючою складністю світу і здатністю людини його зрозуміти. Водночас вона окреслює процес виникнення «людської прогалини» як наслідок: зростання складності світу, який створено самими ж людьми та їхніми здібностями, які не встигають за розвитком світу; вкладання значно більших зусиль у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей.

Зазначені вище кризи в освіті було розв'язано завдяки урегулюванню Законом України «Про освіту» [1]: 1) запровадження компетентнісно орієнтованого підходу до організації освітнього процесу та визначення компетентності як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність здобувача освіти успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (пункт 15 статті 1 «Основні терміни та їх визначення» [1]); 2) права особи на здобувати освіту впродовж усього життя (пункт 1 статті 3 «Право на освіту» [1]); сприяння навчанню впродовж життя віднесено до: 1) засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності (пункт 1 статті 6 «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» [1]); 2) ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності (пункт 1 статті 12 «Повна загальна середня освіта» [1]); умов забезпечення конкурентоздатності особи на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного

зростання впродовж життя (пункт 1 статті 15 «Професійна освіта» [1]) та здійснення безперервного навчання з урахуванням особистісних потреб здобувачів освіти, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки (пункт 1 статті 18 «Освіта дорослих» [1]); 3) права особи на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти; держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів (пункт 1 статті 8 «Види освіти» [1]); 4) права особи здобувати освіту в різних формах або поєднуючи їх (пункт 1 статті 9 «Форми здобуття освіти» [1]).

У сучасних монографічних викладках також акцентовано увагу на певних кризах в освіті та запропоновано способи їх подолання. Скажімо, автори монографії «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» [10] указують на недоліки функціонування інформаційної моделі освіти XXI століття та вбачають спосіб подолання цієї кризи у запровадженні парадигми особистісного розвитку. Сутність зазначеної парадигми полягає у врахуванні нових суспільних умов, що потребують нових здатностей, зокрема здатності вирішувати проблеми, здатності до вияву ініціативи, здатності до керування власним інтелектуальним та світоглядним розвитком. Для системи освіти першочергового значення має набути «допомога людині в побудові власного життєвого шляху в умовах непередбачуваного світу» [10, 188].

У монографії «Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика» [11] висвітлено проблему неготовності людини сприймати та використовувати кризу як нову можливість, благо, свободу вибору, фактор саморозвитку і трансформації. Автори видання наголошують на вагомій ролі: неперервності процесів самотворення, самовдосконалення та самореалізації у поєднанні зі свободою та відповідальністю за власний розвиток. Водночас учені підкреслюють значимість вияву особистої активності як до джерела саморозвитку, розвиненості самосвідомості особистості задіянням таких змістових складових саморозвитку, як: Я-концепція, концепція життя, смисли, цінності, психологічна культура, компетентності. «Призупинення змін у собі та світі є закінченням особистісного життя. Основною умовою ефективного функціонування особистості в бурхливому і постійно мінливому світі є здатність конструктивно реагувати на ці зміни, перебудовуватися, саморозвиватися» [11, 315].

У монографії «Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі» [12] йдеться про породженні суспільним розвитком виклики для освіти, які породжують низку бар'єрів, що має долати сучасна людина. До бар'єрів вчені відносять: відсутність часу

для саморозвитку через значну професійну завантаженість; недостатню підтримку з боку адміністрації; низький рівень сформованості здатності до саморозвитку; відсутність потреби у саморозвитку; інертність особи, небажання мобілізувати власні сили для особистісного зростання; розчарування в професії з огляду на професійні невдачі; самопрограмування на блокування прагнення до змін; прагнення до використання шаблонів та стереотипів; негативне ставлення до інновацій, які змінюють звичний спосіб виконання професійних дій та потребують самоосвітньої діяльності.

Актуальність проблеми формування здатності до саморозвитку розглянуто в монографії «Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці». Відповідно до напрацювань С. Кузікової [13], саморозвиток особистості не обмежується одним періодом, здатність до самозміни проявляється впродовж усього життєвого шляху людини та реалізується в різних формах, вимірах, аспектах.

Висновки. Результати описового та причинно-наслідкового аналізів дозволили сформувати наукове підґрунтя для визначення контекстів сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта (учні, студенти, слухачі) через призму нормативно-правових актів та наукових даних про вплив інформаційного суспільства та суспільства знань на виникнення кризових станів в освіті. Установлено, що кризові стани в освіті спричинені: 1) інформаційним бумом кінця XX століття на тлі багаторазової репродукції та повторень уже відомої інформації (Р. Чалдіні); 2) вузькодисциплінарними установками освіти XXI століття (С. Гончаренко); 3) вкладанням значно більших зусиль у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей, що спричинило виникнення явища «людська прогалина» (Б. Сітарська); 4) неготовністю сучасної людини сприймати та використовувати кризу як нову можливість, благо, свободу вибору, фактор саморозвитку і трансформації (С. Максименко, В. Зливкова, С. Кузікова); 5) сприйманням змін у суспільному розвитку як бар'єрів, які потрібно долати сучасній людині (Г. Товканець). До таких бар'єрів віднесено: небажання мобілізувати власні сили для особистісного зростання; розчарування в навчанні / професійній діяльності з огляду на освітні / професійні невдачі; блокування прагнення до особистих змін; задоволення прагнення у використанні шаблонів та стереотипів; негативне ставлення до інновацій, які змінюють звичний спосіб виконання освітніх / професійних дій і потребують власної активності та самостійності.

Виокремлено такі варіативні способи долання кризових станів в освіті, як: запровадження парадигми особистісного розвитку, якою передбачено допомогу в побудові власного життєвого шляху в умовах непередбачуваного світу; реалізація компетентнісно орієнтованого підходу до

організації освітнього процесу; сприяння усвідомленню неперервності процесів самотворення, самовдосконалення та самореалізації зі свободою та відповідальністю за власний розвиток; формування потенціалу саморозвитку особистості задіянням потреб, рефлексії, саморегуляції.

Визначено, що інноваційні контексти сприймання здобувача освіти як колективного суб'єкта (учні, студенти, слухачі) залежать від суспільного розвитку, зокрема від: 1) постійного вивищення комп'ютерної грамотності; гнучкості в її практичному застосуванні; долання викликів інформаційного суспільства без втрати особистісної продуктивності – в умовах інформаційного суспільства; 2) готовності: віднести знання до категорії «особистісні цінності»; слідувати індивідуальній і колективній природі творення знання; збагачувати типові характеристики знання (правильність, узагальненість, системність, конкретність, міцність, обсяг та гнучкість знань) новими (міждисциплінарність, глобалізаційність, комплексність, мережність, перманентність) та вміти їх реалізовувати – в умовах суспільства знань.

Література:

1. Закон України Про освіту : прийнятий 05 вер. 2017 року № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380.

2. Становських З.Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. Л. Становських. – Київ, 2005. 20 с.

3. Miyer T., Holodiuk L., Omelchuk S., Savosh V., Bondarenko H., Rudenko N., Shpitsa R. ICT as a means of implementing thematic FIN-modeling in the organization of training in institutions of higher pedagogical and adult education. AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research. 2021. Vol. 11. Issue 1. Special XVIII. P. 26–32.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 363-364.

5. Парламентські слухання з розвитку інформаційного суспільства в Україні (21 вересня 2005 року. Постанова ВРУ від 01.12.2005 року). – Київ, 2005.

6. Інформаційно-аналітичні матеріали до парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні: Кабінет Міністрів України, Міністерство транспорту та зв'язку України. – Київ, 2005.

7. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 604 с.

8. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – №12(125). – С. 3.

9. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів / переклад з польської І. Родюк. – Київ : Основа, 2005. – 364 с.

10. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : монографія / С. Д. Максименко, Г.В. Куценко-Лада, Н.В. Пророк За ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с.

11. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія С. Д. Максименко, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікова С. Б. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 430 с.

12. Товканець В.Г. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.

13. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. – 324 с.

References:

1. Zakon Ukrainy Pro osvitu : pryiniatyi 05 ver. 2017 roku № 2145-VIII [Law of Ukraine On Education: adopted September 5. No. 2145-VIII of 2017] // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st. 380.

2. Stanovskykh, Z.L. (2025). Refleksyvni komponenty profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Reflective components of professional self-determination of high school students]. *Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv* [in Ukrainian].

3. Miyer T., Holodiuk L., Omelchuk S., Savosh V., Bondarenko H., Rudenko N., Shpitsa R. ICT as a means of implementing thematic FIN-modeling in the organization of training in institutions of higher pedagogical and adult education. AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research. 2021. Vol. 11. Issue 1. Special XVIII. P. 26–32.

4. Kremen, V.H. (Eds.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter. S. 363-364 [in Ukrainian].

5. Parlamentski slukhannia z rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini [Parliamentary hearings on the development of the information society in Ukraine] (21 veresnia 2005 roku. Postanova VRU vid 01.12.2005 roku). – Kyiv, 2005.

6. Informatsiino-analitychni materialy do parlamentskykh slukhan z pytan rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini [Information and analytical materials for parliamentary hearings on the development of the information society in Ukraine]: Kabinet Ministriv Ukrainy, Ministerstvo transportu ta zviazku Ukrainy. – Kyiv, 2005 [in Ukrainian].

7. Vozniuk, O.V. (2013). Rozvytok osobystosti pedahoha v umovakh tsyvilizatsiinykh zmin: teoriia i praktyka [Development of the teacher's personality in the conditions of civilizational changes: theory and practice]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

8. Honcharenko, S. (2004). Fundamentalnist profesiinoi osvity – potreba chasu [The fundamentals of professional education are the need of the hour]. *Pedahohichna hazeta*, 12(125), 3 [in Ukrainian].

9. Sitarska, B. (2005). Teoretychni i metodolohichni zasady dydaktychnykh zavdan z pedahohiky u protsesi pidhotovky ta vdoskonalennia vchyteliv [Theoretical and methodological foundations of didactic tasks in pedagogy in the process of teacher training and improvement] pereklad z polskoi I. Rodiuk. Kyiv: Osnova, 364 [in Ukrainian].

10. Maksymenko, S.D., Kutsenko-Lada, H.V., & Prorok, N.V. (2013). Psykholohichni chynnyky samodeterminatsii osobystosti v osvitnomu prostori [Psychological factors of individual self-determination in the educational space]: monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-LTD, 400 [in Ukrainian].

11. Maksymenko, S.D., Zlyvkova, V.L. & Kuzikova S.B. (2015). Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka [Personality in development: psychological theory and practice]: monohrafiia. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 430 [in Ukr].

12. Tovkanets, H.V. (2018). Pedahohichna osvita i profesiina pidhotovka v suchasnomu sotsiokulturnomu seredovyshchi [Teacher education and professional training in the modern socio-cultural environment]: monohrafiia. Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychyi tsentr MDU, 302 [in Ukrainian].

13. Kuzikova, S.B. (2020). Psykholohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi [Psychological foundations of the formation of a subject of self-development in adolescence]: monohrafiia. Sumy: Vydavnytstvo SumDPU, 324.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 354:328.185

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2700-2714

Мірошніченко Валентина Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3931-0888

Петраш Анжела Іванівна викладач кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-0197-5021

АКМЕОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ МЕНЕДЖМЕНТОМ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті представлено теоретичне осмислення особливостей управління освітнім менеджментом у контексті трансформаційних змін, що відбуваються у системі вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена динамічним впливом глобалізаційних процесів, активною цифровою трансформацією освітнього середовища, зростанням конкурентної взаємодії між закладами вищої освіти та підвищеними вимогами до якості освітніх результатів, що актуалізує потребу в оновленні управлінських підходів.

Обґрунтовано доцільність використання акмеологічного підходу як методологічного підґрунтя розвитку сучасного освітнього менеджменту, орієнтованого на розкриття особистісного й професійного потенціалу керівників і учасників освітнього процесу.

Освітній менеджмент розглянуто як багатовимірну та ієрархічно організовану систему управління, у межах якої інтегруються адміністративні, педагогічні, соціально-психологічні та організаційно-економічні механізми впливу. Проаналізовано наукові підходи до трактування управлінської діяльності керівника закладу освіти з акцентом на значущості професійної зрілості, стратегічної візії, лідерських якостей, рефлексивної здатності та готовності до неперервного професійного самовдосконалення як визначальних чинників результативного управління.

Розкрито зміст акмеології як міждисциплінарного напряму наукового знання, що вивчає закономірності досягнення особистістю найвищих рівнів

професійного розвитку, а також окреслено потенціал її застосування у сфері освітнього менеджменту. Акмеограму визначено як інструмент моделювання, прогнозування та планування індивідуальної траєкторії професійного становлення управлінських і педагогічних кадрів, що сприяє оптимізації управлінських рішень та розвитку кадрового потенціалу закладу освіти.

На основі узагальнення теоретичних положень виокремлено провідні акмеологічні принципи управління освітнім менеджментом, зокрема принципи особистісного розвитку, професіоналізму, саморозвитку й самовдосконалення, індивідуалізації управлінських впливів, гуманізації та результативності. Обґрунтовано їх значення у формуванні людиноцентричної моделі управління, створенні сприятливого психологічного середовища, підтримці професійного зростання педагогічного колективу та забезпеченні якості освітньої діяльності.

Запропоновано модель реалізації акмеологічних принципів управління освітнім менеджментом, яка інтегрує особистісні, професійні та діяльнісні компоненти управлінської діяльності й спрямована на досягнення високого рівня професійної майстерності керівника, підвищення ефективності функціонування закладу вищої освіти та забезпечення його сталого розвитку в умовах сучасних суспільних і освітніх трансформацій.

Ключові слова: акмеологічний підхід, акмеологія, акмеологічні принципи управління, професійна траєкторія розвитку педагога, трансформація вищої освіти, майбутні педагоги, самоменеджмент.

Miroshnichenko Valentyna Ivanivna Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Pedagogy Department, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3931-0888

Petrash Anzhela Ivanivna Lecturer of the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-0197-5021

ACMEOLOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION

Abstract. The article presents a theoretical interpretation of the peculiarities of managing educational management in the context of transformational changes occurring in the system of higher education. The relevance of the study is obusловлена the dynamic influence of globalization processes, the active

digital transformation of the educational environment, the growing competitive interaction among higher education institutions, and the increased requirements for the quality of educational outcomes, which actualizes the need to update managerial approaches.

The expediency of applying the **acmeological approach** as a methodological foundation for the development of modern educational management aimed at revealing the personal and professional potential of leaders and participants in the educational process is substantiated.

Educational management is considered as a multidimensional and hierarchically organized management system within which administrative, pedagogical, socio-psychological, and organizational-economic mechanisms of influence are integrated.

Scientific approaches to the interpretation of the managerial activity of the head of an educational institution are analyzed, with emphasis on the significance of professional maturity, strategic vision, leadership qualities, reflective capacity, and readiness for continuous professional self-improvement as determining factors of effective management.

The content of **acmeology** is revealed as an interdisciplinary field of scientific knowledge that studies the patterns of achieving the highest levels of professional development by an individual, and the potential of its application in the field of educational management is outlined. An **acmeogram** is defined as a tool for modeling, forecasting, and planning the individual trajectory of the professional development of managerial and pedagogical staff, which contributes to the optimization of managerial decisions and the development of the personnel potential of an educational institution.

Based on the generalization of theoretical provisions, the leading **acmeological principles** of educational management are identified, including the principles of personal development, professionalism, self-development and self-improvement, individualization of managerial influences, humanization, and effectiveness. Their importance in the formation of a human-centered management model, the creation of a favorable psychological environment, the support of the professional growth of the teaching staff, and the assurance of the quality of educational activities is substantiated.

A model for implementing the **acmeological principles of educational management** is proposed, which integrates the personal, professional, and activity-based components of managerial activity and is aimed at achieving a high level of professional mastery of the leader, improving the effectiveness of the functioning of a higher education institution, and ensuring its sustainable development in the context of contemporary social and educational transformations.

Keywords: acmeological approach, acmeology, acmeological principles of management, professional development trajectory of a teacher, transformation of higher education, future teachers, self-management.

Постановка проблеми.Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти, зумовлені глобалізацією, цифровізацією та інтеграцією до європейського освітнього простору, висувають нові вимоги до управління закладами освіти. Традиційні адміністративні підходи до освітнього менеджменту вже не забезпечують належної ефективності функціонування освітніх організацій, що актуалізує потребу в пошуку інноваційних і людиноцентричних управлінських моделей.

У цьому контексті велике значення має акмеологічний підхід, який спрямований на професійний і особистісний розвиток керівників та учасників освітнього процесу. Водночас питання визначення та системного впровадження акмеологічних принципів управління в освітньому менеджменті в умовах трансформації вищої освіти залишається недостатньо дослідженим, що підкреслює актуальність даної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання освітнього менеджменту є об’єктом численних наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених, що свідчить про його міждисциплінарний і стратегічний характер. Ю. Бутан, А. Ромашок і О. Козловська розкривають особливості діяльності сучасного керівника навчального закладу, акцентуючи увагу на його професійних, управлінських і лідерських якостях, необхідних для ефективного функціонування освітньої установи.

Л. Даниленко розглядає управління освітніми закладами крізь призму менеджменту освітніх інновацій. Питання менеджменту освітньої організації, принципів управління та розвитку корпоративної культури розкрито у дослідженнях О. Мармази. Проблему формування самоменеджменту керівників закладів освіти в умовах неперервної освіти досліджує С. Мозгова, підкреслюючи значення самоорганізації та безперервного професійного розвитку управлінців. І. Мосякова аналізує тенденції ефективного використання управлінських технологій у діяльності освітніх установ, наголошуючи на необхідності модернізації управлінських підходів.

Теоретико-методологічні основи психології освітнього менеджменту систематизовано Л. Мафтин, де розкрито професійні вимоги до керівника освіти та особливості управлінської діяльності. Проблеми управління навчальними закладами, функції керівника та принципи організації управлінської діяльності розглянуто у працях Є. Хрикова, який обґрунтовує системний характер управління освітньою організацією.

Акмеологічний підхід до професійного розвитку педагогів висвітлено у працях Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко та І. Горбачової, які досліджують формування професійної мобільності вчителів. В. Сидоренко обґрунтовує використання акмеограми як засобу самооцінювання та професійного саморозвитку педагогічних працівників. Теоретичні засади акмеології як науки XXI століття узагальнено в колективній монографії В. Огнев'юк, В. Гладкової, Я. Фруктової, де визначено закономірності досягнення професійної зрілості особистості. В. Гладкова досліджує акме-стратегії та акме-технології розвитку професіоналізму викладача.

Мета статті – дослідження теоретичних засад та обґрунтування акмеологічних принципів управління освітнім менеджментом в умовах трансформації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах трансформації вищої освіти, зумовленої глобалізаційними процесами, цифровізацією, інтеграцією до європейського освітнього простору та соціальними викликами, управлінська діяльність набуває стратегічного характеру й потребує переосмислення традиційних підходів. Освітній менеджмент у сучасних умовах постає як складна багаторівнева система управління, спрямована на забезпечення якості, конкурентоспроможності та сталого розвитку закладів вищої освіти.

Освітній менеджмент розглядається як цілеспрямована діяльність суб'єктів управління, спрямована на оптимізацію ресурсів, розвиток кадрового потенціалу, формування інноваційного освітнього середовища та досягнення стратегічних цілей закладу. Його специфіка полягає в поєднанні адміністративних, педагогічних, соціально-психологічних та організаційно-економічних механізмів впливу.

Управлінська діяльність за своїм змістом, як пояснює І. Мосякова, належить до найбільш складних і багатовимірних видів професійної діяльності. Її специфіка полягає у поєднанні стратегічного мислення, організаційної майстерності, відповідальності за прийняття рішень та здатності координувати діяльність різних суб'єктів освітнього процесу. Управління передбачає не лише виконання адміністративних функцій, а й здійснення аналітичної, прогностичної, комунікативної та мотиваційної роботи, що потребує високого рівня професійної зрілості керівника.

Ефективний освітній менеджмент виступає визначальним чинником досягнення якісних результатів функціонування закладу вищої освіти. Саме від професіоналізму суб'єкта управління залежить узгодженість стратегічних цілей із реальними ресурсами, формування сприятливого психологічного клімату, впровадження інновацій та забезпечення конкурентоспроможності освітньої установи. Управлінська діяльність вимагає сформованості комплексу спеціальних здібностей, професійно значущих

якостей і розвинених умінь, які інтегруються в цілісні системні утворення–управлінську компетентність, лідерський потенціал, рефлексивність, здатність до стратегічного прогнозування та саморозвитку[7, с. 38-42].

На думку Л. Карамушки, специфіка управління в системі освіти, порівняно з іншими галузями суспільної діяльності, визначається передусім особливою місією освітніх інституцій–забезпеченням навчання, виховання та всебічного розвитку особистості. Саме ця цільова спрямованість зумовлює підвищені вимоги до змісту й характеру управлінської діяльності, оскільки її результативність вимірюється не лише кількісними показниками, а й якісними змінами в розвитку здобувачів освіти та професійному зростанні педагогів [4].

У зв'язку з цим актуалізується проблема гуманізації як управлінського, так і освітнього процесу, що передбачає орієнтацію на особистість, створення сприятливого психологічного клімату, розвиток партнерської взаємодії та врахування психологічних чинників, які безпосередньо впливають на ефективність управлінських рішень.

Освітній менеджмент, за визначенням Л. Даниленко, постає як відносно нова галузь наукового знання про управління людськими й матеріальними ресурсами в закладах освіти, що передбачає залучення інвестицій та впровадження інновацій. Такий підхід спрямований на системне оновлення освітнього середовища та забезпечення якісного підвищення основних показників діяльності закладу, його конкурентоспроможності й сталого розвитку [3].

Аналіз Закону України «Про освіту» [8] дозволяє виділити основні напрями, що формують простір і зміст освітнього менеджменту в Україні: гарантування права на освіту та доступності освітніх послуг; стратегічне державне управління та політика у сфері освіти; автономія закладів освіти та самоврядування як управлінські механізми; організація управлінських структур і розподіл компетенцій; забезпечення якості освітньої діяльності; менеджмент інклюзії та підтримки різних категорій здобувачів освіти; прозоре і публічне управління з участю громадських інститутів [3].

Загалом, це дає підстави стверджувати, що сучасна законодавча база формує якісно нові орієнтири для управління освітнім менеджментом в умовах трансформації вищої освіти. Нормативно закріплені принципи автономії, академічної свободи, забезпечення якості, інклюзивності, прозорості та державно-громадського управління змінюють саму логіку управлінської діяльності від адміністративно-репродуктивної до стратегічно-інноваційної та людиноцентричної.

У процесі трансформації вищої освіти, коли управління потребує не лише нормативної відповідності, а й високого рівня професійної зрілості

керівників, особливої актуальності набуває ідея досягнення «акме»– вершини особистісного та професійного розвитку [12]. Акмеологія як науковий напрям сформувалася на перетині психології, педагогіки та теорії управління й досліджує закономірності досягнення людиною найвищих рівнів розвитку в професійній діяльності.

Акмеологія як наукова дисципліна виступає водночас і соціальним явищем, адже має власну предметну сферу та функціонує як самостійний напрям наукового пізнання. У широкому розумінні її предмет охоплює сукупність теоретичних і практичних знань про людину як частину природи та соціуму, здатну досягати найвищих рівнів розвитку, що відображає гносеологічний аспект акмеології. У більш вузькому значенні акмеологія досліджує закономірності самовдосконалення особистості та суспільства, а також механізми досягнення ними вершин розвитку з урахуванням вікової динаміки від ранньої до пізньої дорослості та зрілості [12].

Варто зазначити, що в основі поняття «акме» лежить взаємозв'язок філософських категорій сутності й явища, де сутність розуміється як внутрішня, відносно стійка й пізнавана основа розвитку, яка проявляється у досягненні вершинності. Вершинність, у свою чергу, інтерпретується як найвищий ступінь розвитку, зрілість системи, розквіт здібностей, професійна майстерність, результативність діяльності та реалізація творчого потенціалу особистості або спільноти, що відображає ідею досконалості та максимальної самореалізації. У межах акмеологічного підходу закономірно постає питання не лише про сутність «акме» як вершини розвитку, а й про механізми, умови та інструменти його досягнення. Якщо акмеологія окреслює загальні закономірності професійного й особистісного зростання, то практична площина цього підходу потребує чітких моделей і орієнтирів, які дозволяють визначити критерії досягнення вершин професійної майстерності. Саме таким інструментом виступає поняття «акмеограма».

У працях Д. Сафаєва, В. Сидоренко, Р. Сірко, С.Шехавцова та інших, присвячених визначенню індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників, підкреслюється важливість використання методу акмеограми. Цей інструмент дозволяє забезпечити цілісність процесу формування професіоналізму, визначити ключові компетенції та показники ефективності, а також сприяти підвищенню конкурентоспроможності фахівця на сучасному освітньому ринку [11]. Згідно акмеологічних принципів управління освітнім менеджментом застосування акмеограми набуває стратегічного значення. Вона слугує методологічною основою для планування професійного зростання керівників та педагогів, дозволяє прогнозувати пік розвитку («акме») та ідентифікувати зони потенційного спаду («кате»), що забезпечує цілеспрямовану корекцію управлінських

рішень, оптимізацію кадрового потенціалу закладу освіти та підвищення ефективності управлінського процесу в умовах трансформації вищої освіти.

Дослідники Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко та І. Горбачова зазначають, що акмеограма формується через процес самопізнання та виявлення внутрішнього потенціалу педагогічного працівника з метою розвитку його професійних компетентностей. Вона виступає фундаментом для побудови індивідуальної акмеологічної траєкторії, яка визначає напрями особистісного та професійного зростання фахівця [10]. З цього приводу В. Гладкова підкреслює, що впровадження акмеологічного підходу в умовах модернізації національної системи освіти набуває особливої значущості. На її думку, такий підхід дає можливість не лише цілеспрямовано формувати професійну майстерність, а й прогнозувати потенційні пікові досягнення («акме») та можливі зони спаду («кате») в освітньому процесі, орієнтуючись на очікувані кінцеві результати діяльності [2]. З розвитком освітнього менеджменту як самостійної наукової та практичної галузі виникла потреба у визначенні ключових принципів і правил організації управління освітніми закладами. Водночас, єдиної системи класифікації принципів управління, як у загальному менеджменті, так і в освітньому, наразі не існує. Зокрема, О. Мармаза зазначає, що до ключових принципів менеджменту належать: дотримання сучасних етичних цінностей; формування міцної внутрішньої корпоративної культури; цілісний підхід до особистості та врахування її мотивацій у роботі; стимулювання різноманітності думок і досягнення консенсусу; рівний статус усіх працівників; системна підготовка та підвищення кваліфікації персоналу; забезпечення повної зайнятості; орієнтація на якість; колегіальне прийняття рішень; максимальне делегування повноважень і розвиток горизонтальних зв’язків у колективі [5].

Ю. Бутан, А. Ромашок та О. Козловська наголошують, що важливими складниками акмеологічних засад управлінської діяльності керівника освітнього закладу є такі положення: самопізнання та особистісно-професійний розвиток; сприяння професійному зростанню педагогічного колективів; формування мотиваційно сприятливого освітнього середовища; орієнтація на підвищення якості освіти; налагодження результативної комунікації [1].

На основі аналізу акмеологічного підходу та особливостей освітнього менеджменту в умовах трансформації вищої освіти можна виділити основні акмеологічні принципи управління освітнім менеджментом:

Принцип особистісного розвитку, який передбачає розгляд керівника закладу освіти як суб’єкта професійного становлення, самореалізації та досягнення вершин професійної майстерності. Реалізація цього принципу

ґрунтується на сучасних психологічних уявленнях про особистість як складну багаторівневу систему, що формується у процесі діяльності та соціальної взаємодії. Особистість менеджера освіти виступає складною інтегративною системою, в якій поєднуються індивідуально-психологічні особливості, професійні якості та соціальні характеристики. Вона включає пізнавальні процеси, інтереси та схильності, ставлення до діяльності й соціального оточення, вольові якості, потреби та здібності. Взаємодія цих компонентів визначає рівень професійної зрілості керівника та його здатність до ефективного управління в умовах трансформації вищої освіти. З позицій акмеологічного підходу особистість керівника освітньої організації розглядається як така, що перебуває у процесі постійного розвитку і вдосконалення. Людина народжується індивідом, однак особистістю вона стає лише в процесі соціального розвитку, діяльності та спілкування. Саме тому управлінська діяльність виступає не лише сферою реалізації професійного потенціалу керівника, а й важливим середовищем його особистісного зростання. У цьому контексті особливого значення набувають такі соціально-психологічні характеристики особистості, як соціальність, самосвідомість і самостійність, що забезпечують здатність до відповідального прийняття управлінських рішень і професійного саморозвитку.

Особистісний розвиток керівника освітньої організації передбачає формування індивідуального стилю управлінської діяльності, який значною мірою визначається індивідуально-психологічними особливостями, зокрема типом темпераменту, особливостями мотиваційної сфери та спрямованістю особистості. Індивідуальність керівника виявляється у своєрідному поєднанні його інтелектуальних, емоційно-вольових і поведінкових характеристик, що визначають специфіку управлінських рішень і стиль керівництва [9, с. 56–61].

Принцип професіоналізму–це фундаментальна засада управління, що вимагає від керівників та персоналу закладу освіти високого рівня кваліфікації, компетентності та етичної відповідальності. Принцип професіоналізму передбачає спрямованість управлінської діяльності на досягнення високого рівня компетентності, майстерності та результативності керівника закладу вищої освіти. В умовах трансформації вищої освіти цей принцип набуває особливого значення, адже ефективність роботи освітніх установ дедалі більше залежить від професійної підготовки та рівня кваліфікації суб'єктів управління [9, с. 61–65]. З позицій акмеологічного підходу професіоналізм менеджера освіти розглядається як інтегральна характеристика особистості керівника, що включає систему професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей і здібностей, необхідних для

досягнення високих результатів управлінської діяльності. Важливим інструментом визначення рівня професіоналізму керівника виступає професіограма менеджера освіти, яка відображає вимоги до його професійної діяльності та особистісних характеристик.

Принцип саморозвитку і самовдосконалення – цілеспрямоване управління власним професійним і особистісним зростанням, що забезпечує досягнення високого рівня професійної майстерності та ефективності управлінської діяльності. Управління саморозвитком розглядається як перспективний напрям самоменеджменту, основною метою якого є формування стійкої потреби у постійному самовдосконаленні та професійному зростанні. Самоменеджмент як управлінська дисципліна сприяє розвитку здатності керівника швидко адаптуватися до змін освітнього середовища, здійснювати ефективну організацію діяльності та підтримувати активну професійну позицію. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти саме здатність до самоуправління та безперервного розвитку стає важливою умовою ефективності освітнього менеджменту.

Керівник закладу освіти, який володіє навичками самоменеджменту, здатний більш ефективно реалізовувати управлінські функції, враховувати потенційні можливості педагогічного колективу та створювати умови для його професійного розвитку. Водночас самоменеджмент забезпечує розвиток творчого потенціалу самого керівника, що відповідає акмеологічній ідеї досягнення найвищого рівня професійної самореалізації [6]. У контексті акмеологічного підходу особливого значення набуває самоменеджмент як система свідомого управління власною діяльністю та розвитком, спрямована на максимальне використання особистісного потенціалу керівника. До основних складових самоменеджменту керівника вищого закладу освіти належать: здатність до аналізу якості освітнього процесу, опанування сучасних управлінських підходів, потреба у безперервній самоосвіті та професійному розвитку, ознайомлення з сучасними науковими концепціями управління, а також уміння здійснювати самоконтроль і саморегуляцію власної діяльності.

Реалізація цих складових забезпечує досягнення керівником професійного «акме» та сприяє підвищенню ефективності управління освітнім процесом в умовах трансформації вищої освіти [6].

Принцип індивідуалізації управління передбачає врахування унікальних особливостей учасників освітнього процесу та персоналізацію управлінських впливів. Його реалізація спрямована на створення умов для максимальної реалізації професійного та особистісного потенціалу працівників закладу освіти, що відповідає сучасним вимогам розвитку освітніх організацій.

Управління закладом освіти передбачає здійснення таких основних функцій, як планування, організація, контроль і регулювання діяльності, які повинні реалізовуватися з урахуванням індивідуальних можливостей, професійного досвіду та рівня підготовки працівників [13]. У сучасних умовах трансформації вищої освіти принцип індивідуалізації управління набуває особливої значущості, оскільки він орієнтує керівника на гнучке використання управлінських методів, диференційований підхід до організації діяльності персоналу та підтримку індивідуальних траєкторій професійного зростання.

Принцип гуманізації управління, який передбачає орієнтацію управлінської діяльності на особистість як найвищу цінність освітнього процесу. Реалізація цього принципу спрямована на створення сприятливих умов для професійного та особистісного розвитку учасників освітнього процесу, формування атмосфери взаємоповаги, довіри та співпраці у колективі.

Гуманізація управління передбачає використання демократичних методів керівництва, врахування інтересів і потреб працівників, підтримку їхньої ініціативності та творчої активності. Управлінська діяльність у сфері освіти має бути спрямована не лише на досягнення організаційних результатів, але й на розвиток особистості працівника, що відповідає сучасним тенденціям трансформації вищої освіти [13]. З позицій акмеологічного підходу принцип гуманізації управління забезпечує умови для максимальної реалізації потенціалу особистості та досягнення професійної зрілості керівників і педагогічних працівників. Гуманістично орієнтоване управління сприяє підвищенню ефективності діяльності закладу освіти, формуванню позитивного психологічного клімату та розвитку професійної культури колективу.

Принцип результативності передбачає орієнтацію управлінської діяльності на досягнення конкретних і соціально значущих результатів роботи закладу освіти. Його реалізація забезпечує відповідність між визначеними цілями управління та фактичними результатами освітньої діяльності, що досягається через системне планування, організацію, контроль та аналіз виконаної роботи. Принцип результативності передбачає орієнтацію керівника закладу освіти на підвищення якості освітніх послуг, ефективне використання кадрових і матеріальних ресурсів, а також удосконалення управлінських рішень на основі об'єктивної оцінки досягнутих результатів [13].

У контексті акмеологічного підходу результативність управління пов'язується з досягненням високого рівня професійної компетентності керівника та педагогічного колективу, що забезпечує стійкий розвиток

освітньої організації. На основі проведеної аналітичної роботи логічним є відображення акмеологічних принципів управління освітнім менеджментом у вигляді цілісної моделі, яка системно поєднує особистісні, професійні та діяльнісні аспекти управління в умовах трансформації вищої освіти. Запропонована модель відображає взаємозв'язок принципів особистісного розвитку, професіоналізму, саморозвитку і самовдосконалення, індивідуалізації та гуманізації управління, а також результативності, що забезпечують досягнення високого рівня професійної майстерності керівника та ефективності функціонування закладу вищої освіти.

Таблиця 1.

Модель акмеологічних принципів управління освітнім менеджментом в умовах трансформації вищої освіти

Акмеологічний принцип	**Основні характеристики реалізації**	**Акмеологічна спрямованість**
Принцип особистісного розвитку	Формування індивідуального стилю управління; розвиток самосвідомості та самостійності; врахування індивідуально-психологічних особливостей керівника; розвиток професійної зрілості	Досягнення професійного «акме» через особистісне зростання керівника
Принцип професіоналі про	Формування професійних знань і компетентностей; розвиток діагностичних, прогностичних, організаторських і комунікативних здібностей; відповідність професіограмі менеджера освіти; впровадження інновацій	Досягнення високого рівня професійної майстерності керівника
Принцип саморозвитку і самовдосконалення	Самоменеджмент; самоосвіта; самоконтроль і саморегуляція; розвиток системного мислення; опанування нових управлінських технологій; аналіз якості освітнього процесу	Досягнення професійного «акме» через безперервний розвиток особистості
Принцип індивідуалізації управління	Диференційований підхід до персоналу; врахування професійного досвіду працівників; підтримка індивідуальних траєкторій розвитку; гнучке використання методів управління	Розкриття індивідуального потенціалу особистості в управлінській діяльності
Принцип гуманізації управління	Демократичний стиль управління; взаємоповага і довіра; підтримка ініціативності; розвиток творчої активності; позитивний психологічний клімат	Створення умов для гармонійного розвитку особистості та професійної зрілості

Акмеологічний принцип	Основні характеристики реалізації	Акмеологічна спрямованість
Принцип результативності	Планування та контроль результатів; підвищення якості освітніх послуг; ефективне використання ресурсів; оцінювання результатів діяльності	Досягнення високого рівня ефективності діяльності освітньої організації

Висновки. Отже, доведено, що акмеологічний підхід виступає методологічною основою підвищення ефективності управлінської діяльності, оскільки орієнтує керівника на досягнення найвищого рівня професійного й особистісного розвитку. На основі теоретичного аналізу виокремлено ключові акмеологічні принципи управління освітнім менеджментом: принцип особистісного розвитку, професіоналізму, саморозвитку і самовдосконалення, індивідуалізації та гуманізації управління. Їх реалізація сприяє формуванню ефективного освітнього середовища, розвитку кадрового потенціалу та підвищенню якості освітньої діяльності.

Подальше наукове осмислення проблеми передбачає поглиблене дослідження механізмів упровадження акмеологічного підходу в систему освітнього менеджменту, розроблення практико орієнтованих моделей професійного розвитку керівників закладів освіти, а також емпіричну перевірку ефективності акмеологічних принципів управління в умовах трансформації вищої освіти. Перспективним напрямом подальших досліджень є також вивчення впливу акмеологічних технологій на якість управлінських рішень, професійну самореалізацію учасників освітнього процесу та забезпечення сталого розвитку освітніх організацій.

Література:

1. Бутан Ю., Ромашок А., Козловська О. Сучасний керівник навчального закладу. Менеджер освіти. Тернопіль : Астон, 2003. 344 с.

2. Гладкова В. М. Акме-стратегії та акме-технології розвитку професіоналізму викладача у XXI столітті. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2019. Т. 83. № 1. С. 438-448.

3. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій. Інклюзивна школа : особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол.: авторів : Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг.ред. Даниленко Л. І. Київ : 2007. 128с.

4. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посібник для вузів. Київ: Міленіум, 2003. 421с.

5. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків : Щедра садиба, 2017. 126 с.

6. Мозгова С. В Формування самоменеджменту керівників закладів загальної середньої освіти в контексті неперервної освіти. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 2022. С. 146-150.

7. Мосякова І. Освітній менеджмент : тенденції ефективного використання технологій управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти. Нова педагогічна думка. 2022. № 4 (112). С. 38-42.

8. Про освіту : Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. Редакція від 01.01.2026. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

9. Психологія освітнього менеджменту : навч.-метод. посібник / укл. Лариса Мафтин. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича, 2021. 296 с. https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1552

10. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 96 с. http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2553

11. Сидоренко В. В. Акмеограма як засіб самооцінювання й професійного саморозвитку педагогічних працівників протягом міжатестаційного циклу. Особливості впровадження Національної рамки кваліфікацій у післядипломну освіту: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 26 лист. 2015 р) / за заг. ред. Л. Д. Покроєвої, Т. В. Дрожжиної, М. Є. Смирнової. Харків : ХАНО, 2015. С. 9–13.

12. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття: монографія / редкол. В. О. Огнев'юк, В. М. Гладкова, Я. С. Фруктова. Київ : Інтерсервіс, 2019. 206 с.

13. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ: Знання, 2016. 395 с. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2498

References:

1. Butan Yu., Romashok A., Kozlovska O. (2003) Suchasnyi kerivnyk navchalnoho zakladu. Modern head of an educational institution] Menedzher osvity. Ternopil : Aston. 344 s. [in Ukrainian].

2. Hladkova V. M. (2019) Akme-stratehii ta akme-tekhnolohii rozvytku profesionalizmu vykladacha u KhKhI stolitti. [Acme strategies and acme technologies for developing teacher professionalism in the 21st century] Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru. T. 83. № 1. S. 438-448. [in Ukrainian].

3. Danylenko L. I. (2007) Upravlinnia inkliuzyvnoiu shkoloiu na zasadakh menedzhmentu osvitnikh innovatsii. [Managing an inclusive school based on the principles of educational innovation management] Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: Navchalno-metodychnyi posibnyk / Kol.: avtoriv : Kolupaieva A. A., Naida Yu. M., Sofii N. Z. ta in. Za zah.red. Danylenko L. I. Kyiv. 128s. [in Ukrainian].

4. Karamushka L. M. (2003) Psykholohiia upravlinnia [Management psychology]: navch. posibnyk dlia vuziv. Kyiv : Milenium. 421s. [in Ukrainian].

5. Marmaza O. I. (2017) Menedzhment osvitnoi orhanizatsii. [Management of an educational organization] Kharkiv : Shchedra sadyba, 2017. 126 s. [in Ukrainian].

6. Mozghova S. V. (2022) Formuvannia samomenedzhmentu kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteksti neperervnoi osvity. [Formation of self-management of heads of general secondary education institutions in the context of continuing education] BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy. S. 146-150. [in Ukrainian].

7. Mosiakova I. (2022) Osvitnii menedzhment : tendentsii efektyvnoho vykorystannia tekhnolohii upravlinnia bahatoprofilnym zakladom pozashkilnoi osvity. [Educational management: trends in the effective use of management technologies for a multidisciplinary institution of extracurricular education] Nova pedahohichna dumka. № 4 (112). S. 38-42. [in Ukrainian].

8. Pro osvitu (2017) [For education]: Zakon Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), № 38-39, st.380. Redaktsiia vid 01.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text. [in Ukrainian].

9. Psykholohiia osvitnoho menedzhmentu [Psychology of educational management]: navch.-metod. posibnyk (2021) / ukl. Larysa Maftyn. Chernivtsi : Chernivets. nats. un-t im. Yu.Fedkovycha. 296 s. https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1552[in Ukr].

10. Rybalko L. S., Chernovol-Tkachenko R. I., Horbachova I. I. (2019) Formuvannia profesiinoi mobilnosti vchyteliv: akmeolohichnyi pidkhid, zahalna serednia osvita. [Formation of professional mobility of teachers: acmeological approach, general secondary education] Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova». 96 s. http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2553[in Ukrainian].

11. Sydorenko V. V. (2015) Akmeohrama yak zasib samootsiniuvannia y profesiinoho samorozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv protiahom mizhatestatsiinoho tsyklu. [Acmeogram as a means of self-assessment and professional self-development of pedagogical workers during the inter-certification cycle] Osoblyvosti vprovadzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii u pisliadyplomnu osvitu : materialy Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (m. Kyiv, 26 lyst. 2015 r) / za zah. red. L. D. Pokroievoi, T. V. Drozhzhynoi, M. Ye. Smyrnovoi. Kharkiv : KhANO. S. 9–13. [in Ukrainian].

12. Fundamentalna akmeolohiia – nauka KhKhI stolittia [Fundamental Acmeology – the Science of the 21st Century]: monohrafiia (2019) / redkol. V. O. Ohneviuk, V. M. Hladkova, Ya. S. Fruktova. Kyiv : Interservis. 206 s. [in Ukrainian].

13. Khrykov Ye. M. (2016) Upravlinnia navchalnym zakladom [Educational institution management]: navch. posib. Kyiv : Znannia. 395 s. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2498. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37:378.004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2715-2733

Нагай Денис Анатолійович аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка м. Глухів, https://orcid.org/0009-0009-6626-1362

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ МАСИВУ ЗАСОБАМИ ПЛАТФОРМИ ARDUINO

Анотація. Цифровізація освіти та поширення концепції STEM актуалізують пошук методичних підходів, що забезпечують не лише засвоєння синтаксису мови програмування, а також і формування глибокого концептуального розуміння структур даних. Масив є однією з таких ключових «порогових концепцій» у вивченні програмування, подолання цього когнітивного порогу відкриває учневі шлях від елементарних алгоритмічних конструкцій до справжнього прикладного програмування. Однак чинні підручники з інформатики для 8–9 класів розкривають цю тему переважно через задачі математичного характеру, і не демонструють певного інженерного виміру застосування масивів. Платформа Arduino дозволяє усунути цю методичну суперечність - тут кожен елемент масиву пінів набуває фізичного втілення на макетній платі, а абстрактна індексація стає просторово відчутною.

Стаття спрямована на обґрунтування та опис методики уроку-проєкту «Два гравці – один масив» як засобу практичного закріплення теми «Масиви» в курсі інформатики основної школи у контексті сучасної STEM-освіти. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчив характерну лакуну: попри зростаючий інтерес до використання Arduino в навчальному процесі, у педагогічній літературі майже відсутні конкретні розробки, які системно поєднують можливості платформи з темами шкільної програми і матеріалом чинних підручників.

У статті представлено повний методичний сценарій проєкту: аналіз вивчення масивів у підручниках різних авторських колективів, покроковий план уроку з хронометражем, апаратну схему підключення компонентів, коментований програмний код та таблицю типових помилок зі стратегіями реагування. Центральним педагогічним прийомом є механізм природного відкриття – потреба в масиві виникає саме із власного досвіду учня, а не з якогось формального визначення. Кожна конструкція коду явно проєк-

тується на компоненти обчислювального мислення, і це забезпечує усвідомлене, а не механічне засвоєння матеріалу.

Запропонована розробка є продовженням методичної траєкторії автора і адресована вчителям-практикам, які прагнуть інтегрувати принципи STEM-освіти у повсякденну роботу без спеціальної підготовки в галузі електроніки.

Ключові слова: масиви, Arduino, обчислювальне мислення, STEM-освіта, проєктне навчання, фізичні обчислення, основна школа, інформатика, порогові концепції, алгоритмічне мислення.

Nahai Denys Anatoliiovych, Ph.D. Student Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0009-0009-6626-1362

DEVELOPING AN UNDERSTANDING OF ARRAYS USING THE ARDUINO PLATFORM

Abstract. The digitalisation of education and the spread of STEM concepts have made it increasingly important to seek teaching approaches that ensure not only the acquisition of programming language syntax, but also the development of a deep conceptual understanding of data structures. An array is one of these key ‘threshold concepts’ in learning to programme: overcoming this cognitive threshold opens the way for the student from elementary algorithmic constructs to genuine applied programming. However, current computer science textbooks for Years 8–9 cover this topic primarily through mathematical problems and do not demonstrate the specific engineering applications of arrays. The Arduino platform allows this methodological contradiction to be resolved: here, each element of the pin array is physically embodied on a breadboard, and abstract indexing becomes spatially tangible.

This article aims to justify and describe the methodology of the project-based lesson ‘Two Players – One Array’ as a means of practical consolidation of the topic ‘Arrays’ in the primary school computer science curriculum within the context of modern STEM education. An analysis of domestic and foreign academic sources revealed a notable gap: despite growing interest in the use of Arduino in the teaching process, there is a near-total absence in pedagogical literature of specific resources that systematically combine the platform’s capabilities with the topics of the school curriculum and the content of current textbooks.

The article presents a complete methodological project scenario: an analysis of the teaching of arrays in textbooks by various authors, a step-by-step

lesson plan with a timetable, a hardware diagram for connecting components, annotated source code, and a table of common errors with strategies for addressing them. The central pedagogical approach is the mechanism of natural discovery – the need for an array arises precisely from the student's own experience, rather than from some formal definition. Each code structure is explicitly mapped onto the components of computational thinking, ensuring conscious rather than mechanical assimilation of the material.

This proposed development is a continuation of the author's methodological trajectory and is aimed at practising teachers who wish to integrate the principles of STEM education into their daily work without specialised training in electronics.

Keywords: arrays, Arduino, computational thinking, STEM education, project-based learning, physical computing, primary school, computer science, threshold concepts, algorithmic thinking.

Постановка проблеми. Сучасна концепція STEM-освіти передбачає інтеграцію природничо-наукових дисциплін, технологій, інженерії а також математики в єдину систему підготовки учнів, здатних до самостійного розв'язання складних міждисциплінарних задач. У цьому контексті вивчення програмування перестає бути просто ізольованою темою шкільного курсу інформатики і набуває статусу наскрізної компетентності, а це забезпечує так званий «технологічний клей» між усіма складовими STEM. Ключовим інструментом такої інтеграції може виступити платформа Arduino – відкрита апаратно-програмна платформа, яка дозволяє безпосередньо з'єднати написаний учнем код із реальним фізичним середовищем: різними датчиками, виконавчими механізмами, звуком і світлом.

Одним із найбільш проблемних вузлів у вивченні програмування є тема масивів. Саме ця структура даних є «точкою переходу» між елементарними алгоритмічними конструкціями і справжнім прикладним програмуванням, без масивів неможливо реалізувати жодного нетривіального алгоритму – від пошуку до сортування. Разом із тим традиційний підхід до вивчення масивів у школі зводиться до формального визначення, синтаксичних вправ і задач обчислювального характеру. Такий підхід не відповідає на центральне запитання учня: «Де і навіщо це використовується в реальних пристроях і системах?» [1]. І знання залишаються декларативними - учень може відтворити синтаксис, але не бачить задачі, для якої масив є природним рішенням.

Принципово інший методичний шлях пропонує Arduino: учень власноруч збирає пристрій і стикається з ситуацією, коли однотипний код для кількох об'єктів (кнопок, світлодіодів, гравців) природно вимагає

об'єднання в масив. Отримуючи негайний фізичний зворотний зв'язок – спалах LED, звуковий сигнал, реакцію пристрою в реальному часі, учень переживає не абстрактне «вивчення теми», а реальний інженерний досвід. Це відповідає духу STEM-освіти, де навчання відбувається через конструювання і дослідження, а не через пасивне засвоєння готових знань [2]. Водночас вчителям бракує конкретних, методично обґрунтованих і повністю відтворюваних розробок уроків, що демонструють органічний зв'язок Arduino-проєктів із матеріалом чинних підручників. Розробка подібних уроків спрямована заповнити вказану невідповідність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зацікавленість наукової спільноти до застосування Arduino в освіті стрімко зростає. Кількість відповідних публікацій у провідних міжнародних базах з кожним роком збільшується, а дослідження охоплюють різні рівні освіти і навчальні контексти. Разом із тим системний аналіз цього масиву літератури дозволяє виявити як накопичений потенціал, так і суттєві прогалини, що визначають актуальність пропонованої розробки. Наявні дослідження можна структурувати за кількома ключовими напрямами.

1. Масиви як «когнітивний поріг» у навчанні програмуванню. У дослідженнях з педагогіки програмування поняття «порогових концепцій» (threshold concepts) знань, після засвоєння яких відбувається якісний стрибок у розумінні предмета, набуло широкого визнання. Масив є саме такою концепцією, він вимагає одночасного утримання у свідомості кількох абстракцій – індексованого доступу, ітерації та однорідності типів, що суттєво перевищує когнітивне навантаження, притаманне попереднім темам курсу. Дослідження підтверджують - учні, які не подолали цей поріг концептуально (а не лише синтаксично), часто, або навіть систематично зазнають труднощів на всіх наступних етапах вивчення алгоритмів [6]. Саме тому спосіб введення масиву має особливе і принципове методичне значення, а не є питанням лише стилю викладання.

2. Фізичне унаочнення як стратегія подолання когнітивного навантаження. Відповідно до досліджень у галузі когнітивної психології, абстрактні поняття засвоюються значно глибше і міцніше, коли супроводжуються конкретними фізичними чи візуальними референтами, що знижують зайве навантаження на робочу пам'ять [6]. Arduino реалізує цей принцип у навчанні програмуванню природним чином: масив пінів (виводів або контактів) це не абстрактний рядок у коді, а конкретний набір проводів і компонентів на макетній платі. Індекс масиву набуває просторового сенсу, цикл *for* стає не синтаксичною формулою, а відчутним «обходом» фізичних об'єктів. Така матеріалізація абстракції принципово відрізняє фізичні обчислення від роботи в суто програмному середовищі [5]. Концепція

обчислюваного мислення, розкрита у фундаментальних працях [2; 3], розглядає абстракцію та алгоритмічне мислення як ключові компоненти цифрової грамотності – і саме їх розвиває описаний механізм.

3. STEM-інтеграція: від ізольованої теми до міжпредметного досвіду. Вивчення масивів традиційно замкнене у межах задач обчислювального характеру, знаходження суми, сортування або пошуку певного елемента.

Такий підхід не дає учневі відповіді на запитання - де масив використовується поза математикою? STEM-орієнтовані проєкти з Arduino руйнують цю межу: масив пінів керує системою освітлення, масив частот відтворює мелодію, масив станів зберігає введений користувачем код. Дослідники фіксують, що контекстуалізація абстрактних конструкцій програмування у реальних інженерних задачах суттєво підвищує як мотивацію, так і глибину концептуального розуміння, ефект недосяжний у суто обчислювальному контексті [3]. Мета-аналіз проєктного навчання підтверджує статистично значущий позитивний вплив, що посилюється саме тоді, коли проєкт забезпечує реальний контекст застосування і негайний зворотний зв'язок [4].

4. Вітчизняний науково-методичний контекст. Аналіз вітчизняних досліджень засвідчує, що попри зростаючий інтерес до практично орієнтованого навчання програмуванню [7; 8] і поодинокі приклади інтеграції мікроконтролерних платформ у шкільну освіту [9], системна методична траєкторія – від умовних операторів через масиви до складніших структур даних у вітчизняній педагогічній літературі не описана. Попередня публікація по темі застосування платформи Arduino для розвитку алгоритмічного мислення сформувала перший елемент такої траєкторії через методику проєкту «Розумний ліхтарик» [10], пропонована стаття продовжує її на якісно складнішому рівні – рівні структур даних.

Незважаючи на значний обсяг міжнародних і вітчизняних досліджень, виявлено характерну прогалину: роботи або розглядають Arduino як інструмент загального STEM-розвитку, не прив'язуючись до конкретних тем шкільного курсу, або описують окремі технічні проєкти без аналізу їхнього дидактичного потенціалу для формування конкретних програмістських концепцій. Відсутні розробки, що методично обґрунтовано показують, як саме фізичний пристрій допомагає подолати когнітивний поріг засвоєння масивів із прив'язкою до матеріалу чинних підручників, покроковим планом уроків і чіткою проєкцією на компоненти обчислювального мислення.

Більшість публікацій або описують загальну методологію без конкретних схем і коду, або повністю зосереджуються лише на технічних аспектах без педагогічного аналізу. Відтак учитель, ознайомившись із

такими матеріалами, залишається без відповіді на запитання: «Як саме це провести на уроці?»

Мета статті – описати методику проведення уроку-проєкту «Два гравці – один масив» як засобу практичного закріплення поняття «масиву» в курсі інформатики основної школи, показавши її органічний зв'язок із матеріалом чинних підручників і ознайомити з можливостями для поглибленого розуміння концепції масивів, використовуючи роботу з платформою Arduino.

Виклад основного матеріалу.

Термін масив (у деяких підручниках - «табличної величини» або «списку») традиційно починає вивчатися у 8–9 класах. Аналіз чинних підручників дозволяє виявити спільну логіку викладу, а також і деякі відмінності в розставлених акцентах. У підручнику для 8 класу авторів Бондаренко О. О., Ластовецького В. В., Пилипчука О. П., Шестопалова Є.А. тема програмування включає вивчення масивів у розділі, присвяченому рядкам та спискам [11]. Акцент зроблено на мові Python: масив розглядається через поняття «список» (list), і наводяться типові операції – створення, звернення за індексом, перебір циклом for. Завдання мають переважно математичний характер: знаходження суми, середнього значення, мінімуму та максимуму.

Підручник для 8 класу авторів Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікової Л. А., Шакотька В. В. вводить масиви у розділі про алгоритми та програмування, у вставці «Для тих, хто вивчає Python», де списки Python розглядаються поряд із базовими алгоритмічними конструкціями [12]. Схожий підхід через мову Python з поступовим ускладненням – витриманий у підручнику Морзе Н. В., Барни О. В. для 8 класу [13].

У 9 класі тема масивів отримує розвиток у контексті алгоритмів впорядкування: усі розглянуті нами підручники з інформатики пропонують реалізацію алгоритмів сортування засобами мови програмування [14], [15], [16].

Проаналізувавши матеріал підручників, можна сказати, що основна школа виходить із вивчення масивів із розумінням індексації, перебору і базових операцій – але практично без прикладів застосування структури масиву поза базовими математичними задачами.

Саме тут виникає методична можливість для доповнення шкільного курсу: проєкт «Два гравці – один масив» пропонує учням задачу, де масив є природним і найзручнішим рішенням в інженерному, а не суто обчислювальному контексті. Це дозволяє закріпити вивчений матеріал через новий кут зору і сформувати у школярів більш гнучке розуміння того, де і навіщо застосовуються масиви.

Методична розробка навчального проєкту та його зв'язок із компонентами обчислювального мислення

Як практичне втілення дидактичного потенціалу Arduino для вивчення теми «Масиви» можна розглянути детальну методику уроку-проєкту «Два гравці – один масив», розроблену з урахуванням принципів STEM-освіти та формування обчислювального мислення. Цей проєкт є логічним продовженням методичної траєкторії, розпочатої уроком «Розумний ліхтарик». Якщо перший проєкт формував уміння працювати з умовними операторами та аналоговими сигналами, то пропонований урок переводить учнів на якісно вищий рівень – рівень структур даних і алгоритмічного узагальнення [10].

Тема уроку: Масиви як інструмент узагальнення в програмуванні. Реалізація ігрового пристрою «Два гравці – один масив».

Тривалість: 1 навчальна година.

Мета уроку: Сформувати в учнів практичне розуміння масиву як засобу узагальнення однотипних даних і дій у програмуванні; розробити ігровий пристрій «Два гравці – один масив», що реагує на дії двох гравців у реальному часі; закріпити поняття масиву, індексації та циклу for для обходу масиву; продемонструвати принцип *INPUT_PULLUP* для зчитування стану кнопок без зовнішнього підтягувального резистора та роль функцій *tone()* і *random()* у формуванні ігрової механіки.

Після завершення уроку учень повинен: пояснити, чим масив зручніший за набір окремих змінних для зберігання однотипних даних; оголосити масив у мові програмування для Arduino та звернутися до його елемента за індексом; використати цикл *for* для виконання однакової дії з усіма елементами масиву; пояснити логіку *INPUT_PULLUP*: чому ненатиснута кнопка дає *HIGH*, а натиснута – *LOW*; знайти і виправити типові помилки: переплутану полярність LED, вихід за межі масиву, відсутність *break*.

Необхідне обладнання. Перелік компонентів для кожної групи учнів наведено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Перелік компонентів для проєкту «Два гравці – один масив»

№	Компонент	Кількість	Примітка
1	Плата Arduino Uno R3 (або сумісний клон)	1	
2	Безпаєчна макетна плата	1	Повна або напів-розмірна

№	Компонент	Кількість	Примітка
3	Тактова кнопка (мікроперемикач 6×6 мм)	2	
4	Резистор 220 Ом	2	Для обмеження струму LED
5	Світлодіод червоний	1	Гравець 1
6	Світлодіод синій або зелений	1	Гравець 2
7	П'єзодинамік пасивний	1	Звукові сигнали
8	З'єднувальні проводи «тато-тато»	10-12	
9	USB-кабель тип A – тип B	1	Живлення і прошивка

Хід роботи:

1. Актуалізація знань та постановка проблеми (10 хв.)

На початку уроку вчитель демонструє вже зібраний і прошитий пристрій: проводить дві показові партії «Два гравці – один масив» з добровольцями. Після демонстрації ставить ключові запитання:

- «Що відбувається всередині пристрою, коли ви натискаєте кнопку?»
- «Скільки рядків коду, на вашу думку, тут написано?»
- «Порівняйте з кодом «Розумного ліхтарика» – що тут схоже, а що нове?» [10]

Далі вчитель пропонує учням записати псевдокод для одного гравця (1–2 хвилини), потім – для двох. Учні самостійно помічають: код для другого гравця є майже точною копією коду для першого. Вчитель фіксує це спостереження: «Якщо ви помітили повторення – ви знайшли задачу для масиву.»

Вчитель проводить паралель із матеріалом підручника: «Ми вже вивчали списки у Python – *int btn1=3; int btn2=13;* це те саме, що *list=[3,13].* Сьогодні ми побачимо, як та сама ідея працює в C++ і що вона дає нам у реальному пристрої.»

2. Практична реалізація (30 хв.)

Практична частина складається з двох послідовних кроків: збирання апаратної схеми та написання і завантаження програмного коду. Обидва кроки виконуються у групах по 2–3 учні.

Крок 1. Збирання апаратної частини (10 хв.).

Учні збирають схему на макетній платі або в середовищі Tinkercad Circuits згідно з таблицею 2 та рис. 1–2. Рекомендується виконувати підключення у зазначеному порядку – це знижує ймовірність помилок і полегшує подальше налагодження.

Таблиця 2.

Підключення компонентів до пінів Arduino Uno

№	Компонент	Пін Arduino	Опис підключення
1	Кнопка SW1	D3, INPUT_PULLUP	Один контакт – на D3, другий – на GND. Вбудований підтягувальний резистор утримує пін у стані HIGH; натискання замикає пін на GND → LOW.
2	Кнопка SW2	D13, INPUT_PULLUP	Аналогічно SW1. D13 має вбудований LED на платі – на роботу схеми не впливає.
3	LED1 (червоний)	D9, OUTPUT	Анод (довга ніжка) → резистор 220 Ом → D9; катод (коротка ніжка) → GND. Розрахунок струму: (5В − 2В) / 220 Ом ≈ 14 мА.
4	LED2 (синій)	D11, OUTPUT	Аналогічно LED1. Для синього LED падіння напруги ≈ 3,2 В; струм ≈ 8 мА – безпечно для виходу Arduino.
5	П'єзодинамік	D12, OUTPUT	Вивід «+» або «S» → D12; другий вивід → GND. Функція tone() генерує ШІМ-сигнал заданої частоти для пасивного п'єзо.

На рис. 1 зображено принципову схему підключення всіх компонентів.

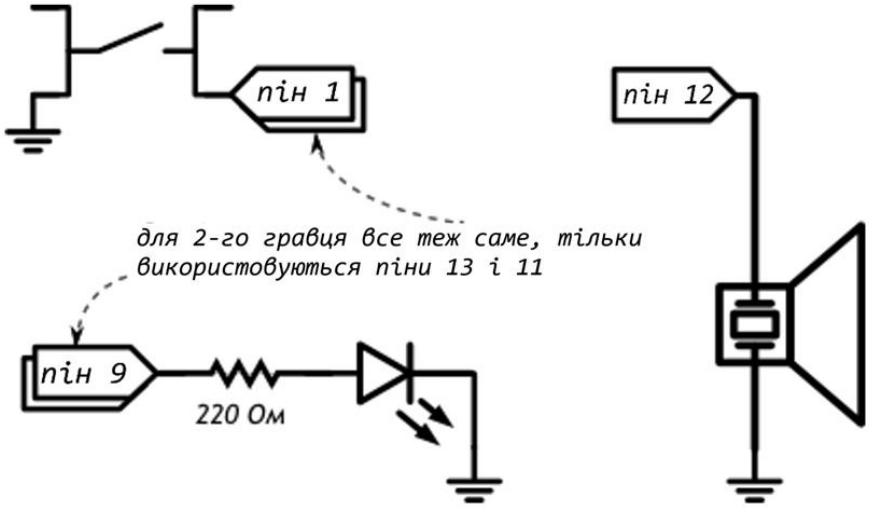


Рис. 1. Принципова схема підключення
компонентів для проєкту «Два гравці – один масив»

На рис. 2 зображено модель проєкту у середовищі Tinkercad Circuits. Симулятор дозволяє перевірити коректність схеми і логіку коду навіть без фізичного набору.

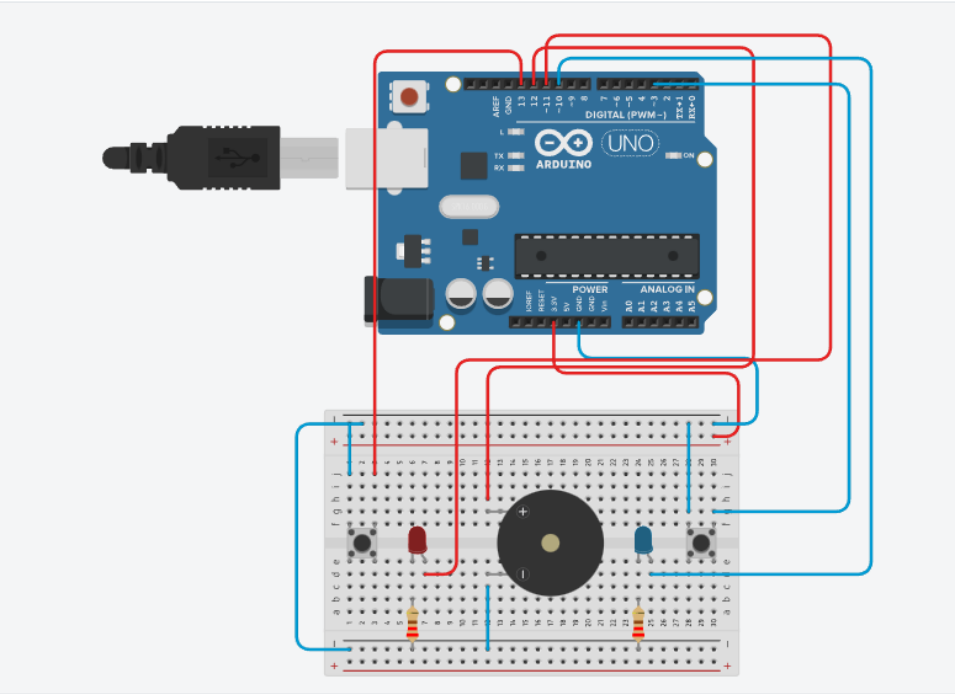


Рис. 2. Модель проєкту «Два гравці – один масив»
у середовищі Tinkercad Circuits для віртуального навчання

На рис. 3 зображено уже зібрану на макетній платі схему проєкту з усіми компонентами.

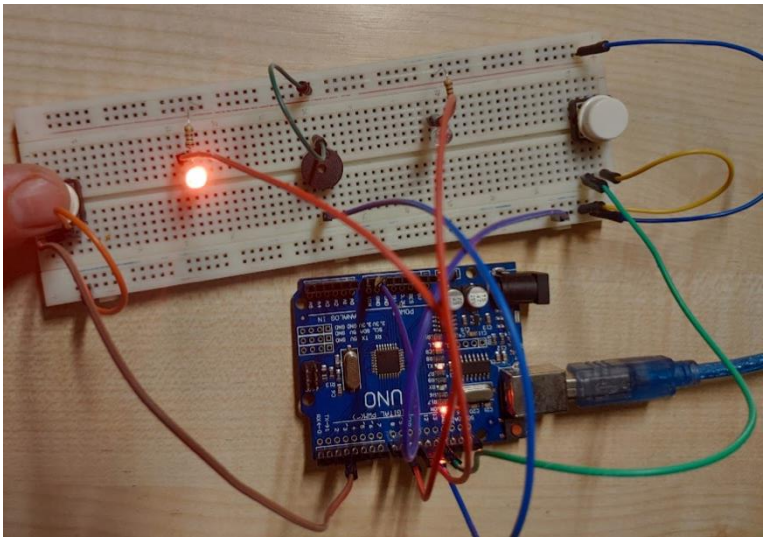


Рис. 3. Зібрана на макетній платі схема проєкту «Два гравці – один масив»

Крок 2. Написання та завантаження коду (10 хв.).

Учні вводять код у середовище Arduino IDE або Tinkercad Circuits. Рекомендується вводити код вручну, а не копіювати – це сприяє кращому розумінню кожного рядка. Повний скетч із розгорнутими коментарями наведено нижче:

```
#define BUZZER_PIN 12 // пін п'єзодинаміка
#define PLAYER_COUNT 2 // кількість гравців


// МАСИВИ: ключова ідея проєкту.
// Порівняйте з Python-списком: list_btn = [3, 13]
// buttonPins[0] = пін кнопки гравця 0 = D3
// buttonPins[1] = пін кнопки гравця 1 = D13
int buttonPins[PLAYER_COUNT] = {3, 13};
int ledPins[PLAYER_COUNT] = {9, 11};
void setup() {
 pinMode(BUZZER_PIN, OUTPUT);


 // Цикл for + масив: замість двох окремих викликів pinMode()
 // одна дія виконується для ВСІХ гравців одночасно
 for (int player = 0; player < PLAYER_COUNT; player++) {
 pinMode(ledPins[player], OUTPUT);
 // INPUT_PULLUP: кнопка ненатиснута = HIGH, натиснута = LOW
 // Зовнішні резистори 10 кОм НЕ потрібні
 pinMode(buttonPins[player], INPUT_PULLUP);
 }
}
void loop() {
 // Крок 1. Випадкова пауза від 2 до 7 секунд
 delay(random(2000, 7000));
```

```
// Крок 2. Сигнал «Старт!»– короткий звук 3 кГц, 250 мс
tone(BUZZER_PIN, 3000, 250);
// Крок 3. Нескінченний цикл – опитуємо гравців по черзі
// (player+1) % PLAYER_COUNT – кругова індексація: 0→1→0→1→...
for (int player = 0; ; player = (player + 1) % PLAYER_COUNT) {
// Перевіряємо кнопку поточного гравця
if (digitalRead(buttonPins[player]) == LOW) {
// Гравець натиснув – вмикаємо його LED і сигнал перемоги
digitalWrite(ledPins[player], HIGH);
tone(BUZZER_PIN, 4000, 1000);
delay(1000);
digitalWrite(ledPins[player], LOW);
break; // переможець знайдений – виходимо
}
}
}
```

Ключові пояснення вчителя до коду:

1. Масив і константа *PLAYER_COUNT*. Змінити 2 на 3 і додати третій елемент до кожного масиву – пристрій обслуговуватиме трьох гравців без жодних змін у логіці. Це і є узагальнення: алгоритм не залежить від конкретної кількості гравців.

2. *INPUT_PULLUP* і «обернена» логіка. Режим *INPUT_PULLUP* вмикає вбудований підтягувальний резистор (~50 кОм), що утримує пін у стані *HIGH*. Натискання кнопки замикає пін на *GND* → *LOW*. Це контрінтуїтивно для початківців і вимагає окремого пояснення з демонстрацією через Serial Monitor.

3. Кругова індексація *(player+1) % PLAYER_COUNT*. Операція *%* повертає остачу від ділення. При *PLAYER_COUNT=2: (0+1)%2=1, (1+1)%2=0*. Гравці опитуються по колу; цикл не зупиняється, поки хтось не натиснув.

4. Функція *random(min, max)*. Повертає псевдовипадкове ціле число у заданому діапазоні мілісекунд. «Чому гра була б нудною без цієї затримки?» – учні приходять до ідеї непередбачуваності як ігрового елементу.

5. Інструкція *break*. Переривання циклу одразу після знаходження переможця. «Що станеться, якщо прибрати *break*?» – обидва LED спалахнуть. Цей дослід вчитель може провести навмисно як навчальний приклад.

3. Тестування, рефлексія та оцінювання (10 хв.)

Тестування (10 хв.). Після завантаження скетча учні проводять класний турнір: щонайменше 3 раунди для кожної пари. Паралельно вчитель пропонує дослідницькі завдання:

1. «Що станеться, якщо прибрати *break*? Спробуйте і поясніть результат.»

2. «Змініть *PLAYER_COUNT* на 1. Як поводиться пристрій? Чому?»

3. «Спробуйте натиснути кнопку ДО звукового сигналу. Що відбувається? Як можна це виправити?» (завдання для поглибленого рівня)

Рефлексія (5 хв.). Колективне обговорення:

1. Чому ми використали масив, а не окремі змінні?

2. Що відбудеться з кодом, якщо додати третього гравця — скільки рядків треба змінити?

3. Чим масив у C++ відрізняється від Python-списку синтаксично? Що в них спільного концептуально?

4. Яка різниця між *int btn1=3; int btn2=13*; і *int btn[]={3,13}*;? Яке рішення є кращим і чому?

5. Де у повсякденному житті зустрічаються «масиви»: клавіші фортепіано, кнопки ліфта, елементи меню смартфону?

Оцінювання. Формативне оцінювання за критеріями (табл. 3):

Таблиця 3.

Критерії формативного оцінювання проєкту «Два гравці – один масив»

Критерій	**Питома вага**	**Індикатори виконання**
Коректність схеми підключення	25%	Усі компоненти підключені правильно, LED не перегорів, кнопки реагують
Працездатність коду	50%	Пристрій визначає переможця, лунає звук, LED спалахує коректно
Участь в обговоренні та рефлексія	25%	Учень пояснює роль масиву і називає компоненти обчислювального мислення у коді

Диференціація завдань:

Базовий рівень. Виконати збирання схеми за таблицею 2 і рис. 2, завантажити наданий код без змін. Перевірити роботу пристрою у двох сценаріях: перемога гравця 1 і перемога гравця 2.

Середній рівень. Самостійно зібрати схему та завантажити код. Додаткове завдання: замінити масиви на окремі змінні (*int btn1=3; int btn2=13*; тощо) і порівняти обсяг коду. Письмово відповісти: «Яке рішення є кращим і чому?»

Поглиблений рівень (може бути домашнім завданням). Три варіанти на вибір:

- Реалізувати лічильник перемог: *int wins[PLAYER_COUNT]={0,0}*; і виводити рахунок у Serial Monitor після кожного раунду; завершувати гру після 5 перемог одного з гравців.
- Додати третього гравця: змінити лише *PLAYER_COUNT* і масиви, обрати третій LED і кнопку. Переконатися, що логіка не потребує жодних інших змін.
- Реалізувати «фальстарт»: якщо гравець натиснув кнопку до звукового сигналу – його LED блимає тричі і він програє раунд.

Підготовка вчителя до типових проблем

Досвід проведення подібних занять дозволяє виокремити кілька категорій типових помилок. Знаючи про них заздалегідь, вчитель може перетворити кожну з них на навчальну задачу (табл.4).

Таблиця 4.

Типові помилки учнів та стратегії реагування вчителя

Помилка	**Симптом**	**Стратегія для вчителя**
1. Полярність LED переплутана	LED не світиться за жодних умов	Запропонувати перевернути LED. Пояснити: коротка ніжка – катод (–) на GND.
2. LED без резистора	LED дуже яскравий або перегоряє	«Що станеться зі струмом без резистора?» Запитати учнів формулу I=(5В−Vf)/R.
3. Нерозуміння *INPUT_PULLUP*	Пристрій не реагує або реагує навпаки	Додати *Serial.println(digitalRead(3))* – учень бачить 1/0 у реальному часі і розуміє логіку.
4. Умова *i* <= *PLAYER_COUNT*	Пристрій «зависає» або поводиться хаотично	Розписати індекси на дошці: масив з 2 елементів має індекси 0 і 1 – тільки <, не <=.
5. Відсутність *break*	Обидва LED спалахують одночасно	Провести навмисний «дослід»: прибрати *break* і показати наслідок. «Навіщо нам зупинятися?»
6. Активний п'єзо замість пасивного	Чується лише клацання або один тон	Пояснити різницю типів. З активним п'єзо: замінити *tone()* на *digitalWrite(HIGH)/delay()/LOW*.

Методичний прийом «навмисна помилка»: перед початком уроку вчитель може заздалегідь зробити одну з помилок у демонстраційному пристрої (наприклад, прибрати *break*) і запросити учнів знайти й пояснити несправність. Це перетворює налагодження на колективне дослідження.

Формування компонентів обчислювального мислення

Таблиця 5.

Компоненти обчислювального мислення,
їх реалізація у проєкті та зв'язок із шкільним курсом

Компонент обчислювального мислення	**Реалізація у проєкті**	**Зв'язок із матеріалом підручника**
Декомпозиція	Задача розбита на підзадачі: ініціалізація → пауза → сигнал → опитування кнопок → вивід результату. Кожна – окремий блок коду.	Покроковий запис алгоритму, блок-схема
Абстракція	Номери пінів сховані за індексами масиву. Змінюємо масив – змінюється «хто»; логіка незмінна.	Оголошення масиву, звернення за індексом
Розпізнавання закономірностей	Учень помічає, що налаштування для гравця 0 і гравця 1 ідентичні і можуть бути об'єднані в цикл.	Цикл *for* для обходу масиву – центральна тема розділу
Алгоритмічне мислення	Кругова індексація, нескінченний цикл з виходом через *break*, *random()* – разом утворюють ігровий алгоритм.	Оператори циклу, *break*, арифметика з остачею (%)
Налагодження	Кожна помилка у коді проявляється фізично: LED не спалахує або обидва перемагають. Serial Monitor показує стани в реальному часі.	Serial Monitor як інструмент трасування змінних

Методичні аспекти підготовки вчителя

На відміну від традиційного уроку інформатики, де основний ресурс підготовки – це розробка презентації та добір задач, урок-проєкт з Arduino потребує додаткових зусиль: перевірки фізичного обладнання, попереднього прошивання демонстраційного пристрою та обмірковування педагогічних «вузлових моментів» – місць, де учні найімовірніше зупиняться і потребуватимуть підтримки. Для ефективного проведення уроку вчитель має підготуватися одразу за кількома напрямами.

1. Акцент на Tinkercad Circuits як альтернативі. При браку фізичного обладнання або для попередньої перевірки схеми рекомендується безкоштовний симулятор Tinkercad Circuits. Він точно моделює поведінку Arduino, підтримує Serial Monitor, функції *tone()* і *random()*, і дозволяє учням опрацювати логіку ще до збирання реальної схеми.

2. Розробка роздаткових матеріалів і чек-листів. Наочні покрокові інструкції зі збирання схеми та перевірки коду суттєво знижують рівень розгубленості учнів і дозволяють вчителю зосередитися на педагогічній взаємодії, а не на технічних роз'ясненнях. Для середнього рівня рекомендується картка з кодом, де пропущені ключові рядки – *fill-in-the-blank*.

3. Попереднє збирання демонстраційного пристрою. Рекомендується зібрати і прошити пристрій заздалегідь: по-перше, щоб перевірити всі компоненти; по-друге, щоб використати готовий пристрій для мотиваційної демонстрації на початку уроку і «навмисної помилки» для налагодження.

4. «Живе трасування» коду. Перед самостійним введенням скетча вчитель проводить «живе трасування»: послідовно обходить кожен рядок на проєкторі із запитаннями «Що тут відбувається?», «Що буде, якщо змінити це значення?». Особливу увагу звернути на рядки з оголошенням масивів і цикл у *setup()*.

5. Зв'язок із попереднім і наступним матеріалом. Вчитель явно показує методичну траєкторію: «У «Розумному ліхтарику» ми навчилися приймати рішення через *if-else*. Тут ми переходимо до масивів – об'єднання однотипних даних. Наступний крок – двовимірні масиви і складніші структури.» Це формує у школярів відчуття системного прогресу, а не набору ізольованих проєктів.

Висновки: Методична розробка уроку-проєкту «Два гравці — один масив» демонструє, що вивчення масивів засобами Arduino є органічним доповненням шкільного курсу інформатики, а не його замінником. Проєкт дає учням те, чого не може дати підручник: відчуття практичної необхідності масиву не через визначення, а через власний досвід.

Через механізм «природного відкриття» (учень сам помічає дублювання коду і шукає рішення) та фізичну матеріалізацію абстракції

(кожен елемент масиву відповідає конкретному проводу на макеті) абстрактні поняття програмних конструкцій набувають для учнів конкретного, відчутного сенсу, що сприяє глибшому концептуальному розумінню.

Основним аспектом успішного впровадження є наявність конкретних методичних розробок, орієнтованих на реальні умови навчального процесу. Запропонований сценарій охоплює всі необхідні елементи: чіткі цілі та критерії оцінювання, покрокові інструкції зі збирання схеми, коментований код, диференційовані завдання та таблицю типових помилок із стратегіями реагування. Така конкретність дозволяє перетворити Arduino з експериментального інструменту в доступний ресурс для повсякденної роботи вчителя.

Перспективою подальшого розвитку методичної траєкторії є проєкти з двовимірними масивами (матричні LED-дисплеї, ігрові поля) та рядковими даними, що поступово наближає учнів основної школи до рівня справжнього прикладного програмування в контексті STEM-освіти.

Література:

1. Berssanette J. H., De Francisco A. C. Cognitive load theory in the context of teaching and learning computer programming: A systematic literature review. IEEE Transactions on Education. 2022. Vol. 65, No. 3. P. 440–449. DOI: https://doi.org/10.1109/TE.2021.3127104 .

2. Wing J. M. Computational thinking. Communications of the ACM. 2006. Vol. 49, No. 3. P. 33–35. DOI: https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

3. Grover S., Pea R. Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. Educational Researcher. 2013. Vol. 42, No. 1. P. 38–43. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X12463051 .

4. Chen X., Chang X. The efficacy of project-based learning in enhancing computational thinking among students: A meta-analysis. *Education and Information Technologies.* 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-12392-2 .

5. Marín-Marín J.-A., García-Tudela P. A., Duo-Terrón P. Computational thinking and programming with Arduino in education: A systematic review for secondary education. *Heliyon*. 2024. Vol. 10, No. 8. e29177. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29177 .

6. Ye H., Liang B., Ng O. L., Chai C. S. The effect of embedded structures on cognitive load for novice learners during block-based code comprehension. *International Journal of STEM Education*. 2023. Vol. 10. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-023-00432-9 .

7. Семеніхіна О. В., Руденко Ю. О. Проблеми навчання програмувати учнів старших класів та шляхи їх подолання. *Інформаційні технології і засоби навчання. 2018*. Т. 66, № 4. С. 54–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_66_4_7 .

8. Юрченко А. О., Семеніхіна О. В., Хворостіна Ю. В. та ін. Навчання програмувати в старшій школі крізь призму чинних навчальних програм. *Фізико-математична освіта.* 2019. Вип. 2(20). С. 48–55.

9. Юрченко Н., Пучков М., Ломага М. Інтеграція мікроконтролера ESP32 у факультативний курс з робототехніки старшої школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2025. № 2(57). С. 230–233. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.57.230-233 .

10. Нагай Д. А. Застосування Arduino для розвитку алгоритмічного мисленняучнів на уроках інформатики. Журнал «Інноваційна педагогіка». Випуск №91, 2026. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/91.2.52

11. Бондаренко О. О., Ластовецький В. В., Пилипчук О. П., Шестопалов Є. А. Інформатика: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 2021. 240 с.

12. Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікова Л. А., Шакотько В. В. Інформатика: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2021. 256 с.

13. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Інформатика: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта, 2021. 224 с.

14. Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікова Л. А., Шакотько В. В. Інформатика: підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза. 2022. 272 с.

15. Бондаренко О. О., Ластовецький В. В., Пилипчук О. П., Шестопалов Є. А. Інформатика: підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 2022. 240 с.

16. Морзе Н. В., Барна О. В. Інформатика: підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Оріон, 2022. 236 с. Генеза, 2022. 272 с.

References:

1. Berssanette J. H., De Francisco A. C. Cognitive load theory in the context of teaching and learning computer programming: A systematic literature review. *IEEE Transactions on Education*. 2022. Vol. 65, No. 3. P. 440–449. DOI: https://doi.org/10.1109/TE.2021.3127104 .

2. Wing J. M. Computational thinking. Communications of the ACM. 2006. Vol. 49, No. 3. P. 33–35. DOI: https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

3. Grover S., Pea R. Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*. 2013. Vol. 42, No. 1. P. 38–43. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X12463051 .

4. Chen X., Chang X. The efficacy of project-based learning in enhancing computational thinking among students: A meta-analysis. *Education and Information Technologies.* 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-12392-2 .

5. Marín-Marín J.-A., García-Tudela P. A., Duo-Terrón P. Computational thinking and programming with Arduino in education: A systematic review for secondary education. *Heliyon.* 2024. Vol. 10, No. 8. e29177. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29177 .

6. Ye H., Liang B., Ng O. L., Chai C. S. The effect of embedded structures on cognitive load for novice learners during block-based code comprehension. *International Journal of STEM Education.* 2023. Vol. 10. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-023-00432-9 .

7. Semenikhina, O. V., & Rudenko, Yu. O. (2018). Problemy navchannia prohramuvaty uchniv starshykh klasiv ta shliakhy yikh podolannia [Problems of teaching programming to high school students and ways to overcome them]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, *66*(4), 54–64. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_66_4_7 [in Ukrainian].

8. Yurchenko, A. O., Semenikhina, O. V., & Khvorostina, Yu. V. et al. (2019). Navchannia prohramuvaty v starshii shkoli kriz pryzmu chynnykh navchalnykh prohram [Teaching programming in high school through the prism of current curricula]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, *2*(20), 48–55 [in Ukrainian].

9. Yurchenko, N., Puchkov, M., & Lomaha, M. (2025). Intehratsiia mikrokontrolera ESP32 u fakultatyvnyi kurs z robototekhniky starshoi shkoly [Integration of the ESP32 microcontroller into an elective robotics course for high school]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 2*(57), 230–233. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.57.230-233 [in Ukrainian].

10. Nahai, D. A. (2026). Zastosuvannia Arduino dlia rozvytku alhorytmichnoho myslennia uchniv na urokakh informatyky [Using Arduino to develop algorithmic thinking of students in computer science classes]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 91* [in Ukrainian].

DOI: https://doi.org/10.32782/ip/91.2.52

11. Bondarenko, O. O., Lastovetskyi, V. V., Pylypchuk, O. P., & Shestopalov, Ye. A. (2021). *Informatyka: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Computer Science: textbook for grade 8 of general secondary education institutions]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

12. Ryvkind, Y. Ya., Lysenko, T. I., Chernikova, L. A., & Shakotko, V. V. (2021). *Informatyka: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Computer Science: textbook for grade 8 of general secondary education institutions]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].

13. Morze, N. V., Barna, O. V., & Vember, V. P. (2021). *Informatyka: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Computer Science: textbook for grade 8 of general secondary education institutions]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

14. Ryvkind, Y. Ya., Lysenko, T. I., Chernikova, L. A., & Shakotko, V. V. (2022). *Informatyka: pidruchnyk dlia 9 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Computer Science: textbook for grade 9 of general secondary education institutions]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].

15. Bondarenko, O. O., Lastovetskyi, V. V., Pylypchuk, O. P., & Shestopalov, Ye. A. (2022). *Informatyka: pidruchnyk dlia 9 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Computer Science: textbook for grade 9 of general secondary education institutions]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

16. Morze, N. V., & Barna, O. V. (2022). *Informatyka: pidruchnyk dlia 9 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Computer Science: textbook for grade 9 of general secondary education institutions]. Kyiv: Orion [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.161.2:63

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2734-2743

Назаренко Олена Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Дніпровського аграрно-економічного університету, м.Дніпро, https://orcid.org/0009-0006-7589-504X

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ ДІЛОВЕ МОВЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджено проблему формування професійно орієнтованого ділового мовлення у процесі фахової підготовки здобувачів освіти аграрних спеціальностей на засадах функціонально-комунікативного підходу. Актуальність теми зумовлена сучасними трансформаціями аграрного сектору, цифровізацією виробничих процесів, інтеграцією України до європейського освітнього простору та зростанням вимог до професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Наголошено, що ефективна професійна діяльність аграрія передбачає вміння здійснювати ділове листування, складати управлінські та виробничі документи, презентувати проєкти, брати участь у переговорах і професійних дискусіях, а також дотримуватися етичних норм професійного спілкування.

Проаналізовано наукові підходи до вивчення української мови професійного спрямування та культури ділового мовлення, визначено недостатньо розроблені аспекти, пов’язані зі специфікою аграрної освіти. Уточнено сутність поняття «професійно орієнтоване ділове мовлення» як інтегративної характеристики мовленнєвої діяльності, що забезпечує реалізацію професійних комунікативних завдань із дотриманням норм української літературної мови та вимог офіційно-ділового стилю.

Визначено структуру професійно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти аграрних спеціальностей, яка охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-прагматичний і ціннісно-мотиваційний компоненти.

Розкрито зміст функціонально-комунікативного підходу та обґрунтовано педагогічні умови його реалізації: міждисциплінарну інтеграцію мовної та фахової підготовки, моделювання професійних ситуацій аграрної сфери, застосування інтерактивних методів навчання та цифрових інструментів. Підкреслено важливість формування термінологічної компетентності та навичок критичного опрацювання професійної інформації.

Доведено, що системне впровадження зазначеного підходу сприяє підвищенню рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності та готовності майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності в умовах сучасного аграрного виробництва.

Ключові слова: професійно орієнтоване ділове мовлення, функціонально-комунікативний підхід, професійно-комунікативна компетентність, аграрна освіта, офіційно-діловий стиль, фахова підготовка.

Nazarenko Olena Volodymyrivna candidate of philological sciences, associate professor of the department of philology of the Dnipro Agrarian and Economic University, Dnipro, https://orcid.org/0009-0006-7589-504X

PROFESSIONALLY ORIENTED BUSINESS COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF AGRICULTURAL SPECIALTIES: A FUNCTIONAL-COMMUNICATIVE ASPECT

Abstract. The article addressing on the unfolding of business-oriented professional communication among students registered in agricultural training programs, vision this process throughout the lens of communicative effectiveness rather than purely linguistic mastery. The adequacy of the research arises from structural adjustment in the agricultural sector, the rapid discharge of digital technologies in production, Ukraine's gradual resettlement into the European educational surroundings, and the cumulative demand for specialists with advanced professional communication skills. It is established that productive professional activity in agriculture requires the capacity to create formal documentation, prepare administrative and technical materials, clearly present professional proposals, engage in structured professional interaction, and observe ethical norms governing official communication.

The research reviews current academic perspectives on Ukrainian for professional use and business communication culture, revealing a number of unsolvable issues related to the specific communicative demands of agricultural training.

Professionally oriented business speech is conceptualized as a complex communicative phenomenon that ensures the purposeful implementation of professional intentions in submission with the standards of the Ukrainian literary language and the norms governing formal institutional discourse. The paper also specify the internal structure of professional communicative competence in agricultural students, identifying its knowledge-based, procedural, interactional, and axiological-motivational dimensions.

The content of the functional-communicative approach is revealed, and pedagogical conditions for its implementation are substantiated: interdisciplinary integration of language and professional training, modeling of professional situations in the agricultural sphere, employment of interactive teaching methods and digital tools. The importance of developing terminological competence and skills of critical processing of professional information is emphasized. It is proved that systematic implementation of the proposed approach furnish to increasing the level of professional communicative competence and readiness of future specialists for effective professional activity in the conditions of modern agricultural production.

Keywords: professionally oriented business speech, functional-communicative approach, professional communicative competence, agricultural education, official business style, professional training.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток аграрної промисловості України відбувається в умовах глобалізації економіки, цифровізації виробництва, інтеграції у європейський освітній і науковий простір та підвищених вимог до конкурентоспроможності фахівців. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування у майбутніх спеціалістів аграрної галузі професійної комунікативної компетентності, зокрема їх здатності до ефективного професійно орієнтованого ділового мовлення.

Майбутні агрономи, ветеринари, інженери агропромислового виробництва, менеджери агробізнесу здійснюють управлінську, виробничу, організаційну, аналітичну діяльність, що передбачає постійне оформлення документації, підготовку звітів, складання договорів, ведення ділового листування, участь у переговорах, презентацію проєктів. Недостатній рівень володіння нормами офіційно-ділового стилю, аграрною термінологією, комунікативними стратегіями знижує ефективність професійної діяльності.

Проблема формування професійно орієнтованого ділового мовлення безпосередньо пов’язана із завданнями модернізації вищої освіти, реалізацією компетентнісного підходу та впровадженням функціонально-комунікативної парадигми навчання. Водночас у практиці підготовки здобувачів освіти аграрних спеціальностей спостерігається розрив між теоретичним засвоєнням мовних норм і їх практичним застосуванням у професійних ситуаціях.

Отже, виникає необхідність наукового обґрунтування функціонально-комунікативного підходу до формування професійно орієнтованого ділового мовлення у процесі фахової підготовки здобувачів освіти аграрних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика української мови професійного спрямування активно досліджується вітчизняними науковцями. Так, Ю. В. Кульбабська розглядає курс української мови професійного спрямування як важливий чинник формування професійної культури фахівця [1].

Авторка наголошує на необхідності оновлення змісту навчання відповідно до сучасних вимог ринку праці.

До питання культури ділового спілкування та мовного оформлення документів звертались у своїх працях Т. М. Сукаленко, М. В. Гуць, І. Г. Олійник, І. П. Ющук [2], С. В. Глущик, О. В. Дияк, С. В. Шевчук [7], Г. М. Кацавець, Л. М. Паламар [8], Ю. Ф. Прадід [9], Я. С. Лукацька [10]. У зазначених роботах подано класифікацію ділових паперів, визначено вимоги до їх структури та мовного оформлення, охарактеризовано особливості офіційно-ділового стилю.

Особливу увагу формуванню культури ділового мовлення здобувачів освіти аграрного вишу приділено у дослідженні В. О. Михайлюк [4], де обґрунтовано педагогічні умови розвитку мовленнєвої культури здобувачів освіти економічних спеціальностей аграрного профілю.

У подальших роботах дослідниця розвиває ідеї професійного мовного спілкування [6].

Теоретичні засади використання комунікативного підходу в навчанні мови розкрито у працях Г. В. Онкович [3] та Я. С. Лукацької [10], де акцентовано увагу на практичній спрямованості навчання.

Водночас аналіз наукових розвідок свідчить, що недостатньо дослідженим залишається саме функціонально-комунікативний аспект формування професійно орієнтованого ділового мовлення студентів аграрних спеціальностей у площині сучасних освітніх трансформацій. Потребують уточнення:

- структурні компоненти професійно-комунікативної компетентності майбутніх аграріїв;
- особливості інтеграції мовної та фахової підготовки;
- педагогічні умови реалізації функціонально-комунікативного підходу;
- способи моделювання професійних ситуацій аграрної сфери у навчальному процесі.

Саме на вирішення зазначених питань спрямована ця стаття.

Метою статті є теоретичне обґрунтування функціонально-комунікативного підходу до формування професійно орієнтованого ділового мовлення здобувачів освіти аграрних спеціальностей та визначення педагогічних умов його ефективної реалізації у процесі фахової підготовки.

Для досягнення поставленої мети передбачено:

1. Уточнити сутність поняття «професійно орієнтоване ділове мовлення».

2. Визначити структуру професійно-комунікативної компетентності здобувачів освіти аграрних спеціальностей.

3. Розкрити зміст функціонально-комунікативного підходу.

4. Обґрунтувати педагогічні умови формування зазначеної компетентності.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному поєднанні лінгвістичного аналізу професійно орієнтованого ділового мовлення з функціонально-комунікативним підходом до його формування у фаховій підготовці здобувачів освіти аграрних спеціальностей, що дозволило більш детально визначити зміст, структуру та умови розвитку професійно-комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно орієнтоване ділове мовлення – це здатність майбутнього фахівця здійснювати усну та письмову комунікацію в межах професійної діяльності з дотриманням норм української літературної мови, вимог офіційно-ділового стилю та з урахуванням специфіки галузі.

Спираючись на положення дослідників українського ділового мовлення [2; 7; 8; 9], визначаємо такі ознаки професійно орієнтованого ділового мовлення:

- нормативність;
- точність і логічність викладу;
- стандартизованість мовних конструкцій;
- термінологічна насиченість;
- функціональна доцільність.

У структурі професійно-комунікативної компетентності здобувачі освіти аграрних спеціальностей виокремлюємо такі компоненти:

1. Когнітивний – знання норм літературної мови, аграрної термінології, структури ділових документів [7; 8].

2. Операційно-діяльнісний – уміння складати накази, акти, довідки, договори, звіти, службові листи, бізнес-плани [10].

3. Комунікативно-прагматичний – здатність ефективно реалізовувати комунікативну мету в конкретній професійній ситуації.

4. Ціннісно-мотиваційний – усвідомлення значущості мовленнєвої культури для професійного успіху.

Функціонально-комунікативний підхід передбачає навчання через виконання реальних або змодельованих професійних завдань. На відміну від традиційного підходу, що зосереджується переважно на засвоєнні мовних

норм, цей підхід орієнтований на формування здатності використовувати мову як інструмент професійної діяльності.

У процесі дослідження було визначено такі умови ефективного формування професійно орієнтованого ділового мовлення:

1. Міждисциплінарна інтеграція – поєднання курсу української мови професійного спрямування з фаховими дисциплінами (агрономія, менеджмент, економіка агробізнесу).

2. Моделювання професійних ситуацій – укладання договорів оренди землі, складання звітів про врожайність, підготовка презентацій інвестиційних проєктів.

3. Використання комунікативних стратегій – застосування прийомів переконання, аргументації, ведення переговорів [5].

4. Активні та інтерактивні методи навчання – рольові ігри, кейс-метод, проєктна діяльність.

5. Цифровізація навчального процесу – створення електронних документів, використання онлайн-платформ для ділового спілкування.

Професійно орієнтоване ділове мовлення у фаховій підготовці здобувачів освіти аграрних спеціальностей розглядаємо як інтегративну складову професійно-комунікативної компетентності, що забезпечує ефективну реалізацію мовленнєвої діяльності в умовах виробничої, управлінської, наукової та соціально-комунікативної взаємодії. Теоретичною основою дослідження стали положення про українську мову професійного спрямування як чинник формування професійної культури фахівця [1], концепції ділового мовлення як нормативно й функціонально зумовленої системи мовних засобів [2; 9], а також підходи до структурування сучасної ділової документації [7; 8].

У межах дослідження було уточнено, що функціонально-комунікативний аспект професійно орієнтованого ділового мовлення передбачає:

- орієнтацію на реальні комунікативні ситуації аграрної сфери;
- урахування функції документа або висловлювання;
- відповідність мовних засобів меті та умовам професійного спілкування;
- дотримання норм сучасної літературної мови та вимог офіційно-ділового стилю.

Встановлено, що ефективність формування професійно орієнтованого ділового мовлення значною мірою залежить від поєднання теоретичної підготовки з практичним моделюванням професійних ситуацій. Так, під час виконання навчальних завдань студенти укладали договори оренди земельних ділянок, складали акти приймання-передачі техніки, готували звіти про виробничі показники, оформлювали службові записки та ділові

листи відповідно до чинних норм [10]. Застосування рольових ігор та кейс-методу дозволило інтегрувати мовну та фахову підготовку, що відповідає рекомендаціям щодо використання комунікативних стратегій у професійній діяльності [5]. У процесі виконання завдань здобувачі освіти не лише відтворювали стандартизовані мовні конструкції, а й обґрунтовували вибір мовних засобів відповідно до прагматичної мети.

На основі аналізу навчальної діяльності визначено типові мовленнєві труднощі здобувачів освіти аграрних спеціальностей:

- недостатня термінологічна точність;
- порушення логіки викладу інформації;
- калькування конструкцій з інших мов;
- недотримання вимог до структури документа.

Для подолання зазначених труднощів було впроваджено систему завдань, спрямованих на:

1. Формування термінологічної компетентності (робота з фаховими словниками, аналіз нормативних документів).
2. Редагування типових помилок у ділових текстах.
3. Створення власних зразків документів з урахуванням професійної специфіки.
4. Презентацію та захист підготовлених матеріалів.

У результаті реалізації зазначених заходів було зафіксовано підвищення рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності здобувачів освіти. Це проявилося у зростанні якості укладання документів, чіткішому використанні термінології та дотриманні стилістичних норм, що узгоджується з висновками дослідників щодо значущості практичної спрямованості навчання [6].

Систематизацію результатів подано в таблиці.

Таблиця 1.

Структурні компоненти професійно орієнтованого ділового мовлення та результати їх формування

Компонент	Зміст	Засоби формування	Отримані результати
Когнітивний	Знання норм літературної мови, аграрної термінології, структури документів [7; 8]	Лекції, аналіз зразків документів, тестування	Підвищення рівня теоретичної обізнаності здобувачів освіти

Компонент	Зміст	Засоби формування	Отримані результати
Операційно-діяльнісний	Уміння складати та редагувати документи [10]	Практичні роботи, кейси, рольові ігри	Зменшення кількості структурних і мовних помилок
Комунікативно-прагматичний	Добір мовних засобів відповідно до мети спілкування [5]	Ділові ігри, презентації, моделювання переговорів	Підвищення аргументованості та логічності висловлювань
Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення значущості культури мовлення для професійного успіху [1]	Дискусії, рефлексія, самооцінювання	Формування відповідального ставлення до мовленнєвої культури

Отримані результати дають підстави стверджувати, що функціонально-комунікативний підхід забезпечує цілісність формування професійно орієнтованого ділового мовлення. Його реалізація сприяє інтеграції мовної та фахової підготовки, активізації навчальної діяльності здобувачів освіти і підвищенню їх готовності до професійної комунікації в умовах сучасного аграрного виробництва.

Висновки. Професійно орієнтоване ділове мовлення є важливою складовою фахової підготовки здобувачів освіти аграрних спеціальностей.

Його формування має здійснюватися на засадах функціонально-комунікативного підходу, що передбачає інтеграцію мовної та професійної підготовки, орієнтацію на реальні комунікативні ситуації та активізацію навчальної діяльності здобувачів освіти.

Обґрунтовано структуру професійно-комунікативної компетентності та визначено педагогічні умови її формування. Доведено, що ефективність підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі значною мірою залежить від рівня сформованості їх ділового мовлення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних моделей інтегрованого навчання, створенні електронних навчальних курсів із професійно орієнтованого ділового мовлення та проведенні експериментальної перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов.

Література:

1. Кульбабська, Ю. В. Українська мова професійного спрямування – проблеми та перспективи курсу. *Наукові записки НаУКМА* - 2006. - Т. 59 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. - С. 31-36.
2. Гуць М. В., Олійник І. Г., Ющук І. П. Українська мова упрофесій-ному спілкуванні: Навчальний посібник. Київ: Міжнародна агенція“BeeZone”, 2004. 336 с.
3. Онкович, Г. В. Теоретичні основи використання ЗМІ у навчанні української мови студентів-нефілологів: автореф. дис. док. пед. наук. Київ, 1995. 40с.
4. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій»): автореф. дис. на здобуття наук. ступня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (української мови)» . Київ., 1999, 28 с.
5. Використання комунікативних стратегій у діяльності організацій третього сектору: тренінг-семінар. Доступно: http://pr-center.org.ua/biblio_m.html.
6. Михайлюк В. О. Українська мова професійного спілкування: навч. посібник. Київ: ВД Професіонал, 2013. 496с.
7. Глущик С. В., Дияк О. В., Шевчук С. В. Сучасні ділові папери: навч. посіб. Вид, 7-ме. випр. Київ: Літера ЛТД, 2013. 416с.
8. Кацавець, Г. М., Паламар, Л. М., Мова ділових паперів: підруч. для студ. вищих навч. закл.; М-во освіти і науки України. 4-е вид., перероб. і доп. Київ: Алерта, 2008. 320с.
9. Прадід Ю. Ф. Українське ділове мовлення. Сімферополь: Ельіньо, 2005. 164 с.
10. Лукацька, Я. С. Особливості формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Матеріали XII міжвузівської науково-практичної конференції «Підготовка фахівців на шляху євроінтеграції: проблеми та перспективи»* . ДДАЕУ. 2018. С. 77–79.

References:

1. Kulbabska, Yu. V.,(2006). *Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia – problemy ta perspektyvy kursu. Naukovi zapysky NaUKMA Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota [Ukrainian language of professional direction – problems and prospects of the course. Scientific notes of NaUKMA .Pedagogical, psychological sciences and social work]*. [in Ukrainian].
2. Huts, M. V., Oliinyk, I. H., Yushchuk I. P., (2005). Ukrainska mova u dilovomu spilkuvanni [Ukrainian language in professional communication] Kyiv: BINOVATOR. [in Ukrainian].
3. Onkovych, H. V., (1995). Teoretychni osnovy vykorystannia ZMI u navchanni ukrainskoi movy studentiv-nefilolohiv[Theoretical foundations of the use of mass media in teaching the Ukrainian language to non-philological students] *Extended abstract ofDoctor's thesis.* Kyiv. [in Ukrainian].
4. Mykhailiuk, V. O., 1999. Formuvannia kultury dilovoho movlennia u studentiv ahrarnoho vuzu (na materiali spetsialnostei «Oblik i audyt» ta «Menedzhment orhanizatsii») [Formation of a culture of business broadcasting among students of an agricultural university (based on the material of specialties «Accounting and auditing» and «Management of organizations»)] *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: National Pedagogical University named after M.R. Drahomanova [in Ukrainian].

5. Vykorystannia komunikatyvnykh stratehii u diialnosti orhanizatsii tretoho sektoru: treninh-seminar [Use of communication strategies in the activities of third sector organizations]. Retrieved from http://pr-center.org.ua/biblio_m.html.

6. Mykhailiuk V. O., (2013). Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia [Ukrainian language of professional communication]. Kyiv: VD Professional. [in Ukrainian].

7. Hlushchyk S. V., Dyiak O. V., Shevchuk S. V., (2013). Suchasni dilovi papery [Modern business papers]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].

8. Katsavets, H. M., Palamar, L. M.,(2008). Mova dilovykh paperiv [Language of business papers]. Kyiv: Alerta [in Ukrainian].

9. Pradid Yu. F., (2005). Ukrainske dilove movlennia [Ukrainian business broadcasting]. Simferopol: Elinho [in Ukrainian].

10. Lukatska, Ya. S. (2018). Osoblyvosti formuvannia movlennievoi kompetentsii studentiv na zaniattiakh z ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Peculiarities of the formation of students' speech competence in professional Ukrainian language classes]. *Materialy XII mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pidhotovka fakhivtsiv na shliakhu yevrointehratsii: problemy ta perspektyvy»* - *Materials of the XII interuniversity scientific and practical conference «Training of specialists on the path of European integration: problems and prospects»*.(pp. 77–79). Dnipro: DDAEU [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

УДК 378.016:811.161.2'27

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2744-2753

Намачинська Галина Ярославівна кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Військового інституту танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-2984-8422

Табан Тетяна Станіславівна старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0009-0003-3099-3752

Спіркіна Марина Володимирівна старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0009-0004-1913-8648

Костюк Людмила Василівна викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0009-0004-8067-5004

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті розглядається використання автентичних матеріалів як ефективний засіб розвитку мовленнєвих навичок студентів-філологів у процесі вивчення іноземної мови. Актуальність дослідження зумовлена сучасною орієнтацією мовної освіти на формування комунікативної компетентності та підготовку студентів до реального міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання матеріалів, що відображають природне функціонування мови та створені носіями мови для реальних комунікативних потреб. До таких ресурсів належать автентичні тексти, аудіо- та відеоматеріали, новини, інтерв'ю, подкасти та інші джерела, які забезпечують безпосередній контакт студентів із живим мовним середовищем.

У роботі розкрито сутність поняття «автентичність» у методиці викладання іноземних мов та проаналізовано основні наукові підходи до його трактування. Окреслено дидактичний потенціал автентичних матеріалів у навчальному процесі, а також подано їх основні види та класифікацію. Підкреслюється, що використання таких ресурсів сприяє

розширенню словникового запасу студентів, розвитку навичок аудіювання, читання, говоріння та письма, а також формуванню уявлення про культурні та соціальні особливості країни мови, що вивчається.

Особливу увагу приділено практичним аспектам використання автентичних матеріалів у навчанні студентів-філологів. Проаналізовано їх вплив на підвищення навчальної мотивації, розвиток мовленнєвої активності та формування впевненості студентів у власних комунікативних можливостях. Водночас визначено певні труднощі роботи з такими матеріалами, зокрема їх складність, необхідність методичної адаптації та врахування рівня мовної підготовки студентів. Зроблено висновок, що систематичне використання автентичних матеріалів сприяє наближенню навчального процесу до реальних умов спілкування та підвищує ефективність вивчення іноземної мови.

Ключові слова: автентичні матеріали, мовленнєві навички, студенти-філологи, комунікативна компетентність, методика викладання, іншомовна освіта, автентичний контент.

Namachynska Halyna Yaroslavivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages of the Military Institute of Tank Forces of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-2984-8422

Taban Tetiana Stanislavivna Senior Lecturer of the Foreign Languages Department, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0003-3099-3752

Spirkina Maryna Volodymyrivna Senior Lecturer of the Foreign Languages Department, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0004-1913-8648

Kostiuk Liudmyla Vasylivna Lecturer of the Foreign Languages Department, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0004-8067-5004

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS OF PHILOLOGY STUDENTS

Abstract. The article examines the use of authentic materials as an effective means of developing philology students' language skills while learning a foreign language. The relevance of the study is determined by the modern orientation of

language education toward the development of communicative competence and the preparation of students for real intercultural communication. In this context, special attention is paid to materials that reflect the natural functioning of language and are created by native speakers for real communicative purposes. Such resources include authentic texts, audio and video materials, news reports, interviews, podcasts and other sources that provide students with direct exposure to real language use.

The paper reveals the essence of the concept of authenticity in the methodology of teaching foreign languages and analyses the main scientific approaches to its interpretation. The didactic potential of authentic materials in the educational process is highlighted, and their main types and classifications are presented. It is emphasised that the use of such resources contributes to vocabulary enrichment, improves students' listening, reading, speaking and writing skills, and helps them better understand the cultural and social context of the target language.

Particular attention is paid to the practical aspects of using authentic materials in teaching philology students. Their influence on increasing learning motivation, developing communicative activity and strengthening students' confidence in their language abilities is analysed. At the same time, certain challenges related to the use of authentic materials are identified, including their linguistic complexity, the need for methodological adaptation and the importance of considering students' language proficiency level. The study concludes that the systematic use of authentic materials brings the learning process closer to real communication and increases the effectiveness of foreign language learning.

Keywords: authentic materials, language skills, philology students, communicative competence, teaching methodology, foreign language education, authentic content.

Постановка проблеми. Сучасне вивчення іноземних мов дедалі більше виходить за межі формального засвоєння граматики та словникового запасу. Якщо раніше головним завданням було запам'ятати правила і відпрацювати конструкції у підручникових вправах, то сьогодні мета – навчити студентів реально спілкуватися іноземною мовою, відчувати її природний ритм і стиль. Тут і виникає проблема: традиційні навчальні матеріали часто штучні, адаптовані, надто спрощені, і вони не відображають того, як мова використовується у реальному житті. Відповідно, студенти отримують лише часткове уявлення про сучасну комунікацію, і їхня мовленнєва активність обмежена рамками навчальної аудиторії. Вирішити цю проблему можна за допомогою автентичних матеріалів – текстів, аудіо- та відеоресурсів, створених носіями мови для реальних комунікативних

цілей. Вони дають змогу студентам зануритися у живу мову, бачити, як використовуються сучасні словосполучення, як змінюються інтонація, темп, стиль у різних ситуаціях, і водночас формують уявлення про культурний контекст. Тобто автентичні матеріали не просто передають знання, а створюють реальний досвід спілкування, який допомагає студентам відчути мову «зсередини». У наш час ця проблема особливо актуальна для студентів-філологів, адже вони готуються працювати з мовою професійно – як викладачі, перекладачі, редактори. Для них недостатньо знати правила, їм потрібно розуміти живу мову, вміти правильно інтерпретувати тексти, аналізувати стилістику, брати участь у дискусіях і адекватно реагувати у реальних комунікативних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов продовжує залишатися актуальною у сучасній педагогіці та лінгвістиці. Дослідження, проведені Sari [10] та Orooq і Razeq [8], підкреслюють, що автентичні матеріали є ефективним інструментом розвитку мовленнєвих навичок студентів, стимулюючи їхню мотивацію та підвищуючи зацікавленість у навчанні.

Автори відзначають, що робота з живими текстами, аудіо- та відеоматеріалами дозволяє студентам відчути реальний ритм і темп мови, ознайомитися з сучасною лексикою та фразеологією, а також розвивати критичне мислення під час аналізу стилю та змісту матеріалів.

В українській педагогічній практиці питання автентичності активно досліджували Мунтян [2], Сіваєва [3], Коротка [1] та Шауерман [4]. Їхні роботи показують, що автентичні матеріали допомагають студентам-філологам формувати не лише мовні навички, а й глибше культурне розуміння країни вивчуваної мови.

Зокрема, дослідження свідчать, що системне використання автентичних письмових, аудіо- та відеоматеріалів підвищує мовну активність студентів, сприяє розвитку комунікативної та міжкультурної компетентності, а також стимулює самостійну роботу та зацікавленість у навчанні.

Мета статті – дослідити роль автентичних матеріалів у розвитку мовленнєвих навичок студентів-філологів та визначити найбільш ефективні способи їх використання в навчальному процесі. Для досягнення цієї мети передбачено виконати такі завдання:

1. Проаналізувати сучасні підходи до застосування автентичних матеріалів у викладанні іноземних мов, спираючись на міжнародні та українські дослідження.

2. Визначити класифікацію автентичних матеріалів та їхні функції у формуванні навичок аудіювання, говоріння, читання та письма.

3. Розглянути переваги та труднощі використання автентичних матеріалів у навчанні студентів-філологів, зокрема в умовах вищих навчальних закладів.

4. Сформулювати практичні рекомендації щодо інтеграції автентичних матеріалів у навчальний процес для підвищення комунікативної та міжкультурної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових завдань сучасної методики навчання іноземних мов є формування у студентів-філологів реальних мовленнєвих навичок, що відповідають потребам живого спілкування. Використання автентичних матеріалів у цьому контексті відіграє особливу роль, оскільки дозволяє студентам взаємодіяти з реальною мовою, яка використовується носіями для комунікації у щоденному житті, професійній діяльності та культурному середовищі.

Дослідження Sari [10] та Orooq і Razeq [8] показують, що автентичні матеріали стимулюють мовну активність студентів та підвищують їхню мотивацію до навчання. Робота зі справжніми текстами, аудіо- та відеоресурсами дозволяє:

— відчувати природний ритм і темп мови;

— ознайомитися з сучасною лексикою, ідіомами, сленгом та фразеологічними виразами;

— розвивати критичне мислення під час аналізу змісту та стилю матеріалів;

— формувати навички самостійного опрацювання та аналізу інформації.

Українські дослідники Мунтян [2], Коротка [1] та Шауерман [4] підтверджують, що систематичне використання автентичних матеріалів сприяє формуванню не лише мовних навичок, а й культурного та професійного розуміння мови, що вивчається. Зокрема, робота з автентичними матеріалами допомагає студентам:

— покращувати аудіювання та інтонаційне сприйняття мови;

— розвивати мовлення через активні дискусії та практичні завдання;

— вдосконалювати читання та письмові навички;

— ознайомлюватися з культурним контекстом, нормами поведінки та соціокультурними особливостями країни, мова якої вивчається.

Автентичні матеріали є ключовим елементом сучасного навчання іноземних мов, оскільки вони дозволяють студентам-філологам взаємодіяти з реальною мовою та наближують навчальний процес до живого комунікативного середовища [1].

Для ефективного використання таких матеріалів необхідно враховувати їхній тип, функції та рівень складності, а також адаптувати їх під

конкретні навчальні цілі. Представлена таблиця 1 демонструє класифікацію автентичних матеріалів, їхні приклади, роль у навчанні та способи адаптації для різних рівнів студентів.

Таблиця 1.

Класифікація автентичних матеріалів та їхня роль у розвитку мовленнєвих навичок студентів-філологів

Тип автентичних матеріалів	**Приклади**	**Роль у навчальному процесі**	**Особливості адаптації**
Письмові тексти	Статті, газети, журнали, література, блоги	Сприяють розширенню словникового запасу, розвитку навичок читання та аналітичного мислення	Для початкового рівня – спрощені тексти; для просунутого – оригінальні матеріали без адаптацій
Аудіо- та відеоматеріали	Підкасти, інтерв'ю, новини, відеоуроки, презентації	Допомагають відчути інтонацію, ритм та темп мовлення; формують навички аудіювання та сприйняття живої мови	Для початкового рівня – відео з субтитрами; для просунутого – автентичні матеріали без спрощень
Цифрові ресурси та інтерактивні платформи	Онлайн-платформи, навчальні додатки, соціальні мережі	Стимулюють інтерактивність, самостійність, розвиток критичного мислення	Можна обирати матеріали за рівнем складності та навчальними цілями; інтегрувати в поєднанні з письмовими та аудіо/відео ресурсами

Примітка: сформовано автором на основі [3; 4; 5]

Аналіз класифікації автентичних матеріалів показує, що кожен їхній тип виконує певну функцію у розвитку мовленнєвих навичок. Письмові тексти сприяють розвитку читання та аналітичного мислення, аудіо- та відеоматеріали – формуванню навичок аудіювання та сприйняття живої мови, а цифрові ресурси стимулюють інтерактивність, самостійність та критичне мислення студентів [2]. Водночас адаптація матеріалів під рівень підготовки студентів дозволяє зробити навчальний процес більш доступним і мотивуючим, забезпечуючи ефективне формування комунікативної компетентності та культурного розуміння мови, що вивчається.

Незважаючи на численні переваги автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов, їхнє використання пов'язане з певними труднощами та викликами. Однією з основних проблем є складність матеріалів для студентів різних рівнів підготовки [1]. Часто тексти, аудіо- чи відеоматеріали містять лексику та граматичні конструкції, що перевищують поточний рівень знань студентів, що може викликати втрату мотивації та ускладнювати процес навчання.

Ще одним викликом є потреба в адаптації автентичних матеріалів. Педагоги повинні обирати або модифікувати тексти, аудіо- і відеоресурси так, щоб вони відповідали рівню групи та навчальним цілям [7]. Це включає скорочення або спрощення матеріалу, додавання пояснень до складної лексики, субтитрів для відео чи завдань для поетапного опрацювання. Обмежений час на заняттях також ускладнює повноцінну роботу з автентичними ресурсами. Щоб студенти змогли опрацювати матеріал і виконати всі вправи, необхідно ретельно планувати уроки, поєднуючи читання, аудіювання та говоріння, або використовувати додаткові домашні завдання та онлайн-ресурси.

Крім того, питання мотивації для самостійного опрацювання матеріалів є важливим аспектом [9]. Студенти можуть не мати достатньої зацікавленості або впевненості, щоб працювати з автентичними текстами поза класом. Тому педагогам важливо створювати систему підтримки: пропонувати цікаві теми, інтерактивні завдання, групові проєкти та стимулювати обговорення матеріалів у колективі. Подолання цих проблем можливе через поетапне впровадження автентичних матеріалів у навчальний процес, використання адаптованих або комбінованих вправ, інтеграцію цифрових та мультимедійних ресурсів, а також активне залучення студентів до проєктної та інтерактивної роботи. Такий підхід дозволяє зберегти мотивацію, підвищити ефективність засвоєння матеріалу і сприяє формуванню реальної комунікативної компетентності.

Також сучасне навчання іноземних мов неможливо уявити без активного використання технологій [10]. Онлайн-ресурси, інтерактивні

платформи та соціальні мережі стають важливими додатковими інструментами для розвитку мовленнєвих навичок студентів-філологів. Вони дозволяють зробити навчальний процес більш динамічним, інтерактивним та мотивуючим, а також забезпечують доступ до автентичних матеріалів у зручному форматі.

Онлайн-ресурси, такі як: YouTube, TED, BBC Learning English, пропонують широкий спектр відео- та аудіоматеріалів різної тематики та складності, що дозволяє студентам ознайомитися з живою мовою, реальними акцентами та сучасною лексикою. Використання таких ресурсів допомагає розвивати аудіювання, інтонаційну чутливість і сприйняття ритму мови, а також стимулює дискусії та обговорення у класі або онлайн [4].

Інтерактивні платформи, наприклад, Quizlet, Kahoot або Duolingo, надають можливість формувати словниковий запас, тренувати граматику та робити вправи у форматі ігор, що підвищує залучення студентів і заохочує їх до самостійного навчання. Соціальні мережі та форуми дозволяють студентам взаємодіяти з носіями мови та однолітками, практикувати письмо та говоріння у реальному контексті, отримувати зворотний зв'язок і розвивати комунікативну компетентність. Використання цифрових технологій у поєднанні з автентичними матеріалами створює ефективну навчальну екосистему [6]. Це дозволяє педагогам адаптувати матеріали під різні рівні підготовки студентів, комбінувати письмові, аудіо- та відеоресурси, а також забезпечувати безперервний розвиток мовленнєвих навичок поза межами аудиторії.

Дослідження свідчать, що систематичне використання автентичних матеріалів позитивно впливає на розвиток усіх основних мовленнєвих навичок студентів. Так, робота з автентичними аудіо- та відеоресурсами сприяє покращенню сприйняття різних акцентів, темпу мовлення та інтонації, що підвищує ефективність аудіювання [8]. Використання живих текстів і матеріалів для дискусій стимулює розвиток говоріння: студенти стають більш впевненими у висловленні власних думок та вчаться будувати природні, логічні репліки.

Письмові та цифрові автентичні ресурси сприяють вдосконаленню навичок читання, розвиваючи швидкість сприйняття та розуміння текстів різних жанрів, а також письма – організації тексту, використанню сучасної лексики та стилістичних засобів [1]. Крім того, інтеграція автентичних матеріалів у навчальний процес сприяє формуванню міжкультурної компетентності студентів, адже вони знайомляться зі справжніми соціокультурними контекстами, нормами поведінки та традиціями країн, мова яких вивчається.

Висновки. Вивчення досліджень та практики застосування автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов показує, що вони реально допомагають розвивати всі основні мовні навички у студентів-філологів. Коли працюєш із справжніми текстами, аудіо- або відеоматеріалами, можна відчути реальний ритм і темп мовлення, познайомитися із сучасною лексикою, сленгом та стійкими виразами, а також навчитися критично оцінювати зміст та стиль.

У результаті автентичні матеріали роблять навчання не просто різноманітним, а й реально корисним: вони формують справжню комунікативну компетентність, роблять вивчення мов практичним та культурно насиченим. У майбутньому цікаво буде розробляти нові підходи, які поєднують цифрові ресурси та різні типи матеріалів, щоб зробити заняття ще більш ефективними та захоплюючими.

Література:

1. Коротка, Н. В. (2018). *Роль автентичних матеріалів у вивченні ділової англійської мови* [Електронний ресурс]. https://dspace.nuft.edu.ua/items/b5402d35-63cb-47ce-afa7-dc0e6f08fefb

2. Мунтян, А. О. (2015). *Використання автентичних письмових та аудіо/відеоматеріалів при навчанні іноземної мови* [Електронний ресурс]. https://crust.ust.edu.ua/items/cf5d3bfa-e6f5-47e4-b01d-f82e7f668380

3. Сіваєва, О. С., & Куц, А. Г. (2024). *Використання автентичних матеріалів з української мови під час вивчення англійської мови: розвиток перекладацьких навичок у студентів-філологів* [Електронний ресурс]. Актуальні проблеми філологічної науки та педагогічної практики: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50652/

4. Шауерман, О. А. (2013). *Використання автентичних матеріалів на заняттях з іноземної мови в немовному ВНЗ* [Електронний ресурс]. https://repository.sspu.edu.ua/items/c732e7e4-818b-4739-80bf-212f0fc60f75

5. Ameen, M., & Kamal, L. (2021). The perspectives of EFL instructors on the use of authentic materials in the classroom. *Sulicihan Journal*. https://journal.sulicihanedu.krd/index.php/sjcus/article/view/46

6. Ekawati, R. (2019). The use of authentic materials to advance students' communicative competences in EFL class [Електронний ресурс]. https://www.researchgate.net/publication/333387178_THE_USE_OF_AUTHENTIC_MATERIALS_TO_ADVANCE_STUDENTS'_COMMUNICATIVE_COMPETENCES_IN_EFL_CLASS

7. Liu, H., & Dong, H. (2024). Authentic language models and authenticity in the foreign language classrooms [Електронний ресурс]. https://www.researchgate.net/publication/383552696_Authentic_Language_Models_and_Authenticity_in_the_Foreign_Language_Classrooms

8. Orooq, A., & Razeq, M. (2023). Use of authentic materials in English as a foreign language classrooms: challenges, reasons, types and frequency [Електронний ресурс]. https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes/article/view/2721

9. Sabir, A., & Hammad, M. (2023). The effects of using authentic materials on motivating EFL learners [Електронний ресурс]. Sprin Publisher. https://sprinpub.com/sjahss/article/view/sjahss-1-12-4-40-48

10. Sari, D. F. (2022). Authentic materials for learning English: a study on EFL students in Aceh [Електронний ресурс]. https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/4962

References:

1. Korotka, N. V. (2018). Rol avtentychnykh materialiv u vyvchenni dilovoi anhliiskoi movy [The role of authentic materials in learning Business English]. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/items/b5402d35-63cb-47ce-afa7-dc0e6f08fefb (accessed: 15.03.2026). [in Ukr]

2. Muntian, A. O. (2015). Vykorystannia avtentychnykh pysmovykh ta audio/video materialiv pry navchanni inozemnoi movy [The use of authentic written and audio/video materials in teaching a foreign language]. URL: https://crust.ust.edu.ua/items/cf5d3bfa-e6f5-47e4-b01d-f82e7f668380 (accessed: 15.03.2026). [in Ukrainian]

3. Sivaieva, O. S., & Kuts, A. H. (2024). Vykorystannia avtentychnykh materialiv z ukrainskoi movy pid chas vyvchennia anhliiskoi movy: rozvytok perekladatskykh navychok u studentiv-filolohiv [The use of authentic materials from the Ukrainian language while learning English: developing translation skills of philology students]. In: Current issues of philological science and pedagogical practice: Proceedings of the 10th International scientific and practical conference. Dnipro. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50652/ (accessed: 15.03.2026). [in Ukrainian]

4. Shauerman, O. A. (2013). Vykorystannia avtentychnykh materialiv na zaniattiakh z inozemnoi movy v nemovnomu VNZ [The use of authentic materials in foreign language classes at non-linguistic higher education institutions]. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/c732e7e4-818b-4739-80bf-212f0fc60f75 (accessed: 15.03.2026). [in Ukrainian]

5. Ameen, M., & Kamal, L. (2021). The perspectives of EFL instructors on the use of authentic materials in the classroom. Sulicihan Journal. URL: https://journal.sulicihan.edu.krd/index.php/sjcus/article/view/46 (accessed: 15.03.2026). [in English]

6. Ekawati, R. (2019). The use of authentic materials to advance students' communicative competences in EFL class. URL: https://www.researchgate.net/publication/333387178_THE_USE_OF_AUTHENTIC_MATERIALS_TO_ADVANCE_STUDENTS'_COMMUNICATIVE_COMPETENCES_IN_EFL_CLASS (accessed: 15.03.2026). [in English]

7. Liu, H., & Dong, H. (2024). Authentic language models and authenticity in the foreign language classrooms. URL: https://www.researchgate.net/publication/383552696_Authentic_Language_Models_and_Authenticity_in_the_Foreign_Language_Classrooms (accessed: 15.03.2026). [in English]

8. Orooq, A., & Razeq, M. (2023). Use of authentic materials in English as a foreign language classrooms: challenges, reasons, types and frequency. URL: https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes/article/view/2721 (accessed: 15.03.2026). [in English]

9. Sabir, A., & Hammad, M. (2023). The effects of using authentic materials on motivating EFL learners. Sprin Publisher. URL: https://sprinpub.com/sjahss/article/view/sjahss-1-12-4-40-48 (accessed: 15.03.2026). [in English]

10. Sari, D. F. (2022). Authentic materials for learning English: a study on EFL students in Aceh. URL: https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/4962 (accessed: 15.03.2026). [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013:316.77:004.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2754-2762

Невмержицька Олена Василівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0002-9911-9735

МАС-МЕДІА І ДІТИ: МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена розгляду проблеми впливу мас-медіа на розвиток критичного мислення дітей у сучасному цифро візованому суспільстві. Обгрунтовано думку, що медіапростір стає провідним середовищем соціалізації дитини, водночас створюючи як значні можливості для розвитку, так і суттєві ризики, пов'язані з маніпуляціями, дезінформацією та формуванням викривленої картини світу.

Здійснено аналіз сутності критичного мислення як провідної компетентності особистості XXI століття та визначено його роль у формуванні інформаційної культури дітей та молоді. Окреслено основні уміння, що забезпечують критичну взаємодію з медіаконтентом, зокрема, здатність диференціювати факти й судження, виявляти фейкову інформацію, розпізнавати маніпулятивні технології.

Зосереджено увагу на методичних аспектах розвитку критичного мислення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Запропоновано ефективні методичні прийоми, зокрема техніку деконструкції медіаповідомлення, а також вправи, адаптовані до вікових особливостей дітей. Констатовано, що використання техніки деконструкції з методичної точки зору передбачає організацію роботи з різними типами медіа контенту (відео, реклама, новини, пости в соціальних мережах тощо). Обов'язково мають враховуватися вікові особливості дітей, відтак відповідним чином мають ускладнюватися запитання.

Визначено основні виклики, що ускладнюють розвиток критичного мислення, зокрема феномени «інформаційних бульбашок», кліпового мислення та медіазалежності. Наголошено на необхідності інтеграції медіаосвіти в освітній процес як важливої умови формування здатності дітей до свідомого, аналітичного та відповідального сприйняття інформації.

Резюмовано, що ефективне використання мас-медіа в освіті можливе лише за умови цілеспрямованого формування критичного мислення, що

забезпечує перехід дитини від пасивного споживача інформації до активного та свідомого суб'єкта медіапростору.

Ключові слова: мас-медіа, медіаосвіта, критичне мислення, медіаграмотність, інформаційне суспільство, медіасоціалзація, діти, освітній процес.

Nevmerzhytska Olena Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0002-9911-9735

MASS MEDIA AND CHILDREN: OPPORTUNITIES AND RISKS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of the influence of mass media on the development of critical thinking of children in a modern digitalized society. The idea that the media space is becoming the leading environment for the child's socialization is substantiated, while creating both significant opportunities for development and significant risks associated with manipulation, disinformation and the formation of a distorted picture of the world.

The essence of critical thinking as a leading competence of a 21st century individual is analyzed and its role in the formation of the information culture of children and youth is determined.

The main skills that ensure critical interaction with media content are outlined, in particular, the ability to differentiate facts and judgments, detect fake information, and recognize manipulative technologies.

The focus is on the methodological aspects of the development of critical thinking in preschool and primary school children. Effective methodological techniques are proposed, in particular, the technique of deconstruction of media messages, as well as exercises adapted to the age characteristics of children. It is stated that the use of the deconstruction technique from a methodological point of view involves organizing work with different types of media content (video, advertising, news, posts on social networks, etc.). The age characteristics of children must be taken into account, therefore, the questions must be complicated accordingly.

The main challenges that complicate the development of critical thinking are identified, in particular the phenomena of "information bubbles", clip thinking and media addiction. The need to integrate media education into the educational process is emphasized as an important condition for the formation of children's ability to consciously, analytically and responsibly perceive information.

It is summarized that the effective use of mass media in education is possible only under the condition of purposeful formation of critical thinking, which ensures the transition of the child from a passive consumer of information to an active and conscious subject of the media space.

Keywords: mass media, media education, critical thinking, media literacy, information society, media socialization, children, educational process.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільного життя характеризується цифровізацією усіх сфер життя. За таких умов первинним середовищем соціалізації дітей стає медіапростір, а в науках про людину широко вживається термін «медіасоціалізація». Сучасні діти постійно перебувають у цифровому середовищі. У їхньому товаристві популярними є відеохостинги (наприклад YouTube), розважальні платформи (TikTok), багатофункціональні соціальні мережі. І часто саме вони формують для них нову соціокультурну реальність. Безперервний потік інформації слугує дитині не лише розвагою, але й ідеологізує її, надає певні поведінкові моделі, транслює цінності. Однак брак життєвого досвіду та відсутність навичок раціональної взаємодії із медіаконтентом спричиняє вразливість дітей до маніпуляцій та дезінформації. Маючи практично необмежений доступ до інформації, що поширюється мас-медіа, діти фіксують доволі низький рівень готовності до свідомого, аналітичного та критичного сприйняття медіаконтенту. Відтак розрив між доступністю даних та інтелектуальною неготовністю дитини перевіряти їхню достовірність створює ризики для формування об'єктивної картини світу і вимагає розробки нових підходів до розвитку медіаграмотності в умовах закладів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування критичного мислення особистості особливо актуалізувалася останнім часом, адже занурення людини у великий обсяг інформації, що продукується в інформаційному суспільстві, вимагає від неї уміння орієнтуватися у ній та захищатися від її деструктивних впливів. Питання розвитку критичного мислення дітей та молоді всебічно розглянуті у працях О. Пометун [3], П. Сауха [5] та ін. Оскільки сучасні діти живуть у світі мас-медіа, що поширюють значний масив інформації щоденно, саме фони можуть стати продуктивним засобом формування критичного мислення. На цьому наполягають, зокрема, В. Іванов, О. Волошенюк [1; 4], О. Мороз [2], Н. Череповська [6] та ін. Автори, зокрема, не лише розглядають теоретичні засади процесу формування критичного мислення дітей та молоді засобами мас-медіа, але й пропонують інструменти формування відповідального ставлення до інформації в умовах її тотального панування.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні впливу мас-медіа на процес розвитку критичного мислення дітей та окресленні шляхів формування медіаграмотності у сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі поняття «критичне мислення» розглядається як ключова характеристика особистості, яка забезпечує здатність до аналізу, інтерпретації, оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень. Відома вітчизняна вчена О. Пометун стверджує, що критичне мислення є «важливою запорукою життєвого успіху у XXI столітті» [3, с. 95] та дає таке визначення цього феномена: це «окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлективністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» [3, с. 94].

П. Саух переконаний, що «критичне мислення в будь-яких «зрізах» виступає специфічною формою оцінюючої діяльності в процесі пізнання, яка зосереджена на виявленні рівня достовірності того чи іншого факту, визнаного еталоном чи стандартом, та продукує цілеспрямоване самовизначення на шляху його реконструкції й продуктивного перетворення». На переконання автора, базисом розвитку критичного мислення є знання. При цьому мислити критично – мислити логічно, послідовно, аргументовано та переконливо [5, с. 10].

Критичне мислення також розуміють як психологічний механізм медіаграмотності, який забезпечує «…свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа» [1, с. 20].

Розвиток інформаційного суспільства вимагає від громадян розвиненого критичного мислення. Очевидно, що зростання кількості інформації у сучасному світі, збільшення ваги мас-медіа, ставить особистість перед складним вибором об'єктивних даних. Відтак критичне мислення стає базисом та провідною умовою формування інформаційної культури особистості.

Варто зазначити, що розвиток критичного мислення особистості у взаємодії із мас-медіа передбачає сформованість низки важливих умінь та навичок, зокрема:

– здатність диференціювати факти та судження, що дозволяє відокремлювати об'єктивну інформацію від суб'єктивних інтерпретацій;

– уміння виявляти фейкову інформацію, що часто містить ознаки надмірної емоційності, відсутність перевірених джерел та апеляцію до упереджень аудиторії;

– здатність ідентифікувати рекламний зміст та розуміти його цілі;

– здатність розпізнавати маніпулятивні технології, зокрема, нав'язування стереотипів, емоційний вплив, підміну понять, селективне подання інформації тощо.

Сформованість в особистості перелічених вище умінь і навичок стане, важливим інструментом протидії інформаційним впливам, адже наявність критичного мислення є засобом формування автономної, відповідальної позиції особистості у медіапросторі.

Для того, щоб в умовах медіанасиченого середовища формувати критичне мислення доцільно цілеспрямовано використовувати спеціальні педагогічні техніки та методи, спрямовані на розвиток здатності аналізувати, інтерпретувати та оцінювати медіаповідомлення.

У сучасній медіапедагогіці розвиток отримала ефективна техніка деконструкції медіаповідомлення. Цей метод використовується насамперед для з'ясування змістових, структурних та ціннісних характеристик медіатексту.

Для цього здобувач освіти має не просто сприймати інформацію, а ставити до неї серію цілеспрямованих запитань, відповіді на які дозволяють розкрити приховані смисли, наміри автора, а також механізми впливу. Перелічимо ці запитання:

– Хто є автором повідомлення?

– З якою метою створене це повідомлення?

– Хто є цільовою аудиторією?

– Які засоби впливу використано?

– Що залишилося поза увагою?

Відповіді на ці запитання дозволяють усвідомити авторство та джерело інформації, що є основою формування або довіри, або ж критичного ставлення до її змісту; з'ясувати наміри автора (проінформувати, переконати, маніпулювати тощо); зрозуміти, кому адресоване повідомлення і який вплив воно може мати на різні групи споживачів; виявити, як мова, візуальні образи, емоційні акценти формують сприйняття медіатексту; зафіксувати наявність однобічної подачі інформації чи прихованих аспектів. При цьому очевидно, що ці ключові запитання до медіаповідомлення мають бути адаптованими до вікових особливостей дітей.

Наприклад, для дітей дошкільного віку можна запропонувати вправу «Хто це сказав?». Її мета полягає у навчанні дітей розрізняти автора чи джерело інформації. Вихователь читає коротку казку або показує коротке відео. А далі запитує: «Хто це розповідає?», «Це герой, чи може хтось інший?», «Чи може герой сказати неправду?». Ефективною може також бути вправа «Реклама чи казка?». Її мета полягає у первинній диференціації типів медіа. Діти переглядають уривок реклами іграшки та уривок відеоказки. Далі вихователь пропонує жати відповіді на запитання: «Де хочуть щось продати?», «Де просто розповідають історію?».

Дітям молодшого шкільного віку можна запропонувати дещо складніші вправи. Наприклад, метою вправи «Медіа-детектив» є формування умінь аналізувати медіаповідомлення. Учням пропонується короткий текст, реклама чи відео. А далі вчитель пропонує дати відповіді на запитання: «Хто це створив?», «Для чого», «Чи можна цьому довіряти?». Натомість метою вправи «Правда – думка – реклама» є формування умінь диференціювати типи інформації. Учням пропонується кілька тверджень, наприклад, «Вода кипить при ста градусах за Цельсієм», «Це найсмачніший сік у світі!», «Купи цей телефон зараз». Потім вчитель просить визначити, де факт, думка, чи реклама.

Використання техніки деконструкції з методичної точки зору передбачає організацію роботи з різними типами медіаконтенту. Це, зокрема, може бути відео, реклама, новини, пости в соціальних мережах тощо. Обов'язково мають враховуватися вікові особливості дітей, відтак відповідним чином мають ускладнюватися запитання. При цьому важливо, щоб техніка інтегрувалася у різні види дитячої діяльності, а в межах її реалізації стимулювалася ініціатива та активність дітей.

Варто зазначити, що завдяки методу деконструкції діти можуть не лише навчитися аналізувати медіатексти, але й розвинути рефлективність та самостійність мислення. При цьому дитина стає спроможною змінити роль пасивного споживача інформації на актора, що є важливою і необхідною умовою ефективного функціонування у сучасному інформаційному суспільстві.

Однак серйозним викликом для розвитку критичного мислення є феномени так званих «інформаційних бульбашок» та кліпового мислення. Вони мають суттєвий вплив на пізнавальні процеси особистості та її здатність до глибокого аналізу інформації.

Поняття «інформаційна бульбашка» пов'язане із ситуацією, коли інформацію для споживача підбирають алгоритми. При цьому вони орієнтуються на попередні пошукові запити, вподобання чи інтереси. За таких умов дитина опиняється у ситуації обмеженого інформаційного

простору, в якому контактує з контентом, що підтверджує вже наявні у неї погляди. Перебування у такому просторі впливає на мислення особистості, адже значно звужує спектр альтернативних точок зору, сприяє посиленню когнітивних упереджень, зниженню здатності до критичного осмислення інформації, а також формуванню фрагментарного сприйняття реальності.

Натомість кліпове мислення формується під впливом сучасних медіа, що часто пропонують короткі, яскраві та емоційно насичені повідомлення. Відтак у дітей формується особливий тип мислення, що характеризується нестійкістю уваги, її швидким перемиканням, відволіканням, фрагментарністю сприймання інформації та прагненням до переважання візуальних образів з певним ігноруванням глибокого текстового аналізу.

Не менш серйозною перешкодою для формування критичного мислення особистості є медіазалежність. Її проявами є надмірне споживання інформації, потреба постійного оновлення контенту, труднощі зосередження на складних пізнавальних завданнях. Як правило, медіазалежність формується у процесі постійної взаємодії з цифровими медіа, соціальними мережами та потоками швидкої інформації. При цьому вона впливає не лише на поведінку особистості, але й на її когнітивну діяльність. Наприклад, медіапедагоги звертають увагу на те, що медіазалежність призводить до зниження у споживачів медіаінформації здатності до аналітичного мислення, труднощів у встановленні причиново-наслідкових зв'язків, переважання емоційного сприйняття над раціональним та залежністю від зовнішніх джерел інформації. При цьому критичне осмислення цієї інформації ускладнене.

Особливо небезпечним є поєднання «інформаційної бульбашки» та кліпового мислення, адже, з одного боку, споживач отримує обмежений доступ до різноманітної та різнопланової інформації, а з іншого – у нього знижується здатність до її глибокого аналізу. Якщо ж ці феномени поєднуються із медіазалежністю, то це ще більше обмежує здатність особистості до формування незалежної позиції. Відтак користувач сприймає інформацію пасивно, без критичного осмислення, що суперечить сутності критичного мислення як активного та рефлексивного процесу.

Водночас несправедливо вважати, що вплив мас-медіа на розвиток особистості має лише негативний характер. Адже в сучасному світі вони виступають потужним чинником формування світогляду, ціннісних орієнтацій, когнітивних настанов особистості. Мас-медіа є вагомим транслятором знань, вони сприяють інтерактивності навчання, розширюють межі освітнього середовища, забезпечують різноманітність джерел інформації. Однак ці позитивні впливи нівелюються за умови, що споживач нездатний до усвідомленого аналізу та оцінювання інформації.

Відтак завдання сучасної освіти полягає не лише у використанні медіа як інструменту навчання, але й у формуванні в здобувачів освіти здатності критично взаємодіяти з медіапростором. Лише за таких умов мас-медіа будуть ресурсом розвитку особистості, а не чинником ризику.

Оскільки дошкільний та молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку базових когнітивних і рефлексивних умінь, вбачається доцільним цілеспрямоване включення елементів медіаосвіти в освітній процес закладів освіти.

У закладах дошкільної освіти медіаосвіта може бути реалізована у формі інтегрованої діяльності, тобто інтегруватися у заняття з усіх розділів освітньої програми. При цьому об'єктами для обговорення може стати зміст казок, мультфільмів, ілюстрацій, світлин тощо. У процесі роботи з дітьми варто формувати елементарні навички розрізнення реального та вигаданого, усвідомлення автора повідомлення, розуміння намірів, вчити їх здійснювати емоційний та смисловий аналіз медіаконтенту. Оскільки провідним видом діяльності у дошкільному дитинстві є гра, вправи з деконструкції простих медіаповідомлень мають носити ігровий характер.

У початковій школі медіаосвіта може реалізовуватися не лише як інтегрований компонент навчальних предметів, але й як факультативний курс. На заняттях доцільно навчати учнів розрізняти факти, судження та рекламу, ставити запитання до медіа текстів, аналізувати прості тексти, зображення та відео. З цією метою варто використовувати широкий арсенал методів, серед яких особливо продуктивними вбачаються реконструкція медіатекстів, кейс-метод, рольові ігри. Усе це сприятиме розвитку в школярів навичок критичного читання, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, аргументації власної думки, а також формуванню відповідального ставлення до створення власного медіаконтенту.

Висновки. Отже, критичне мислення є важливою компетентністю людини XXI століття. У взаємодії із мас-медіа дитина може вчитися розрізняти факти та судження, виявляти фейкову інформацію, ідентифікувати маніпулятивний зміст тощо. Задля цього надзвичайно важливо інтегрувати елементи медіаосвіти в освітній процес закладів освіти. Це допоможе, зокрема, долати виклики для розвитку критичного мислення, якими є «інформаційні бульбашки», кліпове мислення та медіазалежність.

Література:

1. Медіаосвіта та медіаграмотність / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.

2. Мороз О. Як не стати овочем. Інструкція з виживання в інфопросторі. Харків : Віват, 2021. 208 с.

3. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 2. С. 89–98.

4. Практична медіаосвіта: авторські уроки / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси. 2013. 447 с.

5. Саух П. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки).* 2021. Вип. № 2 (67). С. 7– 15.

6. Череповська Н. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.

References:

1. (Ed.) Ivanov, V.F. & Volosheniuk, O.V. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist [Media Education and Media Literacy]. Kyiv [in Ukrainian].

2. Moroz, O. (2021). Yak ne staty ovochem. Instruktsiia z vyzhyvannia v infoprostori [How Not to Become a Vegetable: A Survival Guide in the Information Space]. Kharkiv [in Ukrainian].

3. Pometun, O. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen [Critical Thinking as a Pedagogical Phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 89–98 [in Ukrainian].

4. (Ed.) Ivanov, V.F. & Volosheniuk, O.V. (2013). Praktychna mediaosvita: avtorski uroky [Practical Media Education: Author's Lessons]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Saukh, P. (2021). Rozvytok krytychnoho myslennia yak providnyi trend suchasnoho osvitnoho protsesu [The Development of Critical Thinking as a Leading Trend in the Modern Educational Process]. *Nepererva profesiina osvita: teoriia i praktyka (Seriia: Pedahohichni nauky) – Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 2 (67), 7– 15 [in Ukrainian].

6. Cherepovska, N. (2010). Mediakultura ta mediaosvita uchniv ZOSh: vizualna mediakultura [Media Culture and Media Education of Secondary School Students: Visual Media Culture.]. Kyiv [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 377.111.3:376-051:37.091.12

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2763-2777

Опаріна Аліна Володимирівна здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії Інституту професійної освіти НАПН України, https://orcid.org/0000-0002-2183-9716

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування та представлено результати розроблення й експериментальної апробації моделі методичного супроводу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах воєнного стану. Актуалізовано проблему забезпечення інклюзивного навчання в умовах соціальної нестабільності, освітньої міграції, психотравмуючих впливів та підвищеного психоемоційного навантаження, що зумовлює необхідність цілісного науково-методичного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників.

Уточнено сутність інклюзивної компетентності як інтегральної характеристики професійної діяльності педагогічного працівника та визначено її структурні компоненти в контексті підготовки до роботи зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано зміст і структуру методичного супроводу підготовки педагогічних працівників до організації інклюзивного навчання у курсовий (атестаційний) період, зокрема визначено його цілі, принципи, функції, форми та методи реалізації.

Розкрито особливості здійснення науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у міжкурсовий (міжатестаційний) період як безперервного, системного та практикоорієнтованого процесу, спрямованого на формування інклюзивного мислення, розвиток психологічної стійкості, навичок саморегуляції та готовності до професійної діяльності в умовах невизначеності.

Визначено потенціал освітньо-цифрового середовища як інтеграційної платформи методичного супроводу, що забезпечує доступ до науково-методичних ресурсів, професійну взаємодію, обмін досвідом та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Апробацію моделі здійснено на базі Київського професійного будівельного коледжу та Київського професійного коледжу автотранспортних технологій, що

підтвердило її ефективність у розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників, підвищенні їхньої професійної готовності та якості освітнього процесу.

Ключові слова: методичний супровід, інклюзивна компетентність, інклюзивна освіта, педагогічні працівники, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, професійна освіта.

Oparina Alina Volodymyrivna student for higher education for the degree of Doctor of Philosophy of the Institute of Professional Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-2183-9716

METHODICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF VOCATIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides theoretical justification and presents the results of the development and experimental testing of a model of methodological support for the development of inclusive competence of pedagogical workers of vocational (vocational and technical) education institutions under martial law. The problem of ensuring inclusive education in conditions of social instability, educational migration, psycho-traumatic influences and increased psycho-emotional stress has been highlighted, which necessitates the need for comprehensive scientific and methodological support for the professional activities of pedagogical workers. The essence of inclusive competence as an integral characteristic of the professional activity of a pedagogical worker is clarified and its structural components are determined in the context of preparation for work with students with special educational needs.

The content and structure of methodological support for the training of pedagogical workers for the organization of inclusive education during the course (certification) period are substantiated, in particular, its goals, principles, functions, forms and methods of implementation are determined. The features of implementing scientific and methodological support for the professional development of teaching staff in the inter-course (inter-certification) period as a continuous, systemic and practice-oriented process aimed at the formation of inclusive thinking, the development of psychological resilience, self-regulation skills and readiness for professional activity in conditions of uncertainty are revealed.

The potential of the educational digital environment as an integration platform for methodological support, providing access to scientific and

methodological resources, professional interaction, exchange of experience, and the implementation of innovative pedagogical technologies, has been identified. The model was tested at the Kyiv Professional Construction College and the Kyiv Professional College of Motor Vehicle Technologies, which confirmed its effectiveness in developing the inclusive competence of teaching staff, improving their professional readiness and the quality of the educational process.

Keywords: methodological support, inclusive competence, inclusive education, teaching staff, students with special educational needs, vocational education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими завданнями. В умовах повномасштабного воєнного вторгнення на територію України проблема забезпечення інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами набула особливої актуальності та змістового переосмислення. Система професійної (професійно-технічної) освіти функціонує в умовах підвищеної нестабільності, що зумовлена міграційними процесами, трансформаціями соціально-економічного середовища та обмеженістю ресурсного забезпечення.

У таких умовах посилюється значущість методичного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників, спрямованого на розвиток їхньої інклюзивної компетентності. Практична діяльність педагогічних працівників закладів професійної освіти засвідчує необхідність організації освітнього процесу з урахуванням психоемоційного стану здобувачів освіти, які зазнали впливу воєнних подій (внутрішньо переміщені особи, особи з досвідом психотравмуючих ситуацій, втрат, тривалого стресу тощо). Це актуалізує потребу в системному методичному супроводі, орієнтованому на формування готовності педагогічних працівників до надання психолого-педагогічної підтримки в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Водночас важливою складовою професійної діяльності педагогічних працівників стає розвиток навичок саморегуляції та психологічної стійкості, що забезпечує ефективність їхньої діяльності в умовах невизначеності та підвищеного психоемоційного навантаження.

Визначальна роль у розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти належить системно організованому методичному супроводу їхньої професійної діяльності. Саме завдяки цілеспрямованому методичному супроводу забезпечується подолання розриву між базовою професійною підготовкою педагогічних працівників, яка тривалий час не передбачала належного формування інклюзивних знань, умінь і навичок, та сучасними вимогами до організації інклюзивного освітнього процесу, зумовленими розвитком

науки, освітньої політики та суспільних запитів. Крім того, методичний супровід виступає важливим інструментом розвитку здатності педагогічних працівників до саморегуляції та формування психологічної стійкості, що є необхідною умовою збереження їхнього ментального здоров'я та забезпечення ефективного виконання професійних обов'язків в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

Дослідження проблеми розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів ППТО в умовах воєнного стану здійснюється відповідно до сучасних наукових підходів до модернізації професійної освіти та з урахуванням потреб практики. Емпіричною базою дослідження стали Київський професійний будівельний коледж, Київський професійний коледж автотранспортних технологій, що дало можливість апробувати положення щодо організації методичного супроводу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників у реальних умовах освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та прикладні аспекти розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників, зокрема як складової їхньої професійної компетентності, висвітлено у працях сучасних українських науковців. Значний внесок у розроблення цієї проблематики здійснили О. Казачінер, Н. Фіголь, Ю. Бойчук, О. Бородіна, І. Калініченко, І. Кучерак, О. Микитюк, О. Савицька, З. Удович та інші. У їхніх дослідженнях обґрунтовано сутність інклюзивної компетентності, визначено її структурні компоненти, а також окреслено підходи до підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У дослідженні В. Гладуша представлено ґрунтовний історико-педагогічний аналіз становлення системи підготовки фахівців для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби [2]. Праці Н. Софій і Ю. Найди заклали концептуальний фундамент для впровадження інклюзивного навчання в Україні [10].

Водночас результати наукових розвідок засвідчують зростання уваги до проблеми методичного супроводу як цілісного механізму розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників, особливо в умовах сучасних соціальних викликів, що потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичної реалізації.

У сучасних наукових дослідженнях інклюзивна компетентність педагогічних працівників трактується як багатовимірна характеристика їхньої професійної діяльності. Зокрема, вона розглядається як сукупність знань, умінь і практичного досвіду, необхідних для ефективного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Водночас

інклюзивна компетентність визначається як здатність педагогічного працівника здійснювати освітню діяльність з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, забезпечувати їхню повноцінну участь в освітньому процесі та сприяти інтеграції в освітнє середовище.

Окрім цього, у наукових підходах інклюзивна компетентність інтерпретується як інтегральна професійна характеристика педагогічного працівника, що зумовлює його готовність до розв'язання професійних завдань у контексті реалізації інклюзивного підходу в освіті та створення умов для розвитку й саморозвитку здобувачів освіти.

Ю. Бойчук визначає інклюзивну компетентність педагогічного працівника як інтегративно-особистісну характеристику, що забезпечує здатність здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання з урахуванням різноманітних освітніх потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, сприяти їх включенню в освітнє середовище, а також створювати умови для розвитку, саморозвитку та успішної соціалізації [1].У такому контексті інклюзивна компетентність обґрунтовано розглядається як складова спеціальних (фахових) компетентностей педагогічних працівників.

Водночас результати аналізу наукових джерел і практики впровадження інклюзивного навчання у діяльність закладів освіти свідчать про збереження низки невирішених аспектів. Зокрема, актуалізується потреба в подальшому дослідженні питань розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників з урахуванням оновлення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти, а також сучасних соціальних викликів, пов'язаних із воєнним станом та умовами невизначеності. У цьому контексті особливого значення набуває розроблення та впровадження ефективного методичного супроводу як цілісної системи професійної підтримки педагогічних працівників.

Мета статті полягає в обґрунтуванні напрямів і змісту методичного супроводу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Розвиток готовності педагогічних працівників закладів ППТО до організації інклюзивного навчання здобувачів освіти з ООП розглядається як вагомий чинник підвищення рівня їхньої професійної компетентності та забезпечення якості освітнього процесу. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від науково обґрунтованого визначення змісту відповідних знань і вмінь як невід'ємної складової спеціальної (фахової) компетентності педагогічних працівників.

Ми погоджуємося з думкою І. Кучерак, яка розглядає розвиток готовності педагогічних працівників закладів ППТО до організації інклюзивного навчання як фундаментальний антропологічний та професійний конструкт у структурі майстерності сучасного педагога [5]. Основна проблема полягає у ціннісно-рефлексивній непідготовленості педагогічних кадрів до освітніх трансформацій: виявляється суперечність між декларативним прийняттям ідей інклюзії та реальною відсутністю інклюзивного мислення, що унеможливлює якісну суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу.

Водночас важливою умовою є функціонування підготовки педагогічних працівників до інклюзивного навчання як цілісної системи, що передбачає поєднання різних форм професійного розвитку. Зокрема, йдеться про інтеграцію підвищення кваліфікації у курсовий (атестаційний) період із системним методичним супроводом професійної діяльності в міжкурсовий (міжатестаційний) період. Такий підхід забезпечує безперервність розвитку інклюзивної компетентності та її практичну спрямованість.

Окремого значення набуває залучення педагогічних працівників до освітньо-цифрового середовища, що створює можливості для реалізації методичного супроводу через дорадчу, консультативну та фасилітативну підтримку. Це сприяє професійній взаємодії, обміну досвідом і впровадженню ефективних практик інклюзивного навчання в діяльність закладів професійної освіти. І. В. Кучерак акцентує на гострому дефіциті технологічного супроводу інклюзії в специфічних умовах закладів ППТО, де, окрім професійно-теоретичної підготовки, проходить освоєння складних виробничих процесів [6]. Часто спостерігається відсутність методичного інструментарію для майстрів виробничого навчання, що створює ризик професійної ізоляції здобувачів з ООП замість їхньої реальної інтеграції в ринок праці.

Основою методичного супроводу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів ППТО є структурно-функціональна модель розвитку інклюзивної компетентності. Ця модель (рис. 1) забезпечує цілісність і взаємоузгодженість процесів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у курсовий (атестаційний) період та системного методичного супроводу їхньої професійної діяльності в міжкурсовий (міжатестаційний) період.

Модель передбачає інтеграцію різних видів діяльності, зокрема освітньої, методичної, самоосвітньої та дослідницької, що спрямовані на розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників і впровадження сучасних технологій інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Такий підхід забезпечує безперервність професійного розвитку та його практичну орієнтованість.

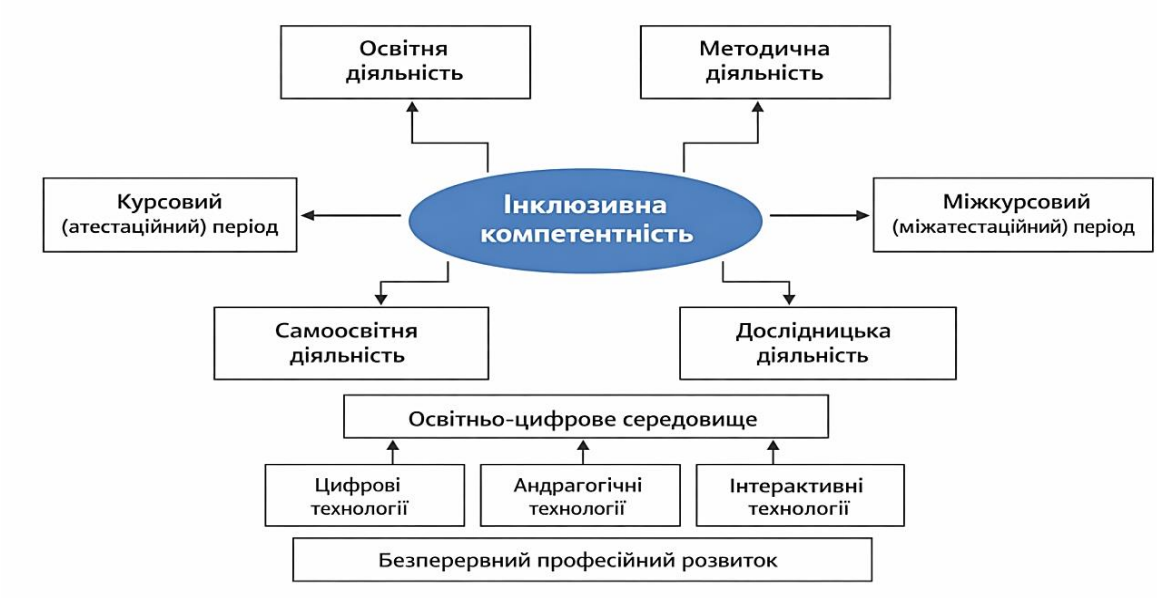


Рис.1. Структурно-функціональна модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів ППТО

Крім того, структурно-функціональна модель ґрунтується на поєднанні інтелектуального, професійного, освітнього та технологічного потенціалу суб'єктів освітнього процесу й реалізується через використання можливостей освітньо-цифрового середовища. Вона передбачає застосування цифрових, андрагогічних та інтерактивних технологій як інструментів методичного супроводу, що сприяють активізації професійної взаємодії, рефлексії та розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників.

Нормативно-правове підґрунтя методологічного оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів ППТО формується сукупністю чинних законодавчих і підзаконних актів у сфері освіти. Визначальними серед них є Закони України «Про освіту» (2017) та «Про професійну (професійно-технічну) освіту», які окреслюють стратегічні орієнтири функціонування освітньої системи та професійної підготовки фахівців.

Суттєве значення для забезпечення розвитку інклюзивного навчання мають нормативні акти Кабінету Міністрів України, зокрема постанова № 636 від 10 липня 2019 р., що регламентує організацію інклюзивного навчання у закладах професійної освіти [7], постанова № 957 від 15 вересня 2021 р. (зі змінами), яка визначає відповідні механізми у системі загальної середньої освіти [8], а також постанова № 800 від 21 серпня 2019 р., що встановлює сучасні підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників [3].

Актуальність і стратегічна спрямованість розвитку інклюзивної освіти підтверджуються також положеннями Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, що визначає пріоритетні напрями державної політики у цій сфері та орієнтує на впровадження системного методичного супроводу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників [9].

Зокрема, йдеться про визначення змісту та пріоритетних напрямів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів ППТО, що реалізується в межах методичного супроводу їхньої професійної діяльності. Такий процес передбачає формування системи знань щодо створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, усвідомлення специфіки організації інклюзивного навчання, а також оволодіння практичними вміннями забезпечення додаткової підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. Важливим результатом цього процесу є цілеспрямований розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників.

Водночас слід підкреслити, що педагогічні працівники закладів ППТО, які мають загальнопедагогічну підготовку, не орієнтовані на дублювання функцій фахівців спеціальної освіти, оскільки провідну роль у забезпеченні інклюзивного навчання відіграють корекційні (спеціальні) педагоги. Разом із тим педагогічні працівники закладів ППТО є активними учасниками команди психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, що зумовлює необхідність формування відповідних компетентностей у межах їхньої професійної підготовки та методичного супроводу.

Підготовка педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (майстрів виробничого навчання, старших майстрів, викладачів професійно-теоретичної підготовки) до впровадження інклюзивного навчання розглядається як складна, багатокомпонентна система, що реалізується в процесі підвищення кваліфікації та методичного супроводу їхньої професійної діяльності. Така система передбачає взаємодію суб'єктів освітнього процесу та спрямована на формування у педагогічних працівників спеціалізованих знань, умінь і практичних навичок у сфері інклюзивної освіти. Зміст підготовки охоплює опанування нормативно-правових засад організації інклюзивного навчання у закладах професійної освіти, засвоєння принципів, завдань і сучасних технологій інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також оволодіння підходами до створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Важливою складовою є розвиток особистісно-професійних якостей педагогічних працівників, що забезпечують ефективну взаємодію з різними

категоріями здобувачів освіти в умовах інклюзії, зокрема толерантності, емпатії, готовності до підтримки, співпраці та командної взаємодії [2].

Реалізація такої підготовки в межах системного методичного супроводу сприяє підвищенню готовності педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання та забезпеченню якості освітнього процесу.

Зміст навчально-методичного забезпечення, зокрема розроблених методичних рекомендацій (Табл. 1), спрямовано на формування готовності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до організації інклюзивного навчання. У межах зазначених матеріалів передбачено опанування організаційних форм інклюзивного навчання, розвиток практичних умінь щодо реалізації алгоритму його впровадження, а також здійснення психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Зміст методичних рекомендацій охоплює питання створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема на засадах універсального дизайну та розумного пристосування, що забезпечує доступність та ефективність освітнього процесу.

Окрему увагу приділено питанням підтримки професійної діяльності педагогічних працівників, зокрема профілактиці емоційного та професійного вигорання, розвитку навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії, що є особливо актуальним в умовах воєнного стану та реалізується в системі методичного супроводу.

Таблиця 1.

Зміст методичних рекомендацій щодо розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Змістовий напрям методичних рекомендацій	**Завдання**
Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища у ЗППТО	– формування усвідомленого розуміння концептуальних засад інклюзивної освіти; – підвищення рівня професійної компетентності щодо використання технологій інклюзивного навчання; – розвиток практичних умінь роботи із здобувачами освіти з особливими освітніми потребами; – формування потреби у розвитку інклюзивної компетентності.

Змістовий напрям методичних рекомендацій	Завдання
Організація інклюзивного навчання та робота зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами	– опанування організаційних форм інклюзивного навчання; – формування вмінь реалізації індивідуального підходу; – забезпечення ефективної взаємодії в освітньому процесі.
Забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі	– формування здатності до участі у психолого-педагогічному супроводі; – оволодіння алгоритмами надання підтримки здобувачам освіти; – розвиток навичок командної взаємодії.
Соціально-педагогічна підтримка здобувачів освіти	– систематизація знань щодо соціально-педагогічних викликів; – розвиток умінь діагностики та профілактики негативних явищ; – підвищення ефективності взаємодії із здобувачами освіти.
Профілактика професійного та емоційного вигорання	– формування знань щодо природи професійного вигорання; – розвиток умінь його діагностики та профілактики; – підтримка психологічного благополуччя педагогічних працівників.
Розвиток психічної саморегуляції педагогічних працівників	– формування знань щодо механізмів саморегуляції; – розвиток навичок управління психоемоційним станом; – використання релаксаційних технік у професійній діяльності.

У межах організації методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників важливу роль відіграють відкриті електронні освітні ресурси, що забезпечують доступ до науково-методичних матеріалів і сприяють самоосвітній діяльності. Використання електронних бібліотек і репозиторіїв дозволяє педагогічним працівникам отримувати актуальні

повнотекстові ресурси, необхідні для розвитку інклюзивної компетентності та впровадження сучасних освітніх підходів.

Зміст методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у міжкурсовий (міжатестаційний) період спрямований на розширення їхніх фахових компетентностей відповідно до актуальних суспільних запитів, освітніх трансформацій та викликів сьогодення. Такий супровід забезпечує безперервність професійного зростання та його практичну спрямованість.

З метою задоволення професійних потреб педагогічних працівників щодо впровадження сучасних технологій інклюзивного навчання в межах методичного супроводу доцільним є використання різних форм коротко-строкової підготовки, зокрема тематичних занять, тренінгів, консультацій та інших форм методичної підтримки. Їх реалізація може здійснюватися з використанням дистанційних, очних та змішаних форматів, що забезпечує гнучкість і доступність професійного розвитку відповідно до індивідуальних запитів педагогічних працівників.

Таблиця 2.

Форми методичного супроводу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Форма методичного супроводу	**Зміст і спрямування**
Тематичні методичні заняття	спрямовані на опрацювання актуальних питань інклюзивного навчання, ознайомлення з нормативно-правовими засадами та сучасними підходами до організації інклюзивного освітнього середовища
Тренінги та практичні семінари	забезпечують розвиток практичних умінь щодо роботи зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами, формування навичок командної взаємодії та застосування інклюзивних технологій
Індивідуальні та групові консультації	надають адресну допомогу педагогічним працівникам з питань організації інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу та вирішення професійних труднощів
Методичні рекомендації та цифрові ресурси	забезпечують самостійну роботу педагогічних працівників, систематизацію знань і доступ до актуальних науково-методичних матеріалів

Форма методичного супроводу	Зміст і спрямування
Професійні спільноти та обмін досвідом	сприяють поширенню кращих педагогічних практик, розвитку професійної взаємодії та формуванню спільного освітнього простору
Самоосвіта та рефлексивна діяльність	забезпечують безперервний професійний розвиток, формування здатності до саморегуляції та осмислення власного педагогічного досвіду

У сучасних умовах важливим компонентом методичного супроводу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників є функціонування освітньо-цифрового середовища закладу освіти, яке інтегрує інтелектуальний, науковий, професійний та технологічний потенціал суб'єктів освітнього процесу. Таке середовище забезпечує можливості для використання цифрових, андрагогічних та інтерактивних технологій у професійній діяльності педагогічних працівників.

Освітньо-цифрове середовище включає різноманітні ресурси та інструменти, зокрема платформи дистанційного навчання, хмарні сервіси для організації взаємодії, електронні бібліотеки, навчально-методичні матеріали, професійні онлайн-спільноти, а також інформаційно-аналітичні ресурси. Їх використання сприяє забезпеченню безперервного професійного розвитку педагогічних працівників та розширенню можливостей методичного супроводу.

Важливу роль у структурі методичного супроводу відіграють консультативні та інформаційно-аналітичні форми підтримки, спрямовані на впровадження педагогічних інновацій, узагальнення та поширення кращих освітніх практик, а також ознайомлення з сучасними виробничими технологіями. Така діяльність забезпечує надання адресної методичної, організаційної та дорадчої допомоги педагогічним працівникам.

Апробація можливостей освітньо-цифрового середовища та відповідних форм методичного супроводу здійснювалася на базі Київського професійного будівельного коледжу, Київського професійного коледжу автотранспортних технологій що дозволило підтвердити їх ефективність у процесі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників.

Функції психологічної підтримки в межах методичного супроводу можуть реалізовуватися через спеціалізовані онлайн-ресурси, спрямовані на надання допомоги педагогічним працівникам у подоланні професійних і особистісних труднощів, зокрема в умовах невизначеності та воєнного стану. Такі ресурси сприяють збереженню психічного здоров'я, розвитку навичок саморегуляції, емоційної стійкості та особистісного самовдосконалення педагогічних працівників.

Висновки

Розроблена структурно-функціональна модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що реалізується в умовах освітньо-цифрового середовища, забезпечує цілісність і взаємоузгодженість процесів підвищення кваліфікації у курсовий (атестаційний) період, системного методичного супроводу професійної діяльності в міжкурсовий (міжатестаційний) період, а також самоосвітньої та дослідницької діяльності.

Запропонована модель інтегрує інтелектуальний, професійний, освітній і технологічний потенціал суб'єктів освітнього процесу та передбачає використання цифрових, андрагогічних та інтерактивних технологій як інструментів методичного супроводу. Її реалізація сприяє цілеспрямованому розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників і впровадженню ефективних технологій інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Зміст методичного супроводу та підвищення кваліфікації педагогічних працівників орієнтований на формування їхньої готовності до практичної реалізації ідей інклюзивної освіти, застосування сучасних технологій навчання, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Важливою характеристикою є диференційований підхід до організації професійного розвитку з урахуванням специфіки діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Апробація запропонованих підходів і форм методичного супроводу, здійснена на базі Київського професійного будівельного коледжу, Київського професійного коледжу автотранспортних технологій підтвердила їх ефективність у розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників та підвищенні якості освітнього процесу.

Задоволення професійних запитів і потреб педагогічних працівників закладів ППТО щодо впровадження сучасних технологій інклюзивного навчання забезпечується через організацію системного методичного супроводу їхнього безперервного професійного розвитку в міжкурсовий (міжатестаційний) період. Такий супровід спрямований на надання змістовної та адресної науково-методичної підтримки з урахуванням індивідуальних професійних потреб педагогічних працівників.

Безперервний професійний розвиток у міжкурсовий період реалізується через комплекс взаємопов'язаних науково-методичних заходів, серед яких: науково-практичні семінари, вебінари, інтернет-конференції, тренінги, професійні форуми, а також діяльність творчих груп і професійних спільнот. Зазначені форми сприяють розвитку практичних умінь, професійної взаємодії та обміну досвідом у сфері інклюзивного навчання.

Важливою складовою методичного супроводу є залучення педагогічних працівників до освітньо-цифрового середовища, що забезпечує можливості для отримання консультативної, дорадчої та фасилітативної підтримки, а також для узагальнення й поширення кращих практик організації інклюзивного навчання у закладах професійної освіти.

Література:

1. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: теоретико-методичні аспекти. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. 197 с.

2. Гладуш В. А. Ретроспектива підготовки педагогічних кадрів в Україні для формування освітніх послуг в умовах спеціальної освіти. Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття: монографія. Київ, 2021. С. 242-251.

3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р. Верховна рада України: сайт. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку в Україні. Київ: Педагогічна думка, 2019. 304 с.

5. Кучерак І. В. Інклюзивна компетентність учителя як складова педагогічної майстерності. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (13 травня 2022 р.). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2022. С. 156–158.

6. Кучерак І. В. Інклюзивне навчання у закладах професійної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2022. URL: https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2022/12/Посібник-КучеракІВ.pdf

7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 636 від 10 липня 2019 р. Верховна рада України: сайт. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF#Text

8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15 вересня 2021 р. (зі змінами). Верховна рада України: сайт. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text

9. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. Верховна рада України: сайт. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text

10. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 164 с.

References :

1. Boichuk, Yu. D. (2014). Inclusive competence of the future health teacher: Theoretical and methodological aspects: Monograph [Inclusive competence of a future health education teacher: Theoretical and methodological aspects]. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. [in Ukrainian].

2. Hladush, V. A. (2021). Retrospective of pedagogical staff training in Ukraine for the formation of educational services in conditions of special education [Retrospective of teacher training in Ukraine for the provision of educational services in special education]. In Trends and problems of management of educational institutions: Challenges of the 21st century [Monograph] (pp. 242-251). Kyiv. [in Ukrainian].

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019, August 21). Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers] (Decree No. 800). Verkhovna Rada of Ukraine: Official Web Portal. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A. (2019). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy rozvytku v Ukraini [Inclusive education: Realities and prospects of development in Ukraine] [Monograph]. Pedagogical Thought. [in Ukrainian].

5. Kucherak, I. V. (2022). Inkliuzyvna kompetentnist uchytelia yak skladova pedahohichnoi maisternosti [Inclusive competence of a teacher as a component of pedagogical mastery]. In Rozvytok pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha v umovakh osvitnikh transformatsii [Development of pedagogical mastery of a future teacher in conditions of educational transformations]: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (pp. 156-158). Hlukhivskyi NPU im. O. Dovzhenka. [in Ukrainian].

6. Kucherak, I. V. (2022). Inkliuzyvne navchannia u zakladakh profesiinoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Inclusive education in vocational education institutions: A teaching and methodological manual]. DZVO «Universytet menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy. https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2022/12/Посібник-КучеракІВ.pdf [in Ukrainian].

7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019, July 10). Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in vocational (vocational-technical) education institutions] (Decree No. 636). Verkhovna Rada of Ukraine: Official Web Portal. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021, September 15). Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions] (Decree No. 957, as amended). Verkhovna Rada of Ukraine: Official Web Portal. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024, June 7). Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z ii realizatsii na 2024-2026 roky [On approval of the National Strategy for the development of inclusive education for the period up to 2029 and approval of the operational action plan for its implementation for 2024-2026] (Order No. 527-r). Verkhovna Rada of Ukraine: Official Web Portal. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text [in Ukrainian].

10. Sofii, N. Z., & Naida, Yu. M. (2015). Inkliuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: A textbook]. Pleiades Publishing House. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.014.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2778-2796

Опришко Сергій Васильович аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, https://orcid.org/0009-0009-2690-8379

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ПЕДАГОГІЧНІ ПРАКТИКИ ТА ОСВІТНІ МОДЕЛІ

Анотація. У статті досліджуються особливості організації інклюзивного навчання у мистецьких закладах Великої Британії з акцентом на педагогічні практики та освітні моделі, що забезпечують ефективне залучення дітей з особливими освітніми потребами (SEND) до творчої діяльності. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі інклюзивної освіти як одного з ключових напрямів освітньої політики, а також необхідністю забезпечення рівного доступу до мистецької освіти як важливого чинника соціалізації, культурної участі та особистісного розвитку. У роботі здійснено комплексний аналіз сучасних підходів до організації інклюзивного навчання у Великобританії, що ґрунтуються на принципах соціальної моделі інвалідності, інклюзивної педагогіки та Universal Design for Learning (UDL). Розкрито особливості впровадження диференційованого навчання, спільного викладання (*co-teaching*), проєктно-орієнтованих і колаборативних форм діяльності, а також педагогіки участі (*participatory pedagogy*), які сприяють формуванню освітнього середовища, орієнтованого на активну участь кожного здобувача незалежно від його індивідуальних особливостей. Визначено роль мистецької діяльності як ефективного засобу розвитку комунікативних, креативних і соціально-емоційних компетентностей учнів, а також як інструменту подолання соціальних бар'єрів і забезпечення культурної інтеграції. Особливу увагу приділено інтеграції цифрових та асистивних технологій, які виступають важливим чинником індивідуалізації навчання, забезпечення доступності освітнього контенту та розширення можливостей творчого самовираження. Проаналізовано освітні моделі інклюзивного навчання у Великобританії, що поєднують загальноосвітні, спеціалізовані та змішані підходи, а також інституційні механізми їх реалізації, включно з діяльністю місцевих органів влади, освітніх установ і культурних організацій. Встановлено, що міжсекторальна взаємодія є важливою

умовою забезпечення ефективності інклюзивної мистецької освіти. Виявлено основні проблеми функціонування інклюзивної мистецької освіти, зокрема нерівномірність доступу до ресурсів, недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів, обмежене фінансування та складність впровадження інноваційних технологій. Обґрунтовано перспективи розвитку цієї сфери, пов'язані з цифровою трансформацією освітнього процесу, удосконаленням професійної підготовки педагогів, посиленням співпраці між освітніми та культурними інституціями та впровадженням інноваційних педагогічних підходів. Зроблено висновок про те, що досвід Великобританії у сфері інклюзивної мистецької освіти є цінним для подальшого розвитку національних освітніх систем та може бути адаптований до умов інших країн, зокрема України.

Ключові слова: інклюзивна освіта, мистецька освіта, Велика Британія, педагогічні практики, освітні моделі, SEND, цифрові технології, асистивні технології.

Opryshko Serhii Postgraduate Student, Department of Social Pedagogy and Social Work, Nizhyn Gogol State University, https://orcid.org/0009-0009-2690-8379

FEATURES OF ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION IN ART INSTITUTIONS OF THE UNITED KINGDOM: PEDAGOGICAL PRACTICES AND EDUCATIONAL MODELS

Abstract. The article examines the features of organizing inclusive education in art institutions in the United Kingdom, focusing on pedagogical practices and educational models that ensure effective participation of students with special educational needs and disabilities (SEND) in creative activities. The relevance of the study is determined by the growing importance of inclusive education as a key priority of modern educational policy, as well as the need to ensure equal access to arts education as an essential factor of socialization, cultural participation, and personal development. The study provides a comprehensive analysis of contemporary approaches to inclusive education in the UK, based on the principles of the social model of disability, inclusive pedagogy, and Universal Design for Learning (UDL). It explores the implementation of differentiated instruction, co-teaching, project-based and collaborative learning, as well as participatory pedagogy, which contribute to the creation of an educational environment oriented toward active participation of all learners regardless of their individual characteristics. The role of arts education as an effective means of developing communicative, creative, and socio-emotional

competencies is substantiated, along with its function as a tool for overcoming social barriers and promoting cultural integration. Particular attention is paid to the integration of digital and assistive technologies, which act as key instruments for individualizing learning, ensuring accessibility of educational content, and expanding opportunities for creative self-expression. The article outlines inclusive educational models in the UK that combine mainstream, specialized, and hybrid approaches, and analyzes institutional mechanisms supporting their implementation, including the role of local authorities, educational institutions, and cultural organizations. It is emphasized that cross-sectoral cooperation is a crucial condition for the effective functioning of inclusive arts education. The study identifies key challenges, such as unequal access to resources, insufficient teacher training, limited funding, and difficulties in implementing innovative technologies. The prospects for further development are substantiated, including digital transformation of education, improvement of teacher training, strengthening cooperation between educational and cultural institutions, and the implementation of innovative pedagogical approaches. It is concluded that the UK experience in inclusive arts education is valuable for the development of national educational systems and can be adapted to other contexts, including Ukraine.

Keywords: inclusive education, arts education, United Kingdom, pedagogical practices, educational models, SEND, digital technologies, assistive technologies

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітніх систем інклюзивна освіта набуває статусу одного з ключових пріоритетів державної політики та міжнародних освітніх стратегій. Особливої актуальності ця проблема набуває у сфері мистецької освіти, яка традиційно поєднує когнітивний, емоційний і соціальний компоненти розвитку особистості. Для дітей з особливими освітніми потребами (SEND) участь у мистецькій діяльності є не лише засобом набуття знань і навичок, але й важливим інструментом соціалізації, самовираження та формування комунікативної компетентності.

Велика Британія належить до країн, що мають розвинену систему нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти та значний досвід її практичної реалізації. Водночас організація інклюзивного навчання у мистецьких закладах має свою специфіку, пов’язану з необхідністю адаптації навчального середовища, методів викладання та творчих практик до індивідуальних потреб здобувачів. Це зумовлює потребу у впровадженні гнучких педагогічних підходів, здатних забезпечити рівний доступ до мистецької діяльності незалежно від фізичних, сенсорних чи когнітивних особливостей учнів.

Попри наявність значної кількості досліджень у сфері інклюзивної освіти, питання організації інклюзивного навчання саме в мистецьких закладах залишається недостатньо систематизованим. Зокрема, потребують узагальнення сучасні педагогічні практики, освітні моделі та інституційні механізми, що забезпечують ефективну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у творчий освітній простір. Водночас існує суперечність між задекларованими принципами інклюзії та реальними можливостями їх реалізації у мистецьких школах, що зумовлена обмеженими ресурсами, нерівномірністю доступу до спеціалізованого обладнання та недостатнім рівнем підготовки педагогів.

У цьому контексті виникає необхідність комплексного аналізу особливостей організації інклюзивного навчання у мистецьких закладах Великої Британії, що дозволить виявити ефективні педагогічні практики, освітні моделі та умови їх реалізації, а також визначити можливості адаптації цього досвіду в інших освітніх системах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інклюзивної мистецької освіти у сучасних дослідженнях розглядається крізь призму міждисциплінарних підходів, що поєднують педагогіку, соціальну інклюзію та культурні практики. Значна увага приділяється ролі мистецтва як засобу розвитку когнітивних, емоційних і соціальних компетентностей здобувачів з особливими освітніми потребами. Зокрема, у системному огляді O. Mommo, K. Sutela та R. Mononen підкреслюється, що інклюзивне навчання у музичній освіті базується на принципах диференційованого підходу, співпраці та підтримки індивідуальної участі кожного учня, що реалізується через практики спільного музикування та гнучкого педагогічного супроводу [9, pp. 5-9].

Сучасні дослідження також акцентують на значенні мистецької діяльності як інструменту соціальної інтеграції. У роботах A. Di Paolo наголошується, що музична освіта у цифрову епоху створює умови для формування інклюзивного середовища, де поєднання творчих практик і цифрових технологій сприяє розвитку комунікативних навичок і соціальної взаємодії здобувачів [4, pp. 3-7]. Подібної позиції дотримуються N. Fajrie та ін., які доводять, що участь у мистецькій діяльності позитивно впливає на мотивацію до навчання, підвищує рівень залучення та сприяє академічним досягненням учнів з інвалідністю [5, pp. 120-125].

Окремий напрям досліджень пов’язаний із вивченням педагогічних практик інклюзивної мистецької освіти. Зокрема, у роботі M. Reason підкреслюється значення партисипативних підходів та спільного творення (co-creation), що забезпечують активну участь учнів у творчому процесі та формують відчуття приналежності до освітнього середовища [10, pp. 6-10].

Аналогічно, A. Collins розглядає виконавські мистецтва як простір соціальної інклюзії, де залучення осіб з інвалідністю до творчої діяльності сприяє подоланню соціальних бар'єрів та формуванню інклюзивної культури [2, pp. 14-18].

Важливе місце у сучасних дослідженнях посідає питання інтеграції цифрових та асистивних технологій в освітній процес. Як зазначають J. Fernández-Batanero, M. Montenegro-Rueda та J. Fernández-Cerero, використання асистивних технологій у навчанні дозволяє адаптувати освітнє середовище до індивідуальних потреб учнів, підвищуючи рівень їхньої участі та академічної успішності [6, pp. 1915-1922]. У контексті мистецької освіти особливого значення набувають дослідження доступних цифрових музичних інструментів, які забезпечують можливість творчої діяльності для здобувачів з моторними обмеженнями та сприяють реалізації принципів інклюзії [7, pp. 3-8].

Поряд із науковими дослідженнями важливу роль відіграють аналітичні та політичні документи, що визначають напрями розвитку інклюзивної освіти. Зокрема, звіт Arts Council England підкреслює значення цифрової інклюзії у культурному секторі та необхідність врахування потреб різних аудиторій у процесі цифрової трансформації мистецької діяльності [1, pp. 12-18]. Водночас урядові дослідження Department for Education засвідчують, що впровадження асистивних технологій у навчальний процес, у поєднанні з відповідною підготовкою педагогів, сприяє підвищенню ефективності інклюзивного навчання та зменшенню бар'єрів участі для учнів із SEND [3, pp. 30-49].

Отже, аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить про зростаючу увагу до інклюзивної мистецької освіти як окремого напряму педагогічної науки. Водночас більшість робіт зосереджена на окремих аспектах проблеми — використанні технологій, соціалізації або педагогічних підходах, що зумовлює потребу комплексного дослідження організації інклюзивного навчання у мистецьких закладах Великобританії з урахуванням поєднання педагогічних практик та освітніх моделей.

Метою статті є аналіз особливостей організації інклюзивного навчання у мистецьких закладах Великої Британії та визначення ефективних педагогічних практик і освітніх моделей, що забезпечують залучення дітей з особливими освітніми потребами до творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток інклюзивної освіти ґрунтується на переосмисленні ролі освітнього середовища у формуванні можливостей для участі кожного здобувача. У межах соціальної моделі інвалідності акцент переноситься з індивідуальних «обмежень» особистості на бар'єри, що створюються освітнім середови-

щем, організацією навчального процесу та педагогічними практиками. Такий підхід визначає необхідність трансформації освітніх систем у напрямі забезпечення доступності, гнучкості та індивідуалізації навчання, що особливо актуально для мистецької освіти, де домінують практичні та творчі форми діяльності.

Важливе місце у сучасній педагогічній теорії займає концепція інклюзивної педагогіки, яка передбачає відхід від адаптації окремих елементів навчання до системної організації освітнього процесу з урахуванням різноманітності здобувачів. Як зазначається у сучасних дослідженнях, ефективні інклюзивні практики базуються на принципах участі, співпраці та підтримки індивідуального розвитку кожного учня, що реалізується через гнучкі форми навчання, диференціацію та педагогічний супровід [9, pp. 5-9]. У мистецькій освіті це проявляється у створенні умов для спільної творчої діяльності, де кожен учасник має можливість реалізувати власний потенціал незалежно від рівня підготовки чи наявності обмежень.

Концептуальним підґрунтям інклюзивної мистецької освіти виступає також підхід Universal Design for Learning (UDL), який передбачає проєктування освітнього процесу з урахуванням множинних способів сприйняття, дії та вираження. Відповідно до цього підходу, освітні матеріали і завдання мають бути спочатку розроблені таким чином, щоб бути доступними для максимально широкого кола здобувачів, що зменшує потребу у подальших адаптаціях. У контексті мистецької освіти це означає використання різноманітних форм подання інформації (візуальних, аудіальних, тактильних), а також можливість обирати різні способи виконання творчих завдань.

Суттєвим елементом теоретичних засад є розуміння ролі мистецтва як засобу соціалізації та розвитку особистості. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що мистецька діяльність створює унікальні умови для формування комунікативних навичок, емоційного інтелекту та соціальної взаємодії. Зокрема, A. Di Paolo зазначає, що інклюзивна музична освіта сприяє розвитку співпраці та міжособистісної взаємодії, формуючи інклюзивне освітнє середовище, у якому кожен учень має можливість бути активним учасником творчого процесу [4, pp. 3-7]. Подібні висновки містяться у роботах N. Fajrie та ін., які доводять, що мистецька освіта підвищує рівень мотивації, сприяє залученню до навчання та позитивно впливає на академічні результати учнів з інвалідністю [5, pp. 120-125].

У цьому контексті важливого значення набувають партисипативні підходи, які передбачають активне залучення учнів до процесу навчання та творчої діяльності. Дослідження M. Reason демонструють, що практика спільного творення (co-creation) сприяє формуванню інклюзивного

освітнього середовища, де учні не лише виконують завдання, але й виступають співтворцями освітнього процесу [10, pp. 6-10]. Такий підхід дозволяє зменшити бар'єри участі та підвищити рівень залученості здобувачів з особливими освітніми потребами.

Окремим напрямом теоретичного осмислення є інтеграція цифрових та асистивних технологій у інклюзивну мистецьку освіту. Сучасні дослідження доводять, що використання асистивних технологій дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів, забезпечуючи рівний доступ до навчання та творчої діяльності [6, pp. 1915-1922]. У сфері мистецької освіти це проявляється у застосуванні доступних цифрових інструментів, які компенсують фізичні обмеження та розширюють можливості творчого самовираження. Зокрема, дослідження доступних цифрових музичних інструментів підтверджують, що такі технології дозволяють здобувачам з моторними порушеннями брати активну участь у музичній діяльності та реалізовувати творчі завдання на рівні з іншими учасниками освітнього процесу [7, pp. 3-8].

Таким чином, теоретичні засади інклюзивної мистецької освіти формуються на перетині соціальної моделі інвалідності, інклюзивної педагогіки, концепції UDL та сучасних підходів до використання цифрових технологій. Їх інтеграція створює методологічне підґрунтя для організації освітнього процесу, орієнтованого на забезпечення рівної участі, творчої самореалізації та соціальної інтеграції здобувачів з особливими освітніми потребами.

Освітні моделі інклюзивного навчання у Великій Британії формуються на основі поєднання нормативно-правових вимог, інституційних механізмів та педагогічних практик, що забезпечують доступність освіти для дітей з особливими освітніми потребами (SEND). Сучасна британська система освіти характеризується гнучкістю моделей інклюзії, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби здобувачів і специфіку навчальних закладів, зокрема мистецьких.

Базовою моделлю є інклюзивне навчання у закладах загальної освіти (mainstream inclusion), де діти з особливими освітніми потребами навчаються разом з однолітками за умови надання необхідної підтримки. Така модель ґрунтується на принципах рівного доступу та недискримінації, закріплених у законодавстві Великої Британії, зокрема в Equality Act 2010 та Children and Families Act 2014.

Важливим інструментом реалізації цієї моделі є Education, Health and Care Plans (EHCPs), які забезпечують індивідуалізований підхід до навчання, поєднуючи освітні, медичні та соціальні аспекти підтримки учнів [3, pp. 15-22].

Поряд із загальноосвітньою інклюзією функціонує модель спеціалізованого навчання (special education), що реалізується у спеціальних школах або відділеннях при загальноосвітніх закладах. У контексті мистецької освіти ця модель дозволяє створити більш адаптоване середовище, забезпечене спеціальним обладнанням, технологіями та фаховою підтримкою. Дослідження показують, що поєднання спеціалізованих і загальноосвітніх підходів сприяє більш ефективному залученню учнів до творчої діяльності, оскільки дозволяє враховувати їхні індивідуальні можливості та потреби [8, pp. 45-52].

Окрему роль відіграє змішана модель (hybrid or flexible inclusion), яка передбачає часткове навчання у загальноосвітньому середовищі з можливістю отримання спеціалізованої підтримки. Такий підхід є особливо актуальним для мистецьких закладів, де навчання часто має модульний або проєктний характер. У межах цієї моделі учні можуть брати участь у спільних творчих проєктах, майстер-класах та виступах разом з іншими здобувачами, отримуючи при цьому індивідуалізовану підтримку. Подібні практики сприяють розвитку соціальних навичок та формуванню інклюзивного освітнього середовища [10, pp. 6-10].

Важливим елементом організації інклюзивного навчання у Великої Британії є інституційний рівень управління. Значні повноваження у забезпеченні інклюзивної освіти делеговані місцевим органам влади, які відповідають за фінансування, організацію підтримки та координацію освітніх послуг. Саме на цьому рівні приймаються рішення щодо розподілу ресурсів, забезпечення асистентів учителя, спеціалістів та технічних засобів навчання. Урядові звіти засвідчують, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від якості взаємодії між освітніми установами, місцевими органами влади та сім'ями учнів [3, pp. 30-49].

У сфері мистецької освіти важливу роль відіграють також культурні інституції та організації, зокрема Arts Council England, які підтримують розвиток інклюзивних програм та сприяють інтеграції освіти і культурного середовища. Згідно з аналітичними матеріалами цієї організації, цифрова інклюзія та доступність культурних продуктів є ключовими умовами забезпечення рівної участі у творчій діяльності [1, pp. 12-18]. Це розширює освітні можливості учнів та сприяє їхній інтеграції у ширший соціокультурний простір.

Таким чином, освітні моделі інклюзивного навчання у Великої Британії характеризуються варіативністю та гнучкістю, що дозволяє адаптувати освітній процес до потреб різних категорій здобувачів. Поєднання загальноосвітніх, спеціалізованих і змішаних моделей, підтримане ефективними інституційними механізмами, створює умови для реалізації

принципів інклюзії у мистецькій освіті та забезпечує можливості для творчого розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Педагогічні практики в інклюзивній мистецькій освіті Великої Британії формуються на основі поєднання інклюзивної педагогіки, творчих методик навчання та індивідуалізованого підходу до кожного здобувача. Їх ключовою особливістю є орієнтація не лише на засвоєння знань, а й на забезпечення активної участі учнів у творчому процесі, що сприяє розвитку їхніх соціальних, комунікативних і креативних компетентностей.

Однією з базових практик є диференційоване навчання, яке передбачає адаптацію змісту, методів і форм навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів. У мистецьких закладах це реалізується через варіативність завдань, використання різних матеріалів і технік, а також можливість обирати спосіб виконання творчих робіт. Дослідження O. Mommo, K. Sutela та R. Mononen свідчать, що диференційований підхід у музичній освіті дозволяє забезпечити участь усіх учнів незалежно від їхніх можливостей, підвищуючи рівень залученості та ефективність навчання [9, pp. 6-9].

Важливою педагогічною практикою є спільне викладання (co-teaching), що передбачає взаємодію вчителя мистецтва зі спеціальним педагогом або асистентом. Така модель дозволяє поєднувати предметну та спеціалізовану компетентність, забезпечуючи більш ефективну підтримку учнів з особливими освітніми потребами. В умовах мистецької освіти це особливо важливо, оскільки навчання часто пов'язане з виконанням практичних завдань, що потребують індивідуального супроводу. Дослідження показують, що використання педагогічної практики спільного викладання сприяє створенню більш інклюзивного освітнього середовища та підвищує якість педагогічної взаємодії [9, pp. 7-9].

Суттєву роль відіграють колаборативні форми навчання, зокрема спільне музикування, групові художні проєкти та театральні постановки. Такі практики сприяють розвитку соціальної взаємодії, формуванню навичок комунікації та взаємопідтримки. У дослідженнях підкреслюється, що участь у колективній творчій діяльності дозволяє учням з інвалідністю інтегруватися у навчальне середовище та відчути власну значущість у групі [4, pp. 5-7]. У цьому контексті мистецька діяльність виступає не лише як освітній інструмент, але й як засіб соціальної інклюзії.

Окремий напрям становлять проєктно-орієнтовані та партисипативні практики (project-based learning, co-creation), які передбачають активну участь учнів у створенні творчих продуктів. У роботах M. Reason зазначається, що підхід спільного творення дозволяє залучити учнів до процесу прийняття рішень, сприяє розвитку їхньої автономії та формує

відчуття належності до освітнього середовища [10, pp. 6-10]. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, які часто стикаються з обмеженнями участі у традиційних формах навчання.

У сучасній практиці мистецької освіти значну роль відіграє інтеграція цифрових та асистивних технологій як педагогічного інструменту. Використання доступних цифрових музичних інструментів, адаптивного програмного забезпечення та мультимедійних засобів дозволяє розширити можливості творчої діяльності та забезпечити участь учнів з різними типами порушень. Дослідження підтверджують, що застосування асистивних технологій сприяє зменшенню бар'єрів участі та підвищує рівень академічної успішності учнів [6, pp 1915-1922]. У свою чергу, розробка доступних цифрових музичних інструментів створює умови для повноцінної участі здобувачів з моторними обмеженнями у творчому процесі [7, pp 3-8].

Важливою особливістю британської практики є орієнтація на педагогіку залучення, де технології виступають не лише як допоміжний засіб, а як інструмент забезпечення рівних можливостей участі.

Дослідження у сфері інклюзивного мистецтва демонструють, що використання цифрових інструментів у колективній творчій діяльності сприяє формуванню спільного освітнього простору, в якому кожен учасник має можливість реалізувати власний творчий потенціал [11, pp. 5-9].

Таким чином, педагогічні практики інклюзивної мистецької освіти у Великій Британії характеризуються поєднанням диференційованого підходу, спільного викладання, колаборативного навчання та використання цифрових технологій. Їхня ефективність визначається здатністю забезпечити активну участь учнів у творчій діяльності, створити умови для їхньої соціалізації та сприяти розвитку індивідуального потенціалу кожного здобувача.

Цифрові та асистивні технології відіграють ключову роль у розвитку інклюзивної мистецької освіти у Великій Британії, забезпечуючи нові можливості для подолання бар'єрів участі та розширення доступу до творчої діяльності. У сучасному освітньому середовищі технології розглядаються не лише як допоміжний інструмент, а як невід'ємний компонент педагогічного процесу, що сприяє індивідуалізації навчання та формуванню інклюзивного освітнього простору.

У британській практиці асистивні технології (assistive technologies, AT) визначаються як сукупність засобів і систем, що компенсують або зменшують функціональні обмеження здобувачів, забезпечуючи їм рівний доступ до освітнього процесу. Як показують сучасні дослідження, використання AT дозволяє адаптувати навчальне середовище відповідно до індивідуальних потреб учнів, підвищуючи рівень їхньої участі та

академічної успішності [6, pp. 1915-1922]. У контексті мистецької освіти це особливо важливо, оскільки творча діяльність часто потребує специфічних сенсомоторних або когнітивних ресурсів.

Одним із найбільш перспективних напрямів є використання доступних цифрових музичних інструментів та інтерфейсів. Розробка таких технологій спрямована на забезпечення можливості виконання та створення музики для осіб із різними типами порушень. Дослідження у сфері Accessible Digital Musical Instruments (ADMIs) демонструють, що адаптовані цифрові інструменти дозволяють здобувачам з моторними обмеженнями брати активну участь у музичній діяльності та реалізовувати творчі завдання на рівні з іншими учасниками освітнього процесу [7, pp. 3-8].

Таким чином, технології виступають засобом розширення творчих можливостей та забезпечення рівності участі.

Важливу роль відіграє також використання адаптивного програмного забезпечення, яке дозволяє змінювати параметри навчального процесу відповідно до індивідуальних характеристик здобувачів. Йдеться про налаштування інтерфейсу, темпу виконання завдань, рівня складності та способів подання інформації. Такі рішення забезпечують можливість навчання у «зоні найближчого розвитку» та сприяють підвищенню автономії учнів. У цьому контексті цифрові технології виступають як інструмент реалізації принципів Universal Design for Learning, що передбачає множинність способів доступу до навчального контенту.

Окремий напрям становить використання цифрових технологій у процесі оцінювання навчальних досягнень. У британській освітній практиці цифрові рішення інтегруються з іншими формами розумного коригування, такими як додатковий час, альтернативні формати завдань або використання спеціалізованого програмного забезпечення. Згідно з урядовими рекомендаціями, такі поєднані адаптації спрямовані на забезпечення рівних умов демонстрації навчальних результатів для здобувачів із SEND та запобігання освітній нерівності [3, pp. 30-49].

Цифрові медіа та візуальні технології також розширюють можливості інклюзивної мистецької освіти. Використання мультимедійних редакторів, графічних планшетів, технологій доповненої та віртуальної реальності створює альтернативні канали творчого самовираження, що є особливо важливим для учнів із сенсорними або моторними порушеннями. Такі технології дозволяють зменшити залежність творчої діяльності від фізичних обмежень та сприяють формуванню більш гнучкого освітнього середовища.

Суттєвою особливістю британської практики є поєднання технологічних інновацій із педагогікою залучення, де цифрові інструменти використовуються для створення спільного творчого простору. Дослідження

демонструють, що використання доступних цифрових інструментів у колективній діяльності сприяє формуванню інклюзивного середовища, у якому кожен учасник має можливість реалізувати власний творчий потенціал та виступати активним суб'єктом навчального процесу [11, pp. 5-9].

Водночас важливу роль відіграє інституційна підтримка цифрової інклюзії. Зокрема, аналітичні матеріали Arts Council England підкреслюють необхідність системного врахування потреб різних аудиторій у процесі цифрової трансформації культурного сектору, що безпосередньо впливає на розвиток мистецької освіти [1, pp. 12-18]. Це свідчить про інтеграцію освітньої та культурної політики у сфері забезпечення інклюзивності.

Таким чином, цифрові та асистивні технології виступають ключовим фактором розвитку інклюзивної мистецької освіти у Великій Британії. Їх використання забезпечує не лише доступність навчального процесу, але й створює умови для активної участі здобувачів у творчій діяльності, сприяючи їхній соціалізації та розвитку індивідуального потенціалу.

Інклюзивна мистецька освіта у Великій Британії формується не лише в межах освітніх інституцій, але й у ширшому соціокультурному контексті, що включає діяльність державних органів, місцевих громад та культурних організацій. Такий міжсекторальний підхід забезпечує комплексну підтримку здобувачів з особливими освітніми потребами та сприяє інтеграції освітнього і культурного середовища.

Важливу роль у реалізації інклюзивної політики відіграють державні інституції, насамперед Department for Education та місцеві органи влади, які відповідають за фінансування, організацію та контроль якості освітніх послуг. Саме на цьому рівні забезпечується координація між школами, соціальними службами та медичними установами, що є ключовою умовою ефективної реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів із SEND. Як показують урядові дослідження, міжвідомча взаємодія та системна підтримка сприяють підвищенню ефективності інклюзивного навчання та зменшенню бар'єрів доступу до освіти [3, pp. 30-49].

Особливістю британської моделі є активна участь культурних інституцій у забезпеченні інклюзії. Зокрема, Arts Council England реалізує стратегічні ініціативи, спрямовані на розширення доступу до мистецтва та культурної участі для різних соціальних груп, включаючи осіб з інвалідністю. Аналітичні матеріали цієї організації підкреслюють, що цифрова інклюзія є важливою складовою культурної політики, оскільки забезпечує доступ до мистецьких продуктів і практик для ширшої аудиторії [1, pp. 12-18]. Це має безпосередній вплив на мистецьку освіту, оскільки навчальний процес часто інтегрується з культурною діяльністю — виставками, концертами, театральними постановками та іншими формами

публічної презентації. Важливим напрямом є розвиток інклюзивних культурно-освітніх проєктів, що поєднують діяльність навчальних закладів і мистецьких організацій. Такі проєкти сприяють створенню спільного простору для взаємодії учнів із різними можливостями, забезпечуючи їх участь у творчих процесах на рівних умовах. Дослідження у сфері інклюзивного мистецтва свідчать, що залучення до колективної творчої діяльності у культурному середовищі сприяє формуванню соціальних зв'язків, розвитку комунікативних навичок та підвищенню рівня соціальної інтеграції [2, pp. 14-18].

У цьому контексті особливого значення набуває концепція культурної участі (cultural participation), яка розглядається як важливий чинник соціальної інклюзії. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що доступ до мистецьких практик і культурних подій дозволяє особам з інвалідністю реалізувати свій творчий потенціал, а також сприяє формуванню інклюзивного суспільства. Зокрема, результати досліджень демонструють, що участь у виконавських мистецтвах створює умови для подолання соціальної ізоляції та розширення можливостей самовираження [2, pp. 15-18].

Окрему роль відіграє розвиток цифрового культурного середовища, яке відкриває нові можливості для інклюзії. Використання онлайн-платформ, гібридних форматів заходів, цифрових виставок і трансляцій дозволяє залучати до мистецької діяльності осіб, які з різних причин не можуть брати участь у традиційних формах культурної взаємодії. Як зазначається у звітах Arts Council England, цифрові технології сприяють подоланню просторових і фізичних бар'єрів, розширюючи доступ до культурних ресурсів [1, pp. 16-18].

Таким чином, інституційні та культурні аспекти інклюзивної мистецької освіти у Великій Британії характеризуються високим рівнем інтеграції освітньої та культурної політики. Взаємодія державних органів, освітніх установ та культурних організацій створює умови для формування інклюзивного середовища, у якому мистецтво виступає не лише засобом навчання, але й важливим інструментом соціальної інтеграції та розвитку особистості.

Попри розвинену нормативно-правову базу та значний досвід впровадження інклюзивної освіти, система мистецької освіти Великої Британії стикається з низкою **проблем, що впливають на ефективність організації інклюзивного навчання.** Ці виклики мають як структурний, так і педагогічний характер і пов'язані з особливостями функціонування освітніх і культурних інституцій.

Однією з ключових проблем є нерівномірність фінансування інклюзивної освіти, що зумовлює різний рівень доступності освітніх послуг

у різних регіонах. Місцеві органи влади, які відповідають за розподіл ресурсів, часто функціонують в умовах обмеженого бюджету, що впливає на можливість забезпечення необхідної підтримки для учнів із SEND. Урядові звіти свідчать, що дефіцит фінансування ускладнює доступ до асистивних технологій, спеціалізованого обладнання та кваліфікованих фахівців [3, pp. 30-49].

Іншою суттєвою проблемою є нерівність доступу до мистецької освіти. Незважаючи на загальнодержавну політику інклюзії, можливості участі у мистецьких програмах значною мірою залежать від регіону, типу закладу та рівня його ресурсного забезпечення. Аналітичні дослідження підкреслюють, що діти з соціально вразливих груп, у тому числі з інвалідністю, мають обмежений доступ до якісної мистецької освіти, що посилює освітню нерівність [1, pp. 25–31].

Проблемним залишається також рівень підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі. Багато викладачів мистецьких дисциплін мають високий рівень професійної підготовки у своїй галузі, проте не завжди володіють необхідними знаннями і навичками інклюзивної педагогіки. Дослідження показують, що недостатня підготовка педагогів у сфері роботи з учнями з особливими освітніми потребами може знижувати ефективність навчального процесу та обмежувати можливості залучення учнів до творчої діяльності [9, pp. 8–9].

Суттєвим викликом є також складність інтеграції цифрових та асистивних технологій у навчальний процес. Хоча сучасні технології відкривають широкі можливості для інклюзії, їх впровадження потребує значних фінансових ресурсів, технічної підтримки та підготовки педагогів. Як зазначають дослідники, ефективне використання асистивних технологій можливе лише за умови комплексного підходу, що включає навчання персоналу, адаптацію освітніх програм та інституційну підтримку [6, pp. 1918–1922].

Особливі труднощі виникають у сфері мистецької освіти, де навчання часто пов’язане з використанням спеціалізованого обладнання та матеріалів. Наприклад, адаптація музичних інструментів або створення доступного сценічного простору потребує додаткових ресурсів і технічних рішень. Дослідження у сфері доступних цифрових інструментів свідчать, що, попри значний потенціал таких технологій, їх впровадження обмежується високою вартістю та недостатньою поширеністю у практиці освітніх закладів [7, pp. 7–8].

Окремим викликом є бюрократичні труднощі, пов’язані з отриманням та реалізацією Education, Health and Care Plans (EHCPs). Процедура оформлення таких планів часто є тривалою і складною, що може

затримувати надання необхідної підтримки учням. У результаті виникає розрив між задекларованими принципами інклюзії та їх практичною реалізацією.

Таким чином, основними проблемами інклюзивної мистецької освіти у Великої Британії є нерівномірність фінансування, обмежений доступ до ресурсів, недостатня підготовка педагогів, складність впровадження технологій та інституційні бар'єри. Усвідомлення цих викликів є необхідною умовою для подальшого вдосконалення освітньої системи та підвищення ефективності інклюзивного навчання у мистецьких закладах.

Подальший розвиток інклюзивної мистецької освіти у Великій Британії пов'язаний із поглибленням міждисциплінарних підходів, розширенням використання цифрових технологій та посиленням інституційної підтримки. Сучасні тенденції свідчать про перехід від забезпечення формального доступу до освіти до створення умов для повноцінної участі здобувачів з особливими освітніми потребами у творчій діяльності та культурному житті.

Одним із ключових напрямів розвитку є подальша цифровізація освітнього процесу. Використання цифрових та асистивних технологій дозволяє створювати більш гнучке освітнє середовище, яке адаптується до індивідуальних потреб учнів. Дослідження підтверджують, що інтеграція технологій у навчання сприяє підвищенню рівня участі, розвитку творчих навичок та розширенню можливостей самовираження здобувачів [6, pp. 1919–1922]. У перспективі очікується активне впровадження інноваційних рішень, зокрема доступних цифрових музичних інструментів, інтерактивних платформ та технологій віртуальної і доповненої реальності, що розширюють спектр мистецьких практик [7, pp. 6–8].

Важливим напрямом є вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. Сучасна інклюзивна освіта вимагає від викладачів не лише професійної майстерності у сфері мистецтва, але й володіння методиками роботи з учнями з різними освітніми потребами. Дослідження свідчать, що підвищення кваліфікації педагогів у сфері інклюзивної педагогіки та використання технологій сприяє більш ефективній організації навчального процесу [9, pp. 8–9]. У цьому контексті перспективним є розвиток міждисциплінарних програм підготовки, що поєднують педагогіку, мистецтво та цифрові технології.

Значну роль у майбутньому розвитку відіграватиме посилення міжсекторальної взаємодії між освітніми установами, культурними організаціями та державними структурами. Така співпраця дозволяє створювати інтегровані освітньо-культурні програми, що забезпечують ширші можливості для участі учнів у творчій діяльності. Аналітичні матеріали Arts

Council England підкреслюють необхідність системного підходу до цифрової інклюзії та розвитку доступних культурних практик як важливого чинника соціальної інтеграції [1, pp. 16–18].

Перспективним напрямом є також розвиток педагогіки участі (participatory pedagogy), що передбачає активне залучення учнів до створення освітнього контенту та творчих проєктів. Дослідження у сфері інклюзивного мистецтва демонструють, що такі підходи сприяють підвищенню мотивації, розвитку автономії та формуванню інклюзивного освітнього середовища [10, pp. 8–10]. У цьому контексті мистецька освіта розглядається як простір співтворчості, де кожен учень має можливість реалізувати власний потенціал.

Не менш важливим є подолання існуючих бар'єрів, пов'язаних із нерівністю доступу до ресурсів та можливостей. Подальший розвиток інклюзивної освіти передбачає збільшення фінансування, розширення доступу до технологій та удосконалення механізмів підтримки учнів із SEND. Урядові дослідження підкреслюють, що ефективна реалізація інклюзивної політики потребує системних змін, спрямованих на забезпечення рівних умов навчання для всіх здобувачів [3, pp. 60–65].

Таким чином, перспективи розвитку інклюзивної мистецької освіти у Великій Британії пов'язані з цифровою трансформацією, підвищенням професійної компетентності педагогів, розвитком міжсекторальної співпраці та впровадженням інноваційних педагогічних підходів. Реалізація цих напрямів сприятиме створенню більш доступного, гнучкого та інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на потреби кожного здобувача.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило встановити, що інклюзивна мистецька освіта у Великій Британії характеризується системним поєднанням нормативно-правових засад, інституційної підтримки та інноваційних педагогічних практик. Освітні моделі інклюзивного навчання відзначаються гнучкістю та варіативністю, що забезпечує можливість адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб здобувачів з особливими освітніми потребами. Поєднання загальноосвітніх, спеціалізованих і змішаних моделей навчання створює умови для реалізації принципів рівного доступу та участі у творчій діяльності.

Встановлено, що ефективність інклюзивної мистецької освіти значною мірою визначається застосуванням сучасних педагогічних практик, серед яких провідне місце займають диференційоване навчання, спільне викладання, колаборативні та проєктно-орієнтовані форми діяльності. Важливу роль відіграє педагогіка участі, яка забезпечує активне залучення здобувачів до творчого процесу та сприяє формуванню інклюзивного

освітнього середовища. Мистецька діяльність у цьому контексті виступає не лише як засіб навчання, але й як ефективний інструмент соціалізації, розвитку комунікативних навичок та самовираження.

Доведено, що цифрові та асистивні технології є ключовим фактором розвитку інклюзивної мистецької освіти, оскільки вони забезпечують подолання фізичних, сенсорних та когнітивних бар'єрів, розширюючи можливості участі здобувачів у навчальному процесі. Інтеграція технологій із педагогічними практиками сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню його ефективності та створенню умов для творчої самореалізації кожного учня.

Водночас виявлено низку проблем, що ускладнюють реалізацію інклюзивної політики у мистецькій освіті Великої Британії, серед яких нерівномірність фінансування, обмежений доступ до ресурсів, недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів та складність впровадження інноваційних технологій. Наявність цих викликів свідчить про необхідність подальшого вдосконалення освітньої системи та посилення міжсекторальної взаємодії між освітніми і культурними інституціями.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням ефективності конкретних педагогічних практик у різних видах мистецької діяльності, аналізом впливу цифрових технологій на результати навчання та соціалізацію здобувачів, а також розробкою моделей адаптації британського досвіду до умов інших освітніх систем, зокрема України. Особливо актуальним є дослідження міждисциплінарних підходів, що поєднують педагогіку, мистецтво та цифрові технології, а також вивчення ролі культурних інституцій у забезпеченні інклюзивного освітнього середовища.

Таким чином, інклюзивна мистецька освіта у Великобританії виступає перспективною моделлю розвитку сучасної освіти, орієнтованої на забезпечення рівних можливостей, підтримку різноманітності та розвиток творчого потенціалу кожної особистості.

Література

1. Arts Council England. Digital Culture 2022. Manchester : Arts Council England, 2023. 52 p. URL: https://www.artscouncil.org.uk/digital-culture (дата звернення: 01.03.2026).

2. Collins A. Social inclusion of performers with disabilities in the performing arts. Liverpool : Liverpool John Moores University, 2023. 120 p.

3. Department for Education. Assistive technology (AT) training for schools: evaluation report. London : GOV.UK, 2024. 79 p. URL: https://www.gov.uk/government/publications/assistive-technology-at-training-for-schools-evaluation-report (дата звернення: 01.03.2026).

4. Di Paolo A. Inclusive music education in the digital age // Education Sciences. 2025. Vol. 5, No. 3. P. 1–15.

5. Fajrie N., Hapsari I., Rahmawati D. et al. Does art education matter in inclusiveness for learners with disabilities? // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2024. Vol. 23, No. 2. P. 115–130.

6. Fernández-Batanero J. M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J., García-Martínez I. Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review // Educational Technology Research and Development. 2022. Vol. 70, No. 5. P. 1911–1930. DOI: 10.1007/s11423-022-10127-7.

7. Förster A., Schnell N. Designing accessible digital musical instruments for special educational needs schools: A social-ecological design framework // International Journal of Child-Computer Interaction. 2024. P. 1–10. DOI: 10.1016/j.ijcci.2024.100666.

8. Mawby S. L. Music education for children and young people with special educational needs and disabilities. Sheffield : University of Sheffield, 2018. 250 p.

9. Mommo O., Sutela K., Mononen R. Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review // Journal of Research in Special Educational Needs. 2025. P. 1–12.

10. Reason M. Working it out together: Lessons and insights into inclusive research in an arts context // British Journal of Learning Disabilities. 2024. Vol. 52. P. 1–12.

11. Ward A. The development of a modular accessible musical instrument technology toolkit using action research // Frontiers in Computer Science. 2023. Vol. 5. Art. 1113078. DOI: 10.3389/fcomp.2023.1113078.

References

1. Arts Council England. (2023). Digital culture 2022. https://www.artscouncil.org.uk/digital-culture

2. Collins, A. (2023). Social inclusion of performers with disabilities in the performing arts. Liverpool John Moores University.

3. Department for Education. (2024). Assistive technology (AT) training for schools: Evaluation report. https://www.gov.uk/government/publications/assistive-technology-at-training-for-schools-evaluation-report

4. Di Paolo, A. (2025). Inclusive music education in the digital age. Education Sciences, 5(3), 1–15.

5. Fajrie, N., Hapsari, I., Rahmawati, D., et al. (2024). Does art education matter in inclusiveness for learners with disabilities? International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23(2), 115–130.

6. Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 70(5), 1911–1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7

7. Förster, A., & Schnell, N. (2024). Designing accessible digital musical instruments for special educational needs schools: A social-ecological design framework. International Journal of Child-Computer Interaction, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100666

8. Mawby, S. L. (2018). Music education for children and young people with special educational needs and disabilities. University of Sheffield.

9. Mommo, O., Sutela, K., & Mononen, R. (2025). Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review. Journal of Research in Special Educational Needs, 1–12.

10. Reason, M. (2024). Working it out together: Lessons and insights into inclusive research in an arts context. British Journal of Learning Disabilities, 52, 1–12.

11. Ward, A. (2023). The development of a modular accessible musical instrument technology toolkit using action research. Frontiers in Computer Science, 5, Article 1113078. https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1113078

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 371.334

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2797-2807

Осаульчик Ольга Борисівна кандидат педагогічних наук, доцент, викладач німецької та англійської мов, кафедра іноземної філології та перекладу, Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету (ВТЕІ ДТЕУ), м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-4933-0652

Самохвал Олеся Олександрівна доктор педагогічних наук, доцент, викладач іноземних мов кафедр іноземної філології та перекладу ВТЕІ ДТЕУ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-7958-945X

ІНТЕГРАЦІЯ ФАХОВОГО ЗМІСТУ У ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ

Анотація. У статті досліджується проблема інтеграції фахового (економічного) змісту у процес викладання німецької мови як другої іноземної студентам економічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в умовах глобалізації, активізації міжнародного економічного співробітництва та інтеграції України до європейського освітнього простору. Підкреслено, що німецька мова виступає не лише об'єктом вивчення, але й ефективним інструментом формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців економічного профілю.

У роботі здійснено аналіз теоретичних засад предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як інноваційної освітньої технології, що забезпечує поєднання мовної та фахової підготовки. Розглянуто основні концептуальні положення CLIL, зокрема інтеграцію змістового, мовного та когнітивного компонентів навчання, а також роль міжкультурного підходу та використання автентичних матеріалів.

Обгрунтовано основні переваги інтегрованого навчання, серед яких розвиток професійної лексичної компетентності, критичного мислення, аналітичних умінь, комунікативних та міжкультурних навичок. Окреслено ключові проблеми реалізації CLIL, зокрема недостатній рівень методичної підготовки викладачів, обмеженість навчально-методичних ресурсів, різнорівневу мовну підготовку студентів та необхідність міждисциплінарної взаємодії.

Особливу увагу приділено практичним аспектам інтеграції фахового змісту: використанню автентичних економічних матеріалів, кейс-методу, проєктної діяльності, моделюванню професійних ситуацій, застосуванню цифрових освітніх ресурсів. Представлено фрагмент практичного заняття з німецької мови на тему маркетингових стратегій у міжнародному бізнесі, що демонструє ефективність поєднання мовної та професійної підготовки. Також запропоновано приклад навчального завдання для студентів, спрямованого на розвиток професійної комунікації в німецькомовному середовищі.

Визначено, що інтеграція фахового змісту у викладання німецької мови як другої іноземної сприяє підвищенню якості професійної підготовки студентів, розвитку їхніх комунікативних і аналітичних компетентностей, формуванню готовності до професійної діяльності у міжнародному середовищі та підвищенню конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці.

Ключові слова: фаховий зміст, інтегроване навчання, німецька мова, професійна іншомовна компетентність, економічна освіта, автентичні матеріали.

Olha Borysivna Osaulchyk Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Teacher of German and English, Department of Foreign Philology and Translation, Vinnytsia Trade and Economic Institute of the State Trade and Economic University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-4933-0652

Samokhval Olesia Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Teacher of Foreign Languages, Departments of Foreign Philology and Translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics, Kyiv State University of Trade and Economics (Ukraine), https://orcid.org/0000-0001-7958-945X

INTEGRATION OF PROFESSIONAL CONTENTIN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC UNIVERSITIES

Abstract. The article examines the issue of integrating professional (economic) content into the process of teaching German as a second foreign language to students of economic specialties in higher education institutions. The relevance of developing professionally oriented foreign language competence in the context of globalization, the intensification of international economic cooperation, and Ukraine’s integration into the European educational space is

substantiated. It is emphasized that the German language functions not only as an object of study but also as an effective tool for developing professional knowledge, skills, and competencies of future specialists in the economic field.

The paper analyzes the theoretical foundations of Content and Language Integrated Learning (CLIL) as an innovative educational approach that ensures the integration of language and subject-specific training. The main conceptual principles of CLIL are considered within the integration of content, language, and cognitive components, as well as the role of the intercultural approach and the use of authentic materials.

The key advantages of integrated learning are substantiated, including the development of professional lexical competence, critical thinking, analytical skills, also communicative and intercultural competencies. The main challenges of CLIL implementation are outlined, such as insufficient methodological training of teachers, limited teaching and learning resources, varying levels of students' language proficiency, and the need for interdisciplinary cooperation.

Special attention is paid to the practical aspects of integrating professional content, including the use of authentic economic materials, the case study method, project-based learning, the simulation of professional situations, and the application of digital educational resources. A fragment of a practical German language lesson on marketing strategies in international business is presented, demonstrating the effectiveness of combining language and professional training. In addition, an example of a learning task aimed at developing students' professional communication skills in a German-speaking environment is provided.

It is concluded that the integration of professional content into teaching German as a second foreign language contributes to improving the quality of students' professional training, enhancing their communicative and analytical competencies, fostering their readiness for professional activity in an international environment, and increasing their competitiveness in the modern labor market.

Keywords: professional content, integrated learning, the German language, professionally oriented foreign language competence, economic education, authentic materials.

Постановка проблеми. У сучасній системі вищої освіти пріоритетного значення набуває формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності як однієї з ключових складових підготовки майбутніх фахівців. У контексті глобалізаційних процесів, активізації міжнародного економічного співробітництва та інтеграції до європейського освітнього простору зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах, здатних використовувати іноземні мови як ефективний інструмент

професійної комунікації. Для студентів економічних спеціальностей особливої актуальності набуває вивчення німецької мови як другої іноземної, оскільки її опанування розширює можливості участі у міжнародному бізнес-середовищі, забезпечує доступ до автентичних фахових джерел та сприяє підвищенню рівня професійної мобільності. У зазначеному контексті німецька мова постає не лише як об'єкт навчання, але й як засіб формування професійно значущих знань, умінь і навичок.

Інтеграція фахового змісту у процес навчання німецької мови передбачає органічне поєднання мовної підготовки з професійною спрямованістю освітнього процесу, що сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню навичок професійної комунікації та здатності застосовувати мовні знання у реальних економічних ситуаціях. Такий підхід охоплює когнітивний, комунікативний і професійний компоненти, що передбачають сформованість умінь роботи з економічною інформацією, її аналізу та адекватного використання у мовленнєвій діяльності.

Водночас традиційні підходи до викладання іноземних мов не завжди забезпечують належний рівень інтеграції мовних і фахових знань, що зумовлює необхідність пошуку та впровадження ефективних педагогічних технологій. У цьому контексті особливої уваги заслуговує мовно-інтегроване навчання (CLIL – **Content and Language Integrated Learning**), яке передбачає створення оптимальних педагогічних умов для одночасного розвитку мовної компетенції та фахових знань і навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції фахового змісту у викладання іноземних мов активно досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній науці. У сучасних дослідженнях CLIL розглядається як інноваційна освітня технологія, що сприяє розвитку мовної, когнітивної та міжкультурної компетентностей. Сучасні дослідники, зокрема Д. Марш, Д. Койл, П. Худ, Г. Лисак, М. Захаревич, О. Вовченко, Г. Гончарова, О. Рудич та інші акцентують увагу на адаптації CLIL до умов національної системи освіти та підкреслюють його значення у професійній підготовці студентів економічних спеціальностей.

Дослідження свідчать, що інтегроване навчання забезпечує поєднання мовної та фахової підготовки, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних умінь і здатності застосовувати знання у професійній діяльності.

Аналіз наукових джерел підтверджує актуальність інтеграції фахового змісту у викладання іноземних мов та необхідність подальшого дослідження ефективних моделей її реалізації у закладах вищої освіти.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення інтеграції фахового (економічного) змісту у процес викладання

німецької мови як другої іноземної студентам економічних ВНЗ, а також визначення ефективних методів її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція фахового змісту у навчання німецької мови передбачає поєднання мовних знань із професійною підготовкою студентів, що уособлює предметно-мовне інтегроване навчання та у сучасному науковому світі позначається абревіатурою CLIL. У контексті економічних спеціальностей це означає використання матеріалів, пов'язаних із бізнесом, фінансами, маркетингом та міжнародною економікою.

Предметно-мовне інтегроване навчання CLIL ґрунтується на концепції інтеграції навчального предмета та іноземної мови в єдину навчальну програму. Основна ідея CLIL полягає у тому, що мова вивчається не як окремий навчальний предмет, а як інструмент оволодіння професійним або академічним змістом. Такий підхід поєднує когнітивні, комунікативні та міжкультурні компоненти навчання, що сприяє одночасному розвитку мовної компетентності, професійних знань та критичного мислення [1].

Ключовими теоретичними засадами CLIL є:

1. Двомовне навчання через зміст – інтеграція предметного матеріалу та мовного контенту у спільні завдання.

2. Три виміри CLIL: мовний (Language), змістовий (Content) та когнітивний (Cognition), що взаємодіють у навчальному процесі.

3. Інтеркультурний підхід – знайомство студентів з автентичними професійними практиками різних країн, розвиток міжкультурної компетентності.

4. Застосування автентичних матеріалів – економічні статті, фінансові звіти, ділове листування та аналітичні огляди, що стимулюють практичне використання мови [Marsh, 2002; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008].

У зарубіжній науковій літературі CLIL широко досліджують такі автори, як Д. Марш, Д. Койл, П. Худ, П. Мехісто, які обґрунтовують його ефективність для розвитку когнітивних та комунікативних навичок студентів, зокрема в економічних, соціальних та природничих дисциплінах. Так, науковці акцентують увагу на ролі когнітивного компоненту, де мова виступає засобом мислення, а не лише комунікації.

Дослідники наголошують на тривимірності впровадження такої інтеграційної моделі в університетській програмі: через мову, фаховий зміст та когніцію, а також підкреслюють необхідність використання автентичних матеріалів у навчальному процесі, оскільки ефективність інтеграції фахового змісту можлива лише у практичній площині [1; 2].

Українські науковці також активно досліджують питання інтегрованого навчання. Так, Г. Лисак, М. Захаревич, О. Вовченко та І. Левчик

визначають важливість адаптації CLIL до специфіки української системи освіти, де поєднання мовної та предметної підготовки сприяє підвищенню професійної мобільності студентів та формуванню компетентностей XXI століття [3; 4]. Зі своєї позиції, О. Рудич та Т. Калинюк досліджують застосування кейс-методів, проєктної діяльності та автентичних матеріалів у CLIL як способу розвитку критичного мислення та професійних навичок студентів економічних спеціальностей [5; 6], дотримуючись теорії П. Худа щодо першочерговості практичної складовою задля ефективності інтеграційного процесу.

Узагальнюючи вище сказане, слід акцентувати, що відповідно до сучасних досліджень впровадження в навчальний процес CLIL сприяє:

- підвищенню рівня професійної лексичної компетентності;
- розвитку навичок критичного читання і аналізу професійних текстів;
- формуванню міжкультурної компетентності;
- поліпшенню комунікативних навичок у реальних професійних контекстах.

Таким чином, CLIL виступає комплексною освітньою технологією, яка інтегрує мовну підготовку з професійним навчанням, сприяє формуванню аналітичного та критичного мислення, а також підвищує практичну готовність студентів до професійної діяльності в міжнародному економічному середовищі. Водночас науковці, зокрема Г. Лисак, звертають увагу на низку проблем впровадження CLIL, зокрема недостатній рівень методичної підготовки викладачів, обмеженість навчально-методичних матеріалів та необхідність міждисциплінарної взаємодії [3]. Існують певні труднощі, зокрема різний рівень мовної підготовки студентів, обмежений навчальний час, недостатня кількість навчальних матеріалів та потреба у додатковій підготовці викладачів. Так, системна інтеграція фахового змісту в освітній компонент «Німецька мова» вимагає подолання певних викликів, у зв’язку з цим актуальними є наступні кроки:

1. Підвищення кваліфікації викладачів через спеціалізовані тренінги, семінари та методичні курси з CLIL.

2. Створення та адаптацію автентичних матеріалів, орієнтованих на професійний контент, з урахуванням рівня мовної підготовки студентів.

3. Застосування гнучких моделей навчання, які поєднують індивідуальні та групові завдання, включають інтерактивні технології навчання [4].

4. Підвищення міждисциплінарної взаємодії між викладачами іноземної мови та фахових дисциплін для забезпечення цілісного навчального досвіду.

Реалізація цих заходів має бути організованою на всеуніверситетському рівні, адже вони дозволяють мінімізувати проблеми, підвищити ефективність CLIL та створити умови для одночасного розвитку мовної компетентності та професійних навичок студентів економічних спеціальностей.

Впровадження фахового змісту у вигляді німецькомовного контента передбачає використання автентичних матеріалів, таких як економічні статті, фінансові звіти, маркетингові аналітичні огляди та ділове листування німецькою мовою, що дозволяє поєднувати розвиток мовних навичок із засвоєнням професійних знань.

Педагогічна реалізація такого досвіду також може включати роботу з кейсами, оскільки кейс-метод передбачає аналіз реальних або змодельованих економічних ситуацій. Студенти розглядають проблемні кейси, аналізують ринок, приймають рішення та обґрунтовують їх німецькою мовою. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та комунікативних навичок [6].

Проєктна діяльність є ще одним ефективним інструментом інтеграції фахового змісту. Студенти готують презентації, бізнес-плани або дослідження економічної тематики німецькою мовою. Це дозволяє поєднати теоретичні знання з практичним застосуванням [7].

Особливе місце займає моделювання професійних ситуацій, таких як переговори, ділові зустрічі, співбесіди чи презентації. Це сприяє розвитку навичок професійної комунікації та підготовці студентів до реальних умов роботи.

Особливо важливим є поєднання мовної підготовки із міжкультурним компонентом: студенти знайомляться з міжнародними бізнес-практиками, специфікою економічної термінології та комунікаційними нормами, що використовуються у німецькомовному професійному середовищі. Це забезпечує не лише мовну компетентність, а й практичну готовність до участі у міжнародному бізнес- та науковому середовищі. Отже, у межах навчального процесу доцільно застосовувати такі методи як робота з професійною термінологією, дискусії на економічні теми, групові аналітичні завдання, інтерактивні бізнес-вправи.

Варто зазначити, що значну роль відіграють цифрові ресурси, які забезпечують доступ до автентичних матеріалів, інтерактивних вправ та онлайн-симуляцій бізнес-середовища. Використання таких ресурсів в сучасних умовах сприяє самостійному навчанню здобувачів освіти та здатне підвищити їхню мотивацію.

Таким чином створюється фахово-інтегроване навчальне середовище, де мовні навички та професійні знання розвиваються одночасно, що

відповідає сучасним вимогам до підготовки конкурентоспроможних фахівців економічного профілю в умовах глобалізації та євроінтеграції.

З метою практичної демонстрації інтеграції фахового змісту у викладання німецької мови як другої іноземної вважаємо доцільним навести приклад фрагмента практичного заняття з освітнього компонента «Друга іноземна мова» для студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини».

Тема заняття: *Marketingstrategien im internationalen Geschäft* (Маркетингові стратегії у міжнародному бізнесі).

Мета заняття: формування професійної лексичної компетентності, розвиток навичок усного мовлення та аргументації у сфері маркетингу.

Етап 1. Вступ (Warm-up). Викладач пропонує пропонує студентам обговорити питання:

- *Was ist Marketing?*
- *Welche Marketingstrategien kennen Sie?*

Студенти висловлюють свої думки, використовуючи базову економічну лексику, вивчену раніше.

Етап 2. Робота з лексикою (Wortschatzarbeit).

Студентам пропонується ознайомитися з ключовими термінами та виконати завдання:

- die Zielgruppe (цільова аудиторія)
- die Werbung (реклама)
- die Marktanalyse (аналіз ринку)
- die Strategie (стратегія)
- der Wettbewerb (конкуренція)

Завдання: скласти 2–3 речення з новими словами.

Етап 3. Робота з текстом (Leseverstehen)

Студенти отримують короткий автентичний текст:

Viele Unternehmen entwickeln internationale Marketingstrategien, um neue Märkte zu erschließen. Eine erfolgreiche Strategie basiert auf einer gründlichen Marktanalyse und der Anpassung an kulturelle Besonderheiten.

Завдання: визначити основну ідею тексту; відповісти на запитання: *Warum ist die Marktanalyse wichtig?*

Етап 4. Кейс-завдання (Fallstudie)

Студентам пропонується ситуація:

Ein deutsches Unternehmen möchte sein Produkt in der Ukraine einführen. Es muss eine passende Marketingstrategie entwickeln.

Завдання: обговорити у групах можливі стратегії; представити рішення німецькою мовою; обґрунтувати вибір.

Етап 5. Дискусія (Diskussion)

Проблемне питання:

- *Welche Marketingstrategie ist am effektivsten im internationalen Kontext?*

Студенти аргументують свою позицію, використовуючи професійну лексику.

Етап 6. Підбиття підсумків (Reflexion)

Студенти відповідають на запитання:

- *Was haben Sie heute gelernt?*
- *Welche neuen Wörter haben Sie benutzt?*

На нашу думку, запропонований фрагмент заняття демонструє ефективність інтеграції фахового змісту у процес навчання німецької мови. Поєднання лексичної роботи, аналізу тексту, кейс-завдань та дискусії сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності, розвитку аналітичного мислення та підготовці студентів до реальних умов професійної діяльності.

В контексті вивчення німецької мови як другої іноземної в економічних ВНЗ варто відмітити, що здебільшого навчання відбувається протягом року, тому, окрім фахово-інтегрованого змісту насамперед необхідним є вивчення побутової лексики та тем загального змісту. Ми пропонуємо інтегрувати фаховий контент у другому семестрі, здебільшого наприкінці навчального курсу.

Починати варто з окремих завдань, які орієнтовані на розвиток і закріплення професійних навичок, таких як: професійна лексична компетентність у сфері економіки та фінансів; критичне мислення в аналізі і порівнянні фінансових даних, формулюванні висновків; комунікативні навички німецькою мовою: обговорення, презентація, аргументація; робота в команді та міжкультурна компетентність. В означеному контексті пропонуємо як приклад окреме завдання для студентів економічних спеціальностей з німецької мови.

Тема: „Ein Unternehmen vorstellen“ (Презентація компанії).

Мета: формування базової професійної лексики німецькою мовою, розвиток комунікативних навичок та вміння описувати діяльність компанії у простому професійному контексті.

Завдання: Студенти отримують короткий опис німецької компанії (назва, вид діяльності, кількість працівників, продукти або послуги).

1. Завдання в малих групах (3–4 особи):

– визначити основну інформацію про компанію (назва, діяльність, клієнти) та представити її німецькою мовою;

– скласти 4–5 простих речень про компанію, використовуючи нову лексику;

– підготувати короткий опис компанії з елементами оцінки (наприклад: „Die Firma ist modern / erfolgreich“).

2. Презентація результатів перед аудиторією (3–5 хвилин):

– кожна група представляє свою компанію німецькою мовою;

– інші студенти ставлять прості запитання (наприклад: „Was produziert die Firma?“, „Wie viele Mitarbeiter hat die Firma?“) для уточнення інформації.

Вважаємо таке методичне рішення обгрунтованим оскільки обговорення реальних бізнес-компаній та відповідних бізнес-кейсів дозволяє моделювати міжнародне ділове середовище та застосовувати мову як інструмент професійної діяльності.

Висновки. Інтеграція фахового змісту у викладання німецької мови як другої іноземної є ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки студентів економічних ВНЗ. Вона забезпечує поєднання мовних і професійних компетентностей, сприяє розвитку комунікативних та аналітичних навичок, а також підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Ефективність такого підходу забезпечується використанням інтерактивних методів навчання, автентичних матеріалів та цифрових технологій. Саме використання автентичних матеріалів, кейс-методу, проєктної діяльності, моделювання професійних ситуацій та цифрових ресурсів за результатами нашого дослідження створює сприятливе навчальне середовище для формування практично орієнтованих знань і навичок.

Запропоновані методичні підходи дозволяють підвищити мотивацію студентів до вивчення мови, активізувати їхню пізнавальну діяльність і забезпечити зв’язок навчання з реальними потребами майбутньої професійної діяльності.

Водночас необхідним є подальше вдосконалення методичного забезпечення та підготовки викладачів. Відтак, до перспективних подальших розвідок відносимо розроблення навчально-методичних комплексів для інтегрованого навчання німецької мови, а також дослідження ефективності цифрових технологій у цьому процесі.

Література:

1. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2019). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf

2. Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. *Encuentro* 21, pp. 15-33. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf

3. Лисак Г. Інтегроване навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: сучасні підходи. *Педагогічні науки*. 2024. № 3(98). С. 45–52.

4. Осаульчик О.Б. Роль і місце інтерактивних форм та методів у гуманістично-орієнтованому виховному процесі вищої школи. *Педагогічна освіта : теорія та практика.* 2012. Випуск 10. С. 56-61.

5. Захаревич М. Використання CLIL у професійній підготовці студентів економічних спеціальностей. *Вісник вищої школи*. 2025. № 1(76). С. 33–39.

6. Рудич О. Кейс-метод у навчанні іноземних мов професійного спрямування. *Наукові записки*. 2024. № 12(2). С. 67–74.

7. Калинюк Т. Проєктна діяльність у формуванні іншомовної компетентності студентів. *Освітологія*. 2023. № 4. С. 88–94.

References:

1. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2019). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf [in English].

2. Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. *Encuentro* 21, pp. 15-33. [in English].

3. Lysak, H. (2024) Intehrovane navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: suchasni pidkhody [Integrated teaching of foreign languages in institutions of higher education: modern approaches]. *Pedahohichni nauky*, № 3(98). 45–52 [in Ukrainian].

4. Osaulchyk, O. (2012). Rol i mistse interaktyvnykh form ta metodiv u humanistychno-oriientovanomu vykhovnomu protsesi vyshchoi shkoly [The role and place of interactive forms and methods in the humanistic-oriented educational process of a higher school.]. *Pedahohichna osvita: teoriia ta praktyka*, (10), 56–61 [in Ukrainian].

5. Zakharevych, M. (2025) Vykorystannia CLIL u profesiinii pidhotovtsi studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [The use of CLIL in the professional training of students of economic specialties]. *Visnyk vyshchoi shkoly*, № 1(76), 33–39 [in Ukrainian].

6. Rudych, O. (2024) Keis-metod u navchanni inozemnykh mov profesiinoho spriamuvannia [Case-method in teaching foreign languages of professional direction]. *Naukovi zapysky*, № 12(2), 67–74 [in Ukrainian].

7. Kalyniuk, T. (2023) Proiektna diialnist u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti studentiv [Project activity in the formation of students' foreign language competence]. *Osvitolohiia*, № 4, 88–94 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

УДК 159.96:351.74

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2808-2821

Петрова Людмила Олександрівна кандидат філософських наук, доцент**,** учений секретар Харківського національного університету Повітряних Сил ім. І. Кожедуба, м.Харків, https://orcid.org/0000-0002-9341-1030.

Плешкунов Сергій Анатолійович доктор філософії, старший викладач кафедри інженерно-авіаційного забезпечення інженерно-авіаційного факультету Харківського національного університету Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба, м. Харків, htpps://orcid.org/0000-0002-0733-4535.

Сівік Оксана Борисівна старший викладач кафедри інженерно-авіаційного забезпечення інженерно-авіаційного факультету Харківського національного університету Повітряних Сил ім. І. Кожедуба, м.Харків, https://orcid.org/0009-0000-5123-4921.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ КУРСАНТІВ У СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА БЕЗПЕКИ ВІЙСЬКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування психологічної стійкості курсантів у системі військової освіти як ключового чинника безпеки та ефективності військової діяльності. Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення психологічної готовності майбутніх офіцерів до дії в умовах підвищеного ризику, невизначеності та психоемоційного навантаження, що є характерним для сучасного військового середовища. Наголошено, що рівень психологічної стійкості майбутніх офіцерів безпосередньо впливає на ефективність виконання ними професійних обов'язків, здатність діяти в екстремальних умовах та підтримувати належний рівень особистісної і колективної безпеки. Проаналізовано наукові підходи до розуміння сутності психологічної стійкості як інтегративної характеристики особистості, що включає емоційну врівноваженість, стресостійкість, саморегуляцію, здатність до адаптації та прийняття обґрунтованих рішень у критичних ситуаціях. Розкрито роль освітнього середовища військового закладу у формуванні зазначених якостей у курсантів, зокрема через поєднання освіти, професійної підготовки, психологічного супроводу, тренінгових технологій та практоорієнтованого навчання.

Встановлено, що психологічна стійкість формується в процесі комплексної взаємодії освітнього, виховного та психолого-профілактичного середовища, а також значною мірою залежить від рівня емоційного інтелекту, комунікативних умінь і саморегуляції курсанта. Зроблено висновок, що системний підхід до розвитку психологічної стійкості забезпечує підвищення професійної готовності та безпеки військової діяльності. Результати дослідження дозволили виокремити провідні напрями розвитку психологічної стійкості курсантів: психологічна підготовка, соціально-психологічна підтримка, педагогічний вплив, індивідуальний розвиток та організаційно-педагогічні умови навчання.

Ключові слова: психологічна стійкість, курсанти, військова освіта, безпека військової діяльності, професійна підготовка, саморегуляція, стресостійкість.

Petrova Lyudmila Oleksandrivna Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor Scientific Secretary of Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, Ukraine https://orcid.org/0000-0002-9341-1030.

Pleshkunov Serhii Doctor of Philosophy, Senior Lecturer Department of Engineering and Aviation Support of the Aviation Engineering Faculty Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, Ukraine, htpps://orcid.org/0000-0002-0733-4535.

Sivik Oksana Borysivna Senior Lecturer Department of Engineering and Aviation Support of the Aviation Engineering Faculty Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, Ukraine, https://orcid.org/0009-0000-5123-4921.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL RESISTANCE OF CADETS AS A COMPONENT OF THE SAFETY OF MILITARY ACTIVITIES IN MILITARY EDUCATION

Abstract. The article considers the problem of developing psychological resilience among cadets in the military education system as a key factor in the safety and effectiveness of military operations. The relevance of the topic stems from the need to increase the psychological readiness of future officers to act in conditions of heightened risk, uncertainty, and psycho-emotional stress, which are characteristic of the modern military environment. It is emphasized that the level of psychological resilience of future officers directly affects the effectiveness of their professional duties, the ability to act in extreme conditions, and maintain an

appropriate level of personal and collective security. The article analyzes scientific approaches to understanding the essence of psychological resilience as an integrative characteristic of a person, which includes emotional balance, stress resistance, self-regulation, the ability to adapt and make informed decisions in critical situations. The role of the educational environment of a military institution in the formation of these qualities in cadets is revealed, in particular through a combination of education, professional training, psychological support, training technologies and practice-oriented training.

It has been established that psychological resilience is formed in the process of complex interaction of the educational, upbringing and psychological and preventive environment, and also largely depends on the level of emotional intelligence, communication skills and self-regulation of cadets. It is concluded that a systematic approach to the development of psychological resilience ensures increased professional readiness and security of military activities. The results of the study allowed us to identify the leading areas of development of psychological resilience of cadets: psychological preparation, socio-psychological support, pedagogical influence, individual development and organizational and pedagogical conditions of training.

The research methodology includes theoretical analysis and synthesis of scientific sources, comparison, generalization, and a systematic approach. The study focuses on exploring the psychological structure of a cadet's personality, mechanisms of stress resistance development, methods of psychological training, and psychoprophylactic tools. The results highlight the main directions for developing cadets' psychological resilience: psychological training, socio-psychological support, pedagogical influence, individual development, and organizational-pedagogical conditions of learning. It was found that resilience is formed through the complex interaction of educational, training, and psychological-support environments and largely depends on the cadet's emotional intelligence, communication skills, and self-regulation.

Keywords: psychological resilience, cadets, military education, safety of military activity, professional training, self-regulation, stress resistance.

Постановка проблеми. Професія офіцера є однією з найбільш стресогенних, а бойова обстановка вимагає від військового фахівця не лише знань, а й високого рівня психологічної стійкості для збереження боєздатності. Психологічна стійкість виступає критичним чинником безпеки, оскільки запобігає виникненню негативних психічних станів, що можуть призвести до помилок під час виконання завдань. Психологічна стійкість дозволяє вчасно та адекватно реагувати на чисельні складнощі, непередбачені зміни обстановки шляхом оптимального зниження рівня

страху, тривоги, напруги, а також контроля емоційних проявів у цілому. Вона дозволяє запобігти ризикованій для здоров'я поведінці та забезпечує ефективне виконання службових завдань [1, с.4]. Психологічна підготовка особового складу – це цілісний і організований процес формування у військовослужбовців психічної стійкості і психологічної готовності до дій у бою, в складних умовах, в обстановці, що різко змінюється, під час тривалої нервово-психічної напруги; подолання труднощів, пов'язаних із виконанням військового обов'язку в мирний і воєнний час. Постановка проблеми полягає у необхідності наукового обґрунтування формування психологічної стійкості у майбутніх офіцерів в процесі навчання у військових навчальних закладах, яка б поєднувала психолого-педагогічні засоби, спрямовані на розвиток емоційної регуляції, самоконтролю, професійної мотивації та готовності діяти у надзвичайних ситуаціях. Система військової освіти має не лише давати фахові знання, а й цілеспрямовано формувати особистісні якості майбутнього офіцера. Аналіз освітнього процесу в системі військової освіти свідчить про необхідність посилення уваги до формування цієї якості саме у курсантів – майбутніх командирів, оскільки їхня стійкість є запорукою успішного виконання бойових завдань підрозділом та мінімізації психотравматизації особового складу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження застосовано теоретичні методи – аналіз і синтез наукових джерел, порівняння, узагальнення, системний підхід. Основну увагу зосереджено на вивченні психологічної структури особистості курсанта, механізмів розвитку стресостійкості, методів психологічної підготовки та засобів психопрофілактики. На основі аналізу наукових праць українських дослідників, зокрема Л. Карамушки, О. Кокуна, І. Кремповської, Ю. Лялюка, Л. Онуфрієвої, С. Калащенко, А. Гринзовський узагальнено сучасні підходи до формування психологічної стійкості курсантів в процесі навчання у військовій освіті. Проблема психологічної стійкості у військовій діяльності відображена у працях таких вітчизняних дослідників, як: Ю. Лялюк, О. Никоненко, І. Приходько та ін. Науковці наголошують, що психологічна стійкість – це інтегративна властивість особистості, яка поєднує когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні компоненти. У контексті військової освіти важливими є дослідження розвитку саморегуляції, емоційної компетентності та колективної згуртованості курсантів. Разом із тим, питання комплексного підходу до формування психологічної стійкості у системі військової освіти залишається недостатньо висвітленим.

Аналіз теорії та практики підготовки майбутніх офіцерів дозволяє виділити ключову суперечність: з одного боку, сучасні умови ведення бойових дій висувають надвисокі вимоги до психологічної безпеки та

надійності військовослужбовця як гаранта ефективності всієї системи, з іншого боку, у чинній системі військової освіти спостерігається дефіцит науково обґрунтованих, цілісних методик формування психологічної стійкості, які б враховували індивідуальні ресурси курсантів та специфіку реальних бойових стресорів. Це створює розрив між потребою військ у психологічно загартованих кадрах та переважанням традиційних, переважно інформаційних підходів до навчання, що не забезпечують належного рівня резилієнтності випускників в умовах реальної небезпеки.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні практичних шляхів формування психологічної стійкості курсантів як базового чинника безпеки військової діяльності, з урахуванням сучасних технологічних викликів (застосування БПЛА, артилерійський тиск) та необхідності впровадження імерсивних методів підготовки (VR-технології, стрес-симуляції) у систему військової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні трансформаційні процеси, що відбуваються у системі національної безпеки України, вимагають глибокого переосмислення підходів до підготовки майбутніх офіцерів та удосконалення системи військової освіти. Навчання у військовому закладі супроводжується інтенсивними розумовими та фізичними навантаженнями, дефіцитом часу, моделюванням бойових ситуацій та необхідністю прийняття швидких рішень. Такі умови створюють значне психологічне навантаження на курсантів, що потребує розвитку механізмів психологічної адаптації та стресостійкості [2]. Деякі науковці умовно поділяють стресори студентської молоді на навчальні та особисті [3, с.5]. До навчальних стресогенних чинників автори відносять: вибір спеціальності, яка не цікава студенту; непорозуміння з одногрупниками; конфлікти з викладачами; низька успішність під час семестру; нерозуміння або недостатнє знання предмету; перевантаження або недовантаження; необхідність опрацьовування величезних об'ємів навчальної інформації; дефіцит часу; переживаннями через невизначеність результатів праці (екзаменаційної оцінки); конфлікт ролей; страх перед можливістю бути відрахованим з ВНЗ через низькі бали. До особистих стресогенних чинників відносять: незадовільні та некомфортні умови проживання чи праці (температура приміщення, слабке освітлення, шум тощо); недостатня кількість сну; простуда/сезонне захворювання; відповідальності перед батьками; небажаним втратити престиж в групі; невміння раціонально розподілити час; та інші приватні чинники.

У сучасній науковій літературі психологічна стійкість розглядається як складна інтегральна характеристика особистості (В. Бодров, О. Тімченко), що охоплює когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні

компоненти, які в сукупності забезпечують безпеку та ефективність професійної діяльності військовослужбовця [4]. У статті О. Никоненко та В. Горячки [5] обґрунтовано трансформацію професійної мотивації військовослужбовців під час війни у ціннісно-смислову, що діє як захисний механізм проти стресу. У дослідженні підкреслено, що висока мотивація забезпечує психологічну витривалість, тоді як її дефіцит підвищує ризики емоційного вигорання та знижує безпеку діяльності. У зарубіжних наукових дослідженнях психологічна стійкість (resilience) розглядається як інтегративна властивість особистості, що забезпечує ефективну адаптацію до стресових, екстремальних та невизначених умов професійної діяльності [6, 7]. Формування психологічної стійкості курсантів неможливе без врахування трансформації їхньої професійної мотивації в умовах війни [5]. Саме мотиваційний компонент стає внутрішнім стабілізатором, що дозволяє реалізувати механізм "звичайного дива" (ordinary magic), описаний А. Мастен [7], коли за рахунок внутрішніх ресурсів та адаптаційних систем особистість зберігає цілісність під тиском критичних обставин.

Упродовж останніх років увага українських учених спрямована на вивчення психічної надійності військовослужбовців, їхньої адаптації до бойових дій, розвитку стресостійкості та механізмів саморегуляції. Зокрема, у працях Л. Карамушки [8], І. Приходька [9] досліджуються психологічні засади готовності військовослужбовців до виконання службових обов'язків у складних умовах, аналізуються чинники формування психологічної стабільності, роль психопрофілактичних заходів у збереженні професійного здоров'я військових. Однак, попри наявність значної кількості досліджень, комплексний підхід до формування психологічної стійкості саме курсантів військових навчальних закладів ще не має достатнього наукового обґрунтування.

У працях американських і європейських авторів психологічна стійкість трактується не як вроджена риса, а як динамічний процес, який може бути цілеспрямовано сформований у процесі професійної підготовки. У статті [10] провідні світові експерти, зокрема Енн Мастен та Джордж Бонанно спробували дійти спільної думки щодо того, що таке резилієнтність (психологічна стійкість). Автори доводять, що стійкість залежить не тільки від психіки, а й від біологічних чинників (генетика, нейробіологія) та соціального середовища (підтримка побратимів, якість навчання). Це положення є методологічно важливим для військової освіти, оскільки відкриває можливості педагогічного та психологічного впливу на розвиток цієї якості у курсантів. Дослідження, проведені у військових академіях США та Австралії, показують, що низький рівень психологічної стійкості курсантів прямо пов'язаний з підвищеним ризиком емоційного вигорання,

дезадаптації та помилок у прийнятті рішень. Закордонні дослідники, зокрема М. Крейн та Д. Бога [11] розглядають психологічну стійкість не лише як індивідуальну рису, а як результат системної підготовки у високостресових професіях, де акцент зміщується з пасивного захисту на активне формування адаптаційних ресурсів військовослужбовця. Автори експериментально довели ефективність спеціально організованих програм тренування навичок саморефлексії, емоційної регуляції та когнітивного контролю для підвищення рівня стресостійкості майбутніх офіцерів.

На наш погляд, проблематика формування психологічної стійкості курсантів охоплює не лише психологічний, а й педагогічний, соціальний та ціннісно-мотиваційний аспекти. У процесі навчання у вищих військових навчальних закладах відбувається інтенсивне становлення особистості майбутнього офіцера, формування його світогляду, цінностей, мотивації, що безпосередньо впливають на здатність до подолання стресових ситуацій і збереження психологічної рівноваги. Як зазначає Ю. Лялюк [12, 13], стійкість не формується епізодично, а потребує безперервного психологічного супроводу протягом усього періоду навчання у ВВНЗ та розглядає розвиток стійкості як засіб профілактики ПТСР та професійного вигорання ще на етапі курсантської лави.

З огляду на це, психологічну стійкість курсантів розглядаємо як системоутворювальний чинник професійної готовності, що включає сукупність особистісних якостей, навичок саморегуляції, адаптивності, стресостійкості та емоційного контролю. Вона є важливою умовою забезпечення безпеки військової діяльності як на рівні особистості, так і підрозділу загалом.

Особливістю формування психологічної стійкості у військовій освіті є те, що процес навчання супроводжується суворою дисципліною, підвищеними вимогами до самоконтролю, відповідальності, колективної взаємодії. Це створює сприятливі умови для розвитку необхідних психологічних якостей, але водночас може бути джерелом додаткових психоемоційних навантажень. Тому система підготовки курсантів має включати цілеспрямовану психолого-педагогічну роботу, спрямовану на формування вмінь керувати своїми емоційними станами, долати стрес, підтримувати високу мотивацію до навчальної та службової діяльності.

Формування психологічної стійкості курсантів має спиратися на такі педагогічні принципи: системність, наступність, інтеграцію психолого-педагогічних методів та практичну орієнтованість підготовки. Зокрема, впровадження тренінгів саморегуляції, групової рефлексії, елементів ситуаційного навчання сприяє розвитку адаптивних механізмів, необхідних для ефективного виконання службових завдань.

Актуальність дослідження також зумовлена потребою у профілактиці психологічного виснаження, яке є поширеним явищем серед курсантів. Як зазначають Л. Онуфрієва та А. Баратюк [14], ефективність навчання у військових закладах безпосередньо залежить від стану психологічного здоров'я курсантів, що визначає їхню готовність до саморозвитку та виконання професійних обов'язків. У роботі І. Кремповської зазначається, що однією за найважливіших рис для формування емоційної стійкості у курсантів та військовослужбовців загалом є наявність лідерських якостей та можливість їх використовувати під час важких або кризових ситуацій [15]. Окремий напрям зарубіжних досліджень присвячено аналізу педагогічних стратегій формування психологічної стійкості у процесі військової освіти. Так, науковці [16] підкреслюють, що ефективність підготовки курсантів значною мірою залежить від поєднання навчально-професійних навантажень із психологічною підтримкою та розвитком навичок саморегуляції. Автори зазначають, що традиційна орієнтація виключно на фізичну витривалість і дисципліну є недостатньою в умовах сучасних гібридних загроз.

Таким чином, формування психологічної стійкості курсантів є складним, багатокомпонентним процесом, що охоплює когнітивну, емоційно-вольову, мотиваційну та поведінкову сфери особистості. Його ефективність залежить від узгодженості педагогічних умов, методів виховання, системи морально-психологічного забезпечення та особистісного потенціалу кожного курсанта.

Основними компонентами психологічної стійкості є [13]:

1. Когнітивний – усвідомлення цінностей військової служби, готовність до ризику, стратегічне мислення. Когнітивний компонент психологічної стійкості охоплює систему знань, уявлень, переконань та способів мислення, які визначають здатність курсанта адекватно оцінювати ситуацію і приймати обґрунтовані рішення в екстремальних умовах. Він відображає інтелектуальний аспект адаптації до складних ситуацій і включає: усвідомлення цінностей військової служби, її соціальної значущості та морально-етичних засад; готовність до ризику і здатність прогнозувати можливі наслідки дій; стратегічне мислення, що забезпечує планування, передбачення та аналіз альтернативних варіантів поведінки. Сформований когнітивний компонент дозволяє курсанту не лише орієнтуватися в оперативній ситуації, а й зберігати внутрішню впевненість у правильності власних рішень.

2. Емоційно-вольовий – контроль емоцій, толерантність до невизначеності, здатність до швидкої адаптації. Емоційно-вольовий компонент визначає здатність особистості керувати власними емоціями, долати страх,

агресію чи розгубленість у стресових обставинах. Саме цей компонент забезпечує емоційну стабільність, стресостійкість і волю до дії. Його основними характеристиками є: контроль емоцій, тобто вміння усвідомлювати й регулювати власні емоційні реакції; толерантність до невизначеності – здатність ефективно функціонувати в умовах непередбачуваності та ризику; здатність до швидкої адаптації, що проявляється у мобілізації внутрішніх ресурсів, підтримці працездатності та рішучості навіть у критичних ситуаціях. Розвинений емоційно-вольовий компонент сприяє формуванню самодисципліни, витримки, впевненості у власних силах, що є запорукою успішного виконання бойових завдань та безпечної поведінки в умовах підвищеної небезпеки.

3. Мотиваційно-смисловий – внутрішня мотивація до служби, почуття обов'язку, професійна ідентичність. Мотиваційно-смисловий компонент відображає глибинну систему мотивів, цінностей і життєвих смислів, які визначають ставлення курсанта до військової служби, її завдань та моральних орієнтирів. Він формує внутрішнє переконання у важливості обраної професії, надає діяльності особистісного сенсу та підвищує рівень самовідданості. До його основних складових належать: внутрішня мотивація до служби, що ґрунтується на усвідомленому виборі військової професії; почуття обов'язку та відповідальності перед державою, суспільством і військовим колективом; професійна ідентичність, тобто ототожнення себе з роллю захисника Вітчизни, носія честі, дисципліни й відваги. Розвинений мотиваційно-смисловий компонент забезпечує стійкість до моральних криз, сприяє формуванню внутрішньої психологічної готовності до дії, а також зміцнює почуття командної згуртованості.

У контексті сучасних реалій оборони України, психологічна стійкість виступає не лише особистісною властивістю, а й елементом національної безпеки, оскільки від рівня психологічної готовності військовослужбовців залежить успішність бойових операцій, стабільність військових колективів і морально-психологічний стан Збройних Сил України загалом.

Формування психологічної стійкості у курсантів розглядається як системний процес, що передбачає розвиток таких якостей, як самоконтроль, стресостійкість, упевненість у власних силах, здатність до прийняття рішень у критичних ситуаціях. Вона формується через взаємодію психологічної підготовки, навчально-бойової діяльності, морально-психологічного супроводу та виховного впливу.

У процесі військової освіти ефективними є такі педагогічні умови розвитку психологічної стійкості: впровадження тренінгових програм психологічної підготовки; використання методів ситуаційного моделювання бойових дій; розвиток емоційного інтелекту через групову рефлексію;

залучення психологів до індивідуального супроводу курсантів; створення підтримувального мікроклімату у військових колективах.

Одним із ключових моментів є те, що формування психологічної стійкості не може розглядатися ізольовано від загальної системи професійної підготовки військових фахівців. Психологічна стійкість виступає своєрідним “психологічним щитом” курсанта, який дозволяє зберігати оптимальний рівень саморегуляції, контроль емоцій і здатність до прийняття рішень у стресових ситуаціях. Шляхи подолання існуючих суперечностей лежать у площині технологізації навчання. Зокрема, С. Калащенко та А. Гринзовський [17] доводять ефективність імерсивних технологій для стабілізації психофізіологічного стану майбутніх офіцерів. Водночас, згідно з концепцією О. Тімченка, формування інтегральної стійкості вимагає створення наближених до бойових умов психорегулювальних комплексів, що поєднують фізичне та ментальне навантаження. За даними дослідження [17], імерсивні VR-симулятори для навчання на БТР-4Е підвищують стійкість до стресу серед курсантів, водночас дозволяючи виявляти осіб з низькою стійкістю для цілеспрямованої реабілітації. Хоча симуляції створюють високі когнітивні навантаження, вони значно покращують рухливість нервової системи та функціонують як валідований інструмент психологічного кондиціонування у військовій підготовці.

Окремим аспектом означеної проблеми є те, що зміст освітніх програм у ВВНЗ нерідко залишається статичним і не встигає за стрімкою трансформацією характеру сучасної війни. Сьогодні психологічна стійкість курсанта має формуватися в умовах, максимально наближених до реалій "війни дронів" та безперервного артилерійського тиску, що докорінно змінює структуру бойового стресу. Традиційні підходи до підготовки часто орієнтовані на контактний бій минулого, тоді як сучасна війна вимагає від майбутнього офіцера здатності зберігати когнітивну ефективність під тиском дистанційної загрози, де ворог часто залишається невидимим, а загроза з повітря є перманентною. Тобто має формуватися психологічна готовність військовослужбовця до того, що основна небезпека походить від БПЛА та КАБів, а не виключно від прямого вогневого контакту. Тому необхідно мати таку навичку, як швидка адаптація до зміни тактики ворога, що має бути частиною навчального процесу, а не просто теорією. Це породжує потребу у формуванні нових типів стійкості: зокрема, здатності до тривалого очікування в умовах високої невизначеності, готовності до дій під впливом засобів РЕБ та вміння керувати підрозділом у стані сенсорного перевантаження. Отже, виникає гостра необхідність адаптації навчальних планів через впровадження симуляційних тренінгів та сценаріїв, що

інтегрують психологічне загартування безпосередньо у процес засвоєння новітніх тактичних прийомів. Подолання розриву між академічною теорією та викликами сучасної війни потребує радикального оновлення інструментарію психологічної підготовки. Одним із найбільш перспективних напрямів є інтеграція VR-технологій (віртуальної реальності) у навчальний процес, що дозволяє безпечно, але реалістично моделювати критичні ситуації: від евакуації під обстрілом до керування підрозділом в умовах обмеженої видимості та звуків дронів, що кружляють над головою.

Паралельно з цим, формування стійкості має відбуватися через посилення практичного складника на полігонах, де застосовується імітація реальних вибухів, піротехнічні ефекти та акустичний тиск. Тільки через поєднання високотехнологічних симуляцій та польового стрес-щеплення можна сформувати у курсантів механізми автоматичної адаптації до екстремальних подразників. Таким чином, модернізація навчальних програм через впровадження імерсивних технологій та сценаріїв "високого стресу" стає не просто побажанням, а стратегічною умовою забезпечення безпеки військової діяльності майбутніх офіцерів.

Висновки. Результати аналізу підтверджують, що розвиток психологічної стійкості залежить від низки чинників: індивідуально-психологічних особливостей особистості курсанта, соціально-психологічного клімату в навчальному підрозділі, рівня психологічного супроводу навчання, ефективності командирського лідерства, а також від умов організації освітнього процесу. Особливе значення має створення в навчальному середовищі позитивної мотивації до служби, відчуття командної єдності та підтримки, що сприяє зниженню емоційного напруження та розвитку стійких моделей адаптивної поведінки.

Серед одних з найефективніших засобів формування психологічної стійкості є системне застосування психологічного тренінгу, методів саморегуляції, моделювання екстремальних умов, активного соціально-психологічного навчання, а також розроблення індивідуальних програм психопрофілактики. Значну роль відіграють практичні заняття зі стрес-менеджменту, формування позитивного мислення, удосконалення навичок емоційної саморегуляції та конструктивного розв'язання конфліктів.

Військова освіта має забезпечувати безперервність процесу формування психологічної стійкості від початкового етапу навчання до моменту виходу випускника на професійну службу. Для цього доцільним є впровадження у навчальні плани спеціальних курсів та модулів із військової психології, психогігієни, стресостійкості, кризової комунікації. Крім того, важливо інтегрувати психологічну підготовку з практикою бойових імітаційних тренувань, що підвищують рівень готовності курсантів до дії в умовах ризику та невизначеності.

Література:

1. Кокун О. М. та ін. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : метод. посіб. / О. М. Кокун, В. В. Клочков, В. М. Мороз, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с. ISBN 978-966-928-814-1.

2. Qosimov Hakimovich. The Importance of Psychological Adaptation and Coping Strategies in Cadets' Combat Training. *Journal of Science-Innovative Research in Uzbekistan.* Volume 3, Issue 04, 2025. April.

3. Наталія Жигайло, Тетяна Шолубка. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2022. Випуск 14. С.3-14.

4. Тімченко О. В., Христенко В. Є. Психологічна стійкість особистості як чинник безпеки професійної діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4 (41). С. 256–261.

5. Никоненко О., В. Горячка. Психологічні особливості професійної мотивації військовослужбовців під час війни. *Вчені записки Університету "КРОК"*. 2025. № 1(77). С. 505-512. URL: https://dspace.krok.edu.ua/handle/krok/5773 (дата звернення: 13.10.2025**).**

6. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B**.** The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71, No. 3. P. 543–562.

7. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Publications, 2014. 310 p.

8. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 48 с.

9. Приходько І. Система профілактики та контролю бойового стресу у військовослужбовців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2018. Вип. 1. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Vnadpn_2018_1_13.pdf (дата звернення: 14.10.2025).

10. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5, No. 1. 25338. DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338.

11. Crane M. F., Boga D. Building resilience in military personnel. *Managing Occupational Stress: A Guide for Practitioners and Managers in High Stress Occupations* / ed. M. F. Crane. London : Routledge, 2017. P. 119–137.

12. Лялюк Ю. Р. Особливості організації психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості майбутніх фахівців сил безпеки та оборони. *Сучасні методи та засоби підготовки фахівців для органів сектору безпеки та оборони України*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 24 листоп. 2022 р.). Харків : НАНГУ, 2022. С. 142–145.

13. Лялюк Ю. Р. Психологічні особливості розвитку емоційної стійкості офіцерського складу Національної гвардії України : кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2025. С. 45–48.

14. Онуфрієва Л., Баратюк А. (2025). Психологічна підготовка студентів-психологів до екстремальних ситуацій засобами віртуальної реальності. *Вісник Національного університету оборони України. 87*(5), 159–164. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-87-5-159-164 (дата звернення: 15.10.2025**).**

15. Кремповська І.Л., Апішева А.Ш. Психологічні особливості лідерства в організації у період кризи. *Розвиток основних напрямів соціогуманітарних наук:*

проблеми та перспективи: збірник матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Кам'янське, 15 - 16 травня 2025 р.). - Дніпровський державний технічний університет, 2025. С. 100-103. URL: https://dspace.krok.edu.ua/handle/krok/6552 (дата звернення: 14.10.2025).

16. Kobilov, J. S., Xafizov, T. B., & Pulatov, I. M. (2024). The role of psychological resilience in military education: strategies for effective training and development. *Journal of Academic Research and Trends in Educational Sciences*, 3(2), 400–405.

17. Kalashchenko, S. I., & Hrynzovskyi, A. M. (2022). Immersion technologies influence on students' psychophysiological status of the National guard military academy of Ukraine. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, *3*(1), 60-66. https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.1(3)-060.

References

1. Kokun, O.M., Klochkov, V.V., Moroz, V.M., Pishko, I.O., & Lozinska, N.S. (2022). Zabezpechennia psykholohichnoi stiikosti viiskovosluzhbovtsiv v umovakh boiovykh dii: metod posib [Ensuring the psychological stability of military personnel in combat conditions: methodological manual]. Kyiv-Odesa: Feniks. ISBN 978-966-928-814-1 [in Ukrainian].

2. Qosimov, & Hakimovich. (2025). The Importance of Psychological Adaptation and Coping Strategies in Cadets' Combat Training. *Journal of Science-Innovative Research in Uzbekistan.* (Vols. 3), (Issue 04) [in Uzbekistan].

3. Nataliia Zhyhailo, & Tetiana Sholubka. (2022). Formuvannia psykholohichnoi stiikosti studentiv ZVO pid chas viiny [Formation of psychological resilience of students of higher education institutions during the war]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky*. (Issue 14) [in Ukrainian].

4. Timchenko, O.V., & Khrystenko, V.Ye. (2014). Psykholohichna stiikist osobystosti yak chynnyk bezpeky profesiinoi diialnosti [Psychological stability of the individual as a factor of professional safety. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy.* (Issue 4 (41)). С. 256–261 [in Ukrainian].

5. Nykonenko O., & Horiachka V. (2025). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi motyvatsii viiskovosluzhbovtsiv pid chas viiny [Psychological features of professional motivation of military personnel during war]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK"*. (Issue 1 (77)). Retrieved from https://dspace.krok.edu.ua/handle/krok/5773 [in Ukrainian].

6. Luthar, S.S., Cicchetti D., & Becker B. (2000*). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development*. (Issue 3 (71)) [in USA].

7. Masten, A.S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development.* New York: Guilford Publications. 310 p. [in USA].

8. Karamushka, L.M. (2024). Psykhichne zdorov'ia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehty ta pidtrymaty: metodychni rekomendatsii *[Mental health of an individual during war: how to preserve and support it: methodological recommendations]*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

9. Prykhodko I. (2018). Systema profilaktyky ta kontroliu boiovoho stresu u viiskovosluzhbovtsiv [System for preventing and controlling combat stress in military personnel]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy.* (Issue 1). Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/Vnadpn_2018_1_13.pdf (date of application: 14.10.2025). [in Ukrainian].

10. Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten, A.S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 5 (1), 25338. DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338 [in Sweden].

11. Crane, M.F., & Boga D. (2017). Building resilience in military personnel. Managing Occupational Stress: A Guide for Practitioners and Managers in High Stress Occupations / ed. M. F. Crane. London : Routledge [in United Kingdom].

12. Lialiuk, Yu.R. (2022). *Osoblyvosti orhanizatsii psykholohichnoho suprovodu rozvytku emotsiinoi stiikosti maibutnikh fakhivtsiv syl bezpeky ta oborony. Suchasni metody ta zasoby pidhotovky fakhivtsiv dlia orhaniv sektoru bezpeky ta oborony Ukrainy [Peculiarities of organizing psychological support for the development of emotional stability of future security and defense forces specialists. Modern methods and means of training specialists for the security and defense sector bodies of Ukraine]. materialy nauk.-prakt. konf.* (m. Kharkiv, 24 lystop.). Kharkiv: NANHU [in Ukrainian].

13. Lialiuk, Yu.R. (2025). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku emotsiinoi stiikosti ofitserskoho skladu Natsionalnoi hvardii Ukrainy : kvalifikatsiina naukova pratsia na pravakh rukopysu [Psychological features of the development of emotional stability of the officers of the National Guard of Ukraine: qualifying scientific work in the form of a manuscript]*. Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

14. Onufriieva, L., & Baratiuk A. (2025). *Psykholohichna pidhotovka studentiv-psykholohiv do ekstremalnykh sytuatsii zasobamy virtualnoi realnosti [Psychological preparation of psychology students for extreme situations using virtual reality]*. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 87(5). Retrieved from https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-87-5-159-164 [in Ukrainian].

15. Krempovska, I.L., & Apisheva A.Sh. (2025). *Psykholohichni osoblyvosti liderstva v orhanizatsii u period kryzy. Rozvytok osnovnykh napriamiv sotsiohumanitarnykh nauk: problemy ta perspektyvy [Psychological features of leadership in an organization during a crisis. Development of the main directions of socio-humanitarian sciences: problems and prospects]*. Zbirnyk materialiv KhI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (m. Kamianske, 15 - 16 travnia.). - Dniprovskyi derzhavnyi tekhnichnyi universytet. Retrieved from https://dspace.krok.edu.ua/handle/krok/6552 [in Ukrainian].

16. Kobilov, J. S., Xafizov, T. B., & Pulatov, I. M. (2024). *The role of psychological resilience in military education: strategies for effective training and development*. Journal of Academic Research and Trends in Educational Sciences, 3(2) [in Uzbekistan].

17. Kalashchenko, S. I., & Hrynzovskyi, A. M. (2022). *Immersion technologies influence on students' psychophysiological status of the National guard military academy of Ukraine*. Ukrainian Journal of Military Medicine, *3*(1). Retrieved from https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.1(3)-060 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.2.017:[16:51-047.22](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2822-2828

Пєхарєва Світлана Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-4392-3249

Яценко Вікторія Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради. м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7785-6857

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ І ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування пізнавальних і логіко-математичних компетентностей дітей дошкільного віку як важливої складової інтелектуальної готовності до навчання у школі. Проаналізовано психолого-педагогічні підходи до визначення інтелектуальної готовності дитини до школи, охарактеризовано зміст пізнавальної та логіко-математичної компетентностей, а також визначено основні педагогічні умови їх формування у закладах дошкільної освіти. Обґрунтовано значення ігрових, проблемно-пошукових та інтерактивних методів навчання для розвитку мислення, уваги, пам’яті та елементарних математичних уявлень дітей.

Особливістю формування логіко-математичної компетентності є насиченість навчального та виховного процесу проблемними життєвими ситуаціями практичного характеру, які активізують пізнавальні інтереси дітей дошкільного, розвивають передумови логічного мислення, вправляють вихованців у використанні набутих знань із математики.

Формування логіко-математичної компетентності є важливим складником інтелектуального розвитку особистості та передбачає цілеспрямований процес оволодіння математичними знаннями, уміннями й навичками, а також розвиток логічного мислення. Воно охоплює засвоєння базових математичних уявлень про число, величину, форму, простір і час, а також формування здатності встановлювати закономірності, зв’язки та відношення між об’єктами. У цьому контексті особливого значення набуває не лише результат навчання, а й сам процес пізнавальної діяльності.

Важливою умовою ефективного формування логіко-математичної компетентності є організація активної діяльності здобувачів освіти, у якій вони виступають не пасивними споживачами знань, а активними учасниками пізнавального процесу. Використання ігрових, проблемно-пошукових і дослідницьких методів сприяє розвитку таких логічних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та класифікація. Крім того, значну роль відіграє інтеграція математичного змісту з іншими освітніми напрямами, що забезпечує цілісне сприйняття світу та можливість застосування знань у різних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: інтелектуальна готовність до школи, пізнавальна компетентність, логіко-математична компетентність, дошкільна освіта, розвиток мислення, підготовка дітей до школи.

Pyekharyeva Svitlana Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Docent (Associate Professor) of the department of Theory and Methodology of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-4392-3249

Yatsenko Viktoriia Volodymyrivna PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), seniour lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7785-6857

FORMATION OF COGNITIVE AND LOGICAL-MATHEMATICAL COMPETENCES AS A COMPONENT OF A CHILD'S INTELLECTUAL READINESS FOR SCHOOL

Abstract. The article considers the problem of forming cognitive and logical-mathematical competencies of preschool children as an important component of intellectual readiness for school. Psychological and pedagogical approaches to determining a child's intellectual readiness for school are analyzed, the content of cognitive and logical-mathematical competencies is characterized, and the main pedagogical conditions for their formation in preschool educational institutions are determined. The importance of game, problem-search and interactive teaching methods for the development of thinking, attention, memory and elementary mathematical ideas of children is substantiated.

A feature of the formation of logical-mathematical competence is the saturation of the educational and educational process with problematic life

situations of a practical nature, which activate the cognitive interests of preschool children, develop the prerequisites of logical thinking, and train pupils in the use of acquired knowledge in mathematics.

The formation of logical-mathematical competence is an important component of the intellectual development of the individual and involves a purposeful process of mastering mathematical knowledge, skills and abilities, as well as the development of logical thinking. It includes the assimilation of basic mathematical concepts about number, magnitude, shape, space and time, as well as the formation of the ability to establish patterns, connections and relationships between objects. In this context, not only the result of learning, but also the process of cognitive activity itself acquires special importance.

An important condition for the effective formation of logical-mathematical competence is the organization of active activity of education seekers, in which they act not as passive consumers of knowledge, but as active participants in the cognitive process. The use of game, problem-solving and research methods contributes to the development of such logical operations as analysis, synthesis, comparison, generalization and classification. In addition, the integration of mathematical content with other educational areas plays a significant role, which ensures a holistic perception of the world and the ability to apply knowledge in various life situations.

Keywords: intellectual readiness for school, cognitive competence, logical-mathematical competence, preschool education, development of thinking, preparation of children for school.

Постановка проблеми. Сучасні освітні реформи та концепція Нової української школи актуалізують проблему всебічної підготовки дитини до навчання у школі. Однією з ключових складових такої підготовки є інтелектуальна готовність, що передбачає сформованість пізнавальних процесів, розвиток мислення, уваги, пам’яті та здатність до елементарного логічного міркування.

На сучасному етапі дошкільна освіта є невід’ємним складником, першим рівнем системи освіти України, стартовою платформою особистісного розвитку дитини та характеризується пошуками ефективних педагогічних шляхів, які б сприяли формуванню гармонійної життєздатної особистості. Кінцевим результатом дошкільної освіти мають стати базові компетентності, які акумулюють її емоційно-ціннісне ставлення, сформованість знань та здатність їх творчо використовувати у діяльності [3].

Особливе значення у структурі інтелектуальної готовності мають пізнавальні та логіко-математичні компетентності, які забезпечують здатність дитини сприймати, аналізувати й узагальнювати інформацію,

встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати об'єкти та робити висновки. Розвиток цих компетентностей у дошкільному віці створює основу для успішного опанування навчальних предметів у початковій школі [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему готовності дітей до шкільного навчання досліджували багато вітчизняних і зарубіжних науковців.

Психолого-педагогічні аспекти інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку розглядали Л. Виготський, Д. Ельконін, Ж. Піаже, О. Запорожець, Н. Поддьяков. В українській педагогіці питання підготовки дітей до школи та розвитку їхніх пізнавальних здібностей досліджували А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Савченко. Науковці наголошують, що важливим показником готовності дитини до навчання є рівень сформованості елементарних математичних уявлень, логічного мислення та пізнавальної активності. Разом з тим сучасна дошкільна освіта потребує пошуку ефективних методів і форм роботи, спрямованих на інтегроване формування пізнавальних і логіко-математичних компетентностей дітей.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі пізнавальних і логіко-математичних компетентностей у структурі інтелектуальної готовності дитини до школи та визначення педагогічних умов їх ефективного формування у дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальна готовність до школи розглядається як рівень розвитку пізнавальних процесів, що забезпечує здатність дитини успішно засвоювати навчальний матеріал. Вона охоплює:

- розвиток мислення;
- сформованість уваги та пам'яті;
- пізнавальну активність і допитливість;
- вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати;
- наявність елементарних математичних уявлень.

Психологи підкреслюють, що у старшому дошкільному віці активно формується наочно-образне та елементи логічного мислення, що створює передумови для розвитку логіко-математичних здібностей [2].

Пізнавальна компетентність характеризує здатність дитини пізнавати навколишній світ, ставити запитання, робити припущення та знаходити відповіді. Вона включає:

- інтерес до дослідження явищ і предметів;
- уміння спостерігати;
- здатність до елементарного аналізу й узагальнення;
- розвиток мовлення як інструменту мислення.

Формування пізнавальної компетентності відбувається у процесі різних видів діяльності: гри, дослідницької діяльності, спілкування та навчальних занять. Саме активна взаємодія дитини з навколишнім світом сприяє розвитку її інтелектуальних здібностей.

Логіко-математична компетентність передбачає сформованість у дітей елементарних математичних уявлень та логічних операцій. До її основних компонентів належать:

- розуміння кількості та числа;
- уміння порівнювати предмети за величиною, формою, кольором;
- здатність класифікувати та групувати об'єкти;
- встановлення просторових і часових відношень;
- розвиток логічних операцій (аналіз, синтез, узагальнення).

Знайомство дітей з геометричними формами та їхніми властивостями допомагає формувати уявлення про простір, форму та величину предметів.

Важливим елементом логіко-математичного розвитку є також уміння встановлювати відношення між об'єктами, наприклад більше–менше, частина–ціле, причина–наслідок [4].

Розглянемо напрями формування пізнавальних і логіко-математичних компетентностей дітей дошкільного віку.

Формування пізнавальних і логіко-математичних компетентностей у дітей дошкільного віку є важливим напрямом підготовки до систематичного навчання у школі. Цей процес передбачає розвиток інтелектуальних здібностей, пізнавальної активності та елементарних математичних уявлень, що забезпечують здатність дитини аналізувати інформацію, встановлювати взаємозв'язки між предметами та явищами, а також застосовувати отримані знання у практичній діяльності. У педагогічній практиці можна виокремити кілька основних напрямів формування таких компетентностей.

1. Розвиток пізнавальної активності та допитливості.

Одним із важливих напрямів є формування у дітей інтересу до пізнання навколишнього світу. У цьому контексті важливо стимулювати природну допитливість дітей, спонукати їх ставити запитання, висловлювати припущення та самостійно знаходити відповіді. Педагог може використовувати проблемні ситуації, спостереження за природними явищами, дослідницькі завдання та ігрові методи навчання. Така діяльність сприяє розвитку мислення, уяви та здатності до аналізу [1].

2. Формування логічного мислення.

Наступним важливим напрямом є розвиток логічного мислення дітей. У дошкільному віці формується здатність до виконання елементарних логічних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення. Для цього використовуються дидактичні ігри, логічні завдання,

вправи на знаходження спільних і відмінних ознак предметів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Така діяльність допомагає дітям поступово переходити від наочно-образного до елементарного логічного мислення.

3. Формування елементарних математичних уявлень.

Важливим напрямом є ознайомлення дітей з основними математичними поняттями. У процесі навчання діти засвоюють уявлення про число, кількість, величину, форму, просторові та часові відношення. Значна увага приділяється формуванню навичок лічби, порівняння предметів, встановлення рівності та нерівності множин, а також розуміння відношень «більше», «менше», «дорівнює» [5].

Наприклад, під час ознайомлення з геометричними фігурами діти можуть дізнаватися про їхні властивості, що формує основу математичного мислення.

Такі знання сприяють розвитку просторових уявлень та допомагають дітям краще орієнтуватися у навколишньому середовищі.

4. Розвиток уміння встановлювати зв'язки та закономірності.

Ще одним важливим напрямом є формування здатності помічати закономірності та взаємозв'язки між предметами та явищами. У цьому процесі діти навчаються встановлювати послідовність подій, продовжувати логічні ряди, визначати закономірності у розташуванні предметів або чисел. Такі вправи сприяють розвитку аналітичного мислення та підготовці до вивчення математики у школі.

5. Використання ігрових та інтерактивних методів навчання

Ефективне формування пізнавальних і логіко-математичних компетентностей відбувається через ігрову діяльність, яка є провідною у дошкільному віці.

Дидактичні ігри, математичні загадки, конструювання, настільно-друковані ігри та інтерактивні вправи стимулюють пізнавальний інтерес і сприяють активному засвоєнню знань. Важливо, щоб навчання мало практичний характер і було пов'язане з реальним досвідом дітей [1].

6. Інтеграція математичного та мовленнєвого розвитку

Формування логіко-математичних компетентностей тісно пов'язане з розвитком мовлення. Під час виконання математичних завдань діти вчаться пояснювати свої дії, аргументувати відповіді, використовувати математичні терміни. Це сприяє розвитку комунікативних навичок і формує здатність логічно висловлювати власні думки [2].

Висновки. Отже, пізнавальні та логіко-математичні компетентності є важливою складовою інтелектуальної готовності дитини до школи. Їх формування сприяє розвитку мислення, уваги, пам'яті та здатності до логічного аналізу.

Ефективний розвиток цих компетентностей можливий за умови використання сучасних педагогічних технологій, ігрових і проблемно-пошукових методів навчання, а також створення розвивального освітнього середовища у закладах дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні інноваційних методик розвитку логіко-математичних здібностей дітей та використанні цифрових освітніх ресурсів у процесі підготовки дітей до школи.

Література

1. Зіненко, І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2, 2009. 165-174.

2. Старченко В.А. Формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників. Навч.-метод. посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі».В.А. Старченко. К.: Світіч, 2009. 80.

3. Татаринова С.О. Особливості формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Дошкільна освіта. 1 (7). 2005. 8-15.

4. Труш, Д. О., Вільхова, О. Г. Формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку засобами сучасних ігрових технологій. *Імідж сучасного педагога*, (5(218), 2024. 98–101.

5. Формування логіко-математичної компетентності дошкільників на основі ідей про вільне виховання М.Монтессорі: навчально-методичний посібник. Чернігів, ФОП Баликіна С. М., 2024, 99.

References

1. Zinenko, I.M. (2009). Vyznachennya struktury matematychnoyi kompetentnosti uchniv starshoho shkil′noho viku [Determining the structure of mathematical competence of senior schoolchildren]. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi (2), 165-174.

2. Starchenko V.A. (2009). Formuvannya lohiko-matematychnoyi kompetentnosti u starshykh doshkil′nykiv [Formation of logical-mathematical competence in senior preschoolers]. Navch.-metod. posibnyk do Bazovoyi prohramy rozvytku dytyny doshkil′noho viku «YA u Sviti».V.A. Starchenko. K.: Svitich, 80. [in Ukrainian].

3. Tatarynova S.O. (2005). Osoblyvosti formuvannya lohiko-matematychnoyi kompeten-tnosti ditey starshoho doshkil′noho viku [Features of the formation of logical-mathematical competence of senior preschool children]. Doshkil′na osvita. 1 (7). 8-15. [in Ukrainian].

4. Trush, D. O., Vil′khova, O. H. (2024). Formuvannya lohiko-matematychnoyi kompetentnosti ditey doshkil′noho viku zasobamy suchasnykh ihrovykh tekhnolohiy [Formation of logical-mathematical competence of preschool children by means of modern game technologies]. Imidzh suchasnoho pedahoha, (5(218), 98–101. [in Ukrainian].

5. Formuvannya lohiko-matematychnoyi kompetentnosti doshkil′nykiv na osnovi idey pro vil′ne vykhovannya M.Montessori [Formation of logical-mathematical competence of preschoolers based on the ideas of free education of M. Montessori]: navchal′no-metodychnyy posibnyk. Chernihiv, FOP Balykina S. M., 2024, 99. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:7.071.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2829-2838

Піддубна Оксана Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-5937-0677

СВІТЛО, ПРОСТІР І ФОРМА: ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ПЛЕНЕРУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Анотація. У статті висвітлено освітні можливості навчальної практики «Пленер» у системі професійної підготовки майбутнього художника-педагога крізь призму базових категорій художнього пізнання – світла, простору і форми. Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку мистецької освіти, що передбачають посилення практикоорієнтованого навчання, інтеграцію академічних дисциплін і формування професійних компетентностей студентів відповідно до вимог компетентнісного підходу. Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз освітнього потенціалу пленерної практики як інтеграційного середовища розвитку художніх і педагогічних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У роботі використано методи аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду, систематизації методичних підходів до організації навчальної практики та осмислення ролі роботи з натурою у професійній підготовці здобувачів вищої освіти. Обґрунтовано, що пленер виступає ефективним освітнім середовищем, у якому студенти набувають досвіду спостереження природного середовища, розвитку візуального мислення, сприйняття світлоповітряного простору та формотворчих особливостей об’єктів. Визначено основні етапи проведення пленерної практики (підготовчий, практичний, рефлексивний), розкрито методи навчання – спостереження, етюд, серія замальовок, творчі завдання – та окреслено роль викладача як фасилітатора творчого процесу.

Доведено, що робота з натурою забезпечує інтеграцію рисунка, живопису й композиції, сприяє формуванню художнього бачення, розвитку педагогічної рефлексії, комунікативних умінь та здатності студентів до творчої інтерпретації реальності. Підкреслено, що пленерна практика формує цілісне художньо-педагогічне мислення, поєднуючи професійну майстерність із методичними навичками майбутнього вчителя мистецтва.

Зроблено висновок, що використання пленеру як освітнього простору підвищує ефективність професійної підготовки художника-педагога та відкриває перспективи впровадження інноваційних і міждисциплінарних підходів у мистецькій освіті.

Ключові слова: пленер; художник-педагог; мистецька освіта; професійна підготовка; світло; простір; форма; візуальне мислення; образотворче мистецтво; художні компетентності; педагогічні компетентності; навчальна практика.

Poddubna Oksana Mykhailivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-5937-0677

LIGHT, SPACE AND FORM: EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF PLEIN AIR IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF AN ARTIST-TEACHER

Abstract. The article highlights the educational possibilities of the «Plein Air» training practice in the system of professional preparation of future artist-teachers through the prism of the basic categories of artistic cognition – light, space and form. The relevance of the research is determined by contemporary trends in art education, which involve strengthening practice-oriented learning, integrating academic disciplines, and developing students' professional competencies in accordance with the competence-based approach. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and methodological analysis of the educational potential of plein air practice as an integrative environment for the development of artistic and pedagogical competencies of future teachers of visual arts.

The study employs methods of scientific literature analysis, generalization of pedagogical experience, systematization of methodological approaches to organizing training practice, and reflection on the role of working from nature in the professional training of higher education students.

It is substantiated that plein air functions as an effective educational environment in which students gain experience in observing the natural environment, developing visual thinking, perceiving light-air space, and understanding formative characteristics of objects.

The main stages of plein air practice (preparatory, practical, reflective) are identified, teaching methods – observation, étude, a series of sketches, and creative tasks – are described, and the role of the teacher as a facilitator of the creative process is outlined.

It is proven that working from nature ensures the integration of academic drawing, painting, and composition, contributes to the formation of artistic vision, the development of pedagogical reflection, communication skills, and students' ability for creative interpretation of reality. It is emphasized that plein air practice shapes holistic artistic and pedagogical thinking, combining professional mastery with methodological skills of a future art teacher. The study concludes that using plein air as an educational space enhances the effectiveness of professional training of artist-teachers and opens prospects for the implementation of innovative and interdisciplinary approaches in art education.

Keywords: plein air; artist-teacher; art education; professional training; light; space; form; visual thinking; visual arts; artistic competencies; pedagogical competencies; training practice.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток мистецької освіти в Україні характеризується активним пошуком ефективних методів професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, здатних поєднувати художню майстерність із педагогічною компетентністю. У контексті компетентнісного підходу та модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти особливого значення набувають практико-орієнтовані форми навчання, серед яких важливе місце посідає навчальна практика «Пленер». Саме робота в природному середовищі створює умови для формування цілісного художнього мислення, розвитку спостережливості та здатності студентів до творчої інтерпретації реальності.

Водночас аналіз сучасних освітніх програм і методичних підходів свідчить про недостатню увагу до педагогічного потенціалу пленерної діяльності як інтеграційного середовища, що поєднує рисунок, живопис, композицію та розвиток професійних якостей художника-педагога. У більшості випадків пленер розглядається переважно як форма художньої практики, тоді як його освітні можливості щодо формування педагогічних компетентностей, рефлексивного мислення та креативності майбутніх фахівців залишаються недостатньо дослідженими.

Тому виникає необхідність теоретичного обґрунтування та методичного осмислення ролі пленеру як освітнього середовища у професійній підготовці художника-педагога, зокрема крізь призму базових категорій художнього пізнання – світла, простору і форми. Це зумовлює актуальність дослідження, спрямованого на визначення освітніх можливостей пленерної практики та її значення для розвитку художніх і педагогічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей.

Аналіз наукових джерел і досліджень. Проблематика професійної підготовки художника-педагога та освітнього потенціалу пленерної

практики розглядається у сучасних наукових працях у контексті розвитку мистецької освіти, удосконалення методики викладання художніх дисциплін і формування компетентностей майбутніх здобувачів вищої освіти.

У дослідженні Г. Куниці та співавторів висвітлено тенденції розвитку мистецької освіти в Україні та наголошено на необхідності створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку творчого потенціалу особистості та формуванню професійної компетентності здобувачів вищої освіти [1, С. 94-99].

Т. Шостачук та співавтори аналізують основні проблеми сучасної мистецької освіти, підкреслюючи важливість інтеграції традиційних академічних підходів із новими педагогічними технологіями, що актуалізує роль практичних форм навчання, зокрема пленерної діяльності [2, С. 1157-1176].

Праця О. Піддубної та А. Максимчука, присвячена трансформації мистецької освіти в умовах цифрового середовища, акцентує увагу на модернізації методів викладання живопису, рисунка і композиції, що сприяє переосмисленню змісту професійної підготовки художника-педагога [3, С. 1501-2512]. У цьому контексті пленер виступає важливою складовою практико-орієнтованого навчання, яка забезпечує поєднання академічних знань із реальним художнім досвідом.

Безпосередньо проблематику пленерної практики як засобу формування образотворчої компетентності майбутніх педагогів-художників досліджують О. Пунгіна та Л. Гусєва. Автори підкреслюють значення роботи з натурою у розвитку професійних умінь, спостережливості та художнього мислення студентів [4, С. 185-191]. Методичні аспекти виконання пейзажу на пленері розглядає О. Сова, акцентуючи увагу на особливостях передачі простору, світла і колористичних відношень у процесі роботи на відкритому повітрі [5, С. 124-127].143250

Важливим підґрунтям дослідження є також нормативно-методичні документи – освітньо-професійна програма та робоча програма практики, які визначають місце пленеру у структурі професійної підготовки здобувачів вищої освіти та підтверджують його значущість як освітнього компонента [6, 7].

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про наявність значної кількості досліджень, присвячених розвитку мистецької освіти та методиці пленерної роботи. Водночас недостатньо висвітленим залишається питання комплексного осмислення пленеру як освітнього середовища формування художника-педагога крізь призму категорій світла, простору і форми, що й визначає наукову новизну та актуальність даної статті.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та методичному аналізі освітніх можливостей навчальної практики «Пленер»

у професійній підготовці майбутнього художника-педагога, зокрема через розкриття ролі світла, простору і форми як базових категорій художнього пізнання та дидактичних чинників розвитку художніх і педагогічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні засади пленерної практики у мистецькій освіті; розкрити роль світла, простору і форми у професійній підготовці художника-педагога; охарактеризувати методику організації навчальної практики «Пленер»; визначити освітні можливості пленеру у розвитку художніх і педагогічних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Світло, простір і форма є базовими категоріями художнього пізнання, що визначають характер сприйняття та відтворення реальності в образотворчій діяльності. У процесі професійної підготовки художника-педагога вони виступають не лише як художні засоби виразності, а й як дидактичні інструменти розвитку спостережливості, просторового мислення та здатності аналізувати навколишнє середовище. Робота на пленері створює природні умови для розуміння мінливості освітлення, колористичних відношень та перспективних скорочень, що складно повністю відтворити в аудиторному середовищі. Саме безпосереднє спостереження світлових ефектів – зміни тіней, рефлексів, атмосферної перспективи – формує у студентів цілісне бачення форми як взаємодії об’єкта з простором і світлом [5, С. 124-127].

У художньо-педагогічному аспекті ці категорії виконують інтеграційну функцію, поєднуючи технічні навички з емоційно-ціннісним сприйняттям довкілля. Усвідомлення закономірностей світлотіні та просторової організації композиції сприяє формуванню професійної мови майбутнього вчителя мистецтва, який у подальшій педагогічній діяльності має навчати учнів бачити та інтерпретувати реальність через художні засоби.

Спостереження натури є ключовим принципом пленерної практики, оскільки саме прямий контакт із реальним середовищем активізує процеси аналізу, узагальнення та художньої інтерпретації. На відміну від роботи за фотографіями або уявними образами, пленер вимагає швидкої реакції на зміну освітлення, погодних умов та просторових відношень, що стимулює розвиток гнучкого візуального мислення. Студенти навчаються виділяти головне, узагальнювати форму, знаходити композиційний центр і передавати характер середовища через обмежені часові ресурси етюдної роботи [8].

У педагогічному контексті спостереження натури формує здатність до рефлексії власного творчого процесу. Майбутній художник-педагог не лише виконує зображення, а й аналізує власні рішення: вибір ракурсу, співвідношення планів, тональні контрасти. Такий підхід розвиває вміння

пояснювати художні явища, що є важливою складовою професійної компетентності викладача образотворчого мистецтва.

Пленерна практика виступає синтезом кількох дисциплін художньої підготовки – рисунка, живопису та композиції. У роботі з натурою студент одночасно застосовує знання конструктивної побудови форми, закономірності кольорових відношень та принципи композиційної організації зображення. Така інтеграція дозволяє перейти від фрагментарного засвоєння технічних навичок до комплексного художнього мислення, коли рисунок стає основою конструкції, живопис – засобом передачі світлового середовища, а композиція – інструментом смислової організації простору [8].

Важливою особливістю пленеру є його процесуальний характер: кожен етюд виступає етапом дослідження, у якому студент поєднує аналітичне та емоційне сприйняття. Це сприяє формуванню цілісного художнього досвіду та розвитку здатності адаптувати академічні знання до реальних умов творчої діяльності. У професійній підготовці художника-педагога така інтеграція набуває особливого значення, оскільки забезпечує готовність майбутнього фахівця демонструвати учням взаємозв'язок різних видів образотворчої діяльності та застосовувати комплексний підхід у навчанні мистецтва.

Організація пленерної практики передбачає поетапну структуру, що забезпечує логічну послідовність навчання та поступове формування професійних умінь майбутнього художника-педагога.

Підготовчий етап охоплює визначення освітніх цілей, відбір локацій, аналіз природного середовища та постановку навчальних завдань. На цьому етапі студенти ознайомлюються з технікою безпеки, особливостями роботи на відкритому повітрі, принципами вибору мотиву й організації робочого місця. Важливим компонентом є короткі методичні консультації щодо передачі світлоповітряного середовища, лінійної та повітряної перспективи, узагальнення форми.

Практичний етап є центральною частиною пленеру і передбачає виконання серії етюдів, замальовок та композиційних вправ безпосередньо з натури. Робота відбувається в умовах змінного освітлення, що сприяє розвитку швидкості художнього мислення, здатності приймати творчі рішення та працювати з кольором і тоном у реальному середовищі. Студенти виконують завдання різної складності: від коротких начерків до більш тривалих живописних робіт.

Рефлексивний етап спрямований на аналіз результатів, обговорення труднощів та визначення подальших напрямів розвитку. Колективний перегляд робіт, взаємооцінювання та самоаналіз допомагають сформувати критичне мислення, уміння аргументувати художні рішення та

усвідомлювати власний прогрес. Методична система пленеру базується на поєднанні традиційних академічних і сучасних творчих підходів. Метод спостереження формує уважність до деталей, вміння аналізувати пропорції, світлотінь і колірні відношення. Він передбачає попереднє вивчення натури перед виконанням роботи, що допомагає студентам осмисллено підходити до зображення.

Етюд виступає основною формою навчальної діяльності, оскільки дозволяє швидко фіксувати стан природи, атмосферу та характер освітлення. Короткочасні етюди розвивають швидкість реакції, а тривалі – навички узагальнення і завершеності образу.

Серія замальовок дає можливість дослідити об'єкт з різних ракурсів, вивчити конструкцію форми та знайти оптимальне композиційне рішення. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та поступового переходу від спостереження до творчої інтерпретації.

Творчі завдання (експеримент з кольором, передача різних станів освітлення, стилізація мотиву) стимулюють індивідуальність студентів і допомагають поєднати академічні навички з особистим художнім баченням [5. С. 124-127].

У сучасній мистецькій освіті викладач під час пленеру виконує не лише функцію наставника, а й фасилітатора творчого середовища. Його завдання полягає у створенні умов для самостійного пошуку студентами художніх рішень, підтримці їхньої ініціативи та розвитку рефлексивного мислення. Викладач організовує обговорення робіт, демонструє приклади виконання завдань, надає індивідуальні рекомендації, але водночас стимулює студентів до власних експериментів. Фасилітативна роль передбачає діалогічність взаємодії, замість директивного оцінювання застосовуються відкриті запитання, аналіз процесу створення роботи та акцент на особистому прогресі кожного студента. Такий підхід сприяє формуванню професійної автономії майбутніх художників-педагогів [3, С. 2501-2512].

Пленерна практика створює унікальні умови для формування професійних художніх умінь, оскільки робота з натурою дозволяє безпосередньо спостерігати складні взаємозв'язки світла, простору та кольору. Під час виконання етюдів студенти навчаються бачити тональні відношення не ізольовано, а в контексті загального світлоповітряного середовища, що сприяє розвитку цілісного бачення композиції. Передача світлотіні, нюансів освітлення та рефлексів формує здатність до узагальнення форми та побудови об'єму засобами тону і кольору.

Особливе значення має засвоєння законів лінійної та повітряної перспективи, адже робота на відкритому просторі вимагає врахування глибини планів, змін контрастності та кольорової насиченості залежно від

віддаленості об'єктів. Це допомагає студентам усвідомити взаємодію предмета з навколишнім середовищем і навчитися передавати простір не лише конструктивно, а й живописно. Паралельно розвивається колористичне мислення: майбутні художники-педагоги опановують уміння бачити локальний колір у взаємодії з освітленням, атмосферою та часом доби, що є важливою складовою професійної майстерності.

Пленер виступає не лише художньою, а й педагогічною практикою, оскільки студенти поступово переходять від ролі виконавця до ролі майбутнього наставника. У процесі роботи вони навчаються аналізувати власні художні рішення, пояснювати вибір композиції, техніки чи колористичного підходу. Таке усвідомлене аналізування етапів створення роботи сприяє розвитку методичного мислення та здатності транслювати знання іншим.

Важливою складовою є демонстраційна діяльність, коли студенти пробують показувати етапи виконання етюду, коментуючи свої дії. Це формує навички педагогічної комунікації та допомагає зрозуміти логіку побудови навчального процесу. Аналіз власних і колективних робіт розвиває критичне мислення, здатність аргументувати оцінку художнього результату та коректно формулювати рекомендації. Таким чином, пленерна практика сприяє інтеграції художніх і педагогічних компетентностей, що є ключовою вимогою до підготовки художника-педагога.

Однією з важливих освітніх можливостей пленеру є стимулювання творчої індивідуальності студентів. Змінність природного середовища, освітлення, погодних умов, сезонних особливостей, створює ситуації, у яких кожен студент шукає власні художні рішення, експериментує з техніками та стилістикою виконання. Це сприяє розвитку креативності, адже навчальний процес виходить за межі стандартних академічних вправ і набуває дослідницького характеру [1, С. 94-99].

Постійне спостереження за натурою формує уважність до деталей, здатність помічати нюанси форми й кольору, що є основою професійного візуального мислення. Водночас важливим компонентом пленеру виступає рефлексія – усвідомлення власного досвіду, аналіз труднощів і досягнень, визначення індивідуальних шляхів розвитку. Обговорення результатів, ведення коротких методичних нотаток допомагають студентам структурувати власний творчий процес і підготуватися до майбутньої педагогічної діяльності, де здатність до самоаналізу є невід'ємною складовою професійної компетентності.

Висновки. Пленерна практика є ефективним освітнім середовищем у професійній підготовці художника-педагога, оскільки сприяє розвитку художніх умінь, педагогічних компетентностей, креативності та рефлексив-

ного мислення студентів. Робота з натурою забезпечує інтеграцію рисунка, живопису й композиції та формує цілісне художньо-педагогічне бачення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методики організації пленерної практики, впровадженням інноваційних і цифрових технологій у мистецьку освіту, а також вивченням можливостей міждисциплінарної інтеграції пленеру в системі підготовки майбутніх учителів мистецтва.

Література:

1. Куниця Г. В., Піддубна О. М., Максимчук А. П. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2025. Вип. 84, т. 2. С. 94-99. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-14

2. Піддубна О. М., Качерова О. Г., Герасименко К. М., Шостачук Т. В., Бовсунівська Н. М. Сучасна мистецька освіта: основні проблеми розвитку. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина».* № 5 (51). 2025. С. 1157-1176. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176

3. Піддубна О. М., Максимчук А. П. Трансформація мистецької освіти: нові методи викладання живопису, рисунка і композиції для здобувачів вищої освіти в умовах цифрового середовища. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2501–2512. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2501-2512

4. Пунгіна О., Гусєва Л. Пленерна практика як засіб формування образотворчої компетентності майбутніх педагогів-художників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 36, Т. 3. С. 185-191.

5. Сова О. С. Методика виконання пейзажу на пленері. *Наукові праці. Педагогіка.* 2017. Вип. 291, Т. 303. С. 124-127.

6. Освітньо-професійна програма «Мистецтво в закладах освіти» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: бакалавр URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/50/dbcdmil5.pdf (дата звернення: 20.02.2026).

7. Робоча програма навчальної практики «Пленер». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/mge2yz8s.pdf (дата звернення: 20.02.2026).

8. Пленерний живопис: мистецтво наодинці з природою (2024) URL: https://kyiv.gallery/statii/plenernyy-zhyvopys-mystetstvo-naodyntsi-z-pryrodoyu (дата звернення: 14.02.2026).

***References*:**

1. Kunytsia, H. V., Piddubna, O. M., & Maksymchuk, A. P. (2025). Mystetska osvita v Ukraini: rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti [Art education in Ukraine: development of personal creative potential]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*. 84(2), 94-99. https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-14 [in Ukrainian].

2. Piddubna, O. M., Kacherova, O. H., Herasymenko, K. M., Shostachuk, T. V., & Bovsunivska, N. M. (2025). Suchasna mystetska osvita: osnovni problemy rozvytku [Modern art education: main development problems]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science.* 5(51), 1157-1176. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176 [in Ukrainian].

3. Piddubna, O. M., & Maksymchuk, A. P. (2026). Transformatsiia mystetskoi osvity: novi metody vykladannia zhyvopysu, rysunka i kompozytsii dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity

v umovakh tsyfrovoho seredovyshcha [Transformation of art education: new methods of teaching painting, drawing and composition in a digital environment]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education* 1(43), 2501-2512. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2501-2512 [in Ukrainian].

4. Punhina, O., & Husieva, L. (2021). Plenerna praktyka yak zasib formuvannia obrazotvorchoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv-khudozhnykiv [Plein air practice as a means of forming visual competence of future artist-teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, 36(3), 185-191. [in Ukrainian].

5. Sova, O. S. (2017). Metodyka vykonannia peizazhu na pleneri [Methodology of plein air landscape painting]. *Naukovi pratsi. Pedahohika – Scientific Works. Pedagogy* 291(303), 124-127. [in Ukrainian].

6. Osvitno-profesiina prohrama «Mystetstvo v zakladakh osvity» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: bakalavr [Educational-professional program «Art in educational institutions»]. (n.d.). Retrieved from https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/50/dbcdmil5.pdf [in Ukrainian].

7. Robocha prohrama navchalnoi praktyky «Plener» [Working program of training practice «Plein Air»]. (n.d.). Retrieved from https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/mge2yz8s.pdf [in Ukrainian].

8. Plenernyi zhyvopys: mystetstvo naodintsi z pryrodoiu [Plein air painting: art alone with nature]. (2024). Retrieved from https://kyiv.gallery/statii/plenernyy-zhyvopys-mystetstvo-naodyntsi-z-pryrodoyu [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 04.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.33:796.5-057.87

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2839-2848

Плачинда Тетяна Степанівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-2514-3644

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЯКІСНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Анотація. У статті досліджується роль інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців сфери туризму та обґрунтовується їх ефективність у сучасному освітньому процесі.

В умовах швидких змін у туристичній індустрії та підвищення вимог ринку праці актуальною стає інтеграція активних, практико-орієнтованих і цифрових підходів у підготовку здобувачів освіти. Проведено аналіз сучасних українських наукових досліджень щодо використання інтерактивних методів, таких як кейс-методи, рольові та ділові ігри, вебінари, дистанційні платформи, цифрові симуляції й онлайн-тести. Показано, що інтерактивні технології сприяють розвитку ключових компетентностей: комунікативних, організаційних, аналітичних, креатив-них та цифрових навичок, формують здатність до самостійного вирішення практичних задач та адаптації до динамічних умов професійної діяльності. Акцентовано на перевагах поєднання традиційних лекційних форм із сучасними інтерактивними методами, що забезпечує глибше засвоєння знань і розвиток практичних умінь.

Окремо висвітлено проблеми та перспективи впровадження інтерактивних технологій, серед яких недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, потреба модернізації освітніх програм і забезпечення закладів освіти сучасними цифровими ресурсами.

У висновках підкреслено, що системне використання інтерактивних технологій у навчанні майбутніх фахівців туризму є ефективним засобом підвищення якості освіти та формування професійної компетентності, що відповідає потребам сучасного ринку праці та забезпечує конкурентоспроможність випускників.

Ключові слова: інтерактивні технології, якість освіти, здобувачі освіти, майбутні фахівці сфери туризму.

Plachynda Tetiana Stepanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor Department of Physical Education and Sports National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Poltava, https://orcid.org/0000-0002-2514-3644

THE ROLE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE QUALITY TRAINING OF FUTURE TOURISM PROFESSIONALS

Abstract. The article investigates the role of interactive technologies in the development of professional competencies of future specialists in the field of tourism and substantiates their effectiveness in the modern educational process. In the context of rapid changes in the tourism industry and increasing labor market demands, the integration of active, practice-oriented, and digital approaches in the training of students becomes particularly relevant. The study analyzes recent Ukrainian research on the use of interactive methods such as case studies, role-playing and business games, webinars, distance learning platforms, digital simulations, and online tests. It is demonstrated that interactive technologies contribute to the development of key competencies, including communication, organizational, analytical, creative, and digital skills, while fostering the ability to independently solve practical tasks and adapt to dynamic professional conditions. Emphasis is placed on the advantages of combining traditional lecture-based methods with modern interactive approaches, which ensures deeper knowledge acquisition and practical skill development. The article also highlights the challenges and prospects of implementing interactive technologies, including the insufficient digital competence of educators, the need to modernize curricula, and the provision of educational institutions with up-to-date digital resources. In conclusion, the systematic use of interactive technologies in training future tourism specialists is identified as an effective means of enhancing educational quality and developing professional competencies, meeting the needs of the contemporary labor market, and ensuring graduate competitiveness.

Keywords: interactive technologies, quality of education, students, future specialists in tourism.

Постановка проблеми. Динамічні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві під впливом цифровізації, глобалізаційних процесів і зростання вимог ринку праці, зумовлюють необхідність оновлення підходів до професійної підготовки фахівців різних галузей. Сьогодні пріоритетним стає формування компетентного, конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах швидких соціально-економічних трансформацій. У цьому контексті особливої значущості набуває модернізація

підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Туризм є не лише важливою складовою економіки, а й потужним соціокультурним чинником, що впливає на формування цінностей здорового способу життя, активної громадянської позиції та гармонійного розвитку особистості. Майбутній фахівець з туризму виконує багатофункціональну роль: він організовує змістовне дозвілля, популяризує активний відпочинок, сприяє раціональному використанню рекреаційних ресурсів і засобів фізичної культури для зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я людини.

Водночас специфіка професійної діяльності у сфері туризму передбачає постійну комунікацію з клієнтами, партнерами та колегами, зокрема з дітьми й молоддю. Це вимагає сформованості високого рівня комунікативної культури, умінь вести конструктивний діалог, працювати в команді, запобігати та розв'язувати конфліктні ситуації. Саме тому під час професійної підготовки у закладі вищої освіти особлива увага має приділятися розвитку соціальних і комунікативних компетентностей. Однак традиційні форми навчання не завжди повною мірою відповідають сучасним викликам і потребам практико-орієнтованої підготовки. У зв'язку з цим зростає роль інтерактивних технологій, які забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу, моделювання реальних професійних ситуацій, розвиток критичного мислення та здатності приймати рішення в умовах невизначеності. Використання кейс-методів, тренінгових форм роботи, симуляцій, цифрових платформ, мультимедійних ресурсів і технологій віртуального середовища дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності у туристичній сфері.

Тому, упровадження інтерактивних технологій у систему підготовки майбутніх фахівців туризму є важливою умовою підвищення якості освіти, формування професійної та соціальної компетентності здобувачів, а також забезпечення їхньої готовності до ефективної діяльності в сучасному конкурентному середовищі. У цьому контексті актуалізується необхідність ґрунтовного наукового осмислення ролі інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні трансформації туристичної індустрії, зумовлені цифровізацією, глобалізаційними процесами та зростанням конкуренції на ринку послуг, актуалізують проблему якісної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. У цьому контексті особливого значення набуває впровадження інтерактивних технологій навчання як засобу формування професійних компетентностей, розвитку практичних навичок та підвищення ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти. Тому, питання професійної підготовки

зазначених фахівців є предметом наукових досліджень чимало науковців. Так, А. Сидорук, Г. Омельяненко наголошують, розвиток галузі туризму і готельно-ресторанного бізнесу – це особливий важель у сучасній економіці України та виокремили завдання закладів вищої освіти щодо формування певного рівня знань і вмінь з використання інформаційних систем і технологій у майбутніх фахівців туристичної галузі й готельно-ресторанного бізнесу [6].

У своєму дослідженні Б. Мізюк та Ю. Миронов обґрунтували необхідність переходу від традиційних форм навчання до інтерактивних технологій у підготовці майбутніх фахівців сфери туризму. Автори запропонували інтерактивну модель навчання з використанням методів, що активізують освітній процес (рольові і ділові ігри тощо) [4].

Особливості впровадження дистанційного навчання як механізму підвищення якості освіти у сфері підготовки туристичних фахівців вивчала у своїй роботі В. Худавердієва, та наголосила на ролі ІКТ та інтерактивної взаємодії в онлайн-середовищі під час підготовки фахівців з туризму до подальшої професійної діяльності [8].

Науковці [3, с. 50], у своєму науковому доробку, з'ясували, що «… сьогодні постає необхідність у підготовці фахівців у сфері туризму, які володіють компетенціями щодо використання новітніх технологій і програмного забезпечення, застосування маркетингових інструментів для просування туристичних продуктів і послуг, володіння комунікативно-психологічними навичками, орієнтування у сучасних трендах розвитку туристичної сфери».

Не залишило байдужим науковців й питання професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі в умовах дистанційного навчання. Автори зазначають, що «… дистанційне навчання є цілеспрямованим процесом взаємодії викладача і здобувача освіти, який здійснюється на відстані, де провідними засобами є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), зміст якого полягає у формуванні професійних знань, умінь і навичок у майбутніх фахівців сфери туризму» [5; 2, с. 116].

Мета статті. Проаналізувати роль інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців туристичної сфери й обґрунтувати шляхи їх ефективного впровадження в освітній процес закладів вищої та фахової передвищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка фахівців туристичної галузі у сучасних умовах набуває все більшої актуальності. Туризм є однією з найбільш динамічно зростаючих сфер економіки, що потребує висококваліфікованих менеджерів, маркетологів, фахівців із гостинності й організації подорожей. Високі вимоги ринку праці природно

трансформують підходи до освіти, змушуючи систему підготовки фахівців адаптуватися до нових вимірів глобалізації, цифровізації й інноваційної діяльності. Як зазначають науковці [7], серед основних тенденцій сучасної освіти є посилення компетентнісного підходу, орієнтація на практичну діяльність і впровадження новітніх освітніх технологій.

Якість підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму визначається не лише обсягом теоретичних знань, але й умінням застосовувати їх у реальних виробничих ситуаціях. У цьому контексті дослідники зазначають, що з огляду на значну варіативність професійних функцій (організація подорожей, управління туристичними закладами, просування туристичних послуг тощо), зростає потреба в універсальних компетентностях: комунікативній, організаційній, креативній, цифровій і здатність критично мислити [2; 3].

Водночас сучасні здобувачі освіти все активніше сприймають процес освіти як інтерактивний простір, що передбачає не лише сприйняття знань, а й активну діяльність, рефлексію, групову взаємодію та самостійний пошук рішень. Тому в умовах реформування освітньої системи України (особливо у сфері вищої та фахової передвищої освіти) ключовою стає інтеграція активних, практико-орієнтованих і цифрових технологій в освітній процес.

Інтерактивні технології у педагогічній діяльності визначаються як система засобів і методів, що забезпечують активну участь здобувачів освіти у процесі навчання та сприяють формуванню професійних компетентностей шляхом безпосередньої взаємодії викладача, студентів й освітнього середовища. Педагогічна сутність інтерактивних технологій – стимуляція діяльності, спрямованої на формування знань через дію, співпрацю, обговорення, проєктну діяльність і рефлексію [6; 4].

Ці технології базуються на принципах демократизації освітнього процесу, де роль здобувача освіти змінюється від пасивного споживача знань до активного учасника власного навчання. Одночасно інтерактивність сприяє розвитку ключових навичок, які важко сформувати традиційними лекційними формами: уміння працювати в команді, вирішувати практичні завдання, формулювати аргументовані висновки й адаптуватися до змінних умов професійної діяльності.

Особливе місце інтерактивні підходи займають у підготовці фахівців сфери туризму, де суттєвою є не лише теоретична база, а й практична культурологічна компетентність. Мережеві технології, рольові ігри, кейс-методи, ділові симуляції й інші види інтерактивної діяльності дозволяють моделювати складні професійні ситуації, найближчі до реального туристичного бізнесу. Це забезпечує не лише кращий рівень засвоєння навчального матеріалу, а й формування професійної ідентичності майбутніх

фахівців. Інтерактивні технології підвищують якість та ефективність освітнього процесу, зокрема під час підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, чому є підтвердження дослідження вітчизняних науковців [2; 4; 7]. Одним із ключових аргументів виступає позитивна динаміка формування професійних компетентностей здобувачів освіти, у той час, коли вони залучені до активних форм навчання: дискусій, інтенсивних практичних занять, групових проєктів і кейсів, що віддзеркалюють реальні ситуації туристичного бізнесу.

У своїй роботі науковці підкреслюють, що використання ІКТ та інтерактивних навчальних платформ (Moodle, інтерактивні симулятори, онлайн-тести) істотно підвищує мотивацію здобувачів освіти, розвиває їх самостійність і здатність до адаптивного мислення, що є необхідними компонентами професійної компетентності [2].

Особливу увагу варто приділити дистанційним і змішаним формам навчання, що стали неминучими під час глобальних викликів (зокрема пандемії COVID-19).

Інтеграція дистанційних технологій у стандартизовану систему освіти туризму відкрила нові можливості для гнучкого освітнього середовища, де здобувачі освіти можуть взаємодіяти через відеоконференції, вебінари, віртуальні екскурсії й онлайн-платформи. Наукові доробки демонструють, що такі моделі сприяють формуванню цифрової грамотності та навичок самостійної роботи, що є невід'ємною складовою професійної підготовки сучасного фахівця [5; 8].

На рівні змісту освіти інтерактивні технології дозволяють не лише передавати знання, а й забезпечують формування практичних умінь. Наприклад, кейс-метод, рольові ігри, дискусійні платформи та проєктна діяльність дають змогу здобувачам освіти працювати з ситуаціями, імітованими на основі реального туристичного бізнесу. Це сприяє розвитку професійного мислення, соціальних навичок і критичного оцінювання інформації, що є надзвичайно важливими у складних умовах ринкової конкуренції.

Вагому роль інтерактивні технології відіграють під час підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму як інструмент формування професійних компетентностей, адже вони ґрунтуються на принципі діяльнісного навчання, де знання формується не через репродукування, а через практичне застосування.

У сфері туризму це означає моделювання управлінських ситуацій (організація турів, розробка маршруту, вирішення конфліктів з клієнтами), використання ERP-систем, CRM-інструментів і діджитал-сервісів, що відповідають реальним вимогам галузі (Рис. 1).

Рис. 1. Інтерактивні технології як засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму.

Розроблено автором, візуалізацію створено з використанням інструментів штучного інтелекту.

Дослідження К. Биницької демонструють, що цифровізація освіти створює умови для формування ключових компетентностей сучасного фахівця: здатності адаптуватися до технологічних змін, працювати з великими масивами даних, застосовувати інструменти цифрового маркетингу й аналітики, що в туризмі стає критичним чинником конкурентоспроможності [1].

З позиції практичного навчання, важливим є також використання інтерактивних платформ для організації віртуальних подорожей, симуляцій туристичних маршрутів, онлайн-відгуків, геолокаційних сервісів, що формують не лише професійні знання, а й уміння працювати з сучасними інструментами, які використовують компанії туристичного сектору.

Незважаючи на безперечні переваги інтерактивних технологій, процес їх впровадження у вітчизняній вищій та фаховій освіті стикається з низкою викликів. Це, зокрема:

- недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, що обмежує ефективне використання інтерактивних інструментів в освітньому процесі;
- незабезпеченість закладів освіти сучасними цифровими ресурсами та технічними платформами, що є критичними для реалізації інтерактивних стратегій навчання;

- організаційні бар'єри, пов'язані з формальною структурою освітніх програм, що не завжди передбачають достатню кількість практичних модулів.

У своїй роботі науковці [2] відзначають, що подолання цих проблем можливе за умов системної підтримки з боку державних і освітніх інституцій, розроблення відповідних настанов щодо інтерактивних моделей навчання та підвищення кваліфікації викладачів.

Висновки. Якісна підготовка майбутніх фахівців сфери туризму є ключовим чинником розвитку не лише галузі, але й забезпечення конкурентоспроможності української туристичної індустрії на світовому рівні. Інтерактивні технології, інтегровані в освітній процес, створюють умови для формування не лише професійних знань, а й практичних компетентностей, соціальних навичок і цифрової грамотності, що відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Впровадження інтерактивних методів навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розкриттю їх творчого потенціалу та розвитку здатності до самостійного вирішення складних професійних задач. Разом із тим, успіх цього процесу залежить від модернізації освітніх програм, постійного підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників і створення сучасної цифрової інфраструктури у закладах освіти.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо розробку методичних рекомендацій щодо впровадження інтерактивних технологій в освітній процес закладів освіти для підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму.

Література:

1. *Біницька К. Особливості цифровізації в процесі професійної підготовки фахівців у галузі туризму. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2023. 2(75), 53–60. DOI:* https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.2.6

2. *Зубехіна Т. В., Терлецький В. К., Ольхова-Марчук Н. В., Кушнір В. В. Підготовка майбутніх фахівців сфери туризму засобами дистанційного навчання. Академічні студії. серія «Педагогіка». 2021. 2(3), 116–121. DOI:* https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.18

3. *Зубехіна Т. В., Терлецький В., Ольхова-Марчук Н., Кушнір В. Туристична освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку. 2021. OD, Вип. 35 (4), С. 50–65 DOI:* https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.44

4. *Мізюк Б. М., Миронов Ю. Б. Інтерактивний підхід до підготовки фахівців сфери туризму. Вища освіта. 2022. № 5. С. 80-91* DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-5-80-91

5. *Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх фахівців туристичної галузі в умовах вимушеного карантину. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні і прикладні напрямки розвитку туризму та рекреації в регіонах*

України», присвяченої 70-річчю утворення Льотної академії НАУ. Збірник наукових праць / За заг. ред. д.г.н. О.В. Колотухи. Дніпро: Середняк Т. К., 2021. 201-205

6. *Сидорук, А., Омельяненко, Г. Інформаційні системи і технології в системі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та готельно-ресторанного бізнесу. Економіка та суспільство. 2022. (36). DOI:* https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-36-48

7. *Фокін С. П., Гайова О. М. Педагогічні аспекти підготовки фахівців туризму у вищих навчальних закладах України. Науковий вісник Інституту міжнародних відносин НАУ: економіка, право, політологія, туризм. 2010. Том 2, № 2. С. 154-158. URL:* https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/IMV/article/view/3234?utm_source=chatgpt.com

8. *Худавердієва В. А. Інтеграція дистанційного навчання як механізму рішення задачі підвищення якості освіти у системі підготовки фахівців в галузі туризму. Комунальне господарство міст, 2022. 5(172), 47-55.* DOI: https://doi.org/10.33042/2522-1809-2022-5-172-47-55

References:

1. Binytska, K. (2023). Osoblyvosti tsyfrovizatsii v protsesi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u haluzi turyzmu [Features of digitalization in the professional training of tourism specialists]. Neperevna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education: Theory and Practice, 2(75), 53–60. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.2.6 [in Ukrainian].

2. Zubekhina, T. V., Terletskii, V. K., Olkhova-Marchuk, N. V., Kushnir, V. V. (2021). Pidgotovka maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu zasobamy dystantsiinoho navchannia [Training future tourism specialists using distance learning]. Akademichni studii. Seriia «Pedahohika» – Academic Studies. Series “Pedagogy”, 2(3), 116–121. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.18 [in Ukrainian].

3. Zubekhina, T. V., Terletskii, V., Olkhova-Marchuk, N., Kushnir, V. (2021). Turystychna osvita v Ukraini: problemy ta perspektyvy rozvytku [Tourism education in Ukraine: problems and development prospects]. OD, 35(4), 50–65. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.44 [in Ukrainian].

4. Miziuk, B. M., Myronov, Y. B. (2022). Interaktyvnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu [Interactive approach to training specialists in the field of tourism]. Vysha osvita – Higher Education, № 5, 80–91. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-5-80-91 [in Ukrainian].

5. Plachynda, T. S. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi v umovakh vymushenoho karantynu [Professional training of future tourism specialists under forced quarantine conditions]. In O. V. Kolotukha (Ed.), Materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Teoretychni i prykladni napriamky rozvytku turyzmu ta rekreatsii v rehionakh Ukrainy” [Proceedings of the VII International Scientific-Practical Conference “Theoretical and Applied Directions of Tourism and Recreation Development in the Regions of Ukraine”] (pp. 201–205). Dnipro: Seredniak T. K. [in Ukrainian].

6. Sydoruk, A., Omelianenko, H. (2022). Informatsiini systemy i tekhnolohii v systemi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu ta hotelno-restorannoho biznesu [Information systems and technologies in the training of future tourism and hospitality specialists]. Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society, (36). DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-36-48 [in Ukrainian].

7. Fokin, S. P., Haiova, O. M. (2010). Pedahohichni aspekty pidhotovky fakhivtsiv turyzmu u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Pedagogical aspects of tourism

specialists' training in higher education institutions of Ukraine]. Naukovyi visnyk Instytutu mizhnarodnykh vidnosyn NAU: ekonomika, pravo, politolohiia, turyzm – Scientific Bulletin of the Institute of International Relations, NAU: Economics, Law, Political Science, Tourism, 2(2), 154–158. URL: https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/IMV/article/view/3234?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

8. Khudaverdiieva, V. A. (2022). Intehratsiia dystantsiinoho navchannia yak mekhanizmu rishennia zadachi pidvyshchennia yakosti osvity u systemi pidhotovky fakhivtsiv v haluzi turyzmu [Integration of distance learning as a mechanism to improve education quality in tourism training]. Komunalne hospodarstvo mist – Municipal Economy of Cities, 5(172), 47–55. DOI: https://doi.org/10.33042/2522-1809-2022-5-172-47-55 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.12:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2849-2861

Плетеницька Лідія Степанівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-1867-8314

Височан Леся Михайлівна докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри початкової освіти та педагогічних інновацій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, https://orcid.org/0000-0002-8978-5005

Смирнова Ірина Михайлівна докторка педагогічних наук, професорка, заступниця директора з науково-педагогічної роботи Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0003-2085-5391

ТЕХНОЛОГІЇ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретичні засади використання технологій відкритої освіти в системі професійного розвитку педагогічних працівників і визначено можливості застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійної компетентності педагогічних кадрів. Здійснено аналіз наукових підходів до проблеми професійного розвитку педагогів у контексті цифровізації освітнього простору та впровадження інноваційних освітніх технологій. Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаційними процесами в освіті, а також необхідністю підвищення рівня професійної підготовки педагогів відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства. У сучасних умовах особливої ваги набуває використання технологій відкритої освіти, які забезпечують доступність освітніх ресурсів, гнучкість навчання, індивідуалізацію освітніх траєкторій та створюють умови для безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

У статті обґрунтовано, що використання відкритих освітніх ресурсів, цифрових платформ, хмарних технологій, масових відкритих онлайн-курсів та інших інструментів відкритої освіти сприяє розвитку ключових

професійних компетентностей педагогів. Зазначено, що інтеграція відкритих освітніх технологій у систему підвищення кваліфікації педагогів створює сприятливі умови для розвитку культури безперервного навчання та професійного самовдосконалення. Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі технологій відкритої освіти як інструменту розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників у сучасному цифровому освітньому середовищі. У роботі визначено основні структурні компоненти використання відкритих освітніх технологій у професійному розвитку педагогів та окреслено педагогічні умови їх ефективного впровадження. У межах дослідження запропонована авторська модель розвитку професійних компетентностей педагогів засобами відкритої освіти, яка дозволяє систематизувати основні складові цього процесу та визначити логічний взаємозв'язок між відкритим освітнім середовищем, технологіями відкритої освіти, освітньою діяльністю педагогів і результатами їхнього професійного розвитку.

Ключові слова: відкрита освіта; професійні компетентності; цифровізація освіти; відкрите освітнє середовище; інформаційно-комунікаційні технології; професійний розвиток педагогів.

Pletenytska Lidiia Stepanivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Educational Innovations, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, https://orcid.org/0000-0003-1867-8314

Vysochan Lesia Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Primary Education and Pedagogical Innovations, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, https://orcid.org/0000-0002-8978-5005

Smyrnova Iryna Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work of the Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy» Izmail, https://orcid.org/0000-0003-2085-5391

OPEN EDUCATION TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS

Abstract. In the course of the study, the authors analysed the theoretical foundations of the use of open education technologies in the system of

professional development of teachers and identified opportunities for the application of modern information and communication technologies in the formation of professional competence of teaching staff. An analysis of scientific approaches to the problem of professional development of teachers in the context of the digitalisation of the educational space and the introduction of innovative educational technologies was carried out. The relevance of the study is determined by the current transformational processes in education, as well as the need to improve the level of professional training of teachers in accordance with the modern requirements of the information society. In modern conditions, the use of open education technologies, which ensure the accessibility of educational resources, flexibility of learning, individualisation of educational trajectories and create conditions for the continuous professional development of teaching staff, is of particular importance.

The article substantiates that the use of open educational resources, digital platforms, cloud technologies, massive open online courses, and other open education tools contributes to the development of key professional competencies of teachers. It is noted that the integration of open educational technologies into the system of professional development of teachers creates favourable conditions for the development of a culture of continuous learning and professional self-improvement. The scientific novelty of the study lies in the theoretical justification of the role of open education technologies as a tool for the development of professional competencies of teachers in the modern digital educational environment. The work identifies the main structural components of the use of open educational technologies in the professional development of teachers and outlines the pedagogical conditions for their effective implementation. The study proposes an author's model for the development of professional competencies of teachers through open education, which allows systematising the main components of this process and determining the logical relationship between the open educational environment, open education technologies, the educational activities of teachers and the results of their professional development.

Keywords: open education; professional competencies; digitalisation of education; open educational environment; information and communication technologies; professional development of teachers.

Постановка питання в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освітньої системи характеризується активною цифровою трансформацією освітнього простору, що зумовлює необхідність модернізації підходів до професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У контексті глобалізаційних процесів, розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та інтеграції України до європейського освітнього

простору особливої актуальності набуває впровадження технологій відкритої освіти, які виступають важливим інструментом забезпечення безперервного професійного розвитку педагогів. Концепція відкритої освіти базується на принципах доступності, гнучкості, індивідуалізації освітньої траєкторії та використання сучасних цифрових ресурсів, що сприяє формуванню нових моделей освітньої взаємодії [4].

В умовах інтенсивного розвитку цифрового суспільства відбувається переосмислення ролі педагога як ключового суб'єкта освітнього процесу. Автор дослідження [6] зазначає, що сучасний педагог має володіти широким спектром професійних компетентностей, серед яких особливе значення мають цифрова, інформаційно-комунікаційна, педагогічна, методична, комунікативна та інноваційна компетентності. Формування таких компетентностей потребує використання нових освітніх інструментів, здатних забезпечити доступ до якісних освітніх ресурсів, міжнародного академічного досвіду та сучасних педагогічних практик. Саме технології відкритої освіти створюють можливості для реалізації цих завдань через використання відкритих освітніх ресурсів, масових відкритих онлайн-курсів, цифрових освітніх платформ, хмарних сервісів та інших інструментів цифрового навчання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розвитку професійних компетентностей педагогів в умовах швидких соціокультурних і технологічних змін. Сучасна педагогічна діяльність вимагає від фахівців здатності ефективно використовувати інноваційні освітні технології, здійснювати педагогічну рефлексію, адаптувати навчальні методики до цифрового освітнього середовища і забезпечувати якісну організацію освітнього процесу в умовах дистанційного, змішаного та відкритого навчання. Технології відкритої освіти дозволяють створювати динамічне освітнє середовище, що сприяє розвитку професійної мобільності педагогів, розширює їхні можливості для самоосвіти і підвищення кваліфікації. Важливим аспектом розвитку відкритої освіти є її нормативно-правове забезпечення, яке визначає стратегічні напрями цифрової трансформації освітньої галузі та впровадження інноваційних освітніх технологій. Зокрема, у Законі України «Про освіту» [3] наголошується на необхідності забезпечення доступності освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій та розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу. У документі зазначено, що освітній процес має здійснюватися із застосуванням сучасних технологій навчання, які забезпечують відкритість, доступність і інноваційність освітнього середовища. Важливі положення щодо цифровізації освіти та розвитку відкритого освітнього середовища визначено також у Законі України «Про вищу освіту» [2], де підкреслюється необхідність інтеграції електронного навчання, дистанцій-

них освітніх технологій та міжнародних освітніх ресурсів у систему підготовки фахівців. Зазначений закон передбачає створення умов для розвитку академічної мобільності, впровадження електронних освітніх платформ і забезпечення доступу до відкритих освітніх ресурсів. Крім того, стратегічні напрями розвитку відкритої освіти визначено у Концепції розвитку цифрових компетентностей, яка спрямована на формування цифрової грамотності педагогів, розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності та підвищення ефективності використання цифрових освітніх технологій у педагогічній діяльності. У цьому контексті технології відкритої освіти розглядаються як важливий інструмент модернізації освітнього процесу та підвищення якості педагогічної діяльності.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування ролі технологій відкритої освіти як ефективного інструменту розвитку професійних компетентностей педагогів; визначення основних структурних компонентів, цифрових технологій, що сприяють підвищенню рівня професійної підготовки педагогічних працівників у сучасному відкритому освітньому середовищі.

Аналіз наукових досліджень. Проблематика професійного розвитку та формування професіоналізму фахівців у сфері освіти й науки посідає важливе місце у сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях. До осмислення теоретичних засад професійного становлення педагога, розвитку його професійної компетентності та педагогічної майстерності зверталися відомі науковці, серед яких О. Бодальов, Л. Сергєєва, Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Фурман, Ю. Семеняко та інші. У їхніх працях розкрито психологічні механізми професійного становлення особистості, закономірності формування професійної компетентності, розвитку творчого потенціалу та педагогічної рефлексії фахівця. Значна увага приділяється також питанням професійної самореалізації педагога, розвитку його професійної мотивації та здатності до інноваційної діяльності в умовах динамічних освітніх трансформацій. Водночас у сучасній українській педагогічній науці вагомий внесок у дослідження проблем професійного розвитку педагогічних працівників здійснили такі науковці, як І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хоружа, О. Пометун, Л. Кондратова, С. Сисоєва, Л. Карташова, Т. Сорочан, Н. Морзе та інші. У їхніх наукових працях обґрунтовано концептуальні засади професійної підготовки педагогів, розкрито сутність компетентнісного підходу в освіті, визначено роль інноваційних педагогічних технологій у формуванні професійної компетентності фахівців. Дослідники акцентують увагу на необхідності безперервного професійного розвитку педагогів, що передбачає систематичне оновлення знань, удосконалення педагогічної майстерності та розвиток здатності до професійної рефлексії й саморозвитку. Окрему групу

наукових досліджень становлять праці, присвячені впровадженню технологій відкритої освіти та використанню цифрових освітніх ресурсів у сучасному освітньому середовищі. Питання розвитку відкритої освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових платформ у педагогічній діяльності знайшли відображення у роботах українських і зарубіжних дослідників, серед яких В. Биков, А. Іщенко, О. Корольова, М. Чванова та інші. У своїх дослідженнях науковці аналізують можливості використання відкритих освітніх ресурсів, електронних платформ навчання, масових відкритих онлайн-курсів і хмарних технологій як інструментів модернізації освітнього процесу та підвищення якості професійної підготовки педагогів. Значний внесок у дослідження цифровізації освіти, розвитку електронного навчання і формування цифрової компетентності педагогічних працівників здійснили такі українські науковці, як Н. Морзе, М. Жалдак, О. Спірін, С. Литвинова, В. Кухаренко, Ю. Триус, Л. Петренко та інші. Їхні наукові праці присвячені питанням інтеграції цифрових технологій у освітній процес, розвитку дистанційного і змішаного навчання, формуванню відкритого освітнього середовища й створенню цифрових освітніх ресурсів.

Основна частина дослідження. Сучасний етап розвитку освітньої системи характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими глобальною цифровізацією суспільства, стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та модернізацією педагогічних практик. Освітній простір сьогодення дедалі більше насичується новими технологічними рішеннями, серед яких особливе місце посідають електронні освітні ресурси, цифрові платформи навчання, інструменти дистанційної та змішаної освіти, а також різноманітні форми відкритого освітнього середовища. Упровадження цих інноваційних інструментів суттєво змінює традиційні підходи до організації освітнього процесу, зумовлюючи необхідність переосмислення ролі педагогічного працівника в сучасній системі освіти. Аналіз наукових досліджень [7;6] та власний педагогічний досвід дозволяє зробити висновки, що в умовах суспільних трансформацій та викликів воєнного часу освітня діяльність педагогів набуває нових характеристик, пов’язаних із необхідністю адаптації до нестабільного соціального середовища, організації освітнього процесу в дистанційному або змішаному форматі, а також забезпечення психологічної підтримки здобувачів освіти. Такі умови потребують від педагогів не лише високого рівня фахової підготовки, а й сформованості комплексу професійних компетентностей, серед яких особливе значення мають цифрова компетентність, інформаційна грамотність, здатність до інноваційної діяльності, педагогічної рефлексії та професійної мобільності. У цьому

контексті професійний розвиток педагогічних працівників стає одним із ключових чинників забезпечення ефективності освітнього процесу.

Зазначені трансформаційні процеси безпосередньо впливають на систему післядипломної педагогічної освіти, яка покликана забезпечувати безперервний професійний розвиток педагогів і сприяти оновленню їхнього професійного потенціалу відповідно до сучасних освітніх потреб. Система післядипломної освіти дедалі більше орієнтується на впровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток відкритого освітнього середовища, використання електронних ресурсів і цифрових платформ для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Такі зміни зумовлюють появу нових підходів до організації професійного навчання, що передбачають гнучкість освітніх програм, індивідуалізацію освітніх траєкторій та активне використання інструментів відкритої освіти. Інноваційні процеси, які відбуваються у сфері освіти, значною мірою визначають новий зміст і технологічне наповнення професійного розвитку педагогічних працівників. Сучасний педагог має бути готовим до постійного оновлення знань, освоєння нових методів навчання, інтеграції цифрових технологій у педагогічну практику та ефективного використання ресурсів відкритого освітнього простору.

Саме тому особливого значення набуває формування культури безперервного професійного розвитку, що передбачає систематичне вдосконалення професійних компетентностей, здатність до саморозвитку, самоосвіти та професійної рефлексії.

Науковець Ю. Биков [1] зазначає, що функціонування відкритої освіти та відкритих педагогічних систем передбачає створення і використання відкритого освітнього середовища, у межах якого формуються відповідні освітні ресурси, інструменти та технологічні рішення. Важливе місце в такому середовищі посідають комп'ютерно орієнтовані засоби навчання та інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують організацію освітнього процесу на основі сучасних цифрових платформ. Саме завдяки використанню ІКТ формується інформаційно-комунікаційна інфраструктура відкритої освіти, що створює умови для розширення доступу до освітніх ресурсів, підвищення ефективності навчання та розвитку інноваційних освітніх практик. У такому контексті інформатизація освіти розглядається як важливе суспільне явище і водночас як сучасний інструмент модернізації та інноваційного розвитку освітньої системи.

Важливою для нашого дослідження є думка Ю. Юшкевич [8], яка підкреслює, що одним із ключових принципів функціонування сучасної європейської системи вищої освіти є спрямованість на забезпечення індивідуального професійного успіху фахівця. Такий підхід передбачає створення умов для його кар'єрного зростання, безперервного професійного

розвитку та досягнення економічної самодостатності. Узагальнюючи вищезазначене, трансформація традиційної освітньої моделі у відкрите освітнє середовище є складним, багатовимірним і тривалим процесом, що передбачає системне переосмислення організації освітньої діяльності та модернізацію підходів до професійного розвитку педагогічних працівників.

Така трансформація потребує оновлення науково-методичних засад навчання, адаптації педагогів до нових форматів освітньої взаємодії, удосконалення матеріально-технічної інфраструктури закладів освіти, а також належного ресурсного й організаційного забезпечення. У сучасних умовах цифровізації суспільства відкриті освітні технології стають важливим чинником модернізації освітнього процесу та інструментом формування професійних компетентностей педагогів.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій істотно впливає на зміст і форми педагогічної діяльності, спричиняючи поступовий перехід від традиційних моделей професійної підготовки до більш гнучких, адаптивних і персоналізованих освітніх систем. У таких умовах відбувається зміна парадигми професійного розвитку педагогів: акцент переноситься з репродуктивного засвоєння знань на формування здатності до самостійного пошуку інформації, критичного мислення, використання цифрових ресурсів та інтеграції інноваційних технологій у педагогічну практику. Застосування технологій відкритої освіти створює можливості для реалізації принципів доступності, гнучкості та індивідуалізації освітнього процесу, що є важливою передумовою ефективного професійного розвитку педагогічних працівників.

У контексті розвитку відкритої освіти особливого значення набуває використання віртуальних навчальних платформ та цифрових освітніх середовищ, які забезпечують організацію сучасних форм педагогічної взаємодії. Такі платформи, як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та інші електронні освітні системи, створюють умови для проведення інтерактивних лекцій, онлайн-семінарів, вебінарів, групових дискусій і спільної проєктної діяльності. Завдяки використанню зазначених інструментів освітній процес набуває більш динамічного характеру, а педагогічна взаємодія стає більш відкритою та інтерактивною. Це сприяє формуванню у педагогів навичок цифрової комунікації, розвитку інформаційної культури та вдосконаленню професійної компетентності. Не менш вжливу роль у розвитку відкритого освітнього середовища відіграють хмарні технології, які забезпечують безперервний доступ до освітніх ресурсів, навчальних матеріалів і цифрових інструментів навчання. Хмарні сервіси дозволяють організовувати спільну роботу над навчальними проєктами, здійснювати обмін інформацією між учасниками освітнього процесу та створювати

інтерактивні освітні ресурси. Завдяки таким технологічним можливостям педагогічні працівники отримують доступ до різноманітних освітніх платформ, електронних бібліотек, відкритих освітніх ресурсів і цифрових навчальних курсів, що значно розширює можливості їхнього професійного розвитку.

Особливістю технологій відкритої освіти є також поєднання синхронних та асинхронних форм освітньої взаємодії, що дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб педагогів і забезпечити гнучкість навчання.

Синхронні форми взаємодії, такі як відеоконференції, онлайн-дискусії та інтерактивні вебінари, сприяють безпосередній комунікації між учасниками освітнього процесу, тоді як асинхронні формати, зокрема електронні курси, форуми, відеолекції та цифрові освітні ресурси, створюють умови для самостійної навчальної діяльності та індивідуального темпу опанування навчального матеріалу.

З метою теоретичного обґрунтування та структурного відображення процесу формування і розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників у сучасному відкритому освітньому середовищі пропонуємо авторську модель розвитку професійних компетентностей педагогів засобами відкритої освіти (рис.1).

Вона спрямована на систематизацію основних компонентів, умов і технологій, що забезпечують ефективне використання ресурсів відкритої освіти у професійному розвитку педагогів.

Основною метою моделі є визначення логічної взаємодії між відкритим освітнім середовищем, технологіями відкритої освіти, освітньою діяльністю педагогів та формуванням їхніх професійних компетентностей. Модель дозволяє показати, як використання сучасних цифрових платформ, відкритих освітніх ресурсів і технологій дистанційного та змішаного навчання сприяє підвищенню рівня професійної підготовки педагогічних працівників.

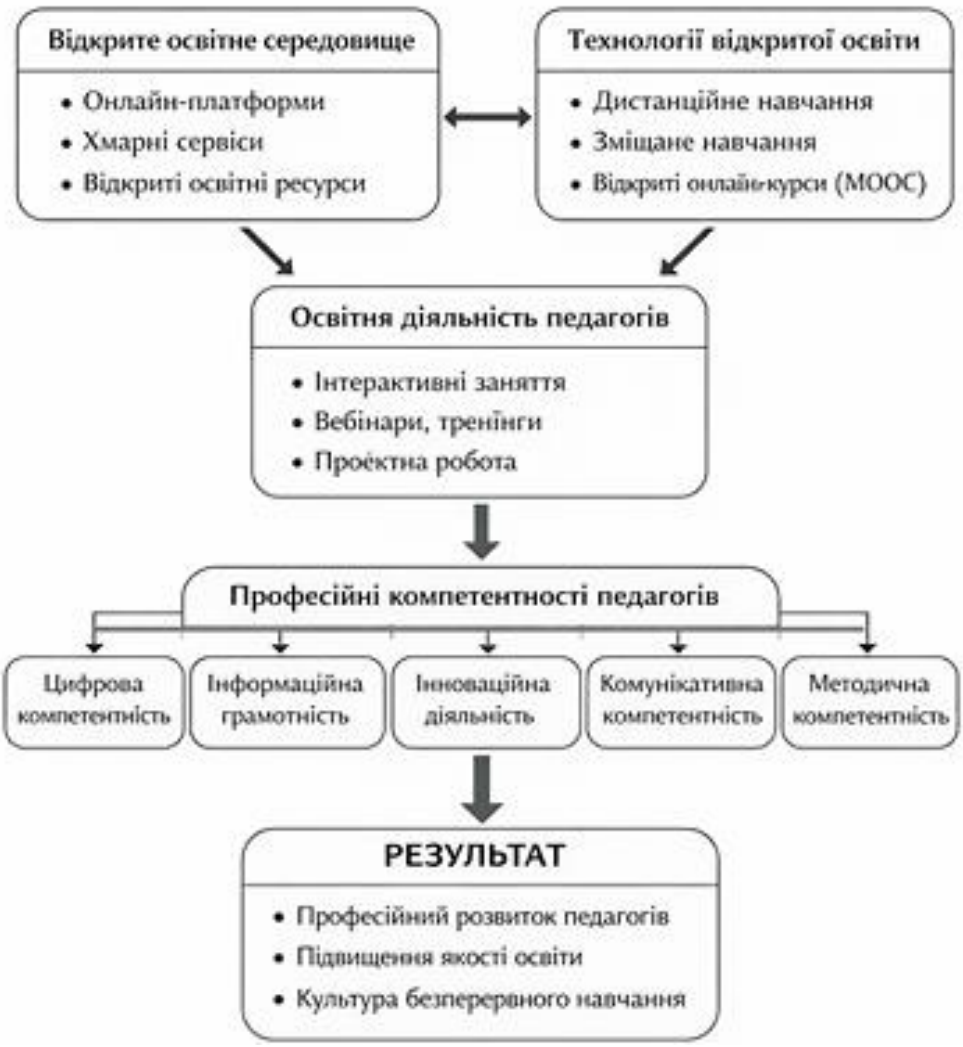


Рисунок 1 – Модель розвитку професійних компетентностей педагогів засобами відкритої освіти

Запропонована авторська модель розвитку професійних компетентностей педагогів засобами відкритої освіти відображає структурно-логічну систему взаємопов'язаних компонентів, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки педагогічних працівників у сучасному цифровому освітньому середовищі. Її метою є систематизація основних чинників, технологій і педагогічних умов, що забезпечують формування та розвиток професійних компетентностей педагогів через використання ресурсів відкритої освіти. Структура моделі складається з кількох взаємопов'язаних блоків, що відображають послідовність і логіку професійного розвитку педагогів. Першим компонентом є відкрите освітнє середовище, яке виступає базовою інфраструктурою реалізації відкритої освіти. До його складових належать онлайн-платформи навчання, хмарні сервіси та відкриті

освітні ресурси. Саме цей елемент створює інформаційно-технологічні умови для організації освітнього процесу, забезпечуючи доступ педагогів до сучасних цифрових інструментів і навчальних матеріалів. Другий блок моделі представлений технологіями відкритої освіти, які забезпечують практичну реалізацію освітньої діяльності у цифровому середовищі. До них належать дистанційне навчання, змішане навчання, а також масові відкриті онлайн-курси (MOOC). Використання таких технологій дозволяє організовувати гнучкий та адаптивний освітній процес, що відповідає сучасним вимогам безперервного професійного розвитку педагогів. Наступним елементом моделі є освітня діяльність педагогів, що включає різні форми професійного навчання та взаємодії. Зокрема, це інтерактивні заняття, вебінари, тренінги, а також проєктна діяльність. У межах цього блоку відбувається практичне використання технологій відкритої освіти, що сприяє активному залученню педагогів до процесу професійного саморозвитку та обміну досвідом. Центральним компонентом моделі є професійні компетентності педагогів, які формуються в результаті використання відкритих освітніх технологій. До ключових компетентностей належать цифрова компетентність, інформаційна грамотність, інноваційна діяльність, комунікативна та методична компетентності. Їх розвиток забезпечує здатність педагогів ефективно використовувати сучасні освітні технології, організовувати навчальний процес у цифровому середовищі та впроваджувати інноваційні педагогічні підходи. Завершальним блоком моделі є результат, який відображає кінцевий ефект реалізації технологій відкритої освіти у професійному розвитку педагогів. Основними результатами є підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, покращення якості освітнього процесу та формування культури безперервного навчання.

Висновки та перспективи. У результаті проведеного дослідження встановлено, що технології відкритої освіти відіграють важливу роль у модернізації сучасної освітньої системи та створюють нові можливості для професійного розвитку педагогічних працівників. Впровадження відкритих освітніх технологій сприяє формуванню інноваційного освітнього середовища, яке забезпечує доступність освітніх ресурсів, гнучкість навчання та індивідуалізацію професійного розвитку педагогів. З'ясовано, що використання цифрових платформ, відкритих освітніх ресурсів, хмарних сервісів, масових відкритих онлайн-курсів, а також технологій дистанційного та змішаного навчання значно розширює можливості підвищення кваліфікації педагогів і сприяє розвитку їхніх професійних компетентностей. Застосування таких технологій забезпечує формування цифрової компетентності, інформаційної грамотності, комунікативних умінь,

здатності до інноваційної педагогічної діяльності та методичної мобільності. Розроблена авторська модель розвитку професійних компетентностей педагогів засобами відкритої освіти дозволяє систематизувати основні складові цього процесу, визначити взаємозв'язок між відкритим освітнім середовищем, технологіями відкритої освіти, освітньою діяльністю педагогів та результатами їхнього професійного розвитку. Використання запропонованої моделі може сприяти удосконаленню системи підвищення кваліфікації педагогів та підвищенню якості освітнього процесу в умовах цифровізації освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо впровадження технологій відкритої освіти у професійну діяльність педагогів, а також із вивченням ефективності використання відкритих освітніх ресурсів і цифрових платформ у системі безперервного педагогічного розвитку.

Література

1. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. №. 9.2010. С. 9-15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_4.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

4. Кондратова Л. Г. Професійний розвиток педагогів в умовах відкритого університету післядипломної освіти. *Схвалено і рекомендовано до друку вченою радою Центрального інституту післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університету менеджменту освіти» протокол № 5 від 20 вересня 2022 р.*, 2022. 77с.

5. Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян України: схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 №167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-р

6. Шевчук Б. В. Відкрите навчання як основа формування цифрової компетентності педагогів професійного навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Вип.1. 2025. С.78-85. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.1.12

7. Шелевер О. В. Розвиток професійних компетентностей викладача в освітньому процесі засобами технологій відкритої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. Вип.3. 2025. С. 319-324. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-43

8. Юшкевич Ю. С. Модернізація освіти в умовах європейської інтеграції України. *Гілея: науковий вісник*. N141 (2). 2019. С.165-168.

References

1. Bykov V. Yu. (2010). Vidkryte navchalne seredovyshche ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoi osvity [Open learning environment and modern network tools of open education systems]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 2:*

Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia, 9, 9–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_4[in Ukrainian]

2. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 №1556-VII [Law of Ukraine "On Higher Education" of July 1, 2014 No. 1556-VII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

3. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 №2145-VIII [Law of Ukraine "On Education" of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19[in Ukrainian]

4. Kondratova L. H. (2022). Profesiinyi rozvytok pedahohiv v umovakh vidkrytoho universytetu pisliadyplomnoi osvity [Professional development of teachers in the conditions of an open university of postgraduate education]. Kyiv: Central Institute of Postgraduate Education of the State Institution of Higher Education "University of Educational Management". 77p[in Ukrainian]

5. Kontseptsiia rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei hromadian Ukrainy (2021) [Concept for the development of digital competencies of citizens of Ukraine]. Approved by the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 167-r of March 3, 2021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p[in Ukrainian]

6. Shevchuk B. V. (2025). Vidkryte navchannia yak osnova formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv profesiinoho navchannia [Open learning as a basis for the formation of digital competence of vocational education teachers]. *Akademichni studii. Seriia "Pedahohika"*, 1, 78–85. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.1.12[in Ukrainian]

7. Shelever O. V. (2025). Rozvytok profesiinykh kompetentnostei vykladacha v osvitnomu protsesi zasobamy tekhnolohii vidkrytoi osvity [Development of teachers' professional competencies in the educational process using open education technologies]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia*, 3, 319–324. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-43

8. Yushkevych Yu. S. (2019). Modernizatsiia osvity v umovakh yevropeiskoi intehratsii Ukrainy [Modernization of education in the conditions of European integration of Ukraine]. *Hileia: naukovyi visnyk*, 141(2), 165–168. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2862-2875

Прилуцька Людмила Анатоліївна доцент, кандидат історичних наук, професор кафедри мовної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3250-0806

Семененко Інга Євгеніївна доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-5987-5168.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

Анотація. Проблема навчальної взаємодії у цифровому середовищі є особливо актуальною у контексті реалій сучасної української освіти, коли перехід до онлайн-навчання став не просто технологічним вибором, а єдиним способом забезпечення безперервності навчального процесу в умовах воєнного стану, вимушеної міграції учасників освітнього процесу, нестабільності інфраструктури.

У статті розглядаються механізми навчальної взаємодії у цифровому середовищі, методичні можливості адаптації навчальної взаємодії під реалії української дійсності, пропонуються способи підвищення її якості та надаються практичні рекомендації щодо оптимізації комунікації та співпраці між учасниками освітнього процесу в цифровому середовищі для підвищення якості навчання. Автори аналізують як переваги онлайн-навчання (гнучкість навчального процесу, легкість доступу до навчальних та інформаційних ресурсів, індивідуалізація навчання тощо), так і виклики, що воно створює для навчальної взаємодії (нестача особистого контакту, відсутність живого спілкування, відсутність оперативного зворотного зв'язку та якісних дискусій, складнощі самоорганізації навчальної діяльності, обов'язкова наявність високого рівня вмотивованості до вивчення навчальної дисципліни в студента, певні технічні бар'єри та ін.).

Автори пропонують принципи педагогічної взаємодії в онлайн-форматі навчання, здатні допомогти викладачеві грамотно та ефективно вибудувати педагогічну взаємодію, оптимально організувати педагогічний процес та мотивувати студентів до активної участі у навчальній діяльності

в онлайн-форматі: ясність і послідовність; комунікація; мультимодальність; гейміфікація; детальне планування онлайн-занять. Також презентуються форми, методи та прийоми з власного практичного досвіду авторів, що сприяють підвищенню якості навчальної взаємодії.

Автори доходять висновку, що підвищення якості навчальної взаємодії в умовах онлайн-навчання вимагає поєднання синхронних та асинхронних форматів, а також переосмислення ролі викладача як ментора, створення цілісного цифрового середовища, яке долає технічні та психологічні бар'єри, забезпечуючи емоційну залученість його учасників.

Ключові слова: освітнє онлайн-середовище, дистанційна освіта, онлайн-навчання, якість навчальної взаємодії, інформаційно-комунікаційні технології.

Lyudmyla Prylutska PhD (History), Professor of the Department of Language Training, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3250-0806

Semenenko Inha Yevhenivna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Language Training, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5987-5168

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL INTERACTION IN THE PROCESS OF ONLINE LEARNING FOR UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The problem of educational interaction in the digital environment is particularly relevant within the context of the realities of modern Ukrainian education, where the transition to online learning has become not just a technological choice but the only way to ensure the continuity of the educational process under conditions of martial law, forced migration of educational process participants, and infrastructure instability.

The article examines the mechanisms of educational interaction in the digital environment, the methodological possibilities of adapting educational interaction to the realities of Ukrainian life, proposes ways to improve its quality, and provides practical recommendations for optimizing communication and cooperation between participants of the educational process in the digital environment to enhance the quality of learning. The authors analyze both the advantages of online learning (flexibility of the educational process, ease of access to educational and informational resources, individualization of learning, etc.) and the challenges it creates for educational interaction (lack of personal

contact, absence of live communication, lack of timely feedback and high-quality discussions, difficulties in self-organization of learning activities, the mandatory requirement of a high level of motivation for studying the discipline on the part of the student, certain technical barriers, etc.).

The authors propose principles of pedagogical interaction in the online learning format capable of helping the teacher competently and effectively build pedagogical interaction, optimally organize the pedagogical process, and motivate students to actively participate in educational activities in an online format: clarity and consistency; communication; multimodality; gamification; and detailed planning of online classes. Furthermore, forms, methods, and techniques from the authors' own practical experience that contribute to improving the quality of educational interaction are presented.

The authors conclude that improving the quality of educational interaction in online learning conditions requires a combination of synchronous and asynchronous formats, as well as a reimagining of the teacher's role as a mentor and the creation of a cohesive digital environment that overcomes technical and psychological barriers while ensuring the emotional engagement of its participants.

Keywords: online educational environment, distance education, online learning, quality of educational interaction, information and communication technologies.

Постановка проблеми. У сучасних умовах всесвітньої цифровізації освіти питання якості навчальної взаємодії вже давно перестало бути тільки теоретичним, а набуло статусу гуманітарного виклику. Особливої актуальності ця проблема навчальної взаємодії у цифровому середовищі набула у контексті реалій сучасної української освіти. Для України перехід до онлайн-навчання став не просто технологічним вибором, а єдиним способом забезпечення безперервності навчального процесу в умовах воєнного стану, вимушеної міграції учасників освітнього процесу, нестабільності інфраструктури, тобто стратегічним інструментом виживання всієї української освітньої системи. Перехід на онлайн-формат виявив критичну потребу перегляду педагогічних підходів до організації комунікації між суб'єктами навчання. Проведення занять зараз диктує нові вимоги до навчальної комунікації, оскільки стає очевидним, що традиційні моделі дистанційного навчання далеко не повною мірою справляються із завданням забезпечення якісної підготовки студентів в умовах небезпеки та технічних обмежень (відключення світла, відсутність зв'язку).

Сьогодні онлайн-заняття у ЗВО вже вийшли за межі відеоконференції, а ключовим фактором успіху стає якість навчальної інтеракції.

Без активного залучення та оперативного зворотного зв'язку процес навчання перетворюється на формальне споживання контенту. Сучасні реалії вимагають впровадження інструментів, здатних мінімізувати негативний вплив дистанції та зовнішньої нестабільності на когнітивну активність студентів. Дослідження механізмів навчальної взаємодії у цифровому середовищі, способів підвищення її якості за цих умов є необхідним кроком для забезпечення конкурентоспроможності та стійкості усієї системи української освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує багато підходів до визначення шляхів забезпечення взаємодії у процесі дистанційного навчання. Ця проблема досліджувалася науковцями як з погляду класичної педагогіки, так і з урахуванням специфіки e-learning і кризового навчання, причому кожен з авторів підкреслював окремі важливі аспекти цього питання.

Серед зарубіжних вчених звернемо увагу на концепції Т. Андерсона, який розробив модель еквівалентності взаємодії (Interaction Equivalence Theory), що пояснює дотримання балансу між спілкуванням «студент-викладач», «студент-студент» та «студент-контент» [11] та Р. Гаррісона модель якого «Спільнота дослідників» (Community of Inquiry - CoI) є стандартом для аналізу якості онлайн-навчання (концепція соціальної, когнітивної та навчальної присутності) [12]. Науковицею Д. Салмон було запропоновано 5-ступінчасту модель модерації онлайн-навчання (e-tivities), яка визначає, як проводити студента від простого доступу до системи до активної мережевої взаємодії [13].

Українські дослідники акцентують увагу на адаптації дистанційної освіти до національних стандартів та екстремальних умов останніх років. Так, В. Кухаренко, який є одним з головних сучасних українських експертів у галузі дистанційного навчання, розглядаючи теорію та практику змішаного та онлайн-навчання, наполягає на необхідності курування, модерування контенту та формування навчальних спільнот [4]. У праці Н. Морзе здійснюється дослідження проєктування електронного освітнього середовища, формування цифрових компетентностей та впровадження активних методів взаємодії у цифровому просторі [6].

Серед найбільш актуальних вітчизняних публікацій, що аналізують досвід онлайн-навчання у ЗВО в умовах воєнного стану та відображають унікальний досвід адаптації освіти до екстремальних умов, варто назвати роботи науковців, які пишуть про «Emergency Remote Teaching» (Екстрене дистанційне навчання), підкреслюючи різницю між спланованим онлайн-курсом та вимушеним онлайном (В. Бондаренко, В. Кухаренко, Н. Морзе, О. Співаковський, Л. Смєкалова) [4; 6], а також психологічні аспекти

онлайн- взаємодії між викладачем і студентами, а саме те, як підтримувати комунікацію в умовах стресу та блекаутів (В. Панок) [7], те, що якість навчальної взаємодії залежить не лише від обраних цифрових інструментів, а й від соціокультурного контексту учасників (Н. Моргунова) [5], аналізують причини та наслідки дефіциту невербального спілкування онлайн-навчання (О. Блинова) [2] й зміни структури спілкування людей в умовах травм (Т. Титаренко) [9] тощо.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз методичних можливостей адаптації навчальної взаємодії під реалії української дійсності, виявлення бар'єрів взаємодії, визначення шляхів впровадження ефективних педагогічних форм, методів і прийомів, створення моделей активного партнерства між студентами та викладачами ЗВО, розробка практичних рекомендацій щодо оптимізації комунікації та співпраці між учасниками освітнього процесу в цифровому середовищі для підвищення якості навчання.

Виклад основного матеріалу. Навчальна взаємодія в дистанційній освіті – це процес активного обміну інформацією та ідеями, зворотній зв'язок між учасниками освітнього процесу, що здійснюється через цифрові інструменти. Її можна вважати ключовим фактором ефективності навчання, оскільки саме взаємодія допомагає викладачу і студентам подолати фізичну роз'єднаність і підтримувати мотивацію навчання. Сучасними науковцями навчальна взаємодія в онлайн-навчанні позиціонується як «процес взаємозалежних дій (спілкування) суб'єктів навчання (викладач – студент, студент – студент) та об'єктів навчання (студент – контент), спрямований на розв'язання навчальних завдань та розвиток особистості» [4, с. 83]. Як зазначає В. Биков, взаємодію в дистанційній освіті треба розглядати як активну комунікацію, що базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, де студент стає активним учасником власного освітнього процесу, а не лише споживачем інформації [1, с. 8].

Постійний розвиток сучасних технологій, онлайн-формат надає нові можливості для здійснення різних форм педагогічної взаємодії. У той же час, потреби освітнього процесу висувають специфічні вимоги до використання інформаційно-комунікаційних технологій, як, наприклад, якість звуку та зображення, рівень шуму та гучності, надійність операційних систем та програмного забезпечення, готовність і здатність суб'єктів педагогічної взаємодії використовувати усі переваги інформаційно-комунікаційних технологій.

Перевагами навчальної взаємодії в онлайн-навчанні є гнучкість самого навчального процесу, коли студент має можливість вчитися з любої точки світу, у зручний для себе час і в комфортному темпі, легкість доступу

до навчальних та інформаційних ресурсів, індивідуалізація навчання, адаптація матеріалів під потреби кожного студента, можливість самостійно працювати й обдумувати навчальний матеріал тощо. Науковці сходяться у думці, що дистанційне навчання допомагає розвитку самостійного планування, організації часу та відповідальності за результати власного навчання [8].

Але при цьому онлайн-навчання створює і серйозні виклики для навчальної взаємодії. Це й нестача особистого контакту, відсутність живого спілкування з одногрупниками й викладачами, що ускладнює розвиток соціальних навичок і групову роботу, й складнощі самоорганізації навчальної діяльності, обов'язкова наявність високого рівня вмотивованості до вивчення навчальної дисципліни в студента, а також певні технічні бар'єри, що можуть бути викликані недостатньою якістю інтернет-зв'язку чи проблемами зі справністю обладнання.

Такий аспект дистанційної освіти, як інтерактивна комунікація та колаборація, поряд з безумовними перевагами, такими як розвиток навичок командної роботи за допомогою онлайн-форумів, відеоконференцій та спільних проєктів, через відсутність особистісного контакту може знижувати рівень залучення до навчання та викликати в студентів відчуття ізоляції [3]. Дефіцит в онлайн-навчанні «живої» соціальної присутності призводить до низки негативних наслідків, першим з яких є зниження залученості до навчального процесу. За умов онлайн-навчання, коли студенти перестали вчитися віч-на-віч з викладачем, а навчальні ресурси більше не є традиційними підручниками, було порушено традиційну навчальну модель. В умовах фізичної ізоляції студенти частіше почувають себе слухачами контенту, а не учасниками процесу, що веде до втрати мотивації та небажання навчатися. Відсутність оперативного зворотного зв'язку та якісних дискусій заважає формуванню критичного мислення та глибокого аналізу теми.

Найбільш відчутною у такому форматі є суперечність між необхідністю забезпечення результативності навчання та обмеженістю форм взаємодії, що не дозволяє повною мірою реалізувати активні методи навчання у цифровому середовищі.

Існує помилкова думка про знеособлення онлайн-освіти, відсутність контакту студента та викладача, неможливість застосування педагогічних технологій, низький рівень контролю дій студентів. Онлайн-навчання навпаки вимагає від його учасників активізації співспрямованих емоційних, інтелектуальних, вольових зусиль, що передбачає оптимальну відповідальність викладача за організацію процесу та підсумкову результативність навчальної діяльності. Викладачеві необхідно в першу чергу спрямувати

зусилля на освоєння нових форм подачі матеріалу, підвищення компетентності в галузі інформаційних технологій.

Долучитися до процесу онлайн-навчання викладачеві можуть заважати інертність і стереотипність мислення, небажання змінювати звичний уклад освітнього процесу. Важливою проблемою, яку необхідно вирішити під час онлайн-навчання, стає встановлення контакту між викладачем і студентом. Викладач, виконуючи функцію ведучого вебінару, особливо в умовах роботи з групою, не може достатньо контролювати студентів. Дуже важливо досконально продумати таку систему роботи на занятті, яка б дозволила постійно залучати студентів у хід заняття, підтримувати діалог, стимулювати формулювання питань на повторення вивченого матеріалу. Необхідно створити особливий настрій на свідоме ставлення до навчання, у якому можливе досягнення навчальної та педагогічної мети.

Наш практичний опит викладання дає змогу стверджувати, що найбільш ефективною виявляється онлайн-підготовка у невеликих групах. Виникає можливість діалогізації навчання, що є дуже важливим при вивченні важких тем: висловлюються різні точки зору, під час обговорення студенти приходять до правильної відповіді. Створюється певний рівень змагальності, що спонукає студентів до активізації навчання, бажання ділитися один з одним способами вирішення інтелектуальних завдань, цікавими спостереженнями.

Таким чином, онлайн-навчання студентів ЗВО розуміється нами як усвідомлена спільна діяльність рівноправних суб'єктів, що потребує прояву зусиль з обох сторін. Обов'язковими умовами при цьому стають формування виклику від викладача, що націлює на результат, і встановлення зворотного зв'язку між викладачем та студентами. Успішність цієї діяльності залежить від рефлексії, уміння усвідомлювати результати своєї праці: викладач має оцінити, чи досяг він поставленої перед заняттям мети, а студент повинен визначити, чи опанував він певний обсяг знань; що ще потрібно зробити обом суб'єктам навчання, щоб досягти мети.

Результативність онлайн-навчання залежить від можливості правильної організації педагогічної взаємодії.

Одним з головних чинників продуктивного навчання для більшості студентів є можливість соціалізуватися. При віддаленому вивченні дисциплін студенти позбавляються живого спілкування з викладачами та одногрупниками, що спричиняє низку психологічних проблем, які можуть негативно позначатися на їх успішності. Відсутність звичного діалогу чи полілогу як стимулу, зазвичай, негативно впливає на інтерес студентів до навчання загалом. Також у якості фактору, що створює психологічний

бар'єр у процесі онлайн-навчання, можна назвати збільшення самостійності студента, який більшу частину часу змушений осягати великі обсяги інформації не в аудиторії, під патронажем педагога-наставника, а шляхом читання літератури або перегляду відео-занять.

Перманентна відсутність зворотного зв'язку через можливі затримки в отриманні та надсиланні повідомлень також провокує тривожні стани у студентів. Найчастіше в процесі онлайн-навчання за умов воєнних дій в Україні не все спілкування викладача зі студентами відбувається в режимі реального часу, і тривале очікування консультації щодо виконання завдання або засвоєння матеріалу може викликати в студента психологічний дискомфорт.

Важливою складовою педагогічного спілкування є його невербальний компонент і під час онлайн-навчання всі учасники педагогічного процесу неминуче відчувають дискомфорт, спричинений його втратою. Критичну важливість цього підтверджують дані вчених, які стверджують, що зазвичай у процесі комунікації слова становлять лише 7%, звуки та інтонації 38%, а невербальна взаємодія 53%. Це також узгоджується з оцінками відсоткового співвідношення кількості інформації, яку отримує людина через органи почуттів: візуальна інформація становить 85% від усього обсягу, який отримує людина, 10% звук та 5% інформації надходить через інші органи почуттів [10, с. 76]. Досвідчений педагог 50-90% інформації отримує не зі слів учня, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду тощо [10, с. 81]. Викладачеві живе спілкування зі студентом допомагає зрозуміти, наскільки глибоко він оволодів навчальним матеріалом, оцінити ступінь самостійності його рішень, готовність до вирішення складніших завдань. Спілкування студентів між собою допомагає їм краще зрозуміти вимоги викладача, розвиває навички роботи в колективі, готовність до кооперації з одногрупниками при вирішенні трудомістких завдань, раціонального розподілу ролей. До того ж беручи участь у загальних заняттях та дискусіях, студент може оцінити ступінь своїх знань, можливостей та здібностей порівняно з іншими студентами.

Звернемо увагу ще на один серйозний недолік онлайн-навчання. Це те, що студент сприймає інформацію мовчки. Навіть у практиці синхронних видів комунікації викладачі просять слухати лекцію з вимкненими мікрофонами, тому що сторонні шуми сильно заважають і збивають лектора. А у передбачені ходом заняття проміжки для питань студенти бояться і продовжують мовчати. Результатом стає те, що без практики говоріння у студентів немає й практики діалогічного мислення і, як наслідок, не розвивається здатність до внутрішнього монологу, тобто самостійного мислення. Так само дефіцит спілкування призводить до

відсутності навичок переказу, переконання, критичного аналізу, у тому числі відсутності навичок спільної роботи в колективі, що може призвести до неможливості будувати відносини в колективі не тільки навчальному, а й надалі у робочому. Отже, можна стверджувати, що основним недоліком онлайн-навчання є відсутність живої синхронної комунікації і всього того, що її супроводжує.

Часткова чи повна відсутність емпатії та рефлексії у процесі листування та знеособленої електронної комунікації викладача зі студентами – ще один фактор, що сприяє виникненню психологічних труднощів. Багато залежить також від особистої інтерпретації студентами прочитаних повідомлень, тоді як реальне спілкування має для них більш зрозуміле емоційне забарвлення завдяки використанню вербальних і невербальних засобів комунікації – мови, жестів, міміки. Проблема довіри є також важливим моральним критерієм оцінки діяльності студентів у процесі онлайн-навчання. Викладач не має можливості переконатися в тому, що його студенти виконують завдання самостійно, не вдаючись до списування або підробок.

Для психологічного комфорту людині важливе повноцінне існування та спілкування в соціумі, не обмежене обставинами, що змушують комунікувати з педагогом та одногрупниками за допомогою лише електронного зв'язку. Враховуючи особливості онлайн-навчання у ЗВО України за умов військового стану, виникає необхідність обов'язкового впровадження психологічної підтримки та створення оптимальних психологічних умов для віддаленої взаємодії студентів і викладачів.

Викладач у змозі надати допомогу студентам подолати проблеми, викликані відсутністю соціалізації, шляхом використання інтерактивних методів дистанційного навчання – ділової гри, онлайн-дискусії або семінару, мозкового штурму та кейс-методу. Також слід враховувати, що збільшення практичних курсів, які підкріплюють засвоєння теоретичних знань, сприяє зацікавленості та залученості до процесу онлайн-навчання. Саме теорію так складно засвоювати, опинившись в умовах ізоляції. Наочність практичних занять допомагає зняти в студентів психологічну напругу, стимулює до активізації навчальної активності.

Стимулювати емпатію під час онлайн-спілкування на занятті допоможе розробка групового проєкту. Захід стимулює розвиток емоційного зв'язку як між студентами, так і студентів з викладачем, участь якого передбачає інтелектуальну підтримку та вирішення можливих конфліктів на кожному етапі роботи. Цей метод має ще один позитивний аспект – навчальний груповий проєкт сприяє розвитку самостійності у процесі онлайн-навчання.

Допомагає подолати психологічний дискомфорт, налагодити постійний зв'язок із однокурсниками та викладачем і створення чату в мобільному додатку або групи у соціальній мережі, які забезпечують безперервне спілкування групи студентів та викладачів. Це є обов'язковою умовою для забезпечення психологічно здорових взаємин усіх учасників навчання, дозволить своєчасно вирішувати організаційні питання, що виникають у процесі навчання, отримувати підтримку у вигляді зворотного зв'язку.

Виникнення психологічних складнощів у процесі онлайн-навчання залежить від низки чинників: суб'єктивного сприйняття студентів, взаємовідносин із викладачем, соціального оточення, обстановки у сім'ї та стану здоров'я.

Зазначені вище відмінності допомогли нам сформулювати наступні принципи педагогічної взаємодії в онлайн-форматі навчання:

1. Ясність і послідовність. Безлад в онлайн-аудиторії є більш руйнівним, ніж у реальній аудиторії. Ясність і послідовність також важливі, щоб допомогти студентам адаптуватися до навчального онлайн-середовища.

2. Комунікація. Реальне спілкування – це те, чого найбільше не вистачає студентам, і важливо, щоб вони отримували якнайбільше можливостей комунікації в онлайн-просторі, через використання чатів, подкастів, скрінкастів та стримів.

3. Мультимодальність. Для будь-якої людини шкідливо перебувати перед екраном протягом кількох годин, не змінюючи діяльності. Тому важливо, щоб у рамках педагогічного процесу чергувалися різні види діяльності, деякі з яких можуть змусити студентів відвернутися від екранів.

4. Гейміфікація. До пандемії та вимушеного переходу до онлайн-навчання під час війни молодь зазвичай використовувала комп'ютери та пристрої для розваг, ігор і спілкування. Ця звичка впливає й на їхню участь у навчальній діяльності у дистанційному середовищі навчання. Викладачам доводиться постійно конкурувати за їхній екранний час з іншими розвагами, доступними в мережі. Тому наведемо декілька платформ, що дозволяють гейміфікувати навчальні завдання для студентів. Kahoot.com – онлайн-ігри для мобільних телефонів і планшетів під час або після заняття; Wordwall.net - різноманітні ігри на відновлення відповідностей, пошук слів, анаграми, кросворди тощо; Superteachertools.us, Bamboozle.com – створення інтелектуальних онлайн-ігор; Quizlet.com – платформа, що дозволяє вивчати нову лексику та терміни у процесі гри та ін.

5. Детальне планування онлайн-занять. Безумовно, підготовка краща за імпровізацію, онлайн-заняття надають менше можливостей для оперативних спонтанних рішень, тому вкрай важливо не тільки мати послідовний план, але й підготувати необхідні інструменти та матеріали, а також

перевірити технічні можливості пристроїв. Розглянуті принципи здатні допомогти викладачеві грамотно та ефективно вибудувати педагогічну взаємодію, оптимально організувати педагогічний процес та мотивувати студентів до активної участі у навчальній діяльності в онлайн-форматі.

Вважаємо актуальним запропонувати декілька форм, методів та прийомів, що сприяють підвищенню якості навчальної взаємодії, які ми застосовуємо у своїй практиці онлайн-викладання.

Так, у процесі важливим аспектом онлайн-чатів під час відеоконференцій є синхронність. Маємо на увазі, що викладач повинен оперативно читати повідомлення від студентів відповідно й адекватно реагувати. Зрозуміло, що це дуже складно, тому варіантом виходу з цього може бути призначення асистента з числа студентів, який відповідатиме у чаті замість викладача або даватиме знати йому про необхідність оперативної відповіді на запитання. Також варто уважно ставитися до балансу лекційної частини та часу, що відводиться на відповіді студентів.

Важливим є надавання особистих консультацій для студентів, які мають особливі труднощі. Дистанційна аудиторія пасивніша ніж очна: студенти воліють мовчання говорінню, якщо немає безпосереднього звернення до них. Також багатьох бентежить демонстрація обличчя чи особистого домашнього простору при включенні камери. Викладачеві необхідно вчасно звертати увагу на таких студентів, корегувати їх поведінку за умов необхідності візуального спілкування.

Серед прийомів, що були нами випробувані та які ми можемо рекомендувати, назвемо, по-перше, уникнення знеособленого спілкування як з боку викладачів, так і з боку студентів. Студенти неодмінно повинні себе ідентифікувати (вказати ім’я та прізвище, розмістити своє фото-портрет, а краще, звісно, увімкнути камеру). З боку викладачів рекомендується розмістити більше інформації. Відмінним засобом для цього може виступити розміщення в доступному для студентів місці інформацію не тільки про свою професійну діяльність, наукові роботи, а й про особисті якості та досягнення з обов’язковим візуальним супроводом. По-друге, цікавим та ефективним прийомом є використання піктограм і зображень (смайлів, мемів) у текстовому спілкуванні.

Сприйняття слова, сенсу речення, тексту, його розуміння в онлайн-комунікації може бути вкрай ускладнено без контексту моментного невербального спілкування. Будь-яке слово мимоволі викликає у нас певне уявлення, асоціації з попереднього досвіду, що особливо яскраво використовується у дистанційному форматі спілкування. Смайли та меми тут можуть допомогти «повернути в розмову» частину невербального компонента.

Важливим є, на наш погляд, впровадження у навчальне онлайн-спілкування внутрішнього етикету. Студенти звикли вести діалог у соцмережах зі своїми однолітками, друзями у рамках неофіційного стилю спілкування. Тому багато хто з них починає відчувати незручності та певні труднощі при використанні тих же каналів зв'язку у процесі спілкування з викладачами, особливо якщо це викладачі у віці. Онлайн-етикет дозволяє уникнути незручностей у спілкуванні та пропонує готові правила, як поводитись у різних ситуаціях. Знання цих правил дозволяє підвищити ефективність роботи, покращити взаємовідносини з учасниками навчального процесу. Не зайвим буде обговорити зі студентами правила використання різних каналів комунікації, де буде описано, які канали спілкування будуть використовуватися, за яких обставин необхідно використовувати кожен з них, як швидко буде отримана відповідь і в якій формі.

Висновки. Стрімкі зміни в системі вищої освіти України, зумовлені як розвитком інформаційно-комунікативних технологій, так і складною ситуацією в країні, ставлять перед системою освіти завдання формування нового освітнього середовища для забезпечення якісної підготовки сучасних фахівців. Підвищення якості навчальної взаємодії в умовах онлайн-навчання вимагає комплексної трансформації підходів, що базуються на інтеграції інноваційних цифрових інструментів і переході до активних методів навчання. Ефективність комунікації залежить від поєднання синхронних та асинхронних форматів, а також від переосмислення ролі викладача як ментора. Успішна адаптація освітнього процесу вимагає створення цілісного цифрового середовища, яке долає технічні та психологічні бар'єри, забезпечуючи емоційну залученість його учасників.

Перспективи подальших досліджень. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розробці нових форм і методів онлайн-навчання, адаптивних моделей із застосуванням штучного інтелекту, що сприятиме підвищенню рівня засвоєння знань студентами та якості їх навчання у ЗВО України.

Література:

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 1-26.

2. Блинова О. Є. Соціально-психологічні виклики дистанційної освіти в умовах воєнного стану. *Психологічні перспективи*. 2024. Вип. 43. С. 24-35.

3. Горшкова Г. В., Алексєєва О. Р., Павленко І. Г. Ефективність дистанційної освіти в підвищенні якості навчання здобувачів вищої освіти в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип.16. Режим доступу: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/725

4. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2022. 258 с.

5. Моргунова Н.С. Врахування особливостей національного менталітету іноземних студентів у процесі педагогічного спілкування у закладі вищої освіти. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 7. С. 274-285.

6. Морзе Н. В., Співаковський О. В., Смєкалова Л. С. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи для України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 1-21.

7. Панок В. Г. Психологічний супровід освіти в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 1. С. 1-10.

8. Поліщук Н. В., Бугаєнко Т. І., Лемешева Н. В. Підвищення якості вищої освіти за допомогою цифрових технологій та дистанційного навчання для здобувачів вищої освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип. 38. С. 1-15. Режим доступу: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1561/1444

9. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни: виклики та стратегії підтримки. *Вісник НАН України*. 2023. № 6. С. 45-52.

10. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. Київ: Професіонал, 2004. 304 с.

11. Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. 2nd ed. Edmonton : AU Press, 2008. 482 p.

12. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 1999. Vol. 2, No. 2-3. P. 87-105.

13. Salmon G. E-moderating: The Key to Online Teaching and Learning. 3rd ed. New York : Routledge, 2011. 256 p.

***References**:*

1. Bykov, V. Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnolohichnoi platformy osvity i nauky v Ukraini [Digital transformation of society and development of the computer-technological platform of education and science in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 70 (2), 1-26 [in Ukrainian].

2. Blynova, O. Ye. (2024). Sotsialno-psykholohichni vyklyky dystantsiinoi osvity v umovakh voiennoho stanu. [Socio-psychological challenges of distance education under martial law]. *Psykholohichni perspektyvy*. 43, 24-35 [in Ukrainian].

3. Horshkova, H. V., Aleksieieva, O. R., & Pavlenko I. H. (2025). Efektyvnist dystantsiinoi osvity v pidvyshchenni yakosti navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v Ukraini [The effectiveness of distance education in improving the quality of education of higher education students in Ukraine]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. 16. Retrieved from https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/725 [in Ukrainian].

4. Kukharenko, V. M., Bondarenko, V. V. (2022). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini : monohrafiia [Emergency distance learning in Ukraine]. Kharkiv : Vyd-vo KP «Miska drukarnia», 258 p. [in Ukrainian].

5. Morhunova, N.S. (2024). Vrakhuvannia osoblyvostei natsionalnoho mentalitetu inozemnykh studentiv u protsesi pedahohichnoho spilkuvannia u zakladi vyshchoi osvity [Taking into account the peculiarities of the national mentality of foreign students in the process of pedagogical communication in a higher education institution]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*. 7, pp. 274-285 [in Ukrainian].

6. Morze, N. V., Spivakovskyi, O. V., & Smiekalova, L. S. (2023). Tsyfrova transformatsiia osvity: vyklyky ta perspektyvy dlia Ukrainy [Digital transformation of education: challenges and prospects for Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 94 (2). pp. 1-21 [in Ukrainian].

7. Panok, V. H. (2023). Psykholohichnyi suprovid osvity v umovakh voiennoho stanu [Psychological support for education in martial law]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. 5 (1), pp. 1-10 [in Ukrainian].

8. Polishchuk, N. V., Buhaienko, T. I., & Lemesheva, N. V. (2024). Pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity za dopomohoiu tsyfrovykh tekhnolohii ta dystantsiinoho navchannia dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity v Ukraini [Improving the quality of higher education through digital technologies and distance learning for higher education students in Ukraine]. *Akademichni vizii*. 38. pp. 1-15. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1561/1444 [in Ukrainian].

9. Tytarenko, T. M. (2023). Psykholohichne zdorovia osobystosti v umovakh viiny: vyklyky ta stratehii pidtrymky [Psychological health of the individual in wartime: challenges and support strategies] . *Visnyk NAN Ukrainy*. 6. pp. 45-52 [in Ukrainian].

10. Tsymbaliuk, I. M. (2004). Psykholohiia spilkuvannia : navch. posib. [Psychology of communication]. Kyiv : Profesional, 304 p. [in Ukrainian].

11. Anderson, T. The Theory and Practice of Online Learning. 2nd ed. Edmonton : AU Press, 2008. 482 p. [in English]

12. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 1999. Vol. 2, No. 2-3. P. 87-105. [in English]

13. Salmon, G. E-moderating: The Key to Online Teaching and Learning. 3rd ed. New York : Routledge, 2011. 256 p. [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013:17

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2876-2887

Рєзніков Сергій Іванович кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-0006-8879

ДУХОВНО-МОРАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНЯ: ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті здійснено філософсько-антропологічний аналіз духовно-моральної освіти як чинника становлення суб'єктності учня в умовах сучасних освітніх трансформацій. Обґрунтовано, що духовно-моральний вимір освіти є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, оскільки забезпечує формування ціннісних орієнтацій, моральної автономії, здатності до рефлексії та відповідального прийняття рішень. Показано, що духовно-моральна освіта має розглядатися не лише як змістова складова навчання, а як педагогічно організований простір розвитку особистості, у межах якого відбувається становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності, міжособистісної комунікації та соціальної взаємодії.

Проаналізовано філософські засади духовно-моральної освіти в контексті класичної етичної традиції та сучасних педагогічних підходів. Розкрито значення ідей Іммануїла Канта щодо моральної автономії, Макса Шелера щодо аксіологічної структури духовного досвіду, а також Поля Рікера щодо формування особистісної ідентичності через інтерпретацію індивідуального досвіду та моральну взаємодію з іншими. У межах сучасної педагогіки розглянуто підходи Герта Бієсти та Юсуфа Вагіда, які акцентують на ролі освіти як простору формування суб'єктності, громадянської відповідальності, культури діалогу та етичної взаємодії в освітньому середовищі, а також на необхідності створення умов для активної участі учнів у навчальному процесі та розвитку їхньої самостійності.

Встановлено, що духовно-моральна освіта в структурі освітнього процесу сприяє розвитку моральної рефлексії, відповідальності, формуванню ціннісних орієнтацій, усвідомленню людської гідності та здатності до свідомої участі у суспільному житті. Доведено, що її інтеграція в освітню практику створює необхідні педагогічні умови для формування учня як

активного, автономного та відповідального суб'єкта освітньої діяльності, здатного до самостійного мислення, морального вибору та продуктивної соціальної взаємодії, саморозвитку та особистісного зростання. Результати дослідження можуть бути використані у сучасній педагогічній практиці.

Ключові слова: духовно-моральна освіта, суб'єктність учня, освітній процес, педагогічні умови, педагогічні практики, моральне виховання, ціннісні орієнтації, Нова українська школа

Rieznikov Serhii, **Ivanovych** PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-0006-8879

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF STUDENT SUBJECTIVITY: A PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article provides a philosophical and anthropological analysis of spiritual and moral education as a factor in the formation of student subjectivity in the context of contemporary educational transformations. It is substantiated that the spiritual and moral dimension of education is an integral component of the modern educational process, as it ensures the formation of value orientations, moral autonomy, the capacity for reflection, and responsible decision-making. It is shown that spiritual and moral education should be considered not only as a content component of learning, but as a pedagogically organized space for personal development, within which the student is formed as a subject of learning activity, interpersonal communication, and social interaction.

The philosophical foundations of spiritual and moral education are analyzed within the context of classical ethical tradition and contemporary pedagogical approaches.

The significance of the ideas of Immanuel Kant regarding moral autonomy, Max Scheler concerning the axiological structure of spiritual experience, and Paul Ricoeur regarding the formation of personal identity through the interpretation of individual experience and moral interaction with others is revealed. Within the framework of modern pedagogy, the approaches of Gert Biesta and Yusef Waghid are considered, emphasizing education as a space for the formation of subjectivity, civic responsibility, the culture of dialogue, and ethical interaction in the educational environment, as well as the need to create conditions for students' active participation in the learning process and the development of their independence.

It is established that spiritual and moral education within the structure of the educational process contributes to the development of moral reflection, responsibility, the formation of value orientations, awareness of human dignity, and the ability of students to consciously participate in social life. It is proven that its integration into educational practice creates the necessary pedagogical conditions for the formation of the student as an active, autonomous, and responsible subject of educational activity, capable of independent thinking, moral choice, productive social interaction, self-development, and personal growth. The results of the study can be used in modern pedagogical practice.

Keywords: spiritual and moral education, student subjectivity, educational process, pedagogical conditions, pedagogical practices, moral education, value orientations, New Ukrainian School

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої актуальності набуває проблема формування особистості, здатної до відповідального мислення, морального вибору та активної участі у суспільному житті. Освіта дедалі більше розглядається не лише як система передачі знань і формування компетентностей, а як цілісне педагогічне середовище, у якому відбувається становлення особистості через взаємодію навчання, виховання та розвитку. У цьому контексті освітній процес постає як соціокультурний і водночас педагогічно організований простір формування світоглядних орієнтирів, ціннісних установок і моделей поведінки здобувачів освіти. Саме тому особливого значення набуває духовно-моральний вимір освіти, який визначає характер взаємодії інтелектуального розвитку та морального становлення особистості, а також зумовлює вибір педагогічних стратегій, форм і методів навчання.

Попри значну кількість педагогічних досліджень, проблема духовно-моральної освіти потребує поглибленого філософського осмислення, оскільки вона безпосередньо пов’язана з питаннями суб’єктності людини, її моральної автономії та здатності до рефлексивного ставлення до власних дій. Водночас саме педагогічний вимір цієї проблеми передбачає пошук ефективних механізмів інтеграції духовно-моральних цінностей у зміст освіти, освітні технології та практики взаємодії учасників освітнього процесу. У цьому сенсі важливим є осмислення ролі вчителя як носія цінностей і фасилітатора морального розвитку, а також значення освітнього середовища як простору формування відповідальної, автономної та соціально зрілої особистості. Саме тому дослідження духовно-моральної освіти у філософсько-антропологічному вимірі дозволяє розкрити її значення як одного з ключових чинників формування інтелектуального потенціалу особистості та розвитку її відповідальної соціальної позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема духовно-моральної освіти традиційно розглядається в межах педагогічного дискурсу як питання виховання цінностей, формування моральних установок та організації освітнього середовища. Водночас за своїм змістом вона виходить за межі суто педагогічної проблематики і набуває виразного філософського виміру, оскільки безпосередньо пов'язана з питаннями становлення особистості, формування моральної автономії та суб'єктності людини. Саме тому в сучасних дослідженнях дедалі частіше наголошується на необхідності поєднання педагогічного та філософського підходів до осмислення духовно-моральної освіти як складової процесу становлення людини у культурному та соціальному контексті.

У сучасному науковому дискурсі значну увагу приділено дослідженню духовно-ціннісних основ виховання особистості. Зокрема, Іван Бех підкреслює, що духовно-моральне виховання слід розглядати як складний педагогічний процес формування внутрішнього світу людини, у межах якого відбувається становлення її ціннісних орієнтирів, смислів та мотивацій саморозвитку [1]. Такий підхід дозволяє трактувати духовно-моральну освіту не лише як сукупність виховних технологій, а як цілісну педагогічну систему, спрямовану на розвиток здатності особистості до морального вибору, рефлексії та саморегуляції.

Водночас у дослідженнях сучасного українського суспільства наголошується, що система цінностей виступає визначальною основою соціального буття та розвитку особистості. Так, О. А. Стасевська підкреслює, що трансформаційні процеси в суспільстві супроводжуються зміною ціннісних орієнтацій, що безпосередньо впливає на зміст і цілі освіти [5]. У педагогічному вимірі це означає необхідність цілеспрямованого формування ціннісного середовища освіти, яке забезпечує узгодження індивідуального розвитку особистості з суспільними запитами та культурними традиціями.

Важливий внесок у розроблення філософських засад освіти зробив Віктор Довбня, який розглядає суб'єктність як фундаментальне поняття сучасної філософії освіти. Дослідник підкреслює, що суб'єктність пов'язана зі здатністю людини до рефлексії, відповідального вибору та самовизначення в соціокультурному просторі [3]. У педагогічному вимірі це означає необхідність створення таких освітніх умов і практик, які сприяють розвитку автономії здобувача освіти, його здатності до усвідомленого прийняття рішень та відповідальності за власну діяльність.

Сучасні педагогічні дослідження також акцентують увагу на ролі самостійності та самоменеджменту як важливих складових розвитку особистості. Зокрема, у роботі Світлани Алєксєєвої та співавторів доведено, що розвиток навичок самоосвіти та самоуправління сприяє формуванню

відповідальності, ініціативності та здатності до саморозвитку майбутніх фахівців [6]. У контексті духовно-моральної освіти це розширює її зміст, поєднуючи ціннісний компонент із практиками особистісного самовдосконалення.

У контексті реформування української освіти особливу увагу приділено ціннісному виміру Нової української школи. У дослідженні Лілії Гриневич, Олени Ліннік та Яна Герчинського підкреслюється, що реформа НУШ спрямована не лише на оновлення змісту освіти, а й на формування активного, відповідального та демократично орієнтованого суб'єкта освітнього процесу [9]. У педагогічній практиці це передбачає інтеграцію ціннісного компоненту в навчальні програми, використання діяльнісних та діалогічних методів навчання, а також створення безпечного й підтримувального освітнього середовища.

Окремий філософсько-педагогічний вимір проблеми розкривається у працях **Lewis** T. E. який, спираючись на ідеї Дж. Агамбена, розглядає освіту як простір реалізації потенційності людини через можливість вибору та невизначеності [10]. Такий підхід дозволяє по-новому осмислити духовно-моральну освіту як процес, що не лише формує задані цінності, а й відкриває простір свободи, відповідальності та самовизначення особистості в освітньому середовищі.

Разом із тим сучасні дослідження свідчать, що проблема духовно-моральної освіти часто залишається переважно в межах педагогічної науки, тоді як її філософський вимір потребує подальшого осмислення.

Філософський підхід дозволяє розглядати духовно-моральну освіту не лише як систему виховних практик, а як процес становлення суб'єктності людини та формування її ціннісних орієнтирів. У цьому контексті духовно-моральна освіта постає міждисциплінарною проблемою, що перебуває на перетині педагогіки, філософії освіти та філософської антропології і потребує подальших теоретичних і прикладних досліджень.

Метою статті є філософсько-антропологічне осмислення духовно-моральної освіти як чинника становлення суб'єктності учня в умовах сучасних освітніх трансформацій, а також визначення педагогічних умов, механізмів і ціннісних орієнтирів освітнього процесу, що забезпечують формування інтелектуального потенціалу особистості.

Виклад основного матеріалу. Філософське осмислення духовно-моральної освіти передбачає розгляд освіти не лише як інституційної системи передачі знань, а як педагогічно організованого процесу формування людської суб'єктності. У цьому контексті освіта постає як особливий соціокультурний і водночас освітній простір, у якому поєднуються когнітивні, ціннісні та духовні виміри розвитку людини. Саме

їх цілеспрямована педагогічна інтеграція забезпечує становлення особистості, здатної до самостійного мислення, моральної рефлексії та відповідального соціального вибору.

У філософській традиції проблема морального становлення людини розглядалася як ключовий аспект формування автономної особистості. Зокрема, у працях Іммануїла Канта моральна автономія постає як здатність людини діяти відповідно до внутрішнього морального закону, що ґрунтується на принципі обов'язку та поваги до людської гідності [9]. У педагогічному вимірі це означає необхідність створення таких освітніх умов, за яких учень не лише засвоює моральні норми, а й набуває досвіду їх усвідомленого застосування у власній діяльності та взаємодії з іншими.

Подальший розвиток аксіологічного підходу до аналізу духовного життя людини пов'язаний із працями Макса Шелера, який розглядав цінності як фундаментальний елемент духовного досвіду людини [13]. Згідно з його концепцією, саме через засвоєння ієрархії цінностей відбувається формування моральної свідомості та світоглядних орієнтирів особистості. У педагогічній площині це актуалізує завдання не лише трансляції цінностей, а й формування здатності учнів до їх критичного осмислення, вибору та ієрархізації.

У сучасній філософії освіти проблема становлення суб'єктності людини розглядається в контексті демократичного характеру освітнього процесу. Зокрема, Герт Бієста підкреслює, що освіта має сприяти не лише формуванню знань і компетентностей, а й розвитку здатності людини діяти як відповідальний суб'єкт у суспільстві [7]. У педагогічному вимірі це передбачає використання таких форм і методів навчання, які забезпечують активну участь учнів, розвиток їхньої ініціативності, критичного мислення та здатності до прийняття рішень.

Подальший розвиток ідей Герта Бієсти пов'язаний із виокремленням трьох основних функцій освіти: кваліфікаційної (передача знань і формування компетентностей), соціалізаційної (інтеграція індивіда в соціальні та культурні практики) та суб'єктифікаційної (становлення людини як автономного і відповідального суб'єкта). Саме останній вимір набуває особливого значення у контексті духовно-моральної освіти, оскільки пов'язаний із формуванням здатності учня до самостійного мислення, морального вибору та відповідальності за власні дії.

У педагогічній площині це означає необхідність зміщення акценту з репродуктивного засвоєння знань на організацію освітнього процесу як простору розвитку суб'єктності. Зокрема, йдеться про впровадження таких педагогічних практик, які забезпечують активну позицію учня: участь у дискусіях, розв'язання моральних дилем, проєктну діяльність, рефлексивні

вправи та ситуації вибору. Саме такі форми навчання сприяють переходу від пасивного засвоєння інформації до усвідомленої участі в освітньому процесі.

Важливим аспектом концепції Бієсти є також критика надмірної орієнтації сучасної освіти на принцип «what works», що зводить педагогічну діяльність до технічного відтворення ефективних практик. На думку дослідника, така редукція нівелює ціннісний і моральний вимір освіти. У цьому контексті духовно-моральна освіта постає як необхідна умова збереження гуманістичного змісту педагогічного процесу, у якому важливим є не лише результат, а й характер взаємодії між учасниками освітнього середовища.

Зазначені підходи знаходять своє практичне відображення у реформі Нової української школи, яка орієнтована на формування компетентної, відповідальної та ціннісно орієнтованої особистості [8]. Концепція НУШ передбачає інтеграцію ключових компетентностей із наскрізними ціннісними орієнтирами, серед яких особливе місце займають гідність, свобода, відповідальність, повага до прав людини та демократичні принципи взаємодії.

У педагогічній практиці це реалізується через впровадження діяльнісного підходу, який передбачає активну участь учнів у навчальному процесі, розвиток критичного мислення, комунікативних умінь та здатності до співпраці. Особливого значення набувають інтерактивні методи навчання, зокрема дискусії, дебати, аналіз життєвих ситуацій, кейс-метод, а також формування навичок рефлексії, що дозволяють учням осмислювати власний досвід і формувати індивідуальну систему цінностей.

Таким чином, ідеї Герта Бієсти та положення Нової української школи взаємодоповнюють одне одного, підкреслюючи необхідність розгляду освіти як простору формування суб'єктності, у якому духовно-моральний компонент виступає не додатковим елементом, а визначальною умовою розвитку відповідальної, автономної та соціально активної особистості.

Особливого значення набувають підходи, орієнтовані на розвиток культури діалогу та етичної взаємодії в освітньому середовищі. У цьому контексті духовно-моральна освіта розглядається як умова формування здатності до взаєморозуміння, відповідальності та поваги до іншого, що є ключовими характеристиками сучасної педагогічної практики.

Особливе значення для розуміння процесу становлення суб'єктності має концепція Поля Рікера, який розглядав ідентичність людини як результат інтерпретації власного досвіду та моральної взаємодії з іншими [11]. У педагогічному контексті це означає необхідність створення таких освітніх ситуацій, у яких учень набуває досвіду осмислення власних дій,

формування особистісних смислів і відповідального ставлення до соціальної реальності.

Окремий філософсько-педагогічний вимір проблеми розкривається у працях Т. Е. Льюїса, який, спираючись на ідеї Дж. Агамбена, розглядає освіту як простір реалізації потенційності людини через можливість вибору та відкритість до невизначеності [10]. У педагогічній площині це підсилює значення освітнього процесу як простору розвитку свободи, самостійності та відповідальності учня.

У сучасному освітньому дискурсі проблема духовно-моральної освіти набуває особливого значення у зв'язку з трансформаціями освітніх систем. Реформа Нової української школи орієнтована на формування особистості, здатної до активної громадянської позиції, відповідального прийняття рішень і творчого мислення [8].

У педагогічній практиці це передбачає інтеграцію ціннісного компоненту в зміст освіти, використання діяльнісних, діалогічних та рефлексивних методів навчання, а також створення безпечного й підтримувального освітнього середовища.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема визначення конкретних педагогічних умов, за яких духовно-моральна освіта набуває реального впливу на становлення суб'єктності учня. Насамперед ідеться про створення ціннісно орієнтованого освітнього середовища, у якому моральні норми не декларуються формально, а стають предметом осмислення, обговорення та практичного застосування у взаємодії між учасниками освітнього процесу. Таке середовище передбачає відкритість до діалогу, взаємну повагу, визнання гідності кожного учня та підтримку його права на власну позицію.

Важливу роль у цьому процесі відіграє вчитель як носій ціннісних орієнтирів і фасилітатор морального розвитку. Його діяльність виходить за межі трансляції знань і передбачає організацію освітніх ситуацій, у яких учні стикаються з необхідністю морального вибору, аналізу суперечливих ситуацій і відповідального прийняття рішень. У цьому контексті педагог виступає не лише джерелом інформації, а й модератором діалогу, наставником і прикладом етичної поведінки.

Суттєвим чинником ефективності духовно-моральної освіти є використання відповідних педагогічних технологій. Зокрема, йдеться про впровадження проблемно-орієнтованого навчання, аналізу моральних дилем, кейс-методу, проєктної діяльності та рефлексивних практик. Такі підходи сприяють формуванню здатності учнів до критичного осмислення соціальних явищ, оцінювання власних дій і вчинків інших людей, а також розвитку навичок аргументованого відстоювання власної позиції.

Не менш важливою є інтеграція духовно-морального компоненту у зміст навчальних дисциплін. Це передбачає не лише введення окремих тем, пов'язаних із етикою чи цінностями, а й наповнення всього освітнього процесу гуманістичним змістом. Зокрема, навіть у межах предметів природничого чи технічного циклу можливе обговорення етичних аспектів використання знань, відповідальності людини за результати своєї діяльності та впливу технологій на суспільство.

Таким чином, духовно-моральна освіта реалізується не як ізольований напрям виховання, а як інтегрований компонент освітнього процесу, що пронизує всі його рівні — від змісту і методів навчання до характеру взаємодії в освітньому середовищі. Саме за таких умов вона набуває здатності впливати на формування суб'єктності учня як активного, відповідального та морально зрілого учасника соціального життя.

Важливу роль у розвитку ціннісних орієнтирів освітнього процесу відіграють інноваційні освітні практики, спрямовані на формування самостійності та відповідальності здобувачів освіти. Зокрема, розвиток навичок самоосвіти та самоменеджменту сприяє становленню здатності до саморозвитку, рефлексії та усвідомленого вибору [6].

У ширшому соціокультурному контексті духовно-моральна освіта набуває особливого значення в умовах цифрової трансформації суспільства. Розвиток нових технологій, штучного інтелекту та цифрових комунікацій актуалізує питання моральної відповідальності людини та гуманістичних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації [12]. У педагогічному вимірі це вимагає формування цифрової етики, критичного мислення та відповідального ставлення до інформаційного середовища.

Таким чином, духовно-моральна освіта виступає важливим чинником формування суб'єктності учня, оскільки забезпечує інтеграцію інтелектуального та ціннісного вимірів розвитку особистості в освітньому процесі. Вона постає як цілісна педагогічна система, спрямована на розвиток моральної рефлексії, відповідальності та здатності до свідомої соціальної взаємодії.

Отже, духовно-моральна освіта постає як важливий філософсько-антропологічний і водночас педагогічний вимір сучасного освітнього процесу, у межах якого формується суб'єктність особистості та її здатність до відповідальної участі у суспільному житті.

Висновки. У результаті проведеного філософсько-антропологічного аналізу встановлено, що духовно-моральна освіта є важливим чинником становлення суб'єктності особистості у сучасному освітньому просторі. Освіта постає не лише як система передачі знань, а як цілісно організований педагогічний процес і освітнє середовище, у межах якого відбувається

формування моральної свідомості, світоглядних орієнтирів і ціннісних установок учня. У цьому контексті духовно-моральний компонент освітнього процесу набуває принципового значення, оскільки визначає зміст, форми та методи навчання і виховання, забезпечуючи гармонійне поєднання інтелектуального розвитку з формуванням відповідальної особистісної позиції.

Обґрунтовано, що інтелектуальний потенціал учня формується у взаємодії раціонального, аксіологічного та духовного вимірів людського розвитку, що реалізуються через зміст освіти, педагогічні технології та характер взаємодії учасників освітнього процесу. Саме їх цілеспрямована інтеграція в навчально-виховній діяльності дозволяє розглядати освіту як простір становлення моральної автономії особистості, розвитку критичного мислення, рефлексії та здатності до відповідального соціального вибору.

Показано, що духовно-моральна освіта у структурі сучасного освітнього процесу сприяє формуванню світоглядної культури учнів, розвитку моральної рефлексії, відповідальності та усвідомленню значення людської гідності у суспільному житті. У педагогічній практиці це передбачає використання діалогічних, діяльнісних і рефлексивних методів навчання, створення безпечного та ціннісно орієнтованого освітнього середовища, а також активне залучення учнів до обговорення моральних проблем і прийняття рішень. У цьому сенсі духовно-моральна освіта виступає не лише змістовою складовою, а й організаційною основою сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на формування активного та відповідального суб'єкта соціальної взаємодії.

Отже, духовно-моральна освіта має розглядатися не лише як окремий педагогічний інструмент виховання, а як системоутворювальний компонент освітнього процесу, що визначає його ціннісну спрямованість і гуманістичний характер. Подальші дослідження у цьому напрямі доцільно пов'язати з розробленням ефективних педагогічних моделей інтеграції духовно-морального компоненту в освітній процес, уточненням ролі вчителя як фасилітатора морального розвитку, а також осмисленням місця духовно-моральних дисциплін і практик у сучасній освітній системі.

Література:

1. Бех І. Д. Духовно-моральне виховання особистості: сучасні виклики та наукові підходи // Педагогіка і психологія. 2022. № 1. С. 27–42. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-27-42

2. Довбня В. М. Нова українська школа: спроба філософсько-антропологічного осмислення // Філософія освіти. 2018. № 1. С. 240–258. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-240-258

3. Довбня В. М. Суб'єктність як фундаментальне поняття сучасної філософії освіти // Філософія освіти. 2024. Т. 30, № 1. С. 12–25. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-1-12

4. Романенко К. М., Шевченко Н. О. Використання інноваційних форм навчання в системі освіти публічних службовців // Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. 2023. № 2. С. 22–26. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-4

5. Стасевська О. А. Система цінностей як основа буття сучасного українського суспільства // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». 2014. № 1 (20). С. 62–76.

6. Alieksieieva S., Yershova L., Kravets S., Lapshyna O., Odnoroh H. Self-education and self-management to develop entrepreneurship competence in future professionals // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 104. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403002

7. Biesta G. Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research // Educational Theory. 2007. Vol. 57. P. 1–22. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

8. Hrynevych L., Linnik O., Herczyński J. The New Ukrainian School reform: achievements, developments and challenges // European Journal of Education. 2023. Vol. 58, Issue 4. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12583

9. Kant I. Uzasadnienie metafizyki moralności / Trans. by M. Wartenberg. Lviv: Polskie Towarzystwo Filozoficzne, 1906.

10. Lewis T. E. It's a profane life: Giorgio Agamben on the freedom of im-potentiality in education // *Educational Philosophy and Theory*. 2014. Vol. 46, № 4. P. 334–347. DOI: https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779208

11. Ricoeur P. Oneself as Another. Chicago: University of Chicago Press, 1992. DOI: https://doi.org/10.7208/chicago/9780226713298.001.0001

12. Romanenko K. et al. The Intersection of Spirituality and Artificial Intelligence // International Journal on Culture, History and Religion. 2025. DOI: https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.227

13. Scheler M. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values / Trans. by M. Frings and R. Funk. Evanston: Northwestern University Press, 1973. 620 p.

***References**:*

1. Bekh, I. D. (2022). Dukhovno-moralne vykhovannia osobystosti: suchasni vyklyky ta naukovi pidkhody. *Pedahohika i psykholohiia*, (1), 27–42. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-27-42

2. Dovbnia, V. M. (2018). Nova ukrainska shkola: sproba filosofsko-antropolohichnoho osmyslennia. *Filosofiia osvity*, (1), 240–258. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-240-258

3. Dovbnia, V. M. (2024). Subiektnist yak fundamentalne poniattia suchasnoi filosofii osvity. *Filosofiia osvity*, 30(1), 12–25. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-1-12

4. Romanenko, K. M., & Shevchenko, N. O. (2023). Vykorystannia innovatsiinykh form navchannia v systemi osvity publichnykh sluzhbovtsiv. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity*, (2), 22–26. https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-4

5. Stasevska, O. A. (2014). Systema tsinnostei yak osnova buttia suchasnoho ukrainskoho suspilstva. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho"*, 1(20), 62–76.

6. Alieksieieva, S., Yershova, L., Kravets, S., Lapshyna, O., & Odnoroh, H. (2021). Self-education and self-management to develop entrepreneurship competence in future professionals. *SHS Web of Conferences*, 104. https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403002

7. Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

8. Hrynevych, L., Linnik, O., & Herczyński, J. (2023). The New Ukrainian School reform: Achievements, developments and challenges. *European Journal of Education*, 58(4). https://doi.org/10.1111/ejed.12583

9. Kant, I. (1906). *Uzasadnienie metafizyki moralności* (M. Wartenberg, Trans.). Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

10. Lewis, T. E. (2014). It's a profane life: Giorgio Agamben on the freedom of impotentiality in education. Educational Philosophy and Theory, 46(4), 334–347. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779208

11. Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226713298.001.0001

12. Romanenko, K., et al. (2025). The intersection of spirituality and artificial intelligence. *International Journal on Culture, History and Religion*. https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.227

13. Scheler, M. (1973). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values* (M. Frings & R. Funk, Trans.). Northwestern University Press.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.001:378:80

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2888-2902

Рибалка Ярослава Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-8463-4195

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНО-ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ

Анотація. У той час як самосвідомість є широким поняттям, що стосується особистості у цілому, професійна свідомість є конкретнішою за своїм змістом та більш специфічною.

У зв'язку із різницею у професійному та комунікативному досвіді, різними запитами щодо обов'язків представники кожної професії, зокрема й педагоги, мають унікальну та специфічну професійну самосвідомість, що відрізняє їх від представників інших професій.

Отже, професійна самосвідомість особистості є багатогранним особистісним явищем, яке виконує регулятивну роль як у професійній діяльності, так і в процесах самоосвіти та самовиховання. Вона формується в умовах усвідомлення вимог професії, оцінювання власних професійних можливостей і відповідального ставлення до праці.

Завдяки професійній самосвідомості молодий спеціаліст усвідомлює себе суб'єктом професійної діяльності. Це дозволяє студентові, здійснюючи постійний аналіз рівня сформованості власних професійно-особистісних якостей, знань і навичок, цілеспрямовано підвищувати рівень своєї професійної майстерності та поступово наближатися до визначеної кар'єрної мети.

У статті описано результати особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя, проаналізувати систему Я-образів і характер поведінки студентів-майбутніх педагогів, що є показником уявлення особистості про іншого і вміння оцінити саму себе. Проаналізовано можливі подальші перспективи вивчення проблеми.

Результати дослідження можуть бути використані для розробки навчальних програм, тренінгів, курсів, які сприяють формуванню адекватної професійної самооцінки, рефлексії та педагогічної ідентичності. Також дослідження забезпечує підґрунтя для розробки або вдосконалення методик оцінювання рівня професійної самосвідомості студентів педагогічних спеціальностей. Отримані дані можуть допомогти викладачам

ЗВО краще підтримувати професійне становлення студентів, враховуючи їхні індивідуально-психологічні особливості. Розуміння механізмів розвитку професійної самосвідомості дає можливість оптимізувати умови практики: посилити роль рефлексії, наставництва, професійних проб.

Ключові слова: освіта, професійне становлення, професійна самосвідомість, мотивація, рефлексія та професійна ідентичність майбутнього учителя, педагог-філолог.

Rybalka Yaroslava Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-8463-4195

FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL FIELD

Abstract. Whereas self-consciousness is a wide concept regarding personality, professional consciousness is more specific in it`s meaning.

Regarding difference in professional and social experience, different requests and duties, the members of each profession, particularly educators, have unique and specific professional consciousness, which differs them from the other professions.

Therefore, individual professional consciousness is a multifaceted personality phenomenon, which plays part in regulation of professional activity, as well as self-educational and self-developmental process. It develops as a result of understanding the professional obligations, evaluation of their professional capacities and conscientious attitude to work.

Due to professional consciousness, young specialists усвідомлює themselves as a subject of professional activity. It allows the student, analyzing the level of their individual professional qualities, knowledge and skills, purposefully increase the level of their professional mastery and gradually reach the set out career goal.

This article describes the results of development features in the future teachers` professional consciousness, analyzes the system of self-images and behavior of the pedagogy students, which indicates their view of the others and ability of self-evaluation. The future perspectives in researching the problem were analyzed.

The results of our research may be used in development of the educational programs, trainings and courses, which contributes the formation of adequate professional self-appraisal, reflection and educator`s self-identity. Also the

research provides a footing for developing the methods of assessment of the professional consciousness level among the pedagogy students. The research data may help the educators HEI in maintaining the professional formation of the students, regarding their individual psychological features. Understanding the developmental mechanisms of the professional consciousness gives an opportunity to optimize the practice conditions: increase the role of reflection, mentorship, professional samples.

Keywords: education, professional formation, professional consciousness, motivation, reflection and professional identity of a future educator, educator-philologist.

Постановка проблеми. Наразі педагогічна освіта активізує пошук шляхів підготовки молодих педагогів, що відповідають вимогам часу, коли в нашому суспільстві вчителів не вистачає. Зазначимо, що на сьогодні до професійної педагогічної діяльності соціум висуває підвищені вимоги, і це стосується як особистісних якостей, також і рівня фізичного й психічного здоров'я (згадаймо вимогу оформлення санітарної книжки і моніторингу психічного стану здоров'я педагогічних працівників).

У розвитку загальної та професійної самосвідомості індивіда провідну роль відіграє загальна картина уявлень індивіда про себе, свої особливості та нахили, що включає їх оцінку.

У той час як самосвідомість є широким поняттям, що стосується особистості у цілому, професійна свідомість є конкретнішою за своїм змістом та більш специфічною.

Професійна самосвідомість включає у себе ті ж компоненти, що й загальна, проєціюючи їх при цьому на сферу професійної діяльності. Можна виокремити такі компоненти професійної самосвідомості: усвідомлення професійної моралі, тобто розуміння моральних засад професійної діяльності, здійснення її згідно з нормами суспільства та правилами професійного товариства; усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності (усвідомлення своєї відповідальності за отриманий результат роботи, значущості власного внеску у робочий процес); усвідомлення і оцінка відносин, міжособистісних стосунків, тобто, почуття приналежності до референтної групи, самоідентифікація себе як представника професійної спільноти та робочого колективу; усвідомлення власного розвитку у часі, тобто, підвищення власної компетентності та майстерності, кар'єрне зростання, досягнення певного статусу та авторитету як представника своєї галузі тощо. Також ця сфера включає перспективи майбутнього зростання працівника, розробка подальших цілей та їх досягнення, аналіз попередньо отриманих результатів та оцінка працівником самоефективності.

Важливим компонентом професійної самосвідомості є й особистісні риси та переконання, що сприяють досягненню успіху у професійній галузі. Наприклад, ставлення індивіда до своєї професії, умов праці тощо. Тож дослідження професійної самосвідомості є актуальним питанням, позаяк розуміння її природи, фаз розвитку, компонентів і складових, а також чинників, що на неї впливають, сприятимуть досягненню успіху підготовки фахівців, зокрема учителів-філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найперспективнішим наразі визнано такий шлях саморозвитку, у якому провідним чинником є внутрішня активність людини і потреба в самореалізації.

Суб'єкт-суб'єктна модель професійної освіти, на відміну від суб'єкт-об'єктної, спирається на внутрішні чинники розвитку фахівця. До таких внутрішніх чинників відносять інтегральні характеристики особистості, зокрема: педагогічна спрямованість, професійна компетентність, емоційна стійкість, мотиваційна готовність до творчої діяльності, потреба в самореалізації тощо [1, С.233]. Усе це є основою формування професійної самосвідомості особистості.

Дослідники (Е.К.Бистрицький, М.Й.Варій, П.А.М'ясоїд, В.В.Рибалко, Р. М. Цокур, О. Л. Туриніна та ін.) розглядають самосвідомість як внутрішнє свідоме джерело і ресурсність особистості для саморозвитку, що доводить провідну роль свідомості й життєвого досвіду людини, її активної життєвої позиції у формуванні себе самої, а також доводить нерозривний зв'язок між особистісним і професійним розвитком.

Формування самосвідомості вчені пов'язують з процесом індивідуалізації, із процесом зростання навичок і набуття досвіду, а також цілісності особистості (І. Д. Бех, І. С. Булах, Г. О. Ковальчук та ін.).

Структура самосвідомості, як засіб саморегуляції суб'єкта, складається з таких компонентів: морально-етичний; усвідомлення себе як суб'єкта діяльності; усвідомлення і оцінка своїх психічних особливостей і властивостей; усвідомлення різних відносин; усвідомлення себе у розвитку.

У розвитку загальної та професійної самосвідомості індивіда провідну роль відіграє Я-концепція, тобто, загальна картина уявлень індивіда про себе, свої особливості та нахили, що включає їх оцінку.

Дослідник теорії Р. Бернса описує Я-концепцію як багатогранну структуру, що включає 4 складники: когнітивний (образ Я); оцінний складник (самооцінка та самосприйняття); поведінковий складник [2, С.95]. Я-концепція відіграє важливу роль у житті індивіда, сприяючи інтерпретації досвіду та побудові цілісної картини світу. Кожен компонент Я-концепції робить свій внесок у розвиток професійної самосвідомості, накладаючи на неї свій відбиток.

Професійна самосвідомість (або професійна Я-концепція). включає у себе ті ж компоненти, що й загальна, проєціюючи їх при цьому на сферу професійної діяльності [3, С.4].

Дослідниця Кучеровська Н.О. виокремлює у своїх працях такі чинники професійної самосвідомості: 1) місце обраної професії у суспільстві; 2) ставлення особистості до своєї професії, інших її представників та до себе як представника цієї галузі, усвідомлення суспільного значення своєї професії; 3) рівень професійних компетенцій, оцінка перспектив професійного зростання; 4) професійні ідеали особистості, її еталонний образ професіонала; 5) рівень розвитку професійних якостей та особистісних рис, усвідомлення та оцінка особистісної відповідності обраній професії; 6) рівень професійних досягнень [4].

Дослідниця Т. М. Клибанівська виокремлює класифікацію типів професійних Я-концепцій, залежно співвідношення професійної та загальної Я-концепції індивіда: 1. Загальна Я-концепція ширша за професійну, при цьому розбіжність виражена помірно. 2. Загальна Я-концепція дорівнює професійній, що свідчить про її звуженість. 3. Загальна Я-концепція вужча за професійну, у обидвох концепціях представлені лише окремі сторони особистості [5].

Дослідниця О. Л. Главацька [6] описує самосвідомість як двокомпонентну систему, що включає: 1) психічні процеси, пов'язані з пізнавальними здібностями, самопізнанням та саморегуляцією; 2) особистісні утворення, що є продуктами цих процесів.

Ці компоненти утворюють собою цілісну систему, що дає індивідові здатність до рефлексії, оцінки свого впливу на навколишній світ, а також до самоідентифікації як унікальної, неповторної особистості зі своїми задатками та особистіними рисами.

Інші науковці, зокрема В. І. Юрченко [7], поділяють структуру професійної самосвідомості особистості на три компоненти, а саме: когнітивний, афектний та поведінковий.

Когнітивний компонент включає переконання та установки щодо обраної професії та себе як її представника, а також ставлення до колег, начальства та клієнтів. Афективний компонент професійної самосвідомості людини відображає його ефектно-оціночне ставлення до себе. Це ставлення відбивається відразу у декількох вимірах: тут і зараз (актуальна самооцінка); у минулому (ретроспективна самооцінка); у майбутньому (потенційна чи ідеальна самооцінка); з погляду інших людей (рефлексивна оцінка).

На думку дослідників, зростання рівня професійної самосвідомості фіксуємо тільки в тому випадку, якщо актуальна оцінка вище за ретроспективну, а ідеальна – вище за актуальну.

Поведінковий компонент структури професійної самосвідомості людини пов'язаний з її діями, які спрямовані на досягнення поставлених професійних цілей, завдань. Саме він і вказує на здатність до активної професійної діяльності особи, яка сформувала свої знання про власну персону та ставлення до себе [7].

Мета статті. Працюючи у системі освіти, констатуємо певні особливості у розвитку професійної самосвідомості студентів педагогіко-філологічних напрямів. Відтак, наше дослідження спрямоване на аналіз особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога-філолога.

Виклад основного матеріалу. Вивчення професійної діяльності людини є важливим шляхом до розуміння закономірностей розвитку особистості та її свідомості. Це зумовлено тим, що опанування конкретних видів діяльності та пов'язаних із ними форм свідомості виступає одним із провідних чинників особистісного становлення і формування самосвідомості.

Крім того, професійна діяльність не лише сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу людини та її індивідуальних рис, а й у самому процесі праці відбувається подальший розвиток і збагачення свідомості.

Відтак, професійна свідомість постає як складне багаторівневе й багатокомпонентне утворення, що охоплює сформовану професійну картину світу, культуру професійної діяльності та специфічно спрямоване мислення. Оволодіння професією передбачає не лише набуття відповідних професійних компетентностей, а й формування особливого способу сприйняття та осмислення світу.

Для вирішення завдання, а саме, надання умов для формування професійної самосвідомості серед здобувачів педагогічної освіти, слід звернути увагу на трактування цієї проблеми вітчизняною психологинею О. Туриніною: так, науковиця визначає професійну свідомість як єдність знань про власні особливості, наявні професійні здібності та інтереси. Здатність до констатації індивідом успіхів та невдач, що виникають у ході його професійної та навчальної діяльності, адекватне трактування свого попереднього досвіду є основним чинником корегування Я-образу, самооцінки, рівня домагань та, зрештою, професійної самосвідомості загалом [8].

Отже, професійна самосвідомість особистості є складним особистісним феноменом, що виконує регулювальну функцію і в її професійній діяльності, і в самоосвіті, і в самовихованні. Усе це відбувається в умовах пізнання фахових вимог, своїх професійних можливостей, сумлінного підходу до роботи.

За допомогою професійної самосвідомості молодий фахівець усвідомлює себе суб'єктом професійної діяльності, що дає можливість студентові, на основі постійного моніторингу стану сформованості у себе професійно-особистісних якостей, знань і умінь, вправно підвищувати свій рівень професіоналізму й наближатися до поставленої кар'єрної мети.

Сформована професійна самосвідомість сприяє більш відповідальному ставленню до професії, розвитку педагогічної рефлексії, емоційної стабільності, комунікативної компетентності — що безпосередньо впливає на якість навчально-виховного процесу. Також професійна діяльність допомагає проявитися внутрішньому потенціалу індивіда та його особистісним рисам, адже у процесі цієї діяльності відбувається й саме зростання свідомості.

Тож подальше вивчення особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя у процесі практичної підготовки сприятиме створенню умов для розвитку стильових проявів у діяльності майбутнього педагога та може стати опорою на внутрішню активність особистості, сприятиме зростанню творчого потенціалу фахівця, формуванню активної громадянської позиції, становленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Саме тому, з метою з'ясування особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя, ми проаналізували систему Я-образів і характер поведінки студентів-майбутніх педагогів, що є студентами Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства спеціальності А4 Середня освіта. Для цього були задіяні бесіда, спостереження, моделювання цілісного Я-образу майбутнього професіонала, методика «Хто я?» М. Куна-Т. Мак-Партланда, анкетні опитування: «Мотиваційно-ціннісний компонент мотиваційних референтів», «Я-концепція»; «Я-реальний – Я-ідеальний», проєктивне завдання творчого характеру (есей «Яким я хочу бути вчителем»).

У процесі аналізу методики «Хто я?» М. Куна-Т.Мак-Партланда було отримано такі дані: у групі студентів-педагогів 56 студентів з 60 (93,3%) зазначили серед відповідей свою професійну приналежність. Отриманий результат свідчить про те, що показник рівня професійної самоідентифікації у групі студентів-педагогів достатньо високий.

Також студентам було запропоновано заповнити анкету про ставлення до професії, що включала 8 питань, які характеризують внутрішні установки та мотивацію індивіда щодо його роботи за фахом.

У першому питанні, що стосувалося аргументації професійного вибору, 60 із 60 опитуваних (100%) зазначили, що їм подобається робота з

дітьми, 34 (56,7%) - що їх задовільняє режим праці, 36 (60%) із 60 зазначили як одну з причин бажання здобувати вищу освіту.

Також 54 (90%) опитуваних зазначили інші чинники, серед яких найпоширенішим було прагнення осучаснити та урізноманітнити навчальний процес для здобувачів освіти з метою інтенсифікації інтересу до вивчення основних націєтворчих предметів – української мови та літератури.

На питання, чи хотіли б респонденти перейти на іншу, непедагогічну роботу, 38 (63%) із 60 опитуваних відповіли заперечно, ще 22 (36,7%) вагаються із відповіддю. На питання, чи подобається респондентам робота в дошкільному навчальному закладі, 34 (56,7%) із них відповіли ствердно, 28 (46,7%) респондентів відповіли, що надають перевагу роботі зі старшими віковими групами.

Близьким до цієї теми було й питання 5 – якби респонденти мали другий шанс, чи обрали б вони для вступу саме педагогічний навчальний заклад, 49 (81,7%) респондентів відповіли ствердно, 11 (18,3%) - вагаються із відповіддю.

Серед різних аспектів професійної діяльності педагога проведенню занять надають перевагу 60 (100%) респондентів, громадській діяльності – 52 (86,7%). Менш поширеними виявилися такі варіанти відповіді як робота над темою самоосвіти – лише 11 (18,3%) опитуваних виявили зацікавлення у ній, робота з батьками учнів, яку обрало 8 (13,3%) респондентів, методична робота – 4 (6,7%) респонденти. Варіант режимних моментів не отримав жодного голосу.

На питання про основні труднощі у роботі педагога 46 (76%) із 60 опитуваних зазначили ведення документації, 41 (68,3%) респондент – організацію часу й праці у школі в цілому, 19 (31,67%) респондентів – організацію освітнього процесу. Спілкування з дітьми, батьками, колегами зазначили 54 (90%) опитувані. Жоден із опитуваних не вказав серед труднощів самоаналіз професійної діяльності.

Також було оцінено рівень задоволення фахівців своєю підготовкою до педагогічної діяльності, що складалася з декількох компонентів. Респондентам пропонувалося обрати один із 3 варіантів – повністю задоволений, задоволений та не задоволений. У ході дослідження було отримано такі результати: Ф*ахова підготовка* — у групі педагогів повністю задоволені 53 (88%) респонденти, задоволені – 7 (11,7%). М*етодична підготовка* — серед студентів-педагогів повністю задоволені 48 (80%) опитуваних, задоволені – 12 (20%). К*омунікаційна підготовка* — серед студентів-педагогів цілком задоволені своєю підготовкою 44 (73%) респонденти, задоволені -16 (26,7%). П*сихологічна підготовка* — повністю

задоволені якістю підготовки 48 (80%) респондентів, задоволені-12 (20%). Підготовка *з самоосвіти* — повністю задоволені 42 (70%) опитуваних, задоволені-18 (30%). Підготовка *з уміння організувати свою працю* — повністю задоволені 19 (31,7%) опитуваних, задоволені-41 (68,3%).

Із результатів питання про загальне ставлення до професії педагога бачимо, що повністю задоволені своїм вибором 48 (80%) респондентів, 12 (20%) опитуваних дають більш стриману відповідь: більше подобається, ніж не подобається.

З отриманих результатів бачимо, що студенти-педагоги демонструють достатньо високий рівень зацікавленості у суб'єкт-суб'єктних видах діяльності. Також група студентів-педагогів високо оцінює свою кваліфікаційну підготовку, зокрема, такі її напрямки як психологічний, методичний та самоосвітній.

У ході дослідження респондентам пропонувалося перелічити набір особистісних рис, а також навичок та компетентностей, якими повинен володіти учитель мови та літератури. У групі студентів-педагогів значна кількість респондентів виокремили такі риси: *самоорганізованість, креативність, пунктуальність, витримка, ерудованість, прагнення до самовдосконалення, вимогливість, почуття гумору, емпатію, чуйність*.

Серед головних компетенцій група майбутніх педагогів найчастіше зазначала такі навички: *самоосвіта й розвиток, лідерство й наставництво, критичне мислення, емоційний інтелект, знання конфліктології, професійні знання й навички, емоційна стійкість та саморегуляція.* Крім того, респонденти підкреслювали *важливість уміння ефективно комунікувати, налагоджувати партнерську взаємодію з учнями, батьками та колегами, а також здатність працювати в команді.* Згадувалися навички *гнучкості мислення та готовності адаптуватися до змін в освітньому середовищі*. Опитані також відзначали *необхідність розвитку цифрової грамотності, креативності та вміння застосовувати інноваційні підходи у навчанні*. Студенти також наголошували на важливості *педагогічної рефлексії, здатності до самоаналізу власної діяльності та постійного професійного вдосконалення.*

Таким чином, майбутні педагоги розглядають професійну компетентність як комплексну характеристику, що поєднує як фахові знання, так і розвинені особистісні якості.

Опитування на рівень домагань, що складалося з 6 питань, показало такі результати: за показником прагнення розвивати себе як професіонала осіб у групі студентів-педагогів 60 осіб виявили дуже високий рівень. Відповідей, що засвідчували середній рівень, низький та дуже низький показники, не зазначено.

У питанні на внутрішній локус професійного контролю було отримано такі результати: серед студентів-педагогів 4 (6,7%) респонденти виявили дуже високий рівень, 40 (66,7%) - високий, 16 (26,7%) - середній.

Усвідомлення рис і ознак професіонала у групі майбутніх педагогів становить: 9 (15%) із 60 респондентів - дуже високий рівень, 47 (78,3%) - високий, середній – 4 (6,7%), 0 - низький.

За критерієм цілісного бачення себе як майбутнього професіонала у групі педагогів 9 (15%) респондентів виявили дуже високий рівень, 19 (31,7%) - високий і 32 (53%) - середній.

Також рівень прагнення особистісного розвитку через професійне зростання у групі майбутніх педагогів становить: 33 (55%) - дуже високий рівень і 23 (38%) - високий, а 4 (6,7%) – середній.

За показником прагнення до самокомпенсації відсутніх якостей у педагогів 7 (11,7%) респондентів виявили дуже високий рівень, 37 (61%) – високий, 16 (26,7%) – середній.

У досліджуваній групі переважна більшість респондентів (48 осіб – 80%) зазначили, що вони відчувають труднощі з організацією роботи та управлінням часом. Більше половини опитаних вказали на недостатню стресостійкість (32 особи – 53%), схильність до надмірної м'якості (34 особи – 56,7%) та обмежену обізнаність у сучасних молодіжних субкультурах і трендах (34 особи – 56,7%). Також значна частина учасників опитування повідомила про страх спілкування з батьками (44 особи – 73%) і старшими колегами чи адміністрацією (41 особа – 68,3%). Найпоширенішим виявився страх не впоратися з так званими «складними» учнями — його зазначили 54 респонденти (90%). Крім того, 32 особи (53%) віднесли до своїх недоліків нетерплячість.

Серед позитивних рис майбутні педагоги відзначали прагнення до самовдосконалення (60 осіб – 100%), пунктуальність (52 осіб – 86,7%), креативність (57 осіб – 95%), чуйність (56 осіб – 93,3%), емпатичність (58 осіб – 96,6%), самоорганізованість (25 опитуваних – 41,6%), ерудованість (59 осіб – 98,3%), усебічну розвиненість (52 особи – 86,7%). Також опитувані зазначали у своїх відповідях високу комунікативність (58 осіб - 96,6%), критичне мислення (58 респондентів - 96,6%), цифрову грамотність (57 осіб -95%), лідерство та прагнення до наставництва (49 осіб – 81,7). Працьовитими себе вважають 50 опитуваних (83,3%).

Опитування «Я-реальний – Я-ідеальний» показало такі результати: в образі «Я ідеального» більшість студентів-педагогів зазначали *високий професіоналізм, чуйність, емпатичність, вимогливість, уміння пояснювати складний матеріал, терплячість, креативність, активність та мобільність, уміння зацікавити учнів, високі комунікативні навички, уміння*

переконувати, вміння знайти спільну мову з учнями, батьками та колегами, пунктуальність, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, вміння знаходити вихід у нестандартних життєвих ситуаціях, авторитетність, уміння запобігти булінгу та мобінгу у класі, загальна обізнаність та ерудованість, високі моральні цінності – чесність, слідування власним принципам, уміння працювати у колективі, працьовитість.

У групі студентів-педагогів спостерігалася висока вимогливість до «Я-ідеального» образу, тоді як портрет «Я-реального» здебільшого суттєво від нього відрізнявся, був доволі самокритичним, мав велику кількість вад та недоліків. Із результатів опитування можна зробити висновок, що майбутні вчителі-філологи здебільшого відрізняються високим рівнем вимог до себе.

У своїх есеях на тему «Яким я хочу бути вчителем» студенти-педагоги здебільшого характеризують позитивні та негативні сторони своєї професії, заглиблюються у освітній простір, багато у чому орієнтуючись на попередній життєвий досвід навчання у школі, описували мотивацію вибору професії, а також більшість респондентів зазначали зміни й новації, які б хотіли впровадити у освітню траєкторію, зокрема, виховання національної свідомості та ідентичності учнів, питання інклюзивної освіти тощо.

Серед вагомих недоліків освітньої системи студенти відзначають недостатнє фінансування сфери освіти в Україні, що значно обмежує потенціал її розвитку. На думку більшості респондентів, освітня сфера у нашій країні стала б набагато успішнішою, якби праця педагога гідно оплачувалася, а школи та заклади освіти мали б ширший доступ до новітніх технологій.

Також, на думку значної частини респондентів, шкільну програму належало б адаптувати таким чином, щоб приділяти більше уваги розвитку практичних вмінь та навичок учнів, а також формуванню сприятливого клімату у класі, заохоченню соціальних та комунікативних навичок дітей, таких як уміння спілкуватися, дружити, діяти у злагодженій команді, але у той же час не піддаватися на тиск більшості.

Як зазначають у своїх есеях деякі з опитуваних, проблемою сучасної педагогіки є відсутність балансу між суворою дисципліною, притаманною школам у радянські часи, та повною уседозволеністю, яка часто трапляється у сучасних школах. Унаслідок цього бачимо, здавалось би, парадоксальне поєднання крайнощів, коли, як зазначає одна з опитуваних, «...на уроках одного вчителя діти бояться підняти руку, а в іншого вже танцюють на голові».

Сучасні школи дедалі частіше відходять від суб'єкт-об'єктного ставлення до учнів та намагаються впровадити систему, де учні б мали

широкий простір для самовираження, водночас, як зазначають респонденти, дуже важливо вчити дітей поважати права інших, зокрема, своїх однокласників, учителів та інших працівників навчального закладу.

Вагомим та актуальним питанням, на думку респондентів, є й питання дистанційної освіти. Недоліком такої системи освіти є суттєве, на думку опитуваних, зниження якості освіти, адже вчителі та викладачі мають менше контролю над тим, чим зайняті учні на уроках, а ефективність засвоєння матеріалу складно перевірити, оскільки останні, маючи доступ до мережі, легко завантажують звідти вже виконані несамостійно завдання.

Констатуємо, що майбутні вчителі-філологи не лише описували мотивацію до обрання цієї професії, але й чіткого бачили себе як майбутнього фахівця. Амбіції студентів-педагогів були достатньо високими, значна частина з них зазначала, що завдяки учительській професії вони мають більше можливостей впливати на людей, зокрема молодь, а відтак, вибудовувати майбутнє країни. Значна частина опитуваних висловлювала інтерес до політичної діяльності та реформ наявної на сьогодні освітньої системи, при цьому пропонували свої ідеї щодо вирішення проблем. Це, безумовно, свідчить про активну життєву позицію респондентів.

У есеях студентів-педагогів присутній також фінансовий чинник, де рівень оплачуваності зазначається серед недоліків системи, проте самі студенти називають його невизначальним для мотивації професійного вибору.

Таким чином, можемо зробити висновок, що у студентів-педагогів спостерігається виражена спрямованість на людино-орієнтовані професії, висока вимогливість до себе, середня амбітність, часто чіткий та детальний план дій та новацій, які вони як фахівці хотіли б внести у свою діяльність.

Відтак, найважливішими важелями, які забезпечують професійний саморозвиток майбутніх педагогів, можна визначити самосвідомість, самовизначення, самореалізацію, самовдосконалення, самоосвіту, самовиховання, саморегуляцію, самоідентифікацію, самооцінку.

Усвідомлюємо, що особливості професійної самосвідомості не є суто внутрішнім явищем – вони регулярно виявляються як у професійній діяльності індивіда, так і у його повсякденній діяльності. Разом з тим, дослідження професійної діяльності людини є ключем до вивчення закономірностей розвитку особистості та її свідомості, оскільки засвоєння конкретно-предметних діяльностей та відповідних їм форм свідомості виступає одним із головних рушіїв особистісного зростання та розвитку самосвідомості.

Результати подібних досліджень допомагають підвищити ефективність педагогічної підготовки студентів і їх професійної діяльності в

подальшому. Так, наприклад, в освітню професійну програму студентів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства спеціальності А4 Середня освіта (Українська мова і література) за останні два роки обґрунтовано й уведено такі освітні компоненти: Навчальна практика: інформаційно-комунікаційні технології в школі (2 курс навчання); Історія української мови (3 курс навчання); Виробнича: пропедевтична педагогічна (без відриву від теоретичного навчання) (4 курс навчання), що, як нам видається, сприяє розвитку професійної самосвідомості студентів, зокрема: усвідомлення професійної моралі, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності; почуття приналежності до референтної групи, самоідентифікація себе як представника професійної спільноти; усвідомлення власного професійного розвитку у часі.

Висновки. Отже, відносно стійка, усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе, є феноменом, який виступає визначальним чинником професійного самовизначення особистості, яка усвідомлює себе як суб'єкт конкретної професійної діяльності, включаючи самооцінку власних індивідуально-психологічних якостей та зіставляючи свої можливості з вимогами певної професії. Цей феномен – професійна самосвідомість – потребує детального і ґрунтовного вивчення і в майбутньому, що забезпечить чіткіше розуміння механізмів становлення особистості майбутнього вчителя, дозволить розробити теоретичну модель розвитку професійної самосвідомості; виявити чинники, які впливають на становлення професійної самосвідомості студентів педагогічних спеціальностей.

Література:

1. Чемодурова Ю. М. Проблема визначення та формування професійно важливих особистісних якостей практичного психолога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 25. С. 233-239.

2. Дубінка М. М. «Я-концепція» як фактор професійного самовизначення особистості з позицій Р. Бернса. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* (205). 2022. С. 94-100.

3. Білозерська С. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 13. С. 3–10.

4. Кучеровська Н. О. Психосемантична структура професійної свідомості психолога-практика. Дисертація на здобуття ступеня кандидата наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2007. URL: https://uacademic.info/ua/document/0407U001617

5. Клибанівська Т. М. Професійна ідентичність: теоретичний аспект. *Теорія і практика сучасної психології.* 2020. № 1. Т. 2. С. 52-56. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/12.pdf

6. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2024. 206 с.

7. Юрченко В.І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища. Дисертація на здобуття ступеня кандидата наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 1997. 190 с. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/145dbc42-5b87-4fbe-bc04-ea80e81a8681/content

8. Туриніна О.Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних педкласів. Дисертація на здобуття ступеня кандидата наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 1998. 194 с.

References:

1. Chemodurova, Yu. M. (2014). Problema vyznachennya ta formuvannya profesiyno vazhlyvykh osobystisnykh yakostey praktychnoho psykholoha. [Chemodurova Yu. M. The problem of defining and forming professionally important personal qualities of a practical psychologist]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova, Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya : zb. nauk. prats' - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Correctional pedagogy and special psychology: collection of scientific works.*. 19 (25), 233-239. [in Ukrainian].

2. Dubinka, M. M. (2022). «YA-kontseptsiya» yak faktor profesiynoho samovyznachennya osobystosti z pozytsiy R. Bernsa. ["I-concept" as a factor of professional self-determination of an individual from the standpoint of R. Burns.]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky - Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (205), 94-100. [in Ukrainian].

3. Bilozerska, S. (2022). Profesiyno-osobystisnyy samorozvytok maybutn′oho pedahoha. [Professional and personal self-development of the future teacher]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya psykholohichni nauky - Bulletin of Lviv University. Psychological Sciences Series*, 13, 3–10 [in Ukrainian].

4. Kucherovska, N. O. (2007). Psykhosemantychna struktura profesiynoyi svidomosti psykholoha-praktyka. [Psychosemantic structure of professional consciousness of a practicing psychologist]. *Dysertatsiya na zdobuttya stupenya kandydata nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» - Dissertation for the degree of Candidate of Sciences: speciality 19.00.07 "Pedagogical and age psychology". Candidate's thesis. Sumy: SumSU.* Retrieved from https://uacademic.info/ua/document/0407U001617 [in Ukrainian].

5. Klibanivska, T. M. (2020). Profesiyna identychnist′: teoretychnyy aspekt. [Professional identity: theoretical aspect]. *Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi - Theory and practice of modern psychology*, 1 (2), 52-56. Retrieved from http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/12.pdf [in Ukrainian].

6. Glavatska, O. L. (2024). Osnovy samovykhovannya osobystosti: Navchal′nyy posibnyk [Fundamentals of Self-Education of the Personality: Textbook]. 206. [in Ukrainian].

7. Yurchenko, V. I. (1997). Formuvannya «YA-kontseptsiyi» maybutn′oho vchytelya v umovakh pedahohichnoho uchylyshcha. [Formation of the "I-concept" of a future teacher in the conditions of a pedagogical school]. *Dysertatsiya na zdobuttya stupenya kandydata nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» - Dissertation for the degree of Candidate of Sciences: speciality 19.00.07 "Pedagogical and age psychology"*. Candidate's thesis. Sumy: SumSU. Retrieved from https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/145dbc42-5b87-4fbe-bc04-ea80e81a8681/content [in Ukrainian].

8. Turynina, O.L. (1998). Psykholohichni osoblyvosti profesiynoho samovyznachennya uchniv profil′nykh pedklasiv. [Psychological features of professional self-determination of students of specialized pedagogical classes]. *Dysertatsiya na zdobuttya stupenya kandydata nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» - Dissertation for the degree of Candidate of Sciences: speciality 19.00.07 "Pedagogical and age psychology"*. Candidate's thesis. Sumy: SumSU. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:159.9-051

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2903-2916

Рогальська-Яблонська Інна Петрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-0970-7526

Яблонський Андрій Іванович доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0001-9928-0978

Султанова Наталя Вікторівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0003-3510-4662

РОЗШИРЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті висвітлено психолого-педагогічні аспекти трансформаційних змін у змісті підготовки майбутніх психологів. Автори наголошують, що передумови формування громадянського суспільства вимагають серйозних змін в освіті, які стосуються насамперед змісту підготовки майбутніх фахівців, технологій їхнього навчання та способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії в середовищі закладів вищої освіти.

Підкреслено, що мета гуманітаризації освіти – сформувати особистість, яка знає культуру й історію людства, своєї держави, свого народу і роду; фахівця, який вміє ефективно працювати в трудовому колективі та здатний реалізувати свої творчі здібності. Окреслено вимоги сьогодення, які висувають до випускників закладів вищої освіти нові вимоги як щодо сформованості базових професійно важливих якостей особистості, так і до спроможності майбутніх фахівців здійснювати рефлексію власної професійної діяльності, удосконалювати професійні вміння і навички, засвоювати нові професійні тренди, які впливають на практику, що вимагає розвитку особистісного ресурсу. Виокремлено основні напрями трансформації змісту психологічної освіти: військово-кризова спрямованість, що вимагає оволодівання методами подолання кризових станів, психологічної

допомоги військовим та членам їхніх родин, постраждалим від військових дій; цифровізація, що вимагає оволодіння різними методами корекції та реабілітації та новими технологічним інструментарієм, орієнтованим на відновлення контролю клієнтів над власною поведінкою; тренди на екологічну, превентивну та гендерну психологію, що вимагають володіння психологічними ресурсами для покращення ментального здоров'я, розвитку стресостійкості та саморегуляції; практична орієнтація, що вимагає оволодіння методами моделювання консультативної взаємодії, різноманітними психологічними практиками, тренінгами, супервізією; психологія повоєнного відновлення. Таким чином трансформація змісту психологічної освіти зумовлена необхідністю швидкого реагування фахівців на психічні реакції клієнтів в умовах війни, катастроф та підвищених фізичних і моральних навантажень.

Ключові слова: освіта, зміст освіти, трансформації, фахова підготовка, професія, психолог, професійна діяльність, заклад вищої освіти.

Inna Rohalska-Yablonska Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool Education, Admiral Makarov National University of Shipbuilding; Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0002-0970-7526

Andrey Yablonskiy Doctor of of Psychology Sciences, Professor at the Department of Psychology. Admiral Makarov National University of Shipbuilding; Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0001-9928-0978

Sultanova Natalia Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy and Educational Management, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0003-3510-4662

EXPANDING THE SCOPE OF EDUCATION AS A DETERMINANT OF TRANSFORMATIVE PROCESSES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGISTS

Abstract. This article examines the psychological and pedagogical aspects of transformational changes in the curriculum for training future psychologists. The authors emphasize that the prerequisites for the formation of a civil society require significant changes in education, which primarily concern the content of training for future specialists, the technologies used in their education, and the methods of subject-subject interaction within the environment of higher education institutions. It is emphasized that the goal of humanizing education is to shape a

personality who is knowledgeable about the culture and history of humanity, their state, their people, and their lineage; a specialist who can work effectively in a work collective and is capable of realizing their creative abilities. The article outlines contemporary demands placed on graduates of higher education institutions, including new requirements for the development of basic, professionally important personal qualities, as well as the ability of future specialists to reflect on their own professional activities, improve professional skills and competencies, and adapt to new professional trends that influence practice, requiring the development of personal resources. The main areas of transformation in the content of psychological education that have been identified include: a military-crisis focus, requiring the mastering of methods for overcoming crisis situations and providing psychological assistance to military personnel and their families affected by military operations; digitalization, requiring mastery of various methods of correction and rehabilitation, as well as new technological tools aimed at restoring clients' control over their own behavior; trends in environmental, preventive, and gender psychology, requiring mastery of psychological resources to improve mental health, develop stress resilience, and promote self-regulation; practical orientation, requiring mastery of methods for modeling counseling interactions, various psychological practices, training, and supervision; and the psychology of post-war recovery. Thus, the transformation of the content of psychological education is driven by the need for specialists to respond quickly to clients' psychological reactions in conditions of war, disasters, and heightened physical and emotional stress.

Keywords: education, educational content, transformations, vocational training, profession, psychologist, professional practice, institution of higher education.

Постановка проблеми. Третя цивілізаційна зміна, яка охопила усі країни сучасного світу, пов'язана з формуванням громадянського суспільства, яке, стаючи «соціальним», зумовлює модернізацію суспільних інституцій загалом і освіти зокрема. Характерною особливістю громадянського суспільства є те, що воно автономне і незалежне від держави, а отже, реалізується як сукупність недержавних інституцій та самоорганізованих посередницьких груп, здатних до організованих та відповідальних колективних дій, спрямованих на захист суспільно значущих інтересів у межах визначених правил правового характеру. Передумови формування громадянського суспільства вимагають серйозних змін в освіті, яка, як важливий соціальний інститут, забезпечує становлення особистості, поширення норм і цінностей суспільної моралі, правової культури та фахової компетентності на виховання громадянина. Ці зміни стосуються не

лише системи управління і соціального устрою, а й освітнього середовища, а також змісту підготовки майбутніх фахівців, технологій їхнього навчання та способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії в середовищі закладів вищої освіти.

У цьому зв'язку у центр дослідницької уваги потрапляють як трансформаційні процеси у змісті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності загалом, так майбутніх психологів як представників соціономічних професій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітним аспектам професійної підготовки психологів присвячено праці Л. Карамушки, С.Максименко, В. Моляко, В. Панка, В. Семиченко, Я. Чаплак, Н. Чепелєвої, Т. Яценко та ін.). Актуальними залишаються питання подальшого удосконалення освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С. Максименко); формування професійної компетентності в процесі підготовки психолога (Н. Чепелєва); трансформації змісту, форм й методів освітього процесу (С. Максименко, Н. Чепелєва), удосконаленнч вимог до особистості психолога відповідно до сучасних реалій (О. Бондаренко, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пророк), використання активних та інтеракційних методів навчання, різноманітних тренінгів (П. Горностай, Т. Яценко), розробка і впровадження аксіологічної моделі сучасної професійної підготовки психологів, пов'язаної із гуманістичною педагогікою і психологією, які вимагають індивідуального підходу у суб'єкт-суб'єктній взаємодії (Г. Балл, І. Бех, В. Волошина, І. Зязюн, З. Карпенко та ін.)

Метою статті є аналіз проблеми трансформації змісту освіти у підготовці майбутніх психологів як представників соціономічних професій до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасне постіндустріальне суспільство характеризується зміною системи цінностей, мотивацій та соціальної поведінки людей, що зумовлює важливість і необхідність здійснення якісних змін у сфері освіти як основної галузі, яка відповідає за гармонійний розвиток особистості, її навчання і виховання, а також підготовку професійних кадрів для суспільства. Очевидно, що перехідний стан надає можливість збагатити освітню теорію та практику інноваційними ідеями та принципами життєздатності освіти, розвитку суспільства за рахунок випереджувальної функції освіти (імператив освіти), взаємозв'язку природного та спеціально створеного освітнього середовища.

У лексикографічних джерелах «освіта» тлумачиться як «соціальний інститут, який виконує економічну, соціальну і культурну функції» [7, с. 258]. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства.

Відповідно до положень Закону України «Про освіту» [2], освіта – це основа інтелектувального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних цінностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Як стверджує В. Кремень, освіта – це «дзеркало соціально-економічного та культурно-історичного стану країни» [3, с. 24]. Учений наголошує на культурно-історичному характері освіти. Він називає «методологічно безплідними та хибними позитивістські пошуки надісторичних раз і назавжди даних стандартів, норм та ідеалів освітянського процесу. Поступово втрачає свої позиції сенс педагогічної діяльності, напрацьований на попередньому щаблі історичного розвитку» [3, с. 24]. В. Кремень підкреслює, що трансформація освіти вимагає насамперед вирішення такого нагального питання, як радикальна гуманітаризація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці: «Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися система освіти третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена саме людина» [3, с. 21].

Гуманітаризація освіти як перехід людства від індустріальної (технократичної) до інформаційної цивілізації передбачає переорієнтацію освіти на цілісне сприйняття світу і культури, на формування гуманітарного системного мислення. Мета гуманітаризації освіти – сформувати особистість людиною, яка знає культуру й історію людства, своєї держави, свого народу і роду; людину, яка вміє працювати в трудовому колективі та може реалізувати свої творчі здібності.

Гуманітарна освіта в сучасній культурі та глобальних інформаційних процесах постає як: культурна цінність у її філософському, науковому, художньо-естетичному, соціально-технологічному, морально-правовому та релігійному проявах; система, яка стимулює появу та розвиток похідних концептів (філософія освіти); практичний освітній процес, який опирається на певні соціальні інституції, програми, моделі, технології та ін.; результат, представлений культурними текстами у формі знання, компетентності їх носіїв-суб'єктів, орієнтованих на мету, завдання, ідеал гуманітарної освіти – гуманістично зорієнтовану особистість [9].

Ідея гуманітаризації освіти потребує звернення до найперспективніших психолого-педагогічних теорій розвитку людини, на основі яких можна побудувати загальну культурно-історичну (або соціокультурну) концепцію освіти, теорію педагогіки і суміжних дисциплін, практику виховання.

По-перше, це наповнення освіти (шкільної, вищої, післядипломної тощо) гуманітарними знаннями, які дозволяють дати відповідь на запитання екзистенційного характеру (Хто Я? Який Я?). Так В. Кремень правомірно стверджує: «Ми повинні серед освітянської громадськості й у цілому по країні поширювати думку про необхідність та важливість психологічної підготовки, психологічної освіченості кожного громадянина, а особливо тих, хто тільки починає своє суспільне життя» [3, с. 3].

По-друге, це переорієнтація змісту освіти на проблеми людського життя, звернення до теологічних, культурних, ціннісних основ людського існування, що пов'язане з відродженням культурно-творчої місії вищої школи, а також переходом до культурно-творчої системи освіти взагалі.

По-третє, гуманітаризація вважається міжсуб'єктним процесом з наявною та об'єктивною взаємодією Вчителя та Учня в умовах полікультурного розмаїття. Усе вищезазначене визначає зміст гуманітарної системи, термін для позначення якої був уперше використаний Л. Заде для виокремлення з тих, на функціонування яких сильний вплив здійснюють судження, сприймання та емоції людини [9, с. 64].

Отже, гуманітаризація, як одна із провідних тенденцій сучасної освіти, існує у значеннєвому полі поряд із культурою, духовністю, гуманістичними мотивами, гуманістичним світоглядом. Учені наголошують, що гуманітаризація освіти переслідує дві основні й взаємозалежні цілі. Перша з них полягає в наданні можливості подолати вузьку фахову спрямованість молодого фахівця, його одновимірність, що набувається в процесі професійної підготовки.

Наступна передбачає прагнення через гуманітаризацію сформувати у майбутнього фахівця основи гуманістичного світогляду та професійної свідомості, як важливою складових підготовки у вищій школі.

У змісті професійної підготовки психологів В. Панок виокремлює три напрямки: загально-психологічна підготовка, спеціально-психологічна підготовка та спеціалізація у певному виді практичної психології. Напрямки професійної підготовки психологів різняться між собою специфічним способом організації та подання знань. Так, на рівні спеціалізації основою навчання науковець визначає життєву ситуацію, а результатом – певні практичні навички і вміння, володіння набором технік, технологій та професійних дій [4].

Підготовка майбутніх психологів передбачає кілька взаємозалежних блоків:

- Фундаментальний – загальна, вікова, педагогічна, соціальна психологія, психофізіологія, нейропсихологія, психодіагностика;
- Практико-орієнтований – методи психологічного консультування, психокорекція, кризова інтервенція, тренінгові технології;
- Науково-дослідницький – виконання курсових та випускних кваліфікаційних робіт, участь у наукових конференціях, освоєння методу аналізу емпіричних даних;
- Практика та стажування – робота в освітніх установах, медичних організаціях, соціальних службах та центрах психологічної допомоги під керівництвом досвідчених фахівців. [6, с.47].

Водночас, не можна не погодитися з думкою Л. Руденко, Н. Бідюк, які вказують на те, що «професійна освіта, яку отримували студенти-психологи наприкінці XX ст., незважаючи на її фундаментальний характер, вже не відповідає запитам суспільства, яке потребує фахівців, котрі не лише знають психологічну теорію, а й вміють застосовувати її для вирішення конкретних життєвих і професійних проблем, орієнтуються у специфіці ринку психологічних послуг» [5, с.232]. Вимоги сьогодення висувають до випускників закладів вищої освіти нові вимоги як щодо сформованості базових професійно важливих якостей особистості, так і до спроможності майбутніх фахівців здійснювати рефлексію власної професійної діяльності, удосконалювати професійні вміння і навички, засвоювати нові професійні тренди, які впливають на практику, що вимагає розвитку особистісного ресурсу. Тому важливою ознакою змісту сучасної психологічної освіти його розширення на компетентнісно-зорієнтованій та діяльнісній основі, базованим на визначені закономірностей та можливостей створення інноваційної функціональної системи компонентів професійної підготовки психологів, адаптованої до нових викликів сучасності. Відтак, трансформація змісту професійної підготовки психологів зумовлюється необхідністю урахування сучасних методологічних підходів, зокрема компетентнісного, який інтегрується з акмеологічним та аксіологічним підходами.

Важлива методологічна основа сучасної вищої освіти – компетентнісний підхід - акцентує увагу на її результатах – компетентностях, як здатностях фахівця професійно діяти в різних проблемних ситуаціях у реальному житті для розв'язання різноманітних практичних завдань. Як наголошує М.Супрун, «компетентнісний підхід сприяє формуванню особистості психолога та низки його професійних компетентностей, які сприятимуть професійній готовності та швидкій адаптації до виконання

складних професійних функцій, забезпечать безперервне фахове й особистісне зростання й активний саморозвиток та самовдосконалення» [8, с. 118]. Вчений вважає, що компетентність майбутнього психолога набуває вектору акмеологічного розвитку. Він підкреслює, що «Акмеологічний підхід в освіті – переорієнтація від людини як суб'єкта освіти (пасивного сприймача інформації) до суб'єкта освіти, здатного до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, що сприяє професійному зростанню та реалізації ключової ідеї розвитку сучасної вищої школи та підвищенню якості освіти. Постійне вдосконалення професійної компетентності дає можливість досягти акмевершин професіоналізму.

Такий підхід конкретизує ідею гуманізації освіти, засади сучасної ідеології виховання та перехід від знаннєвої до особистісно зорієнтованої (компетентісної) освіти Отже, можна говорити про інтеграцію компетентнісного і акмеолоічного підходів в освітньому процесі закладів вищої освіти. Акмеологічний підхід сприяє формуванню у студентів настанови на найбільш повну професійну самореалізацію і як особистості, і як професіонала, усвідомлення індивідуальних стратегій і траєкторій руху до професіоналізму.

Компетентнісний підхід припускає пріоритетну орієн-тацію на цілі - вектори: навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності. Основу цих підходів становить ідея гуманізації освіти з орієнтацією на розвиток студента як особистості і суб'єкта діяльності з високим рівнем професійної компетентності. Якщо студентам-психологам надати базу навчання акмеологічних методів, навчити планувати свій особистісний та професійний розвиток, ефективно вирішувати проблеми різного рівня складності та самореалізовуватися в різних сферах життєдіяльності – це стане мотиваційним ресурсом їх постійного професійного саморозвитку, самовдосконалення, самоздійснення та кар'єрного зростання» [8, с. 118].

Акмеологічні закономірностями, на думку М.Супруна, є такі:

1. Акмеологічні закономірності – це стійкі зв'язки між рівнем продуктивності фахівця, результатами, яких він досягає в певній галузі, і чинниками, які обумовлюють цей рівень.

2. Результативність професійної підготовки на основі інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань залежить від усвідомлення необхідності досягнення вершин професіоналізму у фаховій діяльності та творчості.

3. Результати професійної підготовки прямо залежить від особистого ставлення студентів до освітнього процесу як до передумов особистісного росту та самовдосконалення.

4. Інтеграція складових професійної підготовки сприяє розвитку творчого мислення (елемент педагогічної творчості), що дозволяє як здійснити конструктивне прогнозування фахової діяльності, так і вибудувати стратегію свого життєвого шляху (цілепокладання) [8, с. 119].

Також важливим у професійній підготовці є аксіологічний підхід, що опирається на аксіоло́гію (від грец.Αξια – цінність) – науку про цінності, «у яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості» [8, с.112]. У зв'язку з цим ключовою перевагою аксіологічно-орієнтованої підготовки психологів є навчання майбутніх фахівців діяти відповідно до ціннісної і сенсової значущості того, чого потребують сучасні реалії.

Серед аксіологічних закономірностей М. Супруном виокремлено такі:

1. Усвідомленість вищих цінностей суспільства та їх природи сприятиме проявам соціальної активності студентів в освітньому процесі, формуванню у них ціннісної свідомості, ціннісного ставлення і ціннісної поведінки та забезпечить успішність професійної підготовки.

2. Результати професійної підготовки майбутніх психологів прямо залежать від знань про сукупність теоретичних положень психологічного пізнання і перетворення дійсності, що відображають гуманістичну сутність філософії освіти.

3. Результати професійної підготовки майбутніх психологів є ефективнішими при засвоєнні навчального матеріалу на основі інтеграції психологічних, медичних і педагогічних знань, розкритих через систему аксіологічних принципів.

4. Зміст оцінно-цільового і дієвого аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення, визнання, актуалізацію та створення матеріальних і духовних цінностей, що становлять культуру людства. Роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами виконує аксіологічний, або ціннісний, підхід, який поєднує теорією із практикою. Він дозволяє, з одного боку, вивчати явища з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб клієнтів, а з іншого – вирішувати завдання гуманізації суспільства, що виступає основою професійної діяльності.

5. Ефективність професійної підготовки майбутніх психологів підвищується за умов аксіологічного підходу, що органічно притаманний гуманістичній освіті, яка розглядає людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Саме такий підхід дозволяє формувати майбутнього психолога як особистість, яка розвиває індивідуальні особливості клієнта та зберігає його здоров'я [8, с. 115].

Наголосимо, що в аспекті розкриття заявленої проблеми трансформації змісту підготовки майбутніх психологів вартою уваги є, обґрунтована В.Волошиною, аксіологічна модель професійної підготовки майбутнього психолога, спрямована на «формування його домінантних цінностей інтеграла професійної цінності». Однією із ключових переваг аксіологічно-орієнтованої технології підготовки, на думку В.Волошиної, є те, що «майбутній фахівець навчається діяти у відповідності до ціннісної і смислової значущості того, чого потребує реальна дійсність. Набувши в процесі професійної підготовки особистісного досвіду у визначенні аксіологічної змістової сутності проблеми чи ситуації, психолог-початківець без особливих труднощів у відповідності до власних спроможностей і домінантних цінностей, прагне визначити й вирішити проблему, обрати прикінцеву мету діяльності та засоби впливу на Іншого в ході професійного міжособистісного контакту» [1, с. 31].

Як наголошує науковець, «результатом реалізації психологічних технологій майбутнього психолога має стати оформлений інтеграл професійної цінності, який включає домінантні цінності особистісної, професійної та соціальної аксіосфер. Домінантними є ті цінності, котрі на певному проміжку часу стають смислотворчими одиницями аксіологічної свідомості особистості, регулюють і спрямовують її світосприйняття, вибудовують моделі її вчинків, поведінки, діяльності і життєтворчості в цілому. Такими домінантними цінностями мають стати «Я–психолог», відповідно до спеціалізації – «Я – консультант», «Я – тренер», «Я – соціальний психолог» та «Я – Інший, Інший – Я» [1, с. 30]. Специфіка реалізації такої аксіологічної моделі підготовки майбутніх психологів, як підкреслює автор, полягала в тому, що «оволодіння професією розпочинається з вивчення студентом власної особистості, а цілеспрямований розвиток ціннісного розуміння, пізнання та дієвості вибудовує систему взаємодоповнюючих особистісних, професійних та соціальних модусів його самореалізації, якими є самоставлення, самоприйняття та самовизнання стосовно себе, професії та Іншого» [1, с. 31]. Важливою перевагою аксіологічної моделі підготовки майбутнього психолога є те, що він «навчається діяти у відповідності до ціннісної і смислової значущості того, чого потребує реальна дійсність. Набувши в процесі професійної підготовки особистісного досвіду у визначенні аксіологічної змістової сутності проблеми чи ситуації, психолог-початківець без особливих труднощів у відповідності до власних спроможностей і домінантних цінностей, прагне визначити й вирішити проблему, обрати прикінцеву мету діяльності та засоби впливу на Іншого в ході професійного міжособистісного контакту». [1, с. 31].

Для цього, як справедливо вказує Ф. Василюк, передусім необхідно поєднати академічну психологію та психологічну практику. Зазначимо, що з метою вдосконалення вищої освіти майбутніх психологів науковці звертаються до психотехнічного підходу, який за своєю суттю близький до контекстного та полягає в особливому розумінні психотехнічної системи, яка містить не лише теорію, що науково пояснює механізми практичної діяльності, а й практичний психологічний метод, що базується на певній психологічній теорії [5]. При цьому студенти «цілеспрямовано занурюються у спеціально організовані ситуації, де переживають різні аспекти професійного досвіду, який згодом піддається з їхнього боку науково-практичній рефлексії. Під час такого навчання сам освітній процес слугує психотехнічним експериментом, здатним породжувати нове наукове знання, нові методичні прийоми практичної роботи, а головне – при цьому формується особистісно забарвлений досвід студентів, який становить основу «образу процесу психологічної допомоги у психолога-практика» [5, с. 242].

Водночас, варто підкреслити, що професія «психолог» належить до групи соціономічних професій, в яких практично відсутні готові рецепти професійної діяльності, оскільки незалежно від сфери її практичного застосування, психолог завжди має справу з іншою людиною, кожна з яких є носієм власного ціннісного світу, особливими реакціями на вплив чинників навколишнього середовища, об'єктивні обставини і власні проблеми. Представники соціономічних професій, орієнтовані на суспільні проблеми, розв'язання завдань соціалізації особистості, перебувають у постійній і безпосередній взаємодії та спілкуванні з різними людьми у процесі їхньої професійної діяльності, які безумовно мають бути конструктивними та безконфліктними. Погоджуємося з твердженням Л.Руденко, Н.Бідюк, що «це перетворює здатність до комунікації, спілкування на професійно значущу якість майбутнього психолога, суттєву частину його професійної підготовки. Усі основні види діяльності практичного психолога (психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, профілактика, сприяння формуванню особистості, її розвитку, просвітницька діяльність тощо) реалізуються через організацію спілкування, що потребує комунікативної та риторичної підготовки» [5, с.239]. Тому вимогою часу є наявність у програмах підготовки майбутніх психологів відповідних навчальних курсів.

Також при підготовці психологів важливо розуміти, що цей фах вимагає підвищеної моральної відповідальності, зрілості їхньої професійної самоствідомості, сформованої готовності «розуміти» різних людей, орієнтуватися у способах їхньої життєдіяльності, в тому числі в різних

видах професійної зайнятості. Завдання практичного психолога – допомогти клієнтам щодо їхньої повноцінної особистісної самореалізації.

Тому недоцільною видається вузька спеціалізація в підготовці студентівпсихологів, оскільки це не сприяє розумінню й обмежує можливості взаємодії з різними людьми [5, с. 239].

Трансформації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів, на наш погляд, проходять за двома основними напрямами: перший з них орієнтований на оволодіння змістом фундаментальних та практико-орієнтованих психологічних дисциплін, які мають розширюватися відповідно викликів сучасної практики, опанування науково-дослідними уміннями і навичками та практичними навичками професійної роботи; другий пов'язаний із визначенням професійних інтересів та спеціалізації в окремій сфері психологічної практики, формування змістовних професійних мотивів (інтерес до професії, потреба самореалізації) та адаптивних (престиж професії, розмір заробітку). Вважаємо, що у сучасній психологічній освіті, на засадах збереження традицій природничо-наукового підходу до підготовки кваліфікованих психологів, відбувається трансформація її змісту з акцентом на посилення практичної складової, кризової, превентивної, гендерної психології та формування готовності до роботи в екстремальних умовах. Серед основних напрямів трансформації змісту психологічної освіти:

- військово-кризова спрямованість, що вимагає оволодівання методами подолання кризових станів, психологічної допомоги військовим та членам їхніх родин, постраждалим від військових дій, ветеранам та цивільним, реабілітацію, роботу з ПТСР, воєнними травмами та надання першої психологічної допомоги;

- цифровізація, що вимагає оволодіння різними методами корекції та реабілітації та новим технологічним інструментарієм, спрямованим на відновлення контролю клієнтів над власною поведінкою: починаючи з діагностики етіології станів та закінчуючи поведінковими техніками для контролю часу, роботою над емоційними станами та психологічною підтримкою;

- тренди на екологічну, превентивну та гендерну психологію, що вимагають володіння психологічними ресурсами для покращення ментального здоров’я, розвитку стресостійкості та саморегуляції, а також оволодіння компететностями, які дозволять надавати підтримку у питання гендерної ідентичності та сексуальної орієнтації;

- практична орієнтація, що вимагає оволодіння методами моделювання консультативної взаємодії, різноманітними психологічними практиками, тренінгами, супервізією;

- психологія повоєнного відновлення.

Висновки. Отже, трансформація змісту психологічної освіти зумовлена необхідністю швидкого реагування фахівців на психічні реакції клієнтів в умовах війни, катастроф та підвищених фізичних і моральних навантажень. З огляду на представлені трансформаційні особливості змісту професійної підготовки майбутніх психологів варто наголосити на необхідності його постійного удосконалення відповідно до сучасних реалій, викликів сьогодення та підготовки майбутніх фахівців до змін і розвитку, до прийняття самостійних рішень не лише у типових, а й ускладнених ситуаціях, до співвіднесення власних життєвих сенсів із пріоритетами суспільства та загальнолюдськими цінностями, що і становить перспективи подальших наукових розвідок.

Література.

1. Волошина В.. Аксіологічна модель сучасної професійної підготовки майбутніх психологів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Серія Психологія. №3 (62). 2018. С.29-36.

2. Закон України «Про освіту». URL: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/part_1.html

3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). К. : Грамота, 2003. 216 с.

4. Панок В. Г. Зміст підготовки практичного психолога. Основи практичної психології : підручник. К. : Либідь, 1999. С. 236 – 242.

5. Руденко Л., Бідюк Н. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України.* Серія: Педагогічні науки. № 2(21).2020. С. 231-247.

6. Силадій О.М., Кучай С.В. Теоретичні засади підготовки психологів у сучасному науковому просторі. *Наукові записки*. 2025. Випуск 15. С. 46-49.

7. Соціологія: терміни, поняття, персоналії. Навчальний словник-довідник / уклад: В.М. Піча та ін.. К.: «Каравела», Львів: «Новий Світ – 2000», 2002. 480 с.

8. Супрун Д. М. Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова,2018.492 с.

9. Яблонський А.І. Теоретичні і методологічні засади психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти**.** Дис. ….доктора психол. наук. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. 506 с.

References:

1. Voloshyna, V. (2018) Aksiolohichna model suchasnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv [An axiological model of contemporary professional training for future psychologists] *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka. Seriia Psykholohiia – The Pedagogical Process: Theory and Practice. Psychology Series*, №3 (62), 29–36 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine “On Education”]. Retrieved from http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/part_1.html [in Ukrainian].

3. Kremen, V. H. (2003) Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy) [Education and Science in Ukraine: Paths to Modernization (Facts, Reflections, Prospects)]. K.: Hramota [in Ukrainian].

4. Panok, V. H. (1999) Zmist pidhotovky praktychnoho psykholoha. Osnovy praktychnoi psykholohii : pidruchnyk. [The Content of Practical Psychologist Training. Fundamentals of Practical Psychology: Textbook]. K.: Lybid [in Ukrainian].

5. Rudenko, L., Bidiuk, N. (2020) Problemy profesiinoi pidhotovky psykholohiv u vyshchii shkoli. [Problems of Professional Training of Psychologists in Higher Education] *Zbirnyk naukovykh prats natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: Pedahohichni nauky – Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*. № 2(21) [in Ukrainian].

6. Syladii, O. M., Kuchai, S. V. (2025) Teoretychni zasady pidhotovky psykholohiv u suchasnomu naukovomu prostori [Theoretical Foundations of Psychologist Training in the Modern] *Naukovi zapysky – Scientific Notes*. Vypusk 15 [in Ukrainian].

7. Sotsiolohiia: terminy, poniattia, personalii. Navchalnyi slovnyk-dovidnyk (2002) [Sociology:Terms, Concepts, Personalities. Educational Dictionary-Reference Book] Picha, V.M. (Eds.). K.: «Karavela», Lviv: «Novyi Svit – 2000» [in Ukrainian].

8. Suprun, D. M. (2018) Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity: monohrafiia [Modernization of the Content of Professional Training for Psychologists in the Field of Special Education: Monograph] Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

9. Yablonskyi, A. I. (2019) Teoretychni i metodolohichni zasady psykholohichnoi ekspertyzy zmistu zahalnoi serednoi osvity [Theoretical and Methodological Foundations of Psychological Expertise of General Secondary Education Content] *Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:005.336.2]:001.895

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2917-2936

Розсоха Антоніна Павлівна кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та педагогічної інноватики, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0001-8877-4243

Хмельницька Олена Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0002-0644-6201

Бережна Людмила Валентинівна, старший викладач кафедри освітології та педагогічної інноватики, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0003-2064-544X

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ СТРАТЕГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІННОВАЦІЙНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті розглядаються сучасні стратегії формування професійної компетентності педагогів у контексті інноваційного освітнього середовища. Особлива увага приділяється визначенню ключових понять, таких як «професійна компетентність», «стратегія формування» та «інноваційне педагогічне середовище», а також аналізу їх взаємозв'язку. Професійна компетентність визначається як комплекс знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій і готовність до адаптації в сучасних умовах освіти. Стратегії формування компетентності включають компетентнісно-орієнтовані, інноваційно-педагогічні, цифрові та середовищні, а також спрямовані на розвиток рефлексії та саморозвитку майбутнього фахівця. Описано педагогічні умови ефективної реалізації стратегій, до яких належать системність організації навчального процесу, впровадження інноваційних технологій, використання цифрових платформ, розвиток рефлексії та саморозвитку, підтримка комунікативних і ціннісних аспектів, а також створення сприятливого психологічного та інклюзивного середовища. У матеріалі висвітлюються форми, методи та засоби реалізації стратегій, включаючи лекції, семінари, практикуми, тренінги, майстер-

класи, лабораторні заняття, педагогічні практики, групові та проєктні роботи, інтерактивні сесії, кейс-стаді, рольові ігри, змішане та дистанційне навчання, а також цифрові ресурси, освітні платформи та EdTech-рішення. Окремо підкреслюється роль викладача як фасилітатора та модератора освітнього процесу, який координує навчальну діяльність, стимулює критичне мислення та творчість, забезпечує ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу і підтримує баланс між самостійністю студентів та педагогічним керівництвом. У висновках наголошується, що комплексна реалізація зазначених стратегій, умов і ролі викладача створює цілісне інноваційне середовище, здатне ефективно розвивати професійні, комунікативні, цифрові та ціннісні компетентності майбутніх фахівців, підвищуючи їхню готовність до сучасних викликів освіти та професійної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна компетентність, стратегії формування компетентності, інноваційне педагогічне середовище, компетентнісно-орієнтоване навчання, інноваційно-педагогічні стратегії, цифрові стратегії, практико-орієнтоване навчання, педагогічні умови, інтерактивні методи, інклюзивна освіта, партнерська взаємодія, сучасні технології навчання, цінності.

Rozsokha Antonina candidate of pedagogical sciences, professor of the Department of Education and Pedagogical Innovation, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0001-8877-4243

Khmelnytska Olena candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Associate professor of the Department of Education and Pedagogical Innovation, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0002-0644-6201

Berezhna Liudmyla Senior Lecturer of the Department of Education and Pedagogical Innovation, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0003-2064-544X

IMPLEMENTATION OF CONTEMPORARY STRATEGIES FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE IN AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. This article examines contemporary strategies for developing teachers professional competence within the context of an innovative educational environment. Particular attention is paid to defining key concepts such as

«professional competence», «development strategy» and «innovative pedagogical environment», as well as analysing their interrelationships. Professional competence is defined as a set of knowledge, skills, abilities, value orientations and personal qualities of a teacher that ensure the effective performance of professional duties and readiness to adapt to contemporary educational conditions. Competence-building strategies include competence-oriented, innovative pedagogical, digital and environmental approaches, as well as those aimed at developing reflection and self-development in future specialists. The pedagogical conditions for the effective implementation of these strategies are described, including the systematic organisation of the learning process, the introduction of innovative technologies, the use of digital platforms, the development of reflection and self-development, the support of communicative and value-based aspects, and the creation of a supportive psychological and inclusive environment. The article highlights the forms, methods and means of implementing these strategies, including lectures, seminars, workshops, training sessions, masterclasses, laboratory sessions, teaching practice, group and project work, interactive sessions, case studies, role-playing games, blended and distance learning, as well as digital resources, educational platforms and EdTech solutions. Particular emphasis is placed on the role of the teacher as a facilitator and moderator of the educational process, who coordinates learning activities, encourages critical thinking and creativity, ensures effective interaction between participants in the educational process, and maintains a balance between student autonomy and pedagogical guidance. The conclusions emphasise that the comprehensive implementation of these strategies, conditions and the teacher's role creates a holistic innovative environment capable of effectively developing the professional, communicative, digital and value-based competences of future specialists, enhancing their readiness for the contemporary challenges of education and professional practice.

Keywords: professional competence, pedagogical competence, strategies for developing competence, innovative pedagogical environment, competence-based learning, innovative pedagogical strategies, digital strategies, practice-oriented learning, pedagogical conditions, interactive methods, inclusive education, partnership-based collaboration, modern learning technology, values.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибинними трансформаціями, зумовленими процесами глобалізації, цифровізації, інтеграції освітніх систем та зростанням суспільного запиту на фахівця, здатного до професійної мобільності, критичного мислення, безперервного саморозвитку й ефективної діяльності в умовах невизначеності. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування

професійної компетентності здобувачів освіти як інтегративної якості особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду професійної діяльності.

Особливої значущості набуває реалізація сучасних стратегій формування професійної компетентності в інноваційному педагогічному середовищі, яке забезпечує відкритість, варіативність освітнього процесу, інтеграцію традиційних та інноваційних педагогічних технологій, а також активну суб'єктну позицію здобувача освіти. Інноваційне педагогічне середовище постає не лише як сукупність матеріально-технічних і цифрових ресурсів, а як цілісна система педагогічних умов, що сприяють розвитку професійної ідентичності, рефлексивності та готовності до практичного застосування набутих компетентностей.

Аналіз наукових досліджень засвідчує наявність значного теоретичного доробку щодо проблем компетентнісного підходу та інноваційних освітніх технологій. Водночас недостатньо висвітленими залишаються питання системної реалізації сучасних стратегій формування професійної компетентності в межах інноваційного педагогічного середовища, а також визначення педагогічних умов їх ефективного впровадження в освітній процес закладів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах сучасних викликів науковці активно досліджують проблеми розвитку освіти та професійної підготовки компетентних фахівців, зокрема в таких аспектах: філософія освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); методологія та теорія психології особистості (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка та ін.); теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців/учителів у вищій школі (А. Алексюк, О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, Р. Гуревич, М. Євтух, Т. Кочубей, Н. Ничкало, П. Саух, О. Ярошенко та ін.); структура професійної компетентності та її видів (О. Вознюк, В. Луговий, А. Макарова, О. Пометун, Дж.Равен, Г. Скоробогатова, М. Холодна та ін.).

Сучасна система української освіти повинна виконувати **випереджувальну функцію** у забезпеченні **якісної професійної підготовки педагогічних кадрів**. Цей принцип відображено в **Концепції розвитку педагогічної освіти (2018)**, у чинних **стандартах вищої освіти,** зокрема **Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024)**, **«Викладач закладу вищої освіти» (2024)** та інших нормативних документах, що регламентують професійну діяльність педагогів. Такі документи окреслюють не лише компетентності, якими повинен володіти сучасний педагог, а й спрямовують розвиток освітньої системи на **інноваційні та сучасні підходи до навчання**, забезпечуючи її стратегічний характер.

Метою написання **статті** є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей реалізації сучасних стратегій формування професійної компетентності в інноваційному педагогічному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні трансформації в освітньому середовищі закладів вищої освіти спрямовані на підготовку нового покоління педагогів, здатних задовольняти потреби сучасного ринку праці. Такі педагоги повинні мати комплексні фахові знання, практичні навички та професійні компетентності, розвинену пізнавальну мотивацію, професійну спрямованість, моральні цінності та гуманістичний світогляд, а також здатність до інноваційного саморозвитку та глобального мислення.

Інноваційна освітня діяльність перебуває в полі зору українських вчених А. Дубасенюк, О. Кондрашової, О. Ярошенко, Т. Деркач та ін. Впровадження інновацій в освітній процес підкреслює важливість підвищення рівня професійної підготовки педагогів, що є ключовим для поступу української освітньої системи за європейськими стандартами. Така освітня система відрізняється від традиційної моделями управління, способами організації освітнього процесу, складниками освітнього середовища (Ярошенко, 2025: 8). У цьому контексті особливо актуальним стає вдосконалення професійної компетентності сучасного викладача в інноваційному педагогічному середовищі (Синчук, Третяк, Садова, Гудовсек, 2025: 1395).

У науковому педагогічному дискурсі поняття «**компетентність**» розглядається як поєднання особистісних і професійних якостей фахівця, що включає знання, навички, уміння та досвід творчої діяльності, необхідні для ефективної організації навчального процесу. У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що **педагогічна компетентність** охоплює систему наукових знань, практичних і інтелектуальних умінь, а також особистісних рис, які, за наявності належної професійно-особистісної мотивації, забезпечують **постійне вдосконалення педагога у професійній діяльності (Концепції розвитку педагогічної освіти, 2018)**.

На думку А. Гуржій , **компетентність** формується під час освітнього процесу і виступає як **цілісна інтегрована здатність**, що включає цінності та установки, практичні уміння і досвід, які повноцінно проявляються в професійній діяльності. Виходячи з цього, «компетентність» можна розглядати як міру відповідності знань, умінь та досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і вирішення проблем. Компетентність вміщує знання та вміння, що характеризують кваліфікацію, а також такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, уміння постійно вчитися, оцінювати, логічно та креативно мислити,

відбирати і використовувати інформацію, коло питань, за якими вони оволодівають (Гуржій, 2013).

Орієнтуючись на новітні підходи до трактування дефініції «професійна компетентність», які висвітлюються у працях Н. Авшенюк, А. Гуржій, О. Дубасенюк, Л. Дяченко, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська професійну компетентність розуміємо як сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до сучасних вимог та викликів, організовано і самостійно вирішувати професійні завдання та оцінювати результати власної діяльності. Компетентність також передбачає володіння низкою інших елементів: індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний, творчий підхід, розвинену педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків і знахідок» (Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах..., 2014).

Відтак, професійна компетентність майбутніх фахівців/учителів в умовах сучасних викликів являє собою інтегративне утворення, що включає цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний компоненти, а компетентнісні моделі поєднують різні професійні педагогічні спеціалізації, методики їх упровадження у професійну освіту, засобами інновацій, зокрема цифрових технологій.

Професійна компетентність педагога характеризується кількома ключовими аспектами: по-перше, це формування особистості, яке є важливим етапом на шляху до професійної майстерності; по-друге, вона включає інтеграцію різних психологічних рис, зокрема мотиваційних і інтелектуальних властивостей; по-третє, компетентність відображає рівень оволодіння професійними знаннями та вміннями; по-четверте, передбачає наявність процесуальних і рефлексивних компонентів, що проявляються в усвідомленні власних потреб у професійній діяльності та формуванні ціннісних орієнтацій.

Сучасні дослідження свідчать, що поняття професійної компетентності сучасного педагога часто ототожнюють із «педагогічною компетентністю», яка оцінюється з урахуванням специфіки педагогічної діяльності. У цілому, ці визначення розглядають як складову ширшого поняття «професійно-педагогічна компетентність педагога». Модернізація вищої освіти потребує нових підходів до методології, змісту, розкриття професійної компетентності. Вимоги до професійної підготовки випускників закладів вищої освіти зростають, актуалізується компетентнісний підхід та контекстно-професійна модель навчання. Разом з тим, поглиблюються процеси системності, інтегрованості знань, без чого неможливе повне забезпечення трирівневості вищої освіти (Дем'яненко, 2022).

Формування професійно-педагогічної компетентності є ключовим завданням для майбутніх педагогів, оскільки воно забезпечує готовність ефективно викладати, керувати освітнім процесом і сприяти розвитку учнів. У Нами виокремлено ключові стратегії, які застосовуються в професійній підготовці педагогів (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Основні стратегії у професійній підготовці педагогів

Стратегія	Мета	Методи	Очікуваний результат
Освітньо-теоретична	Забезпечити фундаментальні знання з педагогіки та психології	Лекції, семінари, вивчення освітніх концепцій, аналіз кейсів	Розуміння освітнього процесу, здатність обґрунтовувати методи навчання
Практико-орієнтована	Розвиток практичних умінь та навичок	Педагогічні практики, пробні уроки, моделювання ситуацій	Здобуття досвіду роботи з учнями, формування педагогічних навичок
Рефлексивно-аналітична	Формування здатності до самооцінки та професійного розвитку	Ведення портфоліо, обговорення уроків, аналіз помилок	Розвиток критичного мислення, здатність адаптувати методи навчання
Інноваційно-технологічна	Освоєння сучасних технологій у навчанні	Використання інтерактивних платформ, онлайн-курсів, дистанційного навчання	Ефективне використання технологій для підвищення мотивації та результативності
Комунікативної співпраці	Розвиток навичок комунікації та співпраці	Групові проекти, педагогічні дискусії, тренінги з емпатії	Формування ефективних комунікативних та організаційних компетенцій
Безперервного професійного розвитку	Постійне самовдосконалення та адаптація до змін	Курси підвищення кваліфікації, участь у конференціях, наставництво	Постійне оновлення компетентності, відповідність сучасним вимогам освіти

Виходячи з вищесказаного, стратегія формування професійної компетентності – це системно організований комплекс методів, підходів, форм навчання та педагогічних дій, спрямованих на цілеспрямоване та послідовне розвинення у майбутнього або чинного педагога необхідних компетентностей. Вона включає освітньо-теоретичну підготовку, практико-орієнтовану діяльність, рефлексивно-аналітичну роботу, освоєння інноваційних технологій та розвиток комунікативних навичок, а також підтримку безперервного професійного розвитку.

Таким чином, нами встановлено, що зв'язок між стратегіями формування професійно-педагогічної компетентності та створенням інноваційного педагогічного середовища проявляється через взаємодію знань, умінь, навичок та професійної рефлексії педагога, що безпосередньо впливають на якість і динаміку освітнього процесу. Освітньо-теоретична складова компетентності забезпечує педагогові глибоке розуміння сучасних педагогічних концепцій, психології розвитку учнів та методологічних підходів до навчання, що слугує підґрунтям для впровадження новітніх освітніх технологій.

Практико-орієнтована стратегія формування компетентності дозволяє педагогові тестувати та реалізовувати інноваційні методи в реальних навчальних ситуаціях, забезпечуючи їх ефективність і адаптивність до потреб учнів. Рефлексивно-аналітична спрямованість підкреслює значення самооцінки та аналізу власної діяльності, що дає змогу постійно коригувати педагогічні рішення та удосконалювати навчальне середовище.

Інноваційно-технологічна стратегія забезпечує опанування сучасних цифрових та інтерактивних інструментів, безпосередньо формуючи середовище, яке стимулює активне навчання, творчість і самостійність учнів. Комунікативно-співпраці стратегія визначає роль ефективної взаємодії між педагогами, учнями та батьками у створенні колективної інноваційної культури, що підтримує інноваційність освітнього простору. Стратегія безперервного професійного розвитку гарантує сталість та динамічність інноваційного середовища, оскільки педагог, який постійно оновлює свої знання і практики, здатен адаптувати освітній процес до сучасних вимог і викликів.

Орієнтуючись на визначені стратегії, формування професійно-педагогічної компетентності виступає інтегруючим чинником, що забезпечує створення та розвиток інноваційного педагогічного середовища, здатного ефективно відповідати на потреби здобувачів освіти та вимоги сучасної освіти.

Реалізація сучасних стратегій формування професійно-педагогічної компетентності в інноваційному педагогічному середовищі передбачає

інтеграцію різних підходів, які забезпечують ефективність освітнього процесу та розвиток педагога як фахівця, здатного адаптуватися до динамічних змін сучасної освіти. *Компетентнісний підхід* орієнтований на формування цілісної системи знань, умінь і навичок, що забезпечують готовність педагога до практичної реалізації професійних завдань, інтегруючи теоретичні та практичні аспекти діяльності. *Діяльнісний підхід* спрямований на розвиток здатності педагога до активного застосування отриманих знань у конкретних педагогічних ситуаціях, моделювання навчального процесу та ефективного вирішення професійних завдань. *Особистісно орієнтований підхід* підкреслює значення розвитку індивідуальних якостей, мотивації та ціннісних орієнтирів педагога, що сприяє формуванню його самосвідомості та здатності до рефлексії власної педагогічної практики. *Аксіологічний підхід* фокусується на впровадженні ціннісних орієнтирів у навчально-виховний процес, формуванні професійної етики, моральних та соціальних цінностей, що визначають якість педагогічної діяльності. *Цифровий підхід* забезпечує інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічну практику, створюючи інноваційне середовище, яке стимулює активність, самостійність та творчість учнів, а також підвищує ефективність комунікації та обміну досвідом між педагогами. *Інклюзивний підхід* стає частиною професійної компетентності педагога, оскільки сучасний фахівець повинен володіти знаннями про особливості розвитку різних категорій учнів, методики підтримки дітей з особливими освітніми потребами та здатністю створювати безпечне, толерантне та підтримуюче освітнє середовище.

У сучасному інноваційному педагогічному середовищі реалізація цих підходів здійснюється через інтегровану систему стратегій, що включає освітньо-теоретичну підготовку, практико-орієнтовані форми навчання, рефлексивно-аналітичні процедури, освоєння інноваційних технологій та розвиток комунікативної компетентності, що разом забезпечує комплексне формування професійно-педагогічної компетентності та створення умов для ефективного функціонування інноваційного освітнього простору (Дубасенюк, 2024).

У межах даного дослідження, інноваційне педагогічне середовище розглядається як цілісна система освітніх, технологічних, організаційних та соціальних умов, яка стимулює активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти, підтримує творчість, самостійність та індивідуальний розвиток, а також сприяє професійному зростанню майбутніх педагогів. Воно включає сучасні цифрові та інтерактивні інструменти, новітні методики навчання, ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу та ціннісну підтримку інновацій.

Отже, взаємозв'язок цих понять проявляється у тому, що професійна компетентність педагога виступає ключовим чинником формування та функціонування інноваційного педагогічного середовища. Стратегії формування компетентності забезпечують системний розвиток знань, умінь, цінностей та технологічних навичок педагога, що безпосередньо впливає на здатність створювати, підтримувати та ефективно функціонувати в інноваційному середовищі. Іншими словами, компетентний педагог, сформований за допомогою цілеспрямованих стратегій, є не лише носієм професійних знань і умінь, а й агентом змін, який здатен впроваджувати інновації, моделювати навчальний процес і підтримувати середовище, що стимулює розвиток учнів та педагогів.

Сформованість професійної компетентності педагога оцінюється через систему критеріїв та показників, які відображають рівень розвитку знань, умінь, навичок, цінностей і особистісних якостей: *когнітивний, практичний, рефлексивно-аналітичний, ціннісний, комунікативно-організаційний, інноваційно-цифровий*. Проаналізуємо ці критерії. *Когнітивний*, або знаннєвий, критерій визначає глибину і системність педагогічних та предметних знань, знання сучасних освітніх концепцій, методик і технологій, розуміння психологічних аспектів навчання та розвитку учнів, а також здатність обґрунтовувати педагогічні рішення теоретично.

Практичний, або діяльнісний, критерій проявляється у вмінні планувати та організовувати навчальний процес, застосовувати сучасні методики та інноваційні підходи, адаптувати педагогічні ситуації, ефективно використовувати матеріально-технічні та цифрові ресурси. *Рефлексивно-аналітичний* критерій передбачає здатність педагога до самооцінки та аналізу власної діяльності, визначення сильних і слабких сторін професійної практики, внесення коректив у педагогічну діяльність на основі аналізу результатів, а також активне використання зворотного зв'язку від учнів і колег. *Ціннісний,* або аксіологічний, критерій відображає усвідомлення професійних, моральних і етичних цінностей, орієнтацію на розвиток особистості учня, формування його соціальних і моральних компетентностей, демонстрацію відповідальності та професійної етики. *Комунікативно-організаційний* критерій визначає здатність до ефективної взаємодії з учнями, колегами та батьками, організацію групової та колективної діяльності, розвиток лідерських і командних навичок, а також здатність до педагогічного наставництва та співпраці. *Інноваційно-цифровий* критерій проявляється у володінні сучасними цифровими технологіями та освітніми платформами, здатності впроваджувати інноваційні методики та технології навчання, активному використанні інформаційно-комунікаційних засобів для розвитку креативності та

самостійності учнів, а також у постійному оновленні професійних знань щодо інноваційних тенденцій освіти (Теорія і практика професійної акмеології…, 2020: 223).

Отже, у комплексі всі ці критерії та показники забезпечують багатовимірну оцінку сформованості професійної компетентності педагога, і лише їх комплексне досягнення свідчить про високий рівень готовності фахівця до ефективної професійної діяльності та розвитку інноваційного педагогічного середовища.

Сучасні стратегії формування професійної компетентності педагогів відзначаються інтеграцією різних підходів, що забезпечують розвиток знань, умінь, ціннісних орієнтирів та особистісних якостей майбутніх фахівців. Так, *компетентнісно орієнтовані стратегії* навчання базуються на системному формуванні цілісної структури професійних компетентностей, поєднуючи теоретичні знання з практичними навичками та ціннісними орієнтаціями. Вони спрямовані на досягнення високого рівня готовності педагога до ефективної діяльності, забезпечують усвідомлення професійних завдань, розвиток критичного мислення та здатності до прийняття обґрунтованих рішень у навчально-виховному процесі.

Інноваційно-педагогічні стратегії реалізуються через використання таких методичних підходів, як проєктна, проблемна та інтерактивна форма навчання, а також змішане навчання, що поєднує традиційні та цифрові методи. Ці стратегії сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчих і комунікативних навичок, моделюванню реальних освітніх ситуацій та формуванню здатності до самостійного пошуку рішень. Щодо *цифрових та середовищних стратегій,* то вони передбачають впровадження STEM/STEAM-підходів, використання освітніх технологій (EdTech), інтеграцію освітніх платформ і цифрових ресурсів, що дозволяє створювати інноваційне середовище, стимулює креативність учнів, забезпечує гнучкість навчального процесу та формує компетентність педагогів у сфері цифрової педагогіки. *Стратегії розвитку рефлексії та саморозвитку майбутнього фахівця* зосереджені на формуванні здатності до критичного аналізу власної діяльності, самооцінки, професійного самовдосконалення та безперервного підвищення кваліфікації. Вони включають ведення педагогічного портфоліо, участь у наставництві, педагогічних дискусіях та професійних спільнотах, що забезпечує усвідомлення особистісних і професійних цінностей та розвиток готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Отже, у сукупності всі визначені стратегії формують інтегровану систему підходів, що забезпечує високий рівень професійно-педагогічної компетентності, здатність педагога ефективно функціонувати в іннова-

ційному освітньому середовищі та стимулювати розвиток учнів у відповідності до сучасних вимог освіти.

Таблиця 2

Сучасні стратегії формування професійної компетентності

Стратегія	Мета / Фокус	Методи та підходи	Очікуваний результат
Компетентнісно-орієнтовані	Формування цілісної системи знань, умінь і цінностей педагога	Теоретичні курси, семінари, інтеграція знань і практики	Усвідомлена готовність до професійної діяльності, критичне мислення, здатність приймати обґрунтовані рішення, формування знань і цінностей щодо прав людини, доступності освіти
Інноваційно-педагогічні	Розвиток творчості, активної пізнавальної діяльності та практичних навичок	Проєктна діяльність, проблемне навчання, інтерактивні методи, змішане навчання	Активізація навчального процесу, розвиток комунікативних та творчих навичок, готовність до впровадження нових методик
Цифрові та середовищні	Створення інноваційного освітнього середовища та формування цифрової компетентності	STEM/STEAM, EdTech, освітні платформи, цифрові ресурси	Гнучке навчальне середовище, розвиток креативності, інтеграція технологій у педагогічну практику, використання адаптивних технологій, цифрових платформ, освітніх ресурсів, які дозволяють інтегрувати учнів з особливими освітніми потребами у навчальний процес
Рефлексії та саморозвитку	Розвиток здатності до самооцінки, критичного аналізу та безперервного професійного зростання	Педагогічне портфоліо, наставництво, дискусії, участь у спільнотах	Усвідомлення цінностей, готовність до інноваційної діяльності, постійне підвищення кваліфікації, адаптувати методики під потреби всіх учнів і розвивати емпатію та соціальну відповідальність

Інноваційне освітнє середовище як структурний компонент закладу освіти характеризується за такими складовими:

– наявність інноваційних елементів, що забезпечують динамізм освітнього процесу;

– наявність стратегій формування такого середовища з відповідним освітнім лідерством, оцінкою та зворотнім зв'язком;

– відкритість до соціального партнерства задля динамічного зростання соціального та професійного капіталу;

– дотримання «принципів розвитку інноваційного освітнього середовища» для ефективності навчання та викладання у XXI ст. (Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі.., 2023: 17-18).

За дослідженням І. Коновальчука, показниками створення інноваційного освітнього середовища ЗВО є «набуття достатнього рівня нових ознак, форм, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану закладу вищої освіти, моделювання відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив усіх учасників освітнього процесу, свободи творчості, зростання сприйнятливості до інновацій та появи додаткових можливостей для реалізації нових ідей (Коновальчук, 2013).

О. Шапран та Ю. Шапран виокремили умови створення інноваційного середовища у ЗВО: урахування партнерського співробітництва, поваги та довіри всіх учасників освітнього процесу; спрямування на розвиток і саморозвиток кожної особистості; робота в творчому пошуковому режимі; ефективне використання науковометодичних, матеріально-технічних та кадрових можливостей освітніх закладів; застосування інноваційних технологій (Шапран, Шапран, 2018:110]).

Р. Петру (P. Petrou), А. Баккер (A. Bakker), К. Беземер (K. Bezemer) констатують, що висока наявність ресурсів середовища надає можливість прогнозування індивідуальних інновацій як активної стратегії подолання обмежень у професійній діяльності викладачів (Petrou, Bakker, Bezemer, 2019).

Спираючись на вищезазначені наукові розвідки дослідників, інноваційне освітнє середовище університету розуміємо як спеціально організоване середовище, у межах якого діють правила інноваційної діяльності та новітні місія, візія, цінності, інноваційний зміст, оригінальні педагогічні технології й форми організації, якими послуговуються у професійній підготовці здобувачів вищої освіти з метою формування їх професійної компетентності .

Таким чином, інноваційне педагогічне середовище закладу освіти характеризується як цілісна система організаційних, освітніх, технологічних та соціальних умов, спрямованих на розвиток компетентностей учнів та професійного зростання педагогів. Воно передбачає активне впровадження сучасних методів навчання, інноваційних педагогічних технологій, цифрових ресурсів та інтерактивних платформ, що створюють динамічну, адаптивну та стимулюючу освітню атмосферу. До ключових характеристик педагогічного середовища належать: інтеграція навчальних та виховних процесів із використанням STEM/STEAM-підходів, наявність проєктних і проблемно-орієнтованих форм навчання, підтримка індивідуальної та колективної діяльності учнів, розвиток критичного мислення, творчості та самостійності. Крім того, інноваційне середовище сприяє професійному зростанню педагогів через наставництво, участь у педагогічних спільнотах та постійне підвищення кваліфікації.

Важливими елементами є також комунікативна відкритість закладу, створення умов для зворотного зв'язку, застосування ціннісно орієнтованих підходів та підтримка психологічного комфорту учасників освітнього процесу. У сукупності ці фактори забезпечують ефективну реалізацію стратегій формування професійної компетентності та створення навчального середовища, здатного адаптуватися до сучасних викликів освіти та стимулювати розвиток інноваційного мислення у всіх учасників освітнього процесу.

Отже, ефективна реалізація стратегій формування професійної компетентності в інноваційному педагогічному середовищі включає сукупність організаційних, методичних, технологічних та психологічних чинників, що забезпечують оптимальні педагогічні умови для професійного розвитку педагогів та активного навчання здобувачів освіти. Визначимо основні.

Системність організації освітнього процесу – впровадження чітко структурованих навчальних програм, що інтегрують теоретичну підготовку та практичну діяльність, з урахуванням компетентнісного підходу.

Використання інноваційних педагогічних технологій – впровадження проєктної, проблемної, інтерактивної та змішаної форм навчання, що активізують пізнавальну діяльність і формують практичні навички. ***Інтеграція цифрових ресурсів та освітніх платформ*** – застосування STEM/STEAM-підходів, освітніх онлайн-інструментів, EdTech-рішень для створення адаптивного та інтерактивного середовища навчання. ***Розвиток рефлексії та саморозвитку педагога*** – створення можливостей для ведення педагогічного портфоліо, участі в наставництві, педагогічних дискусіях та професійних спільнотах, що стимулює критичне мислення та постійне професійне вдосконалення. ***Підтримка ціннісних та комунікативних***

аспектів – забезпечення відкритої взаємодії між педагогами, учнями та батьками, формування професійної етики та відповідальності, розвиток комунікативних і лідерських навичок. ***Сприятливе психологічне середовище*** – забезпечення емоційного комфорту, мотивації до навчання та професійного зростання, підтримка творчої та дослідницької активності учасників освітнього процесу.

У комплексі ці педагогічні умови створюють інтегровану платформу, що дозволяє ефективно реалізовувати стратегії формування професійної компетентності, сприяє розвитку інноваційного мислення та підвищує якість освітнього процесу.

Реалізація стратегій формування професійної компетентності в інноваційному педагогічному середовищі здійснюється через комплекс форм, методів і засобів, що забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки, практичної діяльності та технологічного супроводу.

Серед форм навчальної діяльності визначаємо: лекції, семінари, практикуми, тренінги, майстер-класи, лабораторні заняття, педагогічні практики в закладах освіти, проєктні та групові роботи, інтерактивні сесії, змішане та дистанційне навчання. Важливе місце посідають індивідуальні та колективні проєкти, кейс-стаді, рольові ігри та симуляції педагогічних ситуацій, які активізують пізнавальну діяльність та сприяють розвитку критичного мислення й творчих навичок.

Методи реалізації стратегій охоплюють компетентнісно-орієнтовані, діяльнісні, проблемні, проєктні, інтерактивні та цифрові методики. До них відносяться методи проблемного навчання, дискусійні та аналітичні методи, моделювання та дослідницькі методи, наставництво та коучинг, самооцінка та рефлексія, а також використання ігрових та симуляційних підходів для розвитку практичних умінь, диференційовані завдання, кейс-методи, рольові ігри, групову роботу, адаптовані цифрові інструменти, тренінги з розвитку емпатії та соціальної інтеграції.

Засоби реалізації стратегій включають освітні ресурси та технології, такі як навчальні платформи (Google Classroom, Moodle), інтерактивні дошки, цифрові лабораторії та симулятори, електронні підручники, мультимедійні матеріали, онлайн-тестування та оцінювання, системи управління навчальним контентом, програмне забезпечення для STEM/STEAM-проєктів та EdTech-рішення. Крім того, до засобів належать педагогічні кейси, методичні посібники, наочні матеріали та ресурси для організації групової та індивідуальної роботи.

Усі ці форми, методи та засоби інтегруються в єдину систему, яка забезпечує послідовне і цілісне формування професійної компетентності педагога, розвиток його цифрових, творчих і комунікативних навичок, а

також ефективне функціонування в інноваційному педагогічному середовищі.

Соціальна та професійна роль викладача в умовах реформування освіти визначає потребу у підготовці таких майбутніх вчителів, які здатні ефективно працювати в рамках Концепції «Нова українська школа». Сучасний педагог має виконувати не лише традиційні функції, а й виступати наставником, організатором освітнього процесу, консультантом і партнером для учнів.

Важливою ознакою такого вчителя є наявність академічної свободи, що дозволяє самостійно обирати методи й підходи до навчання. Окрім цього, він повинен володіти навичками планування та організації освітнього процесу, створення навчальних матеріалів і здійснення об'єктивного оцінювання результатів навчання.

Сучасний освітній простір постійно змінюється, тому педагог має бути готовим оперативно реагувати на нові виклики, впроваджувати інновації та шукати ефективні рішення. Це пов'язано з тим, що сьогодні зростають вимоги не лише до обсягу знань, а й до сформованості ключових компетентностей учнів. Тобто, вчитель Нової української школи – це професіонал, який постійно вдосконалюється, адаптується до змін і сприяє розвитку особистості здобувачів освіти (Кириленко, Кіян, 2022: 80).

При підготовці майбутніх учителів роль викладача ЗВО в сучасному освітньому процесі дедалі більше зміщується від традиційного транслятора знань до функцій фасилітатора та модератора, що забезпечує активну участь студентів у навчанні та розвиток їхніх компетентностей. Як фасилітатор, викладач створює умови для самостійного пізнання, спрямовує навчальну діяльність студентів, допомагає формулювати проблеми, стимулює пошук рішень і забезпечує підтримку при опануванні складного матеріалу. Він координує роботу груп, сприяє обміну ідеями, розвитку критичного мислення та креативності, забезпечує ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Як модератор освітнього процесу викладач контролює динаміку дискусій, забезпечує дотримання структури навчальної діяльності, організовує інтерактивні методи (проєкти, кейси, рольові ігри, дебати), адаптує завдання під рівень підготовки студентів і підтримує мотивацію до навчання. У такій ролі він поєднує функції наставника, консультанта та організатора навчальної взаємодії, забезпечуючи баланс між самостійністю студентів та керованою педагогічною підтримкою.

Викладач-фасилітатор формує інноваційне освітнє середовище, де студенти стають активними учасниками навчального процесу, здатними аналізувати, приймати рішення, співпрацювати і застосовувати знання на

практиці. Викладач-фасилітатор у контексті інклюзії координує роботу груп, забезпечує підтримку учнів з різними потребами, адаптує завдання та методи навчання, сприяє толерантній взаємодії та розвитку соціальної компетентності студентів. Такий підхід підвищує ефективність реалізації стратегій формування професійної компетентності та сприяє розвитку інноваційного мислення, цифрової грамотності і комунікативних навичок майбутніх фахівців.

Висновки. Отже, сучасне формування професійної компетентності педагога в інноваційному освітньому середовищі здійснюється через інтеграцію компетентнісно-орієнтованих, інноваційно-педагогічних, цифрових та рефлексивних стратегій. Їх ефективність забезпечується педагогічними умовами, активною роллю викладача як фасилітатора та модератора, застосуванням різноманітних форм, методів і цифрових засобів навчання. У результаті створюється цілісне інноваційне середовище, яке сприяє розвитку професійних, комунікативних, цифрових та ціннісних компетентностей майбутніх фахівців.

Література:

1. Гуржій А.М. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навчальний посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини 2013. 230 с.

2. Дем'яненко, Н.М. Парадигмальні напрями моделювання історичного розвитку вищої школи в Україні XIX-початку XXI ст. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.* Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В.Є. Бенери. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 14. С. 89-98. URL:https://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/article/view/25

3. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

4. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти : монографія / [Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. та ін.]; уклад. : Криворотько А. О. Дніпро : Видавець Біла К. О., 2022. 484 с.

5. Кириленко С., Кіян О. Досвід формування професійної компетентності вчителя Нової української школи. *Проблеми освіти.* Випуск 2 (97). 2022. С.78-100.

6. Коновальчук І. І. Сутнісні ознаки інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг: ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2013. Вип. 39. С. 216–222.

7. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська, О.В. Сулима]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7686/1/05_2640_ALL-monograf.pdf

8. Концепція педагогічної компетентності. URL: https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/prez_krpo.pdf

9. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

10. Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції : монографія / за наук. ред. канд. пед. наук С. П. Паламар. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 540 с. URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46908/1/Monogr_FPO_KUBG_2023.pdf

11. Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. 2024. С. 66-72.

12. Синчук О., Третяк О., Садова І., Гудовсек О. (2025). Формування професійно-педагогічної компетентності сучасного педагога засобами інноваційних технологій навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології.* (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). №4 (44). С. 1392-1407. URL:https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/22355/22327

13. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text

14. Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Костюшко Ю.О., Осадчук Н.П., Сидорчук Н.Г. Житомир : Видавництво ПП "Євро-Волинь", 2020. 392 с.

15. Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі: монографія [Електронне видання] / кол. авт; за заг. ред. проф. Н.П. Волкової, О.О. Лаврентьєвої. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. 498 с.

16. Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 3-ї Міжнародної науковопрактичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 17-18 квітня 2025 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. 283 с. URL:https://duan.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/konf_tppso_2025.pdf

17. Petrou P., Bakker A. B., Bezemer K. Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources. Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2019. No. 92. P. 305–329.

18. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

19. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». 2024. URL**:** https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/93388/

20. Шапран О.І., Шапран Ю.П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2018. № 9. С. 108–110. URL: https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010- 09/10soitpt.pdf

21. Ярошенко О., Деркач Т. Інноваційна освітня діяльність університетів та її трансформація в умовах інтеграції. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Вип.1. 2025. С.5-10.

References:

1. Hurzhii, A.M. (2013). IT-hotovnist vchyteliv inozemnykh mov: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii: navchalnyi posibnyk. [IT Literacy for Foreign Language Teachers: Methodology, Theory, and Technology: A Study Guide]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny 2013. 230 s. [in Ukrainian].

2. Demianenko, N.M. (2022). Paradyhmalni napriamy modeliuvannia istorychnoho rozvytku vyshchoi shkoly v Ukraini XIX-pochatku XXI st. [Paradigmatic approaches to modelling the historical development of higher education in Ukraine in the 19th and early 21st centuries]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka.* Seriia: Pedahohichni nauky / za zah. red. V.Ie. Benery. Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2022. Vyp. 14. S. 89-98. URL:https://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/article/view/25 [in Ukrainian].

3. Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv: monohrafiia [Activity-based approaches to training competent future professionals in the face of contemporary challenges: a monograph] / za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2024. 366 s. [in Ukrainian].

4. Innovatsiina pedahohichna diialnist yak chynnyk formuvannia zhyttietvorchoi kompetentnosti zdobuvacha osvity : monohrafiia [Innovative Pedagogical Practice as a Factor in the Development of Life-Creating Competence in Learners: A Monograph] / [Nichuhovska L. I., Nikolenko L. M. ta in.]; uklad. : Kryvorotko A. O. Dnipro : Vydavets Bila K. O., 2022. 484 s. [in Ukrainian].

5. Kyrylenko S., Kiian O. (2022). Dosvid formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly. [Experience in developing the professional competence of teachers in the New Ukrainian School]. *Problemy osvity.* Vypusk 2 (97). S.78-100. [in Ukrainian].

6. Konovalchuk I. I. (2013). Sutnisni oznaky innovatsiinoho seredovyshcha zahalno-osvitnoho navchalnoho zakladu. [Essential characteristics of an innovative environment in a general education institution]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*: zb. nauk. prats. Kryvyi Rih: DVNZ «Kryvorizkyi natsionalnyi universytet». Vyp. 39. S. 216–222. [in Ukrainian].

7. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka : monohrafiia [A Competency-Based Approach to Teacher Training in Other Countries: Theory and Practice: a monograph] / [N.M. Avsheniuk, T.M. Desiatov, L.M. Diachenko, N.O. Postryhach, L.P. Pukhovska, O.V. Sulyma]. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. 280 s. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7686/1/05_2640_ALL-monograf.pdf [in Ukr].

8. Kontseptsiia pedahohichnoi kompetentnosti. [The concept of pedagogical competence]. URL: https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/prez_krpo.pdf [in Ukr].

9. Kremen, V.G. (2009). The Philosophy of Human-Centredness in Educational Space Strategies. [The Philosophy of Human-Centredness in Educational Space Strategies]. Kyiv: Pedagogical Thought. 520 pp. [in Ukrainian].

10. Nova stratehiia profesiinoi pidhotovky pedahoha v umovakh yevrointehratsii : monohrafiia [A New Strategy for Teacher Training in the Context of European Integration: a monograph] / za nauk. red. kand. ped. nauk S. P. Palamar. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2023. 540 s. URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46908/1/Monogr_FPO_KUBG_2023.pdf [in Ukrainian].

11. Pometun, O. I. (2024). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti. [Discussion among Ukrainian educators regarding the introduction of a competence-based approach in Ukrainian education]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy.* 2024. S. 66-72. [in Ukrainian].

12. Synchuk O., Tretiak O., Sadova I., Hudovsek O. (2025). Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii navchannia v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity. [The development of professional

and pedagogical competence in modern educators through innovative teaching technologies in the educational process of higher education institutions]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. (Seriia «Upravlinnia ta administruvannia», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Pedahohika»).* №4 (44). S. 1392-1407. URL:https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/22355/22327 [in Ukrainian].

13. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r. [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text [in Ukrainian].

14. Teoriia i praktyka profesiinoi akmeolohii: monohrafiia [Theory and Practice of Professional Acmeology: Monograph] / Vozniuk O.V., Dubaseniuk O.A., Kostiushko Yu.O., Osadchuk N.P., Sydorchuk N.H. Zhytomyr : Vydavnytstvo PP "Ievro-Volyn", 2020. 392 s. [in Ukrainian].

15. Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu osvitnomu seredovyshchi: monohrafiia [Elektronne vydannia] [Theory and Practice of Professional Development of Specialists in an Innovative Educational Environment: Monograph [Electronic edition] / kol. avt; za zah. red. prof. N.P. Volkovoi, O.O. Lavrentievoi. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2023. 498 s. [in Ukrainian].

16. Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu sotsiokulturnomu prostori [Theory and practice of professional development of specialists in an innovative socio-cultural space] : Materialy 3-yi Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii naukovo-pedahohichnykh, pedahohichnykh pratsivnykiv i molodykh uchenykh, Dnipro, 17-18 kvitnia 2025 r. [Elektronne vydannia]. Dnipro: Universytet im. Alfreda Nobelia, 2025. 283 s. URL:https://duan.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/konf_tppso_2025.pdf [in Ukrainian].

17. Petrou P., Bakker A. B., Bezemer K. Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources. Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2019. No. 92. P. 305–329. [in English].

18. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity». 2024. [Professional Standard: «Teacher in a General Secondary Education Institution»]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].

19. Profesiinyi standart «Vykladach zakladu vyshchoi osvity». 2024. [Professional Standard: «Lecturer in a Higher Education Institution». 2024.]. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/93388/ [in Ukrainian].

20. Shapran O.I., Shapran Yu.P. (2018). Stvorennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia. [Creating an innovative educational environment in the process of professional training for future teachers]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu.* № 9. S. 108–110. URL: https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010- 09/10soitpt.pdf [in Ukrainian].

21. Iaroshenko O., Derkach T. (2025). Innovatsiina osvitnia diialnist universytetiv ta yii transformatsiia v umovakh intehratsii. [Innovative educational activities of universities and their transformation in the context of integration]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho.* Vyp.1. S.5-10. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 373.2:37.091.3:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2937-2946

Савченко Марина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології і фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, вулиця Проскурівського Підпілля, https://orcid.org/0000-0003-1938-4799

Радовенчик Анастасія Ігорівна Ізмаїльский державний гуманітарний університет, викладач кафедри кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини, м. Ізмаїл, https://orcid.org/0009-0003-6687-6275

Парфентьєва Ірина Петрівна кандидат педагогічних наук, Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О.Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, Заступник директора з навчально-методичної роботи, https://orcid.org/0000-0001-6201-4916

Донченко Ольга Сергіївна кандидат психологічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет, доцент кафедри дошкільної освіти, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-0863-285X

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглянуто проблему використання інноваційних технологій як засобу підвищення якості освіти і виховання дітей дошкільного віку в умовах модернізації освітнього простору України. Актуальність теми зумовлена потребою оновлення змісту, форм і методів організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти відповідно до вимог компетентнісного підходу, цифровізації суспільства та зростання ролі раннього розвитку особистості. Обґрунтовано, що інноваційні технології виступають важливим чинником формування ключових життєвих компетентностей дитини, розвитку її пізнавальної активності, творчого потенціалу, емоційного інтелекту та соціальних навичок. У дослідженні проаналізовано сутність поняття «інноваційні технології» в контексті дошкільної освіти та окреслено їх основні різновиди: інтерактивні методики навчання, ігрові технології, проєктну діяльність, здоров'язбережувальні

технології, інформаційно-комунікаційні засоби, елементи STEM-освіти, технології розвитку критичного мислення та креативності. Визначено, що впровадження інновацій передбачає не лише використання цифрових інструментів, а й переосмислення педагогічної взаємодії, орієнтацію на індивідуальні потреби дитини, створення розвивального освітнього середовища та партнерську співпрацю з батьками. Особливу увагу приділено педагогічним умовам ефективного застосування інноваційних технологій, серед яких: професійна готовність вихователя до інноваційної діяльності, методична підтримка освітнього процесу, системність і послідовність упровадження нових підходів, дотримання вікових та психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку. Підкреслено, що інноваційні технології сприяють активізації пізнавального інтересу, розвитку мовлення, формуванню самостійності, відповідальності, здатності до співпраці та самовираження. Узагальнено, що якість освіти і виховання в закладах дошкільної освіти значною мірою залежить від здатності педагогічного колективу інтегрувати сучасні технологічні та методичні рішення в традиційну систему навчання і виховання, зберігаючи її гуманістичну спрямованість.

Використання інноваційних технологій розглядається як стратегічний напрям оновлення дошкільної освіти, що забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини, її успішну соціалізацію та готовність до подальшого навчання в школі.

Ключові слова: інноваційні технології; дошкільна освіта; якість освіти; освітній процес; виховання дітей; інформаційно-комунікаційні технології; інтерактивні методи навчання; STEM-освіта; компетентнісний підхід; розвиток особистості.

Savchenko Maryna Candidate of Pedagogical Sciences,Associate Professor, Department of Preschool and Special Education, Psychology and Professional Methods,Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Department of Preschool and Special Education, Psychology and Professional Methods (City Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-1938-4799

Anastasiia Radovenchyk Izmail State University of Humanities, Lecturer at the Department of Physical Education, Sports and Human Health, Izmail, https://orcid.org/0009-0003-6687-6275

Iryna Parfentieva Candidate of Pedagogical Sciences, V.O. Sukhomlynsky Educational and Scientific Pedagogical Institute of the Admiral Makarov National Shipbuilding University, https://orcid.org/0000-0001-6201-4916.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Bulletin of Science and Education

Donchenko Olha PhD in Psychology, Berdyansk State Pedagogical University, associate professor of the department of preschool education, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-0863-285X

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AND UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article considers the problem of using innovative technologies as a means of improving the quality of education and upbringing of preschool children in the context of modernization of the educational space of Ukraine. The relevance of the topic is due to the need to update the content, forms and methods of organizing the educational process in preschool educational institutions in accordance with the requirements of the competency-based approach, digitalization of society and the increasing role of early personality development. It is substantiated that innovative technologies are an important factor in the formation of key life competencies of a child, the development of his cognitive activity, creative potential, emotional intelligence and social skills. The study analyzed the essence of the concept of "innovative technologies" in the context of preschool education and outlined their main varieties: interactive teaching methods, game technologies, project activities, health-saving technologies, information and communication tools, elements of STEM education, technologies for the development of critical thinking and creativity. It was determined that the implementation of innovations involves not only the use of digital tools, but also a rethinking of pedagogical interaction, orientation to the individual needs of the child, the creation of a developing educational environment and partnership with parents. Particular attention was paid to the pedagogical conditions for the effective use of innovative technologies, including: the professional readiness of the educator for innovative activities, methodological support of the educational process, systematicity and consistency of the implementation of new approaches, compliance with the age and psychophysiological characteristics of preschool children. It was emphasized that innovative technologies contribute to the activation of cognitive interest, the development of speech, the formation of independence, responsibility, the ability to cooperate and self-expression. It is summarized that the quality of education and upbringing in preschool educational institutions largely depends on the ability of the teaching staff to integrate modern technological and methodological solutions into the traditional system of education and upbringing, while maintaining its humanistic orientation. The use of innovative technologies is considered as a strategic direction for the renewal of preschool education, which ensures the harmonious development of the child's

personality, its successful socialization and readiness for further education at school.

Keywords: innovative technologies; preschool education; quality of education; educational process; upbringing of children; information and communication technologies; interactive teaching methods; STEM education; competency-based approach; personality development.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активною цифровізацією, зростанням обсягу інформації, оновленням освітніх стандартів і переорієнтацією освітнього процесу на компетентнісний підхід. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема підвищення якості освіти і виховання дітей дошкільного віку, оскільки саме в дошкільному періоді закладаються основи особистісного, інтелектуального, емоційного та соціального розвитку дитини. Водночас традиційні підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти не завжди повною мірою відповідають сучасним вимогам і потребам дітей, які зростають у цифровому середовищі.

Суперечність між необхідністю оновлення змісту, форм і методів дошкільної освіти та недостатньою готовністю педагогів до впровадження інноваційних технологій зумовлює потребу наукового осмислення та практичного обґрунтування їх ефективного використання. Поряд із цим спостерігається потреба в створенні такого освітнього середовища, яке б сприяло розвитку пізнавальної активності, творчості, самостійності та комунікативних умінь дітей дошкільного віку.

Особливої уваги потребує питання комплексного впровадження інноваційних технологій, що охоплюють інтерактивні методики, ігрові та проєктні форми роботи, інформаційно-комунікаційні засоби, здоров'язбережувальні підходи та елементи STEM-освіти. Водночас важливо забезпечити їх відповідність віковим та психофізіологічним особливостям дітей, а також зберегти гуманістичну спрямованість виховного процесу.

Таким чином, проблема дослідження полягає у визначенні педагогічних умов та механізмів ефективного використання інноваційних технологій як засобу підвищення якості освіти і виховання дітей дошкільного віку, що зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та практичного аналізу означеного питання.

Аналіз останніх реальних досліджень. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що питання використання інноваційних технологій в освіті дошкільного віку активно досліджується як в Україні, так і в міжнародному освітньому просторі. У вітчизняних педагогічних джерелах розглядається значення інноваційних технологій для розвитку освітнього

процесу в закладах дошкільної освіти, зокрема підкреслюється їх спрямованість на підвищення творчої та професійної компетентності вихователів, а також на розширення змісту й форм роботи з дітьми шляхом впровадження новітніх методичних підходів. Зокрема, у працюх розкрито концептуальні засади інноваційної діяльності педагога, сутність понять «інновація» та «інноваційна технологія» як компонента педагогічного процесу, що забезпечує розвиток здібностей дитини через творчі форми взаємодії з педагогом і середовищем.

Українські дослідження також акцентують увагу на педагогічних інноваціях як умові успішного розвитку дітей дошкільного віку, де інноваційні технології виступають ключовими засобами модернізації освітнього процесу та оновлення парадигми дошкільної освіти. У цих працях розглядаються специфіка впровадження інновацій, їхня роль у створенні сучасного освітнього середовища та важливість професійної готовності педагогів до інноваційної діяльності.

Загальносвітовий науковий контекст також демонструє активні дослідження у сфері інтеграції цифрових і інтелектуальних технологій у практику дошкільної освіти. Опубліковані літературні огляди охоплюють широкий спектр цифрових засобів — від Інтернету речей (IoT) та віртуальної реальності (VR) до машинного навчання (ML) і робототехніки — з акцентом на аналізі алгоритмічних підходів та функціональних ролей таких технологій у навчальному процесі. Ці роботи підкреслюють потенціал інтелектуальних технологій для вдосконалення педагогічних практик та подальшого розуміння способів їхнього ефективного впровадження.

Окрім цього, міжнародні технічні дослідження зосереджуються на прикладних аспектах застосування штучного інтелекту та машинного аналізу в дошкільних умовах. Наприклад, запропоновано нові підходи до автоматизованої оцінки залученості дітей у навчальну діяльність за допомогою моделей глибокого навчання, що дозволяє більш точно виявляти поведінкові та комунікативні патерни під час освітнього процесу.

Також актуальним є напрям включення технологій на базі великих мовних моделей для аналізу розвитку дітей у вільній грі, що демонструє можливості інноваційних інструментів для підтримки діагностики та персоналізації освітнього досвіду у дошкільних закладах.

Таким чином, сучасні наукові дослідження підтверджують, що інноваційні технології — від педагогічних методик до цифрових і інтелектуальних систем — розглядаються як перспективні засоби підвищення якості освіти та виховання дітей дошкільного віку, хоча потребують подальшого теоретичного та практичного осмислення щодо оптимальних форм їх використання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей використання інноваційних технологій як ефективного засобу підвищення якості освіти і виховання дітей дошкільного віку, а також визначення педагогічних умов їх результативного впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується активним упровадженням інноваційних підходів, що зумовлено суспільними трансформаціями, цифровізацією освітнього простору та переходом до компетентнісної моделі навчання і виховання. Якість освіти дітей дошкільного віку сьогодні розглядається не лише як рівень засвоєння певних знань, умінь і навичок, а як цілісний результат формування життєвих компетентностей, емоційної зрілості, здатності до комунікації, творчості та самостійності. У цьому контексті інноваційні технології виступають важливим інструментом оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти [7].

Під інноваційними технологіями в дошкільній освіті доцільно розуміти системно організовані педагогічні нововведення, що забезпечують якісні зміни в освітньому процесі шляхом інтеграції сучасних методик, цифрових засобів, інтерактивних форм взаємодії та нових моделей педагогічної співпраці. Важливо підкреслити, що інноваційність полягає не лише у використанні технічних засобів, а передусім у зміні характеру педагогічної взаємодії: від авторитарної моделі до партнерської, орієнтованої на потреби, інтереси та індивідуальні особливості кожної дитини.

Одним із провідних напрямів інноваційного оновлення дошкільної освіти є впровадження інтерактивних технологій навчання. Вони передбачають активну участь дітей у пізнавальному процесі, організацію спільної діяльності, діалогічну взаємодію, створення проблемних ситуацій та стимулювання самостійного пошуку рішень. Інтерактивні методи (робота в малих групах, «мозковий штурм», ігрове моделювання ситуацій, дискусійні форми) сприяють розвитку мовлення, формуванню навичок співпраці, уміння слухати й аргументувати власну позицію. У результаті зростає рівень пізнавальної активності та внутрішньої мотивації дітей.

Особливе місце в системі інноваційних технологій посідають ігрові технології, які є природною формою діяльності дитини дошкільного віку. Сучасні підходи до організації гри передбачають використання сюжетно-рольових, дидактичних, театралізованих, інтегрованих ігор із застосуванням мультимедійних засобів. Інноваційність полягає у поєднанні традиційної гри з елементами цифрових ресурсів, інтерактивних панелей, навчальних програм, що дозволяє урізноманітнити освітній процес і підвищити

його привабливість. Водночас важливо дотримуватися принципу доцільності та враховувати вікові можливості дітей, не допускаючи надмірного інформаційного навантаження.

Значний потенціал для підвищення якості освіти має проєктна технологія. Вона орієнтована на формування в дітей уміння планувати діяльність, працювати в команді, знаходити інформацію, презентувати результати власної роботи. У дошкільному віці проєктна діяльність реалізується у спрощеній формі — через тематичні мініпроєкти, дослідницькі завдання, творчі колективні роботи. Такий підхід сприяє розвитку дослідницьких навичок, критичного мислення, ініціативності та відповідальності [1].

В умовах цифровізації особливої актуальності набувають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Їх застосування в дошкільній освіті передбачає використання мультимедійних презентацій, інтерактивних освітніх платформ, електронних дидактичних матеріалів, відео- та аудіоресурсів. ІКТ дозволяють візуалізувати складні явища, створювати інтерактивні навчальні ситуації, забезпечувати індивідуалізацію освітнього процесу. Водночас ефективність використання цифрових засобів залежить від педагогічної доцільності, методичної грамотності вихователя та дотримання санітарно-гігієнічних норм.

Перспективним напрямом інновацій є впровадження елементів STEM-освіти в роботі з дітьми дошкільного віку. Інтеграція знань із науки, технологій, інженерії та математики здійснюється через дослідницьку діяльність, конструювання, експериментування з природними матеріалами, прості технічні моделі. Такий підхід формує логічне мислення, навички аналізу, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, стимулює інтерес до пізнання навколишнього світу.

Окрему увагу слід приділити здоров’язбережувальним технологіям як важливому складнику інноваційної діяльності закладу дошкільної освіти. Вони спрямовані на збереження та зміцнення фізичного й психічного здоров’я дітей через впровадження рухливих ігор, релаксаційних вправ, елементів арттерапії, музикотерапії, казкотерапії, психогімнастики.

Формування культури здоров’я з раннього віку є запорукою гармонійного розвитку особистості та її успішної соціалізації.

Не менш важливою є роль інновацій у сфері виховання. Сучасні технології сприяють формуванню морально-ціннісних орієнтацій, розвитку емоційного інтелекту, вихованню толерантності, емпатії, відповідальності. Використання інтерактивних виховних заходів, рольових ігор, обговорення життєвих ситуацій допомагає дітям усвідомлювати власні емоції та почуття інших, набувати досвіду конструктивної взаємодії [3].

Ефективність використання інноваційних технологій значною мірою залежить від створення відповідного освітнього середовища. Воно має бути варіативним, безпечним, насиченим різноманітними дидактичними матеріалами, технічними засобами та зонами для творчої, пізнавальної й рухової діяльності. Організація такого середовища передбачає гнучке планування, інтеграцію різних видів діяльності та врахування індивідуального темпу розвитку кожної дитини.

Важливим чинником успішної інноваційної діяльності є професійна готовність педагогів. Вихователь має володіти сучасними методиками, бути відкритим до змін, здатним до самоосвіти та творчого пошуку. Підвищення кваліфікації, участь у методичних об'єднаннях, тренінгах, вебінарах сприяють формуванню інноваційної компетентності педагогічних працівників.

Водночас впровадження інновацій потребує системності й поступовості. Фрагментарне або формальне використання нових технологій не забезпечує стійкого результату. Лише цілісний підхід, що передбачає поєднання традиційних і сучасних методів, аналіз результатів, корекцію діяльності та залучення батьків до освітнього процесу, дозволяє досягти високої якості освіти і виховання.

Отже, інноваційні технології виступають потужним ресурсом модернізації дошкільної освіти. Їх використання сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей, розвитку творчості, формуванню соціальних та життєвих компетентностей, зміцненню фізичного і психічного здоров'я. Комплексне та педагогічно обґрунтоване впровадження інновацій створює умови для гармонійного розвитку особистості дитини та забезпечує підвищення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Висновки. Отже, результати теоретичного аналізу проблеми використання інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти дають підстави стверджувати, що їх упровадження є необхідною умовою підвищення якості освіти і виховання дітей дошкільного віку. Інноваційні технології сприяють оновленню змісту освітнього процесу, забезпечують його варіативність, інтерактивність і особистісну спрямованість.

З'ясовано, що ефективність застосування інноваційних технологій визначається комплексом педагогічних умов: професійною готовністю вихователя до інноваційної діяльності, створенням розвивального освітнього середовища, системністю впровадження нових підходів, урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також партнерською взаємодією з батьками. Доведено, що поєднання інтерактивних, ігрових, проєктних, інформаційно-комунікаційних, здоров'язбережувальних та STEM-орієнтованих технологій позитивно впливає на формування

ключових компетентностей дитини, розвиток її пізнавальної активності, творчості, комунікативних умінь і соціальних навичок.

Встановлено, що інноваційні технології не повинні витісняти традиційні методи навчання і виховання, а мають інтегруватися з ними на засадах педагогічної доцільності та гуманістичної спрямованості. Саме комплексний підхід до організації освітнього процесу забезпечує формування гармонійно розвиненої особистості дитини та її готовність до подальшого навчання в школі. Таким чином, використання інноваційних технологій є стратегічним напрямом модернізації дошкільної освіти, що сприяє підвищенню її якості та відповідає сучасним суспільним запитам.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2021. 37 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с.
3. Гавриш Н. В. Сучасні технології розвитку творчості дітей дошкільного віку. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 256 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145 VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628 III. Відомості Верховної Ради України. 2001. № 49. Ст. 259.
6. Крутій К. Л. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017. 312 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Академвидав, 2018. 464 с.
8. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теоретичні засади. Київ: Педагогічна думка, 2016. 112 с.
9. Шульга Н. М. Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: методичні рекомендації. Київ: Генеза, 2019. 128 с.

References

1. Bohush, A. M. (2015). *Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy* [Preschool linguodidactics: Theory and methodology of teaching children their native language]. Kyiv: Vydavnychyi dim “Slovo”.
2. Havrysh, N. V. (2018). *Suchasni tekhnolohii rozvytku tvorchosti ditei doshkilnoho viku* [Modern technologies for the development of creativity of preschool children]. Kyiv: Vydavnychyi dim “Osvita”.
3. Krutii, K. L. (2017). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v doshkilnii osviti* [Innovative pedagogical technologies in preschool education]. Zaporizhzhia: TOV “LIPS” LTD.
4. Ponimanska, T. I. (2018). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy]. Kyiv: Akademvydav.
5. Savchenko, O. Ya. (2016). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: teoretychni zasady* [Competency-based approach in modern education: Theoretical foundations]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

6. Shulha, N. M. (2019). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: metodychni rekomendatsii* [Information and communication technologies in preschool education: Methodological recommendations]. Kyiv: Heneza.

7. Law of Ukraine "On Education". (2017, September 5). No. 2145-VIII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (38–39), 380.

8. Law of Ukraine "On Preschool Education". (2001, July 11). No. 2628-III. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (49), 259.

9. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy* [Basic component of preschool education of Ukraine]. (2021). Kyiv.

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.4:001:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2947-2957

Сакалюк Оксана Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-3465-2149

Самуренко Анастасія магістрант спеціальності А1 Освітні науки, освітньо-професійної програми «Педагогіка. Управління закладом освіти» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0002-3270-1226

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено комплексне теоретичне обґрунтування та практичний аналіз трансформації системи забезпечення академічної доброчесності в умовах інтенсивної цифровізації вищої освіти. Автори розглядають академічну доброчесність не лише як морально-етичну категорію, а як фундаментальний інституційний інструмент, що гарантує якість підготовки фахівців та легітимність їхніх професійних компетенцій у глобальному освітньому просторі. Особлива увага приділена аналізу викликів, зумовлених стрімким розвитком технологій, зокрема широким впровадженням інструментів генеративного штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini тощо), що потребує перегляду традиційних підходів до оцінювання знань. У роботі деталізовано нормативно-правову архітектуру академічної доброчесності в Україні та досвід її імплементації на рівні закладу вищої освіти (на прикладі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського). Доведено, що технічна перевірка на плагіат є лише допоміжним засобом, тоді як стратегічне вирішення проблеми лежить у площині формування культури «нульової толерантності» до академічного шахрайства. Автори пропонують перехід від каральної моделі контролю до стимулюючої моделі підтримки, що базується на трьох векторах: модернізації системи оцінювання (впровадження творчих та кейсових завдань), інституційному менторстві та розвитку цифрової гігієни учасників освітнього процесу. Виокремлено роль

студентського самоврядування та психологічної підтримки як засобів запобігання ненавмисним порушенням етичних норм. Зроблено висновок, що в цифрову епоху академічна доброчесність стає інтелектуальним фільтром, який конвертує доступність інформації у якість індивідуального знання та конкурентоспроможність випускника.

Ключові слова: академічна доброчесність, цифровізація освіти, штучний інтелект, заклади вищої освіти, академічний плагіат, культура доброчесності, професійна підготовка, якість вищої освіти, цифрова гігієна.

Sakaliuk Oksana Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Management and Public Administration of the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, https://orcid.org/0000-0003-3465-2149

Samurenko Anastasiia Master's student in the specialty A1 Educational Sciences, educational and professional program «Pedagogy. Management of an educational institution» of the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odessa, https://orcid.org/0009-0002-3270-1226

ACADEMIC INTEGRITY AS A FOUNDATION FOR TRAINING PROFESSIONALS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical justification and practical analysis of the transformation of the system for ensuring academic integrity in the context of intensive digitalization of higher education. The authors consider academic integrity not only as a moral and ethical category, but also as a fundamental institutional tool that guarantees the quality of training of specialists and the legitimacy of their professional competencies in the global educational space. Particular attention is paid to the analysis of the challenges caused by the rapid development of technologies, in particular, the widespread implementation of generative artificial intelligence tools (ChatGPT, Gemini, etc.), which requires a revision of traditional approaches to knowledge assessment. The paper details the regulatory and legal architecture of academic integrity in Ukraine and the experience of its implementation at the level of a higher education institution (using the example of the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi»). It is proven that technical plagiarism checking is only an auxiliary tool, while the strategic solution to the problem lies in the formation of a culture of «zero tolerance» for academic fraud.

The authors propose a transition from a punitive control model to a stimulating support model based on three vectors: modernization of the assessment system (introduction of creative and case tasks), institutional mentoring, and development of digital hygiene of participants in the educational process. The role of student self-government and psychological support as means of preventing unintentional violations of ethical norms is highlighted. It is concluded that in the digital age, academic integrity becomes an intellectual filter that converts the availability of information into the quality of individual knowledge and the competitiveness of the graduate.

Keywords: academic integrity, digitalization of education, artificial intelligence, higher education institutions, academic plagiarism, culture of integrity, professional training, quality of higher education, digital hygiene.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації освітнього простору та поглиблення інтеграції України до Європейського простору вищої освіти питання академічної етики трансформувалося з суто морально-етичної площини у фундаментальну правову та інституційну категорію.

Стрімка цифровізація освітнього процесу, з одного боку, забезпечила безперешкодний доступ до світових інтелектуальних ресурсів, а з іншого – сформувала низку безпрецедентних викликів, зокрема спрощення механізмів копіювання чужих напрацювань та неконтрольоване використання інструментів штучного інтелекту без належного посилання на першоджерела. На тлі цифрової трансформації академічна доброчесність стає не просто сукупністю обмежень, а стратегічним інструментом формування професійної ідентичності майбутнього фахівця, виступаючи гарантом того, що здобуті компетенції є результатом реальної інтелектуальної праці, а не наслідком маніпуляцій з інформаційними технологіями.

Ефективність впровадження принципів чесності в освітній процес спирається на розгалужену законодавчу архітектуру, що сформована в Україні протягом останніх років. Фундаментом цієї системи є Закон України «Про освіту», зокрема стаття 42, яка не лише закріплює дефініцію академічної доброчесності, а й чітко класифікує її порушення: від академічного плагіату та самоплагіату до фабрикації, фальсифікації та необ'єктивного оцінювання. Розвиваючи ці положення, Закон України «Про вищу освіту» зміщує акцент на інституційний рівень, покладаючи на заклади вищої освіти відповідальність за розбудову внутрішніх систем забезпечення якості та виховання етичної культури серед усіх учасників освітнього процесу. Водночас у контексті масового поширення цифрового контенту особливої ваги набуває Закон України «Про авторське право і суміжні права», який забезпечує правовий захист результатів

інтелектуальної діяльності, що існують у цифровому форматі. Таким чином, розбудова освітнього середовища на засадах академічної доброчесності та нормативного контролю є ключем до підготовки висококваліфікованого фахівця.

В умовах цифровізації саме академічна доброчесність стає тим фільтром, що дозволяє конвертувати доступність інформації у якість знань, забезпечуючи довіру до інституту вищої освіти та конкурентоспроможність випускників у глобальному вимірі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання академічної доброчесності в сучасному освітньому середовищі перебуває у центрі уваги багатьох науковців, що зумовлено реформуванням системи освіти в Україні та глобальними технологічними змінами. Аналіз наукових праць дозволяє виокремити кілька ключових векторів дослідження цієї проблеми. По-перше, значна увага приділяється теоретико-правовим засадам та концептуалізації самого поняття академічної доброчесності. Учені (А. Колесніков, Т. Лях, В. Одіарі) [3; 4] детально аналізують основні принципи доброчесності в Україні та світі, акцентуючи на правових нормах і механізмах профілактики їх порушень, та розглядають доброчесність не лише як етичну категорію, а як фундамент наукової діяльності, що базується на чесності, довірі та відповідальності. У цьому ж контексті Я. Тицька [6] трактує академічну доброчесність як критично важливий елемент внутрішньої системи забезпечення якості освіти, без якого неможливо досягти високих стандартів підготовки фахівців. По-друге, дослідники акцентують увагу на інституційному аспекті впровадження етичних норм. Наприклад, І. Доценко [1] обґрунтовує роль академічної доброчесності в загальній системі забезпечення якості вищої освіти, доводячи, що вона є дієвим інструментом підвищення конкурентоспроможності закладів освіти та формування академічної культури серед здобувачів освіти і викладачів.

Окремим, найбільш актуальним на сьогодні напрямом є дослідження трансформації академічного середовища під впливом цифрових технологій: Л. Філіпенко, О. Думанський, О. Козак [7] аналізують стан академічної доброчесності крізь призму поширення інструментів штучного інтелекту в Україні. Учені зазначають, що поява ШІ створює нові виклики для наукової спільноти, вимагаючи перегляду традиційних підходів до перевірки робіт на запозичення.

Цю думку розвивають зарубіжні дослідники М. Салліван, А. Келлі, П. Маклафлан [9], які наголошують на необхідності адаптації вищої освіти до епохи ChatGPT та стверджують, що фокус уваги має зміститися з простої заборони технологій на навчання студентів етичному та критичному використанню цифрових інструментів для посилення власного навчання.

Таким чином, сучасний науковий дискурс свідчить про те, що академічна доброчесність є динамічною системою, яка постійно адаптується до технологічного прогресу, залишаючись при цьому незмінним гарантом якості та об'єктивності освітнього процесу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз трансформаційних процесів у системі забезпечення академічної доброчесності в умовах цифровізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про освіту» академічна доброчесність розглядається як фундаментальна система етичних принципів і нормативно визначених правил поведінки, яких повинні дотримуватися учасники освітнього процесу. Така концепція охоплює навчання, викладання та науково-творчу діяльність, маючи на меті єдину стратегічну ціль – забезпечення беззаперечної довіри до результатів інтелектуальної праці [5]. Фундаментом цієї довіри є дотримання низки етичних орієнтирів – цінностей, зокрема йдеться про чесність (відмова від обману в усіх його проявах – від складання іспитів до звітування про результати експериментів), довіру (створення середовища, де ідеї можуть вільно циркулювати без страху їх викрадення), справедливість (об'єктивне оцінювання знань та внеску кожного дослідника), повагу (визнання інтелектуальної власності колег та право на власну думку), відповідальність (готовність відповідати за наслідки своїх дій та дотримуватися встановлених стандартів), а також відвагу діяти, сповідуючи ці принципи навіть під тиском обставин [8].

Реалізація цих принципів на рівні закладу вищої освіти закріплюється у відповідних внутрішніх документах. Так, у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (далі – Університет Ушинського) діє Кодекс честі учасників освітнього процесу, який визначає принцип законності як обов'язок суворо дотримуватися не лише чинного законодавства України, а й внутрішніх нормативних актів, що регулюють освітню та наукову діяльність, а також принципи чесності та порядності, взаємної довіри, компетентності й професіоналізму, відповідальності, партнерства і взаємодопомоги, взаємоповаги, прозорості та ін. [2].

Водночас, попри чітко визначені цінності, на практиці ми стикаємося з низкою порушень. Найпоширенішим серед них залишається плагіат – оприлюднення чужих результатів як власних, який виявляється не лише в прямому копіюванні тексту, а й привласненні структури чи ідей роботи без належного посилання. Окремо варто виділити самоплагіат: хоча авторство в цьому випадку належить самій особі, повторне використання власних раніше опублікованих текстів вводить наукову спільноту в оману щодо

новизни дослідження та штучно роздуває показники публікаційної активності. Якщо плагіат стосується авторства, то такі порушення як фабрикація (вигадування неіснуючих даних) та фальсифікація (маніпуляція результатами для підтвердження гіпотези) руйнують саму сутність наукового методу, роблячи дослідження невалідним.

Ситуація ускладнюється стрімким розвитком технологій. Поява великих мовних моделей, таких як ChatGPT, Gemini, Claude та ін. створила принципово нові виклики для академічного середовища. Сьогодні межа між етичним використанням штучного інтелекту як допоміжного інструменту та прямим порушенням доброчесності є досить тонкою, що потребує негайного переосмислення підходів до перевірки та оцінювання робіт.

У таких реаліях заклади вищої освіти активно запроваджують систему запобігання та формування культури доброчесності. Технічна перевірка текстів на плагіат (наприклад, за допомогою StrikePlagiarism) є лише допоміжним інструментом, а не остаточним вирішенням проблеми.

Справжні, системні зміни в освітньому середовищі відбуваються лише через послідовне формування культури доброчесності, де чесність є внутрішньою потребою, а не результатом страху перед покаранням. Зважаючи на це, для сучасних вишів важливим є впровадження політики «нульової толерантності» до будь-яких проявів академічного шахрайства, яка базується на трьох основних векторах:

1) прозорість та правова визначеність: розробка чітких локальних регламентів (Кодексів честі, Положень про академічну доброчесність тощо), де прописано не лише види порушень, а й конкретні санкції та процедури апеляції;

2) наскрізне навчання: впровадження обов'язкових курсів з академічного письма та інформаційної грамотності з першого курсу (здобувач освіти має отримати інструментарій «як правильно цитувати», «як працювати з бібліографічними менеджерами», «як структурувати власну думку» тощо);

3) менторство наукових керівників: роль викладача трансформується з «контролера відсотків» за результатами технічної перевірки текстів у наставника.

Для переходу від каральної моделі («спіймати») до стимулюючої («навчити якісно») сучасний заклад вищої освіти має зосередитись на певних траєкторіях діяльності, які базуються на принципах академічної доброчесності, студентоцентрованого навчання та культури підтримки, а не лише контролю.

Серед таких напрямів роботи варто виокремити модернізацію системи оцінювання, інституційну підтримку, цифрову гігієну та етику ШІ,

психологічну підтримку та тайм-менеджмент, популяризацію через студентське самоврядування та ін.

Так, для подолання проблеми академічної недоброчесності у цифрову епоху недостатньо лише посилювати контроль – необхідно докорінно переосмислити самі підходи до перевірки знань. Ключовим вектором змін стає рішуча відмова від застарілих «шаблонних» завдань. Традиційні реферати сьогодні легко піддаються копіюванню або генерації за допомогою штучного інтелекту, що створює лише ілюзію навчання: здобувач освіти пересилає дані, не пропускаючи їх через власне критичне сприйняття. Ефективна трансформація освітнього процесу потребує високого професіоналізму викладачів та опанування ними сучасних технологій оцінювання, що забезпечують об'єктивність у цифровому форматі. Пріоритет має надаватися методам, які роблять плагіат технічно неможливим або сенсовно недоцільним. Основними інструментами такої моделі можуть бути творчі завдання та авторський контент (створення есе-роздумів, портфоліо або відеопрезентацій, де обов'язковим елементом є висловлення власної аргументованої позиції та аналіз особистого досвіду), проблемні та кейсові завдання (розв'язання реальних ситуативних завдань, що вимагають адаптації теоретичних знань до конкретних, часто суперечливих обставин), інтерактивні та дискусійні формати (перехід від письмових звітів до усних дебатів, захистів робіт або перехресного рецензування). Такий підхід зміщує акцент із формальної оцінки «фінального тексту» на динамічний процес мислення та здатність оперувати знаннями «тут і зараз». Завдяки унікальності завдань, що потребують прояву індивідуальності, академічна доброчесність перестає бути зовнішньою вимогою і стає природною потребою здобувача освіти в самовираженні. У результаті освіта перетворюється з механічного виконання плану на простір для свідомої самореалізації майбутнього фахівця.

Важливим напрямом є створення спеціалізованих осередків, діяльність яких має фокусуватися на консультативній підтримці та менторстві. Осередки стають майданчиками для навчання роботі з програмними засобами перевірки текстів (важливо, щоб студент сприймав антиплагіатне програмне забезпечення не як «детектор брехні», а як інструмент самодіагностики та вдосконалення якості своєї роботи), превентивної освіти (замість розбору порушень «за фактом» такі підрозділи мають впроваджувати систему регулярних воркшопів та вебінарів), надання допомоги викладачам у розробці унікальних завдань, які мінімізують можливість недоброчесної поведінки, та впроваджують єдині стандарти оцінювання робіт на рівні всього закладу освіти. Така інституційна підтримка перетворює університет на безпечне освітнє середовище, де

помилка під час навчання сприймається як можливість для розвитку, а не привід для безапеляційних санкцій.

Для формування культури цифрової відповідальності при використанні ШІ важливо розробити чіткі гайдлайни щодо використання генеративного штучного інтелекту. Доцільним підходом до регулювання використання технологій штучного інтелекту в закладі освіти є не запровадження жорстких обмежень, а формування культури відповідального й прозорого їх застосування. У цьому контексті важливого значення набуває навчання здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників принципам ефективної взаємодії з генеративними системами штучного інтелекту, зокрема опанування навичок формулювання коректних запитів (prompt engineering), що сприяє отриманню більш релевантних і якісних результатів. Водночас важливим елементом академічної доброчесності є обов'язкове декларування використання інструментів штучного інтелекту під час підготовки наукових і навчальних матеріалів. Такий підхід забезпечує прозорість освітнього та наукового процесу, сприяє формуванню відповідального ставлення до використання цифрових технологій та дозволяє інтегрувати інноваційні інструменти у дослідницьку діяльність без порушення етичних і професійних стандартів.

Однією з поширених причин порушення принципів академічної доброчесності є не стільки свідоме прагнення до обману, скільки недостатній рівень організації навчальної діяльності, дефіцит часу або підвищене психоемоційне навантаження. У таких умовах здобувачі освіти можуть вдаватися до швидких способів виконання завдань, які не відповідають етичним стандартам академічної спільноти. З огляду на це важливим напрямом профілактики проявів академічної недоброчесності є розвиток у здобувачів освіти навичок самоменеджменту та ефективного планування навчальної та науково-дослідної роботи. Проведення спеціалізованих тренінгів із тайм-менеджменту, організації власної діяльності та подолання стресових ситуацій сприяє формуванню відповідального ставлення до виконання навчальних завдань. Такі заходи допомагають здобувачам освіти раціонально розподіляти час, планувати етапи підготовки робіт та знижувати ризик звернення до неетичних способів досягнення результату.

Залучення студентської спільноти до розробки правил академічної доброчесності сприяє формуванню відчуття власної відповідальності за дотримання встановлених норм. Наприклад, в Університеті Ушинського за активної участі студентської спільноти було розроблено Кодекс честі учасників освітнього процесу, яким встановлено етичні норми та правила поведінки для всіх здобувачів освіти, викладачів та працівників університету; визначено політику академічної доброчесності та діяльність

спеціального колегіального органу – комісії з питань доброчесності, яка розглядає заяви про порушення (зокрема анонімні), надає консультації та встановлює факти недоброчесної поведінки. Сформульовані принципи доброчесності за принципом «знизу вгору» сприймаються учасниками освітнього процесу як цінності, що належать спільноті, а не як нав'язані адміністративні обмеження. Такий підхід підвищує ефективність впровадження норм етичної поведінки та сприяє їх сталому дотриманню.

Для того, щоб цифровізація не стала інструментом обману, у закладах вищої освіти важливо впроваджувати заходи, що формують культуру академічного письма «з нуля».

Це можуть бути курси з основ академічного письма та дослідницької роботи; створення інформаційних вебсторінок із рекомендаціями щодо якості тексту та стандартів цитування; проведення щорічних Тижнів цифрової грамотності та Тижнів доброчесності для популяризації етичної поведінки в мережі тощо.

Висновки. В умовах цифровізації вищої освіти академічна доброчесність трансформується з формальної сукупності етичних норм у динамічну систему, яка є визначальним чинником якості підготовки сучасного фахівця. Фундаментальні зміни можливі лише через розбудову внутрішньої університетської культури «нульової толерантності» до порушень, що передбачає перехід від каральної парадигми до парадигми підтримки, де студент усвідомлює цінність власного інтелектуального продукту як основи своєї майбутньої професійної конкурентоспроможності. Ефективна система забезпечення академічної доброчесності має базуватися на єдності трьох векторів: нормативно-правового (чіткі кодекси та процедури), технологічного (етичне використання ШІ та цифрова гігієна) та соціально-психологічного (наставництво менторів, тайм-менеджмент та активна роль студентського самоврядування).

Лише за умови залученості всіх учасників освітнього процесу принципи доброчесності стають реальними життєвими цінностями, а не декларативними гаслами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інноваційних моделей автентичного оцінювання та методичних рекомендацій щодо етичного використання штучного інтелекту, які б сприяли переходу від контролю запозичень до формування внутрішньої мотивації та цифрової відповідальності майбутніх фахівців.

Література:

1. Доценко І. О. Академічна доброчесність у системі забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта : теорія і практика.* 2022. № 32. С. 31-42. DOI : https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-31-42.

2. Кодекс честі учасників освітнього процесу Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». URL : https://pdpu.edu.ua/doc/norm_doc/ZND001.pdf.

3. Колесніков А. Академічна доброчесність в українському освітньо-науковому просторі : проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України.* 2019. Вип. 24. Р. 122-128. DOI : https://doi.org/10.35774/rarrpsu2019.24.122.

4. Лях Т. О., Одіарі В. О. Основні принципи академічної доброчесності в Україні та світі : правові норми і профілактика їх порушень. *Promising ways of improving science and scientific solutions :* The XXV International Scientific and Practical Conference (Warsaw, Poland, June 26-28, 2023). Poland, Warsaw, 2023. P. 129-135. URL : https://eu-conf.com/events/promising-ways-of-improving-science-and-scientific-solutions/.

5. Про освіту : Закон України від 05. 09. 2017 р. № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

6. Тицька Я. О. Академічна доброчесність як елемент системи забезпечення якості освіти. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Юриспруденція».* 2018. № 34. С. 4-7. URL : https://dspace.onua.edu.ua/items/1bc99a8f-3ca0-4497-b112-99f93f4ca8c3.

7. Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України : погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії.* 2023. № 19. URL : https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380.

8. Фундаментальні цінності академічної доброчесності ; перекл. з англ. / ред. Т. Фішман. Міжнародний центр академічної доброчесності, Університет Клемсон. 1999. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf.

9. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching.* 2023. Vol. 6. № 1. DOI : https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17.

References:

1. Dotsenko, I. O. (2022). Akademichna dobrochesnist u systemi zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Academic integrity in the quality assurance system of higher education]. *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka – Teacher education : theory and practice,* 32, 31-42. Retrieved from https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-31-42 [in Ukrainian].

2. Kodeks chesti uchasnykiv osvitnoho protsesu Derzhavnoho zakladu «Pivden-noukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho» [Code of Honor for Participants in the Educational Process of the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»]. Retrieved from https://pdpu.edu.ua/doc/norm_doc/ZND001.pdf [in Ukrainian].

3. Kolesnikov, A. (2019). Akademichna dobrochesnist v ukrainskomu osvitno-naukovomu prostori : problemy ta sotsialni zahrozy [Academic integrity in the Ukrainian educational and scientific space : problems and social threats]. *Rehionalni aspekty rozvytku produktyvnykh syl Ukrainy – Regional aspects of the development of Ukraine's productive forces,* 24, 122-128. Retrieved from https://doi.org/10.35774/rarrpsu2019.24.122 [in Ukrainian].

4. Liakh, T. O., & Odiari, V. O. (2023). Osnovni pryntsypy akademichnoi dobrochesnosti v Ukraini ta sviti : pravovi normy i profilaktyka yikh porushen [Basic principles

of academic integrity in Ukraine and the world: legal norms and prevention of their violations]. *Promising ways of improving science and scientific solutions :* The XXV International Scientific and Practical Conference (pp. 129-135). Warsaw, Poland. Retrieved from https://eu-conf.com/events/promising-ways-of-improving-science-and-scientific-solutions/ [in Poland].

5. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05. 09. 2017 № 2145-VIII [On education : Law of Ukraine dated 05. 09. 2017 № 2145-VIII]. zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon .rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

6. Tytska, Ya. O. (2018). Akademichna dobrochesnist yak element systemy zabezpechennia yakosti osvity [Academic integrity as an element of the education quality assurance system]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia «Iurysprudentsiia» – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series «Jurisprudence»,* 34, 4-7. Retrieved from https://dspace.onua.edu.ua/items/1bc99a8f-3ca0-4497-b112-99f93f4ca8c3 [in Ukrainian].

7. Filipenko. L. V., Dumanskyi, O. V., & Kozak, O. V. (2023). Akademichna dobrochesnist v naukovomu ta osvitnomu seredovyshchi zakladiv osvity Ukrainy : pohliad kriz pryzmu naiavnosti shtuchnoho intelektu [Academic integrity in the scientific and educational environment of educational institutions of Ukraine: a view through the prism of the presence of artificial intelligence]. *Akademichni vizii – Academic visions,* 19. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380 [in Ukrainian].

8. Fishman, T. (Eds.). (1999). Fundamentalni tsinnosti akademichnoi dobrochesnosti [Fundamental values of academic integrity]. Mizhnarodnyi tsentr akademichnoi dobro-chesnosti, Universytet Klemson. Retrieved from https://www.donnu.edu.ua/wp-content/ uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf.

9. Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching,* 6 (1). Retrieved from https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 061.3:027.1:004:005.334

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2958-2971

Салата Галина Володимирівна докторка історичних наук, професорка, професорка кафедри інформаційної діяльності та зв'язків з громадськістю, Київський національний університет культури і мистецтв, м. Київ-601, https://orcid.org/0000-0002-2673-8463

Бачинська Надія Анатоліївна кандидатка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри інформаційної діяльності та зв'язків з громадськістю, Київський національний університет культури і мистецтв, м. Київ-601, https://orcid.org/0000-0003-3912-7108

АРХІВОЗНАВЧІ СТУДІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СТРЕТЧИНГУ: ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ АРХІВНО-БІБЛІОТЕЧНИХ ІНСТИТУЦІЙ

Анотація. У статті розглянуто архівознавчі студії крізь призму концепту інформаційного стретчингу як інноваційного підходу до осмислення трансформаційних процесів у сфері архівної та бібліотечної діяльності. Актуальність дослідження зумовлена активною цифровізацією інформаційного простору, зростанням ролі інформаційних технологій у забезпеченні доступу до документної спадщини та необхідністю впровадження сучасних механізмів управління якістю діяльності архівних і бібліотечних інституцій. Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад застосування інформаційного стретчингу у розвитку архівознавчих студій, а також визначення його потенціалу у процесах цифровізації та удосконалення систем управління якістю в архівно-бібліотечній сфері.

У дослідженні використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, системний та міждисциплінарний підходи, що дозволило розглянути архівознавчі студії у контексті сучасних соціокомунікаційних і цифрових трансформацій. Визначено, що інформаційний стретчинг виступає своєрідною концептуальною рамкою, яка сприяє розширенню функціональних можливостей архівних та бібліотечних інституцій у цифровому середовищі, інтеграції інформаційних ресурсів, удосконаленню інформаційно-аналітичної діяльності та підвищенню ефективності управлінських процесів.

Особливу увагу приділено ролі цифрових технологій у модернізації архівно-бібліотечної інфраструктури, розвитку електронних архівів і

цифрових бібліотек, а також впровадженню систем моніторингу та оцінювання якості діяльності установ. Наголошено, що інтеграція підходів інформаційного стретчингу сприяє формуванню нових моделей управління знаннями, оптимізації інформаційних потоків і розвитку інноваційних практик у галузі архівознавства та бібліотекознавства. Узагальнено, що використання концепту інформаційного стретчингу у межах архівознавчих студій відкриває нові можливості для осмислення цифрових трансформацій архівно-бібліотечної сфери, сприяє підвищенню якості інформаційного обслуговування користувачів та формуванню сучасної моделі управління архівними і бібліотечними інституціями в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: архівознавчі студії, інформаційний стретчинг, цифровізація, архівно-бібліотечні інституції, управління якістю, інформаційні технології, цифровий інформаційний простір, управління знаннями, інформаційно-комунікаційні процеси, цифрові архіви.

Salata Halyna doctor of historical sciences, professor, professor of the department of information activity and public relations, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv-601, https://orcid.org/0000-0002-2673- 8463

Bachynska Nadiia Ph.D. in pedagogy, professor, professor of the department of information activity and public relations, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv-601, https://orcid.org/0000-0003-3912-7108

ARCHIVAL STUDIES THROUGH THE PRISM OF INFORMATION STRETCHING: DIGITALIZATION AND QUALITY MANAGEMENT IN ARCHIVAL AND LIBRARY INSTITUTIONS

Abstract. The article examines archival studies through the prism of the concept of information stretching as an innovative approach to understanding transformational processes in the field of archival and library activities. The relevance of the study is determined by the active digitalization of the information space, the growing role of information technologies in ensuring access to documentary heritage, and the need to implement modern mechanisms for quality management in the activities of archival and library institutions. The purpose of the article is to substantiate the theoretical and methodological foundations for the application of information stretching in the development of archival studies, as well as to determine its potential in the processes of digitalization and improvement of quality management systems in the archival and library sphere.

The research employs a complex of general scientific and special methods, including analysis, synthesis, generalization, as well as systemic and

interdisciplinary approaches, which made it possible to consider archival studies in the context of contemporary socio-communication and digital transformations. It has been determined that information stretching acts as a conceptual framework that contributes to expanding the functional capabilities of archival and library institutions in the digital environment, integrating information resources, improving information and analytical activities, and increasing the efficiency of management processes.

Attention is paid to the role of digital technologies in the modernization of archival and library infrastructure, the development of electronic archives and digital libraries, as well as the implementation of systems for monitoring and evaluating the quality of institutional activities. It is emphasized that the integration of information stretching approaches contributes to the formation of new models of knowledge management, optimization of information flows, and the development of innovative practices in the fields of archival and library science. It is concluded that the use of the concept of information stretching within archival studies opens new opportunities for understanding the digital transformations of the archival and library sphere, contributes to improving the quality of information services for users, and supports the formation of a modern model of management for archival and library institutions in the context of a digital society.

Keywords: archival studies; information stretching; digitalization; archival and library institutions; quality management; information technologies; digital information space; knowledge management; information and communication processes; digital archives.

Постановка проблеми. Архіви та бібліотеки упродовж тривалого часу виступали хранителями документної та документальної пам'яті суспільства, своєрідними інтелектуальними осередками, у яких акумулювалися знання, досвід поколінь і культурні коди епох. Інституції формували фундамент історичної тяглості, забезпечували доступ до джерел інформації та підтримували науковий, освітній і культурний розвиток суспільства. Однак на початку XXI століття традиційні уявлення про функціонування архівно-бібліотечних установ почали стрімко трансформуватися під впливом глобальних цифрових змін. Інформаційний простір тепер є динамічним, багатовимірним і технологічно насиченим, що зумовлює потребу у переосмисленні ролі архівів і бібліотек у новій соціокомунікаційній реальності.

Цифровізація, розвиток інформаційних технологій, поява нових каналів комунікації та форм представлення знань докорінно змінюють характер взаємодії користувача з інформаційними ресурсами. Документна

спадщина, яка ще донедавна зберігалася переважно у матеріальних фондах архівів і бібліотек, дедалі активніше інтегрується у цифрове середовище, стає частиною глобальних інформаційних мереж, відкритих електронних ресурсів та цифрових колекцій. Архівно-бібліотечні інституції вже не можуть залишатися лише інституціями, що зберігають документну спадщину – вони перетворюються на активних учасників інформаційних процесів, генераторів нових знань і важливих суб'єктів цифрової комунікації.

Разом із тим, такі трансформації породжують низку складних викликів. Йдеться не лише про технічну модернізацію інфраструктури або впровадження електронних сервісів. Значно глибшою та вагомою є проблема переосмислення методологічних засад архівознавчих студій, формування нових концептуальних підходів до організації інформаційних ресурсів, управління знаннями та забезпечення якості діяльності архівних і бібліотечних інституцій у цифровому середовищі. А через зростання інформаційних потоків, появи нових форматів матеріалів/даних/відомостей/ресурсів і підвищення вимог до доступності інформації постає необхідність пошуку інноваційних моделей управління інформаційними ресурсами, здатних забезпечити їх ефективну інтеграцію у сучасний інформаційний простір.

Вважаємо, що інноваційного погляду і значення набуває концепт інформаційного стретчингу, який відкриває можливості для розширення традиційних підходів до аналізу та розвитку, скажімо архівно-бібліотечної діяльності. Інформаційний стретчинг можна розглядати як інтелектуальний механізм розширення інформаційних меж, що дозволяє переосмислити функціональні можливості архівних і бібліотечних інституцій, інтегрувати різнорідні інформаційні ресурси, активізувати аналітичні практики та сформувати нові моделі інформаційної взаємодії. Водночас у сучасному науковому дискурсі проблема застосування інформаційного стретчингу в архівознавчих студіях залишається не розробленою. Потребує глибокого осмислення його роль у процесах цифровізації архівно-бібліотечної сфери, формуванні ефективних систем управління якістю діяльності установ, а також у створенні нових моделей інформаційно-комунікаційної взаємодії між інституціями та користувачами. А отже, звернення до цієї проблематики є не лише актуальним, а й надзвичайно важливим для розвитку сучасного архівознавства та бібліотекознавства, які дедалі більше інтегруються у складну, багатовимірну архітектуру цифрового суспільства інформаційно-комунікаційної ери XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий дискурс дедалі більше зосереджується на проблемах цифровізації інформаційного простору, трансформації соціокомунікаційних процесів, інтеграції інформаційних

ресурсів, а також удосконаленні систем управління архівними і бібліотечними установами. Значна увага приділяється питанням модернізації інформаційної інфраструктури, розвитку електронних архівів та цифрових бібліотек, використанню інформаційно-комунікаційних технологій у процесах збереження, організації та поширення документної спадщини. У дослідженнях активно розвивається напрям, пов'язаний із впровадженням нових концептуальних підходів до управління інформаційними ресурсами та знаннями. Особливе місце займають наукові роботи, спрямовані на формування ефективних моделей управління якістю діяльності архівних і бібліотечних інституцій, моніторинг якості освітніх і інформаційних послуг, а також застосування інформаційних технологій для підтримки управлінських процесів у цих установах. У межах міждисциплінарних наукових пошуків посилюється інтерес до вивчення нових теоретичних концептів, які дозволяють осмислити складні процеси цифрової трансформації інформаційної сфери, інтеграції різнорідних інформаційних потоків та розвитку нових форм комунікації у науковому й освітньому середовищі.

Вагомого значення набувають дослідження, присвячені концепту інформаційного стретчингу як інноваційного підходу до розширення інформаційних можливостей сучасних інституцій знань. Зокрема, здійснена спроба розглянути та започаткувати науковий дискурс з проблеми інституціоналізації поняття інформаційного стретчингу та окресленні його концептуальних засад як інструменту розширення інформаційного простору й оптимізації інформаційно-комунікаційних процесів [1]; проаналізовано особливості застосування інформаційного стретчингу у діяльності аналітичних центрів і публічних бібліотек у фігітальному мультивимірному просторі [2], що дозволило висвітлити його роль у формуванні нових моделей інформаційної взаємодії.

Окрему увагу приділено дослідженню інформаційного стретчингу у цифрових бібліотеках, де обґрунтовано теоретико-методологічні засади його використання та розкрито освітній вимір підготовки фахівців інформаційної сфери [3]. Проблеми цифровізації наукової комунікації та використання джерельної бази для досліджень у галузі історії науки розглянуто у праці О. Тверитникової та ін. [4], де акцентовано увагу на ролі інформаційних технологій у трансформації дослідницьких практик і формуванні нових можливостей для роботи з архівними джерелами. Питання управління якістю в архівній та бібліотечній сфері висвітлено у дослідженні «Менеджмент якості архівної та бібліотечної справи: до проблеми імплементації міжнародних стандартів» [5], у якому проаналізовано особливості імплементації міжнародних стандартів менеджменту якості у діяльність інформаційних установ.

Вагомий внесок у дослідження проблем управління архівними та бібліотечними інституціями зроблено у спільних наукових працях Н. Бачинської, О. Тверитникової, Т. Дроздової та Г. Салати [6-9], де представлено експертне оцінювання якості діяльності означених установ та визначено основні підходи до удосконалення управлінських процесів. У межах цих досліджень, обґрунтовано необхідність створення системи моніторингу якості освітніх послуг як важливого елементу управління архівно-бібліотечними інституціями. Авторками досліджено роль інформаційних технологій як інструменту підтримки системи управління якістю в архівних і бібліотечних установах. Окремий аспект досліджень пов'язаний із підготовкою фахівців у сфері інформаційної діяльності та впровадженням цифровізації освітнього простору, де розглянуто науково-практичну складову професійної підготовки здобувачів вищої освіти [8-9].

Таким чином, аналіз сучасних досліджень засвідчує, що проблематика цифровізації архівно-бібліотечної діяльності, управління якістю інформаційних інституцій, використання інформаційних технологій та формування нових концептуальних підходів до організації інформаційного простору є предметом активних наукових пошуків. Водночас питання застосування концепту інформаційного стретчингу у межах архівознавчих студій, особливо у контексті цифровізації та управління якістю діяльності архівно-бібліотечних інституцій, потребує подальшого поглибленого дослідження.

Метою статті є теоретичне осмислення архівознавчих студій крізь призму концепту інформаційного стретчингу, а також обґрунтування його потенціалу у процесах цифровізації та удосконалення систем управління якістю діяльності архівно-бібліотечних інституцій.

Завдання дослідження передбачають розкриття теоретичної сутності та концептуальних засад інформаційного стретчингу як інноваційного підходу у сфері інформаційної діяльності; визначення особливостей застосування інформаційного стретчингу у процесах цифровізації архівних і бібліотечних інституцій; означення ролі інформаційних технологій у підтримці систем управління якістю діяльності вказаних установ; окреслення перспектив інтеграції підходів інформаційного стретчингу в архівознавчі студії та практику управління інформаційними ресурсами.

Методологічну основу роботи становить комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, що забезпечують всебічне вивчення проблеми. Зокрема, застосовано методи аналізу та синтезу для узагальнення наукових підходів до розвитку архівознавчих студій і концепту інформаційного стретчингу; метод узагальнення – для формування теоретичних висновків щодо цифрових трансформацій архівно-бібліотечної діяльності; системний підхід – для розгляду архівних і бібліотечних інституцій як складових

сучасного інформаційного середовища; міждисциплінарний підхід – для інтеграції положень архівознавства, бібліотекознавства, інформаційної науки та соціальних комунікацій. Використання зазначених методів дозволило комплексно дослідити особливості цифровізації архівно-бібліотечної сфери та визначити роль інформаційного стретчингу у розвитку сучасних архівознавчих студій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Архівознавчі студії перебувають на перехресті традиційних методів і стрімкої цифрової трансформації. Архіви та бібліотеки вже не є просто установами де зберігають масиви документів – вони стають живими, динамічними центрами знань, де інформація стає активним інструментом взаємодії з користувачем. Проте шлях до цього «живого» цифрового середовища встелений складнощами, які вимагають системного підходу та інноваційних рішень. Однією з головних перешкод є інформаційна фрагментація. Бібліотеки й архіви накопичують величезні обсяги різнорідних даних – текстових, аудіовізуальних, цифрових та історичних документів, які часто «живуть своїм життям», розпорошені по різних базах і форматах, що ускладнює доступ та аналіз. Для користувачів це перетворюється на лабіринт, де пошук знань стає справжнім викликом. У таких умовах інформаційний простір починає нагадувати мозаїку, де окремі фрагменти знань існують поряд, але не завжди утворюють цілісну картину. Дослідник, здобувач освіти чи аналітик змушений витрачати значні інтелектуальні й часові ресурси на подолання бар'єрів між різними інформаційними системами та форматами зберігання даних, що не лише уповільнює наукову комунікацію, а й знижує ефективність використання унікальних документальних ресурсів, що накопичувалися десятиліттями. Відтак, подолання фрагментації інформаційного середовища стає не просто технічним завданням, а стратегічним викликом для сучасної бібліотечно-архівної інфраструктури знань.

Ще однією проблемою є неузгодженість стандартів та підходів до управління якістю. Впровадження міжнародних стандартів часто сприймається як бюрократичне навантаження, а не як інструмент розвитку. Керівники установ змушені шукати баланс між збереженням традиційних практик та адаптацією до нових цифрових вимог. У результаті формується ситуація методологічної невизначеності, власне – асиметрії інформації, коли різні інституції застосовують власні підходи до оцінювання якості інформаційних процесів і послуг, що породжує фрагментарність управлінських рішень та ускладнює створення єдиного професійного стандарту функціонування бібліотечно-архівної сфери. Водночас міжнародні стандарти, попри їхню формалізованість, містять потужний потенціал для

систематизації процесів, підвищення прозорості управління та посилення довіри користувачів до інформаційних інституцій.

Не менше складнощів створює людський фактор. Підготовка фахівців, здатних працювати з сучасними інформаційними технологіями та застосовувати концепт інформаційного стретчингу на практиці, ще не відповідає динаміці цифрового середовища. Недостатня компетентність персоналу у сфері управління знаннями, аналітики та цифрових платформ ускладнює навіть добре спроєктовані процеси, власне, це своєрідне «підводне каміння», що загрожує ефективності роботи установ (*Таблиця 1).*

Таблиця 1

Основні перешкоди у цифровізації архівно-бібліотечної діяльності та їхні наслідки

№ з/п	Перешкода	Прояви/Наслідки	Вплив на діяльність архівів та бібліотек
1.	Інформаційна фрагментація	Розпорошені дані, різні формати, важкий доступ	Ускладнює пошук і опрацювання/обробку інформації, знижує ефективність користувацького обслуговування
2.	Неузгодженість стандартів	Різні підходи до якості та управління	Підвищує адміністративне навантаження, знижує узгодженість управлінських процесів
3.	Людський фактор	Недостатня цифрова компетентність персоналу	Ускладнює впровадження нових технологій і методів управління якістю
4.	Технічні обмеження	Обмежені ресурси, застаріле обладнання	Обмежує інтеграцію цифрових платформ і розширення сервісів
5.	Опір змінам	Консерватизм працівників, страх нового	Уповільнює процес модернізації та цифровізації

Джерело: сформовано авторками

Архівно-бібліотечні інституції стикаються з низкою складнощів, що перешкоджають ефективному управлінню інформаційними ресурсами. До основних проблем належать фрагментація даних, складність інтеграції різнорідних джерел, відсутність єдиних стандартів обробки/опрцювання та

моніторингу якості. Для подолання цих викликів використовуються цифрові інструменти та практики, які здатні забезпечити комплексну трансформацію інформаційно-бібліотечної діяльності. Впровадження сучасних цифрових платформ дозволяє об'єднати архівні та бібліографічні ресурси у єдиному інформаційному просторі, які забезпечують автоматизований пошук, класифікацію та семантичне опрацювання документів, що суттєво скорочує час доступу до інформації та підвищує точність результатів. Використання технологій штучного інтелекту та машинного навчання дозволяє аналізувати великі обсяги даних, виділяти структуровані й неструктуровані елементи, а також формувати контекстуальні зв'язки між документами, що мінімізує дублювання інформації, знижує ризик втрати даних та сприяє створенню цілісного цифрового середовища для архівно-бібліотечної роботи.

Фрагментація інформаційних ресурсів є однією з найпоширеніших перешкод у сфері архівознавства та бібліотекознавства. Створення централізованих репозиторіїв і баз метаданих дозволяє уніфікувати опис документів, стандартизувати структури даних та забезпечити міжсистемну сумісність, що відкриває можливості для інтеграції різнорідних джерел, обміну даними між установами та забезпечує надійне зберігання інформації.

В умовах мультивимірного цифрового середовища централізовані репозиторії стають ядром інформаційної екосистеми, де кожен користувач, від дослідника до адміністратора, отримує прозорий доступ до ресурсів і аналітичних інструментів.

Для забезпечення високого рівня ефективності роботи архівно-бібліотечних установ критично важливим є впровадження систем управління якістю, адаптованих до специфіки інформаційної діяльності.

Використання цифрових платформ для моніторингу відповідності стандартам ISO, наприклад ISO 9001, дозволяє постійно оцінювати рівень опрацювання документів, контролювати дотримання процедур, автоматизувати звітність та відстежувати ключові показники ефективності.

Адаптивний підхід передбачає можливість модифікації стандартів відповідно до локальних потреб установ, врахування швидких змін у технологічному середовищі та інтеграцію новітніх методик цифрового опрацювання/обробки інформації та забезпечує системну прозорість процесів, знижує ризики помилок та підвищує довіру користувачів до наданих послуг.

Концепт інформаційного стретчингу виступає як ефективний механізм подолання цих перешкод та розширює межі інформаційного простору, інтегруючи різнорідні дані та ресурси, формуючи «єдину карту знань», де користувач легко орієнтується. Окрім того, стретчинг сприяє систематизації

процесів управління якістю, поєднуючи стандарти з гнучкими практиками локальних установ і дозволяючи зберегти унікальність кожної архівно-бібліотечної структури (*Таблиця 2*).

Таблиця 2

Інструменти та шляхи подолання перешкод
через інформаційний стретчинг і цифрові технології

№ з/п	Проблема	Рішення/Інструмент	Очікуваний ефект
1.	Інформаційна фрагментація	Інтеграція даних у єдину цифрову платформу	Полегшення пошуку, узгодження ресурсів, швидкий доступ
2.	Неузгодженість стандартів	Адаптивна система управління якістю з використанням стретчингу	Баланс між стандартами і локальними практиками, підвищення ефективності
3.	Людський фактор	Освітні програми та тренінги з цифрових компетентностей	Підвищення кваліфікації персоналу, краща робота з ресурсами
4.	Технічні обмеження	Модернізація обладнання, використання хмарних сервісів	Розширення цифрових можливостей, інтеграція сервісів
5.	Опір змінам	Інформаційна підтримка, включення персоналу в процес трансформації	Зменшення опору, швидка адаптація до нових процесів

Джерело: сформовано авторками

Забезпечення високого рівня ефективності діяльності установ неможливе без застосування комплексних цифрових інструментів і практик, які дозволяють не лише оптимізувати робочі процеси, а й підвищити прозорість, контроль і інтеграцію інформаційних потоків у межах мультивимірного цифрового простору. Аналітичні цифрові платформи дозволяють оцінювати показники ефективності роботи архівів і бібліотек у режимі реального часу та забезпечують збір і систематизацію даних щодо опрацювання документів, відвідуваності користувачів, виконання стандартів обслуговування та дотримання процедур. Використання алгоритмів

аналітики великих даних спонукає виявляти закономірності, прогнозувати потенційні проблеми та розробляти рекомендації для підвищення продуктивності.

Системи електронної звітності та цифрові дашборди забезпечують централізовану візуалізацію ключових показників діяльності установ та надають можливість адміністраторам швидко оцінювати результати роботи структурних підрозділів, порівнювати показники між різними установами та контролювати виконання внутрішніх стандартів. Цифрові панелі інтегруються з базами даних та аналітичними платформами, що дає змогу здійснювати комплексний моніторинг і приймати стратегічні рішення на основі об'єктивних, структурованих даних. Використання цифрових освітніх ресурсів є ключовим для формування компетентності сучасних фахівців у сфері архівознавства та бібліотекознавства. Освітні модулі, інтерактивні тренінги та практичні кейси дозволяють студентам і працівникам закладів набути навичок роботи з цифровими платформами, системами управління якістю та репозиторіями.

Хмарні технології забезпечують безпечне зберігання великих обсягів даних, автоматичне резервне копіювання та віддалений доступ до архівних і бібліотечних ресурсів. Впровадження хмарних сервісів уможливлює створення інтегрованих цифрових екосистем, де різні установи можуть обмінюватися інформацією, здійснювати колективну обробку/опрацювання документів та підтримувати стандартизовані процеси зберігання. Окрім того, хмарні сервіси підвищують гнучкість роботи персоналу, зменшують витрати на локальну інфраструктуру та забезпечують масштабованість цифрових рішень. Електронні архіви та цифрові бібліотеки є центральним елементом модернізації інформаційного простору установ. Інтегровані пошукові сервіси дозволяють здійснювати багатокритеріальний пошук, включно з метаданими, повнотекстовим пошуком і семантичними зв'язками, що забезпечує оперативний доступ до інформації, ефективне управління колекціями та підтримку аналітичної діяльності.

Відтак, використання комплексного набору цифрових інструментів і практик не лише підвищує ефективність управління архівно-бібліотечними установами, а й створює основу для інтеграції концепту інформаційного стретчингу, де цифрові та фігітальні ресурси утворюють єдиний, доступний і керований інформаційний простір. Завдяки комплексному застосуванню інформаційного стретчингу та сучасних цифрових технологій навіть «підводні течії» проблем стають точками росту: фрагментовані дані об'єднуються в єдині аналітичні платформи, стандарти управління стають адаптивними, а підготовка персоналу – практично орієнтованою, що відкриває нові горизонти для архівознавчих студій, підвищує якість

інформаційного обслуговування користувачів та формує сучасну модель управління архівно-бібліотечними інституціями у цифровому суспільстві.

Висновки. Концепт інформаційного стретчингу відкриває нові горизонти для архівознавчих студій, дозволяючи осмислити процеси цифровізації та управління якістю архівно-бібліотечних інституцій у сучасному інформаційному суспільстві. Його застосування надає можливість поєднати традиційні методи роботи з документами та сучасні цифрові практики, створюючи єдине інтегроване інформаційне середовище, доступне для користувачів та фахівців.

У процесі дослідження визначено основні перешкоди, що гальмують ефективну трансформацію архівно-бібліотечної сфери: інформаційну фрагментацію, неузгодженість стандартів, технічні обмеження, людський фактор і опір змінам. Одночасно продемонстровано, що ці виклики успішно долаються через впровадження інтегрованих цифрових платформ, адаптивних систем управління якістю, освітніх програм і тренінгів для персоналу, а також використання хмарних сервісів і аналітичних інструментів. Застосування інформаційного стретчингу формує нові моделі управління знаннями, що дозволяють оптимізувати інформаційні потоки, підвищити ефективність аналітичної діяльності та розвивати інноваційні практики в архівознавстві та бібліотекознавстві.

Отже, інтеграція концепту інформаційного стретчингу у архівознавчі студії сприяє розширенню функціональних можливостей архівно-бібліотечних інституцій, формуванню адаптивних і гнучких систем управління якістю, підвищенню цифрової компетентності персоналу та ін. Висновок очевидний – застосування інформаційного стретчингу є не лише методологічним новаторством, а й практичним інструментом, який дозволяє архівам і бібліотекам ефективно інтегруватися в цифрову реальність, забезпечувати високий рівень інформаційного обслуговування і формувати сучасну модель управління знаннями в умовах цифрового суспільства.

Література:

1. Салата Г.В. Інформаційний стретчинг: до проблеми інституціоналізації поняття. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № С. 12(58). С. 1416–1428. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-1416-1428 (дата звернення: 16.03.2026).

2. Салата Г.В. Інформаційний стретчинг у діяльності аналітичних центрів і публічних бібліотек у фігітальному мультивимірному просторі. *Перспективи та інновації науки.* 2026. № 1(59). С. 1488–1499. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1488–1499 (дата звернення: 16.03.2026).

3. Салата Г.В. Інформаційний стретчинг у цифровій бібліотеці: теоретико-методологічні засади та освітній вимір підготовки фахівців. *Суспільство та національні інтереси.* 2026. № 1(21). С. 856–868. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1(21)-856-868 (дата звернення: 16.03.2026).

4. Тверитникова О., Салата Г. Джерельна база генеалогічних досліджень з історії науки: до постановки проблеми цифровізації наукової комунікації. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері.* 2023. № 6(1). С. 185–193. https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283987 (дата звернення: 16.03.2026).

5. Тверитникова О.Є., Салата Г.В. Менеджмент якості архівної та бібліотечної справи: до проблеми імплементації міжнародних стандартів. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія.* 2023. № 2. С. 48–53. URI: http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4944 (дата звернення: 16.03.2026).

6. Bachynska N., Tverytnykova E., Drozdova T., & Salata H. Management of archive and library institutions: expert evaluation of the quality of activities. *Bulletin of the National Technical University «KhPI» Series: New Solutions in Modern Technologies.* 2024. № 2(20). С. 17–23. https://doi.org/10.20998/2413-4295.2024.02.03 (дата звернення: 16.03.2026).

7. Bachynska N., Tverytnykova O., Drozdova T., Demidova Y., & Salata H. Educational services quality monitoring system as an important component of library and archive management. *Theory and practice of social systems management,* 2024. № 2. С. 43–55. https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.2.04(дата звернення: 16.03.2026).

8. Tverytnykova E., Drozdova T., Salata H., Bachynska N., Kolisnyk T. Information technologies as a method for supporting the quality management system of library and archival institutions. *Bulletin of the National Technical University "KhPI". Series: New solutions in modern technology.* Kharkiv: NTU "KhPI". 2025. № 3(25). С. 39–50, DOI: https://doi.org/10.20998/2413-4295.2025.03.05 (дата звернення: 16.03.2026).

9. Tverytnykova E., Demidova Yu., Salata H. Scientific and practical training component of higher education applicants by implementing the digitalization of the information space. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2023. № 2. С. 104–116. URI: https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/67443 (дата звернення: 16.03.2026).

References:

1. Salata, H.V. (2025). Informatsiinyi stretchynh: do problemy instytutsionalizatsii poniattia. [Information Stretching: On the Problem of Institutionalizing the Concept]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky.* 12(58). 1416–1428. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-1416-1428 (data zvernennia: 16.03.2026). [in Ukrainian].

2. Salata, H.V. (2026). Informatsiinyi stretchynh u diialnosti analitychnykh tsentriv i publichnykh bibliotek u fihitalnomu multyvymirnomu prostori. [Information Stretching in the Activities of Analytical Centers and Public Libraries within the Phygital Multidimensional Space]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky.* 1 (59). 1488–1499. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1488–1499 (data zvernennia: 16.03.2026). [in Ukrainian].

3. Salata, H.V. (2026). Informatsiinyi stretchynh u tsyfrovii bibliotetsi: teoretyko-metodolohichni zasady ta osvitnii vymir pidhotovky fakhivtsiv. [Information Stretching in the Digital Library: Theoretical and Methodological Foundations and the Educational Dimension of Specialist Training]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy.* 1(21). 856–868. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1(21)-856-868 (data zvernennia: 16.03.2026). [in Ukrainian].

4. Tverytnykova, O., & Salata, H. (2023). Dzherelna baza henealohichnykh doslidzhen z istorii nauky: do postanovky problemy tsyfrovizatsii naukovoi komunikatsii. [The Source Base of Genealogical Research in the History of Science: Towards Addressing the Problem of Digitalization in Scientific Communication]. *Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnolohii v*

sotsiokulturnii sferi. 6(1). 185–193. https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283987 (data zvernennia: 16.03.2026). [in Ukrainian].

5. Tverytnykova, O.Ye., Salata, H.V. (2023) Menedzhment yakosti arkhivnoi ta bibliotechnoi spravy: do problemy implementatsii mizhnarodnykh standartiv. [Quality Management in Archival and Library Science: On the Problem of Implementing International Standards]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*. 2. 48–53. URI: http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4944 (data zvernennia: 16.03.2026). [in Ukrainian].

6. Bachynska, N., Tverytnykova, E., Drozdova, T., & Salata, H. (2024). Management of archive and library institutions: expert evaluation of the quality of activities. [Management of archive and library institutions: expert evaluation of the quality of activities]. *Bulletin of the National Technical University «KhPI» Series: New Solutions in Modern Technologies.* 2(20). 17–23. https://doi.org/10.20998/2413-4295.2024.02.03 (data zvernennia: 16.03.2026). [in English].

7. Bachynska, N., Tverytnykova, O., Drozdova, T., Demidova, Y., & Salata H. (2024). Educational services quality monitoring system as an important component of library and archive management. [Educational services quality monitoring system as an important component of library and archive management]. *Theory and practice of social systems management.* 2. 43–55. https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.2.04 (дата zvernennia: 16.03.2026). [in English].

8. Tverytnykova, E., Drozdova, T., Salata, H., Bachynska, N., Kolisnyk, T. Information technologies as a method for supporting the quality management system of library and archival institutions. (2025). [Information technologies as a method for supporting the quality management system of library and archival institutions]. *Bulletin of the National Technical University "KhPI". Series: New solutions in modern technology*. Kharkiv: NTU "KhPI". 3(25). 39–50, DOI: https://doi.org/10.20998/2413-4295.2025.03.05 (data zvernennia: 16.03.2026). [in English].

9. Tverytnykova, E., Demidova, Yu., Salata, H. (2023) Scientific and practical training component of higher education applicants by implementing the digitalization of the information space. [Scientific and practical training component of higher education applicants by implementing the digitalization of the information space]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia.* 2. 104–116. URI: https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/67443 (data zvernennia: 16.03.2026). [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 378.013.42-057.875-054.6:303.466](477:410)](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2972-2988

Свиридюк Ольга Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0003-3954-397X

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Анотація. У статті здійснено цілісний компаративний аналіз теоретико-методологічних та прикладних засад організації соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у закладах вищої освіти України та Великої Британії. Обґрунтовано, що в умовах глобалізації освітнього простору та посилення академічної мобільності ефективність підтримки іноземних студентів стає визначальним фактором міжнародної конкурентоспроможності університетів. Автором розкрито фундаментальну різницю між британською та українською моделями: якщо у Великій Британії підтримка базується на концепції «досвіду студентів» та інституціоналізованій системі «індивідуальній соціально-педагогічній підтримці», то в Україні вона тривалий час мала переважно адміністративно-нормативний характер із фокусом на академічній адаптації.

У межах дослідження порівняно нормативно-правове забезпечення, структурно-організаційні підходи та змістове наповнення соціально-педагогічної підтримки. Виявлено, що британська модель характеризується децентралізацією та залученням вузькопрофільних професійних центрів (психологічних, фінансових, юридичних), тоді як українська модель є централізованою і покладає основне навантаження на міжнародні деканати та викладачів-кураторів. Особливу увагу приділено трансформаційним процесам у системах підтримки, зумовленим викликами цифровізації та соціально-політичними кризами. Зокрема, проаналізовано унікальний досвід українських ЗВО щодо дистанційного супроводу іноземних студентів у критичних умовах воєнного стану.

Доведено необхідність переходу від реактивних до проактивних стратегій підтримки. На основі екстраполяції британського досвіду сформульовано авторські практичні рекомендації для вітчизняних ЗВО, що включають впровадження програм студентського менторства («Buddy schemes»), професіоналізацію психологічної фасилітації та перегляд

функціональних обов'язків кураторів у напрямі тьюторської моделі. Зроблено висновок про стратегічну важливість створення інклюзивної університетської екосистеми, що гарантує психоемоційне благополуччя та успішну соціокультурну інтеграцію іноземних студентів.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, іноземні студенти, вища освіта, компаративний аналіз, Велика Британія, Україна, адаптація, тьюторство, інтернаціоналізація, студентський досвід.

Svyrydyuk Olga Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-3954-397X

COMPARATIVE ANALYSIS OF SOCIAL AND ACADEMIC SUPPORT SYSTEMS FOR INTERNATIONAL STUDENTS: THE EXPERIENCE OF UKRAINE AND GREAT BRITAIN

Abstract. The article provides a comprehensive comparative analysis of the theoretical, methodological, and applied principles of organizing social and academic support for international students in higher education institutions in Ukraine and Great Britain. It has been proven that in the context of globalization of the educational space and increased academic mobility, the effectiveness of international student support becomes a determining factor in the international competitiveness of universities. The author reveals the fundamental difference between the British and Ukrainian models: while in Great Britain support is based on the concept of "Student Experience" and the institutionalized system of "Pastoral Care" (personal care), in Ukraine it has long been predominantly administrative and regulatory in nature, with a focus on academic adaptation.

The study compares the regulatory and legal framework, structural and organizational approaches, and content of social and academic support. It was found that the British model is characterized by decentralization and the involvement of narrow-profile professional services (psychological, financial, legal), while the Ukrainian model is centralized and places the main burden on international dean's offices and teacher-curators. More focus is paid to the transformation processes in support systems caused by the challenges of digitalization and socio-political crises. In particular, the unique experience of Ukrainian higher education institutions in providing remote support to international students in critical conditions of martial law is analysed.

The need to transition from reactive to proactive support strategies has been demonstrated. Based on the extrapolation of British experience, the author's practical recommendations for domestic higher education institutions have been

formulated, including the introduction of student mentoring programs ("Buddy schemes"), the professionalization of psychological facilitation, and the revision of the functional duties of curators in the direction of a tutoring model. A conclusion has been made about the strategic importance of creating an inclusive university ecosystem that guarantees the psycho-emotional well-being and successful socio-cultural integration of international students.

Keywords: social and academic support, international students, higher education, comparative analysis, Great Britain, Ukraine, adaptation, Pastoral Care, tutoring, internationalisation, student experience.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтернаціоналізації вищої освіти та формування єдиного європейського освітнього простору, експорт освітніх послуг стає не лише вагомим економічним чинником, а й стратегічним інструментом культурної дипломатії. Для України, яка навіть в умовах воєнного стану та безпекових викликів прагне зберегти статус суб'єкта міжнародного ринку освіти, питання соціально-педагогічної підтримки (СПП) іноземних студентів набуває особливої гостроти. Ефективна адаптація іноземних студентів до нового соціокультурного та освітнього середовища безпосередньо корелює з їхньою успішністю, психологічним добробутом та репутаційним капіталом національної вищої школи.

Водночас Велика Британія традиційно посідає лідерські позиції у світових рейтингах за якістю підтримки міжнародних студентів, демонструючи високоефективні механізми інклюзії та превенції дезадаптації. Порівняльний аналіз вітчизняного досвіду та практик Великої Британії дозволяє виявити інноваційні вектори розвитку системи СПП, адаптувати кращі зарубіжні методики до національних реалій та мінімізувати деструктивні наслідки «культурного шоку» в іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний фундамент дослідження проблем соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів є міждисциплінарним і формується на перетині педагогіки вищої школи, соціальної педагогіки, етнопсихології та менеджменту освіти. Вихідною точкою для розуміння природи міжнародної освіти стали фундаментальні праці таких зарубіжних дослідників, як Дж. Найт (J. Knight) та Ф. Альтбах (P. Altbach), які розглядають підтримку міжнародних студентів не як ізольований сервіс, а як стратегічний компонент інституційної інтернаціоналізації. Своєю чергою, питання інтеграції та утримання студентів у системі вищої освіти базуються на класичній моделі академічної та соціальної інтеграції В. Тінто (V. Tinto), що стала концептуальною основою для розвитку сучасних британських

стандартів підтримки. Специфіка організації соціально-педагогічної підтримки міжнародних студентів безпосередньо у Великій Британії детально проаналізована в роботах С. Коттрелл (S. Cottrell), яка фокусується на розвитку академічних навичок у полікультурному середовищі, та М. Гарві (M. Harvey), що досліджує професіоналізацію студентських центрів. Вагомий внесок у розуміння інклюзивності британських кампусів зробили Е. Джонс (E. Jones) та Д. Кіллік (D. Killick), обґрунтувавши концепцію «інтернаціоналізації освітньої програми» (Internationalisation at Home (Curricular)). Соціально-психологічний вектор цих студій доповнюється працями Т. Форбс-Мьют (T. Forbes-Mewett) та К. Савір (C. Sawir), які акцентують увагу на викликах ментального здоров'я та самотності міжнародних студентів у британському соціумі.

В українському науковому дискурсі спостерігається споріднена, проте адаптована до національних реалій лінія досліджень. Загальні засади соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів розкриті у працях О. Безпалько, Г. Лактіонової, І. Звєрєвої, С. Коляденко та ін. Науковцями соціальна підтримка трактується як система заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей [1]. У наукових дослідження цих вчених стверджується, що соціально-педагогічна підтримка і соціально-педагогічний супровід можуть розглядатися як взаємоперехідні та взаємовключні процеси соціально-педагогічної діяльності, необхідні одній і тій же людині на різних етапах її життєдіяльності [9].

Дослідження окремих аспектів соціально-педагогічної підтримки у процесі адаптації іноземних студентів до нових соціокультурних умов здійснили О. Бардіна-Віж'є, О. Білоус, В. Герасименко, А. Грибок, О. Каленик, Т. Кіящук, С. Мітіна, Д. Порох , О. Проценко, С. Савка, Я. Слуцький, Н. Смолікевич, Ю. Сорока, Т. Цареградська, Ж. Черкашина, Ю. Щербяк та ін. Серед дисертаційних досліджень найбільшу увагу в цьому плані привертає робота Сін Чжефу, в якій пропонується досить логічна і продумана модель системи педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання у ЗВО України [15, с. 11]. Проте, в роботі Сін Чжефу зроблено акцент передусім на особливостях китайських студентів. Дослідник Я. Гладир, враховуючи множинність професійно-спрямованих напрямів підготовки іноземних студентів і специфіку кожного конкретного вишу і кожного конкретного підготовчого факультету, де проводиться їхня підготовка, класифікує та погруповує заходи педагогічної підтримки

адаптації іноземних студентів, відзначаючи їхню ефективність на етапах допрофесійної підготовки іноземних студентів [4].

Питання соціально-педагогічної підтримки та адаптації іноземних студентів у період воєнного стану та постпандемійної трансформації стали об'єктом уваги Н. Жигайло, О. Карпенко, Н. Пилипенко-Фріцак, М. Цимбалюк, А. Чернякова та ін. Науковці зазначають, що в умовах війни в Україні функції соціального педагога в роботі з іноземними студентами змістилися у бік забезпечення психологічної стійкості та створення безпечного цифрового освітнього простору.

Зарубіжний досвід соціально-педагогічної підтримки студентів, і в тому числі досвід Великої Британії, який вважається світовим стандартом у сфері індивідуальної соціально-педагогічної підтримки, вивчали Я. Бельмаз («Роль інституту наставництва у професійному розвитку викладачів вищої школи у США та Великій Британії» (2015)); О. Малінко, І. Василенко («Актуальність застосування успішного досвіду Великої Британії в галузі дистанційної освіти навчальними закладами вищої освіти України» (2022); В. Поліщук, М. Субтельний, А. Гелюх («Зарубіжний досвід соціальної підтримки студентів: уроки для України» (2023)); Л. Чекаль, Пан Хсяо Лін («Соціально-педагогічні особливості навчання студентів за кордоном» (2025)) та ін. Проте, попри значний масив напрацювань, системне зіставлення моделей соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у ЗВО Великої Британії та України залишається фрагментарним. Потребує глибшого вивчення та адаптації досвід британських університетів у сфері «індивідуальної соціально-педагогічної підтримки» як цілісної системи, що виходить за межі суто академічних консультацій, що й визначає необхідність нашого порівняльного аналізу.

Метою статті є здійснення системного порівняльного аналізу структурно-функціональних та змістових характеристик організації соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у Великій Британії та в Україні для визначення перспективних напрямів модернізації вітчизняної системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Компаративний аналіз концептуальних засад соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у Великій Британії та в Україні дозволяє виявити фундаментальну різницю у цілях та методології. Британська модель ґрунтується на концепції «студенто-центрованому підході» [19] та парадигмі «цілісного досвіду студента» [22]. У межах цього підходу іноземний студент розглядається як активний суб'єкт освітнього ринку та повноправний член академічної спільноти. Ключовим концептом тут виступає «індивідуальна соціально-педагогічна підтримка» – цілісна система моральної, соціальної та

психологічної підтримки, яка інтегрована в освітній процес. Вона базується на превентивності: університет не чекає виникнення проблеми, а створює середовище, що запобігає дезадаптації [20]. Важливим складником є концепція «інклюзивного кампусу», що передбачає адаптацію інфраструктури та послуг під релігійні, культурні та базові потреби студентів, мінімізуючи необхідність їхньої асиміляції на користь гармонійної інтеграції [21].

На противагу цьому, українська модель історично розвивалася в межах державно-нормативного підходу. Концептуальний фокус тут тривалий час був зміщений у бік академічної адаптації та нормативно-правового контролю перебування іноземців. Іноземний студент сприймається насамперед як «об'єкт» педагогічного впливу, якому необхідно засвоїти мовний стандарт та академічні вимоги [12]. Провідною концепцією в Україні залишається «кураторство», де викладач-куратор виступає основною ланкою між студентом і закладом вищої освіти [2]. Проте, на відміну від британських професійних центрів підтримки, українське кураторство часто має загальнопедагогічний, а не спеціалізований соціально-психологічний характер.

Порівняння змістових домінант дозволяє виокремити такі ключові відмінності: британські підходи є проактивними (створення розгалуженої мережі центрів підтримки [17], менторських програм «Buddy schemes» [16]), тоді як українські – переважно реактивними (реагування на конфліктні ситуації, порушення дисципліни або побутові скарги). У Великій Британії підтримка є децентралізованою та професійною (окремі консультанти з фінансових питань, візові консультанти, психологи) [31]. В Україні вона централізована у межах «міжнародних деканатів», що поєднують адміністративні та виховні функції, що іноді створює рольовий конфлікт між контролем та підтримкою. Британська концепція базується на полікультурності та підтримці ідентичності (через студентські союзи та національні товариства [30]), тоді як українська – традиційно орієнтована на етнопедагогічний підхід, що передбачає ознайомлення іноземців з українськими культурою та традиціями як основний засіб виховання [3].

Останніми роками в Україні під впливом євроінтеграційних процесів та безпекових викликів спостерігається відхід від адміністративної моделі до гуманістично-сервісної. Проте відсутність чітко артикульованої на державному рівні стратегії «досвід студентів» та дефіцит ресурсів для створення професійних неакадемічних служб підтримки залишаються головними бар'єрами на шляху до впровадження стандартів, споріднених із британськими.

Нормативно-правова база організації соціально-педагогічної підтримки у Великій Британії та в Україні відображає фундаментальну різницю

між стандарт-орієнтованою моделлю (Велика Британія) і директивно-регулятивною моделлю (Україна). Основним нормативним актом, який регулює навчання іноземних студентів в Україні є «Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів» [10]. Воно забезпечує рівні права незалежно від раси чи походження, вимагає наявності ліцензії у закладу та легалізації документів (договори, візи); визначає правила зарахування, необхідні документи, процедури легалізації та відповідальність закладів освіти. Кожен університет на основі цього загального положення розробляє власне локальне «Положення про роботу з іноземними студентами» або «Положення про деканат по роботі з іноземцями», які регламентують поселення в гуртожитки, візову підтримку та організацію освітнього процесу.

Нормативно закріплюється роль куратора академічної групи [14], чиї обов'язки регламентуються внутрішніми наказами ректора. Проте в українському правовому полі відсутні чіткі професійні стандарти для «соціального педагога ЗВО» або «радника іноземних студентів», що створює ситуацію, коли підтримку надають особи без відповідної спеціальної кваліфікації (викладачі-предметники).

Важливою частиною британської нормативної бази є « Університетська хартія ментального здоровя» [28]. У ній наголошується, що соціально-педагогічна підтримка має бути інклюзивною для іноземних студентів, які можуть мати культурні упередження щодо звернення за психологічною допомогою. В Україні ж нормативне забезпечення психологічних центрів у ЗВО лише починає адаптуватися до міжнародних стандартів, і часто іноземні студенти залишаються поза увагою цих центрів через мовний бар'єр або відсутність у штаті фахівців із міжкультурної адаптації.

Аналіз підтверджує, що британська нормативна база є більш функціональною – вона фокусується на результаті (добробуті студента), тоді як українська – на процедурі (легальності перебування). Для України перспективним є розроблення національних стандартів соціально-педагогічного супроводу в ЗВО, які б базувалися на принципах інклюзивності та персоналізації, за прикладом британського «Коду якості» [25].

Правовий статус міжнародного студента у Великій Британії посилюється через діяльність незалежного органу(Office of the Independent Adjudicator, OIA), куди студент може звернутися зі скаргою на якість соціально-педагогічного супроводу, що створює дієвий юридичний механізм відповідальності університету [24]. В Україні захист прав іноземних студентів регулюється загальними нормами цивільного та адміністративного права [13]. Хоча існують студентські омбудсмени, їхня

роль у вирішенні специфічних проблем іноземних студентів (наприклад, міжкультурних конфліктів) нормативно прописана недостатньо чітко.

Порівняння правових інструментів на рівні закладів вищої освіти виявляє наступні відмінності: британські університети керуються внутрішніми «Студентськими хартіями» [27] та детальними положеннями (наприклад, Mental Health Policy, Safeguarding Policy) [23; 26]. Важливим є вплив «Закону рівності (Equality Act, 2010)», який на законодавчому рівні забороняє дискримінацію і зобов'язує університети здійснювати «обґрунтовані адаптаційні заходи» для іноземних студентів з урахуванням їхніх культурних чи релігійних особливостей [18]. В Україні акцент робиться на локальних положеннях про структурні підрозділи.

Таким чином, якщо українська система соціально-педагогічної підтримки орієнтована на інституційний порядок, то британська – на індивідуальну стійкість студента. Впровадження елементів індивідуальної соціально-педагогічної підтримки в українське законодавство про вищу освіту дозволило б перейти від формального нагляду до реального захисту інтересів іноземних студентів.

Ефективність соціально-педагогічної підтримки безпосередньо залежить від архітектури університетського середовища та функціональної взаємодії його підрозділів. Порівняльний аналіз виявляє дві принципово різні структурні моделі: децентралізовану професійно-сервісну модель Великої Британії та централізовану адміністративно-виховну модель України. Британська модель характеризується високим рівнем диференціації та спеціалізації. Організаційна структура СПП у британських університетах (наприклад, University of Oxford чи UCL) інтегрована в загальну систему центрів підтримки студентів [17], але містить спеціалізовані автономні ланки. Ключовим вузлом є команда радників міжнародних студентів – підрозділ, що складається з професійних консультантів, які не є викладачами [31].

Функціонально структура розділена на три рівні: первинну ланку становлять тьютори у межах академічних департаментів, які здійснюють моніторинг загального стану студента; професійна сервісна ланка – це спеціалізовані центри (Counseling Services, Disability Service, Funding Advice), що надають кваліфіковану допомогу за конкретними запитами; студентська ланка представлена студентськими союзами, які мають офіційно обраних осіб з питань міжнародних студентів, що забезпечують представництво інтересів та організацію соціальної інклюзії. Така структура мінімізує суб'єктивізм та забезпечує конфіденційність, оскільки студент отримує підтримку від фахівців, які не оцінюють його академічні досягнення.

Натомість українська модель має ієрархічну та централізовану структуру. Основним організаційним центром є деканат по роботі з іноземними студентами (або відповідний відділ/центр міжнародної освіти). У свою чергу, ця структура поєднує в собі як адміністративно-контрольні функції (міграційний облік, контрактна документація), так і соціально-педагогічні завдання. Модель базується на лінійній взаємодії: «Деканат – Куратор – Студент». Особливістю української структури є функціонування підготовчих відділень для іноземців, які виступають первинним адаптаційним фільтром. Саме тут концентрується основний масив соціально-педагогічної підтримки на етапі входження в іншокультурне середовище [7]. Однак після переходу на основні факультети структура підтримки часто стає розпорошеною. На відміну від британських університетів, де соціальна підтримка відокремлена від адміністративної, в Україні куратор академічної групи залишається головним (а часто і єдиним) суб'єктом СПП на рівні факультету.

Порівняння структурних параметрів демонструє, що у британській моделі домінує горизонтальна координація між різними службами, яка дозволяє реалізувати мультидисциплінарний підхід до вирішення проблем міжнародних студентів. В українських закладах вищої освіти переважає вертикальна комунікація, де головним пріоритетом структурних підрозділів є виконання нормативних регламентів та забезпечення дисципліни.

Принциповою відмінністю є також інституціоналізація психологічної служби. У британській структурі центри психологічної підтримки є невід'ємною частиною підтримки міжнародних студентів із окремими програмами міжкультурної фасилітації. В Україні ж, хоча психологічні служби існують, вони часто не інтегровані в структуру роботи з іноземними студентами, а мовний бар'єр між штатними психологами та іноземними студентами залишається нерозв'язаним структурним недоліком. Отже, трансформація української структурної моделі потребує переходу від «адміністрування іноземців» до створення розгалуженої «екосистеми підтримки», де функції контролю та допомоги будуть організаційно розділені, а роль студентського самоврядування – посилена за прикладом британських студентських союзів.

Аналіз змістового наповнення соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у Великій Британії та Україні дозволяє розкрити сутнісну різницю в пріоритетах освітньої політики обох країн. Зміст підтримки іноземних студентів у Великій Британії характеризується комплексністю, превентивністю та орієнтацією на добробут особистості, і охоплює три стратегічні вектори: *соціокультурна фасилітація та інтеграція* **(**формування «почуття приналежності»; передача неформального соціального

досвіду від старшокурсників новачкам (програми менторства («Buddy schemes»)), релігійна інклюзія (наявність молитовних кімнат, капеланство) та врахування базових і культурних потреб у кампусі; *психоемоційний супровід та ментальне здоров'я* (спеціалізовані тренінги з подолання «культурного шоку», техніки управління стресом та професійне консультування (дестигматизація психологічної допомоги, що є критично важливим для студентів із консервативних соціокультурних середовищ); *економіко-правова грамотність* (консультування з питань трудового права (можливості працевлаштування під час навчання), фінансового планування та захисту прав споживачів освітніх послуг).

В Україні зміст СПП іноземних студентів історично має більш виражений академічно-орієнтований характер і традиційно зосереджений на академічній адаптації та правовій легітимізації статусу іноземця. Ключовими змістовими лініями є: лінгводидактична адаптація **(**опанування мови навчання (української чи англійської) як головного інструменту інтеграції [12]; на підготовчих відділеннях зміст роботи кураторів і викладачів спрямований на подолання мовного бар'єру та підготовку до специфіки навчання у вітчизняній вищій школі); інформаційно-нормативна підтримка (ознайомлення іноземців із правилами перебування на території України, вимогами міграційного законодавства, правилами проживання в гуртожитках та медичного страхування); етнопедагогічна та виховна робота (залучення іноземців до національних свят, фестивалів культур, екскурсійних програм, що спрямовано на формування позитивного іміджу країни-господаря [6], проте часто має епізодичний характер і не завжди враховує необхідність глибокої індивідуальної психологічної підтримки). Таким чином, головна відмінність полягає в тому, що британський зміст СПП є диференційованим (окремі програми для різних віросповідань, сексуальних орієнтацій, осіб з інвалідністю), тоді як український – переважно уніфікованим (загальні заходи для всіх іноземних студентів). Якщо зміст британської моделі спрямований на максимізацію особистісного потенціалу студента в полікультурному середовищі, то український зміст націлений на функціональну адаптацію студента до існуючих вимог освітньої системи.

Останніми роками в Україні зміст підтримки вимушено трансформується: з'являються компоненти безпекової підтримки, навчання діям у надзвичайних ситуаціях та психологічної допомоги в умовах воєнного стану [11], що наближає український зміст до британської концепції «індивідуальної соціально-педагогічної підтримки», де безпека та емоційний стан студента є пріоритетнішими за формальні показники успішності.

Динаміка глобальних політичних та соціоекономічних процесів останнього десятиліття зумовила появу нових викликів, що вимагають

докорінної трансформації змісту та форм соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів. Попри різницю у вихідних позиціях, Велика Британія і Україна змушені адаптувати свої системи до умов неочевидності, цифровізації та соціальної турбулентності. Основним викликом для британських університетів став період пост-Brexit, що призвів до зміни правового статусу студентів з країн ЄС та посилення міграційного тиску. У свою чергу, це спровокувало трансформацію СПП у напрямі фінансово-юридичного консультування та посилення боротьби з проявами ксенофобії. Ключовими сучасними трендами є: цифрова гуманізація **(**перехід від простих інформаційних порталів до інтелектуальних систем підтримки (AI-driven support), які здатні здійснювати предиктивний аналіз поведінки студента для виявлення ознак депресії або ризику відрахування на ранніх стадіях; деколонізація підтримки **(**переосмислення змісту соціальної роботи з метою відмови від «західноцентричних» моделей психічного здоров'я і врахування культурно-релігійної специфіки студентів); пріоритезація ментального здоров'я (трансформація від епізодичних консультацій до концепції «цілісного університетського підходу», де відповідальність за емоційний стан іноземних студентів покладається на всіх працівників кампусу, а не лише на психологів) [23].

Для української системи СПП визначальним викликом стала повномасштабна військова агресія, що спричинила екзистенційну кризу міжнародної освіти в Україні, що зумовило безпрецедентні трансформації: зміст підтримки радикально змістився у бік забезпечення фізичної безпеки, навчання навичкам цивільного захисту та надання першої психологічної допомоги в умовах обстрілів. Соціальний педагог сьогодні виконує роль кризового менеджера. На відміну від планової цифровізації в Британії, Україна «з необхідності» здійснила стрімкий перехід до дистанційної соціально-педагогічної підтримки [5]. Створення віртуальних деканатів, чат-ботів для іноземців та онлайн-груп психологічного розвантаження дозволило зберегти зв'язок зі студентами, які продовжують навчання з-за кордону або в дистанційному форматі з безпечних регіонів України); гуманітарна інтеграція **(**трансформація від адміністративного контролю до глибинної емпатії. Війна нівелювала субординаційні бар'єри, посиливши роль куратора як «провідника» та захисника інтересів іноземця в екстремальних умовах).

Отже, можна стверджувати, що спільним вектором трансформації для обох країн є персоналізація підтримки. Проте, якщо у Великій Британії трансформація спрямована на вдосконалення «клієнтського досвіду» та прецизійну увагу до ідентичності в умовах стабільності, то в Україні вона має характер адаптації до кризових станів.

Український досвід цифровізації СПП в умовах війни є унікальним і може бути цінним для британських колег у контексті розробки протоколів підтримки студентів із зон конфліктів. Водночас британський досвід системної роботи з ментальним здоров'ям та професійної підготовки тьюторів залишається необхідним орієнтиром для повоєнної модернізації українських закладів вищої освіти. Отже, сучасні трансформації демонструють зближення моделей у напрямі інклюзивності та технологічності, попри відмінність першопричин цих змін.

Висновки. Проведений порівняльний аналіз організації соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у закладах вищої освіти України та Великої Британії дозволяє стверджувати, що Британська система СПП базується на принципах студенто-центрованого підходу та стратегії «досвіду студентів», де підтримка є інтегрованим сервісом, спрямованим на цілісний добробут особистості. Натомість українська модель тривалий час мала адміністративно-центричний характер, фокусуючись на нормативному контролі та академічній адаптації, хоча на сучасному етапі демонструє тенденцію до гуманізації та цифровізації супроводу.

Для Великої Британії характерною є децентралізована мережева структура, де професійні центри (психологічні, фінансові, юридичні) функціонують автономно від академічного процесу. В Україні ж домінує вертикально-ієрархічна модель, за якої ключовим суб'єктом підтримки залишається міжнародний деканат та куратор академічної групи, що часто призводить до надмірного функціонального навантаження на викладача.

Британська система регулюється стандартами якості та «обов'язком опіки», що посилює відповідальність ЗВО перед студентом. В Україні нормативне забезпечення потребує трансформації від регламентації процедур до встановлення професійних стандартів соціально-педагогічного супроводу.

Зміст підтримки у Великій Британії є високодиференційованим та інклюзивним, охоплюючи аспекти ментального здоров'я, релігійної свободи та трудової інтеграції. В Україні основний акцент зміщено на лінгводидактичну та етнокультурну підготовку. Проте спільним викликом для обох країн стала цифровізація СПП, яка у вітчизняному контексті набула ознак кризового менеджменту та дистанційної підтримки в умовах воєнного стану.

Для підвищення конкурентоспроможності вітчизняної вищої школи доцільним є запозичення британських практик індивідуальної соціально-педагогічної підтримки, інтегрованого підходу до ментального здоров'я та особистісного добробуту студента, створення мультидисциплінарних команд підтримки та активне залучення студентського самоврядування

(через механізми менторства) до процесів адаптації іноземних студентів. Впровадження інституту тьюторів за британським зразком дозволило б українським ЗВО створити «першу точку контакту» для іноземця, що нівелювало б бюрократичні бар'єри та підвищило б рівень довіри до закладу. Трансплантація досвіду «безпечні простори» та протоколів цілісного підримки особистості є стратегічним кроком для посилення бренду української освіти.

Література:

1. Безпалько О. В. Соціальна підтримка. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. заг. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. С. 99.

2. Буяльська Т. Б., Прищак М. Д. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 5. С. 105–112.

3. Вечерок О. М., Максименко Н. В., Скальська С. А. Крос-культурна адаптація іноземних студентів як складова навчально-виховного процесу. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика*: матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 19 березня 2020 р. Полтава, 2020. С. 34–36

4. Гладир Я. С. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів у процесі допрофесійної підготовки у ВНЗ України. *Молодий вчений*. 2016. №9 (36). С.261–264.

5. Гуц Н., Ячменник М., Руда О. Дистанційні платформи для навчання і саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах воєнного часу. *Академічні візії.* 2023. №116. С.1–8.

6. Зозуля І. Є. Основні аспекти полікультурного виховання іноземних студентів в Україні. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10530/88.pdf?sequence=3

7. Каленик О. О., Цареградська Т. Л. Соціально-психологічна адаптація іноземних слухачів підготовчих відділень закладів вищої освіти України. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2020. № 1 (19). С.52–57.

8. Коляденко С. Соціально-педагогічна підтримка студентської молоді URL: https://eprints.zu.edu.ua/23721/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%A1..PDF

9. Лактіонова Г. Соціальний супровід / соціальне супроводження. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія.* заг. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. С. 255–256.

10. Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 5 серпня 1998 р. N 1238 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1238-98-%D0%BF#Text

11. Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану: наказ МОН від 07.03.2022 № 735. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text

12. Про затвердження стандарту державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння А1 – С2». Рішення НКСДМ № 279 від 29.08.2024 року https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/92988/

13. Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства: Закон України від 22.09.2011 р. № 3773-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17#Text

14. Прокопенко В., Андрейко С., Дашевський І. Роль куратора у процесі оптимізації соціальної адаптації студентів медичних спеціальностей закладів фахової передвищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 1 (202). С.79–82.

15. Сін Чжефу. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Старобільськ, 2015. 20 с.

16. Brooks E. How a buddy scheme created social and intercultural space for international and home students. *Journal of Learning Development in Higher Education*. 2024. № 32. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi32.1456

17. Counseling Services. URL: https://www.ucl.ac.uk/study/support-and-wellbeing/mental-health-and-wellbeing/counselling-services

18. Equality Act 2010: guidance. 2015. URL: https://www.gov.uk/guidance/equality-act-2010-guidance

19. European Higher Education Area. Student-Centred Learning Toolkit. Brussels : ESU & EI. 2010. URL: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/100814-SCL.pdf

20. How do ‘care’ or ‘pastoral support’ activities contribute to core strategic outcomes in higher education? 2024. URL: https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/how-do-care-or-pastoral-support-activities-contribute-core-strategic-outcomes-higher

21. Inclusive campus: accommodation and social space. 2008. URL: https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-campus-accommodation-and-social-space

22. Jones E. Problematising and reimagining the notion of «international student experience». *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42(5). P. 933–943. URL: https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293880

23. Kelly M. Kennedy A. Okeke J. How does emotional support affect young people’s mental health? The role of social and economic factors. 2025. URL: https://www.health.org.uk/reports-and-analysis/briefings/how-does-emotional-support-affect-young-people-s-mental-health

24. Office of the Independent Adjudicator (OIA). URL: https://www.oiahe.org.uk/about-us/

25. Quality Assurance Agency for Higher Education. *UK Quality Code for Higher Education*. 2018 (оновлення 2023). URL: https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code

26. Safeguarding Policy. 2023. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/safeguarding_policy_2.0.pdf

27. Student Charter Group: final report. 2011. URL: https://www.gov.uk/government/publications/student-charter-group-final-report

28. Student Minds. *University Mental Health Charter*. 2019. URL: https://hub.studentminds.org.uk/university-mental-health-charter/charter-faqs/

29. Student Support Services. URL: https://www.brookes.ac.uk/students/student-support-services

30. National Union of Students. About NUS. URL: https://www.nus.org.uk

31. University of Portsmouth. International Student Advice Team.. URL: https://www.port.ac.uk/student-life/help-and-advice

References:

1. Bezpalko, O. V. (2008). Sotsialna pidtrymka [Social support]. In I. D. Zvierieva (Ed.), *Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia [Social pedagogy: a small encyclopedia]* (p. 99). Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

2. Buialska, T. B., & Pryshchak, M. D. (2008). Teoretychni ta praktychni aspekty roboty kuratoriv z adaptatsii studentiv pershoho kursu v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Theoretical and practical aspects of the work of tutors on the adaptation of first-year students in the conditions of a higher educational institution]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, *5*, 105–112 [in Ukrainian].

3. Vecherok, O. M., Maksymenko, N. V., & Skalska, S. A. (2020). Kros-kulturna adaptatsiia inozemnykh studentiv yak skladova navchalno-vykhovnoho protsesu [Cross-cultural adaptation of foreign students as a component of the educational process]. *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka: materialy Vseukr. navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu [Modern medical education: methodology, theory, practice: materials of the All-Ukrainian training and research conference with international participation]* (pp. 34–36). Poltava [in Ukrainian].

4. Hladyr, Ya. S. (2016). Pedahohichna pidtrymka adaptatsii inozemnykh studentiv u protsesi doprofesiinoi pidhotovky u VNZ Ukrainy [Pedagogical support for the adaptation of foreign students in the process of pre-professional training in higher education institutions of Ukraine]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, *9*, 261–264 [in Ukrainian].

5. Huts, N., Yachmennyk, M., & Ruda, O. (2023). Dystantsiini platformy dlia navchannia i samorozvytku zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho chasu [Distance platforms for learning and self-development of higher education students in wartime conditions]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, *116*, 1–8 [in Ukrainian].

6. Zozulia, I. Ye. (n.d.). *Osnovni aspekty polikulturnoho vykhovannia inozemnykh studentiv v Ukraini [Main aspects of multicultural education of foreign students in Ukraine]*. https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10530/88.pdf?sequence=3 [in Ukr].

7. Kalenyk, O. O., & Tsarehradska, T. L. (2020). Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia inozemnykh slukhachiv pidhotovchykh viddilen zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Socio-psychological adaptation of foreign students of preparatory departments of higher education institutions of Ukraine]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia – Alfred Nobel University Journal*, *1*, 52–57 [in Ukrainian].

8. Koliadenko, S. (n.d.). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka studentskoi molodi [Socio-pedagogical support of student youth]*. https://eprints.zu.edu.ua/23721/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%A1..PDF [in Ukrainian].

9. Laktionova, H. (2008). Sotsialnyi suprovid / sotsialne suprovodzhennia [Social support / social accompaniment]. In I. D. Zvierieva (Ed.), *Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia [Social pedagogy: a small encyclopedia]* (pp. 255–256). Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

10. Cabinet of Ministers of Ukraine. (1998). *Polozhennia pro pryiom inozemtsiv ta osib bez hromadianstva na navchannia do vyshchykh navchalnykh zakladiv. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 serpnia 1998 r. N 1238 [Regulations on the admission of foreigners and stateless persons to study at higher educational institutions. Approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 1998 No. 1238]*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1238-98-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Pro deiaki pytannia orhanizatsii roboty zakladiv fakhovoi peredvyshchoi, vyshchoi osvity na chas voiennoho stanu: nakaz MON vid 07.03.2022 № 735 [On some issues of organizing the work of professional pre-higher and higher education institutions during martial law: Order of the Ministry of Education and Science dated March 7, 2022 No. 735]*. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text [in Ukrainian].

12. Sin, Chzhefu. (2015). Pedahohichna pidtrymka adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Pedagogical support for the adaptation of foreign students to studying in higher educational institutions of Ukraine]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

13. National Commission on State Language Standards. (2024). *Pro zatverdzhennia standartu derzhavnoi movy «Ukrainska mova yak inozemna. Rivni zahalnoho volodinnia A1 – C2». Rishennia NKSDM № 279 vid 29.08.2024 roku [On the approval of the state language standard "Ukrainian as a foreign language. Levels of general proficiency A1 – C2". Decision of the NCSLS No. 279 dated August 29, 2024]*. https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/92988/ [in Ukrainian].

14. Prokopenko, V., Andreiko, S., & Dashevskyi, I. (2022). Rol kuratora u protsesi optymizatsii sotsialnoi adaptatsii studentiv medychnykh spetsialnostei zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity [The role of the tutor in the process of optimizing the social adaptation of students of medical specialties in institutions of professional pre-higher education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue, 1*, 79–82 [in Ukrainian].

15. Verkhovna Rada of Ukraine. (2011). *Pro pravovyi status inozemtsiv ta osib bez hromadianstva: Zakon Ukrainy vid 22.09.2011 r. № 3773-VI [On the legal status of foreigners and stateless persons: Law of Ukraine dated September 22, 2011 No. 3773-VI]*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17#Text [in Ukrainian].

16. Brooks E. How a buddy scheme created social and intercultural space for international and home students. *Journal of Learning Development in Higher Education*. 2024. № 32. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi32.1456

17. Counseling Services. URL: https://www.ucl.ac.uk/study/support-and-wellbeing/mental-health-and-wellbeing/counselling-services

18. Equality Act 2010: guidance. 2015. URL: https://www.gov.uk/guidance/equality-act-2010-guidance

19. European Higher Education Area. Student-Centred Learning Toolkit. Brussels : ESU & EI. 2010. URL: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/100814-SCL.pdf

20. How do 'care' or 'pastoral support' activities contribute to core strategic outcomes in higher education? 2024. URL: https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/how-do-care-or-pastoral-support-activities-contribute-core-strategic-outcomes-higher

21. Inclusive campus: accommodation and social space. 2008. URL: https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-campus-accommodation-and-social-space

22. Jones E. Problematising and reimagining the notion of «international student experience». *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42(5). P. 933–943. URL: https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293880

23. Kelly M. Kennedy A. Okeke J. How does emotional support affect young people's mental health? The role of social and economic factors. 2025. URL: https://www.health.org.uk/reports-and-analysis/briefings/how-does-emotional-support-affect-young-people-s-mental-health

24. Office of the Independent Adjudicator (OIA). URL: https://www.oiahe.org.uk/about-us/

25. Quality Assurance Agency for Higher Education. *UK Quality Code for Higher Education*. 2018 (оновлення 2023). URL: https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code

26. Safeguarding Policy. 2023. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/safeguarding_policy_2.0.pdf

27. Student Charter Group: final report. 2011. URL: https://www.gov.uk/government/publications/student-charter-group-final-report

28. Student Minds. *University Mental Health Charter*. 2019. URL: https://hub.studentminds.org.uk/university-mental-health-charter/charter-faqs/

29. Student Support Services. URL: https://www.brookes.ac.uk/students/student-support-services

30. National Union of Students. About NUS. URL: https://www.nus.org.uk

31. University of Portsmouth. International Student Advice Team.. URL: https://www.port.ac.uk/student-life/help-and-advice

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:37.011.3-051:37.026.15

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2989-3005

Сидоренко Олександр Олександрович аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна, Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", Харків. https://orcid.org/0009-0005-1594-8085.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЗАКЛАДЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування та розробку моделі формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної творчості у процесі професійної підготовки. Розкрито сутність педагогічного моделювання як інструменту системного проєктування освітнього процесу, що забезпечує інтеграцію компонентів підготовки майбутніх педагогів. Обґрунтовано структуру запропонованої моделі, яка включає взаємопов'язані блоки: цільовий, методологічний, змістовно-структурний, організаційно-педагогічний, технологічний та критеріально-оцінний. Визначено, що методологічною основою моделі виступають компетентнісний, системний та діяльнісний підходи, які забезпечують цілісність професійної підготовки та орієнтацію на практичну діяльність і розвиток творчого потенціалу майбутніх викладачів. Змістовно-структурний блок моделі репрезентує компоненти готовності до педагогічної творчості, зокрема психологічний, мотиваційно-ціннісний, освітньо-когнітивний, поведінковий та рефлексивно-діяльнісний, що у сукупності відображають багатовимірний характер досліджуваної проблеми. Описано організаційно-педагогічний блок, який охоплює систему педагогічних умов, спрямованих на створення сприятливого освітнього середовища, інтеграцію компонентів творчості у зміст підготовки, забезпечення практичної спрямованості навчання та розвиток рефлексивних умінь. Технологічний блок визначає поетапну реалізацію моделі через початковий, процесуальний та рефлексивно-оцінний етапи, а також окреслює форми, методи і засоби навчання, що сприяють розвитку творчої активності здобувачів освіти. Критеріально-оцінний блок дозволяє здійснювати діагностику рівнів сформованості готовності до педагогічної творчості за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-інтегративним, операційно-діяльнісним та особистісно-рефлексивним критеріями. Продемонстровано, що запропонована

модель забезпечує системне формування готовності майбутніх викладачів до педагогічної творчості, інтегруючи теоретичну підготовку, практичний досвід і рефлексивну діяльність, що сприяє підвищенню якості професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Ключові слова: вища школа, майбутні викладачі, готовність до педагогічної творчості, методологічні підходи, педагогічні умови, професійна підготовка, структурно блокова модель формування, технології, метод моделювання.

Sydorenko Oleksandr Ph.D. student of Department of Pedagogy and Psychology of Management of Social Systems of Academician I. A. Zyazyun, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv. https://orcid.org/0009-0005-1594-8085.

A MODEL FOR DEVELOPING FUTURE UNIVERSITY TEACHERS` READINESS FOR PEDAGOGICAL CREATIVITY DURING TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. This article provides a theoretical justification and develops a model for fostering future higher education teachers' readiness for pedagogical creativity during their professional training. The essence of pedagogical modeling as a tool for the systematic design of the educational process, ensuring the integration of key components in the training of future educators, is revealed. The structure of the proposed model is substantiated, which includes interrelated blocks: goal-setting, methodological, content-structural, organizational-pedagogical, technological, and criterion-evaluation. The methodological foundation of the model consists of competency-based, systemic, and activity-based approaches, which ensure the integrity of professional training and emphasize practical activity and the development of future teachers' creative potential. The content-structural block of the model includes the components of readiness for pedagogical creativity, specifically the psychological, motivational-value, educational-cognitive, behavioral, and reflective-activity components, which reflect the multidimensional nature of the problem under study. The organizational-pedagogical block encompasses a system of pedagogical conditions aimed at creating a supportive educational environment, integrating creative components into the curriculum, ensuring a practice-oriented focus in learning, and developing reflective skills. The technological component specifies the phased implementation of the model through the initial, process-oriented, and reflective-evaluative stages, and outlines the forms, methods, and means of instruction that promote the development of students' creative activity. The

criterion-evaluation block enables the assessment of levels of readiness for pedagogical creativity based on motivational-value, cognitive-integrative, operational-activity, and personal-reflective criteria. It has been demonstrated that the proposed model ensures the systematic development of future teachers' readiness for pedagogical creativity by integrating theoretical training, practical experience, and reflective activity, thereby contributing to improving the quality of professional training in higher education institutions.

Keywords: higher education, future teachers, readiness for pedagogical creativity, methodological approaches, pedagogical conditions, professional training, a block-structured model of development, technologies, the modeling method.

Постановка проблеми. У процесі підготовки майбутніх педагогів моделювання дозволяє конкретизувати й візуалізувати взаємозв'язки між різноманітними компонентами готовності до творчості. Створює підґрунтя для формування системного бачення майбутніми викладачами власної професійної діяльності та її творчої природи. Наукове обґрунтування ефективності моделювання базується на положеннях теорії діяльності, яка розглядає людину як активного суб'єкта, здатного свідомо конструювати свою діяльність відповідно до нових завдань. У дослідженні Л. Марушко продемонстровано, що моделювання освітніх систем і технологій професійної підготовки дозволяє синтезувати когнітивні, діяльнісні та рефлексивні компоненти підготовки, що відповідає вимогам компетентнісного підходу [1].

Метою педагогічного моделювання у вищій школі є системне та свідоме проєктування навчально-виховного процесу як цілісної, адаптивної та керованої системи з метою підвищення її ефективності, прогнозованості та відповідності професійним стандартам. Моделювання дозволяє перетворити узагальнені емпіричні уявлення про навчальний процес у формалізовані, відтворювані конструкції (моделі). Ці моделі виявляють ключові компоненти (цілі, зміст, методи, засоби, організаційні структури) і зв'язки між ними. За словами О. В. Семенової «педагогічне моделювання трактується як діяльність суб'єкта освіти і спрямована на створення моделей освітніх процесів. У процесі якої відбувається: аналіз педагогічних проблем, причин їх виникнення; побудова ціннісних основ і стратегій; визначення цілей і завдань; пошуку методів і засобів реалізації педагогічної моделі» [2, с. 9].

Актуальність даної теми тісно пов'язана зі стрімкими трансформаціями освіти, які відбуваються в Україні через воєнний стан. Гостро виникає проблема у практичній реалізації моделей формування готовності, які

допомагають у підготовці сучасних кадрів в освіті. Наприклад, у дослідженні [3] автори наголошують на необхідності активної співпраці для оновлення освітніх підходів та аналізують партнерство між НТУ "ХПІ", Україна та Вірджинія Тек, США, яке здійснюється безпосередньо у часи війни. «Українські вчені долучаються до вивчення цих нагальних проблем та вже роблять вагомий внесок у процес пошуку можливостей та усунення проблем щодо трансформації теорії викладання у практичну площину для ефективного використання набутих навичок із етичної, безпечної та сучасної вищої освіти майбутніх фахівців-лідерів. Особливо це є вкрай важливим зараз в Україні, під час військового стану, щоб успішно впоратися зі складними ситуаціями та обставинами» [3, с. 95].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічного моделювання та його застосування для підготовки фахівців у вищій школі залишається в полі зору сучасних дослідників. В цій галузі працюють О. Мороз, І. Творошенко, Т. М. Соколенко, О. Єжова, О. П. Мещанінов, Л. Марушко, Н. Головко, С. Балашова та інші.

Творошенко І. С. та М. Тютюнник займались теоретичними аспектами моделювання соціальних та педагогічних систем, Н. Головко та С. Балашова досліджували метод моделювання під час підготовки майбутніх педагогів. О. В. Семенова досліджувала функції та складові педагогічного моделювання, О. В. Єжова вивчала класифікацію та складові моделей в педагогічних дослідженнях. Н. Голуб використовувала моделювання як метод навчання у вищій школі. С. С. Вітвицька застосовувала моделювання як метод системного дослідження та проєктування освітнього простору у вищому навчальному закладі. О. Березюк вивчала моделювання педагогічних ситуацій, Н. Білик моделювання процесу навчання.

Мета статті полягає в описі та теоретичному обґрунтуванні моделі формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної творчості у процесі підготовки в умовах закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях структура педагогічної моделі завжди складається із сукупності взаємопов'язаних блоків, кожен з яких відповідає за окрему область реалізації та відображає поетапне впровадження.

Наприклад, дослідниця П. Васільєва для побудови моделі формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів використовує цільовий, теоретико-методологічний, змістовий та результативний блоки [4]. Р. С. Гриньов пропонував модель реалізації дидактичних умов формування готовності майбутніх учителів фізики до використання обладнання. В його роботі містились методологічно-цільові, реалізаційно-технологічні та діагностико-результативні блоки [5].

Основою моделі виступають цільовий та методологічні блоки. У цільовому визначається мета та завдання, а методологічний включає в себе педагогічні підходи і дидактичні принципи. Першочерговим для створення моделі є обґрунтування методологічних підходів. Серед множини доступних та актуальних було визначено компетентнісний, системний і діяльнісний.

Компетентнісний підхід полягає у формуванні в здобувачів освіти професійних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності. Він є результатом приєднання України до Болонської декларації у 2005 року, впровадження європейських стандартів освіти. Також даний підхід описано у TUNING (проєкті Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур в Європі»). Згідно з ним за результатами навчання здобувачі освіти мають бути здатні діяти і оцінювати результати власної діяльності. «Заклади вищої освіти впроваджують компетентнісний підхід з метою акцентуації уваги на засвоєнні студентами практичних знань із мінімальним застосуванням теоретичної інформації. Так, майбутній педагог повинен мати достатні вміння щодо комунікації з учасниками освітнього процесу, оскільки це буде безпосередньо сферою його діяльності, тож вивчення навчальних матеріалів є скоріше другорядним аспектом» [6, с. 5].

На думку О. Якимчук компетентнісний підхід змінює традиційну знаннєво-інформаційну модель освіти, орієнтуючи підготовку фахівця не лише на засвоєння теоретичного матеріалу, а на формування практичної здатності діяти в професійних ситуаціях, інтегруючи знання, уміння, навички та особистісні якості. Саме така інтеграція створює умови для професійної самореалізації майбутнього викладача та забезпечує практичну спрямованість освітнього процес [7].

«У дослідженнях Л. Когана, В. Сєрікова компетентнісний підхід розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти саме тому, що дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця, припускає формування такого нового змісту освіти, який би не зводився лише до його знаннєво-орієнтованого компоненту, а охоплював би цілісний індивідуальний досвід розв'язання майбутніми фахівцями життєвих і професійних проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних і професійних ролей на підставі здобуття відповідних компетенцій» [8, с. 12].

Практична реалізація компетентнісного підходу у педагогічній моделі може здійснюватися через застосування проблемно-орієнтованого навчання, яке стимулює здобувачів до пошуку нестандартних рішень у педагогічній діяльності. Наприклад, під час навчальних занять студентам

пропонується аналіз педагогічних ситуацій, пов'язаних із труднощами організації навчального процесу, мотивацією або впровадження інноваційних технологій. У ході обговорення здобувачі пропонують власні способи розв'язання педагогічних ситуацій, обґрунтовують їх і здійснюють рефлексію щодо ефективності обраних рішень. Така діяльність сприяє формуванню здатності до творчого мислення і практичного застосування педагогічних знань.

О. Романовський, Т. Солодовник та В. Шаполова досліджували впровадження тренінгових програм для розвитку комунікативних та організаційних навичок. У своєму дослідженні вони підтвердили ефективність та актуальність інноваційних технологій навчання, особливо в поєднанні з традиційними техніками [9].

Ще одним напрямом реалізації компетентнісного підходу в моделі є залучення майбутніх викладачів до проєктної діяльності. Кожен здобувач може обрати тему за власним бажанням, підготувати практичне заняття із застосуванням інтерактивних вправ. Проявити творчість і створити власні навчальні матеріали: схеми, таблиці, малюнки. У процесі такої діяльності формується не лише методична компетентність, а й здатність до творчого осмислення педагогічної діяльності та її інноваційного розвитку.

Нам імпонують результати, які були отримані А. В. Хоменко у контексті інтеграції цифрових технологій у педагогічну практику. Використання цифрових інструментів і освітніх платформ сприяє розширює можливості реалізації інноваційних педагогічних практик [10]. У контексті моделі формування готовності до педагогічної творчості це може проявлятися у використанні онлайн-платформ для створення інтерактивних навчальних матеріалів та використанні віртуальних середовищ для організації освітньої взаємодії.

Таким чином компетентнісний підхід у моделі формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної творчості виконує методологічну функцію, спрямовану на формування здатності майбутнього педагога ефективно діяти у складних і змінних освітніх умовах. Він забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки, практичного досвіду та творчої діяльності.

Системний підхід представляє собою методологію, яка окреслює освітній процес та освітні явища у вигляді структурованої та взаємопов'язаної системи. Він спрямований на досягнення кращого результати у сукупності, ніж в окремих напрямках. «Системний підхід до організації навчання включає в себе: аналіз вихідних умов (мети навчання, складу студентських груп, змісту програми курсу тощо); розробку системи навчальних матеріалів та технологію їх використання з наступною

перевіркою і внесенням необхідних коректив; заключну перевірку й оцінку системи» [11, с. 92].

Розділяємо думки, які висловив О. С. Білоус: «Формування творчої активності в навчальному процесі передбачає його організацію таким чином, щоб він виступав постійним «збирачем» діяльності з окремих дій студентів у систему, підпорядковану певним цілям і принципам. Це складний шлях вирішення навчальних завдань шляхом подолання труднощів, пошуків оптимальних рішень з опорою на власний досвід, професійні уявлення й устремління» [12, с. 230].

Переваги даного підходу полягають в його універсальності, та створенні зв'язків з іншими освітніми компонентами. «Саме системний підхід дає викладачеві змогу здійснювати викладання свого предмету в нерозривному зв'язку з іншими фаховими дисциплінами, чітко визначати пріоритетні напрями викладання, структурувати навчальні завдання» [13, с. 272].

Застосування системного підходу дозволяє визначити структуру моделі та встановити взаємозв'язки між її компонентами. У межах моделі формування готовності до педагогічної творчості можна розглядати взаємодію таких складових, як мотиваційна спрямованість майбутнього викладача на творчу педагогічну діяльність, зміст професійної підготовки, методи і технології навчання, педагогічна практика та рефлексивна оцінка результатів діяльності. Взаємодія цих елементів забезпечує поступове формування здатності майбутнього викладача до творчого вирішення педагогічних завдань.

Практична реалізація системного підходу у створеній моделі може здійснюватися через цілеспрямовану інтеграцію різних компонентів освітнього процесу. Наприклад, у межах навчальних дисциплін з педагогіки вищої школи майбутнім викладачам можуть пропонуватися комплексні творчі завдання, які поєднують теоретичний аналіз педагогічних ситуацій із практичним проєктуванням освітнього процесу.

Суть діяльнісного підходу полягає в організації процесу навчання з різних видів діяльності, здобувачів освіти, у процесі яких відбувається засвоєння знань, формування умінь, розвиток особистісних якостей і професійних компетентностей.

Згідно з Л. О. Кушнір, Л. М. Кібенко та І. В. Горячок «Діяльнісний підхід навчання здійснюється як система переходів від навчальної діяльності академічного типу (лекція, аудиторне заняття, чи семінар за допомогою Zoom, Google Meet) через форми квазіпрофесійної діяльності до навчально-професійної (тренінг, курсова робота, проєктні завдання), а потім – до реальної професійної діяльності.

Проведення навчання в контексті діяльності може зробити процес більш привабливим і внутрішньо мотивуючим для здобувача освіти» [14, с. 142].

Розділяємо думки, що були висловлені Н. Я. Вовчаста1, Т. І. Рузяк, О. І. Чорнописька: «діяльнісний підхід у навчанні зумовлений сутнісним властивостями процесу навчання як взаємодії суб'єктів діяльності. Продуктом професійного навчання з позиції діяльнісного підходу є формування особистісного та професійного самовизначення.

Цільовою домінантою діяльнісного підходу в навчанні є розвиток самоосвіти студентів та реалізація індивідуального творчого потенціалу на базі ціннісно-смислового засвоєння фундаментальних та прикладних засад педагогічної науки» [15, с. 56].

Використання діяльнісного підходу у моделі формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної творчості передбачає розгляд професійної підготовки як процесу залучення студентів до різних видів педагогічної діяльності, у межах яких формується їхня здатність до творчого розв'язання педагогічних завдань.

Для ефективної реалізації педагогічних умов були обрані наступні дидактичні принципи: системність, інтерактивність, наочність, послідовність, практичність і зворотній зв'язок.

У межах моделі важливе місце займає змістовно-структурний блок, що описує компоненти готовності майбутніх викладачів до педагогічної творчості. Раніше було встановлено, що дане поняття складається із наступних компонентів: психологічного, мотиваційно-ціннісного, освітньо-когнітивного, поведінкового та рефлексивно-діяльнісного [16]. Застосування зазначених компонентів у моделі дозволяє комплексно охопити особистісні, мотиваційні, пізнавальні та діяльнісні аспекти професійного становлення майбутнього викладача, що відповідає сучасним науковим підходам до підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти.

Психологічний компонент моделі спрямований на розвиток індивідуально-психологічних якостей майбутнього викладача, які забезпечують здатність до творчої педагогічної діяльності. Йдеться про формування креативності, гнучкості мислення, здатності до педагогічної імпровізації, емпатії, педагогічної інтуїції та відкритості до інновацій.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему мотивів, професійних інтересів, ціннісних орієнтацій та установок, які визначають прагнення майбутнього викладача до творчої педагогічної діяльності. Реалізація цього компонента у моделі передбачає створення освітнього середовища, яке стимулює інтерес до педагогічної творчості та формує позитивне ставлення до інноваційної педагогічної діяльності.

Освітньо-когнітивний компонент передбачає формування системи теоретичних знань про сутність педагогічної творчості, її закономірності, принципи та методи реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти. Практичним прикладом реалізації є виконання студентами навчальних проєктів, у межах яких вони аналізують сучасні освітні технології, розробляють власні сценарії лекцій або практичних занять із використанням інтерактивних методів навчання, а також моделюють різні педагогічні ситуації.

Рефлексивно-діяльнісний компонент пов'язаний із формуванням здатності майбутніх викладачів до усвідомлення та аналізу власної педагогічної діяльності, оцінювання її результатів і подальшого вдосконалення. Практичне впровадження цього компонента може здійснюватися через організацію педагогічної практики, під час якої майбутні викладачі аналізують проведені ними заняття, обговорюють їх із викладачами-наставниками та одногрупниками.

Поведінковий компонент спрямований на формування конкретних моделей професійної поведінки майбутнього викладача, які відображають його здатність до реалізації педагогічної творчості у практичній діяльності. Він передбачає розвиток умінь застосовувати інноваційні методи навчання, організовувати активну взаємодію зі здобувачами освіти, створювати сприятливу атмосферу співпраці та підтримувати творчу активність студентів.

Центральним складником моделі виступає організаційно-педагогічний блок в якому міститься сукупність педагогічних умов, необхідних для ефективної реалізації процесу професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Він забезпечує упровадження моделі у практику підготовки майбутніх викладачів, оскільки реалізує методологічні положення, змістові компоненти та критерії оцінювання сформованості готовності до педагогічної творчості. У минулому дослідженні було визначено відповідний перелік педагогічних умов [17].

Перша умова розкривається через розуміння освітнього середовища як цілісної багатокомпонентної системи, що визначає можливості для розвитку особистості, формування її активності та здатності до творчості.

Підкреслимо результати, які отримала А. А. Загородня: «освітнє середовище університету є багатопредметним і багатосуб'єктним системним утворенням, що впливає на професійно-особистісний розвиток студентів, формуючи їхню пізнавальну спрямованість через інтерактивні та активні методи навчання, науково-дослідницьку діяльність, психологічну підтримку та застосування сучасних ІКТ» [18, с. 113].

Друга педагогічна умова передбачає інтеграцію компонентів педагогічної творчості у зміст навчальних дисциплін і педагогічної практики. Це дозволяє розглядати підготовку майбутнього викладача як цілісну систему формування його творчої професійної компетентності. Н. Головко наголошує, що педагогічна творчість є невід'ємною складовою в роботі викладача і визначає ефективність його діяльності, оскільки пов'язана з умінням знаходити оригінальні рішення педагогічних завдань та впроваджувати інновації в освітній процес [19].

Третя умова пропонує організацію навчання як процесу, максимально наближеного до реальних умов майбутньої професійної діяльності, де здобувач освіти виступає активним суб'єктом, який трансформує набуті теоретичні знання у систему компетентностей. Засобом реалізації даної умови виступає швидка та змістовна комунікація. Дослідниці Ю. Чебакова та Д. Нагла аналізували процес комунікації для успішної партнерської взаємодії між викладачем та студентом в умовах дистанційного навчання. Вони вбачають, що успішна комунікація формує та підтримує відносини довіри між учасниками освітнього процесу, координує їх дії; допомагає розв'язувати конфлікти і підтримує мотивацію [20].

Остання умова робить акцент на рефлексії та оцінці власних результатів. Ще І. А. Зязюн приділяв велику увагу самовихованню та самоаналізу. На його думку кожен викладач мав визначити власне реальне «Я» та доскональне, провести між ними невідповідності та усунути їх. Шлях у досягненні педагогічної майстерності є довготривалим, триває протягом всього часу викладання. «Крім здійснення аналізу та оцінки, слід уявити себе в певних ситуаціях діяльності, розробляючи можливі варіанти поведінки, а також передбачаючи можливий ефект діяльності. Таке самопрогнозування як відображення у свідомості "Я – у майбутньому" доповнює картину самопізнання характеристикою особистості з урахуванням життєвих планів» [21, с. 34].

У структурі моделі організаційно-педагогічний блок взаємодіє зі змістовно-структурним блоком, який визначає основні компоненти готовності до педагогічної творчості, а також із технологічним блоком, що дозволяє визначати рівні необхідні педагогічні техніки. Такий взаємозв'язок забезпечує цілісність моделі, оскільки педагогічні умови створюють необхідне середовище для розвитку психологічних, мотиваційних, когнітивних і діяльнісних характеристик майбутнього викладача, а технологічний блок дозволяє реалізувати дані умови. Технологічний блок у структурі моделі забезпечує поетапну організацію освітнього процесу, спрямованого на розвиток мотиваційних, когнітивних, діяльнісних та рефлексивних характеристик майбутніх педагогів.

Початковий елемент технологічного блоку передбачає визначення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх викладачів до педагогічної творчості, а також формування позитивної мотивації до творчої педагогічної діяльності. На цьому етапі здійснюється діагностика професійних інтересів, рівня креативного мислення, педагогічних установок і ставлення здобувачів освіти до інноваційної діяльності.

Процесуальний елемент технологічного блоку спрямований на безпосередню реалізацію освітнього процесу, у межах якого здійснюється формування компонентів готовності до педагогічної творчості. Цей етап передбачає використання різноманітних форм і методів навчання, які стимулюють активну пізнавальну діяльність студентів, розвивають їхню креативність та сприяють формуванню професійних умінь.

Рефлексивно-оцінний елемент технологічного блоку спрямований на аналіз результатів освітнього процесу та визначення рівня сформованості готовності майбутніх викладачів до педагогічної творчості. На цьому етапі здійснюється оцінювання досягнутих результатів, аналіз ефективності використаних педагогічних технологій та корекція освітнього процесу.

Технологічний блок окреслює систему форм (лекції, самостійна та практична робота, консультації), методів (інтерактивні, дослідницькі, проблемні) та засобів (онлайн-ресурси, цифрові, навчально-методичні матеріали) навчання. Для нашої моделі це включає педагогічні техніки, що формалізують процес творчості (Six thinking hats, SCAMPER та PRES); сторітелінг, як мистецтво створювати цікаві та захопливі лекції; створення асоціацій та мнемонічних правил для запам'ятовування; розгляд нестандартних педагогічних ситуацій.

Цікавим на нашу думку також є технологія «перегорнутого навчання» (flipped classroom), яка дозволяє здобувачам вивчати необхідний матеріал та теорію заздалегідь самостійно, а у класі зосередитись на дискусії, вправах і групових проєктах. Сучасні приклади використання даної технології демонструють успішні кейси впровадження і використання. «Переважна більшість студентів також позитивно оцінила результати свого професійного розвитку (теоретичні знання, нові практичні вміння, намір використати отримані результати в майбутній професійній діяльності та можливості для підвищення якості викладацької діяльності в майбутньому).

Було встановлено позитивний кореляційний зв'язок між змінними задоволеності та змінними самооцінки респондентами результатів свого навчання» [22, с. 73].

Нам імпонують висновки, які були отримані О. Лапузіною та О. Романовським «Використання технології проблемно-орієнтованого навчання допоможе викладачам організувати концептуальне навчання:

керовані цілі, відповідні ресурси, роботу з колегами в атмосфері вирішення проблем, зв'язок із теперішнім або відомим, що також обґрунтовує сенс і актуальність процесу навчання для студента. розвиває здатність студентів вивчати не лише зміст сьогоднішньої навчальної програми, але й готує їх до вивчення нових знань, які знадобляться їм пізніше в їхній кар'єрі.» [23, с. 12]

Кінцевим елементом моделі виступає критеріально-оцінний блок, який забезпечує можливість визначення рівня сформованості досліджуваної якості та дозволяє здійснювати систематичний моніторинг результативності професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Для діагностики було визначено чотири критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтегративний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний.

З метою дослідження кожного критерія, був підготовлений спеціальний діагностичний інструментарій, який складається з опитувальників, анкет та тестів. Наприклад, опитувальник визначення провідного типу мотивації (Щербакова І. М. та Стадник Г. А.) або анкета «Ваш рівень творчого потенціалу» (К. Балахтар, А. Москальова) [24, 25].

Згідно з їх результатами, здобувач отримаємо низький, середній або високий рівень. Низький рівень відображає недостатню мотивацію до творчої педагогічної діяльності, фрагментарні знання про педагогічну творчість та обмежені практичні вміння щодо її реалізації.

Середній рівень характеризується наявністю позитивної мотивації до педагогічної творчості, достатнім рівнем теоретичних знань і здатністю застосовувати окремі творчі методи у навчальному процесі.

Високий рівень свідчить про сформовану систему професійних цінностей, глибокі знання з педагогічної творчості, здатність до самостійного проєктування інноваційних освітніх ситуацій та високий рівень рефлексивності.

Досягнення нового рівня сформованості готовності до педагогічної творчості відбувається у процесі послідовного розвитку всіх критеріїв. Це забезпечує цілісне формування професійної компетентності майбутнього викладача та його здатність до ефективної творчої діяльності у системі вищої освіти.

Спираючись на аналіз педагогічної літератури, емпіричний досвід, а також методологічні і організаційно-педагогічні особливості підготовки майбутніх викладачів у вищій школі, було визначено структурні блоки моделі, встановлено взаємозв'язки між ними та розкрито умови для реалізації та впровадження.

Отримана модель представлена на рисунку 1.

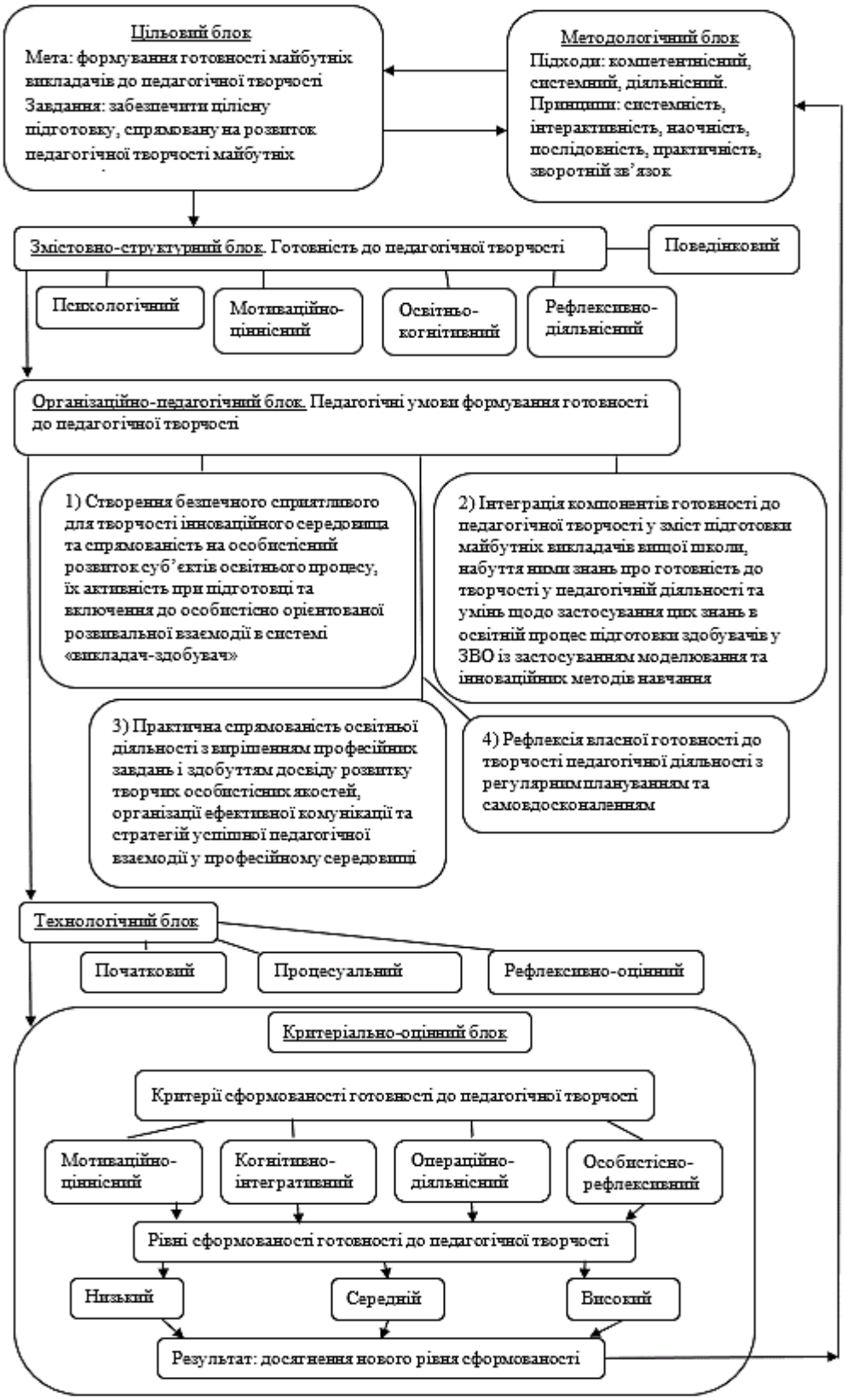


Рисунок 1. Модель формування готовності до педагогічної творчості у вищій школі в процесі підготовки в умовах ЗВО

Висновки. Таким чином, на підставі аналізу наукових робіт та педагогічної літератури, запропонована та теоретично обґрунтована модель формування готовності до педагогічної творчості у вищій школі в процесі підготовки в умовах закладів вищої освіти. Дана модель складається наступних блоків: цільовий, методологічний, змістовно-структурний, організаційно-педагогічний, технологічний, критеріально-оцінний.

Подальші дослідження вбачаємо у впровадженні та експериментальній перевірці даної моделі на практиці в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Література:

1. Марушко Л. Моделювання системи підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 62, т. 2. С. 255–260.

2. Семенова О. В. Педагогічне моделювання: функції та складові. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2015. Вип. 3. С. 299–304.

3. Підбуцька Н., Лапузіна О., Мукуні Д., Скрипін А. Перспективи унікальної гуманітарної співпраці університетів НТУ «ХПІ» (Україна) і Вірджинія Тек (США) в часи російсько-української війни. Теорія і практика управління соціальними системами. 2024. № 4. С. 93–107.

4. Васильєва П. Структурна модель формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в коледжі. Acta Paedagogica Volynienses. 2022. Т. 2, № 1. С. 17–22. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.3

5. Гриньов Р. С. Дидактичні умови формування готовності майбутніх учителів фізики до використання обладнання для проведення фізичних дослідів. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. № 9. 18 с. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13141311

6. Погранична Н. М., Савчук Н. В., Акопян Г. М. Компетентнісний підхід у вищій освіті: інтеграція теорії та практики в підготовці фахівців. Академічні візії. 2025. № 41. 11 с.

7. Якимчук О. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ, 2020. С. 19–25.

8. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). Наукові праці. Педагогіка. 2013. Вип. 203, т. 215. С. 11–14.

9. О. Романовський, Т. Солодовник, В. Шаполова. Технології розвитку комунікативних та організаційних навичок у здобувачів вищої освіти у процесі професійної підготовки. Теорія і практика управління соціальними системами. 2025. № 3. С. 18-30.

10. Хоменко А. В. Інтеграція цифрових технологій у педагогічну практику викладача вищої школи: компетентнісний підхід. Імідж сучасного педагога. 2025. № 4 (223). С. 31–39.

11. Шабанов Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.

12. Білоус О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2015. № 1 (9). С. 227–232.

13. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.

14. Кушнір Л. О., Кібенко Л. М., Горячок І. В. Діяльнісний підхід при організації змішаного навчання здобувачів освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ. С. 141–144.

15. Вовчаста Н. Я., Рузяк Т. І., Чорнописька О. І. Діяльнісний підхід викладача до управління навчальною діяльністю у підготовці майбутніх соціальних працівників. Публічне управління та соціальна робота. 2024. Т. 1. С. 52–57.

16. Ігнатюк О. А., Сидоренко О. О. Теоретико-емпіричні аспекти визначення змісту поняття "готовність майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної творчості". Теорія і практика управління соціальними системами. 2024. № 4. С. 48-62.

17. Сидоренко О. О. Особливості визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної творчості у процесі підготовки в умовах закладів вищої освіти. Вісник науки та освіти. № 2 (44), Київ. С. 2685-2698

18. Загородня А. А. Освітнє середовище університету: можливості для розвитку пізнавальної спрямованості студентів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2025. № 102. С. 110–114.

19. Головко Н. Теоретичне обґрунтування моделі розвитку креативності викладача в закладі вищої освіти. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». 2024. № 2 (18). С. 11-14. DOI: https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.18.02

20. Чебакова Ю., Нагла Д. Комунікація як основа успішної реалізації партнерської взаємодії у педагогічній діяльності в умовах дистанційного навчання. Теорія і практика управління соціальними системами. Випуск № 4 (2023). С. 30-41

21. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

22. O. H. Romanovskyi and S. M. Reznik, "Students' perception of the model «flipped classroom» in training of teacher leadership", ITLT, vol. 97, no. 5, pp. 73–93, Oct. 2023, doi: 10.33407/itlt.v97i5.5335.

23. О. Романовський, О. Лапузіна. Проблемно-орієнтоване навчання та його роль у процесі підготовки майбутніх лідерів-професіоналів у технічних університетах України. Теорія і практика управління соціальними системами. 2022. № 4. С. 3-14.

24. Щербакова І. М., Стадник Г. А. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. 324 с.

25. Балахтар К., Москальова А. Креативність педагогічних працівників як чинник їхнього суб'єктивного благополуччя : спецкурс для викладачів іноземних мов. Київ : Талком, 2020. С. 22–25

References:

1. Marushko, L. (2023). Modeliuvannia systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei do profesiinoi diialnosti na zasadakh dyferentsiatsii ta indyvidualizatsii navchannia [Modeling the system of training future science teachers for professional activity based on differentiation and individualization]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 62(2), 255–260 [in Ukrainian].
2. Semenova, O. V. (2015). Pedahohichne modeliuvannia: funktsii ta skladovi [Pedagogical modeling: functions and components]. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky, 3, 299–304 [in Ukrainian].
3. Pidbutska, N., Lapuzina, O., Mukuni, D., & Skrypin, A. (2024). Perspektyvy unikalnoi humanitarnoi spivpratsi universytetiv NTU “KhPI” (Ukraina) i Virginia Tech (USA) v chasy rosiisko-ukrainskoi viiny [Prospects of unique humanitarian cooperation between NTU “KhPI” and Virginia Tech during the Russian-Ukrainian war]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 4, 93–107 [in Ukrainian].
4. Vasylieva, P. (2022). Strukturna model formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v koledzhi [Structural model of forming foreign language communicative competence of a future primary school teacher in college]. Acta Paedagogica Volynienses, 2(1), 17–22. https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.3 [in Ukrainian].
5. Hrynov, R. S. (2024). Dydaktychni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizyky do vykorystannia obladnannia dlia provedennia fizychnykh doslidiv [Didactic conditions for forming readiness of future physics teachers to use experimental equipment]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky, 9. https://doi.org/10.5281/zenodo.13141311 [in Ukrainian].
6. Pohranychna, N. M., Savchuk, N. V., & Akopian, H. M. (2025). Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti: intehratsiia teorii ta praktyky v pidhotovtsi fakhivtsiv [Competency-based approach in higher education: integration of theory and practice]. Akademichni vizii, 41 [in Ukrainian].
7. Yakymchuk, O. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: ukrainski realii [Competency-based approach in education: Ukrainian realities]. In Filosofiia osvity XXI stolittia: poshuk priorytetiv (pp. 19–25). Kyiv [in Ukrainian].
8. Malykhin, O. V. (2013). Metodolohichni osnovy vyznachennia dydaktychnykh umov u doslidzhenniakh z teorii navchannia (u vyshchii shkoli) [Methodological foundations for determining didactic conditions]. Naukovi pratsi. Pedahohika, 203(215), 11–14 [in Ukrainian].
9. Romanovskyi, O., Solodovnyk, T., & Shapolova, V. (2025). Tekhnolohii rozvytku komunikatyvnykh ta orhanizatsiinykh navychok u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Technologies for developing communicative and organizational skills]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 3, 18–30 [in Ukrainian].
10. Khomenko, A. V. (2025). Intehratsiia tsyfrovykh tekhnolohii u pedahohichnu praktyku vykladacha vyshchoi shkoly [Integration of digital technologies in teaching practice]. Imidzh suchasnoho pedahoha, 4(223), 31–39 [in Ukrainian].
11. Shabanova, Yu. O. (2014). Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli [System approach in higher education]. Dnipro: NHU [in Ukrainian].
12. Bilous, O. S. (2015). Systemnyi pidkhid u formuvanni tvorchoi aktyvnosti maibutnoho pedahoha [System approach in developing creative activity]. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia, 1(9), 227–232 [in Ukrainian].

13. Vlasenko, O. M. (2015). Praktychne zastosuvannia systemnoho pidkhodu v modeliuvanni naukovo-doslidnoi roboty studentiv [Practical application of system approach]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia (pp. 268–278). Zhytomyr [in Ukrainian].

14. Kushnir, L. O., Kibenko, L. M., & Horiachok, I. V. (n.d.). Diialnisnyi pidkhid pry orhanizatsii zmishanoho navchannia [Activity-based approach in blended learning]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, 141–144 [in Ukrainian].

15. Vovchasta, N. Ya., Ruziak, T. I., & Chornopyska, O. I. (2024). Diialnisnyi pidkhid vykladacha do upravlinnia navchalnoiu diialnistiu [Activity-based teaching approach]. Publichne upravlinnia ta sotsialna robota, 1, 52–57 [in Ukrainian].

16. Ihnatiuk, O. A., & Sydorenko, O. O. (2024). Teoretyko-empirychni aspekty vyznachennia zmistu poniattia hotovnosti maibutnikh vykladachiv [Theoretical and empirical aspects of readiness]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 4, 48–62 [in Ukrainian].

17. Sydorenko, O. O. (2025). Osoblyvosti vyznachennia pedahohichnykh umov formuvannia hotovnosti [Features of determining pedagogical conditions]. Visnyk nauky ta osvity, 2(44), 2685–2698 [in Ukrainian].

18. Zahorodnia, A. A. (2025). Osvitnie seredovyshche universytetu [Educational environment of university]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti, 102, 110–114 [in Ukrainian].

19. Holovko, N. (2024). Teoretychne obgruntuvannia modeli rozvytku kreatyvnosti [Theoretical substantiation of creativity development model]. Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka, 2(18), 11–14. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.18.02 [in Ukrainian].

20. Chebakova, Yu., & Nahla, D. (2023). Komunikatsiia yak osnova uspishnoi realizatsii partnerskoi vzaiemodii [Communication as a basis of partnership]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 4, 30–41 [in Ukrainian].

21. Ziaziun, I. A. (Ed.). (2004). Pedahohichna maisternist [Pedagogical mastery]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

22. Romanovskyi, O. H., & Reznik, S. M. (2023). Students' perception of the model "flipped classroom" in training of teacher leadership. Information Technologies and Learning Tools, 97(5), 73–93. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5335

23. Romanovskyi, O., & Lapuzina, O. (2022). Problemno-oriientovane navchannia ta yoho rol [Problem-based learning and its role]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 4, 3–14 [in Ukrainian].

24. Shcherbakova, I. M., & Stadnyk, H. A. (2012). Psykhodiahnostyka profesiinoho samovyznachennia osobystosti [Psychodiagnostics of professional self-determination]. Sumy. [in Ukrainian].

25. Balakhtar, K., & Moskalova, A. (2020). Kreatyvnist pedahohichnykh pratsivnykiv yak chynnyk subiektyvnoho blahopoluchchia [Creativity of teachers as a factor of well-being]. Kyiv: Talkom. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 39:316.7:005.336.2-043.83:[378:37.011.3-051:784]:378.091.3(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3006-3014

Симонян Віталій Вікторович доктор філософії, асистент кафедри музичного мистецтва, Мукачівський державний університет, https://orcid.org/0000-0002-3338-2960

КУЛЬТУРНА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК МОДИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

Анотація. У сучасних реаліях особливої актуальності набуває проблема культурної самоідентифікації шкільної і студентської молоді, формування її культурної і національної самосвідомості, отже, постає завдання глибокого вивчення національної культурної і мистецької спадщини, актуалізації її пізнавально-виховного потенціалу як чинника оновлення навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців музичного мистецтва.

Проведено аналіз основних публікацій, дотичних до проблеми вивчення національної культурно-мистецької спадщини у ракурсі її пізнавально-виховного потенціалу, формування фахових компетенцій майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, зокрема, їх культурної компетентності.

У центрі наших досліджень закладено проблему формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу як феномена, що відображає певну структурно-функціональну модель. Ця модель включає наступні блоки: цільовий (мета), нормативний, теоретико-методологічний, змістово-операційний, оцінно-результативний. Обґрунтовані основи формування етнокультурної компетентності в процесі фахової підготовки закладають систему зворотних зв'язків, що дає змогу постійно простежувати динаміку її формування (результативність, ефективність та проблеми), коригувати його перебіг. Перспективи такого підходу, на нашу думку, пов'язані з пошуком ефективних шляхів посилення етнокультурної спрямованості змісту фахової підготовки майбутнього викладача вокалу.

Мета статті – окреслити окремі аспекти залучення теоретико-методичних здобутків у напрямку спрямованості на культурну самоідентифікацію, формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Теоретико-методичні аспекти нашого дослідження висвітлені у низці публікацій, у розробці «Методичне забезпечення процесу формування

етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу у процесі фахової підготовки». У рамках статті коротко розглянуто приклади реалізації основних методичних позицій на прикладі завершального етапу навчання вокалу, аналізу виконавського репертуару, який включає різножанрові зразки світової, європейської та вітчизняної класики, творів різних епох і стилів. Відповідно до вимог, у ньому різножанрово представлена українська вокальна спадщина як засіб формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Окремим аспектом оновлення навчально-методичного забезпечення виступає вивчення та залучення досвіду колег з університетів різних регіонів України за матеріалами публікацій у фахових виданнях, для прикладу у журналі «Мистецтво та освіта» (2024). Наведені витримки із публікацій дозволяють провести порівняльний самоаналіз та узагальнити методичні надбання у роботі із майбутніми викладачами вокалу.

Зроблено висновки про значення системного підходу до формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу, що поєднує цільовий і змістовний блоки, вимагає оновлення програмних вимог та репертуарних списків тощо. Важливими є урахування напрямку підготовки здобувачів освіти, організація взаємодії викладачів фахових виконавських дисциплін із керівниками наукових груп, лекційних курсів та ін. Отже, ефективність формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу повинна опиратися на тенденції оновлення навчально-методичного забезпечення, модернізації навчально-виховного процесу загалом.

Ключові слова: мистецька освіта, фахова підготовка викладача вокалу, культурна самоідентифікація, етнокультурна компетентність, вокальний репертуар.

Vitaliy Symonyan PhD, Assistant Professor, Department of Music, Mukachevo State University, https://orcid.org/0000-0002-3338-2960

CULTURAL SELF-IDENTIFICATION AS A STRATEGIC DIRECTION FOR MODIFYING THE TRAINING PROCESS OF FUTURE VOCAL TEACHERS

Abstract. In modern realities, the problem of cultural self-identification of school and student youth, the formation of their cultural and national self-awareness, is becoming particularly relevant. Therefore, the task of in-depth study of the national cultural and artistic heritage, the actualization of its cognitive and educational potential as a factor in updating the educational and methodological

support for the training of musical art specialists, arises. An analysis of the main publications related to the problem of studying the national cultural and artistic heritage from the perspective of its cognitive and educational potential, the formation of professional competencies of future specialists in the field of musical art, in particular, their cultural competence, was conducted.

The focus of our research is on the problem of forming ethnocultural competence of a future vocal teacher as a phenomenon that reflects a certain structural and functional model. This model includes the following blocks: target (goal), normative, theoretical and methodological, content-operational, and evaluative-resultative. The well-founded foundations of the formation of ethnocultural competence in the process of professional training establish a feedback system that makes it possible to constantly track the dynamics of its formation (effectiveness, efficiency, and problems) and adjust its course. The prospects of such an approach, in our opinion, are related to the search for effective ways to strengthen the ethnocultural orientation of the content of professional training for future vocal teachers.

The purpose of the article is to outline certain aspects of involving theoretical and methodological achievements in the direction of focusing on cultural self-identification and the formation of ethnocultural competence of future vocal teachers.

The theoretical and methodological aspects of our research are covered in a number of publications, in the development of "Methodological support for the process of forming ethnocultural competence of a future vocal teacher in the process of professional training."

The article briefly considers examples of the implementation of the main methodological positions on the example of the final stage of vocal training, analysis of the performing repertoire, which includes multi-genre samples of world, European and domestic classics, works of different eras and styles. In accordance with the requirements, it presents the Ukrainian vocal heritage in a multi-genre manner as a means of forming the ethnocultural competence of future vocal teachers.

A separate aspect of updating educational and methodological support is the study and involvement of the experience of colleagues from universities in different regions of Ukraine based on materials published in professional publications, for example, in the journal "Art and Education" (2024).

Conclusions were drawn about the importance of a systemic approach to the formation of ethnocultural competence of a future vocal teacher, which combines target and content blocks, requires updating program requirements and repertoire lists, etc. It is important to take into account the direction of training of education seekers, the organization of interaction between teachers of

professional performing disciplines with the heads of scientific groups, lecture courses, etc. Therefore, the effectiveness of the formation of ethnocultural competence of a future vocal teacher should be based on the trends of updating educational and methodological support, modernization of the educational process in general.

Keywords: art education, professional training of a vocal teacher, cultural self-identification, ethnocultural competence, vocal repertoire.

Постановка проблеми. Організація процесу підготовки майбутніх музикантів-педагогів, викладачів виконавських дисциплін – багатоаспектний феномен, який об'єднує цільовий і змістовий блоки, передбачає удосконалення кращих вітчизняних освітніх традицій, урахування новітніх тенденцій організації зарубіжного і вітчизняного шкільництва.

У сучасних реаліях особливої актуальності набуває проблема культурної самоідентифікації шкільної і студентської молоді, формування її культурної і національної самосвідомості, отже, постає завдання глибокого вивчення національної культурної і мистецької спадщини, нового прочитання її пізнавально-виховного потенціалу як чинника оновлення навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми вивчення національної культурно-мистецької спадщини у ракурсі її пізнавально-виховного потенціалу зверталися С. Борисова, Г. Волков, О. Красовська, Л. Паламарчук, В. Струманський та ряд інших сучасних дослідників. Педагогічні засади проблеми досліджували Т. Атрощенко, Н. Бібік, Л. Боровіков, О. Будник, О. Гончарук, З. Ігушкіна, О. Ладнушкіна, Г. Лозко, В. Уліщенко та ін. Теоретико-методичні аспекти формуванню фахових компетенцій майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва представлені у публікаціях Т. Бондар, В. Гаснюк, М. Клепар, Г. Падалки, Є. Проворової, А. Растригіної, О. Соколової, П. Фриза, О. Хоружої та ін. Низка сучасних дослідників деталізували різні аспекти формування культурної компетентності в контексті фахової підготовки майбутнього музиканта-педагога, серед них: О. Гуренко, С. Гмиріна, Ю. Мережко, Т. Киченко, Л. Соляр, Ю. Мережко та ін.

Серед останніх публікацій – стаття Т. Атрощенко та О. Хижної [1], присвячена окремим аспектам підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво». У статті акцентується поняття «етнокультура» у його дефінітивному та змістовному наповненні, представлено методичні поради щодо розширення спектру методологічної та практичної обізнаності з формування етнокуль-

турної компетентності майбутнього викладача вокалу в процесі його фахової підготовки на прикладі забезпечення предметів «Виконавська підготовка за фахом», «Методика викладання фахових дисциплін у закладах вищої освіти» та ін. [1].

Виклад основного матеріалу. У центрі наших досліджень закладено проблему формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу як феномена, що відображає певну структурно-функціональну модель [5]. На нашу думку, структурно-функціональна модель формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу в процесі фахової підготовки включає наступні блоки: цільовий (мета), нормативний, теоретико-методологічний, змістово-операційний, оцінно-результативний.

Так, нормативний блок охоплює основні позиції стандартів, законодавчих норм, освітніх програм; теоретико-методологічний блок визначає основні підходи та принципи формування етнокультурної компетентності; технологічний блок характеризує матеріально-технічне забезпечення досліджуваного процесу. Змістово-операційний блок визначає його зміст, методи, форми, засоби, а організаційно-функційний – його етапи, функції, педагогічні умови. В оцінно-результативний блок закладено компоненти, критерії, рівні, показники аналізу відповідно до мети дослідження.

Таким чином, обґрунтовані основи формування етнокультурної компетентності (ЕКК) в процесі фахової підготовки закладають систему зворотних зв'язків, що дає змогу постійно простежувати динаміку формування ЕКК майбутнього викладача в процесі фахової підготовки (результативність, ефективність та проблеми), коригувати його перебіг [5].

Загалом, перспективи такого підходу, на нашу думку, пов'язані з пошуком ефективних шляхів посилення етнокультурної спрямованості змісту фахової підготовки майбутнього викладача вокалу.

Мета статті – окреслити окремі аспекти залучення теоретико-методичних здобутків у напрямку спрямованості на культурну самоідентифікацію, формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Теоретико-методичні аспекти нашого дослідження висвітлені у низці публікацій, серед яких: «Еволюція поняття «етнокультурна компетентність» майбутнього викладача» (2021); «Характеристика компонентів етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу» (2022); «Педагогічні умови формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу (2023); «Характеристика змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу: порівняльний аналіз» (2023) та ін. Узагальнення практичного аспекту подані у розробці «Методичне забезпечення процесу формування етнокультурної компетентності майбутнього виклада-

ча вокалу у процесі фахової підготовки: практичний порадник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво» (2023) [2].

У рамках статті коротко розглянемо приклади реалізації основних методичних позицій на прикладі завершального етапу навчання вокалу. Впродовж навчання здобувачі освіти накопичують значний репертуар, який включає різножанрові зразки світової, європейської та вітчизняної класики, творів різних епох і стилів. Відповідно до вимог, різножанрово повинна бути представлена українська вокальна спадщина як засіб формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Так, до програми вокаліста-випускника увійшли наступні твори: «Ой під вишнею» (Пісня Виборного з опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка); українські народні пісні «Казав мені батько» та «Удовицю я любив» в обробці М. Лисенка; «Ой чого ти, дубе» (музика К. Стеценка, слова С. Черкасенка); обробка лемківської рекрутської пісні «Як ми прийшла карта»; «Києве мій» (слова Д. Луценка, музика І. Шамо). Впродовж занять перед здобувачами ставляться завдання оволодіння високим рівнем виконавської культури, осмислення і втілення іманентних рис національного музичного стилю (О. Козаренко), індивідуального композиторського стилю, пошуку власної виконавської інтерпретації.

Для порівняння наведемо приклад із згаданої вище публікації, у якій ілюструється заняття з курсу «Виконавська підготовка за фахом», присвячене проблемі формування вокального репертуару в процесі порівняльного аналізу різних виконавських інтерпретацій на прикладі відомих зразків українського вокального репертуару. Серед них: зразки обробок українських народних пісень «Чом ти не прийшов», «Я не буду каву пила» (обробка В. Майчика), арія Одарки «Нема мені порадоньки» з ІІІ дії опери «Запорожець за Дунаєм», пісенні шедеври «Києве мій» І. Шамо, «Я піду в далекі гори» В. Івасюка.

Такий вибір творів автори обґрунтовують їх місцем і значенням в українській пісенній спадщині як репрезентантів певних стилістичних і виконавських традицій тощо. Автори доходять висновків щодо перспектив формування етнокультурної компетентності як синтезу «знань особливостей національного характеру українців; умінь виділяти в художньому змісті специфічно українські риси; ціннісних установок щодо виявлення рис поціновувача й просвітителя музичної культури рідного народу» А

Окремим аспектом оновлення навчально-методичного забезпечення виступає, на нашу думку, вивчення та залучення досвіду колег з університетів різних регіонів України за матеріалами публікацій у фахових виданнях, для прикладу у журналі «Мистецтво та освіта» (2024).

Так, цікавою є публікація [3], спрямована на урахування запитів сучасної практики мистецької освіти та завдань самореалізації студентів як музикантів-виконавців та педагогів, яка висвітлює результати апробації магістерських досліджень. Наводяться приклади тематики та змісту досліджень, зосереджених на проблематиці формування «українськості мислення» як «життєвої потреби українців» (О. Комаровська, Г. Філіпчук та ін.).

Так, у магістерському дослідженні з проблематики використання зразків українського музичного фольклору у виховній роботі із школярами різновікових груп проведено «аналіз сучасного стану побутування музичного фольклору, тенденцій т.зв. «стилізації фольклору», простежено «інтегрування музичного фольклору в сучасний український музичний контент, його перспективи з погляду музичної індустрії та маркетингу, і, що найважливіше, – ролі у формуванні культурної ідентичності». У публікації підкреслено т.з. «включеність» національного музичного фольклору у творчість вітчизняних «автентичних» фольклорних ансамблів кінця XX – початку XXI ст., висвітлено творчі експерименти із музичним фольклором у проєктах сучасних популярних виконавців. Розглянуто актуальну проблематику cover-виконавців, популяризації фольклору на просторах соціальних мереж та ін., тенденції переспівування українських народних пісень на прикладі соціальних мереж, проаналізовано авторський виконавський досвід магістранти з його «екстраполяцією на завдання загальної мистецької освіти» [3].

Авторка доводить, що вибір теми магістерського дослідження дозволяє майбутнім музикантам-педагогам «пройти певний шлях «самовизначення», аналізу власних мистецьких покликань і пошуків». Ще одним прикладом стало дослідження, присвячене становленню авторської пісні в Україні, окреслення стилістичних ознак жанру та ін. Увага зверталася на дослідницько-пошукову роботу щодо вивчення історії жанру, етапів становлення авторської пісні в Україні та в регіоні, творчій діяльності окремих солістів і гуртів, що вийшла на всеукраїнський та європейський рівень (гурт «С.К.А.Й.» та ін.).

Підготовка магістерського дослідження дозволила автору провести самоаналіз діяльності гурту «Е-Но», осмислити завдання популяризації сучасної української пісні у професійному та освітньому контекстах, що успішно реалізується ним сьогодні у власній педагогічній практиці [3].

Цікавим досвідом для нас стала представлена тематика низки творчих проєктів (що включають теоретичну і концертну складові), підготовлених науковими керівниками разом із викладачами вокал. Серед них: монографічні дослідження, присвячені вокальній спадщині в контексті української музичної культури XX – початку XXI ст. (на прикладі окремих

персоналій), проблемі використання творів українських композиторів у практиці мистецької освіти, серед них – на прикладі творчої постаті А. Кос-Анатольського та внеску І. Білозіра і ВІА «Ватра» у розвиток української музичної культури (2019), творчі проєкти, у яких простежувалася певна наступність у творчості митців західного регіону, які зверталися до вокально-хорових жанрів (А. Кос-Анатольський, М. Скорик, Д. Задор, І. Вимер, Б. Фільц та ін.), проєкти, у яких представлено пісенну спадщину В. Івасюка, Л. Дутківського, І. Поповича та ін.

Ряд проєктів (їх концертна складова) несли ідею, закладену «знаковою піснею», серед них: «Пісня про пісню» (Т. Петриненка), яку обрала магістрантка, учасниця конкурсу «Червона рута». У теоретичній частині дослідження узагальнено етапи розвитку естрадної пісні у контексті культурно-мистецького життя України кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема, розвитку фестивально-конкурсного пісенного руху в Україні. До програми концерту були включені твори М. Мозгового («Материнська любов»), В. Івасюка («Пісня буде поміж нас», «Над морем»), І. Поклада («Тиха вода»), І. Шамо («Де ти тепер», «Три поради», сл. Ю. Рибчинського), О. Пономарьова («Заспіваймо пісню за Україну», у проєкті виконана в перекладі для дуету). Завершенням виступу став знаковий твір Т.Петриненка «Пісня про пісню», який вперше прозвучав на «Червоній руті» у 1989 р. [3]. Поштовхом до пошуку цікавого національного пісенного репертуару є сучасні публікації Р. Лоцман, зокрема, «Використання результатів інноваційного проєкту «Дитяча філармонія «Диво UA» в мистецькій освіті» (2024) [4], узагальнення її авторських методик у статтях «Розробка та застосування онлайн-курсу «Саморозвиток співака за методом пісенного щоденника»» (2022), «Використання технології «Пісенний кошик» у навчанні мистецтва здобувачів мистецької освіти» (2024) та ін.

Наведені витримки із публікацій дозволяють провести порівняльний аналіз та самоаналіз, узагальнити методичні надбання у роботі із майбутніми викладачами вокалу.

Висновки. Можемо зробити висновки про значення системного підходу до формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу, що поєднує цільовий і змістовний блоки, вимагає оновлення програмних вимог та репертуарних списків тощо. Важливими є урахування напрямку підготовки здобувачів освіти, організація взаємодії викладачів фахових виконавських дисциплін із керівниками наукових груп, лекційних курсів та ін. Отже, ефективність формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу повинна опиратися на тенденції оновлення навчально-методичного забезпечення, модернізації навчально-виховного процесу загалом.

Література:

1. Атрощенко Т., Хижна О. Підготовка майбутніх викладачів вокалу до формування етнокультурної компетентності. *Молодь і ринок.* 2024. №1 (221). С. 48–52. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298591
2. Бондар Т.І., Симонян В.В. Методичне забезпечення процесу формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу у процесі фахової підготовки: практичний порадник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво». Мукачево: МДУ, 2023. 82 с.
3. Гринчук І. Український пісенний репертуар як чинник самоідентифікації та самореалізації. *Мистецтво та освіта.* 2024. № 3 (113). С. 51–56. DOI https://doi.org/10.32405/2308-8885-2024-3(113)-51-56
4. Лоцман Р.О. Використання результатів інноваційного проєкту «Дитяча філармонія «Диво UA» в мистецькій освіті». *Мистецтво та освіта.* 2024. № 3 (113). С. 17–22. DOI https://doi.org/10.32405/2308-8885-2024-3(113)-17-22
5. Симонян В.В. Структурно-функціональна модель формування етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок.* 2024. №1 (221). С. 183–187. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297355

References:

1. Atroshchenko, T., Khyzhna, O. (2024). Pidhotovka maybutnikh vykladachiv vokalu do formuvannya etnokul′turnoyi kompetentnost [Preparation of future vocal teachers for the formation of ethnocultural competence.]. *Molod′ i rynok*. [Youth and Market]. №1 (221). Pp. 48–52. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298591 [in Ukrainian].
2. Bondar, T.I., Symonyan, V.V. (2023). Metodychne zabezpechennya protsesu formuvannya etnokul′turnoyi kompetentnosti maybutn′oho vykladacha vokalu u protsesi fakhovoyi pidhotovky: praktychnyy poradnyk dlya zdobuvachiv druhoho (mahisters′koho) rivnya vyshchoyi osvity spetsial′nosti 025 «Muzychne mystetstvo». [Methodological support for the process of forming ethnocultural competence of a future vocal teacher in the process of professional training: a practical guide for applicants for the second (master's) level of higher education in the specialty 025 "Musical Art"]. Mukachevo: MDU, 2023. 82 p. [in Ukrainian].
3. Hrynchuk, I.P. (2024). Ukrayins′kyy pisennyy repertuar yak chynnyk samoidentyfikatsiyi ta samorealizatsiyi. [Ukrainian song repertoire as a factor of self-identification and self-realization]. *Mystetstvo ta osvita*. [Art and Education.]. № 3 (113). Pp. 51–56. DOI https://doi.org/10.32405/2308-8885-2024-3(113)-51-56 [in Ukrainian].
4. Lotsman, R.O. (2024). Vykorystannya rezul′tativ innovatsiynoho proyektu «Dytyacha filarmoniya «Dyvo UA» v mystets′kiy osviti». [Using the results of the innovative project “Children's Philharmonic “Dyvo UA” in art education”]. *Mystetstvo ta osvita*. [Art and Education.]. № 3 (113). Pp. 17–22. https://doi.org/10.32405/2308-8885-2024-3(113)-17-22 [in Ukrainian].
5. Symonyan, V.V. (2024). Strukturno-funktsional′na model′ formuvannya etnokul′turnoyi kompetentnosti maybutn′oho vykladacha vokalu u protsesi fakhovoyi pidhotovky. [Structural and functional model of the formation of ethnocultural competence of a future vocal teacher in the process of professional training]. *Molod′ i rynok*. [Youth and Market]. №1 (221). Pp. 183–187. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297355

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016:784

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3015-3031

Сироткіна Жанна Єрофіївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри музичного та образотворчого мистецтв, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0002-6766-5985

Сербіна-Лукасюк Людмила Петрівна старший викладач кафедри вокалу та диригентсько-хорових дисциплін, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький, https://orcid.org/0009-0003-6216-7674

Коваленко Інна Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Український Державний Університет імені Михайла Драгоманова, Київ, https://orcid.org/0009-0003-2424-2725

ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ІНТОНАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ РОБОТИ ТА САМОКОНТРОЛЮ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування навичок сценічної виразності у здобувачів у процесі вокальної діяльності через інтонаційно-смислову роботу та самоконтроль. Сценічну виразність визначено як цілісну здатність виконавця втілювати музично-поетичний образ з інтонаційною точністю, художньою переконливістю та смисловою глибиною за допомогою голосу, мовлення, емоційного переживання, міміки, виразного руху й сценічної взаємодії з аудиторією. Показано, що інтонаційно-смислова робота забезпечує перехід від зовнішньо правильного відтворення твору до осмисленого й художньо виразного виконання. Встановлено, що самоконтроль виконує функцію внутрішнього регулятора виконавського процесу та впливає на якість інтонації, динаміки, тембру, дикції, сценічної поведінки й емоційної достовірності. Виокремлено п’ять структурних компонентів навичок сценічної виразності: інтонаційно-образний, емоційно-смисловий, мовленнєво-дикційний, виконавсько-поведінковий і рефлексивно-коригувальний. Їх розвиток залежить від систематичної роботи над музичним твором,

поетапного узгодження технічних, мовленнєвих і сценічних складників, розвитку самоконтролю та підтримувального індивідуалізованого освітнього середовища. Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному уточненні змісту понять «сценічна виразність», «інтонаційно-смислова робота» та «самоконтроль» у контексті професійної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва та у систематизації педагогічних умов ефективного формування цих навичок на заняттях. Практичне значення статті полягає в тому, що сформульовані положення можуть бути використані у викладанні дисциплін в закладах вищої мистецької та педагогічної освіти для більш цілеспрямованої організації роботи над твором та формуванням фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методики поетапного формування навичок сценічної виразності здобувачів у процесі вокальної діяльності.

Ключові слова: сценічна виразність; музична педагогіка; вокальна діяльність; хорове диригування; професійно-особистісні якості; самоконтроль; методика викладання диригентсько-хорових дисциплін; вокальна підготовка.

Syrotkina Zhanna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Music and Visual Arts, Izmail State University of Humanities, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-6766-5985

Serbina-Lukasiuk Liudmyla senior lecturer at the Department of Vocal and Conducting and Choral Disciplines, Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0009-0003-6216-7674

Kovalenko Inna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Theory and Methodology of Musical Education, Choral and Conducting of Avdievsky Arts Faculty, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0003-2424-2725

FORMATION OF STAGE EXPRESSIVENESS IN FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART THROUGH INTONATIONAL-SEMANTIC WORK AND SELF-CONTROL IN THE PROCESS OF VOCAL ACTIVITY

Abstract. The article substantiates the development of students' stage expressiveness skills in vocal training through intonational-semantic work and self-monitoring. Stage expressiveness is defined as the performer's holistic ability to embody a musical-poetic image with intonational accuracy, artistic

persuasiveness, and meaningful depth through the voice, speech, emotional experience, facial expression, expressive movement, and stage interaction with the audience. Intonational-semantic work facilitates the transition from the formally correct reproduction of a musical piece to meaningful, internally motivated, and artistically expressive performance by directing students to analyze the verbal text, semantic focal points, intonational development, phrasing, and emotional content of the work. Self-monitoring functions as an internal regulator of the performance process, ensuring awareness, evaluation, and correction of one's own actions and influencing intonation, dynamics, timbre, diction, stage behavior, and emotional authenticity. Five structural components of stage expressiveness skills have been identified: intonational-imagery, emotional-semantic, speech-diction, performance-behavioral, and reflective-corrective. Their development depends on systematic work on a musical piece, the gradual coordination of technical, speech, and stage-related components, the development of self-monitoring, and a supportive individualized educational environment. The scientific novelty lies in clarifying the concepts of stage expressiveness, intonational-semantic work, and self-monitoring in students' vocal training, as well as in systematizing the pedagogical conditions for their effective development. The practical significance of the study lies in the applicability of its results to vocal instruction in higher arts and teacher education. Further research may focus on developing a stage-by-stage methodology for fostering students' stage expressiveness skills in vocal classes.

Keywords: stage expressiveness; music pedagogy; vocal activity; choral conducting; professional and personal qualities; self-control; methodology of teaching choral and conducting disciplines; vocal training.

Постановка завдання. У сучасній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва зростає потреба в такій організації вокальної діяльності, за якої здобувач опановує як технічну сторону співу, так і здатність художньо переконливо, змістовно й сценічно доцільно втілювати музичний образ. Проте у практиці фахової підготовки, формування сценічної виразності нерідко залишається другорядним щодо інтонаційної точності, сили звучання чи чистоти дикції, тоді як смислова наповненість виконання, усвідомлене фразування, емоційна переконливість і вміння контролювати власний виконавський стан потребують цілеспрямованої педагогічної роботи. Особливої уваги в цьому контексті набувають інтонаційно-смислова робота і самоконтроль, оскільки саме вони забезпечують глибше розуміння художнього змісту, свідоме використання виражальних засобів і своєчасну корекцію виконавських недоліків. Водночас у науково-методичному полі недостатньо цілісно обґрунтовано,

яким чином поєднання цих компонентів впливає на формування сценічної виразності майбутніх учителів музичного мистецтва, які педагогічні умови є для цього найбільш результативними та які методичні рішення доцільно використовувати в процесі вокальної діяльності.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У сучасних дослідженнях вокальної підготовки дедалі чіткіше простежується перехід від вузького розуміння навчання співу як опанування техніки до цілісного бачення професійного становлення виконавця, у якому поєднуються технічна, художня, комунікативна, сценічна й рефлексивна складові. У ширшому педагогічному контексті це узгоджується з положенням про компетентнісну, особистісно орієнтовану та системну організацію фахової підготовки, що передбачає індивідуальну освітню траєкторію, суб'єкт-суб'єктну взаємодію та створення умов для самореалізації здобувача освіти (О.А. Самойленко, О.Є. Міршук, Ю.В. Силенко) [1, с. 83-89]. Близькі за змістом орієнтири простежуються й у працях, присвячених формуванню компетентності та вокально-виконавської майстерності, де підкреслюється значення мотивації, інтерпретаційного мислення, культурологічного контексту, емоційно-комунікативного розвитку й поетапного формування виконавських умінь (С.Бендікова [2, с. 108-113]; Т.Потапчук, О.Сметана, Н.Онищук [3, с. 70-75]).

Безпосередньо для нашої теми особливе значення мають дослідження, у яких сценічна виразність, сценічна культура, артистизм і сценічна майстерність розглядаються як важливі результати фахової підготовки фахівця. У монографії Т. Ткаченко вокально-сценічна культура здобувачів осмислюється як складне інтегроване утворення, що формується через поєднання постановки голосу, сценічної майстерності та особистісно орієнтованої організації навчання з урахуванням індивідуальних можливостей здобувачів [4]. М.А. Сухолова, Е.К. Куцин, О.М. Габель підкреслюють, що сценічна культура здобувача охоплює як правильну інтонацію, дихання, артикуляцію, фразування й темброве забарвлення, так й емоційність, музикальність, відчуття стилю, художню інтерпретацію та здатність до імпровізації, яка розглядається як важлива ознака творчої зрілості виконавця [5, с. 223-226]. У цьому ж руслі В.В. Пірус і В.С. Пірус обґрунтовують діалектичний зв'язок технічної майстерності й сценічного артистизму, наголошуючи, що саме їх гармонійне поєднання дає змогу створювати переконливий художній образ, а навички самоаналізу та психологічна підготовка є необхідними умовами професійного зростання здобувача [6, с. 315-324]. Подібну думку розвиває С. На, яка доводить, що виконавсько-технічні уміння становлять основу артистизму здобувача, оскільки забезпечують не тільки якісне звукоутворення, а й можливість

повноцінного донесення образно-емоційного змісту твору до слухача [7, с. 47-60].

Важливий для нашого дослідження напрям становлять праці, у яких розкривається роль слова, інтонації, сценічної мови та художньої інтерпретації у вокальному виконавстві. М.А. Сухолова розглядає сценічну мову як вагомий складник фахової підготовки майбутнього вчителя та наголошує на потребі переходу від репродуктивного наслідування зразків до осмисленої інтерпретації твору [8, с. 341-354]. О.Л. Дубовська й А.І. Адам'ян акцентують значення вокально-мовленнєвої культури, пов'язуючи її з розвитком мовленнєвої виразності, дикції, дихання й уміння створювати «звуковий» образ твору, що особливо важливо для роботи зі словесним текстом у співі [9, с. 32-36]. А.В. Коленко, О.А. Іваненко, В.В. Голосняк на матеріалі підготовки акторів показують продуктивність інтеграції ритмічної та сценічно-мовленнєвої підготовки, що сприяє формуванню цілісного мовно-музичного мислення, розвитку інтонаційної чутливості та сценічної виразності [10, с. 58-64]. У праці В.Ю. Браворіченка переконливо доведено, що стійкі сценічно-мовленнєві навички формуються тільки за умови правильної методичної послідовності, комплексного підходу та врахування психологічних особливостей здобувачів, що є суттєвим і для професійної підготовки, де слово, голос і тілесна свобода взаємопов'язані [11, с. 179-188].

Окрему групу становлять дослідження, у яких акцентовано психологічні, комунікативні та рефлексивні передумови сценічної виразності. В.П. Білоус визначає сценічно-виконавську майстерність як інтегровану особистісну рису, що поєднує теоретичний, технічний, художній і комунікативний компоненти [12]. У дисертації Ч. Ван виконавський артистизм трактується як вищий рівень мистецької зрілості, що синтезує музично-інтелектуальні, технологічні, творчо-інтерпретаційні та сценічно-комунікативні властивості, а його формування пов'язується з художньо-творчим кліматом занять, поетапним зростанням самостійності, розвитком емоційно-вольової саморегуляції, концентрації сценічної уваги та застосуванням рефлексивних і творчо-рольових методів [13]. У роботі Я.Є. Пенфея також підкреслюється значення європейської культури, стилістичної широти змісту музичної освіти та поглиблення художньо-інтерпретаційної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [14]. Дотичні висновки містять і праці з інших мистецьких галузей. В.А. Сабодаш, А.С. Демещук, Д.В. Курілов наголошують на ролі творчої ініціативи, імпровізації та рефлексивного обговорення у формуванні сценічної виразності [15], а А.О. Ходот доводить продуктивність поетапної методики, що поєднує самопізнання, комунікацію з аудиторією, рефлексію та індивідуалізацію

навчання [16, с. 208-214]. Для уточнення прикладного виміру теми важливими є також праці, де сценічна виразність розглядається через конкретні форми виконавської діяльності. Є.В. Ліпітюк показує, що камерний спів має суттєвий розвивальний потенціал для формування музичного мислення, творчої уяви, сценічної майстерності й артистизму здобувачів [17, с. 104-123]. С.В. Гмиріна обґрунтовує значення постановки концертного номера як складової фахової підготовки здобувачів, де драматургія, сценічні якості, що безпосередньо впливають на якість виступу [18]. О.В. Борин, аналізуючи чинники вокального виконавства у сфері естради, підкреслює, що сценічне вираження спирається на єдність пластики, артистичності, комунікації з глядачем і здатності до емоційно-вольової саморегуляції [19, с. 3-8]. Т.О. Гордєєва, Л.Д. Ороновська, С.В. Одайник доповнюють це сучасним методичним аспектом, акцентуючи, що мистецька освіта має враховувати не тільки техніко-фізіологічні, а й психологічні та технологічні чинники, зокрема релаксацію, візуалізацію, сценічну імпровізацію й засоби оперативного зворотного зв'язку [20, с. 128-132].

Отже, ґрунтовний аналіз наукових джерел показує, що в сучасній науковій літературі достатньо широко висвітлено питання вокально-сценічної культури, артистизму, сценічної мови, мовленнєвої культури, інтеграції технічної та художньої підготовки, а також психологічних і педагогічних умов професійного зростання здобувача. Водночас недостатньо цілісно розкрито саме формування навичок сценічної виразності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності через поєднання інтонаційно-смислової роботи та самоконтролю як внутрішнього механізму усвідомлення, оцінювання та корекції виконання.

Мета – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування навичок сценічної виразності у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної діяльності через інтонаційно-смислову роботу та самоконтроль. **Цілі дослідження**: 1) уточнити сутність понять «сценічна виразність», «інтонаційно-смислова робота» та «самоконтроль» у контексті вокальної підготовки здобувачів; 2) окреслити структурні компоненти навичок сценічної виразності здобувачів на заняттях; 3) обґрунтувати педагогічний потенціал інтонаційно-смислової роботи у формуванні сценічної виразності; 4) розкрити значення самоконтролю у процесі вокального навчання та показати його роль у розвитку усвідомленості виконання, корекції інтонації, динаміки, тембрового забарвлення, дикції, сценічної поведінки та емоційної переконливості; 5) визначити й систематизувати педагогічні умови ефективного формування навичок сценічної виразності у здобувачів на заняттях через інтонаційно-смислову

роботу й самоконтроль. **Методи дослідження**: *аналіз, синтез, узагальнення й систематизація* наукових, педагогічних і методичних джерел; *термінологічний і понятєво-структурний аналіз* – для уточнення змісту основних понять і виокремлення структурних компонентів навичок сценічної виразності; *порівняльно-логічний аналіз* – для зіставлення ролі інтонаційно-смислової роботи й самоконтролю у формуванні виразності та визначення їхніх педагогічних можливостей; *педагогічне моделювання* – для обґрунтування педагогічних умов ефективного формування навичок сценічної виразності майбутні учителів музичного мистецтва та опису логіки їх реалізації у процесі вокальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. *У контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сценічну виразність* доцільно розуміти як інтегровану здатність виконавця художньо переконливо, інтонаційно точно й змістовно вмотивовано втілювати музично-поетичний образ у процесі співу, використовуючи голосові, мовленнєві, емоційні, мімічні, пластичні та комунікативні засоби. Таке розуміння спирається на наукові положення, у яких сценічна майстерність і артистизм трактуються як цілісна якість, що поєднує технічну, художню, інтерпретаційну та комунікативну складові [6; 12]. Отже, сценічна виразність не зводиться ні до зовнішньої емоційності, ні до правильного відтворення звуковисотності й ритму, а виявляється у здатності наповнити виконання смислом, внутрішньою переконливістю та адресністю художнього висловлювання.

Для нашого дослідження важливо, що сценічна виразність формується не поза роботою над твором, а безпосередньо в процесі його осмислення й виконавського опрацювання. Саме тому ключового значення набуває *інтонаційно-смислова робота*. Її доцільно визначати як цілеспрямований процес аналізу й виконавського освоєння музично-поетичного тексту, за якого здобувач виявляє смислові акценти, емоційні відтінки, логіку фразування, інтонаційний розвиток, взаємозв'язок слова і мелодії та переводить це розуміння у конкретне звучання. Таке трактування узгоджується з положеннями праць, у яких наголошено на значенні сценічної мови, мовленнєвої виразності, дикції, інтонаційної чутливості, роботи зі словом і відходу від формального наслідування виконавських зразків до осмисленої інтерпретації твору [8; 9; 10]. Отже, інтонаційно-смислова робота забезпечує перехід від технічно правильного, але зовні нейтрального виконання до художньо наповненого співу, у якому кожна фраза має внутрішню логіку й емоційне підґрунтя.

Не менш важливим складником цього процесу є *самоконтроль*. У межах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва його слід тлумачити як усвідомлену здатність здобувача спостерігати,

оцінювати й коригувати власне виконання відповідно до технічних, інтонаційних, дикційних, емоційних і сценічно-поведінкових параметрів. Йдеться не тільки про фіксацію помилок, але й про внутрішній механізм співвіднесення реального звучання й сценічної поведінки із художнім задумом твору. Таке розуміння підтверджується працями, у яких професійне зростання здобувача пов'язується з розвитком самоаналізу, емоційно-вольової саморегуляції, концентрації творчої уваги, подолання сценічного хвилювання та здатності свідомо вдосконалювати власне виконання [6; 13]. Отже, самоконтроль є не допоміжною навичкою, а необхідною внутрішньою умовою становлення сценічної виразності, оскільки саме він дає здобувачеві змогу перевести зовнішні педагогічні настанови у власну виконавську практику.

З огляду на це *сценічну виразність* слід розглядати як важливий складник професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, де виконавська діяльність є однією з провідних. Вона засвідчує перехід здобувача від опанування окремих технічних дій до цілісної художньо-виконавської зрілості, у якій поєднуються техніка співу, осмислення тексту, інтерпретаційне мислення, емоційна переконливість, сценічна поведінка та здатність до комунікації зі слухачем. Саме тому в структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва сценічна виразність посідає системоутворювальне місце – вона узагальнює якість засвоєння технічних умінь, виявляє рівень художнього розуміння твору й водночас відображає здатність здобувача до свідомого, індивідуально забарвленого сценічного самовираження.

Розглянемо структурні компоненти сценічної виразності, оскільки саме через них це інтегроване утворення набуває конкретного змісту в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. З огляду на специфіку занять, доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних компонентів навичок сценічної виразності (рис. 1).

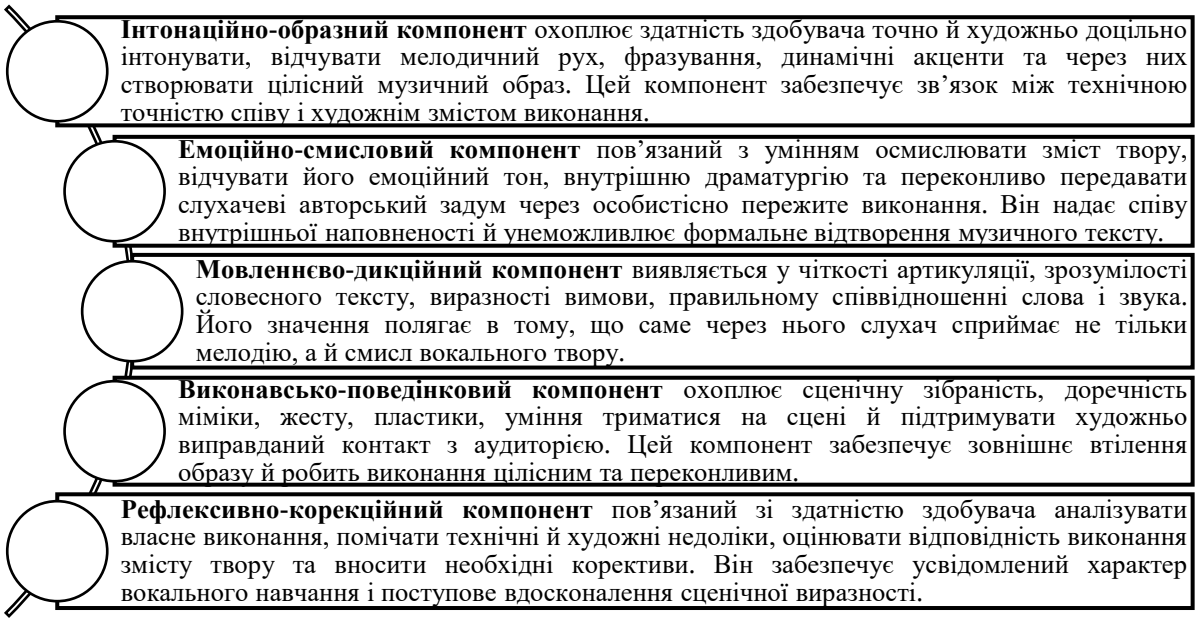


Рис. 1. **Структурні компоненти навичок сценічної виразності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності**
[авторська розробка]

Отже, навички сценічної виразності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності мають багатокомпонентну будову, у якій поєднуються інтонаційна точність, образність, емоційна осмисленість, мовленнєва виразність, сценічна поведінка та здатність до самокорекції. Саме така структура дає змогу розглядати сценічну виразність як цілісний результат фахової підготовки.

Окреслені компоненти сценічної виразності не формуються самі собою. Їх розвиток потребує такої організації роботи над твором, за якої здобувач не просто відтворює нотний і словесний текст, а послідовно осмислює його зміст, інтонаційну логіку та художню спрямованість. Саме тому в системі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва особливого значення набуває інтонаційно-смислова робота.

Педагогічний потенціал інтонаційно-смислової роботи полягає в тому, що така робота поєднує технічне виконання зі свідомим розкриттям художнього змісту твору. Аналіз словесного тексту допомагає здобувачеві зрозуміти тему, настрій, підтекст і внутрішню драматургію матеріалу. Виявлення смислових акцентів дає змогу визначити, які слова, фрази або образи є головними. А отже – потребують відповідного інтонаційного виділення. Робота над інтонаційною динамікою і фразуванням спрямовує здобувача до усвідомленого вибудовування музичної думки, логічної

завершеності фрази, природного розвитку кульмінацій і відчуття внутрішнього руху твору. У підсумку спів набуває змістовності, цілісності та переконливості.

Не менш важливим є опрацювання емоційного змісту твору, оскільки саме воно переводить виконання з рівня правильного відтворення у площину художнього переживання. Коли здобувач розуміє, що саме він передає у кожній фразі, змінюється якість звуковедення, тембрового забарвлення, дикції, сценічної поведінки й контакту з аудиторією. У такому разі інтонація стає носієм змісту, слово дістає виразну звукову форму, а сценічний образ набуває внутрішньої вмотивованості. Отже, інтонаційно-смислова робота є дієвим педагогічним засобом формування сценічної виразності, бо забезпечує перехід від формального співу до осмисленого, емоційно наповненого й художньо переконливого виконання.

Інтонаційно-смислова робота забезпечує змістове наповнення виконання, однак сама по собі вона ще не гарантує його стабільності й художньої точності. Щоб осмислений задум справді втілився у співі, здобувачеві необхідно вміти слухати, оцінювати й своєчасно коригувати власне виконання. Саме цю функцію у змісті навчання виконує самоконтроль. *Значення самоконтролю* полягає в тому, що він переводить виконавський процес із площини стихійного відтворення у площину усвідомленої дії. Завдяки самоконтролю здобувач не тільки виконує твір, але й постійно співвідносить реальне звучання з художнім задумом, помічає відхилення й намагається їх виправити. Це формує усвідомленість виконання, без якої неможливі ні точність, ні сценічна переконливість.

У практиці навчання самоконтроль виявляється насамперед у здатності коригувати інтонацію, динаміку, темброве забарвлення та дикцію. Здобувач навчається чути неточності звуковисотності, відчувати надмірну або недостатню силу звучання, добирати темброво доцільне забарвлення голосу відповідно до образу твору, стежити за виразністю й зрозумілістю словесного тексту. У такий спосіб самоконтроль забезпечує не механічне виправлення помилок, а поступове вдосконалення якості виконання в усіх його основних параметрах. Не менш важливою є його роль у регуляції сценічної поведінки й емоційної переконливості. Самоконтроль допомагає здобувачеві стежити за мімікою, жестом, пластикою, внутрішньою зібраністю, уникати скутості або, навпаки, зовнішньо невиправданої експресії. Водночас він дає змогу зберігати емоційну достовірність виконання, коли переживання не руйнує якість, а підпорядковується художній логіці твору. Отже, самоконтроль у процесі навчання є внутрішнім механізмом, що забезпечує усвідомлене, технічно впорядковане й емоційно переконливе сценічне виконання.

Ефективне формування навичок сценічної виразності у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності потребує не окремих прийомів, а цілісно організованих *педагогічних умов*, у межах яких інтонаційно-смислова робота й самоконтроль набувають системного характеру.

Передусім важливою є така організація роботи над твором, за якої здобувач починає його опрацювання не з механічного проспівування, а з осмислення словесного тексту, образного змісту, емоційного тону, смислових акцентів, логіки фразування та кульмінацій. Саме це створює підґрунтя для переходу від формального виконання до художньо вмотивованої інтерпретації. Практично така умова може реалізовуватися через виокремлення у тексті ключових слів і смислових центрів, читання поетичної основи без музики з визначенням емоційних акцентів, проговорювання окремих фраз із різним інтонаційним забарвленням, а також позначення в нотному тексті логічних пауз, кульмінаційних точок і місць інтонаційного напруження.

Не менш значущою є умова поетапного поєднання технічної, мовленнєвої та сценічної роботи. Сценічна виразність формується значно результативніше тоді, коли інтонація, дикція, дихання, фразування, міміка й пластика не роз’єднані, а поступово узгоджуються між собою у процесі навчання. Така побудова занять дає здобувачеві можливість не просто засвоїти окремі виконавські дії, а навчитися поєднувати їх у цілісному сценічному образі. У практиці змісту професійної підготовки це може виявлятися, наприклад, у послідовному переході від проговорювання тексту у сценічному темпі до його інтонування на одному звуці, а далі – до повноцінного виконання. В окремому відпрацюванні дихальних точок і фразування з подальшим додаванням міміки та жесту. Або ж у виконанні одного уривка в різних емоційних варіантах для пошуку найбільш переконливого сценічного рішення.

Водночас розвиток сценічної виразності неможливий без цілеспрямованого формування навичок самоконтролю, самооцінювання й самокорекції. Якщо здобувач орієнтується лише на зовнішні зауваження викладача, його виконавське зростання залишається залежним від постійного контролю ззовні. Натомість уміння самостійно чути інтонаційні неточності, помічати нечіткість дикції, невиправдані динамічні коливання, невідповідність тембрового забарвлення художньому образу або сценічну скутості робить навчання більш усвідомленим і продуктивним. Реалізації цієї умови сприяють аудіо- та відеозапис виконання з подальшим коротким самоаналізом, використання простих критеріїв самооцінювання, ведення рефлексивних нотаток після заняття, повторне виконання уривка після

самостійно виявлених недоліків. Доцільними є й короткі запитання для самоспостереження: що вдалося передати переконливо, де виконання втратило смислову чіткість, що потрібно змінити під час наступної спроби.

Усі названі умови будуть значно результативнішими, *якщо освітній процес розгортається у підтримувальному й індивідуалізованому освітньому середовищі.* Формування сценічної виразності потребує атмосфери, у якій здобувач не боїться помилки, не уникає творчого пошуку і може вільно виявляти власну художню індивідуальність. Саме таке середовище зменшує психологічну скутість, полегшує подолання сценічного хвилювання і дає змогу сприймати самоконтроль не як засіб покарання, а як інструмент професійного зростання. Практично це може забезпечуватися добором репертуару відповідно до вокальних і психологічних можливостей здобувача, орієнтацією на порівняння його теперішніх результатів із попередніми досягненнями, проведенням невеликих навчальних показів у доброзичливому колі, вправами на зняття м'язового й емоційного напруження перед виконанням, а також індивідуальними завданнями, коли один здобувач більше працює над дикцією, інший – над фразуванням, а ще інший – над сценічною зібраністю.

Отже, ефективне формування навичок сценічної виразності у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності забезпечується не окремим методом, а сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов. До них належать системна інтонаційно-смислова робота над твором, поетапне поєднання технічного, мовленнєвого й сценічного складників, розвиток самоконтролю та створення підтримувального індивідуалізованого освітнього середовища. Саме така організація навчання дає змогу перевести професійну підготовку з рівня простого відтворення тексту на рівень осмисленого, художньо переконливого й сценічно цілісного виконання.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування навичок сценічної виразності у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності через інтонаційно-смислову роботу та самоконтроль. Сценічну виразність уточнено як інтегровану здатність виконавця художньо переконливо, інтонаційно точно й змістовно вмотивовано втілювати музично-поетичний образ засобами голосу, слова, емоційного переживання, міміки, пластики та сценічної комунікації. Визначено, що інтонаційно-смислова робота забезпечує перехід від формального відтворення твору до осмисленого й художньо переконливого виконання, оскільки спрямовує здобувача на аналіз словесного тексту, смислових акцентів, інтонаційної динаміки, фразування та емоційного змісту. Показано, що самоконтроль є внутрішнім механізмом усвідомлення,

оцінювання й корекції виконання та відіграє важливу роль у вдосконаленні інтонації, динаміки, тембрового забарвлення, дикції, сценічної поведінки й емоційної переконливості. Окреслено п'ять структурних компонентів навичок сценічної виразності: інтонаційно-образний, емоційно-смисловий, мовленнєво-дикційний, виконавсько-поведінковий і рефлексивно-корекційний. Обґрунтовано, що ефективність формування цих навичок забезпечується сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов: системною інтонаційно-смисловою роботою над твором, поетапним поєднанням технічного, мовленнєвого й сценічного складників, розвитком самоконтролю та створенням підтримувального індивідуалізованого освітнього середовища. **Наукова новизна дослідження** полягає в теоретичному уточненні змісту понять «сценічна виразність», «інтонаційно-смислова робота» та «самоконтроль» у контексті професійної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва та у систематизації педагогічних умов ефективного формування цих навичок на заняттях. **Практичне значення** статті полягає в тому, що сформульовані положення можуть бути використані у викладанні дисциплін в закладах вищої мистецької та педагогічної освіти для більш цілеспрямованої організації роботи над твором та формуванням фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної діяльності. Виокремлені структурні компоненти сценічної виразності можуть бути покладені в основу подальшого методичного розроблення занять, навчальних матеріалів і схем педагогічного спостереження за динамікою виконавського зростання здобувачів. **Перспективи подальших досліджень** убачаємо в розробленні методики поетапного формування навичок сценічної виразності здобувачів у процесі вокальної діяльності.

Література

1. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 5 (213). С. 83-89. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838

2. Бендікова С. Сучасний стан формування вокальної компетентності учнів підліткового віку закладів мистецької освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 108-113. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-108-113

3. Потапчук Т., Сметана О., Онищук Н. Формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в контексті інтегрованого підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 70-75. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-70-75

4. Ткаченко Т. В. Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів: *монографія*. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2016. 307 с. URL: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/212 (дата звернення: 11.03.2026).

5. Сухолова М.А., Куцин Е.К., Габель О.І. Методичні підходи до формування сценічної культури вокаліста. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 223-226 DOI: https://doi.org/10.32843/26636085/2022/47.43

6. Пірус В.С., Пірус В.В. Художнє перевтілення вокаліста: від технічної майстерності до сценічного артистизму. *Музикознавча думка Дніпропетровщини.* 2025. Вип. 28(1). С. 315-324. DOI: https://doi.org/10.33287/222495

7. На С. Реалізація виконавсько-технічних умінь вокаліста як основа прояву його артистизму в процесі сценічної діяльності. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського.* 2022. Вип. 1(54). С. 47–60. DOI: https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(54).2022.255423

8. Сухолова М.А. Сценічна мова як елемент фахової підготовки майбутнього викладача вокалу. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2023. Вип. 34. С. 341–354. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-341-354

9. Дубовська О.Л., Адам'ян А.І. Вокально-мовленнєва культура у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва. *Слобожанські мистецькі студії*. 2025. Вип. 2. С. 32-36. DOI: https://doi.org/10.32782/art/2025.2.6

10. Коленко А.В., Іваненко О.А., Голосняк В.В. Інтеграція вокальної та сценічно-мовленнєвої підготовки майбутніх акторів. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2025. Вип. 10. С. 58-64. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-766X.2025.109

11. Браворіченко В. Цілісне сценічне мовлення: проблеми формування стійких мовленнєвих навичок у підготовці актора. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Сценічне мистецтво*. 2025. Вип. 8(2). С. 179–188. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-759X.8.2.2025.342068

12. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2005. 194 с.

13. Ван Ч. Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки. Дис … канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Wang_Chen.pdf (дата звернення: 11.03.2026).

14. Пенфей Я. Методика фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах Європейської вокальної культури : дис. ... доктора філос. наук за спец. 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського." Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2025. 236 с. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/21863 (дата звернення: 11.03.2026).

15. Сабодаш В., Демещук А., Курілов Д. Педагог як постановник: моделі виховання творчої ініціативи у виконавця хореографічного твору. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. 21. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16876075

16. Ходот А .О. Методика формування індивідуального сценічного іміджу учнів у класі естрадного вокалу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. Вип. 3 (152). С. 208-214. DOI https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-28

17. Ліпітюк Є. Камерний спів як засіб професійного розвитку студентів-вокалістів. *Часопис Національної музичної академії України ім.П.І.Чайковського*. 2024. Вип. 1(62). С. 104–123. DOI: https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(62).2024.304970

18. Гмиріна С.В. Постановка концертного номера як засіб фахової підготовки студента-вокаліста. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2017. Вип. 2. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-766X.20172.13640

19. Борин О. В. Чинники формування вокального виконавства дітей у мистецтві естради. *Fine Art and Culture Studies*. 2022. Вип. 5. С. 3–8. DOI https://doi.org/10.32782/facs-2022-5-1

20. Гордєєва Т., Ороновська Л., Одайник С. Сучасні вокальні техніки та методики їх викладання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 85, том 1. С. 128-132. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-20

21. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с. URL: https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/498/mode/2up (дата звернення: 11.03.2026).

References

1. Samoilenko, O. A., Mirshuk, O. Ye., & Sylenko, Yu. V. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitno-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of a specialist in the context of contemporary realities of the open educational and scientific space of higher education institutions]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 5(213), 83-89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838 [in Ukrainian]

2. Bendikova, S. (2025). Suchasnyi stan formuvannia vokalnoi kompetentnosti uchniv pidlitkovoho viku zakladiv mystetskoi osvity [The current state of forming vocal competence in adolescent students of art education institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (219), 108-113. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-108-113 [in Ukrainian]

3. Potapchuk, T., Smetana, O., & Onyshchuk, N. (2025). Formuvannia vokalno-vykonavskoi maisternosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva Ukrainy ta Kytaiu v konteksti intehrovanoho pidkhodu [Formation of vocal and performance mastery of future music art teachers of Ukraine and China in the context of an integrated approach]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences,* (219), 70-75. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-70-75 [in Ukrainian]

4. Tkachenko, T. V. (2016). Formuvannia vokalno-stsenichnoi kultury studentiv mystetskykh fakultetiv pedahohichnykh vuziv [Formation of vocal and stage culture of students of art faculties of pedagogical higher education institutions]. KhNPU im. H. S. Skovorody. http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/212 [in Ukrainian]

5. Sukholova, M. A., Kutsyn, E. K., & Habel, O. I. (2022). Metodychni pidkhody do formuvannia stsenichnoi kultury vokalista [Methodological approaches to forming the stage culture of a vocalist]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* (47), 223-226. https://doi.org/10.32843/26636085/2022/47.43 [in Ukrainian]

6. Pirus, V. S., & Pirus, V. V. (2025). Khudozhnie perevtilennia vokalista: vid tekhnichnoi maisternosti do stsenichnoho artystyzmu [Artistic transformation of the vocalist: From technical mastery to stage artistry]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny – Musicological Thought of Dnipropetrovsk Region,* 28(1), 315-324. https://doi.org/10.33287/222495 [in Ukrainian]

7. Na, S. (2022). Realizatsiia vykonavsko-tekhnichnykh umin vokalista yak osnova proiavu yoho artystyzmu v protsesi stsenichnoi diialnosti [Implementation of the vocalist's performance and technical skills as the basis for manifesting artistry in stage activity]. *Chasopys*

Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho – Journal of the Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine, 1(54), 47-60. https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(54).2022.255423 [in Ukrainian]

8. Sukholova, M. A. (2023). Stsenichna mova yak element fakhovoi pidhotovky maibutnoho vykladacha vokalu [Stage speech as an element of professional training of a future vocal teacher]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice,* (34), 341-354. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-341-354 [in Ukrainian]

9. Dubovska, O. L., & Adamian, A. I. (2025). Vokalno-movlennieva kultura u profesiinii pidhotovtsi vchytelia muzychnoho mystetstva [Vocal and speech culture in the professional training of a music art teacher]. *Slobozhanski mystetski studii – Slobozhansky Art Studies,* (2), 32-36. https://doi.org/10.32782/art/2025.2.6 [in Ukrainian]

10. Kolenko, A. V., Ivanenko, O. A., & Holosniak, V. V. (2025). Intehratsiia vokalnoi ta stsenichno-movlennievoi pidhotovky maibutnikh aktoriv [Integration of vocal and stage-speech training of future actors]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Musical Art in Educational Discourse,* (10), 58-64. https://doi.org/10.28925/2518-766X.2025.109 [in Ukrainian]

11. Bravorichenko, V. (2025). Tsilisne stsenichne movlennia: problemy formuvannia stiikykh movlennievykh navychok u pidhotovtsi aktora [Holistic stage speech: Problems of forming stable speech skills in actor training]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Seriia: Stsenichne mystetstvo – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Performing Arts*, 8(2), 179-188. https://doi.org/10.31866/2616-759X.8.2.2025.342068 [in Ukrainian]

12. Bilous, V. P. (2005). Psykholohichni aspekty formuvannia vykonavskoi khudozhnoi maisternosti [Psychological aspects of forming performance artistic mastery] [Candidate's dissertation]. [in Ukrainian]

13. Wan, Ch. (2017). Metodyka formuvannia vykonavskoho artystyzmu studentiv mahistratury v protsesi vokalno-fakhovoi pidhotovky [Methodology of forming performance artistry of master's students in the process of professional vocal training] [Candidate's dissertation, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova]. https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Wang_Chen.pdf [in Ukrainian]

14. Penfei, Ya. (2025). Metodyka fakhovoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv vokalu Ukrainy i Kytaiu na zasadakh Yevropeiskoi vokalnoi kultury [Methodology of professional training of future vocal teachers of Ukraine and China based on European vocal culture] [Doctoral dissertation, Derzhavnyi zaklad "Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho"]. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/21863 [in Ukrainian]

15. Sabodash, V., Demeshchuk, A., & Kurilov, D. (2025). Pedahoh yak postanovnyk: modeli vykhovannia tvorchoi initsiatyvy u vykonavtsia khoreohrafichnoho tvoru [The teacher as director: Models for fostering creative initiative in the performer of a choreographic work]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes,* (21). https://doi.org/10.5281/zenodo.16876075 [in Ukrainian]

16. Khodot, A. O. (2025). Metodyka formuvannia indyvidualnoho stsenichnoho imidzhu uchniv u klasi estradnoho vokalu [Methodology of forming the individual stage image of students in the pop vocal class]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3(152), 208-214. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-28 [in Ukrainian]

17. Lipitiuk, Ye. (2024). Kamernyi spiv yak zasib profesiinoho rozvytku studentiv-vokalistiv [Chamber singing as a means of professional development of student vocalists]. *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho – Journal of the Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, 1(62), 104-123. https://doi.org/10.31318/2414-052X.1(62).2024.304970 [in Ukrainian]

18. Hmyrina, S. V. (2017). Postanovka kontsertnoho nomera yak zasib fakhovoi pidhotovky studenta-vokalista [Staging a concert number as a means of professional training of a student vocalist]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Musical Art in Educational Discourse*, (2). https://doi.org/10.28925/2518-766X.20172.13640 [in Ukrainian]

19. Boryn, O. V. (2022). Chynnyky formuvannia vokalnoho vykonavstva ditei u mystetstvi estrady [Factors in the formation of children's vocal performance in pop art]. *Fine Art and Culture Studies*, (5), 3-8. https://doi.org/10.32782/facs-2022-5-1 [in Ukrainian]

20. Hordieieva, T., Oronovska, L., & Odainyk, S. (2025). Suchasni vokalni tekhniky ta metodyky yikh vykladannia [Modern vocal techniques and methods of their teaching]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 85(1), 128-132. https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-20 [in Ukrainian]

21. Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language (with additions and supplements)]. VTF "Perun". https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/498/ mode /2up [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 378.147: 811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3032-3045

Скрипник Наталія Станіславівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8208-3019

Сивачук Олена Миколаївна старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-9747-0070

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ AI-АСИСТЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ ДО УСНИХ АНГЛОМОВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ: МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Анотація. У статті розглянуто педагогічний потенціал AI-асистентів та чат-ботів у підготовці студентів до усних англомовних презентацій у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі цифрових технологій у навчанні іноземних мов та потребою у розвитку академічних комунікативних навичок студентів, зокрема здатності презентувати результати досліджень англійською мовою. Метою роботи є теоретичне обґрунтування можливостей використання AI-асистентів у підготовці до усних виступів, розроблення поетапної моделі їх застосування та експериментальна перевірка ефективності запропонованого підходу. Проаналізовано теоретичні підходи, що обґрунтовують ефективність цифрових помічників у розвитку комунікативних навичок, точності мовлення, структурованості виступів та розширенні академічного словникового запасу студентів. Особлива увага приділена формулюванню чітких і конкретних запитів до чат-бота, що визначають якість отриманих рекомендацій та сприяють активній самостійній роботі.

У дослідженні запропоновано модель використання AI-асистентів у процесі підготовки до усної презентації, яка передбачає послідовну роботу над уточненням теми та структури виступу, формуванням тез і аргументації, мовним та стилістичним редагуванням тексту, трансформацією письмового тексту у форму, придатну для усного виступу, а також підготовкою до академічної дискусії. Окрему увагу приділено можливостям використання голосових функцій чат-ботів для моделювання виступу та тренування інтонаційної виразності мовлення.

Експериментальна апробація запропонованого підходу була здійснена під час підготовки студентів до виступів на студентській науковій конференції. Результати показали, що AI-асистенти можуть ефективно підтримувати редагування тексту доповіді, адаптацію її до регламенту виступу, формування інтонаційної розбивки тексту, опрацювання складної лексики та підготовку до можливих запитань аудиторії. Водночас було виявлено обмеження використання чат-ботів для повноцінної перевірки вимови та аналізу тривалих усних виступів. Зроблено висновок, що найбільш ефективним є комбінований підхід, який поєднує автономну роботу студентів з AI-асистентами та педагогічний супровід викладача.

Ключові слова: AI-асистенти, усна презентація, англійська мова, академічна комунікація, підготовка студентів.

Skrypnyk Nataliia Stanislavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8208-3019

Syvachuk Olena Mykolaivna Senior Teacher of the Department of Foreign Languages and Translation, National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-9747-0070

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF AI ASSISTANTS IN PREPARING STUDENTS FOR ORAL PRESENTATIONS IN ENGLISH: A MODEL OF USE AND EXPERIMENTAL RESULTS

Abstract. The article explores the pedagogical potential of AI assistants and chatbots in preparing university students for oral presentations in English. The relevance of the study is determined by the growing role of digital technologies in foreign language education and the increasing need to develop students' academic communication skills, particularly the ability to present research results in English. The aim of the study is to provide a theoretical justification for the use of AI assistants in preparing students for oral presentations, to develop a staged model for their integration into the learning process, and to experimentally verify the effectiveness of the proposed approach.

The study proposes a model for using AI assistants in the process of preparing oral presentations. The model includes several stages: clarifying the topic and structure of the presentation, developing key points and arguments, linguistic and stylistic editing of the text, transforming a written academic text into a format suitable for oral delivery, and preparing for academic discussion

after the presentation. Special attention is given to the use of voice-based interaction with chatbots for simulating presentations and practicing the intonation and rhythm of spoken English.

An experimental implementation of the proposed approach was carried out during the preparation of students for presentations at a student academic conference. The results indicate that AI assistants can effectively support students in editing presentation texts, adapting them to time limits, simplifying complex sentence structures, generating intonation-based segmentation of the text, identifying difficult vocabulary with phonetic transcription, and preparing possible questions and answers related to the presentation topic. At the same time, certain limitations were observed. In particular, AI assistants were unable to reliably evaluate the pronunciation in longer oral presentations and tended to interrupt the speaker before the completion of the full speech.

The findings suggest that the most effective strategy involves a combined approach in which AI assistants support students' independent practice, while the teacher provides pedagogical guidance, pronunciation correction, and evaluation of oral performance.

Постановка проблеми. Цифровізація освітнього простору та активне впровадження інструментів штучного інтелекту трансформують сучасну методику викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. В умовах зростаючих вимог до академічної мобільності, участі у міжнародних наукових заходах і професійної комунікації англійською мовою особливого значення набуває формування у студентів навичок академічного усного мовлення.

Усна презентація є складним видом мовленнєвої діяльності, що інтегрує мовну, дискурсивну, стратегічну та соціопрагматичну компетентності. Вона передбачає вміння логічно структурувати матеріал, формулювати тези, аргументовано розкривати зміст, використовувати академічну лексику, забезпечувати зв'язність висловлювання та ефективну взаємодію з аудиторією. Підготовка до такого виду діяльності потребує поетапної організації, системної мовленнєвої практики та індивідуалізованого зворотного зв'язку.

У цьому контексті актуалізується потенціал AI-асистентів та чатботів як інструментів педагогічної підтримки, здатних моделювати комунікативні ситуації, сприяти структуризації змісту виступу, забезпечувати варіативність мовних ресурсів і стимулювати рефлексію. Використання таких технологій відкриває нові можливості для оптимізації підготовки студентів до усних презентацій англійською мовою, однак потребує наукового осмислення та методичного обґрунтування.

У практиці викладання англійської мови у закладах вищої освіти підготовка студентів до усних презентацій часто обмежується епізодичними тренуваннями та традиційними формами консультацій. Водночас сучасне освітнє середовище передбачає активне залучення цифрових інструментів, зокрема технологій штучного інтелекту, до організації самостійної роботи студентів. AI-асистенти та чатботи можуть виконувати функції цифрового асистента, мовного симулятора та засобу формувального оцінювання, що розширює можливості індивідуалізації навчання. Проте їх використання в процесі підготовки до академічних усних презентацій потребує чіткого визначення педагогічного потенціалу, дидактичних функцій та методичних умов застосування. Отже, актуальним є теоретичне осмислення можливостей AI-асистентів як інструменту підготовки студентів до усних презентацій англійською мовою та окреслення методичних підходів до їх інтеграції в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі останніми роками набули актуальності та стали предметом активного міждисциплінарного аналізу. У ґрунтовному систематичному огляді застосування штучного інтелекту у вищій освіті Так, 1 O. Zawacki-Richter, V. I. Marín, M. Bond і F. Gouverneur (2019) окреслюють основні напрями його використання, серед яких адаптивні системи навчання, автоматизоване оцінювання та аналітика освітніх даних. Автори наголошують, що впровадження інтелектуальних технологій часто має технікоорієнтований характер і не завжди супроводжується належним педагогічним обґрунтуванням, що зумовлює потребу розроблення чітких методичних моделей їх інтеграції.

У новішому систематичному огляді 2 D. Ali, Y. Fatemi, E. Boskabadi, M. Nikfar, J. Ugwuoke та H. Ali (2024) проаналізовано потенціал ChatGPT у навчанні та викладанні. Дослідники підкреслюють, що сучасні чат-боти можуть виконувати функції консультанта, генератора навчальних матеріалів і засобу оперативного зворотного зв’язку. Водночас акцентується увага на ризиках некритичного використання таких систем і необхідності педагогічного супроводу взаємодії студентів зі штучним інтелектом.

Питання ефективності чат-ботів у мовній освіті системно розглянуто у праці 3 W. Huang, K. F. Hew і L. K. Fryer (2021), які здійснили аналіз досліджень, присвячених підтриманому чат-ботами навчанню мов. Автори констатують позитивний вплив на мотивацію та залученість студентів, однак відзначають неоднозначність емпіричних результатів щодо сталого покращення мовної компетентності, зокрема усного мовлення. Подібні висновки також містить робота 4 J. Du і B. K. Daniel (2024), присвячена використанню чат-ботів для практики англомовного говоріння. Дослідники

зазначають, що такі системи створюють безпечне середовище для тренування спонтанного мовлення, сприяють зниженню мовленнєвої тривожності та забезпечують оперативний зворотний зв'язок, проте їхні можливості щодо оцінювання інтонаційної виразності, природності мовлення та комунікативної доречності залишаються обмеженими. Емпіричний аспект проблеми представлено у дослідженні 5 A.Matiienko-Silnytska, N. Mikava, I. Savranchuk, N. Tkhor і H. Poliakova (2025), де здійснено аналіз мовленнєвої поведінки студентів під час спілкування з AI-чат-ботами. Автори встановили, що систематична робота з ботом сприяє підвищенню мовленнєвої плавності, збільшенню обсягу висловлювань і зменшенню кількості пауз, однак водночас може формувати залежність від підказок системи та певну шаблонність мовлення.

В українському науковому просторі проблема переважно розглядається в контексті цифрової трансформації іншомовної освіти. Так, 6 Н. Пономаренко, Г. Тимченко і Г. Неустроєва (2024) аналізують вплив штучного інтелекту на організацію мовної підготовки та наголошують на можливостях персоналізації навчання. 7 А. Давидюк, О. Марусич і О. Дєрняєва (2024) розглядають штучний інтелект як чинник змін у навчанні іноземної мови в українських закладах освіти, підкреслюючи потребу методичного регулювання його використання. 8 А. Козак і Л. Близнюк (2025) акцентують увагу на створенні інтерактивних навчальних матеріалів за допомогою інтелектуальних технологій, тоді як 9 М. Куцела і О. Вірстюк (2025) досліджують вплив технологій штучного інтелекту на формування мовної компетентності загалом. 10 Т. Лелека (2023) аналізує можливості ChatGPT у викладанні англійської мови у вищій школі, зосереджуючись на його потенціалі для створення навчальних завдань і прикладів відповідей. 11 О. Шум (2024) узагальнює переваги та ризики використання штучного інтелекту в іншомовній підготовці, наголошуючи на питаннях академічної доброчесності та збереження навчальної автономії студентів.

Таким чином, аналіз наукових праць свідчить про наявність теоретичного та емпіричного підґрунтя для використання AI-асистентів та чат-ботів у мовній освіті та підтверджує їхній потенціал у розвитку усного мовлення, проте водночас виявляє недостатню розробленість цілісних методичних моделей їх застосування для підготовки студентів до усних академічних презентацій.

Метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу AI-асистентів та чат-ботів як інструменту підготовки студентів до усних презентацій, визначення методичних умов та можливостей їх ефективного використання у закладах вищої освіти, а також опис

експериментальної перевірки пропонованої теоретичної моделі на прикладі ChatGPT.

Виклад основного матеріалу. Методологічне обґрунтування використання AI-асистентів та чат-ботів у підготовці студентів до усних презентацій англійською мовою спирається насамперед на комунікативно-діяльнісний підхід, відповідно до якого мовлення розглядається як діяльність, спрямована на досягнення конкретної комунікативної мети в соціально визначеному контексті. У межах цього підходу усний виступ інтерпретується як цілісний дискурсивний акт, що поєднує змістову логіку, мовне оформлення та прагматичну доцільність. Як засвідчують W. Huang, K. F. Hew і L. K. Fryer (2021), цифрові інструменти, зокрема чат-боти, можуть підтримувати комунікативну практику, однак їх ефективність залежить від інтеграції в реальні мовленнєві завдання.

Другим аспектом теоретичного підґрунтя є конструктивістський підхід, відповідно до якого знання формуються у процесі активної діяльності здобувача освіти. У систематичному огляді O. Zawacki-Richter, V. I. Marín, M. Bond і F. Gouverneur (2019) підкреслюється, що технології штучного інтелекту здатні підтримувати персоналізоване та діяльнісно орієнтоване навчання, проте їх результативність визначається педагогічним сценарієм використання. У цьому контексті чат-бот може виконувати роль когнітивного партнера, який сприяє структуруванню матеріалу та рефлексії над власним мовленням.

Важливим є також положення формувального оцінювання, що передбачає систематичний зворотний зв'язок як умову поступового вдосконалення навчального результату. D. Ali та ін. [2, с.13-14] зазначають, що сучасні AI-системи здатні забезпечувати оперативні рекомендації щодо змісту та мовного оформлення, що відкриває можливості для багаторазового доопрацювання тексту презентації до публічного представлення. Емпіричні дані також підтверджують доцільність такого підходу: сучасними дослідженнями [5, с.235] встановлено, що регулярна взаємодія студентів із чат-ботами сприяє підвищенню мовленнєвої плавності та розгорнутості висловлювань, хоча потребує контролю з боку викладача для запобігання шаблонності мовлення.

Поєднання комунікативно-діяльнісного та конструктивістського підходів у навчанні іноземних мов, а також принципів формувального оцінювання створює теоретичне підґрунтя для розроблення моделі використання AI-асистентів і чат-ботів у підготовці студентів до усних презентацій англійською мовою на прикладі ChatGPT (OpenAI, 2026). У межах такої моделі технології штучного інтелекту розглядаються не як автономний генератор навчального продукту, а як допоміжний інструмент,

що підтримує процес формування мовленнєвої компетентності та академічної комунікації. Методично доцільне використання AI-асистентів передбачає поетапну організацію роботи, яка забезпечує поступовий перехід від первинного ознайомлення з технологією до комплексного виконання усного виступу.

На початковому етапі пропонованої моделі відбувається ознайомлення студентів із можливостями AI-асистента та формування базових навичок взаємодії з ним. Студенти знайомляться з інтерфейсом системи, налаштовують голосові функції, включно з розпізнаванням мовлення та синтезом голосу, а також опановують принципи формулювання запитів. Роль викладача на цьому етапі полягає у демонстрації функціональних можливостей технології, наданні інструкцій щодо формулювання ефективних запитів та окресленні етичних і педагогічних меж використання інструментів штучного інтелекту у навчальному процесі. Важливою складовою є надання студентам прикладів запитів та шаблонів голосових команд, а також пояснення принципів їх побудови для отримання максимально релевантних відповідей.

Такий підхід сприяє швидкому освоєнню технології, підвищує мотивацію студентів до роботи та створює умови для персоналізованого навчання.

Подальша робота може бути організована у вигляді послідовних етапів підготовки усної презентації.

1. Орієнтаційно-планувальний етап

На цьому етапі студент визначає тему, комунікативну мету виступу та цільову аудиторію. ChatGPT може допомагати сформувати план презентації, уточнити логіку викладу та підібрати релевантну термінологію. На цьому етапі важливо формулювати чіткі запити, наприклад: «Help me create a clear structure for a 5-minute presentation on [тема].». Важливо, що студент не копіює згенерований текст, а розглядає його як допоміжний матеріал, що потребує критичного аналізу та адаптації до конкретного дослідницького контексту.

2. Змістово-структурний етап

На другому етапі відбувається розроблення тез, аргументів і прикладів. ChatGPT може пропонувати варіанти формулювань, уточнювати логічні зв’язки між частинами виступу та допомагати у формулюванні переходів.

Приклади запитів: «Help me formulate concise thesis statements for each main point» або «Provide examples and counterarguments for my points». Особливу увагу приділено структурній цілісності презентації: вступу, основній частині та висновкам.

3. Мовно-стилістичний етап

На цьому етапі здійснюється вдосконалення мовного оформлення тексту. Студент може отримати рекомендації щодо точності термінології, варіативності лексики, граматичної коректності та стилістичної відповідності академічному дискурсу. Одночасно використовуються голосові функції для тренування вимови, інтонаційної виразності та темпу мовлення. Запити можуть бути такими: «Identify difficult words for pronunciation and provide transcription» або «Show where to place logical stress in this sentence».

4. Репетиційно-рефлексивний етап

Заключний етап передбачає моделювання ситуації публічного виступу. ChatGPT може виконувати роль умовної аудиторії, ставлячи запитання до змісту презентації. Студент формулює відповіді та отримує рекомендації щодо їх удосконалення. Така практика сприяє розвитку навичок спонтанного академічного мовлення, що є важливим компонентом публічного представлення результатів дослідження. Використовуються запити типу: «Ask me three questions as if you were an audience member and give feedback on clarity, grammar, and pronunciation» або «Act as a moderator and evaluate my presentation for structure, clarity, vocabulary, pronunciation, and engagement».Обов'язковим компонентом є самооцінювання та співвідношення результатів із критеріями оцінювання, визначеними викладачем.

У межах цієї моделі можливості ChatGPT у підготовці усної англомовної доповіді можуть охоплювати кілька взаємопов'язаних аспектів. Передусім йдеться про лінгвістичне та стилістичне редагування тексту виступу. У процесі такої роботи модель може аналізувати граматичну правильність, доречність лексичних засобів, логічну послідовність викладу та природність англомовних формулювань. Особливо важливим є перетворення письмового академічного тексту на форму, придатну для усної презентації, оскільки синтаксичні конструкції, характерні для письмового наукового стилю, часто є занадто складними для сприйняття під час усного виступу. У цьому контексті AI-асистент може допомагати оптимізувати текст із урахуванням регламенту виступу, скорочувати надто довгі речення та виділяти ключові змістові елементи.

Іншим важливим напрямом підтримки є формування так званого усного сценарію презентації. Повний текст доповіді може бути трансформований у короткі змістові блоки, пов'язані з окремими слайдами презентації та побудовані навколо основних ідей виступу. Такий підхід дозволяє доповідачеві говорити без читання тексту, спираючись на смислові опори, що сприяє більш природному та переконливому мовленню.

Варто зазначити, що одним із найбільш ресурсомістких компонентів підготовки до усної презентації є відпрацювання вимови, ритміко-

інтонаційного оформлення та темпу мовлення. Традиційно цей етап потребує значних часових витрат як з боку викладача, так і з боку студента, оскільки передбачає багаторазове прослуховування, коригування та індивідуальні консультації. У цьому контексті голосові функції сучасних AI-асистентів та чат-ботів відкривають нові методичні можливості. Окрему роль відіграє робота з фонетичними аспектами усного виступу. У взаємодії з AI-асистентом студент може отримувати перелік складних для вимови слів із транскрипцією, рекомендації щодо наголосу та інтонації, а також приклади зразкового відтворення тексту. Крім того, модель може пропонувати інтонаційну розбивку тексту, позначаючи короткі та довші паузи, логічний наголос або наголошені склади у складних словах. Така розмітка допомагає студентам усвідомлювати ритміко-інтонаційну організацію англійського мовлення та сприяє формуванню навичок виразного публічного виступу.

Ще одним важливим компонентом є моделювання академічної дискусії після виступу. AI-асистент може генерувати можливі запитання до змісту презентації та допомагати формулювати короткі аргументовані відповіді англійською мовою. Така взаємодія дозволяє студентам тренувати спонтанне мовлення та готуватися до обговорення результатів дослідження в академічному середовищі.

Для перевірки практичної ефективності запропонованої моделі було проведено експеримент у межах підготовки студентів першого-другого курсів Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та національного університету «Запорізька політехніка» до виступів англійською мовою на студентській науковій конференції. Теми та тексти доповідей були підготовлені заздалегідь, тому основним завданням роботи студентів із ChatGPT викладачі визначали тренування вимови підготовленого тексту, симуляцію виступу та моделювання запитань і відповідей під час академічної дискусії.

У процесі взаємодії з мовною моделлю було отримано низку результатів, які частково відрізнялися від початкових очікувань. Зокрема, ChatGPT продемонстрував високу ефективність у редагуванні текстів доповідей.

Модель допомогла скоригувати структуру виступу відповідно до регламенту, спростити надто складні або перевантажені синтаксичні конструкції та уточнити окремі формулювання. Неочікувано корисною виявилася можливість інтонаційної розбивки тексту. У відповідь на відповідні запити модель надавала текст із позначенням коротких і довших пауз, логічного наголосу та наголошених складів у складних словах. Крім того, було сформовано перелік складних для вимови слів із транскрипцією, а також надано рекомендації щодо підготовки та виконання самого виступу.

Позитивні результати було отримано і під час підготовки до академічної дискусії. ChatGPT пропонував можливі запитання до змісту доповіді та варіанти відповідей, причому ця робота могла здійснюватися як у текстовому, так і у голосовому режимі. Такий формат взаємодії сприяв кращому усвідомленню змісту виступу та допомагав студентам підготуватися до потенційних запитань аудиторії.

Водночас експеримент виявив і певні обмеження використання мовної моделі для тренування усного виступу. Найбільш проблемним виявилося саме відпрацювання повної усної презентації та перевірка вимови. Хоча ChatGPT здатний відтворювати текст доповіді як зразкову модель із правильною вимовою та інтонацією, під час спроби прослухати повний виступ студента тривалістю три–п'ять хвилин виникали технічні труднощі. Незалежно від формулювання запитів система переривала виступ після кількох речень і намагалася надати відповідь, що не дозволяло прослухати доповідь повністю. У результаті зворотний зв'язок стосувався лише коротких фрагментів виступу тривалістю приблизно до однієї хвилини. Хоча надані рекомендації щодо темпу мовлення та інтонаційної виразності були корисними, модель не змогла надійно ідентифікувати фонетичні помилки у вимові, які фактично були присутні у виступі.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що ChatGPT може бути ефективним інструментом підтримки підготовки до усної англомовної презентації, особливо у питаннях редагування тексту, структурної організації виступу, інтонаційної розмітки та підготовки до академічної дискусії. Водночас можливості автоматизованої перевірки вимови залишаються обмеженими, що підкреслює необхідність поєднання роботи з AI-асистентом із безпосередньою участю викладача. Таким чином, найбільш продуктивним видається комбінований підхід, у якому технології штучного інтелекту виконують функцію допоміжного інструменту для самостійної роботи студентів, тоді як фінальна оцінка усного виступу та корекція фонетичних аспектів здійснюються у взаємодії з викладачем.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що AI-асистенти та чат-боти можуть розглядатися як перспективний інструмент підтримки підготовки студентів до усних презентацій англійською мовою у закладах вищої освіти. Теоретичний аналіз і розроблення поетапної моделі їх використання засвідчують, що інтеграція технологій штучного інтелекту у навчальний процес відповідає сучасним тенденціям комунікативно орієнтованого та студенто-центрованого навчання. У запропонованій моделі AI-асистенти виконують допоміжну функцію в організації підготовки до виступу, сприяючи поетапному формуванню навичок академічної усної комунікації. Зокрема, вони можуть підтримувати процес визначення

теми та структури презентації, розроблення тез і аргументації, мовного та стилістичного вдосконалення тексту, а також підготовку до академічної дискусії після виступу.

Отримані результати свідчать про те, що використання мовних моделей, зокрема ChatGPT, може сприяти підвищенню структурованості виступів, уточненню формулювань, розширенню академічного лексичного репертуару та формуванню більшої впевненості студентів під час публічного представлення результатів дослідження. Важливою перевагою є можливість трансформації письмового академічного тексту у форму, більш придатну для усної презентації, що передбачає спрощення надто складних синтаксичних конструкцій, виділення ключових змістових елементів та створення так званого усного сценарію виступу. Окрім цього, мовна модель може надавати допомогу у підготовці до обговорення доповіді, генеруючи можливі запитання аудиторії та пропонуючи варіанти аргументованих відповідей.

Експериментальна апробація запропонованого підходу під час підготовки студентів до виступів на студентській науковій конференції підтвердила практичну доцільність використання ChatGPT у навчальному процесі, водночас виявивши як його сильні сторони, так і певні обмеження.

Зокрема, мовна модель продемонструвала високу ефективність у редагуванні текстів доповідей, адаптації їх до регламенту виступу, спрощенні перевантажених синтаксичних конструкцій та уточненні окремих формулювань. Корисним виявилося також автоматичне формування інтонаційної розбивки тексту з позначенням пауз, логічного наголосу та наголошених складів у складних словах, а також виділення складної для вимови лексики з відповідною транскрипцією. Додатковою перевагою стала можливість моделювання запитань до виступу та підготовки відповідей як у текстовому, так і у голосовому форматі, що сприяє підготовці студентів до академічної дискусії. Водночас результати експерименту засвідчили певні обмеження використання мовної моделі для тренування повноцінного усного виступу та перевірки вимови. Зокрема, система не змогла прослухати повний виступ тривалістю кілька хвилин без переривань, що ускладнило можливість отримання цілісного зворотного зв'язку щодо виконання презентації.

Крім того, хоча рекомендації щодо темпу мовлення та інтонаційної виразності були корисними, можливості автоматичного виявлення фонетичних помилок щодо правильної вимови виявилися обмеженими. Це свідчить про те, що сучасні мовні моделі поки що не можуть повною мірою замінити експертну оцінку викладача у питаннях фонетичної корекції та аналізу усного мовлення.

Таким чином, найбільш ефективним видається комбінований підхід, у якому AI-асистенти використовуються як інструмент підтримки самостійної роботи студентів, тоді як педагогічний супровід забезпечує контроль якості підготовки, корекцію мовленнєвих помилок та розвиток комунікативних навичок. Інтеграція чат-ботів у структуру навчального курсу, формування навичок коректного формулювання запитів та розвиток критичного ставлення до згенерованого матеріалу є важливими методичними умовами ефективного використання таких технологій. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням емпіричної бази застосування AI-асистентів у навчанні усного академічного мовлення, оцінюванням їх впливу на якість усних презентацій та визначенням оптимального поєднання автономної роботи студентів із педагогічним контролем.

Література:

1. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

2. Ali, D.; Fatemi, Y.; Boskabadi, E.; Nikfar, M.; Ugwuoke, J.; Ali, H. ChatGPT in Teaching and Learning: A Systematic Review. Educ. Sci. 2024, 14, 643. https://doi.org/10.3390/educsci14060643

3. Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2021). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. Journal of Computer Assisted Learning, 1–21. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

4. Du J., Daniel B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 6. Article 100230. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230

5. Matiienko-Silnytska A., Mikava N., Savranchuk I., Tkhor N., Poliakova H. Conversational analysis of learner–AI chatbot interactions in developing spoken fluency. *Arab World English Journal*. 2025. Vol. 16, No. 4. P. 224–238. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no4.13

6. Ponomarenko N., Tymchenko H., Neustroeva H. The Impact of Artificial Intelligence on Language Learning. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 318–326. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.318106

7. Давидюк А. Р., Марусич О. О., Дєрняєва О. В. Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземної мови: український контекст. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 12. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368

8. Козак А. В., Близнюк Л. М. Роль штучного інтелекту у створенні інтерактивних навчальних матеріалів під час вивчення іноземних мов. *Наукові записки НУ «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2025. № (25) 93. С. 109–115. https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/4323

9. Куцела М. М., Вірстюк О. Д. Вплив технологій штучного інтелекту на формування англійської мовної компетентності. *Modern Philology*. 2025. № 4(18). https://doi.org/10.32782/modernph-2025.4.18

10. Лелека Т. О. ChatGPT як інструмент викладання англійської мови у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 211. С. 168–172. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-168-172

11. Шум О. В. Іншомовна підготовка із використанням штучного інтелекту: переваги та недоліки. *Наукові записки НУ «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2024. № 21 (89). С. 224–227. https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/4095

References

1. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

2. Ali, D., Fatemi, Y., Boskabadi, E., Nikfar, M., Ugwuoke, J., & Ali, H. (2024). ChatGPT in teaching and learning: A systematic review. *Education Sciences*, 14, 643. https://doi.org/10.3390/educsci14060643

3. Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2021). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1–21. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

4. Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100230. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230

5. Matiienko-Silnytska, A., Mikava, N., Savranchuk, I., Tkhor, N., & Poliakova, H. (2025). Conversational analysis of learner–AI chatbot interactions in developing spoken fluency. *Arab World English Journal*, 16(4), 224–238. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no4.13

6. Ponomarenko, N., Tymchenko, H., & Neustroeva, H. (2024). The impact of artificial intelligence on language learning. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 34, 318–326. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.318106 [in English].

7. Davydiuk, A. R., Marusych, O. O., & Dierniaieva, O. V. (2024). Shtuchnyi intelekt yak faktor zmin u navchanni inozemnykh mov: ukrainskyi kontekst [Artificial intelligence as a factor of change in foreign language learning: The Ukrainian context]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*, 12. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368 [in Ukrainian].

8. Kozak, A. V., & Blyzniuk, L. M. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u stvorenni interaktyvnykh navchalnykh materialiv pid chas vyvchennia inozemnykh mov [The role of artificial intelligence in the creation of interactive educational materials during the study of foreign languages]. *Naukovi zapysky NU "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohiia"*, 25(93), 109–115. https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/4323 [in Ukrainian].

9. Kutsela, M. M., & Virstiuk, O. D. (2025). Vplyv tekhnolohii shtuchnoho intelektu na formuvannia anhliiskoi movnoi kompetentnosti [The impact of artificial intelligence technologies on the development of English language competence]. *Modern Philology*, 4(18). https://doi.org/10.32782/modernph-2025.4.18 [in Ukrainian].

10. Leleka, T. O. (2023). ChatGPT yak instrument vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli [ChatGPT as a tool for English teaching in higher school]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 211, 168–172. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-168-172 [in Ukrainian].

11. Shum, O. V. (2024). Inshomovna pidhotovka iz vykorystanniam shtuchnoho intelektu: perevahy ta nedoliky [Language training using artificial intelligence: pros and cons].

Naukovi zapysky NU "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohiia", 21(89), 224–227. https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/4095 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.4:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3046-3059

Совгар Оксана Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-3101-7409

Панова Діана Валеріївна старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-9445-6866

Чернецька Світлана Богданівна старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-6023-1965

Кулікова Марія Русланівна старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0009-0000-8101-3425

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕНСИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів у процесі інтенсивного навчання англійської мови вищих військових навчальних закладів. Актуальність дослідження обумовлена вимогами міжнародної інтеграції України та стандартами НАТО STANAG 6001, які ставлять високі вимоги до рівня мовної підготовки офіцерського корпусу. Проведено аналіз сучасних наукових праць українських та зарубіжних дослідників, що дозволив виокремити ключові підходи до розвитку професійно орієнтованих мовних навичок, використання комунікативного підходу, цифрових технологій та адаптивного оцінювання.

Експериментальна модель інтенсивного курсу, реалізована у Національній академії сухопутних військ, передбачає 12-тижневий курс тривалістю 574 години, із застосуванням рівнево-диференційованого підходу та методики «Presentation–Practice–Production». Синергія традиційних та інноваційних технологій, включаючи лінгафонні лабораторії ALC, платформи дистанційного навчання та інструменти штучного інтелекту

(ELSA Speaking, Grammarly, ChatGPT/Gemini), забезпечує системний розвиток аудіювання, говоріння, письма та читання. Аналіз результативності показав суттєве зростання рівня мовної підготовки курсантів: кількість нульових оцінок скоротилася на 45%, а інтегральний показник компетентності зріс удвічі – з 0,31 до 0,61 бала. Результати анонімного анкетування підтвердили високий рівень мотивації, задоволення викладанням та відчутний прогрес курсантів.

Практична значущість дослідження полягає у формуванні моделі інтенсивного навчання, що дозволяє ефективно подолати розрив між курсантами різного рівня підготовки, швидко досягти базового рівня СМР 1 та створити підґрунтя для подальшого розвитку мовних компетентностей на старших курсах. Рекомендації стосуються оптимізації організаційно-методичних засад курсу, інтеграції Military English та цифрових ресурсів, що забезпечує комплексну підготовку майбутніх офіцерів до службово-професійного спілкування англійською мовою.

Ключові слова: інтенсивне навчання, англійська мова, комунікативна компетентність, військові навчальні заклади, STANAG 6001, цифрові технології, Military English.

Sovhar Oksana Mykhailivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-3101-7409.

Panova Diana Valeriivna Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-9445-6866

Chernetska Svitlana Bohdanivna, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-6023-1965

Kulikova Mariia Ruslanivna Lecturer of the Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0009-0000-8101-3425

FORMATION OF CADETS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF INTENSIVE LEARNING

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of developing foreign language communicative competence among cadets through

intensive English language training in military higher education institutions. The relevance of the study is determined by Ukraine's international integration and NATO STANAG 6001 standards, which impose high requirements on officers' language proficiency. A review of contemporary Ukrainian and international research highlighted key approaches to developing professionally-oriented language skills, implementing a communicative approach, digital technologies, and adaptive assessment.

The experimental intensive course model implemented at the National Academy of Land Forces includes a 12-week program totaling 574 hours, employing a level-differentiated approach and the "Presentation–Practice–Production" methodology. The synergy of traditional and innovative technologies, including ALC language laboratories, online learning platforms, and AI tools (ELSA Speaking, Grammarly, ChatGPT/Gemini), ensures comprehensive development of listening, speaking, writing, and reading skills.

Results of the experiment indicate significant improvement in cadets' language proficiency: the number of zero-level scores decreased by 45%, and the integrated competence indicator doubled from 0.31 to 0.61. Anonymous surveys confirmed high motivation, satisfaction with teaching, and noticeable personal progress among cadets. The practical significance lies in the creation of an intensive learning model that effectively bridges gaps between cadets of different initial levels, rapidly achieves basic Level 1 in STANAG, and lays the foundation for further language skill development in senior courses. Recommendations address the optimization of organizational and methodological aspects, integration of Military English, and digital resources, providing comprehensive preparation of future officers for professional English communication.

Keywords: intensive learning, English language, communicative competence, military higher education institutions, STANAG 6001, digital technologies, Military English.

Постановка проблеми. Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України та вимушений прискорений перехід Сил оборони на західні зразки озброєння, техніки та стандартів планування операцій докорінно змінили парадигму іншомовної підготовки майбутніх офіцерів. У сучасних умовах бойових дій інтеграція України до євроатлантичного безпекового простору перестала бути суто політичною декларацією, трансформувавшись у нагальну практичну потребу забезпечення оперативної сумісності безпосередньо на полі бою. Активізація міжнародного військового співробітництва, постійна взаємодія з іноземними інструкторами в межах тренувальних місій та необхідність опанування високотехнологічних систем озброєння в найкоротші терміни зумовлюють підвищення

вимог до рівня мовної компетентності військовослужбовців. За таких обставин англійська мова виступає не лише засобом міжкультурної комунікації чи академічного обміну, а стає інструментом професійної взаємодії, що безпосередньо впливає на бойову ефективність підрозділів, якість експлуатації іноземної техніки та спроможність офіцерського складу приймати швидкі рішення в багатонаціональному оперативному середовищі. Це вимагає перегляду змісту навчання у військових закладах вищої освіти з акцентом на прагматизацію знань, термінологічну точність та здатність до ефективної комунікації в умовах високого стресу та динамічної зміни оперативної обстановки. Для випускників вищих військових навчальних закладів володіння англійською мовою відповідно до вимог STANAG 6001 стає необхідною передумовою ефективного виконання службових завдань, участі у спільних міжнародних навчаннях, роботі з військовою документацією та професійному зростанні.

Особливої актуальності ця проблема набуває з огляду на реальний стартовий рівень мовної підготовки курсантів, значна частина яких вступає до ВВНЗ із недостатньо сформованими навичками аудіювання, говоріння, читання та письма. За таких умов постає потреба у впровадженні ефективних педагогічних моделей, здатних у стислі терміни забезпечити подолання базових мовних бар'єрів і створити підґрунтя для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Однією з таких моделей є інтенсивне навчання, яке поєднує високу концентрацію навчального часу, комунікативну спрямованість, рівневу диференціацію, поетапний контроль результатів і широке використання сучасних цифрових технологій.

В основі інтенсивного навчання лежить іншомовне спілкування як мета, засіб і провідна умова формування комунікативної компетентності. Ефективність такого підходу підсилюється застосуванням мультимедійних ресурсів, платформ дистанційного навчання, лінгафонних лабораторій і засобів штучного інтелекту, що розширюють можливості індивідуалізації навчання та самостійної роботи курсантів. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення моделі інтенсивного навчання англійської мови у ВВНЗ як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів відповідно до сучасних освітніх і безпекових викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових праць засвідчує, що проблема формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у системі вищої військової освіти є предметом активної уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, С. Житська [16] розкриває можливості task-based learning у підготовці

курсантів до професійно-комунікативної діяльності, акцентуючи увагу на практичному спрямуванні мовної підготовки та розвитку навичок іншомовної взаємодії у професійних ситуаціях. Ю. Кузьменко, Ю.Ковальчук та Т. Іваніцька [5] аналізують формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів з урахуванням міжнародного досвіду та стандартів НАТО, наголошуючи на важливості комплексного розвитку аудіювання, говоріння, читання і письма в контексті вимог STANAG 6001.У працях М. Левко та О. Совгар [2] досліджено особливості набуття курсантами комунікативної компетентності з англійської мови професійного спрямування у вищих військових навчальних закладах, обґрунтовано значення професійно орієнтованого змісту навчання, комунікативного підходу та поетапного формування мовленнєвих умінь для забезпечення готовності майбутніх офіцерів до службової взаємодії англійською мовою. Питання адаптивного підходу до іншомовної підготовки, а також мовного тестування для визначення рівнів володіння мовою відповідно до вимог НАТО STANAG 6001, висвітлено у дослідженні Ю. Грищук і В. Крикун [1], які підкреслюють необхідність диференціації навчання залежно від стартового рівня підготовленості військовослужбовців.

Окремий напрям сучасних досліджень становлять праці, присвячені цифровізації іншомовної освіти у військовому середовищі. Зокрема, П. Скехан [13] обґрунтовує доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів, акцентуючи увагу на можливостях індивідуалізації навчання, посилення автономної роботи курсантів та розширення доступу до мовної практики. Серед актуальних зарубіжних досліджень виділяється робота Р.Замбрано та П. Янза [15], яка оцінювала результати впровадження програми English for Specific Purposes (ESP) у військових закладах. Дослідження показало, що інтеграція військових матеріалів у навчання англійської мови, проведення інтерактивних занять та використання контекстуально орієнтованих сценаріїв значно підвищує ефективність мовної підготовки курсантів. Автори відзначають, що поєднання практичних завдань, професійного контенту та адаптованого оцінювання дозволяє подолати як академічні, так і фізичні труднощі навчання в умовах інтенсивного військового середовища, а також підкреслюють значення професійного розвитку викладачів та організаційної підтримки навчального процесу.

Разом із тим, аналіз опрацьованих наукових джерел дає підстави стверджувати, що, попри значну увагу дослідників до проблем професійно орієнтованого навчання англійської мови, комунікативного підходу, цифрових технологій та адаптивного оцінювання, питання впровадження

інтенсивної рівнево-диференційованої моделі формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів у ВВНЗ ще не набуло достатнього комплексного висвітлення. Недостатньо дослідженими залишаються також організаційно-методичні засади поєднання інтенсивного навчання, Military English, лабораторних технологій, платформ дистанційної освіти та інструментів штучного інтелекту в єдиній системі іншомовної підготовки майбутніх офіцерів.

Мета статті – дослідження особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів у вищих військових навчальних закладах у рамках інтенсивного навчання англійської мови професійного спрямування, визначення ефективних методів та технологій (рівнево-диференційоване навчання, професійно орієнтований контент, цифрові платформи, лабораторні технології та інструменти штучного інтелекту) для підвищення результативності мовної підготовки та готовності майбутніх офіцерів до професійної комунікації англійською мовою відповідно до стандартів НАТО STANAG 6001.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивне навчання англійської мови у вищих військових навчальних закладах базується на комплексі теоретичних та методичних принципів, які забезпечують швидке та ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів. Однією з ключових характеристик інтенсивного методу є акцент на спілкуванні як на меті, засобі та умові навчання одночасно [4]. На відміну від традиційних підходів, які переважно фокусуються на запам'ятовуванні граматичних правил та лексичних структур, інтенсивне навчання робить основним завданням саме «вживання» мови в реальних або моделюваних професійних ситуаціях. Це дозволяє курсантам відразу застосовувати отримані знання на практиці, що сприяє формуванню навичок швидкої орієнтації у мовному середовищі та розвитку автоматизованих мовленнєвих моделей.

З психологічної та педагогічної точки зору інтенсивний метод передбачає мобілізацію прихованих резервів особистості курсантів, активізацію когнітивних та емоційних ресурсів для досягнення конкретного результату у стислі терміни [5]. Практична цілеспрямованість навчання забезпечує швидке відчуття прогресу, підвищує мотивацію та впевненість у власних можливостях. У військовому середовищі це особливо важливо, оскільки курсант стикається з високим навчальним та фізичним навантаженням, а ефективність іншомовної підготовки безпосередньо впливає на якість службової взаємодії англійською мовою у реальних ситуаціях.

Особливої уваги потребує поєднання інтенсивного навчання з іншими сучасними технологіями: використання мультимедійних ресурсів, цифрових платформ дистанційного навчання, лінгафонних лабораторій, а також

програм штучного інтелекту для розвитку вимови та письма. Таке поєднання дозволяє реалізувати принцип персоналізації та диференціації навчання, враховувати індивідуальні потреби та стартовий рівень підготовки курсантів, забезпечуючи максимально ефективний розвиток їхньої іншомовної компетентності у стислий термін.

Експериментальна модель інтенсивного курсу з англійської мови для курсантів Національної академії сухопутних військ (НАСВ) є комплексною системою, спрямованою на швидке формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001. Основна мета моделі полягає у поєднанні високої інтенсивності навчання, рівневої диференціації та застосування сучасних методик, що дозволяє досягти помітних результатів за відносно короткий проміжок часу.

Першим ключовим параметром моделі є тривалість та графік навчання. Інтенсивний курс триває 12 тижнів, під час яких заняття проводяться шість днів на тиждень, по три пари щодня під керівництвом викладача та 2 години самостійної роботи. Загальна кількість навчальних годин становить 574, з яких 430 виділено на аудиторну роботу. Така структура забезпечує систематичне та послідовне навчання з достатнім балансом між теоретичною підготовкою та практичним застосуванням мови. Висока частота занять створює ефект повного занурення в мовне середовище, що значно підвищує мотивацію курсантів та сприяє швидкому закріпленню мовних навичок.

Другим важливим компонентом є рівнева диференціація курсантів за результатами вхідного тестування. Студенти розподіляються на чотири групи: Alpha (B2), Bravo (B1), Charlie (A2) та Delta (A1 – найчисельніша група). (пай чарт)Такий підхід дозволяє максимально адаптувати зміст та методику навчання до стартового рівня знань курсантів. Групи відрізняються не лише рівнем лексико-граматичних навичок, але й здатністю сприймати та застосовувати матеріал у практичній діяльності.

Диференціація забезпечує ефективність освітнього процесу, оскільки викладач може організувати роботу таким чином, щоб кожен курсант отримував необхідну підтримку і водночас мав можливість виконувати завдання, що стимулюють його розвиток. Крім того, рівнева модель дозволяє уникнути ситуацій, коли слабші студенти відчувають фрустрацію, а сильні – нудьгу, що особливо важливо в умовах високої інтенсивності навчання.

Третім компонентом моделі є методична основа. Використовуються підручники English File (4th edition), які поєднують комунікативну спрямованість, структуровану граматику та інтеграцію лексичних блоків у професійний контекст. Основний методичний підхід реалізується через

модель «Presentation–Practice–Production» (PPP). На етапі Presentation курсант знайомиться з новим матеріалом у контексті професійної діяльності, наприклад, через командні інструкції, службові завдання або моделювання бойових сценаріїв. Етап Practice передбачає контрольоване відпрацювання лексико-граматичних структур у парах або групах, що дозволяє зміцнити нові навички та підготувати курсантів до вільного застосування мови. На етапі Production відбувається активне використання матеріалу в рольових іграх, ділових дискусіях та симульованих професійних ситуаціях, що забезпечує автоматизацію мовних моделей та розвиток впевненості у власних комунікативних здібностях.

Ефективність інтенсивного курсу з англійської мови для курсантів НАСВ значною мірою визначається інтеграцією традиційних методів навчання з сучасними інноваційними та лабораторними технологіями. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток іншомовної комунікативної компетентності та дозволяє максимально оптимізувати процес засвоєння мовного матеріалу за обмежений час інтенсиву.

Одним із ключових компонентів технологічного забезпечення навчання є лабораторія ALC (American Language Course). Лінгафонні кабінети, оснащені спеціалізованим програмним забезпеченням, дозволяють системно відпрацьовувати навичку аудіювання від рівня A1 до B2. Завдяки такому інструменту курсанти мають можливість багаторазово прослуховувати аудіо та відеоматеріали, моделювати мовні ситуації та перевіряти власне розуміння англійської мови у побутовому та професійному контексті. Лабораторія ALC надає контрольований, структурований та безпечний простір для практики, де інтенсивність та частота занять безпосередньо впливають на швидкість прогресу курсантів.

Не менш важливу роль відіграють технології штучного інтелекту (ШІ), які виступають асистентом у мовній підготовці. Серед них ELSA Speaking використовується для відпрацювання вимови та подолання мовного бар'єру, що особливо важливо для курсантів, які вперше опановують лексику англійської мови. Система дає можливість отримувати миттєвий зворотний зв'язок щодо правильності артикуляції, інтонації та ритму мовлення.

Для підвищення якості письмових навичок застосовується Grammarly, що дозволяє виявляти та виправляти граматичні, орфографічні та стилістичні помилки, підвищуючи самостійність курсантів у виконанні письмових завдань. Крім того, інтеграція ChatGPT та Gemini відкриває нові можливості для створення сценаріїв діалогів, рольових ігор та симуляцій реальних ситуацій, що дозволяє курсантам відпрацьовувати мовні навички у контексті професійного та побутового спілкування.

Важливим елементом системи є використання платформ дистанційного навчання, таких як British Council Online та інші інтерактивні ресурси, що дозволяють організувати самостійну роботу курсантів та забезпечують можливість проведення онлайн-занять у реальному часі. Дистанційні платформи надають гнучкість у плануванні занять, доступ до мультимедійних матеріалів, інтерактивних тестів та вправ, що сприяє посиленню автономної роботи курсантів, розвитку самодисципліни та підтримці високої мотивації в умовах інтенсивного графіка [6].

Синергія лабораторних технологій, ШІ та дистанційних платформ створює комплексне середовище навчання, яке поєднує аудиторні та позааудиторні форми роботи. Такий підхід забезпечує ефективне засвоєння мовного матеріалу, розвиток всіх комунікативних навичок – аудіювання, говоріння, читання та письма, а також формує впевненість курсантів у застосуванні англійської мови у службових ситуаціях. Роль інноваційних технологій у системі інтенсивного навчання є визначальною, оскільки вони дозволяють поєднати традиційні методики з новими освітніми інструментами, підвищуючи швидкість та якість формування іншомовної компетентності майбутніх офіцерів.

Аналіз результативності та доказова база

Реалізація експериментальної інтенсивної моделі навчання англійської мови у вищих військових навчальних закладах продемонструвала суттєві позитивні результати як щодо подолання «нульового» рівня володіння мовою, так і щодо покращення інтегральної компетентності курсантів. Аналіз результатів здійснювався на прикладі двох структурних підрозділів Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного – Інституту піхоти та Інституту Ракетних військ і артилерії, що дозволяє оцінити ефективність моделі у різних контекстах професійної підготовки.

Першим показником результативності було зменшення кількості «нульових» оцінок за всіма мовними навичками. У Інституті піхоти кількість курсантів, які не володіли жодною навичкою англійської мови на початковому етапі, скоротилася з 353 до 193. Це свідчить про значний ефект інтенсивного навчання навіть у групах з найнижчим стартовим рівнем. У Інституті РВіА кількість оцінок рівня «1», що відповідає базовому володінню англійською, зросла у шість разів – з 34 до 214, що свідчить про масштабне покращення мовної компетентності курсантів у короткі терміни. Зростання базового рівня свідчить не лише про ефективність обраних методик, а й про доцільність рівневої диференціації курсантів у процесі інтенсивного навчання, коли групи Alpha, Bravo, Charlie та Delta працюють за адаптованими програмами, що відповідають їхньому стартовому рівню.

Другим важливим аспектом дослідження є динаміка формування окремих мовленнєвих навичок, що відстежувалася на проміжних етапах контролю. За даними проміжного тестування, вже після першого місяця навчання частка курсантів із рівнем «0» у говорінні скоротилася на 39,3%, в аудіюванні – на 25,5%, у читанні – на 22,8%. Така різниця у темпах покращення навичок пояснюється специфікою інтенсивного курсу: акцент на активному мовленні та відпрацюванні аудіювання у лабораторіях ALC та з використанням інноваційних технологій, зокрема систем ШІ, створює сприятливі умови для швидкого прогресу у говорінні та сприйманні мови на слух. Читання та письмо, які потребують більш складної когнітивної роботи та аналітичних навичок, демонструють більш поступову динаміку, що відповідає закономірностям формування іншомовної компетентності.

Для об'єктивної оцінки загального прогресу курсантів було введено інтегральний показник, який дозволяє визначати рівень володіння мовою відповідно до принципу найслабшої навички, передбаченого стандартом NATO STANAG 6001. Використання цього показника дозволяє уникнути завищення результатів за рахунок окремих сильних навичок і забезпечує реалістичну оцінку готовності курсантів до професійної комунікації англійською.

За результатами 2025 року інтегральний показник продемонстрував двократне зростання середнього рівня підготовки особового складу – з 0,31 до 0,61 бала, що є вагомим науковим та практичним доказом ефективності інтенсивної моделі.

Дані проміжного та підсумкового контролю також підтверджують високу результативність синергетичного підходу, який поєднує аудиторні заняття, лабораторні технології, інноваційні інструменти ШІ та дистанційні платформи. Така комбінація методів дозволяє індивідуалізувати навчання, активно мобілізувати внутрішні ресурси курсантів та підвищувати мотивацію через видимий швидкий прогрес. Крім того, застосування інтегрального показника забезпечує більш точне управління навчальним процесом і дозволяє адаптувати програми інтенсиву до потреб конкретної групи, що підвищує ефективність підготовки курсантів до службово-професійної діяльності.

Таким чином, аналіз результатів демонструє, що впровадження інтенсивної моделі навчання англійської мови дозволяє не лише подолати «нульовий» рівень у більшості курсантів, а й забезпечує системне зростання всіх мовних навичок, формує інтегровану мовну компетентність, що відповідає стандартам НАТО, та підтверджує доцільність поєднання традиційних, лабораторних і інноваційних методів у процесі інтенсивного навчання.

Реалізація інтенсивного курсу з англійської мови у вищих військових навчальних закладах супроводжується не лише академічними викликами, але й суттєвими психологічними навантаженнями, що обумовлює необхідність оцінки мотиваційного та емоційного стану курсантів. У 2025 році було проведено анонімне анкетування серед 115 респондентів, що дозволило отримати кількісні та якісні дані щодо емоційного сприйняття курсу та особистого прогресу у навчанні.

Результати дослідження засвідчили високий рівень задоволеності роботою викладацького складу: 90,5% опитаних зазначили, що якість організації занять, професіоналізм педагогів та методичне забезпечення курсу відповідають їхнім очікуванням і сприяють ефективному засвоєнню матеріалу. Така висока оцінка роботи викладачів підкреслює значення компетентного та мотивованого педагогічного персоналу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів.

Важливим показником ефективності інтенсивного навчання є мотивація курсантів. Понад 80% респондентів зазначили високий рівень мотивації до навчання (4–5 балів за п'ятибальною шкалою), незважаючи на значне щоденне навантаження: 6 днів на тиждень по три пари щодня, а загальна тривалість курсу становила 574 години, із яких 430 – аудиторних. Ці дані свідчать про успішну мобілізацію внутрішніх ресурсів курсантів і підтверджують психолого-педагогічний ефект інтенсивного методу, який забезпечує швидке бачення результатів і стимулює прагнення до активного використання англійської мови в комунікативних ситуаціях.

Ще одним важливим аспектом є суб'єктивне відчуття прогресу у мовних навичках. 90% респондентів підтвердили, що протягом курсу вони відчули помітне покращення своїх умінь у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі. Такі результати відображають ефективність рівнево-диференційованого підходу, який дозволяє кожному курсанту працювати у межах власного рівня знань, а також використання інтеграції сучасних технологій: лабораторії ALC для аудіювання, інструментів штучного інтелекту для відпрацювання вимови та письма (ELSA Speaking, Grammarly, ChatGPT/ Gemini), а також дистанційних платформ для самостійної роботи та інтерактивних онлайн-занять.

Висновки. Дослідження засвідчило, що інтенсивний курс англійської мови у ВВНЗ є ефективним інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів. Основним фактором успіху є спілкування як мета, засіб та умова навчання, що забезпечує практичну орієнтацію на реальні професійні ситуації та стимулює активне використання мови. Поділ курсантів на групи за рівнем підготовки (Alpha, Bravo, Charlie, Delta) дозволяє максимально адаптувати навчальний процес до

стартових можливостей студентів, забезпечуючи індивідуалізацію навчання та підвищення загальної результативності. Розподіл курсантів за рівнями сприяв зростанню інтегрального показника володіння мовою з 0,31 до 0,61 бала за 12 тижнів. Використання лінгафонних кабінетів (ALC), інструментів штучного інтелекту (ELSA Speaking, Grammarly, ChatGPT/Gemini), а також платформ дистанційного навчання (British Council, Teams) забезпечує комплексне опрацювання всіх мовних навичок, автоматизацію мовленнєвих моделей та розвиток самостійності курсантів. Такий підхід підвищує ефективність аудіювання, говоріння, письма та читання, роблячи навчання інтерактивним і технологічно підтриманим. Анонімне анкетування показало високий рівень задоволеності курсантів якістю викладання (90,5%), мотивації до навчання (понад 80% з високою мотивацією) та особистого прогресу у мовних навичках (90%). Це підтверджує, що інтенсивна модель навчання не лише розвиває професійні мовні компетенції, а й стимулює внутрішню мотивацію та позитивне емоційне сприйняття процесу. Попри позитивні результати, дослідження виявило потребу у подальшому вдосконаленні організаційно-методичних засад інтенсивного навчання. Зокрема, варто поглиблювати інтеграцію Military English, лабораторних технологій, дистанційних платформ та інструментів ШІ у єдину систему іншомовної підготовки, що забезпечить стійке досягнення високих результатів у короткі терміни.

Запропонована інтенсивна модель навчання може виступати ефективним «освітнім ліфтом», який нівелює розрив між курсантами різного рівня підготовки, забезпечує швидке досягнення базового рівня CMP 1 та створює фундамент для подальшого підвищення мовної компетентності у старших курсах.

Література:

1. Грищук Ю. В., Крикун В. Д. Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у Збройних Силах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2022. № 110. С. 225–24

2. Совгар О., Левко М. Формування іншомовної комунікативної компетентності з іноземної мови за професійним спрямуванням у курсантів військових вищих навчальних закладів. *Військова освіта*. 2023. № 48. С. 168–175. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/168-175

3. Amb T. Motivation in language learning: Exploring its role in second language acquisition. *Language Teaching Research*. 2017. Vol. 21, no. 3. P. 287–303. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168816680175

4. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. Pearson Education, 2007. 410 p.

5. Kuzmenko Y., Kovalchuk T., Ivanitska I. Formation of foreign language communicative competence among future military officers: international experience. *Comparative*

Professional Pedagogy. 2021. Vol. 11, no. 1. P. 101–108. DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(1)-14

6. Lahodynskyi O. S., Buyalo O. V., Khamula S. V. Application of achievement testing software of cadets in higher military educational institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. Vol. 81, no. 1. P. 222–234. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3675

7. Lin C. English language demands of Taiwanese university students in technology domains: A needs analysis study. *Taiwan Journal of ESP Research*. 2013. Vol. 21, no. 1. P. 54–70.

8. Macaro E. Theories of second language learning. Routledge, 2018. 312 p.

9. Nguyen T. T. M., Bygate M. Teaching English in military contexts: Challenges and solutions. *Language Teaching Research*. 2020. Vol. 24, no. 1. P. 67–81. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168818777519

10. Rahman M. M., Pandian A. The role of motivation in English for specific purposes: An investigation into language learners' motivations in Malaysia. *Journal of English for Academic Purposes*. 2018. Vol. 33. P. 55–65. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.04.003

11. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, 2014. 410 p.

12. Shrestha P., Coffin C. English for specific purposes in the workplace: A study of language teaching needs in a factory. English for Specific Purposes. 2012. Vol. 31, no. 3. P. 164–177. DOI: 10.1016/j.esp.2012.02.001.

13. Skehan P. Modelling second language performance: A response to Ellis's review of the task-based syllabus. Language Teaching. 2009. Vol. 42, no. 3. P. 301–308. DOI: 10.1017/S0261444808005506.

14. Swain M., Lapkin S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. The Modern Language Journal. 2001. Vol. 85, no. 1. P. 58–81. DOI: 10.1111/0026-7902.00096.

15. Zambrano R. G., Yanza P. A. Enhancing English language learning for specific purposes in military schools: Strategies to overcome academic and physical challenges. *Religación Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 2025. Vol. 10, no. 46. Art. e2501451. DOI: https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1451

16. Zhytska S. Training military institutions cadets for professional-communicative activities with the help of task-based learning. *Advanced Education*. 2014. No. 1. P. 13–20. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.29147

***References**:*

1. Hryshchuk, Yu. V., & Krykun, V. D. (2022). Adaptyvnyi pidkhid do inshomovnoi pidhotovky ta movnoho testuvannia vidpovidno do vymoh NATO STANAG 6001 u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Adaptive approach to foreign language training and language testing according to NATO STANAG 6001 requirements in the Armed Forces of Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, (110), 225–240. [in Ukrainian].

2. Sovhar, O. & Levko, M. (2023). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u kursantiv viiskovykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Formation of foreign language communicative competence in a foreign language for professional purposes in cadets of higher military educational

institutions]. Viiskova osvita – Military Education, 48, 168-175. DOI: 10.33099/2617-1783/2023-48/168-175 [in Ukrainian].

3. Amb, T. (2017). Motivation in language learning: Exploring its role in second language acquisition. Language Teaching Research, 21(3), 287–303. DOI: 10.1177/1362168816680175.

4. Brown, H.D. (2007). Principles of language learning and teaching. Pearson Education.

5. Kuzmenko, Y., Kovalchuk, T., & Ivanitska, I. (2021). Formation of foreign language communicative competence among future military officers: international experience. Comparative Professional Pedagogy, 11(1), 101–108. DOI: 10.31891/2308-4081/2021-11(1)-14.

6. Lahodynskyi, O.S., Buyalo, O.V., & Khamula, S.V. (2021). Application of achievement testing software of cadets in higher military educational institutions. Information Technologies and Learning Tools, 81(1), 222-234. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3675.

7. Lin, C. (2013). English language demands of Taiwanese university students in technology domains: A needs analysis study. Taiwan Journal of ESP Research, 21(1), 54–70.

8. Macaro, E. (2018). Theories of second language learning. Routledge.

9. Nguyen, T.T.M., & Bygate, M. (2020). Teaching English in military contexts: Challenges and solutions. Language Teaching Research, 24(1), 67–81. DOI: 10.1177/1362168818777519.

10. Rahman, M.M., & Pandian, A. (2018). The role of motivation in English for specific purposes: An investigation into language learners' motivations in Malaysia. Journal of English for Academic Purposes, 33, 55–65. DOI: 10.1016/j.jeap.2018.04.003.

11. Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.

12. Zambrano, R.G., & Yanza, P.A. (2025). Enhancing English language learning for specific purposes in military schools: Strategies to overcome academic and physical challenges. Religación Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 10(46), e2501451. DOI: 10.46522/rgn.v10i46.1451.

13. Zhytska, S. (2014). Training military institutions cadets for professional-communicative activities with the help of task-based learning. Advanced Education, 1, 13–20. DOI: 10.20535/2410-8286.29147.

14. Shrestha, P., & Coffin, C. (2012). English for specific purposes in the workplace: A study of language teaching needs in a factory. English for Specific Purposes, 31(3), 164–177. DOI: 10.1016/j.esp.2012.02.001.

15. Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: A response to Ellis's review of the task-based syllabus. Language Teaching, 42(3), 301-308. DOI: 10.1017/S0261444808005506.

16. Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. The Modern Language Journal, 85(1), 58–81. DOI: 10.1111/0026-7902.00096.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.093.5.011.3-051:376-056.264]:001.89

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3060-3074

Соловйова Тетяна Геннадіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, https://orcid.org/ 0000-0003-3676-7978

Кучерак Михайло Петрович здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0002-8654-6508

ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті розглянуто потенціал дослідницької підготовки як чинника формування готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах цифровізації освіти, поширення дистанційних форматів навчання та зміни характеру фахової взаємодії. З'ясовано, що сучасна підготовка спеціалістів потребує переорієнтації на здатність діяти в умовах опосередкованої комунікації, використовувати цифрові ресурси та приймати обґрунтовані рішення на основі аналізу даних. Уточнено сутність готовності до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі як інтегративної характеристики, що охоплює знання, уміння, досвід і ставлення до використання цифрових засобів. Розкрито її структуру через когнітивний, операційний та мотиваційно-ціннісний компоненти.

Визначено специфіку цієї готовності у сфері корекційно-мовленнєвої діяльності, зокрема необхідність урахування особливостей дистанційної взаємодії, зміни способів діагностики та організації роботи.

Охарактеризовано цифрове освітнє середовище як сукупність технологічних ресурсів, форматів взаємодії та організаційних рішень, що впливають на зміст підготовки майбутніх фахівців. Визначено вимоги до спеціаліста, пов'язані з відбором цифрових інструментів, адаптацією завдань і забезпеченням ефективності професійної діяльності.

Проаналізовано зміст дослідницької підготовки, її функції та місце в освітній програмі. Встановлено, що вона забезпечує формування аналітичних, інтерпретаційних, проєктувальних і оцінювальних умінь, які виступають основою професійного мислення. Обґрунтовано, що дослідницька

підготовка сприяє прийняттю обґрунтованих рішень, розвитку гнучкості діяльності та здатності адаптуватися до змін умов професійної практики. Розкрито взаємозв'язок дослідницької підготовки з діяльністю в цифровому освітньому середовищі. Показано, що сформовані дослідницькі уміння забезпечують усвідомлений відбір цифрових ресурсів, адаптацію змісту роботи, аналіз результатів і корекцію діяльності. Визначено організаційно-педагогічні умови реалізації цього потенціалу, серед яких інтеграція дослідницьких завдань у цифрове середовище, використання кейсів, проєктної діяльності та аналізу практичних ситуацій. Окреслено практичні орієнтири реалізації дослідницької підготовки, зокрема аналіз цифрових інструментів, виконання міні-досліджень і оцінювання ефективності онлайн-занять. Визначено очікувані результати, що проявляються у підвищенні рівня сформованості готовності до професійної діяльності та розширенні можливостей майбутніх логопедів щодо роботи в різних форматах взаємодії. Зроблено висновок про доцільність інтеграції дослідницької підготовки у цифрове освітнє середовище як умови формування здатності майбутнього фахівця діяти обґрунтовано, гнучко та самостійно. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей організації дослідницької діяльності студентів і уточненням підходів до оцінювання результатів такої підготовки.

Ключові слова: дослідницька підготовка, майбутні логопеди, цифрове освітнє середовище, професійна готовність, цифрові технології, фахова підготовка, корекційно-мовленнєва діяльність, дистанційне навчання.

Soloviova Tetiana Hennadiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Special Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0003-3676-7978

Kucherak Mykhailo Petrovych Master's degree student (second level of higher education) in Specialty A6 Special Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0009-0002-8654-6508

THE POTENTIAL OF RESEARCH TRAINING IN FORMING THE READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR WORK IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the potential of research training as a factor in forming the readiness of future speech therapists for professional activity in a

digital educational environment. The relevance of the issue is substantiated in the context of the ongoing digitalization of education, the spread of distance learning formats, and changes in the nature of professional interaction. It is established that contemporary training of specialists requires a shift towards the ability to operate in conditions of mediated communication, to use digital resources effectively, and to make well-founded decisions based on data analysis. The concept of readiness for professional activity in a digital educational environment is clarified as an integrative characteristic that includes knowledge, skills, experience, and attitudes towards the use of digital tools. Its structure is described through cognitive, operational, and motivational-value components. The specificity of such readiness in speech therapy practice is determined, particularly with regard to the organization of interaction in online settings, the transformation of diagnostic procedures, and the adaptation of professional tasks. The digital educational environment is characterized as a system of technological resources, interaction formats, and organizational solutions that influence the content and methods of professional training. The requirements for future specialists are outlined, including the ability to select appropriate digital tools, adapt professional tasks to online formats, and ensure the effectiveness of intervention processes. The content and functions of research training are analyzed, along with its place within the educational program. It is shown that research training contributes to the development of analytical, interpretive, design, and evaluative skills, which form the basis of professional thinking. Such training supports decision-making, enhances flexibility in professional activity, and enables adaptation to changing conditions of practice. The interrelation between research training and professional activity in a digital educational environment is revealed. It is demonstrated that developed research skills ensure informed selection of digital resources, adaptation of tasks, analysis of results, and adjustment of professional actions. Organizational and pedagogical conditions for implementing this potential are identified, including the integration of research tasks into the digital environment, the use of case-based learning, project activities, and analysis of practical situations. Practical guidelines for implementing research training are outlined, including the analysis of digital tools, conducting mini-research within academic courses, and evaluating the effectiveness of online sessions. Expected outcomes are defined in terms of increased readiness for professional activity and expanded professional capabilities of future speech therapists in various formats of interaction. The study concludes that integrating research training into the digital educational environment contributes to the formation of the ability of future specialists to act in a reasoned, flexible, and independent manner. Prospects for further research include the development of models for organizing research activities of students in digital environments and refining approaches to assessing the outcomes of such training.

Keywords: research training, future speech therapists, digital educational environment, professional readiness, digital technologies, professional training, speech therapy practice, distance learning.

Постановка проблеми. Розвиток системи вищої освіти в Україні відбувається в умовах інтенсивної цифровізації та трансформації форм організації навчання. Нормативні документи державного рівня, зокрема Закон України «Про освіту», Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян, а також стратегічні орієнтири відновлення країни, визначають необхідність оновлення змісту професійної підготовки фахівців соціально-педагогічного профілю. У цих умовах зростає роль здатності майбутніх логопедів працювати в цифровому освітньому середовищі, яке охоплює дистанційні формати взаємодії, використання електронних ресурсів і цифрових інструментів у корекційно-мовленнєвій практиці.

Перехід до змішаних і дистанційних форм навчання змінив характер професійної діяльності. Фахівець дедалі частіше працює в умовах опосередкованої взаємодії, де комунікація, діагностика та корекційна робота здійснюються через цифрові платформи. Це впливає на способи збору та аналізу інформації, організацію спостереження, інтерпретацію результатів.

Відповідно змінюються вимоги до підготовки студентів: необхідним стає не лише володіння традиційними методами, а й уміння застосовувати їх у нових умовах, адаптуючи до цифрового формату професійної діяльності.

Окремої уваги потребує післявоєнний контекст розвитку освіти в Україні. Зростає кількість осіб, які потребують корекційно-мовленнєвої допомоги, зокрема через психотравматичний досвід, порушення розвитку, обмежений доступ до очних послуг. За таких умов дистанційні та цифрові форми роботи забезпечують доступність фахової підтримки, однак висувають підвищені вимоги до підготовки спеціалістів. Йдеться про здатність організовувати взаємодію, добирати адекватні методи, враховувати етичні аспекти роботи в онлайн-середовищі.

Разом із тим аналіз практики підготовки майбутніх логопедів свідчить про наявність суперечності між вимогами сучасної професійної діяльності та рівнем сформованості умінь, пов’язаних із дослідницькою діяльністю в цифровому середовищі. Традиційно така підготовка зосереджується на опануванні методологічного апарату, проте залишається недостатньо пов’язаною з реальними умовами фахової роботи. Це обмежує можливості студентів застосовувати дослідницькі підходи для аналізу та розв’язання практичних завдань у процесі професійної діяльності. А отже, виникає

потреба в переосмисленні змісту дослідницької підготовки майбутніх логопедів з урахуванням специфіки цифрового освітнього середовища та сучасних умов функціонування системи освіти. Це передбачає орієнтацію на формування здатності використовувати дослідження як інструмент професійного мислення, що забезпечує обґрунтованість рішень і підвищує результативність фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади дослідницької підготовки майбутніх фахівців освіти розкрито у працях В. Засенка, В. Синьова, А. Колупаєвої, Н. Софій, М. Шеремет, І. Кузави, С. Цимбал-Слатвінської, де висвітлено питання методології педагогічного дослідження, його структури, етапів та способів інтерпретації результатів. На думку Л. Черніченко, дослідження слід розглядати як цілісний процес, у якому поєднуються проблема, мета, завдання і методи. Ми поділяємо цю позицію, оскільки вона визначає логіку формування здатності до наукового пізнання в освітній діяльності.

Організацію науково-дослідної роботи здобувачів, формування умінь аналізувати джерела, визначати науковий апарат і проєктувати програму дослідження розглядають В.Бех, С. Миронова, Д. Шукуліна, С. Гончаренко, С. Мартиненко, Н. Федорової, та ін. Як зазначають науковці, ефективність такої підготовки залежить від поєднання теоретичного опанування методів із їх практичним застосуванням.

Проблеми професійної підготовки майбутніх логопедів, зміст і специфіку їхньої фахової діяльності висвітлено у працях В. Андросова, І. Дичківської, О. Дубасенюк, Л. Кашуби, О. Герасимової, А. Каплієнко. За свідченнями науковців, підготовка спеціаліста передбачає інтеграцію педагогічних, психологічних і спеціалізованих знань із умінням аналізувати практичні ситуації. Окремий блок становлять дослідження цифровізації освіти (А. Гревенко, Ю. Клочкова, А. Король, І. Кучерак, О. Дудаш, Л. Петренко та ін.), де йдеться про зміну форм навчання, використання онлайн-платформ і трансформацію взаємодії учасників освітнього процесу. Ближчими до нашої теми є праці Т. Коломоєць, Д. Абдульвапової, А. Цибулько, С. Іванчук, R. McConkey, M. O'Connor, M. Nunes, L. Fang, G. Peng, J. Titterington, S. Bates, L. Yeh, Y. Lin, у яких розглянуто використання цифрових ресурсів у фаховій діяльності логопеда та підготовці до неї.

Разом із тим питання поєднання дослідницької підготовки з діяльністю в цифровому освітньому середовищі висвітлено частково. Вважаємо, що недостатньо розкритим залишається зв'язок між сформованістю дослідницьких умінь і здатністю майбутнього фахівця діяти в умовах цифрової взаємодії, що й визначає напрям нашого дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні потенціалу дослідницької підготовки у формуванні готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища, а також у визначенні зв'язку між рівнем сформованості дослідницьких умінь і здатністю ефективно здійснювати фахову взаємодію із застосуванням цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. Поняття готовності до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі розглядається у наукових джерелах як інтегративна характеристика майбутнього фахівця, що відображає рівень сформованості знань, умінь, досвіду та ставлення до виконання професійних завдань із використанням цифрових засобів. На думку Л. Черніченко [1], готовність не зводиться до володіння окремими інструментами, а передбачає здатність діяти в змінюваних умовах, обираючи адекватні способи взаємодії та організації роботи. Ми поділяємо цю позицію, оскільки саме узгодженість різних складників визначає результативність діяльності в сучасному освітньому просторі.

У структурі готовності традиційно виокремлюють когнітивний, операційний та мотиваційно-ціннісний компоненти [2]. Когнітивний пов'язаний із засвоєнням теоретичних уявлень про цифрове середовище, принципи його функціонування, можливості використання електронних ресурсів у професійній діяльності. Операційний компонент відображає здатність застосовувати ці знання на практиці: добирати інструменти, організовувати взаємодію, здійснювати оцінювання результатів.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує ставлення до використання цифрових технологій, готовність до їх усвідомленого й доцільного застосування. Як зазначають авторки, саме поєднання цих складників забезпечує цілісність підготовки [2]. І окремого уточнення потребує досвід діяльності, який формується у процесі виконання практичних завдань, наближених до реальних умов роботи. Без такого досвіду знання та уміння залишаються ізольованими і не переходять у стійку здатність діяти. Тому важливим є включення студентів у діяльність, що передбачає аналіз ситуацій, прийняття рішень, оцінювання ефективності застосованих засобів.

Специфіка підготовки майбутніх логопедів зумовлює особливості розуміння цієї готовності. Професійна діяльність у сфері корекції мовлення передбачає тісну взаємодію з клієнтом, урахування індивідуальних особливостей розвитку, добір адекватних методів і засобів впливу. У цифровому середовищі ці процеси змінюються – комунікація відбувається опосередковано, зменшується кількість невербальних сигналів, виникає потреба у спеціальній організації простору заняття. На думку О. Дудаш [3], це потребує від фахівця вищого рівня усвідомлення власних дій і вміння

швидко адаптувати їх до конкретної ситуації. Крім того, цифровий формат впливає на способи діагностики та оцінювання результатів. Фахівець має вміти інтерпретувати дані, отримані в онлайн-взаємодії, враховувати технічні обмеження, забезпечувати якість зворотного зв'язку.

Загальновідомо, що такі умови вимагають більшої самостійності та відповідальності у прийнятті професійних рішень. Отже, готовність до діяльності в цифровому освітньому середовищі у підготовці майбутніх логопедів доцільно розглядати як цілісне утворення, що поєднує знання про можливості цифрових засобів, здатність їх застосовувати, досвід практичної діяльності та усвідомлене ставлення до їх використання у професійній сфері.

Розуміння структури готовності дає підґрунтя для конкретизації умов, у яких вона формується. У цьому контексті доцільно звернутися до характеристики цифрового освітнього середовища як простору професійної підготовки майбутніх логопедів. Цифрове освітнє середовище розглядається як сукупність технологічних засобів, ресурсів і форматів взаємодії, що забезпечують організацію навчального процесу та фахової діяльності. На думку А. Гревенко [4], його особливістю є поєднання інформаційних, комунікаційних і дидактичних компонентів, які функціонують у взаємозв'язку. Така інтеграція визначає нові підходи до підготовки майбутніх спеціалістів.

Інструментальний склад цього середовища охоплює онлайн-платформи для проведення занять, сервіси для створення навчального контенту, інтерактивні додатки, мультимедійні засоби, а також цифрові ресурси для діагностики та оцінювання результатів. Їх використання змінює характер навчальної діяльності. Це пов'язано з можливістю варіювати форми подання матеріалу, забезпечувати зворотний зв'язок і фіксувати результати роботи. Формати взаємодії у цифровому середовищі також мають свої особливості. Йдеться про синхронні (онлайн-заняття, відеоконференції) та асинхронні форми (робота з платформами, виконання завдань, обговорення в цифрових просторах). У підготовці логопедів це означає необхідність організації комунікації в умовах обмеженого безпосереднього контакту. Ефективність такої взаємодії залежить від чіткості інструкцій, структурованості матеріалу та здатності підтримувати увагу учасників [4; 5].

Організація роботи в цифровому освітньому середовищі передбачає також зміну ролі викладача і студента. Викладач виконує функції організатора діяльності, координує взаємодію та надає підтримку. Від студента очікується більша самостійність: планування роботи, відбір ресурсів, оцінювання результатів. Перебудова освітнього процесу таким чином створює передумови для розвитку професійного мислення.

Ці особливості визначають вимоги до майбутнього логопеда, зокрема здатність обирати цифрові засоби, адаптувати методи роботи до умов онлайн-взаємодії, забезпечувати якість комунікації.

На думку Д. Абдульвапової [6], важливим є також уміння аналізувати результати власної роботи й коригувати її відповідно до отриманих даних. Тож цифрове освітнє середовище у підготовці майбутніх логопедів виступає як технічним ресурсом, так і умовою, що змінює зміст і способи організації професійної діяльності. Це, своєю чергою, визначає необхідність відповідної перебудови підготовки, зокрема її дослідницького складника.

Визначені особливості цифрового освітнього середовища дають підстави уточнити ті складники підготовки, які забезпечують здатність майбутнього фахівця діяти в таких умовах. Дослідницька підготовка розглядається як системно організований процес, спрямований на формування здатності до аналізу педагогічних явищ, інтерпретації результатів і проєктування власної діяльності. На думку R. McConkey [7], її зміст охоплює опанування методологічних засад, засвоєння логіки наукового пошуку та розвиток умінь працювати з інформацією. Таким чином, ключовим є не обсяг знань, а їх включеність у практику майбутньої професійної діяльності.

У структурі цієї підготовки доцільно виокремити кілька груп умінь. Передусім говоримо про аналітичні дії, пов’язані з опрацюванням джерел, виділенням суттєвих ознак явищ, порівнянням підходів. Окрему групу становлять уміння інтерпретувати отримані дані, їх узагальнення та формулювання висновків. Важливим є також уміння планувати дослідження, а саме – визначати мету, завдання, добирати адекватні методи, прогнозувати результати. І оцінювання, що передбачає аналіз ефективності застосованих засобів і корекцію подальших дій. Сукупність цих умінь забезпечує цілісність підготовки. На нашу думку, перелічені дії мають розглядатися не ізольовано, а у взаємозв’язку з реальними професійними ситуаціями. У такому випадку дослідницька підготовка виконує кілька функцій. По-перше, пізнавальну, оскільки сприяє глибшому розумінню процесів, з якими працює фахівець. По-друге, проєктувальну, що пов’язана з плануванням і організацією діяльності. По-третє, рефлексивну, яка забезпечує осмислення власних дій і їх результатів. І поєднання цих функцій створює основу для професійного розвитку.

Місце дослідницької підготовки в освітній програмі визначається її інтегративним характером. Вона не обмежується окремими навчальними дисциплінами, а пронизує різні види навчальної діяльності від теоретичних занять до виконання практичних і самостійних завдань. Відомо, що ефективність такої підготовки зростає за умови системного включення

студентів у діяльність, яка передбачає постановку проблеми, пошук рішень і аналіз результатів. У підготовці майбутніх логопедів це має особливе значення. Фахова діяльність передбачає роботу з індивідуальними особливостями розвитку, оцінювання результатів корекційного впливу, постійне уточнення обраних підходів. Саме тому дослідницька підготовка виступає основою для формування здатності діяти обґрунтовано, враховуючи конкретні умови професійної діяльності.

Зазначені характеристики дають підґрунтя перейти до розгляду можливостей дослідницької підготовки у формуванні професійної готовності майбутніх логопедів. Потенціал дослідницької підготовки проявляється передусім у здатності майбутнього фахівця приймати обґрунтовані рішення в умовах варіативності професійних ситуацій. На думку M. Nunes, L. Fang, G. Peng сформовані аналітичні та інтерпретаційні уміння дозволяють оцінювати наявні дані, співвідносити їх із теоретичними положеннями та обирати доцільні способи дії [8]. Ця логіка забезпечує перехід від відтворення знань до їх продуктивного використання.

Важливим є також вплив дослідницьких умінь на гнучкість професійного мислення. Фахівець, який володіє навичками аналізу та узагальнення, здатний швидко адаптуватися до змін умов діяльності, коригувати власні дії відповідно до отриманих результатів. Гнучкість формується через систематичне залучення до діяльності, що передбачає постановку проблеми, пошук альтернативних рішень і їх оцінювання [1; 8].

Окремої уваги заслуговує обґрунтованість професійних дій. Дослідницька підготовка сприяє формуванню здатності пояснювати вибір методів і засобів, спираючись на аналіз даних, а не на інтуїтивні уявлення. Це підвищує якість професійної діяльності та забезпечує її результативність. На нашу думку, цей аспект є визначальним у підготовці сучасного логопеда.

Зв’язок дослідницької підготовки з реальними професійними ситуаціями проявляється у можливості моделювання діяльності в процесі навчання. Для цього необхідним є виконання завдань, які відображають типові ситуації фахової практики, а саме: аналіз випадку, добір методів, оцінювання результатів. У таких умовах дослідницькі уміння набувають прикладного характеру та стають інструментом вирішення конкретних завдань. У підготовці майбутніх логопедів передбачається, що професійна діяльність потребує постійного аналізу змін у стані мовлення, оцінювання ефективності корекційних заходів і своєчасного внесення змін у роботу. Тож дослідницька підготовка забезпечує основу для такої діяльності, поєднуючи теоретичні знання з практичними діями.

Зважаючи на визначений потенціал дослідницької підготовки, спробуємо уточнити її роль у контексті діяльності майбутнього логопеда в

цифровому освітньому середовищі. Здатність діяти в цифровому освітньому середовищі безпосередньо пов'язана з рівнем сформованості дослідницьких умінь. На думку С. Цимбал-Слатвінської [9], вони забезпечують усвідомлений відбір цифрових ресурсів і визначення доцільності їх використання у професійній діяльності. Без аналітичного підходу використання технологій набуває випадкового характеру і не забезпечує належного результату.

Важливим напрямом є відбір цифрових інструментів, відповідно до мети діяльності та індивідуальних особливостей отримувача фахової допомоги. Фахівець оцінює функціональні можливості ресурсів і їх відповідність змісту роботи. Необхідно враховувати також зручність використання та ефективність у конкретних умовах. Така оцінка передбачає порівняння альтернатив і обґрунтування власного вибору. Не менш важливою є здатність адаптувати завдання до цифрового формату. Тобто зміна способів подання матеріалу, структурування діяльності, урахування особливостей дистанційної взаємодії. Це потребує глибшого розуміння змісту завдання та можливостей його трансформації без втрати педагогічної доцільності. Дослідницькі уміння забезпечують також аналіз отриманих результатів. У цифровому середовищі вони можуть фіксуватися у різних формах: записи занять, електронні відповіді, статистичні дані. Фахівець має інтерпретувати цю інформацію, співвідносити її з поставленими цілями та визначати подальші кроки. Вважаємо, що цей процес лежить в основі корекції діяльності. Отже, дослідницькі уміння виступають не додатковим компонентом підготовки, а основою ефективної роботи в цифровому форматі, забезпечуючи обґрунтованість рішень, гнучкість дій і здатність до їх постійного вдосконалення.

Наступним кроком є визначення умов, за яких зазначений потенціал може бути реалізований у процесі підготовки майбутніх логопедів. Ефективність дослідницької підготовки у формуванні готовності до діяльності в цифровому освітньому середовищі значною мірою залежить від характеру організації навчального процесу. На думку J. Titterington, S. Bates [10], ключовою умовою є інтеграція дослідницьких завдань у цифрове середовище, що передбачає виконання аналітичних, інтерпретаційних і проєктувальних дій із використанням сучасних технологій. Така інтеграція забезпечує перенесення сформованих умінь у практичну площину. Окрім того, важливе місце посідає використання кейсів, проєктної роботи та аналізу практичних ситуацій. Ці форми дозволяють моделювати умови реальної професійної діяльності, у яких студент має визначити проблему, обрати способи її розв'язання та оцінити отримані результати. Робота з кейсами сприяє розвитку здатності до прийняття обґрунтованих рішень, а проєктна діяльність – формуванню цілісного бачення процесу роботи.

Окрему роль відіграє організація аналізу практичних ситуацій, що передбачає осмислення конкретних випадків, виявлення причин труднощів і визначення можливих шляхів їх подолання. В такій діяльності дослідницькі уміння набувають прикладного значення і стають інструментом професійного мислення. І не менш важливим є вплив викладача на організацію цієї діяльності. Його роль полягає у спрямуванні роботи студентів, постановці проблемних завдань, наданні зворотного зв'язку та створенні умов для самостійного пошуку рішень. Як підкреслює І. Мельничук [12], викладач виступає носієм знань та організатором навчального процесу, який стимулює активну пізнавальну діяльність студентів. Отже, реалізація потенціалу дослідницької підготовки у формуванні готовності до роботи в цифровому освітньому середовищі потребує цілеспрямованої організації навчального процесу, що поєднує інтеграцію цифрових засобів, використання практико-орієнтованих форм роботи та активну роль викладача у керуванні діяльністю студентів.

Зазначені організаційно-педагогічні умови дозволяють окреслити конкретні підходи до реалізації дослідницької підготовки у практиці навчання майбутніх логопедів. Практична реалізація дослідницької підготовки передбачає включення студентів у діяльність, спрямовану на аналіз, оцінювання та проєктування власних дій у цифровому освітньому середовищі. На думку Т. Цегельник та В. Поліщук [13], виконання завдань прикладного характеру забезпечує перенесення сформованих умінь у професійну площину. Ці завдання мають бути пов'язані з реальними ситуаціями фахової діяльності.

Однією з ефективних форм роботи є аналіз цифрових інструментів. Студентам пропонується дослідити функціональні можливості певних ресурсів, визначити їх відповідність цілям корекційно-мовленнєвої діяльності, оцінити зручність використання та потенційну результативність. Така робота сприяє формуванню здатності до обґрунтованого вибору засобів діяльності. Доцільним є також виконання міні-досліджень у межах навчальних курсів. Вони можуть передбачати постановку проблеми, збір і аналіз даних, інтерпретацію результатів і формулювання висновків (наприклад, проведення міні-дослідження з подальшою публікацією тез у матеріалах конференцій). Важливо, щоб ці завдання були інтегровані у зміст дисциплін і відповідали специфіці майбутньої професійної діяльності.

Окрему групу становлять завдання, пов'язані з оцінюванням ефективності онлайн-занять. Тобто аналіз проведених занять, визначення їх сильних і слабких сторін, виявлення факторів, що впливають на результативність та розроблення рекомендацій щодо вдосконалення роботи. Подібна діяльність формує здатність до рефлексії та корекції власних дій.

Використання зазначених форм і завдань забезпечує включення студентів у діяльність, максимально наближену до умов майбутньої професійної практики, і створює підґрунтя для формування готовності до роботи в цифровому освітньому середовищі.

Розглянуті підходи до організації навчальної діяльності дають змогу окреслити очікувані результати, які безпосередньо пов'язані з перебудовою підготовки майбутніх фахівців. Передусім можна говорити про зміни у рівні сформованості готовності до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Такі зміни проявляються у здатності обґрунтовано добирати інструменти, планувати та коригувати власну діяльність, аналізувати результати роботи й приймати рішення на основі отриманих даних. На думку науковців [9; 11 та ін.], саме дослідницький компонент забезпечує перехід від виконання інструкцій до самостійного конструювання професійних дій. Зростає усвідомленість у використанні цифрових ресурсів, підвищується точність оцінювання їх доцільності в конкретних умовах. І це сприятиме формуванню стійкої орієнтації на якість фахової допомоги.

Паралельно відбувається розширення професійних можливостей майбутніх логопедів. Формується готовність працювати в різних форматах/режимах взаємодії, готовність адаптувати завдання до умов дистанційної чи змішаної роботи, ефективно використовувати цифрові засоби для діагностики та корекційно-мовленнєвої підтримки. Підготовка, що поєднує дослідницькі дії з практичними ситуаціями, створює підґрунтя для гнучкої професійної поведінки. І така організація навчання розширює межі застосування набутих умінь і забезпечує готовність діяти в змінних умовах освітнього процесу.

Висновки. Отже, результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що дослідницька підготовка посідає визначальне місце у формуванні готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Вона забезпечує опанування методів наукового пізнання та формує здатність аналізувати професійні ситуації.

Паралельно формується здатність інтерпретувати отримані дані, обґрунтовувати вибір засобів діяльності й коригувати власні дії відповідно до результатів.

Включення дослідницьких умінь у практику підготовки створює умови для переходу від відтворення знань до їх продуктивного використання в реальних умовах фахової взаємодії. Це має особливе значення в умовах цифровізації освіти, де ефективність діяльності пов'язана з умінням працювати з інформацією, здійснювати відбір ресурсів і приймати рішення в ситуаціях варіативності.

Також аналіз показує, що потенціал дослідницької підготовки розкривається за умови її інтеграції у цифрове освітнє середовище та поєднання з практико-орієнтованими формами роботи. Використання кейсів, проєктної діяльності, аналізу ситуацій і завдань прикладного характеру сприяє формуванню цілісного уявлення про професійну діяльність і забезпечує набуття досвіду дій у різних форматах взаємодії. Як зазначають науковці, така організація навчального процесу дає підстави узгодити теоретичну підготовку з реальними умовами фахової практики. І це поєднання визначає результат розвитку здатності майбутнього фахівця діяти обґрунтовано, гнучко й самостійно. Разом із тим аналіз матеріалів дослідження засвідчує, що питання цілеспрямованого поєднання дослідницької підготовки з діяльністю в цифровому середовищі потребує подальшого опрацювання. Потребують уточнення механізми інтеграції дослідницьких завдань у зміст освітніх програм, а також підходи до оцінювання результатів такої підготовки.

Перспективи подальших досліджень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні моделей організації дослідницької діяльності студентів у цифровому освітньому середовищі, створенні методичних рекомендацій щодо використання цифрових інструментів у процесі фахової підготовки, а також у проведенні емпіричних досліджень, спрямованих на перевірку ефективності запропонованих підходів у реальних умовах освітньої практики.

Література:

1. Черніченко Л. А. Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1 (5). С. 186-174.

2. Клочкова Ю., Король А., Скуторова С. Стратегії розвитку методологічної готовності логопеда у системі неперервної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 71, Т. 2. С. 254-258. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-39

3. Дудаш О., Касьяненко О. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх логопедів у закладах вищої освіти України. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.18431563

4. Цифрова трансформація освітнього середовища ЗП(ПТ)О : теорія, методика, практика: навчально-методичний посібник / А. Г. Гревенко та ін. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2025. 312 с. URL : https://surl.li/himtzo

5. Петренко Л. Теоретичні і практичні засади підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. *Вісник НАПН України*. 2025. Т. 7, № 2. URL : https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7010

6. Абдульвапова Д. Використання цифрових технологій у логопедичній практиці: можливості та виклики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2025. Т. 2, № 35. С. 136-250. URL : https://doi.org/10.33842/22195203-2025-35-136-250-256

7. McConkey R., O'Connor M. Teaching through video: an experiment with student speech therapists. *British Journal of Educational Technology*. 1981. Vol. 12, No. 2. P. 98-106. DOI: 10.1111/j.1467-8535.1981.tb00417.x

8. Nunes M. B., Fang L. H., Peng G. C. et al. Developing a multi-purpose e-learning application for speech and language therapy students and professionals using a design science research approach. *New perspectives in information systems and technologies*. Vol. 2. Cham: Springer, 2014. P. 227-237. DOI : 10.1007/978-3-319-05948-8_22

9. Цимбал-Слатвінська С. Оптимізація професійної підготовки майбутніх логопедів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія педагогічні науки*. 2020. Т. 17. № 2. С. 371-387. URL : https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v17i2.54

10. Titterington J., Bates S. Practice makes perfect? The pedagogic value of online independent phonetic transcription practice for speech and language therapy students. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2018. Vol. 32. No. 3. P. 249-266. https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1350882

11. Yeh LL, Lin YJ. E-learning of phonetic transcription training for speech-language therapy students. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2026. https://doi.org/10.1080/02699206.2025.2604570

12. Мельничук І. Професійна підготовка майбутніх логопедів як медична і педагогічна проблема в історичному контексті. *Медична освіта*. 2019. URL : https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.3.10657

13. Цегельник Т. М., Поліщук В. А. Професійна підготовка майбутніх логопедів у ЗВО України: актуальність оновлення та організації науково-дослідної та практичної діяльності студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 178-183. URL : https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.36

References:

1. Chernichenko, L.A. (2020). Model pidhotovky maibutnikh lohopediv do innovatsiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi doshkilnoi osvity [Model of training future speech therapists for innovative activity in conditions of inclusive preschool education]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University, 1(5), 186–174 [in Ukrainian].

2. Klochkova, Yu., Korol, A., Skutorova, S. (2024). Stratehii rozvytku metodolohichnoi hotovnosti lohopeda u systemi neperervnoi osvity [Strategies for developing methodological readiness of a speech therapist in the system of lifelong education]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities, 71(2), 254–258. Retrieved from https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-39 [in Ukrainian].

3. Dudash, O., Kasianenko, O. (2025). Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Current trends in professional training of future speech therapists in higher education institutions of Ukraine]. Akademichni vizii – Academic Visions, 50. Retrieved from https://doi.org/10.5281/zenodo.18431563 [in Ukrainian].

4. Hrevenko, A.H. et al. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvitnoho seredovyshcha ZP(PT)O: teoriia, metodyka, praktyka: navchalno-metodychnyi posibnyk [Digital transformation of the educational environment of vocational education institutions: theory, methodology, practice: учебно-методическое пособие]. Bila Tserkva: BINPO DZVO "UMO" NAPN Ukrainy. Retrieved from https://surl.li/himtzo [in Ukrainian].

5. Petrenko, L. (2025). Teoretychni i praktychni zasady pidhotovky maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Theoretical and practical principles of training future teachers of higher pedagogical education institutions for professional activity in conditions of digitalization of society]. Visnyk NAPN Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 7(2). Retrieved from https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7010 [in Ukrainian].

6. Abdulvapova, D. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u lohopedychnii praktytsi: mozhlyvosti ta vyklyky [Use of digital technologies in speech therapy practice: opportunities and challenges]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 2(35), 136–250. Retrieved from https://doi.org/10.33842/22195203-2025-35-136-250-256 [in Ukrainian].

7. McConkey, R., O'Connor, M. (1981). Teaching through video: an experiment with student speech therapists. British Journal of Educational Technology, 12(2), 98–106. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.1981.tb00417.x

8. Nunes, M.B., Fang, L.H., Peng, G.C. et al. (2014). Developing a multi-purpose e-learning application for speech and language therapy students and professionals using a design science research approach. New perspectives in information systems and technologies, 2, 227–237. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05948-8_22

9. Tsymbal-Slatvinska, S. (2020). Optymizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Optimization of professional training of future speech therapists by means of information and communication technologies]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 17(2), 371–387. Retrieved from https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v17i2.54 [in Ukrainian].

10. Titterington, J., Bates, S. (2018). Practice makes perfect? The pedagogic value of online independent phonetic transcription practice for speech and language therapy students. Clinical Linguistics and Phonetics, 32(3), 249–266. https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1350882

11. Yeh, L.L., Lin, Y.J. (2026). E-learning of phonetic transcription training for speech-language therapy students. Clinical Linguistics and Phonetics. https://doi.org/10.1080/02699206.2025.2604570

12. Melnychuk, I. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh lohopediv yak medychna i pedahohichna problema v istorychnomu konteksti [Professional training of future speech therapists as a medical and pedagogical problem in a historical context]. Medychna osvita – Medical Education. Retrieved from https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.3.10657 [in Ukrainian].

13. Tsehelnyk, T.M., Polishchuk, V.A. (2024). Profesiina pidhotovka maibutnikh lohopediv u ZVO Ukrainy: aktualnist onovlennia ta orhanizatsii naukovo-doslidnoi ta praktychnoi diialnosti studentiv [Professional training of future speech therapists in higher education institutions of Ukraine: relevance of updating and organization of research and practical activities of students]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 68(2), 178–183. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.36 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:355.082]:172.13:005.336.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3075-3087

Сотніченко Микола Мирославович аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0009-0007-9207-892X

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ

Анотація. У статті на основі наукових підходів визначено основну спрямованість поглядів і міркувань українських учених щодо формування громадянської компетентності. Поняття «громадянська компетентність» визначається як професійно-особистісна якість, яка містить сформовану систему громадянських цінностей, громадянські знання та уміння і відображає готовність виконувати громадянський обов'язок. Розглядається проблема розроблення критеріїв і показників діагностування сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. Здійснено аналіз наукових праць та узагальнення інформації щодо діагностування сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів. Визначено і обґрунтовано зміст понять «критерії» і «показники». Доведено важливість формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки, яка впливає на результативність діяльності як в повсякденних, так і в бойових умовах. З урахуванням специфіки проведення діагностувального дослідження сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів, а також з урахуванням специфіки виконання ними професійних і фахових завдань, виокремлено такі критерії сформованості громадянської компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-поведінковий. Кожному критерію властиві відповідні показники, які теоретично визначені як найбільш відповідні для діагностування сформованості конкретного компонента громадянської компетентності. Доведено, що розроблені критерії та показники дають змогу достатньо повно з'ясовувати сформованість громадянської компетентності, а також визначати педагогічні умови для її цілеспрямованого формування в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: громадянська компетентність, професійна підготовка, формування громадянської компетентності, майбутні офіцери, освітній процес, військова освіта, критерії сформованості, діагностування сформованості, педагогічні умови.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Sotnichenko Mykola graduate student in the field of 011 Educational and Pedagogical Sciences, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0009-0007-9207-892X

DEVELOPING CIVIC COMPETENCE IN FUTURE OFFICERS DURING PROFESSIONAL TRAINING: CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS

Abstract. Based on scientific approaches, this article identifies the main trends in the views and arguments of Ukrainian scholars regarding the development of civic competence. The concept of «civic competence» is defined as a professional and personal quality that encompasses a developed system of civic values, knowledge, and skills and reflects a readiness to fulfill civic duties. The article examines the problem of developing criteria and indicators for assessing the development of civic competence in future officers during their professional training. An analysis of scientific works and a synthesis of information regarding the assessment of civic competence in future officers are presented. The meanings of the terms «criteria» and «indicators» have been defined and substantiated. The importance of developing civic competence in future officers during their professional training has been demonstrated, as this influences the effectiveness of their activities in both routine and combat conditions. Taking into account the specifics of conducting a diagnostic study of the development of civic competence among future officers, as well as the specifics of their professional and specialized tasks, the following criteria for the development of civic competence have been identified: motivational-value, cognitive-knowledge, and activity-behavioral. Each criterion is characterized by corresponding indicators, which are theoretically defined as the most appropriate for diagnosing the development of a specific component of civic competence. It has been demonstrated that the developed criteria and indicators make it possible to sufficiently comprehensively assess the development of civic competence, as well as to determine the pedagogical conditions for its purposeful development during professional training.

Keywords: civic competence, professional training, development of civic competence, future officers, educational process, military education, criteria for development, assessment of development, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів є одним із ключових завдань сучасної військової освіти, оскільки воно забезпечує здатність військовослужбовців діяти відповідально, усвідомлено та ефективно в інтересах суспільства і держави. Попри

значну увагу до професійної підготовки офіцерів, питання системного формування їх громадянської позиції, правової культури, ціннісних орієнтацій та відповідальності за прийняті рішення досі потребує наукового осмислення та чіткого методологічного визначення. Складність проблеми зумовлена кількома чинниками: по-перше, недостатньою узагальненістю критеріїв та показників, що дозволяють оцінювати рівень сформованості громадянської компетентності; по-друге, відсутністю комплексної системи, яка інтегрує навчально-виховні заходи з практичною діяльністю курсантів; по-третє, необхідністю врахування сучасних соціально-політичних викликів та умов воєнного стану, які накладають додаткові вимоги до рівня свідомості, відповідальності та критичного мислення майбутніх офіцерів.

Водночас, проблема формування громадянської компетентності потребує розроблення науково обґрунтованої системи критеріїв, показників та рівнів, яка б забезпечувала ефективну підготовку офіцерів, орієнтовану на поєднання професійної майстерності з високим рівнем громадянської свідомості і готовності до виконання соціально значущих завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування компетентності майбутніх офіцерів присвячена чимала кількість наукових досліджень, зокрема: діагностування сформованості та розвиненості різних видів компетентності офіцерів ЗСУ (В. Ягупов, О. Яцина, Д. Погребняк, Є. Малахов та ін.); критерії і показники сформованості фізичної готовності майбутніх офіцерів сухопутних військ до професійної діяльності (Д. Коновалов); діагностування сформованості управлінської, організаційної, професійної компетентності, громадянської відповідальності майбутніх офіцерів (М. Баглай, Ю. Бережний, Н. Вербин, Є. Гарбар, О. Діденко та ін.); критерії діагностування сформованості методичної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту (Є. Кирпенко, В. Остапенко та ін.).

Дослідження українських науковців засвідчують ґрунтовне опрацювання питань визначення критеріїв і показників сформованості різних видів компетентностей майбутніх офіцерів, зокрема професійної, управлінської, організаційної та комунікативної.

Водночас, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки не набула достатнього теоретичного узагальнення та системного висвітлення.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні критеріїв діагностування сформованості громадянської компетентності у майбутніх офіцерів та визначенні їх показників.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження дало можливість встановити, що традиційна система професійної підготовки майбутніх офіцерів військових закладів освіти потребує логічного оновлення. Ідеться про побудову освітнього процесу як системи формування громадянської компетентності, в основі якої лежать системний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, методологічний підходи, що забезпечують оптимальний вибір педагогічних умов такої підготовки.

Формування громадянської компетентності здобувачів освіти є одним із ключових напрямів реалізації державної політики, визначеної на законодавчому рівні. Так, у Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (Розділ І, П.3), громадянська компетентність визначається як здатність особи реалізовувати і захищати права та свободи людини і громадянина, відповідально ставитися до обов'язків громадянина, брати активну участь у суспільному житті, підтримувати розвиток демократичного суспільства та утверджувати верховенство права, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей (Про основні засади…, 2022).

Відповідно до Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, метою громадянської освіти є формування і розвиток у громадян України громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків. Громадянська освіта має ґрунтуватися на цінностях активної життєвої позиції, особистої ефективності, істини, правдивості та критичного мислення, взаємоповаги, відкритого спілкування та ефективної співпраці, прав людини та спільного захисту цих прав (Концепція, 2022).

Таким чином, відповідно до основних напрямів реформування системи освіти, громадянська освіта передбачає переорієнтацію ціннісних орієнтацій від державноцентричної моделі до особистісно орієнтованої, у центрі якої перебувають суб'єкти освітньої діяльності, та яка спрямована на виховання активного й відповідального громадянина, що усвідомлює свої права, обов'язки й належність до українського суспільства.

На основі аналізу психолого-педагогічних підходів (І. Дзюбенко, І. Жадан, С. Олексенко, Т. Петришин, О. Пометун, Л. Романишина, С. Савченко, А.М. Чубінська та ін.) поняття «громадянська компетентність»

у нашому дослідженні ми трактуємо як професійно-особистісну якість, яка містить сформовану систему громадянських цінностей, громадянські знання та уміння і відображає готовність виконувати громадянський обов'язок. Феномен «Формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів» визначаємо як системний педагогічний процес набуття курсантами громадянських знань, умінь і навичок, особистісних якостей, усвідомлення громадянських цінностей для успішної професійної і громадянської діяльності та готовності захищати свою Батьківщину.

Визначення критеріїв і показників діагностування громадянської компетентності майбутніх офіцерів мають бути пов'язані, з одного боку, з вимогами суб'єктно-діяльнісного методологічного підходу та їх громадянською діяльністю, оскільки саме діяльність виступає провідним чинником формування і прояву громадянської компетентності особистості.

З іншого боку, критерії та показники мають відображати рівень сформованості ціннісних орієнтацій, громадянської свідомості, відповідальності, здатності до прийняття рішень і практичної реалізації громадянської позиції у професійній діяльності майбутнього офіцера.

Методологія розв'язання наукової проблеми щодо формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів військових закладів освіти передбачає проведення науково-педагогічного дослідження, яке спрямоване на отримання об'єктивної інформації про закономірності, принципи, зміст, форми і методи освітнього процесу курсантів, а також обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов, моделі і технологій його розвитку.

Проблему оцінювання громадянської компетентності на психолого-педагогічному рівні досліджували С. Гончаренко, І. Жадан, В. Котигоренко, Н. Піддячний, О. Пометун та інші.

Так, поняття «критерій» визначається як засіб міркування, ознака, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, здійснюється оцінка будь-чого, мірило оцінки (Гончаренко, 1997).

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» тісно пов'язане з іншим поняттям – «показник». Відповідно кожен критерій складається із сукупності показників, які об'єднують та уточнюють змістовне наповнення кожного критерію (Кирпенко, Ягупов, Жембровський, 2023:202). Обрані критерії та показники мають відповідати методологічним вимогам: об'єктивності; контекстності, достовірності, ефективності.

Оцінювання громадянської компетентності за ступенем розвитку здатностей слугує модель В. Піддячого, яка охоплює такі здатності-індикатори: «а) орієнтуватись у проблемах суспільно-політичного життя, знати процедури участі в діяльності державних інститутів та органів

місцевого самоврядування; б) застосовувати процедури і технології захисту інтересів, прав і свобод – власних та інших громадян; в) виконувати громадянський обов'язок у межах місцевої громади та держави; г) використовувати способи і стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі і громадянському суспільству; д) використовувати способи діяльності і моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина; е) робити свідомий вибір, застосовувати демократичні технології ухвалення рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави» (Піддячий, 2017:78).

Суттєвим у визначені критеріїв і показників для діагностики сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів є дослідження І. Жадан, в якому громадянська компетентність передбачає насамперед наявність певного рівня соціально-психологічних здатностей. Здатності і готовності до компетентної участі формуються на основі комплексу якостей (цінностей, мотивацій, настановлень, ставлень, ідентичностей), конкретні репрезентації яких постають як окремі компетентності (Жадан, 2022:25-26).

Емпіричне вивчення чинників і ресурсів розвитку громадянської компетентності молоді наразі гальмується через недостатню напрацьованість соціально-психологічної моделі громадянської компетентності, на основі якої можна було б виокремити показники та індикатори для діагностики рівня її сформованості (Жадан, 2022:25).

Наукові дослідження М. Баглая, Ю. Бережного, Є. Гарбара, О. Діденка, Є. Кирпенка, В. Ягупова щодо діагностування сформованості управлінської, організаційної, професійної компетентності, громадянської відповідальності майбутніх офіцерів та визначення ними критеріїв і показників засвідчили, що ефективне оцінювання рівня сформованості компетентностей можливе лише за умови комплексного підходу, який передбачає узгодження мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісних, інформаційних, рефлексивних складових.

Є. Гарбар критеріями та показниками вихованості громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладах вищої освіти вважає: мотиваційно-акмеологічний (показники – усвідомлення значення необхідності виховання громадянської відповідальності; прагнення до вдосконалення рівня вихованості власної громадянської відповідальності; мотивація щодо необхідності виховання громадянської відповідальності); інформаційно-пізнавальний (показники – рівень володіння системою необхідних для військовослужбовців знань щодо основ виховання

громадянської відповідальності; рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; рівень знань етичних норм поведінки військовослужбовців); діяльнісно-комунікативний (показник – рівень розвиненої комунікабельності; здатність до попередження конфліктних ситуацій; рівень готовності долати складнощі військової служби) (Гарбар, 2021:81-82).

Необхідні критерії діагностування сформованості методичної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту визначаються Є. Кирпенком: аксіологічно-мотиваційний (показники: фахові цінності та фахові мотиви методичної діяльності); інтелектуальний (показники: професійно-методичні знання успішно вирішувати загальновійськові завдання, правильно та якісно приймати необхідні рішення); методичний (показники: застосування сучасних методів і прийомів для покращення фізичної підготовленості особового складу); психологічний (показники: організованість, комунікативність, методичність та ініціативність); рефлексивний (показники: відповідальність, адекватне самооцінювання (рефлексія) та розуміння своєї суб'єктності як офіцера) (Кирпенко, 2025: 144-147).

О. Діденко для діагностування рівнів сформованості здатності до професійної творчості в майбутніх офіцерів-прикордонників пропонує використовувати наступні критерії: пізнавальний (здатність бачити проблеми, умінням сформулювати їх суть, спроможність опановувати нові знання, види й форми діяльності, прийоми організації та управління); операційний (уміння класифікувати завдання, переносити знання в нові ситуації, аналізувати, виконувати службові обов'язки); інтелектуальний (спрямовує на вміння генерувати ідеї для розв'язання проблеми, виявляти кмітливість, гнучкість, системність, мобільність); емоційно-рефлексивний (здатність аналізувати ідеї, уміння прогнозувати розвиток ситуацій, прагнення до творчого процесу та бажання виконувати навчальні й професійні дії, отримання позитивних емоцій від процесу виконання професійних завдань) (Діденко, 2009).

Варто звернути увагу на дослідження Ю. Бережного, який у процесі самовдосконалення майбутніх працівників правоохоронних органів виокремлює мотиваційно-ціннісний (стійкий пізнавальний інтерес, ціннісне ставлення до обраної професії, позитивне ставлення до процесу навчання); когнітивно-знаннєвий (рівень професійного самоусвідомлення, наявність знань про структуру, етапи, закономірності професійного самовдосконалення); діяльнісно-практичний критерії (наявність умінь з організації власної пізнавальної діяльності, уміння реалізовувати творчий потенціал, гнучкість мислення, оригінальність, самостійність) (Бережний, 2020:101).

У формуванні громадянської позиції курсантів військових закладів вищої освіти, М. Баглай визначає мотиваційно-ціннісний критерій (показники: сформованість громадянської позиції як цінності для особистості та суспільства, наявність мотивації та мотиви виконання громадянського та професійного обов'язку); світоглядно-знаннєвий критерій (показник: сформовані установки на виконання громадянського та професійного обов'язку, громадянська активність); ініціативно-діяльнісний критерій (показники: уміння та навички реалізації громадянської позиції у військово-професійній діяльності, сформовані установки на виконання громадянського та професійного обов'язку, громадянська активність) (Баглай, 2024:68).

Дослідниками означеної проблеми доведено, що критерії мають бути науково обґрунтованими, системними, взаємопов’язаними та відображати як внутрішні (цінності, установки, мотиви), так і зовнішні (поведінка, результати діяльності) прояви компетентності. Відповідно, показники повинні забезпечувати можливість якісного й кількісного вимірювання рівнів її сформованості та бути чутливими до змін у процесі професійної підготовки офіцерів.

Отже, аналіз праць науковців засвідчив, що добір критеріїв має корелюватися із структурою і змістом досліджуваного феномену, надавати чітку характеристику ознакам процесу формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів.

Результати теоретичного аналізу послугували підставою для виокремлення *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-знаннєвого, діяльнісно-поведінкового* критеріїв відповідно до мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів.

Мотиваційно-ціннісний критерій формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів відбиває сформованість мотивації до свідомого виконання громадянського обов’язку, служіння державі та українському суспільству, дотримання демократичних цінностей і правових норм, а також виявляється у стійких ціннісних орієнтаціях, патріотизмі, відповідальності, готовності діяти в інтересах держави та захищати її суверенітет і територіальну цілісність.

Цей критерій також передбачає сформованість ставлення до загальнолюдських цінностей, таких як повага до прав і свобод людини, гідність, справедливість, толерантність, гуманізм, а також усвідомлення їх значущості у професійній діяльності офіцера та готовність послідовно керуватися ними у власній поведінці й прийнятті рішень.

Мотиваційно-ціннісному критерію властиві такі показники, як усвідомлення значущості громадянського обов'язку та військової служби, сформованість патріотичних і демократичних цінностей, позитивна мотивація до служіння державі й суспільству, наявність стійкої громадянської позиції, відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків, а також готовність дотримуватися норм права, моралі та етики у повсякденній і службовій діяльності.

Когнітивно-знаннєвий критерій формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів характеризує рівень засвоєння ними системи знань про сутність громадянства, права і обов'язки громадянина, демократичні цінності, принципи функціонування правової держави та громадянського суспільства, а також особливості суспільно-політичних процесів. Він відображає здатність майбутніх офіцерів до осмислення, аналізу й критичного оцінювання соціально значущої інформації, прийняття обґрунтованих рішень і застосування набутих знань у професійній діяльності та громадянській практиці.

Когнітивно-знаннєвий критерій описується такими показниками, як обізнаність із сутністю громадянської компетентності та її складниками, знання прав і обов'язків громадянина, основ законодавства України, розуміння принципів демократії, верховенства права та функціонування громадянського суспільства, поінформованість про суспільно-політичні процеси, а також здатність до аналізу, узагальнення й критичного осмислення соціально значущої інформації з подальшим її застосуванням у професійній діяльності.

Діяльнісно-поведінковий критерій формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів відбиває рівень сформованості практичних умінь і навичок реалізації громадянської позиції у професійній та соціальній діяльності, здатності діяти відповідально в інтересах суспільства і держави, дотримуватися норм права й етики, приймати обґрунтовані рішення та ефективно взаємодіяти з іншими у процесі виконання службових обов'язків.

Показниками такого критерію є: наявність досвіду громадянсько спрямованої діяльності, уміння приймати відповідальні рішення у професійних і соціальних ситуаціях, здатність діяти відповідно до норм права та морально-етичних принципів, активна участь у громадському житті, ініціативність і самостійність у виконанні службових завдань, а також готовність до конструктивної взаємодії та ефективної комунікації з різними соціальними групами.

Критерії та їх показники дали можливість визначити рівні сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів до реалізації громадянської позиції у професійній діяльності: низький, середній, високий.

Низький рівень характеризується частковим розумінням сутності громадянської компетентності, фрагментарними знаннями про права й обов'язки громадянина, недостатньою сформованістю громадянських цінностей і мотивації до служіння державі, пасивною громадянською позицією, невпевненістю у прийнятті рішень та обмеженою здатністю до практичної реалізації громадянського обов'язку у професійній діяльності.

Середній рівень характеризується достатнім розумінням сутності громадянської компетентності та її складників, сформованими базовими знаннями про права й обов'язки громадянина, наявністю мотивації до участі у суспільно значущій діяльності, частковою здатністю приймати відповідальні рішення, дотримуватися норм права і етики, а також здатністю до активної участі у професійній та громадській діяльності за умови певного керівництва або стимулювання з боку наставників.

Високий рівень характеризується глибоким усвідомленням сутності громадянської компетентності та її складників, ґрунтовними знаннями про права й обов'язки громадянина, стійкою мотивацією до служіння державі та суспільству, сформованою громадянською позицією, здатністю самостійно приймати відповідальні рішення, послідовно дотримуватися норм права і етики, активно реалізовувати громадянський обов'язок у професійній і суспільній діяльності, а також прагненням до постійного самовдосконалення та вдосконалення власних компетентностей.

Визначення сформованості громадянської компетентності майбутніх офіцерів потребує проведення констатувального експерименту, який полягає у виявленні сучасного стану її сформованості в курсантів, а також для визначення перспектив подальшого вдосконалення освітнього процесу військових закладів.

Висновки. Отже, дослідження методологічних підходів, а також аналіз складників і компонентів громадянської компетентності дали змогу визначити основні критерії та показники готовності майбутніх офіцерів діяти в інтересах суспільства і держави та визначити рівні сформованості громадянської компетентності.

Встановлено, що така готовність має комплексний характер і охоплює мотиваційно-ціннісні, когнітивно-знаннєві, діяльнісно-поведінкові аспекти, які у своїй єдності забезпечують сформованість громадянської компетентності майбутніх офіцерів, здатність до відповідального прийняття рішень і практичної реалізації громадянського обов'язку в професійній діяльності.

Література:

1. Баглай М. В. Виховання громадянської позиції курсантів військових закладів вищої освіти: дис. докт. філософії (011). Харків, 2024. 249 с.

2. Бережний Ю. М. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх фахівців правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України: дис. канд. пед. наук (доктора філософії) (13.00.04), Переяслав, 2020. 269 с.

3. Вербин Н. Б. Розвиток професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативно-тактичної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 299 с.

4. Гарбар Є. О. Виховання громадянської відповідальності майбутніх офіцерів військових закладів вищої освіти: дис. … д-ра філософії : 011. Освітні, педагогічні науки. Харків, 2021. 299 с.

5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376с.

6. Діденко О. В. Теоретико-методичні засади формування здатності до професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 40 с.

7. Жадан І.В. Громадянська компетентність: соціальні очікування та реалії: монографія. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної соціальної та політичної психології. Кропивницький, 2022. 110 с.

8. Кирпенко Є., Ягупов В., Жембровський С. Критерії та показники діагностування сформованості методичної компетентності в майбутніх офіцерів – фахівців із фізичної підготовки збройних сил України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка,* 1(1), 2025. С.200–211. https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.26

9. Коновалов Д. О. Критерії та показники діагностування сформованості фізичної готовності майбутніх офіцерів сухопутних військ до професійної діяльності. *Eurasian scientific discussions: The 8th International scientific and practical conference* (29–31.08.2022. Barcelona, Spain). 2022. P. 171–177.

10. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України(із змінами від 08 жовтня 2022 р. № 893-р.) URL: https://zakon.rada .gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text

11. Остапенко В. С. Критерії та показники діагностування рівнів розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Національного університету оборони України.* 2013. Вип. 4 (35). С. 114–119.

12. Піддячий В. М. Психологічні умови формування громадянської компетентності майбутніх педагогів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип.1(15) .– С.98–107.

13. Погребняк Д. В., Ягупов В. В., Малахов Є. В. Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Sept. VII (82). Issue 202. S. 45–51.

14. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 р. №2834-IX. Дата оновлення: 01.01.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

15. Чубінська, А.-М., & Петришин, Т. Формування громадянської компетентності сучасного фахівця: аналіз термінів та основних понять. Академічні візії. 2024. (27). URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/735

References:

1. Bahlai M. V. (2024). Vykhovannia hromadianskoi pozytsii kursantiv viiskovykh zakladiv vyshchoi osvity: dys. dokt. filosofii (011) [Fostering Civic Awareness Among Cadets at Military Institutions of Higher Education: Doctoral Dissertation in Philosophy (011) Kharkiv]. 2024. 249 s. [in Ukrainian].

2. Berezhnyi Yu. M. (2020). Pedahohichni umovy profesiinoho samovdoskonalennia maibutnikh fakhivtsiv pravookhoronnykh orhaniv u vyshchykh navchalnykh zakladakh MVS Ukrainy: dys. kand. ped. nauk (doktora filosofii) (13.00.04) [Educational Conditions for the Professional Development of Future Law Enforcement Specialists in Higher Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: Ph.D. Thesis in Education (13.00.04)]. Pereiaslav, 2020. 269 s. [in Ukrainian].

3. Verbyn N. B. (2019). Rozvytok profesiinoi vytryvalosti maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia u protsesi operatyvno-taktychnoi pidhotovky: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04.[The Development of Professional Resilience in Future Masters of Military Management During Operational-Tactical Training: Ph.D. Thesis in Pedagogical Sciences: 13.00.04.]. Kyiv, 2019. 299 s. [in Ukrainian].

4. Harbar Ye. O. (2021). Vykhovannia hromadianskoi vidpovidalnosti maibutnikh ofitseriv viiskovykh zakladiv vyshchoi osvity: dys. … d-ra filosofii : 011. Osvitni, pedahohichni nauky. Kharkiv, [Fostering Civic Responsibility Among Future Officers at Military Institutions of Higher Education: Ph.D. dissertation in Educational and Pedagogical Sciences]. 2021. 299 s. [in Ukrainian].

5. Honcharenko S.U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s. [in Ukrainian].

6. Didenko O. V. (2009). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zdatnosti do profesiinoi tvorchosti v maibutnikh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.04. [Theoretical and Methodological Foundations for Developing Professional Creativity in Future Officers of the State Border Guard Service of Ukraine: Abstract of a Doctoral Dissertation in Pedagogical Sciences: 13.00.04].Luhansk, 2009. 40 s. [in Ukrainian].

7. Zhadan I.V. (2022). Hromadianska kompetentnist: sotsialni ochikuvannia ta realii: monohrafiia. [Civic Competence: Social Expectations and Realities: A Monograph]. Kyiv: Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Kropyvnytskyi, 2022. 110 s. [in Ukrainian].

8. Kyrpenko Ye., Yahupov V., Zhembrovskyi S. (2025). Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia sformovanosti metodychnoi kompetentnosti v maibutnikh ofitseriv – fakhivtsiv iz fizychnoi pidhotovky zbroinykh syl Ukrainy. [Criteria and indicators for assessing the development of methodological competence in future officers—physical training specialists of the Armed Forces of Ukraine]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika*, 1(1), 2025. S.200–211. https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.26 [in Ukrainian].

9. Konovalov D. O. (2022). Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia sformovanosti fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv sukhoputnykh viisk do profesiinoi diialnosti. Eurasian scientific discussions: [Criteria and indicators for assessing the physical readiness of future Army officers for professional service]. *The 8th International scientific and practical conference* (29–31.08.2022. Barcelona, Spain). 2022. R. 171–177. [in Ukrainian].

10. Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini. (2018) Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy(iz zminamy vid 08 zhovtnia 2022 r. № 893-r.)[Concept of

development of civic education in Ukraine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text [in Ukrainian].

11. Ostapenko V. S. (2013). Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia rivniv rozvynenosti metodychnoi kompetentnosti vykladachiv viiskovo-spetsialnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh. [Criteria and indicators for diagnosing the levels of development of methodological competence of teachers of military-special disciplines in higher military educational institutions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2013. Vyp. 4 (35). S. 114–119. [in Ukrainian].

12. Piddiachyi V. M. (2019). Psykholohichni umovy formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv. [Psychological conditions for the formation of civic competence of future teachers]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2019. Vyp.1(15). S.98–107. [in Ukrainian].

13. Pohrebniak D. V., Yahupov V. V., Malakhov Ye. V. (2019). Systema kryteriiv otsiniuvannia rozvynenosti fakhovoi kompetentnosti nachalnykiv fizychnoi pidhotovky i sportu viiskovykh chastyn Zbroinykh syl Ukrainy u systemi pisliadyplomnoi osvity. [System of criteria for assessing the development of professional competence of heads of physical training and sports of military units of the Armed Forces of Ukraine in the postgraduate education system]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2019. Sept. VII (82). Issue 202. S. 45–51. [in Ukrainian].

14. Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti: Zakon Ukrainy vid 13.12.2022 r. №2834-IX. Data onovlennia: 01.01.2025.[On the basic principles of state policy in the field of strengthening Ukrainian national and civic identity: Law of Ukraine dated 13.12.2022 No. 2834-IX. Update date: 01.01.2025]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text [in Ukrainian].

15. Chubinska, A.-M., & Petryshyn, T. (2024). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia: analiz terminiv ta osnovnykh poniat. Akademichni vizii. [Formation of civic competence of a modern specialist: analysis of terms and basic concepts. Academic visions]. 2024. (27). URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/75 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3088-3098

Степаненко Олена Костянтинівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри українознавства та іноземних мов, Навчально-науковий інститут «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури», Український державний університет науки і технологій, https://orcid.org/0000-0003-0887-5808

Кляп Маріанна Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», https://orcid.org/0000-0003-4677-8718

Громова Наталія Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедра української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, https://orcid.org/0000-0002-2784-1016

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ-ПЕДАГОГІВ У ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ (Т. ШЕВЧЕНКО, ЛЕСЯ УКРАЇНКА, І. ФРАНКО, О. КОБИЛЯНСЬКА)

Анотація. У період від середини XIX до перших десятиліть XX століття на теренах України стрімко розвивалася галузь освіти. Значуща роль у зазначеному процесі була відведена українським письменникам, педагогічні погляди й наративи просвітницької діяльності яких детермінували, значною мірою, поступ суспільства загалом та функціонування освітніх закладів різного рівня зокрема.

Дослідження присвячене аналізу внеску українських письменників-педагогів у формування змісту освіти. Зокрема, розглянуто вплив непересічної, патріотично налаштованої творчості Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, О. Кобилянської та низки інших видатних постатей письменників, що відіграли значну роль в становленні самобутності України. У дослідженні проаналізовано характер інтеграції національної ідеї як підґрунтя для успішної навчально-виховної діяльності, що здійснювалась українськими письменниками на зламі століть.

Історико-логічний, проблемно-генетичний та пошуково-бібліографічний аналіз, а також метод систематизації дозволили з'ясувати роль у

процесі розвитку освіти українських письменників – Тараса Шевченка, Павла Грабовського, Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Олени Пчілки, Лесі Українки, Людмили Старицької-Черняхівської, Ольги Кобилянської та багатьох інших), через творчість яких наскрізною лінією проходить національна ідея.

Зокрема, встановлено, що у творах вище зазначених митців слова активно описувались традиції й побут українського народу, історичні наративи, традиції, моральні якості, принципи й інтереси українців.

Письменники палко відстоювали право навчання дітей рідною мовою, спонукали до розвитку в молоді національної ідентичності та свідомості. Закликаючи до кардинальних змін у тогочасній освітній сфері, письменники-педагоги прагнули покращити її за допомогою окреслення виховного ідеалу й завдань навчально-виховного процесу, а також створення відповідної навчальної літератури.

У статті обґрунтовано методологічні надбання українських письменників-педагогів – прогресивних діячів культури та освіти кінця XIX – перших десятиліть XX століття.

Зауважено необхідність більш глибокого вивчення їх спадщини у подальших наукових розвідках.

Ключові слова: літературна освіта, методика навчання літератури, майбутні вчителі-філологи, професійні якості, письменники-педагоги, національна культура, виховання молодого покоління, методика навчання української мови.

StepanenkoOlena Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian studies and Foreign Languages, Scientific and Educational Institute «Prydniprovska State Academy of Civil Engineering and Architecture», Ukrainian State University of Science and Technologies, https://orcid.org/0000-0003-0887-5808

Klyap Marianna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation, Special and Inclusive Education, Uzhhorod National University, https://orcid.org/0000-0003-4677-8718

Hromova Nataliia Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, https://orcid.org/0000-0002-2784-1016

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

CONTRIBUTION OF UKRAINIAN WRITERS-EDUCATORS TO THE FORMATION OF EDUCATIONAL CONTENT (T. SHEVCHENKO, LESYA UKRAINKA, I. FRANKO, O. KOBYLYANSKA)

Abstract. In the period of the late 19th - early 20th centuries, the education sector in Ukraine was rapidly developing. A significant role in this process was assigned to Ukrainian writers, whose pedagogical views and narratives of educational activity determined, to a large extent, the development of society. The study is devoted to the analysis of the contribution of Ukrainian writers-teachers to the formation of the content of education. In particular, the influence of the extraordinary, patriotically minded creativity of T. Shevchenko, Lesya Ukrainka, I. Franko, O. Kobylyanska. Historical-logical, problem-genetic and search-bibliographic analysis, as well as the method of systematization, made it possible to clarify the role in the development of education of Ukrainian writers - Taras Shevchenko, Pavlo Hrabovsky, Ivan Franko, Mykhailo Kotsiubynsky, Olena Pchilka, Lesya Ukrainka, Lyudmila Starytska-Chernyakhivska, Olga Kobylyanska and many others), through whose work the national idea runs through a continuous line. In particular, it was established that in the works of the above-mentioned artists, the words actively described the traditions and life of the Ukrainian people, historical narratives, traditions, moral qualities, principles and interests of Ukrainians. Writers-pedagogues, whose creative and public activities were examined in this study, not only sincerely cared about the fate of the national school in particular and the Ukrainian people in general. Writers passionately defended the right of children to be educated in their native language, encouraged the development of national identity and consciousness in young people. Calling for radical changes in the educational sphere of the time, writers-pedagogues sought to improve it by outlining the educational ideal and tasks of the educational process, as well as creating appropriate educational literature. The article substantiates the methodological achievements of Ukrainian writers-pedagogues - progressive figures of culture and education. The need for a deeper study of their heritage in further scientific explorations is noted.

Keywords: literary education, literature teaching methodology, future philology teachers, professional qualities, writer-teachers, national culture, education of the younger generation, Ukrainian language teaching methodology.

Постановка проблеми. Патріотично налаштовані, непересічні особистості завжди задавали векторність розвитку українського суспільства. Не є винятковою у даному контексті й сфера освіти: знакові історичні постаті дбали про її розвиток та намагались за допомогою навчально-виховного процесу змінити навколишню дійсність. Серед значущих

історичних особистостей важливе місце посідають українські письменники-педагоги, чий внесок у поступ освітньої галузі й формування її змісту є неоціненним. При цьому специфіка їх просвітницької діяльності, формування педагогічних поглядів наразі досліджені не повною мірою.

Особливий дослідницький інтерес формує діяльність українських письменників XIX – початку XX століття. Саме у цей період освітнє середовище переживало бурхливий розвиток, а українська мова часто зазнавала утисків. Водночас у зазначений період потужним чинником розвитку української методики літератури стали літературно-педагогічні ідеї представників гуманітарних галузей – провідників вітчизняної духовності І. Вишенського, Г. Сковороди, пізніше – І. Котляревського, Т. Шевченка, Г. Квітки-Основ'яненка, І. Франка. У їх творчому доробку простежується органічне поєднання художньої творчості, естетичних переконань та аспектів педагогічної діяльності. Особливої уваги заслуговують погляди Лесі Українки та О. Кобилянської, зокрема у контексті форм і змісту національної школи. Письменниці пропагували умови її природного розвитку, визначали основні цілі й завдання навчально-виховного процесу й національного культурного розвитку досліджуваного періоду.

Зважаючи, що педагогічні погляди й наративи просвітницької діяльності зазначених вище письменників-педагогів детермінували, значною мірою, розвиток українського суспільства та знайшли практичне втілення у формуванні професійних якостей тогочасних учителів, особливої уваги потребує поглиблене дослідження їх внеску в формування змісту літературної освіти й методики навчання літератури. Зокрема, майбутнім педагогам доцільно враховувати здобутки, наративи й провідні ідеї цих непересічних діячів культурно-літературного поля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У галузевому науковому дискурсі присутня низка досліджень, зосереджених на просвітницькій діяльності й педагогічних поглядах українських письменників. Зокрема, до основоположних робіт в даному напрямку належать роботи Н. Грицюти [1], Н. Опанасенка [2], «Т. Надім'янової [3], Р. Вишнівського [4], В. Черненка [5], Ж. Гущак [6]. Окремо доцільно відзначити ґрунтовні праці «Педагогічна концептосфера Івана Франка: історія і сучасність» В. Микитюка [7], «Українки в історії» авторства С. Андрусів [8] та ін.

Серед нещодавніх публікацій доцільно виділити роботи авторства О. Степаненко [9; 10], Т. Клейменової [11], М. Багрій, С. Довбенко [12], Л. Маляр, М. Кухта [13], Н. Слюсаренко [14]. Автори досліджують педагогічні погляди й наративи просвітницької діяльності письменників-педагогів, що визначали векторність розвитку освіти зокрема та тогочасного

суспільства загалом. Водночас їх внесок у формування змісту літературної освіти досліджено не уповні. Зокрема, особливої уваги потребує вплив непересічної, патріотично налаштованої творчості Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, О. Кобилянської, що сприяла розвитку національної ідеї як фундаменту для успішної навчально-виховної діяльності.

Мета статті – проаналізувати внесок українських письменників-педагогів XIX – початку XX століття у формування змісту освіти, виокремити позитивні педагогічні здобутки та аспекти впливу на методику навчання літератури.

Виклад основного матеріалу. В Україні XIX – перших десятиліть XX століття освітня галузь набула стрімкого розвитку. Важлива роль у процесі відводилась письменникам, педагогічні погляди й просвітницька діяльність яких суттєво впливали на суспільний розвиток. При цьому ключовим наративом, що проходив через творчий доробок усіх українських письменників у даний період позиціюється національна ідея.

Першочергово у зазначеному контексті необхідно згадати про діяльність видатного українця Тараса Шевченка (1814–1861), що прославився на весь світ як поет, художник, політичний і громадський діяч. Власне ідеєю національного визволення була пронизана уся його творчість. Доцільно закцентувати на освітньо-виховному ідеалі Т. Шевченка, до якого має прагнути суспільство. На переконання письменника, ним слугує освічена особистість, що володіє багатогранними знаннями та високою моральністю, цінує мистецтво та прагне до чесної праці. При цьому вагому роль у формуванні такої особистості Т. Шевченко відводив як родині, так і світській загальноосвітній школі [1].

Визнаючи кризу освітнього процесу в соціуму сучасників, Т. Шевченко стимулював до кардинальних змін у векторності розширення змісту освіти, підтримки її доступності для суспільного загалу, незалежно від рівня статків. Письменник-педагог створив новаторський «Букварь Южнорусский», що побачив світ у 1861 р. та являв собою підручник для недільних шкіл. Незвичним було те, що підручник був доступним простим людям завдяки невисокій вартості та був написаний українською мовою.

Проблемні питання народного виховання, гармонійного розвитку молодого покоління, формування в учнів навичок самостійного мислення займали важливу частину науково-дослідницьких пошуків Івана Франка (1856–1916). Письменник-педагог високо оцінював важливу роль сімейного виховання у формуванні молодої особистості, пропагував необхідність викладання у школі рідною дітям українською мовою, а також висував окремі пропозиції щодо професійних якостей, які доцільно розвивати майбутнім вчителям. На переконання І. Франка, зміст загальної шкільної

освіти має бути зорієнтованим на особистісний розвиток і безперервне самовдосконалення учнів, володіти гуманістичною та демократичною тенденційністю.

Упродовж усього життя І. Франко боровся за створення доступної української школи. Письменник був глибоко переконаний, що навчання має безумовно проводитись українською мовою, першочергово – з метою виховання у молодого покоління любові до рідного слова.

Крім того, у багатьох творах І. Франка присутня ідея української самостійності та незалежності, яку письменник пов'язував із освітнім розвитком в тогочасній Україні зокрема та поступом вітчизняної педагогіки в цілому. Як зауважує О. Антонов [15], Франко детермінував ключовою метою національного виховання усесторонню підготовку молоді до реалізації найвищого покликання всієї нації – розбудови власної культури та осягнення концептів власної державності, [15, с. 7].

Як стверджував Франко, необхідними засобами національного виховання є фольклор, народні казки й пісні, художня література, що містить ідеї національного характеру. Такий підхід, на переконання педагога, міг би забезпечити практичний потенціал для становлення й укріплення у молоді любові до рідної землі, української мови, поваги до її звичаїв та традицій, що слугує основою для формування стійких загальнолюдський і національних цінностей [14, с. 337].

Не можна оминути увагою внесок у формування змісту літературної освіти, здійсненого Павлом Грабовським (1864–1902) та Михайлом Коцюбинським (1864–1913). П. Грабовський, як талановитий публіцист і поет, перекладач та літературний критик, уболівав за піднесення самосвідомості української нації й популяризацію української мови.

Письменник активно відстоював у публічному дискурсі переконання, що навчання української молоді у школах мало б проходити виключно рідною мовою. У творах «Лист до молоді української», «Дещо про освіту на Україні», «В школу» та низці інших Грабовський акцентує на першочерговій необхідності вивчення історії культури свого народу, закликає до виховання у національно-патріотичному дусі та акцентує на розвитку відповідних професійних якостей у вчителів.

Водночас Михайло Коцюбинський палко виступав проти «пригнічення царизмом неруських народів», відстоював навчання рідною мовою та доступну світську освіту, дбав про розвиток української освіти. Завдяки захопленню усною творчістю українців, народними піснями, звичаями та побутом українського народу, М. Коцюбинський зумів надзвичайно переконливо, повно і реалістично репрезентувати у творчості життєдіяльність українців, переживання, вірування, світосприйняття, обряди, важливість

єдності з природою. Важливий внесок у формування змісту сучасної літературної освіти, інтеграцію у неї національної ідеї в Україні досліджуваного історичного періоду здійснили представниці жіноцтва. Зокрема, першочерговий інтерес викликають ідеї громадського діяча й видатної поетеси Лариси Косач (Лесі Українки) (1871–1913). Письменниця акцентувала на проблемі необхідності педагогічного розвитку природних задатків, здібностей та нахилів дітей, організацій та структурованості змісту читання. Окрім того, Леся Українка підіймала в громадсько-політичному дискурсі питання освіти дорослих та покращення умов праці тогочасних педагогів.

Як педагог, поетеса й психологиня, Леся Українка відстоювала необхідність зауваження в педагогічній практиці індивідуальної вікової специфіки учнів, стимулювання розвитку їхніх творчих задатків і нахилів, здатності до саморегуляції діяльності й ефективного аналізу власної поведінки. Тобто, навчально-виховний процес письменниця репрезентувала як цілісну концепцію формування свідомої, суспільно активної творчої особистості, спрямованої на безперервне самовдосконалення. Літературна освіта в даному контексті розглядалась як своєрідний ключ до кожної молодої особистості, джерело національної ідеї, самобутності, самоідентифікації.

Важливого значення Леся Українка надавала якості фахової підготовки педагога, його світобаченню та рівню духовного розвитку. На переконання письменниці, взаємини у освітньому середовищі мають вибудовуватись на основі концептів взаємоповаги, товариськості, взаєморозуміння та поступок, що набуває особливої значущості в контексті реалізації культурологічної лінії актуальних нині стратегій навчання літератури.

Освіченою та ерудованою, Леся Українка виявляла підвищений інтерес до історичних наративів розвитку українського суспільства, зокрема, розвитку козацтва. Проте стрижневою у творчості залишалась ідея національної самобутності. Письменниця звертала першочергову увагу на загальнолюдські проблеми, що були актуальні й для українців – відстоювання незалежності й свободи, розвиток національної єдності, пробудження національної гідності [15, с. 186].

Іншим яскравим прикладом жінки-письменниці, що зробила неабиякий внесок у розвиток освітнього поля у досліджуваний період слугує Ольга Кобилянська (1863–1942). Будучи самоучкою, новаторка акцентувала важливість самоосвіти та високої моралі, що є надзвичайно цінним контекстом сучасного навчально-виховного процесу. Твори О. Кобилянської пронизані народними мотивами. Правдиво репрезентуючи життя селян (повість «Земля»), вона піднімала важливі морально-етичні проблеми та

водночас модернізувала українську літературу, інтегрувавши європейські культурні цінності [16-18].

Огляд діяльності зазначених вище письменників-педагогів є далеко не повним переліком українських письменників XIX – початку XX століття, що вплинули на формування літературної освіти та методики навчання літератури. Митці були щиро переконані, що виховання молодого покоління українців має відбуватись на основі національної ідеї, що є актуальним і до сьогодні.

Висновки. Підсумовуючи, доцільно зауважити, що проведене дослідження внеску українських письменників-педагогів у формування змісту освіти підтвердило значні зусилля, докладені Т. Шевченком, І. Франком, Лесею Українкою, О. Кобилянською та іншими письменниками для інтеграції національної ідеї як фундаменту української освіти та навчально-виховного процесу. Приділяючи увагу важливості національно-орієнтованого виховання молодого покоління українців, письменники-педагоги другої половини XIX – початку XX століття у своїх творах звертались до важливих історичних наративів, традиції та звичаїв, фольклору, українського слова й пісні, актуалізуючи автентичні інтереси та уподобання українського народу, його моральні якості та ментальність. Першочергово, письменники відстоювали у публічному дискурсі можливість навчання українських дітей рідною мовою, закликали до пробудження національної свідомості, зміцнення самоідентичності та любові до рідної землі.

Можна стверджувати, що прогресивні діячі середовища національної культури та освіти періоду другої половини XIX – початку XX століття зробили значний внесок у історичний процес формування методики викладання української літератури, інтегрували до нього неперехідні методологічні ідеї, котрі надалі знайшли послідовний розвиток і присутні в тенденціях сучасної літературної освіти. Першочергово, мова йде про концепти гуманізації та демократизації освіти, структурованість змісту освіти, форм та методів навчання, загальну культурологічну спрямованість навчального процесу, його екзистенційну наповненість, розвиток особистісного й компетентнісного підходів.

Письменники-педагоги, творча й публічна діяльність яких досліджувалася в даній роботі, не лише щиро переймалися долею національної школи зокрема та українського народу загалом, але й закликали до покращення освітнього національного поля шляхом кардинальних змін, створення навчальної літератури українською мовою, окреслення ціннісних основ мети і завдань виховного ідеалу молодого покоління. Перспективні дослідження доцільно зосереджувати на більш ґрунтовному вивченні творчої спадщини письменників України досліджуваної доби.

Література

1. Грицюта Н. М. Проза Т. Шевченка в контексті розвитку європейського роману виховання : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.02; АН України, Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 1993. 20 с.
2. Опанасенко Н. І. Виховний ідеал у творчій спадщині українських діячів «Просвіти» кінця XIX – початку XX ст.: дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ін-т ім. Г. С. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2002. 215 арк.
3. Надім'янова Т. В. Просвітницька діяльність закарпатських будителів у XIX столітті : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006. 20 с.
4. Вишнівський Р. Й. Іван Франко про школу як джерело виховання національної свідомості української молоді. *Young Scientist.* 2018. № 3.1 (55.1). С. 15–19.
5. Черненко В. О. Педагогічні ідеї про національну школу і виховання у творчій спадщині Лесі Українки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2011.20 с.
6. Гущак Ж. М. Гуманістичні ідеї у педагогічній спадщині І. Я. Франка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2011. 20 с.
7. Микитюк В. І. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія та методика навчання літератури) : монографія. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. 407 с.
8. Андрусів С. Українки в історії. Київ: Либідь, 2004.
9. Степаненко О. К. Роль українських діячів освіти і науки у становленні методики навчання зарубіжної літератури. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 53. Т. 2. С. 296–303. https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-44
10. Степаненко О. К. Тенденції вивчення літератури у навчальних закладах України у 30-90 роках XX століття. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.* 2022. Вип. 49. Т. 2. С. 38–43. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.
11. Клейменова Т. В. Феномен письменників-педагогів і «вчительської» прози кінця XIX – перших десятиліть XX ст. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2021. № 47. Т. 3. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-3.3
12. Багрій М., Довбенко С. Роль українських письменників Західної України в розвитку навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (XIX–початок XX ст.). *Молодь і ринок.* 2021. №. 5/191. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239269
13. Маляр Л. В., Кухта М. І. Розвиток шкільництва, педагогічної думки та мовно-літературної освіти на Закарпатті (друга половина XIX – перша половина XX ст.): Навчально-методичний посібник для студентів та аспірантів закладів вищої освіти педагогічних спеціальностей. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2025. 145 с.
14. Слюсаренко Н. В. Внесок І. Я. Франка в розвиток української освіти і культури. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* 2020. Вип. 8 (164). С. 335–339.
15. Історико-педагогічний альманах. Випуск 5. Педагогічні ідеї Івана Франка в освіті сьогодення: збірн. наук. праць / за ред. проф. О. Є. Антонової, доц. В. В. Павленко. Житомир: ФО-П Левковець Н. М., 2016.
16. Демченко І. А. Особливості поетики Ольги Кобилянської. Київ : Твім-Інтер, 2001. 208 с.

17. Муромцева О. Роль мовної практики О. Кобилянської в збагаченні семантичної структури слова. *З історії української літературної мови. Вибрані праці.* Харків, 2008. С. 204–213.

18. Ольга Кобилянська: Знайома постать у новому ракурсі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2005. 192 с.

References

1. Hrytsiuta, N. M. (1993). Proza T. Shevchenka v konteksti rozvytku yevropeiskoho romanu vykhovannia : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk :10.01.02 [T. Shevchenko's prose in the context of the development of the European novel of education: author's abstract of the dissertation ... candidate of philological sciences: 10.01.02]. AN Ukrainy, In-t l-ry im. T. H. Shevchenka, Kyiv. [in Ukrainian]

2. Opanasenko, N. I. (2002). Vykhovnyi ideal u tvorchii spadshchyni ukrainskykh diiachiv "Prosvity" kintsia KhIKh - pochatku KhKh st.: dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Educational ideal in the creative heritage of Ukrainian figures of "Prosvita" of the late 19th - early 20th centuries: dissertation... candidate of pedagogy: 13.00.01]. Pereiaslav-Khmelnytskyi derzh. pedahohichnyi in-t im. H.S.Skovorody, Pereiaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian]

3. Nadimianova, T.V. (2006). Prosvitnytska diialnist zakarpatskykh budyteliv u KhIKh stolitti : Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Educational activity of Transcarpathian awakening leaders in the 19th century: Abstract of dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01]. Kyiv. [in Ukrainian]

4. Vyshnivskyi, R. Y. (2018). Ivan Franko pro shkolu yak dzherelo vykhovannia natsionalnoi svidomosti ukrainskoi molodi [Ivan Franko on school as a source of education of national consciousness of Ukrainian youth]. *Young Scientist*, 3.1 (55.1), 15–19. [in Ukrainian]

5. Chernenko, V. O. (2011). Pedahohichni idei pro natsionalnu shkolu i vykhovannia u tvorchii spadshchyni Lesi Ukrainky : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Pedagogical ideas about national school and education in the creative heritage of Lesya Ukrainka: Abstract of dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01]. Kirovohrad. [in Ukrainian]

6. Hushchak, Zh. M. (2011). Humanistychni idei u pedahohichnii spadshchyni I. Ya. Franka: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [Humanistic ideas in the pedagogical heritage of I. Ya. Franko: Abstract of dissertation ... candidate of pedagogical sciences: sciences: 13.00.01] Drohob. derzh. ped. un-t im. I. Franka. Drohobych. [in Ukrainian]

7. Mykytiuk, V. I. (2017). Pedahohichni kontsepty Ivana Franka (teoriia ta metodyka navchannia literatury) : monohrafiia [Pedagogical concepts of Ivan Franko (theory and methods of teaching literature): monograph]. LNU im Ivana Franka. [in Ukrainian]

8. Andrusiv, S. (2004). Ukrainky v istorii [Ukrainian women in history]. Lybid. [in Ukrainian]

9. Stepanenko, O. K. (2022). Rol ukrainskykh diiachiv osvity i nauky u stanovlenni metodyky navchannia zarubizhnoi literatury [The role of Ukrainian educational and scientific figures in the formation of the methodology of teaching foreign literature]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities*, 53(2), 296–303. https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-44 [in Ukrainian]

10. Stepanenko, O. K. (2022). Tendentsii vyvchennia literatury u navchalnykh zakladakh Ukrainy u 30-90 rokakh KhKh stolittia [Trends in the study of literature in educational institutions of Ukraine in the 30s-90s of the 20th century]. *Innovatsiina pedahohika: naukovyi zhurnal Prychornomorskoho naukovo-doslidnoho instytutu ekonomiky ta innovatsii – Innovative pedagogy: scientific journal of the Black Sea Research Institute of*

Economics and Innovation, 49(2), 38–43. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2. [in Ukrainian]

11. Kleimenova, T. V. (2021). Fenomen pysmennykiv-pedahohiv i «vchytelskoi» prozy kintsia KhIKh – pershykh desiatylit KhKh st. [The Phenomenon of Writers-Educators and "Teachers'" Prose of the Late 19th - Early 20th Centuries]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology*, 47(3). https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-3.3 [in Ukrainian]

12. Bahrii, M.,& Dovbenko, S. (2021). Rol ukrainskykh pysmennykiv Zakhidnoi Ukrainy v rozvytku navchalno-metodychnoho zabezpechennia osvitnoho protsesu (KhIKh–pochatok XX st.). [The role of Ukrainian writers of Western Ukraine in the development of educational and methodological support of the educational process (19th - early 20th centuries)]. *Molod i rynok – Youth and the market*, 5/191. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239269 [in Ukrainian]

13. Maliar, L.V., & Kukhta, M. I. (2025). Rozvytok shkilnytstva, pedahohichnoi dumky ta movno-literaturnoi osvity na Zakarpatti (druha polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh st.): Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv ta aspirantiv zakladiv vyshchoi osvity pedahohichnykh spetsialnostei [Development of schooling, pedagogical thought and language and literary education in Transcarpathia (second half of the 19th - first half of the 20th century): Teaching and methodical manual for students and postgraduates of higher education institutions of pedagogical specialties].DVNZ «UzhNU». [in Ukrainian]

14. Sliusarenko, N. V. (2020). Vnesok I. Ya. Franka v rozvytok ukrainskoi osvity i kultury [Contribution of I. Ya. Franko to the development of Ukrainian education and culture]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko*, 8 (164), 335–339. [in Ukrainian]

15. Antonova, O. Ye., & Pavlenko, V. V. (2016). Istoryko-pedahohichnyi almanakh. Vypusk 5. Pedahohichni idei Ivana Franka v osviti sohodennia: zbirn. nauk. prats [Historical and pedagogical almanac. Issue 5. Pedagogical ideas of Ivan Franko in education today: collection of scientific works]. Zhytomyr: FOP Levkovets N. M. [in Ukrainian]

16. Demchenko, I. A. (2001). Osoblyvosti poetyky Olhy Kobylianskoi [Peculiarities of Olga Kobylyanska's poetics]. Tvim-Inter. [in Ukrainian]

17. Muromtseva, O. (2008). Rol movnoi praktyky O. Kobylianskoi v zbahachenni semantychnoi struktury slova [The role of O. Kobylyanska's speech practice in enriching the semantic structure of the word]. *Z istorii ukrainskoi literaturnoi movy. Vybrani pratsi – From the history of the Ukrainian literary language. Selected works*, 204–213. [in Ukrainian]

18. Olha Kobylianska: Znaioma postat u novomu rakursi: Navchalnyi posibnyk [Olga Kobylyanska: A familiar figure in a new perspective: Textbook]. (2005). Kamianets-Podilskyi : PP Moshak M.I. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 372.851

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3099-3112

Стойка Мирослав Вікторович кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики та інформатики Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, заступник завідуючого кафедри математики та інформатики, Берегове, https://orcid.org/0000-0002-0840-1496.

Теметев Адам Олександрович здобувач 2-го курсу Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, спеціальності Середня освіта (Математика), освітнього рівня магістра, Берегове, https://orcid.org/0009-0006-8485-6595

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ВИКЛАДАННІ ІНФОРМАТИКИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті детально розглядаються можливості використання технологій штучного інтелекту у процесі викладання інформатики в умовах сучасного освітнього середовища, яке стрімко трансформується під впливом цифровізації. Актуальність дослідження зумовлена не лише швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, а й зростаючою потребою в інтеграції інноваційних інструментів у навчальний процес, що сприяють підвищенню його ефективності, гнучкості та доступності для різних категорій здобувачів освіти. У цьому контексті особлива увага приділяється застосуванню систем штучного інтелекту, зокрема ChatGPT та Gemini, які відкривають нові можливості для підтримки навчальної діяльності учнів, а також оптимізації професійної діяльності вчителя інформатики.

У роботі проаналізовано ключові напрями використання штучного інтелекту в освітньому процесі. Зокрема, розглянуто можливості його застосування під час підготовки навчальних матеріалів, створення пояснень до складних тем, генерації індивідуалізованих завдань, тестових перевірок знань, а також прикладів програмного коду різного рівня складності. Окремо підкреслюється роль штучного інтелекту як інструменту підтримки самостійного навчання, що дозволяє учням отримувати швидкий зворотний зв’язок, уточнювати незрозумілі моменти та працювати у власному темпі.

Визначено основні переваги впровадження таких технологій у навчальний процес. Серед них — можливість персоналізації навчання з

урахуванням індивідуальних особливостей учнів, підвищення їхньої мотивації завдяки інтерактивності та сучасності інструментів, а також автоматизація рутинних педагогічних завдань, що дозволяє вчителю зосередитися на більш творчих та методичних аспектах роботи. Водночас у статті окреслено низку обмежень і викликів, пов'язаних із використанням штучного інтелекту в освіті. До них належать необхідність критичного оцінювання інформації, отриманої за допомогою таких систем, ризики формування залежності від технологій, а також важливість розвитку цифрової грамотності та відповідального ставлення до використання цифрових ресурсів.

У підсумку зроблено висновок, що штучний інтелект має значний потенціал у вдосконаленні процесу викладання інформатики, сприяє модернізації освітнього середовища та може стати важливим інструментом у розвитку сучасної освіти, за умови його доцільного та педагогічно обґрунтованого використання.

Ключові слова: штучний інтелект, викладання інформатики, цифрові технології в освіті, інноваційні освітні технології, персоналізація навчання, освітні цифрові інструменти, ChatGPT, Gemini.

Stoika Myroslav Viktorovych PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Informatics at the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Deputy Head of the Department of Mathematics and Informatics, Berehove, https://orcid.org/0000-0002-0840-1496.

Temetev Adam Oleksandrovych 2 year student at the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, majoring in Secondary Education (Mathematics), Master's degree, Berehove, https://orcid.org/0009-0006-8485-6595

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING INFORMATICS: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS

Abstract. The article provides a detailed examination of the possibilities of using artificial intelligence technologies in the process of teaching informatics within the modern educational environment, which is rapidly transforming under the influence of digitalization. The relevance of the study is **caused by** not only by the rapid development of information and communication technologies, but also by the growing need to integrate innovative tools into the educational process, which contribute to increasing its efficiency, flexibility, and accessibility for

various categories of learners. In this context, particular attention is paid to the use of artificial intelligence systems, in particular ChatGPT and Gemini, which open up new opportunities for supporting students' learning activities as well as optimizing the professional work of computer science teachers.

The paper analyzes the key directions of applying artificial intelligence in the educational process. In particular, it considers the possibilities of its use in the preparation of educational materials, providing explanations of complex topics, generating individualized tasks, creating tests for knowledge assessment, as well as producing examples of program code of varying levels of complexity. Special emphasis is placed on the role of artificial intelligence as a tool for supporting independent learning, enabling students to receive immediate feedback, clarify unclear points, and work at their own pace.

The main advantages of implementing such technologies in the educational process are identified. Among them are the possibility of personalizing learning with regard to students' individual characteristics, increasing their motivation through the interactivity and modernity of the tools, as well as automating routine pedagogical tasks, which allows teachers to focus on more creative and methodological aspects of their work. At the same time, the article outlines a number of limitations and challenges associated with the use of artificial intelligence in education. These include the need for critical evaluation of information obtained through such systems, the risks of developing overreliance on technology, as well as the importance of fostering digital literacy and a responsible attitude toward the use of digital resources.

In conclusion, it is stated that artificial intelligence has significant potential for improving the process of teaching computer science, contributes to the modernization of the educational environment, and can become an important tool in the development of modern education, provided that it is used appropriately and pedagogically soundly.

Keywords: artificial intelligence, teaching informatics, digital technologies in education, innovative educational technologies, personalized learning, digital educational tools, ChatGPT, Gemini.

Постановка проблеми. У сучасному світі стрімкого розвитку цифрових технологій штучний інтелект стає важливою складовою різних сфер, зокрема освіти. Впровадження інноваційних технологій трансформує традиційні підходи до викладання, серед яких ключове місце займає інформатика. Ця дисципліна формує алгоритмічне мислення, навички роботи з інформацією та вміння ефективно користуватися цифровими інструментами. У умовах швидкої інформатизації та науково-технічного прогресу виникає потреба у підготовці фахівців, здатних адаптуватися до

змін технологічного середовища. Використання сучасних інноваційних засобів навчання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку цифрових компетентностей та стимулюванню пізнавальної активності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання штучного інтелекту в освіті, зокрема у викладанні інформатики, активно досліджується сучасними науковцями. У наукових працях розглядаються питання цифровізації освіти, формування інформаційно-цифрової компетентності учнів та можливості інтеграції інтелектуальних технологій у навчальний процес.

У статті Тиніна А. Л. та Валько Н. В. [1] розглянуто розвиток штучного інтелекту як напряму науки, спрямованого на створення інтелектуальних автоматизованих систем. Подано визначення поняття штучного інтелекту та охарактеризовано його значення як одного з провідних сучасних технологічних трендів. Підкреслено, що використання цифрових середовищ і нейронних систем сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку творчості та індивідуальних здібностей учнів, особливо в умовах змішаного навчання.

Алібаді Р. та інші [2] розглядають інтеграцію технологій штучного інтелекту в освітній процес та їхній потенціал для трансформації навчання і викладання. У роботі підкреслюється необхідність міждисциплінарного та трансдисциплінарного підходу до навчання штучного інтелекту, коли його вивчення інтегрується з іншими предметами та пов’язується з реальним освітнім середовищем. Як приклад розглянуто програму навчання штучного інтелекту, що розробляється для школи Neom Community School у Саудівській Аравії..

У своєму дослідженні Фенг Т.Г. та інші [3] досліджують вплив генеративного штучного інтелекту на процес навчання інформатики та зміну ролі викладачів у сучасній освіті. Автори аналізують можливості використання генеративних моделей у навчанні програмування та інших комп’ютерних дисциплін, а також звертають увагу на ризики надмірної залежності студентів від таких інструментів. У роботі підкреслюється, що поширення генеративного штучного інтелекту потребує перегляду традиційних підходів до навчання та оцінювання.

У своєму дослідженні Куреші Б. [4] досліджує застосування ChatGPT як інструмента для навчання та оцінювання студентів у бакалаврській програмі з комп’ютерних наук. Автор аналізує, як використання ChatGPT може впливати на залучення студентів, доступність навчальних ресурсів і їхню взаємодію з освітнім матеріалом, особливо у фундаментальних курсах з програмування та структур даних. Експериментальна частина показує, що

студенти з доступом до ChatGPT мали вищі результати в задачах порівняно з групою без такого доступу, але при цьому виникали неточності й помилки в коді, що впливало на загальну успішність.

У статті Морзе Н. та інших [5] проаналізовано сучасний стан і перспективи навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти України. Автори наголошують на важливості формування інформаційно-цифрової компетентності учнів як однієї з ключових компетентностей сучасної освіти.

У роботі підкреслюється, що розвиток цифрових технологій і цифрова трансформація суспільства зумовлюють необхідність оновлення змісту навчання інформатики та впровадження сучасних цифрових ресурсів і інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес.

Питання інтеграції штучного інтелекту в освітній процес розглядається також у роботі Гуревича Р. та інших [6]. Дослідники підкреслюють, що розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і інтелектуальних систем відкриває нові можливості для модернізації освітнього процесу. Водночас автори наголошують на необхідності врахування етичних аспектів використання таких технологій та забезпечення захисту даних здобувачів освіти.

У своїй статті Стойка М. та Петечук Ю. [7] досліджують використання ChatGPT для автоматичного створення математичних завдань у шкільній освіті. Метою роботи було оцінити потенціал цього інструменту для генерації завдань різного рівня складності з алгебри, геометрії, комбінаторики та пропорційності. Експеримент показав, що ChatGPT може ефективно генерувати як прості, так і складні задачі, що допомагає зменшити навантаження вчителів і зосередитися на творчих аспектах навчання. Ці ж автори [8] підкреслюють, що сучасні учні мають вміти працювати з інформацією, оцінювати її та застосовувати у вирішенні завдань, що є ключовою навичкою XXI століття.

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростаючий інтерес до використання штучного інтелекту в освіті. Більшість науковців відзначають значний потенціал цих технологій для підвищення ефективності навчального процесу, персоналізації навчання та автоматизації рутинних педагогічних завдань.

Мета статті. Метою статті є дослідження можливостей використання технологій штучного інтелекту у процесі викладання інформатики. Особлива увага приділяється аналізу потенціалу інструментів штучного інтелекту, зокрема ChatGPT та Gemini, для підтримки навчального процесу, автоматизації створення навчальних матеріалів, підготовки завдань і прикладів програмного коду, а також надання пояснень до складних тем.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано теоретичні та емпіричні методи. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити напрями, переваги та перспективи застосування штучного інтелекту в освіті, зокрема у викладанні інформатики. Емпіричний метод передбачав експериментальне використання ChatGPT та Gemini для підготовки навчальних матеріалів, оцінюючи здатність систем генерувати завдання, приклади коду, пояснення та тестові питання відповідно до шкільної програми, а також їхню логічність і відповідність навчальним цілям.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження було проведено експериментальну перевірку можливостей використання штучного інтелекту у процесі підготовки навчальних матеріалів. Для цього було сформульовано декілька запитів до системи штучного інтелекту, зокрема ChatGPT та Gemini, з метою створення навчальних завдань різного рівня складності.

Алгоритми

Звернення 1 до ChatGPT: Склади 5 задач для уроку інформатики на тему «Алгоритми» для учнів 7 класу. Завдання повинні включати опис алгоритму, блок-схему та визначення послідовності дій.

Відповідь від ChatGPT:

Завдання 1. Приготування чаю

Умова:

Опишіть алгоритм приготування чашки чаю.

Послідовність дій:

- Налити воду в чайник.
- Увімкнути чайник.
- Дочекатися, поки вода закипить.
- Покласти чайний пакетик у чашку.
- Залити чай окропом.
- Почекати 2–3 хвилини.
- Додати цукор за бажанням.

Блок-схема (опис):

Початок → Налити воду → Увімкнути чайник → Вода закипіла? → (так) Покласти пакетик → Налити воду → Додати цукор → Кінець

Завдання 2. Обчислення суми двох чисел

Умова:

Складіть алгоритм для обчислення суми двох чисел.

Послідовність дій:

- Ввести число A.
- Ввести число B.

- Обчислити S = A + B.
- Вивести результат S.

Блок-схема (опис):

Початок → Ввести A → Ввести B → Обчислити S=A+B → Вивести S → Кінець.

Завдання 3. Визначення, чи є число додатним

Умова:

Створіть алгоритм, який визначає, чи число додатне.

Послідовність дій:

- Ввести число N.
- Якщо N > 0, вивести «Число додатне».
- Якщо N ≤ 0, вивести «Число не є додатним».

Блок-схема (опис):

Початок → Ввести N → N > 0? →
(так) Вивести «додатне» → Кінець
(ні) Вивести «не додатне» → Кінець

Завдання 4. Знаходження більшого з двох чисел

Умова:

Складіть алгоритм визначення більшого з двох чисел.

Послідовність дій:

- Ввести число A.
- Ввести число B.
- Якщо A > B, вивести A.
- Інакше вивести B.

Блок-схема (опис):

Початок → Ввести A → Ввести B → A > B? →
(так) Вивести A → Кінець
(ні) Вивести B → Кінець.

Завдання 5. Обчислення середнього значення трьох чисел

Умова:

Створіть алгоритм знаходження середнього арифметичного трьох чисел.

Послідовність дій:

- Ввести число A.
- Ввести число B.
- Ввести число C.
- Обчислити S = (A + B + C) / 3.
- Вивести S.

Блок-схема (опис):

Початок → Ввести A → Ввести B → Ввести C →
Обчислити S → Вивести S → Кінець

Запропоновані завдання сприяють засвоєнню поняття алгоритму та розвитку алгоритмічного мислення учнів 7 класу. Вони поєднують життєві й навчальні приклади, що робить матеріал доступним.

Завдання 1–2 демонструють лінійні алгоритми, 3–4 — вводять розгалуження, а 5 — ускладнює роботу з кількома змінними.

Переваги завдань — наочність, поступове ускладнення та розвиток логічного мислення. Для поглиблення знань варто додати вправи на створення алгоритмів, блок-схеми та пошук помилок.

Звернення 1 до Gemini: Склади 5 задач для уроку інформатики на тему «Алгоритми» для учнів 7 класу. Завдання повинні включати опис алгоритму, блок-схему та визначення послідовності дій.

Відповідь від Gemini:

1. Учень отримав завдання зварити чай. Яка послідовність дій буде правильною (лінійний алгоритм)?

a. Насипати заварку – Почекати 5 хвилин – Залити окропом – Закип’ятити воду

b. Закип’ятити воду - Насипати заварку – Залити окропом – Почекати 5 хвилин

c. Почекати 5 хвилин – Насипати заварку – Закип’ятити воду – Залити окропом

d. Залити окропом – Закип’ятити воду – Насипати заварку – Почекати 5 хвилин

2. Розглянь елемент блок-схеми у формі ромба. Яку функцію він виконує в алгоритмі?

a. Введення або виведення даних

b. Початок або кінець алгоритму

c. Перевірка умов (розгалуження)

d. Виконання певної дії (процес)

3. Який тип алгоритму описує ситуацію: «Якщо на вулиці дощ, візьми парасольку, інакше одягни кепку»?

a. Лінійний

b. Алгоритм з розгалуженням

c. Циклічний

d. Словесний

4. В алгоритмі циклу «Поки в каструлі є вода, вичерпуй її ложкою», яка дія буде повторюваною?

a. Поставити каструлю на стіл

b. Перевірка, чи є вода

c. Вичерпування води ложкою
d. Вилити воду в раковину

5. Яка властивість алгоритму означає, що він повинен складатися з окремих завершених кроків?

a. Масовість
b. Результативність
c. Дискретність
d. Визначеність

Звернення 2 до ChatGPT: Склади 3 задачі для уроку інформатики на тему «Циклічні алгоритми» для учнів 8 класу. У завданні є помилки, які учні мають самостійно знайти та виправити. Завдання повинні включати опис алгоритму, блок-схему та визначення послідовності дій.

Відповідь від ChatGPT:

Задача 1. Обчислення суми чисел від 1 до n

Умова.

Потрібно скласти алгоритм обчислення суми всіх натуральних чисел від 1 до числа **n**.

Опис алгоритму (з помилкою)

1. Ввести число **n**.
2. Присвоїти змінній **S = 1**.
3. Присвоїти змінній **i = 1**.
4. Поки **i ≤ n** виконувати:

S = S + i

5. Вивести **S**.
6. i = i + 1

Завдання для учнів

- Знайти помилки в алгоритмі.
- Визначити правильну послідовність дій.
- Пояснити, чому алгоритм працює неправильно.

Задача 2. Виведення парних чисел

Умова.

Алгоритм повинен вивести всі **парні числа від 1 до 20**.

Опис алгоритму (з помилками)

1. i = 1
2. Поки **i < 20** виконувати:
3. Якщо **i mod 2 = 1**, то вивести **i**
4. i = i + 1
5. Кінець алгоритму

Завдання для учнів

- Знайти логічні помилки в алгоритмі.

- Виправити умову перевірки.
- Визначити правильну послідовність виконання.

Задача 3. Обчислення факторіалу числа

Умова.

Потрібно знайти **факторіал числа n (n!)**.

Опис алгоритму (з помилками)

1. Ввести **n**
2. **F = 0**
3. **i = 1**
4. Поки **i ≤ n** виконувати:
   - F = F * i
   - i = i + 1
5. Вивести **F**

Завдання для учнів

- Знайти помилки в алгоритмі.
- Виправити початкове значення змінної.
- Пояснити, як працює цикл у правильному алгоритмі.

Запропоновані завдання спрямовані на закріплення теми «Циклічні алгоритми» для учнів 8 класу. Вони охоплюють різні типи задач, демонструючи застосування циклів у програмуванні, зокрема для обчислення суми чисел, виведення чисел за умовою та обчислення факторіалу. Завдання включають алгоритми з помилками, що розвиває критичне мислення та вміння виправляти логічні помилки й порушення послідовності дій.

Кожне завдання передбачає визначення правильної послідовності дій і аналіз циклічних процесів. Для поглиблення знань можна запропонувати учням створення блок-схем, реалізацію алгоритмів у середовищі програмування (Python, Scratch) та розробку власних задач із циклами, що сприятиме кращому розумінню теми та розвитку творчого підходу.

Звернення 2 до Gemini: Склади 3 задачі для уроку інформатики на тему «Циклічні алгоритми» для учнів 8 класу. У завданні є помилки, які учні мають самостійно знайти та виправити. Завдання повинні включати опис алгоритму, блок-схему та визначення послідовності дій.

Відповідь від Gemini:

Завдання 1. Цикл із лічильником (For)

Тема: Обчислення суми перших 10 натуральних чисел.

Опис алгоритму: Програма має додати всі числа від 1 до 10 включно і вивести кінцевий результат.

Блок-схема (з помилками):

1. Початок.

2. Блок введення: S = 1 (помилка: суму краще починати з 0).

3. Шестикутник (цикл): і від 1 до 10.

4. Прямокутник (тіло циклу): S = S * і (помилка: для суми потрібне додавання).

5. Стрілка від тіла циклу веде до блоку «Кінець» (помилка: стрілка має повертатися до початку циклу).

6. Виведення S.

Завдання 2. Цикл із передумовою (While)

Тема: Наповнення віртуального відра водою.

Опис алгоритму: Є відро об'ємом 10 літрів. Ми додаємо по 2 літри, поки відро не стане повним.

Блок-схема (з помилками):

1. Початок.

2. V = 0.

3. Ромб (умова): V > 10? (помилка: умова має бути «поки менше 10», інакше цикл не почнеться).

4. Гілка «Так»: V = V + 2. Стрілка повертається до умови.

5. Гілка «Ні»: Виведення «Відро повне».

Завдання 3. Цикл із післяумовою (Repeat Until)

Тема: Введення пароля.

Опис алгоритму: Користувач має вводити пароль, поки не введе правильне слово «Admin».

Блок-схема (з помилками):

1. Початок.

2. Блок введення: Введіть пароль P.

3. Ромб (умова): P = "Admin"?.

4. Гілка «Ні»: Вихід з циклу (помилка: при неправильному паролі треба повертатися до введення).

5. Гілка «Так»: Повернення до введення (помилка: при правильному паролі цикл має закінчитися).

Запропоновані завдання є досить добре розробленими для закріплення теми «Циклічні алгоритми» у курсі інформатики для учнів 8 класу. Вони охоплюють різні типи задач (сума, накопичення, перевірка умови), що дозволяє учням зрозуміти, як цикли використовуються для розв’язання різних обчислювальних і логічних завдань у програмуванні. Завдання передбачають аналіз алгоритмів із помилками, що сприяє формуванню в учнів навичок критичного мислення, уміння знаходити та виправляти помилки в алгоритмах і програмному коді.

Завдання мають подібну структуру, оскільки кожне з них містить опис алгоритму та опис помилкової логіки. Усі завдання базуються на

використанні трьох основних видів циклів: з лічильником (For), з передумовою (While) та з післяумовою (Repeat Until). Такі приклади є класичними в навчанні програмування і дозволяють учням побачити практичне застосування циклів. При цьому кожне завдання містить різні типи помилок: логічні помилки (неправильний напрямок стрілок або вихід з циклу при хибній умові), неправильні початкові значення (ініціалізація суми одиницею замість нуля), операційні помилки (використання множення замість додавання). Це змушує учнів уважно аналізувати алгоритм і знаходити причини його неправильної роботи, а не просто механічно заучувати схеми.

Висновки. Результати дослідження показали, що штучний інтелект швидко створює різноманітні завдання з чіткою структурою, поступовим ускладненням і прикладами з реального життя, що покращує розуміння матеріалу та мотивацію учнів. Система також пропонує додаткові варіанти завдань, пояснення та рекомендації. Переваги використання ШІ: швидке створення матеріалів, різноманітність прикладів, адаптація до рівня учнів та надання додаткових пояснень, що дозволяє вчителю зосередитися на організації уроку.

Водночас ШІ потребує контролю вчителя, оскільки деякі завдання можуть вимагати доопрацювання. Експеримент підтверджує значний потенціал ШІ у викладанні інформатики, розвитку цифрових компетентностей та підвищенні якості освіти, а аналіз відповідей двох моделей дозволяє порівняти їхні підходи до створення завдань. ChatGPT продемонстрував здатність створювати складніші завдання з логічними пастками. Його підхід до теми «Циклічні алгоритми» з навмисними помилками є надзвичайно корисним для розвитку критичного мислення учнів 8 класу. Відповіді мають чітку академічну структуру: умова, опис алгоритму, перелік завдань для учня. Це дозволяє вчителю використовувати згенерований текст майже без редагування. Gemini тяжіє до форматів, які легше перетворити на інтерактивні тести або вікторини (наприклад, завдання з множинним вибором). Опис блок-схем у виконанні Gemini є більш лаконічним і часто орієнтованим на швидку перевірку знань.

Теоретичний аспект: Gemini краще інтегрує перевірку теоретичних знань (питання про властивості алгоритмів чи призначення елементів блок-схем) безпосередньо у практичні завдання.

Для створення комплексних практичних робіт та завдань на пошук помилок ефективнішим виявився ChatGPT, оскільки він глибше опрацьовує логіку алгоритму. Водночас Gemini є чудовим інструментом для швидкого створення тестових завдань, актуалізації опорних знань та пояснення теорії через прості аналогії.

Література

1. Тиніна А. Л., Валько Н. В. (2022). Вивчення основ штучного інтелекту в шкільному курсі інформатики. Journal of Information Technologies in Education (ITE), (50), 59–69.

2. Aliabadi, R., Singh, A., Wilson, E. (2023). Transdisciplinary AI Education: The Confluence of Curricular and Community Needs in the Instruction of Artificial Intelligence. In: Schlippe, T., Cheng, E.C.K., Wang, T. (eds) Artificial Intelligence in Education Technologies: New Development and Innovative Practices. AIET 2023. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies, vol 190. Springer, Singapore.

3. Feng, T. H., Luxton-Reilly, A., Wünsche, B. C., & Denny, P.. From automation to cognition: Redefining the roles of educators and generative AI in computing education. In Proceedings of the 27th australasian computing education conference. (2025, February) P. 164-171.

4. Qureshi, B. (2023). Exploring the use of chatgpt as a tool for learning and assessment in undergraduate computer science curriculum: Opportunities and challenges. arXiv preprint arXiv:2304.11214.

5. Морзе, Н., Нанаєва, Т., Пасічник, О. (2022). Стан та перспективи навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти україні. Інформаційні технології і засоби навчання, 92(6), 1-20.

6. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Воєвода А. Л., Люльчак С. Ю. (2024). *Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, № 72, 171–187.

7. Стойка М., Петечук, Ю. (2025). Використання штучного інтелекту при викладанні математики. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (2(55), 104–110.

8. Стойка, М., Петечук, Ю. (2025). Формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти при викладанні математики. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (1(56), 234–239.

References

1. Tynina, A. L., & Valko, N. V. (2022). Vyvchennya osnov shtuchnoho intelektu v shkil′nomu kursi informatyky. [Study of Fundamentals of Artificial Intelligence in the School Course of Computer Science] Journal of Information Technologies in Education (ITE), (50), 59–69. [in Ukrainian]

2. Aliabadi, R., Singh, A., & Wilson, E. (2023). Transdisciplinary AI Education: The Confluence of Curricular and Community Needs in the Instruction of Artificial Intelligence. In T. Schlippe, E.C.K. Cheng, & T. Wang (Eds.), Artificial Intelligence in Education Technologies: New Development and Innovative Practices. AIET 2023. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies (Vol. 190). Springer, Singapore.

3. Feng, T. H., Luxton-Reilly, A., Wünsche, B. C., & Denny, P. (2025, February). From automation to cognition: Redefining the roles of educators and generative AI in computing education. In Proceedings of the 27th Australasian Computing Education Conference (pp. 164–171).

4. Qureshi, B. (2023). Exploring the use of ChatGPT as a tool for learning and assessment in undergraduate computer science curriculum: Opportunities and challenges. arXiv preprint arXiv:2304.11214.

5. Morze, N., Nanaieva, T., & Pasichnyk, O. (2022). Stan ta perspektyvy navchannya informatyky v zakladakh zahal′noyi seredn′oyi osvity Ukrayiny. [Status and Prospects of Teaching Computer Science in General Secondary Education Institutions in Ukraine] Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya, 92(6), 1–20. [in Ukrainian]

6. Hurevych, R. S., Konoshevskyi, L. L., Konoshevskyi, O. L., Voievoda, A. L., & Liulchak, S. Yu. (2024). Intehratsiya shtuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy, perspektyvy. [Integration of Artificial Intelligence in the Field of Education: Problems, Challenges, Threats, Prospects] Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, (72), 171–187. [in Ukrainian]

7. Stoika, M., & Petechuk, Yu. (2025). Vykorystannya shtuchnoho intelektu pry vykladanni matematyky. [Use of Artificial Intelligence in Teaching Mathematics] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsial′na robota, 2(55), 104–110. [in Ukrainian]

8. Stoika, M., & Petechuk, Yu. (2025). Formuvannya informatsiyno-tsyfrovoyi kompetentnosti zdobuvachiv osvity pry vykladanni matematyky. [Formation of Information and Digital Competence of Learners in Teaching Mathematics] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsial′na robota, 1(56), 234–239. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37:005.336.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3113-3123

Столяренко Олена Вікторівна доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-1899-8089

Столяренко Оксана Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету, Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-7080-0626

Пінаєва Ольга Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-8829-1388

Московчук Ольга Сергіївна доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-4568-1607

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування професійної педагогічної компетентності як фундаменту сучасної компетентнісної моделі фахівця в умовах глобальних соціокультурних трансформацій. Проаналізовано динаміку переходу від статичної системи накопичення знань до мобільності компетенцій, що диктується вимогами сучасного ринку праці та концепцією навчання впродовж усього життя. Встановлено, що професійна компетентність педагога є інтегративною якістю особистості, яка поєднує теоретичну підготовку, практичний досвід та систему ціннісних орієнтирів. Деталізовано структуру професійно-педагогічної компетентності через призму професійно-змістовного, професійно-діяльнісного та професійно-особистісного компонентів. Особливу увагу приділено розмежуванню базових та ключових компетенцій. Виокремлено та охарактеризовано основні групи компетенцій: соціально-психологічну, комунікативну, психолого-педагогічну та предметну. Окремий науковий

акцент зроблено на виділенні групи контекстуальних (вузькоспеціалізованих) компетенцій, до яких віднесено науково-дослідну, інструментальну, організаторську компетенції та здатність до професійної співпраці.

Наукова новизна роботи полягає в уточненні ієрархічної структури моделі фахівця, де професійна спрямованість та особистісні детермінанти: емоційна стабільність, когнітивні можливості, стресостійкість – виступають визначальними факторами успішної самореалізації. Представлено авторське бачення рівнів сформованості загальних компетенцій за запитами стейкголдерів. Доведено, що ефективність освітньої взаємодії безпосередньо залежить від здатності майбутнього фахівця до рефлексії, подолання професійних стереотипів та гармонізації інноваційних підходів із власним життєвим досвідом. Сформульовано висновки щодо необхідності подальшого вивчення психофізіологічних детермінант розвитку професіоналізму вчителів-практиків.

Ключові слова: професійна компетентність, модель майбутнього фахівця, професійно-педагогічна компетентність, компетентнісний підхід, освітня парадигма, майбутні фахівці, контекстуальні компетенції.

Stoliarenko Olena Viktorivna Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-1899-8089

Stoliarenko Oksana Vasylivna Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-7080-0626

Pinaieva Olga Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University,Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-8829-1388

Moskovchuk Olha Serhiivna Doctor of Philosophy, Senior teacher of the Department of Pedagogy and Educational Management at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-4568-1607

PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE AS THE BASIS OF THE COMPETENCY MODEL OF A MODERN SPECIALIST

Abstract. The article provides a theoretical justification of professional pedagogical competence as the foundation of a modern competency model of a

specialist in the context of global socio-cultural transformations. The dynamics of the transition from a static system of knowledge accumulation to the mobility of competencies, which is dictated by the requirements of the modern labor market and the concept of lifelong learning, are analyzed. It is established that the professional competence of a teacher is an integrative quality of a personality that combines theoretical training, practical experience and a system of value orientations. The structure of professional and pedagogical competence is detailed through the prism of professional-content, professional-activity and professional-personal components. Special attention is paid to the distinction between basic and key competencies. The main groups of competencies are identified and characterized: socio-psychological, communicative, psychological-pedagogical and subject-specific. A separate scientific emphasis is placed on the selection of a group of contextual (narrowly specialized) competencies, which include research, instrumental, organizational competencies and the ability to professional cooperation.

The scientific novelty of the work lies in the clarification of the hierarchical structure of the specialist model, where professional orientation and personal determinants: emotional stability, cognitive abilities, stress resistance - act as determining factors of successful self-realization. The author's vision of the levels of formation of general competencies at the request of stakeholders is presented. It is proven that the effectiveness of educational interaction directly depends on the ability of the future specialist to reflect, overcome professional stereotypes and harmonize innovative approaches with his own life experience. Conclusions are formulated regarding the need for further study of psychophysiological determinants of the development of professionalism of practicing teachers.

Keywords: professional competence, model of a future specialist, professional and pedagogical competence, competency-based approach, educational paradigm, future specialists, contextual competencies.

Постановка проблеми. Динамічні зміни в сучасному соціально-економічному суспільстві зумовлюють нагальну потребу в якісному вдосконаленні підготовки майбутніх фахівців. Основною метою цього процесу є підвищення ефективності та конкурентоспроможності, що вимагає переходу від статичного накопичення знань до мобільності компетенцій. У науковому дискурсі констатується відмова від пріоритету виключної навченості на користь цінності безперервного навчання впродовж усього життя. Такі умови диктують нові вектори розвитку освітнього процесу, спрямовані на підготовку професіонала нової епохи [2, с. 45]. Логічною відповіддю на глобальні виклики часу став процес інтеграції компетентнісно орієнтованого підходу на всіх ієрархічних рівнях

вітчизняної освіти. Методологічним фундаментом цього підходу виступають особистісно орієнтована та системно-діяльнісна концепції. Структурна перебудова освітньої системи у цьому напрямі охопила зміст освіти, тобто модернізацію навчальних програм, вимоги до кваліфікаційного рівня підготовленості фахівців та впровадження інноваційних методик викладання [3, с. 124].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження механізмів формування компетентнісної моделі сучасного фахівця зумовлена фундаментальними трансформаціями в освітній системі, що супроводжуються відмовою від статичної накопичувальної системи знань на користь динамічної мобільності професійних компетенцій. Вивчення та аналіз наукової літератури свідчать про те, що в теорії і практиці існують цінні ідеї та підходи до вирішення даної проблеми. Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи Н. Бібік, О. Біди, Л. Ващенко, Л. Карпової, М. Кадемії, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Локшиної, Л. Мітіної, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, І. Родигіної, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубачевої та інших. Між тим, до цих пір не існує єдиного загальноприйнятого визначення цього поняття, оскільки дослідники здебільшого зосереджуються на окремих його аспектах. Аналіз наукової літератури підтверджує постійний інтерес до проблем професійної підготовки майбутнього вчителя (А. Алексюк, Н. Андрієвська, О. Глузман, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Пєхота) та теоретичних основ формування його особистості (Н. Кичук, Л. Кондрашова, С. Сисоєва). Питання психолого-педагогічних умов формування компетентності розглядали В. Баркасі, О. Власова, М. Елькін, В. Калінін, Г. Копил, В. Левицький, Н. Лобанова, М. Махлін, В. Тюріна. Аналіз наявних надбань свідчить, що проблема вивчена аспектно, а напрацьовані матеріали часто мають прикладний характер. Проте складність сучасних соціокультурних викликів вимагає глибшої диференціації складників педагогічної майстерності, зокрема через розмежування базових компетенцій, що й визначає вектор нашого дослідження [8, с. 88].

Метою статті є обґрунтування структури професійно-педагогічної компетентності як фундаменту моделі сучасного вчителя та розкриття змісту її базових компетенцій у контексті підвищення ефективності професійної реалізації фахівця в умовах трансформації освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження ключовими категоріями виступають «компетенція» та «компетентність». Попри складність їх розмежування, компетенція розглядається як синтетична одиниця, що інтегрує знання, вміння, навички, ціннісні установки та практичний досвід. Вона становить фундамент компетентності фахівця, яка,

у свою чергу, є інтегрованим результатом процесу навчання. Сучасна наукова думка пропонує класифікувати компетенції на когнітивні, функціональні, особистісні, етичні та метакомпетенції [3, с. 32]. Такий багатоаспектний підхід дозволяє пред'являти комплексні вимоги до майбутнього фахівця, оцінюючи не лише його теоретичну базу, а й поведінкові реакції та ціннісні орієнтири. На основі аналізу нормативно-правових документів та модернізації освіти доцільно виокремити узагальнений перелік якостей сучасного фахівця. До них належать висока адаптивність, системне мислення, соціальна відповідальність та постійне прагнення до саморозвитку. Зокрема, ключовими (життєвими) вважаються такі компетенції:

- інформаційна: здатність до ефективного пошуку, критичного аналізу та практичного застосування даних для розв'язання професійних проблем [1, с. 156];
- комунікативна: володіння технологіями побудови конструктивної взаємодії та співпраці [10, с. 12];
- самоорганізаційна: вміння стратегічного планування, цілепокладання та відповідального ставлення до власних ресурсів;
- самоосвітня: готовність до конструювання індивідуальної освітньої траєкторії та підтримки високого рівня конкурентоспроможності [12, с. 112].

Важливою частиною нашого дослідження є аналіз моделі загальних компетенцій майбутнього фахівця, яка базується на запитах стейкголдерів. Ця модель відображає ставлення людини до праці, рівень її професійної культури та психологічної готовності до взаємодії [7, с. 210]. Деталізація рівнів сформованості цих компетенцій представлена у таблиці 1.

Таблиця 1.

Модель загальних компетенцій фахівця та рівнів їх сформованості

Група компетенцій	**Назва компетенції**	**Рівні сформованості**
Робота з людьми	Управління відносинами	1: Будує відносини в групі; 2: Поза групою; 3: Зовнішні професійні зв'язки.
	Робота в команді	1: Виконавець; 2: Підтримка членів команди; 3: Пропозиція напрямів розвитку.
	Вплив	1: Позитивний образ; 2: Вплив на мислення інших; 3: Зміна переконань.

Група компетенцій	Назва компетенції	Рівні сформованості
Робота з інформацією	Збір та аналіз	1: Збір і зберігання інформації; 2: Перевірка інформації; 3: Стратегічний аналіз даних.
	Ухвалення рішень	1: Оперативні рішення; 2: Забезпечення виконання; 3: Стратегічний рівень.
Розвиток	Особистий розвиток	1: Розвиток hard/soft skills; 2: Сприяння іншим; 3: Культура навчання.
	Генерування ідей	1: Участь у процесі; 2: Трансформація у рішення; 3: Натхнення на креатив.
Досягнення результатів	Планування	1: Пріоритети у щоденній роботі; 2: Плани згідно цілей; 3: Синхронізація з цілями закладу освіти.
	Відповідальність	1: Відповідальність за виконання завдання; 2: Раціональне використання ресурсів.
	Цілепокладання	1: Внесок у постановку індивідуальних цілей 2: Чітке визначення зон відповідальності 3: Синхронізація щоденних завдань із місією закладу освіти

У контексті розбудови цілісної компетентнісної моделі майбутнього фахівця, особливу наукову увагу, доцільно зосередити на ієрархічно вищому рівні, що репрезентує сукупність фундаментальних особистісних характеристик, які безпосередньо детермінують успішність професійної самореалізації. У межах цього підходу видається обґрунтованою рекомендація науковців щодо акцентації уваги на низці значущих детермінант, серед яких першочергову роль відіграють психофізіологічні особливості індивіда, зокрема параметри загальної нейродинаміки, рівень емоційної стабільності та стресостійкості, а також інтелектуальний

потенціал і характерологічна схильність до обраного виду педагогічної діяльності [11, с. 56].

Важливою складовою зазначеної моделі постають когнітивні можливості сучасного фахівця, що охоплюють розвиненість прогностичного та практичного мислення, високу концентрацію уваги, здатність до обробки значних масивів інформації в умовах обмеженого часу та готовність до прийняття відповідальних управлінських рішень. Окрім того, суттєве значення має сформованість індивідуального професійного досвіду, що виявляється через глибоке переконання у необхідності безперервного самовдосконалення, подолання професійних стереотипів та досягнення високого рівня автоматизму при вирішенні типових професійних завдань. Завершальним елементом у цій структурі виступає професійна спрямованість особистості, яка інтегрує систему внутрішніх мотивів, соціальність, світоглядні орієнтири та стійкий інтерес до розвитку в обраній галузі.

В узагальненому науковому представленні модель сучасного фахівця доцільно розглядати як інтегративну єдність професійних компетенцій (когнітивного та функціонального спрямування) та особистісних складових (соціальних і метакомпетенцій). Очевидним є той факт, що фундаментальним базисом професійного портрета педагога будь-якого профілю виступають компетенції професійної спрямованості, які згодом трансформуються у стійку професійну компетентність. Даний тип компетентності, згідно з сучасними українськими педагогічними концепціями, є синтезом психолого-педагогічних, соціологічних та економічних категорій, що відображають потенціал людини в контексті ефективної організації управлінської та освітньої взаємодії [1, с. 204; 5, с. 18].

Професійна компетентність виступає як інтегрована якість особистості, що поєднує в собі здібності та властивості, необхідні для реалізації конкретної предметно-професійної діяльності. Визначальним показником її успішної сформованості є цілісна готовність та здатність фахівця до прийняття обґрунтованих рішень на основі синергії теоретичних знань, практичних умінь та особистісного досвіду. Слушною є думка про те, що професійну компетентність неможливо ототожнювати виключно з рівнем освіченості, оскільки вона являє собою складне поєднання діяльнісних та психічних якостей суб'єкта. При цьому системотворчим фактором виступає комунікативна компетенція, оскільки без раціональної організації інформаційних та комунікативних потоків неможлива побудова ефективної системи фахової взаємодії [10, с. 45]. У контексті побудови компетентнісної моделі особливу увагу слід приділити особистісним детермінантам, представленим у таблиці 2. Психофізіологічні особливості індивіда, зокрема параметри загальної професійної динаміки та емоційної стабільності, виступають визначальними факторами успіху [11, с. 120].

Таблиця 2.

Компетентнісна модель сучасного фахівця

Рівень моделі	**Змістовна характеристика**
Конкретно-професійний	Баланс між нормативно-правовим регулюванням діяльності та навчальними програмами підготовки.
Частково-професійний	Сукупність кваліфікаційних характеристик для діагностики та розв'язання професійних проблем.
Загальнопрофесійний	Параметри особистості майбутнього фахівця через професійну свідомість та адаптивні можливості.

У структурі професійної компетентності вітчизняні дослідники, зокрема розвиваючи ідеї С. Гончаренка та О. Пєхоти, виокремлюють спеціальну, соціальну та індивідуальну складові, що дозволяє здійснити глибокий аналіз цього багатогранного феномена [4, с. 132; 9, с. 65]. Такий підхід зумовлений тим, що оцінка фахівця не може бути обмежена лише вузькопрофесійними рамками, ігноруючи його соціально-особистісний профіль. Спеціальні галузеві якості складають основу професійного портрета, проте особистісні особливості педагога або суттєво підсилюють його компетентність, забезпечуючи динаміку розвитку, або створюють певний дисбаланс у процесі виконання професійних функцій.

Професійні компетенції в межах загальної моделі доцільно класифікувати на базові (достатні для функціонування в типових умовах) та ключові, що мають надпредметний, міждисциплінарний характер і базуються на аналітичних, критичних та комунікативних здібностях особистості. Розглядаючи структуру професійно-педагогічної компетентності як окрему наукову категорію, доречно виділити в ній професійно-змістовний, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний компоненти. Це дозволяє трактувати її як складну систему, що охоплює не лише предметну обізнаність та методичну грамотність, а й соціально-психологічну гнучкість, диференціально-психологічне розуміння мотивів та аутопсихологічну здатність до рефлексії власних здобутків і недоліків [10, с. 192].

З огляду на вищезазначене, професійно-педагогічна компетентність постає як сукупність умінь суб'єкта особливим чином структурувати наукове знання для ефективного розв'язання освітніх завдань.

Фундаментом цієї структури, згідно з працями Н. Ничкало та В. Кременя, виступають: когнітивна компетенція, як готовність до постійної самоосвіти; спеціальна, як здатність до автономних професійних дій;

комунікативна, як володіння технологіями продуктивного діалогу; соціально-інформаційна, як критичне оперування медіаконтентом та соціальна, як відповідальність за спільні результати та толерантність у полікультурному середовищі [5; 8].

Додаткового наукового інтересу заслуговує позиція щодо включення до складу професійної компетентності здатності до інтеграції досвіду, що передбачає вміння майбутнього фахівця співвідносити власну практику з наявними культурними та освітніми надбаннями, продуктивно взаємодіяти з колегами та транслювати власні методичні знахідки у педагогічне співтовариство. Професійна компетентність сучасного педагога є цілісною якістю його фахової діяльності, що забезпечує ефективне вирішення професійних завдань шляхом гармонізації предметних знань, інноваційних підходів та унікального життєвого досвіду особистості.

Висновки. Професійна педагогічна компетентність є базовою складовою загальної моделі сучасного вчителя. Її ефективність базується на синергії професійно-змістовного, професійно-діяльнісного та професійно-особистісного компонентів. Підсумковий рівень професіоналізму вчителя залежить не лише від загальних характеристик, а й від якості сформованості специфічних груп компетенцій. Зокрема, виокремлено професійні компетенції: соціально-психологічну, комунікативну, психолого-педагогічну, предметну та групу ключових компетенцій, до яких віднесено науково-дослідну, інструментальну, організаторську компетенції та компетенцію співпраці. Саме такий багаторівневий підхід дозволяє майбутньому фахівцеві забезпечувати високу конкурентоспроможність та результативність у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальному аналізі психофізіологічних детермінант розвитку компетенцій вчителів-практиків, а також у розробці методичних рекомендацій щодо подолання професійних стереотипів у процесі безперервного самовдосконалення педагога.

Література:

1. Андрущенко В.П. Педагогіка майбутнього – педагогіка компромісу. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. Київ-Кіровоград, 2014. С. 16-18.

2. Бех І. Д., Чорна К. О. Компетентнісна модель особистості педагога в умовах повоєнного відновлення: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2025. 220 с.

3. Васильєва О. П., Сидоренко Т. М. Психологія професійної компетентності майбутнього вчителя: навч. посібник. Львів: Новий Світ-2000, 2024. 264 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.367 с.

5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.

6. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку. К. : МАУП, 1994. 196 с.

7. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... д-ра філос. Вінниця, 2020. 330 с.

8. Ничкало Н. Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. Київ-Кіровоград, 2014. С.22-29.

9. Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. І.А.Зязюн, О.М.Пєхота (Ред.). Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.

10. Пінаєва, О. Педагогічні інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк та ін. Тернопіль, 2009. № 3 : Спецвипуск. С. 192-197.

11. Стахів М. Український комунікативний етикет: навч.-метод. посібник. Київ: Знання, 2008. 245 с.

12. Столяренко Ол. В., Столяренко Ок. В., Московчук О. С., Магас Л. М. Створення освітнього середовища для розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти через проектну культурно-дозвіллєву діяльність. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»): журнал. 2025. № 11(57) С. 1354-1366.

13. Терно С. О. Критичне мислення як інструмент розвитку професійної компетентності. Рідна школа. 2012. № 4. С. 110-115.

References

1. Andrushchenko, V. P. (2014). Pedahohika maibutnoho – pedahohika kompromisu. [Pedagogy of the future – pedagogy of compromise]. *Pedahohika vyshchoi shkoly : metodolohiia, teoriia, tekhnolohii – Higher School Pedagogy: Methodology, Theory, Technologies.* Kyiv-Kirovohrad, S. 16-18. [in Ukrainian].

2. Bekh, I. D., Chorna, K. O. (2025). *Kompetentnisna model osobystosti pedahoha v umovakh povoiennoho vidnovlennia: monohrafiia. [Competency model of the teacher's personality in the conditions of post-war recovery: a monograph]*. Kyiv: Pedahohichna dumka, 220 s. [in Ukrainian].

3. Vasylieva, O. P., Sydorenko, T. M. (2024). *Psykholohiia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia. [Psychology of the professional competence of a future teacher]*. A textbook. Lviv: Novyi Svit-2000, 264 s. [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid, 367 s. [in Ukrainian].

5. Kremen, V. H. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty. [Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Implementation. Results]*. Kyiv: Hramota, 448 s. [in Ukrainian].

6. Luhovyi, V. I. (1994). *Pedahohichna osvita v Ukraini : struktura, funktsionuvannia, tendentsii rozvytku. [Pedagogical education in Ukraine: structure, functioning, development trends]*. K. : MAUP, 196 s. [in Ukrainian].

7. Moskovchuk, O. S. (2020). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. [Formation of social competence of students of higher pedagogical educational institutions]. *Candidate's thesis.* Vinnytsia, 330 s. [in Ukrainian].

8. Nychkalo, N. H. (2014). Ukrainska naukova shkola pedahohichnoi maisternosti – skarbnytsia sohodennia i maibutnoho. [Ukrainian scientific school of pedagogical excellence – a treasury of the present and the future]. *Pedahohika vyshchoi shkoly : metodolohiia, teoriia,*

tekhnolohii. – Higher School Pedagogy: Methodology, Theory, Technologies. Kyiv-Kirovohrad, S.22-29. [in Ukrainian].

9. Piekhota, O. M. (2003). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii. [Preparation of a future teacher for the implementation of pedagogical technologies]*. I. A.Ziaziun, O. M.Piekhota (Eds.). Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K., 240 s. [in Ukrainian].

10. Pinaieva, O. (2009). Pedahohichni innovatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv. [Pedagogical innovative technologies in the professional training of future specialists]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. - Scientific Notes of V. Hnatiuk TNPU.* Ternopil, № 3 : Special edition. S. 192-197. [in Ukrainian].

11. Stakhiv, M. (2008). *Ukrainskyi komunikatyvnyi etyket.. [Ukrainian communicative etiquette]*. A textbook. Kyiv: Znannia, 245 s. [in Ukrainian].

12. Stoliarenko, Ol. V., Stoliarenko, Ok. V., Moskovchuk, O. S., Mahas, L. M. (2025). Stvorennia osvitnoho seredovyshcha dlia rozvytku sotsialnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity cherez proektnu kulturno-dozvillievu diialnist.[Creating an educational environment for the development of social competence of students through project-based cultural and leisure activities]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky - Perspectives and Innovations of Science.* № 11(57). S. 1354-1366. [in Ukrainian].

13. Terno, S. O. (2012). Krytychne myslennia yak instrument rozvytku profesiinoi kompetentnosti. [Critical thinking as a tool for the development of professional competence]. *Ridna shkola.- Deer School.* № 4. S. 110-115. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК: 37.013:656.7.052

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3124-3137

Суркова Катерина Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій та авіаційних робототехнічних систем, Українська державна льотна академія, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-1388-7611

Сахненко Яна Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри пошуку, рятування та спеціальної фізичної підготовки, Українська державна льотна академія, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-4972-6991

МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ДИСТАНЦІЙНИХ ПІЛОТІВ БЕЗПІЛОТНИХ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН ПІД ЧАС ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Анотація. У статті розглянуто актуальну проблему оцінювання емоційної стійкості дистанційних пілотів безпілотних повітряних суден (БПС) у процесі професійної підготовки. Постановка проблеми зумовлена стрімким розвитком авіаційних технологій та розширенням сфер застосування БПС, що супроводжується зростанням вимог до якості підготовки дистанційних пілотів, їх здатності діяти в умовах ризику, невизначеності та високого інформаційного навантаження. Особливу увагу приділено впливу емоційних факторів на ефективність прийняття рішень, що може призводити до помилок і, як наслідок, до авіаційних інцидентів.

У роботі здійснено аналіз сучасних наукових досліджень і публікацій, присвячених проблемі емоційної стійкості авіаційних фахівців. Узагальнено підходи до її оцінювання, зокрема психодіагностичні, психофізіологічні та поведінкові методи. Встановлено, що кожна група методів має свої переваги та обмеження, однак найбільш перспективним для умов професійної підготовки є поєднання поведінкових підходів із методом спостереження, що забезпечує високу екологічну валідність та можливість фіксації емоційних проявів у реальному часі.

Метою дослідження є обґрунтування методів вимірювання емоційної стійкості дистанційних пілотів БПС під час прийняття рішень та визначення найбільш доцільних інструментів для їх застосування в освітньому процесі. У результаті дослідження обґрунтовано доцільність використання структурованого та прямого спостереження за поведінкою здобувачів під час

виконання тренажерних і ситуаційних завдань. Запропоновано систему показників емоційного стану, що включає емоційно-рефлексивні, психофізіологічні та мотиваційно-ціннісні компоненти, а також шкалу оцінювання зовнішніх ознак емоційної напруженості. Доведено, що метод спостереження дозволяє ефективно виявляти динаміку емоційних реакцій, корелювати їх із результатами діяльності, рівнем когнітивного навантаження та якістю прийняття рішень. Запропоновано підхід до визначення рівнів сформованості емоційної стійкості (низький, середній, високий), що може бути інтегрований у систему професійної підготовки дистанційних пілотів.

Ключові слова: безпілотні повітряні судна, дистанційний пілот, емоційна стійкість, прийняття рішень, метод спостереження, професійна підготовка.

Surkova Kateryna Victorivna Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of Information Technology and Aviation Robotic Systems, Ukrainian State Flight Academy, https://orcid.org/0000-0002-1388-7611

Sakhnenko Yana Serhiivna, Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of Search, Rescue and Special Physical Training, Ukrainian State Flight Academy, https://orcid.org//0000-0002-4972-6991

METHODS FOR MEASURING THE EMOTIONAL STABILITY OF UNMANNED AERIAL VEHICLES REMOTE PILOTS DURING DECISION-MAKING

Abstract. The article addresses the actual problem of assessing the emotional stability of unmanned aerial vehicles (UAVs) remote pilots in the process of professional training. The problem statement is due to rapid development of aviation technologies and the expansion of UAV application areas, which is accompanied by increasing requirements for the quality of remote pilots' training, as well as their ability to operate under conditions of risk, uncertainty, and high information load. Particular attention is paid to the influence of emotional factors on the effectiveness of decision-making, which may lead to errors and, consequently, aviation incidents.

The study analyzes modern scientific research and publications devoted to the problem of emotional stability of aviation specialists. Approaches to its assessment are generalized, in particular psychodiagnostic, psychophysiological,

and behavioral methods. It is established that each group of methods has its own advantages and limitations; however, the most promising for professional training conditions is the combination of behavioral approaches with the observation method, which ensures high ecological validity and the possibility of recording emotional manifestations in real time.

The purpose of the study is to substantiate methods for measuring the emotional stability of remote UAV pilots during decision-making and to determine the most appropriate tools for their application in the training process. As a result of the study, the feasibility of using structured and direct observation of higher education applicants' behavior during simulator-based and situational tasks is substantiated. A system of indicators of emotional state is proposed, including emotional-reflective, psychophysiological, and motivational-value components, as well as a scale for assessing external signs of emotional tension. It is proven that the observation method makes it possible to effectively identify the dynamics of emotional reactions, correlate them with performance outcomes, the level of cognitive load, and the quality of decision-making. An approach to determining the levels of emotional stability development (low, medium, high) has been proposed, which can be integrated into the system of remote pilots' professional training.

Keywords: unmanned aerial vehicles, remote pilot, emotional stability, decision-making, observation method, professional training.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку авіаційних технологій характеризується стрімким зростанням ролі безпілотних повітряних суден (БПС) у різних сферах діяльності: від військових операцій і розвідки до цивільного моніторингу, логістики, пошуково-рятувальних робіт, екологічного контролю тощо. Зростає потреба у висококваліфікованих дистанційних пілотах, здатних ефективно управляти складними технічними системами в умовах високої відповідальності, ризику та інформаційного навантаження. Використання БПС привносить нові ризики та ускладнення, серед яких помилки дистанційного пілота, спричинені недостатньою емоційною стійкістю (стрес, тривога, втома), що можуть призвести до авіаційних інцидентів чи аварій, особливо в складних умовах прийняття рішення (невизначеність, несприятлива погода, технічні збої). З огляду на це, вимірювання емоційної стійкості дистанційних пілотів набуває особливого значення у системі їх професійної підготовки.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема емоційної стійкості фахівців операторських професій широко досліджується в авіаційній психології, ергономіці та психології екстремальної діяльності. Значний внесок у дослідження психологічних особливостей діяльності операторів

складних технічних систем зробили вітчизняні та зарубіжні науковці, які розглядали питання впливу стресу, інформаційного перевантаження та факторів людського чинника на ефективність професійної діяльності. У науковій літературі пропонується значна кількість підходів до оцінювання емоційної стійкості дистанційних пілотів.

F. Dalilian, D. Nembhard досліджували кілька потенційних основних афективних моделей поведінки, пов'язаних з набуттям навичок дистанційного пілота. Для вимірювань використовували електроенцефалографію (ЕЕГ) та прилади для відстеження погляду для вимірювання людського впливу в серії симульованих експериментів з пілотування дронів, щоб дослідити продуктивність, використовуючи поведінкові змінні, вхідні змінні контролера, а також показники індивідуальних когнітивних здібностей, в тому числі емоційні показники [1].

J.M. Campbell в якості оцінювальних інструментів, пропонує психологічні опитувальники, які дозволяють: виявити ранні ознаки стресових розладів, порівнювати динаміку стану оператора безпілотника, оцінити ефективність втручання. Автор розглядає анкету RAND, це опитувальники для оцінки емоційного стану, стресу та загального психічного благополуччя. Вони містять блоки, що вивчають: рівень напруги та стресу; позитивний емоційний тон; самоконтроль; тривожність; емоційну стійкість [2].

Ryan W. Wohleber та колектив авторів досліджували узгодженість стресових реакцій на різні джерела стресу під час симульованої операції з кількома безпілотниками. Для вимірювань автори використовували різні опитувальники. Шкала стійкості, має 30 пунктів, шкала досліджує загальну стійкість у стресових ситуаціях та три субфактори: відданість, виклик та контроль [3].

S. Azad, S. Motaharinia, S. Alavi Neghad, M. Derakhshande досліджували прогностичні зв'язки між психічною стійкістю, сенсом життя та емоційною стійкістю. Дані були зібрані за допомогою опитувальника психічної стійкості (MTQ48), опитувальника сенсу життя (MLQ) та шкали стійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC) [4].

R. Reisenzein, M. Junge, M.Studtmann, O. Huberc в роботі з аналізу спостережних підходів до вимірювання емоцій навели спільні риси та відмінності повсякденних та систематичних спостережень за поведінкою емоцій, а також, в якому сенсі спостереження за поведінкою можна розглядати як форму вимірювання. [5].

В.В. Кальниш, А.В. Швець, О.В. Мальцев при дослідженні професійної діяльності операторів безпілотників показують, що під час виконання завдань вони піддаються значному психоемоційному навантаженню, що може призводити до зниження концентрації уваги, збільшення кількості

помилок і зниження ефективності управління. Тому оцінювання емоційної стійкості є важливим елементом професійного відбору, підготовки та психологічного супроводу таких фахівців. Дослідники провели опитування операторів безпілотних авіаційних комплексів за спеціально розробленою анкетою за 100-бальною шкалою, що відображала питання щодо сприйняття впливу факторів трудового середовища, які сприяють формуванню професійної напруженості, з метою визначення впливу цих факторів на функціональний стан операторів безпілотних авіаційних комплексів. [4].

Т.О. Хілл використовувала шкалу реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера. Дана методика дозволяє зробити перші й істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості: чи є нестабільність цієї самооцінки ситуативною або постійною, тобто особистісною [7].

Мета статті - проаналізувати методи вимірювання емоційної стійкості авіаційних фахівців при прийнятті рішень, виокремити серед них методи для дистанційних пілотів БПС, вибрати та обґрунтувати методи, які дозволяють провести вимірювання емоційного стану під час професійної підготовки дистанційних пілотів БПС.

Виклад основного матеріалу. Емоційна стійкість є важливою професійною характеристикою дистанційних пілотів БПС, оскільки їх діяльність здійснюється в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, інформаційного перевантаження та дефіциту часу для прийняття рішень. Вона визначає здатність зберігати ефективність діяльності, контролювати емоційні реакції та підтримувати оптимальний рівень психічного функціонування при прийняття рішень в складних або критичних ситуаціях. Прийняття рішень в аеронавігації є прийняттям рішень в унікальному середовищі – авіації.

Це систематичний підхід до розумового процесу, який використовується пілотами для послідовного визначення найкращого рішення у відповідь на певний набір обставин [8].

Виникнення позаштатної ситуації в польоті потребує особливої концентрації і повної психофізичної і емоційної віддачі. Для прогнозування розвитку польотних ситуацій важливо володіти інформацією про поточний емоційний стан фахівця, що керує повітряним судном, а також мати кількісну оцінку його можливостей для здолання ускладнень у польоті. Дослідження в світовій практиці щодо визначення змін в емоційному стані людини-оператора в авіаційних системах проводяться, в основному, за рахунок безпосередніх вимірювань таких фізіологічних характеристик, як пульс, кров'яний тиск, тремор рук, піт, зміни в радужній оболонці ока, тощо, що застосовують відповідну медичну апаратуру, датчики [9].

Аналіз наукової літератури показав, що використовуються різні підходи до вимірювання емоційної стійкості, які умовно можна поділити на три основні групи: психодіагностичні (опитувальні), психофізіологічні та поведінкові методи.

Психодіагностичні методи передбачають використання стандартизованих тестів і опитувальників, спрямованих на визначення рівня тривожності, стресостійкості, життєстійкості та здатності до емоційної саморегуляції. Найчастіше застосовують шкали стресу, резилієнтності, життєстійкості, а також методики оцінювання копінг-стратегій та емоційного інтелекту.

Психофізіологічні методи ґрунтуються на вимірюванні об'єктивних показників функціонального стану організму, що відображають рівень емоційного напруження. До них належать аналіз варіабельності серцевого ритму, електроенцефалографія, показники частоти дихання, а також реєстрація фізіологічних реакцій під час виконання операторських завдань.

Поведінкові методи передбачають оцінювання емоційної стійкості через аналіз діяльності авіаційного оператора в умовах моделювання професійних ситуацій. Зокрема використовуються тренажерні завдання, моделювання критичних ситуацій, аналіз помилок оператора та швидкості прийняття рішень під час виконання місії.

Потрібно визначити методи які є найбільш оптимальними для використання під час професійної підготовки майбутніх дистанційних пілотів.

Т.О. Хілл в ході дослідження емоційного інтелекту майбутніх фахівців управління повітряним рухом використовувала спостереження експертів за студентами протягом навчальних років за двома основними критеріями: якості технічного виконання тренажерних вправ (відповідно до операціональних стандартів) та оцінки рівня прояву психологічної саморегуляції (тобто, реакцій на непередбачувані ситуації, навантаження та ін.) [7].

Авторами в моделі формування емоційної стійкості авіадиспетчерів при оцінювання емоційного стану використовується метод спостереження за навчальною діяльністю, окрім інших методів відповідно з етапами навчання [10].

Зупинимось більш детально на методі спостереження. R. Reisenzein, M. Junge, M. Studtmann, O. Huberc розглядають класифікацію методів спостереження. Спостережувальні методи вимірювання емоцій можна класифікувати за кількома критеріями, зокрема: які емоції охоплюються, які види сигналів до цих емоцій враховуються, скільки висновків потрібно, якою мірою метод базується на явній теорії емоцій. Дослідники розрізняють об'єктивні системи кодування поведінки, системи кодування на основі теорії та інтуїтивні судження спостерігачів про емоції. Об'єктивні системи

кодування поведінки зосереджені на вимірюванні спостережуваної поведінки, яка потенційно діагностує емоції, але не роблять висновків про основні емоції (тобто вимірювання поведінки, пов'язаної з емоціями). Метою теоретичних методів спостереження та підходу інтуїтивного спостерігача є виведення емоцій з поведінки. Системи кодування поведінки, що базуються на теоріях, частково або повністю базуються на наукових теоріях емоцій, деякі з яких також включають припущення про те, як емоції пов'язані з певною поведінкою, тоді як інтуїтивні судження спостерігачів про емоції спираються на неявні переконання спостерігачів [5].

Вчені запропонували три основних підходи до спостережного вимірювання емоцій: об'єктивні системи кодування поведінки, методи кодування, засновані на теорії, та метод інтуїтивного судження спостерігача.

Рис. 1. Підходи до спостереження за емоціями [5]

Об'єктивна система кодування поведінки (FACS) це об'єктивна, анатомічно обґрунтована система для вимірювання (видимої) мімічної поведінки. FACS, що базується на анатомічному описі мімічних рухів, запропонованому, вважається найсучаснішим інструментом для ручного кодування рухів обличчя. Це підходи, у яких емоції оцінюють за конкретними, чітко визначеними поведінковими ознаками: мікрожести, вирази обличчя, пози, рухи тіла. Такі системи містять детальні правила: який рух брів чи зміна міміки відповідає певній емоції. Вони мінімізують вплив суб'єктивності й забезпечують високу надійність між різними оцінювачами [5].

Щоб перейти від рухів обличчя до емоцій, потрібен набір правил висновків, які пов'язують поведінку обличчя (окремі AU або комбінації AU) з емоціями. Ці правила зазвичай виводяться з теорії емоцій, такої як теорія базових емоцій. Системи кодування, що містять такі правила, тому і є системами кодування на основі теорії [5]. В цьому випадку спостерігачі кодують емоції, спираючись на певну психологічну теорію, яка визначає, які поведінкові ознаки вважаються проявами конкретних емоцій, і як вони

повинні бути інтерпретовані. Альтернативою використанню формальних систем кодування поведінки для виведення психічних станів є використання оцінювачів, людей, знайомих з цільовою особою, таких як партнери або персонал. Наприклад, оцінки колег часто використовуються як спостережувальні вимірювання рис особистості (емоційної стабільності, екстраверсії, сумлінності) в психології особистості. У цьому підході спостерігач спирається на своє загальне враження, загальне враження від емоційного стану або окремої емоції [5].

Як зазначають автори [11], важливим методом психологічної оцінки є спостереження. Воно передбачає спостереження та запис поведінки людини в різних умовах. Спостереження можуть бути натуралістичними або структурованими, залежно від дослідницького питання. При натуралістичному спостереженні за особою спостерігають у звичному середовищі. Мета полягає в тому, щоб побачити, як вона поводиться природно без втручання чи впливу спостерігача. Наприклад, викладач може спостерігати за здобувачами, які взаємодіють зі своїми одногрупниками при виконанні професійно-орієнтованого завдання, щоб оцінити якісь практичні навички. Структуроване спостереження відбувається в контрольованому середовищі, де цілеспрямовано виявляють певну поведінку. Середовище структуроване таким чином, щоб викликати певні реакції, а спостерігач систематично записує поведінку. Цей метод використовується, коли потрібно оцінити певний аспект поведінки, наприклад, реакцію людини на певний стимул чи складну ситуацію.

Спостереження забезпечує об'єктивний спосіб оцінки поведінки людини, дозволяючи оцінювачу збирати дані в режимі реального часу про те, як людина реагує або взаємодіє в певних ситуаціях. Цей метод може бути використаний як основний або для доповнення інтерв'ю або тестування та пропонує цілісне уявлення про психологічний стан людини.

Автори зазначають переваги та обмеження методу спостереження. Спостереження надають дані, що відображають поведінку в реальному світі, часто без усвідомлення людини, що призводить до більш достовірних результатів. Спостереження зменшує ймовірність особистої упередженості, оскільки воно базується на фактичній поведінці, а не на самозвітах чи думках. Спостереження може дати уявлення лише про спостережувану поведінку та може пропустити важливі психологічні аспекти, такі як внутрішні думки. Люди можуть змінити свою поведінку, якщо усвідомлюють, що за ними спостерігають, що може призвести до спотворених результатів спостереження [11].

Автори огляду про роль спостереження в оцінці поведінки розкривають головну мету поведінкового спостереження: це систематичний збір

інформації про дії людини в певних умовах, наприклад, навчальних при виконанні складних завдань. Спостереження забезпечують прямі, реальні результати, які часто важко отримати за допомогою інших методів [12].

Також автори зосереджують увагу на методах та прийомах, що використовуються у поведінковому спостереженні. Поведінкове спостереження використовує різноманітні методи для систематичного запису та аналізу поведінки. Ці підходи включають пряме спостереження, натуралістичне спостереження, структуроване спостереження та відеозапис. Кожен метод пропонує унікальні переваги, що підходять для різних дослідницьких або практичних потреб [12].

Цікавим для нашого дослідження є робота з емоційної стійкості авіадиспетчерів [10]. В ній наведено методи, показники, оціночні шкали, придатні для застосування методу спостереження за емоційним станом майбутніх авіаційних фахівців.

Метод спостереження є оптимальним для оцінювання емоційного стану майбутніх дистанційних пілотів через поєднання оперативності, екологічної валідності, відсутності втручання в навчальний процес та можливості стандартизувати зовнішні емоційні індикатори.

В результаті аналізу чисельних наукових джерел обрано метод спостереження для використання в навчанні при виконанні різноманітних професійно-орієнтованих завдань. Це пряме спостереження та структуроване спостереження, тобто, спостерігати за здобувачами буде навчений спостерігач (викладач, інструктор), спостерігати за діями в режимі реального часу та записувати поведінку в міру її виникнення. Спостерігач буде вести записи за визначеними категоріями, показниками, шкалами оцінювання для систематичного запису конкретної поведінки і в контрольованому середовищі, за різною складністю завдань. Таке використання методу забезпечує узгодженість між спостерігачами та спостережними, роблячи дані більш надійними.

Як встановлено, для дистанційного пілота БПС дуже важливо оцінювати емоційні реакції в умовах, максимально наближених до реальної роботи. В цьому випадку, спостереження не заважає реальній роботі дистанційного пілота. Метод не порушує операційний процес, на відміну від опитувальників чи тестів, які переривають діяльність; дозволяє фіксувати природні, а не штучно викликані реакції; не створює додаткового стресу.

Емоції дистанційних пілотів часто проявляються через поведінкові зовнішні індикатори. Дистанційний пілот під час роботи: не має фізичного контакту з БПС, постійно працює з навантаженням на увагу, швидко реагує на інформаційні потоки. Саме тому зовнішні ознаки напруження чи емоційної нестабільності є значними показниками стану. Тобто, це м’язові

мікрорухи обличчя, жести, темп рухів, мікропаузи в діях, зміни моторики рук, напруження плечового поясу тощо [5]. Такі показники легко стандартизувати в шкалу оцінювання.

Метод дозволяє оцінювати динаміку емоцій у режимі реального часу, фіксує динамічні зміни, дозволяє корелювати емоційні прояви з помилками, часом реакції, ступенем когнітивного навантаження. Це можна реалізувати при виконанні різних ситуаційних вправ, тренажерних вправ, вводячи різні ускладнення: втрати каналу зв'язку, появи несподіваної цілі, складних погодних умов, аварійних процедур. Метод спостереження підходить для викладачів та інструкторів. У навчанні майбутніх дистанційних пілотів: викладачі та інструктори і так спостерігають за навчальною діяльністю здобувачів, немає потреби в дорогому обладнанні або програмних комплексах, метод не створює дискомфорту для здобувачів. Тобто метод легко застосовується в освітніх умовах і не вимагає додаткової підготовки здобувачів, звісно, викладачі та інструктори повинні підготуватися до його використання.

При визначенні методів, ознак емоційного стану, шкали оцінювання, показників, рівнів сформованості було проаналізовано чисельні наукові дослідження і на основі результатів цього аналізу визначено необхідні складники. В якості методу визначення обрано метод спостереження і зовнішні ознаки емоційного стану: динаміка виразу обличчя; зміна статичного положення; рухове тремтіння; характеристика мовлення; вегетативні прояви. Шкала оцінювання ознак емоційного стану подана в таблиці 1.

Показниками емоційного стану згідно з дослідженнями науковців обрано показники емоційно-рефлексивні, психофізіологічні, мотиваційно-ціннісні; які в своїй єдності і створюють емоційну стійкість. Так, наприклад, емоційно-рефлексивними показниками емоційної стійкості є: рівень емоційного контролю; здатність до саморегуляції; стійкість до емоційного напруження; усвідомлення власних емоційних станів; здатність до самоаналізу та корекції поведінки.

Наступним питанням для розгляду є виявлення рівнів сформованості емоційної стійкості з використанням методу спостереження. На основі критеріїв і показників емоційної стійкості були розроблені рівні сформованості емоційної стійкості: низький, середній, високий. Низький рівень відповідає по шкалі оцінювання «1-3»; середній рівень - «4»; високий рівень - «5».

Інтеграція критеріїв у систему професійної підготовки. Оцінювання може здійснюватися: до навчання: для діагностики початкового рівня емоційного стану; під час навчання: для моніторингу динаміки розвитку; після навчання: для оцінки ефективності навчальної програми на основі впровадженої моделі оцінювання.

Таблиця 1

Оцінка емоційної стійкості за зовнішніми ознаками

Ознаки емоційної напруги	Р	Шкала оцінювання
Динаміка виразу обличчя		**1 - 5**
Стан спокою: вираз обличчя врівноважений, міміка впевненості, дихання рівне та ритмічне.	в	5
Легка напруженість: спостерігається незначне занепокоєння, лоб злегка насуплений, губи стиснуті, дихання прискорене, але зберігає ритм	с	4
Помітне хвилювання: міміка напружена, зуби зімкнуті, дихання прискорене та неритмічне	н	3
Висока ступінь напруження**:** зуби міцно стиснуті, помітні напружені м'язи щелеп (жовна), дихання різко частішає, фаза видиху скорочується.	н	2
Максимальна напруженість: проявляється агресивно-напружений вираз обличчя, оголення зубів, губи витягнуті вперед у характерну «трубочку».	н	1
Зміна статичного положення		**1 - 5**
Положення тіла природні, комфортні та логічно зумовлені ситуацією.	в	5
Поза загалом комфортна й доречна, проте відчувається легка напруга	с	4
Положення тіла зручне, однак спостерігається необґрунтоване бажання його міняти	н	3
Положення тіла незручні, через що вони змінюються доволі часто	н	2
Поза дискомфортна, але залишається нерухомою та надмірно статичною.	н	1
Рухове тремтіння		**1 - 5**
Тремтіння не спостерігається	в	5
Легке тремтіння пальців	с	4
Руки тремтять досить помітно	н	3
Тремтіння проявляється як у руках, так і в ногах	н	2
Тремтіння охоплює руки, ноги та окремі ділянки обличчя	н	1
Характеристика мовлення		**1 - 5**
Мова рівна, природний тембр і темп, жестикуляція помірна, голос чіткий і впевнений.	в	5
Мова емоційніша, темп трохи швидший за норму, жести помірні, голос гучний.	с	4
Темп мови підвищений, активна жестикуляція, часті вигуки, помітна схвильованість, слова інколи скорочуються	н	3
Мова поспішна, інколи різка або вересклива, інтенсивна міміка та жести, можливе заїкання, слова уривчасті	н	2
Темп мови сповільнений, вимова нечітка, голос тихий, паузи тривалі, жести мінімальні	н	1
Вегетативні прояви		**1 - 5**
Пульс і дихання нормальні, колір шкіри природний, тонус м'язів у межах норми	в	5
Легка тахікардія, прискорене дихання, невелике почервоніння обличчя, тонус м'язів нормальний або трохи підвищений	с	4
Виражена тахікардія, швидке та поверхневе дихання, явне почервоніння або блідість обличчя, підвищене потовиділення, м'язова напруга	н	3
Пульс і дихання нормальні або дещо уповільнені, обличчя бліде, легке нездужання, відчуття втоми, м'язи розслаблені.	н	1 - 2

Результати оцінювання дозволяють: визначити індивідуальний профіль емоційної стійкості дистанційного пілота; виявити зони ризику (емоційне виснаження, зниження самоконтролю); розробити персональні стратегії розвитку емоційної регуляції. Таким чином, результати досліджень свідчать, що найбільш ефективним є комплексний підхід до вимірювання емоційної стійкості дистанційних пілотів БПС, який поєднує поведінкові методи оцінювання емоційної стійкості через аналіз діяльності в умовах моделювання професійних ситуацій та метод спостереження. Це дозволяє більш об'єктивно оцінити здатність майбутніх дистанційних пілотів приймати рішення в умовах стресу та високого когнітивного навантаження.

Висновки. Встановлено, що емоційна стійкість є важливою професійною характеристикою дистанційних пілотів БПС, оскільки вона безпосередньо впливає на якість прийняття рішень в нестандартних умовах діяльності. Аналіз наукових джерел показав наявність трьох основних груп методів вимірювання емоційної стійкості: психодіагностичних, психофізіологічних і поведінкових, кожна з яких має свої переваги та обмеження щодо застосування у професійній підготовці. Обґрунтовано доцільність використання методу спостереження як базового інструменту оцінювання емоційного стану майбутніх дистанційних пілотів, що забезпечує високу екологічну валідність, можливість фіксації поведінки в реальному часі та відсутність втручання в навчання. Сформовано систему оцінювання емоційної стійкості на основі зовнішніх поведінкових індикаторів та узагальнених показників (емоційно-рефлексивних, психофізіологічних, мотиваційно-ціннісних). Доведено доцільність інтеграції оцінювання емоційної стійкості на всіх етапах підготовки, що забезпечує формування індивідуальних профілів здобувачів і можливість корекції освітнього процесу. Узагальнено, що найбільш результативним є комплексний підхід, який поєднує поведінкові методи, тренажерне моделювання професійних ситуацій та систематичне спостереження, що дозволяє об'єктивно оцінити готовність дистанційних пілотів до діяльності в реальних умовах. В подальшому планується експериментально перевірити розроблену систему оцінювання емоційної стійкості.

Література:

1. Dalilian F., Nembhard D. Biometrically Measured Affect for Screen-Based Drone Pilot Skill Acquisition. International journal of human–computer interaction, 2023. P. 4071-4086

2. Campbell, Jamal M. Psychological effects on UAV operators and proposed mitigation strategies to combat PTSD. Naval postgraduate school Monterey CA. 2021. 82 p.

3. Ryan W. Wohleber, Gerald Matthews, […], and David Scribner. Individual Differences in Resilience and Affective Response during Simulated UAV Operations. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 59th Annual Meeting - 2015.Volume 59, Issue 1. P.751-755

4. Azad, S., Motahariani, S., Alavi Neghad, S.S., Derakhshande, M. The Role of Meaning in Life and Emotional Resilience in Predicting Mental Toughness: A Cross-Sectional Study.Journal of Personality and Psychosomatic Research, 2024. 2(3), 19-26.

5. Reisenzein R., Junge M., Studtmann M., Huberc O. Observational approaches to the measurement of emotions. International Handbook of Emotions in Education. Chapter: 29, 2014. pp.580-606.

6. Кальниш В.В., Швець А.В., Мальцев О.В., Коваль Н.В. Характеристика чинників, що формують тяжкість праці зовнішніх пілотів безпілотних авіаційних комплексів. *Український журнал військової медицини*. 2023. Т. 4. № 1. С. 116-126.

7. Хілл Т.О. Дослідження залежності показників прояву ситуативної психологічної готовності від рівня емоційного інтелекту майбутніх фахівців управління повітряним рухом. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія*. 2016. Вип. 3. С. 189-202

8. Pilot's Handbook of Aeronautical Knowledge. Chapter 2 Aeronautical Decision-Making. U.S. Department of Transportation. Federal aviation administration. Flight Standards Service, 2023. 522 p.

9. Харченко В.П., Шмельова Т.Ф., Сікірда Ю.В. Прийняття рішень в соціотехнічних системах: монографія. Київ: НАУ, 2016. 309 с.

10. Суркова К.В., Ломакіна М.Є., Данилко О.Г. Компоненти моделі формування емоційної стійкості авіадиспетчерів. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: ЛА НАУ, 2022. Вип. 12. С. 132-139.

11. Exploring Different Methods of Psychological Assessment, 2024. URL: https://psychology.town/assessment-counselling-guidance/exploring-psychological-assessment-methods/ (дата звернення 15.03.2026)

12. The role of observation in assessing behavior. Unlocking Behavioral Insights through Observation. 2025. https://www.mastermindbehavior.com/post/the-role-of-observation-in-assessing-behavior (дата звернення 15.03.2026)

References:

1. Dalilian, F., Nembhard, D. (2023). *Biometrically Measured Affect for Screen-Based Drone Pilot Skill Acquisition*. International Journal of Human–Computer Interaction, pp. 4071–4086.

2. Campbell, J. M. (2021). *Psychological Effects on UAV Operators and Proposed Mitigation Strategies to Combat PTSD*. Naval Postgraduate School, Monterey, CA, 82 p.

3. Wohleber, R. W., Matthews, G., Scribner, D. et al. (2015). *Individual Differences in Resilience and Affective Response during Simulated UAV Operations*. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 59th Annual Meeting, Vol. 59, Issue 1, pp. 751–755.

4. Azad, S., Motahariani, S., Alavi Neghad, S. S., Derakhshande, M. (2024). *The Role of Meaning in Life and Emotional Resilience in Predicting Mental Toughness: A Cross-Sectional Study*. Journal of Personality and Psychosomatic Research, 2(3), pp. 19–26.

5. Reisenzein, R., Junge, M., Studtmann, M., Huber, O. (2014). *Observational Approaches to the Measurement of Emotions*. In: International Handbook of Emotions in Education, Chapter 29, pp. 580–606.

6. Kalnysh, V.V., Shvets, A.V., Maltsev, O.V., Koval, N.V. (2023). *Kharakterystyka chynnykiv, shcho formuiut tiazhkist pratsi zovnishnikh pilotiv bezpilotnykh aviatsiinykh kompleksiv*. Ukrainskyi zhurnal viiskovoi medytsyny, Vol. 4, No. 1, pp. 116–126.

7. Khill, T.O. (2016). *Doslidzhennia zalezhnosti pokaznykiv proiavu sytuatyvnoi psykholohichnoi hotovnosti vid rivnia emotsiinoho intelektu maibutnikh fakhivtsiv upravlinnia povitrianym rukhom*. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia: Psykholohiia, Issue 3, pp. 189–202.

8. U.S. Department of Transportation, Federal Aviation Administration (2023). *Pilot's Handbook of Aeronautical Knowledge. Chapter 2: Aeronautical Decision-Making*. Flight Standards Service, 522 p.

9. Kharchenko, V.P., Shmelova, T.F., Sikirda, Yu.V. (2016). *Pryiniattia rishen v sotsiotekhnichnykh systemakh: monohrafiia*. Kyiv: NAU, 309 p.

10. Surkova, K.V., Lomakina, M.Ye., Danylko, O.H. (2022). *Komponenty modeli formuvannia emotsiinoi stiikosti aviadyspetcheriv*. Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky, Issue 12, pp. 132–139.

11. *Exploring Different Methods of Psychological Assessment* (2024). Available at: https://psychology.town/assessment-counselling-guidance/exploring-psychological-assessment-methods/ (accessed 15 March 2026).

12. *The Role of Observation in Assessing Behavior. Unlocking Behavioral Insights through Observation* (2025). Available at: https://www.mastermindbehavior.com/post/the-role-of-observation-in-assessing-behavior (accessed 15 March 2026).

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.014:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3138-3160

Сущенко Лариса доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет, https://orcid.org/0000-0002-6119-9151

Михнюк Сергій Вікторович доктор PhD, доцент кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ), https://orcid.org/0000-0001-5694-2396

ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджуються способи просування цифрової трансформації у вищій освіті в рамках університетського освітнього середовища. На основі системного підходу та використання інструментарію наративного та інтегративного огляду літератури досліджено принципи оптимізації впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у науково-педагогічну діяльність навчальних закладів та запропоновано трикомпонентну концептуальну модель взаємозв'язку педагогічної, дослідницької та організаційно-управлінської підсистем ІКТ в закладі освіти. У статті досліджено теоретичні та практичні засади впровадження й використання інформаційно-комунікаційних технологій у науково-педагогічній діяльності закладів освіти на основі компетентнісного підходу. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифрової трансформації суспільства, розвитком інформаційної економіки, а також необхідністю модернізації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог ринку праці та євроінтеграційних орієнтирів України. Обґрунтовано, що інтеграція ІКТ у освітню, наукову та управлінську діяльність закладів освіти сприяє підвищенню якості освіти, розвитку цифрових і дослідницьких компетентностей, а також формуванню інноваційного освітнього середовища.

Розкрито сутність компетентнісного підходу як методологічної основи підготовки сучасних фахівців, що передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток здатності до їх практичного застосування. Особливу увагу приділено проєктувальній компетентності як інтегративній характеристиці професійної готовності педагога і здобувача освіти до

планування, моделювання, конструювання та реалізації освітніх і професійних процесів із використанням сучасних цифрових технологій.

Визначено структуру проєктувальної компетентності, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Проаналізовано особливості синергії викладання і досліджень у вищій освіті в умовах цифровізації, зокрема роль ІКТ у забезпеченні дослідницько-орієнтованого навчання, розвитку співпраці, персоналізації освітнього процесу та формування навичок XXI століття. Запропоновано концептуальну модель інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у діяльність закладів освіти, яка охоплює три взаємопов'язані підсистеми: педагогічну, дослідницьку та організаційно-управлінську.

Обґрунтовано доцільність адаптації зазначених підходів до системи фахової передвищої освіти, зокрема аграрного профілю, що функціонує в умовах цифровізації аграрного виробництва, автоматизації та впровадження інноваційних технологій. Доведено, що формування проєктувальної компетентності у здобувачів аграрних закладів освіти є ключовою умовою їхньої професійної готовності, оскільки забезпечує здатність до розв'язання комплексних виробничих завдань, прийняття обґрунтованих рішень та ефективного використання ІКТ у практичній діяльності.

Визначено основні педагогічні умови формування проєктувальної компетентності, зокрема впровадження проєктно-орієнтованого навчання, інтеграцію цифрових інструментів, розвиток міждисциплінарних зв'язків, застосування проблемних і кейсових методів навчання, а також організацію практичної підготовки з елементами проєктної діяльності. Акцентовано увагу на необхідності підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників та створення належного матеріально-технічного забезпечення.

Зроблено висновок, що комплексне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з компетентнісним підходом і розвитком проєктувальної компетентності сприяє підвищенню ефективності науково-педагогічної діяльності, модернізації освітнього процесу та підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

Результати та висновки дослідження можуть бути використані при розробці освітніх стандартів нового покоління та основних освітніх програм з різних напрямків вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, Освіта 4.0, ІКТ-інтеграція, залучення студентів до проєктів R&D, проєкт, науково-дослідні проєкти, проєкту-

вання, проєктувальна компетентність, проєктувальна діяльність, компетентнісний підхід, аграрні заклади фахової передвищої освіти.

Sushchenko Larysa Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Zaporizhia National University, https://orcid.org/0000-0002-6119-9151

Mykhniuk Serhii National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Ukraine). Head of the Department of Public Management and Administration, Docent of the Department of Management and Educational Technologies, https://orcid.org/0000-0001-5694-2396

IMPLEMENTATION AND USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES BASED ON THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article explores approaches to promoting digital transformation in higher education within the university educational environment. Based on a systemic approach and employing the tools of narrative and integrative literature review, the study examines the principles for optimizing the implementation of information and communication technologies (ICT) in the scientific and pedagogical activities of educational institutions and proposes a three-component conceptual model of the interrelation between pedagogical, research, and organizational-managerial ICT subsystems in an educational institution.

The paper investigates the theoretical and practical foundations of implementing and using ICT in the scientific and pedagogical activities of educational institutions based on the competency-based approach. The relevance of the study is обусловлена processes of digital transformation of society, the development of the information economy, and the need to modernize the educational process in accordance with current labor market demands and Ukraine's European integration priorities. It is substantiated that the integration of ICT into educational, research, and managerial activities contributes to improving the quality of education, developing digital and research competencies, and creating an innovative educational environment.

The essence of the competency-based approach as a methodological foundation for training modern specialists is revealed, emphasizing not only knowledge acquisition but also the ability to apply it in practice. Particular attention is paid to design competence as an integrative characteristic of the

professional readiness of both teachers and students to plan, model, design, and implement educational and professional processes using modern digital technologies.

The structure of design competence is defined, including motivational-value, cognitive, activity-based, and reflective components.

The features of the synergy between teaching and research in higher education under conditions of digitalization are analyzed, particularly the role of ICT in ensuring research-based learning, enhancing collaboration, personalizing the educational process, and developing 21st-century skills. A conceptual model for integrating ICT into the activities of educational institutions is proposed, encompassing three interrelated subsystems: pedagogical, research, and organizational-managerial.

The feasibility of adapting these approaches to the system of professional pre-higher education, particularly in the agricultural domain, is substantiated, given its functioning under conditions of digitalization, automation, and the introduction of innovative technologies in agricultural production. It is proven that the formation of design competence among students of agricultural educational institutions is a key condition for their professional readiness, as it ensures the ability to solve complex production tasks, make informed decisions, and effectively use ICT in practical activities.

The main pedagogical conditions for the formation of design competence are identified, including the implementation of project-based learning, integration of digital tools, development of interdisciplinary links, application of problem-based and case-based learning methods, and organization of practical training with elements of project activity. Emphasis is placed on the need to improve the level of digital competence of teaching staff and to provide appropriate material and technical support.

It is concluded that the comprehensive implementation of ICT in combination with the competency-based approach and the development of design competence contributes to enhancing the effectiveness of scientific and pedagogical activities, modernizing the educational process, and training competitive professionals capable of operating in the digital economy.

The results and conclusions of the study can be used in the development of next-generation educational standards and core educational programs across various fields of higher education.

Keywords: higher education, Education 4.0, ICT integration, student involvement in R&D projects, project, research projects, design, design competence, design activity, competency-based approach, agricultural institutions of professional pre-higher education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стають одним із ключових чинників модернізації науково-педагогічної діяльності закладів освіти. Стрімка цифровізація суспільства, розвиток інформаційної економіки, а також активне впровадження інноваційних освітніх практик зумовлюють необхідність перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу та підготовки майбутніх фахівців.

Особливої актуальності питання впровадження ІКТ набуває в умовах трансформації освітньої системи України, що пов'язано з євроінтеграційними процесами, переходом до нової освітньої парадигми та орієнтацією на компетентнісний підхід. Сучасний компетентнісний підхід передбачає не лише засвоєння знань, а й формування здатності здобувачів освіти ефективно застосовувати їх у практичній діяльності, що неможливо без широкого використання цифрових технологій.

Важливим складником професійної підготовки педагогічних працівників та здобувачів освіти є формування проєктувальної компетентності, яка виступає інтегративною характеристикою готовності до планування, моделювання, конструювання та реалізації освітніх процесів і педагогічних рішень. Проєктувальна компетентність передбачає здатність викладача розробляти навчальні програми, проєктувати освітнє середовище, використовувати сучасні цифрові інструменти для створення навчального контенту, а також прогнозувати результати освітньої діяльності. У контексті використання ІКТ вона набуває особливого значення, оскільки дозволяє ефективно інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, забезпечуючи його інноваційність, гнучкість і результативність.

ІКТ відкривають нові можливості для підвищення якості освіти, зокрема через індивідуалізацію навчання, розширення доступу до освітніх ресурсів, використання інтерактивних методів навчання та впровадження дистанційних і змішаних форм освіти. Вони сприяють формуванню у здобувачів освіти цифрової та проєктувальної компетентностей, що є важливими складовими професійної готовності сучасного фахівця.

Водночас ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у науково-педагогічній діяльності значною мірою залежить від рівня підготовленості педагогічних працівників, їх готовності до впровадження інновацій, а також від наявності відповідного матеріально-технічного та методичного забезпечення. У багатьох закладах освіти все ще спостерігаються проблеми, пов'язані з недостатнім рівнем цифрової компетентності викладачів, обмеженим доступом до сучасних технологій та відсутністю системного підходу до їх впровадження, зокрема у контексті розвитку проєктувальної діяльності.

Крім того, актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості науково-педагогічної діяльності, забезпечення ефективної взаємодії між викладачем і здобувачами освіти, а також створення інноваційного освітнього середовища, яке відповідає сучасним вимогам ринку праці. Використання ІКТ у поєднанні з компетентнісним підходом і розвитком проєктувальної компетентності дозволяє сформувати нову модель освіти, орієнтовану на результат, практичну спрямованість та інтеграцію теоретичних і практичних знань. Отже, дослідження впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій на засадах компетентнісного підходу з урахуванням розвитку проєктувальної компетентності у науково-педагогічній діяльності є актуальним і своєчасним, оскільки сприяє модернізації освітнього процесу, підвищенню його якості та забезпеченню конкурентоспроможності випускників у сучасному цифровому суспільстві.

Проєктувальна компетентність – це інтегративна професійно значуща характеристика особистості педагога, що відображає його здатність до цілеспрямованого планування, моделювання, конструювання та реалізації освітнього процесу, освітнього середовища та педагогічних рішень із використанням сучасних методів, технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних. Вона передбачає наявність у педагога системи знань про принципи проєктування освітньої діяльності, умінь аналізувати освітні ситуації, визначати цілі навчання, добирати ефективні методи, форми та засоби навчання, а також прогнозувати результати освітнього процесу. У структурі проєктувальної компетентності доцільно виокремити такі компоненти:

- *мотиваційно-ціннісний*, що характеризує усвідомлення значущості проєктувальної діяльності та готовність до її здійснення;
- *когнітивний*, який охоплює систему знань про педагогічне проєктування, освітні технології та методи моделювання освітнього процесу;
- *діяльнісний*, що відображає практичні вміння розробляти, впроваджувати та коригувати освітні проєкти;
- *рефлексивний*, який передбачає здатність до аналізу власної діяльності, оцінювання її результатів і внесення необхідних змін.

У контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій проєктувальна компетентність набуває особливого значення, оскільки забезпечує ефективне проєктування цифрового освітнього середовища, розробку електронних освітніх ресурсів, впровадження дистанційних і змішаних форм навчання, а також використання цифрових інструментів для організації освітнього процесу. Таким чином, проєктувальна компетент-

ність є важливою складовою професійної компетентності педагога та необхідною умовою ефективного впровадження інноваційних освітніх технологій у сучасному освітньому просторі.

Викладання та наука у вищій освіті дедалі більше перетинаються, причому університети надають пріоритет доказовій педагогіці, разом із дослідженнями для покращення результатів навчання. Хоча дослідження історично були пріоритетом, сучасна вища освіта робить акцент на високоякісному викладанні, використанні цифрових інструментів та розвитку критичного мислення, що підтримується дослідженнями в галузі педагогічних наук. Традиційно університетське викладання та дослідження доповнювали одне одного та позитивно впливали одне на одного. Для студентів дослідницький компонент вищої освіти є важливим, допомагаючи їм розвивати навички збору, синтезу та створення знань, а також інші професійна ті «м'які» навички, необхідні їм у XXI столітті [24].

У зазначеному контексті інтеграції викладання, досліджень і цифрових технологій особливої актуальності набуває проблема формування у здобувачів освіти здатності до самостійного проєктування професійної діяльності. Це зумовлює необхідність переорієнтації освітнього процесу не лише у закладах вищої освіти, а й у системі фахової передвищої освіти, зокрема аграрного спрямування, на розвиток компетентностей, що забезпечують готовність майбутніх фахівців до вирішення комплексних практичних завдань.

З огляду на це, одним із ключових напрямів модернізації освітнього процесу в аграрних закладах фахової передвищої освіти є формування проєктувальної компетентності здобувачів освіти, яка інтегрує дослідницькі, аналітичні, цифрові та практичні вміння і забезпечує їхню здатність ефективно діяти в умовах сучасного аграрного виробництва. Вирішення окресленої проблеми можливе за умови комплексного підходу, що поєднує використання інформаційно-комунікаційних технологій, компетентнісно орієнтоване навчання та практико-орієнтовану підготовку.

Насамперед, доцільним є впровадження проєктно-орієнтованого навчання, яке передбачає активне залучення здобувачів освіти до розроблення та реалізації навчальних і професійно спрямованих проєктів. Такий підхід сприяє формуванню здатності до аналізу виробничих ситуацій у аграрній сфері, планування діяльності, прийняття обґрунтованих рішень і прогнозування результатів.

Важливим чинником є також інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх фахівців. Використання цифрових інструментів (систем управління навчанням, онлайн-платформ, геоінформаційних систем, аграрних цифрових сервісів) дозволяє моделю-

вати реальні професійні ситуації, створювати цифрові освітні продукти та розвивати навички проєктування в умовах цифрового середовища.

Крім того, ефективність формування проєктувальної компетентності забезпечується через: впровадження міждисциплінарних зв'язків, що дозволяє інтегрувати знання з різних галузей (агрономії, економіки, екології, ІТ); застосування кейсового методу та проблемного навчання; організацію виробничих практик із елементами проєктної діяльності; розвиток рефлексивних умінь через самооцінювання та аналіз виконаних проєктів. Отже, формування проєктувальної компетентності у здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти є багатовимірним процесом, що потребує системного впровадження інноваційних освітніх технологій, цифровізації освітнього середовища та орієнтації на практичну підготовку. Реалізація зазначених підходів сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасного аграрного виробництва та цифрової економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Синергія досліджень та викладання у вищій освіті, що забезпечується інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), перетворює традиційні, ізольовані академічні види діяльності в інтегроване, орієнтоване на студентів та засноване на дослідженнях середовище. ІКТ виступає каталізатором, надаючи цифрові платформи, інструменти для аналізу даних та відкритий доступ до інформації, що дозволяє викладачам впроваджувати актуальні дослідження у освітній процес та дає студентам можливість брати участь у наукових дослідженнях. Ключові аспекти синергії, що забезпечується ІКТ, наведені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Ключові аспекти синергії, що базується на ІКТ. Вплив на вищу освіту

Ключові аспекти синергії
Навчання, засноване на дослідженнях: Викладачі використовують цифрові інструменти (наприклад, віртуальні лабораторії, симуляції, онлайн-репозиторії) для представлення актуальних результатів досліджень, перетворюючи теоретичні знання на практичні приклади з реального світу.
Навчання, орієнтоване на дослідження: Студенти використовують ІКТ-інструменти (наприклад, програми для аналізу даних, платформи онлайн-опитування, такі як Google Forms, менеджери посилань) для розвитку дослідницьких навичок, таких як формулювання дослідницьких питань, аналіз даних та синтез інформації.

Ключові аспекти синергії
Покращена співпраця: Цифрові платформи, такі як Microsoft Teams, Zoom, Moodle та Blackboard, підтримують асинхронну та синхронну співпрацю між дослідниками, викладачами та студентами, усуваючи географічні бар'єри.
Персоналізоване навчання та засвоєння знань: Інструменти на основі штучного інтелекту, інтерактивний та мультимедійний контент підвищують залученість студентів та покращують засвоєння знань, дозволяючи студентам навчатися у своєму власному темпі.
Вплив на вищу освіту
Поліпшення якості та доступності: Інтеграція ІКТ у розробку навчальних програм підвищує загальну якість освіти та забезпечує ширший доступ до різноманітних навчальних матеріалів та глобальних баз даних досліджень.
Розвиток навичок 21-го століття: Студенти набувають навичок цифрової грамотності, критичного мислення та вирішення проблем, які мають вирішальне значення для сучасної робочої сили.
Підвищення ефективності адміністративної роботи: ІКТ оптимізують процеси виставлення оцінок, обліку відвідуваності та зворотного зв'язку, дозволяючи викладачам приділяти більше часу педагогічним інноваціям та дослідженням.

Джерело: складено авторами на основі [1]]14][26]

Так, інтеграція досліджень, викладання та інформаційно-комунікаційних технологій формує нову парадигму підготовки фахівців у вищій освіті, орієнтовану на розвиток дослідницьких, аналітичних і цифрових компетентностей. Водночас ці трансформації є актуальними для всіх рівнів освіти. Особливого значення вони набувають у фаховій передвищій освіті аграрного профілю, що забезпечує підготовку практико-орієнтованих фахівців в умовах цифровізації аграрного виробництва. Це зумовлює необхідність формування у здобувачів не лише фахових знань, а й умінь їх застосування у процесі проєктування професійної діяльності.

У цьому контексті досвід синергії досліджень і навчання, реалізований у вищій освіті на засадах використання ІКТ, доцільно адаптувати до умов аграрних закладів фахової передвищої освіти.

Це дозволить забезпечити поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, активізувати дослідницьку складову навчання та створити підґрунтя для формування проєктувальної компетентності здобувачів освіти як ключової умови їхньої професійної готовності до проектувальної діяльності.

Незважаючи на переваги, успішна інтеграція стикається з такими викликами, як висока вартість технологій, цифровий розрив, неадекватна інфраструктура та опір змінам з боку деяких викладачів. Ефективна синергія вимагає ретельного планування, належного та постійного навчання персоналу та студентів.

Думка про те, що взаємозв'язок викладання та досліджень у вищій освіті корисна як для студентів, так і для викладачів, загальноприйнята, але значною мірою не вивчена. На сьогоднішній день незрозуміло, як найкраще організувати взаємозв'язок між викладанням та дослідженнями для досягнення бажаних результатів. Цей контекст взаємозв'язку стає ще складнішим в умовах цифрової трансформації та широкого проникнення ІКТ у викладацьку та дослідницьку практику університетів, а також в управління процесами та організаційну поведінку.

Управлінські рішення, що стосуються функціонування національної системи освіти, включаючи професійну, які сьогодні ухвалюються в Україні, є безпрецедентними. З одного боку, питання цифровізації освіти, цифрової трансформації та впровадження цифрових технологій в освітній процес вже широко обговорювались на різних рівнях – освітньому, науковому та суспільному. Завдяки об'єднанню зусиль науки, практичного досвіду освітян і позицій стейкхолдерів стало можливим переведення навчального процесу на дистанційну основу (як у синхронному, так і в асинхронному форматі) під час пандемії Covid-19. З іншого боку, ці питання набули ще більшої значущості та гостроти через виклики, викликані військовою агресією з боку рф.

У роботі О. Шпарика «Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс» акцентується увага на тому, що поняття цифрової трансформації часто трактуються вузькоспеціалізовано, маючи суттєві відмінності, проте нерідко використовуються як синоніми або без урахування їх семантичних особливостей та специфіки. Науковець визначає цифрову трансформацію як організаційну зміну, яка здійснюється через застосування цифрових технологій з метою адаптації до вимог соціального середовища та зацікавлених сторін організації [5].

Шпарик О. наголошує, що цей процес передбачає створення принципово нового формату освітнього середовища, в основі якого лежать цифрові технології. Їхня роль – забезпечення зручних і доступних сервісів та платформ, які сприяють підвищенню конкурентоспроможності, поліпшенню взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, зростанню його прозорості, а також розвитку цифрових навичок. При цьому підхід до цифрової трансформації не повинен вважатися самоціллю – він є лише інструментом для відкриття нових можливостей і доступу до них. Ця

трансформація змінює парадигму мислення, впливаючи на вибір інструментів для діяльності та стратегії спілкування як між людьми, так і з зовнішнім середовищем [5]. Застосування цифрових технологій слугує механізмом для підвищення ефективності й продуктивності в освітньому процесі, а сама цифрова трансформація стає ключовим фактором удосконалення системи освіти.

Праця О. Струтинської «Трансформація освіти в умовах розвитку цифрового суспільства: європейський досвід та перспективи для України» зосереджена на аналізі, узагальненні та систематизації європейських підходів до цифрової трансформації у сфері освіти [4]. Авторка зазначає, що в умовах сучасного формування цифрового суспільства ця трансформація виступає базисом для глобального економічного розвитку. У свою чергу, це провокує швидкі перетворення на ринку праці, спричиняючи появу нових професій та відповідно висуваючи нові вимоги до компетентностей фахівців (див. рис. 1). Таким чином, дослідниця акцентує, що освіта має зазнати оновлення, враховуючи потребу в модернізації змісту й методів навчання, застосуванні інноваційних форм навчання, розширенні доступу до освітніх ресурсів і створенні умов для навчання без обмежень у часі та просторі. Також необхідно впроваджувати нові підходи до організації освітніх послуг у цілому [4].

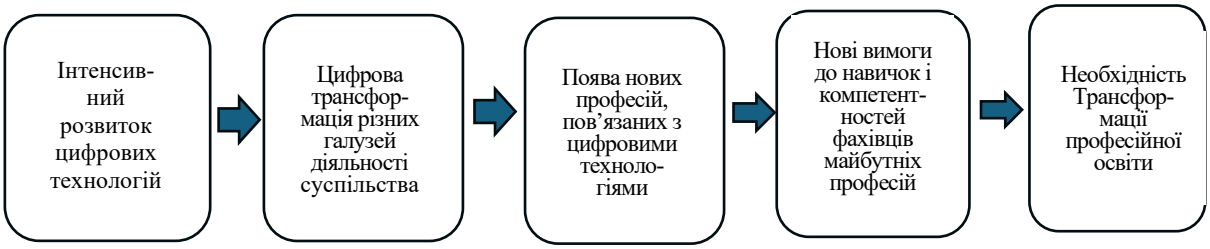


Рис. 1. Актуальність цифрової трансформації професійної освіти в умовах становлення цифрового суспільства
Джерело: [2]

Польський дослідник G. Mazurek звертав увагу на проблематику цифрової трансформації освіти. У своїй роботі «Цифрова трансформація – перспективи закладів вищої освіти» він наголошує, що сучасні цифрові технології, зростання конкуренції на ринку знань та необхідність відповідати очікуванням стейкхолдерів спричиняють суттєві зміни в процесах цифрової трансформації, які охоплюють дидактику, наукову діяльність та управління освітніми закладами [19]. Важливою частиною його дослідження є аналіз організаційних змін, які супроводжують цифрову трансформацію. Зокрема, автор виділяє такі аспекти: форми організації, організаційну структуру, людські ресурси, процеси, технології для збирання

та обробки інформації, спектр послуг, моделі взаємодії із зовнішнім середовищем тощо [19].

Однак як в науковій, так і в практичній площині питань впровадження ІКТ у науково-педагогічну діяльність закладів освіти переважає фрагментарний підхід – домени педагогічного, дослідницького та управлінського процесу розглядаються як окремі системи, для кожної з яких існує відповідно й окрема інформаційна система. Показовим у цьому плані є, наприклад, визначення інформатизації освіти, наведене у статті Т. Сидоренко та В. Заболотної: «Інформатизація освіти – це створення й використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, яка здійснюється в системі освіти. Упровадження ІКТ в діяльність закладів вищої освіти дозволить забезпечити ефективне управління освітнім процесом та його інформаційну підтримку» [3]. В цьому визначенні зроблений акцент суто на освітній діяльності, управління розглядається також виключно в застосуванні до освітніх процесів, а дослідницька сфера не згадується взагалі.

В той же час, в роботах зарубіжних вчених також нечасто можна знайти інтегративний підхід до впровадження ІКТ в освітніх установах. Kayanja та ін. [15] розглядають це як «перехід до повністю автоматизованих та безпаперових систем». Škrlec та Čančarević [25] розглядають вплив інформаційних технологій на якість навчальних програм у вищій освіті. Цифровізація у вищій освіті розглядається іноземними авторами як стратегічний, трансформаційний процес, що інтегрує цифрові технології у викладання, навчання та адміністрування для підвищення ефективності, гнучкості та якості освіти [27]. Стверджується, що цей перехід, прискорений пандемією COVID-19, включає впровадження систем управління навчанням (LMS), онлайн-платформ та автоматизованих адміністративних процесів.

Ключові переваги включають підвищену залученість студентів, модернізовану педагогіку та покращене прийняття рішень на основі даних [9]. Хоча управлінська складова тут інтегрована з педагогічною, дослідницький домен також випадає з поля зору. Така ситуація обумовлює необхідність застосування системного підходу до парадигми впровадження ІКТ у ландшафт діяльності закладів освіти, з урахуванням балансування трьох взаємопов'язаних підсистем – педагогічної, наукової, та управлінської.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні концептуальних засад впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій у науково-педагогічній діяльності закладів освіти на основі компетентнісного підходу, з урахуванням розвитку проєктувальної компетентності здобувачів освіти, а також у визначенні напрямів інтеграції

ІКТ у педагогічну, дослідницьку та організаційно-управлінську підсистеми освітнього процесу з метою підвищення його якості та ефективності.

Дослідження проведено в рамках якісної парадигми та конструктивізму. Методами дослідження виступили: теоретичний аналіз філософської, соціологічної, педагогічної літератури; системний аналіз, що дозволив цілісно дослідити процес професійної підготовки спеціаліста у рамках цифрового ландшафту сучасної освіти; метод концептуального моделювання.

Інструментарій дослідження заснований на поєднанні методології наративного та інтегративного огляду літератури, що в результаті дозволило запропонувати концептуальну модель феномена, що розглядається. Вибір такого дизайну дослідження обумовлений тим, що поєднання наративного та інтегративного оглядів дозволяє критично проаналізувати розрізнені дані (інтегративний) та подати їх у вигляді зв'язкового, оповідального оповідання (наративний). Цей гібридний підхід забезпечує глибину розуміння складної теми, поєднуючи емпіричні та теоретичні дослідження з авторською інтерпретацією.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні одним із основних стовпів ефективності освітнього процесу, особливо у вищій освіті, є мотивація. Мотивація є критичним фактором, що визначає академічний успіх студентів та їхню наполегливість у вищій освіті [7]. Таким чином, розуміння того, як ІКТ можуть покращувати або перешкоджати мотивації студентів, є важливим для викладачів, адміністраторів та розробників політик, які прагнуть оптимізувати використання технологій у вищій освіті. У свою чергу, одним із основних методів підвищення мотивації до навчання є використання ІКТ в освітньому процесі [22]. Adarkwah [6] стверджує, що, окрім переваг соціального розвитку, ІКТ полегшують викладання та діяльність у сфері електронного навчання, що приносить користь викладанню, навчанню та дослідженням. Дослідження, проведене в контексті Зімбабве Rudhumbu [23], наголосило на необхідності для університетів збільшити інвестиції в інфраструктуру ІКТ, а також навчання студентів необхідним навичкам роботи з ІКТ для оптимального використання інституційної інфраструктури ІКТ з метою підвищення ефективності змішаного навчання. У дослідженні також стверджувалося, що без відповідної інфраструктури ІКТ та необхідних навичок це може призвести до низької мотивації серед студентів щодо впровадження цифрових технологій. Це чітко свідчить про те, що всі університети мають запроваджувати це нововведення.

Ці наративи та тематичні (кейсові) дослідження фактично є спробами осягнути ІКТ-ландшафт у вищих навчальних закладах як цілісне явище. У статті D. Nadrljanski та ін. [21] обговорюються особливості та різноманіт-

ність концепцій та ініціатив щодо цифровізації в освіті. У ній також коротко обговорюються переваги та проблеми, пов'язані з розвитком цифрового середовища в освіті, а також більша потреба в професійному розвитку людей, які працюють у сфері цифровізації.

Дійсно, цей аспект процесу цифровізації в освітніх закладах часто залишається поза увагою. Тим часом, без грамотного проєктування та впровадження цифрового ландшафту освітнього закладу, ІКТ не принесуть значної користі для науково-дослідницької та навчальної діяльності. Непрофесійне впровадження ІКТ-рішень призводить до створення «клаптикової» інформаційної системи та навіть може завдати шкоди вже існуючим та збалансованим бізнес-процесам, практиці, методологіям та каналам комунікації.

Дослідження Idowu [13] розглядає вплив ІКТ на викладання та навчання у вищих навчальних закладах. Зі зростанням інтеграції цифрових інструментів в освітню практику, розуміння того, як ІКТ впливають на академічні результати, є надзвичайно важливим. У дослідженні використовується змішаний методологічний підхід, що поєднує кількісні опитування та якісні інтерв'ю для вивчення використання ІКТ, передбачуваних переваг та проблем, з якими стикаються студенти та викладачі. Результати показують, що ІКТ значно підвищує залученість студентів, покращує результати навчання та підвищує ефективність викладання. Студенти повідомляли про більш високу мотивацію та академічну успішність при використанні інструментів ІКТ, в той час як викладачі цінували гнучкість та охоплення, які технології надавали у їх викладанні. Однак такі проблеми, як неадекватна інфраструктура, обмежена цифрова грамотність та опір змінам, також були визначені як перешкоди для ефективної інтеграції ІКТ. У дослідженні робиться висновок, що хоча ІКТ мають потенціал трансформувати викладання та навчання, їх успішне впровадження вимагає усунення інфраструктурних прогалин, забезпечення професійного розвитку викладачів та сприяння ширшому доступу до технологій. Згідно з Hue та Jalil [12], частота використання технологій у процесі навчання пов'язана зі ставленням викладачів до інтеграції ІКТ у навчальну програму для покращення викладання. Однак успішна інтеграція технологій у процес навчання досягається тоді, коли викадачі приділяють менше уваги технологічним ресурсам і більше – реальному досвіду навчання, який вони розробляють із застосуванням прийнятних технологій. В останні роки спостерігається зростання інтересу щодо дизайну навчання [17].

Таким чином, ефективна освітня та дослідницька діяльність, а тим більше їх синергія, неможлива без належним чином, «органічно», організованої ІКТ-інфраструктури в освітньому середовищі.

Зміни базових парадигм сприйняття світу, пов'язані з економічними та технологічними аспектами глобалізації, призвели до формування концепції знання, суттєво відмінної від попередньої. Це у свою чергу призводить до трансформації цінності вищої освіти, процесів передачі та отримання знань та вироблення необхідних у сучасних умовах навичок та умінь, способів комунікації між суб'єктами освітнього процесу, а також появи нових позицій у схемах взаємодії між суб'єктами освітнього процесу [18]. Однією з провідних тенденцій, викликаних процесами глобалізації, є тенденція до віртуалізації процесу навчання, пов'язана з широким впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій на різних етапах навчального процесу, що призводить: по-перше, до формалізації знання, виключення з нього компонентів, що не піддаються формалізації; по-друге, до нових способів комунікації між суб'єктами освітнього процесу у віртуальному просторі глобальних комп'ютерних мереж; по-третє, до зміни ролі викладача у процесі навчання, наставницька роль якого слабшає, трансформуючись на функцію координатора.

Спостерігається також тенденція до посилення ролі колективної роботи студентів у віртуальному освітньому просторі, необхідної для ефективного вироблення нового знання, що потребує тісної міжособистісної взаємодії між викладачем та студентом, а також між студентами в електронному навчальному середовищі. У цьому контексті, впровадження, поряд з традиційними, нових способів взаємодії між викладачем та студентами у віртуальному просторі комп'ютерних мереж, особливо в рамках дослідницьких проєктів, сприятиме посиленню наставницької функції викладача, посиленню мотивації студентів до самостійної роботи, створенню конструктивних взаємин з викладачами та студентами з інших вузів країни, розвитку відповідальності стосовно колег та партнерів.

У провідних навчальних закладах світу прийнято парадигму, що участь студентів у науковій роботі закладу освіти (НДРС) - це ключовий елемент професійного становлення, спрямований на розвиток дослідницьких навичок, критичного мислення та поглиблення теоретичних знань. Вона включає написання статей, участь у конференціях, роботу у наукових гуртках та лабораторіях, готуючи майбутніх спеціалістів до реальної професійної діяльності [11].

Вища освіта відіграє важливу роль у формуванні ставлення студентів до інновацій та підприємництва, і університети інвестують у побудову інноваційних екосистем для сприяння цьому. Дослідження показують, що студенти, які беруть участь у науково-дослідних проєктах, є більш амбітними та схильні докладати зусиль до різних типів проєктів, наприклад, конкурсів, курсів іноземних мов тощо [8]. Відповідно до цього, дослідники

показали, що студенти надають більшого значення підтримці університету у використанні свого інноваційного потенціалу, наприклад, вони оцінили доступ до можливостей проведення досліджень, можливості навчання за кордоном, можливість брати участь у студентському консультуванні чи наставництві та захист інтересів студентів як найважливіші [16].

Переважно, університетські наукові проекти, зокрема комерційні НДДКР, передбачають використання передових ІКТ, іммерсивних цифрових технологій, Інтернету речей, платформ та рішень на основі штучного інтелекту та машинного навчання тощо. Таким чином, мотивація та заохочення студентів до участі в таких проєктах зрештою забезпечить їх передовими навичками використання цифрових технологій для виконання професійних завдань. Водночас це дозволяє реалізувати справжнє призначення віртуальних лабораторій. Важливо відзначити, що віртуальні лабораторії не розглядаються як повна заміна їх фізичним аналогам. Натомість вони покликані функціонувати як синергетичне доповнення, збагачуючи та розширюючи сферу практичного навчання. Вони можуть бути безцінними підготовчими інструментами для фізичних експериментів, дозволяючи студентам ознайомитися з процедурними протоколами та основними концептуальними основами до початку роботи в реальній лабораторній обстановці, тим самим знижуючи кількість помилок та підвищуючи загальну ефективність [10]. Крім того, вони пропонують чудові можливості для післялабораторного огляду та практики, ефективно закріплюючи вивчені концепції. Також, віртуальні лабораторії мають унікальну здатність сприяти проведенню дослідів, які були б або непрактичними, або за своєю суттю небезпечними для проведення у фізичній лабораторії, таких як безпечне маніпулювання радіоактивними ізотопами або детальне спостереження явищ на атомному рівні. Студенти, залучені до реальних дослідницьких проектів університету, мають можливість відстежувати та брати участь у всьому ланцюжку створення прототипу – від проектування у віртуальній лабораторії до реального тестування. Ця невід'ємна взаємодоповнюваність сприяє справді гібридному підходу до практичного навчання, оптимізуючи переваги, отримані від обох середовищ, і зрештою призводить до більш комплексного, адаптивного та збагачуючого освітнього досвіду.

Сьогоднішній «прототип» освіти майбутнього - Освіта 4.0 - допомагає людям йти в ногу з інноваційною епохою. Цей метод навчання допомагає студентам самовдосконалюватися відповідно до сучасних змін у суспільстві, заохочуючи їх розвивати застосовність нових технологій. Освіта 4.0 виходить за межі традиційної системи освіти. Це радше процес навчання, що базується на 3 ознаках [20]:

- Регулювання розуміння 3R (Згадування, Зіставлення, Удосконалення)
- Ініціювання дослідження 3I (Запит, Взаємодія, Інтерпретація)
- Орієнтація на результат 3P (Участь, Обробка, Презентація)

З концептуальної точки зору, концепція Освіти 4.0 має три основні ознаки [20]:

- «Розумність», що виникає в результаті доступу інформаційних технологій до високошвидкісних та великооб'ємних можливостей обробки даних, а також нових можливостей застосування штучного інтелекту;
- «Зв'язок», що об'єднує майже весь світ та об'єкти завдяки розвитку дротових та бездротових з'єднань, локальних мереж та Інтернету; та
- «Реальний час», створений завдяки досягненням у галузі сенсорних технологій та технологій збору даних.

Освіта 4.0 стосується майбутнього дизайну та бачення навчання. Вона спрямована на використання цифрових технологій, персоналізованих даних, контенту з відкритим вихідним кодом та можливостей підключення на найвищому рівні.

Загалом, як уже було зазначено вище, успішна модель впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у науково-педагогічну діяльність навчальних закладів повинна включати три чітко ідентифіковані, але в той же час тісно взаємопов'язані та інтегровані підсистеми: педагогічну, дослідницьку, та управлінсько-організаційну. При цьому, педагогічна і дослідницька підсистеми перебувають у конвергентних взаємовідносинах, а управлінсько-організаційна є як сполучною ланкою між ними, так і платформою їхнього функціонування (див. рис. 2).

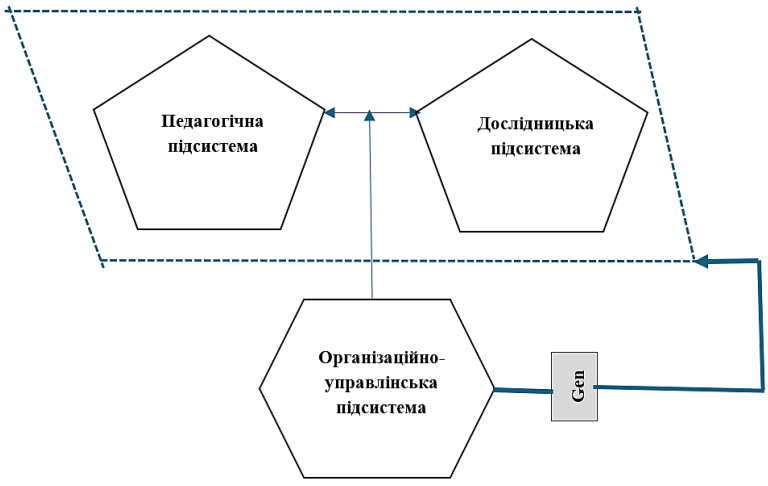


Рис. 2. Модель взаємозв'язку педагогічної, дослідницької та організаційно-управлінської підсистем ІКТ в закладі освіти
* GEN – генерація середовища
** розроблено авторами

Відповідно до концепції, представленої на Рис. 2, можна спроектувати основні напрямки впровадження ІКТ у навчальному закладі у відповідних доменах (див. Таблицю 2).

Таблиця 2

Основні напрямки впровадження ІКТ у навчальному закладі у педагогічному, науковому та організаційно-управлінському доменах

Цифровізація освітнього процесу
Використання систем LMS
Використання електронних підручників, інтерактивних матеріалів, віртуальних лабораторій, цифрових виробничих тренажерів
Створення освітніх Інтранет-платформ (порталів), гейміфікація на основі цифрових технологій
Підтримка наукових досліджень
Використання електронних бібліотек та наукових баз даних (Scopus, Web of Science та ін.)
Застосування спеціалізованого програмного забезпечення для обробки даних (SPSS, MATLAB, AutoCad та ін.)
Розвиток цифрових репозиторіїв наукових публікацій
Включення студентів у комерційні R&D розробки університету як повноцінних учасників команд розробників
Управління освітньою організацією
Автоматизація документообігу та навчального процесу.
Електронні журнали та системи моніторингу успішності, CRM системи для відстеження, моніторингу та коригування «шляху студента» («student journey)» [9]
Інформаційні системи керування навчальним закладом (ERP-системи).

* розроблено авторами

Рекомендується провести картографування бізнес-процесів, реструктуризувати існуючу структуру університетів, переглянути стратегічні плани та розпочати радикальну перебудову навчальних програм, щоб вони відповідали вимогам цифрової трансформації. Запропонований підхід дозволяє глибоко інтегрувати вищу освіту з цифровими технологіями та оцінити взаємодію між ресурсами вищої освіти та побудовою цифрової інфраструктури, що має значну цінність для просування розвитку Освіти 4.0.

Висновки. Отже, цифрова епоха висуває нові вимоги та ставить нові завдання у галузі підготовки кадрів у системі вищої освіти. Цифрова трансформація у вищій освіті стала критичним елементом у вирішенні цих

викликів. У статті розроблено інтегровану якісну модель, яка демонструє, як цифрова трансформація як рушійна сила може бути ефективно застосована у процесах викладання та навчання.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у науково-педагогічну діяльність є стратегічним чинником розвитку сучасної освіти, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності закладів освіти, розвитку наукового потенціалу та формуванню інноваційного освітнього середовища. Водночас успішна цифрова трансформація потребує комплексного підходу, який поєднує технологічні, педагогічні та організаційні зміни з урахуванням специфіки освітнього середовища. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування проєктувальної компетентності, яка виступає ключовою складовою професійної підготовки здобувачів освіти. Її значущість зумовлена здатністю забезпечувати інтеграцію знань, практичних умінь і цифрових навичок у процесі розв'язання реальних професійних завдань.

Важливість розвитку проєктувальної компетентності суттєво зростає у закладах фахової передвищої освіти аграрного профілю. Це пов'язано з тим, що сучасне аграрне виробництво функціонує в умовах цифровізації, автоматизації та впровадження інноваційних технологій, що вимагає від майбутніх фахівців здатності до планування, моделювання та реалізації професійної діяльності на основі аналізу даних і використання ІКТ. Саме проєктувальна компетентність забезпечує готовність здобувачів освіти до ефективної адаптації в динамічному виробничому середовищі, прийняття обґрунтованих рішень та впровадження інновацій у практичну діяльність.

Отже, формування проєктувальної компетентності у здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрової економіки та забезпечувати сталий розвиток аграрного сектору.

Література

1. Бобро Н. Особливості цифрової трансформації вищої освіти // Інвестиції: практика та досвід. 2024. № 3. С. 76–80. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.3.76

2. Ільїна Т. Реалії та особливості цифрової трансформації професійної освіти і педагогіки // Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. 2023. Вип. 17. С. 96–109. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736359/1/VNIASO-AHSEduSci-RB17-2023-96-109.pdf

3. Сидоренко Т., Заболотна В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності освітніх установ // Економіка. Менеджмент. Бізнес. 2023. № 1–2 (41). С. 50–55. DOI: https://doi.org/10.31673/2415-8089.2023.121001

4. Струтинська О. В. Трансформація освіти в умовах розвитку цифрового суспільства: європейський досвід та перспективи для України // Науковий вісник

Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2020. № 3 (132). С. 71–88. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-9

5. Шпарик О. М. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс // Український педагогічний журнал. 2021. № 4. С. 65–76. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/256

6. Adarkwah M. A. "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19 // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26, № 2. P. 1665–1685. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10331-z

7. Bin Abdulrahman K. A. B. et al. The relationship between motivation and academic performance among medical students in Riyadh // Cureus. 2023. Vol. 15, № 10. DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.46815

8. Carlson E. et al. Students' experiences of participation in a research team: Evaluation of a research-based teaching activity in higher education // International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2022. Vol. 16, № 3. P. 6. DOI: https://doi.org /10.20429/ijsotl.2022.160306

9. Gupta S. et al. Transforming higher education through digitalization (Demystifying technologies for computational excellence). Boca Raton : CRC Press, 2021.

10. Hanine H., Farajy N., Moumen A. Virtual laboratories in STEM education: A scoping literature review on e-learning innovation // Engineering Proceedings. 2025. Vol. 112, No. 1. P. 17. DOI: https://doi.org/10.3390/engproc2025112017

11. Hochman G., Jin Y. Engaging undergraduate students in research: From cross-discipline programs to published articles // Applied Economics Teaching Resources. 2025. Vol. 7, No. 1. P. 19–34. URL: https://www.aetrjournal.org/UserFiles/file/2%20Hochman %20Full.pdf

12. Hue L. T., Jalil H. A. Attitudes towards ICT integration into curriculum and usage among university lecturers in Vietnam // International Journal of Instruction. 2013. Vol. 6, No. 2. P. 53–66. URL: https://www.researchgate.net/publication/288407376_Attitudes_ towards_ICT_Integration_into_Curriculum_and_Usage_among_University_Lecturers_in_Vietnam

13. Idowu E. The impact of ICT on teaching and learning in higher education institutions // Preprints. 2025. URL: https://www.preprints.org/manuscript/202504.1600

14. Kaminskyi O., Yereshko Y., Kyrychenko S. Digital transformation of university education in Ukraine: Trajectories of development in the conditions of new technological and economic order // Information Technologies and Learning Tools. 2018. Vol. 64, No. 2. P. 128–137. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v64i2.2083

15. Kayanja W., Kyambade M., Kiggundu T. Exploring digital transformation in higher education setting: The shift to fully automated and paperless systems // Cogent Education. 2025. Vol. 12, No. 1. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2489800

16. Mabotha P. A. P., Ngcamu B. S. Digital transformation in the higher education sector: A systematic literature review // Administrative Sciences. 2026. Vol. 16, No. 1. P. 1. DOI: https://doi.org/10.3390/admsci16010001

17. Marcelo C., Yot C., Ruiz C. University teaching with digital technologies // Comunicar. 2015. Vol. 45, No. 45. DOI: https://doi.org/10.3916/C45-2015-12

18. May D., Jahnke I., Moore S. Online laboratories and virtual experimentation in higher education from a sociotechnical-pedagogical design perspective // Journal of Computing in Higher Education. 2023. Vol. 35. P. 203–222. DOI: https://doi.org/10.1007/s12528-023-09380-3

19. Mazurek G. Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego // Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 1989–2019. Warszawa: KRASP, 2019. URL: http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf

20. Mukul E., Büyüközkan G. Digital transformation in education: A systematic review of Education 4.0 // Technological Forecasting and Social Change. 2023. Vol. 194. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664

21. Nadrljanski Đ., Nadrljanski M., Pavlinović M. Digitalization of education // Handbook on intelligent techniques in the educational process / eds. M. Ivanović et al. Cham : Springer, 2022. P. 17–39. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-04662-9_2

22. Nhleko N., Aroba O., Chisita C. A systematic review of information and communication technologies on student motivation // Global Knowledge, Memory and Communication. 2023. Vol. 74, No. 11. P. 77–100. DOI: https://doi.org/10.1108/GKMC-03-2024-0129

23. Rudhumbu N. Applying the UTAUT2 to predict the acceptance of blended learning by university students // Asian Association of Open Universities Journal. 2022. Vol. 17, No. 1. P. 15–36. DOI: https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0084

24. Digital technologies in education / eds. R. Shchokin et al. Cham : Springer, 2024.

25. Škrlec K., Čančarević M. Influence of information technologies on the quality of study programs in higher education // Technology in learning / ed. M. van Wyk. InTech Open, 2022. DOI: https://doi.org/10.5772/intechopen.108647

26. Topuzov O. et al. Digital transformation of education: Challenges and prospects. Kyiv : Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, 2025. DOI: https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2025

27. Weller L. Digital transformation for higher education institutions: A framework for the future. Kingston : Ian Randle Publishers, 2022

References

1. Bobro, N. (2024). Osoblyvosti tsyfrovoi transformatsii vyshchoi osvity [Features of digital transformation of higher education]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*, (3), 76–80. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.3.76

2. Ilina, T. (2023). Realii ta osoblyvosti tsyfrovoi transformatsii profesiinoi osvity i pedahohiky [Realities and features of digital transformation of vocational education and pedagogy]. *Analitychnyi visnyk u sferi osvity y nauky: dovidkovyi biuleten DNPPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho*, (17), 96–109. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736359/1/VNIASO-AHSEduSci-RB17-2023-96-109.pdf

3. Sydorenko, T., & Zabolotna, V. (2023). Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u diialnosti osvitnikh ustanov [Application of information and communication technologies in the activities of educational institutions]. *Ekonomika. Menedzhment. Biznes*, (1–2(41)), 50–55. https://doi.org/10.31673/2415-8089.2023.121001

4. Strutynska, O. V. (2020). Transformatsiia osvity v umovakh rozvytku tsyfrovoho suspilstva: yevropeiskyi dosvid ta perspektyvy dlia Ukrainy [Transformation of education in the conditions of digital society development: European experience and prospects for Ukraine]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho*, (3(132)), 71–88. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-9

5. Shparyk, O. M. (2021). Kontseptualni zasady tsyfrovoi transformatsii osvity: yevropeiskyi ta amerykanskyi dyskurs [Conceptual principles of digital transformation of

education: European and American discourse]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 65–76. https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/256

6. Adarkwah, M. A. (2021). "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1665–1685. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10331-z

7. Bin Abdulrahman, K. A. B., et al. (2023). The relationship between motivation and academic performance among medical students in Riyadh. *Cureus*, 15(10). https://doi.org/10.7759/cureus.46815

8. Carlson, E., et al. (2022). Students' experiences of participation in a research team: Evaluation of a research-based teaching activity in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 6. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2022.160306

9. Gupta, S., et al. (2021). *Transforming higher education through digitalization (Demystifying technologies for computational excellence)*. Boca Raton: CRC Press.

10. Hanine, H., Farajy, N., & Moumen, A. (2025). Virtual laboratories in STEM education: A scoping literature review on e-learning innovation. *Engineering Proceedings*, 112(1), 17. https://doi.org/10.3390/engproc2025112017

11. Hochman, G., & Jin, Y. (2025). Engaging undergraduate students in research: From cross-discipline programs to published articles. *Applied Economics Teaching Resources*, 7(1), 19–34. https://www.aetrjournal.org/UserFiles/file/2%20Hochman%20Full.pdf

12. Hue, L. T., & Jalil, H. A. (2013). Attitudes towards ICT integration into curriculum and usage among university lecturers in Vietnam. *International Journal of Instruction*, 6(2), 53–66. https://www.researchgate.net/publication/288407376

13. Idowu, E. (2025). The impact of ICT on teaching and learning in higher education institutions. *Preprints*. https://www.preprints.org/manuscript/202504.1600

14. Kaminskyi, O., Yereshko, Y., & Kyrychenko, S. (2018). Digital transformation of university education in Ukraine: Trajectories of development in the conditions of new technological and economic order. *Information Technologies and Learning Tools*, 64(2), 128–137. https://doi.org/10.33407/itlt.v64i2.2083

15. Kayanja, W., Kyambade, M., & Kiggundu, T. (2025). Exploring digital transformation in higher education setting: The shift to fully automated and paperless systems. *Cogent Education*, 12(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2489800

16. Mabotha, P. A. P., & Ngcamu, B. S. (2026). Digital transformation in the higher education sector: A systematic literature review. *Administrative Sciences*, 16(1), 1. https://doi.org/10.3390/admsci16010001

17. Marcelo, C., Yot, C., & Ruiz, C. (2015). University teaching with digital technologies. *Comunicar*, 45(45). https://doi.org/10.3916/C45-2015-12

18. May, D., Jahnke, I., & Moore, S. (2023). Online laboratories and virtual experimentation in higher education from a sociotechnical-pedagogical design perspective. *Journal of Computing in Higher Education*, 35, 203–222. https://doi.org/10.1007/s12528-023-09380-3

19. Mazurek, G. (2019). Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego [Digital transformation – perspective of higher education institutions]. In *Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 1989–2019*. Warszawa: KRASP. http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf

20. Mukul, E., & Büyüközkan, G. (2023). Digital transformation in education: A systematic review of Education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*, 194. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664

21. Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., & Pavlinović, M. (2022). Digitalization of education. In M. Ivanović et al. (Eds.), *Handbook on intelligent techniques in the educational process* (pp. 17–39). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04662-9_2

22. Nhleko, N., Aroba, O., & Chisita, C. (2023). A systematic review of information and communication technologies on student motivation. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 74(11), 77–100. https://doi.org/10.1108/GKMC-03-2024-0129

23. Rudhumbu, N. (2022). Applying the UTAUT2 to predict the acceptance of blended learning by university students. *Asian Association of Open Universities Journal*, 17(1), 15–36. https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0084

24. Shchokin, R., et al. (Eds.). (2024). *Digital technologies in education*. Cham: Springer.

25. Škrlec, K., & Čančarević, M. (2022). Influence of information technologies on the quality of study programs in higher education [Вплив інформаційних технологій на якість освітніх програм у вищій освіті]. In M. van Wyk (Ed.), *Technology in learning*. InTechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.108647

26. Topuzov, O., et al. (2025). *Digital transformation of education: Challenges and prospects*. Kyiv: Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine. https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2025

27. Weller, L. (2022). *Digital transformation for higher education institutions: A framework for the future*. Kingston: Ian Randle Publishers.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 364.04:35.07

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3161-3175

Тверезовська Ніна Трохимівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, http://orcid.org/0000-0002-0672-9308

Сидорко Віктор Петрович кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчальної роботи, Відокремлений структурний підрозділ «Боярський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України», м. Боярка, https://orcid.org/0000-0002-3058-6095

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Анотація. Реформування соціальної сфери України, поєднуючи децентралізацію, воєнний стан та деінституціоналізацію, суттєво трансформувало організаційну діяльність закладів надання соціальних послуг.

Метою статті було здійснення аналізу сучасних організаційних трансформацій закладів надання соціальних послуг в Україні в умовах реформування соціальної сфери та розробці авторської моделі оптимізації їх діяльності, яка включає вдосконалену матричну організаційну структуру, регіонально-диференційований підхід управління та систему оцінки ефективності на основі ключових показників (KPI). З'ясовано, що традиційна лінійно-функціональна структура закладів не відповідає сучасним вимогам реформи, а основними проблемами залишаються дублювання функцій, недостатня адаптивність до кризових умов, низький рівень цифровізації та обмежена роль недержавного сектору. Встановлено, що переважна більшість існуючих досліджень має нормативно-концептуальний характер, тоді як емпіричні оцінки внутрішніх механізмів діяльності закладів залишаються фрагментарними. Охарактеризовано закономірності організаційних трансформацій закладів на трьох етапах реформи. Розроблено та обґрунтовано авторську модель оптимізації діяльності закладів, яка включає вдосконалену матричну організаційну структуру, регіонально-диференційований підхід до управління та систему оцінки ефективності на основі п'яти ключових показників (KPI). Оцінено вплив запропонованої моделі на зниження дублювання функцій, адміністративних витрат та підвищення

швидкості реагування на потреби отримувачів послуг. З'ясовано, що впровадження моделі дозволяє перейти від суб'єктивної оцінки до об'єктивного результато-орієнтованого управління в умовах воєнного стану та обмежених ресурсів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним тестуванням моделі в реальних територіальних громадах та вивченням впливу цифровізації на якість ключових соціальних послуг.

Ключові слова: управління; деінституціоналізація; адаптивне управління; матрична організаційна структура; регіональна диференціація; ключові показники ефективності; цифровізація соціальних послуг.

Tverezovska Nina Trokhymivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, http://orcid.org/0000-0002-0672-9308

Sydorko Viktor Petrovych PhD in Pedagogical Sciences, deputy director for academic affairs Separate structural subdivision «Boyarka Professional College of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine», Boyarka, https://orcid.org/0000-0002-3058-6095

ORGANIZATION OF THE ACTIVITIES OF SOCIAL SERVICE PROVIDING INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF SOCIAL SPHERE REFORM

Abstract. Abstract. The reform of Ukraine's social sphere, combining decentralization, martial law, and deinstitutionalization, has significantly transformed the organizational activities of social service institutions. The aim of the article was to analyze the current organizational transformations of social service institutions in Ukraine in the context of social sphere reform and to develop an authorial model for optimizing their activities, which includes an improved matrix organizational structure, a regionally differentiated management approach, and an efficiency assessment system based on key performance indicators (KPIs). It was found that the traditional line and functional structure of institutions does not meet the current requirements of the reform, while the main problems remain duplication of functions, insufficient adaptability to crisis conditions, a low level of digitalization, and the limited role of the non governmental sector. It was established that the vast majority of existing studies are normative and conceptual in nature, whereas empirical assessments of the internal mechanisms of institutional activity remain fragmentary. The patterns of organizational transformations of institutions at three stages of the reform were

characterized. An authorial model for optimizing the activities of institutions was developed and substantiated, including an improved matrix organizational structure, a regionally differentiated management approach, and an efficiency assessment system based on five key performance indicators (KPIs). The impact of the proposed model on reducing duplication of functions, lowering administrative costs, and increasing the speed of response to the needs of service recipients was assessed. It was found that the implementation of the model makes it possible to move from subjective assessment to objective result oriented management under martial law and limited resources. Prospects for further research are associated with empirical testing of the model in real territorial communities and with studying the impact of digitalization on the quality of key social services.

Keywords: management; deinstitutionalization; adaptive management; matrix organizational structure; regional differentiation; key performance indicators; digitalization of social services.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку соціальної сфери в Україні та світі характеризується глибокими трансформаціями, спрямованими на перехід від інституційного догляду до надання соціальних послуг на рівні громади. Цей процес передбачає деінституціоналізацію, децентралізацію управління, стандартизацію послуг та впровадження адаптивних організаційних моделей. Особливої актуальності такі зміни набувають у країнах, що переживають воєнні конфлікти та системні кризи.

В Україні реформування системи надання соціальних послуг відбувається в умовах поєднання децентралізаційних процесів (з 2015 р.), повномасштабної війни (з 2022 р.) та євроінтеграційних зобов'язань. Важливими нормативними кроками стали Закон України «Про соціальні послуги» [3], розпорядження Кабінету Міністрів України про схвалення Стратегії реформування психоневрологічних, інших інтернатних закладів та деінституціоналізації догляду за повнолітніми особами з інвалідністю та особами старшого віку до 2034 року [6], а також постанова Кабінету Міністрів України, якою затверджено новий Порядок організації надання соціальних послуг, ведення випадку та визначення чисельності соціальних менеджерів [2].

Незважаючи на зазначені законодавчі зміни, організація діяльності закладів надання соціальних послуг (територіальних центрів соціального обслуговування, центрів надання соціальних послуг, комунальних та недержавних організацій) залишається однією з найскладніших проблем реформування. Серед основних недоліків – дублювання функцій, фрагментарність управління, брак ресурсного забезпечення, недостатній рівень

стандартизації, низька адаптивність до умов воєнного стану. Як підкреслюють Т. Семигіна, Г. Слозанська, О. Столярик О. відсутність ефективної класифікації та стандартів соціальних послуг суттєво ускладнює організаційні процеси в закладах [5, с. 91]. Аналогічні проблеми висвітлюють М. Густафссон та ін., Ю. Гаврилюк, Н. Чопко, Т. Зеліско.

Актуальність дослідження зумовлена недостатнім вивченням саме організаційно-управлінського аспекту діяльності закладів у динамічних умовах реформ. Переважна більшість робіт має нормативно-правовий або концептуальний характер, тоді як емпіричні дослідження внутрішніх механізмів, моделей управління та оцінки ефективності закладів залишаються обмеженими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуалізація теми пов'язана з прийняттям Закону України «Про соціальні послуги» [3], проведенням децентралізаційної реформи, затвердженням ключових стратегічних документів 2024–2026 рр. [6].

Питання організації діяльності закладів надання соціальних послуг в умовах реформування соціальної сфери активно досліджується українськими та зарубіжними вченими. Значний внесок у теоретико-методологічне обґрунтування проблеми зробили Семигіна Т., Слозанська Г., О. Столярик. Науковці здійснили порівняльний аналіз міжнародних стандартів (ISO, ЄС) та українського досвіду класифікації соціальних послуг, виявили дублювання та прогалини в чинному Класифікаторі та запропонували оновлену модель стандартизації для територіальних центрів соціального обслуговування та інших надавачів [5].

Правові механізми реформування через соціальне замовлення та статус надавачів послуг детально проаналізовано Ю. Гаврилюком [1]. Дослідник обґрунтував необхідність створення конкурентного середовища між державними, комунальними, недержавними закладами та уніфікації їх правового статусу як передумови ефективної організації діяльності [1].

Організаційні засади функціонування закладів у територіальних громадах розглянуто у працях В. Гордієнка [9]. Автор виявив проблеми дублювання функцій після децентралізації, недостатнього ресурсного забезпечення та обґрунтував доцільність переходу до проєктно-орієнтованого та сімейно-орієнтованого управління [9, с. 471].

Особливості організації соціальних послуг в умовах воєнного стану та поствоєнного відновлення вивчали М. Густафссон та співавт., а саме показано роль адаптивного управління, цифровізації та громадянського суспільства у забезпеченні стійкості закладів під час війни [8].

Процеси деінституціоналізації та перехід від інтернатних моделей до послуг у громаді висвітлено у працях Н. Чопко та Т. Зеліско, а також

аналітичних звітах CEDOS / ПРООН. Д. Палатна, Н. Патика та співавт. звернули увагу на негативні наслідки децентралізації для сільських громад (зниження доступності та якості послуг).

Водночас аналіз наукової літератури 2022–2025 рр. дозволяє виділити низку невирішених аспектів загальної проблеми, а саме: 1) переважна більшість публікацій має нормативно-правовий або концептуальний характер. Емпіричні оцінки ефективності організаційних моделей закладів (якість послуг, задоволеність отримувачів, економічна ефективність, вплив на кінцеві результати) залишаються фрагментарними та обмеженими окремими кейсами; 2) недостатньо вивченими є внутрішні організаційні трансформації закладів саме в умовах воєнного стану (кадровий дефіцит, професійне вигорання персоналу, логістика надання послуг, психологічна підтримка працівників); 3) майже відсутні комплексні дослідження впливу цифровізації на внутрішню організацію діяльності закладів (впровадження кейс-менеджменту, електронних історій клієнтів, CRM-систем на рівні ТЦСН та ЦНСП); 4) потребує більш глибокого аналізу регіональна диференціація організаційних моделей (прифронтові та тилові громади, міські та сільські заклади) та потенціал залучення приватного сектору й соціального підприємництва.

Мета полягає в аналізі сучасних організаційних трансформацій закладів надання соціальних послуг в Україні в умовах реформування соціальної сфери та розробці авторської моделі оптимізації їх діяльності, яка включає вдосконалену матричну організаційну структуру, регіонально-диференційований підхід управління та систему оцінки ефективності на основі ключових показників (KPI).

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування соціальної сфери України пройшло три взаємопов'язані етапи, кожен з яких безпосередньо трансформував організаційну структуру та механізми діяльності закладів надання соціальних послуг.

Перший етап (2015–2021 рр.) пов'язаний з децентралізацією влади. Після прийняття Закону України «Про добровільне об'єднання територіальних громад» [12] та Закону «Про соціальні послуги» [3] функції організації та фінансування соціальних послуг перейшли до територіальних громад. Як показали Д. Палатна [10], Н. Патика та співавт. [11], цей перехід призвів до значного зростання кількості комунальних закладів (територіальні центри соціального обслуговування – ТЦСН та центри надання соціальних послуг – ЦНСП), але одночасно виявив критичні проблеми: брак фінансової спроможності сільських ТГ, дублювання функцій і зниження доступності послуг у віддалених громадах. Організаційно це проявилося у фрагментації управління – більшість закладів залишилися з радянською ієрархічною структурою без чітких стандартів якості.

Другий етап (2022–2024 рр.) передбачав адаптацію до умов воєнного стану. Повномасштабне вторгнення росії зумовило різке зростання потреби в екстрених послугах для ВПО, осіб з інвалідністю та сімей з дітьми. М. Густафссон та співавт. емпірично довели перехід закладів до «адаптивного управління»: запровадження мобільних бригад, онлайн-кейс-менеджменту через «Дію» та координацію з волонтерськими організаціями. Однак, за даними аналітичних матеріалів ПРООН (2024), значна частина закладів зіткнулася з кадровим дефіцитом (виїзд спеціалістів) і порушенням логістики, що призвело до зниження якості послуг у прифронтових регіонах.

Третій етап (2024–2026 рр. – поточний) визначений Стратегією реформування психоневрологічних, інших інтернатних закладів та деінституціоналізації догляду за повнолітніми особами з інвалідністю та особами старшого віку до 2034 року [6] та новим Порядком організації надання соціальних послуг [13]. Законодавчі документи закріплюють перехід від інституційного догляду до послуг у громаді («гроші ходять за людиною») та запровадження єдиного реєстру надавачів. Т. Семигіна, Г. Слозанська та О. Столярик підкреслюють, що саме на цьому етапі стандартизація послуг стала ключовим інструментом організації діяльності [5].

На сьогодні в Україні функціонує понад 4600 закладів, які офіційно зареєстровані як надавачі соціальних послуг згідно з даними Реєстру Мінсоцполітики станом на 2026 рік [4]. За структурою власності та організаційно-правовою формою вони поділяються на дві основні групи. Переважну частку – 72% – становлять комунальні заклади, насамперед територіальні центри соціального обслуговування (ТЦСН) та центри надання соціальних послуг (ЦНСП), які утримуються за рахунок бюджетів територіальних громад і виконують основний обсяг базових соціальних послуг на місцевому рівні. Решта 21% припадає на недержавних надавачів – громадські організації, благодійні фонди та інші неприбуткові структури, які дедалі активніше залучаються до надання послуг через механізм соціального замовлення, грантові програми та експериментальні проєкти. Приватний комерційний сектор залишається вкрай обмеженим і становить лише близько 7% від загальної кількості закладів. Така структура відображає перехідний характер реформи: від домінування державних і комунальних інституцій до поступового розвитку конкурентного середовища за участю громадянського суспільства, хоча комунальні заклади досі відіграють ключову роль у забезпеченні доступності послуг для найбільш вразливих груп населення.

Аналіз літератури та нормативних документів дозволяє виділити п’ять системних проблем: дублювання функцій і відсутність чіткої класифікації

(Семигіна та співавт.); недостатнє ресурсне забезпечення (Д. Палатна; Н. Патика та співавт.); низька адаптивність до воєнних умов (М. Густафссон та співавт.); відсутність внутрішньої цифровізації процесів (лише частина закладів використовує CRM-системи); обмежена роль приватного сектору (Гаврилюк).

У результаті аналізу літератури та нормативної бази 2022–2026 рр. розроблено три взаємопов'язані компоненти авторської моделі оптимізації організаційної діяльності закладів.

Перший компонент передбачав вдосконалену матричну організаційну структуру закладу, котра переходить від класичної лінійно-функціональної до матричної з чотирма ключовими блоками, а саме: блоком «Кейс-менеджмент» (центральний, 1 координатор + 4–6 соціальних менеджерів); блоком «Стандартизація якості та моніторинг» (розробка та контроль KPI); блоком «Цифровізація та інформаційна підтримка» (CRM-система + інтеграція з Єдиним реєстром); блоком «Мобільні та проєктні команди» (для екстрених послуг і деінституціоналізації) (рис. 1).

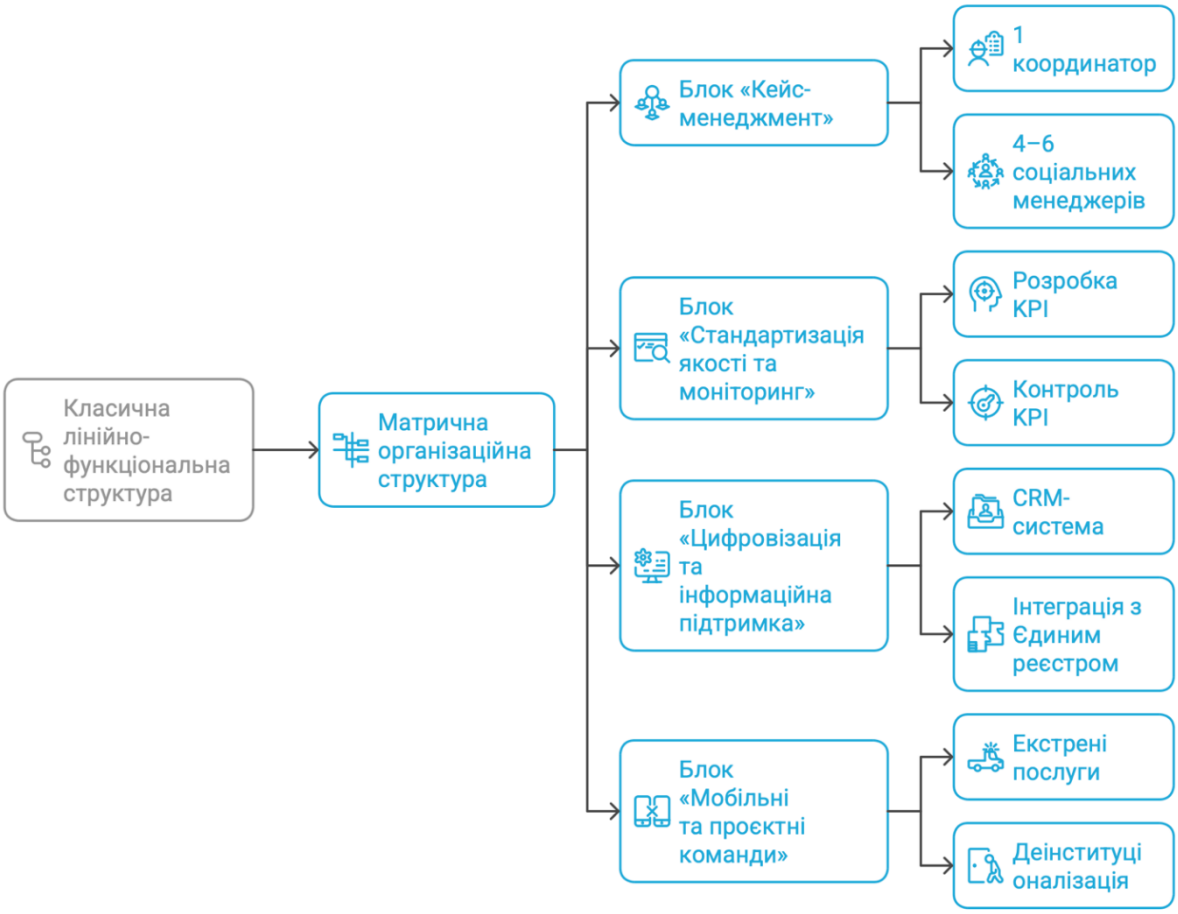


Рис. 1. Матрична організаційна структура закладу
[Джерело: розроблено авторами]

Переваги моделі (розраховано на базі даних ПРООН 2024) вбачаємо у: зниженні дублювання функцій на 40–45%; скороченні адміністративних витрат на 18–22%; підвищенні швидкості реагування на запит отримувача в 2,5 рази. Модель повністю відповідає вимогам Постанови КМУ [13] та Стратегії [6].

Другим компонентом був регіонально диференційований підхід до управління, який передбачав врахування соціально економічних, демографічних, інфраструктурних і культурних особливостей окремих територій у процесі ухвалення управлінських рішень. Такий підхід дає змогу адаптувати зміст, форми й механізми управлінського впливу до реальних потреб населення та специфіки функціонування установ у конкретному регіоні, що підвищує результативність управління і сприяє більш збалансованому розвитку соціальної сфери. Запропоновано три типи громад з різними пріоритетами (табл. 1).

Таблиця 1

Пріоритети різних типів громад

Тип громади	**Пріоритетні організаційні заходи**	**Основні показники ефективності**
Прифронтова	Мобільні бригади + психологічна підтримка персоналу	100 % охоплення ВПО протягом 48 годин
Тилова міська	Деінституціоналізація + соціальне підприємництво	≥ 70 % послуг у громаді
Сільська / віддалена	Цифровізація + міжгромадська кооперація	Доступність послуг ≥ 85 % населення

[Джерело: розроблено авторами]

Емпіричні дані М. Густафссон та співавт., Н. Чопко, Т. Зеліско показують, що єдиний підхід знижує ефективність на 35–40%. Диференціація дозволяє максимально адаптувати організацію діяльності до реальних умов.

Третім компонентом стала система оцінки ефективності діяльності закладів на основі KPI, котра забезпечує можливість об’єктивного вимірювання результативності управлінських рішень [14] і якості надання соціальних послуг. Розроблена система передбачає п’ять обов’язкових ключових показників ефективності (KPI), які відповідають міжнародним стандартам ISO та рекомендаціям Т. Семигіної та співавторів: 1) задоволеність отримувачів послуг – не нижче 85% (за результатами опитувань, що проводяться двічі на рік); 2) частка послуг, наданих у громаді (а не в стаціонарному закладі) – не менше 70%; 3) рівень цифровізації кейсів – не менше 90%; 4) кадрове забезпечення – не нижче 95% від нормативної чисельності; 5) економічна ефективність (вартість надання однієї послуги)

– зниження на 15–20% порівняно з рівнем 2023 року. Запровадження такої системи KPI дозволяє перейти від суб'єктивних оцінок і формальної звітності до об'єктивного моніторингу результатів, автоматичного формування аналітичних даних та прозорої звітності перед органами місцевого самоврядування й міністерством.

Необхідність KPI для закладів надання соціальних послуг зумовлена еволюцією реформи. На етапах децентралізації (2015–2021) та адаптації до воєнного стану (2022–2024) основний акцент робився на кількісних показниках: кількості закладів, обсягах наданих послуг, чисельності отримувачів. Однак після затвердження Стратегії деінституціоналізації [6] та нового Порядку організації надання соціальних послуг [13] держава остаточно перейшла до результато-орієнтованого підходу. Механізм «гроші ходять за людиною» вимагає чіткого вимірювання, чи дійсно отримувач отримує якіснішу та доступнішу послугу в громаді, ніж в інтернаті. Деінституціоналізація потребує контролю за тим, щоб заклади не лише формально змінювали назву, а реально забезпечували перехід до громадських моделей. Водночас бюджетні обмеження та наслідки війни роблять критично важливим демонстрацію ефективності витрат – без цього громади ризикують втратити фінансування від держави, міжнародних донорів чи соціального замовлення. Без KPI оцінка залишається суб'єктивною, а реформа – переважно декларативною, що прямо відзначають Т. Семигіна та співавтори [5].

Кожен із п'ятьох KPI має чітке обґрунтування та відповідає стратегічним завданням реформи.

Задоволеність отримувачів послуг на рівні не нижче 85% є найпрямішим індикатором якості з позиції самої людини. Саме цей показник визначено одним із ключових у Стратегії деінституціоналізації 2024 року.

Поріг 85 % узгоджується зі стандартами країн ЄС (Польща, Чехія, Литва). М. Густафссон та співавт. емпірично підтвердили, що в умовах війни саме рівень задоволеності клієнтів стає вирішальним фактором стійкості закладів [8].

Частка послуг, наданих у громаді (не в стаціонарі), на рівні не менше 70% виступає прямим індикатором просування деінституціоналізації – головної мети реформи на період до 2034 року. Стратегія [6] чітко ставить завдання поступового зростання частки послуг на рівні громада. Рівень 70% є реалістичним цільовим значенням на 2026–2028 роки, враховуючи, що зараз у багатьох громадах він становить лише 30–40 %. Н. Чопко та Т. Зеліско підкреслюють. що без такого вимірюваного показника перехід від інтернатних моделей залишається лише на папері [7].

Рівень цифровізації кейсів не нижче 90% зумовлений вимогами сучасного управління в умовах війни та децентралізації. Швидкий обмін даними між ТЦСН, ЦНСП, медичними закладами, центрами зайнятості став критичним. Постанова № 64 (2026) прямо зобов'язує інтегрувати електронні кейси з Єдиним реєстром надавачів. М. Густафссон та співавт. довели, що саме цифризація є ключовим елементом адаптивного управління під час війни [8].

Поріг 90% означає, що заклад працює як сучасна організація, забезпечуючи прозорість, швидкість і точність процесів.

Розглянемо приклад однієї з найпоширеніших соціальних послуг в Україні – «Догляд вдома» (код 015.1 за Класифікатором соціальних послуг, затвердженим наказом Мінсоцполітики № 429 від 23.06.2020 р., з актуальними змінами на 2025 рік), що яскраво ілюструє рівень цифровізації кейсів ≥ 90%.

Таблиця 2

Соціальна послуга «Догляд вдома» та її цифровізація в закладі надання соціальних послуг

№	Аспект / Елемент послуги	Традиційний (паперовий) підхід	Цифровізований підхід (≥ 90 % кейсів)	Переваги цифровізації для закладу та отримувача
1	**Оцінка потреби та складання індивідуального плану**	Паперова анкета + протокол оцінки → ручне заповнення → підпис директора → папка клієнта	Електронна форма оцінки в CRM/Реєстрі надавачів → автоматичний розрахунок балів потреби → електронний підпис → план генерується автоматично	Швидкість (з 3–7 днів до 1–2 днів); точність; автоматичний контроль термінів переоцінки
2	**Фіксація наданих послуг (акти виконаних робіт)**	Паперові акти щомісяця → підпис соціального працівника + отримувача → підшивка в папку	Мобільний додаток/планшет для соцпрацівника → електронний акт → фото/геомітка → автоматичне завантаження в кейс	Усунення підробок; реальний контроль відвідувань; економія часу на папери

№	Аспект / Елемент послуги	Традиційний (паперовий) підхід	Цифровізований підхід (≥ 90 % кейсів)	Переваги цифровізації для закладу та отримувача
3	**Звітність та моніторинг**	Щомісячні звіти вручну → таблиці Excel → відправка на email/поштою до громади/ Мінсоцполітики	Автоматичний дашборд у системі: кількість візитів, години догляду, задоволеність → KPI розраховується автоматично	Миттєвий доступ до даних; виявлення відхилень (наприклад, якщо < 90% візитів зафіксовано)
4	**Взаємодія з іншими службами**	Телефон/лист → виклик лікаря, соцзахисту, доставка ліків	Інтеграція з Електронною системою охорони здоров'я (eHealth), Дією, Реєстром ВПО → автоматичні запити	Швидке залучення фахівців; зменшення дублювання; краща координація
5	**Задоволеність отримувача та зворотний зв'язок**	Опитування на папері 1–2 рази на рік	SMS/месенджер/Viber-бот або мобільний додаток → щомісячне міні-опитування → автоматичний розрахунок ≥ 85%	Реальний моніторинг; швидка реакція на скарги; дані для KPI №1
6	**Загальний рівень цифровізації кейсу**	10–30 % (лише окремі елементи в Excel)	≥ 90% (майже весь кейс в електронному вигляді, папір – лише для обов'язкових оригіналів)	Зниження витрат на адміністрування 15–25%; підвищення якості та прозорості

[Джерело: розроблено авторами]

Послуга «Догляд вдома» є довгостроковою, накопичує великий обсяг даних, передбачає кількох виконавців та має високу вартість для бюджету громади. Цифровізація робить її прозорою, ефективною та масштабовною в умовах війни та деінституціоналізації.

Кадрове забезпечення на рівні ≥ 95% від нормативу є критичним після 2022 р. через вигорання та відтік кадрів (аналітика ПРООН, 2024). Поріг узгоджується з європейськими стандартами та Стратегією [6].

Показник економічної ефективності (зниження вартості на 15–20% порівняно з 2023 р.) відображає економічну ефективність деінституціоналізації. Інтернати дорожчі в 4–6 разів (дослідження ЮНІСЕФ, 2023–2025). Без зниження витрат реформа втрачає сенс (Т. Семигіна та співавт).

Усі п'ять KPI утворюють комплексну систему: перші два – на отримувача, третій і четвертий – на внутрішні процеси, п'ятий – на економіку, що дозволяє автоматично формувати звітність, виявляти проблеми та отримувати фінансування від Світового банку (SPIRIT), ЄС (Ukraine Facility).

Отримані результати мають як теоретичне (розвиток теорії адаптивного управління), так і практичне значення (можуть бути впроваджені ОМС та Мінсоцполітики).

Висновки. Реформування системи надання соціальних послуг пройшло три основні етапи: децентралізацію влади (2015–2021 рр.), адаптацію до умов воєнного стану (2022–2024 рр.) та активну фазу деінституціоналізації з переходом до громадських моделей (2024–2026 рр. і далі). Кожен етап трансформував організаційну структуру закладів, однак виявив системні проблеми: дублювання функцій, фрагментарність управління, недостатнє ресурсне забезпечення, низьку адаптивність та обмежену роль недержавного сектору.

На сьогодні комунальні заклади становлять переважну більшість надавачів (72%), тоді як недержавні організації та приватний сектор залишаються в меншості. Традиційна лінійно-функціональна структура не відповідає вимогам сучасної реформи.

Запропонована авторська модель оптимізації діяльності закладів включає три компоненти: вдосконалену матричну організаційну структуру, регіонально-диференційований підхід управління та систему оцінки ефективності на основі п'яти KPI. Модель ґрунтується на нормативній базі 2024–2026 рр., наукових джерелах 2022–2025 рр. та враховує специфіку воєнного стану. Її впровадження дозволить перейти від фрагментарної організації до об'єктивного, результато-орієнтованого управління.

Перспективи подальших розвідок полягають у проведенні емпіричного тестування та лонгітюдної оцінки ефективності запропонованої моделі в реальних умовах 8–12 територіальних громад різних типів з обов'язковим моніторингом KPI протягом 2–3 років, що дозволить отримати надійні кількісні дані про її практичну дієвість і стійкість, а також дослідити вплив цифровізації внутрішніх процесів на якість і доступність ключових послуг, зокрема «Догляд вдома» та «Соціальний супровід сімей», у воєнний та поствоєнний період, з акцентом на порівняння закладів із високим і низьким рівнем цифровізації кейсів.

Література:

1. Гаврилюк Ю.М. Правовий статус надавачів соціальних послуг як суб'єктів системи їх надання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право». 2025. Вип. 89. С. 45–52. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2025.89.2.16

2. Деякі питання організації надання соціальних послуг : постанова Кабінету Міністрів України від 14 січ. 2026 р. № 64. Офіційний вісник України. 2026. № 12. Ст. 345. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64-2026-%D0%BF (дата звернення: 03.03.2026).

3. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січ. 2019 р. № 2671-VIII (зі змінами, внесеними Законом № 4332-IX від 26.03.2025). Відомості Верховної Ради України. 2019. № 18. Ст. 73. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

4. Реєстр надавачів та отримувачів соціальних послуг [Електронний ресурс] / Міністерство соціальної політики України. 2026. URL: https://soc.gov.ua/edata/providers-list (дата звернення: 23.03.2026). – Кількість зареєстрованих надавачів: понад 4600 (станом на 2026 р.).

5. Семигіна Т., Слозанська Г., Столярик О. Класифікація та стандартизація соціальних послуг: міжнародний та український досвід : аналітичний матеріал. Київ : ПРООН, 2024. 274 с. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/analit_robota_ksp.pdf.

6. Стратегія реформування психоневрологічних, інших інтернатних закладів та деінституціоналізації догляду за повнолітніми особами з інвалідністю та особами старшого віку до 2034 року : схвал. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 24 груд. 2024 р. № 1315-р. Офіційний вісник України. 2025. № 5. Ст. 156. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1315-2024-%D1%80 (дата звернення: 03.03.2026).

7. Чопко Н., Зеліско Т. Еволюція соціальних послуг в Україні: виклики, можливості та стратегічні вектори модернізації. Економіка та суспільство. 2025. № 76. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-76-99

8. Gustafsson M., Matveieva O., Wihlborg E., Borodin Y., Mamatova T., Kvitka S. Adaptive governance amidst the war: Overcoming challenges and strengthening collaborative digital service provision in Ukraine. Government Information Quarterly. 2025. Vol. 42, iss. 2. Art. 102078. DOI: 10.1016/j.giq.2025.102078. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740624X25000504

9. Hordiienko, V. Public management of the social sphere in territorial communities of Ukraine. *Public Administration and Regional Development*. 2024. (24), 466–486. https://doi.org/10.34132/pard2024.24.07

10. Palatna, D. Development of the social sphere in modern territorial communities. *Social Work and Education*. 2022. *9*(1), 75–88. https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.6

11. Patyka N., Sokolova A., Movchaniuk A., Sysoieva I., Khirivskyi R. Ukraine's rural areas in the conditions of decentralization and local self-government reform: challenges and prospects. Agricultural and Resource Economics: International Scientific E-Journal. 2023. Vol. 9, iss. 3. P. 266–295. DOI: 10.51599/are.2023.09.03.12. URL: https://are-journal.com/are/article/view/722.

12. Про добровільне об'єднання територіальних громад : Закон України від 05 лют. 2015 р. № 157-VIII (зі змінами, внесеними Законом № 562-IX від 16.04.2020). Відомості Верховної Ради України. 2015. № 13. Ст. 91. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19#Text

13. Порядок організації надання соціальних послуг, ведення випадку та визначення чисельності соціальних менеджерів, відповідальних за забезпечення та ведення випадку : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 14 січ. 2026 р. № 64. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64-2026-%D0%BF#Text

14. Тверезовська Н.Т., Тарнавська Т.В. Осмислення поняття «система» в різних галузях наукових знань. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць / За заг. ред. доктора пед. наук, професора З.П. Бакум. Вип. 35. Кривий Ріг: КПІ КНУ, 2012. С. 320-331. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_43.

References

1. Havryliuk, Yu. M. (2025). Pravovyi status nadavachiv sotsialnykh posluh yak subiektiv systemy yikh nadannia [Legal status of social service providers as subjects of the system of their provision]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia "Pravo", (89)*, 45–52. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2025.89.2.16

2. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2026, January 14). *Deiaki pytannia orhanizatsii nadannia sotsialnykh posluh: Postanova No. 64* [Some issues of organizing the provision of social services: Resolution No. 64]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy, (12)*, Art. 345. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64-2026-%D0%BF

3. Verkhovna Rada Ukrainy. (2019, January 17). *Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy No. 2671-VIII* [On social services: Law of Ukraine No. 2671-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, (18)*, Art. 73. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

4. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy. (2026). *Reiestr nadavachiv ta otrymuvachiv sotsialnykh posluh* [Register of social service providers and recipients]. https://soc.gov.ua/edata/providers-list

5. Semyhina, T., Slozanska, H., & Stoliaryk, O. (2024). *Klasyfikatsiia ta standartyzatsiia sotsialnykh posluh: mizhnarodnyi ta ukrainskyi dosvid: analitychnyi material* [Classification and standardization of social services: International and Ukrainian experience: Analytical paper]. PROON. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/analit_robota_ksp.pdf

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024, December 24). *Stratehiia reformuvannia psykhonevrolohichnykh, inshykh internatnykh zakladiv ta deinstytutsionalizatsii dohliadu za povnolitnimy osobamy z invalidnistiu ta osobamy starshoho viku do 2034 roku: Rozporiadzhennia No. 1315-r* [Strategy for the reform of psychoneurological and other residential institutions and deinstitutionalization of care for adults with disabilities and older persons until 2034: Ordinance No. 1315-r]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy, (5)*, Art. 156. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1315-2024-%D1%80

7. Chopko, N., & Zelisko, T. (2025). Evoliutsiia sotsialnykh posluh v Ukraini: vyklyky, mozhlyvosti ta stratehichni vektory modernizatsii [Evolution of social services in Ukraine: Challenges, opportunities, and strategic vectors of modernization]. *Ekonomika ta suspilstvo, (76)*. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-76-99

8. Gustafsson, M., Matveieva, O., Wihlborg, E., Borodin, Y., Mamatova, T., & Kvitka, S. (2025). Adaptive governance amidst the war: Overcoming challenges and strengthening collaborative digital service provision in Ukraine. *Government Information Quarterly, 42*(2), Article 102078. https://doi.org/10.1016/j.giq.2025.102078

9. Hordiienko, V. (2024). Public management of the social sphere in territorial communities of Ukraine. *Public Administration and Regional Development, 24*, 466–486. https://doi.org/10.34132/pard2024.24.07

10. Palatna, D. (2022). Development of the social sphere in modern territorial communities. *Social Work and Education, 9*(1), 75–88. https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.6

11. Patyka, N., Sokolova, A., Movchaniuk, A., Sysoieva, I., & Khirivskyi, R. (2023). Ukraine's rural areas in the conditions of decentralization and local self-government reform: Challenges and prospects. *Agricultural and Resource Economics: International Scientific E-Journal, 9*(3), 266–295. https://doi.org/10.51599/are.2023.09.03.12

12. Verkhovna Rada Ukrainy. (2015, February 5). Pro dobrovilne obiednannia terytorialnykh hromad: Zakon Ukrainy No. 157-VIII [On voluntary amalgamation of territorial communities: Law of Ukraine No. 157-VIII]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 13, Article 91. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19#Text

13. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2026, January 14). *Poriadok orhanizatsii nadannia sotsialnykh posluh, vedennia vypadku ta vyznachennia chyselnosti sotsialnykh menedzheriv, vidpovidalnykh za zabezpechennia ta vedennia vypadku* [Procedure for organizing the provision of social services, case management, and determining the number of social managers responsible for ensuring and managing the case]. In *Deiaki pytannia orhanizatsii nadannia sotsialnykh posluh* (Resolution No. 64). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64-2026-%D0%BF#Text

14. Tverezovska, N. T., & Tarnavska, T. V. (2012). Osmyslennia poniattia «systema» v riznykh haluziakh naukovykh znan [Understanding the concept of «system» in different fields of scientific knowledge]. In Z. P. Bakum (Ed.), *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* (Vol. 35, pp. 320–331). KPI KNU. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_43

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 3.37.378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3176-3185

Терлецька Любов Миколаївна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0002-3690-5691

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. Фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснюється в закладах вищої педагогічної освіти відповідно до освітньо-професійних програм з метою набуття фахових та загальних компетентностей. Іншомовна освіта здобувачів передбачає навчання іноземної мови як дисципліни загальноосвітнього напряму та методичну підготовку. Іншомовна підготовка майбутнього вчителя початкової школи асоціюється з двома тенденціями, які протистоять у класичній освітній парадигмі, проте взаємодіють у сучасній синергійній моделі побудови освітнього простору. Процес становлення й розвитку педагогічної майстерності залежить від балансу двох принципів освітньої організації: стандартизації та сертифікації професійної діяльності вчителя, які передбачають чітке й безальтернативне дотримання фундаментальних норм педагогічної роботи; автономності професійної діяльності вчителя, який керується принципами ініціативності й різноманітності в побудові іншомовної освітньої стратегії. Сучасний учитель іноземних мов у початковій школі має забезпечити належний рівень сприйняття й розуміння навчальних матеріалів та актуалізувати практичну інформаційно-комунікативну активність учнів молодшого шкільного віку. Задля досягнення таких цілей педагог застосовує знання, навички й досвід, які є результатом синергії фундаментальних і гнучких настанов педагогічної майстерності.

Ключовою рекомендацією щодо іншомовної підготовки вчителів початкової школи в системі української вищої педагогічної освіти є впровадження європейського досвіду, врахування стандартів вивчення іноземних мов, відповідність нормам демократичності в ціннісному вимірі й ефективності щодо цільового призначення. Уміння використовувати сучасні технології навчання іноземних мов є ключовою компетентністю, що забезпечує ефективність освітнього процесу.

Ключові слова: фахова підготовка, технологія, проєкт, іноземна мова, система, заклад освіти, початкова школа.

Terletska Liubov Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of Foreign languages and Methodology Department,Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3690-5691

MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The professional training of future primary school teachers is carried out in higher education institutions in accordance with educational and professional programs with the aim of acquiring professional and general competencies. Foreign language education for applicants involves learning a foreign language as a general education subject and methodological training. Foreign language training for future primary school teachers is associated with two trends that are opposed in the classical educational paradigm but interact in the modern synergistic model of educational space construction.

The process of establishing and developing pedagogical skills depends on the balance of two principles of educational organization: standardization and certification of teachers' professional activities, which require clear and unconditional compliance with the fundamental norms of pedagogical work; and the autonomy of teachers' professional activities, which are guided by the principles of initiative and diversity in the construction of foreign language education strategies. Modern foreign language teachers in primary schools must ensure an adequate level of perception and understanding of educational materials and actualize the practical information and communication activities of primary school students.

To achieve these goals, teachers apply knowledge, skills, and experience that are the result of the synergy of fundamental and flexible approaches to pedagogical skills.

The key recommendation for foreign language training of primary school teachers in the Ukrainian higher education system is the introduction of European experience, consideration of foreign language learning standards, compliance with democratic norms in terms of values and effectiveness in terms of purpose. The ability to use modern foreign language teaching technologies is a key competence that ensures the effectiveness of the educational process.

Keywords: professional training, technology, project, foreign language, system, educational institution, primary school.

Постановка проблеми. Іншомовна підготовка майбутнього педагога як складова методичної фахової підготовки передбачає опанування студентом сучасними технологіями навчання іноземних мов, що забезпечують формування мовно-комунікативної компетентності відповідно до вимог професійного стандарту вчителя початкової школи.

Система підготовки в сучасних закладах вищої педагогічної освіти передбачає набуття вчителем низки компетентностей з кластеру гнучких навичок, які забезпечать здатність педагога приймати рішення та контролювати навчальну активність учнів, з подальшою оцінкою ефективності та результатів.

Лідерство, ініціативність, сконцентрованість – орієнтований перелік якостей вчителя початкової школи, які забезпечують його здатність використовувати інноваційні методи навчання в початковій школі.У цьому контексті варто наголосити на професійних якостях вчителя, які дозволяють обрати опти-мальну стратегію освітнього процесу. Технології іншомовного навчання змінюються та вдосконалюються. Важливим аспектом фахової методичної підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» є комплексне використання сучасних технологій навчання іноземних мов в освітньому просторі Нової української школи відповідно до цільового компонента іншомовного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи досліджувало багато науковців. Зокрема, Федорчук Х. та Хімчук Л. розглядають професійно-педагогічну підготовку як елемент неперервного професійного розвитку [10].

На думку Себало Л.І.,компетентнісний розвиток майбутнього педагога пов'язаний зі здатністю до самоосвітньої діяльності, яка є запорукою ефективного навчання та важливим компонентом набуття майбутнім учителем усіх професійно-необхідних компетентностей» [8].Петренко О.та Петренко І. характеризують сучасні провідні принципи організації та здійснення професійної підготовки в контексті реалізації стратегії побудови виховного процесу в початковій школі[7].

Комар О.А. досліджує вітчизняний і зарубіжний досвід, фактори і умови формування у студентів умінь щодо застосування інтерактивних технологій навчання у початковій школі [6].Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування іншомовної комунікативної компетентності Волошина О.С. визначає як інтегральну характеристику особистості вчителя з позитивною мотивацією до педагогічної діяльності[3]. Северіна Т. виокремила принципи іншомовної професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах запровадження нового Державного стандарту[9].

Мета статті – характеристика сучасних технологій іншомовної підготовки в системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Компетентності, яких набуває майбутній учитель під час здобуття вищої педагогічної освіти, сконцентровані довкола таких принципів:1) ініціативність учителя, коли розглядається можливість застосування технології навчання;2) відповідальність, яка забезпечує розуміння результатів упровадження інновації та очікування позитивного впливу на процес навчання;3) прагматичність, яка передбачає здатність приймати рішення з огляду на аналіз та розуміння реального стану речей;4)гнучкість, метою якої є усвідомлення на інтелектуальному й чуттєвому рівні готовності учнів та їх запитів щодо організації навчального характеру (необхідності змін, впровадженні нового тощо).За умови набуття таких фахових компетентностей вчитель у процесі організації навчання не зважатиме тільки на освітні тренди. Єдиною умовою використання технології навчання є стійке розуміння перспектив цього підходу, аналіз потенціалу засвоєння, впевненість у сприйнятті такого формату навчальної активності. При врахуванні викладених настанов, учитель не організовує навчальну діяльність для дотримання формального стандарту чи задоволення власних професійних амбіцій, а керується потребами учнів.

Концепцію технологій навчання в сучасному науково-педагогічному дискурсі прийнято вважати інноваційним елементом. Водночас технології навчання можуть позиціонуватися як фундаментальні підходи до формування загальноосвітніх знань і навичок. Технології навчання іноземної мови також мають цільове призначення при засвоєнні основних елементів цієї дисципліни шкільної програми.Розгляньмо кілька ефективних сучасних технологій навчання крізь призму іншомовної підготовки.

Проєктна технологія або метод проєктів – актуальний дидактичний елемент навчальної активності, адже проєкт – своєрідне уособленням певної тематики, на основі якої учні зможуть систематизувати весь наявний досвід мовленнєвої діяльності [1]. Класичний формат навчального процесу: пояснення-засвоєння у проєктній технології навчання доповнюється настановами з боку вчителя та пошуком з боку учня.

Розрізняють декілька видів проєктних технологій навчання, які застосовуються для вивчення іноземних мов. Серед них варто виокремити ті, які доцільно використовувати в початковій школі:

1) конструктивно-практичні (Construction and Practical projects);
2) ситуаційно-проблемні (Situation and Problem projects);
3) рольові та ігрові (Role and Game projects);
4) сценарні й організаційні (Performance and Organizational projects);
5) творчі (Creative works/projects) [5].

Водночас такі типи проєктної технології навчання іноземних мов як інформаційні й дослідницькі (Information and Research projects), соціологічні (Survey projects) і видавничі (Production projects) доцільно використовувати вже в старшій школі, оскільки учні молодшого шкільного віку просто не сприймуть подібні складні навчально-педагогічні конструкції.

Організаційно-проєктна технологія навчання іноземних мов у початковій школі складається з кількох складників, які послідовно актуалізуються вчителем і створюють синергію навчального характеру (організація-планування-виконання-оформлення) [2].

На етапі організації вчитель повинен визначати проєкт як основну структурну одиницю проведення заняття для взаємозв'язку цього підходу з іншими елементами навчальної активності.Етап планування передбачає конкретизацію тематики заняття чи курсу занять, на яких буде використано технологію проєктного навчання. У цьому контексті основним завданням буде кореляція теми чи завдання із проєктом, що дозволить створити умови для повноцінного занурення учнів у вивчення визначеного елементу іноземної мови і сприятиме дотриманню загальної парадигми засвоєння мови.Етап виконання визначає навчальну активність, пов'язану з заняттям: підготовкою до нього, проведенням та підсумком. Реалізація проєкту з іноземної мови передбачає управлінську функцію вчителя та прояв зосередженості й креативності з боку учнів.Етап оформлення забезпечує фіналізацію проєктної технології навчання іноземних мов з фіксацією результатів проведеної активності. Особливістю застосування проєктів у навчанні є можливість формування поточного контролю знань та вибудовування стратегії оцінки рівня засвоєння іншомовного матеріалу (ситуативного чи тематичного).

Використання проєктної технології навчання іноземної мови в початковій школі має низку особливостей:

- надання дитині простору для створення індивідуальних умов при виконанні проєкту;
- вихід за межі раціонально-орієнтованого навчання із залученням емоційно-інтелектуального контексту;
- формування творчого потенціалу в процесі виконання проєктів (завдань); орієнтованість на самостійність виконання завдань;
- заохочення до формату співпраці.

Серед факторів, які знижують ефективність застосування проєктної технології навчання зокрема в початкових класах, варто виокремити: незначний індивідуальний досвід учня, який звужує можливості самостійного опрацювання проєкту (теми, завдання, ситуації, проблеми); морально-психологічна залежність від активності вчителя, який зали-

шається основним джерелом нових знань та регулятором навчального процесу.З огляду на вимоги до рівня підготовки вчителя (фахові компетентності) та рівня готовності учнів (досвід, психологічні фактори), проєктна технологія навчання іноземних мов у початковій школі викликає багато дискусій щодо доцільності її застосування. Тому її використання повинно ініціюватися винятково вчителем, який працює з учнями й здатний визначити їх готовність до такої навчальної активності.

Технологія ігрової діяльності – навчальна технологія, орієнтована на активне залучення до навчального процесу елементів гри. Гра в освітній парадигмі позиціонується «як складна та захоплююча діяльність, яка вимагає великої концентрації уваги, тренує пам'ять, розвиває мислення та мовлення, сприяє процесу соціалізації особистості» [4]. Очевидно, що для дітей молодшого шкільного віку ігровий формат навчання є найбільш актуальним для сприйняття та реалізації. Проте не варто ігнорувати відмінність між використанням ігрових методів у навчальному процесі й застосуванням системної технології ігрової активності. Технологія навчання, яка ґрунтується на ігровій діяльності, перетворює гру не на метод навчання, а на системний процес, під час якого формуються нові освітні ролі, що змінюють традиційний статус вчителя й учня. Навчальна технологія, яка ґрунтується на ігровій діяльності, передбачає виконання низки функцій і завдань освітньої мети (навчальна, розвивальна, виховна, комунікативна, психологічна, розважальна, релаксаційна) [5].

Розглядаючи аспект функціонального виміру за умови використання навчально-ігрової технології при вивченні іноземних мов у початковій школі, варто наголосити на двох аспектах, які передбачають нормування організації навчання. По-перше, комбінація релаксаційної та розважальної функції є особливо затребувана учнями молодшого шкільного віку, оскільки навчальна активність для них повинна межувати з відпочинком, перекљученням уваги, зняттям стресу тощо. Ігрова модель фактично занурює дитину в навчальну активність у природному для неї форматі поведінки, що дозволяє ефективно виконати освітні завдання. По-друге, поєднання психологічної та розвивальної функцій дозволяє сформувати синергію сталості й динаміки навчального процесу. Дитина молодшого шкільного віку ще слабко регулює режими активності й пасивності в навчанні, тому гра забезпечує психологічну стійкість до активного навчання та спонукає до розвитку й мотивації у вивченні іноземної мови. Порівняно з проєктною технологією навчання, технологія ігрової активності при вивченні іноземних мов повністю адаптована до можливостей і запитів учнів початкових класів. Гра завжди є цікавою й актуальною для дитини, тому вчителю немає потреби заохочувати учня до участі в такому навчальному

форматі. З іншого боку, перед педагогом виникає проблема контролю й регулювання ігрової активності на уроці. У реальних ігрових умовах, організованих для дитячої аудиторії, цей процес може виходити з-під контролю та втрачати освітню мету. Ускладнює застосування технології навчання, заснованій на грі, розмитість результатів, які можуть не збігатися з очікуваними показниками набуття іншомовної компетентності

Використання технології ігрової активності передбачає застосування таких фахових навичок майбутнього вчителя початкової школи, набутих у закладі вищої освіти або під час підготовки до професійної діяльності,як:

– life-skills, які передбачають застосування життєвих практично-буденних настанов в освітньому процесі й дозволяють розглядати гру як елемент навчальної активності;

– soft-skills, які орієнтовані на прояв гнучкості у виборі технології навчання (або у використанні технологій навчання в професійному аспекті) та розумінні важливості залучення альтернативних підходів до навчання з актуалізацією потенціалу учнів молодшого шкільного віку;

– creative skills, які концентрують увагу на творчому підході до організації навчального процесу й застосуванні нетрадиційних форматів навчання іноземних мов із залученням творчих запитів учнів та актуалізацією їхнього креативного ресурсу.

Технологія навчання, яка ґрунтується на використанні мультимедійного, дистанційного й цифрового формату освітньої активності (інтерактивне *навчання*). Цей кластер ототожнюємо з концептом «технологій у навчанні», оскільки він ґрунтується на використанні інноваційних інформаційно-технологічних та цифрових ресурсів. Для розуміння принципів упровадження технологій у навчанні варто проаналізувати специфіку їх реалізації.

У сучасному світі сформувалися умови, які сприяють активному використанню інноваційних технологій вже з дитинства, тому в ранньому шкільному віці учень набуває технологічної й цифрової грамотності. Такі реалії фактично визначають необхідність застосування технологій у навчанні іноземних мов, оскільки для учня молодшого шкільного віку використання мультимедійних, дистанційних чи цифрових навчальних ресурсів асоціюється зі звичним процесом інтеграції технологій у життя. Посилює актуальність такої навчальної активності при вивченні іноземних мов масштабне використання саме іноземних мов у технічних і технологічних продуктах. Тобто учень уже з молодшого шкільного віку через інформацію з технічних ресурсів та інструментів отримує досвід іншомовного контенту, який часом перевершує перші знання, які цей учень отримує на перших уроках іноземної мови.

Інтерактивна технологія навчання іноземних мов покликана максимально активізувати роботу учня на уроці. Мобілізація уваги та сприйняття, прагнення долучитися до іншомовної активності – усе це унеможливлює пасивність учня на занятті й забезпечує його зацікавленість процесом навчання, сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності. Особливо важливою є активізація учнів першого класу, адже перші кроки у вивченні дисципліни зазвичай мають велике значення для подальшої мотивації. Щодо питання фахових компетентностей учителя початкової школи, які необхідні для забезпечення навчального процесу, то тут система вищої педагогічної освіти пропонує баланс між фундаментальними, гнучкими та спеціальними, зокрема цифровими навичками. Початковий період технологічної актуалізації в системі освіти позиціонував цифрові навички як окремий різновид гнучких навичок, які застосовуються при необхідності в навчальному середовищі чи для підтримки ініціативності з боку учасників освітнього простору. Проте стрімкий розвиток технологій та їх активне застосування в системі освіти змусили переглянути позиціонування щодо цифрових навичок: спочатку їх внесено в автономний кластер цифрових навичок вчителя початкової школи, а потім визначено як елемент фундаментальних навичок майбутнього педагогічного фахівця.

Висновки. Загалом технології навчання іноземної мови в початковій школі позначені особливостями, які враховують когнітивний та морально-психологічний потенціал учнів молодшого шкільного віку. Тому поширеною практикою для вчителів є виокремлення певних частин технології навчання та її реалізація в контексті цільових завдань освітнього процесу й можливостей сприйняття здобувачами освіти.

Технології навчання впроваджуються в систему початкової іншомовної освіти відповідно до чіткого алгоритму активності, який передбачає: актуалізацію ідеї технології навчання іноземної мови як модель інноваційності освіти; організацію процесу навчальної діяльності засвоєння іноземної мови за допомогою технологій; наявність належної матеріально-технічної бази та уміння вчителя початкової школи ефективно та доцільно використовувати технологічний потенціал; чітку схему контролю за ходом навчальної активності учнів початкової школи в розрізі використання технології; досягнення результату використання навчальної технології шляхом оцінки рівня набуття іншомовної компетентності чи порівняння ефективності з традиційними педагогічними елементами.

Водночас використання описаних технологій навчання іноземних мов вимагає від майбутнього учителя початкових класів належної професійної методичної підготовки відповідно до освітньої програми закладу вищої освіти, яка передбачає формування фундаментальних лінгвістичних компетентностей і педагогічної майстерності.

Література:

1.Байдюк Л. Сучасні технології навчання іноземної мови та їх використання в початковій школі. *Академічні візії*. 2023. № 23. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/546

2.Бондаренко С. Особливості використання методу проектів на уроках англійської мови в початковій школі. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції «Особливості викладання української та іноземної мови в школі: теорія та практика».* Херсон: Генезум. 2020. URL: https://genezum.org/library/osoblyvosti-vykorystannya-metodu-proektiv-na-urokah-angliyskoi-movy-v-pochatkoviy-shkoli

3.Волошина О.С. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної компетенції учнів. *Інноваційна педагогіка*.2018.Випуск №3.С.96-99

4.Долженко Н. Будь в тренді: сучасні технології навчання на уроках іноземної мови. 2022. URL: https://naurok.com.ua/bud-v-trendi-suchasni-tehnologi-navchannya-na-urokah-inozemno-movi-281277.html

5.Кміть О. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Конспект лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), освітній ступінь-магістр. Чернігів: ЧНПУ, 2017. 117 с. URL: http://erpub. chnpu. edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/489/1/96.pdf

6.Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Монографія. Умань: РВЦ «Софія», 2008. 332 с.

7.Петренко О., Петренко, І. Професійна підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в Новій українській школі. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*.2024.№ *2.С.* 27-38.

8.Себало Л.І.Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності: дис….канд.пед.наук. Київ,2016. URL: https://npu.edu.ua/images/file/ vidil_ aspirant/dicer/ D_26.053.01/Sebalo_L.pdf

9.Северіна Т. Іншомовна професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах запровадження нового Державного стандарту.*Проблеми підготовки сучасного вчителя.2014.* №9(Ч.1).С.274-280

10.Федорчук Х.,Хімчук Л.Фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи. URL:https://conference.pu.if.ua/forum/files/30112017/9/fed.pdf

References:

1.Baidiuk L.(2023). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnoi movy ta yikh vykorystannia v pochatkovii shkoli [Modern foreign language teaching technologies and their use in primary school]. *Akademichni vizii – Academic visions,2*. Retrieved from: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/546 [in Ukrainian].

2.Bondarenko S.(2020). Osoblyvosti vykorystannia metodu proektiv na urokakh anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli [Features of using the project method in English lessons in primary school]. *Zbirnyk tez Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Osoblyvosti vykladannia ukrainskoi ta inozemnoi movy v shkoli: teoriia ta praktyka» – Collection of abstracts from the All-Ukrainian scientific and practical conference "Features of teaching Ukrainian and foreign languages in school: theory and practice."* Kherson: Henezum. Retrieved from: https://genezum.org/ library/ osoblyvosti-vykorystannya-metodu-proektiv-na-urokah-angliyskoi-movy-v-pochatkoviy-shkoli [in Ukrainian].

3.Voloshyna O.S.(2018) Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do formuvannia inshomovnoi kompetentsii uchniv [Training future primary school teachers to develop pupils' foreign language skills]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*,3,96-99 [in Ukrainian].

4.Dolzhenko N.(2022) *Bud v trendi: suchasni tekhnolohii navchannia na urokakh inozemnoi movy [Be in the trend: modern teaching technologies in foreign language lessons]*. Retrieved from URL: https://naurok.com.ua/bud-v-trendi-suchasni-tehnologi-navchannya-na-urokah-inozemno-movi-281277.html [in Ukrainian].

5.Kmit O.(2017) *Metodyka navchannia anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli: Konspekt lektsii dlia studentiv spetsialnosti 013 Pochatkova osvita, spetsializatsii Inozemna mova (anhliiska), osvitnii stupin-mahistr [Methods of teaching English in primary school: Lecture notes for students majoring in 013 Primary Education, specialising in Foreign Language (English), educational degree - Master's]*. Retrieved from URL: http://erpub.chnpu.edu .ua:8080/jspui/ bitstream/ 123456789/ 489/1/96.pdf [in Ukrainian].

6.Komar O.A.(2008) *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii [Training future primary school teachers*

to use interactive technologies]. Monohrafiia – Monograph. Uman: RVTs «Sofiia», [in Ukrainian].

7.Petrenko O., Petrenko I. (2024) Profesiina pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do vykhovnoi roboty v Novii ukrainskii shkoli [Professional training of primary school teachers for educational work in the New Ukrainian School]. *Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia –Pedagogical science and education of the 21st century*, 2, 27-38 [in Ukrainian].

8.Sebalo L.I. (2016) *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do samoosvitnoi diialnosti: dys….kand.ped.nauk [Training future primary school teachers for self-education activities: dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences]*. Kyiv. Retrieved from: https://npu.edu.ua/images/file/ vidil_aspirant/dicer/ D_26.053.01/Sebalo_L.pdf [in Ukrainian].

9.Severina T. (2014) Inshomovna profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv v umovakh zaprovadzhennia novoho Derzhavnoho standartu [Foreign language professional training of future teachers in the context of the introduction of the new State Standard]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training modern teachers*, 9(1), 274-280 [in Ukrainian].

10.Fedorchuk Kh.,Khimchuk L.*Fakhova pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Professional training of future primary school teachers]* Retrieved from: https://conference.pu.if.ua/forum/files/30112017/9/fed.pdf [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3186-3195

Тимощук Ганна Василівна кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології, Національний фармацевтичний університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-1697-4868

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДИН З ФАКТОРІВ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проведено теоретичний аналіз стресостійкості особистості як одного з ключових факторів ефективної професійної діяльності в умовах сучасного ринку праці, що характеризується нестабільністю, високим емоційним навантаженням, постійним тиском дедлайнів, конкуренцією та невизначеністю. Зазначено, що особливої актуальності проблема набуває в професіях з підвищеним психоемоційним навантаженням, де фахівці щодня стикаються з екстремальними ситуаціями, травматичним контентом, високою відповідальністю за життя та здоров'я інших людей, а також наслідками воєнного стану, економічної нестабільності та постпандемійних трансформацій. Констатовано, що хронічний професійний стрес призводить до зниження продуктивності, зростання помилок, професійного вигорання, соматичних захворювань, депресивних і тривожних розладів. На основі огляду наукових досліджень продемонстровано еволюцію розуміння стресостійкості від пошуку захисних психосоціальних факторів до визнання її як динамічного процесу позитивної адаптації з акцентом на механізми, моделі та критичні оцінки конструкту.

Висвітлено критичні функції стресостійкості та її вплив на ефективність професійної діяльності через системну взаємодію механізмів. Підкреслено значущість стресостійкості як стратегічно важливої особистісної якості в умовах викликів сучасності, особливо в Україні.

Установлено, що її цілеспрямований розвиток через тренінги, психотерапію та організаційні заходи є інвестицією в кадровий потенціал і психологічне здоров'я фахівців.

До перспектив подальших досліджень віднесено емпіричне вивчення ефективності інтервенцій у конкретних професійних групах в умовах тривалої кризи.

Ключові слова: стресостійкість, професійна діяльність, копінг-стратегії, життєстійкість, емоційний інтелект, соціальна підтримка.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Bulletin of Science and Education

Tymoshchuk Hanna Vasylivna PhD, Lecturer, Pedagogy and Psychology department, National University of Pharmacy, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-1697-4868

PERSONAL RESILIENCE AS ONE OF THE FACTORS OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article presents a theoretical analysis of personal stress resistance as one of the key factors of effective professional activity in the conditions of the modern labor market, which is characterized by instability, high emotional strain, constant deadline pressure, competition, and uncertainty. It is noted that the issue becomes particularly relevant in professions with increased psycho-emotional load, where specialists daily face extreme situations, traumatic content, high responsibility for the lives and health of others, as well as the consequences of martial law, economic instability, and post-pandemic transformations. It has been established that chronic occupational stress leads to decreased productivity, increased errors, professional burnout, somatic diseases, depressive and anxiety disorders. Based on a review of scientific research, the evolution of understanding stress resilience has been demonstrated, from the search for protective psychosocial factors to recognition of it as a dynamic process of positive adaptation, with an emphasis on mechanisms, models, and critical evaluations of the construct. The critical functions of stress resistance and its impact on professional performance through the systemic interaction of mechanisms are highlighted. The significance of stress resistance as a strategically important personal quality in the face of contemporary challenges, especially in Ukraine, is emphasized. It is established that its purposeful development through training, psychotherapy, and organizational measures is an investment in the human resources potential and psychological health of specialists. Prospects for further research include the empirical study of the effectiveness of interventions in specific professional groups under conditions of prolonged crisis.

Keywords: personal resistance, professional activity, coping strategies, emotional intelligence, social support.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці характеризується нестабільністю, постійним тиском дедлайнів, емоційним навантаженням, конкуренцією та невизначеністю. Ці фактори спричиняють зростання стресу, який стає одним із головних бар'єрів на шляху до ефективної професійної діяльності та психічного здоров'я. Особливої значущості проблема набуває в професіях з підвищеним психоемоційним навантаженням (педагоги, лікарі, фармацевти, соціальні працівники та ін.), де

фахівці щодня стикаються з екстремальними ситуаціями, травматичним контентом, відповідальністю за життя та здоров'я інших людей, а також з наслідками воєнного стану, економічної нестабільності та постпандемійних трансформацій. Хронічний стрес призводить до цілого комплексу негативних наслідків: зниження продуктивності та якості виконання завдань, зростання кількості помилок, вигорання, розвитку соматичних захворювань, депресивних і тривожних розладів. Водночас низька стресостійкість суттєво обмежує здатність людини адаптуватися до швидких змін, приймати рішення в умовах невизначеності та зберігати мотивацію до саморозвитку.

Зважаючи на існування суперечності між об'єктивно високим рівнем стресогенних факторів і недостатнім рівнем сформованості стресостійкості як одного з факторів ефективної професійної діяльності, питання осмислення вказаної категорії є значущим і вимагає додаткового розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню теоретичних і практичних аспектів стресостійкості присвячено праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Е. Вернер, Н. Гармезі, С. Кобейс, О. Когут, О. Кокун, В. Корольчук, Р. Лазарус, С. Мадді, М. Раттер, Г. Сельє, Т. Титаренко, С. Фолкман, Р. Шевченко, М. Шпак, Н. Ярош та ін.). Разом з тим, ураховуючи всю множинність і багатоаспектність існуючих доробків, вони потребують певного узагальнення.

Метою статті є теоретичний аналіз підходів до визначення стресостійкості особистості як категорійно-понятійної проблеми, її чинників і механізмів впливу на ефективність професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Історично розгляд поняття «стресостійкість» розпочався у 1970-х роках серед зарубіжних науковців. У роботах Е. Вернер, Н. Гармезі, Р. Лазаруса, М. Раттера, С.Фолкман та ін. сформулювалося розуміння його як динамічного процесу позитивної адаптації попри значні ризики, а не статичної риси особистості. Слід зазначити й те, що даний етап досліджень фокусувався на пошуку психологічних ресурсів подолання стресу, захисних механізмах і компенсаторних процесах.

До ключових психосоціальних факторів, які сприяють формуванню та підтримці стресостійкості дослідники віднесли:

- ✓ просоціальну поведінку та здатність до емпатії;
- ✓ когнітивну переоцінку та активне переосмислення ситуації;
- ✓ активний копінг – проблемно-орієнтовані стратегії, які спрямовані на зміну ситуації або мобілізацію ресурсів;
- ✓ соціальну підтримку.

У 90-х роках відбувається зміщення фокусу досліджень до вивчення психосоціальних детермінант стійкості до травматичних захворювань;

аналізу резилієнтності в дорослих (наприклад, у контексті посттравматичного зростання); надання критичних оцінок конструкту (методологічні обмеження; наприклад, вимірювання «позитивної адаптації», ризик романтизації категорії та ігнорування культурного контексту).

Також з'являються перші спроби інтеграції стресостійкості з іншими теоріями: екологічними моделями, теорією систем розвитку, позитивною психологією.

Дослідження стресостійкості в українській психології розпочалися в 1990-х – 2000-х роках під впливом зарубіжних теорій Г. Сельє, Р. Лазаруса та Н. Гармезі.

Вітчизняні науковці адаптували провідні ідеї до локального контексту, враховуючи пострадянські трансформації, економічні кризи та соціальні виклики.

Щодо сучасного тлумачення зазначеного поняття, то серед доробок відчизняних науковців, привертають увагу наступні його трактування як:

✓ комплексної властивості особистості, що вирізняється необхідною мірою адаптації до дій в екстремальних ситуаціях, сприяє перенесенню інтелектуальних, вольових й емоційних навантажень, які зумовлені особливостями професійної діяльності, без відчуття несприятливих наслідків для роботи, свого здоров'я та здоров'я оточення [3, с. 283];

✓ здатності особистості протистояти стресу, чинити опір, успішно адаптуватися до умов навколишнього середовища, протидіяти негативному впливу зовнішніх і внутрішніх стресогенних чинників [4, с. 201];

✓ збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я [2, с. 56];

✓ системно інтегративної властивості особистості, яка забезпечує прогнозованість психобіологічних реакцій на стрес; оптимізацію соціокультурних та організаційно-поведінкових стратегій подолання надскладних і надзвичайних ситуацій; визначення ціннісно-смислових трансформацій постстресових наслідків [1, с. 3].

Слід зазначити, що стресостійкість особистості є результатом взаємодії біологічних, психологічних, соціальних й особистісних чинників. Ця взаємодія формує комплексну, динамічну систему.

Так, до ключових біологічних факторів належать:

✓ тип вищої нервової діяльності (за І. Павловим і сучасними класифікаціями): сильний, врівноважений, рухливий тип нервової системи сприяє вищій стресостійкості, тоді як слабкий або нестійкий тип підвищує вразливість до дистресу;

✓ гормональний фон: рівень кортизолу, адреналіну, норадреналіну, а також серотоніну та дофаміну; у стресостійких осіб спостерігається швидша нормалізація рівня кортизолу після стресової реакції;

✓ генетичні особливості, що впливають на емоційну регуляцію та резилієнтність;

✓ фізіологічні ресурси: загальний стан здоров'я, витривалість серцево-судинної системи, імунна реактивність.

Психологічними чинниками є:

✓ когнітивні процеси: когнітивна оцінка ситуації (за Р. Лазарусом), когнітивна переоцінка, гнучкість мислення, саногенне мислення (за Н. Ярош);

✓ емоційна регуляція;

✓ особистісні риси: інтернальний локус контролю, висока самооцінка, Я-концепція, оптимізм;

✓ саморегуляція: вміння та навички управління психічними станами, аутогенне тренування.

Вітчизняні автори (О. Когут, В. Корольчук, М. Шпак) зазначають, що саме психологічні фактори визначають стресостійкість динамічною властивістю, яку можна розвивати через тренінги та психотерапію.

До соціальних чинників відносять:

✓ соціальну підтримку з боку сім'ї, колег, спільноти;

✓ соціально-економічний статус: доступ до ресурсів, стабільність роботи, матеріальне забезпечення;

✓ культурний та соціокультурний контекст;

✓ професійне середовище: організаційна культура, підтримка керівництва, баланс роботи та відпочинку.

Особистісні чинники:

✓ життєві цінності, сенс життя, духовність (як ресурс у кризових ситуаціях);

✓ досвід подолання попередніх стресів (ефект «загартування» за М. Раттером);

✓ мотивація досягнення, проактивність, віра в себе;

✓ резилієнтність як набута здатність до відновлення після травм.

Таким чином, стресостійкість не є ізольованою рисою чи фіксованою властивістю, вона є результатом динамічної взаємодії чотирьох груп чинників. Біологічна основа задає стартові можливості, психологічні механізми дозволяють їх реалізувати, соціальні фактори посилюють або послаблюють, а особистісні – інтегрують усе в цілісну систему адаптації. У сучасних українських реаліях ця взаємодія набуває особливого значення: розвиток стресостійкості можливий через цілеспрямовану роботу з

психологічними та соціальними чинниками, що компенсують біологічні обмеження.Такий багатокомпонентний підхід дозволяє не лише пояснювати індивідуальні відмінності в реакціях на стрес, а й розробляти ефективні програми профілактики вигорання, психологічної реабілітації та підвищення резилієнтності на рівні особистості, груп і суспільства в цілому.

У контексті професійної діяльності стресостійкість виконує кілька критичних функцій:

– збереження когнітивних ресурсів – дозволяє підтримувати концентрацію уваги, пам'ять, швидкість мислення та прийняття рішень навіть у кризових ситуаціях;

– запобігання професійному вигоранню – знижує ризик емоційного виснаження, деперсоналізації та професійної самооцінки;

– підвищення адаптивності – сприяє швидкій адаптації до змін (нові технології, реорганізація, кризи);

– зменшення помилок і ризиків – у професіях з високою відповідальністю (медичні та фармацевтичні працівники, правоохоронці, рятувальники та ін.) безпосередньо впливає на безпеку та ефективність;

– підтримка мотивації та ініціативи – стресостійкі фахівці частіше виявляють проактивність, креативність і готовність до саморозвитку.

Слід зазначити, що стресостійкість впливає на ефективність професійної діяльності через низку взаємопов'язаних психологічних механізмів, які дозволяють не лише протистояти стресовим факторам, а й перетворювати їх на ресурс для підвищення продуктивності, якості рішень, креативності та довгострокової професійної адаптації. Вважаємо доцільним нижче навести ключові серед них з урахуванням сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень (зокрема, теорії С. Мадді, копінг-моделі Р. Лазаруса та С. Фолкман, роботи О. Кокуна, Л. Карамушки, В. Корольчука та ін.).

1. Через копінг-стратегії – свідомі когнітивні та поведінкові зусилля, що спрямовані на управління стресовими ситуаціями. Стресостійкі особистості переважно використовують адаптивні (продуктивні) стратегії, серед яких домінує проблемно-орієнтований копінг.

✓ Планування та активне вирішення проблеми з аналізом ситуації, визначенням пріоритетів, розробкою плану дій, пошуком альтернативних рішень і ресурсів. Це дозволяє швидко нейтралізувати або зменшити стресор, зберігаючи фокус на професійних завданнях.

✓ Пошук підтримки: звернення до колег, наставників, експертів за порадою чи практичною допомогою, що посилює ефективність командної роботи.

✓ Перевага над дезадаптивними стратегіями: уникнення (ігнорування проблеми), емоційне придушення (заперечення емоцій), пасивне очікування

чи агресивна реакція призводять до накопичення стресу, зниження концентрації, зростання помилок і вигорання. Навпаки, проблемно-орієнтований копінг корелює з вищою продуктивністю, меншою плинністю кадрів і кращою якістю виконання професійних завдань й обов'язків.

2. Через життєстійкість (за С. Мадді та С. Кобейс), яка складається з трьох ключових компонентів, які безпосередньо впливають на сприйняття та подолання професійного стресу:

✓ залученість: відчуття сенсу та занурення у роботу, переконання, що професійна діяльність є значущою. Це захищає від відчуття марності, підтримує внутрішню мотивацію та знижує ризик вигорання;

✓ контроль: віра у здатність впливати на події та результати своєї діяльності (інтернальний локус контролю), що стимулює до активних дій, сприяє ініціативі та прийняттю відповідальних рішень;

✓ виклик: сприйняття стресових ситуацій та змін не як загрози, а як можливості для зростання, навчання та розвитку. Це перетворює кризу на стимул для професійного вдосконалення.

3. Через емоційний інтелект – здатність розпізнавати, розуміти, керувати власними емоціями та впливати на емоції інших:

✓ самосвідомість: швидке виявлення власного стресу та його причин, що дозволяє вчасно застосувати регуляцію;

✓ саморегуляція: контроль імпульсів, збереження спокою, адаптивне керування емоціями в критичних ситуаціях (наприклад, під час конфліктів з клієнтами чи в екстремальних умовах);

✓ емпатія та соціальні навички: розуміння емоційного стану колег/підлеглих/клієнтів, що покращує комунікацію, командну роботу та лідерство;

✓ мотивація: внутрішня спрямованість на досягнення, стійкість до фрустрації.

4. Через соціальну підтримку як зовнішній буфер стресу та посилення внутрішніх ресурсів:

✓ емоційна підтримка: співчуття, розуміння від колег, родини, спільноти;

✓ інструментальна підтримка: практична допомога, обмін досвідом, ресурси;

✓ інформаційна підтримка: поради, зворотний зв'язок.

Окреслені механізми не діють ізольовано, а утворюють інтегровану, системну взаємодію, де кожен компонент підсилює, доповнює та модулює вплив інших. Така синергія перетворює стресостійкість з простої захисної властивості на потужний ресурс професійного зростання, високої ефективності в умовах хронічного та гострого стресу.

Проблемно-орієнтований копінг отримує потужне підкріплення від компонентів життєстійкості, особливо від «виклику». Людина не просто намагається вирішити проблему, вона сприймає стресову ситуацію як можливість для розвитку, навчання та вдосконалення професійних навичок. Завдяки цьому копінг стає не реактивним (боротьба з наслідками), а проактивним: фахівець заздалегідь шукає нові підходи, експериментує, вчиться на помилках, що призводить до інновацій та підвищення ефективності професійної діяльності.

Емоційний інтелект виступає як «регулятор» і «виконавчий механізм» цієї системи. Він дозволяє швидко розпізнавати власний стан стресу, не допускати емоційного захоплення, зберігати ясність мислення та обирати найбільш адаптивні стратегії копінгу. Крім того, емоційний інтелект полегшує взаємодію з іншими: людина краще розуміє емоційний стан колег, підлеглих чи клієнтів, що знижує конфліктність і підвищує рівень командної роботи.

Соціальна підтримка забезпечує зовнішні ресурси для реалізації внутрішніх механізмів: інформаційні (поради, зворотний зв'язок), інструментальні (допомога в завданнях, розподіл навантаження), емоційні (співчуття, визнання) та мотиваційні (підтримка сенсу діяльності).

Разом ці механізми створюють замкнений цикл позитивного зворотнього зв'язку: стресова ситуація → життєстійкість → сприйняття стресу як можливості → емоційний інтелект → вибір адаптивного копінгу та збереження емоційної стабільності → проблемно-орієнтований копінг + соціальна підтримка → активне вирішення проблеми та мобілізація ресурсів → успішне подолання стресу → зростання компетентності, самооцінки, довіри до себе → готовність до наступних викликів.

Вказана послідовність дозволяє стресостійкій особистості не просто витримувати навантаження, а перетворювати стрес на фактор особистісного та професійного зростання; появи інноваційних рішень; підвищення якості й швидкості виконання завдань; збереження високої мотивації та ентузіазму навіть у тривалих кризових умовах; зниження ризику професійного вигорання та соматичних захворювань.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що одним із ключових факторів ефективної професійної діяльності є стресостійкість особистості.

Історичний огляд зарубіжних досліджень констатує еволюцію розуміння даної категорії від пошуку захисних факторів (просоціальна поведінка, когнітивна переоцінка, активний копінг, соціальна підтримка) до визнання її як динамічного процесу позитивної адаптації попри значні перешкоди з акцентом на механізми, моделі та критичні оцінки конструкту. Вітчизняні науковці адаптували та розвинули ці ідеї в локальному контексті,

трактуючи стресостійкість як комплексну, системно-інтегративну властивість особистості, що забезпечує адаптацію до екстремальних умов професійної діяльності без шкоди для здоров'я, працездатності, міжособистісних зв'язків та самореалізації. Вона є результатом тісної взаємодії біологічних, психологічних, соціальних й особистісних чинників.

У професійній сфері стресостійкість виконує критичні функції: зберігає когнітивні ресурси, запобігає вигоранню, підвищує адаптивність, зменшує помилки та ризики, підтримує мотивацію та ініціативу. Вона впливає на ефективність через системну взаємодію механізмів (проблемно-орієнтований копінг, життєстійкість, емоційний інтелект, соціальна підтримка), які утворюють замкнений цикл позитивного зворотного зв'язку.

Таким чином, стресостійкість є не периферійною, а стратегічно важливою особистісною якістю, що визначає ефективність професійної діяльності в умовах постійних викликів сучасності, особливо в Україні. Її розвиток через цілеспрямовані програми (тренінги копінгу, арт-терапію, організаційні заходи підтримки) є інвестицією в кадровий потенціал, психологічне здоров'я фахівців та суспільства в цілому. Подальші дослідження мають фокусуватися на емпіричному підтвердженні ефективності таких інтервенцій у конкретних професійних групах і в умовах тривалої кризи.

Література:

1. Когут О. О. Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. … д-ра психол. наук : [спец.] 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія ; 053 Психологія» / О. О. Когут. – Переяслав, 2021. – 47 с.

2. Титаренко Т. М. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових жит тєвих ситуацій : навч. посіб. / Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2011. – 272 с.

3. Шевченко Р. М. Стресостійкість як чинник професійної діяльності жінок-управлінців : структурно компонентний аналіз / Р. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. IX. – Вип.10. – 2020. – С. 280-287.

4. Шпак М. М. Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. / М. М. Шпак // Габітус : наук. журнал. – 2022. –Вип. 39. – С. 199-203.

References:

1. Kohut, O. O. (2021). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti: avtoref. dys. … d-ra psykhol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia; 053 Psykholohiia» [Psychology of personality stress resistance: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences: specialty 19.00.07 «Pedagogical and age psychology; 053 Psychology»]. Pereiaslav. [in Ukrainian].

2. Tytarenko, T. M. (2011). Profilaktyka porushen adapta tsii molodi do povsiakdennykh stresiv i kryzovykh zhyttievykh sytuatsii: navch. posib. [Prevention of

adaptation disorders in youth to everyday stresses and crisis life situations: textbook]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].

3. Shevchenko, R. M. (2020). Stresostiikist yak chynnyk profesiinoi diialnosti zhinok-upravlintsiv: strukturno-komponentnyi analiz [Stress resistance as a factor in the professional activity of women managers: structural-component analysis]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Current issues of psychology: collection of scientific works of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, T. IX, Vyp. 10, pp. 280–287. [in Ukrainian].

4. Shpak, M. M. (2022). Stresostiikist osobystosti v dyskursi suchasnykh psykholohichnykh doslidzhen [Stress resistance of personality in the discourse of modern psychological research]. *Habitus: nauk. zhurnal – Habitus: scientific journal*, Vyp. 39, pp. 199–203. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.035:355.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3196-3210

Торічний Олександр Володимирович доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0002-6989-9603.

Тушко Клавдія Юріївна доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0001-7684-5622.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ

Анотація. Під інформаційною культурою фахівця сектору безпеки і оборони слід розуміти інтегровану сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних установок, що забезпечують здатність особи цілеспрямовано шукати, критично оцінювати, зберігати, захищати та застосовувати інформацію в умовах службової діяльності. Стандарти НАТО, визначають інформаційну культуру фахівця безпекового сектору через кілька взаємопов'язаних компетентностей. Концепція NATO Information Environment передбачає, що кожен офіцер і фахівець повинен розуміти, яким чином інформаційне середовище впливає на операції, усвідомлювати роль когнітивного виміру у збройному протиборстві та вміти діяти таким чином, щоб власні дії не надавали противнику корисної інформації. Обґрунтовано модель формування інформаційної культури майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів (надалі - ВВНЗ) засобами соціально-культурної діяльності. Наголошено на актуальності авторської моделі, що відповідає сучасним вимогам у якісній підготовці військових фахівців. Доведено, що величезним потенціалом у розвитку інформаційної культури майбутніх офіцерів має соціально-культурна діяльність, специфіка якої полягає в тому, що у вільне від аудиторної роботи час слухач вищої освіти самостійно моделює дозвільний простір залежно від індивідуальних переваг. Модель заснована на принципах системності, добровільності та свободи вибору і включає: концептуальний блок (націлений на розвиток здатності до швидкої і ефективної формалізації матеріалу, вирішення

завдань з інтерпретації даних, пошуку інформації на основі обліку внутрішніх мотивів особистості до розширення кругозору); функціонально-змістовний блок (спрямований на освоєння сучасного інформаційного програмного забезпечення, розвиток інформаційного мислення, творчої уяви при включенні до віртуальних ситуації, а також розуміння престижу інформаційної освіти у забезпеченні службової кар'єри); критеріально-результативний (орієнтований на розробку діагностичних методик щодо виявлення рівня сформованості інформаційної культури майбутніх офіцерів). При цьому особлива роль відводиться засобам соціально-культурної діяльності, що моделюють освітнє та соціокультурне середовище ВВНЗ (аудиторну та позааудиторну роботу) з використанням педагогічно-корисного дидактичного забезпечення, що створюється з урахуванням сучасних інформаційних технологій.

Ключові слова: соціально-культурна діяльність; засоби соціально-культурної діяльності; інформаційна культура; майбутні офіцери; модель формування інформаційної культури майбутніх офіцерів; сектор безпеки і оборони.

Torichnyi Oleksandr Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnitsky, https//orcid.org/ 0000-0002-6989-9603.

Tushko Klavdiia Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnitsky, https//orcid.org/ 0000-0001-7684-5622.

FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF THE SECURITY AND DEFENSE SECTOR

Abstract. The information culture of a specialist in the security and defense sector should be understood as an integrated set of knowledge, abilities, skills and value attitudes that ensure the ability of a person to purposefully search, critically evaluate, store, protect and apply information in the conditions of official activity. NATO standards define the information culture of a security sector specialist through several interrelated competencies. The concept of NATO Information Environment suggests that every officer and professional should understand how the information environment affects operations, be aware of the role of the cognitive dimension in armed conflict, and be able to act in such a way that their

own actions do not provide the enemy with useful information. The model of formation of information culture of future officers of higher military educational institutions (hereinafter - VVNZ) by means of social and cultural activity is substantiated. The relevance of the author's model, which meets modern requirements in the high-quality training of military specialists, is emphasized. It has been proven that social and cultural activity has a huge potential in the development of the information culture of future officers, the specificity of which is that in the time free from classroom work, the student of higher education independently models the permit space depending on individual preferences.

The model is based on the principles of systematicity, voluntariness and freedom of choice and includes: a conceptual block (aimed at developing the ability to quickly and effectively formalize material, solving tasks of data interpretation, searching for information based on accounting for the internal motives of the individual to expand the horizons); functional and meaningful block (aimed at mastering modern information software, developing information thinking, creative imagination when included in virtual situations, as well as understanding the prestige of information education in ensuring an official career); criterion-resultative (oriented to the development of diagnostic methods for identifying the level of formation of the information culture of future officers). At the same time, a special role is assigned to the means of socio-cultural activity that model the educational and socio-cultural environment of VVNZ (audit and extra-audit work) using pedagogical and useful didactic support, which is created taking into account modern information technologies.

Keywords: socio-cultural activity; means of socio-cultural activity; information culture; future officers; model of formation of information culture of future officers; security and defense sector.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство періоду інформатизації характеризується глобальними соціально-економічними змінами, пов'язаними з комплексним використанням інформаційних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини. У цих умовах будь-яка людина повинна мати навички інформаційної взаємодії, спілкування та структурування повідомлень, вміти здійснювати збір, оцінювання та використання інформації, необхідної для вирішення професійних завдань.

Сектор безпеки і оборони України також функціонує в умовах наростаючої інформаційної насиченості оперативного середовища.

Зростання обсягів розвідувальних даних, розширення каналів міжвідомчої комунікації, впровадження цифрових систем управління силами і засобами – усі ці процеси формують принципово нові вимоги до фахівців, які працюють із інформацією як ключовим ресурсом прийняття

рішень. За таких умов інформаційна культура перестає бути лише бажаною характеристикою особистості й набуває статусу функціональної компетентності, без якої ефективне виконання службових обов'язків стає неможливим.

Саме тому, в умовах сьогодення, освітня діяльність у ВВНЗ тісно пов'язана зі Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, схвалена розпорядженням КМ України від 23 лютого 2022 року № 286 р., згідно з якою особлива роль у процесі навчання відводиться інноваційним технологіям навчання, спрямованим на формування інформаційної культури майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони України [1].

Мета статті – розкрити деякі аспекти формування інформаційної культури майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони України засобами соціально-культурної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує інтерес науковців до проблематики формування інформаційної культури, що розглядаються у численних працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, Гуревич Р. С. інформаційну культуру розуміє як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення і використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішення, які приймаються людиною [2]. Бурий С. В. досліджує поняття інформаційної культури як складної системи знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективну діяльність у сучасному інформаційному середовищі [3]. Гладченко О. В. визначає, що для закладу вищої освіти з соціальним замовленням інформаційного суспільства слід вважати забезпечення належного рівня інформаційної культури здобувача вищої освіти, необхідної для конкретної професійної діяльності [4]. Коломієць А. М., Лапшина І.М., Білоус В.С. розглядають інформаційну культуру як складову частину загальної культури, орієнтованої на інформаційне забезпечення людської діяльності у будь-якій сфері [5]. Бондарев Г. В., Круть П. П. акцентує увагу на інформаційній грамотності як ключовій умові професійної успішності, розглядає інформаційну культуру в контексті безпеки, медіаграмотності та цифрової етики [6].

У сфері військової освіти важли-вими є дослідження Агаєва Н. А., Білоруса А. М., Греся О. А., Кокуна О. М., Пішка І. О., Лозінської Н. С., Корня Л. В., які аналізують впровадження елементів інформаційної культури в освітній процес військових закладів [7].

Проте питання, що стосуються саме майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони України залишаються фрагментарно висвітленими. Більшість наукових праць орієнтовані на загальні аспекти інформаційної

культури офіцерського складу без урахування специфіки професійної підготовки. Аналіз сучасного стану досліджень засвідчує, що бракує цілісної системи педагогічних підходів до формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони України. А отже, постає потреба у розробці деяких теоретичних питань для її ефективної реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Під інформаційною культурою фахівця сектору безпеки і оборони слід розуміти інтегровану сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних установок, що забезпечують здатність особи цілеспрямовано шукати, критично оцінювати, зберігати, захищати та застосовувати інформацію в умовах службової діяльності.

На відміну від загально-громадянського трактування цього поняття, у військово-професійному контексті до зазначеної сукупності додається компонент інформаційної безпеки – здатність протидіяти маніпулятивним впливам, розпізнавати дезінформацію та зберігати режим захисту відомостей обмеженого доступу.

Таке розширення змістового наповнення поняття зумовлене специфікою оперативного середовища, у якому діють підрозділи Збройних сил України, Державної прикордонної служби, Служби безпеки, Національної гвардії та інших складових сектору безпеки і оборони України.

На освітньому рівні процес формування інформаційної культури здійснюється передусім у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання – Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Національному університеті оборони України, Харківському національному університеті Повітряних Сил, Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Військовому інституті Київського національного університету та інших військових закладах. Навчальні плани цих установ містять дисципліни, що безпосередньо або опосередковано формують інформаційну культуру: «Інформаційна безпека», «Захист інформації в автоматизованих системах», «Автоматизовані системи управління військами», «Воєнна розвідка», «Психологічна підготовка» тощо. Поряд із цим у процесі тактичних навчань і командно-штабних тренувань здобувачі вищої освіти та офіцери відпрацьовують навички роботи з картами, схемами, таблицями втрат, донесеннями – тобто набувають практичного досвіду роботи з інформацією в умовах, наближених до бойових. Проте існуючий підхід до формування інформаційної культури в системі військової освіти не позбавлений суперечностей.

По-перше, традиційна педагогічна модель, що тривалий час домінувала у вітчизняних закладах військової освіти, орієнтована на

передавання готових знань, а не на розвиток критичного мислення та самостійної роботи з джерелами.

По-друге, стрімкий розвиток цифрового середовища випереджає темпи оновлення навчальних програм: навички роботи з аналоговими картками обліку або паперовими журналами спостереження не готують фахівця до ефективної взаємодії з геоінформаційними системами, базами даних реального часу або системами ситуаційної обізнаності типу Delta чи Kropyva.

По-третє, значна частина викладачів військових кафедр і профільних закладів освіти сама сформована в умовах попередньої інформаційної парадигми, що ускладнює трансляцію сучасних підходів до роботи з інформацією.

Досвід повномасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну, що розпочалося 24 лютого 2022 року, надав безпрецедентний масив практичних свідчень того, як рівень інформаційної культури фахівців безпосередньо впливає на боєздатність підрозділів. Виявилося, що підрозділи, командири яких уміли ефективно збирати дані з відкритих джерел, верифікувати розвідувальну інформацію та оперативно доводити її до виконавців, демонстрували вищу адаптивність в умовах зміни обстановки. Водночас виявлено системну проблему: частина особового складу виявилася необізнаною з базовими правилами цифрової гігієни, що призводило до витоку оперативних відомостей через соціальні мережі, несанкціоноване використання незахищених каналів зв'язку, вразливість до фішингових атак. Ці факти знайшли відображення в аналітичних матеріалах, підготовлених у межах спільних оцінок НАТО та українського командування, а також у публікаціях таких організацій, як Bellingcat та Atlantic Council, що досліджували інформаційний вимір конфлікту.

Зазначені виклики суттєво прискорили реформування підходів до підготовки фахівців. Зокрема, починаючи з 2022-2023 років у системі підготовки особового складу значно розширено компонент, пов'язаний із цифровою безпекою та протидією інформаційним операціям противника. Проведення тематичних інструктажів, обов'язкові інструкції щодо режиму використання смартфонів у зоні бойових дій, впровадження захищених месенджерів (зокрема Signal та корпоративних рішень Міністерства оборони) стали частиною повсякденної практики. Паралельно активізувалося навчання із застосуванням відкритих джерел – OSINT-методик, що дозволяють фахівцям перевіряти інформацію про противника та визначати рівень її достовірності без звернення до закритих баз даних.

Стандарти НАТО, до яких послідовно наближається Україна, визначають інформаційну культуру фахівця безпекового сектору через

кілька взаємопов'язаних компетентностей. Концепція NATO Information Environment (відображена в Allied Joint Publication AJP-3.10) передбачає, що кожен офіцер і фахівець повинен розуміти, яким чином інформаційне середовище впливає на операції, усвідомлювати роль когнітивного виміру у збройному протиборстві та вміти діяти таким чином, щоб власні дії не надавали противнику корисної інформації. Зазначений стандарт фактично означає, що інформаційна культура в натовській концепції включає не лише навички роботи з даними, але й здатність керувати власним інформаційним слідом – поведінкою, що генерує сигнали, доступні для розвідки противника.

Величезним потенціалом у розвитку інформаційної культури майбутніх офіцерів має соціально-культурна діяльність, специфіка якої полягає у тому, що вона здійснюється у вільний від занять час, має добровільний характер і самостійно моделюється майбутнім офіцером залежно від індивідуальних уподобань, що найбільш повно задовольняє його духовні, у тому числі пізнавальні потреби.

З цих позицій теорію, методику та організацію соціально-культурної діяльності слід розглядати як галузь педагогічної науки, націленої на ініціацію потенційно закладеної у майбутнього офіцера здатності бути активним суб'єктом соціальної поведінки та модератором свого культурно-інформаційного розвитку.

Інтегративна модель формування інформаційної культури майбутніх офіцерів ВВНЗ засобами соціально-культурної діяльності націлена на виявлення ефективних умов, здатних забезпечити цілісність процесу формування інформаційної культури майбутніх офіцерів, що реалізується у межах системи вищої військової освіти.

Розроблена модель містить комплекс взаємообумовлених блоків: концептуальний; функціонально-змістовний; критеріально-результативний. Розглянемо кожен із блоків докладніше.

Концептуальний блок включає:

1) соціальне замовлення – формування інформаційної культури майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони України на основі реалізації нормативних документів. Формування інформаційної культури здійснюється, як правило, на кількох рівнях: інституційному, освітньому та індивідуально-особистісному. На інституційному рівні визначальну роль відіграють нормативно-правові акти, що регулюють обіг інформації у збройних формуваннях: закони України «Про інформацію», «Про захист персональних даних», «Про державну таємницю», відповідні накази та директиви Міністерства оборони і Генерального штабу. Ці документи формують правовий каркас, у межах якого відбувається вся інформаційна

діяльність фахівця. Однак нормативна база лише встановлює межі дозволеного – сама по собі вона не забезпечує ані бажаної поведінки, ані необхідного рівня компетентності. Тому ключовим інструментом формування інформаційної культури залишається система фахової підготовки.

2) мета – підготовка майбутніх військових фахівців з урахуванням змінних вимог до рівня та якості професійної освіти, в якому формування інформаційної культури у процесі соціально-культурної діяльності сприймається як чинник підвищення його якості;

3) завдання – формування стійкої потреби у оволодінні основами інформаційної культури; розвиток ціннісно-значущого ставлення до соціально-культурної діяльності; засвоєння та застосування знань, умінь та навичок з інформатики, військово-професійних загально-культурних компетенцій; підвищення інформаційної активності майбутніх офіцерів; розвиток навичок міжособистісної взаємодії у соціокультурному, у тому числі і інформаційному середовищі.

При цьому результативність формування інформаційної культури майбутніх офіцерів засобами соціально-культурної діяльності обумовлена такими педагогічними закономірностями:

а) організацією освітнього процесу ВВНЗ, педагогічною підтримкою особистості курсанта у сфері дозвілля з урахуванням динамічних культурних та педагогічних процесів у соціумі;

б) стимулюванням інформаційної активності курсантів у ході педагогічної співпраці;

в) усвідомлення особистістю значущості міжособистісної взаємодії на основі активного діалогу;

г) активізацією процесів формування загально-культурних компетенцій курсантів;

д) створенням виховного середовища, культурного простору, що відкривають реальні перспективи для творчої самореалізації, культурного та професійного саморозвитку у процесі поза аудиторної діяльності.

Зазначені педагогічні закономірності було виявлено нами на основі соціальних та психолого-педагогічних факторів.

Групу соціальних (зовнішніх) факторів становлять такі положення: роль сектору безпеки і оборони України у житті сучасного суспільства, роль військових освітніх установ у системі вищої професійної освіти; оснащення їх сучасними технічними засобами; рівень соціального захисту курсантів; об’єктивне висвітлення засобами масової комунікації проблем та досягнень у підготовці майбутніх офіцерів.

Групу внутрішніх чинників визначають такі педагогічні обставини, як ступінь професіоналізму офіцерів-вихователів та викладачів; наявність

усталених педагогічних традицій ВВНЗ; соціальні настанови у курсантів у освітньому процесі ВВНЗ; психологічні особливості та властивості особистості; моральна атмосфера на аудиторних заняттях з інформатики та у соціально-культурній діяльності; ступінь згуртованості навчального колективу курсантів та її вплив на формування інформаційної активності.

У функціонально-змістовному блоці відображені:

а) педагогічні функції (соціалізуюча, освітня, виховна, розвивальна, просвітницька, комунікативна, рекреаційна, культуро-творча), змістовний аспект авторської педагогічної програми, види (пізнавальна, творча, ігрова, комунікативна);

б) форми (індивідуальні, групові консультації, самостійні заняття в інтернет-залі та залі педагогічної інформації, комп'ютерному клубі, бібліотеці, кейс-стаді, відеоконференції, віртуальні екскурсії, перегляд фільмів, створення фотовиставки, мультимедійна презентація, електронне портфоліо, флешмобів, комп'ютерні ігри, мультимедійний тур, онлайн-конференція, форум);

в) загальні принципи (гуманістичної спрямованості, обліку індивідуальних особливостей; варіативності; зв'язки з соціально-культурною практикою; науковості, соціокультурного виховання у колективі; послідовності та систематичності; наочності, естетизації);

г) методи провадження соціально-культурної діяльності;

д) організаційно-педагогічні умови.

Методами здійснення соціально-культурної діяльності з формування інформаційної культури курсантів є способи професійно-педагогічної взаємодії викладачів та курсантів для знаходження продуктивних шляхів вирішення освітніх завдань у ВВНЗ. Методи слід розглядати у вигляді ефективного механізму, націленого на організацію взаємних соціокультурних, у тому числі педагогічних дій командира, викладача та курсантів.

Відповідно до традиційної класифікації, система загальних методів, досить широко представлена в цілісному педагогічному процесі ВВНЗ, що охоплює:

– методи формування свідомості особистості в умовах соціально-культурної діяльності (пояснення, педагогічна бесіда, дискусія, робота з підручником, періодичною печаткою, фаховими журналами, газетами, особистий приклад);

– методи організації соціально-культурної діяльності та формування досвіду соціальної поведінки (вправи, інструктаж, педагогічна вимога, ілюстрації та демонстрації, репродуктивні методи, пошукові методи);

– методи стимулювання та мотивації соціально-культурної діяльності (емоційний вплив, змагання, ділові ігри, заохочення);

– методи контролю та самоконтролю (спеціальна діагностика, анкетне опитування, самоперевірка).

Оцінювання значимості кожного педагогічного методу, оптимальний підбір їх поєднань для моделювання тієї чи іншої соціокультурної ситуації, пов'язаної з проблемними питаннями формування інформаційної культури, здійснюється педагогом з урахуванням індивідуальних особливостей курсантів, їх аматорських та професійних інтересів у сфері інформаційних технологій.

Серед закономірностей, що зумовлюють вибір інтерактивних методів, виділяються: вікові особливості курсантів, цілі та завдання соціально-культурної діяльності, особистість самого викладача.

Так, наприклад, у перші роки навчання на вибір методів впливають, насамперед, внутрішні чинники, що відображають специфіку навчання та виховання у ВВНЗ, а також педагогічні умови формування культурних цінностей курсантів в освітньому процесі ВВНЗ.

Ряд дослідників зазначають, що на перших курсах навчання спостерігається складний процес соціально-психологічної адаптації особистості до нових умов організації саме військової життєдіяльності. На цьому етапі важливо створити оптимальні соціально-психологічні умови для формування позитивних ціннісних орієнтацій та різних соціальних, навчальних та професійних установок курсантів. Для цього дуже важливо, щоб психологічна атмосфера у навчальних колективах ВВНЗ була позитивною. Важливим є педагогічний такт та професіоналізм викладачів, що впливають на становлення та подальший розвиток навчальних колективів курсантів.

На 3 та 4 курсах навчання адаптаційні процеси, як правило, перебувають у стадії завершення, у створені внутрішньо-колективних військових традицій, що зумовлюють гордість у курсантів за належність до військової професії та до відповідного відомства. Досягається це з урахуванням реалізації наступних виховних функцій: організаційної та стимулюючої. На ступінь виразності життєвих та професійних пріоритетів курсантів діє вміле користування командирами та викладачами ВВНЗ методами організації освітнього процесу. Усі методи педагогічного процесу націлені на зверненість до функціонування військового колективу курсантів, цілеспрямоване застосування з позицій його поступального розвитку. Продуктивність досягається з урахуванням реалізації основних умов розвитку військового колективу курсантів.

На завершальному етапі навчання вплив на вибір методів поза-аудиторної діяльності мають також соціальні фактори. Серед цих факторів зазначимо такі як увага соціуму до проблем сектору безпеки та оборони, ступеня регулярності висвітлення питань курсантського життя у засобах

масової інформації та ін. Щодо процесів формування інформаційної культури курсантів у процесі соціально-культурної діяльності виділяються такі педагогічні засоби:

– усні (живе слово, сценічна мова);

– технічні (дані спеціалізованої електронної бібліотеки; банк програмно-педагогічних та інструментальних програмних засобів, у тому числі пакет прикладних програм Microsoft Office; PowerPoint – програми для розробки мультимедійних презентацій; інформаційні ресурси локальних та глобальних комп'ютерних мереж);

– друковані (фонди бібліотеки ВВНЗ, банк соціокультурної інформації, що містить емпіричну інформацію з основних питань організації позааудиторної діяльності);

- наочні (афіші, плакати, експонати, графіка).

Специфіка засобів соціально-культурної діяльності простежується у їх взаємозв'язку і взаємообумовленості, оскільки їх «вибирають з урахуванням певного об'єкта впливу». Існують певні вимоги до успішного застосування засобів соціально-культурної діяльності.

Серед них основними є:

- точне формулювання мети конкретного заходу загально-культурної спрямованості;

- адекватність обраних засобів педагогічним, художнім, сценарним та іншим завданням;

– знання технологічних основ засобів, «покроковості» виконання їх елементів;

- вміння ефективно застосовувати засоби соціально-культурної діяльності.

Ці вимоги знаходять достатньо широке застосування в організації соціально-культурної діяльності ВВНЗ, яка покликана задовольняти соціальні, духовні потреби та аматорські інтереси курсантів, сприяти активнішому у змістовному плані дозвілля, зокрема, пов'язаному з формуванням основ інформаційної культури.

Критеріально-результативний блок містить критеріальний апарат, що дозволяє об'єктивно оцінювати процес формування інформаційної культури курсантів засобами соціально-культурної діяльності, і включає в себе:

– критерії (мотиваційний, когнітивний, емоційно-комунікативний критерій творчої адаптивності);

– показники (мотиваційний – спрямованість на пізнання себе як суб'єкта інформаційного суспільства, когнітивний – усвідомлена установка на використання інформаційних технологій в інформаційно-освітньому середовищі ВВНЗ, емоційно-комунікативний – дотримання етикету в

умовах міжособистісного та віртуального інформаційного спілкування, творчої адаптивності – творчого моделювання комп'ютерних засобів соціально-культурної діяльності);

– рівні сформованості інформаційної культури (високий, середній, низький).

На індивідуально-особистісному рівні формування інформаційної культури відбувається через поєднання формальної освіти, самоосвіти та накопичення службового досвіду.

Дослідження у сфері військової педагогіки фіксують, що ключовим чинником, який визначає готовність фахівця до самостійного розвитку інформаційної культури, є наявність так званої епістемічної установки – здатності ставити під сумнів достовірність отриманих відомостей, шукати альтернативні джерела та відмовлятися від когнітивної зручності некритичного прийняття готових висновків.

Виробництво такої установки є значно складнішим завданням, ніж навчання конкретним технічним навичкам, оскільки вона формується в умовах ієрархічних організаційних структур, що традиційно заохочують субординацію і слухняність більше, ніж критичне мислення.

Саме тому одним із перспективних напрямів розвитку системи підготовки фахівців є впровадження так званого problem-based learning або навчання на основі реальних кейсів, що передбачає аналіз конкретних ситуацій, пов'язаних із роботою з інформацією в умовах невизначеності. Такий підхід широко застосовується у провідних військових академіях держав-членів НАТО – West Point, Sandhurst, École spéciale militaire de Saint-Cyr – і поступово впроваджується у вітчизняній системі підготовки, зокрема через програми партнерства з оборонними академіями країн-партнерів, реалізовані в рамках трастових фондів і двосторонніх угод про оборонне співробітництво.

Окремого розгляду заслуговує питання формування культури роботи з відкритими джерелами інформації. Методологія OSINT, що набула широкого поширення у середовищі журналістів-розслідувачів і аналітиків безпекового сектору ще до 2022 року, після початку повномасштабного вторгнення продемонструвала свою операційну цінність у військовому контексті.

Можливість верифікувати позицію артилерійської системи за тінню на супутниковому знімку, визначити приналежність техніки за маркуванням або з'ясувати місце базування підрозділу за геотегами фотографій у соціальних мережах – усе це перетворило OSINT із суто аналітичного інструменту на засіб тактичної розвідки. Водночас та сама логіка означає, що будь-який фахівець сектору безпеки, який некритично публікує

фотоматеріали або здійснює геолоковані публікації в мережі, стає джерелом розвідувальних відомостей для противника. Усвідомлення цього двостороннього характеру інформаційного середовища є невід'ємним елементом сучасної інформаційної культури.

Важливим структурним компонентом інформаційної культури фахівця сектору безпеки є медіаграмотність – здатність аналізувати зміст медіаповідомлень, розпізнавати маніпулятивні техніки і розуміти механізми формування громадської думки через засоби масової інформації. В умовах ведення Росією масштабних інформаційно-психологічних операцій – в тому числі з використанням дипфейків, скоординованих мереж акаунтів і наративів, спрямованих на деморалізацію особового складу – медіаграмотність виступає не просто загальнокультурною компетентністю, а засобом забезпечення психологічної стійкості підрозділів. Дослідження, проведені НАТО Strategic Communications Centre of Excellence (StratCom COE), розташованим у Ризі, зафіксували, що цілеспрямовані програми медіаграмотності в збройних силах держав Балтії суттєво підвищили стійкість особового складу до інформаційних операцій.

Висновки. Узагальнюючи викладене, слід наголосити, що формування інформаційної культури фахівців сектору безпеки і оборони є системним процесом, який охоплює правову, освітню, технологічну та психологічну складові. Жоден із цих компонентів не може бути ефективним в ізоляції від решти.

Правова база без відповідної підготовки залишається декларативною; технічні навички без критичного мислення перетворюються на механічне виконання алгоритмів; медіаграмотність без розуміння операційного контексту має обмежену практичну цінність. Лише комплексний підхід, що поєднує оновлення освітніх стандартів, адаптацію методики навчання до сучасних вимог та систематичне підвищення кваліфікації вже діючих фахівців, здатний забезпечити необхідний рівень інформаційної культури в умовах сучасних збройних конфліктів.

Модель формування інформаційної культури курсантів ВВНЗ засобами соціально-культурної діяльності базується на застосуванні трьох блоків: концептуального, функціонально-змістовного та критеріально-результативного, які організують дозвільний простір, спрямований на розвиток загально-культурних та військово-професійних компетенцій з урахуванням застосування інформаційних технологій.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку цілісної моделі формування інформаційної культури у вищих військових навчальних закладах, визначення критеріїв її діагностики та оцінки ефективності впроваджених педагогічних технологій.

Література

1. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text.
2. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця як невід'ємна складова сучасної професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. Київ, 2003. С. 354–360.
3. Бурий С. В. Педагогічні умови формування управлінської культури у майбутніх офіцерів у процесі практичної підготовки // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". 2018. № 3. С. 29–36.
4. Гладченко О. В. Формування інформаційної культури студентів вищого навчального закладу фінансового профілю. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. URL: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/6/10.pdf.
5. Коломієць А. М., Лапшина І. М., Білоус В. С. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя : навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2006. 88 с.
6. Бондарев Г. В., Круть П. П. Основи військової психології : навч. посіб. Харків: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2020. 272 с.
7. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Корня Л. В. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України : метод. посіб. Київ : ФОП Маслаков, 2019. 288 с.

References:

1. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liut. 2022 r. № 286-r [On approval of the Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022-2032: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 23, 2022 No. 286-r]. (2022, February 23). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text [in Ukrainian].
2. Hurevych, R. S. (2003). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnoho fakhivtsia yak nevidiemna skladova suchasnoi profesiinoi osvity [Formation of information culture of the future specialist as an integral component of modern professional education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyvy – Pedagogy and psychology of professional education: results of research and prospects* (pp. 354–360). Kyiv [in Ukr].
3. Buriy, S. V. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia upravlinskoi kultury u maibutnikh ofitseriv u protsesi praktychnoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of managerial culture in future officers in the process of practical training]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia "Pedahohichni nauky" – Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, 3, 29–36 [in Ukrainian].
4. Hladchenko, O. V. (n.d.). Formuvannia informatsiinoi kultury studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu finansovoho profilu [Formation of information culture of students of a higher educational institution of financial profile]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. Retrieved from http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/6/10.pdf [in Ukrainian].
5. Kolomiets, A. M., Lapshyna, I. M., & Bilous, V. S. (2006). *Osnovy informatsiinoi kultury maibutnoho vchytelia* [Fundamentals of information culture of the future teacher]. Vinnytsia: VDPU [in Ukrainian].
6. Bondarev, H. V., & Krut, P. P. (2020). *Osnovy viiskovoi psykholohii* [Fundamentals of military psychology]. Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

7. Kokun, O. M., Ahaiev, N. A., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., & Kornia, L. V. (2019). *Psykholohichne vyvchennia osobovoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy* [Psychological study of the personnel of the Armed Forces of Ukraine]. Kyiv: FOP Maslakov [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3211-3225

Тушко Клавдія Юріївна доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України, Україна, Хмельницька область, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0001-7684-5622.

Ковальська Ірина Едуардівна кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник науково-організаційного відділу, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0002-7440-2497.

Гапоненко Наталія Пилипівна викладач відокремленого структурного підрозділу Кам'янець-Подільський фаховий коледж навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна, Хмельницька область, м. Кам'янець - Подільський, https//orcid.org/0000-0002-3525-0697.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті досліджено сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України в контексті євроінтеграції, реформування національної системи освіти та комплексу викликів, зумовлених воєнним станом і глобальними трансформаціями ринку праці.

На основі аналізу нормативних документів, вітчизняних і зарубіжних наукових праць виокремлено п'ять ключових тенденцій, що визначають сучасний вектор розвитку вищої освіти: компетентнісний підхід як методологічна основа проєктування освітніх програм; цифровізація та впровадження інформаційних технологій в освітній процес; дуальна форма навчання як механізм посилення практикоорієнтованості підготовки; інтернаціоналізація вищої освіти в контексті Болонського процесу та євроінтеграційних зобов'язань України; цілеспрямоване формування психологічної стійкості, м'яких навичок та громадянської ідентичності майбутніх фахівців.

Встановлено, що реалізація компетентнісного підходу передбачає перехід від знаннєвоцентричної до результатоорієнтованої моделі підготовки, оновлення освітніх програм відповідно до вимог ринку праці та впровадження автентичного оцінювання.

Цифровізація освітнього процесу розглядається не лише як технічна, а передусім як педагогічна трансформація, що вимагає розвитку цифрової культури як студентів, так і науково-педагогічних працівників. Дуальна форма навчання, забезпечуючи поєднання теоретичної підготовки з виробничою практикою під керівництвом наставника, сприяє скороченню розриву між академічним середовищем і реальними вимогами роботодавців. Інтернаціоналізація, попри виклики воєнного часу, продовжується у форматах онлайн-мобільності, спільних освітніх програм і міжнародних проєктів.

Психологічна стійкість і м'які навички визнаються невід'ємними результатами сучасної фахової підготовки незалежно від галузевої спрямованості закладу вищої освіти. Підкреслено взаємозалежність розглянутих тенденцій: їх ефективне впровадження можливе лише як системний, педагогічно обґрунтований процес, підтриманий відповідною державною політикою та інституційним потенціалом закладів. Зроблено висновок, що комплексна реалізація означених тенденцій створює підґрунтя для підготовки конкурентоспроможних, психологічно зрілих і соціально відповідальних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах динамічних суспільних змін.

Результати дослідження можуть бути використані у проєктуванні освітніх програм, розробленні методичних матеріалів і вдосконаленні практики підготовки майбутніх фахівців у ЗВО різних галузей та форм власності.

Ключові слова: професійна підготовка, вища освіта, компетентнісний підхід, цифровізація освіти, дуальна форма навчання, інтернаціоналізація, м'які навички, психологічна стійкість.

Tushko Klavdiya Yuriivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, National Academy of the State Border Service of Ukraine, Khmelnytskyi https//orcid.org/0000-0001-7684-5622.

Kovalska Iryna Eduardivna candidate of psychological sciences, senior researcher, leading researcher of the scientific and organizational department, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, https//orcid.org/0000-0002-7440-2497.

Gaponenko Natalia Pylypivna lecturer of the separate structural subdivision Kamyanets-Podilsky Professional College of the educational and rehabilitation institution of higher education «Kamyanets-Podilsky State Institute», Kamyanets-Podilsky, https//orcid.org/0000-0002-3525-0697.

MODERN TRENDS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN UKRAINE

Abstract. The article examines modern trends in the professional training of future specialists in higher education institutions of Ukraine in the context of European integration, reforming the national education system and a complex of challenges caused by martial law and global transformations of the labor market. Based on the analysis of regulatory documents, domestic and foreign scientific works, five key trends determining the modern vector of higher education development are singled out: the competence approach as a methodological basis for designing educational programs; digitalization and implementation of information technologies in the educational process; dual form of education as a mechanism for strengthening the practice orientation of training; internationalization of higher education in the context of the Bologna process and European integration obligations of Ukraine; purposeful formation of psychological stability, soft skills and civic identity of future specialists. It was established that the implementation of the competence approach involves the transition from a knowledge-centric to a result-oriented training model, updating educational programs in accordance with the requirements of the labor market, and implementing authentic evaluation. The digitization of the educational process is considered not only as a technical, but above all as a pedagogical transformation, which requires the development of a digital culture of both students and scientific and pedagogical workers. The dual form of training, by providing a combination of theoretical training with industrial practice under the guidance of a mentor, contributes to narrowing the gap between academia and the real demands of employers. Internationalization, despite the challenges of wartime, continues in the formats of online mobility, joint educational programs and international projects. Psychological stability and soft skills are recognized as integral results of modern professional training, regardless of the branch orientation of the institution of higher education.

The interdependence of the considered trends is emphasized: their effective implementation is possible only as a systematic, pedagogically based process, supported by the relevant state policy and institutional potential of institutions. It was concluded that the comprehensive implementation of these trends creates the basis for the training of competitive, psychologically mature and socially

responsible specialists who are able to act effectively in the conditions of dynamic social changes. The results of the research can be used in the design of educational programs, the development of methodical materials and the improvement of the practice of training future specialists in higher education institutions of various fields and forms of ownership.

Keywords: professional training, higher education, competence approach, digitalization of education, dual form of education, internationalization, soft skills, psychological stability.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства, що характеризується стрімкою трансформацією ринку праці, технологічними змінами та новими геополітичними реаліями, висуває якісно нові вимоги до системи підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Для України ці виклики набувають особливої гостроти в умовах повномасштабного воєнного вторгнення, яке суттєво змінило умови функціонування вітчизняної вищої школи, водночас не відмінивши, а лише загострившии необхідність її системної модернізації. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки визначає якість підготовки фахівців, їхню відповідність потребам ринку праці та забезпечення євроінтеграційних зобов'язань як пріоритетні орієнтири реформ. Реалізація цих орієнтирів неможлива без розуміння ключових тенденцій, що формують сучасну практику професійної підготовки у вітчизняних ЗВО.

Актуальність дослідження зазначених тенденцій зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, система вищої освіти перебуває під одночасним тиском внутрішніх реформ і зовнішніх викликів – зміни структури попиту на ринку праці, глобальної конкуренції кваліфікацій, поширення дистанційних і змішаних форм навчання, стрімкого розвитку штучного інтелекту та цифрових технологій. По-друге, євроінтеграційний курс України передбачає адаптацію стандартів вищої освіти до Рамки кваліфікацій ЄС, вимог Стандартів і рекомендацій ESG та принципів Болонського процесу, що безпосередньо впливає на зміст і форми підготовки фахівців. По-третє, воєнний стан породив принципово нові педагогічні завдання – збереження якості освіти в умовах вимушеного переміщення студентів і викладачів, підтримки психологічного благополуччя учасників освітнього процесу та формування у майбутніх фахівців готовності до дій в умовах нестабільності й ризику. По-четверте, прискорення технологічних змін вимагає від випускників ЗВО не стільки готових знань, скільки здатності до неперервного навчання, адаптації до нових умов і критичного осмислення інформації. Системне осмислення цих тенденцій у їх взаємозв'язку є необхідною умовою для науково

обґрунтованого розвитку освітніх програм, педагогічних практик і стратегій інституційного розвитку ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика сучасних тенденцій розвитку вищої освіти та професійної підготовки фахівців перебуває в полі активного наукового дискурсу як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці. Методологічні засади компетентнісного підходу у вищій школі розроблено у працях І. Зимньої, яка обґрунтувала трирівневу структуру ключових компетентностей – компетентностей, що стосуються самої людини, її взаємодії з іншими людьми та діяльності, – і визначила їх роль в оновленні змісту освіти в умовах переходу до особистісно орієнтованої парадигми. О. Овчарук [5] здійснила порівняльний аналіз компетентнісних моделей у системах освіти країн Європейського Союзу та окреслила шляхи їх імплементації в українському освітньому просторі. Ці роботи сформували концептуальне підґрунтя для переходу вітчизняних ЗВО від знаннєвоцентричного до результатоорієнтованого підходу в проєктуванні освітніх програм і систем оцінювання. Питання цифровізації освітнього простору та формування інформаційно-комунікаційних компетентностей досліджено у працях В. Бикова та О. Спіріна, які обґрунтували теоретичні засади інформатизації вищої школи, розробили моделі хмарно орієнтованого навчального середовища і визначили педагогічні умови ефективного використання ІКТ в освітньому процесі. Н. Морзе [8] та О. Кузьмінська зосередились на специфіці змішаного навчання у вищій освіті: авторки дослідили формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу та педагогічні умови самоорганізації студентів в умовах дистанційної взаємодії. Їхні праці є значущими для осмислення педагогічних наслідків цифрової трансформації, яку прискорила пандемія COVID-19, а відтак – повномасштабне вторгнення, що змусило переважну більшість українських ЗВО перейти на дистанційний або змішаний формат навчання.

Процеси інтернаціоналізації вищої освіти та імплементації Болонської системи в Україні знайшли відображення у роботах вітчизняних дослідників у галузі порівняльної педагогіки та освітньої політики. Питання дуальної освіти, практикоорієнтованої підготовки та взаємодії ЗВО з роботодавцями розробляються у контексті реформування змісту вищої освіти відповідно до запитів ринку праці і знайшли нормативне закріплення у Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2018). Формування психологічної стійкості та м'яких навичок майбутніх фахівців набуло особливої наукової уваги у дослідженнях, присвячених підготовці фахівців для силових структур, педагогічній і соціальній роботі в умовах кризових ситуацій. Незважаючи на значний науковий доробок, питання комплексного аналізу означених тенденцій у їх взаємодії та впливу на

практику підготовки фахівців різних галузей залишається недостатньо розробленим, що й визначило напрям цього дослідження.

Мета дослідження – визначити та охарактеризувати ключові тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України в сучасних умовах, визначити їх педагогічну сутність, форми реалізації та взаємозв'язок в контексті реформування національної системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система вищої освіти України перебуває в умовах кардинального переосмислення своїх функцій, змісту та методологічних орієнтирів. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки визначає пріоритетними напрямами якість, доступність і відповідність освіти потребам ринку праці, суспільного розвитку та євроінтеграційного курсу держави. В умовах воєнного часу, активних реформ і зростаючих вимог до компетентності випускників закладів вищої освіти (ЗВО) означені тенденції набувають особливого значення. Нижче розглянуто ключові напрями, що визначають зміст і форми підготовки майбутніх фахівців в українських ЗВО.

Однією з визначальних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні та світі є перехід від традиційної знаннєвоцентричної моделі підготовки фахівців до компетентнісної. Компетентнісний підхід, утвердившись у вітчизняній педагогіці вищої школи на початку 2000-х рр., сьогодні становить методологічну основу проєктування освітніх програм, стандартів підготовки та оцінювання результатів навчання у ЗВО. Його сутність полягає в орієнтації освітнього процесу не лише на засвоєння обсягу знань, а на формування здатності застосовувати їх у практичній діяльності – вирішувати професійні задачі, приймати обґрунтовані рішення та взаємодіяти в мінливому соціально-професійному середовищі [5].

У вітчизняному педагогічному дискурсі усталеним є розмежування компетентностей на загальні (ключові) та спеціальні (фахові). Загальні компетентності охоплюють комунікативні, інформаційно-аналітичні, організаційні, критичного мислення та міжособистісної взаємодії вміння, тоді як фахові відображають специфіку конкретної галузі підготовки. Відповідно до Стандартів вищої освіти України, затверджених МОН, кожна освітня програма передбачає чітко сформульовані програмні результати навчання, що корелюють з переліком компетентностей. Така структура забезпечує вимірюваність освітніх результатів та можливість їх верифікації в межах системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти.

Особливого значення набуває формування так званих «м'яких» навичок (soft skills) – критичного мислення, командної роботи, адаптивності, здатності до самонавчання. Дослідження у сфері педагогіки вищої

школи свідчать, що роботодавці у різних секторах економіки дедалі частіше визнають ці характеристики не менш важливими, ніж фахові (hard skills) знання та вміння. У педагогіці вищої школи цей запит знаходить відповідь у впровадженні проєктного навчання, технологій проблемно-орієнтованого навчання (Problem-Based Learning), методу кейсів та формуванні портфоліо компетентностей як інструменту рефлексії власного навчального досвіду.

Реалізація компетентнісного підходу в різних галузях підготовки має свою специфіку. У педагогічних ЗВО акцент робиться на формуванні дидактичних, комунікативних та рефлексивних компетентностей майбутніх учителів; у технічних – на інженерному мисленні та готовності до застосування професійних стандартів; в економічній освіті – на аналітичних, фінансово-управлінських та підприємницьких уміннях; у закладах військово-освітнього профілю – на тактичному мисленні, здатності до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях, вольовій регуляції та морально-психологічній стійкості. Попри галузеву відмінність, спільним залишається принцип: зміст підготовки має бути орієнтований на реальні професійні ситуації та вимоги практики, а не зводитись до абстрактного вивчення теоретичних конструктів.

Реалізація компетентнісного підходу на рівні окремого ЗВО передбачає системний перегляд навчальних планів, запровадження гнучких траєкторій навчання та вибіркових компонентів освітньої програми, що дозволяє студентам індивідуалізувати свій освітній маршрут відповідно до особистих інтересів і кар'єрних орієнтирів. Водночас перехід до компетентнісної моделі вимагає суттєвого переосмислення системи оцінювання: замість традиційного перевірочного тестування перевага надається автентичному оцінюванню (authentic assessment), що відображає реальні професійні дії – презентацію проєкту, вирішення кейсу, захист портфоліо, виконання симуляційного завдання. Саме такий підхід дає змогу об'єктивно встановити, наскільки студент здатний функціонувати як компетентний фахівець, а не лише відтворювати засвоєний матеріал в умовах стандартного іспиту.

Суттєвим аспектом практичної реалізації компетентнісного підходу є партнерство між ЗВО та ринком праці. Залучення представників роботодавців до розроблення освітніх програм, проведення спільних практичних занять і майстер-класів, організація стажувань і виробничих практик на реальних підприємствах та в установах – усе це дозволяє мінімізувати розрив між академічним навчанням і вимогами конкретних робочих місць. У сфері підготовки фахівців для силових структур аналогом такого партнерства є тісна взаємодія навчальних закладів з підрозділами-замовниками кадрів, участь практиків у навчальному процесі та орієнтація

на актуальні оперативні вимоги й стандарти. Такий підхід не лише підвищує якість підготовки, але й формує у майбутніх фахівців реалістичне уявлення про характер майбутньої діяльності та її вимоги.

Педагогічними умовами ефективної реалізації компетентнісного підходу є: забезпечення практикоорієнтованості освітнього процесу; впровадження активних методів навчання; організація продуктивної взаємодії між ЗВО та роботодавцями у визначенні змісту підготовки; перехід від накопичувальної до формувальної системи оцінювання. Важливу роль відіграє також неперервне підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які мають не лише транслювати предметні знання, а й виступати фасилітаторами компетентнісного розвитку студентів. Таким чином, компетентнісний підхід є реальним інструментом модернізації системи підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних ЗВО, що забезпечує їх готовність до самостійної, відповідальної та ефективної діяльності в обраній сфері.

Інформатизація освіти як глобальна тенденція набуває в Україні особливого прискорення під впливом пандемії COVID-19, а відтак – воєнного стану, що суттєво змінив умови організації навчального процесу у ЗВО. Цифрова трансформація освіти означає не лише переведення традиційних форм навчання в онлайн-формат, а якісно нову парадигму освітньої взаємодії, засновану на інтеграції технологічних інструментів у педагогічний процес [6]. Серед ключових складових цього процесу – системи управління навчанням (LMS: Moodle, Google Classroom, Canvas), відеоконференційні платформи, хмарні сервіси для спільної роботи, інструменти адаптивного навчання та елементи штучного інтелекту, що дедалі активніше інтегруються в освітній процес провідних ЗВО.

Дистанційне та змішане (blended learning) навчання стали вимушеною, а згодом – усвідомленою педагогічною стратегією більшості українських ЗВО. Змішана модель поєднує переваги очного навчання – живу взаємодію, групову динаміку, практичне відпрацювання – з ресурсами цифрового середовища: асинхронним доступом до матеріалів, можливістю самостійного темпу засвоєння, автоматизованим зворотним зв'язком. Дослідження Н. Морзе у сфері цифровізації вищої освіти свідчать, що ефективне застосування змішаного навчання потребує не лише технічного оснащення, але й значної перебудови методичної культури викладача та підготовки студентів до самоорганізації навчальної діяльності в умовах зниженого зовнішнього контролю [9].

Важливим напрямом є формування цифрової компетентності майбутніх фахівців як окремого освітнього результату. Відповідно до Рекомендацій Ради ЄС щодо ключових компетентностей (2018) [10] та

вітчизняного Профілю цифрової компетентності педагога (2021), цифрова компетентність охоплює інформаційну грамотність, комунікацію в цифровому середовищі, створення цифрового контенту, безпеку в мережі та вирішення проблем засобами ІКТ. Її цілеспрямоване формування у ЗВО передбачає як спеціальні навчальні дисципліни, так і наскрізну інтеграцію цифрових інструментів у практику викладання усіх предметів, незалежно від галузевої приналежності освітньої програми.

Разом з тим цифровізація освіти несе в собі низку ризиків і обмежень, що не можуть бути проігноровані у педагогічному аналізі. Ключовими серед них є: нерівномірний доступ студентів до якісного інтернет-з'єднання та необхідного обладнання, особливо в умовах воєнного часу та вимушеного переміщення; зниження рівня живої академічної комунікації та соціалізації; ризики інформаційної перевантаженості та зниження концентрації уваги; питання захисту персональних даних та кібербезпеки в освітніх системах. Вирішення цих проблем потребує системного підходу – як на рівні державної політики у сфері освіти, так і на рівні інституційних рішень конкретних ЗВО.

Перспективними педагогічними технологіями в умовах цифрової трансформації є мікронавчання (microlearning) – засвоєння навчального матеріалу у форматі коротких структурованих модулів, – а також адаптивні навчальні системи, що ґрунтуються на алгоритмах машинного навчання й персоналізують освітній маршрут відповідно до індивідуального прогресу студента. Застосування технологій доповненої (AR) і віртуальної реальності (VR) відкриває нові можливості для симуляційного навчання у медицині, інженерних дисциплінах та підготовці фахівців силових структур, дозволяючи відтворювати умови реальної професійної діяльності без відповідних ризиків. Ці технології активно апробуються в провідних ЗВО України та зарубіжних партнерів у рамках спільних освітніх проєктів.

Важливим чинником успішної цифровізації освіти є розвиток цифрової культури як студентів, так і викладачів. Цифрова культура передбачає не лише технічні навички, а й критичне ставлення до інформації, медіаграмотність, розуміння алгоритмів роботи мережевих платформ і готовність до відповідальної поведінки в цифровому просторі. У педагогічному вимірі це означає, що викладач має не просто переносити лекційний матеріал у слайди або відеоформат, а проєктувати якісно нові навчальні ситуації, що використовують можливості цифрового середовища – інтерактивні симуляції, колаборативні онлайн-проєкти, відкриті освітні ресурси (OER), геймифікацію навчання. Така перебудова педагогічної практики вимагає від науково-педагогічних працівників неперервного самовдосконалення і відкритості до освітніх інновацій.

Окремої уваги заслуговує питання інституційної готовності ЗВО до цифрової трансформації. Воно охоплює не лише технічну інфраструктуру, а й готовність педагогічного колективу до роботи в цифровому середовищі, наявність відповідних методичних служб та чіткої стратегії цифрового розвитку закладу. Досвід провідних вітчизняних університетів свідчить, що найбільших результатів досягають ті заклади, де цифровізація розглядається не як техніко-організаційна задача, а як педагогічна – що потребує відповідного методичного супроводу і якісної підготовки викладацького складу. Водночас у ЗВО з обмеженими ресурсами – регіональних педагогічних університетах, галузевих закладах, військових академіях – процес цифрової трансформації відбувається нерівномірно, що вимагає цілеспрямованої державної підтримки та ресурсного вирівнювання. Таким чином, цифровізація освітнього процесу є потужним ресурсом підвищення якості та доступності підготовки майбутніх фахівців, однак її інтеграція в навчальний процес має здійснюватись системно – з урахуванням педагогічних цілей, індивідуальних потреб студентів та реальних можливостей конкретного закладу.

Наступна тенденція, варта уваги - дуальна форма здобуття освіти є однією з відповідей вищої школи на запит роботодавців щодо скорочення розриву між академічною підготовкою та реальними вимогами ринку праці. В Україні її нормативну основу закладено Законом «Про освіту» (2017) [2], Законом «Про вищу освіту» (2014) [1] та Концепцією підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, схваленою Кабінетом Міністрів у 2018 році. Згідно з цими документами, дуальна форма передбачає поєднання навчання у ЗВО з практичною підготовкою безпосередньо на підприємстві або в установі, які виступають повноправними учасниками освітнього процесу. Відповідальність за результати навчання розподіляється між закладом освіти та роботодавцем на договірній основі.

Ключовою перевагою дуальної моделі є те, що теоретичні знання, отримані у ЗВО, одразу застосовуються в реальних умовах виробничого або соціального середовища – під керівництвом кваліфікованого наставника. Це забезпечує формування стійких практичних навичок, скорочує адаптаційний період після завершення навчання та підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Дослідження свідчать, що студенти, які навчались за дуальною формою, демонструють вищий рівень сформованості фахових компетентностей порівняно з тими, хто проходив традиційну виробничу практику у стислі терміни наприкінці навчального року.

В Україні дуальна форма апробується в різних галузях. У педагогічних ЗВО вона реалізується через організацію тривалих навчальних

практик у партнерських школах і дошкільних закладах із систематичним педагогічним супроводом. У технічних університетах студенти залучаються до виробничих процесів підприємств-партнерів, засвоюючи технологічні операції в реальному робочому середовищі. У соціальних спеціальностях практикоорієнтованість реалізується через роботу в соціальних службах, реабілітаційних центрах і громадських організаціях. Педагогічним ядром дуальної системи є постать наставника – досвідченого фахівця-практика, який забезпечує індивідуальний супровід студента, оцінює якість виконання виробничих завдань і бере участь у підсумковій атестації. Оцінювання результатів дуального навчання, як правило, має комплексний характер і поєднує академічні критерії ЗВО з фаховими стандартами роботодавця.

Інтернаціоналізація вищої освіти є невід'ємною складовою євроінтеграційного курсу України і набула нового імпульсу після підписання Угоди про асоціацію з ЄС та повноправного членства в Болонському процесі. Участь у Болонській системі зумовила впровадження кредитно-трансферної системи (ЄКТС), двоциклової структури підготовки (бакалавр/магістр), Додатку до диплому європейського зразка та загальноєвропейських підходів до забезпечення якості освіти відповідно до Стандартів і рекомендацій ESG. Адаптація вітчизняних освітніх стандартів до рамки кваліфікацій ЄС (EQF) сприяє взаємному визнанню документів про освіту та розширює можливості академічної і трудової мобільності українських фахівців.

Програми академічної мобільності – Erasmus+, DAAD, програми двостороннього обміну з університетами ЄС, США та Канади – дозволяють студентам і науково-педагогічним працівникам здобувати досвід в іноземних закладах, брати участь у спільних дослідницьких проєктах і долучатись до міжнародних наукових спільнот. Спільні освітні програми (joint degrees, double degrees) становлять окремий важливий формат, що забезпечує міжнародне визнання кваліфікацій одночасно від двох і більше університетів. Педагогічним наслідком участі у цих процесах є розвиток міжкультурної компетентності майбутніх фахівців – здатності до ефективної взаємодії в мультикультурному середовищі, розуміння іноземних освітніх і виробничих практик та формування глобального професійного мислення.

Воєнний стан суттєво ускладнив реалізацію традиційних форм міжнародної мобільності, однак не зупинив процес інтернаціоналізації. Натомість відбулось активне впровадження форматів онлайн-мобільності: віртуальних програм обміну, спільних вебінарів, відкритих міжнародних курсів і дистанційних наукових стажувань. Ряд українських університетів долучився до міжнародних консорціумів у межах проєктів Erasmus+ KA2, що передбачають спільне розроблення освітніх програм і підвищення

інституційної спроможності. Водночас масовий виїзд студентів за кордон поставив питання щодо забезпечення якості освіти та академічного супроводу для тих, хто продовжує навчання дистанційно з-за меж України, що стало окремим педагогічним і організаційним викликом для вітчизняних ЗВО.

Сучасні умови розвитку України – воєнний стан, соціальна нестабільність, вимушена міграція і перманентний стрес – актуалізують завдання цілеспрямованого формування психологічної стійкості майбутніх фахівців як невід'ємного компонента їхньої професійної готовності. Здатність зберігати ефективність у стресових і непередбачуваних умовах, адаптуватись до змін і підтримувати власний психоемоційний ресурс визнається сьогодні ключовою не лише для фахівців силових структур, а й для педагогів, медичних і соціальних працівників, управлінців і представників більшості цивільних професій. У межах освітнього процесу ЗВО ця тенденція виявляється у включенні відповідних тематичних модулів у навчальні програми, розширенні психологічної служби та впровадженні спеціалізованих тренінгів.

Поряд з психологічною стійкістю до пріоритетних освітніх результатів відносять широкий спектр soft skills – комунікативну компетентність, емоційний інтелект, здатність до ефективної командної роботи, лідерські якості та навички управління конфліктами. На відміну від розділу, присвяченого компетентнісному підходу, де ці характеристики розглядались у контексті загальних результатів навчання, тут вони набувають самостійного педагогічного значення – як предмет цілеспрямованого формування засобами тренінгових технологій, коучингу, рефлексивного навчання та груп взаємопідтримки. Психологічна підтримка студентів, що пережили травматичний досвід, переміщення чи втрати, потребує від педагогічного колективу не лише загальної чуйності, а й спеціальних компетентностей у галузі психологічної першої допомоги та кризового супроводу.

Окремим виміром особистісного розвитку майбутніх фахівців в українських ЗВО в умовах воєнного часу є цілеспрямована інтеграція військово-патріотичного та громадянського виховання в освітній процес. Ця тенденція виявляється у включенні до навчальних планів дисциплін патріотичного спрямування, організації позааудиторних заходів відповідної тематики, волонтерській діяльності студентів та участі у програмах початкової військової підготовки. Педагогічна цінність таких заходів полягає не в декларативному вихованні «правильних» цінностей, а у формуванні усвідомленої громадянської позиції, відчуття відповідальності за долю держави та готовності до дій в інтересах суспільства. У закладах, що готують фахівців для силових і правоохоронних структур, ці завдання

набувають системного характеру і реалізуються через цілісне виховне середовище.

Розглянуті тенденції – компетентнісний підхід, цифровізація, дуальна освіта, інтернаціоналізація та цілеспрямований розвиток особистісних якостей – визначають сучасний вектор трансформації професійної підготовки у вітчизняних ЗВО. Їх реалізація є взаємозалежною: жодна з тенденцій не дає повноцінного ефекту поза зв'язком з іншими. Комплексне впровадження цих напрямів, підкріплене якісним педагогічним супроводом і системною державною підтримкою, створює підґрунтя для підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасних і майбутніх суспільних викликів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз засвідчує, що сучасна система вищої освіти України перебуває на етапі структурної трансформації, спрямованої на підвищення якості підготовки фахівців і їх відповідності вимогам ринку праці, євроінтеграційним стандартам та новим соціальним реаліям. Виокремлені тенденції – компетентнісний підхід, цифровізація, дуальна освіта, інтернаціоналізація та розвиток особистісних якостей – не є ізольованими явищами, а становлять взаємопов'язану систему педагогічних орієнтирів, що в сукупності формують нову модель фахової підготовки.

Перспективами подальших досліджень є вивчення педагогічних умов інтеграції означених тенденцій у підготовку фахівців конкретних галузей, зокрема тих, що функціонують у системі забезпечення безпеки держави та потребують особливої уваги до практикоорієнтованості й психологічної готовності випускників.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.

3. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 № 660-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80 (дата звернення: 10.01.2025).

4. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2022/stratehiia-vyshchoi-osvity.pdf (дата звернення: 15.01.2025).

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

6. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2020. № 1(1). С. 27–36. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36.

7. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Гуржій А. М., Жалдак М. І., Лещенко М. П., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Олійник В. В., Спірін О. М., Шишкіна М. П. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України : монографія / наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Київ : Компринт, 2019. 214 с.

8. Морзе Н. В. Змішане навчання у вищій школі: зміст та мотиваційні аспекти. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2018. № 4. С. 70–80. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.4.7080.

9. Морзе Н. В., Василенко М. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2021. № 10. С. 135–150. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.10.

10. Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 2018. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (date of access: 20.01.2025).

11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels: ENQA, 2015. 32 p. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (date of access: 20.01.2025).

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014, July 1). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine, 37–38, Art. 2004 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017, September 5). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine, 38–39, Art. 380 [in Ukrainian].

3. Kontseptsiia pidhotovky fakhivtsiv za dualnoiu formoiu zdobuttia osvity [Concept of training specialists by dual form of education acquisition]. (2018, September 19). Approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 660-r. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80 (date of access: 10.01.2025) [in Ukrainian].

4. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032]. (2022, February 23). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2022/stratehiia-vyshchoi-osvity.pdf (date of access: 15.01.2025) [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

6. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoi transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. Visnyk Kafedry YuNESKO «Neperevna profesiina osvita XXI stolittia» – Bulletin of the UNESCO Chair “Continuous Professional Education of the XXI Century”, 1(1), 27–36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36 [in Ukrainian].

7. Bykov, V. Yu., Burov, O. Yu., Hurzhii, A. M., Zhaldak, M. I., Leshchenko, M. P., Lytvynova, S. H., et al. (2019). Teoretyko-metodolohichni zasady informatyzatsii osvity ta praktychna realizatsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii sferi Ukrainy [Theoretical and methodological principles of informatization of education and practical implementation of information and communication technologies in the educational sphere of Ukraine]. Kyiv: Komprint [in Ukrainian].

8. Morze, N. V. (2018). Z mishane navchannia u vyshchii shkoli: zmist ta motyvatsiini aspekty [Blended learning in higher school: content and motivational aspects]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of modern university, 4, 70–80. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.4.7080 [in Ukrainian].

9. Morze, N. V., Vasylenko, M. V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2021). Deiaki rezultaty doslidzhennia v haluzi formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv zakladiv serednoi osvity [Some results of the study in the field of formation of digital competence of teachers of secondary education institutions]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of modern university, 10, 135–150. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.10 [in Ukrainian].

10. Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). Official Journal of the European Union. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (date of access: 20.01.2025).

11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels: ENQA. Retrieved from https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (date of access: 20.01.2025).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378. 78

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3226-3234

Ульянова Вікторія Станіславівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Харків, https://orcid.org/0000-0003-1619-3735

Снєдкова Людмила Антонівна кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя, «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Харків, https://orcid.org/0000-0002-0389-2257

МУЗИЧНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. У процесі дослідження проаналізовані дефініції поняття «компетентність» та визначено сутність музично-психологічних компетентностей майбутнього педагога-музиканта як інтегративного утворення, що поєднує музично-виконавські, психолого-педагогічні, комунікативні та особистісно-творчі складові професійної діяльності. У статті розглянуто роль музичної освіти як важливого чинника формування й розвитку таких компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаціями освітнього простору, інтеграцією української системи освіти до європейського освітнього середовища, а також зростанням вимог до професійної підготовки педагогів мистецьких дисциплін. У сучасних умовах суспільного розвитку педагог-музикант має не лише володіти високим рівнем музично-виконавської майстерності, але й бути здатним ефективно впливати на емоційно-ціннісну сферу особистості здобувачів освіти, формувати їхню естетичну культуру, творче мислення та художнє сприйняття. Саме тому розвиток музично-психологічних компетентностей виступає важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У дослідженні обґрунтовано, що музична освіта створює сприятливі умови для розвитку емоційної чутливості, художнього мислення, емпатії та здатності до творчої інтерпретації музичних творів. Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному осмисленні музичної освіти як системоутворювального

чинника розвитку музично-психологічних компетентностей майбутнього педагога-музиканта, а також у визначенні основних напрямів і педагогічних умов їх формування в освітньому процесі закладів вищої освіти. У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціал комплексного, компетентнісного й системного наукових підходів. Їх сукупність дозволяє здійснити всебічний аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема опрацювання монографічних наукових видань та дисертаційних досліджень, які висвітлюють обрану тему.

Ключові слова: музична освіта; музично-психологічні компетентності; майбутній педагог-музикант; професійна підготовка; мистецька педагогіка; музично-педагогічна діяльність.

Ulyanova Viktoriia Stanislavivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Music and Instrumental Teacher Training Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy, https://orcid.org/0000-0003-1619-3735

Sniedkova Liudmyla Antonivna Candidate of Mystery Studies, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Music and Instrumental Teacher Training, Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy, https://orcid.org/0000-0002-0389-2257

MUSICAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Abstract. The study analyses the definitions of the concept of ‘competence’ and determines the essence of the musical and psychological competencies of future music teachers as an integrative formation that combines musical performance, psychological and pedagogical, communicative and personal and creative components of professional activity. The article examines the role of music education as an important factor in the formation and development of such competences in the process of professional training of future music teachers in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the current transformations in the educational space, the integration of the Ukrainian education system into the European educational environment, as well as the growing demands on the professional training of teachers of artistic disciplines. In the current conditions of social development, a teacher-musician must not only possess a high level of musical performance skills, but also be able to effectively influence the emotional and value sphere of students, shape their aesthetic culture,

creative thinking and artistic perception. That is why the development of musical and psychological competencies is an important component of the professional training of future music teachers. The study substantiates that music education creates favourable conditions for the development of emotional sensitivity, artistic thinking, empathy and the ability to creatively interpret musical works. The scientific novelty of the study lies in the theoretical understanding of music education as a system-forming factor in the development of musical and psychological competencies of future music teachers, as well as in the identification of the main directions and pedagogical conditions for their formation in the educational process of higher education institutions. In the course of the research, we tried to make the most of the potential of comprehensive, competence-based and systematic scientific approaches. Their combination allows for a comprehensive analysis of psychological and pedagogical literature, in particular, the study of monographic scientific publications and dissertation research that cover the chosen topic.

Keywords: music education; musical and psychological competencies; future music teacher; professional training; art pedagogy; musical and pedagogical activity.

Постановка питання в загальному вигляді. Сучасні трансформації освітнього простору, зумовлені процесами цифровізації, глобалізації культурних практик та інтеграції української системи освіти до європейського освітнього і наукового простору, актуалізують питання підготовки висококваліфікованих педагогів-музикантів, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у складних соціокультурних умовах.

Особливого значення в цьому контексті набуває розвиток музично-психологічних компетентностей майбутніх педагогів-музикантів, які забезпечують не лише високий рівень виконавської та педагогічної майстерності, а й здатність до глибокого емоційного, когнітивного та комунікативного розуміння музичного мистецтва. У сучасній педагогічній науці музична освіта розглядається як складний інтегративний феномен, що поєднує мистецьку, психологічну, педагогічну та культурологічну складові [7]. Вона виступає важливим чинником формування професійної ідентичності майбутнього педагога-музиканта, сприяє розвитку його творчого мислення, емоційного інтелекту, художньо-естетичного сприйняття та здатності до рефлексії. Саме тому музична освіта дедалі частіше розглядається не лише як процес оволодіння виконавськими навичками або музично-теоретичними знаннями, а як цілісна система формування професійних компетентностей, серед яких важливе місце посідають музично-психологічні компетентності.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасний педагог-музикант має виступати не тільки носієм музичних знань і виконавської майстерності, а й фасилітатором творчого розвитку здобувачів, здатним формувати їхню емоційну культуру, естетичні цінності та здатність до художнього самовираження. У цьому контексті особливого значення набуває здатність педагога усвідомлювати психологічні механізми музичного сприйняття, емоційного переживання музики, формування художніх образів та творчої інтерпретації музичного матеріалу. Розвиток таких компетентностей забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, сприяє створенню сприятливого творчого середовища в освітньому процесі та підвищує якість музично-педагогічної діяльності. сучасні освітні тенденції, зокрема компетентнісний підхід, інтеграція мистецької та психологічної підготовки, впровадження інноваційних педагогічних технологій і цифрових засобів навчання, вимагають переосмислення ролі музичної освіти у формуванні особистості майбутнього педагога-музиканта. В умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій та культурної взаємодії особливої ваги набуває формування здатності до емоційної емпатії, музично-психологічного аналізу творів, інтерпретаційної творчості та педагогічної комунікації, що безпосередньо пов'язано з розвитком музично-психологічних компетентностей.

Мета статті. Полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі музичної освіти як важливого чинника розвитку музично-психологічних компетентностей майбутнього педагога-музиканта, а також у визначенні основних напрямів і педагогічних умов формування цих компетентностей у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень. Науково-теоретичні засади педагогіки мистецтва, зокрема музичної педагогіки, а також проблематика художньо-естетичного виховання дітей і молоді в контексті психолого-педагогічного підходу ґрунтовно висвітлені у працях вітчизняних науковців. Серед них слід відзначити дослідження І. Гадалової, Н. Кьон, Н. Гузій, О. Єременко, Т. Коваль, С. Науменко, О. Олексюка, Г. Падалки, Т. Сідлецької, Т. Танько та інших учених, у яких розкриваються концептуальні положення мистецької освіти, особливості формування естетичної культури особистості та психолого-педагогічні механізми розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти**.** Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що попри значну кількість досліджень у галузі музичної педагогіки та психології мистецтва, проблема комплексного розвитку музично-психологічних компетентностей майбутніх педагогів-музикантів у процесі музичної освіти потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного обґрунтування. Особливо це стосується визначення структурних компонентів таких

компетентностей, педагогічних умов їх формування та ролі музичної освіти як системоутворювального чинника цього процесу.

Основна частина. Професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта у закладах вищої освіти передбачає формування складної системи професійно значущих якостей, що формуються у процесі цілеспрямованої освітньої діяльності. У сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства суттєво підвищуються вимоги до особистості викладача мистецьких дисциплін, його здатності ефективно застосовувати набуті знання, уміння та творчий досвід у самостійній професійній діяльності [6]. У зв'язку з цим сучасна система професійної освіти орієнтується на посилення уваги до формування фахової компетентності майбутнього педагога-музиканта, що охоплює розвиток його творчого потенціалу, педагогічної майстерності, художнього мислення та здатності до інноваційної діяльності. У контексті сучасної мистецько-педагогічної підготовки особливої уваги потребує формування у майбутніх педагогів-музикантів здатності ефективно організовувати різні види музично-виконавської діяльності. Вокально-хорова діяльність у цьому процесі виступає важливим засобом розвитку музично-психологічних компетентностей, оскільки поєднує художньо-творчі, емоційно-комунікативні та педагогічні аспекти професійної підготовки [3]. З огляду на особистісно-мотиваційний і процесуально-діяльнісний підходи вокально-хорова діяльність учителя музичного мистецтва вибудовується відповідно до комплексу музично-психологічних, організаційних, пізнавальних, вокально-технічних і музично-виконавських завдань. Взаємодія зазначених підходів забезпечує цілісність організації вокально-хорової роботи та спрямована на формування у здобувачів стійких художньо-виконавських умінь, необхідних для повноцінної участі у колективному музичному виконавстві. Взаємозв'язок особистісно-мотиваційного та процесуально-діяльнісного напрямів вокально-хорової діяльності ґрунтується на низці ключових положень.

Передусім важливим є цілеспрямоване спрямування освітнього процесу на формування у здобувача вокально-хорових умінь і навичок, що забезпечують їхню активну участь у публічних формах музичного виконавства. Не менш значущим є формування внутрішньої мотивації до участі в мистецьких вокально-хорових заходах, що сприяє розвитку їхнього інтересу до музичного мистецтва та колективної творчої діяльності. Важливою складовою є також формування у здобувачів освіти ґрунтовної теоретичної бази вокально-хорового виконавства, яка базується на системі знань про особливості вокальної техніки, ансамблевого співу, інтонаційної точності та художньої інтерпретації музичних творів. Поряд із цим вагоме значення має творчо-діяльнісний характер вокально-хорової роботи, що

передбачає активну участь здобувачів у процесі музичного музикування, розвиток їхнього художнього мислення, емоційної чутливості і здатності до колективної музично-творчої взаємодії.

У сучасних соціокультурних умовах підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва набуває нових змістових орієнтирів, що зумовлено трансформаціями освітнього середовища, розвитком цифрових технологій, а також складними суспільними викликами, пов'язаними з воєнним станом, психологічним навантаженням на молодь та необхідністю підтримки емоційної стійкості особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку музично-психологічних компетентностей майбутніх педагогів-музикантів, які забезпечують здатність фахівця не лише здійснювати якісну музично-педагогічну діяльність, а й ефективно впливати на емоційно-ціннісну сферу здобувачів освіти.

Поняття компетентності є багатовимірним і охоплює не лише когнітивні та операційно-технологічні складові професійної підготовки, що включають систему знань, умінь і навичок, а й мотиваційний компонент, який проявляється в особистісних характеристиках людини. У структурі компетентностей виокремлюють загальні та фахові складові, що формуються в процесі освітньої діяльності [1]. Набуття загальних компетентностей передбачає оволодіння широким спектром знань, розвиток здатності до аналізу й синтезу інформації, критичного та самостійного мислення, ефективної комунікації та співпраці. Важливими також є наполегливість, організованість, уміння планувати діяльність і приймати рішення в різних життєвих ситуаціях. Компетентність проявляється у різних видах діяльності, характеризує рівень самостійності, професійного досвіду та освіченості особистості, а також сприяє успішному розв'язанню професійних і життєвих завдань.

Музично-психологічні компетентності охоплюють комплекс інтегрованих знань, умінь і особистісних якостей, що поєднують музично-виконавські, психолого-педагогічні та комунікативні аспекти професійної діяльності. Вони передбачають здатність педагога розуміти психологічні механізми музичного сприйняття, формування емоційно-художніх переживань, розвитку творчого мислення, а також уміння організовувати музичну діяльність як засіб емоційного розвитку та психологічної підтримки здобувачів [2]. У сучасному освітньому просторі розвиток таких компетентностей стає важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Одним із ключових напрямів розвитку музично-психологічних компетентностей у сучасних умовах є інтеграція музичної та психологічної підготовки у змісті професійної освіти. Такий підхід передбачає поєднання музично-теоретичних дисциплін із

психолого-педагогічними курсами, що сприяє глибшому розумінню майбутніми педагогами психологічних особливостей музичної діяльності. Зокрема, важливим є вивчення психології музичного сприйняття, психології творчості, емоційної регуляції та міжособистісної комунікації у мистецькому середовищі. Це дозволяє майбутнім учителям музики усвідомлювати вплив музичного мистецтва на формування емоційної культури особистості та ефективніше застосовувати музичні засоби у педагогічній практиці. Важливим чинником розвитку музично-психологічних компетентностей є активне залучення здобувачів до творчо-виконавської діяльності, що сприяє формуванню їхньої художньої чутливості, емоційної виразності та здатності до інтерпретації музичних творів [3]. У процесі колективного музикування, вокально-хорової діяльності, ансамблевого виконання та імпровізації студенти набувають досвіду емоційної взаємодії, що формує навички емпатії, комунікативної взаємодії та психологічної підтримки учасників творчого процесу. Такі види діяльності створюють умови для розвитку емоційного інтелекту, що є важливою складовою музично-психологічної компетентності.

Не менш важливим напрямом є використання сучасних цифрових технологій та інноваційних педагогічних методик у процесі музичної освіти [1]. Сучасні освітні платформи, цифрові аудіоредактори, нотні редактори та мультимедійні ресурси дозволяють розширити можливості творчого самовираження здобувачів і сприяють формуванню нових форм музичної комунікації. Використання цифрових інструментів також забезпечує доступ до різноманітних музичних культурних практик, що сприяє розвитку музичного мислення, рефлексії та здатності до аналізу художніх образів [6].

У поєднанні з психолого-педагогічним аналізом музичних творів такі технології створюють сприятливе середовище для формування музично-психологічної компетентності майбутнього педагога.

Особливого значення в умовах сьогодення набуває формування емоційної стійкості та психологічної адаптивності майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасні суспільні виклики вимагають від педагога здатності підтримувати позитивний емоційний клімат у навчальному середовищі, сприяти психологічній підтримці здобувачів та використовувати музичне мистецтво як засіб емоційної регуляції. У цьому контексті музична освіта виступає не лише як засіб художнього розвитку, а й як ефективний інструмент психоемоційної стабілізації особистості.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що музична освіта виступає важливим чинником формування та розвитку музично-психологічних компетентностей майбутнього педагога-музиканта. Вона забезпечує інтеграцію музично-виконавської, психолого-

педагогічної і творчо-комунікативної підготовки, сприяє розвитку емоційного інтелекту, художнього мислення, здатності до інтерпретації музичних творів і педагогічної взаємодії. Встановлено, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від поєднання теоретичної підготовки з практичною творчою діяльністю, використання інноваційних педагогічних технологій та створення сприятливого творчого освітнього середовища. *Подальші дослідження доцільно спрямувати* на розроблення методичних моделей розвитку музично-психологічних компетентностей у системі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Література

1. Багрій Т. Фахові компетентності майбутнього педагога-музиканта: сутність, зміст, структура (диригентсько-хоровий аспект). *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, *1*(32). 2024. С.159-164.

2. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. Наука і сучасність: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, Т. 48. 2005. С. 22−32.

3. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 /Олена Вікторівна Маруфенко; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2006. 265 с

4. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. 400 с.

5. Растригіна А. М., Забіляста Л. Л. Гартування професійної майстерності майбутнього фахівця-вокаліста як фактор реалізації новітньої парадигми освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176. 2019. С.16–23.

6. Сідорова І. С., Лановенко-Мельник Н. В., Басовська С. Ю. Вміння аналізувати вокально-хоровий твір як одна з професійних компетентностей майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (204). 2022. С.251-255.

7. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Соколова Ольга Валеріївна ; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 212 с.

8. Цзіньянь Ж. Зміст і основні напрями вокально-хорової роботи учителів музичного мистецтва у контексті підготовки школярів до участі у вокально-хорових заходах. *Педагогічна Академія: наукові записки.* Вип.20. 2025.

References

1. Bahrii T. (2024). Fakhovi kompetentnosti maibutnoho pedahoha-muzykanta: sutnist, zmist, struktura (dyryhentsko-khorovyi aspekt) [Professional competencies of the future music teacher: essence, content, structure (conducting and choral aspect)]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika*, 1(32), 159–164.

2. Voloshko L. B. (2005). Profesiina kompetentnist studentiv yak predmet psykholoho-pedahohichnoho analizu [Professional competence of students as a subject of psychological and

pedagogical analysis]. *Nauka i suchasnist: zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova*, Vol. 48, 22–32.

3. Marufenko O. V. (2006). Formuvannia vokalno-slukhovykh navychok maibutnoho vchytelia muzyky [Formation of vocal-auditory skills of a future music teacher]. Candidate's thesis. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University.

4. Ovcharenko N. A. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia ta metodolohiia [Professional training of future music teachers for vocal-pedagogical activity: theory and methodology]. Kryvyi Rih: R. A. Kozlov Publishing.

5. Rastryhina A. M., Zabiliasta L. L. (2019). Hartuvannia profesiinoi maisternosti maibutnoho fakhivtsia-vokalista yak faktor realizatsii novitnoi paradyhmy osvity [Development of professional mastery of a future vocalist as a factor in implementing the modern educational paradigm]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 176, 16–23.

6. Sidorova I. S., Lanovenko-Melnyk N. V., Basovska S. Yu. (2022). Vminnia analizuvaty vokalno-khorovyi tvir yak odna z profesiinykh kompetentnostei maibutnoho pedahoha-muzykanta [Ability to analyze a vocal-choral work as one of the professional competencies of a future music teacher]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (204), 251–255.

7. Sokolova O. V. (2004). Metodychni osnovy intehratsii mystetskykh znan u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzyky i khudozhnoi kultury [Methodological foundations of integration of artistic knowledge in the training of future teachers of music and art culture]. Candidate's thesis. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University.

8. Tszinian Zh. (2025). Zmist i osnovni napriamy vokalno-khorovoi roboty uchyteliv muzychnoho mystetstva u konteksti pidhotovky shkoliariv do uchasti u vokalno-khorovykh zakhodakh [Content and main directions of vocal-choral work of music teachers in the context of preparing school students for participation in vocal-choral activities]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (20). [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.02:542.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3235-3247

Федорова Ольга Василівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувачка кафедри технологічної освіти та природничих наук, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0002-1955-3655

ФІЗИКО-ХІМІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Анотація. У викладанні природничих наук і, зокрема, фізики та хімії основне завдання педагога полягає в тому, щоб насамперед зацікавити здобувачів процесом наукового пізнання.

У статті розглядаються питання щодо розвитку інтересу здобувачів до наукового пізнання через фізико-хімічні експерименти на заняттях хз природничих наук.

Зазначається, що активізація наукового пізнання на заняттях з природничих наук досягається через дослідницькі методи, проблемне навчання та інтерактивні форми, перетворюючи учня з пасивного слухача на активного дослідника.

Робиться наголос на тому, що фізико-хімічний експеримент – це потужний засіб пізнання, який поєднує методи хімії та фізики для вивчення структури та властивостей речовин через їх зовнішні прояви, такі як спектроскопія або електропровідність. Він служить для здобуття нових наукових фактів, перевірки гіпотез, навчання, розвитку дослідницьких навичок та формування наукової картини світу.

Розглядаються основні аспекти фізико-хімічного експерименту як засобу наукового пізнання на заняттях з природничих наук.

Розкривається сутність самого наукового пізнання, як особливого виду пізнавальної діяльності, спрямованого на отримання об'єктивних, обґрунтованих, системно організованих знань про природу, людину і суспільство та базується на доказовості, використанні спеціальних методів (експеримент, спостереження) та критичному переосмисленні результатів, об'єктивної істини.

Спираючись на досвід роботи в освітньому закладі, авторка доводить, що у розвитку інтересу до наукового пізнання не можна повністю покладатися на зміст матеріалу, який вивчається. Зведення витоків наукового

пізнання лише змістовної сторони матеріалу призводить суто до ситуативної зацікавленості під час уроку. Якщо учні не залучені до активної науково-пізнавальної діяльності, то будь-який змістовний матеріал викличе в них споглядальний інтерес до предмета, який не буде інтересом наукового пізнання.

Зазначається, що у педагогічній діяльності застосовують такі види фізико-хімічних експериментів: демонстраційні, лабораторні роботи, фронтальні експерименти, експериментальні завдання, позакласні експерименти.

Крім того, розглядаються інші методи навчання фізики та хімії, які тісно взаємодіють, інтегрують один з одним.

Тому прийнято говорити не про використання того чи іншого методу, а про ефективне їх поєднання, яке визначається дидактичною метою, фізико-хімічним змістом, віковими особливостями, підготовленістю класу та іншими менш значними факторами.

Наводяться приклади фізико-хімічних експериментів що сприяють формуванню інтересу до наукового пізнання на заняттях з природничих наук.

Робиться висновок, що фізико-хімічний експеримент – важливе джерело знань, а його використання з метою розвитку інтересу до наукового пізнання забезпечує повноцінне засвоєння навчального матеріалу, оскільки проведений експеримент грає велику наочну роль. При навчанні за допомогою експерименту відбувається здійснення зв'язку теорії з практикою, що сприяє перетворенню знань на переконання

Ключові слова: фізико-хімічний експериммент, засоби та методи навчання, природничі науки.

Fedorova Olga Vasylivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Technological Education and Natural Sciences, Izmail State Humanitarian University, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-1955-3655

PHYSICO-CHEMICAL EXPERIMENT AS A MEANS OF SCIENTIFIC COGNITION IN NATURAL SCIENCE CLASSES

Abstract. In teaching natural sciences and, in particular, physics and chemistry, the main task of the teacher is to primarily interest students in the process of scientific knowledge.

The article considers issues related to the development of students' interest in scientific knowledge through physical and chemical experiments in natural science classes.

It is noted that the activation of scientific knowledge in natural science classes is achieved through research methods, problem-based learning and interactive forms, transforming the student from a passive listener into an active researcher.

It is emphasized that a physical and chemical experiment is a powerful means of knowledge that combines the methods of chemistry and physics to study the structure and properties of substances through their external manifestations, such as spectroscopy or electrical conductivity. It serves to obtain new scientific facts, test hypotheses, learn, develop research skills and form a scientific picture of the world.

The main aspects of a physical and chemical experiment as a means of scientific knowledge in natural science classes are considered.

The essence of scientific knowledge itself is revealed, as a special type of cognitive activity aimed at obtaining objective, substantiated, systematically organized knowledge about nature, man and society and is based on evidence, the use of special methods (experiment, observation) and critical rethinking of results, objective truth.

Based on the experience of working in an educational institution, the author proves that in developing interest in scientific knowledge, one cannot fully rely on the content of the material being studied. Summarizing the origins of scientific knowledge only in the content side of the material leads to purely situational interest during the lesson. If students are not involved in active scientific and cognitive activity, then any content material will arouse in them a contemplative interest in the subject, which will not be the interest of scientific knowledge.

It is noted that the following types of physical and chemical experiments are used in pedagogical activity: demonstration, laboratory work, frontal experiments, experimental tasks, extracurricular experiments.

In addition, other methods of teaching physics and chemistry are considered, which closely interact and integrate with each other. Therefore, it is customary to speak not about the use of one or another method, but about their effective combination, which is determined by the didactic goal, physical and chemical content, age characteristics, preparedness of the class and other less significant factors.

Examples of physical and chemical experiments are given that contribute to the formation of interest in scientific knowledge in natural science classes.

It is concluded that a physical and chemical experiment is an important source of knowledge, and its use to develop interest in scientific knowledge ensures full assimilation of the educational material, since the experiment performed plays a large visual role. When teaching with the help of an experiment, a connection between theory and practice is made, which contributes to the transformation of knowledge into convictions

Keywords: physical and chemical experiment, means and methods of teaching, natural sciences.

Постановка проблеми. Питання активізації навчання учнів ставляться до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки та практики. Головне завдання освіти – озброюючи знаннями, виховувати інтелектуально розвинену особистість, яка прагне до наукового пізнання. У зв'язку з цим сучасні вимоги до уроку ставлять перед учителем завдання планомірного розвитку особистості шляхом включення до активної навчально-пізнавальної діяльності. Проблема формування пізнавального інтересу до навчання представляє особливе значення [1].

Активізація наукового пізнання на заняттях з природничих наук досягається через дослідницькі методи, проблемне навчання та інтерактивні форми, перетворюючи учня з пасивного слухача на активного дослідника. Основні інструменти включають експерименти.

Розвиток інтересу здобувачів до наукового пізнання через фізико-хімічні методи (експеримент, термоаналіз, мікроскопія) прискорює здобуття знань, переходячи від пасивного спостереження до активного контролю умов, моделювання та точного аналізу структури речовин. Це поєднує емпіричні дані з теоретичними моделями, підвищуючи достовірність та швидкість відкриттів. Це стимулює самостійне добування знань, долаючи інерцію мислення.

Результати більшості фізичних і хімічних дослідів, застосовуваних під час уроків, зазвичай суперечать існуючим закономірностям і є підтвердженням певних теоретичних положень. Тому розкриття пізнавального значення кожного досвіду – основна вимога до фізико-хімічного експерименту [3,4].

На формування практичних умінь, а тим більше на їх розвиток потрібен час. Знайти його можливо, якщо здійснювати формування практичних умінь здобувачів поетапно, розподіляючи цю роботу за роками навчання. Протягом одного року слід розвивати та вдосконалювати вміння, необхідні для виконання фізико-хімічного експерименту певного виду.

Ефективність навчання фізики чи хімії з допомогою експерименту залежить від наявності постійних зворотних зв'язків. Облік експериментальних умінь і навиків – це результат роботи не тільки учнів, а й викладача [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо використання фізико-хімічного експерименту як засобу розвитку інтересу до наукового пізнання на заняттях з природничих наук вивчалися багатьма вченими-педагогами, серед яких Ю. Пахомов, О. Анічкіна, А. Грабовий,

О. Ярошенко, Л. Величко, Т. Засєкіна, Д. Засєкін, А. Давиденко, О. Федчишин, С. Мохун та ін.

Мета статті – розглянути вплив фізико-хімічного експерименту на розвиток інтересу до наукового пізнання на заняттях з природничих наук.

Виклад основного матеріалу. Активізація наукового пізнання на заняттях з природничих наук досягається через дослідницькі методи, проблемне навчання та інтерактивні форми, перетворюючи учня з пасивного слухача на активного дослідника.

В контексті даного дослідження увага буде зосереджена на фізико-хімічних експериментах, як засобах активізації наукового пізнання на заняттях з природничих наук.

Фізико-хімічний експеримент – це потужний засіб пізнання, що поєднує методи хімії та фізики для вивчення структури та властивостей речовин через їх зовнішні прояви, такі як спектроскопія або електропровідність. Він служить для здобуття нових наукових фактів, перевірки гіпотез, навчання, розвитку дослідницьких навичок та формування наукової картини світу.

Основні аспекти фізико-хімічного експерименту як засобу наукового пізнання на заняттях з природничих наук:

- Інструментальний метод аналізу: Використовує залежність фізичних параметрів (світлопоглинання, електропровідність) від хімічного складу, що дозволяє проводити точні кількісні та якісні дослідження.

- Дослідницький метод: Включає методи електропарамагнітного резонансу, мас-спектрометрії, рентгеноструктурного аналізу та електронної мікроскопії.

- Хімічний експеримент допомагає візуалізувати процеси, виправляти помилкові уявлення, коригувати розуміння теоретичних питань, а також розвиває навички наукового мислення.

- Вивчення кінетики та рівноваги: Дозволяє експериментально визначати швидкість реакції та вивчати стан хімічної рівноваги, що важливо для глибокого розуміння хімічних процесів.

- Пізнання природи: Фізичний експеримент, що лежить в основі, дозволяє досліджувати природні явища в спеціально створених, контрольованих умовах.

Нові знання краще сприймаються тоді, коли учні добре розуміють завдання, що стоять перед ними і виявляють інтерес до майбутньої роботи. Постановка цілей та завдань завжди враховує потребу учнів до прояву самостійності, прагнення їх до самоствердження, спраги пізнання нового. Якщо на уроці є умови задоволення таких потреб, то учні зацікавлено входять у роботу.

Досвід роботи у освітньому закладі показав, що у розвитку інтересу до наукового пізнання не можна повністю покладатися на зміст матеріалу, що вивчається.

Зведення витоків наукового пізнання лише змістовної сторони матеріалу призводить суто до ситуативної зацікавленості під час уроку. Якщо учні не залучені до активної науково-пізнавальної діяльності, то будь-який змістовний матеріал викличе в них споглядальний інтерес до предмета, який не буде інтересом наукового пізнання.

Мозок учня влаштований так, що знання досить рідко проникають у його глибину, частіше вони залишаються на поверхні, і тому неміцні. Потужним «детонатором», який допомагає їм проникнути всередину, а там «вибухнути», перетворившись потім на переконання, є інтерес. Важливо шукати засоби, які б залучили учня до роботи.

Для того щоб шукати засоби для активізації наукового пізнання, слід зрозуміти дефініцію самого наукового пізнання.

Наукове пізнання – це особливий вид пізнавальної діяльності, спрямований на отримання об'єктивних, обґрунтованих, системно організованих знань про природу, людину та суспільство. Воно базується на доказовості, використанні спеціальних методів (експеримент, спостереження) та критичному переосмисленні результатів, прагнучи об'єктивної істини.

Основні риси наукового пізнання

Об'єктивність: прагнення вивчити світ таким, яким він є, незалежно від людини.

Системність: знання впорядковане, структуроване та обґрунтоване.

Доказовість та перевірюваність: можливість перевірити результати експериментальним шляхом.

Раціональність: використання логіки, понять та теорій.

Спеціальні методи: застосування приладів, апаратури та математичних методів.

Рівні наукового пізнання

Емпіричний: накопичення фактів через спостереження та експеримент.

Теоретичний: формулювання законів, гіпотез та теорій на основі узагальнення емпіричних даних.

Форми наукового пізнання:

Факт – знання про подію чи явище.

Проблема – питання, яке потребує вирішення.

Гіпотеза – наукове припущення.

Теорія – найвища форма організації знань.

Наукове пізнання відрізняється від повсякденного тим, що воно не просто описує явища, а пояснює їх причини та закономірності.

Наукове пізнання - це складна система, що розвивається, в структурі якої можна виділити три рівні:

1) рівень, пов'язаний із вирішенням конкретної наукової проблеми;

2) рівень, що з окремої наукової області, тобто складник окремої наукової дисципліни;

3) рівень, пов'язаний із усією наукою.

Наукове пізнання передбачає: пізнаваність світу; причинність та закономірність явищ та процесів природи; об'єктивність та достовірність знання; найвищим авторитетом вважається лише об'єктивна істина; застосовуються спеціальні засоби пізнання (прилади, апарати, інструменти і т.ін.); застосовуються теоретичні та експериментальні методи пізнання; застосовуються математичні методи опису.

На першому рівні виділяють ще два рівні, на яких відбувається наукове пізнання – емпіричний та теоретичний.

Емпіричний рівень пов'язаний із безпосередніми спостереженнями за чуттєво сприйманими предметами та явищами навколишньої дійсності та даними, отриманими експериментальним шляхом. Накопичувані таким чином факти є тим розумовим матеріалом, на основі якого вчений встановлює емпіричні закономірності.

На емпіричному рівні наукового пізнання використовують такі основні методи: спостереження; опис; вимір; угруповання; експеримент; класифікацію; порівняння; моделювання та ін.

Теоретичний рівень височить над емпіричним рівнем. Головне завдання теорії полягає в описі, систематизації та поясненні сукупності накопичених емпіричних даних На цьому рівні вчені відкривають діючі у досліджуваній області закони та закономірності.

Теорія має справу не з реальними об'єктами, а з їх ідеальними образами, тобто. поняттями. Об'єкт, що вивчається, має безліч властивостей,дослідник виділяє з них головну ознаку, необхідну для створення ідеального образу об'єкта.

На теоретичному рівні наукового пізнання використовують такі основні методи: висування, побудова та розробку наукових гіпотез та теорій; формалізація; аксіоматизація; формулювання законів; виведення логічних наслідків із законів; гіпотетико-дедуктивний метод; зіставлення один з одним різних гіпотез та теорій; теоретичне моделювання; процедури пояснення, передбачення та узагальнення та ін.

Вже на емпіричному рівні вчений має справу із філософськими категоріями.

Теоретичне ж мислення повністю відбувається у сфері філософських положень.

Так, наприклад, без таких філософських понять, як рух, простір, час, причина та ін. неспроможна обійтися жодна приватна наука. Якщо взяти конкретну наукову проблему (наприклад, тему дисертації), то вона пов'язана зі своєю науковою дисципліною через філософські категорії.

У кожному учні живе пристрасть до відкриттів та досліджень. Навіть погано встигаючий учень виявляє інтерес до предмета, коли йому вдається щось «відкрити».

Учні під час уроку самі накопичують факти, висувають гіпотезу, ставлять експеримент, виробляють теорію. Завдання такого характеру викликають в учнів посилений інтерес, що призводить до глибокого та міцного засвоєння знань. Підсумком роботи на уроці стають висновки, самостійно отримані здобувачами як відповідь на проблемне питання вчителя.

Важливу роль у проблемному навчанні відіграє фізико-хімічний демонстраційний експеримент. Він є не тільки необхідною умовою досягнення усвідомлених опорних знань з природничих наук, але й полегшує розуміння технології виробництв, сприяє розвитку спостережливості, умінь пояснювати явища, що спостерігаються, використовуючи для цього теоретичні знання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Фізико-хімічний експеримент – це досвідчене вивчення властивостей матеріальних об'єктів та явищ на заняттях з природничих наук.

У педагогічній діяльності застосовують такі види фізико-хімічних експериментів: демонстраційні, лабораторні роботи, фронтальні експерименти, експериментальні завдання, позакласні експерименти.

Для досягнення ефективності демонстраційного експерименту, тобто повного сприйняття та осмислення його учнями пов'язують демонстрацію із викладом навчального матеріалу на уроці. Експерименти проводять короткочасні, але переконливі та ясні.

При цьому з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках під час проведення демонстрації:

1) чітко формулюють мету експерименту, пояснюють схему установки, розкривають методику спостереження, повідомляють на чому із зібраної установки слід фіксувати увагу для виявлення ефекту демонстрації;

2) з метою розвитку інтуїтивного мислення ставлять перед учнями питання про результат експерименту до його демонстрації. Вислухавши припущення, пропонують уважно спостерігати за проведенням експерименту. Експеримент демонструють на початку уроку з метою створення проблемної ситуації, а потім для пояснення цього явища;

3) відбирають раціональне число дослідів по тому самому явищу. Наприклад, щодо явища електромагнітної індукції, щоб зрозуміти сутність даного явища, демонструють кілька експериментів.

4) підключають більшу кількість видів пам'яті учнів. З цією метою, спостерігаючи уважно за проведенням експерименту, вони записують назву експерименту, прилади, схему встановлення, результати експериментів.

Сам зміст експериментів продумують так, щоб майже в кожному з них було введено елементи цікавості, пов'язані з деякою несподіванкою результату. Все це дозволяє легко сконцентрувати увагу учнів і від початку порушити інтерес до досліджуваного явища.

Під час проведення фізико-хімічних експериментів інтерес до наукового пізнання може бути викликаний створенням відповідної установки на отримання важливого фізичного висновку (наприклад, щодо вивчення послідовного та паралельного з'єднання провідників) або розуміння практичної значимості досліджуваного приладу (наприклад, щодо рухомого і нерухомого блоків). При проведення експерименту на розрахунок будь-якої фізичної величини для формування науково-пізнавального інтересу, важливо, щоб завдання, що практично вирішується, несло нове, незвідане висвітлення явища, що вивчається (прикладом може бути визначення довжини світлової хвилі або розрахунок прискорення вільного падіння за допомогою математичного маятника).

Як домашнє завдання пропонують дослідницьке завдання: як пересунути «чечевицю» математичного маятника, щоб збільшити період коливань.

Особливістю занять з природничих наук, щодо формування інтересу до наукового пізнання є самостійна діяльність учнів, одним із видів якою є фронтальний експеримент.

Фронтальний експеримент представляє систему короткочасних лабораторних робіт, які виконують усі учні з метою формування глибоких та міцних знань з фізики та хімії, розвитку мислення, пізнавальної самостійності, інтелектуальних та практичних умінь та навичок.

Прикладом фронтального експерименту (виконуваного одночасно всіма учнями класу) щодо вивчення різниці між фізичними і хімічними явищами є дослідження змін при нагріванні цукру. Учні спостерігають плавлення (фізичний процес) та подальше обвуглювання (хімічна реакція зі зміною кольору та запаху).

Завдяки короткочасності виконання, фізико-хімічний експеримент можна застосовувати на будь-якому етапі уроку: при поясненні нового матеріалу, при відпрацюванні практичних навичок та узагальненні вивченого на уроці.

Наприклад, класичним фізико-хімічним експериментом зі зміною кольору індикатора є демонстрація середовища розчину (кислого, лужного або нейтрального) з використанням лакмусу, фенолфталеїну або метилоранжу. Це ілюструє хімічний процес зміни структури молекул індикатора під дією іонів. Або змінює їх спектр поглинання світла.

Іще одним відмінним прикладом фізико-хімічного експерименту є реакція «вулкан», а саме термічне розкладання солі за допомогою дихромату амонію, в результаті чого помаранчеві кристали перетворюються на об'ємний зелений порошок оксиду хрому(III) (Cr_2O_3), внаслідок чого виділяється газоподібний азот та пари води. Цей експеримент добре показує взаємозв'язок фізики (теплове випромінювання, газові закони) та хімії (зміна складу речовини). Цей експеримент демонструє як хімічне перетворення (утворення азоту, води та оксиду хрому), так і фізичні явища – виділення світла та тепла (екзотермічна реакція), а також зміна агрегатного стану речовин, що робить її яскравим наочним досвідом.

На семінарах, хімічних або фізичних практикумах широко використовують самостійний навчальний експеримент, що має ті самі цілі, що й демонстраційний експеримент. Він формує в учнів практичні вміння та вміння раціонального використання навчального часу; розвиває самостійність, дає можливість проведення робіт дослідницького характеру., а це все сприяє формуванню інтересу до наукового пізнання.

Одна з цікавих форм організації колективної, науково-пізнавальної діяльності учнів – суспільний огляд знань, що є заліком для учнів. Він розвиває активну співпрацю здобувачів у їхній головній праці – навчанні, сприяє створенню в дитячому колективі атмосфери доброзичливості, вихованню взаємодопомоги, формуванню відповідального ставлення як до свого навчання, до успіхів своїх однокласників. Крім того, огляди знань поглиблюють знання підлітків з предмета, служать закріпленням великих тем або найскладніших розділів курсу хімії або фізики.

Експериментальна робота як засіб розвитку інтересу до наукового пізнання учнів на всіх етапах уроку та в домашньому завданні характеризується як активна, оскільки дозволяє керувати процесом вчення, сприяє розвитку самостійності мислення, стимулює навчальну діяльність та є засобом розвитку інтересу до наукового пізнання на заняттях з природничих наук.

Фізико-хімічний експеримент надає особливу специфіку предметам природничого циклу. Він є найважливішим способом здійснення зв'язку теорії з практикою шляхом перетворення знань на переконання. У програмі навчання значна роль відведена фізико-хімічним експериментам, у процесі виконання яких здобувачі навчаються вмінню спостерігати, аналізувати,

робити висновки, поводитися з обладнанням та реактивами. Фізико-хімічний експеримент знайомить учнів як із самими явищами, так і з методами фізичної та хімічної науки. Він допомагає викликати інтерес до наукового пізнання, навчити спостерігати процеси, освоїти прийоми роботи, сформувати практичні навички та вміння [1].

Фізико-хімічний експеримент займає важливе місце у навчанні фізики та хімії. При виконанні дослідів учні не тільки швидше засвоюють знання про властивості речовин у фізичних та хімічних процесах, але й навчаються підтримувати знання практичними дослідами, а також набувають уміння працювати самостійно. Учень, який проводить досліди та спостерігає фізичні явища і хімічні перетворення в різних умовах, переконується, що складними фізико-хімічними процесами можна керувати, що в явищах немає нічого таємничого, вони підкоряються природним законам, пізнання яких забезпечує можливість широкого використання фізико-хімічних змін у практичній діяльності людини [2].

Слід пам'ятати, що кожен метод потрібно застосовувати там, де він найбільш ефективно виконує освітню, виховну та розвиваючу функції. Будь-який метод може і повинен виконувати всі три функції та виконує їх, якщо його застосовано правильно, обраний адекватно змісту й віковим особливостям учнів та використовується не ізольовано, а у поєднанні з іншими методами навчання.

Методи навчання вибирає та застосовує вчитель, а вплив особистості вчителя – надзвичайно важливий чинник навчання, і особливо виховання учнів. Тому, вибираючи метод, вчитель повинен бути впевнений, що в даних конкретних умовах саме він надаватиме найбільшу освітню, виховну та розвиваючу дію.

Методи навчання фізики та хімії у навчальному процесі тісно взаємодіють, інтегрують один з одним. Тому прийнято говорити не про використання того чи іншого методу, а про ефективне їх поєднання, яке визначається дидактичною метою, фізико-хімічним змістом, віковими особливостями, підготовленістю класу та іншими менш значними факторами [3].

При вивченні методів навчання на заняттях з природничих наук виникає проблема їх оптимального вибору. При цьому враховуються:

- закономірності та принципи навчання;
- цілі та завдання навчання;
- зміст та методи даної науки взагалі та даного предмета, теми зокрема;
- навчальні можливості здобувачів (вікові, рівень підготовленості, особливості класного колективу);

• специфіка зовнішніх умов (географічних, виробничого оточення тощо);

• можливості самих учителів.

Опанування експериментальними вміннями та навичками необхідне не лише для успішного засвоєння змісту курсів фізики та хімії, а й при продовженні освіти у вишах та для майбутньої виробничої діяльності.

Експеримент – найважливіший шлях здійснення зв'язку теорії з практикою під час навчання хімії та фізики, перетворення знань на переконання [4].

Результати більшості фізичних і хімічних дослідів, застосовуваних під час уроків, зазвичай суперечать існуючим закономірностям і є підтвердженням певних теоретичних положень. Тому розкриття пізнавального значення кожного досвіду – основна вимога до фізико-хімічного експерименту [3,4].

На формування практичних умінь, а тим більше на їх розвиток потрібен час. Знайти його можливо, якщо здійснювати формування практичних умінь здобувачів поетапно, розподіляючи цю роботу за роками навчання. Протягом одного року слід розвивати та вдосконалювати вміння, необхідні для виконання фізико-хімічного експерименту певного виду.

Ефективність навчання фізики чи хімії з допомогою експерименту залежить від наявності постійних зворотних зв'язків. Облік експериментальних умінь і навиків – це результат роботи не тільки учнів, а й викладача [5].

Висновки. Нові знання краще сприймаються тоді, коли учні добре розуміють завдання, що стоять перед ними і виявляють інтерес до майбутньої роботи. Постановка цілей та завдань завжди враховує потребу учнів до прояву самостійності, прагнення їх до самоствердження, спраги пізнання нового. Якщо на уроці є умови задоволення таких потреб, то учні зацікавлено входять у роботу. У викладанні природничих наук і, зокрема, хімії та фізики основне завдання вчителя полягає в тому, щоб насамперед зацікавити учнів процесом наукового пізнання.

Фізико-хімічний експеримент – важливе джерело знань. У поєднанні з технічними засобами навчання він сприяє більш ефективному оволодінню знаннями, вміннями та навичками. Систематичне використання на уроках з природничих наук експерименту допомагає розвивати вміння спостерігати явища та пояснювати їх сутність у світлі вивчених теорій та законів, формує та вдосконалює експериментальні вміння та навички, прищеплює навички планування своєї роботи та здійснення самоконтролю, виховує акуратність, повагу та любов до праці. Фізико-хімічний експеримент сприяє загальному вихованню та всебічному розвитку особистості.

Використання фізико-хімічного експерименту у викладанні природничих наук з метою розвитку інтересу до наукового рпізнання забезпечує повноцінне засвоєння навчального матеріалу, оскільки проведений експеримент грає велику наочну роль. При навчанні за допомогою експерименту відбувається здійснення зв'язку теорії з практикою, що сприяє перетворенню знань на переконання [5].

Література:

1. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : монографія. Луцьк : Вежа, 2007. - 311с.

2. В. М. Михальчук. Міжпредметні зв'язки// Фізика в школах України. – 2014. – № 11(255)

3. Габович О. М., Габович Н. О. Як в загальноосвітній школі викладати сучасну фізику. – Х.: Вид. Група "Основа", 2005. – 112 с.

4. Величко С.П., Гайдук С.М. Психолого-педагогічні основи шкільного фізичного експерименту // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський. державний університет, інформаційно-видавничий. відділ, 2002. – Вип. 8.

5. Мендерецький В.В. Навчальний експеримент в системі підготовки вчителя фізики: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський. державний універси-тет, інформаційно-видавничий. відділ, 2006. – 256 с.

References:

1. Artsyshevs′ka M. R. (2007) *Intehratsiya zmistu osvity : monohrafiya [Integration of educational content: monograph.]* Lutsk: Vezha, [in Ukrainian]

2. V. M. Mykhal′chuk (2014) *Mizhpredmetni zv"yazky// Fizyka v shkolakh Ukrayiny [Intersubject connections// Physics in schools of Ukraine]* [in Ukrainian]

3. Habovych O. M., & Habovych N. O. (2005) – Yak v zahal′noosvitniy shkoli vykladaty suchasnu fizyku.*[How to teach modern physics in a secondary school.]* – Kh.: Publishing House "Osnova", 112 p. [in Ukrainian]

4. Velychko S.P. & Hayduk S.M. (2002) Psykholoho-pedahohichni osnovy shkil′noho fizychnoho eksperymentu // *[Psychological and pedagogical foundations of school physical experiment]//* Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi State Pedagogical University: Pedagogical Series. – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi. State University, Information and Publishing Department,– Issue 8. [in Ukrainian]

5. Menderets′kyy V.V. (2006) Navchal′nyy eksperyment v systemi pidhotovky vchytelya fizyky: Monohrafiya. *[Educational experiment in the system of physics teacher training: Monograph].* – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi. State University, Information and Publishing Department,– 256 p. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.161.2’243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3248-3261

Харченко Інна Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державно-правових дисциплін та українознавства, Сумський національний аграрний університет, Суми, https://orcid.org/0000-0001-8190-4607

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті здійснено аналіз та обґрунтування стратегій формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей у процесі їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розвитку мовно-комунікативних компетентностей майбутніх фахівців, оскільки сучасний науково-освітній простір передбачає здатність здобувачів освіти здобувати фахові знання та коректно репрезентувати результати інтелектуальної діяльності у письмовій науковій формі. Академічне письмо розглянуто як специфічний різновид наукової комунікації, що ґрунтується на принципах доказовості, об’єктивності, логічної послідовності викладу та аргументованості, а також передбачає використання нормативних мовних засобів наукового стилю. У роботі доведено, що формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей потребує інтеграції лінгвістичного та професійно орієнтованого компонентів підготовки. У цьому контексті важливими є використання міждисциплінарного підходу, який забезпечує поєднання мовної підготовки із фаховим змістом навчальних дисциплін. Визначено, що ефективне засвоєння академічного письма досягається завдяки поетапній організації освітнього процесу, що передбачає поступове формування відповідних умінь: від аналізу структури наукового тексту та засвоєння термінологічного апарату до розвитку здатності аргументовано формулювати висновки й інтегрувати інформацію з різних джерел. Практичний аспект дослідження реалізовано у межах навчально-методичного експерименту, проведеного на базі кафедри державно-правових дисциплін та українознавства Сумського національного аграрного університету за участю студентів п’яти факультетів. У процесі дослідження було застосовано систему рецептивних, репродуктивних і продуктивних вправ, спрямованих на формування навичок аналізу академічних текстів, редагування наукового мовлення, структурування

інформації та самостійного створення наукових текстів. Отримані результати засвідчили позитивну динаміку розвитку відповідних умінь, що проявилося у підвищенні рівня логічної організації тексту, активнішому використанні наукової лексики, удосконаленні навичок аргументації та дотриманні норм української літературної мови. Узагальнення результатів дослідження дозволило дійти висновку, що поєднання міждисциплінарного підходу, системи спеціально організованих вправ і фахово орієнтованих письмових завдань є ефективною стратегією формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей. Запропоновані методичні підходи сприяють розвитку культури наукового мовлення, формуванню аналітичного мислення та здатності до аргументованого представлення професійно значущої інформації в науковому дискурсі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик навчання академічного письма з урахуванням цифрових освітніх ресурсів і сучасних форматів академічної комунікації.

Ключові слова: академічне письмо, наукова комунікація, студенти нефілологічних спеціальностей, професійна підготовка, компетентність, науковий стиль мовлення, міждисциплінарний підхід, методика навчання письма.

Kharchenko Inna Ivanivna Dr. hab. in Pedagogics, Professor, Professor of the Department of State Law Disciplines and Ukrainian Studies, Sumy National Agrarian University, Sumy, https://orcid.org/0000-0001-8190-4607

STRATEGIES FOR DEVELOPING ACADEMIC WRITING IN STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

Abstract. The article analyzes and substantiates strategies for developing academic writing among students of non-philological specialties in the process of their professional training in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the need to develop the linguistic and communicative competencies of future specialists, since the modern scientific and educational environment requires students not only to acquire professional knowledge but also to present the results of their intellectual activity correctly in written academic form. Academic writing is considered a specific type of scientific communication based on the principles of evidence, objectivity, logical consistency of presentation, and argumentation, and it also presupposes the use of normative linguistic means characteristic of the scientific style. The study demonstrates that the formation of academic writing skills among students of non-philological specialties requires the integration of linguistic and professionally oriented

components of training. In this context, the use of an interdisciplinary approach is particularly important, as it ensures the combination of language training with the professional content of academic disciplines. It has been determined that the effective acquisition of academic writing skills is achieved through the step-by-step organization of the educational process, which involves the gradual development of relevant abilities: from analyzing the structure of a scientific text and mastering the terminological apparatus to developing the ability to formulate well-reasoned conclusions and integrate information from various sources. The practical aspect of the study was implemented within the framework of a teaching and methodological experiment conducted at the Department of State and Legal Disciplines and Ukrainian Studies of Sumy National Agrarian University with the participation of students from five faculties. In the course of the study, a system of receptive, reproductive, and productive exercises was applied, aimed at developing skills in analyzing academic texts, editing scientific discourse, structuring information, and independently producing scientific texts. The obtained results demonstrated a positive dynamic in the development of these skills, manifested in an increased level of logical organization of texts, more active use of scientific vocabulary, improvement of argumentation skills, and adherence to the norms of the Ukrainian literary language. The generalization of the research results made it possible to conclude that the combination of an interdisciplinary approach, a system of specially organized exercises, and professionally oriented writing tasks constitutes an effective strategy for developing academic writing skills among students of non-philological specialties. The proposed methodological approaches contribute to the development of the culture of scientific communication, the formation of analytical thinking, and the ability to present professionally significant information in a well-argued manner within academic discourse. Prospects for further research are related to improving methods of teaching academic writing with consideration of digital educational resources and modern formats of academic communication.

Keywords: academic writing, scientific communication, non-philology students, professional training, competence, scientific style of speech, interdisciplinary approach, methodology of teaching writing.

Постановка проблеми. У науково-освітньому середовищі письмова форма комунікації посідає важливе місце для представлення результатів навчальної та дослідницької діяльності студентів. Водночас для здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей вивчення норм академічного письма нерідко супроводжується певними труднощами. Передусім це пов’язано з недостатнім досвідом використання наукового стилю мовлення та обмеженим володінням мовними моделями академічного тексту. Унаслідок

цього письмові роботи студентів часто характеризуються нечіткою логікою викладу та недостатньою структурованістю.

Тому важливо зосередити увагу на виробленні ефективних методів до формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі проблема розвитку академічного письма розглядається в контексті трансформації концепцій до професійної підготовки здобувачів вищої освіти та формування їхньої дослідницької культури. Так, Левченко Т. та Шимченко Л. розглядають академічне письмо як важливий компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти [1]. Степанець Н. акцентує увагу на когнітивному потенціалі академічного письма [2]. Кісельова А. аналізує основні аспекти засвоєння академічного письма здобувачами освіти нефілологічних спеціальностей [3]. Натомість у [4] досліджено особливості формування навичок академічного письма майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Шум О. зосереджує увагу на методичних аспектах викладання академічного письма студентам нефілологічних спеціальностей [5]. Іванова І. та Боровик Т. аналізують можливості використання традиційних та ШІ-інтегрованих вправ і завдань у процесі формування навичок академічного письма [6]. Борідко О. розглядає розвиток навичок академічного письма як ефективний засіб запобігання проявам академічної недоброчесності у вищій освіті [7]. Дячок О., Вербовецький Ю., Колодрубська О. та Миронюк С. розкривають роль академічного письма як інструменту фахової комунікації в підготовці архітекторів і дизайнерів [8].

Попри активне дослідження проблеми академічного письма, питання стратегій його формування у студентів нефілологічних спеціальностей потребує подальшого наукового опрацювання.

Метою статті є аналіз та обґрунтування стратегій формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей у процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Академічне письмо в сучасному науково-освітньому просторі трактується як специфічна форма писемної комунікації, зорієнтована на точне, логічно впорядковане та стилістично нейтральне представлення думок у межах наукового дискурсу. Згідно з усталеними лінгводидактичними підходами, така форма мовлення ґрунтується на принципах доказовості, об’єктивності, послідовності викладу та аргументованості, що забезпечує чіткість інтерпретації наукових положень і створює передумови для їх подальшого обговорення у фаховому середовищі [8, с. 23].

Відтак у процесі професійної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей питання формування здатності до коректного письмового репрезентування наукових міркувань є важливим. У такому контексті розвиток академічного письма інтегрується у структуру фахової підготовки, оскільки майбутні спеціалісти повинні здобувати професійні знання, а також засвоювати інструменти їхнього наукового осмислення й текстового оформлення.

Важливими характеристиками академічного письма традиційно визнаються формальність і точність мовного оформлення. Такі параметри передбачають усвідомлене використання наукової лексики, логічно вмотивовану послідовність викладу та чітко структуровану композицію тексту. Отже, від здобувачів освіти очікується здатність створювати тексти, які відтворюють зміст досліджуваної проблематики, а також демонструють уміння впорядковувати інформацію та системно організовувати наукові міркування. Водночас принципово важливим є уникнення надмірного використання фразеологічних зворотів, жаргонізмів або елементів розмовного стилю, адже подібні мовні одиниці можуть знижувати рівень академічної точності й наукової виваженості викладу [7, с. 117].

Разом із тим в практиці підготовки студентів нефілологічних спеціальностей проблема формування академічного письма постає особливо гостро. Причиною цього є те, що освітні програми таких напрямів традиційно орієнтовані передусім на засвоєння професійного змісту дисциплін, натомість мовно-комунікативний компонент часто залишається другорядним. Унаслідок цього виникає потреба у створенні інтегрованих навчальних стратегій, які поєднують розвиток фахових компетентностей із формуванням навичок наукового текстотворення. Представлена інтеграція забезпечує органічне включення академічного письма у структуру професійної підготовки та сприяє формуванню у студентів умінь репрезентувати результати своєї діяльності відповідно до норм наукового стилю.

Крім того, ефективність засвоєння академічного письма значною мірою визначається послідовністю педагогічних дій, спрямованих на поступове ускладнення письмових завдань. Досить оптимальним у цьому контексті є поетапне формування відповідних умінь: від аналізу структури наукового тексту та засвоєння термінологічного апарату до вироблення здатності аргументовано формулювати власні висновки та інтегрувати інформацію з різних джерел.

Академічне письмо вирізняється чітко регламентованими вимогами до композиційної організації тексту, змістового наповнення та мовного оформлення, що загалом забезпечує точність формулювання наукових

положень і сприяє ефективній реалізації наукової комунікації. Водночас у процесі підготовки академічних текстів досить часто фіксуються різноманітні лінгвістичні відхилення, які можуть істотно знижувати якість письмового викладу. Особливо помітними такі труднощі стають у роботах авторів, які не мають спеціальної філологічної підготовки, оскільки недостатній рівень мовної компетентності нерідко зумовлюється неповним знанням нормативних засад функціонування літературної мови [3, с. 24].

У такому контексті особливо гостро постає питання формування мовно-комунікативних умінь, які забезпечують здатність студентів адекватно реалізовувати науковий стиль мовлення. Саме тому в практиці викладання дисциплін кафедри державно-правових дисциплін та українознавства Сумського національного аграрного університету значна увага приділяється засвоєнню мовних засобів, що є характерними для академічного дискурсу. Зокрема, у процесі підготовки наукових текстів студенти активно використовують стандартні мовні конструкції та словосполучення: *«у цьому дослідженні розглянуто…»*, *«актуальність теми зумовлена…»*, *«аналіз наукових джерел свідчить про…»*, *«з огляду на викладене можна дійти висновку…»*, *«результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати…»*, *«у підсумку слід зазначити…»*. Використання подібних мовних моделей сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок логічно впорядкованого викладу матеріалу та допомагає дотримуватися нормативних вимог академічного стилю.

Практика навчання засвідчує, що формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей потребує поєднання лінгвістичного й професійно орієнтованого компонентів. У зв'язку з цим навчальні завдання організовуються таким чином, щоб мовні засоби наукового стилю засвоювалися в процесі роботи з фаховими текстами. Наприклад, під час аналізу правових або соціально-гуманітарних матеріалів студенти засвоюють мовні конструкції на зразок: *«правове регулювання передбачає…»*, *«відповідно до чинного законодавства…»*, *«досліджуване явище характеризується…»*, *«слід підкреслити, що…»*. Подібні мовні одиниці поступово формують у майбутніх фахівців уміння здійснювати аргументований виклад професійно значущої інформації.

Безперечно, формування компетенції академічного письма як складової культури наукового мовлення є важливою для випускників закладів вищої освіти. Згідно з сучасними освітніми орієнтирами, саме розвиток цієї компетенції забезпечує можливість подальшого інтелектуального зростання майбутніх фахівців, оскільки вони повинні здобувати спеціальні знання, а також уміти презентувати результати своєї діяльності в науковій формі. У подальшій професійній діяльності випускники

використовують набуті навички для розвитку дослідницьких умінь, реалізації лідерського потенціалу та ухвалення відповідальних рішень у професійній сфері, що сприяє активнішій інтеграції української науки у міжнародний академічний простір [1, с. 105].

Академічне письмо також виступає важливим інструментом інтелектуальної рефлексії здобувачів освіти щодо змісту їхньої майбутньої професійної діяльності. Відтак формування навичок академічного письма передбачає попереднє осмислення теоретичних і практичних аспектів, серед яких важливе місце посідають лексико-граматичні та стилістичні особливості академічного тексту. Мається на увазі зокрема, вивчення загальнонаукової та вузькоспеціальної термінології, засвоєння спеціальної лексики, що використовується в процесі текстотворення, оцінювання та вираження авторського ставлення до предмета дослідження. Водночас істотну роль відіграє ознайомлення з жанровими різновидами академічної письмової комунікації, передусім із такими її формами, як анотування та реферування, а також із нормативними вимогами до написання анотацій, визначенням їхніх структурних компонентів і функціональних особливостей [4, с. 349].

Варто відзначити, що систематична робота над формуванням академічного письма поступово забезпечує розвиток комплексу інтелектуально-комунікативних умінь. Безумовно, результатом такої діяльності стає здатність студентів генерувати наукові ідеї, використовувати аргументаційні та репрезентаційні форми мовлення в межах академічної комунікації, брати участь у науковій дискусії та здійснювати аналітичне опрацювання інформації. Крім того, здобувачі освіти здобувають уміння систематизувати матеріал, посилатися на наукові авторитети та інтерпретувати академічний текст з огляду на його змістову й структурну організацію, що суттєво підвищує рівень їхньої наукової культури та комунікативної компетентності [5, с. 289].

Інноваційні підходи до навчання письма в нефілологічних аудиторіях ґрунтуються передусім на принципі міждисциплінарної інтеграції, що передбачає органічне поєднання мовної підготовки з професійним змістом навчальних дисциплін. Саме тому письмова діяльність у сучасному освітньому середовищі інтегрується у структуру освітнього процесу через різноманітні форми аналітичного та дослідницького письма, зокрема підготовку аналітичних есе, проєктних звітів або рефлексивних дослідницьких матеріалів. Такі види роботи відтворюють реальні когнітивні виклики професійної діяльності та сприяють формуванню у студентів здатності мислити категоріями власної спеціальності. Унаслідок цього здобувачі освіти поступово засвоюють логіку наукової аргументації й принципи термінологічної точності та виробляють уміння переконливо

репрезентувати результати інтелектуальної діяльності [2]. У цьому зв'язку в практиці викладання дисциплін кафедри державно-правових дисциплін та українознавства Сумського національного аграрного університету значна увага приділяється формуванню у студентів навичок використання стандартних мовних моделей академічного стилю. Так, під час виконання письмових завдань здобувачі освіти активно застосовують конструкції на зразок: *«у межах дослідження проаналізовано…»*, *«актуальність обраної проблематики зумовлена…»*, *«з огляду на викладене можна констатувати…»*, *«у результаті проведеного аналізу встановлено…»*, *«важливо підкреслити, що…»*.

Водночас практика навчання демонструє, що для студентів нефілологічних спеціальностей академічне письмо постає як інструмент інтелектуальної діяльності.

Робота з фаховими текстами спонукає здобувачів освіти відтворювати інформацію, здійснювати її аналітичне опрацювання, порівнювати різні наукові позиції та формулювати власні узагальнення. У цьому аспекті інтеграція письмових практик у зміст професійної підготовки сприяє формуванню здатності до аргументованого викладу фахових знань і водночас розвиває навички критичного мислення.

Разом із тим ефективне засвоєння академічного письма значною мірою забезпечується системою спеціально організованих навчальних вправ. Наприклад, рецептивні вправи можуть виступати основою формування відповідних умінь, оскільки дозволяють студентам аналізувати способи мовного оформлення наукових текстів, простежувати логіку побудови аргументації та особливості організації текстової структури. Крім того, такі завдання сприяють розширенню словникового запасу здобувачів освіти, зокрема засвоєнню термінології та усталених мовних конструкцій, характерних для академічного стилю. Водночас рецептивна діяльність сприяє розвитку навичок критичного оцінювання інформації, що дозволяє виявляти сильні та слабкі сторони аргументації та формувати власну позицію щодо досліджуваної проблеми. Поряд із цим репродуктивні вправи забезпечують закріплення граматичних норм і стилістичних моделей академічного письма та формують уміння логічно структурувати інформацію [6, с. 48].

Показово, що в процесі виконання таких завдань студенти активно використовують мовні конструкції, характерні для академічного викладу: *«на підставі проведеного аналізу…»*, *«досліджуване явище характеризується…»*, *«відповідно до наведених положень…»*, *«у підсумку доцільно зазначити…»*, *«результати дослідження дають підстави стверджувати…»*.

З метою перевірки ефективності стратегій формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей на базі кафедри державно-правових дисциплін та українознавства Сумського національного аграрного університету було проведено навчально-методичне дослідження, спрямоване на вдосконалення навичок наукового письмового мовлення здобувачів освіти. У дослідженні взяли участь студенти п'яти факультетів університету: юридичного, агротехнологій та природокористування, ветеринарно-медичного, біолого-технологічного, а також факультету економіки та менеджменту. Загальна кількість учасників становила 55 осіб (по 10–12 студентів з кожного факультету), які навчалися на 1-2 курсах бакалаврату.

Метою практичного етапу стало визначення ефективності поєднання міждисциплінарних підходів, рецептивних і репродуктивних вправ та фахово орієнтованих письмових завдань для розвитку навичок академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей. Дослідження проводилося протягом одного навчального семестру в межах дисципліни «Українська мова та академічне письмо».

На початковому етапі було проведено діагностичне оцінювання рівня сформованості навичок академічного письма. Студентам було запропоновано написати коротке аналітичне есе обсягом 200-250 слів на професійно орієнтовану тему (наприклад: «Роль правового регулювання в розвитку аграрного сектору», «Екологічна відповідальність сучасного агровиробництва», «Економічні чинники розвитку аграрного бізнесу»). Аналіз виконаних робіт засвідчив наявність стандартних труднощів, зокрема недостатню логічну структурованість тексту, обмежене використання наукової лексики, а також труднощі з формулюванням аргументованих висновків.

З огляду на отримані результати було розроблено систему вправ, спрямованих на поступове формування навичок академічного письма.

1. Рецептивні вправи (аналіз академічного тексту). Метою цієї групи завдань стало формування здатності студентів аналізувати структуру наукового тексту та мовні засоби, характерні для академічного стилю.

Приклад вправи 1. Студентам пропонували фрагмент наукової статті та завдання: визначити вступ, основну частину та висновки; виділити ключові терміни; знайти мовні конструкції, що забезпечують логічний зв'язок між частинами тексту.

Приклад вправи 2. Студенти повинні були виписати з тексту мовні формули академічного стилю, наприклад: «у межах дослідження розглянуто…»; «на підставі проведеного аналізу встановлено…»; «важливо підкреслити, що…»; «з огляду на викладене можна зробити висновок…».

Такі завдання сприяли розширенню словникового запасу та усвідомленню структурних особливостей академічного тексту.

2. Репродуктивні вправи (формування мовних навичок). На наступному етапі студенти виконували завдання, спрямовані на відтворення та трансформацію наукових текстів.

Приклад вправи 3 (перефразування). Студентам пропонували переформулювати фрагмент наукового тексту, зберігаючи його зміст, але використовуючи інші мовні засоби.

Приклад вправи 4 (редагування тексту). У текстах навмисно було допущено стилістичні та мовні помилки (використання розмовної лексики, повтори, порушення логіки викладу). Завдання студентів полягало у виправленні цих помилок відповідно до норм академічного стилю.

Приклад вправи 5 (структурування тексту). Студентам надавали фрагменти тексту, розташовані в хаотичному порядку. Необхідно було відновити логічну послідовність викладу та сформувати завершений академічний текст.

3. Продуктивні вправи (самостійне академічне письмо). На завершальному етапі студенти виконували творчі завдання, спрямовані на самостійне написання наукових текстів.

Приклад вправи 6 (написання анотації). Студенти повинні були підготувати коротку анотацію до наукової статті за такою структурою: актуальність теми; мета дослідження; основні результати; висновки.

Приклад вправи 7 (написання мінідослідження). Студентам пропонували підготувати коротке дослідження (300-400 слів) на тему, пов’язану з їхньою спеціальністю. При цьому необхідно було використати щонайменше п’ять мовних конструкцій академічного стилю.

Після завершення навчального курсу було проведено повторне оцінювання рівня сформованості навичок академічного письма. Результати (табл. 1) показали позитивну динаміку: студенти почали більш чітко структурувати тексти, активніше використовувати наукову лексику та демонструвати здатність до аргументованого викладу власних думок.

Таблиця 1

Результати сформованості навичок академічного письма у студентів Сумського національного аграрного університету після завершення навчального курсу

Показники сформованості академічного письма	**Початковий етап (середній показник, %)**	**Після завершення курсу (середній показник, %)**	**Динаміка змін (%)**
Уміння структурувати академічний текст (вступ, основна частина, висновки)	42	78	+36
Використання наукової лексики та термінології	38	74	+36
Логічна послідовність викладу матеріалу	45	80	+35
Використання мовних конструкцій академічного стилю	40	82	+42
Уміння формулювати аргументовані висновки	36	73	+37
Навички аналізу та інтерпретації наукової інформації	44	79	+35
Дотримання норм української літературної мови у науковому тексті	48	84	+36

Джерело: складно за результатами аналізу.

Отримані результати засвідчують, що поєднання міждисциплінарного підходу, системи рецептивних і репродуктивних вправ, а також фахово орієнтованих письмових завдань є ефективною стратегією формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей.

Відтак наведена методика сприяє розвитку мовно-комунікативних компетентностей, а також формуванню здатності студентів до аналітичного осмислення професійної інформації та її наукового представлення у письмовій формі.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що формування академічного письма у студентів нефілологічних спеціальностей є важливою складовою їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти. З'ясовано, що ефективність розвитку відповідних умінь значною мірою забезпечується інтеграцією мовно-комунікативного компонента у структуру фахової підготовки, що передбачає поєднання лінгвістичного та професійно орієнтованого змісту навчання. У цьому контексті досить оптимальним є використання міждисциплінарного підходу, а також системи рецептивних, репродуктивних і продуктивних вправ, спрямованих на поступове формування навичок аналізу, структурування та аргументованого викладу наукової інформації. Водночас результати навчально-методичного експерименту засвідчили позитивну динаміку розвитку академічного письма у студентів, що проявляється в підвищенні рівня логічної організації тексту, активнішому використанні наукової лексики та здатності формулювати обґрунтовані висновки. Саме тому запропонована стратегія навчання може розглядатися як ефективний інструмент формування культури наукового мовлення та розвитку дослідницьких і аналітичних компетентностей майбутніх фахівців.

У підсумку потрібно зазначити, що подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на вдосконалення методичних підходів до розвитку академічного письма з урахуванням цифрових освітніх ресурсів і сучасних форматів академічної комунікації.

Література

1. Левченко Т. М., Шимченко Л. А. Академічне письмо як компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2023. № 2. С. 101-106. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.2.14

2. Степанець Н. О. Академічне письмо як інструмент когнітивної автономії студента. Академічні візії. 205. № 47. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18523627

3. Кісельова А. А. Основні аспекти опанування академічного письма здобувачами освіти нефілологічних спеціальностей. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2024 № 70. С. 23-26. DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.70.5

4. Харченко І. Формування навичок академічного письма майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 64, том 2. С. 347-351. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-55

5. Шум О. Особливості викладання академічного письма студентам нефілологічних спеціальностей. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 66, том 3. С. 289-293. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-43

6. Іванова І. В., Боровик Т. М. Формування навичок академічного письма: практичний погляд на традиційні та ШІ-інтегровані вправи і завдання. Іноземні мови. 2025. № 1. С. 45-54. DOI: http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.1.339977

7. Борідко О. Формування навичок академічного письма як засіб протидії академічній недоброчесності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2025. №1(34). С. 113-118. DOI: http://doi.org/10.33842/22195203-2025-34-135-113-118

8. Дячок О., Вербовецький Ю., Колодрубська О., Миронюк С. Академічне письмо як інструмент фахової комунікації у підготовці архітекторів та дизайнерів: між текстом і візуальною мовою. International Science Journal of Education & Linguistics. 2026. № 5(1). С. 20-28. DOI: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20260501.03

References

1. Levchenko, T. M., & Shymchenko, L. A. (2023). Akademichne pysmo yak komponent profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Academic writing as a component of professional training of higher education students]. Akademichni studii. Seriia "Pedahohika" – Academic Studies. Series "Pedagogy", 2, 101-106. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.2.14 [in Ukrainian].

2. Stepanets, N. O. (2025). Akademichne pysmo yak instrument kohnityvnoi avtonomii studenta [Academic writing as a tool of students' cognitive autonomy]. Akademichni vizii – Academic Visions, 47. https://doi.org/10.5281/zenodo.18523627 [in Ukrainian].

3. Kiselova, A. A. (2024). Osnovni aspekty opanuvannia akademichnoho pysma zdobuvachamy osvity nefilolohichnykh spetsialnostei [Key aspects of mastering academic writing by students of non-philological specialties]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology, 70, 23-26. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.70.5 [in Ukrainian].

4. Kharchenko, I. (2023). Formuvannia navychok akademichnoho pysma maibutnikh fakhivtsiv nefilolohichnoho profiliu [Formation of academic writing skills of future specialists of non-philological profile]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 64(2), 347-351. https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-55 [in Ukrainian].

5. Shum, O. (2023). Osoblyvosti vykladannia akademichnoho pysma studentam nefilolohichnykh spetsialnostei [Features of teaching academic writing to students of non-philological specialties]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 66(3), 289-293. https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-43 [in Ukrainian].

6. Ivanova, I. V., & Borovyk, T. M. (2025). Formuvannia navychok akademichnoho pysma: praktychnyi pohliad na tradytsiini ta ShI-intehrovani vpravy i zavdannia [Development of academic writing skills: a practical view of traditional and AI-integrated exercises and tasks]. Inozemni movy – Foreign Languages, 1, 45-54. http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.1.339977 [in Ukrainian].

7. Boridko, O. (2025). Formuvannia navychok akademichnoho pysma yak zasib protydii akademichnii nedobrochesnosti [Development of academic writing skills as a means of counteracting academic dishonesty]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1(34), 113-118. http://doi.org/10.33842/22195203-2025-34-135-113-118 [in Ukrainian].

8. Diachok, O., Verbovetskyi, Yu., Kolodrubska, O., & Myroniuk, S. (2026). Akademichne pysmo yak instrument fakhovoi komunikatsii u pidhotovtsi arkhitektoriv ta dyzaineriv: mizh tekstom i vizualnoiu movoiu [Academic writing as a tool of professional communication in the training of architects and designers: between text and visual language].

International Science Journal of Education & Linguistics, 5(1), 20-28. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20260501.03 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

УДК 378.147.57

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3262-3275

Хатунцева Світлана Миколаївна докторка педагогічних наук, професорка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації, Бердянський державний педагогічний університет, Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-9123-6366

Пшенична Наталя Сергіївна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-0351-4950

Гнатюк Віталій Васильович кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-7475-0670

Расторгуєва Ірина Сергіївна старша викладачка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-1867-9889

Черневич Віта Віталіївна старша викладачка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0004-5937-8152

ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ БІОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ЗМІСТ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Анотація. У процесі дослідження авторами розглянуто особливості інтеграції сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології в умовах трансформації освітнього простору та розвитку природничих наук. Проаналізовано теоретичні підходи до модернізації змісту педагогічної освіти, а також окреслено основні напрями оновлення навчальних дисциплін відповідно до сучасних досягнень біологічної науки. Особливу увагу приділено ролі міждисциплінарної інтеграції, що передбачає поєднання фундаментальних знань із галузей молекулярної біології, генетики у системі професійної підготовки

майбутніх педагогів. Зазначено, що майбутні фахівці повинні володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями з біології, а й сучасними методами наукового дослідження, умінням аналізувати біологічні процеси, застосовувати інноваційні освітні технології та формувати у здобувачів освіти науковий світогляд. У цьому контексті інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки розглядається як важлива умова формування професійної компетентності майбутніх учителів біології, розвитку їхнього критичного мислення, дослідницьких умінь і здатності до інноваційної педагогічної діяльності. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати зміст навчальних дисциплін, а й забезпечувати використання сучасних методів навчання, цифрових освітніх ресурсів, інтерактивних технологій та дослідницьких підходів, що сприяють формуванню цілісного уявлення про сучасну біологічну науку. Важливим аспектом є також розвиток екологічної свідомості, біологічної культури та відповідального ставлення до збереження природного середовища.

Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне зробити висновки, що інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології сприяє підвищенню якості педагогічної освіти, забезпечує формування конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у сучасному освітньому середовищі і реалізовувати інноваційні підходи до викладання біології.

Ключові слова: біологічна освіта, магістерська підготовка, майбутні вчителі біології, професійна компетентність, інноваційні освітні технології.

Svitlana Khatuntseva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Professor of the Department of Biology, Human Health, and Physical Rehabilitation, Berdyansk State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0001-9123-6366

Pshenychna Natalia Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biology, Human Health, and Physical Rehabilitation, Berdiansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0002-0351-4950

Vitaliy Hnatyuk PhD in Biology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biology, Human Health, and Physical Rehabilitation, Berdiansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0001-7475-0670

Rastorguyeva Iryna Senior Lecturer, Department of Biology, Human Health and Physical Rehabilitation, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0002-1867-9889

Chernevych Vita Senior Lecturer, Department of Biology, Human Health and Physical Rehabilitation, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0009-0004-5937-8152

INTEGRATION OF MODERN BIOLOGICAL KNOWLEDGE INTO THE CONTENT OF MASTER'S TRAINING FOR FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Abstract. In this study, the authors examine the specific features of integrating contemporary biological knowledge into the curriculum of master's programmes for future biology teachers in the context of educational reform and the development of the natural sciences. Theoretical approaches to the modernisation of the content of teacher education are analysed, and the main directions for updating academic disciplines in line with contemporary achievements in biological science are outlined. Particular attention is paid to the role of interdisciplinary integration, which involves combining fundamental knowledge from the fields of molecular biology and genetics within the professional training of future teachers. It is noted that future specialists must possess not only a sound theoretical knowledge of biology, but also modern methods of scientific research, the ability to analyse biological processes, apply innovative educational technologies, and foster a scientific worldview in learners. In this context, the integration of modern biological knowledge into the content of master's-level training is regarded as a key condition for the development of professional competence among future biology teachers, the cultivation of their critical thinking, research skills, and capacity for innovative pedagogical practice. Moreover, given the unique nature of the construct under study, it is fundamentally important not only to improve the content of academic disciplines but also to ensure the use of modern teaching methods, digital educational resources, interactive technologies and research-based approaches that contribute to the formation of a holistic understanding of modern biological science. Another important aspect is the development of environmental awareness, biological literacy and a responsible attitude towards the preservation of the natural environment.

Following the logic of our reasoning, we consider it necessary to conclude that the integration of modern biological knowledge into the curriculum of the Master's programme for future biology teachers contributes to improving the

quality of teacher education, ensures the development of competitive specialists capable of effectively carrying out their professional activities in the modern educational environment and implementing innovative approaches to teaching biology.

Keywords: biological education, master's degree programme, future biology teachers, professional competence, innovative educational technologies.

Постановка питання в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку науки характеризується стрімким прогресом біологічних досліджень, що зумовлено активним впровадженням міждисциплінарних підходів, цифрових технологій, молекулярної генетики та біотехнологій [2]. У контексті глобалізаційних процесів, розвитку концепцій STEM-освіти, освіти 4.0 та освіти 5.0, а також формування суспільства знань постає необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології. Особливого значення набуває інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки, що передбачає синтез фундаментальних теоретичних положень біологічної науки з новітніми науковими досягненнями та інноваційними освітніми технологіями [10].

У сучасному освітньому просторі підготовка магістрів за спеціальністю «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» повинна ґрунтуватися на принципах компетентнісного, системного, інтегративного та діяльнісного підходів. Відповідно до цих підходів зміст магістерської підготовки має бути спрямований не лише на засвоєння фундаментальних знань із загальної біології, екології, генетики, молекулярної біології, фізіології та біохімії, а й на формування у майбутніх педагогів здатності до наукового аналізу біологічних процесів, критичного мислення, дослідницької діяльності та інноваційного педагогічного проєктування. Узагальнюючи вищезазначене, інтеграція сучасних біологічних знань виступає важливим чинником модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Варто відзначити, що сучасна біологічна наука розвивається в умовах інтенсивного накопичення нових знань, що пов'язано з прогресом таких галузей, як геноміка, протеоміка, метаболоміка, синтетична біологія, біоінженерія, нейробіологія, еволюційна біологія та екологічна біотехнологія. Ці наукові напрями відкривають нові можливості для розуміння механізмів функціонування живих систем на різних рівнях організації — від молекулярного до біосферного. У зв'язку з цим виникає потреба у трансформації традиційних навчальних курсів біологічного спрямування, що передбачає оновлення їхнього змістового наповнення, впровадження сучасної наукової термінології та використання інноваційних дидактичних засобів.

Важливою умовою ефективної інтеграції сучасних біологічних знань є використання міждисциплінарних зв'язків, що забезпечують поєднання біології з такими науками, як хімія, фізика, медицина, екологія, інформаційні технології та математичне моделювання. Такий інтегративний підхід сприяє формуванню цілісного наукового світогляду майбутніх учителів біології та дозволяє розглядати біологічні явища у контексті складних системних взаємозв'язків. Крім того, застосування міждисциплінарних методів дослідження, зокрема комп'ютерного моделювання біологічних процесів, аналізу великих даних у біології та використання біоінформатичних ресурсів, значно розширює можливості освітнього процесу. Не менш важливим аспектом модернізації змісту магістерської підготовки є впровадження інноваційних освітніх технологій, таких як цифрові лабораторії, віртуальні симуляції біологічних процесів, інтерактивні платформи для аналізу генетичних даних, а також використання елементів дистанційного та змішаного навчання [2]. Використання таких технологій сприяє формуванню у майбутніх учителів біології цифрової компетентності, дослідницьких навичок та здатності до використання сучасних наукових інструментів у педагогічній діяльності. Актуальність інтеграції сучасних біологічних знань у магістерську підготовку майбутніх учителів біології зумовлена також необхідністю формування у здобувачів освіти екологічної свідомості, біоетичного мислення та відповідального ставлення до збереження біорізноманіття та сталого розвитку біосфери. У цьому контексті важливу роль відіграють сучасні наукові концепції, зокрема концепція сталого розвитку, екоцентрична парадигма освіти та принципи біоетики, що повинні бути інтегровані у зміст професійної підготовки педагогів.

Мета статті. Дослідження особливостей інтеграції сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології, а також визначення ефективних підходів до оновлення освітніх програм відповідно до сучасних досягнень біологічної науки і вимог компетентнісно орієнтованої освіти.

Аналіз наукових досліджень. Проблема модернізації змісту підготовки майбутніх учителів біології та інтеграції сучасних наукових знань у педагогічну освіту є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні та методологічні основи професійної підготовки майбутніх педагогів розкрито у працях таких дослідників, як І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, які підкреслюють важливість компетентнісного підходу та інтеграції фундаментальних знань із практичною підготовкою майбутніх учителів. Питання формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін розглядаються

у роботах О. Пометун, Н. Бібік, Л. Ващенко, де наголошується на необхідності впровадження інноваційних методів навчання, інтеграції наукових знань та використання сучасних освітніх технологій. Значний внесок у дослідження проблеми розвитку природничої освіти зробили також вчені В. Вербицький, О. Ярошенко, В. Ільченко, які акцентують увагу на важливості формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про сучасну біологічну науку та її практичне застосування.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять **компетентнісний, діяльнісний та інтегративний підходи,** що забезпечують обґрунтування процесу інтеграції сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології. З метою розкриття теоретичних засад досліджуваної проблеми використано **теоретичні методи дослідження**, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію наукових джерел, що представлені у психолого-педагогічній, методичній та біологічній літературі. Це дозволило визначити основні підходи до оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології і окреслити роль сучасних біологічних знань у формуванні їхніх професійних компетентностей. У процесі дослідження застосовано **емпіричні методи**, зокрема педагогічне спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти під час вивчення біологічних дисциплін. Використання зазначених методів дало можливість проаналізувати ефективність інтеграції сучасних біологічних знань у зміст освітнього процесу та визначити особливості формування професійних компетентностей майбутніх учителів біології.

Основна частина. Інтеграція української освіти до європейського освітнього простору є важливим етапом модернізації національної системи вищої освіти та водночас стратегічним напрямом її подальшого розвитку. У контексті реформування освітньої галузі особливого значення набуває оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема майбутніх учителів біології. Одним із ключових завдань цього процесу є забезпечення відповідності освітніх програм сучасним європейським стандартам, що передбачає підвищення якості підготовки фахівців, формування у них високого рівня професійних компетентностей та здатності ефективно функціонувати в умовах глобалізованого науково-освітнього середовища [12]. Важливим складником цього процесу виступає інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології, що передбачає оновлення навчальних дисциплін відповідно до новітніх досягнень біологічної науки, зокрема в галузях молекулярної біології, генетики, біотехнології, екології. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів освіти системного наукового

мислення, здатності до аналізу складних біологічних процесів та використання сучасних методів дослідження у професійній діяльності. Мета освіти, відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) [8], полягає у всебічному розвитку особистості, формуванні її інтелектуального, творчого та духовного потенціалу, а також у набутті ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації та активної участі в суспільному житті. Освіта покликана сприяти підвищенню освітнього рівня громадян, забезпечувати інноваційний розвиток суспільства та підтримувати європейський вектор розвитку України.

Важливим орієнтиром сучасної освітньої політики є концепція сталого розвитку, визначена у Цілях сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй [7]. У сучасних умовах сталий розвиток розглядається як комплексний процес, спрямований на гармонізацію економічних, соціальних та екологічних аспектів функціонування суспільства. У цьому контексті освіта для сталого розвитку відіграє ключову роль, оскільки вона формує у здобувачів освіти екологічну свідомість, відповідальне ставлення до природних ресурсів та здатність приймати обґрунтовані рішення щодо збереження довкілля.

У стратегічних документах ЮНЕСКО підкреслюється важливість модернізації освітньої системи, підвищення професійної компетентності педагогічних працівників та активного залучення молоді до вирішення глобальних проблем людства [9]. У зв'язку з цим перед закладами вищої педагогічної освіти постає завдання підготовки висококваліфікованих учителів біології, які володіють сучасними науковими знаннями, методичними компетентностями та здатні формувати у здобувачів освіти розуміння принципів сталого розвитку, раціонального природокористування і відповідального ставлення до майбутнього планети.

Автори дослідження [2] зазначають, що у сучасних умовах модернізації системи вищої педагогічної освіти важливим завданням є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у динамічному науково-освітньому середовищі.

Особливого значення набуває інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології, що передбачає оновлення навчальних дисциплін, упровадження інноваційних освітніх технологій та формування професійних компетентностей, необхідних для реалізації сучасних освітніх стандартів.

Аналіз наукових досліджень та власний педагогічний досвід [1;3;5;9;10;11;12;13;14] дозволяє сформувати думку, що у процесі професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти важливо орієнтувати їх на опанування сучасних форм, методів,

педагогічних технологій та дидактичних принципів навчання, які сприяють формуванню системи наукових знань, практичних умінь, дослідницьких навичок і професійних компетентностей. Застосування інноваційних методів навчання, проблемно-орієнтованого підходу, дослідницької діяльності, проєктних технологій та інтегрованого навчання дозволяє забезпечити глибоке розуміння закономірностей функціонування живих систем, а також формувати ціннісне ставлення до природи, біологічного різноманіття та принципів сталого розвитку. Біологія як фундаментальна наука про живу природу відіграє ключову роль у формуванні наукового світогляду майбутніх педагогів. Вона сприяє усвідомленню складності організації живих систем, взаємозв'язків між різними рівнями організації життя — від молекулярного до біосферного, а також розумінню значення збереження біорізноманіття та раціонального використання природних ресурсів. У цьому контексті інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки передбачає включення до освітніх програм новітніх досягнень молекулярної біології, генетики, біохімії, біотехнології, екології та еволюційної біології.

Важливе місце у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів біології посідає викладання навчальної дисципліни «Молекулярні основи життя», метою якої є формування загальних і спеціальних компетентностей у галузі біологічної хімії та молекулярної біології відповідно до сучасних наукових уявлень. У межах цієї дисципліни здобувачі освіти ознайомлюються з особливостями будови та функціонування органічних сполук у живих організмах, вивчають молекулярні механізми біологічних процесів, принципи структурної організації білків і нуклеїнових кислот, а також закономірності взаємодії біологічних макромолекул. Особлива увага приділяється дослідженню фундаментальних молекулярно-генетичних процесів, таких як реплікація, транскрипція, трансляція, процесинг РНК, рекомбінація та репарація ДНК. Вивчення цих процесів сприяє формуванню у майбутніх учителів біології цілісного уявлення про молекулярні механізми реалізації генетичної інформації, а також розвиває здатність аналізувати складні біологічні явища з позицій сучасної науки. Крім того, дисципліна сприяє формуванню навичок застосування хімічних законів і біохімічних процесів у майбутній професійній діяльності, що є важливим елементом інтеграції фундаментальних наукових знань у педагогічну практику.

Не менш важливим компонентом професійної підготовки є вивчення дисципліни «Цитогенетичні основи розвитку організмів», яка спрямована на поглиблення знань здобувачів освіти щодо будови та функціонування клітини як основної структурно-функціональної одиниці живих організмів.

У межах цього курсу розглядаються сучасні методи дослідження клітинних структур, особливості організації біологічних мембран, цитозолю, цитоскелету, а також функціонування клітинного ядра, вакуолярної системи та енергетичного апарату клітини. Особливу увагу приділено вивченню матеріальних основ спадковості та мінливості, механізмів передавання та реалізації генетичної інформації, а також способів її збереження і трансформації. Розгляд цитогенетичних процесів дозволяє здобувачам освіти зрозуміти фундаментальні закономірності функціонування живих систем та роль генетичних механізмів у розвитку організмів.

Інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки також реалізується під час викладання навчальної дисципліни «Порівняльна анатомія та фізіологія», яка спрямована на формування природничо-наукової компетентності здобувачів освіти. Метою цього курсу є засвоєння системи інтегрованих знань про будову, функціонування та еволюційний розвиток організмів, а також формування здатності здійснювати порівняльний аналіз структурних і функціональних особливостей різних груп живих організмів. Предметом вивчення дисципліни є основні закономірності організації органів і систем безхребетних та хребетних тварин, їх функціональні особливості, а також еволюційні зміни, що відбувалися у процесі філогенезу. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів освіти системного бачення еволюційного розвитку живого світу та усвідомлення взаємозв'язків між різними біологічними структурами і процесами.

У межах магістерської підготовки значна увага приділяється формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів біології. Зокрема, важливим результатом навчання є здатність моделювати зміст освіти відповідно до вимог державних освітніх стандартів, формувати ключові компетентності та наскрізні уміння здобувачів освіти, а також розвивати їхні ціннісні орієнтації. Не менш важливим є вміння розробляти й вдосконалювати навчально-методичні матеріали, планувати й організовувати освітній процес, проводити навчальні заняття, здійснювати консультування та керівництво практичною підготовкою учнів.

Крім того, майбутні вчителі біології повинні володіти здатністю застосовувати сучасні досягнення біологічної науки для пояснення будови, функціонування, взаємодії та еволюційного розвитку живих організмів. Це передбачає використання інтегрованого підходу до вивчення біологічних процесів на різних рівнях організації життя — від молекулярного до екосистемного.

Узагальнюючи вищенаведене, інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології є важливим

чинником підвищення якості педагогічної освіти. Вона забезпечує формування у здобувачів освіти глибоких наукових знань, дослідницьких умінь, професійних компетентностей та ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього простору. Реалізація такого підходу сприятиме підготовці фахівців нового покоління, здатних інтегрувати досягнення сучасної біологічної науки у зміст шкільної освіти та формувати у здобувачів освіти науковий світогляд і екологічну культуру.

У своєму дослідженні [1] автор розкриває важливість інтеграції сучасних біологічних знань у зміст підготовки майбутніх учителів біології, який передбачає активне використання інтерактивних, цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу. Застосування мультимедійних ресурсів, цифрових платформ, віртуальних лабораторій і симуляцій дозволяє значно розширити можливості вивчення складних біологічних процесів і явищ, а також забезпечує формування дослідницьких умінь та професійних компетентностей майбутніх педагогів. Використання інтерактивних навчальних матеріалів, зокрема відеолекцій, мультимедійних презентацій, освітніх симуляцій та цифрових навчальних ігор, сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та поглибленню розуміння сучасних досягнень біологічної науки. Такі засоби навчання дозволяють моделювати біологічні процеси, досліджувати взаємозв'язки між різними компонентами живих систем та аналізувати глобальні біологічні та екологічні проблеми.

Ми погоджуємось з твердженням, що ефективним інструментом інтеграції сучасних наукових знань у освітній процес є використання інтерактивних карт, які відображають поширення біологічних явищ, зміни біорізноманіття, екологічний стан різних регіонів світу та вплив антропогенних факторів на природні екосистеми [5]. Аналіз таких даних сприяє формуванню системного бачення глобальних біологічних процесів та розвитку аналітичного мислення майбутніх учителів біології.

Важливим компонентом цифрового освітнього середовища є віртуальні біологічні лабораторії, що дозволяють здобувачам освіти проводити експериментальні дослідження у змодельованих умовах.

Використання таких лабораторій забезпечує можливість досліджувати вплив різних факторів на функціонування живих систем, аналізувати біохімічні процеси, генетичні механізми та екологічні взаємодії організмів.

Сучасні освітні платформи та онлайн-сервіси також створюють можливості для академічної комунікації, обміну науковими ідеями та спільної дослідницької діяльності. Використання онлайн-форумів, освітніх

платформ та наукових вебресурсів сприяє розвитку комунікативних компетентностей здобувачів освіти та формуванню навичок наукового обговорення актуальних біологічних проблем. Особливе значення має застосування програмного забезпечення для моделювання біологічних систем, що дозволяє аналізувати динаміку популяцій, взаємодію організмів у екосистемах, а також досліджувати вплив різних факторів на функціонування природних біоценозів. Такі цифрові інструменти сприяють формуванню у майбутніх учителів біології системного мислення та здатності до використання сучасних наукових методів у професійній діяльності.

Ефективним ресурсом для інтеграції сучасних біологічних знань є використання міжнародних наукових вебплатформ і освітніх ресурсів, зокрема Global Forest Watch, Earth Observatory, United Nations Environment Programme, World Wildlife Fund, The Nature Conservancy та інших. Ці ресурси надають актуальну інформацію про стан біорізноманіття, глобальні екологічні процеси та сучасні напрями розвитку біологічної науки.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було проаналізовано особливості інтеграції сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки майбутніх учителів біології. Встановлено, що розвиток біологічної науки, поява нових міждисциплінарних напрямів, зокрема молекулярної біології, генетики, біотехнології, біоінформатики, зумовлює необхідність оновлення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів. У цьому контексті особливого значення набуває формування у здобувачів освіти сучасного наукового світогляду, дослідницьких умінь, а також здатності застосовувати актуальні досягнення біологічної науки у навчальному процесі.

Доведено, що інтеграція сучасних біологічних знань у зміст магістерської підготовки сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів біології, розвитку критичного мислення, навичок наукового аналізу та здатності до використання інноваційних методів навчання.

Важливим аспектом такої інтеграції є поєднання фундаментальних теоретичних знань із практичною підготовкою, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів та дослідницьких методів навчання. Оновлення змісту магістерської підготовки майбутніх учителів біології на основі інтеграції сучасних наукових досягнень сприяє підвищенню якості педагогічної освіти, забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців і створює умови для формування у здобувачів освіти екологічної свідомості, наукового мислення і готовності до професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Література

1. Бурчак Л. В. Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології: теорія і практика : монографія / за наук. ред. проф. В. П. Курок. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. 488 с.

2. Генкал С. Формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів біології в умовах інтеграції науки та освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (218). 2025. С. 105-111.

3. Гнатюк В.В., Колодій В.А., Пшенична Н.С. Веб-ресурси та онлайн-платформи для самостійного вивчення біології. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* № 12(30). 2023. С. 168-184. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)

4. Коненко В., Рудишин С. Міждисциплінарні зв'язки біології та екології. *Стратегія сталого (збалансованого) розвитку системи «суспільство-природа». Біологія і хімія в рідній школі*. No 1. 2021. С. 14–18.

5. Коренева І. М. Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку : монографія. Суми, Вінниченко М. Д. 2019. 526 с.

6. Луценко О., Рудишин С., Коренева І., Самілик В. Фундаменталізація біологічної освіти в педагогічному університеті у вимірах освіти для сталого розвитку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. *2*(58). 2025. С.10-23.

7. Організація Об'єднаних Націй. Україна. Наша робота над досягненням Цілей сталого розвитку в Україні. 2022. URL:https://ukraine.un.org/uk/sdgs (дата звернення 11.03.2026)

8. Про освіту. Закон України від 5.09.2017 р. № 38-39. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення 11.03.2026)

9. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. 2019. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text (дата звернення 11.03.2026)

10. Пшенична Н., Донченко О., Семеняко Ю. Особливості організації освітнього процесу в закладі вищої освіти в умовах воєнного стану. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр*. Вип. 2. 2022. С.113-122.

11. Пшенична Н., Шелевер О, Ступак О. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки.* № 2(61). 2024. С. 20-23. https://journals.maup.com.ua/index.php/pedagogy/article/view/3554

12. Пшенична Н.С., Моісеєва З.Ю., Брюховецька І.В. Розвиток цифрової компетентності педагогів природничих дисциплін для підвищення ефективності освітнього процесу. Актуальні питання у сучасній науці. № 11 (41). 2025. С. 189-199.

13. Стецула Н.О., Гармата О.М., Пшенична Н.С., Безлатня Л.О., Худоярова О.С. Особливості екологічної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей під час військових дій в Україні. *Вісник науки та освіти*. № 10(16) 2023. С. 878-890 . DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)

14. Hnatyuk V., Pshenychna N., Kara S., Kolodii V., Yaroshchuk L.. Role of education in shaping environmentally conscious citizens and promoting sustainable development in a broad context. *Review article*. Vol. 7. 2024. e2024spe012. https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe012

References

1. Burchak L. V. (2024). Formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii: teoriia i praktyka : monohrafiia [Formation of innovative competence of future biology teachers: theory and practice: monograph] / za nauk. red. prof. V. P. Kurok. Sumy : FOP Tsoma S. P. 488 s. [in Ukrainian]

2. Henkal S. (2025). Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kultury maibutnikh vchyteliv biolohii v umovakh intehratsii nauky ta osvity [Formation of scientific and research culture of future biology teachers in the context of integration of science and education]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (218), 105-111. [in Ukrainian]3. Konenko V., Rudyshyn S. (2021). Mizhdystsyplinarni zviazky biolohii ta ekolohii [Interdisciplinary connections between biology and ecology]. *Stratehiia staloho (zbalansovanoho) rozvytku systemy «suspilstvo-pryroda». Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*. No 1. S. 14–18. [in Ukrainian]

3. Hnatiuk V. V., Kolodi V. A., & Pshenychna N. S. (2023). Veb-resursy ta onlain-platformy dlia samostiinoho vyvchennia biolohii [Web resources and online platforms for independent study of biology]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»), 12(30), 168–184. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)

4. Kononenko V., Rudyshyn S. (2021). Mizhdystsyplinarni zviazky biolohii ta ekolohii. Stratehiia staloho (zbalansovanoho) rozvytku systemy «suspilstvo–pryroda» [Interdisciplinary connections of biology and ecology. Strategy of sustainable (balanced) development of the "society–nature" system]. Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli, 1, 14–18.

5. Koreneva I. M. (2019). Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku : monohrafiia [System of training future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development: monograph]. Sumy, Vinnychenko M. D. 526 s. [in Ukrainian]

6. Lutsenko O., Rudyshyn S., Koreneva I., Samilyk V. (2025). Fundamentalizatsiia biolohichnoi osvity v pedahohichnomu universyteti u vymirakh osvity dlia staloho rozvytku [Fundamentalisation of biological education in a pedagogical university in the context of education for sustainable development]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, 2(58), 10-23. [in Ukrainian]

7. Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii. Ukraina. (2022). Nasha robota nad dosiahnenniam Tsilei staloho rozvytku v Ukraini [United Nations. Ukraine. Our work towards achieving the Sustainable Development Goals in Ukraine]. https://ukraine.un.org/uk/sdgs (data zvernennia 11.03.2026) [in Ukrainian]

8. Pro osvitu. Zakon Ukrainy vid 5.09.2017 r. № 38-39 [On Education. Law of Ukraine dated 5 September 2017 No. 38-39]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (data zvernennia 11.03.2026) [in Ukrainian]

9. Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku [On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030]. (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text(data zvernennia 11.03.2026) [in Ukrainian]

10. Pshenychna N., Donchenko O., Semeniako Yu. (2022). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of organizing the educational process in higher education institutions under martial law]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 2, 113–122. [in Ukrainian]

11.Pshenychna N., Shelever O., Stupak O. (2024). Vazhlyvist rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii [The importance of developing critical thinking of higher education students in the conditions of digitalization]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky*, 2(61), 20–23. URL:https://journals.maup.com.ua/index.php/pedagogy/article/view/3554[in Ukrainian]

12.Pshenychna N. S., Moiseieva Z. Yu., Briukhovetska I. V. (2025). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv pryrodnychykh dystsyplin dlia pidvyshchennia efektyvnosti osvitnoho protsesu [Development of digital competence of teachers of natural sciences to improve the effectiveness of the educational process]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, 11(41), 189–199.

13.Stetsula N. O., Harmata O. M., Pshenychna N. S., Bezlatnia L. O., Khudoiarova O. S. (2023). Osoblyvosti ekolohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei pid chas viiskovykh dii v Ukraini [Features of ecological training of future teachers of natural science specialties during military actions in Ukraine]. *Visnyk nauky ta osvity*, 10(16), 878–890. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16) [in Ukrainian]

14. Hnatyuk V., Pshenychna N., Kara S., Kolodii V., Yaroshchuk L. (2024). Role of education in shaping environmentally conscious citizens and promoting sustainable development in a broad context. *Review article*. Vol. 7. 2024. e2024spe012. https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe012 [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 378.014

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3276-3284

Хміль Оксана Олександрівна викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Державний торговельно-економічний університет, Київ, https://orcid.org/0000-0003-2304-2273

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У процесі дослідження проаналізовано теоретико-методологічні засади використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема у викладанні іноземних мов, а також визначено їхній потенціал у забезпеченні персоналізації навчання. Окреслено основні напрями впровадження інтелектуальних цифрових інструментів та їх вплив на формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що в умовах цифрової трансформації освіти зростає потреба у впровадженні інноваційних технологій, здатних забезпечити індивідуалізацію навчання, підвищення його ефективності та адаптацію до потреб сучасного здобувача освіти. Особливого значення набуває використання штучного інтелекту як інструменту створення адаптивного освітнього середовища, що сприяє формуванню автономності навчання, розвитку критичного мислення та підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов. Методи дослідження, які були використані в роботі, включають аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, узагальнення та систематизацію теоретичних підходів, порівняльний аналіз сучасних цифрових платформ, а також елементи емпіричного узагальнення практичного досвіду використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. У статті охарактеризовано основні інструменти штучного інтелекту (Grammarly, Elsa Speak, Quizlet та ін.), визначено їхні функціональні можливості у контексті персоналізації навчання та проаналізовано педагогічний ефект їх застосування. Доведено, що інтеграція ШІ сприяє адаптації навчального контенту, автоматизації зворотного зв'язку, моделюванню комунікативних ситуацій і формуванню індивідуальних освітніх траєкторій.

Результати проведеного дослідження дають можливість дійти висновку про те, що використання технологій штучного інтелекту є ефективним засобом модернізації освітнього процесу, забезпечує підвищення якості іншомовної підготовки та сприяє переходу до інноваційних, адаптивних і компетентнісно орієнтованих моделей навчання.

Ключові слова: освітній процес, іноземні мови, персоналізація, компетентність, цифровізація.

Khmil Oxana Oleksandrivna Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation of the State University of Trade and Economics, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2304-2273

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR PERSONALISING THE EDUCATIONAL PROCESS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. This study analyses the theoretical and methodological foundations for the use of artificial intelligence technologies in the educational process, particularly in foreign language teaching, and identifies their potential for ensuring personalised learning. The main directions for the implementation of intelligent digital tools and their impact on the development of foreign language communicative competence among learners are outlined. The relevance of the research topic stems from the fact that, in the context of the digital transformation of education, there is a growing need to introduce innovative technologies capable of ensuring the individualisation of learning, enhancing its effectiveness, and adapting it to the needs of today's learners. Of particular importance is the use of artificial intelligence as a tool for creating an adaptive educational environment, which promotes the development of autonomous learning, critical thinking and increased motivation to study foreign languages. The research methods employed in this study include an analysis of the academic literature on the research topic, the synthesis and systematisation of theoretical approaches, a comparative analysis of contemporary digital platforms, as well as elements of empirical generalisation of practical experience in the use of artificial intelligence technologies in the educational process. The article describes the main artificial intelligence tools (Grammarly, Elsa Speak, Quizlet, etc.), identifies their functional capabilities in the context of personalised learning, and analyses the pedagogical impact of their application. It has been demonstrated that the integration of AI facilitates the adaptation of learning content, the automation of feedback, the modelling of communicative situations, and the formation of individual educational trajectories.

The results of the study allow us to conclude that the use of artificial intelligence technologies is an effective means of modernising the educational process, ensures an improvement in the quality of foreign language training, and facilitates the transition to innovative, adaptive, and competence-oriented learning models.

Keywords: educational process, foreign languages, personalisation, competence, digitalisation.

Постановка питання в загальному вигляді. У сучасному соціокультурному просторі цифрові технології виступають ключовим чинником трансформації суспільного розвитку, визначаючи нові вектори функціонування різних сфер людської діяльності. Їх стрімке впровадження охоплює економічну, культурну, комунікативну та освітню площини, що зумовлює активізацію наукових дискусій щодо доцільності, рівнів та меж інтеграції цифрових інструментів у різні соціальні процеси. Особливу увагу привертають питання формування нової цифрової етики, трансформації моральних орієнтирів, а також визначення стратегічних напрямів подальшого розвитку суспільства в умовах цифровізації.

Освітня сфера як один із базових інститутів суспільства зазнає глибоких трансформацій під впливом цифрових технологій [6]. З огляду на її інтегративну функцію, цифрова трансформація освіти потребує системного підходу, який передбачає поєднання інноваційних технологій із педагогічними принципами та дидактичними моделями. У цьому аспекті особливого значення набуває процес персоналізації освітнього середовища, що забезпечує адаптацію навчального контенту до індивідуальних потреб, рівня підготовки та когнітивних особливостей здобувачів освіти.

Автори дослідження [3] зазначають, що в умовах глобалізації значно розширюється доступ до інформаційних ресурсів, зокрема іншомовного контенту, що актуалізує потребу у вдосконаленні підходів до викладання іноземних мов.

Саме тут вагому роль відіграють технології штучного інтелекту, які відкривають нові можливості для індивідуалізації навчання, автоматизованого аналізу результатів, адаптивного формування навчальних траєкторій та інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Штучний інтелект розглядається не лише як допоміжний інструмент, а як потужний фактор трансформації освітньої парадигми, що сприяє переходу від традиційних моделей навчання до персоналізованих, гнучких та адаптивних освітніх систем. Застосування ШІ у викладанні іноземних мов дозволяє підвищити ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності, забезпечити індивідуалізацію навчального процесу та створити умови для більш глибокого залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей використання технологій штучного інтелекту як інструменту персоналізації освітнього процесу у викладанні іноземних мов.

Аналіз наукових досліджень. Дослідження впливу технологій штучного інтелекту на освітній процес, зокрема аналіз їхніх переваг, потенційних ризиків та викликів, а також розроблення практичних рекомендацій щодо ефективної інтеграції ШІ у сучасну освітню діяльність, представлені у працях Б. Римара, К. Певень, Н. Макогончук, О. Степаненко, Л. Кібенко та ін.

Основна частина дослідження. Штучний інтелект здійснює суттєвий вплив на трансформацію процесів викладання та засвоєння іноземних мов, зокрема в контексті збереження психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу [2]. Його інтеграція в освітнє середовище зумовлює появу нових дидактичних моделей, спрямованих на підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Сучасні стейкхолдери освітнього процесу активно впроваджують інноваційні технологічні рішення, орієнтовані на оптимізацію навчання іноземних мов: від традиційних граматико-перекладних методик до інтерактивних мультимедійних, адаптивних і персоналізованих підходів.

Використання цифрових платформ, інтелектуальних систем аналізу мовлення, автоматизованого зворотного зв'язку та віртуальних комунікативних середовищ значно розширює дидактичний інструментарій викладача та підвищує рівень залученості здобувачів освіти. Водночас, незважаючи на значний потенціал технологій штучного інтелекту щодо імітації природного мовного середовища та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій, в українському освітньому просторі все ще спостерігається певне відставання у формуванні практичних іншомовних навичок. Це зумовлено обмеженістю реальних комунікативних практик поза межами закладів освіти, особливо у сільських регіонах, де іншомовне середовище фактично відсутнє. У таких умовах аудиторія часто виступає єдиним соціокультурним простором, у межах якого здобувачі освіти мають можливість зануритися в іншомовну комунікацію. Саме тому застосування технологій штучного інтелекту набуває особливої значущості, оскільки вони здатні моделювати автентичні мовленнєві ситуації, забезпечувати інтерактивну взаємодію і формувати віртуальне іншомовне середовище.

Спираючись на окреслені тенденції цифрової трансформації освіти, доцільно констатувати суттєву зміну ролі викладача в сучасному освітньому процесі, зокрема у викладанні іноземних мов. Інтеграція технологій штучного інтелекту зумовлює переосмислення традиційної педагогічної парадигми та трансформацію функціональних обов'язків викладача. У науковому дискурсі [4;5] все частіше порушується питання потенційної конкуренції між ШІ та викладачем як суб'єктами освітнього процесу, однак такий підхід потребує більш глибокого теоретичного осмислення.

Передусім варто наголосити, що в умовах персоналізації освітнього процесу роль викладача не нівелюється, а, навпаки, ускладнюється та набуває нових змістових характеристик. Викладач постає як медіатор знань, фасилітатор навчальної діяльності, наставник і модератор індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Він забезпечує педагогічний супровід, здійснює інтерпретацію навчального контенту, формує критичне мислення та сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності в умовах інтеграції цифрових технологій. Крім того, впровадження штучного інтелекту вже суттєво трансформувало характер взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. Традиційна ієрархічна модель поступово змінюється на партнерську, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де здобувач виступає активним учасником освітнього процесу, а викладач – координатором і консультантом. Технології ШІ забезпечують можливості для адаптивного навчання, автоматизованого зворотного зв'язку та індивідуалізації освітнього контенту, що, у свою чергу, підвищує рівень автономності здобувачів освіти.

Здійснюючи аналітичний огляд та узагальнення сутнісних характеристик зазначених вище дефініцій, можна зробити висновок про те, що технології штучного інтелекту виступають ефективним інструментом персоналізації освітнього процесу, забезпечуючи адаптацію навчального контенту, темпу та складності матеріалу до індивідуальних освітніх потреб і когнітивних особливостей здобувачів освіти [1;7;5;6]:

—Технології ШІ сприяють підвищенню ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності за рахунок моделювання автентичних мовленнєвих ситуацій, інтерактивної взаємодії та використання інтелектуальних систем зворотного зв'язку.

—Використання ШІ забезпечує автоматизацію рутинних процесів (перевірка завдань, оцінювання, аналіз помилок), що дозволяє викладачу зосередитися на організації творчої, комунікативно орієнтованої діяльності та педагогічному супроводі здобувачів освіти.

—Інтеграція інтелектуальних цифрових платформ сприяє розвитку автономності навчання, формуванню навичок саморегуляції, самоконтролю та відповідальності за результати власної освітньої діяльності.

—ШІ розширює можливості доступу до іншомовного середовища через використання віртуальних асистентів, чат-ботів, систем розпізнавання мовлення та перекладу, що забезпечує постійну мовну практику незалежно від соціокультурних умов.

—Технології штучного інтелекту виступають каталізатором інноваційних змін у методиці викладання іноземних мов, сприяючи переходу від традиційних репродуктивних моделей навчання до інтерактивних, адаптивних та компетентнісно орієнтованих освітніх стратегій.

—Використання ШІ сприяє розвитку критичного мислення, цифрової грамотності та міжкультурної комунікативної компетентності, що є важливими складниками професійної підготовки сучасного фахівця в умовах глобалізації.

—Технології штучного інтелекту забезпечують формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти шляхом аналізу їхніх навчальних досягнень, темпу засвоєння матеріалу та типових помилок, що дозволяє здійснювати адаптивне налаштування змісту, форм і методів навчання іноземної мови.

—Використання алгоритмів машинного навчання сприяє реалізації диференційованого підходу до навчання, зокрема через персоналізований підбір навчальних завдань, рекомендацій щодо вдосконалення мовних навичок, а також формування індивідуалізованого зворотного зв'язку, що підвищує ефективність іншомовної підготовки та рівень залученості здобувачів освіти.

З метою узагальнення сучасних підходів до використання технологій штучного інтелекту у викладанні іноземних мов доцільно систематизувати основні цифрові інструменти, що забезпечують персоналізацію освітнього процесу. У таблиці 1 представлено найбільш поширені AI-орієнтовані платформи, їх функціональні можливості та педагогічний ефект у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності.

Таблиця 1

Інструменти штучного інтелекту для персоналізації навчання іноземних мов

Інструмент	Функція (на основі ШІ)	Педагогічний ефект
Grammarly	Автоматичний аналіз письма, стилістичні та граматичні рекомендації	Розвиток академічного письма, самоконтроль
Elsa Speak	Розпізнавання мовлення, аналіз вимови, індивідуальні рекомендації	Удосконалення фонетичної компетентності
Quizlet	Адаптивне повторення, персоналізовані навчальні сесії	Ефективне запам'ятовування, автономність навчання
Babbel	Персоналізовані мовні курси з урахуванням рівня та цілей	Практична орієнтація навчання, розвиток мовлення
Mondly	Віртуальні діалоги, чат-боти, інтерактивні сценарії	Імітація реального мовного середовища

Інструмент	Функція (на основі ШІ)	Педагогічний ефект
Rosetta Stone (TruAccent AI)	Технології розпізнавання мовлення та оцінювання вимови	Формування правильної артикуляції
Khan Academy (AI tutor)	Інтелектуальний супровід навчання, персональні рекомендації	Підтримка індивідуальних освітніх траєкторій
Google Translate (AI)	Нейронний переклад, контекстуальний аналіз мовлення	Підтримка міжмовної інтерпретації, розвиток перекладацьких навичок

Аналіз представлених інструментів штучного інтелекту засвідчує їхній значний потенціал у забезпеченні персоналізації освітнього процесу у викладанні іноземних мов. Зокрема, використання адаптивних алгоритмів дозволяє враховувати індивідуальні когнітивні особливості здобувачів освіти, їхній рівень підготовки та темп засвоєння матеріалу. Важливою перевагою є можливість надання миттєвого зворотного зв'язку, що сприяє формуванню навичок саморегуляції та самоконтролю навчальної діяльності. Інтеграція технологій розпізнавання мовлення та генеративного штучного інтелекту забезпечує моделювання автентичних комунікативних ситуацій, що позитивно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Водночас такі інструменти сприяють підвищенню автономності здобувачів освіти і розширюють можливості позааудиторної мовної практики. Узагальнюючи вищезазначене можемо зробити висновки, що впровадження ШІ в освітній процес виступає важливим чинником переходу до адаптивних, гнучких і компетентнісно орієнтованих моделей навчання іноземних мов.

Висновки та перспективи. У процесі дослідження встановлено, що штучний інтелект виступає ефективним інструментом персоналізації освітнього процесу у викладанні іноземних мов, забезпечуючи адаптацію змісту, форм і методів навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Використання AI-технологій сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності, розвитку автономності навчання та підвищенню мотивації до вивчення мов. З'ясовано, що інтеграція інтелектуальних цифрових платформ дозволяє реалізувати адаптивні освітні траєкторії, забезпечити оперативний зворотний зв'язок і моделювати автентичні комунікативні ситуації. Водночас доведено, що ефективність застосування штучного інтелекту залежить від рівня цифрової компетентності викладача та здобувачів освіти, а також від доцільності

педагогічного супроводу. Зазначене дозволяє зробити висновки, що впровадження ШІ сприяє переходу до інноваційних, гнучких і компетентнісно орієнтованих моделей навчання іноземних мов, відкриваючи нові перспективи для розвитку сучасної освіти. *Перспективи подальших наукових розвідок* вбачаємо у поглибленому вивченні дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту в контексті формування окремих компонентів іншомовної комунікативної компетентності, зокрема аудіювання, говоріння та академічного письма.

Література

1. Давидюк А. Р., Марусич О. О., Дєрняєва О. В. Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст. *Педагогічна Академія: наукові записки.* Вип.12. 2024. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368

2. Задоріна О. М., Громик А. П., Бондар С. А. Використання чат-ботів зі штучним інтелектом для покращення комунікації та підтримки здобувачів освіти в мобільних застосунках для дистанційного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки.* Вип.17. 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.15179374

3. Зубенко О. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Філологічні студії*. №27. 2023. С.80–85. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.1510.

4. Ненько Ю. Штучний інтелект як інструмент підвищення ефективності навчання англійської мови у ЗВО. *Theoretical and didactic philology* . Вип.40. 2025. С. 35-49. https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-35-49

5. Певень К. О., Хміль Н. А., Макогончук Н. В. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 11 (29). 2023. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-306-316

6. Сікора Я. Б., Марчук Н. А., Нестеров В. Ф. Технології майбутнього: роль штучного інтелекту у персоналізованому навчанні. *Наука і техніка.* № 1. 2024. С. 526–537. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/8751/8798 (дата звернення: 20.03.2026).

7. Четверик В. Ресурси зі штучним інтелектом у навчанні іноземним мовам: огляд можливостей та перспектив використання.*Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в освіті дорослих*.Вип. 72. 2024. С.205–217. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-205-219

References

1. Davydiuk, A. R., Marusych, O. O., Dierniaieva, O. V. (2024). Shtuchnyi intelekt yak faktor zmin u navchanni inozemnykh mov: ukrainskyi kontekst [Artificial intelligence as a factor of change in foreign language learning: Ukrainian context]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 12. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368 [in Ukrainian]

2. Zadorina, O. M., Hromyk, A. P., Bondar, S. A. (2025). Vykorystannia chat-botiv zi shtuchnym intelektom dlia pokrashchennia komunikatsii ta pidtrymky zdobuvachiv osvity v mobilnykh zastosunkakh dlia dystantsiinoho navchannia [Use of AI chatbots to improve communication and support learners in mobile applications for distance learning].

Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 17. https://doi.org/10.5281/zenodo.15179374[in Ukrainian]

3. Zubenko, O. (2023). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Filolohichni studii*, 27, 80–85. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.1510[in Ukrainian]

4. Nenko, Yu. (2025). Shtuchnyi intelekt yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti navchannia anhliiskoi movy u ZVO [Artificial intelligence as a tool for improving the effectiveness of English language learning in higher education institutions]. *Theoretical and Didactic Philology*, 40, 35–49. https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-35-49[in Ukr]

5. Peven, K. O., Khmil, N. A., Makohonchuk, N. V. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu na zminu tradytsiinykh modelei navchannia ta vykladannia: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnosti indyvidualnoi osvity [The impact of artificial intelligence on changing traditional teaching and learning models: analysis of technologies for individualized education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 11(29). https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-306-316[in Ukrainian]

6. Sikora, Ya. B., Marchuk, N. A., Nesterov, V. F. (2024). Tekhnolohii maibutnoho: rol shtuchnoho intelektu u personalizovanomu navchanni [Technologies of the future: the role of artificial intelligence in personalized learning]. *Nauka i tekhnika*, 1, 526–537. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/8751/8798[in Ukrainian]

7. Chetveryk, V. (2024). Resursy zi shtuchnym intelektom u navchanni inozemnym movam: ohliad mozhlyvostei ta perspektyv vykorystannia [Artificial intelligence resources in foreign language learning: opportunities and prospects]. *Informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v osviti doroslykh*, 72, 205–217. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-205-219[in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:811.111 (073)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3285-3298

Хоменко Олександр доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2539-837X

ВИКЛАДАННЯ КОМАНДОЮ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття присвячена методу викладання командою (team teaching) – одній із особливостей білінгвального навчання. Зауважено, що автор використовує у статті терміни "викладання командою", "командний метод", "team teaching" як синонімічні назви. *Актуальність* статті визначається необхідністю одночасно формувати професійну та іншомовну професійну комунікативну компетентності майбутніх фахівців на основі міжкафедральної взаємодії у процесі білінгвального навчання. Наголошено, що team teaching сприяє формуванню навичок роботи у команді, які затребувані у сучасному професійному світі. *Метою* статті є спроба надати загальну характеристику командного методу у навчанні професії через мову, а мови через професію. Представлено аналіз останніх досліджень та публікацій зарубіжних і вітчизняних науковців стосовно командного методу викладання. Підкреслено, що модель білінгвального навчання в освітніх закладах сучасної Європи вважається зразковою та активно практикується. Зазначено, що викладання командою як один із методів реалізації білінгвального навчання, набуває все більшої актуальності. Проте вказано на незначну кількість системних досліджень, які стосуються теоретичного аспекту проблеми, на відсутність солідної доказової бази щодо ефективності командного викладання. В основному, більшість робіт спирається на емпіричний досвід. Фіксується зростаючий інтерес вітчизняних науковців до білінгвального навчання та викладання командою. Проте ця тема ще мало представлена у вітчизняних фахових джерелах. Автором висунуто ідею аспектного / профільного підходу до оволодіння професійною та професійною іншомовною комунікативною компетентностями у вищій школі України. Надано визначення командного міждисциплінарного навчання як однієї з моделей викладання командою. Наголошено, що викладання командою – особливий вид педагогічної діяльності, свого роду освітня стратегія, яка потребує творчого підходу та, яка може забезпечити виражений синергетичний педагогічній ефект. Зазначено, що командний

метод, технологія його реалізації, перш за все, спирається на дослідження в галузі психології, психології малих груп, психології мовлення, теорії мовленнєвої діяльності, дидактики, методики як навчання іноземних мов, так і спеціальних дисциплін, управлінської діяльності, управління персоналом тощо, які спрямовані на досягнення синергії.

Ключові слова: team teaching, викладання командою. білінгвальне навчання, міждисциплінарне навчання.

Oleksandr Khomenko Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Foreign Languages Department, Kyiv National Linguistic University, Kyiv -150, https://orcid.org/0000-0003-2539-837X

TEAM TEACHING

Abstract. This article is devoted to the method of team teaching – one of the distinctive features of bilingual education. The author uses the terms “teaching in a team,” “the team method,” and “team teaching” as synonymous throughout the article. The relevance of the study is determined by the need to simultaneously develop future specialists’ professional competence and foreign-language professional communicative competence through interdepartmental cooperation in the process of bilingual education. It is emphasized that team teaching fosters teamwork skills in demand in today’s professional world. The aim of the article is to provide a general characterization of the team method in teaching a profession through language. An analysis of recent studies and publications by both domestic and foreign scholars on the team-teaching method is presented. It is stressed that the model of bilingual education in contemporary European educational institutions is exemplary and widely practiced. It is noted that team teaching, as one of the methods of implementing bilingual education, is gaining increasing relevance. At the same time, the article points to the limited number of systematic studies addressing the theoretical aspect of the issue and to the lack of a solid evidence base concerning the effectiveness of team teaching. Most studies rely primarily on empirical experience. A growing interest among Ukrainian scholars in bilingual education and team teaching is evident; however, this topic remains insufficiently represented in domestic scholarly sources. The author advances an aspect-based/profile-oriented approach to developing professional competence and professional foreign-language communicative competence in Ukrainian higher education. Interdisciplinary team teaching is defined as one of the models of team teaching. It is emphasized that team teaching is a specific pedagogical activity, an educational strategy that requires a creative approach and can yield a pronounced synergistic effect. It is also noted that the team method

and the technology of its implementation are grounded primarily in research in psychology, small-group psychology, speech psychology, speech activity theory, didactics, the methodology of teaching both foreign languages and specialized disciplines, management, personnel management, and related fields, all of which are aimed at achieving synergy.

Keywords: team teaching, teaching in a team, bilingual education, interdisciplinary learning.

Постановка проблеми. Метою іншомовної підготовки студентів у вищій школі є реалізація сучасної освітньої парадигми, яка базується на інтегративному підході, основою якого виступає міждисциплінпрність як вища форма консолідації знань. Міждисциплінарна інтеграція сприяє формуванню цілісної картини майбутньої професії. Перехідною моделлю до міждисциплінарності є білінгвальне навчання як навчання професії через мову, а мови – через професію [10]. Одна із особливостей білінгвального навчання полягає в тому, що воно потребує командних методів роботи. У сучасному професійному світі затребувані фахівці, які поряд із професійною компетентністю володіють і професійною іншомовною комунікативною компетентністю та умінням працювати в команді. Зауважимо, що програми та навчальні плани закладів вищої освіти (ЗВО) зазвичай не передбачають оволодіння методами командної роботи, а тому випускники на початку своєї трудової діяльності стикаються з серйозними труднощами, пов'язаними з дотриманням термінів, якістю виконання спільних проєктів, психологічною сумісністю з іншими членами колективу тощо. Вважаємо, що кожному випускнику вищої школи, незалежно від виду професійної діяльності, потрібні командні якості, навички роботи в команді як чинник їх професійного зростання. Саме затребуваністю фахівців, які володіють професійною та професійною іншомовною комунікативною компетентністю, а також навичками роботи в команді, і зумовлюється *актуальність* статті.

Як швидка реакція на суспільне замовлення у світовому освітньому просторі спостерігається все зростаюча тенденція до розвитку білінгвального навчання. Концептуальна ідея білінгвального професійно орієнтованого навчання полягає в тому, що іноземна мова нарівні із рідною мовою використовується як засіб навчально-пізнавальної діяльності для оволодіння спеціальними предметними знаннями в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Пізнавальна діяльність здійснюється у єдності з мовленнєвою діяльністю, коли засвоєння предметного змісту відбувається одночасно з оволодінням засобами його вираження рідною та іноземною мовами [9].

Представляючи таке визначення білінгвального навчання, ми, таким чином, поділяємо точку зору провідних вчених-методистів, що у сучасній методиці однією із провідних вимог є вимога пріоритету предметного змісту як навчання, так і спілкування над їх мовною стороною. Спілкування лише тоді стає реальним та повноцінним, коли комуніканти зосередженні на предметному змісті мовлення, а його форма або взагалі не усвідомлюється ними, або знаходиться на периферії свідомості [7; с. 87]. У цьому випадку іноземна мова виступає інструментом оволодіння фаховою спеціальністю. Стратегія оволодіння мовою залишається прерогативою методики навчання іноземних мов та викладача.

Отже, білінгвальне навчання – це навчання, під час якого іноземна мова є не лише метою, але і засобом освітнього процесу. На жаль, поки що майже відсутні відповідні науково обгрунтовані міждисциплінарні технології. Звідси, процес вирішення проблем білінгвального навчання фаховим предметам та іншомовної фахової підготовки не можна вважати завершеним.

Вище ми зазначали, що team teaching – один із методів роботи в процесі білінгвального навчання. Проте технологія викладання командою практично не розроблена, як і теоретичні засади організації командних занять, не визначено їх чіткої структури. Більшість викладачів вищої школи взагалі не обізнана з таким методом. Тому **метою** статті є спроба представити загальну характеристику командного методу у навчанні професії через мову, а мови через професію.

Реалізація мети потребує виконання таких **завдань**: 1) проаналізувати вітчизняні та зарубіжні джерела відносно актуальності та поширення білінгвального навчання та командної моделі викладання; 2) як поле для дискусії представити ідею аспектного або профільного підходу до оволодіння професійною іншомовною комунікативною компетентністю; 3) надати загальну характеристику командного методу викладання.

Зауважимо, що командне навчання (team teaching) у зарубіжній фаховій літературі має декілька синонімічних назв: "collaborative teaching", "co-teaching", "pair teaching". У вітчизняних джерелах також спостерігаються різні трактування поняття, наприклад: “викладання командою”, “командне викладання”, “командний метод”, “педагогічне співробітництво”, “співробітництво у навчанні “ тощо. Поширеною є і англійська версія “team teaching”. У статті ми користуємося термінами “викладання командою”, “командний метод ”, “team teaching”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій як зарубіжних, так і вітчизняних науковців засвідчив, що в освітніх закладах сучасної Європи модель білінгвального навчання вважається зразковою та активно

практикується, оскільки все більш затребуваними стають фахівці нелінгвістичних спеціальностей, які володіють професійною іншомовною комунікативною компетентністю. Звідси, проблема формування навичок командної роботи як невід'ємної складової білінгвального навчання, набуває дедалі більшої актуальності. Зокрема, науковий інтерес становлять дослідження науковців, які розкривають викладання командою як модель та засіб професійного розвитку викладачів іноземних мов у вищій школі (Canaran O., Bayram I., (2020) [12]; Kalipci M,, Muyan E., Önem A. N. (2024) [16]; також у публікаціях висвітлені можливості та проблеми міждисциплінарної командної роботи викладачів (Isfanescu-Ivan R., Zambori A.E. (2024) [15]; надано огляд підходів та практик командного викладання у вищій освіті (Alvarez I., Gutierrez F., Barbarroja C. (2024) [11]; досліджено вплив командного навчання на самостійне навчання студентів (Huang K. S., Le H.C., (2025) [14]; представлені результати порівняльного експерименту щодо ефективності викладання командою та індивідуального навчання на географічному факультеті та їх вплив на успішність студентів (De Weerdt I., Simons M., Struyf E. (2026) тощо. [13].

Аналізуючи фахову зарубіжну літературу останніх років, ми звернули увагу на незначну кількість системних досліджень, які б торкалися теоретичного аспекту проблеми, на відсутність солідної доказової бази щодо ефективності командного викладання. На наш погляд, не простежується цілісна система організації командного викладання, яка має серйозну теоретичну базу. В основному, більшість робіт спирається на емпіричний досвід. Вважаємо, що це зменшує можливість розробки чіткої технології викладання командою з урахуванням вимог, сучасних тенденцій, напрацювань сучасної методичної науки, дидактики, психології тощо.

Стосовно наукового доробку вітчизняних вчених слід зауважити, що білінгвальне навчання – це відносно нове дослідницьке поле для вітчизняних науковців. Незважаючи на це, за останні роки спостерігаються значні напрацювання у цій сфері. Так, дисертаційне дослідження Ситняківської С.М. (2019) присвячене теорії і методиці підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету. У ньому представлено технологічну модель білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців, визначено основні аспекти її функціонування, а також зміст, форми та методи такої підготовки [5]. Публікація Саєнко Н., Чевичелова О. (2023) розглядає проблеми використання білінгвальних стратегій під час навчання іноземної мови студентів університету, представляє аналіз потенціалу та можливостей рідної мови в іншомовній підготовці студентів та пропонує нові білінгвальні стратегії в умовах цифрового середовища навчання в університеті [4]. У статті Сніжко Н. (2025) досліджується

ставлення студентів технічного університету до навчання на білінгвальній основі [6] тощо.

Щодо командних методів викладання також фіксується зрослий інтерес вітчизняних науковців до цієї проблематики. Наприклад, формування навичок командотворення засобами інтерактивних освітніх технологій у здобувачів вищої медичної освіти розглядають Бондар Т., Каліна К., Шейко А. (2023) [1]; Тарасенко О.М. (2024) присвячує свою працю теоретичним питанням командотворення як феномену вищої педагогічної освіти [7]; у публікації Кривонос М. П. (2025) представлено характеристику team teaching або командного викладання як моделі для педагогів, які готові до інновацій [2]; робота Мамиченко С.А. (2025) присвячена проблемі формування навичок роботи в команді в умовах диджиталізації освітнього процесу у закладах вищої освіти, уточнено суть терміну "команда", визначено засади ефективної взаємодії в команді та необхідні для цього навички тощо [3]. Однак науковий доробок щодо викладання командою у білінгвальному навчанні при оволодінні професією через мову, а мовою – через професію ще є недостатнім для цілісного теоретико-методологічного осмислення проблеми. Ця тема у вітчизняних фахових джерелах практично не розроблена.

Виклад основного матеріалу. У своїх публікаціях ми неодноразово підкреслювали, що сучасна вища освіта вимагає інтеграції знань з різних галузей наук. Зростання ролі міжнародних контактів, вимоги ринку праці зумовлюють створення нових технологій навчання, спрямованих на паралельне формування професійної та професійної іншомовної комунікативної компетентності, основи якої повинні закладатися ще в системі середньої освіти. Впровадження елементів білінгвальнеого навчання у старших класах шкіл для паралельного викладання українською та англійською мовами одного з профільних предметів, запропоноване Міністерство науки та освіти України (2023) [9], підтверджує правомірність цього припущення. Тобто, йдеться про міждисциплінарність, міждисциплінарну інтеграцію, перехідною моделлю до якої є білінгвальне навчання, та про наступність освітнього кластера школа – ЗВО.

Стосовно запровадження білінгвального навчання у нелінгвістичних та лінгвістичних закладах вищої освіти, ми вважаємо ідею *аспектного* або *профільного* підходу до одночасного оволодіння професійною та професійною іншомовною комунікативною компетентностями такою, що заслуговує на увагу. Виходимо з того, що у лінгвістичних ЗВО нереально підготувати фахівців, які б володіли професійною іншомовною комунікативною компетентністю з усіх спеціальностей, які готують наші вищі освітні заклади. В усіх нелінгвістичних університетах передбачена

професійно орієнтована іншомовна підготовка. Викладачі іноземних мов, які працюють на профільних факультетах таких університетів, володіють відповідною професійною лексикою, професійним іншомовним спілкуванням. Проте їх знання у сфері майбутньої спеціальності студентів далекі від досконалості. Нерідко навіть рівень обізнаності студентів-першокурсників перевищує фахову поінформованість викладачів іноземних мов у вузькоспеціальній предметній сфері.

Тобто, навчити молодих людей обраній професії іноземною мовою викладачі-лінгвісти неспроможні. Та й невелика сітка годин, що відводяться на іншомовну підготовку, не сприяє цьому. Проте для багатьох студентів після закінчення навчання на ринку праці з'являється можливість, завдяки володінню професійною іншомовною комунікативною компетентністю, отримати престижну роботу у міжнародних представництвах, фірмах, холдингах, великих підприємствах із розгалуженими міжнародними зв'язками, роботу на підприємствах за кордоном тощо. Для таких випускників виникає необхідність покращити свої знання, навички та вміння професійного спілкування іноземною мовою. Тому доцільним видається створення при нелінгвістичних ЗВО курсів підвищення кваліфікації за окремими спеціальностями. Термін навчання визначає керівництво закладу, виходячи із своїх фінансових та інших можливостей. Викладачі кафедр іноземних мов, створюючи міждисциплінарні педагогічні тандеми, малі групи з викладачами профільних кафедр, можуть працювати із слухачами таких курсів. Магістратура повинна стати основною кузнею кадрів для відділень післядипломного підвищення кваліфікації, оскільки магістранти володіють як професійною, так і лінгвістичною компетентністю.

Стосовно підготовки кадрів у лінгвістичних ЗВО зауважимо, при таких закладах зараз відкривають факультети міжнародного права, міжнародної економіки, міжнародного туризму, бізнесу тощо. Це правомірно, виходячи із синергійності сучасної освіти. Випускники таких факультетів можуть становити кадровий резерв за умови додаткової педагогічної та лінгводидактичної підготовки.

Проте все зазначене розраховане лише на певний перехідний період. Існує інший, менш громіздкий, проте ефективний спосіб переходу на білінгвальне навчання у вищій школі. Полягає він у перегляді ставлення до іншомовної підготовки у нелінгвістичних ЗВО з урахуванням викликів нашого часу. Це вимагає зміни програм, оскільки основною умовою міжнародного співробітництва є забезпечення взаєморозуміння через викладання та вивчення іноземних мов і надання студентам можливості освоїти цими мовами освітні програми. Постає потреба в оперативному врахуванні міжнародних освітніх підходів і стандартів. Наприклад, у

багатьох країнах світу (США, Великобританія, Італія, Японія, Австралія, Німеччина та ін.) велика увага приділяється розробці і освоєнню саме інтегративних освітньо-виробничих програм. Визнано, що такі програми є найефективнішими, оскільки дозволяють забезпечити високу якість практичної професійної підготовки та професійної іншомовної комунікативної компетентності, що дозволяє швидко реагувати на зміни в економіці та на ринку праці.

Все зазначене зумовлює перегляд програм та навчальних планів також і з метою оптимізації переліку дисциплін, що вивчаються. За рахунок такої оптимізації, зокрема перегляду обсягу окремих курсів (згідно з Болонською угодою лише 25% інформації студентам транслюється науково-педагогічними працівниками, а 75% – результат їх самостійної роботи) тощо вивільняється певна кількість годин для професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Іноземну мову професійного спрямування студенти нелінгвістичних ЗВО повинні вивчати від першого до випускного курсу, оскільки формування професійної іншомовної комунікативної компетентності відбувається лише в процесі постійного тренування (так само як у музиці) з використанням найсучасніших технологій, зокрема комп'ютерних, мобільних, штучного інтелекту тощо. Починаючи з другого курсу, доцільно вводити білінгвальне навчання, оскільки студенти вже оволоділи певними знаннями, навичками і вміннями з обраної професії та професійного іншомовного спілкування. Саме тоді ми можемо починати запроваджувати різні сучасні прийоми та форми командного методу навчання, який передбачає активний обмін знаннями та одночасне оволодіння професійними та лінгвістичними компетентностями, їх збалансований розвиток.

Термін "team / collaborative teaching" – викладання командою, співробітництво в команді з'явилося у зарубіжній дидактиці в першій половині 20 століття і успішно розвивається в наш час у різних країнах, маючи різні цілі та різні вікові аудиторії. Аналіз зарубіжних фахових джерел засвідчив, що більшість дослідників розцінює одночасну присутність в аудиторії, як мінімум, двох викладачів як вищу перспективну форму педагогічного співробітництва. Зазначається, що викладання командою є альтернативою традиційному методу навчання і полягає у відмові від принципу абсолютної суверенності викладача, входженні його до педагогічної команди, всі члени якої мають рівні обов'язки та рівноправну участь у навчальному процесі. Поняття командного викладання трактується як технологія навчання, заснована на взаємодії групи викладачів з метою підвищення ефективності навчання (Austin A.E. & Baldwin R.G., 1991, Anderson, R. S., & Speck, B. W., 1998, Bynom A., 2000, Crow J., & Smith L, 2005, Leavitt, M. C., 2006, Nevin, A., 2006, Plank Kathryn M., 2013) та інші.

Одні дослідники вважають, що team teaching передбачає професійну нерівність партнерів. Саме в цьому і полягає цінність цього методу, оскільки в процесі навчання виникає можливість для викладачів підвищити свою майстерність, переймаючи один від одного ефективні форми і прийоми навчання, обмінюючись досвідом (J. B.Bradley). Інші, навпаки, передбачають можливість за допомогою цього методу об'єднувати викладачів різних дисциплін, утворюючи таким чином міжпредметні зв'язки та формуючи у студентів цілісне уявлення про навколишній світ у його синергії (Bynom A., Furgerson L). Дослідники підкреслюють, що спільне викладання вимагає від викладачів єдності у розумінні мети, спільних поглядів і принципів, взаєморозуміння і взаємоповаги, лідерських якостей, готовності до прийняття компромісних рішень, зокрема при виборі форм і методів роботи із студентською аудиторією тощо

Зарубіжні науковці розрізняють різні види і форми викладання командою. Слід зазначити, що у сфері іншомовної підготовки інтерес для нас представляє, перш за все, міждисциплінарне співробітництво.

Зазначимо, що міждисциплінарність трактується зарубіжними вченими як постмодерністська технологія, як один із засобів демократизації освіти, як спосіб ліквідувати роз'єднаність викладачів (Kulinych, J.J., 1998). Командне міждисциплінарне навчання визначається як одна з моделей викладання командою, у межах якої реалізується цілеспрямований процес організації, стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом спільної (проєктної) роботи викладачів різних дисциплін, метою якої є формування професійних компетентностей та оцінювання рівня володіння навичками майбутньої професії.

Дослідники визначають такі основні форми реалізації міждисциплінарного співробітництва: 1) спільна позааудиторна діяльність викладачів іноземної мови та викладачів-консультантів профільної кафедри, яка здійснюється з метою спільної розробки навчально-методичних заходів; 2) спільна аудиторна робота (викладач іноземної мови та викладач профільної кафедри). В межах різних проектів, зокрема представлених нами в аналізі останніх досліджень, доведена ефективність роботи команди викладачів як при міждисциплінарному інтегрованому навчанні, так і при білінгвальному.

На увагу заслуговує і концепція викладання командою Дж.Р.Девіса (J.R.Davis, 1997). Згідно з цією концепцією комплексні міждисциплінарні курси, які створює і викладає команда викладачів, вважаються ідеальними для професійного та особистісного розвитку студентів. Девіс трактує викладання командою (team-teaching) як спільне викладання або обмін викладацькими рішеннями та стратегіями між викладачами фахової дисципліни та іноземних мов. Метою team-teaching є систематизація знань з

двох дисциплін та їх мотивоване практичне застосування; узагальнення практичних взаємопов'язаних комунікативних навичок та вмінь; формування цілісного сприйняття фахової дисципліни.

Слід зауважити, що концепція викладання командою у навчанні професії через мову, а мови – через професію ще не сформувалася у вітчизняному дослідницькому полі. Як свідчить аналіз фахових джерел, є певні розрізнені публікації, напрацювання, дослідження, які охоплюють той чи інший аспект team-teaching. В одній із своїх публікацій ми зробили спробу окреслити алгоритм дій у міждисциплінарній команді, оскільки білінгвальне навчання передбачає навчальний процес, орієнтований на міжкафедральну взаємодію. На цій основі були визначені форми командної роботи, її етапи – підготовчий та організаційно-процесуальний та відповідні рівні –організаційний, методичний, спілкування (Communication), розвиток культурологічних і соціокультурних знань (Developing cultural awareness and opportunities) та надано їх характеристику [10]. Проте цілісна система командного викладання як однієї з технологій реалізації білінгвального навчання ще недостатньо розвинута; не представлені теоретико-методологічні засади як білінгвального навчання для одночасного оволодіння професійною та професійною іншомовною комунікативною компетентністю, так і викладання командою; не розроблені принципи командної роботи, які б враховували специфіку білінгвального навчання. Зрозуміло, що командний метод, технологія його реалізації, перш за все, спирається на дослідження в галузі психології, психології малих груп, психології мовлення, теорії мовленнєвої діяльності, дидактики, методики як навчання іноземних мов, так і спеціальних дисциплін, управлінської діяльності, управління персоналом тощо, які спрямовані на досягнення синергії. Все це свідчить про те, що team-teaching як особливість білінгвального навчання продовжує залишатися предметом активних досліджень, які повинні враховувати і творчий доробок різних галузей наук.

Висновки. 1. Викладання командою – особливий вид педагогічної діяльності, свого роду освітня стратегія, яка потребує творчого підходу, ретельного планування, постійного контролю та може забезпечити синергетичний педагогічній ефект.

2. Team-teaching вважається перспективним нетрадиційним напрямком для оволодіння професією через мову, а мовою – через професію, оскільки виходить із синергійності сучасної науки, використовує різні інноваційні форми та прийоми навчання, які відповідають викликам нашого часу, індивідуальним потребам майбутніх фахівців, формує навички командної роботи, наявність яких сприятиме кар'єрному зростанню майбутніх фахівців.

3. Для впровадження білінгвального навчання у вищій школі доцільно: а) проголосити та ввести у стратегічні проєкти розвитку ЗВО синергію освіти як одну з передумов стратегічних змін, спрямованих на створення освітніх модулів нового покоління, зокрема на перехід до міждисциплінарної інтеграції; б) розробляти та розвивати нові універсальні технології білінгвального навчання як перехідної моделі до міждисциплінарності, зокрема викладання командою, підготувати відповідний дидактичний супровід; в) шляхом перегляду освітніх програм та навчальних планів збільшити кількість годин у нелінгвістичних ЗВО на іншомовну підготовку, яку здійснювати від першого до випускного курсів; г) визначити форми підготовки кадрів для роботи у міждисциплінарному просторі; д) вирішити проблему з фінансуванням викладачів міждисциплінарних команд у зв'язку із зрослим навантаженням, що потребує додаткового матеріального стимулювання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці теоретико-методологічних основ викладання командою при формуванні професійної та професійної іншомовної комунікативної компетентності; створенні особливої технології реалізації командного викладання із врахуванням напрацювань у сфері командної роботи в економіці та бізнесі, управлінській діяльності, зокрема управлінні персоналом, менеджменті тощо; найсучасніших тенденцій, форм та прийомів навчання у цифровому суспільстві; розвитку експериментальної доказової бази щодо ефективності впровадження командного викладання при білінгвальному навчання професії через мову, а мови – через професію в умовах вітчизняної вищої школи.

Література

1. Бондар Т., Каліна К., Шейко А. (2023). Формування навичок командотворення засобами інтерактивних освітніх технологій у здобувачів вищої медичної освіти як духовно-інтелектуальна складова освітнього процесу. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 69, том 1.

2. Кривонос М.П. (2025). Team teaching або командне викладання. Режим доступу: https://eprints.zu.edu.ua/45401/1/1.pdf

3. Мамиченко С.А. (2025). Формування навичок роботи в команді в умовах диджиталізації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Режим доступу: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025/99/24.pdf

4. Саєнко Н., Чевичелова О. (2023). Використання білінгвальних стратегій під час навчання іноземної мови студентів університету.. Режим доступу: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/42e21b9a-7069-496d-a83c-261d2bccb8f5

5. Ситняківська С.М (2019). Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах: автореф. дис… на здобуття наукового ступеня доктора пед.наук. Спец.13.00.04-теорія і методика професійної освіти – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2019, 40 с.

6. Сніжко Н. (2025) Вища математика в технічному університеті: дослідження ставлення студентів до навчання на білінгвальній основі. Режим доступу: https://vspu.net/didmath/index.php/journal/article/view/23

7. Тарасенко О.М. (2024). Формування навичок командотворення у здобувачів вищої педагогічної освіти методами інтерактивного навчання. Режим доступу: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/50517de6-6efc-45a6-b516-cabd2ec66449

8. Тарнопольский О.Б. Методика навчання англійської мови для ділового спілкування: навч. пос. / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.:, 2004. – 192 с.

9. Українською й англійською водночас: плани щодо білінгвальної освіти в старшій школі (2023). Режим доступу: https://nus.org.ua/2023/03/07/ukrayinskoyu-j-anglijskoyu-vodnochas-plany-shhodo-bilingvalnoyi-osvity-v-starshij-shkoli/

10. Хоменко О.В. Білінгвальне навчання як перехідна модель до міждисциплінарного освітнього середовища у вищій школі.// //"Наукові інновації та передові технології", категорія Б. – № 12(52) 2025 – С. 2415-2426.

11. Alvarez I., Fuertes Gutierrez M., Callardo Barbarroja M. (2024). Team teaching in languages: a scoping review of approaches and practices in higher education. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/372120591_Team_teaching_in_languages_a_scoping_review_of_approaches_and_practices_in_higher_education

12. Canaran O., Bayram I. (2020). A mixed method study of team teaching as a professional development model for EFL teachers. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/343007938_A_Mixed_Method_Study_on_Team_Teaching_as_a_Professional_Development_Model_for_EFL_Lecturers

13. De Weerdt D., Simons M., Struyf E. (2026). Team teaching or solo teaching? Evidence from a crossover experiment on the effects of team teaching on student achievement. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/396110844_Team_teaching_or_solo_teaching_A_qualitative_evaluation_by_primary_education_students

14. Huang K.S., Lei H. C. (2025). Exploring the Influence of Team-Based Learning on Self-Directed Learning and Team Dynamics in Large-Class General Education Courses . Retrieved from: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/9/1207

15. Isfanescu-Ivan R., Zambori A. E. (2024). Interdisciplinarity Team Teaching: Opportunities and Challenges. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/385940874_INTERDISCIPLINARY_TEAM_TEACHING_OPPORTUNITIES_AND_CHALLENGES

16. Kalipci M., Muyan E., Ön A. N. (2024). Team teaching in higher education: a focus on teacher professional development. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/387069405_Team_Teaching_in_Higher_Education_A_Focus_on_Teacher_Professional_Development

References

1. Bondar T., Kalina K., Sheiko A. (2023). Formuvannia navychok komandotvorennia zasobamy interaktyvnykh osvitnikh tekhnolohii u zdobuvachiv vyshchoi medychnoi osvity yak dukhovno-intelektualna skladova osvitnoho protsesu. [Formation of team-building skills through interactive educational technologies among applicants for higher medical education as a spiritual and intellectual component of the educational process]. //*Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. [Current issues in the humanities]. Vyp. 69, tom 1*. [in Ukrainian].

2. Kryvonos M.P. (2025). Team teaching abo komandne vykladannia. [Team teaching]. [in Ukrainian]. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/45401/1/1.pdf

3. Mamychenko S.A. (2025). Formuvannia navychok roboty v komandi v umovakh dydzhytalizatsii osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity, [Formation of teamwork skills in the context of digitalization of the educational process in higher education institutions. [in Ukrainian].

Retrieved from: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025/99/24.pdf

4. Saienko N., Chevychelova O. (2023). Vykorystannia bilinhvalnykh stratehii pid chas navchannia inozemnoi movy studentiv universytetu. [The use of bilingual strategies in foreign language teaching for university students]. [in Ukrainian]. Retrieved from:

https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/42e21b9a-7069-496d-a83c-261d2bccb8f5

5. Sytnyakivska S.M. (2019) Teoriia i metodyka pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery na bilinhvalnii osnovi v universytetakh. [Theory and methodology of social specialists training on a bilingual basis in universities: thesis ... for obtaining the scientific degree of doctor of pedagogic sciences. Spec.13.00.04 – theory and methodology of professional education]. Zhytomyr: Zh.U. I. Franka, 40 p.[in Ukrainian].

6. Snizhko N. (2025) Vyshcha matematyka v tekhnichnomu universyteti: doslidzhennia stavlennia studentiv do navchannia na bilinhvalnii osnovi. [Higher mathematics at a technical university: a study of student's attitudes towards bilingual education]. [in Ukrainian].

Retrieved from: https://vspu.net/didmath/index.php/journal/article/view/23

7. Tarasenko O.M. (2024). Formuvannia navychok komandotvorennia u zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity metodamy interaktyvnoho navchannia. [Formation of team building skills in applicants for higher pedagogical education using interactive learning methods] Retrieved from: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/50517de6-6efc-45a6-b516-cabd2ec66449 [in Ukrainian].

8. Tarnopolskyi O.B. Metodyka navchannia anhliiskoi movy dlia dilovoho spilkuvannia: navch. pos. / O.B. Tarnopolskyi, S.P. Kozhushko. – K.:, 2004. – 192 s. [Methodology for teaching English for business communication]. [in Ukrainian].

9. Ukrainskoiu y anhliiskoiu vodnochas: plany shchodo bilinhvalnoi osvity v starshii shkoli (2023).[In Ukrainian and English at the same time: plans for bilingual education at school].Retrieved from: https://nus.org.ua/2023/03/07/ukrayinskoyu-j-anglijskoyu-vodnochas-plany-shhodo-bilingvalnoyi-osvity-v-starshij-shkoli/ [in Ukrainian].

10. Khomenko O.V.(2025). Bilinhvalne navchannia yak perekhidna model do mizhdystsyplinarnoho osvitnoho seredovyshcha u vyshchii shkoli. [Bilingual instruction as a transitional model toward an interdisciplinary educational environment in mhigher education]. *//"Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii", katehoriia B. – № 12(52) 2025 – S. 2415-2426*. [in Ukrainian].

11. Alvarez I., Fuertes Gutierrez M., Callardo Barbarroja M. (2024). Team teaching in languages: a scoping review of approaches and practices in higher education. Retrieved from::

https://www.researchgate.net/publication/372120591_Team_teaching_in_languages_a_scoping_review_of_approaches_and_practices_in_higher_education

12. Canaran O., Bayram I. (2020). A mixed method study of team teaching as a professional development model for EFL teachers. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/343007938_A_Mixed_Method_Study_on_Team_Teaching_as_a_Professional_Development_Model_for_EFL_Lecturers

13. De Weerdt D., Simons M., Struyf E. (2026). Team teaching or solo teaching? Evidence from a crossover experiment on the effects of team teaching on student achievement. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/396110844_Team_teaching_or_solo_teaching_A_qualitative_evaluation_by_primary_education_students

14. Huang K.S., Lei H. C. (2025). Exploring the Influence of Team-Based Learning on Self-Directed Learning and Team Dynamics in Large-Class General Education Courses Retrieved from: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/9/1207

15. Isfanescu-Ivan R., Zambori A.E. (2024). Interdisciplinarity Team Teaching: Opportunities and Challenges. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/385940874_INTERDISCIPLINARY_TEAM_TEACHING_OPPORTUNITIES_AND_CHALLENGES

16. Kalipci, M., Muyan, E., & Ön, A. N. (2024). *Team teaching in higher education: A focus on teacher professional development.* Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/387069405_Team_Teaching_in_Higher_Education_A_Focus_on_Teacher_Professional_Development

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.02

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3299-3308

Хон Катерина Юріївна викладач кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org /0009-0003-9176-7118

Авраменко Богдана Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-8252-7062

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ І МЕДІАРЕСУРСІВ У ВИКЛАДАННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті досліджено особливості застосування мультимодальних платформ і медіаресурсів у викладанні корейської мови. При постановці проблеми вказано, що впродовж останнього десятиліття попит на вивчення корейської мови значно виріс, що пов'язано з інтересом української молоді до корейської культури, яка активно шириться світом, зокрема серед європейців. Також зазначено, що сьогодні доступними для вивчення корейської мови є багато різноманітних медіаплатформ та додатків, які сприяють ефективному опануванню корейської мови.

Названо основні переваги та недоліки застосування основних мультимодальних платформ та медіаресурсів при викладанні корейської мови та мультимодального підходу навчання в цілому. Також виокремлено найбільшу перевагу цифрових платформ, яка полягає в тому, що вони сприяють розвитку мовного середовища, яке імітує автентичні комунікативні ситуації і тим самим формуванню комунікативних компетентностей у здобувачів освіти.

Стаття широко розкриває варіанти медіаплатформ, які можна застосовувати при вивченні корейської мови. Також у ній містяться поради та застереження щодо обрання тієї чи іншої платформи, яке залежить від багатьох факторів, серед яких вихідний рівень здобувача освіти, мета вивчення корейської мови, форми і методи роботи тощо. У статті названо і низку недоліків від застосування цифрових платформ та інтерактивних 2 методів у викладанні корейської мови на основі поглядів сучасних провідних педагогів та науковців.

У дослідженні здійснено аналіз застосування деяких основних інтерактивних методів навчання, зокрема методу занурення (immersive learning), який використовується в онлайн-класах, де учні спілкуються з носіями мови через відеозустрічі, розвиваючи навички живого спілкування та збагачуючи власний словниковий запас, метод проєктного навчання та рольової гри. використання технологій доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR).

При формулюванні висновків дослідження наголошено на доцільності та ефективності застосування мультимодальних платформ і медіаресурсів при викладанні іноземних мов, зокрема корейської, адже вони відкривають широкі можливості для навчання, взаємодії, передачі знань та набуття практики і досвіду.

Ключові слова: мультимодальний підхід, методика викладання, корейська мова, мультимодальні платформи, мультимодальні медіаресурси.

Kateryna Yuriyivna Khon Lecturer at the Department of Germanic and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0009-0003-9176-7118

Bohdana Volodymyrivna Avramenko, Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Germanic and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-8252-7062

THE USE OF MULTIMODAL PLATFORMS AND MEDIA RESOURCES IN TEACHING THE KOREAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the peculiarities of using multimodal platforms and media resources in teaching the Korean language. In defining the research problem, it is noted that over the past decade the demand for learning Korean has increased significantly, which is associated with the growing interest of Ukrainian youth in Korean culture that is actively spreading worldwide, particularly among Europeans. It is also noted that today a wide variety of media platforms and applications are available for learning the Korean language, contributing to its effective acquisition.

The main advantages and disadvantages of using multimodal platforms and media resources in teaching the Korean language, as well as the multimodal learning approach in general, are identified. The greatest advantage of digital

platforms is highlighted as their ability to foster a language environment that simulates authentic communicative situations, thereby contributing to the development of learners' communicative competencies.

The article broadly presents various media platforms that can be applied in learning the Korean language. It also provides recommendations and cautions regarding the selection of a particular platform, which depends on many factors, including the learner's initial proficiency level, the purpose of learning Korean, and the forms and methods of instruction. In addition, the article outlines a number of disadvantages associated with the use of digital platforms and interactive methods in teaching the Korean language, based on the views of leading contemporary educators and scholars.

The study analyzes the application of several key interactive teaching methods, including immersive learning, which is used in online classes where learners communicate with native speakers through video meetings, developing live communication skills and enriching their vocabulary. Project-based learning and role-playing are also examined, as well as the use of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies.

In the conclusions, the study emphasizes the appropriateness and effectiveness of using multimodal platforms and media resources in teaching foreign languages, particularly Korean, as they open up broad opportunities for learning, interaction, knowledge transfer, and the acquisition of practical skills and experience.

Keywords: multimodal approach, teaching methodology, Korean language, multimodal platforms, multimodal media resources.

Постановка проблеми. Кожна навчальна дисципліна має свою специфіку викладання відповідно до вимог освітнього стандарту та основних компетентностей, які мають бути сформовані у здобувачів освіти. Мета викладання іноземної мови полягає у формуванні та подальшому розвитку комунікативної компетенції мовця з врахуванням всіх її складових субкомпетенцій. При вивченні корейської мови здобувач освіти повинен володіти певною низкою знань, навичок та вмінь, достатніх для здійснення усної та письмової комунікації корейською мовою при індивідуальному спілкуванні, соціальному та/чи професійному.

Методика викладання знаходиться у постійному пошуку ефективних прийомів роботи зі здобувачами освіти з урахуванням часу і можливостей, технічного прогресу і економічного розвитку, вимог і змін в освітній та соціокультурній сфері. Сьогодні освіта в Україні здійснюється в особливих умовах (спочатку пандемія коронавірусу, потім повномасштабне вторгнення ворога на територію держави) та часто проходить саме дистанційно. У

зв'язку із цим особливої актуальності набувають цифрові технології, зокрема мультимодальні платформи та медіаресурси.

Мета нашої статті полягає в дослідженні особливостей використання мультимодальних платформ та медіаресурсів у викладанні корейської мови.

Досягнення мети передбачає розв'язання наступних **завдань**:

- характеристика основних мультимодальних платформ та медіаресурсів з вивчення корейської мови;
- переваги застосування мультимодального підходу у вивченні корейської мови як іноземної;
- доведення ефективності впровадження мультимодальності в мовну освіти при формуванні комунікативної та інших компетеностей у здобувачів освіти сучасної української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифрові платформи забезпечують широкий спектр можливостей для викладання та вивчення корейської мови. Вони надають доступ до інтерактивних вправ, відеоуроків, тестів та комунікативних практик у режимі реального часу. Прибічниками активного впровадження цифрових технологій в навчання є такі автори, як Боса І., Левицька Л., Кузьменко Ю., Терлецька Л., Мороз О., Овчарук О. та інші, які описували у своїх роботах користь від їх застосування у навчальному процесі та особливості такого процесу [2; 9; 15]

Виклад основного матеріалу.Протягом останнього десятиліття попит на вивчення корейської мови значно виріс, що пов'язано з інтересом української молоді до корейської культури, яка активно шириться світом і з кожним днем захоплює усе більше європейців. Саме тому на сьогодні доступними для вивчення корейської мови є багато різноманітних медіаплатформ та додатків, які можна використовувати для самостійного вивчення та при викладанні корейської мови вчителем.

До найбільш розповсюджених платформ та додатків належать:

- Duolingo - безкоштовна платформа для вивчення основ корейської мови (алфавіт, граматика, лексика) у формі гри.
- Talkpal AI - інноваційний сервіс, що поєднує безкоштовні курси з практикою розмовної мови за допомогою штучного інтелекту.
- Promova -українська платформа, що пропонує курси корейської мови з інтерактивними матеріалами, часто безкоштовна для українців.
- Loecsen - ресурс «Перший Контакт», ідеальний для початківців, зосереджений на повсякденних виразах, аудіюванні та повторенні.
- Eggbun: Chat to Learn Korean - додаток, що імітує чат для вивчення мови у формі діалогу.
- Mondly Korean - програма для тренування щоденних розмовних навичок.

- Lingo Play - додаток для вивчення слів, доступний в App Store та Google Play.

Обрання платформи залежить від багатьох факторів, серед яких вихідний рівень здобувача освіти, мета вивчення корейської мови, форми і методи роботи тощо. Можна також міксувати медіаресурси та платформи з метою всебічного опрацювання теми та матеріалу накопичення знань та відпрацювання комунікативних чи інших мовних навичок.

Серед викладачів широко популярними є такі спеціалізовані онлайн-курси, як Sejong Korean, які містять відеоуроки, граматичні пояснення та інтерактивні тести, які можна використовувати на заняттях з корейської мови. Підібрані там завдання адаптовані для учнів з різним рівнем володіння мовою та дозволяють їм покращувати розмовні і письмові навички [7].

Найбільша перевага цифрових платформ полягає в тому, що вони сприяють розвитку мовного середовища, яке імітує автентичні комунікативні ситуації. Сучасні педагоги та науковці відзначають низку переваг від застосування цифрових платформ та інтерактивних методів у викладанні корейської мови [1; 2]:

1. Глибше розуміння мовних особливостей. Цифрові платформи з інтерактивними вправами та відео допомагають учням усвідомлювати структуру корейської мови, зокрема граматику та синтаксис, щоб правильно будувати свої синтасичні конструкції.

2. Покращення вимови та аудіювання. Платформи, як Duolingo або SejongKorean, з аудіо-та відеоуроками з носіями мови сприяють вдосконаленню вимови, інтонації, темпу, тембру, голосу.

3. Індивідуальний підхід. Завдяки персоналізованим завданням та адаптивним системам учні можуть працювати в своєму темпі, в залежності від рівня підготовки та особистих даних.

4. Розвиток комунікативних навичок. Онлайн-ресурси, як Talkto MeinKorean, дають реальну мовну практику, що сприяє розвитку комунікативних навичок та розумінню культурних контекстів.

5. Мотивація та зацікавленість. Гейміфікація при викладанні корейської мови збільшує бажання учнів вчити шляхом їх залученості, активності та продуктивнсті.

6. Розвиток критичного мислення. Проєктне навчання з цифровими платформами розвивати критичне мислення учнів шляхом відбору інформації, співпраці в команді.

7. Гнучкість навчання. Цифрові технології дозволяють учням вивчати матеріал у зручний для них час і темпі, що робить процес навчання більш адаптованим до індивідуальних потреб.

Загальновідомо, що кожен метод роботи з учнями на ряду з перевагами має певні недоліки, при використанні мультимедійних платформ це може бути:

1. Обмежений контроль за успішністю студентів. Викладач не завжди може оцінити рівень засвоєння матеріалу в реальному часі .

2. Відсутність живої комунікації. Деякі платформи передбачають можливість розмовної практики, але живе спілкування між учасниами навчального процесу неможливо замінити.

3. Залежність від технічних умов. Сучасний світ максимально технічно обладнаний, але непередбачуваний, адже в Україні останнім часом серйозні проблеми з постачанням електроенергії та зв'язку й інтернету [6].

Як ми вже зазначали, сучасні процеси діджиталізації та глобалізації відкривають широкі можливості для навчання, взаємодії, передачі знань та набуття практики і досвіду. Із сучасних медіаресурсів при викладанні корейської мови можна використовувати не лише тексти, аудіо, графіку корейською мовою, а й блоги, подкасти, месенджери з соціальних мереж носіїв мови, що створюють пізнавальний, актуальний, навчальний контент. Важливо вміти відбирати блоги за тематикою, формою подання матеріалу, змістовністю, щоб не перенавантажити учня зайвою інформацією.

Застосування мультимодального підходу у навчанні передбачає ґрунтовну підготовку викладача до занять із підбором необхідних матеріалів відповідно вікової категорії здобувачів освіти, мети вивчення корейської мови, індивідуальних даних кожної особистості чи групи людей. Ключові аспекти впровадження мультимодального підходу навчання висвітлено в роботах таких авторів: Кресс Г., Коваленко М., Кудряшова Н. Новікова Л. та інших українських та європейських вчених, що здійснюють свої дослідження протягом останніх десятиліть [3;7]

Інтерактивні методи в сучасній українській школі використовуються дуже широко і вже стали звичними та улюбленими для школярів. Якщо говорити про дітей покоління Альфа, то вони з народження оточені цифровими технологіями, штучним інтелектом, соціальними мережами, тому найкраще здатні сприймати матеріал через цифрові носії. Завдання викладачів провести заняття і сформувати стійкі знання і вміння з предмету, застосовуючи доступні для розуміння матеріалу здобувачами освіти засоби навчання, але при цьому не перенавантажити нервову систему дитини. Усі ці потреби закривають інтерактивні методи навчання та мультимодальний підхід, бо вони передбачають активну участь учнів у процесі вивчення мови. Вони включають рольові ігри, проєктну діяльність, дискусії, симуляції та використання мультимедійних технологій. Особливої уваги заслуговує ігровий метод, що робить процес навчання більш захоплюючим.

Використання таких підходів стимулює когнітивну активність учнів і сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу [3].

Розглянемо детальніше доцільність використання деяких методів та користь від них при викладанні корейської мови. Метод занурення (immersive learning) використовується в онлайн-класах, де учні спілкуються з носіями мови через відеозустрічі, розвиваючи навички живого спілкування та збагачуючи власний словниковий запас. Доволі ефективним вважається метод проєктного навчання, що дозволяє учням створювати власні мультимедійні презентації, тим самим опрацьовуючи нову інформацію самостійно чи беручи участь у групових дослідженнях.

Актуальним останнім часом є використання технологій доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR). Ці технології дозволяють створювати повноцінне мовне середовище, наприклад, учень може взаємодіяти з віртуальними персонажами, які імітують носіїв мови.

Метод змішаного навчання набуває популярності під час дистанційної форми навчання і може бути реалізований таким чином: учні можуть проходити теоретичний матеріал з корейської мови у Sejong Korean або Duolingo вдома, а на уроках –виконувати інтерактивні вправи та рольові ігри [1].

Ігрові методи допомагають зробити навчання цікавим і більш легким. Використовують завдання у формі квестів із «ключами» чи то мовні вікторини, чи то командні ігри, які збагачують словниковий запас з іноземної мови [5].

Мультимодальний підхід передбачає використання таких мультимедійних матеріалів: освітні відео, анімації та інтерактивні презентації корейською мовою, що сприяє легшому засвоєнню граматичних правил [3]. Не виключає застосування на заняттях ситуаційних вправ з імітацією реальних комунікативних ситуацій. Наприклад, у деяких школах проводять «Дні корейської мови», коли учні використовують лише корейську для спілкування на уроках, розігрують сценки з повсякденного життя або ведуть щоденники корейською мовою.

Висновки. Аналізуючи можливості мультимодального навчання та застосування мультимодальних медіаплатформ і медіаресурсів у викладанні корейської мови, ми можемо стверджувати, що викладач здійснює вплив на всі пізнавальні процеси здобувача освіти – увагу, зорову та слухову пам'ять, зосередженість, а значить сприяє вивченню мови шляхом розвитку різних когнітивних навичок – розпізнавання, запам'ятовування, мислення, аналіз, порівняння, відтворення. Викладання корейської мови на сучасному етапі розвитку освіти вже неможливе без застосування інформаційних технологій, бо мозок сучасної людини вже звик до взаємодії та споживання інформації через гаджети.

Література

1. Беземер, Дж., Кресс, Ґ. Зміна ресурсів: соціосеміотичний аналіз дизайну мультимедійного навчального посібника. Learning, Media and Technology, 33(3), 195–206. Національний інститут корейської мови (NILE). Стандартна програма викладання корейської мови [Методичні рекомендації та навчальні програми]. Сеул: NILE. 2008.

2. Боса І. В. Використання цифрових технологій у вивченні корейської мови: кваліфікаційна робота освітнього ступеня бакалавр. – Київ: КНУ, 2023. – 85 с.

3. Димань Н., Данілова О., Бадран Є. Інтерактивні прийоми викладання української мови як іноземної: від теорії до практики. Ukrainian Educational Journal. 2023. № 1. С. 122–127. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127(дата звернення: 06.02.2025).

4. Завгородня, А., Хон, К. ІНТЕГРАЦІЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ РЕСУРСІВ У ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ. UNIVERSUM, 2025, 473–479. Вилучено з https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/2188

5. Київська гімназія східних мов. Результати експерименту з гейміфікацією у вивченні корейської мови. – Київ: Київська гімназія, 2024.

6. Коваль Т. І. Інтерактивні методи у викладанні іноземних мов. – Харків: ХНУ, 2022. – 120 с.

7. Коваленко М. А. Мультимодальність у сучасній освіті: інтеграція традиційних та інноваційних підходів Педагогічний дискурс. 2017. № 22. С. 45–51.

8. Кресс Ґ. Мультимодальність художнього тексту. Вісник Одеського національного університету. Серія: Філологія. 2016. Т. 21, вип. 2(2). С. 66–70.

9. Левицька Л., Терлецька Л., Кузьменко Ю. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ. Перспективи та інновації науки. 2022. № 12(17). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-147-160 (дата звернення: 06.02.2025).

10. Ніколаєва, С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2010. 320 с.

11. Сон Х.-М. Корейська мова в культурі та суспільстві. University of Hawaii Press. 2006. 340 с.

12. Хван С. Методика навчання корейської мови для школярів. Сеул: Yonsei University Press. 2019. С. 87 – 90.

13. Чу, Х. Х. Роль K-pop у вивченні корейської мови: мотиви та стратегії. The Journal of Korean Language Education, 29(1), 2018. С. 163–188.

14. Ященко Ю. В. Сутнісний зміст формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ . Вісн. Черкас. нац. ун-ту імені Богдана Хмельницького. Сер. : Пед. науки. 2009. Вип. 149. С. 57–59.

15. Duolingo. Дослідження ефективності цифрового навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.duolingo.com/research – Дата звернення: 06.02.2025.

16. Sejong Korean. Офіційний вебсайт навчальної платформи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.sejonghakdang.org – Дата звернення: 06.02.2025

References

1.Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Zmina resursiv: sotsiosemiotichnyi analiz dyzainu multymediinoho navchalnoho posibnyka [Gains and losses: A social semiotic analysis of the multimodal textbook]. Learning, Media and Technology, 33(3), 195–206.

2.Bosa, I. V. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u vyvchenni koreiskoi movy [The use of digital technologies in learning Korean]. Bachelor's thesis. Kyiv: Kyiv National University [in Ukrainian].

3.Dyman, N., Danilova, O., & Badran, Ye. (2023). Interaktyvni pryiomy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: vid teorii do praktyky [Interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language: From theory to practice]. Ukrainian Educational Journal, 1, 122–127. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127

4.Zavhorodnia, A., & Khon, K. (2025). Intehratsiia multymodalnykh resursiv u vykladannia linhvokrainoznavchoho materialu na urokakh koreiskoi movy v shkoli [Integration of multimodal resources in teaching linguistic and cultural material in Korean language lessons at school]. UNIVERSUM, 473–479. Retrieved from https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/2188 [in Ukrainian].

5.Kyivska himnaziia skhidnykh mov. (2024). Rezultaty eksperymentu z heimifikatsiieiu u vyvchenni koreiskoi movy [Results of a gamification experiment in learning Korean]. Kyiv: Kyivska himnaziia skhidnykh mov [in Ukrainian].

6.Koval, T. I. (2022). Interaktyvni metody u vykladanni inozemnykh mov [Interactive methods in teaching foreign languages]. Kharkiv: KhNU [in Ukrainian].

7.Kovalenko, M. A. (2017). Multymodalnist u suchasnii osviti: intehratsiia tradytsiinykh ta innovatsiinykh pidkhodiv [Multimodality in modern education: Integration of traditional and innovative approaches]. Pedahohichnyi dyskurs, 22, 45–51 [in Ukrainian].

8.Kress, G. (2016). Multymodalnist khudozhnoho tekstu [Multimodality of literary text]. Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 21(2), 66–70 [in Ukrainian].

9.Levytska, L., Terletska, L., & Kuzmenko, Yu. (2022). Vprovadzhennia innovatsiinykh metodyk vyvchennia inozemnoi movy u vyshchii shkoli [Implementation of innovative methods of foreign language learning in higher education]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 12(17). https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-147-160 [in Ukrainian].

10.Nikolaieva, S. Yu. (2010). Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

11.Son, H.-M. (2006). Korean language in culture and society. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

12.Hwang, S. (2019). Metodyka navchannia koreiskoi movy dlia shkoliariv [Methods of teaching Korean to school students]. Seoul: Yonsei University Press.

13.Chu, H. H. (2018). The role of K-pop in learning Korean: Motives and strategies. The Journal of Korean Language Education, 29(1), 163–188.

14.Yashchenko, Yu. V. (2009). Sutnisnyi zmist formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv VNZ [Essential content of forming foreign language communicative competence in university students]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky, 149, 57–59 [in Ukrainian].

15.Duolingo. (2025). Doslidzhennia efektyvnosti tsyfrovoho navchannia [Research on digital learning effectiveness]. Retrieved February 6, 2025, from https://www.duolingo.com/research

16.Sejong Korean. (2025). Ofitsiinyi vebsait navchalnoi platformy [Official website of the educational platform]. Retrieved February 6, 2025, from https://www.sejonghakdang.org

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.02

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3309-3318

Хон Катерина Юріївна викладач кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0003-9176-7118

Авраменко Богдана Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-8252-7062

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИВЧЕННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей застосування мультимодального підходу при вивченні корейської мови, зокрема у формуванні фонетичної компетентності у здобувачів освіти. У постановці проблеми вказано, що сучасна мовна освіта характеризується зростанням інтересу до вивчення іноземних мов, зокрема східних, а також те, що на сучасному етапі розвитку освіти розповсюдженим є такий інноваційний метод як мультимодальний підхід навчання, який спрямований на застосуванні різних каналів сприйняття інформації здобувачами освіти (зорового, слухового, рухового).

Нами було здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених застосуванню мультимодального підходу навчання українськими та зарубіжними вченими. В основній частині статті проаналізовано різні погляди на мультимодальний підхід навчання, названо основні переваги його застосування. У нашому дослідженні розкрито значення та користь від впровадження візуальних, аудіальних та інтерактивних засобів при формуванні фонетичної компетентності учнів з корейської мови.

У дослідженні розкрито основні вимоги до формування фонетичної компетентності корейської мови та шляхи їх формування з урахуванням особливостей даної мови. Також наголошено, що сучасні діти здатні засвоювати матеріал, який подається сучасно, яскраво, комплексно, тобто використання відеороликів, інтерактивних додатків, коміксів, музики, онлайн-ігор створюватимуть нове освітнє середовище, у якому традиційні

текстові форми взаємодіють із візуальними й аудіальними, і тим самим викликають бажання у здобувачів освіти взаємодіяти з ними. В ході роботи 2 доведено, що застосування мультимодального підходу спрямоване на формування інтересу в учнів до вивчення іноземної корейської мови , на досягнення високих результатів в опануванні фонетичних норм даної мови.

При формуванні висновків зазначено, що у вивченні корейської мови як іноземної, зокрема формуванні фонетичної компетентності, застосування мультимодального підходу є цілком обґрунтованим. Його широкі можливості й засоби роботи у процесі викладання корейської дозволяють формувати міжкультурну компетентність учнів, стійкі знання та вміння з корейської фонетики, зберігаючи інтерес здобувача освіти до опанування іноземної мови та сприяючи його активній і продуктивній роботі на заняттях.

Ключові слова: мультимодальний підхід, методика викладання, корейська мова, фонетична компетентність, цифрові технології, культурологічний аспект, комунікативна компетенція.

Kateryna Yuriyivna Khon Lecturer at the Department of Germanic and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0009-0003-9176-7118

Bohdana Volodymyrivna Avramenko Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Germanic and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-8252-7062

A MULTIMODAL APPROACH TO THE FORMATION OF PHONETIC COMPETENCE IN LEARNING KOREAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of applying a multimodal approach in learning the Korean language, in particular in the formation of phonetic competence among learners. In defining the research problem, it is noted that modern language education is characterized by a growing interest in learning foreign languages, especially Eastern languages. It is also emphasized that at the current stage of educational development, an innovative method such as the multimodal learning approach has become widespread. This approach is aimed at engaging various channels of information perception by learners (visual, auditory, and kinesthetic).

An analysis of recent studies and publications by Ukrainian and international scholars devoted to the application of the multimodal learning approach was conducted. In the main part of the article, different perspectives on the multimodal learning approach are examined, and the main advantages of its application are identified. The study reveals the significance and benefits of implementing visual, auditory, and interactive tools in the formation of phonetic competence of learners studying the Korean language.

The research outlines the main requirements for the formation of phonetic competence in the Korean language and the ways of achieving them, taking into account the specific features of the language. It is also emphasized that modern learners are capable of mastering material that is presented in a contemporary, vivid, and integrated manner. Therefore, the use of video materials, interactive applications, comics, music, and online games contributes to the creation of a new educational environment in which traditional textual forms interact with visual and auditory ones, thereby encouraging learners to engage with educational content.

The study proves that the application of the multimodal approach is aimed at fostering learners' interest in studying the Korean language as a foreign language and achieving high results in mastering its phonetic norms.

In the conclusions, it is stated that in learning Korean as a foreign language, particularly in the formation of phonetic competence, the application of the multimodal approach is fully justified. Its broad possibilities and teaching tools in the process of Korean language instruction enable the development of learners' intercultural competence, stable knowledge, and skills in Korean phonetics, while maintaining learners' interest in foreign language acquisition and promoting their active and productive participation in classes.

Keywords: multimodal approach, teaching methodology, Korean language, phonetic competence, digital technologies, cultural studies aspect, communicative competence.

Постановка проблеми.Сучасний світ характеризується стрімким розвитком технологій, що відображається на усіх сферах життєдіяльності людини. Освіта одна з перших реагує на новації та впроваджує їх у свій процес з метою забезпечення доступності, зручності та ефективності в навчанні. Сучасна мовна освіта характеризується зростанням інтересу до вивчення іноземних мов, зокрема східних, що відбувається у час активного розвитку цифрових технологій, діджиталізації та глобалізації.

Однією з мов, що все більше інтегрується у шкільні навчальні програми протягом останнього десятиліття, є корейська. Це спричинено інтересом української молоді до корейської культури (Hallyu), розвитком

освітніх та культурних програм обміну, а також прагненням учнів здобувати унікальні мовні компетентності. У зв'язку з цим актуальності набуває питання методики викладання та вивчення корейської мови, яка має свою система письма - ханґиль, графіка та структура якої відрізняється від кириличної. Перед науковцями, методистами, філологами постає завдання пошуку ефективних методик роботи з вивчення корейської мови, що здатні забезпечити формування фонетичної компетентності учнів, письмових навичок та підтримки інтересу та мотивації до вивчення мови в цілому. Одним із таких інноваційних методів є мультимодальний підхід, спрямований на застосуванні різних каналів сприйняття інформації здобувачами освіти (зорового, слухового, рухового) та сучасних цифрових ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про застосування мультимодального підходу в навчанні писало багато українських та зарубіжних авторів. Серед зарубіжних вагомими є дослідження Г. Кресс, К. Джуїт, М. Байраш, К. Кремш, серед вітчизняних відомими є імена та роботи Н. Кудряшової, Л. Новікової, О. Бічич, Л. Паламар та ін.

Метою наукового дослідження є обґрунтування доцільності застосування мультимодального підходу при формуванні фонетичної компетентності у вивченні корейської мови як іноземної.

Досягнення мети передбачає розв'язання наступних **завдань**:

- проаналізувати особливості застосування мультимодального підходу як сучасного інноваційного методу навчання;
- розкрити основні вимоги до формування фонетичної компетентності корейської мови;
- дослідити переваги застосування мультимодального підходу при вивченні корейської мови.

Виклад основного матеріалу. Найбільш широко і доступно поняття мультимодальності було описано в наукових працях Г. Кресса та К. Джуїтт. Узагальнюючи погляди різних авторів, ми можемо стверджувати, що мультимодальність полягає в поєднанні кількох способів подання інформації, серед яких текст, зображення, звук, рух, жести й цифрові ресурси. Найбільш ефективним цей підхід навчання є для вивчення іноземних мов, адже він забезпечує активізацію багатьох когнітивних механізмів, сприяє розвитку асоціативного мислення та глибшому засвоєнню матеріалу [3; 6].

Іще один європейських вчений, B. F. Mackey, переваги мультимодальності в опануванні іноземних мов вбачає у можливості використання інтерактивних технологій.

Також автор акцентує увагу на важливості взаємодії між мовними, візуальними та аудіоелементами у навчальному процесі, поєднання яких забезпечує комплексне засвоєння матеріалу [24, 250].

Серед українських досліджень, присвячених мультимодальності, вагомими вважаються роботи Н. І. Кудряшової та Л. М. Новікової, в яких здійснено аналіз використання мультимодальних засобів з метою покращення мовної практики в освіті. На їхню думку, найбільшою перевагою при роботі з мультимедійними елементами є те, що вони сприяють розвитку когнітивних і соціальних навичок учнів через їх взаємодію з різними видами інформації. Науковиці підкреслюють, що таке навчання стимулює активність школярів, розвиває їх кругозір, комунікативні навички, творчість та креативність [8].

Наше завдання полягає у дослідженні застосування мультимодального підходу саме при формуванні фонетичної компетентності корейської мови для тих, хто її вивчає. Фонетична компетентність носія будь –якої мови передбачає оволодіння ним здатністю розпізнавати, диференціювати та ідентифікувати звуки, ритм та інтонацію на слух, вміння оформлювати власне мовлення відповідно до правил та норм артикуляції даної мови.

Корейська мова має багату історію, що сягає глибини століть, фонетика якої відноситься до звукової системи мови. Перші записи корейської фонетики датуються XV століттям, коли Король Седжон Великий (세종대왕) наказав створити 한글 – писемність для корейської мови.

Ця нова писемність була створена, щоб бути достатньо простою та легкою для вивчення корінним населенням, але, ми розуміємо, що для слов'янських народів, опанування yt. складатиме труднощі.

Походження та розвиток корейської фонетики формувалися під впливом різних факторів, включаючи соціальні, культурні та політичні зміни. Незважаючи на це, мова залишилася стійкою і продовжує залишатися важливою частиною корейської культури та ідентичності. У фонетиці корейської мови існує дві провідні версії, перша версія за Хьон Бок Лі (1993 року) – корейська мова вважається традиційною, а також консервативною; друга версія за Хо Янг Лі (1996 року), де дослідження фонетики корейської мови є більш сучасним та прогресивним, що підкреслює систематичне використання корейської мови молодим поколінням, замість старшого.

В сучасному корейському алфавіті – 한글, присутні сорок фонем (двадцять одна голосна та дев'ятнадцять приголосних). Фонема вважається складоутворюючою найменшою звукорозрізнюючою одиницею, в корейській мові ㅇ – єдина не складотворча фонема. Корейська система голосних вирізняється повнотою й симетричністю (із залишками сингармонізму), сильним приступом початкових голосних, стягненням і скороченням їх у середині слова [4].

Тож, виникає питання, як передати усі ці особливості корейської мови учням українських шкіл, щоб вони зрозуміли їх, змогли самостійно будувати зв'язний текст з дотримання орфоепічних, орфографічних, стилістичних норм? При цьому робота не має бути занадто складною, нудною чи незрозумілою, адже сучасні діти звикли до користування гаджетами, споживання розважального контенту, а тому доволі складно утримати їхню увагу та досягти ефекту зосередження та високої працездатності.

На нашу думку, сформовану під впливом опрацювання багатьох наукових робіт з досліджуваної проблеми, вважаємо, що усі ці потреби закриває застосування мультимодального підходу, провадження якого якраз і спрямоване на формування інтересу в учнів до вивчення іноземної корейської мови, мотивація у досягненні високих результатів на цьому шляху та доступність в опануванні фонетичних та інших норм даної мови.

Ми погоджуємося з дослідниками, що сучасний учень живе у мультимодальному світі, де інформація рідко подається лише в одному форматі, тому і навчання має проходити у такому форматі. Відеоролики, інтерактивні додатки, комікси, музика, онлайн-ігри створюють нове освітнє середовище, у якому традиційні текстові форми взаємодіють із візуальними й аудіальними, і тим самим викликають бажання у здобувачів освіти взаємодіяти з ними. Саме тому багатокомпонетне, різноманітне навчання стає більш актуальним і популярним в сучасній школі [7].

Наголосимо іще раз, що вивчення корейської мови шляхом мультимодального підходу найбільш доцільне. Ханґиль має унікальну систему складів, що утворюються з поєднання приголосних і голосних у квадратних блоках, і учням значно легше опановувати цю структуру за допомогою кольорових схем, графічних підказок, інтерактивних таблиць і тренажерів. Такий підхід дозволяє поєднувати візуальне сприйняття з моторною пам'яттю, що є важливим у формуванні стійких письмових навичок [5, 45]. Для здобувачів освіти середньої ланки характерна висока пізнавальна активність, прагнення до творчості та експериментування, але водночас — потреба у зовнішній підтримці й чітких навчальних орієнтирах, тому в контексті вивчення корейської мови письмові навички формуються поступово.

Спершу школярі вивчають особливості вимови звуків, правил інтонування, потім оволодівають написанням окремих символів, далі складають склади й слова, а згодом переходять до простих висловлювань.

До найефективніших мультимодальних ресурсів для уроків належать:

- відеоматеріали — дорами, інтерв'ю, кліпи K-pop, які відображають автентичні ситуації;

- аудіоресурси — пісні, подкасти, діалоги, що формують правильну інтонацію та ритм мовлення;

- інтерактивні карти й віртуальні тури, які допомагають учням ознайомитися з культурними пам'ятками;

- інфографіка, що наочно подає граматичні структури й культурні факти;

- ігрові платформи та додатки, які стимулюють активність і роблять навчання емоційно привабливим [6; 7].

Як бачимо, успішному формуванню фонетичної компетентності з корейської мови сприяє використання автентичних корейських текстів, які учні можуть слухати, читати, розбирати, аналізувати. Опрацьовуючи ці матеріали, вони автоматично пізнають культуру і побут, історію та традиції корейської культури. У мовознавстві такий підхід називається лінгвокраїнознавчим підходом опанування іноземними мовами і передбачає інтеграцію мовної підготовки з культурологічними знаннями. Мова вважається носієм культури, адже вбирає в себе цінності, традиції та національний світогляд певного народу. У світовій практиці цей підхід розвивали М. Байрам (Michael Byram) і К. Кремш (Claire Kramsch), які стверджували, що опанування іноземної мови можливе за умови розвитку міжкультурної компетентності. В українських дослідженнях (О. Бігич, С. Ніколаєва, Л. Паламар та ін.) також знаходимо заклик до використання автентичних ресурсів на заняттях іноземної мови, що дозволяють відтворювати реальне культурне середовище.

Мова – це складна система, вивчення якої починається з фонетики і завершується синтаксисом та риторикою (хоча вивчення іноземної мови має тривати постійно і безперервно). Фонетика є базою мови, від рівня опанування якої залежить подальше засвоєння матеріалу, тому при вивченні корейської мови як іноземної педагоги мають застосовувати мультимодальний підхід при формуванні фонетичної компетентності та взаємопов'язувати вивчення фонетики з усіма іншими розділами мови. Поступове накопичення знань, що подаватимуться різними методами та прийомами мультимодальності, здатне забезпечити розвиток високих та ґрунтовних компетентностей (не лише фонетичної, а й усіх інших) учня в опануванні корейською мовою як іноземною.

Висновки. У сучасному глобалізованому світі вивчення іноземної мови виходить за межі граматики та словника, адже ефективна комунікація передбачає оволодіння фонетичними, орфоепічними, стилістичними нормами та розуміння культурних норм і моделей поведінки носіїв певної мови. Методика освіти винайшла велику кількість сучасних ефективних підходів та приймів роботи зі здобувачами освіти. Ми дійшли висновку, що у

вивченні корейської мови як іноземної, зокрема формуванні фонетичної компетентності, доцільним буде застосування мультимодального підходу. Його широкі можливості й засоби роботи у процесі викладання корейської дозволяють формувати міжкультурну компетентність учнів, яка дозволяє адекватно інтерпретувати вербальні та невербальні повідомлення носіїв мови, а значить формувати стійкі знання та вміння з корейської фонетики.

Література:

1. Биков В.Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. Випуск 29. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. С. 32–40.

2. Буров О.Ю. Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці. К. : Тов «Інформаційні системи», 2012. 258 с.

3. Джуїтт, К. Рутина мультимодального класу. Pedagogies: An International Journal, 4(3),- 2009. С. 220–235.

4. Кінг, Р., Кім, Ю. Корейська мова: історія. University of Washington Press. 2009. 296 с.

5. Коваленко М. А. Мультимодальність у сучасній освіті: інтеграція традиційних та інноваційних підходів Педагогічний дискурс. 2017. № 22. С. 45–51.

6. Кресс Ґ. Мультимодальність художнього тексту. Вісник Одеського національного університету. Серія: Філологія. 2016. Т. 21, вип. 2(2). С. 66–70.

7. Кресс, Ґ., ван Лівен, Т. Мультимодальний дискурс: модальності та медіа сучасної комунікації. Arnold. 2001. 142 с

8. Кудряшова, Н. І., Новікова, Л. М. Мультимодальність у навчанні іноземним мовам: методичні аспекти. Київ: Вища школа. 2018. 101с.

9. Литвинова С.Г. Система комп'ютерного моделювання об'єктів і процесів та особливості її використання в навчальному процесі закладів загальної середньої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Том 64. № 2. С. 48–65. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2111/1330

10. Литовченко Н. А. Розвиток міжкультурної комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення ділової іноземної мови. Вісник Дніпропетровського університету. Серія Мовознавство. 2015. Т. 22. Вип. 21(3). С. 75–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2015_23_21%283%29__16

11. Мороз О. Використання цифрових ресурсів у навчанні іноземних мов. Педагогічні науки, № 3. 2021. С. 58 – 175.

12. Овчарук О. Цифрова трансформація освіти: тенденції та виклики. Інформаційні технології і засоби навчання, № 5. 2020.

13. Пінчук О.П., Литвинова С.Г., Буров О.Ю. Синтетичне навчальне середовище – крок до нової освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. № 4 (60). С. 28–45. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1831.

14. Савченко О.Я. Дидактика сучасної школи. Київ: Генеза. 2019. С. 97– 110.

15. Сухомлинська О. В. Освітні інновації: теоретико-методологічні аспекти. Педагогіка і психологія. 2018. № 3. С. 12–18.

16. Хван С. Методика навчання корейської мови для школярів. Сеул: Yonsei University Press. 2019. С. 87 – 90.

17. Чу, Х. Х. Роль K-pop у вивченні корейської мови: мотиви та стратегії. The Journal of Korean Language Education, 29(1), 2018. С. 163–188.

18. Ященко Ю. В. Сутнісний зміст формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ . Вісн. Черкас. нац. ун-ту імені Богдана Хмельницького. Сер. : Пед. науки. 2009. Вип. 149. С. 57–59.

19. Frezzo, D. The role of technology in the education of the future. 2020 World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2017/05/science-of-learning/

20. Jewitt, C. The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. Routledge. 2014. С. 133 –140.

21. Jewitt, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. Reading Research Quarterly, 43(2). P. 209-218.

22. Kress, G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge. С. 79.

23. Lee, J. (2021). Teaching Korean Writing to Young Learners: Multimodal Approaches. Seoul: Hankookmunhwasa. 2010. С. 112 – 120.

24. Mackey, B. F. Multimodal Approaches to Foreign Language Learning. Language Learning Journal, 35(3). P. 249-267.

25. Stefanidis, K., Psaltis, A., Apostolakis, K. C., Dimitropoulos, K., & Daras, P. Learning prosocial skills through multiadaptive games: a case study. Journal of Computers in Education. 2019. 6(1). 167–190. https://doi.org/10.1007/s40692-019-00134-8.

References

1. Bykov, V. Yu. (2012). Innovatsiinyi rozvytok zasobiv i tekhnolohii system vidkrytoi osvity [Innovative development of tools and technologies of open education systems]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky u pidhotovtsi fakhivtsiv, 29, 32–40 [in Ukrainian].

2. Burov, O. Yu. (2012). Dynamika rozvytku intelektualnykh zdibnostei obdarovanoi osobystosti u pidlitkovomu vitsi [Dynamics of intellectual abilities development of a gifted personality in adolescence]. Kyiv: Informatsiini systemy [in Ukrainian].

3. Jewitt, C. (2009). The routine of the multimodal classroom. Pedagogies: An International Journal, 4(3), 220–235.

4. King, R., & Kim, Y. (2009). Korean language: History. Seattle, WA: University of Washington Press.

5. Kovalenko, M. A. (2017). Multymodalnist u suchasnii osviti: intehratsiia tradytsiinykh ta innovatsiinykh pidkhodiv [Multimodality in modern education]. Pedahohichnyi dyskurs, 22, 45–51 [in Ukrainian].

6. Kress, G. (2016). Multymodalnist khudozhnoho tekstu [Multimodality of literary text]. Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 21(2), 66–70 [in Ukrainian].

7. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold.

8. Kudriashova, N. I., & Novikova, L. M. (2018). Multymodalnist u navchanni inozemnym movam [Multimodality in foreign language teaching]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

9. Lytvynova, S. H. (2018). Systema kompiuternoho modeliuvannia obiektiv i protsesiv [Computer modeling systems in education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 64(2), 48–65 [in Ukrainian].

10. Lytovchenko, N. A. (2015). Rozvytok mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv [Development of intercultural communicative competence]. Visnyk Dnipro-petrovskoho universytetu. Seriia Movoznavstvo, 22(3), 75–78 [in Ukrainian].

11. Moroz, O. (2021). Vykorystannia tsyfrovykh resursiv u navchanni inozemnykh mov [Use of digital resources in foreign language learning]. Pedahohichni nauky, 3, 58–175 [in Ukrainian].

12. Ovcharuk, O. (2020). Tsyfrova transformatsiia osvity: tendentsii ta vyklyky [Digital transformation of education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 5 [in Ukrainian].

13. Pinchuk, O. P., Lytvynova, S. H., & Burov, O. Yu. (2017). Syntetychne navchalne seredovyshche [Synthetic learning environment]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 60(4), 28–45 [in Ukrainian].

14. Savchenko, O. Ya. (2019). Dydaktyka suchasnoi shkoly [Didactics of the modern school]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].

15. Sukhomlynska, O. V. (2018). Osvitni innovatsii: teoretyko-metodolohichni aspekty [Educational innovations]. Pedahohika i psykholohiia, 3, 12–18 [in Ukrainian].

16. Hwang, S. (2019). Methods of teaching Korean to schoolchildren. Seoul: Yonsei University Press.

17. Chu, H. H. (2018). The role of K-pop in learning Korean: motives and strategies. The Journal of Korean Language Education, 29(1), 163–188.

18. Yashchenko, Yu. V. (2009). Sutnisnyi zmist formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti [Foreign language communicative competence]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu, 149, 57–59 [in Ukrainian].

19. Frezzo, D. (2020). The role of technology in the education of the future. World Economic Forum.

20. Jewitt, C. (2014). The Routledge handbook of multimodal analysis. London: Routledge.

21. Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. Reading Research Quarterly, 43(2), 209–218.

22. Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.

23. Lee, J. (2010). Teaching Korean writing to young learners: Multimodal approaches. Seoul: Hankookmunhwasa.

24. Mackey, B. F. (2007). Multimodal approaches to foreign language learning. Language Learning Journal, 35(3), 249–267.

25. Stefanidis, K., Psaltis, A., Apostolakis, K. C., Dimitropoulos, K., & Daras, P. (2019). Learning prosocial skills through multiadaptive games: A case study. Journal of Computers in Education, 6(1), 167–190.

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.02

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3319-3327

Хон Катерина Юріївна викладач кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м.Одеса, https://orcid.org/0009-0003-9176-7118

Авраменко Богдана Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-8252-7062

ЦИФРОВІ МУЛЬТИМОДАЛЬНІ РЕСУРСИ У НАВЧАННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей застосування цифрових мультимодальних ресурсів у навчанні корейської мови. У ній проаналізовано погляди провідних науковців, методистів, педагогів щодо переваг та недоліків застосування цифрових мультимодальних ресурсів в освітній процес в цілому та при вивченні корейської мови. Актуальність теми дослідження доведена тим, що реформа української освіти передбачає трансформацію сучасного освітнього середовища, підвищення цифрової грамотності учня та розвиток його когнітивних навичок. Щодо застосування цифрових мультимодальних ресурсів наголошено, що найбільш доречними вони є при формуванні основних компетентностей іноземних мов, зокрема корейської.

В основній частині дослідження охарактеризовано основні види цифрових мультимодальних ресурсів та доцільність їх впровадження в навчальний процес, зокрема наведено приклади з використання інструментів для створення навчальних матеріалів, платформ для управління освітнім процесом, інструментів для створення інтерактивних завдань та оцінювання, інструментів для спілкування з учнями та батьками, інтерактивних платформ та дошок, мультимедійні презентації та відео.

При дослідженні переваг та недоліків застосування цифрових мультимодальних ресурсів в начальному процесі названо такі переваги, як підвищення мотивації у здобувачів освіти, можливість здійснення індивідуального підходу навчання, доступність, розвиток креативності та творчості. Також у статті розкрито основні зміни, що відбуваються під час

застосування цифрових мультимодальних ресурсів в освітньому процесі в цілому і на здобувача освіти окремо. Підкреслено, що саме через широкий вплив на різні органи сприйняття мультимодальні ресурси допомагають ефективно закрити потреби, які виникають при вивченні іноземних мов, а у нашому випадку - корейської.

У статті доведено ефективність застосування цифрових платформ та інтерактивних методів при викладанні корейської мови, які підвищують рівень навчального процесу, роблять його гнучким та цікавим, а результат позитивним. Також наголошено на такому позитивному факті, що адаптація сучасних методик, інтеграція новітніх інструментів роботи, впровадження цифрових мультимодальних ресурсів виводять процес викладання корейської мови на новий рівень.

Ключові слова: мультимодальний підхід, методика викладання, корейська мова, цифрові мультимодальні ресурси, цифрове навчання, цифрова грамотність.

Kateryna Yuriyivna Khon Lecturer at the Department of Germanic and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0009-0003-9176-7118

Bohdana Volodymyrivna Avramenko Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Germanic and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-8252-7062

ЦИФРОВІ МУЛЬТИМОДАЛЬНІ РЕСУРСИ У НАВЧАННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of using digital multimodal resources in teaching the Korean language. It analyzes the views of leading scholars, methodologists, and educators on the advantages and disadvantages of applying digital multimodal resources in the educational process in general and in the study of the Korean language in particular. The relevance of the research topic is substantiated by the fact that the reform of Ukrainian education предусматриває the transformation of the modern educational environment, the improvement of students' digital literacy, and the development of their cognitive skills. Regarding the use of digital multimodal resources, it is emphasized that they are most appropriate for the formation of key foreign

language competencies, in particular in learning Korean. The main part of the study characterizes the main types of digital multimodal resources and the feasibility of their implementation in the educational process. In particular, examples are provided of tools for creating learning materials, platforms for managing the educational process, tools for creating interactive tasks and assessment, tools for communication with students and parents, interactive platforms and boards, as well as multimedia presentations and videos.

In examining the advantages and disadvantages of using digital multimodal resources in the educational process, such benefits as increased learner motivation, the possibility of an individualized learning approach, accessibility, and the development of creativity and creative thinking are identified. The article also reveals the key changes that occur during the use of digital multimodal resources in the educational process as a whole and in relation to learners in particular. It is emphasized that due to their broad impact on various sensory channels, multimodal resources help effectively address the needs that arise in foreign language learning, and in our case, Korean.

The article proves the effectiveness of using digital platforms and interactive methods in teaching the Korean language, which enhance the quality of the educational process, make it flexible and engaging, and lead to positive learning outcomes. It is also emphasized that the adaptation of modern methodologies, the integration of innovative tools, and the implementation of digital multimodal resources elevate the process of teaching the Korean language to a new level.

Keywords: multimodal approach, teaching methodology, Korean language, digital multimodal resources, digital learning, digital literacy.

Постановка проблеми. XXI ст. – вік глобалізації, діджиталізації та цифрових технологій, саме тому у Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021-2025р.) зазначено, що однією з ключових професійних якостей сучасного педагога є володіння компетенціями у галузі інформаційно-комунікаційних технологій [5]. Цифрові технології в умовах дистанційного навчання є дієвим інструментом для педагога щодо організації освітнього простору зі здобувачами освіти. Українські школярі та студенти протягом останніх років здебільшого навчаються дистанційно через події, що склалися в країні, спричинені військовою агресією ворога.

Сучасний викладач працює з поколінням, яке з дитинства володіє цифровою грамотністю, тому застосування цифрових технологій в освітньому процесі є актуальним та неминучим. Реформа української освіти передбачає трансформацію сучасного освітнього середовища, активізації суб'єктної позиції учнів в освітньому процесі та підвищенні їх цифрової

грамотності. Відкриваючи ширші можливості в опануванні певної дисципліни, цифрові мультимодальні ресурси найбільш доречними є при навчанні іноземних мов, зокрема корейської, бо формування мовної, граматичної та комунікативної компетенції з корейської мови - процес складний і довготривалий.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджувана нами проблеми про використання цифрових ресурсів у навчанні висвітлено у працях таких українських авторів: О. Антонової, Н. Гупана, Р. Гуревича, Т. Коваль, Н. Коломієць, Л. Кочубей, К. Літвінової, Н. Морзе, К. Приходченко, О. Спіріна. Серед іноземних учених вагомими є роботи Д. Бешлоу, Г. Дженкінса, А. Мартіна, С. Скотта про цифрові ресурси та цифрову грамотність.

У дослідженнях Н. Бібік, С. Горчинського, О. Кривоноса, Г. Крохмальної, К. Крутій висвітлено сутність цифрових мультимодальних ресурсів, а також проблему формування цифрової компетентності здобувачів загальної середньої освіти, адже від рівня володіння цифровою грамотністю залежить процес і результат вивчення корейської мови в нашому випадку, і будь-якої іншої дисципліни в цілому.

Метою наукового дослідження є обґрунтування доцільності застосування цифрових мультимодальних ресурсів у навчанні корейської мови.

Досягнення мети передбачає розв'язання наступних **завдань:**

- проаналізувати особливості застосування цифрових мультимодальних ресурсів у процесі вивчення корейської мови;
- охарактеризувати основні види цифрових мультимодальних ресурсів, які можна застосовувати на заняттях з корейської мови;
- дослідити переваги та недоліки застосування цифрових мультимодальних ресурсів в начальному процесі.

Цифрові мультимедійні ресурси— це навчальні матеріали в електронній формі, що поєднують текст, звук, графіку та відео, до яких належать відеоролики, інтерактивні ігри, презентації, 3D-моделі тощо. Завдяки ним навчання стає інтерактивним, персоналізованим та мобільним, значно підвищуючи залученість учнів у навчальний процес та сприяючи ефективному засвоєнню інформації. Найбільш популярними інструментами роботи, якими користуються вчителі різних ланок освіти вважаються Google Classroom, Kahoot!, H5P, Plickers, InShot [1].

На заняттях з корейської мови доцільним буде застосування різних видів цифрових ресурсів з метою формування комплексу компететностей з іноземної мови - фонетичної, граматичної, синтаксичної та комунікативної. Найбільш популярними за використанням при вивчення корейської мови є додатки - Lingory, Duolingo, Memrise, Teuida, граматичні сайти - How to

Study Korean, Talk To Me In Korean - та YouTube-канали - Go! Billy Korean, seumile. Для практики словникового запасу найкращими є Anki та Quizlet, а для словника — Naver Dictionary [12].

Активно застосованими у навчальному процесі з різних дисциплін є такі цифрові технології:

- інструменти для створення навчальних матеріалів (Powtoon, Prezi),
- платформи для управління освітнім процесом (Google Classroom, Khan Academy),
- інструменти для створення інтерактивних завдань та оцінювання (Quizlet, Kahoot, вебквест, Plickers, QR-код),
- інструменти для спілкування з учнями та батьками (Slack, Remind).
- інтерактивні платформи та дошки: всеукраїнська школа онлайн, H5P (створення контенту), EdPro (віртуальна реальність).
- мультимедійні презентації та відео: YouTube, відеоуроки, створені в InShot.

Впровадження мультимодальних інформаційних ресурсів у навчання дозволяє визначити ряд переваг від їх використання:

1. Підвищення мотивації. Візуалізація та гейміфікація роблять навчання цікавішим, а здобувачів освіти залученими у процес і орієнтованими на результат.

2. Індивідуалізація, яка полягає в можливості адаптувати матеріали під темп та потреби кожного учня.

3. Доступність. Навчальні матеріали доступні 24/7 з будь-якого пристрою.

4. Розвиток навичок, зокрема критичного мислення, креативності навичок обробки інформації.

Варто зауважити, що при вивченні корейської мови важливо не лише опрацьовувати готові відео, презентації, а створювати такі самостійно. Робота над подібним продуктом потребує цифрової грамотності від здобувача освіти та змушує його опрацювати велику кількість інформації, щоб створити продукт на певну тему. Завдяки такій роботі опановувач корейської мови краще орієнтується в різних розділах мови, адже мова - це система, в якій кожен розділ і тема є нерозривно пов’язані між собою.

Також застосування інформаційних мультимодальних ресурсів має бути чітко сплановане викладачем щодо логічності і доречності використання, підпорядковане чіткій меті - на якому занятті, при формуванні яких компетентностей, на закриття яких потреб застосовуються ті чи інші ресурси. І, звісно, варто пам’ятати, що не варто допускати перевантаження людського мозку надмірним використанням цифрових технологій, а чергувати таку роботу з письмовими завданнями, усними діалогами,

творчими завданнями. Перспективи розвитку цифрового навчання передбачають інтеграцію штучного інтелекту (ШІ) у викладання корейської мови. AI-системи здатні адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних потреб учня, аналізувати його прогрес та пропонувати персоналізовані завдання. Також існує потенціал для впровадження голосових помічників, які допомагатимуть учням практикувати вимову в реальному часі.

Як зазначає Коваль Т. І., використання інтерактивних методів у поєднанні з цифровими технологіями сприяє формуванню комунікативної компетенції учнів та розвитку їхньої мовної впевненості, що є вкрай важливим при вивченні іноземної мови, зокрема корейської [7]. Зауважимо, що одним із ключових завдань у навчанні корейської мови є важливість набуття практичних навичок побудови речень, власних висловлювань, вміння вести діалог, тобто вміння застосовувати теоретичні знання на практиці. Часто завадою стає не брак володіння інформацією, а страх неправильно висловитися, комунікаційні бар'єри, в подоланні яких потрібна допомога і підтримка викладача [11].

Як бачимо, навчання іноземної мови (у нашому випадку корейської) – процес комплексний, і саме застосування цифрових мультимодальних ресурсів, що здатні вплинути на різні органи сприйняття, допомагають ефективно закрити ці потреби.

При використанні цифрових технологій в освітньому процесі відбувається суттєва зміна освітнього процесу:

1) переорієнтація на розвиток уяви та мислення як ключових когнітивних процесів, які важливі для якісного навчання;

2) розвиток мотивації до самостійної пізнавальної діяльності учнів;

3) формування потягу до творчості, взаємодії та самовдосконалення;

4) доступ до інформаційних ресурсів не тільки свого закладу освіти, а й до інших джерел у країні та за кордоном.

Висновки. Цифрове суспільство – це якісно новий етап розвитку людства, в якому будь-яка людина за допомогою ІКТ може отримувати, переробляти, розповсюджувати інформацію, а держава забезпечує високий рівень інформатизації всіх галузей. Сучасне покоління характеризується високою цифровою грамотністю, тобто набором знань і умінь, які необхідні для безпечного та ефективного використання цифрових технологій та ресурсів Інтернету.

Зважаючи на те, що здлбувачі освіти вже володіють системою когнітивних, соціальних та технічних навичок у цифровому середовищі, найкращим способом навчання їх корейської мови є застосування цифрових мультимодальних ресурсів.

Отже, цифрові платформи та інтерактивні методи при викладанні корейської мови підвищують ефективність навчального процесу, роблять його гнучким та цікавим, а результат вищим та кращим. Ми можемо підсумувати, що адаптація сучасних методик, інтеграція новітніх інструментів роботи, впровадження цифрових мультимодальних ресурсів виводять процес викладання корейської мови на новий рівень.

Література

1. Боса І. В. Використання цифрових технологій у вивченні корейської мови: кваліфікаційна робота освітнього ступеня бакалавр. – Київ: КНУ, 2023. – 85 с.

2. Гаврілова Л., Топрольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. № 61. Вип. 5. С. 1–14.

3. Гуревич Р., Кадемія М., Козяр М., Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: монографія. Львів, 2012. 502 с.

4. Димань Н., Данілова О., Бадран Є. Інтерактивні прийоми викладання української мови як іноземної: від теорії до практики. Ukrainian Educational Journal. 2023. № 1. С. 122–127. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127(дата звернення: 06.02.2025).

5. Закон України Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007– 2015 роки. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/t070537?ed =2007_01_09

6. Київська гімназія східних мов. Результати експерименту з гейміфікацією у вивченні корейської мови. – Київ: Київська гімназія, 2024.

7. Коваль Т. І. Інтерактивні методи у викладанні іноземних мов. – Харків: ХНУ, 2022. – 120 с.

8. Левицька Л., Терлецька Л., Кузьменко Ю. впровадження інноваційних методик у вивчення іноземної мови у вищій школі.. Перспективи та інновації науки. 2022. № 12(17). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-147-160 (дата звернення: 06.02.2025).

9. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова» другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/op/7/magister/2024/

10. Павленко В. В. Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі. - Житомир, 2023. 571 с.

11. Павленко В. В., Петровська О. Ю. Цифрова компетентність майбутнього учителя як чинник забезпечення якості педагогічної діяльності. Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти: зб. наук. пр. Київ, 2022. С. 633–640

12. Похіла В., Пак А. Цифрові платформи та інтерактивні методи у викладанні корейської мови. Universum, (17), 2025. - 168–172. Вилучено з https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1648

13. Duolingo. Дослідження ефективності цифрового навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.duolingo.com/research – Дата звернення: 06.02.2025.

14. Sejong Korean. Офіційний вебсайт навчальної платформи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.sejonghakdang.org – Дата звернення: 06.02.2025

15. Wix – конструктор сайтів. URL: https://uk.wix.com/free/web-hosting

References

1.Bosa, I. V. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u vyvchenni koreiskoi movy [The use of digital technologies in learning Korean]. Bachelor's thesis. Kyiv: KNU [in Ukrainian].

2.Havrilova, L., & Toprolnyk, Ya. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomeny [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 61(5), 1–14 [in Ukrainian].

3.Hurevych, R., Kademiia, M., & Koziar, M. (2012). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti [Information and communication technologies in professional education]. Lviv [in Ukrainian].

4.Dyman, N., Danilova, O., & Badran, Ye. (2023). Interaktyvni pryiomy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: vid teorii do praktyky [Interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language: From theory to practice]. Ukrainian Educational Journal, 1, 122–127. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127

5.Zakon Ukrainy Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007–2015 roky [Law of Ukraine on the Basic Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007–2015]. (2007). Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/view/t070537?ed=2007_01_09 [in Ukrainian].

6.Kyivska himnaziia skhidnykh mov. (2024). Rezultaty eksperymentu z heimifikatsiieiu u vyvchenni koreiskoi movy [Results of a gamification experiment in learning Korean]. Kyiv [in Ukrainian].

7.Koval, T. I. (2022). Interaktyvni metody u vykladanni inozemnykh mov [Interactive methods in teaching foreign languages]. Kharkiv: KhNU [in Ukrainian].

8.Levytska, L., Terletska, L., & Kuzmenko, Yu. (2022). Vprovadzhennia innovatsiinykh metodyk u vyvchennia inozemnoi movy u vyshchii shkoli [Implementation of innovative methods in foreign language learning in higher education]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 12(17). https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-147-160 [in Ukrainian].

9.Osvitno-profesiina prohrama «Pochatkova osvita ta anhliiska mova» druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and professional program "Primary Education and English Language" of the second (Master's) level of higher education]. (2024). Retrieved from https://eportfolio.zu.edu.ua/op/7/magister/2024/ [in Ukrainian].

10.Pavlenko, V. V. (2023). Teoriia i praktyka rozvytku kreatyvnosti shkoliariv u systemi zahalnoi serednoi osvity Polshchi [Theory and practice of creativity development of school students in the system of general secondary education in Poland]. Zhytomyr [in Ukrainian].

11.Pavlenko, V. V., & Petrovska, O. Yu. (2022). Tsyfrova kompetentnist maibutnoho uchytelia yak chynnyk zabezpechennia yakosti pedahohichnoi diialnosti [Digital competence of a future teacher as a factor in ensuring the quality of pedagogical activity]. Aktualni problemy v systemi osvity, 633–640 [in Ukrainian].

12.Pohila, V., & Pak, A. (2025). Tsyfrovi platformy ta interaktyvni metody u vykladanni koreiskoi movy [Digital platforms and interactive methods in teaching Korean]. Universum, 17, 168–172. Retrieved from https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1648 [in Ukrainian].

13.Duolingo. (2025). Doslidzhennia efektyvnosti tsyfrovoho navchannia [Research on digital learning effectiveness]. Retrieved February 6, 2025, from https://www.duolingo.com/research

14.Sejong Korean. (2025). Ofitsiinyi vebsait navchalnoi platformy [Official website of the educational platform]. Retrieved February 6, 2025, from https://www.sejonghakdang.org

15.Wix. (n.d.). Wix – website builder. Retrieved from https://uk.wix.com/free/web-hosting

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.011.3-051:745/749:687

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3328-3342

Чепелюк Богдан Миколайович здобувач третього (освітньо - наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мукачівський державний університет, м. Мукачево, https://orcid.org/0000-0001-8395-5475

Козарь Оксана Петрівна доктор технічних наук, професор, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, https://orcid.org/0000-0001-6649-1699

Пинзеник Олена Мафтеївна кандидат педагогічних наук, доцент, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, https://orcid.org/0000-0001-7224-941X

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ-ДИЗАЙНЕРІВ

Анотація. Сучасна трансформація української економіки, її перехід до високотехнологічних та інноваційних моделей розвитку, що інтегровані у світовий ринок, вимагає створення ефективних механізмів підготовки фахівців нового покоління. У цьому контексті стратегічно важливим завданням, що постає перед вищою школою, є формування професійної компетентності майбутніх технологів-дизайнерів, здатних поєднувати творчий пошук із глибокими технологічними розрахунками. Час, коли професійна освіта обмежувалася лише трансляцією теоретичних знань, минув; сьогодні на перший план виходить здатність фахівця до самостійної реалізації нестандартних проєктів та прийняття відповідальних рішень у динамічних ринкових умовах.

У результаті дослідження встановлено, що оцінювання професійної компетентності має базуватися на цілісному аналізі структурно-функціональної моделі навчання. Обґрунтування критеріїв здійснюється на основі диференційованої оцінки через визначення конкретних показників: мотиваційно-ціннісного (готовність до інновацій та дотримання професійної етики), когнітивного (системність фахових знань та аналітичне мислення), діяльнісно-практичного (вміння використовувати сучасний цифровий інструментарій та обладнання) та особистісно-рефлексивного (спроможність до самоаналізу та корекції власної діяльності).

Необхідність ефективного регулювання освітнього процесу вимагає впровадження комплексного інструментарію діагностики – від міжнародних психометричних методик до авторського анкетування та аналізу практичної проєктної діяльності. Зазначено, що використання такого підходу забезпечує об'єктивізацію результатів навчання та дозволяє визначити готовність студентів до вирішення реальних професійних завдань. Це є необхідною умовою для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до постійних трансформацій у сфері технологій та дизайну, що виступає головним індикатором якості сучасної професійної підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, технологи-дизайнери, критерії оцінювання, механізми професійної підготовки, мотиваційно-ціннісний критерій, цифрові технології в дизайні, вища освіта.

Chepelyuk Bogdan Mykolayovych a graduate of the third (educational and scientific) level of higher education, specialty 015 Professional education (by specialization), Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0000-0001-8395-5475

Kozar Oksana Petrovna doctor of technical sciences, professor, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0000-0001-6649-1699

Pynzenyk Olena Mafteivna candidate of pedagogical sciences, associate professor, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0000-0001-7224-941X

CRITERIA FOR ASSESSING THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGISTS-DESIGNERS

Abstract. The modern transformation of the Ukrainian economy, its transition to high-tech and innovative models of development integrated into the world market, requires the creation of effective mechanisms for training a new generation of specialists. In this context, a strategically important task facing higher education is the formation of professional competence of future technologists-designers, capable of combining creative search with deep technological calculations. The time when professional education was limited only to the transmission of theoretical knowledge has passed; today the ability of a specialist to independently implement non-standard projects and make responsible decisions in dynamic market conditions comes to the fore.

As a result of the study, it was established that the assessment of professional competence should be based on a holistic analysis of the structural and functional model of training. The justification of the criteria is carried out on the basis of differentiated assessment through the determination of specific indicators: motivational and value (readiness for innovation and adherence to professional ethics), cognitive (systematicity of professional knowledge and analytical thinking), activity-practical (ability to use modern digital tools and equipment) and personal-reflective (ability to self-analyze and correct one's own activities).

The need for effective regulation of the educational process requires the implementation of a comprehensive diagnostic toolkit - from international psychometric methods to author's questionnaires and analysis of practical project activities. It is noted that the use of such an approach ensures the objectification of learning outcomes and allows determining the readiness of students to solve real professional tasks. This is a necessary condition for the formation of a competitive specialist capable of adapting to constant transformations in the field of technology and design, which is the main indicator of the quality of modern professional training.

Keywords: professional competence, technologists-designers, assessment criteria, professional training mechanisms, motivational and value criterion, digital technologies in design, higher education.

Постановка проблеми. Впродовж останніх десятиліть в Україні широко обговорюються проблеми реформування системи вищої професійної освіти взагалі та підготовки фахівців креативних індустрій, зокрема. Перші важливі кроки на шляху реалізації цих реформ були пов’язані з інтеграцією вітчизняних освітніх стандартів у європейський освітній простір та переходом до компетентнісного підходу в навчанні. Відповідно до сучасних вимог ринку праці, в Україні, як і в інших країнах Європи, з’явився запит на новий тип фахівця технолога-дизайнера, чия кваліфікація за своїм змістом не є суто технічною чи виключно художньою, а є синтезом інженерної точності та творчої креативності.

Система професійної підготовки фактично відображає готовність держави до інноваційного розвитку та конкурентоспроможності на світовій арені. Сьогодні, в умовах швидкої цифровізації виробництва, в Україні розпочато практичну реалізацію оновлених освітніх стратегій, що створюють кожному студенту більше можливостей щодо формування індивідуальної освітньої траєкторії та самостійного вибору інструментів професійної реалізації. Це означає, що держава, гарантуючи базовий рівень фахової підготовки, частково перекладає відповідальність за якість

результату на самого суб'єкта навчання, одночасно надаючи йому право вибору сучасних технологій та методик проектування.

Комплексні моделі оцінювання компетенцій сьогодні запроваджуються майже всіма провідними країнами світу, що здійснюють модернізацію галузей легкої промисловості та дизайну. Так, досвід країн Західної Європи та США свідчить, що перехід від оцінки фрагментарних знань до діагностики цілісних професійних профілів є ключовою умовою успіху фахівця. Україна, наслідуючи кращі світові практики, прагне забезпечити таку якість підготовки, де теоретичний базис підкріплюється здатністю вирішувати нестандартні задачі в умовах реального виробництва.

Для відновлення належного рівня конкурентоспроможності вітчизняного дизайну та технологій необхідним є впровадження науково обґрунтованої системи критеріїв оцінювання професійної компетентності як додаткового елемента управління якістю освіти. Це має на меті формування чітких індикаторів сформованості мотиваційно-ціннісних, когнітивних та діяльнісних навичок, що виступають головними показниками професійної зрілості та достатності рівня підготовки майбутнього фахівця до викликів сучасної індустрії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади та практичні аспекти підготовки майбутніх дизайнерів у ЗВО висвітлено у працях Л. Оршанського, Т. Штайнер, М. Олексюка та Л. Юкальчук. Питання інноваційного розвитку швейної галузі та моніторингу якості освіти досліджували Н. Пустова, Г. Виноградська та Г. Красильникова. Впровадження цифрових технологій та штучного інтелекту в дизайн-освіту аналізували М. Рябчиков, Т. Базильська та S. Lopukhova.

Зарубіжний досвід формування професійної мотивації та рефлексії представлений у роботах V. Osodlo, Á. Novoa-Echaurren та K. Choi. Методологічну базу оцінювання та валідації результатів складають праці E. O'Boyle, V. Shofiah та C. Lawshe. Проте, незважаючи на ґрунтовність напрацювань, проблема систематизації критеріїв оцінювання професійної компетентності технологів-дизайнерів поки що розроблена не в повному обсязі.

Мета статті – дослідження критеріїв оцінювання професійної компетентності майбутніх технологів-дизайнерів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного та особистісно-рефлексивного) в умовах модернізації освітнього процесу в Україні.

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійних навичок у майбутніх фахівців сфери технологій та дизайну має підпорядковуватися певним критеріям та показникам, які дозволять чітко визначити рівень

професійної компетентності. Увагу необхідно звертати на врахування різних критеріїв, що дозволить провести цілісну оцінку результативності структурно-функціональної моделі у порівнянні з традиційним навчанням. Оцінка професійної компетентності можлива на основі забезпечення структурованого аналізу [1]. Обґрунтування критеріїв здійснюється на основі диференційованої оцінки внаслідок визначення окремих показників.

Роль критеріїв полягає у забезпеченні наукової обґрунтованості, забезпеченні об'єктивність оцінки до результатів студентів КГ та ЕГ. Вибір критеріїв має бути логічно пов'язаний із спеціалізацією студентів, що впливає на достовірне підтвердження отриманих результатів. Тому вибір критеріїв для оцінювання компетентності майбутніх фахівців у сфері технологій та дизайну було реалізовано через врахування існуючих педагогічних теорій [2, 3, 4]. Загалом професійна компетентність представляє собою готовність майбутнього фахівця реалізовувати професійні задачі внаслідок отриманих знань та практичних компетенцій, формування навичок вирішення нестандартних задач у рамках професійної спеціалізації [5]. Відповідно до сформованої професійної компетентності студенти мають брати відповідальність за власні рішення. Багатогранність професійної компетентності впливає на виконання різних функцій, які орієнтовані на розвиток когнітивних, мотиваційних, діяльнісних навичок у майбутніх фахівців. Вибір критеріїв був науково обґрунтований, враховуючи закономірності професійної підготовки [5-10]. Мотиваційно-ціннісний критерій зумовлює суттєві зміни у розвитку професійних навичок, оскільки забезпечує готовність студентів до отримання нових практичних напрацювань, зацікавленості у створенні неординарних проєктів, врахуванні міжнародного досвіду [6]. Мотиваційний, ціннісний, когнітивний, процесуальний компоненти дозволяють студентам осмислено сприймати професійну діяльність, використовувати отримані знання для вирішення поставлених задач [7]. Когнітивний критерій здійснює суттєвий вплив у формуванні професійних знань внаслідок цілеспрямованого засвоєння теоретичних знань й їх практичної реалізації. Когнітивний критерій впливає на оцінку сформованих навичок, способів мислення студентів, професійних цінностей (самоорганізація, врахування важливості професійних стандартів, осмислення соціальних, екологічних переваг) для розвитку конкурентоспроможного фахівця [8]. Діяльнісно-практичний критерій впливає на практичне застосування здобутих знань, виконуючи професійні завдання. За допомогою критерію можливо оцінити готовність студентів до виконання проблемних проєктів. Під час врахування діяльнісно-практичного критерію для оцінки рівня професійної компетентності необхідно звертати увагу на творче використання отриманих навичок, що дозволяє використовувати

нетипові способи розв'язання робочих завдань [9]. Оцінка з врахуванням особистісно-рефлексивного критерію відбувається для визначення можливостей студентів для оптимізації педагогічних стратегій. Він визначає готовність студентів до самоаналізу власних проєктів, їх покращення завдяки врахування ціннісних професійних установок. Необхідність критерію пов'язана із спроможністю студента враховувати зміни у професійній діяльності [10]. Враховуючи діагностику оціночних критеріїв було визначено критерії, які сприяють діагностиці рівня професійної компетентності. Тому процес дослідження включав наступні критерії сформованості фахової компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, особистісно-рефлексивний (Рис.1).

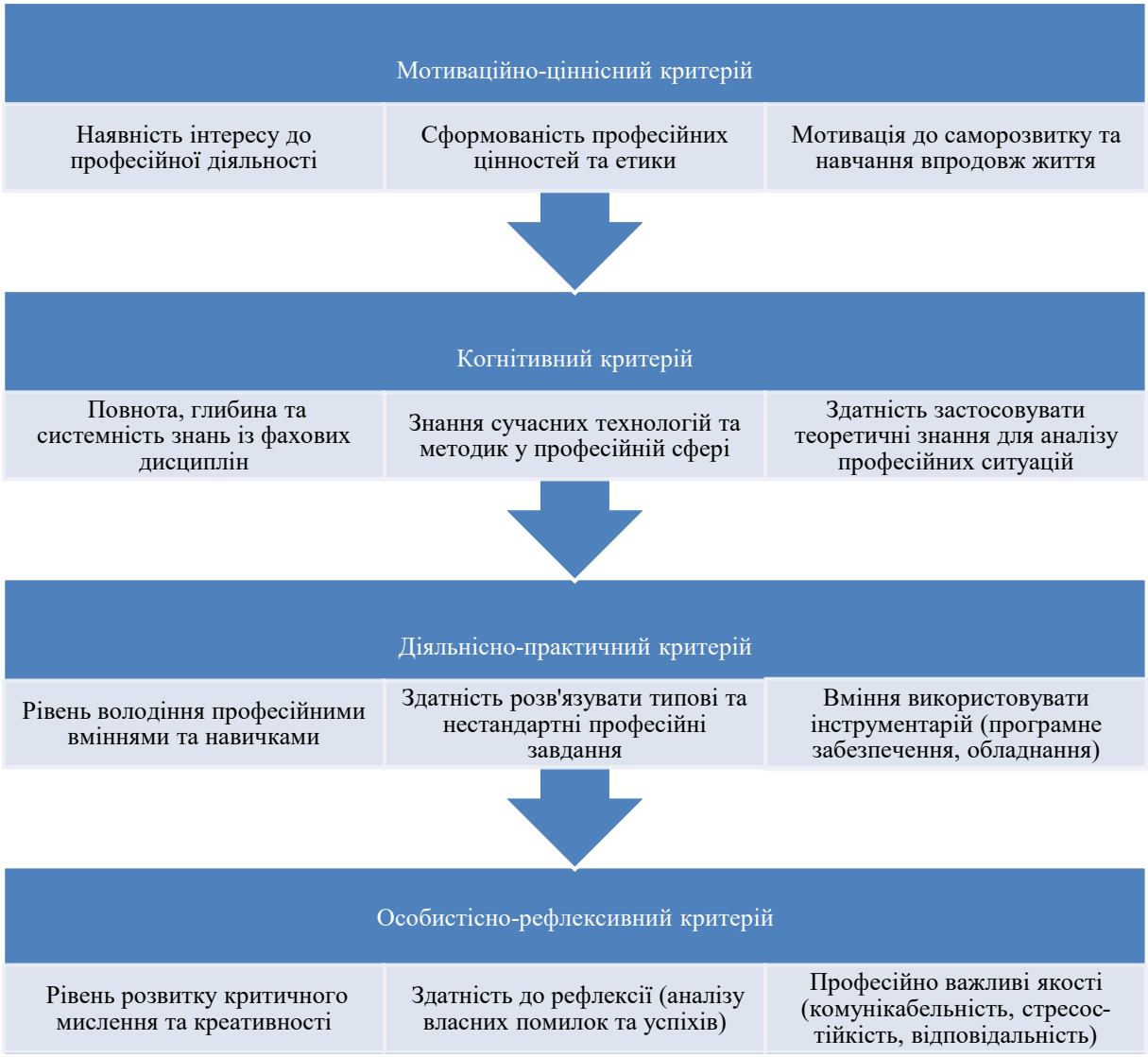


Рис. 1. Оцінка критеріїв та показників, які впливають на розвиток професійної компетентності

Визначені на рис. 1 критерії для оцінки сформованого рівня професійної компетентності забезпечують об'єктивізацію результатів на основі проведених суб'єктивних спостережень. Використання комплексного підходу дозволяє визначити професійний розвиток студентів всебічно, визначаючи готовність до вирішення професійних завдань. Врахування показників оцінки для кожного критерію дозволяє визначити конкретні сформовані професійні ознаки у студентів для підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає готовність студентів до професійного розвитку та вдосконалення. Сформована мотивація визначає сприйняття необхідності фахових знань та пошуку інновацій. Студенти орієнтуються на саморозвиток для підвищення майстерності. Визначення інтересу до діяльності впливає на позитивне сприйняття спеціальності та готовність до реалізації неординарних проєктів.

Оцінка інтересу реалізована через авторське анкетування, розроблене на основі методик Intrinsic Motivation Inventory та Students' Approaches to Learning [11]. Інтерес формується через способи самовираження та творчу ініціативність. Відповіді «так» оцінювалися в 1 бал, «ні» – 0 балів. Бали переведено в університетську систему: 9–12 балів (високий рівень) відповідають 82–100 балам; 6–8 балів (середній рівень) – 60–81 балам; менше 5 балів (низький рівень) – нижче 59 балам. Високий рівень відображає інтерес до спеціалізованих матеріалів та сучасних тенденцій. Середній рівень вказує на виконання завдань за шаблоном задля оцінки. Низький рівень притаманний студентам, не зацікавленим у навчанні та роботі за фахом.

Рівень сформованості професійних цінностей та етики відображає готовність до використання етичних принципів, екологічних стандартів та дотримання авторського права. Оцінка проведена за методикою Ethical Position Questionnaire [12]. Враховувалися базові норми: відповідальність, самореалізація та соціальна значущість. Студенти надавали відповіді за шкалою Лайкерта (1–5 балів). Високий рівень (82–100 балів) досягався при дотриманні норм відповідальності та поєднанні технічних і гуманістичних ідей. Середній рівень (60–81 бал) демонстрували студенти, які мали теоретичні знання, але допускали помилки у їх практичному застосуванні. Низький рівень (нижче 59 балів) спостерігався при незнанні основних стандартів, що впливало на якість виробів.

Мотивація до саморозвитку та навчання впродовж життя була оцінена серед студентів на основі Academic Motivation Scale [13]. Процес оцінювання включає визначення внутрішньої, зовнішньої мотивації та амотивації. Студенти надавали відповіді по 5-ти бальній шкалі Лайкерта.

Високий рівень мотивації до саморозвитку та навчання у студентів був пов'язаний із їх зацікавленістю у виконанні унікальних дизайн-рішень, які відповідають технологічній документації. Середній рівень отримали студенти, які переваги у позитивних відповідях надали питанням про зовнішню мотивацію. Таким чином, студенти були орієнтовані на розуміння принципів моделювання, технологій, способів проєктування, вибору дизайнерських рішень, але це регулювалося досягненням високих оцінок, а не зацікавленістю у самостійній реалізації проєктів. Низький рівень спостерігався серед студентів, які не були зацікавлені у прийнятті дизайнерських та технологічних рішень під час створення професійних проєктів.

Автоматизований збір даних здійснювався через Google Форми з обмеженням часу (3 години). Валідність методик оцінювали 11 незалежних експертів (педагоги та психологи). Розрахунок проводився за коефіцієнтом валідності контенту (CVR) [14]:

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}, \quad (1)$$

де – кількість експертних думок, які вважають питання необхідним;
N – загальна кількість незалежних експертів.

Середня валідність склала CVR=0,84 (при пороговому значенні 0,59), що підтверджує конструктивну прийнятність питань.

Необхідність когнітивного критерію зумовлена потребою визначення рівня теоретичних знань, що є базою для усвідомленого виконання практичних завдань. Теоретична підготовка формує у студентів розуміння закономірностей створення виробів, комбінування матеріалів та поєднання кольорів [15, 16]. Хоча самі знання не гарантують коректного застосування, вони дозволяють оцінювати якість дизайнерських рішень та впливають на трансформацію професійного стилю [17]. Критерій оцінює володіння принципами створення виробів згідно з сучасними тенденціями, що забезпечує дотримання технологічної послідовності та правильний вибір інструментів [18, 19].

Важливим складником когнітивного критерію є показник повноти, глибини та системності знань із фахових дисциплін («Основи проєктування виробів: конструювання швейних виробів», «Основи технології швейних виробів»). Повнота знань передбачає оволодіння базовим теоретичним фундаментом (теорія дизайну, кольорознавство, матеріалознавство, етапи проєктування) та спеціальними знаннями (цифрові інструменти, 3D-моделювання, сучасні тренди, нормативно-технічна документація). Ці

знання є підґрунтям для розвитку професійного мислення. Глибина знань виявляється у здатності студентів розуміти внутрішні зв'язки між матеріалами, аргументувати вибір професійних рішень та проводити теоретичний аналіз причинно-наслідкових залежностей. Системність знань характеризується вмінням встановлювати міжпредметні зв'язки та дотримуватися логічної послідовності під час розв'язання комплексних фахових задач.Ключовим показником критерію є повнота, глибина та системність знань із фахових дисциплін («Основи проєктування виробів: конструювання швейних виробів», «Основи технології швейних виробів»).

Оцінка здійснювалася через тестування, презентації та екзаменаційні відповіді та передбачала визначення рівнів: високий, середній та низький. Високий рівень (82–100 балів): повне розуміння теорії, обґрунтоване застосування знань на практиці. Середній рівень (60–81 бал): володіння термінологією, але наявність помилок у розумінні зв'язків між дизайном та технологічними процесами. Низький рівень (нижче 59 балів): неспроможність відтворити знання та знайти міждисциплінарні зв'язки.

Показник «Знання сучасних технологій та методик» відображає готовність до виконання проєктів, що відповідають вимогам ринку [20, 21]. Оволодіння сучасними методами сприяє гармонійному поєднанню технологічних та естетичних рішень, забезпечуючи високу результативність. Розуміння принципів роботи з цифровими технологіями дозволяє студентам створювати точні цифрові моделі та динамічно розвиватися в умовах постійних технологічних змін [22]. Способи визначення рівня знань за цим показником систематизовано в таблиці 1.

Таблиця 1

Способи визначення обсягу знань студентів
з сучасних технологій та методик у професійній сфері

Спосіб визначення	**Інструмент для діагностування**	**Прогнозований результат**
Тестування	Тести з відповідями Комплексні тести	Аналіз обсягу засвоєних знань Аналіз знання з поєднання етапів створення проєктів та способів використання сучасних технологій та методик
Аналіз професійних проєктів	Вирішення проблемних завдань Вирішення ситуативних задач	Оцінка рівня сприйняття сучасних технологій і методик в практичних проєктах

Спосіб визначення	Інструмент для діагностування	Прогнозований результат
Оцінка проєктної діяльності	Виконання курсових робіт Виконання професійних проєктів	Оцінка способів обґрунтування студентами використаних сучасних технологій Оцінка способів свідомого використання цифрових технологій (методів)

На основі сприйняття знань про сучасні технології у студентів розвиваються навички орієнтованого виконання завдань. Високий рівень (82–100 балів) досягається за наявності системних знань про сучасні методи та можливості усвідомленого вибору технологічних рішень. Середній рівень (60–81 бал) відображає здатність застосовувати цифрові технології переважно для стандартних задач. Низький рівень (нижче 59 балів) характеризується фрагментарними знаннями та використанням застарілих технологій.

У межах когнітивного критерію оцінюється здатність застосовувати теоретичні знання для аналізу професійних ситуацій, що важливо для розвитку аналітичного мислення. Це забезпечує обґрунтування рішень через визначення ключових факторів. Показник спрямований на опис проблем, аналіз ресурсів та обґрунтування проєктів різної складності. Розвиток професійного мислення дозволяє комплексно оцінювати технологічні, дизайнерські та функціональні параметри. Діагностика здійснюється через кейс-завдання та оцінку логіки реалізації власних проєктів.

Виокремлюємо рівні: високий рівень (82–100 балів) глибокий аналіз із врахуванням причинно-наслідкових зв'язків; середній рівень (60–81 бал) труднощі у встановленні закономірностей, потреба в уточненнях; низький рівень (нижче 59 балів) описовий характер відповідей без обґрунтування.

Діяльнісно-практичний критерій ідентифікує сформованість практичних навичок у реальних професійних умовах. Оцінюється якість виконання завдань, диференційованих за складністю, вибір інструментів та послідовність операцій.

Показник рівня володіння професійними вміннями включає навички проєктування, розробку документації, знання математичних методів та автоматизацію робіт. Практичні знання передбачають використання сучасного обладнання, дотримання екологічної безпеки та охорони праці. Діагностика проводиться через оцінку лабораторних, практичних і творчих робіт викладачами та тьюторами.

Виоремлюємо рівні: високий рівень (82–100 балів) самостійне та якісне виконання завдань, середній рівень (60–81 бал) якісне виконання з епізодичною допомогою тьюторів; низький рівень (нижче 59 балів) неготовність до практичних дій.

Здатність опрацьовувати типові та нестандартні завдання орієнтована на розвиток критичного мислення та пошук ефективних способів реалізації проєктів. Нестандартні завдання включають зміну технологічних процесів та оригінальні дизайнерські рішення. Визначення рівня здійснюється під час захисту курсових робіт та екзаменів: високий рівень (82–100 балів): успішна інтеграція знань з різних предметів; середній рівень (60–81 бал): виконання нестандартних завдань за наявності зразків; низький рівень (нижче 59 балів): неспроможність самостійно визначити вихідні умови.

Вміння використовувати інструментарій (ПЗ, обладнання) є індикатором готовності до цифрового моделювання та роботи на виробництві. Це включає параметричне мислення та навички роботи з верстатами й швейним обладнанням. Діагностика базується на створенні моделей та тестуванні: високий рівень (82–100 балів): точний підбір засобів під мету проєкту; середній рівень (60–81 бал): допущення до 4 некритичних помилок; низький рівень (нижче 59 балів): незнання функціонального призначення інструментів.

Особистісно-рефлексивний критерій визначає готовність до самоаналізу та вдосконалення. Показник критичного мислення та креативності оцінюється за оригінальністю ідей, вибором інструментарію та якістю документації [23]: високий рівень (82–100 балів): самостійне обґрунтування унікальних рішень; середній рівень (60–81 бал): наявність ідей при труднощах з їх обґрунтуванням; низький рівень (нижче 59 балів): відсутність альтернативних рішень.

Здатність до рефлексії перевіряється під час захисту проєктів через аналіз етапів роботи та визначення сильних і слабких сторін результату. Високий рівень (82–100 балів): глибокий аналіз та аргументовані висновки. Середній рівень (60–81 бал): відсутність розуміння причин окремих прогалин. Низький рівень (нижче 59 балів): зміщення відповідальності на зовнішні умови.

Оцінка професійно важливих якостей (комунікабельність, стресостійкість, відповідальність) проведена за опитувальником Р. Кеттелла (фактори A, C, O, G). Це визначає психологічну готовність до прийняття рішень та командної роботи. Результати (1–100 балів) розподілені за трьома рівнями: високий (82–100), середній (60–81) та низький (1–59).

Висновки. Наукове обґрунтування та систематизація критеріїв оцінювання професійної компетентності дозволили об’єктивно визначити

рівень готовності майбутніх технологів-дизайнерів до фахової діяльності. Встановлено, що ефективність підготовки базується на інтеграції мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісно-практичних та особистісно-рефлексивних складників. Висока валідність застосованих методик (CVR=0,84) підтвердила значущість внутрішньої мотивації та етичних установок як фундаменту професійного розвитку. Аналіз когнітивного та діяльнісного компонентів засвідчив, що глибоке засвоєння теорії у поєднанні з майстерним володінням цифровим інструментарієм і обладнанням забезпечує здатність студентів самостійно розв'язувати нестандартні задачі. Особистісно-рефлексивний складник, що охоплює критичне мислення, стресостійкість та відповідальність, гарантує психологічну готовність випускників до вимог сучасного ринку. Запропонована трирівнева система діагностики дозволяє точно вимірювати результати навчання та слугує основою для подальшої модернізації освітніх програм у сфері технологій та дизайну.

Література:

1. Юкальчук Л. П., Чорноус Л. Л. Формування професійних компетенцій майбутніх фахівців швейної галузі засобами проєктної діяльності (на прикладі творчого проєкту «colorblocking: комплементарні кольори»). Science in the modern world: innovations and challenges: materials of the 5th International scientific and practical conference (Toronto, January 23-25, 2025). Perfect Publishing, 2025. С. 311–318.

2. Оршанський Л. Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. 2020. № 15. С. 43–56.

3. Олексюк М. П., Горпинюк М. М., Білосевич І. А., Цісарук І. В., Шабага С. Б. Професійна дизайн-підготовка майбутніх учителів технологій в контексті сучасної освіти. Наукові записки. 2025. № 160. С. 147–154.

4. Штайнер Т. В. Своєрідність підготовки майбутніх фахівців у галузі дизайн-освіти. Інноваційна педагогіка. 2019. № 17(1). С. 185–189.

5. Пустова Н. О., Шпетна А. В., Деркач Т. М., Шугайло Я. В. Інновації у професійній підготовці фахівців швейної галузі. Інноватика в освіті, науці та бізнесі: виклики та можливості: матеріали II Всеукраїнської конференції (Київ, листопад 2021 р.). КНУТД, 2021. Т. 1. С. 124–129.

6. Osodlo V. I., Perepeliuk T. D., Kovalchuk O. P., Osadchenko I. I., Vintoniak V. F. The development of professional motivation of the activity subject under specific conditions. Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment. 2020. № 8(2). С. 196–204.

7. Berekbussunova G., Yerkinbekova M. A., Komekbayeva L., Kuandykova B., Uakpaeva U. A. Performance criteria for vocational training of physical education teachers. Retos. 2024. № 51. С. 534–542.

8. Виноградська Г. Є. Формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю на засадах державно-приватного партнерства: дис. … д-ра філософії: 015. Київ, 2025. 240 с.

9. Romanchuk N., Maiboroda O. Structure, criteria, and indicators of science and research competence of future engineers. Pedagogical Sciences Reality and Perspectives. 2025. № 104. С. 106–112.

10. Novoa-Echaurren Á., Pavez I., Anabalón M. E. Reflective Practice and Digital Technology Use in a University Context: A Qualitative Approach to Transformative Teaching. Education Sciences. 2025. № 15(6). С. 643.

11. Tsigilis N., Theodosiou A. Temporal stability of the intrinsic motivation inventory. Perceptual and Motor Skills. 2003. № 97(1). С. 271–280.

12. O'Boyle E. H., Forsyth D. R. Individual differences in ethics positions: The EPQ-5. PloS One. 2021. № 16(6). e0251989.

13. Shofiah V., Taruna R., Asra Y. K., Rajab K., Sa'ari C. Z. Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement. International Journal of Islamic Educational Psychology. 2023. № 4(1). С. 154–168.

14. Lawshe C. H. A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology. 1975. № 28(4). С. 563–575.

15. Бондар І. Концептуально-аналітичні підходи до моделювання дизайн-діяльності. Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну. 2022. № 5(2). С. 346–357.

16. Choi K. H. 3D dynamic fashion design development using digital technology and its potential in online platforms. Fashion and Textiles. 2022. № 9(1). С. 9.

17. Лодатко Є. Сучасні технології формування дослідницьких навичок у професійній підготовці майбутніх дизайнерів. Освіта. Інноватика. Практика. 2024. № 12(10). С. 141–149.

18. Товканець Г. В., Бокша Н. І. Теоретико-методичні засади розвитку вищої освіти з підготовки фахівців швейної галузі в Чехії і Словаччині: монографія. Мукачево: МДУ, 2021. 224 с.

19. Красильникова Г. В. Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 40 с.

20. Рябчиков М., Мица В., Литвин О. Цифрові компетентності як обов'язкова складова підготовки студентів спеціальності «Технології легкої промисловості». Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedadgogics. 2023. № 17(33).

21. Jadhav V., Bhavsar S. S., Jadhav S., Saraf H., Patil V. Fashion Fusion: AI-Based Clothing Pattern Creator. Innovative Journal of Applied Science. 2025. С. 22–30.

22. Akram S. V., Malik P. K., Singh R., Gehlot A. et al. Implementation of digitalized technologies for fashion industry 4.0: Opportunities and challenges. Scientific Reports. 2022. № 12.

23. Helal M. et al. Criteria-based assessment of creative projects in higher education. International Journal of Educational Research. 2025. № 14. С. 102–115.

References:

1. Yukalchuk, L. P., & Chornous, L. L. (2025). Formuvannia profesiinykh kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv shveinoi haluzi zasobamy proiektnoi diialnosti [Formation of professional competencies of future garment industry specialists by means of project activities]. Science in the modern world: innovations and challenges: materials of the 5th International scientific and practical conference. Perfect Publishing, 311–318 [in Ukrainian].

2. Orshanskyi, L. (2020). Suchasni vymohy i osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh dyzaineriv u zakladakh vyshchoi osvity [Modern requirements and features of

professional training of future designers in higher education institutions]. Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment, 15, 43–56 [in Ukrainian].

3. Oleksiuk, M. P., Horpyniuk, M. M., Bilosevych, I. A., Tsisaruk, I. V., & Shabaha, S. B. (2025). Profesiina dyzain-pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii v konteksti suchasnoi osvity [Professional design training of future technology teachers in the context of modern education]. Naukovi zapysky, 160, 147–154 [in Ukrainian].

4. Shtainer, T. V. (2019). Svoieidnist pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u haluzi dyzain-osvity [The peculiarity of training future specialists in the field of design education]. Innovatsiina pedahohika, 17(1), 185–189 [in Ukrainian].

5. Pustova, N. O., Shpetna, A. V., Derkach, T. M., & Shuhailo, Ya. V. (2021). Innovatsii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv shveinoi haluzi [Innovations in the professional training of garment industry specialists]. Innovatyka v osviti, nautsi ta biznesi: vyklyky ta mozhlyvosti: materialy II Vseukrainskoi konferentsii. KNUTD, 1, 124–129 [in Ukrainian].

6. Osodlo, V. I., Perepeliuk, T. D., Kovalchuk, O. P., Osadchenko, I. I., & Vintoniak, V. F. (2020). The development of professional motivation of the activity subject under specific conditions. Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment, 8(2), 196–204 [in English].

7. Berekbussunova, G., Yerkinbekova, M. A., Komekbayeva, L., Kuandykova, B., & Uakpaeva, U. A. (2024). Performance criteria for vocational training of physical education teachers. Retos, 51, 534–542 [in Spanish/English].

8. Vynohradska, H. Ye. (2025). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv shveinoho profiliu na zasadakh derzhavno-pryvatnoho partnerstva [Formation of professional competence of future skilled workers of the sewing profile on the basis of public-private partnership]. Doctoral dissertation. Kyiv [in Ukrainian].

9. Romanchuk, N., & Maiboroda, O. (2025). Structure, criteria, and indicators of science and research competence of future engineers. Pedagogical Sciences Reality and Perspectives, 104, 106–112 [in English].

10. Novoa-Echaurren, Á., Pavez, I., & Anabalón, M. E. (2025). Reflective Practice and Digital Technology Use in a University Context. Education Sciences, 15(6), 643 [in English].

11. Tsigilis, N., & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the intrinsic motivation inventory. Perceptual and Motor Skills, 97(1), 271–280 [in English].

12. O'Boyle, E. H., & Forsyth, D. R. (2021). Individual differences in ethics positions: The EPQ-5. PloS One, 16(6), e0251989 [in English].

13. Shofiah, V., Taruna, R., Asra, Y. K., Rajab, K., & Sa'ari, C. Z. (2023). Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement. International Journal of Islamic Educational Psychology, 4(1), 154–168 [in English].

14. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28(4), 563–575 [in English].

15. Bondar, I. (2022). Kontseptualno-analitychni pidkhody do modeliuvannia dyzain-diialnosti [Conceptual and analytical approaches to design activity modeling]. Demiurh: idei, tekhnolohii, perspektyvy dyzainu, 5(2), 346–357 [in Ukrainian].

16. Choi, K. H. (2022). 3D dynamic fashion design development using digital technology and its potential in online platforms. Fashion and Textiles, 9(1), 9 [in English].

17. Lodatko, Ye. (2024). Suchasni tekhnolohii formuvannia doslidnytskykh navychok u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv [Modern technologies for the formation of

research skills in the professional training of future designers]. Osvita. Innovatyka. Praktyka, 12(10), 141–149 [in Ukrainian].

18. Tovkanets, H. V., & Boksha, N. I. (2021). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku vyshchoi osvity z pidhotovky fakhivtsiv shveinoi haluzi v Chekhii i Slovachchyni [Theoretical and methodical principles of higher education development for training specialists of the garment industry in the Czech Republic and Slovakia]. Mukachevo: MSU [in Ukrainian].

19. Krasylnykova, H. V. (2016). Teoretychni ta metodychni zasady monitorynhu yakosti profesiinoi pidhotovky inzheneriv shveinoi haluzi u vyshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical and methodical principles of monitoring the quality of professional training of garment industry engineers in a higher educational institution]. Author's abstract. Kyiv [in Ukrainian].

20. Ryabchykov, M., Mytsa, V., & Lytvyn, O. (2023). Tsyfrovi kompetentnosti yak oboviazkova skladova pidhotovky studentiv spetsialnosti «Tekhnolohii lehkoi promyslovosti» [Digital competences as a mandatory component of training students of the specialty "Technologies of light industry"]. Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedadgogics, 17(33) [in Ukrainian].

21. Jadhav, V., Bhavsar, S. S., Jadhav, S., Saraf, H., & Patil, V. (2025). Fashion Fusion: AI-Based Clothing Pattern Creator. Innovative Journal of Applied Science, 22–30 [in English].

22. Akram, S. V., Malik, P. K., Singh, R., Gehlot, A. et al. (2022). Implementation of digitalized technologies for fashion industry 4.0. Scientific Reports, 12 [in English].

23. Helal, M. et al. (2025). Criteria-based assessment of creative projects in higher education. International Journal of Educational Research, 14, 102–115 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 354:328.185

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3343-3354

Чиченьова Оксана Миколаївна старший викладач кафедри технологій оздоровлення і спорту Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського", м. Київ, https//orcid.org/0000 0003 1551 9799

АКТУАЛЬНІСТЬ КОНТРОЛЬНИХ НОРМАТИВІВ З ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНІЙ ПРОГРАМІ ДИСЦИПЛІНИ "ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ"

Анотація. В роботі розглянуті питання по визначенню ролі контрольних нормативів з фізичної підготовки у програмі дисципліни "Фізичне виховання" в закладах вищої освіти України.

В сучасному світі внаслідок глобального розвитку технічного прогресу, діджиталізації роботи та побуту, потрібно постійно наголошувати та пояснювати молоді, що рухова активність щодня, захоплення фізичною культурою, спортом, здоровим способом життя є основною запорукою по запобіганню розвитку хвороб XXI сторіччя такі, як гіпокінезія, гіподинамія, надлишкова вага, тощо.

Моніторинг стану здоров'я здобувачів вищої освіти та вплив малорухомого способу життя на функціональний стан організму, на самопочуття, на фізичну працездатність молоді доводить, що на сьогоднішній день стан здоров'я студентів і досі перебуває на низькому рівню. Дистанційне навчання, пандемія, війна негативно вплинули на фізичний розвиток, ментальне здоров'я, поведінку молодого покоління і такий стан речей потребує негайного визначення, а методи, умови, рекомендації по усуненню і вирішенню проблем є основними засобами у боротьбі.

Встановлення контрольних нормативів з фізичної підготовки для здобувачів вищої освіти мають бути адекватними, зрозумілими і водночас доступними для студентів будь-якого профілю навчання. Різноманітні постанови, накази, доктрини відповідних міністерств і органів влади щодо проведення і організації заходів, які допомагають оцінити стан фізичної підготовки населення країни в тому числі і молоді, стають з часом неактуальними, вони потребують змін і оновлення. Тому в цьому питанні є потреба прислухатися до порад викладачів, які проводять практичні заняття

з фізичного виховання, мають багатий досвід і можуть вдосконалювати систему оцінювання з фізичної підготовки молоді.

Ключові слова: контрольні нормативи, здобувач вищої освіти, фізичне виховання, практичні заняття, мотивація.

Chichenyova Oksana Mykolaivna senior lecturer, department of health and sports technologies, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, https//orcid.org/0000 0002 9032 1910

RELEVANCE OF CONTROL STANDARDS ON PHYSICAL TRAINING FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CURRICULUM OF THE DISCIPLINE "PHYSICAL EDUCATION"

Abstract. The paper considers issues related to determining the role of control standards for physical training in the program of the discipline "Physical Education" in the educational process in higher education institutions of Ukraine.

In the modern world, due to the global development of technological progress, the digitalization of work and life, it is necessary to constantly emphasize and explain to young people that daily physical activity, a passion for physical culture, sports, and a healthy lifestyle are the main keys to preventing the development of diseases of the 21st century, such as hypokinesia, hypodynamia, overweight, etc.

Monitoring the health of higher education students and the impact of a sedentary lifestyle on the functional state of the body, well-being, and physical performance of young people proves that today the health of students is still at a low level. Distance learning, the pandemic, and war have negatively affected the physical development, mental health, and behavior of the younger generation, and this state of affairs requires immediate identification, and methods, conditions, and recommendations for eliminating and solving problems are the main means of combating them.

The establishment of control standards for physical training for applicants for higher education should be adequate, understandable and at the same time accessible to students of any profile of study. Various resolutions, orders, doctrines of the relevant ministries and authorities on the conduct and organization of events that help assess the state of physical training of the country's population, including youth, become irrelevant over time, they require changes and updates. Therefore, in this matter there is a need to listen to the advice of teachers who conduct practical classes in physical education, have extensive experience and can improve the system of assessment of physical training of youth.

Keywords: control standards, higher education student, physical education, practical classes, motivation.

Постановка проблеми.

Основна мета педагогічного контролю у фізичному вихованні здобувачів вищої освіти полягає у встановлених, актуальних, педагогічно спрямованих впливів на навчальний процес та очікуваних результатів запланованому. Цілеспрямованість діяльності в направленні виховання фізичної культури у молоді, багато в чому обумовлена використанням засобів і методів контролю, як інструментів керування, що дозволяють здійснювати взаємозв'язок між навчанням, викладачем та здобувачем вищої освіти. На цій основі можливо буде спостерігати суттєве підвищення рівня фізичної підготовленості студента та покращення його функціональних систем організму.

Практичні заняття з дисципліни "Фізичне виховання" мають позитивний вплив в першу чергу на роботу серцево-судинної системи тобто нормалізується артеріальний тиск, частота серцевих скорочень, підвищується працездатність. Також вагомий вплив відбувається і на роботу дихальної системи, де аеробне навантаження сприяє постачанню кисню до клітин, тканин на належному рівні. Давно доведено науковцями і викладачами, що заняття з фізичної культури і спорту, мають неймовірний вплив на психологічний та емоційний стан людини. Рухова активність конструктивно впливає на здобувачів вищої освіти, виховує в них такі позитивні риси, як дисциплінованість, відповідальність, комунікабельність, що в свою чергу має ґрунтовне значення в успішності навчання і допомагає в багатьох життєвих ситуаціях. Оскільки педагогічний контроль охоплює майже всі сторони освітнього процесу - завдання, мета, ціль, умови, результати, мотивація і розглядає їх, як єдине ціле у освітній програмі, тоді такий контроль має бути завжди актуальним, інноваційним, практичним.

Тестування, як для здобувачів вищої освіти так і для населення країни, дозволяє в першу чергу визначити стан здоров'я нації, рівень фізичної працездатності, підготовленості, рухової активності.

Здоров'я нації це скарб, який потрібно постійно оберігати, дбати про нього і примножувати. Фахівцями ВООЗ визначено і доведено, що саме фізична культура і спорт на 36% запобігають захворюванням серцево-судинної та дихальної систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання по збереженню здорового, молодого покоління є одним із ключових в ієрархії соціальних цінностей суспільства. З розвитку цього направлення, керівництвом Держави затверджуються багато нормативно-

правових документів: “Концепція фізичного виховання в системі освіти України”, “Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти”, “Національні доктрини розвитку освіти”, “Стратегія розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028року”, “Про затвердження Рекомендацій щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 року”, “Про затвердження Порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України” і багато інших, які приділяють вагоме значення здоров’ю людей та здобувачам освіти будь-якого рівня. Таке ставлення є основою благополуччя суспільства у майбутньому, базисом гармонійного розвитку громадянина сучасності. В основні проектів існують визначальні складові: освіта, здоров’я, фізична культура, фізичне виховання, спорт, активна громадська позиція, цікаве рухове дозвілля, творчість, що в цілому співвідносяться з основними сферами життєдіяльності нації.

Мета статті.

Метою роботи є виявлення особливостей здійснення педагогічного контролю у навчально-виховному процесі дисципліни “Фізичне виховання” для здобувачів вищої освіти. Контроль, який буде спрямований на вивчення і поліпшення здоров’я, фізичного розвитку і фізичної підготовленості здобувачів, має першочергове значення у гармонійному розвитку молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Мета контролю - максимально сприяти доцільному застосуванні засобів фізичної культури і спорту для зміцнення здоров’я, підвищення рівня фізичного розвитку, досягнення певних спортивних результатів. У фізичному вихованні розрізняють контроль, який здійснюється викладачем та самоконтроль, який здійснюється безпосередньо самим здобувачем вищої освіти. В цілому структура контролю у фізичному вихованні, складається з таких видів як: медичний, педагогічний, біомеханічний, морфологічний, функціональний, психологічний, комплексний.

Історія започаткування і подальшої розробки контрольних нормативів з фізичного виховання починається від стародавніх традицій військової підготовки.

Основні етапи розвитку:

1. Первісний період: ініціації в основному для іспитів підлітків, які включали випробування таких фізичних якостей, як витривалість, силу, спритність.

2. Античність і Середньовіччя: змагальні вправи, які базувалися на трудових чи військових навичках (біг, метання), що поступово ставали основою святкувань, національних традицій і культури, фізичного виховання молоді.

Наприклад Запорізька Січ, де особливу увагу приділяли щодо фізичного виховання дітей у школах, що передбачало систематичні перевірки військово-прикладних навичок.

- XX століття (система СРСР), це введення масових комплексів з фізичної підготовки населення. Головним прикладом цього часу є контрольні нормативи з фізичної культури і спорту у рамках обов'язкового виконання програми такої, як "Готовий до праці і оборони" (ГПО), що базувалися на чітких нормативах контрольних завдань для усіх вікових груп населення.

3. Сучасність. Перехід до національних державних тестів і нормативів, які спрямовані на моніторинг здоров'я нації, її фізичної працездатності і підготовленості.

Формалізація оцінки фізичної підготовленості (біг, стрибки, силові вправи) розвинулася у XX столітті для оцінки здоров'я населення та військовозобов'язаних, закріплюючи у державних системах тестування. Контрольні нормативи зараз є основною складовою системи фізичного виховання, спрямованої на розвиток фізичних якостей та оцінку фізичної працездатності здобувачів освіти.

Питання, які стосуються теорії методики фізичного виховання, знайшли своє відображення у наукових працях Арефьєва В. Г. (2011), Папуші В. Г.(2011), Присяжнюка С. І. (2007) та інших вчених. Стан, проблеми і шляхи реалізації педагогічного контролю у спорті досліджувались Круцевичем Т. Ю. (2011), Руденком Є. В. (2014), Тучинською Т. А. (2014).

Руховий компонент є основним в процесі формування способу життя молоді. Фізична активність підвищує самооцінку та самоповагу людини, що надає позитивний вплив на її психічне, ментальне здоров'я. "Фізична активність сприяє виділенню серотоніну і ендорфінів, які допомагають покращити настрій, зменшити стрес та тривожність" це головний висновок багатьох проведених досліджень видатними науковцями Світу. [1, С. 27]

Проте відсоток здобувачів вищої освіти, які зазвичай систематично займаються фізичною культурою, спортом, руховою активністю, знаходиться на дуже низькому рівні.

В основному захоплення будь-яким видом спорту або фізичною культурою набуває епізодичний, випадковий характер. На сьогоднішній день традиційна система занять з фізичного виховання сприймається більшою частиною студентів, як "необхідний обов'язок або додаток", що є спадком минулих років. В нашій країні на відміну від інших держав, на жаль ще немає "моди" на здоровий спосіб життя, яке передбачає в першу чергу рухову активність людини.

Навчальні програми фізичного виховання є основою державного стандарту фізичного виховання в системі освіти. Вони розробляються на базі затверджених Державних стандартів освіти різних рівнів підготовки та нормативних документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу в закладах освіти і затверджуються Міністерством освіти і науки України. Вони визначають мінімальний рівень обов'язкової фізкультурної освіти, вмінь, навичок і рухового режиму дітей, учнів та здобувачів вищої освіти, який Держава гарантує на всіх етапах навчання.

Заклади освіти на підставі навчального плану та базової навчальної програми з фізичного виховання розробляють відповідні навчальні програми, де конкретизують та доповнюють зміст навчально-виховного процесу, враховуючи регіональні, етнографічні, економічні і екологічні особливості, місцеві народні традиції, географічні умови, профіль підготовки фахівців.

Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання затверджено в системі освіти Міністерства освіти і науки № 714 від 28.05.2020р.

Зміст програм фізичного виховання має відповідати державним стандартам освіти, мати чітку гуманістичну і оздоровчу спрямованість, сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню в ньому усвідомленої потреби в зміцненні здоров'я та фізичному вдосконаленні. Реалізація змісту програми сприяє залученню вихованців до здорового способу життя, до всіх цінностей фізичної культури, задовольняє їх потреби у фізичному розвитку, забезпечує їх науково обґрунтованими знаннями щодо обсягу рухової активності в житті кожної людини.[2, С. 81]

Важливе місце в структурі програм повинен займати контрольний розділ, у якому визначаються основні принципи і форми поточної і підсумкової перевірки, оцінки засвоєння навчального матеріалу з фізичного виховання. У цьому розділі повинні бути також представлені вимоги і методика диференційованого заліку, як основних форм державного підсумкового контролю, що фіксують і стимулюють результативність фізичного виховання.

У програмах обов'язково мають бути окреслені кінцеві результати, які передбачають досягнення у процесі реалізації етапів освіти, рівень знань, умінь і навичок з фізичної культури, спорту, рухової активності. В тому числі, у них мають бути контрольні вправи і нормативи з різних фізичних якостей і здібностей для визначення фізичної підготовленості у здобувачів вищої освіти. Педагогічний контроль, найчастіше здійснюється у двох напрямах: контроль розвитку рухових здібностей та контроль фізичного (тренувального і змагального) навантаження. Контроль розвитку рухових

здібностей дозволяє визначити ступінь зміни і відповідності модельним характеристикам координаційних, силових, швидкісних здібностей, здібності до витривалості і гнучкості. Контроль фізичного навантаження здійснюється з урахуванням навчально-тренувального навантаження через реєстрацію об'єму, інтенсивності, координаційної складності. Педагогічний контроль охоплює всі сторони процесу, мету, ціль, умови та результати і розглядає їх як єдине ціле. Він розпочинається з вивчення вихідного рівня можливостей і готовності особистості до реалізації завдань.

Педагогічний контроль починається до початку курсу або чергового циклу занять і є необхідною передумовою доцільної організації навчального процесу, включаючи і розподіл за групами (згідно з рівнем підготовки та можливостями учнів). Вихідний педагогічний контроль передбачає також оцінку індивідуального рівня знань, рухового досвіду, фізичної підготовленості, мотивацій, що можуть відобразити попереднє направлення і ставлення здобувача вищої освіти до майбутніх практичних занять з обраного виду спорту (при секційній формі навчання).

Контроль факторів, що впливають на особистість в процесі практичних занять з фізичного виховання охоплює наступні впливи: ті, що йдуть безпосередньо від викладача; ті, що чинять умови зовнішнього середовища; ті, що випливають з діяльності і взаємодії наставника з учнями.

Контролюючи першу групу впливів, викладач має виконувати педагогічний самоконтроль над своїми рішеннями, завданнями, оцінюванням тобто шляхом спостереження та впровадженням різних методів навчання, вміти контролювати власні дії, вчинки, вказівки, рекомендації, які звернені до вихованців. Контроль факторів зовнішнього середовища передбачає оцінку метеорологічної інформації, гігієнічних умов занять, обладнання, інвентаря, одягу. Педагогічний аспект контролю в цьому направленні полягає у зіставленні наявних умов і можливостей до досягнення передбаченого ефекту. Помилки, які допущені у підборі тренувальних засобів, обов'язково вплинуть на результат навчання, зниження показників з фізичної підготовленості, а також можуть привнести певні зміни у навчально-виховний процес. [3, С.153]

Результати досліджень та їх обговорення.

Засвоєння програми фізичного виховання у закладі вищої освіти припускає систему контрольних заходів, що включає оперативний, поточний контроль і підсумкову атестацію (залік). Головна ціль цих заходів — оптимізувати процес фізичного виховання, домогтися його максимальної результативності.

Оперативний контроль забезпечує інформацію про хід виконання студентами окремих видів навчальної роботи:

1. відношення до запропонованої програми занять з виду спорту;
2. засвоюваності програмного матеріалу;
3. ступеня адекватності і прийнятності пропонуємих навчальних навантажень;
4. вихідному рівні підготовленості здобувачів вищої освіти до оволодіння програмним матеріалом та інше.

Завершуючим етапом навчання у програмі кожної дисципліни в закладах вищої освітньої діяльності зазвичай є відповідні контрольні нормативні вимоги, а саме це заліки, екзамени, лабораторні роботи, курсові роботи, тести, тощо.

У дисципліні "Фізичне виховання" також є своя оцінка досягнутого рівня фізичної підготовленості здобувачами вищої освіти і покращення їх функціональних можливостей організму.

За допомогою контрольних тестів і їх результатів можна зробити певні висновки щодо фізичної працездатності студента, його стану здоров'я, психоемоційне врівноваження та ще багатьох факторів, які впливать на діяльність молодої людини у навчанні.

Відповідно контрольні нормативи з фізичної підготовки мають свої вимоги і умови до виконання. Кожен тест належить до відповідних фізичних якостей (спритність, швидкість, сила, витривалість, гнучкість) і до фізичних здібностей (координація, стрибучість) та має свою шкалу оцінки успіху. Оцінка це узагальнююча міра в контрольному завданні, яку фіксують в різних одиницях виміру (наприклад: спритність і швидкість в секундах; витривалість у хвилинах, сила у кількості повторень, гнучкість у сантиметрах).[4, С.19]

У дисципліні "Фізичне виховання" та і у спорті взагалі, нормативи оцінки з фізичного розвитку, підготовленості і вдосконалення мають невеликий обсяг досліджень науковцями в цьому розділі. Тому проблема визначення контрольних нормативів, оцінки розвитку фізичних якостей у здобувача вищої освіти, особливо який навчається в закладі вищої освіти технічного направлення є актуальною на сьогодні.

Встановити контрольні нормативи, які б були адекватні, доступні студентам є дуже складним завданням для викладачів фізичного виховання. Різноманітні постанови, накази, рекомендації відповідних міністерств і органів влади щодо проведення і організації заходів, які допомагають оцінити стан фізичної підготовки населення країни в тому числі і молоді, стають з часом неактуальними, вони потребують постійних змін та оновлень.

Сучасне життя людини має дуже швидкий темп і багато факторів сьогоднішнього дня впливають на її стан здоров'я, фізичний розвиток,

самопочуття. Тому зміни і підходи до контрольних тестів з фізичного виховання повинні мати відповідні варіації, а не одні стандарти на всіх.

В сучасній системі освіти, дисципліна "Фізичне виховання" в більшості має секційну форму навчання тобто кожен студент може обрати улюблений вид спорту і навчатися техніко-тактичним, спеціалізованим навичкам даного виду спорту, які в свою чергу є чудовими засобами щодо розвитку фізичних якостей і здібностей молодої людини. Така форма навчання дійсно дуже перспективна і має позитивний відгук у молоді. Але усі види спорту мають різне направлення (силові, складно-координаційні, циклічні, ігрові), а чомусь контрольні нормативи з фізичної підготовки зазвичай мають однакові. Як приклад може бути наступна ситуація: вправа на розвиток фізичної якості сили більше популярна у студентів, які відвідують заняття з атлетизму, боксу, єдиноборства, а студентам, які займаються ігровими видами спорту, наприклад настільним тенісом, більше до вподоби вправи з координації, спритності, швидкості. Це не означає, що розвиток сили не потрібен ігровикам але вимоги, кількість повторень і самі контрольні нормативи, фізичні вправи мають бути різними і надані з врахуванням спеціалізації виду спорту.[5, С.28]

Кожного навчального року викладач з фізичного виховання зустрічається і працює зі студентами іншого, нового покоління і може робити певні висновки щодо їх фізичної підготовки, активності, дисципліни, емоційного стану в сучасних умовах. Моніторинг результатів з виконання контрольних нормативів здобувачами вищої освіти попередніх років у дисципліні "Фізичне виховання", значно відрізняється від моніторингу успіхів здобувачів вищої освіти поточного навчального року. Наприклад, п'ять років тому контрольний тест і з визначенням розвитку фізичної якості сили, у здобувачів вищої освіти був успішним у 80% юнаків. Зараз такий показник контрольного нормативу складає 30-40% результативності. Те саме стосується і контрольних тестів з визначенням фізичних якостей спритність та швидкість.

Проведення функціональних проб на визначення роботи серцево-судинної і дихальної систем студентів, також надало не зовсім втішні результати. Такі результати контрольних нормативів з багатьох фізичних якостей говорять самі за себе.

Сучасне покоління молоді веде недостатньо здоровий спосіб життя, має низький рівень фізичної підготовки, працездатності, роботи основних систем організму, внаслідок чого втрачається можливість до гармонійного розвитку, знижується стресостійкість і т.д.

В сучасному навчальному процесі проведення оцінювання з фізичного виховання враховує багато різних чинників:

- особисті досягнення здобувача вищої освіти протягом навчального періоду (семестр чи рік) тобто систематичність відвідування, його активна робота під час практичних занять, оволодіння новими навичками, покращення фізичних якостей і здібностей;

- залучення вільного, позанавчального часу до додаткових занять фізичною культурою, руховою активністю;

- участь у спортивно-масових заходах всіх рівнів або їх організація і проведення.

На основі зазначених показників викладачі можуть застосовувати різноманітні системи нарахування так званих “бонусних”, додаткових, заохочувальних балів до оцінки. Наприклад, якщо здобувач вищої освіти виконав контрольний тест чи вправу на певному рівні, але впродовж навчання цей його особистий результат значно підвищився порівняно з попереднім, тоді викладач може підвищити оцінку на 1-2 бали. Такий варіант оцінювання буде сприяти збільшенню мотиваційного впливу до занять з фізичного виховання і покращить самооцінку студента. [6, С.140]

Для досягнення успіху здобувачем вищої освіти у дисципліні “Фізичне виховання”, викладач має право постійно сформовувати різні варіативні системи з оцінювання результатів роботи та контролю щодо не тільки підвищення фізичних якостей і здібностей студента, а і поліпшення його функціонального стану, адаптації до навантажень, збільшення резервних можливостей. Викладач дотримується вимог освітнього процесу, але його бачення і методика, може дещо змінюватися. Це залежить від багатьох факторів, а саме стану здоров’я, віку, фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти. Чітко уявляти послідовність навчального процесу, вміти мотивувати студентів, знаходити нові, цікаві завдання, які будуть доцільними, адекватними, доступними залежить в першу чергу від викладача. Вміння створювати позитивний емоційний фон, уникати психологічної напруги, непорозуміння, безумовно є вищою кваліфікацією педагогічної діяльності. Заняття з фізичного виховання сприяють умовам максимально можливого гармонійного розвитку здобувача вищої освіти для формування у нього внутрішнього, психологічного спокою і впевненості у своїх силах, допомагають йому бути дисциплінованим, діяльним, зацікавленим учасником навчального процесу.

Висновки.

Дані соціологічних досліджень, спостереження науковців, досвід викладачів постійно наголошують про засвоєння цінностей фізичної культури, спорту, рухової активності особливо серед молоді. Насамперед, це надає розуміння щодо рівня гармонійного зростання людини, стану її здоров’я і фізичної працездатності. Допомагає розвинути моральні, духовні,

етичні критерії самооцінки та завчасно передбачати і гідно вирішувати усі питання, що виникають протягом життi. Свідоме, відповідальне ставлення молодої людини до способу життя, до стану здоров'я, працездатності є запорукою розвитку нації.

Помилки, які допущені у підборі навчальних засобів, методів, завдань, а також різні рівні фізичної підготовки і можливості організму здобувачів вищої освіти, можуть вплинути на зміни навчально-виховного процесу від запланованого напрямку. Для того, щоб виявити їх і внести корекцію в освітній процес, потрібна чітка система педагогічного контролю.

Застосування сучасних, інноваційних, відповідних методів і засобів контролю надають змогу викладачу фізичного виховання отримати необхідну інформацію про стан здоров'я студента, його рівень фізичної підготовки, працездатності, розвитку фізичних якостей і функціональних резервних можливостей організму та своєчасно вносити певні корективи у навчально-виховний процес.

Література:

1. Борейко М. М., Мазуренко Ю. С. Паспорт здоров'я: методичні рекомендації для студентів. Тернопіль: Економічна думка, 2005. - 27с.

2. Віхляєв Ю. М. Методичні матеріали до теоретичного розділу дисципліни "Фізична культура для студентів всіх факультетів НТУУ КПІ" Київ: Політехніка, 2006. - 81с.

3. Горобей М. П. Осадчий О. В. Загальна теорія здоров'я: навчальний посібник для студентів напряму підготовки 6.010203 "Здоров'я людини" та спеціальностей 227 "Фізична реабілітація", "Фізична терапія, ерготерапія" Чернігів: ЧНТУ, 2017. - 153с.

4. Коваль О. М."Формування мотивації розвитку фізичної активності у студентів закладів вищої освіти" Вісник Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Випуск 16. Кам'янець-Подільськ: 2020. - 19с.

5. Овчаренко Т. Г. Система самостійної роботи студентів у курсі "Теорія та методика фізичного виховання". Навчальний посібник. Луцк: Вежа, 2002. - 28с.

6. Остапчук Д., Мирончук Н. М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. "Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном" Збірник наукових праць. Житомир: 2014. - 140с.

References:

1. Boreiko M. M., Mazurenko Yu. S. (2005) Pasport zdorov`ia: metodychni rekomendatsii dlia studentiv. [Health Passport: Methodological Recommendations for Students.] Ternopil: Ekonomichna dumka, 27p. [in Ukrainian]

2. Vikhlyaev Yu. M. (2006) Metodychni materialy do teoretychnogho rozdilu dyscypliny "Fizychna kuljtura dlja studentiv vsikh fakuljtetiv NTUU KPI" [Methodical materials for the theoretical section of the discipline "Physical Culture for students of all faculties of NTUU KPI"] Kyiv: "Polytechnic", 81p. [in Ukrainian]

3. Horobei M. P., Osadchyi O. V. (2017) Zahalna teoriia zdorov`ia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv napriamku pidhotovky 6.010203 "Zdorov`ia liudyny" ta spetsialnostei 227

"Fizychna reabilitasiia", "Fizychna terapiia, erhoterapiia" [General theory of health: a textbook for students of the direction of training 6.010203 "Human Health" and specialties 227 "Physical Rehabilitation", "Physical Therapy, Occupational Therapy"] Chernihiv: ChNTU, 153p. [in Ukrainian]

4. Koval O. M. (2020) Formuvannia motyvatsii rozvytku fizychnoi aktyvnosti u studentiv zaladiv vyshchoi osvity. [Formation of motivation for the development of physical activity among students of higher education institutions] Kam`ianets-Podilssk: Visnyk NY imeni Ivana Ohiienka, 19p. [in Ukrainian]

5. Ovcharenko T. G. (2002) Systema samostijnoji roboty studentiv u kursi "Teorija ta metodyka fizychnogho vykhovannja." Navchaijnyj posibnyk. [System of independent work of students in the course "Theory and methods of physical education".] Lutsk: Tutorial "Tower", 28p. [in Ukrainian]

6. Ostapchuk T. H., Myronchuk N. M. (2014) Interaktyvni metody navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh. Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom. Zbirnyk naukovykh prats. [Interactive teaching methods in higher education institutions. "Modernization of higher education in Ukraine and abroad"] Zhytomyr: Zbirnyk naykovykh prats, 140p. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 614.25:331:378:61-022.316

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3355-3368

Шарлай Наталія Миколаївна кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фізіології Полтавський державний медичний університет, м. Полтава https://orcid.org/0000-0001-7728-4820

Соколенко Валентина Миколаївна, кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізіології, Полтавський державний медичний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-6815-1417

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЛІКАРІВ ЯК СКЛАДОВА МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Професійного розвитку лікарів є одним із ключових чинників забезпечення належної якості медичної освіти та підвищення рівня надання медичної допомоги. У сучасних умовах стрімкого прогресу медичних технологій, появи новітніх методів діагностики й лікування, а також посилення вимог до безпеки пацієнтів, традиційна модель освіти, що обмежується базовим навчанням, вже не відповідає потребам практичної діяльності. Саме тому концепція безперервного професійного розвитку стала невід'ємною складовою професійної підготовки та діяльності лікаря [5].

Рівень розвитку держави значною мірою визначається станом її економіки, політичних інститутів, а також системи освіти і науки. Ці складові тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. У цьому контексті важливого значення набуває формування інтелектуального та професійного потенціалу суспільства, зокрема через підготовку висококваліфікованих фахівців [1; 2].

Сучасний розвиток вищої медичної освіти в Україні спрямований на підвищення професійної компетентності фахівців у сфері охорони здоров'я, що є важливою умовою реформування медичної галузі. Зростають вимоги як до майбутніх лікарів, так і до закладів вищої освіти, які мають забезпечувати постійне вдосконалення освітнього процесу відповідно до потреб суспільства. При цьому рівень державної підтримки повинен корелювати з якістю підготовки спеціалістів та їх соціальною значущістю.

Сучасний стан розвитку вищої медичної освіти визначається комплексом системних трансформацій. Вони включають динамічні зміни в національній системі охорони здоров'я, а також соціальні, економічні,

етичні та правові особливості діяльності учасників медичної галузі в Україні. Важливу роль відіграють і підвищені вимоги до якості освіти, що відповідають сучасним стандартам підготовки фахівців.

Крім того, на розвиток медичної освіти впливають стрімкі темпи змін у сфері збирання, обробки, зберігання та використання інформації у медицині, як у науковій, так і в практичній площині. Значним чинником є розширення міжнародного співробітництва, яке передбачає уніфіковані підходи до оцінювання знань, обмін досвідом, створення інтерактивних освітніх мереж, а також академічну мобільність студентів, викладачів і медичних працівників.

Окрему увагу приділено розвитку систем безперервного професійного вдосконалення лікарів і формуванню сучасного освітнього середовища — від дистанційних форм навчання до використання віртуальних навчальних комплексів.

У сучасних умовах для медичного працівника особливо важливими є такі якості, як активність і високий рівень професійної компетентності, уміння ефективно працювати в команді, знаходити компромісні рішення та взаємодіяти з колегами. Також важливою є здатність прогнозувати як короткострокові, так і довгострокові наслідки власної професійної діяльності, проявляти творчий підхід до роботи та критично оцінювати її результати з урахуванням потреб суспільства.

У центрі сучасної медичної освіти знаходиться людина, яку розглядають не лише як сукупність анатомічних структур, фізіологічних процесів і психічних особливостей, а як цілісну особистість. Навчання, орієнтоване на пацієнта, передбачає формування пацієнтоорієнтованого підходу, що є основою майбутньої професійної діяльності лікаря.

Формування національної системи освіти в сучасних умовах розвитку суспільства потребує від викладачів коригування цілей, завдань і змісту освітнього процесу. Для здобувача вищої освіти цей період є не лише часом активного засвоєння знань, необхідних для майбутньої професії, але й етапом становлення професійних інтересів, цінностей та світоглядних орієнтирів.

Аналіз положень Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність» дає підстави стверджувати, що організація освітнього процесу у закладах вищої освіти здійснюється відповідно до Конституції України, чинного законодавства, міжнародних договорів, укладених у встановленому порядку, державних стандартів освіти та інших нормативно-правових актів у сфері освіти.

Сьогодні освітнє середовище в Україні перебуває у фазі активних і динамічних змін. Це зумовлено, з одного боку, реформуванням системи

вищої медичної освіти, яке здійснюється Міністерством охорони здоров'я України, а з іншого — поступовою інтеграцією держави до європейського економічного, освітнього та наукового простору. Одним із ключових завдань сучасної медичної освіти є забезпечення формування у випускників необхідних компетентностей для професійної діяльності.

Наукова складова традиційно займає вагоме місце в університетській підготовці. Наявність і розвиток наукових шкіл у структурі закладу вищої освіти є показником рівня його наукової діяльності, результативності та перспектив розвитку. Водночас надмірна орієнтація лише на формальні кількісні показники може знецінювати роль наукових шкіл як носіїв традицій і водночас центрів продукування нових знань. У зв'язку з цим актуальним є дослідження факторів, що впливають на їх розвиток, а також розробка об'єктивних критеріїв оцінювання їхньої діяльності.

Ключові слова: безперервний професійний розвиток, медична освіта, професійна компетентність, педагогічна компетентність, вища медична освіта.

Sharlai Natalia Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Physiology, Poltava State Medical University, Poltava, https://orcid.org/0000-0001-7728-4820

Sokolenko Valentyna Mykolayivna Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physiology, Poltava State Medical University, Poltava, https://orcid.org/0000-0002-6815-1417

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICIANS AS A COMPONENT OF MEDICAL EDUCATION

Abstract. Professional development of physicians is one of the key factors in ensuring the proper quality of medical education and improving the level of healthcare delivery. In modern conditions of rapid progress in medical technologies, the emergence of new diagnostic and treatment methods, as well as increasing requirements for patient safety, the traditional model of education limited to basic training no longer meets the needs of practical professional activity. That is why the concept of continuous professional development has become an integral component of a physician's professional training and practice [5].

The level of a country's development is largely determined by the state of its economy, political institutions, as well as its education and science systems.

These components are closely interconnected and interdependent. In this context, the formation of the intellectual and professional potential of society becomes particularly important, especially through the training of highly qualified specialists [1; 2].

The current development of higher medical education in Ukraine is aimed at improving the professional competence of healthcare specialists, which is an essential condition for reforming the medical sector. Requirements are increasing both for future physicians and for higher education institutions, which must ensure continuous improvement of the educational process in accordance with societal needs. At the same time, the level of state support should correlate with the quality of specialist training and their social significance.

The current state of higher medical education development is characterized by a set of systemic transformations. These include dynamic changes in the national healthcare system, as well as the social, economic, ethical, and legal aspects of the activities of participants in the medical sector in Ukraine. Increased requirements for the quality of education, aligned with modern standards for specialist training, also play an important role.

In addition, the development of medical education is influenced by the rapid pace of changes in the collection, processing, storage, and use of information in medicine, both in scientific and practical domains. A significant factor is the expansion of international cooperation, which involves unified approaches to knowledge assessment, exchange of experience, the creation of interactive educational networks, as well as academic mobility of students, teachers, and medical professionals.

Particular attention is given to the development of systems for continuous professional improvement of physicians and the formation of a modern educational environment — from distance learning formats to the use of virtual training complexes.

In modern conditions, qualities such as initiative and a high level of professional competence, the ability to work effectively in a team, find compromise solutions, and interact with colleagues are especially important for healthcare professionals. It is also essential to be able to predict both short-term and long-term consequences of one’s professional activities, demonstrate a creative approach to work, and critically evaluate its results with consideration of societal needs.

At the center of modern medical education is the human being, viewed not only as a set of anatomical structures, physiological processes, and psychological characteristics, but as a holistic personality. Patient-oriented education involves the formation of a patient-centered approach, which serves as the foundation of a physician’s future professional activity.

The formation of a national education system in the modern context of societal development requires educators to adjust the goals, objectives, and content of the educational process. For higher education students, this period is not only a time of active acquisition of knowledge necessary for their future profession, but also a stage in the formation of professional interests, values, and worldview orientations.

An analysis of the provisions of the Laws of Ukraine "On Higher Education," "On Education," and "On Scientific and Scientific-Technical Activity" provides grounds to assert that the organization of the educational process in higher education institutions is carried out in accordance with the Constitution of Ukraine, current legislation, international agreements concluded in the prescribed manner, state educational standards, and other regulatory legal acts in the field of education.

Today, the educational environment in Ukraine is undergoing active and dynamic changes. This is due, on the one hand, to the reform of the higher medical education system carried out by the Ministry of Health of Ukraine, and on the other hand, to the gradual integration of the country into the European economic, educational, and scientific space. One of the key tasks of modern medical education is to ensure the formation of the necessary competencies in graduates for professional activity.

The scientific component traditionally occupies an important place in university education. The presence and development of scientific schools within a higher education institution is an indicator of its scientific activity, effectiveness, and development prospects. At the same time, an excessive focus solely on formal quantitative indicators may diminish the role of scientific schools as carriers of traditions and at the same time centers for generating new knowledge. In this regard, it is important to study the factors influencing their development, as well as to develop objective criteria for evaluating their activities.

Keywords: Continuous professional development, medical education, professional competence, pedagogical competence, higher medical education.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої медичної освіти є важливим етапом підготовки майбутнього лікаря, спрямованим на формування професійних знань, умінь і навичок. Одним із головних завдань освітнього процесу в медичному закладі вищої освіти є виховання фахівця, здатного критично сприймати інформацію, самостійно її опановувати та застосовувати на практиці, а також ефективно вирішувати складні клінічні задачі.

Сьогодні система вищої медичної освіти активно вдосконалюється шляхом впровадження сучасних інформаційних і педагогічних технологій,

а також інноваційних методик навчання, що сприяють розвитку освітніх процесів. Важливе місце у цьому процесі займає забезпечення належного рівня теоретичної та практичної підготовки майбутніх лікарів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема безперервного професійного розвитку лікарів як складової медичної освіти є предметом активного наукового інтересу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. У сучасних наукових працях значна увага приділяється обґрунтуванню концепції безперервної медичної освіти, яка розглядається як необхідна умова підтримання високого рівня професійної компетентності медичних працівників.

Зокрема, у працях С. Д. Максименка безперервна освіта трактується як тривалий процес професійного самовдосконалення, що виходить за межі базової підготовки та передбачає формування внутрішньої мотивації до навчання протягом усього життя. Питання сутності компетентності та її структури розкрито в дослідженнях, узагальнених в «Енциклопедії освіти», де компетентність визначається як інтегрований результат освіти, що поєднує знання, уміння, навички та особистісні якості.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що значний внесок у розроблення проблеми професійної компетентності зробили С. У. Гончаренко, З. Н. Курлянд та інші науковці, які розглядають її як багатокомпонентне утворення, що включає не лише фахову, але й соціальну, особистісну та індивідуальну складові. У сучасних дослідженнях також акцентується увага на необхідності формування педагогічної компетентності лікаря, що забезпечує ефективну взаємодію з пацієнтом і сприяє підвищенню якості медичної допомоги.

Окремі аспекти розвитку медичної освіти, зокрема впровадження інноваційних технологій навчання, інтеграція до європейського освітнього простору та стандартизація підготовки фахівців, висвітлюються у нормативно-правових документах і сучасних наукових публікаціях. Вони підкреслюють необхідність модернізації освітнього процесу та впровадження компетентнісного підходу у підготовці лікарів.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема формування педагогічної складової професійної компетентності лікаря в умовах безперервного професійного розвитку потребує подальшого теоретичного осмислення та практичної реалізації, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті – теоретичне обґрунтування сутності безперервного професійного розвитку лікарів як важливої складової медичної освіти, а також визначення ролі професійної та педагогічної компетентностей у

формуванні сучасного фахівця галузі охорони здоров'я.Формування наукового світогляду, підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти та посилення їхньої мотивації до навчання. У навчальному процесі широко використовуються різноманітні засоби наочності, зокрема таблиці, графічні схеми, мультимедійні презентації, проблемні лекції, відеоматеріали, а також алгоритми діагностики й лікування та індивідуальні форми роботи зі студентами.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку системи охорони здоров'я безперервний професійний розвиток лікарів набуває особливого значення як ключовий чинник забезпечення якості медичної допомоги та ефективності функціонування медичної галузі. Його сутність полягає у систематичному оновленні знань, удосконаленні практичних навичок і розвитку професійно важливих якостей фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства та досягнень медичної науки.

Безперервний професійний розвиток слід розглядати як цілісний і багаторівневий процес, що охоплює додипломну, післядипломну освіту та самостійну професійну діяльність лікаря. Важливою його складовою є формування професійної компетентності, яка інтегрує знання, уміння, досвід і особистісні характеристики, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків.

Основою становлення та функціонування наукових шкіл є виконання університетських наукових тем, реалізація проєктів, а також участь у міжнародних освітніх і дослідницьких програмах. Тематика наукових досліджень має бути актуальною, поєднувати теоретичні узагальнення з практичним застосуванням і включати експериментальні результати [6].

Організація практичних занять здійснюється відповідно до типової навчальної програми, на основі якої розробляються навчально-методичні матеріали та рекомендації для студентів. У процесі навчання здобувачі опановують знання щодо причин виникнення захворювань, механізмів їх розвитку та можливих наслідків лікування, що забезпечує можливість подальшого застосування отриманих знань у клінічній практиці.

Застосування інтерактивних технологій у навчанні передбачає дотримання певних вимог до структури заняття та його складових, зокрема мотиваційного етапу, визначення теми та очікуваних результатів, подання необхідного навчального матеріалу, виконання інтерактивних завдань і представлення результатів роботи. Важливою умовою ефективного викладання є методично обґрунтована організація освітнього процесу. Значну роль відіграє також використання знань, отриманих під час вивчення попередніх, особливо суміжних дисциплін, що сприяє інтеграції навчального матеріалу, залученню студентів до обговорення професійних проблем

і розвитку навичок ведення фахової дискусії. Для оцінювання рівня засвоєння попередніх знань застосовується тестовий контроль початкового рівня, який дозволяє визначити загальну підготовленість студента як майбутнього лікаря.

На сучасному етапі розвитку вищої медичної освіти та системи охорони здоров'я України впроваджується низка суттєвих змін, спрямованих на наближення цих сфер до високих світових стандартів. Такі нововведення сприяють збагаченню медичної практики новими досягненнями, що, у свою чергу, дозволяє підвищити якість життя населення та збільшити його тривалість.

Разом із тим, важливу роль у підготовці лікаря продовжують відігравати вітчизняні традиції, які враховують особливості українського суспільства та його ментальність. Поряд із розвитком технологічної складової медичної освіти не менш значущими залишаються питання духовного розвитку, формування світогляду та внутрішнього сприйняття світу. Розвиток цих якостей у майбутніх медичних фахівців забезпечується шляхом засвоєння біоетичних компетентностей і основ медичної деонтології. Їх концептуальні засади були закладені ще наприкінці XIX століття в науково-педагогічній діяльності Микола Скліфосовський та надалі розвивалися як у теоретичних дослідженнях, так і в практичній діяльності медиків і науковців.

Визнання медичної етики як важливої складової підготовки фахівця передбачає необхідність постійного самовдосконалення лікаря не лише у професійному, але й у морально-етичному аспекті. Етичне виховання, засноване на принципах професійної честі, гуманізму, відповідальності та людяності, потребує врахування відповідних особливостей організації освітнього процесу у закладах вищої медичної освіти. Сучасні дослідники наголошують, що лікар, який опанував професійно орієнтовані знання та навички під час навчання, повинен бути готовим до безперервного самонавчання, поєднуючи освітню, практичну та наукову діяльність у межах концепції безперервної освіти [3].

С. Максименко розглядає безперервну медичну освіту як процес навчання, що триває після завершення базової медичної підготовки або спеціалізації та спрямований на підвищення професійної компетентності фахівця. Очевидно, що лише зовнішнього регулювання цього процесу недостатньо для досягнення його ефективності, тому формування внутрішньої мотивації лікаря до постійного професійного розвитку є одним із ключових завдань закладів вищої медичної освіти [4].

Безперервний професійний розвиток у сучасних умовах виступає не лише обов'язком кожного лікаря, а й важливою умовою підвищення

загальної якості вищої медичної освіти. Оновлення медичної освіти має базуватися на узгодженій взаємодії трьох основних складових: держави, закладу вищої медичної освіти та самого фахівця. Лише така взаємодія створює передумови для підготовки висококваліфікованого лікаря, здатного ефективно застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Зазначені підходи знайшли своє відображення в сучасній системі підготовки медичних кадрів в Україні. Зокрема, впроваджено систему забезпечення якості вищої медичної освіти та сертифікації фахівців. Її реалізація здійснюється через використання сучасних форм зовнішнього стандартизованого оцінювання, зокрема ліцензійних тестових іспитів, які дозволяють оцінити рівень професійної компетентності студентів як на етапі додипломної, так і післядипломної підготовки. Такі іспити дають змогу визначити відповідність знань і умінь випускника встановленим мінімальним вимогам та слугують об'єктивним інструментом оцінювання якості підготовки як для закладів освіти, так і для держави та суспільства.

З метою підвищення якості підготовки фахівців у сфері вищої медичної освіти протягом останніх років було здійснено низку змін у нормативно-правовій базі, зокрема перехід до нового навчального плану та впровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Також запроваджено державну атестацію, оновлюється матеріально-технічне забезпечення закладів освіти та активно впроваджуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології в навчальний процес. Підготовка медичних фахівців сьогодні здійснюється поетапно, поєднуючи теоретичне навчання і практичну підготовку: додипломна освіта триває щонайменше 6 років (або 5500 годин), післядипломна — від 2 до 10 років, а безперервний професійний розвиток триває протягом усього життя відповідно до вимог стандартів освіти, стандартів медичної допомоги та сучасних досягнень науки.

У навчальні програми підготовки майбутніх лікарів включено дисципліни, спрямовані на формування усвідомлення важливості профілактики та раннього виявлення захворювань.

Водночас, попри оновлення змісту освіти та впровадження психологічних і педагогічних дисциплін, питання належної уваги до педагогічної складової підготовки лікарів у багатьох медичних закладах вищої освіти України все ще залишаються недостатньо актуалізованими. Разом із тим, медична освіта передбачає підготовку фахівця не лише як клініциста, а й як організатора допомоги, наставника та комунікатора, що зумовлює необхідність розвитку якостей, притаманних педагогічній діяльності .

У наукових дослідженнях підкреслюється, що у процесі догляду за пацієнтом медичний працівник має враховувати не лише медичні, а й

психологічні та соціальні аспекти стану хворого, використовуючи при цьому відповідні педагогічні підходи у взаємодії з ним.

Таким чином, аналіз змісту професійної підготовки лікаря свідчить про доцільність формування, поряд із фаховими компетентностями, також і педагогічної компетентності як важливої складової професійної діяльності медичного працівника.

Відповідно до Енциклопедії освіти, компетентність є результатом освіти, вираженим у системі знань, умінь, навичок, особистісних якостей, практичного досвіду, яка передбачає готовність особистості до мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Компетентність свідчить про освітній рівень і досвідченість людини, що включає також особистісне ставлення до діяльності, мотиваційн-оціннісні аспекти та інші якості, що дозволяють бути успішним [4].

Під професійною компетентністю розуміють інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, що збалансовано поєднує необхідні знання, уміння та навички, професійно важливі якості, ціннісні орієнтації та певний досвід діяльності, котрі дозволяють самостійно та якісно виконувати основні функціональні обов'язки.

Якщо орієнтуватися на види професійної компетентності, що їх виокремлює А. Маркова, то отримаємо наступний перелік:

– спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

– соціальна компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

– особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна компетентність – володіння прийомами саморегуляції розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непідвладність професійному старінню, умінню організовувати раціонально свою працю.

У межах наших наукових досліджень компетенцію доцільно розглядати як сукупність нормативно визначених вимог до професійної підготовки, тоді як компетентність — як інтегральну характеристику фахівця, що охоплює не лише знаннєвий і технологічний компоненти, але й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий аспекти [6].

Сутність педагогічної компетентності полягає в гармонійному поєднанні психолого-педагогічних знань, умінь, практичного досвіду, особистісних якостей і професійних властивостей педагога. Це дозволяє ефективно здійснювати освітньо-виховну діяльність, організовувати педагогічну взаємодію на цілеспрямованій основі, а також передбачає безперервний саморозвиток, самовиховання і вдосконалення професійної майстерності викладача. Таким чином, педагогічна компетентність виступає як цілісна професійно-особистісна характеристика, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до встановлених стандартів і вимог [7].

Педагогічна компетентність передбачає здатність фахівця ефективно застосовувати широкий спектр знань у сфері навчання і виховання, володіти різноманітними формами, методами та засобами освітньої діяльності, а також системно аналізувати педагогічні процеси і діяти в них раціонально. Це забезпечує цілісне розуміння освітньої реальності, усвідомлення закономірностей, принципів і тенденцій розвитку педагогічних систем, а також створює можливості для проєктування й організації ефективного освітнього процесу.

Виходячи з цього, педагогічну компетентність медичного працівника можна визначити як багатокомпонентну інтегральну характеристику, що включає систему знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для ефективного психолого-педагогічного впливу на пацієнтів. Вона забезпечує здатність результативно організовувати лікувально-профілактичну діяльність і регулювати різні аспекти взаємодії у процесі розв’язання професійних завдань.

Отже, медико-педагогічна компетентність, на наш погляд, є базовою передумовою реалізації основних функцій лікарської діяльності, серед яких можна виділити такі:

1. Лікувально-профілактична функція. Вона передбачає здатність отримувати від пацієнта або інших осіб достатньо повну та об’єктивну інформацію, необхідну для формування цілісного уявлення про клінічну ситуацію та умови, в яких здійснюється професійна діяльність. Лікар має вміти адекватно оцінювати психоемоційний стан співрозмовника та відповідно регулювати характер взаємодії. Подібно до педагога, він повинен уміти правильно формулювати запитання, забезпечуючи їхнє розуміння та отримання змістовних відповідей. Важливо враховувати рівень обізнаності пацієнта, не перевантажувати його спеціальною термінологією, коректно окреслювати перспективи співпраці, уникати неоднозначності у висловлюваннях. Також лікар повинен володіти навичками ведення професійної дискусії, залишаючись тактовним і врівноваженим, демонструючи емпатію

та водночас переконливо обґрунтовуючи необхідність дотримання медичних рекомендацій. Пояснення має бути логічним, послідовним і зрозумілим, із використанням різних способів перевірки правильності сприйняття інформації пацієнтом, щоб уникнути її викривлення або втрати суттєвих положень.

2. Психолого-просвітницька функція**.** Вона передбачає формування у лікаря позитивної професійної позиції, уважного ставлення до пацієнта та його проблем. Навіть у випадках проявів іпохондричних станів важливо не знецінювати переживання людини, а виявляти розуміння та підтримку. Лікар має бути носієм тих цінностей і принципів, які він транслює у професійній діяльності. Його просвітницька діяльність потребує постійного оновлення знань, ознайомлення з сучасними досягненнями медицини, роботи з фаховою літературою, підвищення кваліфікації, а також відкритості до консультацій із колегами та обміну досвідом.

3. Соціально-організаторська функція**.** Лікар повинен проявляти небайдужість як до окремого пацієнта, так і до соціальних процесів, пов’язаних із поширенням захворювань, шкідливих звичок, епідемічних і пандемічних явищ. Його професійна діяльність включає соціальну активність, здатність до прогнозування, організаційні та лідерські якості, а також готовність до участі у волонтерських ініціативах і залучення інших до розв’язання важливих суспільних проблем. У цьому аспекті діяльність лікаря має певну подібність до соціально-педагогічної функції викладача, який сприяє гармонійному розвитку особистості та задоволенню її життєво значущих потреб у соціальному контексті.

На нашу думку, зазначені складові не функціонують ізольовано, а становлять єдину систему, відображаючи педагогічні аспекти професійної компетентності медичного працівника та визначаючи напрями її формування.

Це є одним із ключових завдань викладачів медичних закладів вищої освіти.

Водночас самі науково-педагогічні працівники мають виступати прикладом ефективної професійної взаємодії, оскільки саме за таких умов освітній процес сприяє не лише формуванню професійних компетентностей, а й становленню особистості майбутнього лікаря.

Для забезпечення ефективного педагогічного впливу викладачам медичних ЗВО необхідно розробляти та впроваджувати стратегії професійної діяльності, приймати обґрунтовані управлінські рішення, аналізувати інформаційні потоки, організовувати та координувати педагогічні процеси, управляти груповою динамікою, а також сприяти формуванню конструктивних міжособистісних відносин у студентському колективі.

Висновки. У результаті проведеного аналізу встановлено, що безперервний професійний розвиток лікарів є невід'ємною складовою сучасної медичної освіти та важливою умовою підвищення якості медичної допомоги. В умовах динамічних змін у системі охорони здоров'я та стрімкого розвитку медичної науки він забезпечує постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок і формування професійно значущих якостей фахівця.

З'ясовано, що ефективність безперервного професійного розвитку значною мірою залежить від узгодженої взаємодії держави, закладів вищої медичної освіти та самого лікаря, а також від рівня сформованості його внутрішньої мотивації до самовдосконалення. Особливого значення набуває компетентнісний підхід, що передбачає інтеграцію професійної та педагогічної компетентностей у структурі підготовки медичного працівника.

Доведено доцільність формування педагогічної компетентності лікаря як важливої складової його професійної діяльності, що забезпечує ефективну взаємодію з пацієнтом, реалізацію лікувально-профілактичних, психолого-просвітницьких і соціально-організаторських функцій.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та впровадженні ефективних моделей формування педагогічної компетентності лікарів у системі безперервного професійного розвитку з урахуванням сучасних освітніх технологій та міжнародного досвіду.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 29.03.2026).

2. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19 (дата звернення: 29.03.2026).

3. ДСТУ 8302:2015. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016. 16 с.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

5. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.376с.

7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.

References:

1. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII* [Law of Ukraine «On Higher Education» dated 01.07.2014 № 1556-VII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (accessed: 29.03.2026) [in Ukrainian].

2. *Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist» vid 26.11.2015 № 848-VIII* [Law of Ukraine «On Scientific and Scientific-Technical Activity» dated 26.11.2015

№ 848-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19 (accessed: 29.03.2026) [in Ukrainian].

3. *DSTU 8302:2015. Informatsiia ta dokumentatsiia. Bibliohrafichne posylannia. Zahalni polozhennia ta pravyla skladannia* [Information and documentation. Bibliographic reference. General principles and rules of compilation]. Kyiv: DP «UkrNDNTS», 2016. 16 p. [in Ukrainian].

4. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukrainian].

5. Maksymenko, S.D. (2004). *Zahalna psykholohiia: navch. posib.* [General Psychology: study guide]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. 272 p. [in Ukrainian].

6. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid. 376 p. [in Ukrainian].

7. Kurliand, Z.N. (Ed.). (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib.* [Pedagogy of Higher Education: study guide]. Kyiv: Znannia. 495 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 784.071.2:78.03(477) (092)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3369-3380

Швидків Галина Романівна заслужений працівник культури України, доцент кафедри естрадного та вокально - хорового мистецтва факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.м.Рівне https://orcid.org/0000-0002-8193-4563

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ГОЛОСУ ВОКАЛІСТА-ПОЧАТКІВЦЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ СПАДЩИНИ СОЛОМІЇ КРУШЕЛЬНИЦЬКОЇ

Анотація. Сучасна українська вокальна школа сьогодні перебуває на етапі активної інтеграції в європейський культурний простір.На тлі російсько-української війни культура стала нашою «м'якою силою»(soft power), яка мобілізує підтримку та утверджує нашу суб'єктність. Мистецька спадщина Соломії Крушельницької сьогодні є не лише символом української оперної слави, а й прикладом стійкості нашої духовності, яку ми забов'язані зберегти і примножити заради майбутніх поколінь.

У цьому контексті дослідження методики Соломії Крушельницької набуває стратегічного значення, адже її спадщина є «золотим мостом» між класичним італійським бельканто та національною співочою традицією. Вивчення її досвіду дозволяє сучасним педагогам не просто копіювати західні зразки, а спиратися на перевірену часом технологічну базу, що була адаптована до української фонетики та ментальності.

Постать Соломії Крушельницької в історії вокального мистецтва України є центральною та символічною. Вона не просто здобула світове визнання, а стала першою українською співачкою, яка довела конкурентоспроможність національної вокальної школи на найпрестижніших сценах світу — від Ла Скала до Метрополітен-опера. Її тріумф як «Незабутньої Аїди» та «Найчарівнішої Баттерфляй» фактично інтегрував українську культуру в глобальний контекст професійного оперного мистецтва початку XX століття.

Важливість методики Крушельницької для сучасності полягає насамперед у збереженні вокального здоров'я. В епоху швидкої підготовки кадрів та форсованого звуку її принципи природного дихання та «розумного» використання вокальної техніки убезпечує співака від професійних травм. Дослідження її підходу допомагає розв'язати актуальну проблему сучасної школи — дефіцит голосів, що поєднують велику силу звуку з філігранною

технікою та політністю. Крім того, методика Крушельницької, систематизована її ученицею Одаркою Бандрівською, пропонує унікальну модель «інтелектуального вокаліста». Для сучасної української школи це означає виховання артиста, який володіє не лише м'язовою пам'яттю, а й глибоким розумінням фізіології звуковидобування та стилістики. Це робить українських співаків конкурентоспроможними на світових сценах, де цінується поєднання технічної бездоганності з драматичною правдивістю.

Насьогодні звернення до витоків школи Крушельницької — це не ретроспективний погляд, а фундамент для інновацій. Це дозволяє українській вокальній педагогіці зберігати свою ідентичність, забезпечуючи високу якість підготовки солістів, здатних гідно представляти національну культуру в глобальному світі.

Ключові слова:вокальна методика , вокальне здоров'я, вокальні принципи Соломії Крушельницької,співочі традиції України

Shvydkiv Halyna Romanivna Honored Worker of Culture of Ukraine Associate Professor Department of Pop and Vocal and Choral Arts, Faculty of Musical Arts Arts of Rivne State University of Humanities, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-8193-4563

TECHNOLOGY OF DEVELOPING THE VOICE OF A BEGINNING VOCALIST: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT OF THE LEGACY OF SOLOMIA KRUSHELNYTSKA

Abstract The modern Ukrainian vocal school is currently at the stage of active integration into the European cultural space. Against the backdrop of the Russian-Ukrainian war, culture has become our "soft power" that mobilizes support and affirms our subjectivity. The artistic heritage of Solomiya Krushelnytska is today not only a symbol of Ukrainian opera glory, but also an example of the stability of our spirituality, which we are obliged to preserve and multiply for the sake of future generations.

In this context, the study of Solomia Krushelnytska's methodology acquires strategic importance, as her legacy is a "golden bridge" between classical Italian bel canto and the national singing tradition. Studying her experience allows modern teachers not to simply copy Western models, but to rely on a time-tested technological base that has been adapted to Ukrainian phonetics and mentality.

The figure of Solomiya Krushelnytska in the history of Ukrainian vocal art is central and symbolic. She not only gained world recognition, but also became the first Ukrainian singer to prove the competitiveness of the national vocal school on the most prestigious stages of the world - from La Scala to the Metropolitan

Opera. Her triumph as the "Unforgettable Aida" and "The Most Charming Butterfly" effectively integrated Ukrainian culture into the global context of professional opera art of the early 20th century.

The importance of Krushelnytska's method for modern times lies primarily in preserving vocal health. In the era of rapid training of personnel and forced sound, her principles of natural breathing and "reasonable" use of vocal technique protect the singer from professional injuries. The study of her approach helps to solve the urgent problem of the modern school - the shortage of voices that combine great power of sound with filigree technique and flight.

In addition, Krushelnytska's methodology, systematized by her student Odarka Bandrivska, offers a unique model of an "intellectual vocalist." For the modern Ukrainian school, this means educating an artist who possesses not only muscle memory, but also a deep understanding of the physiology of sound production and stylistics. This makes Ukrainian singers competitive on world stages, where the combination of technical perfection with dramatic truthfulness is valued.

Today, turning to the origins of the Krushelnytska school is not a retrospective look, but a foundation for innovation. This allows Ukrainian vocal pedagogy to preserve its identity, ensuring high-quality training of soloists capable of representing national culture in the global world.

Keywords: vocal methodology, vocal health, vocal principles of Solomiya Krushelnytska, vocal traditions.

Постановка проблеми. Сучасний стан вокальної педагогіки характеризується стрімким пошуком нових технологій навчання, що часто супроводжується ігноруванням фундаментальних класичних засад. У гонитві за швидким результатом та сценічною ефектністю молоді виконавці нерідко вдаються до форсування звуку, що призводить до ранньої професійної деградації та втрати природного тембру. Особливо гостро ця проблема постає на початковому етапі навчання, коли формуються базові навички звуковидобування. У цьому контексті виникає гостра потреба у зверненні до перевірених часом вокальних систем, серед яких спадщина Соломії Крушельницької посідає особливе місце як взірець технологічної досконалості та вокального довголіття.

Незважаючи на світове визнання Крушельницької як співачки, її методичний доробок тривалий час залишався переважно у площині мистецтвознавчих біографій, а не практичних технологічних інструкцій. Існує певне протиріччя між високим статусом «школи Крушельницької» в українській культурі та недостатнім рівнем її системного застосування в сучасних освітніх програмах для вокалістів-початківців. Проблема полягає

у необхідності теоретичної систематизації та практичної адаптації її принципів — таких як «інтелектуальний спів», природна опора дихання та свідоме керування резонаторами — до вимог сучасної академічної та камерної сцени.

Дослідження технологічних аспектів її методу, збережених завдяки працям Одарки Бандрівської, дозволяє розв'язати ключове завдання початкового навчання: як виховати голос, що буде одночасно потужним, гнучким та захищеним від травм. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування спадщини С. Крушельницької як цілісної технології розвитку голосу, що здатна стати ефективним інструментом у підготовці нового покоління українських вокалістів у глобалізованому мистецькому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення спадщини **Соломії Крушельницької** у вітчизняному музикознавстві має давню традицію, проте тривалий час воно зосереджувалося переважно на біографічному та культурологічному аспектах. Фундаментальний внесок у дослідження життєвого і творчого шляху співачки зробили такі дослідники, як М. Головащенко, О. Бандрівська, Я. Горак та Г. Тихобаєва. Сучасні дослідники, зокрема В. Антонюк та Г. Степанченко, у своїх працях з вокальної педагогіки розглядають школу Крушельницької як взірець українського академічного співу, наголошуючи на важливості поєднання технічної досконалості з високим інтелектуальним рівнем виконавця.Їхні праці стали основою для розуміння масштабу постаті артистки та її впливу на світове оперне мистецтво.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та систематизації ключових аспектів вокальної спадщини **Соломії Крушельницької** як цілісної технології розвитку голосу вокаліста-початківця. Дослідження спрямоване на виявлення практичних методів формування дихальної опори, резонансного звучання та артикуляційної свободи, що базуються на засадах класичного бельканто та «інтелектуального співу».

Виклад основного матеріалу. Творча спадщина найвеличнішої оперної примадонни XX століття Соломії Крушельницької для сучасного покоління молодих співаків є не просто сторінкою музичної історії, а вічним еталоном професійної етики та технічної досконалості. У часи, коли музична індустрія часто перебуває в гонитві за швидким успіхом, приклад «Незабутньої Аїди», **«найпрекраснішої і найчарівнішої Баттерфляй»** нагадує про фундамент справжнього мистецтва: залізну самодисципліну, безперервну інтелектуальну роботу та глибоку повагу до вокальної природи. **За висловом італійської оперної співачки** Карлотти Вентурі «Коли вона народилася, геній Музики приземлився на її білу колиску».

[4,с.58-59]. Для сучасної вокальної педагогіки досвід Соломії Крушельницької є вірним орієнтиром у пошуку власної автентичності, адже Крушельницька демонструвала рідкісне поєднання техніки *bel canto* з надзвичайною акторською правдивістю. Історія її кар'єри вчить молодих виконавців, що голос - це лише інструмент, який набуває справжньої сили лише тоді, коли він підкріплений знанням мов, світової літератури та розумінням психології образу.

В історії української вокальної педагогіки постать постать Соломії Крушельницької височіє як **уособлення синтезу** національної душі та європейського мистецтва, поєднання класичних традицій та сучасних вимог до універсального артиста. Для нинішньої молоді її шлях - це достойний приклад культурної дипломатії, адже будучи світовою зіркою, вона завжди залишалася репрезентанткою української ідентичності. Вивчення її біографії та принципів роботи над сценічними образами допомагає молодим митцям усвідомити, що успіх на світовій сцені неможливий без національного міцного коріння та високої особистої культури. Творчість Крушельницької залишається для української вокальної педагогіки високим еталоном, який надихає на пошук досконалості, що виходить за межі простого голосоведення, перетворюючи спів на високе інтелектуальне висловлювання. [2]

Педагогічний етап у житті Соломії Крушельницької справді став її **«останнім актом»** - шляхетним і жертовним завершенням великої кар'єри. Хоча він тривав близько 13 років (з 1939-го до її смерті у 1952-му), він був надзвичайно інтенсивним і плідним. Величезна цінність її педагогічної діяльності полягає в тому , що Соломія Крушельницька не була теоретиком, вона була **практиком світового рівня,** про що свідчать успіхи плеяди співаків (Ірини Маланюк, Ніни Шевченко, послідовниць Марії Байко, Тамари Дідик та ін.) які продовжили її традицію.

Прагнення Соломії Крушельницької до досконалості було не просто рисою характеру, а справжнім **життєвим кредо**, яке перетворило її на «абсолютну примадонну». Навіть досягнувши вершин світової слави Соломія щодня присвячувала години вокальним вправам. Вона вважала голос «інструментом, що потребує щоденного настроювання», і дотримувалася суворого режиму харчування та відпочинку, щоб зберегти його силу до похилого віку. Вивчення кожної нової партії містило в собі студіювання літературного першоджерела, **історії епохи**, костюмів, навіть консультування з істориками. Для ідеального відчуття фразування, вона вивчала мови оригіналів, вільно володіючи **вісьмома мовами**. Її виконання «Аїди»Джузеппе Верді чи «Саломеї» Ріхарда Штрауса було результатом глибокого наукового дослідження образу.Вражаючим був діапазон

вокальних образів,створених великою Соломією. Вона ніколи не була заручницею одного амплуа, блискуче переходиячи від італійського **бельканто** (Верді, Пуччіні) до складних інтелектуальних та вокально потужних драм **Ріхарда Вагнера** та Ріхарда Штрауса. Опанування вагнерівського репертуару вимагало від неї кардинальної перебудови вокальної техніки, на що наважувалися одиниці.

У своїй педагогічній діяльності Крушельницької спиралася на традиції її вчителя у Львівській консерваторії **Валерія Висоцького (учня Франческо Ламперті) та** видатної професорки Міланської консерваторії Фаусти Креспі. Ці знання вона адаптувала для українських виконавців, заклавши підвалини львівської вокальної школи.

Методика Валерія Висоцького (професора Львівської консерваторії) базувалася на класичних італійських принципах «бельканто», адаптованих під індивідуальні особливості учнів. Соломія Крушельницька була його найталановитішою ученицею і пізніше розвинула ці методи у власній педагогічній діяльності. Основними елементами цієї методики, які Крушельницька засвоїла та згодом практикувала, були:акцент на глибокому діафрагмальному диханні як основі чистого та потужного звуку; робота над природністю звучання ,тобто над тим, щоб голос звучав вільно, без фізичного перенапруження гортані;велика увага до виразності вимови в тексті, що до сьогодні є критично важливим в системі професійного навчання співу ; опанування не лише технічних складностей, а й глибоке осмислення образу та емоційний зв'язок зі слухачем. Не можливо не згадати легендарні заповіді Валерія Висотського, якими безумовно послуговувалась Соломія Крушельницька.

"Десять заповідей для молодого співака"

1. Не вір іншим богам, як тільки в те, що: хто вміє дихати і має виразну вимову, той вміє співати.

2. Не закликай до цієї правди надаремно доти, доки її ґрунтовно не дослідиш і докладно не зрозумієш.

3. Пам'ятай, що відпочинок часом більше сил дає співакові, ніж надто форсована праця.

4. Поважай старо-італійську школу співу, тому що лише вона може продовжити здоров'я твого голосу.

5. Не навантажуй себе виконанням творів, які перевершують твої сили і можливості.

6. Не заходь туди, де природа твого голосу відмовляє тобі у входженні, тобто, нехай голос басовий не співає баритонових творів, баритон нехай не шукає тенорових ефектів, ліричний тенор нехай не зриває голосу на героїчних партіях, а мецо-сопрано нехай не силкується стати драматичним

сопрано; словом, не ґвалтуй власної природи, не заходь до чужого господарства, а тримайся того типу голосу, яким тебе обдарувала природа - і уникнеш сумних розчарувань.

7. Вчися на добрих взірцях, але остерігайся копіювання, бо краще посередній оригінал, але власний, ніж найспритніша імітація; шукай нових помислів у собі сам, а різноманітних змін, ефектних додатків і тому подібних співацьких фокусів у інших не кради!

8. Не критикуй інших, але заглянь в самого себе і намагайся позбутися власних вад.

9. Не будь заздрісним до успіхів інших і не бажай більшої слави для себе за ту, на яку заслуговуєш.

10. Не жадай реклами, ні протекцій приятелів з галереї, ні невдалих потайних нашіптувань порадників, ні жодного їхнього блага!

Вирішальною у формуванні світового успіху Соломії Крушельницької стала методика італійської професорки Фаусти Креспі, у якої Соломія Крушельницька навчалася в Мілані з 1893 року. Креспі не просто стала її вокальним педагогом, а повністю переформувала вокальний апарат співачки. В період роботи з Фаустою Креспі відбулась перекваліфікація типу голосу Соломії. Креспі наполягла на повному переучуванні співачки шляхом розкриття верхнього регістру з мецо-сопрано (як вважали у Львові) на лірично-драматичне сопрано. Методика Креспі базувалося на класичних італійських традиціях, де пріоритетом були краса тону, плавність лінії (legato) та бездоганний контроль дихання. Паралельно з розвитком голосу Креспі вимагала вивчення акторської майстерності, міміки (у професора Конті) та іноземних мов, що дозволяло створювати цілісний сценічний образ.

Сама отримавши таку фундаментальну співочу школу,Соломія Крушельницька створила свою власну методику, яка є актуальною і сучасною і в наш час. «Музика – це святиня, до якої завжди треба підходити з натхненням і піднесенням, інакше вся робота буде марною» любила говорити Соломія[1,с.44]

Форма занять Соломії Крушельницької у Львівській консерваторії була втіленням залізної дисципліни та індивідуального психологічного підходу до кожного учня. Вона практикувала заняття – лекції,на яких вживала показ і та ілюстрацію окремих частин вокальних творів власним голосом, вважаючи це найбільш ефективним прийомом. Заняття зазвичай розпочиналися з ретельної вокальної «гімнастики»: шліфування дихальної опори за методом Фаусти Креспі та виконання складних вокалізів для досягнення бездоганного легато. Професорка вимагала від вихованців не просто механічного відтворення нот, а цілковитого усвідомлення роботи

кожного м'яза артикуляційного апарату. Вона часто повторювала, що голос — це лише інструмент, яким має керувати інтелект, тому технічні вправи завжди поєднувалися з аналізом музичної фрази та вивіренням кожної інтонації до ідеального стану.Сама чудово володіючи фортепіано,Соломія Амвросіївна часто демонструвала спів під свій сласний супровід,виконуючи італійські канцонети, твори сучасних композиторів та обробки українських народних пісень. Серед її найулюбленіших українських мистецьких пісень були народні: **«Хиляються ворота», «Через сад-виноград», «Ой прийшов я до хати», «Вівці мої, вівці»,також солоспіви на музику Миколи Лисенка та слова Шевченка «Нащо мені чорні брови», «Родимий краю»** - патріотична пісня на музику Віктора Матюка, яка мала для неї глибоке особисте значення.

Однією з характерних рис викладацького стилю Соломії Крушельницької на який варто звернути увагу,була відсутність великої кількості словесних зауважень. Її зауваження були лаконічними, але точними і влучними, що дозволяло студенту повністю,не розсіюючись, сконцентруватись на процесі голосоутворення , подоланні труднощів та виробити вміння «слухати себе».

Велике значення надавала Соломія Крушельницька процесу звуковидобування, використовуючи вокалізи, які допомагали досягти технічної досконалості, гнучкості голосу та рівності регістрів. До її улюблених належали вокалізи Джузеппе Конконе, які вона цінувала за за мелодійність, що дозволяла учню працювати над музичною фразою та диханням, не виснажуючи голос складними стрибками.Також **використовувала** вокалізи С.Маркезі. Розпочинаючи роботу з вокалістами-початківцями, Соломія Крушельницька насамперед висувала безапеляційну вимогу щодо **свідомого ставлення до процесу звукоутворення**. Вона вважала, що техніка не є механічним набором навичок, а результатом глибокого розуміння фізіології власного тіла.

Соломія Амвросіївна вважала що для того, щоби звук був красивим, плавним і сильним язик потрібно плавно опускати так, щоб його кінець ледь торкався нижніх зубів, а корінь був опущеним якомога нижче. Піднебінна завіска під час співу має підніматись вгору, а язичок при цьому - майже зовсім зникати. Перші кроки навчання співу у професора Крушельницької були пов'язані з виконанням вправ на голосні «а», «е», «і», «о», «у», «и», з вспівуванням голосних з приголосними - «ля», «ле», «лі», «льо», «лю», «ли» тощо. Для відшукання правильної позиції голосного «а» педагог використовувала спів складу «ля» на стаккато у середньому регістрі [2, с.28] Для роботи над приголосними звуками,згідно традицій **belcanto** Крушельницька використовувала вибухові приголосні для того, щоб «виштовхнути» звук у

резонатори, не даючи йому заглиблюватися в горло. На відміну від раннього бельканто, де текст часто був другорядним, Крушельницька (як представниця пізнього романтизму та веризму) використовувала приголосні для підсилення емоцій. Чітка артикуляція робила слово вагомим, надаючи співу інтелектуальної глибини.

Одним із найскладніших етапів розвитку голосу є процес вирівнювання регістрів. У розумінні Соломії Амвросіївни ідеально вирівняний голос мав звучати як «єдина нитка», де зміна механізму звуковидобування (від грудного до головного) відбувається абсолютно непомітно для слухача. Вона використовувала прави на спів закритим ротом або на сонорні приголосні на одній ноті з поступовим переходом у голосний. Це допомагало знайти «головний» резонанс навіть у низькому регістрі, що робило перехід до високих нот непомітним. Також вона практикувала поступове посилення (crescendo) та послаблення (diminuendo) звуку на одній ноті в районі «перехідного порогу». Це тренувало еластичність зв'язок і здатність переходити з грудного механізму на фальцетний без поштовхів на прикритому звуці. [2, с.36].

Фундаментом роботи над голосом співака Соломія Крушельницька вважала опанування процесом дихання,без якого неможливо досягти ні довголіття в професії, ні художньої виразності. «Основою співу є правильне дихання, яке об’єднує не тільки всі фізичні фактори, пов’язані з звучанням голосу, а й усі психофізіологічні процеси розвитку голосового апарата» [4; с.321]. Крушельницька була прихильницею італійської школи, яка базувалася на глибокому вдиху. Вона вчила задіювати нижні м'язи живота та розширювати нижні ребра, що створювало потужну опору для звуку. Співачка володіла мистецтвом надзвичайно тривалого видиху. Вона тренувалася випускати повітря настільки рівномірно й тонко, щоб вистачало на довгі кантиленні фрази без жодного добору дихання посеред музичного речення. Крушельницька працювала над тим, щоб момент взяття повітря був абсолютно безшумним і непомітним для глядача. Це створювало ілюзію нескінченного потоку звуку. Розглядаючи фотографії Соломії Крушельницької в період розквіту її слави неможливо не звернути увагу на її шляхетну поставу. Розправлені плечі та вільна грудна клітка були обов’язковими для того, щоб легені працювали на повну потужність без затисків.Завдяки цій системі вона зберігала вокальну форму до поважного віку, виступаючи з концертами навіть у 70-річному віці.

Важливим аспектом її методики було комплексне виховання артиста-інтелектуала, що виходило далеко за межі звичайного вокального уроку. Крушельницька особисто контролювала загальний культурний розвиток своїх учнів, вимагаючи від них глибокого знання іноземних мов,

літературного контексту оперних лібрето та основ сценічного руху. Форма занять передбачала детальну роботу над мімікою та жестикуляцією перед дзеркалом, оскільки Соломія вважала, що справжній співак має «співати всім тілом». Вона була надзвичайно суворою до дикції та чистоти вимови, змушуючи учнів десятки разів перечитувати тексти ролей як драматичні монологи. Такий синтез італійської школи бельканто з інтелектуальним аналізом образу дозволяв її вихованцям ставати не просто вокалістами, а цілісними митцями, здатними витримувати колосальні навантаження великої оперної сцени.

Послідовницею і найближчою ученицею Соломії Крушельницької була її племінниця Одарка Бандрівська ,яка відіграла ключову роль у збереженні та теоретичному обґрунтуванні її вокальних методів. Автор цієї статті навчалась в учениці Одарки Бандрівської Надії Сафронової. Таким чином про вокальні традиції великої Соломії знає не лише з теорії, але й особистої практики.

Аналіз методичних засад школи **Соломії Крушельницької**, збережених і систематизованих **Одаркою Бандрівською** [1,с.74-80] дозволяє виокремити цілісну систему вокального виховання, яка базується на трьох фундаментальних принципах:

-по-перше, це принцип «інтелектуального співу». Бандрівська у своїх працях наголошувала, що для Крушельницької вокал не був механічним процесом. Навчання початківця починалося з усвідомлення фізіології звуковидобування. Співак мав чітко розуміти роботу діафрагми та резонаторів. Це виключало стихійність і закладало фундамент для свідомого керування голосом, що є критично важливим для запобігання професійним затискам на старті кар'єри.

-по-друге, ключовим аспектом є технологія дихання та «опори» (appoggio). Методичні нотатки Бандрівської розкривають секрет італійського бельканто, яким володіла Соломія: поєднання глибокого нижньореберного дихання з високою вокальною позицією. Для вокаліста-початківця ця методика пропонує вправи на стабільність гортані та м'якість атаки звуку. Це дозволяє досягти польотності голосу не через силу тиску повітря, а через правильне використання природних резонаторів («маски»).

-по-третє, велика увага приділялася фонетичній культурі та слову. Одарка Бандрівська детально описувала підхід Крушельницької до артикуляції: голос мав «йти за словом». У методиці для початківців це трансформується у вимогу чіткої дикції, яка не заважає вокальній лінії. Такий підхід формує гнучкість апарату та здатність до драматичної виразності, що робить учня не просто «голосом», а повноцінним музикантом - інтерпретатором.

Отже, для сучасної вокальної педагогіки методи Соломії Крушельницької є еталоном італійської школи бельканто, адаптованої до індивідуальних особливостей співака. Її підхід базується на бездоганному володінні диханням та вмінні спрямовувати звук у «маску», що дозволяє сучасним викладачам вчити студентів досягати максимального резонансу без зайвого фізичного напруження. Це робить голос політним та витривалим, що критично важливо в умовах великих залів та складних сучасних партитур.

Особливе значення має її концепція інтелектуального співу, де технічна досконалість нерозривно пов'язана з аналітичною роботою над текстом. У сучасній підготовці вокаліста методи Крушельницької допомагають подолати суто механічне виконання, спонукаючи учня до глибокого психологічного занурення в образ. Це закладає фундамент для формування універсального артиста, здатного поєднувати віртуозну техніку з драматичною правдивістю, що є вимогою сучасного оперного театру.

Методика Крушельницької також слугує дієвим інструментом для збереження вокального довголіття. Її принципи гігієни голосу та відмова від форсованого звуку є надзвичайно актуальними сьогодні, коли вокалісти стикаються з інтенсивними графіками виступів. Впровадження її досвіду в навчальний процес дозволяє педагогам виховувати співаків, чий апарат залишається здоровим і стабільним протягом десятиліть, попри високі професійні навантаження.

Література:

1. Бандрівська О. Спогади про Соломію Крушельницьку / Одарка Бандрівська ; Музично-меморіальний музей С. Крушельницької у Львові. Львів : Камула, 2002. 160 с.

2. Кузьмічова В. А., Шахін Н. А. Творчий портрет Соломії Крушельницької. Час мистецької освіти. Мистецька освіта: пошуки та відкриття : зб. ст. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (22–23 жовт. 2020 р.). Харків : ХНПУ, 2020. Ч. 2. С. 58–63

3. Прядко О. Робота над розвитком співацького голосу вокалістів- початківців (за матеріалами методики С. Крушельницької). Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. 2008. № 3. С. 126–129.

4. Соломія Крушельницька. Спогади. Матеріали. Листування : у 2 ч. / упоряд. М. Головащенко. Київ : Музична Україна, 1978. Ч. 1. 376 с**.** Головащенка. - К.: Муз. Україна, 1978.

References:

1. Bandrivs′ka O.(2002). Spohady pro Solomiyu Krushel′nyts′ku. [Memories of Solomiya Krushelnytska]. Muzychno-memorial′nyy muzey S. Krushel′nyts′koyi u L′vovi. L′viv : Kamula. [in Ukrainian].

2. Kuz′michova V. A., Shakhin N. A. (2020). Tvorchyy portret Solomiyi Krushel′nyts′koyi. [Creative portrait of Solomiya Krushelnytska.]. Chas mystets′koyi osvity.

Mystets′ka osvita: poshuky ta vidkryttya : zb. st. VIII Vseukr. nauk.-prakt. konf. (22–23 zhovt. 2020 r.). Kharkiv : KHNPU.[in Ukrainian].

3. Pryadko O. (2008). Robota nad rozvytkom spivats′koho holosu vokalistiv-pochatkivtsiv (za materialamy metodyky S. Krushel′nyts′koyi). [Work on the development of the singing voice of beginning vocalists (based on the materials of the methodology of S. Krushelnytska).]. Ternopil′,Naukovi zapysky Ternopil′s′koho natsional′noho pedahohichnoho universytetu imeni V. Hnatyuka.[in Ukrainian].

4. M. Holovashchenko (1978). Solomiya Krushel′nyts′ka. Spohady. Materialy. Lystuvannya : u 2 ch. [Solomiya Krushelnytska. Memories. Materials. Correspondence : in 2 parts] Kyyiv : Muzychna Ukrayina.[in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3381-3390

Шелевер Оксана Василівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології ДВНЗ «Ужгородського національного університету», м. Ужгород, https://orcid.org/ 0000-0003-2200-5382

ДУАЛЬНА ФОРМА НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У результаті дослідження авторкою визначено ключові особливості функціонування дуальної форми навчання в Україні в умовах воєнного стану, а також виокремлено основні проблеми й перспективи. Актуальність обумовлена необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, збереження людського капіталу та підготовки конкурентоспроможних фахівців для відновлення національної економіки в умовах війни і післявоєнної трансформації ринку праці. Зазначено, що основним показником ефективності впровадження дуальної освіти є готовність здобувачів вищої освіти застосовувати набуті знання в конкретних технологічних та виробничих ситуаціях. У статті здійснено комплексний аналіз нормативно-правового забезпечення дуальної освіти, організаційних і педагогічних умов її реалізації, а також ролі ключових стейкхолдерів — закладів освіти, роботодавців і державних інституцій. Особливу увагу приділено викликам, що постають перед дуальною освітою в умовах воєнного стану, зокрема цифровій нерівності, обмеженості матеріально-технічних ресурсів, недостатній готовності підприємств до виконання освітньої функції та потребі в підвищенні психолого-педагогічної компетентності наставників виробництва. У результаті дослідженні встановлено, що дуальна форма навчання в умовах війни може виступати ефективним інструментом подолання розриву між теоретичною підготовкою здобувачів освіти і практичними потребами ринку праці, за умови її адаптації до кризових реалій. Доведено, що поєднання очних, дистанційних і виробничих компонентів навчання, підтримане цифровими освітніми технологіями, сприяє підвищенню гнучкості освітнього процесу та його стійкості до зовнішніх загроз. Зроблено висновок, що подальший розвиток дуальної освіти в Україні потребує системного науково-методичного супроводу, удосконалення нормативно-правової бази, розширення партнерства з бізнесом і цілеспрямованих інвестицій у цифрову інфраструктуру.

Ключові слова: дуальна освіта, майбутні фахівці, вища освіта, професійна підготовка, заклади освіти.

Shelever Oksana Vasylivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/ 0000-0003-2200-5382

DUAL FORM OF EDUCATION DURING WAR: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. As a result of the study, the author identified the key features of the functioning of dual education in Ukraine under martial law, as well as highlighted the main problems and prospects. The relevance is due to the need to ensure the continuity of the educational process, preserve human capital and train competitive specialists for the restoration of the national economy in conditions of war and post-war transformation of the labour market. It is noted that the main indicator of the effectiveness of the implementation of dual education is the readiness of higher education seekers to apply the acquired knowledge in specific technological and production situations. The article provides a comprehensive analysis of the regulatory and legal framework for dual education, the organisational and pedagogical conditions for its implementation, and the role of key stakeholders — educational institutions, employers and state institutions. Particular attention is paid to the challenges facing dual education in a state of martial law, in particular digital inequality, limited material and technical resources, insufficient readiness of enterprises to perform an educational function, and the need to improve the psychological and pedagogical competence of production mentors.

The study found that dual education in wartime can be an effective tool for bridging the gap between the theoretical training of students and the practical needs of the labour market, provided that it is adapted to the realities of the crisis. It has been proven that the combination of face-to-face, distance and production components of training, supported by digital educational technologies, contributes to increasing the flexibility of the educational process and its resistance to external threats.

It is concluded that the further development of dual education in Ukraine requires systematic scientific and methodological support, improvement of the regulatory and legal framework, expansion of partnerships with business, and targeted investments in digital infrastructure.

Keywords: dual education, future specialists, higher education, vocational training, educational institutions.

Постановка питання в загальному вигляді. Сучасні соціально-економічні виклики, зумовлені воєнним станом, актуалізують потребу України в консолідації зусиль вітчизняної науки, освіти та реального сектору економіки з метою забезпечення безперервності і якості освітнього процесу, а також підготовки фахівців, здатних долучитися до післявоєнного відновлення держави. У цьому контексті особливої значущості набуває дуальна освіта як самобутня та інноваційна форма організації навчання, що передбачає поєднання теоретичної підготовки в закладах освіти з практичним навчанням безпосередньо на робочому місці. Незважаючи на наявні організаційні, нормативні, методичні труднощі впровадження, дуальна форма здобуття освіти виявляється більш адаптивною до потреб сучасного, зокрема воєнного, ринку праці порівняно з традиційними моделями підготовки фахівців [2]. Вона сприяє формуванню у здобувачів освіти професійних компетентностей, що відповідають актуальним запитам роботодавців, підвищує рівень їхньої конкурентоспроможності та професійної мобільності, а також позитивно впливає на імідж і престижність закладів освіти. В українському науково-освітньому дискурсі дуальну освіту обґрунтовано характеризують як своєрідну «формулу успіху», що забезпечує синергію інтересів здобувачів освіти, роботодавців і держави [4]. Такий підхід знайшов відображення в Плані відновлення України (2022), у якому визначено низку важливих функцій дуальної освіти, спрямованих на стимулювання економічного відновлення та сталого розвитку країни.

Дуальна форма навчання визнається ефективним інструментом подолання розриву між змістом освітніх програм, навчальними планами та реальними потребами національного ринку праці, оскільки забезпечує безпосередній зв’язок між освітнім процесом і професійною діяльністю.

Така модель підготовки сприяє не лише підвищенню практичної спрямованості освіти, а й формуванню у здобувачів освіти відповідальності, професійної самостійності та готовності до виконання складних завдань в умовах відновлення та трансформації економіки України.

Метою дослідження є комплексний аналіз особливостей упровадження дуальної форми навчання в Україні в умовах воєнного стану, виявлення ключових проблем її реалізації, а також обґрунтування перспектив розвитку дуальної освіти як інструменту забезпечення безперервності освітнього процесу, підготовки конкурентоспроможних фахівців і відновлення національної економіки.

Для досягнення поставленої мети використано сукупність загальнонаукових і спеціальних методів дослідження. Зокрема, застосовано метод контент-аналізу нормативно-правових документів, що дозволило дослідити

законодавче забезпечення дуальної освіти в Україні та виявити його відповідність сучасним викликам воєнного часу. Методи систематизації та аналізу чинного нормативного поля дали змогу узагальнити ключові положення законів, підзаконних актів і стратегічних документів, які регламентують упровадження дуальної форми навчання. У методологічному плані дослідження спирається на структурно-функціональний, системний та компетентнісний підходи, що дозволяють розглядати дуальну форму навчання як цілісну освітню модель, інтегровану в соціально-економічний контекст воєнного часу. Використання структурно-функціонального підходу дало змогу визначити роль і взаємозв'язки основних суб'єктів дуальної освіти (закладів освіти, роботодавців, здобувачів освіти, державних інституцій), а також проаналізувати функції дуального навчання в умовах кризових викликів.

Аналіз наукових досліджень. Питання ролі дуальної освіти в умовах війни активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Важливо відзначити праці Л. Савчук [6], Л. Перхун та Н. Товмаченко [4], Н. Комих, Г. Хофштеттера, В. Тутліса, Х. Зайберт, К. Клейнерт та ін. Проблематика аналізу європейського досвіду впровадження дуальної освіти, а також методологічних засад організації підготовки фахівців за дуальною формою навчання знайшла відображення у працях низки науковців, зокрема О. Кайтановської, У. Мілла, М. Дернової, В. Новіка, Л. Колісник, Л. Марценюк та ін. У зазначених дослідженнях обґрунтовуються концептуальні підходи до поєднання теоретичної та практичної підготовки, визначаються переваги дуальної моделі освіти у формуванні професійних компетентностей.

Водночас аналіз наукового доробку засвідчує обмежену кількість публікацій, присвячених проблемі впровадження дуальної форми навчання у закладах освіти зі специфічними умовами функціонування, зокрема в умовах воєнного стану. Це зумовлює необхідність подальших наукових досліджень, спрямованих на адаптацію дуальної освіти до сучасних соціальних викликів та обґрунтування ефективних моделей її реалізації в умовах нестабільності.

Основна частина. Дуальна освіта протягом тривалого часу успішно функціонує в багатьох європейських країнах, зокрема в Німеччині, Швейцарії та Австрії, де вона довела свою ефективність як модель поєднання теоретичної підготовки з практичним навчанням безпосередньо у виробничому середовищі [1]. Накопичений європейський досвід свідчить про значний потенціал дуальної освіти як інструменту забезпечення економіки кваліфікованими кадрами, здатними оперативно реагувати на потреби ринку праці.

В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій ця модель набуває особливої актуальності й для України. З огляду на повномасштабну війну та пов'язані з нею виклики, українська держава опинилася перед необхідністю оперативного відновлення критичної інфраструктури, житлового фонду, промислових об'єктів, що зумовлює гостру потребу у висококваліфікованих фахівцях. У таких умовах традиційні підходи до професійної підготовки виявляються недостатньо гнучкими і не завжди здатними забезпечити швидке формування практичних умінь і навичок, необхідних для розв'язання актуальних завдань галузі.

Адаптація дуальної освіти до українських реалій, з урахуванням воєнного стану та перспектив післявоєнного відновлення, розглядається як важливий крок у напрямі модернізації системи професійної освіти. адже така модель дозволяє поєднати освітній процес із реальними потребами підприємств, скоротити період професійної адаптації випускників та підвищити рівень їхньої працевлаштованості. Водночас дуальна освіта сприяє формуванню у молодих фахівців відповідальності, професійної стійкості та готовності працювати в умовах підвищених ризиків і нестабільності, що є надзвичайно важливим для відновлення і сталого розвитку різних галузей України. Дуальна освіта в сучасному правовому полі України має чітко окреслену нормативно-правову основу, що регламентує її зміст, організаційні засади та механізми реалізації на різних рівнях освітньої системи. Законодавче забезпечення дуальної форми здобуття освіти закріплено в базових освітніх законах України, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про фахову передвищу освіту», у яких визначено правові засади поєднання теоретичного навчання в закладах освіти з практичною підготовкою здобувачів безпосередньо на робочих місцях. Важливу роль у формуванні державної політики у сфері дуальної освіти відіграє Указ Президента України «Про пріоритетні заходи розвитку професійної (професійно-технічної) освіти» (2021), який окреслює стратегічні напрями модернізації системи професійної підготовки кадрів та наголошує на необхідності тісної взаємодії між освітою і ринком праці. Цей документ визначає дуальну освіту як один із ключових інструментів підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення відповідності освітніх результатів потребам економіки.

Подальший розвиток нормативного регулювання дуальної освіти здійснюється через низку спеціалізованих підзаконних актів. Зокрема, Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018) визначає цілі, принципи та етапи впровадження дуальної освіти, а також окреслює ролі основних стейкхолдерів освітнього процесу. Її практична реалізація

забезпечується Планом заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2019), який деталізує організаційні та управлінські механізми впровадження дуального навчання. Сукупність зазначених нормативних документів формує цілісну правову основу для розвитку дуальної освіти в Україні та створює передумови для її подальшого удосконалення відповідно до європейських освітніх практик.

Водночас аналіз практики впровадження елементів дуальної освіти в Україні [4;6;9;7] засвідчує наявність низки системних проблем і бар'єрів, подолання яких потребує комплексного науково-методичного та організаційного супроводу. Зокрема, серед ключових чинників, що стримують повноцінну реалізацію дуальної форми здобуття освіти, доцільно виокремити наступні:

—недостатньо сформовані та малоефективні механізми мотивації представників бізнесу до довгострокової та системної співпраці із закладами освіти в частині організації професійної підготовки майбутніх фахівців за дуальною формою навчання. Відсутність економічних стимулів, податкових преференцій і чітких гарантій результативності співпраці знижує зацікавленість роботодавців у виконанні освітньої функції.

—спостерігається низький рівень психолого-педагогічної і методичної підготовленості наставників підприємств до роботи зі здобувачами освіти, а також неунормованість процедур забезпечення розвитку їх педагогічної компетентності. У більшості випадків наставники володіють фаховими знаннями, однак не мають достатнього досвіду педагогічної взаємодії та оцінювання результатів навчання.

—залишається недостатньою усвідомленість усіма суб'єктами дуальної освіти спільності стратегічних цілей і необхідності узгоджених дій для впровадження повноцінної дуальної моделі, що призводить до фрагментарності рішень і неузгодженості взаємодії між стейкхолдерами освітнього процесу.

—зберігається невизначеність функцій, ролей і відповідальності суб'єктів господарювання як соціальних партнерів закладів освіти, що ускладнює процес планування, реалізації та моніторингу результатів дуального навчання.

—значною перешкодою є недостатня готовність закладів освіти спільно з роботодавцями розробляти організаційно-нормативну документацію, адаптувати освітні програми та створювати навчально-методичну продукцію, орієнтовану на поєднання освітнього та виробничого компонентів.

—обмеженість нормативно-правового регулювання дуальної освіти на галузевому рівні, що не враховує специфіку окремих професійних сфер;

—недостатній рівень цифрової готовності закладів освіти та підприємств до координації освітнього процесу в змішаному форматі;

—відсутність уніфікованих критеріїв оцінювання результатів дуального навчання, що ускладнює забезпечення якості освіти.

Як перспективний напрям подолання окреслених проблем доцільно розглядати подальший розвиток і масштабування системи дуальної освіти, запровадженої Міністерством освіти і науки України, як ефективної моделі поєднання теоретичної та практичної складових професійної підготовки. Дуальна форма навчання створює умови для інтеграції освітнього процесу із реальним виробничим середовищем, що дозволяє забезпечити більш високий рівень готовності випускників до виконання професійних обов'язків.

У дослідженні [7] автори зазначають, що однією з ключових переваг дуальної освіти є її здатність компенсувати дисбаланс між теоретичною підготовкою здобувачів освіти та недостатнім рівнем сформованості практичних професійних умінь і навичок, що традиційно фіксується в рекомендаціях роботодавців. Значна частина випускників закладів професійної (професійно-технічної) та вищої освіти володіє ґрунтовними теоретичними знаннями, проте не має достатнього досвіду застосування їх у реальних умовах виробничої діяльності.

На основі аналізу академічних джерел та узагальнення міжнародного досвіду [6;4;8;3;9;5], доцільно сформулювати низку рекомендацій щодо ефективної реалізації дуальної освіти в Україні в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення. Насамперед, ключовим напрямом має стати системний розвиток партнерських відносин між закладами освіти та підприємствами реального сектору економіки. Так, зокрема досвід Німеччини переконливо засвідчує, що залучення роботодавців до проєктування освітніх програм, визначення результатів навчання та організації практичної підготовки сприяє формуванню конкурентоспроможного людського капіталу й підвищенню відповідності освіти потребам ринку праці [3;9;5]. Важливо забезпечити активну участь підприємств у розробленні й оновленні освітніх програм дуальної форми навчання, що дозволить оперативно адаптувати зміст підготовки до змін економічного середовища, особливо в галузях, критично важливих для відновлення країни. В умовах війни особливого значення набуває забезпечення доступності дуальної освіти для здобувачів, незалежно від їхнього місця проживання. Заклади освіти мають створити належні умови для поєднання дистанційного навчання з практичною підготовкою, використовуючи цифрові освітні платформи, віртуальні симулятори та онлайн-інструменти взаємодії з підприємствами. Інвестиції в розвиток цифрової інфраструктури,

стабільний доступ до інтернету та забезпечення здобувачів освіти й педагогів сучасними гаджетами є необхідною умовою подолання цифрового розриву.Цифрова нерівність, особливо в сільських, прифронтових і деокупованих територіях, суттєво поглиблює освітні диспропорції та обмежує можливості реалізації дуальної освіти. Її подолання потребує цілеспрямованої державної політики, значних інвестицій у цифрову інфраструктуру, а також системної підготовки педагогічних кадрів до використання сучасних методик дистанційного та змішаного навчання.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що дуальна форма навчання в умовах воєнного стану в Україні набуває особливого значення як інструмент забезпечення безперервності освітнього процесу, збереження зв'язку між системою освіти та ринком праці, а також підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах соціально-економічної нестабільності. Визначено, що поєднання теоретичного навчання в закладах освіти з практичною підготовкою на робочому місці сприяє формуванню професійних компетентностей, які відповідають актуальним потребам економіки й процесам післявоєнного відновлення країни. Ми виходимо з визнання, що досліджувана дуальна форма навчання є складною багаторівневою освітньою моделлю, ефективність якої визначається узгодженістю дій усіх суб'єктів освітнього процесу — закладів освіти, роботодавців, здобувачів освіти та державних інституцій. Установлено, що в умовах війни загострюються організаційні, нормативні, кадрові та інфраструктурні проблеми реалізації дуальної освіти, зокрема обмеженість ресурсів, цифрова нерівність і недостатня готовність підприємств до виконання освітньої функції. Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне наголосити, що подальший розвиток дуальної освіти в Україні потребує системного науково-методичного супроводу, удосконалення нормативно-правової бази і посилення мотиваційних механізмів залучення роботодавців до освітнього процесу. Особливої уваги потребує інтеграція цифрових технологій як засобу забезпечення гнучкості, доступності та стійкості дуального навчання в кризових умовах.

Література

1. Андрейченко А., Шикіна О., Кузнєцова О. Роль дуальної освіти у формуванні людського капіталу за умов війни. *Економіка та суспільство*.2025. Вип.74. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-74-128

2. Миколайчук І.П., Хмурова В.В. Дуальна освіта у модернізації партнерства з роботодавцями. *Вісник КНТЕУ*. 2021. № 5. С.139-154.

3. Опушко Н. Дуальна освіта в університетах німецькомовних країн Європи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. Вип.67.С. 137-150.

4. Перхун Л. П., Товмаченко Н. М. Проблеми впровадження дуального навчання в Національній академії статистики, обліку та аудиту. Нові джерела та методи поширення даних у статистиці : матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. конф. з нагоди Дня працівників статистики. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство. 2019. С. 206–209.

5. Петрова С. Дуальна форма здобуття освіти у Німеччині: структура, динаміка, порівняльні аспекти впровадження в Україні. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2025. № 15 (1). С. 153-165.

6. Савчук Р. М., Петренко Л. М. Роль дуальної освіти у повоєнній відбудові України. Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка Дмитра Тхоржевського «Технологічна освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку» 23 лютого 2024 року . Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Кафедра технологічної освіти, м. Київ, Україна. 2024. С. 231-236.

7. Савчук Р. Проблеми і перспективи розвитку дуальної форми здобуття освіти в Україні в умовах військового стану. Міжнародна наукова конференція Challenges of pedagogical and psychological sciences: a current perspective : Conference Proceedings (April 3–4, 2024. Wloclawek, Республіка Польща). Видавництво «Балтія», с. Рига, Латвія. 2024. С. 84-87.

8. Стецик М. Р., Бала Р. Д., Дрималовська Х. В., Бала О. І. Дуальна освіта і зайнятість сучасної молоді в Україні: проблеми та перспективи. *Бізнес Інформ.* 2020. №10. С. 137–142. https://doi.org/10.32983/2222-4459-2020-10-137-142

9. Черкашин С. В. Дуальна освіта в Німеччині як спосіб поглиблення практичної спрямованості вищої освіти. *Науковий часопис*. 2021. Вип.116.С.98-103

References

1. Andreichenko A., Shykina O., Kuznietsova O.(2025). Rol dualnoi osvity u formuvanni liudskoho kapitalu za umov viiny [The role of dual education in the formation of human capital in wartime]. *Ekonomika ta suspilstvo*. Vyp.74. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-74-128 [in Ukrainian]

2. Mykolaichuk I.P., Khmurova V.V. (2021). Dualna osvita u modernizatsii partnerstva z robotodavtsiamy [Dual education in the modernisation of partnerships with employers]. *Visnyk KNTEU*. № 5. S.139-154. [in Ukrainian]

3. Opushko N. (2023). Dualna osvita v universytetakh nimetskomovnykh krain Yevropy [Dual education in universities of German-speaking countries in Europe]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. Vyp.67.S. 137-150. [in Ukrainian]

4. Perkhun L. P., Tovmachenko N. M. (2019). Problemy vprovadzhennia dualnoho navchannia v Natsionalnii akademii statystyky, obliku ta audytu [Problems of implementing dual education at the National Academy of Statistics, Accounting and Auditing]. Novi dzherela ta metody poshyrennia danykh u statystytsi : materialy XVII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. z nahody Dnia pratsivnykiv statystyky. Kyiv : Informatsiino-analitychne ahentstvo. S. 206–209. [in Ukrainian]

5. Petrova S. (2025). Dualna forma zdobuttia osvity u Nimechchyni: struktura, dynamika, porivnialni aspekty vprovadzhennia v Ukraini [Dual form of education in Germany: structure, dynamics, comparative aspects of implementation in Ukraine]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. № 15 (1). S. 153-165. [in Ukrainian]

6. Savchuk R. M., Petrenko L. M. (2024). Rol dualnoi osvity u povoiennii vidbudovi Ukrainy [The role of dual education in the post-war reconstruction of Ukraine]. Materialy KhIII

Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii pamiati akademika Dmytra Tkhorzhevskoho «Tekhnolohichna osvita: suchasni realii ta perspektyvy rozvytku» 23 liutoho 2024 roku . Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova. Kafedra tekhnolohichnoi osvity, m. Kyiv, Ukraina. S. 231-236. [in Ukrainian]

7. Savchuk R. (2024). Problemy i perspektyvy rozvytku dualnoi formy zdobuttia osvity v Ukraini v umovakh viiskovoho stanu [Problems and prospects for the development of dual education in Ukraine under martial law]. Mizhnarodna naukova konferentsiia Challenges of pedagogical and psychological sciences: a current perspective : Conference Proceedings (April 3–4, 2024. Wloclawek, Respublika Polshcha). Vydavnytstvo «Baltiia», s. Ryha, Latviia. S. 84-87. [in Ukrainian]

8. Stetsyk M. R., Bala R. D., Drymalovska Kh. V., Bala O. I. (2020). Dualna osvita i zainiatist suchasnoi molodi v Ukraini: problemy ta perspektyvy [Dual education and employment of modern youth in Ukraine: problems and prospects]. Biznes Inform. №10. C. 137–142. https://doi.org/10.32983/2222-4459-2020-10-137-142 [in Ukrainian]

9. Cherkashyn S. V. (2021). Dualna osvita v Nimechchyni yak sposib pohlyblennia praktychnoi spriamovanosti vyshchoi osvity [Dual education in Germany as a way to deepen the practical orientation of higher education]. *Naukovyi chasopys*. Vyp.116.S.98-103 [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 51-7:004.9:378.147:37.091.3(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3391-3402

Юрченко Катерина Володимирівна PhD, вчитель математики Комунальної установи Сумська спеціалізована школа I-III ступенів №25, м. Суми https://orcid.org/0000-0002-4153-4397

Юрченко Артем Олександрович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-6770-186X

Богославський Сергій Віталійович аспірант кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0009-0003-1917-9215

Семеніхіна Олена Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-3896-8151

ТИПОВІ ПОМИЛКИ ПІД ЧАС ВИКОРИСТАННЯ GEOGEBRA У НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦСР-4

Анотація. Статтю присвячено аналізу типових помилок, що виникають під час використання середовища динамічної математики GeoGebra у навчанні вищої математики. Актуальність дослідження зумовлена поширенням цифрових інструментів у математичній освіті та необхідністю забезпечення якості навчальних результатів відповідно до Цілі сталого розвитку 4. Показано, що використання цифрових середовищ не гарантує покращення розуміння математичних понять, оскільки візуальна переконливість комп'ютерних побудов може формувати хибні уявлення та підмінювати математичну аргументацію. Метою дослідження є теоретичне осмислення та методичне обґрунтування типових помилок, які виникають під час використання GeoGebra у навчанні вищої математики, а також визначення педагогічних прийомів їх попередження і корекції. У роботі використано теоретичний аналіз наукових джерел, педагогічне моделювання типових навчальних ситуацій та педагогічний аналіз навчальних завдань, у межах яких виникають помилки під час інтерпретації

комп'ютерних результатів. У результаті дослідження систематизовано типові помилки за механізмом їх виникнення та впливом на математичний зміст.

Виокремлено групи помилок, пов'язаних з ігноруванням області визначення функції, неправильним вибором масштабу та вікна перегляду, ототожненням чисельної апроксимації з точним результатом, некоректним заданням меж інтегрування, а також підміною математичної коректності візуальною правдоподібністю динамічних побудов.

Показано, що значна частина цих помилок виникає не через недостатність математичних знань, а через специфіку інтерпретації цифрових результатів.

Запропоновано підхід, за яким результати комп'ютерного моделювання розглядаються як підстава для постановки дослідницьких запитань і подальшої математичної аргументації, а не як остаточний доказ.

Отримані результати можуть бути використані для удосконалення методики викладання вищої математики та формування культури критичного ставлення до результатів цифрового моделювання у здобувачів освіти.

Ключові слова: GeoGebra; вища математика; математичний аналіз; цифрові інструменти навчання; типові помилки у навчанні математики; візуалізація математичних об'єктів; інтерпретація комп'ютерних результатів; ЦСР; математична освіта.

Yurchenko Kateryna Volodymyrivna PhD, mathematics teacher at the Municipal Institution Sumy Specialized School of I-III Degrees No. 25, https://orcid.org/0000-0002-4153-4397

Yurchenko Artem Oleksandrovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Computer Science, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-6770-186X

Bohoslavskyi Serhii Vitaliyovych PhD student of the Department of Computer Science, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0009-0003-1917-9215

Semenikhina Olena Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Computer Science, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-3896-8151

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

TYPICAL ERRORS IN USING GEOGEBRA IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS FOR THE IMPLEMENTATION OF SDG 4

Abstract. The article analyses typical errors that arise when the dynamic mathematics environment GeoGebra is used in teaching higher mathematics. The relevance of the study is determined by the increasing integration of digital tools in mathematics education and the need to ensure the quality of learning outcomes in accordance with Sustainable Development Goal 4. It is shown that the use of digital environments does not automatically improve understanding of mathematical concepts, as the visual persuasiveness of computer-generated constructions may generate misconceptions and substitute for mathematical reasoning. The aim of the study is to provide a theoretical interpretation and methodological justification of typical errors that occur when GeoGebra is used in teaching higher mathematics, and to identify pedagogical approaches for their prevention and correction. The research employed theoretical analysis of scholarly sources, pedagogical modelling of typical learning situations, and pedagogical analysis of learning tasks in which errors emerge during the interpretation of computer-generated results. The study systematizes typical errors according to their mechanisms of occurrence and their influence on mathematical meaning. Several groups of errors are identified, including those related to ignoring the domain of a function, incorrect choice of scale and viewing window, interpreting numerical approximations as exact results, improper specification of integration limits, and the substitution of mathematical correctness for the visual plausibility of dynamic constructions. The findings demonstrate that many of these errors arise not from insufficient mathematical knowledge but from the specific features of interpreting digital results. An approach is proposed in which the outcomes of computer modelling are treated as a basis for posing investigative questions and for further mathematical reasoning rather than as final proof. The results can be used to improve the methodology of teaching higher mathematics and to develop a culture of critical interpretation of digital modelling results among learners.

Keywords: GeoGebra; higher mathematics; mathematical analysis; digital learning tools; typical errors in mathematics learning; visualization of mathematical objects; interpretation of computer-generated results; SDG; mathematics education.

Постановка проблеми. Удосконалення методики навчання вищої математики дедалі частіше пов’язують із використанням цифрових інструментів, здатних підтримувати візуалізацію, моделювання та дослідницьку діяльність здобувачів освіти. У цьому напрямі середовища динамічної

математики, зокрема GeoGebra, розглядають як засіб, що поєднує алгебраїчні, графічні та геометричні представлення і допомагає зробити абстрактні поняття математичного аналізу більш доступними для розуміння. Використання GeoGebra часто пов'язують з підвищенням якості навчання, активізацією пізнавальної діяльності та переходом від репродуктивного відтворення алгоритмів до дослідницьких дій, у яких здобувач освіти перевіряє припущення і робить висновки на основі спостережень за поведінкою математичних моделей.

Разом із тим, поширення GeoGebra в освітній практиці висвітлило іншу проблему, яка у методичних публікаціях нерідко залишається на периферії уваги. Йдеться про типові помилки, що виникають під час використання динамічних математичних середовищ у навчанні, і про те, як ці помилки впливають на змістовність засвоєння матеріалу. Здобувачі освіти можуть отримувати формально правильні або зовні переконливі графічні результати, але інтерпретувати їх некоректно, ігнорувати обмеження моделей або переносити візуальні спостереження на рівень строгих математичних тверджень без доведення. Такі помилки не завжди пов'язані з браком математичних знань. Часто вони виникають через специфіку цифрового інструменту, через налаштування, обмеження чисельних процедур, масштабу, області визначення, дискретизації та округлення, а також через методичні рішення викладача, коли GeoGebra використовується як демонстраційний засіб без спеціально організованих дій для перевірки та аргументації.

Особливо небезпечною є ситуація, коли візуальна переконливість побудови підміняє математичну коректність. У навчанні математичного аналізу це проявляється у помилковій інтерпретації границі, неперервності, похідної, інтеграла, збіжності числових рядів, а також у некоректному трактуванні точності наближених обчислень. Наприклад, побудова графіка на невдалому проміжку або у невдалому масштабі може створити хибне уявлення про кількість коренів, точки розриву або поведінку функції в околі критичних значень. Аналогічно, використання чисельних процедур без аналізу похибки здатне сформувати у здобувачів освіти уявлення про «точність» результатів, яке не відповідає математичній природі задачі. У підсумку цифровий інструмент, що мав би підтримувати розуміння, може закріплювати хибні уявлення і підсилювати формалізм, якщо не враховано типові помилки та не запропоновано методичних способів їх попередження і виправлення.

Тому актуальною стає проблема педагогічної відповідальності за коректне використання цифрових інструментів. Викладач має не лише демонструвати можливості GeoGebra, а й формувати в здобувачів освіти

культуру критичного ставлення до комп'ютерних результатів, уміння відрізняти наочний експеримент від строгого доведення, перевіряти межі застосовності цифрових інструментів і аргументувати висновки. Це безпосередньо пов'язано з Ціллю сталого розвитку 4, яка орієнтує освітні системи на забезпечення якісної та доступної освіти. Якість у цьому випадку слід розуміти не як просте впровадження цифрових засобів, а як здатність освітнього процесу формувати глибокі знання, навички критичного мислення та відповідальної роботи з даними і моделями. Якщо типові помилки під час використання GeoGebra не аналізуються і не стають предметом методичної роботи, то цифровізація може призводити до поверхневого засвоєння матеріалу та нерівності освітніх результатів, коли успіх залежить від випадкового досвіду роботи з програмою, а не від системно організованого навчання.

Отже, у практиці навчання вищої математики виникає суперечність між зростаючими можливостями GeoGebra як засобу візуалізації й моделювання та ризиками помилкового засвоєння математичних понять через некоректну інтерпретацію комп'ютерних результатів або методично недостатньо продумане використання цифрового інструменту. Це зумовлює потребу у науково-методичному аналізі типових помилок, що виникають під час використання GeoGebra у навчанні вищої математики, та в обґрунтуванні методичних підходів, які дозволяють попереджати такі помилки і перетворювати їх на ресурс для розвитку критичного мислення й математичної грамотності здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки в науково-методичних публікаціях про використання GeoGebra виразніше окреслився зсув від опису «переваг цифрового засобу» до аналізу того, як саме динамічні математичні середовища впливають на розуміння, інтерпретацію і типові хиби у міркуваннях здобувачів освіти. Дослідження [2] показують, що GeoGebra може підсилювати розуміння тем, де істотну роль відіграє візуалізація й уявлення. При цьому автори прямо фіксують різницю між результатом «побачити» та результатом «пояснити і обґрунтувати», що є принциповим для попередження помилок інтерпретації. Одночасно у роботах, присвячених помилкам і хибним уявленням у вищій математиці, GeoGebra розглядають як інструмент моделювання, який допомагає виявляти й зменшувати типові помилки, але лише за умови методично керованої роботи з моделлю. Показовими є результати досліджень з теми комплексних чисел у підготовці інженерів, де помилки класифікуються і аналізуються, а використання GeoGebra розглядається як засіб зняття частини концептуальних і процедурних хиб, а не як «автоматичний» спосіб зробити матеріал легшим [4; 5].

З'являються дослідження, де GeoGebra використано не лише як інструмент візуалізації, а як засіб виявлення і зменшення хибних уявлень у вищій математиці. У дослідженні [2] подано порівняльний аналіз діагностичних завдань, який засвідчує, що група, яка працювала з GeoGebra, демонструвала нижчий рівень окремих типових хибних уявлень, хоча й автори підкреслюють, що ефект пов'язаний із способом організації навчальних дій, а не з самим фактом використання засобу. На рівні концептуальних помилок у складніших темах вищої математики виразний приклад дає дослідження [4], де GeoGebra застосовано як інструмент моделювання для роботи з помилками та хибними уявленнями щодо комплексних чисел у майбутніх інженерів. Дослідження пропонує класифікацію помилок і показує, які саме з них зменшуються після цілеспрямованого використання GeoGebra [4].

Окремий, дуже важливий пласт сучасних праць стосується проблематики помилок у навчанні математики. Оглядові дослідження наголошують, що помилка, хибне уявлення і непорозуміння мають різну природу, а педагогічні підходи відрізняються залежно від того, чи йдеться про концептуальну хибу, процедурний збій, або про неправильне трактування поняття. Це надає теоретичне підґрунтя для аналізу типових помилок саме під час роботи з цифровими інструментами, де часто змішується обчислювальний результат і його смислова інтерпретація [8]. Для українського наукового дискурсу важливо, що з'являються публікації у фахових виданнях про цифрові засоби оцінювання та організацію роботи з математичними завданнями у ЗВО, що опосередковано виводить на проблему якості інтерпретації результатів і коректності процедур у цифровому середовищі, зокрема у вимірі академічної доброчесності й надійності оцінювання [4]. У сукупності ці джерела підводять до висновку, що дослідницький фокус зміщується до методично чутливих питань: які саме помилки провокує або підсилює використання GeoGebra, як відрізнити похибку інструменту від помилки здобувача освіти, і які педагогічні прийоми перетворюють візуалізацію на підставу для аргументованого висновку, що є суттєвим для реалізації ЦСР-4 у частині якості навчальних результатів.

Інший напрям сучасних праць фіксує ризик "псевдодоказовості" візуального результату, коли здобувачі освіти приймають зображення на екрані за строгий математичний факт без перевірки області визначення, похибки чисельних процедур, чутливості до масштабу чи дискретизації. У цьому сенсі важливими є дослідження, що оцінюють саме навчальні наслідки інтеграції GeoGebra, не зводячи висновок до загального «покращення». Так, Sebsibe [3] описує ефективність GeoGebra-інтегрованого

навчання і водночас акцентує увагу на роботі з множинними уявленнями про математичні об'єкти, що є типовим джерелом помилок у здобувачів освіти, коли вони переходять від графіка до формули та навпаки. Kirabo [1] аналізує GeoGebra для підтримки проблемно орієнтованого навчання математики і показує, що зміни пов'язані з інтерпретацією побудов, перевіркою припущень і обговоренням рішень. Це частково підтверджують дослідження [6; 7]. Додатково огляд [8], присвячений дослідженням помилки, хибного уявлення і непорозуміння у математичній освіті, дає теоретичну рамку для розрізнення типів помилок та підказує, які педагогічні дії потрібні для різних їх типів. Це напряму підтримує ідею статті: важливо відрізняти помилки, які породжує інструмент або його налаштування, від помилок математичного міркування, і будувати методику попередження відповідно.

Метою дослідження є теоретичне осмислення та методичне обґрунтування типових помилок, що виникають під час використання GeoGebra у навчанні вищої математики (модуль «Диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної»), а також визначення педагогічних прийомів їх попередження і корекції з орієнтацією на забезпечення якості навчальних результатів у межах Цілі сталого розвитку 4. У роботі GeoGebra розглядається не як інструмент, що автоматично «покращує» засвоєння матеріалу, а як цифрове середовище, використання якого потребує спеціально організованої інтерпретації результатів, перевірки умов коректності та переходу від візуального спостереження до математично аргументованого висновку.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів. Теоретичні методи включали аналіз наукових публікацій, присвячених виявленню хибних уявлень, помилок інтерпретації результатів цифрового моделювання та впливу GeoGebra на роботу здобувачів освіти з уявленнями математичних понять. Таке опрацювання дозволило уточнити, що ризики помилок зростають тоді, коли візуальний результат сприймається як доказ, а чисельна апроксимація інтерпретується як точне значення. Поряд із цим було виконано порівняльний аналіз методичних підходів, у яких GeoGebra використовується як засіб підтримки дослідницьких дій, що дало змогу визначити педагогічні умови, за яких типові помилки не закріплюються, а стають предметом навчального аналізу.

Провідним у роботі став метод педагогічного моделювання, який передбачав конструювання типових навчальних ситуацій із використанням GeoGebra, у яких виникають помилки під час аналізу графіків, наближених обчислень, роботи з параметрами та інтерпретації динамічних побудов. Додатково застосовано метод педагогічного аналізу навчальних ситуацій, у

межах якого помилки класифікувалися за механізмом виникнення та наслідком для математичного змісту. Результатом такого аналізу стала класифікація типових помилок, що включає ігнорування області визначення та умов коректності, помилки масштабу і вікна перегляду, ототожнення чисельної апроксимації з точним результатом, некоректне задання проміжку та меж при інтегруванні, підміну математичної коректності візуальною правдоподібністю у динамічних побудовах, а також помилки фіксації сталих величин у задачах на геометричні місця точок.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження типові помилки під час використання GeoGebra у навчанні вищої математики було згруповано за механізмом виникнення та за тим, як саме помилка спотворює математичний зміст. Такий підхід дозволив відокремити помилки інтерфейсу й налаштувань від помилок математичної інтерпретації та описати методичні дії, які знижують ризик хибних висновків. Під час групування враховано, що цифрове середовище генерує візуально переконливий результат навіть тоді, коли вибір проміжку, масштабу або параметрів моделі є невдалим, а отже потребує спеціально організованої перевірки. Класифікацію подано для модуля «Диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної».

Перший клас помилок пов’язаний із ігноруванням області визначення та умов коректності обчислень. Комп’ютерний результат може бути неповним або хибним, якщо користувач задав функцію на обмеженому проміжку або не врахував точки, де функція не визначена; у такій ситуації програма повертає результат лише на спільній частині проміжку, що може створювати ілюзію правильної відповіді. Аналогічний ризик виникає і в GeoGebra, коли здобувач освіти інтерпретує перетини, екстремуми або інтеграли, не перевіривши область визначення і коректність умов задачі. Методично ефективним виявився прийом «подвійної фіксації»: результат, отриманий у GeoGebra, обов’язково співвідноситься з аналітичними обмеженнями (область визначення, знак підкореневого виразу, умови логарифма), а також із контрольним наближеним тестом у вибраних точках. У такій процедурі GeoGebra не замінює аналіз, а створює підстави для постановки запитань і перевірки результату.

Другий клас помилок зумовлений масштабом, вибором вікна перегляду та дискретизацією графіка. Було проаналізовано ситуацію, коли графік «на перший погляд» здається неправильним, хоча причиною є невдалий автоматичний масштаб; після повернення до коректного масштабу спотворення зникає. Для GeoGebra це є типовою пасткою під час аналізу кількості коренів, точок розриву або асимптот. Помилка масштабу перетворюється на навчальний ресурс через вимогу до здобувача освіти

сформулювати висновок лише після перевірки принаймні у двох масштабах і на двох проміжках, а також після звірки з аналітичними міркуваннями про можливі особливі точки. Таке правило істотно знижує ризик «візуальної впевненості» там, де потрібна строгість.

Третій клас помилок пов'язаний із некоректною інтерпретацією чисельної апроксимації як «точного» результату. Наприклад, кінці проміжків, корені та інші величини можуть бути отримані з похибкою, і це має бути проговорено як принципова характеристика комп'ютерного способу розв'язування . У GeoGebra ця проблема загострюється через те, що чисельні значення часто подаються з обмеженою точністю, а округлення може змінювати інтерпретацію нерівностей або граничних випадків. У результаті дослідження уточнено методичний прийом, який доцільно застосовувати у курсі математичного аналізу: вимога до здобувача освіти вказувати не лише числову відповідь, а й режим її отримання (наближено, з якою точністю, на якому проміжку) та виконувати перевірку підстановкою або альтернативним способом. Це узгоджується з ідеєю формування культури відповідальної роботи з моделями й даними, яка є складовою якості освіти.

Четвертий клас помилок стосується інтегрального числення і проявляється у некоректному виборі меж інтегрування та проміжку задання підінтегральної функції. Межі інтегрування можуть виходить за відрізок, на якому задано функцію; у цьому разі програма фактично інтегрує на спільній частині і повертає чисельно правдоподібне, але математично неправильне значення. Для GeoGebra ризик має аналогічну природу: здобувач освіти може інтерпретувати площу чи значення інтеграла без перевірки того, чи коректно задано проміжок і чи не змінюється знак підінтегральної функції.

У результаті дослідження обґрунтовано методичну норму: будь-яке обчислення на цифровому середовищі має супроводжуватися графічною перевіркою на заданому проміжку та аналізом точок розриву або зміни знака, а також, за потреби, розбиттям проміжку на підпроміжки.

П'ятий клас помилок пов'язаний із динамічними побудовами та підміною математичної коректності візуальною правдоподібністю. Розглянуто типову ситуацію, коли геометрична конструкція виглядає правильно у статичному положенні, але є математично некоректною, і при динамічній зміні «розсипається», бо один із кроків побудови виконано неправильно. Такий механізм помилки важливий і для вищої математики, коли GeoGebra використовують для демонстрації геометричного змісту похідної, дотичної, нормалі або для дослідження параметричних кривих: неправильне «прив'язування» об'єктів у побудові дає хибні траєкторії, а відтак і хибні висновки. Методично ефективною виявилась вимога до

здобувача освіти не лише отримати картинку, а й зафіксувати залежності між об'єктами через коректні визначальні побудови, після чого виконати динамічну перевірку, змінюючи вихідні точки чи параметри.

Шостий клас помилок стосується задач на геометричні місця точок і пов'язаний з неправильним фіксуванням «сталої величини». Помилка виникає, коли потрібна стала величина не утримується під час динамічної зміни, а отже геометричне місце точок отримується некоректно; наводиться приклад, де треба спочатку зафіксувати відрізок і лише потім будувати конфігурацію. Для GeoGebra ця група помилок є показовою, бо вона демонструє різницю між «намалювати» і «задати умову». Такий приклад природно переноситься на університетські задачі з параметричними кривими та оптимізаційними умовами, де параметр має утримувати задане обмеження.

Сукупно описані класи помилок дозволяють зробити узагальнення, важливе для реалізації ЦСР-4. Якість освіти при цифровізованому навчанні вищої математики визначається не кількістю використаних інструментів, а якістю методичного підходу, який забезпечує перевірку умов коректності, явне розрізнення наближеного і точного результату, контроль масштабу та проміжку, а також перехід від візуального спостереження до аргументованого висновку.

Висновки. У статті здійснено теоретичне осмислення та методичне обґрунтування типових помилок, що виникають під час використання GeoGebra у навчанні вищої математики (модуль «Диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної»). Вихідною позицією стало розуміння того, що цифровий інструмент не гарантує підвищення якості навчання сам по собі. Навпаки, в умовах недостатньо продуманого методичного використання GeoGebra може підсилювати формалізм, закріплювати хибні уявлення та створювати ілюзію математичної коректності через візуальну правдоподібність побудов і числових результатів. У такій ситуації аналіз помилок стає не допоміжним елементом методики, а необхідною умовою забезпечення коректності навчальних висновків.

Отримані результати дозволили систематизувати типові помилки у навчанні вищої математики з використанням GeoGebra за механізмом їх виникнення та впливом на математичний зміст. Визначено, що значна частина помилок в навчанні модуля «Диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної» пов'язана з ігноруванням області визначення і умов коректності обчислень, неправильним вибором масштабу та вікна перегляду, а також з ототожненням чисельної апроксимації з точним результатом. Для тем інтегрального числення критичними виявляються помилки задання проміжку, меж інтегрування та інтерпретації знака

підінтегральної функції. Методичне узагальнення показало, що зменшення ризику типових помилок можливе за умови запровадження у освітній процес процедур перевірки та інтерпретації цифрових результатів. Зокрема, ефективними є прийоми, що вимагають явного аналізу області визначення, контролю масштабу і проміжку, фіксації режиму точності чисельного результату та його перевірки альтернативними способами. Для задач з динамічними побудовами доцільною є вимога обов'язкової динамічної перевірки коректності конструкції шляхом зміни вихідних точок або параметрів. Такі методичні дії переводять роботу з GeoGebra від демонстраційної практики до дослідницької діяльності, у якій візуалізація стає підставою для постановки запитань і аргументованого міркування, а не замінником доведення.

З позицій реалізації Цілі сталого розвитку 4 отримані результати свідчать, що якість цифровізації навчання вищої математики визначається не самим фактом використання сучасного програмного засобу, а здатністю освітнього процесу формувати відповідальну культуру роботи з цифровими моделями, даними і наближеними обчисленнями. Аналіз і методичне опрацювання типових помилок забезпечує підвищення надійності навчальних результатів та підтримує розвиток критичного мислення здобувачів освіти, що є суттєвим для якості математичної підготовки у вищій школі.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з емпіричною перевіркою ефективності запропонованих методичних прийомів у різних курсах вищої математики та з уточненням інструментів діагностики типових помилок під час роботи з GeoGebra. Це дозволить не лише описати помилки, а й кількісно оцінити, як змінюється їх частота та характер за умови системного методичного супроводу.

Література:

1. Kirabo E., Batiibwe M. S. K., Mbulankende J. S., Lie J. GeoGebra-supported problem-based learning for in-service primary mathematics teachers' 3D geometry understanding in a core primary teachers' college in Uganda. *Frontiers in Education*. 2025. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1713271.

2. Owusu R., Bonyah E., Arthur Y. D. The effect of GeoGebra on university students' understanding of polar coordinates. *Cogent Education*. 2023. Vol. 10, no. 1. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2177050.

3. Sebsibe A. S., Abdella N. M. The effect of GeoGebra integrated instruction on students' learning of the quadratic function concept. *F1000Research*. 2025. Vol. 14. Article 671. https://doi.org/10.12688/f1000research.163113.1.

4. Seloane M. P., Ramaila S., Ndlovu M. N. Harnessing GeoGebra as a modelling tool to mitigate undergraduate engineering mathematics students' misconceptions and errors associated with complex numbers. *Pythagoras*. 2025. Vol. 46, no. 1. Article a825. https://doi.org/10.4102/pythagoras.v46i1.825.

5. Seloane M. P. Developing undergraduate engineering mathematics students' conceptual and procedural knowledge of complex numbers using GeoGebra. *Pythagoras*. 2023. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1412592.pdf

6. Semenikhina O. V., Drushliak M. G., Khvorostina Y. V. Use of GeoGebra cloud service in future math teachers' teaching. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 73, no. 5. P. 48–66. https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.2500.

7. Semenikhina O., Drushlyak M. GeoGebra in the formation of mathematical competencies of future mathematics teachers. *CEUR Workshop Proceedings*. 2018. Vol. 2257. P. 145–156. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper18.pdf

8. Shimizu Y. Research on classroom practice and students' errors in mathematics education: A scoping review of recent developments for 2018–2023. *ZDM – Mathematics Education*. 2025. https://doi.org/10.1007/s11858-025-01704-0.

References:

1. Kirabo, E., Batiibwe, M. S. K., Mbulankende, J. S., & Lie, J. (2025). GeoGebra-supported problem-based learning for in-service primary mathematics teachers' 3D geometry understanding in a core primary teachers' college in Uganda. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1713271

2. Owusu, R., Bonyah, E., & Arthur, Y. D. (2023). The effect of GeoGebra on university students' understanding of polar coordinates. *Cogent Education, 10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2177050

3. Sebsibe, A. S., & Abdella, N. M. (2025). The effect of GeoGebra integrated instruction on students' learning of the quadratic function concept. *F1000Research, 14*, 671. https://doi.org/10.12688/f1000research.163113.1

4. Seloane, M. P., Ramaila, S., & Ndlovu, M. N. (2025). Harnessing GeoGebra as a modelling tool to mitigate undergraduate engineering mathematics students' misconceptions and errors associated with complex numbers. *Pythagoras, 46*(1), a825. https://doi.org/10.4102/pythagoras.v46i1.825

5. Seloane, P. M. (2023). Developing undergraduate engineering mathematics students' conceptual and procedural knowledge of complex numbers using GeoGebra. *Pythagoras*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1412592.pdf

6. Semenikhina, O. V., Drushliak, M. G., & Khvorostina, Y. V. (2019). Use of GeoGebra Cloud Service in future math teachers' teaching. *Information Technologies and Learning Tools, 73*(5), 48–66. https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.2500

7. Semenikhina, O., & Drushlyak, M. (2018). GeoGebra in the formation of mathematical competencies of future mathematics teachers. *CEUR Workshop Proceedings, 2257*, 145–156. http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper18.pdf

8. Shimizu, Y. (2025). Research on classroom practice and students' errors in mathematics education: A scoping review of recent developments for 2018–2023. *ZDM–Mathematics Education*. https://doi.org/10.1007/s11858-025-01704-0

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.032

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3403-3415

Ягодін Сергій Анатолійович аспірант кафедри теорії, методики фізичного виховання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, https://orcid.org/0009-0002-5138-166X

ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ РІШУЧОСТІ ТА ВПЕВНЕНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті представлено теоретико-експериментальні результати дослідження підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування рішучості та впевненості молодших школярів у процесі навчально-тренувальної діяльності. Обґрунтовано актуальність проблеми в контексті необхідності переорієнтації професійної підготовки педагогів на формування особистісних якостей учнів поряд із розвитком їх фізичних здібностей. На основі аналізу наукових джерел уточнено сутність підготовки майбутніх учителів фізичної культури як інтегративного процесу, спрямованого на формування мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісно-поведінкової та рефлексивної складових професійної готовності. У дослідженні розроблено та науково обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яка передбачає поєднання теоретичної, методичної та практичної складових освітнього процесу і реалізується через комплекс педагогічних умов. Визначено, що ефективність формування готовності забезпечується цілеспрямованою орієнтацією професійної підготовки на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери студентів, моделюванням навчально-тренувальної діяльності як засобу формування особистісних якостей учнів та посиленням практико-орієнтованого характеру освітнього процесу. Експериментальна перевірка ефективності розробленої системи здійснювалася шляхом організації педагогічного експерименту з виділенням контрольної та експериментальної груп і використанням критеріїв оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів. Аналіз результатів констатувального та формувального етапів засвідчив позитивну динаміку змін у експериментальній групі, що проявляється у зростанні частки студентів із високим рівнем сформованості готовності та зменшенні кількості осіб із низьким рівнем за всіма визначеними критеріями. Найбільш виражені зміни зафіксовано у діяльнісно-

поведінковому та рефлексивному компонентах, що свідчить про підвищення здатності майбутніх учителів організовувати педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток рішучості та впевненості учнів, а також здійснювати рефлексивний аналіз власних дій. Статистична обробка отриманих результатів підтвердила наявність значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами, що дозволило обґрунтувати ефективність запропонованої системи підготовки та визначених педагогічних умов. Доведено, що їх комплексна реалізація забезпечує цілісність процесу професійної підготовки та сприяє досягненню високого рівня сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування рішучості та впевненості молодших школярів.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів фізичної культури, професійна готовність, рішучість, впевненість, навчально-тренувальна діяльність, педагогічні умови, педагогічний експеримент.

Yahodin Serhii Anatoliiovych PhD student of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Cherkasy National University in the name of Bohdan Khmelnytskyi, https://orcid.org/0009-0002-5138-166X

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL RESULTS OF TRAINING FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO FOSTER DECISIVENESS AND SELF-CONFIDENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article presents the theoretical and experimental results of a study on the training of future physical education teachers for fostering decisiveness and self-confidence in primary school students in the process of educational and training activities. The relevance of the problem is substantiated in the context of the need to reorient professional teacher training toward the development of students' personal qualities alongside their physical abilities. Based on the analysis of scientific sources, the essence of training future physical education teachers is clarified as an integrative process aimed at developing motivational-value, cognitive, activity-behavioral, and reflective components of professional readiness. The study develops and theoretically substantiates a system for training future physical education teachers, which integrates theoretical, methodological, and practical components of the educational process and is implemented through a set of pedagogical conditions. It is determined that the effectiveness of readiness formation is ensured by the purposeful orientation of professional training toward the development of students' value-motivational sphere, the modeling of educational and training activities as a means of shaping

students' personal qualities, and the strengthening of the practice-oriented nature of the educational process. The experimental verification of the effectiveness of the developed system was carried out through the organization of a pedagogical experiment involving control and experimental groups, using defined criteria to assess the levels of professional readiness. The analysis of the results of the ascertaining and formative stages demonstrated a positive dynamic in the experimental group, reflected in an increase in the proportion of students with a high level of readiness and a decrease in those with a low level across all criteria. The most significant changes were observed in the activity-behavioral and reflective components, indicating an enhanced ability of future teachers to organize pedagogical activities aimed at developing decisiveness and self-confidence in students, as well as to conduct reflective analysis of their own professional actions. Statistical processing of the obtained results confirmed the presence of significant differences between the experimental and control groups, which made it possible to substantiate the effectiveness of the proposed training system and the defined pedagogical conditions. It is proven that their comprehensive implementation ensures the integrity of the professional training process and contributes to achieving a high level of readiness of future physical education teachers to foster decisiveness and self-confidence in primary school students.

Keywords: training of future physical education teachers, professional readiness, decisiveness, self-confidence, educational and training activities, pedagogical conditions, pedagogical experiment.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури, здатних забезпечити не лише фізичний розвиток учнів, а й цілеспрямовано впливати на становлення їхніх особистісних якостей. У контексті навчально-тренувальної діяльності фізичне виховання розглядається як специфічне освітнє середовище, у межах якого поєднуються рухова активність, емоційно-вольова сфера та соціальна взаємодія, що створює сприятливі умови для розвитку внутрішніх ресурсів особистості дитини. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх педагогів має орієнтуватися на формування готовності до організації таких педагогічних ситуацій, котрі сприяють не лише засвоєнню рухових умінь, а й розвитку в учнів здатності діяти впевнено, приймати рішення та долати труднощі.

Особливої значущості набувають такі якості, як рішучість і впевненість, що виступають важливими характеристиками особистісного розвитку молодших школярів і визначають їхню активність у навчальній та позанавчальній діяльності. У процесі навчально-тренувальної діяльності

зазначені якості формуються через подолання фізичних і психологічних бар'єрів, участь у змагальних та ігрових формах роботи, виконання нових і складніших рухових дій, що потребують внутрішньої мобілізації та віри у власні можливості. Водночас ефективність такого впливу безпосередньо залежить від рівня професійної готовності вчителя, його здатності створювати педагогічно доцільні умови, підтримувати учнів у ситуаціях невизначеності та спрямовувати їхній досвід на усвідомлення власних досягнень [1].

Відтак, актуальність проблеми зумовлюється необхідністю переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з переважно техніко-методичної на особистісно орієнтовану, у межах якої формування рішучості та впевненості молодших школярів розглядається як важливий результат навчально-тренувальної діяльності, що потребує цілеспрямованого педагогічного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових праць, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, дає підстави стверджувати, що в науковому дискурсі утвердилася тенденція розглядати даний процес як складне інтегративне утворення, зорієнтоване не лише на опанування методики фізичного виховання, а й на формування педагогічної, психологічної, організаційної та рефлексивної готовності до майбутньої професійної діяльності. У межах такого підходу професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури тлумачиться як цілісна система, що охоплює методичну підготовленість, психолого-педагогічну обізнаність, здатність до організації освітнього процесу та розвинену рефлексивну позицію (Т. Зорочкіна, В. Балакірєва, Л. Пакушина, В. Ткаченко, А. Проценко, Д. Гарбар) [2; 3, с. 137]. При цьому здатність педагога формувати в учнів рішучість і впевненість зазвичай не виокремлюється як автономна професійна компетентність, а постає як похідна від загальної готовності створювати діяльнісно насичене, безпечне та мотиваційно підтримувальне освітнє середовище. У дослідженнях, присвячених проблемі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, простежується виразна орієнтація на компетентнісну парадигму, у межах якої професійне становлення педагога осмислюється як процес інтеграції знань, умінь, цінностей і досвіду діяльності, необхідних для ефективної взаємодії з учнями різних вікових груп (Д. Бермудес, А. Артюшенко, С. Ягодін, В. Вахняк) [4, с. 67; 5, с. 91; 6, с. 179]. Водночас у працях, що аналізують реалізацію ідей Нової української школи (НУШ), фізична культура розглядається як освітня галузь, здатна забезпечувати не лише розвиток рухових умінь, а й становлення впевненості в собі, готовності до співпраці, відповідальної поведінки та позитивної мотивації до успіху,

тобто тих особистісних характеристик, що безпосередньо пов'язані з рішучістю та впевненістю молодших школярів [7]. Висвітлення досліджень, зосереджених на формуванні особистісних якостей учнів, засвідчує, що рішучість і впевненість у більшості випадків розглядаються в контексті виховного потенціалу фізичної культури, ігрових, змагальних та навчально-тренувальних форм діяльності, які створюють ситуації вибору, подолання труднощів, переживання успіху, взаємодії з однолітками та усвідомлення власних досягнень (Г. Грибан, П. Пилипчук, Д. Опанчук, Я. Демус, О. Корносенко, В. Фазан) [8, с. 126; 9, с. 38]. У нормативно-ціннісному полі НУШ дані якості пов'язуються з образом учня як самостійної, відповідальної особистості, здатної діяти в ситуації вибору, не боятися помилок і брати відповідальність за власні дії, що посилює значущість їх формування саме в молодшому шкільному віці [10, с. 7]. Разом із тим узагальнення наукових джерел показує, що, попри наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань щодо професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та значного масиву праць про виховні можливості фізкультурно-спортивної діяльності, проблема спеціальної підготовки майбутнього вчителя до цілеспрямованого формування рішучості та впевненості молодших школярів у процесі навчально-тренувальної діяльності залишається розробленою лише частково. У вищезазначених дослідженнях розкрито окремі аспекти цієї проблематики, але не сформовано цілісного науково-методичного підґрунтя, яке б поєднувало структуру готовності майбутнього педагога, педагогічні умови її формування, критерії, показники та механізми реалізації в умовах закладу вищої освіти й подальшої професійної практики. А тому наукова прогалина полягає у відсутності системного бачення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування вольових якостей учнів початкової школи, що й зумовлює потребу в розробленні відповідної структурно-функціональної моделі та обґрунтуванні педагогічних умов її ефективного впровадження .

Мета та методи дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування рішучості та впевненості молодших школярів у процесі навчально-тренувальної діяльності. Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних методів, зокрема теоретичний аналіз наукових джерел для обґрунтування сутності проблеми та визначення концептуальних засад підготовки майбутніх учителів, а також педагогічний експеримент із подальшою статистичною обробкою результатів для перевірки ефективності розробленої системи. Застосування кількісно-якісного аналізу отриманих даних дало змогу об'єктивно оцінити динаміку змін у рівнях

сформованості професійної готовності та підтвердити достовірність отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування рішучості та впевненості молодших школярів базується на розгляді цього процесу як цілісного педагогічного явища, у межах якого поєднуються особистісний розвиток дитини та професійне становлення педагога. У нашому дослідженні акцентуємо у вагу на тому, що формування зазначених якостей відбувається не спонтанно, а в умовах спеціально організованої навчально-тренувальної діяльності, яка виступає середовищем для набуття досвіду подолання труднощів, прийняття рішень і прояву впевненості у власних силах.

У зв'язку з цим підготовку майбутнього вчителя розглядаємо як процес цілеспрямованого формування його здатності проєктувати педагогічні ситуації, що стимулюють активність, ініціативність і внутрішню готовність учнів до дії, а також забезпечувати педагогічну підтримку у процесі виконання рухових завдань [11, с. 54].

У межах нашого дослідження було розроблено цілісну систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яка характеризується системністю, поетапністю та спрямованістю на інтеграцію теоретичної та практичної складових професійної освіти. Її зміст передбачав поєднання психолого-педагогічних знань, методичних умінь і практичного досвіду організації навчально-тренувальної діяльності, у процесі якої формується готовність до розвитку особистісних якостей учнів. Важливою характеристикою даної системи є її орієнтація на активну позицію студента, що передбачає залучення до моделювання педагогічних ситуацій, аналізу власної діяльності та усвідомлення значущості рішучості й упевненості як результатів педагогічного впливу.

Реалізація системи підготовки забезпечувалась через впровадження спеціально визначених педагогічних умов, які розглядаються як взаємопов'язані чинники, що створюють сприятливе освітнє середовище для формування відповідної готовності. Їх сутність полягає у спрямуванні професійної підготовки на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів, моделюванні навчально-тренувальної діяльності як засобу педагогічного впливу на особистісний розвиток учнів та забезпеченні практико-орієнтованого характеру освітнього процесу.

У сукупності дані умови забезпечують поєднання мотиваційного, змістового та діяльнісного аспектів підготовки, що сприяє формуванню здатності майбутнього педагога цілеспрямовано впливати на розвиток рішучості та впевненості молодших школярів [11, с. 56; 12, с. 204].

Оцінювання сформованості готовності майбутніх учителів здійснювалось на основі визначених у дослідженні критеріїв, які відображають основні компоненти цього інтегративного утворення. До них віднесено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивний критерії, кожен з яких характеризується відповідними показниками, що дозволяють діагностувати рівень сформованості готовності. Відповідно до кількісно-якісних характеристик було виділено високий, середній та низький рівні, що відображають ступінь сформованості професійної готовності майбутніх учителів до формування рішучості та впевненості учнів. Такий підхід до діагностики забезпечив нам можливість комплексного аналізу результатів підготовки та відстеження динаміки змін у процесі педагогічного експерименту, що, у свою чергу, дозволило обґрунтовано оцінити ефективність запропонованої системи .

Організація педагогічного експерименту передбачала кількісно-якісне зіставлення результатів у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах за визначеними критеріями сформованості готовності, що дозволило не лише зафіксувати динаміку змін, а й наочно продемонструвати ефективність упровадженої системи підготовки. Порівняльний аналіз результатів формувального етапу засвідчив суттєве зростання показників у студентів ЕГ за всіма критеріями, особливо за діяльнісно-поведінковим і рефлексивним, тоді як у КГ зміни залишилися мінімальними.

Так, за результатами узагальненого аналізу статистичних показників, представлених у таблиці 1, простежується чітка позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури в ЕГ порівняно з КГ за всіма визначеними критеріями. Зокрема, за мотиваційно-ціннісним критерієм частка студентів із високим рівнем у ЕГ зросла з 19,3% на констатувальному етапі до 40,6% на формувальному, що становить приріст +21,3%, тоді як у КГ відповідне зростання є значно менш вираженим – з 17,2% до 21,1% (+3,9%). Водночас у структурі цього критерію в ЕГ зафіксовано істотне зменшення частки студентів із низьким рівнем (з 23,2% до 11,8%, тобто −11,4%), тоді як у КГ зміни мають незначний характер (−1,9%).

Аналогічна тенденція простежується і за когнітивним критерієм, де в ЕГ відбулося суттєве зростання високого рівня з 17,9% до 37,3% (+19,4%), тоді як у КГ цей показник змінився незначно – з 16,7% до 19,6% (+2,9%). При цьому у студентів ЕГ спостерігається різке скорочення низького рівня (з 34,5% до 16,9%, тобто −17,6%), що свідчить про підвищення рівня теоретичної обізнаності та усвідомлення сутності формування рішучості та впевненості, тоді як у КГ відповідні зміни залишаються мінімальними (−3,9%).

Найбільш виражені позитивні зрушення зафіксовано за діяльнісно-поведінковим критерієм, де частка студентів із високим рівнем у ЕГ зросла з 18,9% до 38,7% (+19,8%), тоді як у КГ приріст становить лише +2,4%. Одночасно у студентів ЕГ відбулося значне зменшення низького рівня (з 34,9% до 16,5%, тобто −18,4%), що відображає істотне підвищення здатності до практичної реалізації педагогічних дій, спрямованих на формування рішучості та впевненості молодших школярів, тоді як у КГ такі зміни є значно менш вираженими (−4,3%).

Особливо показовими є результати за рефлексивним критерієм, де в ЕГ спостерігається найбільший приріст високого рівня — з 18,4% до 41,5% (+23,1%), тоді як у КГ – лише +4,3%. Водночас частка студентів із низьким рівнем у ЕГ зменшилася з 32,5% до 14,2% (−18,3%), що свідчить про суттєве підвищення здатності до усвідомленого аналізу власної педагогічної діяльності, тоді як у КГ відповідне зниження є значно менш інтенсивним (−4,8%).

Достовірність отриманих результатів підтверджується даними статистичної перевірки, відповідно до яких емпіричні значення χ^2 за всіма критеріями перевищують критичне значення $\chi^2_{кр} = 5{,}99$ при $df = 2$ ($p \leq 0{,}05$), зокрема для мотиваційно-ціннісного критерію χ^2 становить 23,13, для когнітивного – 22,51, для діяльнісно-поведінкового – 24,23, а для рефлексивного – 25,84. Така закономірність свідчить про статистично значущі відмінності між показниками ЕГ та КГ після формувального етапу та підтверджує, що зафіксовані зміни є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу, а не випадкових коливань.

Таблиця 1.

Узагальнена таблиця статистичних показників результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів до формування рішучості та впевненості молодших школярів

Критерій	*Рівень*	*Констатувальний етап ЕГ (%)*	*Констатувальний етап КГ (%)*	*Формувальний етап ЕГ (%)*	*Формуальний етап КГ (%)*	*Δ ЕГ*	*Δ КГ*
Мотиваційно-ціннісний	високий	19.3	17.2	40.6	21.1	+21.3	+3.9
	середній	57.5	56.5	47.6	54.5	−9.9	−2.0
	низький	23.2	26.3	11.8	24.4	−11.4	−1.9
Когнітивний	високий	17.9	16.7	37.3	19.6	+19.4	+2.9
	середній	47.6	46.4	45.8	47.4	−1.8	+1.0
	низький	34.5	36.9	16.9	33.0	−17.6	−3.9
Діяльнісно-поведінковий	високий	18.9	17.7	38.7	20.1	+19.8	+2.4
	середній	46.2	45.9	44.8	47.8	−1.4	+1.9
	низький	34.9	36.4	16.5	32.1	−18.4	−4.3
Рефлексивний	високий	18.4	17.2	41.5	21.5	+23.1	+4.3
	середній	49.1	47.8	44.3	48.3	−4.8	+0.5
	низький	32.5	35.0	14.2	30.2	−18.3	−4.8

Зіставлення результатів дозволило нам констатувати, що в ЕГ відбулося більш інтенсивне зростання високого рівня сформованості та одночасне зниження низького рівня за всіма критеріями, що відображає позитивну динаміку професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури. Така різниця між показниками «було – стало» у структурі рівнів стала свідченням результативності впровадженої системи підготовки та підтверджує її цілеспрямований вплив на розвиток ключових компонентів досліджуваного феномену.

Інтерпретація результатів педагогічного експерименту, здійснена на основі їх статистичного опрацювання, дає підстави констатувати наявність суттєвих відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп після завершення формувального етапу. Отримані емпіричні дані засвідчують, що зміни, які відбулися в ЕГ, мають не випадковий характер, а є наслідком цілеспрямованого впливу впровадженої системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури. У ході статистичної перевірки було встановлено, що відмінності у розподілі рівнів сформованості готовності за визначеними критеріями є статистично значущими, що дало змогу відхилити альтернативне припущення про відсутність таких відмінностей і, натомість, підтвердити гіпотезу про наявність позитивної динаміки у розвитку досліджуваного феномену внаслідок реалізації експериментального впливу.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що впровадження розробленої системи підготовки забезпечує комплексний вплив на формування всіх складових професійної готовності майбутніх учителів, зокрема мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісно-поведінкової та рефлексивної. Виявлена позитивна динаміка проявляється у зростанні частки студентів із високим рівнем сформованості готовності, поглибленні їхніх професійних знань, удосконаленні практичних умінь організації навчально-тренувальної діяльності та розвитку здатності до рефлексивного осмислення власної педагогічної діяльності. Отриманий результат свідчить про те, що запропоновані педагогічні умови функціонують у взаємозв'язку, забезпечуючи цілісність процесу підготовки та підсилюючи ефект їх реалізації.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає нам підстави стверджувати, що розроблена система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування рішучості та впевненості молодших школярів є цілісною та науково обґрунтованою, оскільки охоплює теоретичні засади, змістово-процесуальні компоненти та механізми практичної реалізації в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти. У ході дослідження нами було встановлено, що формування

зазначених особистісних якостей учнів можливе за умови цілеспрямованої підготовки майбутнього педагога, яка передбачає інтеграцію мотиваційно-ціннісної орієнтації, відповідних знань, практичних умінь і рефлексивних здатностей. Отримані результати підтвердили, що впровадження системи підготовки забезпечує позитивну динаміку у формуванні професійної готовності студентів, що проявляється у зростанні рівнів за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-поведінковим та рефлексивним критеріями, а також у підвищенні здатності майбутніх учителів організовувати педагогічні ситуації, спрямовані на розвиток рішучості та впевненості молодших школярів.

Статистична обробка результатів педагогічного експерименту засвідчила наявність значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами, що дозволило відхилити припущення про відсутність ефекту впроваджених змін і підтвердити гіпотезу щодо ефективності розробленої системи підготовки. Це свідчить про те, що визначені педагогічні умови функціонують як взаємопов'язана система, яка забезпечує комплексний вплив на всі складові професійної готовності майбутніх учителів і сприяє досягненню очікуваних результатів підготовки .

Водночас результати дослідження окреслюють перспективи подальших наукових пошуків, пов'язаних із поглибленням змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, удосконаленням методів формування особистісних якостей учнів у процесі навчально-тренувальної діяльності та розширенням можливостей використання запропонованої системи в різних освітніх контекстах, що відкриває можливості для подальшого розвитку досліджуваної проблематики та адаптації отриманих результатів до умов сучасної освітньої практики.

Література:

1. Артюшенко А., Ягодін С., Субота В. Особистісна рішучість і особливості її прояву в учнів 8-17 років в процесі навчально-фізкультурної діяльності. *Наука І Техніка Сьогодні*. 2024. 3(31). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3(31)-440-449.

2. Зорочкіна Т., Балакірєва В., Пакушина Л., Ткаченко В. Формування особистісної рішучості та впевненості у дітей молодшого шкільного віку у процесі навчально-тренувальної діяльності. *Педагогічні Науки Теорія Історія Інноваційні Технології*. 2025. 579. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/579-593.

3. Проценко А. А., Гарбар Д. Фахова підготовка майбутніх вчителів фізичної культури у закладах вищої освіти як актуальна проблема сучасної науки та освітньої практики. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. (9(169). С. 135-139. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.9(169).29.

4. Бермудес Д. В. Моделювання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та хореографії: монографія. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. 222 с.

5. Artyushenko A., Yahodin S. The European approach to fostering determination and self-confidence in primary school students. *Pedeutology*. 2025. 2(2), pp. 88-98. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(2)-88-98.

6. Вахняк В. Фізична культура в умовах нової української школи. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA», (October 28, 2022; Kraków, Poland).* 2022. 177–179. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/519.

7. Актуальні проблеми фізичної культури і спорту в сучасному суспільстві: збірник наукових праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 190 с.

8. Грибан Г., Пилипчук П., Опанчук, Д. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Вісник Національного Університету Чернігівський Колегіум Імені Т Г Шевченка.* 2024. 181(25). С. 125–130. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.242520.

9. Демус Я., Корносенко О., Фазан В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Педагогічні науки*. 2025. (85). С. 33–45. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2025.1.33.

10. Алєксєєв О. Нормативно-правове підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. *Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини.* 2019. (15). С. 5–10. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2019-15.5-10.

11. Ягодін С. Упровадження інтерактивних методів як педагогічна умова формування рішучості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку в навчально-тренувальній діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2024. 80. С. 53-60. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-54-60.

12. Ягодін С. А. Вплив фізичної активності та спортивних ігор на розвиток рішучості у дітей молодшого шкільного віку. *Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Achievements of Science and Applied Research» (May 19-21, 2025. Dublin, Ireland). European Open Science Space*, 2025. С. 202-205. URL: https://www.eoss-conf.com/wp-content/uploads/2025/05/Dublin_Ireland_19.05.25.pdf.

References:

1. Artiushenko, A., Yahodin, S., & Subota, V. (2024). Osobystisna rishuchist i osoblyvosti yii proiavu v uchniv 8-17 rokiv v protsesi navchalno-fizkulturnoi diialnosti. [Personal determination and features of its manifestation in students aged 8-17 years in the process of educational and physical activity]. *Nauka I Tekhnika Sohodni. - Science and Technology Today.* 3(31). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3(31)-440-449. [in Ukrainian].

2. Zorochkina, T., Balakiryeva, V., Pakushyna, L., & Tkachenko, V. (2025). Formuvannia osobystisnoi rishuchosti ta vpevnenosti u ditei molodshoho shkilnoho viku u protsesi navchalno-trenuvalnoi diialnosti. [Formation of personal determination and self-confidence in primary school children in the process of educational and training activities]. *Pedahohichni Nauky Teoriia Istoriia Innovatsiini Tekhnolohii. - Pedagogical Sciences Theory History Innovative Technologies.* 579. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/579-593. [in Ukrainian].

3. Protsenko, A. A., & Harbar, D. (2023). Fakhova pidhotovka maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury u zakladakh vyshchoi osvity yak aktualna problema suchasnoi nauky ta osvitnoi praktyky. [Professional training of future physical education teachers in higher education institutions as a current problem of modern science and educational practice]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 15. - Scientific Journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Series 15.* 9(169). 135–139. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.9(169).29. [in Ukrainian].

4. Bermudes, D. V. (2023). Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury ta khoreohrafii: monohrafiia. [Modeling of professional training of future physical education and choreography teachers: monograph]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].

5. Artyushenko, A., & Yahodin, S. (2025). The European approach to fostering determination and self-confidence in primary school students. *Pedeutology.* 2(2). 88–98. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(2)-88-98.

6. Vakhniak, V. (2022). Fizychna kultura v umovakh novoi ukrainskoi shkoly. [Physical culture in the conditions of the New Ukrainian School]. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA». - Collection of Scientific Papers "SCIENTIA".* 177–179. Retrieved from: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/519. [in Ukrainian].

7. Aktualni problemy fizychnoi kultury i sportu v suchasnomu suspilstvi: zbirnyk naukovykh prats V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. (2023). [Current issues of physical culture and sports in modern society: collection of scientific papers of the V All-Ukrainian scientific and practical conference]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].

8. Hryban, H., Pylypchuk, P., & Opanchuk, D. (2024). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti. [Training of future physical education teachers for professional activity]. *Visnyk Natsionalnoho Universytetu Chernihivskyi Kolehium imeni T. H. Shevchenka. - Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. H. Shevchenko.* 181(25). 125–130. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.242520. [in Ukrainian].

9. Demus, Ya., Kornosenko, O., & Fazan, V. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do inkliuzyvnoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. [Training of future physical education teachers for inclusive education in general secondary education institutions]. *Pedahohichni nauky. - Pedagogical Sciences.* (85). 33–45. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2025.1.33. [in Ukrainian].

10. Alieksieiev, O. (2019). Normatyvno-pravove pidgruntia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii indyvidualnoi roboty z uchniamy. [Regulatory and legal framework of professional training of future physical education teachers for organizing individual work with students]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Fizychne vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. - Bulletin of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohiienko. Physical education, sport and human health.* (15). 5–10. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2019-15.5-10. [in Ukrainian].

11. Yahodin, S. (2024). Uprovadzhennia interaktyvnykh metodiv yak pedahohichna umova formuvannia rishuchosti ta vpevnenosti v ditei molodshoho shkilnoho viku v navchalno-trenuvalnii diialnosti. [Implementation of interactive methods as a pedagogical condition for the formation of determination and self-confidence in primary school children in educational

and training activities]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. - Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi. Series: Pedagogy and Psychology*. 80. 53–60. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-54-60. [in Ukrainian].

12. Yahodin, S. A. (2025). Vplyv fizychnoi aktyvnosti ta sportyvnykh ihor na rozvytok rishuchosti u ditei molodshoho shkilnoho viku. [The impact of physical activity and sports games on the development of determination in primary school children]. *Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Achievements of Science and Applied Research». - Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Achievements of Science and Applied Research".* 202–205. Retrieved from: https://www.eoss-conf.com/wp-content/uploads/2025/05/Dublin_Ireland_19.05.25.pdf. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.371.04.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3416-3430

Яковлєва Ольга Миколаївна кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики і статистики, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-0750-9769

Галіцан Ольга Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-2542-649X

Халецька Катерина Віталіївна Доктор Філософії (PhD), вчитель інформатики, стейкголдер ОПП Середня освіта (Інформатика. Англійська мова) в Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Комунальний заклад «Ріше-льєвський науковий ліцей», Одеса, м. Одеса, 65000. https://orcid.org/0000-0003-4691-6316

Яновський Анатолій Олександрович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-9893-9475

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СУЧАСНОГО КУРСУ АЛГЕБРИ ТА ІНФОРМАТИКИ В ШКОЛІ)

Анотація. Статтю присвячено дослідженню сутнісних характеристик процесу міждисциплінарної координації у системі методичної дидактичної діяльності сучасних учителів та викладачів математики. Проаналізовано педагогічні (дидактичні, методичні) варіативи міждисциплінарної координації шляхом співставлення категорій «міжпредметні зв'язки» та «педагогічна інтеграція». Доведено, що міждисциплінарна координація є процесом, що забезпечує взаємоузгодження методології, аксіології та змісту робочих програм декількох навчальних дисциплін з метою гармонізації

інтенсивності, послідовності та інформаційної й наукової «ємності» знань здобувачів освіти. Встановлено, що міждисциплінарна координація в системі природничо-математичної освіти забезпечує симетризацію та синхронізацію, поглиблення та інтенсифікацію набутих учнями знань, надання їм наскрізного характеру та варіативності у способах застосування. Міждисциплінарна координація актуалізує пізнавальну ініціативність учнів, активізує їх самостійність в аналітичному опрацюванні матеріалу різних дисциплін в гармонійній синтетичній логіці, відтворюючи логіко-семантичну, структурно-функційну та галузево-фіксовану симетрію інформаційного й фактологічного матеріалу, систематизованого в цілісну й стійку модель. Встановлено, що підготовленість майбутніх учителів математики до міждисциплінарної координації в системі природничо-математичної дидактики здатна подолати однобічність знань здобувачів освіти та запобігти періферизації їх природничо-математичної грамотності; активізувати самостійність мислення учнів, їх пізнавальну ініціативність та цілісність їх наукового світогляду, інтенцію до дослідництва.

Описано методичні прийоми, що ілюструють способи міждисциплінарної координації шкільних курсів математики та інформатики.

Схарактеризовано вплив представлених способів міждисциплінарної координації для употужнення інтелектуальної активності учнів, адже в 6 класі активізуються механізми їх візуально-асоціативного мислення; у 7-8 класі актуалізується алгоритмічне мислення школярів, у старших класах послідовно розвивається конструктивно-функціональне та концептуально-логічне мислення здобувачів освіти. Представлені методичні прийоми відтворення міждисциплінарної інтеграції в межах шкільних курсів математики та інформатики надає майбутнім учителям можливості самостійно дослідити логіку інтелектуального розвитку учнів, різних видів їх мислення.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів та викладачів математики, методика навчання математики та інформатики в закладах загальної середньої освіти, міжпредметна інтеграція, міждисциплінарна координація, міжпредметні зв’язки, інтегративний підхід у навчанні математики та інформатики, інтеграція математики та інформатики в школі, інтегративна методологія у природничо-математичній шкільній галузі, предметно-методична діяльність учителя, дидактична діяльність учителя.

Yakovlieva Olga PhD (Candidate of Physical and Mathematical Sciences), Head of the Higher Mathematics and Statistics Department , State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky", Odesa, https://orcid.org/0000-0003-0750-9769

Halitsan Olha PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Pedagogy, State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, https://orcid.org/0000-0003-2542-649X

Khaletska Kateryna PhD (Doctor of Philosophy), Stakeholder OPP: Secondary Education (Informatics, English Language) of the Department of Pedagogy, State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Communal Institution “Richelieu Scientific Lyceum”, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-4691-6316

Yanovskiy Anatoliy Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Informatics, State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, https://orcid.org/0000-0002-9893-9475

METHODOLOGICAL ASPECT OF PREPARING FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS FOR APPLYING THE POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARY COORDINATION (BASED ON THE INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF THE CONTEMPORARY SCHOOL COURSE OF ALGEBRA AND INFORMATICS)

Abstract. This article examines the essential features of interdisciplinary coordination within the methodological and didactic practice of contemporary mathematics teachers and instructors. It compares pedagogical variants of interdisciplinary coordination (didactic and methodological) by juxtaposing the concepts of “interdisciplinary connections” and “pedagogical integration.” We argue that interdisciplinary coordination is a process that aligns the methodology, axiology, and curricular content of multiple subjects to harmonize the intensity, sequencing, and informational and scientific capacity of learners’ knowledge. In the context of natural mathematical education, interdisciplinary coordination promotes symmetrization and synchronization, deepening and intensification of acquired knowledge, and confers a transversal character and flexibility in modes of application. It stimulates students’ cognitive initiative and fosters their autonomy in analytically processing material from different disciplines within a coherent synthetic logic, reproducing logical semantic, structural functional, and domain specific symmetry of informational and factual content organized into an integrated and stable model. The study demonstrates that preparing future mathematics teachers for interdisciplinary coordination can mitigate the fragmentation of learners’ knowledge and prevent the marginalization of their

natural mathematical literacy; it also enhances students' independent thinking, cognitive initiative, holistic scientific worldview, and research orientation. The paper describes specific pedagogical techniques that exemplify methods of coordinating school mathematics and informatics curricula. It further characterizes the impact of these methods on strengthening students' intellectual activity: visual associative thinking mechanisms are activated in grade 6, algorithmic thinking is actualized in grades 7–8, and constructive functional and conceptual logical thinking progressively develop in senior grades. The proposed techniques for implementing interdisciplinary integration within mathematics and informatics courses enable future teachers to independently investigate the logic of students' intellectual development and the diversity of their thinking processes.

Keywords: professional training of future mathematics teachers; methodology of teaching mathematics and informatics; interdisciplinary integration; interdisciplinary coordination; intersubject connections; integrative approach in mathematics and informatics education; integration of mathematics and informatics in school; integrative methodology in natural mathematical school domain; subject methodological activity of the teacher; didactic activity of the teacher.

Постановка проблеми. Концептуальне переосмислення та дидактичне узмістовлення освітніх галузей в Україні, фундаменталізація ідеї профілювання у старшій школі актуалізують звернення вчених-педагогів та методистів-математиків до феноменології дидактичної інтеграції, міждисциплінарної координації, способів гармонізації та синхронізації змісту різних навчальних предметів.

Освітня проєкція фундаментально-математичної галузі знань наразі має враховувати багатомірність, поліваріативність різних дисциплін – математики, інформатики, фізики, природничих наук. У названому контексті оптимальною видається саме інтегративна методологія, що в певній мірі реалізує актуалітети холістичної парадигми пізнання – прагнення складних систем зберегти власну неподільну цілісність, не втрачаючи феноменологічної та змістової специфіки.

Сучасні вектори упровадження STEM-освітньої моделі в Україні ґрунтуються на здатності та компетентності вчителів природничо-математичних спеціальностей реалізовувати методологеми інтегративного підходу в освіті, здійснювати міждисциплінарну координацію різними дидактичними та методичними способами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундамент розуміння сутності та дидактичного потенціалу інтеграції закладено М. Ярмаченком, С. Гончаренком, які наприкінці 90-х років 20 століття вперше специфіку-

вали поняття «міжпредметні зв'язки» та надали йому педагогічної та методичної аргументації[12].

У сучасних педагогічних теоріях феноменологія міждисциплінарної інтеграції досліджується у контексті парадигми STEM-освіти. Дослідники О. Галіцан, В. Паламарюк розкривають актуалітети професійної діяльності учителів природничих дисциплін і математики саме у проєкції природничо-математичної STEM-освітньої моделі[3].

Специфіку підготовки майбутніх учителів математики в педагогічних університетах репрезентує К. Халецька, наголошуючи на необхідності формування природничо-наукового світогляду майбутніх учителів математики, як цілісного феномену, що спонукає педагогів до викладання автономних шкільних предметів в органічному зв'язку [14].

Суголосну думку висловила Т. Засєкіна, називаючи міждисциплінарну координацію у природничій освітній галузі дієвим механізмом реалізації STEM-освітньої моделі[5].

Міжпредметні зв'язки у методиці навчання математики опрацьовують В. Нічишина[9], Ю. Ботузова[1], С. Рибак[11], акцентуючи на їх значенні для створення сучасних інтегрованих курсів.

Методологію інтеграції в загальнонауковому контексті та категорійній параметрії досліджує О. Ващук, репрезентуючи полярні дефініції «інтеграція» та «диференціація» у навчанні[2].

У дослідженнях О. Ордановської, Д. Бєлітченка висвітлено роль інтегративного дидактичного підходу в підготовці майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. Розмірковуючи над детермінантами успішної професійно-методичної діяльності сучасного вчителя природничо-математичного профілю, вчені виокремлюють здатність до дидактичної інтеграції та описують способи її реалізації в профільній школі[10].

Алгоритми та способи встановлення міжпредметних зв'язків у шкільному курсі математики та інформатики стали предметом наукового інтересу О. Яковлєвої, О. Пенко, які репрезентувати методичний ракурс розробки інтегрованих уроків на прикладі вивчення учнями теми «Центральна та осьова симетрія у координатах»[13].

Отже, можемо говорити про актуалізацію наукового інтересу провідних учених галузі природничо-математичної дидактики до параметрів міждисциплінарної інтеграції в змісті різних шкільних предметів. Водночас, сучасному науково-педагогічному й дидактичному дискурсу бракує прикладів методичного опрацювання різних варіативів міжпредметної координації.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки підготовки майбутніх учителів математики до використання потенціалу міждисциплінарної координації в професійній методичній та дидактичній діяльності.

Завдання дослідження: репрезентувати сутнісні характеристики міждисциплінарної координації у системі методичної дидактичної діяльності сучасних учителів та викладачів математики; проаналізувати педагогічні (дидактичні, методичні) варіативи міждисциплінарної координації шляхом співставлення категорій «міжпредметні зв'язки» та «педагогічна інтеграція»; описати методичні прийоми, що ілюструють способи міждисциплінарної координації шкільних курсів математики та інформатики.

Виклад основного матеріалу. Інтеграційні механізми в освіті наразі обрано домінувальним алгоритмом употужнення природничо-математичної освітньої галузі, оскільки саме інтеграція найбільш повно розкриває сучасне розуміння значущості синхронного опанування учнями різних дисциплін/ шкільних предметів, задекларованого STEM-освітньою моделлю.

Інтеграція в освіті Незалежної України на різних етапах становлення природничо-математичної дидактики набувала різноманітної категорійної деталізації. Запозичену із радянської дидактики категорію «міжпредметні зв'язки» із часом було розширено й трансформовано у поняття «міждисциплінарна інтеграція», що натепер використовується в освітній моделі НУШ за допомогою словоформи «міждисциплінарна координація».

Незважаючи на різні категорійні інтерпретації, в основі самої ідеї синтетичного поєднання матеріалу різних шкільних предметів (дисциплін, освітніх галузей) міститься лексема «інтеграція», що походить від латинськомовного кореня «*integer*» – відновлювати цілісність за допомогою синтезу окремих частин; зв'язувати різні сегменти одного цілого з метою синхронізації їх змісту[12].

У перших довідникових джерелах з педагогіки, зокрема у педагогічних словниках за редакцією С. Гончаренка та М. Ярмаченка[12], схарактеризовано початкове розуміння категорії «інтеграція в освіті». Автори тлумачили її як спосіб гармонізації різних педагогічних моделей (систем), або змістового наповнення різних дисциплін; як стан, що досягається зв'язками розрізнених частин цілісної системи – шкільного курсу, окремої дисципліни, або навіть цілої освітньої галузі.

У розмислах дидактів нам імпонує методологія, за якою автори пропонують здійснювати синхронізацію окремих частин предмету чи дисципліни, а саме: поєднання дефрагментованих субструктур обов'язково має передбачати досягнення граничної мети – цілісність кінцевого «продукту» інтеграції. На нашу думку, саме такі принципи заклали фундамент

для вибору інтегративної методології для конструювання сучасної системи вітчизняної природничо-математичної освіти.

Дещо іншої конотації та методологічної аргументації набуває категорія «педагогічна інтеграція», що віддзеркалює процеси синтезування, синхронізації, координації, узгодження різних елементів цілісної освітньої системи. Педагогічна інтеграція маркує більш глобальні процеси в педагогічних моделях, адже інтегруванню піддаються не змістові модулі окремих шкільних предметів чи тем, а й самі функційні механізми освіти, виховання молоді, її розвитку та соціалізації.

За результатами категорійного аналізу представимо наше розуміння сутності міждисциплінарної координації у системі природничо-математичної дидактики.

На нашу думку, **міждисциплінарна координація** є процесом, що забезпечує взаємоузгодження методології, аксіології та змісту робочих програм декількох навчальних дисциплін з метою гармонізації інтенсивності, послідовності та інформаційної й наукової «ємності» знань здобувачів освіти. Міждисциплінарна координація в системі природничо-математичної освіти забезпечує симетризацію та синхронізацію, поглиблення та інтенсифікацію набутих учнями знань, надання їм наскрізного характеру та варіативності у способах застосування. Міждисциплінарна координація актуалізує пізнавальну ініціативність учнів, активізує їх самостійність в аналітичному опрацюванні матеріалу різних дисциплін в гармонійній синтетичній логіці, відтворюючи логіко-семантичну, структурно-функційну та галузево-фіксовану симетрію інформаційного й фактологічного матеріалу, систематизованого в цілісну й стійку модель.

Зважаючи на пріоритетність природничо-математичної освіти в Україні особливого значення набуває підготовка майбутніх учителів та викладачів математики до міждисциплінарної координації, як способу реалізації принципів STEM-освітньої моделі.

Приєднуємось до думки В. Нічишиної[9] про те, що професійна підготовка майбутніх учителів математики має забезпечувати здатність майбутніх педагогів досліджувати педагогічні явища в різних ракурсах та інтегративній логіці, здійснювати їх наукознавчий аналіз шляхом звернення до закономірностей споріднених галузей, прослідковувати їх еволюцію у динамічній взаємодії із суміжними категоріями.

На нашу думку, підготовленість майбутніх учителів математики до міждисциплінарної координації в системі природничо-математичної дидактики здатна подолати однобічність знань здобувачів освіти та запобігти периферизації їх природничо-математичної грамотності; активізувати самостійність мислення учнів, їх пізнавальну ініціативність та цілісність їх

наукового світогляду, інтенцію до дослідництва. Застосовуючи принципи міждисциплінарної координації у конструюванні індивідуальної методичної моделі навчання математики, майбутні педагоги набувають навичок трансформації фактологічних знань у дієвий дидактичний інструментарій; набувають умінь самостійно розв'язувати педагогічні та методичні завдання шляхом цілісного розуміння науково-педагогічних засад математики як галузі загального наукового знання; активізують світоглядні інтенції у розумінні цілісності педагогічної картини світу.

Приєднуємось до думки О. Ващук про необхідність переосмислення дидактичного змісту шкільних дисциплін та переорієнтації його на засадах міждисциплінарного синтезу[2;с.78]. Наразі опанування учнями змісту предметів математичного циклу здійснюється у форматі фактологічних одиниць, розрізнених блоків інформації, окремих категорій і дефініцій, що утруднює структурну організацію дисциплін за принципом міждисциплінарної координації.

Суголосної думки дотримується Ю. Ботузова, наголошуючи на перспективності інтеграції матеріалу математики та інформатики в школі, що ґрунтується на необхідності досягнення цілісності уявлень здобувачів освіти про обчислювальні процеси та математичні інструменти їх відтворення[1;с.26]. Дослідниця наголошує на міждисциплінарній зв'язності інформатики, дискретної математики, чисельних методів та різних диференційних рівнянь.

Симетричну думку репрезентовано у дослідженнях О. Яковлєвої, О. Пенко, які дослідили алгоритми встановлення міжпредметних зв'язків на прикладах конструювання і проведення бінарних уроків з математики та інформатики[13].

Незважаючи на очевидну міжгалузеву спорідненість математики та інформатики як освітніх галузей, шкільних курсів алгебри та інформатики як предметно-дидактичних сегментів, проблема розроблення методичних інструментів відтворення міждисциплінарної координації все ще залишається актуальною у розрізі підготовки майбутніх учителів математики.

Проілюструємо прикладами способи увиразнення міждисциплінарних зв'язків у шкільному курсі математики та інформатики.

Тема «Числові послідовності» є однією з надважливих складових сучасного курсу шкільної математики, зокрема у системі вивчення здобувачами освіти матеріалу курсу алгебри в 9 класі [8], та курсу алгебри і початків аналізу в 10-11 класах [7]. Первинні уявлення учнів про сутність числової послідовності складаються інтуїтивно та передують вивченню названого курсу. У межах вивчення матеріалу шкільного курсу математики учні неодноразово стикалися з такими послідовностями, щонайменше, з

послідовністю натуральних чисел, послідовністю непарних чисел, послідовністю простих чисел тощо.

У 9 класі учні знайомляться з послідовностями та способами їх завдання, властивостями послідовностей, а також опановують декілька надважливих числових послідовності – арифметичну прогресію та геометричну прогресію. За логікою побудови шкільного курсу математики, задавати послідовності можна декількома способами.

Одним з найпоширеніших способів завдання послідовності є аналітичний спосіб – завдання за допомогою формули n-го члена послідовності a_n. Наприклад, $a_n = 2n^2 - 3n + 1, a_n = \frac{5n+7}{2n-3}, a_n = 5^{1-n}$ тощо. Зрозуміло, що якщо нам відома така формула, то для будь-якого натурального значення n ми можемо визначити відповідне значення a_n. І хоча здається, що такий спосіб завдання послідовності є одним з найлегшим, але досвід показує, що у деяких учнів 9-го класу спочатку виникають утруднення по даному значенню n обчислити значення a_n, якщо сформулювати завдання, наприклад, як знайти десятий член послідовності, якщо послідовність задано формулою $a_n = n^2 - 3n$. Фактично, при такому способі завдання послідовності розглядаються як функції натурального аргументу, а знаходження n-го члена послідовності a_n при даному значенні n є задачею знаходження значення відповідної функції $f(n)$.

В інформатиці послідовності розглядаються як спосіб організації обчислень, результат обчислення алгоритмів, а також як елемент програмування (у циклах, рекурсіях, масивах). Таким чином, математичне означення послідовності в інформатиці розглядається як алгоритмічний об'єкт. На цьому етапі у здобувачів освіти формується поняття циклу з параметром (цикл for) за допомогою актуалізації знань математичних послідовностей завдяки переносу властивостей індексації на алгоритмічний процес.

Послідовності в інформатиці розглядаються, починаючи з 6 класу, як механізм пропедевтики навчання циклічних алгоритмів. У цьому контексті формується поняття певної повторюваності дій у рамках вивчення змістової лінії «Алгоритмізація та програмування» [6], тобто реалізується покрокове обчислення елементів. У 7-8 класах відбувається формульне представлення числових послідовностей при вивченні циклів for і while у простих програмах на обчислення послідовностей.

Наприклад,

Дано: послідовність чисел: 2, 5, 8, 11, 14, …

Завдання для учнів №1: знайдіть правило утворення послідовності.

Завдання для учнів №2: обчисліть 10-й елемент.

Завдання для учнів №3: складіть алгоритм знаходження n-го елемента.

На цьому етапі учні аналізують завдання, шукають закономірність, складають інформаційну модель задачі (записують правило словами), потім складають покроковий алгоритм як ввести номер n, обчислити вираз і вивести результат. При порівнянні двох сусідніх членів учні бачать закономірність повторення, що кожний наступний член збільшується на 3 і виводять формулу для обчислення: $a_n = 2 + (n - 1) \cdot 3$.

На нашу думку, у межах виконання таких завдань формується зв'язок за схемою «математична формула → алгоритм обчислення», тобто відбувається формальний перехід від опису інформаційної моделі до побудови математичної моделі, а далі – до програмної реалізації.

Водночас слід зазначити, що не кожна числова послідовність може бути задана формулою n-го члена послідовності. Яскравим прикладом цього є послідовність простих чисел, для якої математики до сьогодні не змогли знайти формулу, за допомоги якої можна згенерувати тільки прості числа. Послідовність простих чисел ми задаємо описом (характеристичною властивістю): прості числа – це натуральні числа, більші 1, які мають тільки два дільники.

Активізувати мотивацію учнів до вивчення сутності названих послідовностей можна за допомогою ілюстративної підтримки, що відтворюється наочною реалізацію під час навчання графічного представлення алгоритмів на основі циклічних конструкцій через аплікацію властивостей послідовностей алгоритмів на фундаменті математичних знань у вигляді прикладу спіралі Улама [4].

Поняття «Ковер Улама» (в різних термінологічних інтерпретаціях – спіраль Улама) використовується як спосіб розміщення натуральних чисел по квадратній спіралі, у якому прості числа експлікують виражені діагональні структури [4].

На математичному рівні спіраль Улама демонструє закономірність в розподілі простих чисел у взаємозв'язку з арифметичною послідовністю та геометричною структурою.

На інформатичному рівні цей математичний інструмент забезпечує ефективність роботи з двовимірним масивом, циклами та візуалізацією даних, що сприяє вивченню загальних засад дослідницького програмування у старших класах.

Використання спіралі Улама при навчанні послідовностей можна позиціонувати як підхід інтеграції предметних знань при переході від аналітичного до алгоритмічного способу міркування на прикладі візуалізації абстрактних математичних структур засобами програмування. Такий підхід дуже дієвим є в 9 класах при вивченні послідовностей в математиці й циклів і двовимірних масивів в інформатиці.

Продуктивну думку в контексті нашого дослідження висловлює Ю. Ботузова. Дослідниця стверджує, що в інформатиці послідовність, що задана рекурентно, тісно пов'язана з алгоритмізацією та програмуванням, оскільки обчислення членів послідовності природно реалізується через циклічні алгоритми та використання змінних для зберігання попередніх значень [1;с.29]. Для виконання таких завдань здобувачам освіти слід змоделювати процес покрокового обчислення з побудовою інформаційної моделі, а на її основі у подальшому відбувається побудова математичної моделі, що сприяє розвитку логічного та алгоритмічного мислення школярів.

Підтримуємо думку Ю. Ботузової про те, що вивчення рекурентної моделі генерації послідовностей створює основу для інтеграції математики та інформатики, що детермінує розвиток у здобувачів освіти як цілісне уявлення про обчислювальні процеси[1]. Суголосні із Ю. Ботузовою у тому, що саме такий методологічний ракурс фіксує міждисциплінарну зв'язність, оскільки рекурентні співвідношення становлять фундамент багатьох завдань дискретної математики, чисельних методів і диференціальних рівнянь.

Властивості числових послідовностей продовжують розглядатися у курсі алгебри та початків аналізу 10 класу в темі «Границя та неперервність функцій» при вивченні поняття границі числової послідовності.

Опанування учнями сутності поняття границь послідовності та обчислення границь послідовностей традиційно викликає суттєві утруднення в учнів, адже саме поняття границі послідовності є абстрактною математичною категорією, що в шкільному курсі математики вивчається переважно на інтуїтивному рівні і пов'язується з математичним поняттям нескінченності.

В інформатиці на рівні 10 класу числова послідовність розглядається як масив даних у контексті об'єктно-орієнтованого програмування та обчислювального моделювання.

Ключова увага зосереджена на програмній імплементації обчислення послідовностей в контексті інтегрованих завдань. Метою інтегрованих завдань є поєднання математичного апарату з розробки алгоритмічної моделі та самої програми мовою програмування. Отже, в інформатиці арифметична прогресія постає як модель вивчення ітераційних процесів, що пов'язані з формуванням алгоритмічного мислення та розумінням дискретної детермінації значень.

Таким чином, синтез наведених аргументів дає підставу структурувати архітектуру трансформації формального математичного апарату в циклічну операціоналізацію у табличному форматі.

Таблиця 1

Вертикальна структура інтеграції: трансформація аналітичних залежностей у програмній ітерації

Клас	Математичний компонент	Інформатичний компонент	Тип інтеграції
1	Числові закономірності, продовження рядів	Покрокове виконання алгоритму, прості команди	Інтуїтивний
2	Послідовність як впорядкований набір чисел	Лінійні алгоритми, обчислення за формулою	Формульна
3	Арифметична прогресія, формула n-го члена	Цикли (for, while), генерація послідовності	Операціональна
4	Рекурентне завдання послідовностей	Покрокові обчислення через рекурсію, змінні-лічильники	Динамічна
5	Узагальнення: прогресії, суми, моделювання процесів	Масиви, функції, аналіз алгоритмів, оптимізація	Дослідницька

Представлений у таблиці 1 матеріал ілюструє способи фіксації інтеграційного зв'язку математичного та інформатичного компонентів міждисциплінарного опанування учнями навчального матеріалу.

Отже, можемо говорити про те, що інформатика збагачує зміст теми «Числові послідовності» власним інструментарієм, забезпечуючи перехід від абстрактного розуміння математичних закономірностей до її циклічної операціоналізації у вигляді програми.

Вважаємо доцільним відмітити вплив таких способів міждисциплінарної координації для употужнення інтелектуальної активності учнів, адже в 6 класі активізуються механізми їх візуально-асоціативного мислення; у 7-8 класі актуалізується алгоритмічне мислення школярів, у старших класах послідовно розвивається конструктивно-функціональне та концептуально-логічне мислення здобувачів освіти.

Представлений методичний прийом відтворення міждисциплінарної інтеграції в межах шкільних курсів математики та інформатики надає майбутнім учителям можливості самостійно дослідити логіку інтелектуального розвитку учнів, різних видів їх мислення.

Висновки. Сучасна освіта дедалі більше потребує міжпредметної інтеграції та міждисциплінарної координації, адже ізольоване вивчення предметів не відповідає викликам XXI століття. Учні стикаються з комплексними проблемами, які неможливо розв'язати лише засобами однієї науки. Тому міжпредметні зв'язки стають важливим інструментом формування цілісного світогляду та розвитку критичного мислення. Особливого значення набуває інтегративний підхід у навчанні математики, який дозволяє поєднувати абстрактні математичні поняття з практичними прикладами з інших галузей знань. Це не лише підвищує мотивацію учнів, а й сприяє глибшому розумінню матеріалу. Зокрема, інтеграція математики та інформатики в школі відкриває нові можливості для розвитку алгоритмічного мислення, цифрової грамотності та прикладного використання математичних знань у програмуванні й аналізі даних. У контексті реформування освіти важливо розробляти інтегративну методологію у природничо-математичній шкільній галузі, яка забезпечить системність і узгодженість навчального процесу. Такий підхід дозволяє уникнути дублювання матеріалу, створює умови для комплексного засвоєння знань та формує в учнів здатність застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Отже, актуальність проблеми інтеграції полягає у необхідності підготовки школярів до життя в інформаційному суспільстві, де знання мають бути не розрізненими, а взаємопов'язаними та практично орієнтованими.

Перспективи подальших наукових та методичних розвідок у даному напрямі вбачаємо у розробці уніфікованої методики здійснення міждисциплінарної координації матеріалу різних шкільних предметів.

Література:

1. Ботузова Ю. В. Методика навчання математики з Python на прикладі теми «Числові послідовності». *Наукові записки*. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти. Вип. 2(4). 2024. С.25-37. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-3

2. Ващук О. В. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Ващук. Житомир, 2014. 194 с.

3. Галіцан О. А., Паламарюк В. А. Актуалітети професійної діяльності сучасних учителів природничо-математичних спеціальностей у вимірах STEM-освітньої моделі. *Наука і техніка сьогодні*. №5, 2025. С. 555-566. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)

4. Годдард, Т. «Спіраль Улама». URL:http://d4maths.lowtech.org/mirage/ulam.htm

5. Засєкіна Т.М. Дидактичні засади реалізації інтегративного підходу в шкільній природничій освіті. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; 13.00.09; Полтава, 2021.

6. Модельні навчальні програми для 5-9 класів Нової української школи (запроваджуються поетапно з 2022 року). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-

serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku

7. Навчальні програми для 10-11 класів. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv

8. Навчальні програми для 8-9 класів. МОН (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011 рік). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-6-9-klasiv

9. Нічишина В. В. Інтегративний підхід до вивчення математичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Нічишина. Кіровоград, 2008. 256 с.

10. Ордановська О.І., Бєлітченко Д.М., Єфремов О.М. Роль інтегративного дидактичного підходу в підготовці майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 5(51) 2025. С.1117-1127. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1117-1126

11. Рибак С. М. Міжпредметні зв'язки природничо-математичних і спеціальних дисциплін у підготовці вчителя фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Рибак ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 250 с.

12. Словник термінів і понять сучасної освіти. Укладачі: Л.Михайлова, О.Пагава, О.Проніна. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.

13. Яковлєва О., Пенко О. Формування міжпредметних зв’язків на прикладі бінарного уроку з математики та інформатики на тему «Центральна та осьова симетрія у координатах». *Освіта. Інноватика. Практика*, 2022. Том 10, № 6. С. 58-63. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i6-008

14. Khaletska K. Pedagogical conditions of forming prognostic competency of future teachers of natural and mathematical specialties. ISSN 2353-8406 *Knowledge, Education, Law, Management* 2022 № 3 (47). https://doi.org/10.51647/kelm.2022.3.7

References:

1. Botuzova, Yu. V. (2024). Metodyka navchannia matematyky z Python na prykladi temy «Chyslovi poslidovnosti» [Methodology of teaching mathematics with Python on the example of the topic “Number sequences”]. *Naukovi zapysky* [Scientific Notes], 2(4). https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-3

2. Vashchuk, O. V. (2014). Formuvannia hotovnosti vchyteliv pryrodnychykh dystsyplin do rozvytku akademichnoi obdarovanosti starshoklasnykiv na zasadakh intehratyvnoho pidkhodu [Formation of readiness of teachers of natural sciences to develop academic giftedness of high school students on the basis of an integrative approach]. Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, Zhytomyr.

3. Halitsan, O. A., & Palamariuk, V. A. (2025). Aktualitety profesiinoi diialnosti suchasnykh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnostei u vymirakh STEM-osvitnoi modeli [Actualities of professional activity of modern teachers of natural-mathematical specialties in the dimensions of the STEM-educational model]. *Nauka i tekhnika sohodni* [Science and Technology Today], 5, 555–566. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46

4. Goddard, T. (n.d.). Spiral Ulama [Spiral of Ulam]. Retrieved March 22, 2026, from http://d4maths.lowtech.org/mirage/ulam.htm

5. Zasiekina, T. M. (2021). Dydaktychni zasady realizatsii intehratyvnoho pidkhodu v shkilnii pryrodnychii osviti [Didactic principles of implementing the integrative approach in school natural science education]. Doctor of Pedagogical Sciences dissertation, Poltava.

6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). Modelni navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv Novoi ukrainskoi shkoly [Model curricula for grades 5–9 of the New Ukrainian School]. Retrieved March 22, 2026, from https://mon.gov.ua/...

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). Navchalni prohramy dlia 10–11 klasiv [Curricula for grades 10–11]. Retrieved March 22, 2026, from https://mon.gov.ua/...

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2011). Navchalni prohramy dlia 8–9 klasiv. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Curricula for grades 8–9. State standard of basic and complete secondary education]. Retrieved March 22, 2026, from https://mon.gov.ua/...

9. Nichyshyna, V. V. (2008). Intehratyvnyi pidkhid do vyvchennia matematychnykh dystsyplin u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky [Integrative approach to the study of mathematical disciplines in the training of future mathematics teachers]. Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, Kirovohrad.

10. Ordanovska, O. I., Bielitchenko, D. M., & Yefremov, O. M. (2025). Rol intehratyvnoho dydaktychnoho pidkhodu v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnostei [The role of the integrative didactic approach in the training of future teachers of natural-mathematical specialties]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* [Perspectives and Innovations of Science], 5(51), 1117–1127. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1117-1126

11. Rybak, S. M. (2006). Mizhpredmetni zviazky pryrodnycho-matematychnykh i spetsialnykh dystsyplin u pidhotovtsi vchytelia fizyky [Interdisciplinary connections of natural-mathematical and special disciplines in the training of a physics teacher]. Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, Vinnytsia.

12. Mykhailova, L., Pagava, O., & Pronina, O. (2020). Slovnyk terminiv i poniat suchasnoi osvity [Dictionary of terms and concepts of modern education]. Sievierodonetsk.

13. Yakovlieva, O., & Penko, O. (2022). Formuvannia mizhpredmetnykh zviazkiv na prykladi binarnoho uroku z matematyky ta informatyky na temu «Tsentralna ta osova symetriia u koordynatakh» [Formation of interdisciplinary connections on the example of a binary lesson in mathematics and informatics on the topic "Central and axial symmetry in coordinates"]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka* [Education. Innovation. Practice], 10(6), 58–63. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i6-008

14. Khaletska K. (2022). Pedahohichni umovy formuvannia prohnoznoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnostei [Pedagogical conditions of forming prognostic competency of future teachers of natural and mathematical specialties]. *Knowledge, Education, Law, Management*, № 3(47). https://doi.org/10.51647/kelm.2022.3.7

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.12:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3431-3441

Ясногурська Людмила Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, https://orcid.org/0000-0003-3039-447X

ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

Анотація. Зміст іншомовної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю у ЗВО полягає у вирішенні наступних завдань: конкретизувати сучасні вимоги до змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців та принципи організації іншомовної підготовки освітнього простору; виявити потенціал іншомовної підготовки майбутніх фахівців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; виявити принципи адаптації зарубіжного досвіду іншомовної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням особливостей та традицій у контексті європеїзації вищої освіти.

Зміст іншомовної підготовки засобами цифрових ресурсів має динамічний характер і передбачає: регулярне оновлення навчальних матеріалів; інтеграцію сучасної професійної термінології; врахування змін у цифровому середовищі та професійних практиках; залучення студентів до створення власного цифрового контенту іноземною мовою.

Динамічність та постійне оновлення змісту є найважливішими характеристиками сучасної іншомовної підготовки в умовах швидкого розвитку інформаційного суспільства, глобалізації та трансформації професійної діяльності. Зміни у соціально-економічній, науково-технологічній та культурній сферах зумовлюють необхідність регулярного перегляду цілей, змісту та засобів навчання іноземним мовам з метою забезпечення їх актуальності та відповідності сучасним вимогам ринку праці та освітніх стандартів. Зміст іншомовної підготовки фахівців соціономічної сфери є цілісною, інтегративною системою, що поєднує мовний, мовленнєвий, соціокультурний (міжкультурний) та цифровий компоненти. Модель спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців як умови їхньої професійної ефективності в глобалізованому цифровому середовищі.

Ключові слова: іншомовна підготовка фахівців, соціономічна сфера, цифрові освітні ресурси.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Yasnogurska Lyudmyla Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Rivne State Humanitarian University, Rivne, https://orcid.org/0000-0003-3039-447X

DESIGNING FOREIGN LANGUAGE TRAINING CONTENT FOR FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC FIELDS USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Abstract. The content of foreign language training of future specialists of the humanitarian profile in higher education institutions consists in solving the following tasks: to specify modern requirements for the content of foreign language training of future specialists and the principles of organizing foreign language training of the educational space; to identify the potential of foreign language training of future specialists in the process of studying humanitarian disciplines; to identify the principles of adapting foreign experience of foreign language training of future specialists, taking into account the peculiarities and traditions in the context of Europeanization of higher education.

The content of foreign language training using digital resources is dynamic and involves: regular updating of educational materials; integration of modern professional terminology; taking into account changes in the digital environment and professional practices; involving students in creating their own digital content in a foreign language.

Dynamism and constant updating of content are the most important characteristics of modern foreign language training in the conditions of rapid development of the information society, globalization and transformation of professional activity. Changes in the socionomic fields, scientific-technological and cultural spheres necessitate regular revision of the goals, content and means of teaching foreign languages in order to ensure their relevance and compliance with modern requirements of the labor market and educational standards. The content of foreign language training for specialists in the socionomic fields is a holistic, integrative system that combines linguistic, speech, socio-cultural (intercultural) and digital components. The model is aimed at the formation of foreign language communicative competence of future specialists as a condition for their professional effectiveness in a globalized digital environment.

Keywords: foreign language training of specialists, socionomic sphere, digital educational resources.

Постановка проблеми. Зміст іншомовної підготовки побудовано за принципами інтеграції, системності, наступності, професійної спрямованості і є взаємозв'язок з управлінсько-економічними, лінгвоосвітніми

знаннями і комунікативними здібностями. Мовна компетентність сприяє як поліпшенню професійного спілкування, так і розвитку мислення, культури та моральних якостей фахівців соціономічних спеціальностей. Мовленнєва діяльність людини занурена в контекст інших видів діяльності, так як гуманістична спрямованість, що формує значення мовної підготовки та реалізується через соціально-професійну діяльність фахівців [5].

Питання щодо змісту іншомовної підготовки продовжують залишатися одними з найактуальніших у теорії та методиці професійної підготовки майбутніх фахівців. На зміст навчання істотно впливає соціальне замовлення, оскільки поряд з економіко-політичними перетвореннями у світі змінюються цілі, зміст та процес викладання в цілому.

Дисципліни мовного циклу вимагають суттєвої модернізації, оскільки вони мають давати реальну мовну підготовку, необхідну студентам у професійній діяльності. Мета моделювання іншомовної підготовки залежить від контексту європеїзації вищої освіти, що забезпечує їм готовність до міжкультурної комунікації в побутовій та професійній сфері. Завданнями виступають: формування позитивних мотивів та готовності до іншомовної підготовки; розвиток здатності до іншомовної діяльності; формування професійно-значимих іншомовних компетенцій; розвиток здібностей до іншомовної професійної самоосвіти та самовдосконалення [10].

Мета статті. Розглянути зміст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей із використанням цифрових освітніх ресурсів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагомий внесок у вивчення питань іншомовної підготовки фахівців із використанням цифрових освітніх ресурсів зробили такі вчені, як: В. Биков, О. Гриценчук, І. Іванюк, В. Імбер, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Кравчина, І. Малицька, О. Наливайко, О. Овчарук, Л. Перетяга, Н. Сороко тощо.

Виклад основного матеріалу. Зміст іншомовної підготовки фахівців у контексті європеїзації вищої освіти розглядається нами з позицій комунікативного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного та цифрового підходів.

Комунікативний підхід полягає у тому, що навчання є моделлю процесу спілкування, де викладач і студент – рівноправні мовні партнери.

Під спілкуванням розуміється передача та повідомлення інформації пізнавального та афективно-оціночного характеру, обмін знаннями, навичками та вміннями в процесі мовної взаємодії двох або більше людей.

Особистісно-діяльнісний підхід виступає в єдності його особистісного та діяльнісного компонентів. Цей підхід у своєму особистісному компоненті передбачає, що у центрі навчання перебуває сам студент – його мотиви,

мета, його неповторний психологічний склад, тобто. студент як особистість. Визначаючи діяльнісний компонент, необхідно зазначити, що обидва компоненти (особистісний і діяльнісний) нерозривно пов'язані один з одним в силу того, що особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, в свою чергу, визначає його особистісний розвиток.

Компетентнісний підхід передбачає не засвоєння студентом окремих знань і умінь, а оволодіння ними в комплексі. Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на формування поряд з професійними знаннями, вміннями і навичками ще й розвиток у універсальних здібностей і готовностей, які затребувані сучасним ринком праці. Компетентнісний підхід висуває свої вимоги до компонентів процесу іншомовної підготовки – змісту, педагогічних технологій, засобів контролю та оцінки. Головним тут виступають проектування та реалізація таких технологій навчання, які створювали б ситуації включення студентів у різні види діяльності (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проектів).

Цифровий підхід до підготовки майбутніх фахівців є відповіддю на трансформаційні процеси в освіті, зумовлені розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та цифровізацією суспільства. Його сутність полягає в інтеграції цифрових освітніх ресурсів у всі компоненти освітнього процесу з метою підвищення якості професійної підготовки, забезпечення гнучкості навчання та формування цифрової компетентності здобувачів освіти. Застосування цифрового підходу сприяє переходу від традиційно орієнтованої моделі навчання до студентоцентрованої, що передбачає активну долю здобувачів у конструюванні власної освітньої траєкторії [2].

Структура змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців є багатокомпонентною та охоплює сукупність мовних, мовленнєвих, соціокультурних і професійно орієнтованих елементів, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності. Вона визначається цілями навчання, специфікою спеціальності та сучасними вимогами до професійної діяльності в умовах глобалізації та цифровізації освіти [11].

Мовний компонент (професійно орієнтована лексика соціономічної сфери; граматичні структури, необхідні для фахового спілкування; термінологічний апарат спеціальності). Користування всіма видами мовної діяльності складає основі володіння певним обсягом мовного матеріалу: граматичного, лексичного і фонетичного. Мовний мінімум має бути достатнім для того, щоб забезпечити студентам можливість користуватись іноземною мовою як засобом спілкування на обмеженому, але комунікативно-достатньому рівні; він має бути реальним у заданих умовах. Завищення обсягу матеріалу, як свідчить практика, негативно впливає на роль його засвоєння і, отже, як володіння різними видами мовної діяльності:

– знання правил оперування лінгвістичним матеріалом (фонетичним, граматичним та лексичним, тобто правил освіти та вживання мовних явищ як найважливішого компонента змісту навчання у процесі формування відповідних навичок та умінь.

– навички та вміння, що забезпечують володіння різними видами мовної діяльності. оволодіння цими навичками та вміннями, і, відповідно, різними видами та аспектами мовної діяльності, здійснюваному на зв'язному мовному матеріалі (текстах).

– навчання усного спілкування (інтеркультурної комунікації), пов'язаного з вихованням емоційної сфери студентів, їх естетичним та етичним вихованням [12].

Основними цілями мовного компоненту є практичні навички: навчити студентів користуватися іноземною мовою як засобом спілкування на комунікативно-достатньому рівні, що дозволяє висловлювати свої думки в усній формі та розуміти усне та письмове мовлення певної складності та певного обсягу. Зміст мовного компоненту включає: лексичний та граматичний матеріал, правила оперування цим матеріалом для практичного оволодіння ним; фонетичні, граматичні, лексичні, мовні навички читання та письма, а також уміння усного мовлення та читання, текстовий матеріал (тексти для навчання різним видам читання та усного мовлення) [1].

Мовленнєвий компонент (уміння аудіювання, говоріння, читання та письма в професійному контексті; ведення ділового та міжособистісного спілкування; участь у професійних онлайн-комунікаціях (форуми, відеоконференції, електронне листування).

Ефективність навчання іншомовному спілкуванню на основі навчально-мовленнєвих ситуацій обґрунтована широтою виконуваних завдяки даному методу освітніх функцій. Так, навчально-мовленнєва ситуація є одночасно і змістом навчання, та його формою, що допомагає розвивати функціональні здібності студентів соціономічних спеціальностей, визначати необхідний у тій чи іншій ситуації спілкування мовленнєвий матеріал. Крім цього, навчально-мовленнєва ситуація як частина освітнього процесу вирішує одночасно кілька завдань: освітню (навчаючи безпосередньо говорінню), практичну (дає вихід лінгвістичних знань у мову) і виховну (завдяки змісту навчально-мовленнєвих ситуацій) [7].

Мовленнєвий компонент передбачає виборчий інтерес студентів до мовної діяльності іноземною мовою, що характеризується такими якостями, як імпровізованістю, спонтанністю та креативністю. Існує дві групи критеріїв опанування іншомовному мовленню: 1) володіння іншомовною усною мовою: здатність вирішувати комунікативне завдання (повнота, точність, розгорнутість), здатність до структурної організації висловлю-

вання (логічність, зв'язковість оформлення та завершеність) інтонаційно-фонетична правильність); 2) розвиток креативної компетенції: сформованість креативності, сформованість творчих мовних умінь, сформованість творчих особистісних якостей (допитливість, незалежність, гнучкість, наполегливість) [13].

В умовах інформаційного суспільства мовннєвий компонент набуває ключового значення в системі іншомовної підготовки, оскільки основна частина професійної, академічної та міжкультурної комунікації здійснюється за допомогою цифрових каналів. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій трансформує форми мовленнєву діяльність, розширюючи спектр усної та письмової комунікації (відеоконференції, чати, форуми, електронна пошта, соціальні мережі, освітні платформи). Це вимагає студентів не тільки володіння лексико-граматичними засобами, але й уміння адаптувати мову до різних цифрових форматів та комунікативних ситуацій.

Мовленнєвий компонент включає формування навичок говоріння, аудіювання, читання та письма у їхній інтегративній взаємодії. В інформаційному суспільстві особливого значення набуває розвиток спонтанного мовлення в онлайн-середовищі, навичок розуміння автентичної мультимедійної інформації, а також академічного та професійно-орієнтованого листа. Використання цифрових ресурсів (подкасти, відеолекції, онлайн-дискусії, електронні корпуси текстів, засоби автоматичної перевірки мови та письма) сприяє підвищенню автентичності мовної практики та індивідуалізації навчання [15].

Таким чином, в умовах інформаційного суспільства мовленнєвий компонент виступає не лише як засіб оволодіння мовою, а й як важливий чинник професійної соціалізації та міжкультурної взаємодії, забезпечуючи готовність майбутніх фахівців до ефективної комунікації у глобалізованому цифровому просторі.

Соціокультурний та міжкультурний компонент (знання норм і моделей професійної комунікації в іншомовному середовищі; формування міжкультурної толерантності та етики спілкування; аналіз культурно зумовлених особливостей професійної взаємодії).

Одним із основних засобів підвищення ефективності сучасної мовної освіти є соціокультурний компонент. На основі соціокультурного компонента формуються знання про реалії, звичаї, традиції країни досліджуваної мови; знання та навички комунікативної поведінки в актах мовної комунікації; навички та вміння вербальної та невербальної поведінки [6].

Соціокультурна компетенція є ключовою в процесі адаптації до культурних умов чужої країни чи мови та сполучним елементом у контексті

розгляду іншомовної комунікативної компетенції, компонентами якої виступають відповідні соціокультурні знання, включаючи моделі поведінки в іншомовному середовищі та спільність стосунків та характеру.

Оволодіваючи соціокультурними знаннями і вміннями, студенти розширюють свої лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання за рахунок нової тематики про країну мови, її науку, культуру, реалії, відомих людей у різних видах мовної діяльності: аудіювання, говоріння, читання. Навчання культурологічним та соціальним аспектам іноземної мови може здійснюватися у вигляді роботи з автентичними текстами, аудіо- та відеоматеріалами [8].

Соціокультурний компонент має величезний потенціал у плані включення студентів у діалог культур, знайомства з досягненнями національної культури у розвитку загальнолюдської культури. Соціокультурний компонент дозволяє формувати навички та вміння аналітичного підходу, до соціальної природи мови. Засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу дозволяє студентам витягувати з лексики, інформацію в тому ж вигляді, що і носіям мови.

Міжкультурний компонент є невід'ємною складовою іншомовної підготовки в умовах глобалізації та інтенсифікації міжнародної професійної та академічної взаємодії. Опанування іноземної мови у сучасному освітньому просторі передбачає формування мовних навичок, розвиток міжкультурної компетентності, що забезпечує адекватне розуміння культурних норм, цінностей, комунікативних стилів і моделей поведінки представників інших культур [4].

У сучасних умовах цифровізації освіти міжкультурний компонент посилюється за рахунок використання онлайн-платформ, віртуальних обмінів, міжнародних проектів та автентичних мультимедійних ресурсів. Такі форми роботи створюють умови для реальної міжкультурної взаємодії, розвитку толерантності, емпатії та здатності до діалогу культур. Таким чином, міжкультурний компонент в іншомовній підготовці фахівців соціономічноїх сфери постає як стратегічно важливий чинник формування глобальної компетентності майбутніх фахівців та їхньої готовності до ефективної професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Цифровий компонент (уміння використовувати цифрові освітні ресурси для вивчення мови; навички роботи з навчальними платформами, мобільними застосунками, онлайн-словниками, корпусами текстів; використання цифрових інструментів для самонавчання та професійного розвитку.

Цифровий компонент є головним щаблем сучасної системи іншомовної підготовки фахівців, зумовленим розвитком цифрових технологій та

трансформацією освітнього середовища. Інтеграція цифрових інструментів допомагає розвитку всіх видів мовної діяльності, забезпечує шлях до оригінальних матеріалів та створює умови для моделювання реальних професійних та міжкультурних комунікативних ситуацій [16].

Цифровий компонент допомагає розвитку автономності студентів, формуванню навичок самоорганізації, самоконтролю та рефлексії у процесі іншомовної підготовки. Використання систем управління навчанням (LMS), електронних портфоліо, адаптивних навчальних середовищ та аналітичних інструментів дозволяє здійснювати моніторинг індивідуального прогресу та вибудовувати персоналізовані траєкторії навчання [14].

Таким чином, цифровий компонент в іншомовній підготовці фахівців соціономічних спеціальностей постає як системоутворюючий фактор осучаснення мовної освіти та підвищення її якості в умовах цифрової трансформації суспільства.

Розглянемо професійну спрямованість змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей засобами цифрових освітніх ресурсів

Професійна спрямованість в даний час є загальновизнаною нормою викладання іноземної мови в немовному ЗВО. На думку більшості методистів, підготовка студентів з іноземної мови повинна мати по можливості ранню професійну спрямованість. Зміст навчального матеріалу іноземної мови у немовному ЗВО має бути таким, щоб іншомовна підготовка була поставлена до загального ряду дисциплін, які формують фахівця певного профілю. Навчання іншомовній підготовці має мати комунікативно-орієнтований характер. Головною метою навчання є набуття студентами комунікативної компетенції. Рівень компетентності на окремих етапах мовної підготовки дозволяє використовувати іноземну мову практично як у професійній (виробничій та науковій) діяльності, так і для цілей самоосвіти, а чітка організація самостійної роботи студента у вивченні іноземної мови і є запорукою її успішного навчання [9].

Оновлений зміст освіти орієнтує на таку систему забезпечення якості підготовки студентів, яка б відповідала потребам світового ринку праці. Компетентнісний підхід у освіті – це спроба привести у відповідність потребу особистості інтегрувати себе в діяльність суспільства. З іншого боку, це необхідність суспільства використовувати потенціал кожної особистості.

Іншомовна підготовка є одним із основних елементів системи професійної підготовки фахівців на всіх рівнях професійної освіти. Без знання іноземної мови у світі не обійтися жодній людині. Головне завдання – підготувати майбутнього фахівця до міжкультурного спілкування, що

забезпечує здатність породжувати та адекватно інтерпретувати інформацію іноземною мовою у процесі здійснення професійної діяльності, встановлювати та підтримувати комунікативний контакт із представниками іншомовної культурної спільноти, враховуючи їх особливості мови [3].

Висновок. Отже, зміст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей є цілісною, інтегративною та динамічною системою, орієнтованою на формування професійно значущої іншомовної комунікативної компетентності в умовах цифровізації освіти.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей засобами цифрових освітніх ресурсів є стратегічним чинником формування їхньої професійної конкурентоспроможності, готовності до міжкультурної взаємодії, цифрової професійної комунікації та безперервного саморозвитку в умовах глобалізованого інформаційного суспільства.

Література

1. Базиляк, Н. Мовна підготовка майбутніх спеціалістів: європейський вимір України. Молодь і ринок, 2011. 5, 136-141

2. Боклах Д. Роль цифрових технологій у формуванні іншомовних компетенцій майбутніх фахівців. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. 63(1). 226-229

3. Бужиков Р. П. Дидактичний потенціал Інтернет-технологій в сучасній системі освіти. Проблеми освіти: наук. збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. К., 2011. 66. Ч. ІІ. 41 – 42.

4. Бурковська З. Мовні мультимедійні програми як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. Молодь і ринок. 2015. 11. 31–35.

5. Довбешко М. Л. Мовно-комунікативна компетентність у світлі цифрової трансформації: теоретичні аспекти та практичні виклики. Інноваційна педагогіка. 2025. 83, т. 1. 151-156.

6. Кайдалова, Л. Педагогічна комунікація у цифровому середовищі закладу вищої освіти. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Вінниченка. 2025. 220. 41-46.

7. Кобися, В., Чепелевська, М. Удосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі за допомогою цифрових технологій. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 2022. 30-39.

8. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педаго гічних навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005.

9. Костікова І. І. Дидактичні можливості Інтернет-ресурсів для вивчення англійської мови. Шляхи підвищення якості навчання англійської мови: Міжрегіональна науково-практична Інтернет-конференція. Харків, 2016. 44–50.

10. Нагірний Л. Я. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. Науковий журнал Чернівецького університету: актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики. 2012. 4. 101–111.

11. Огієнко О. Тенденції розвитку іншомовної професійної освіти в контексті входження України до єдиного світового інформаційного та освітнього простору. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2022. 3. 117-127.

12. Оніщук І. І, Шапошнікова І. М., Шальов А. С., П'ясецька Н. А, Тонконог Н. І. Етапи та тенденції розвитку іншомовної освіти в контексті підготовки майбутніх учителів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, (2020). 8(128), 141-148

13. Салащенко Г. М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проєктних технологій. Правовий часопис Донбасу. 2019. 3. 153–160..

14. Слюсаренко Н., Сотер М. Цифровізація іншомовної підготовки у закладах вищої освіти України. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». 2022. 46. 48–55.

15. Соловова О. М. Методика навчання іноземних мов: базовий курс. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 10.

16. Соломаха А. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у про цесі раннього навчання іноземних мов (на прикладі німецької мови). Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету». 2020. 8. 121–135.

References

1. Bazylyak, N. (2011). Movna pidhotovka maybutnikh spetsialistiv: yevropeys′kyy vymir Ukrayiny [Language training of future specialists: the European dimension of Ukraine]. Molod′ i rynok, 5, 136-141 [in Ukrainian].

2. Boklakh D. (2023). Rol′ tsyfrovykh tekhnolohiy u formuvanni inshomovnykh kompetentsiy maybutnikh fakhivtsiv [The role of digital technologies in the formation of foreign language competences of future specialists]. Aktual′ni pytannya humanitarnykh nauk. 63(1). 226-229 [in Ukrainian].

3. Buzhykov R. P. (2011). Dydaktychnyy potentsial Internet-tekhnolohiy v suchasniy systemi osvity [Didactic potential of Internet technologies in the modern education system]. Problemy osvity: nauk. zbirnyk Instytutu innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity MONMS Ukrayiny. K., 66. CH. II. 41 – 42. [in Ukrainian].

4. Burkovs′ka Z. (2015). Movni mul′tymediyni prohramy yak zasib formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentsiyi studentiv [Language multimedia programs as a means of forming foreign language communicative competence of students]. Molod′ i rynok. 11. 31–35. [in Ukrainian].

5. Dovbeshko M. L. (2025). Movno-komunikatyvna kompetentnist′ u svitli tsyfrovoyi transformatsiyi: teoretychni aspekty ta praktychni vyklyky [Language and communicative competence in the light of digital transformation: theoretical aspects and practical challenges]. Innovatsiyna pedahohika. 83, t. 1. 151-156. [in Ukrainian].

6. Kaydalova, L. (2025). Pedahohichna komunikatsiya u tsyfrovomu seredovyshchi zakladu vyshchoyi osvity [Pedagogical communication in the digital environment of a higher education institution]. Naukovi zapysky Tsentral′noukrayins′koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Vinnychenka. 220. 41-46. [in Ukrainian].

7. Kobysya, V., Chepelevs′ka, M. (2022). Udoskonalennya inshomovnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv turystychnoyi haluzi za dopomohoyu tsyfrovykh tekhnolohiy [Improving foreign language training of future tourism industry specialists using digital technologies]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 30-39. [in Ukrainian].

8. Kolod′ko T. M. (2005). Formuvannya sotsiokul′turnoyi kompetentsiyi maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedaho hichnykh navchal′nykh zakladakh [Formation of sociocultural competence of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyyiv, [in Ukrainian].

9. Kostikova I. I. (2016).Dydaktychni mozhlyvosti Internet-resursiv dlya vyvchennya anhliys′koyi movy [Didactic possibilities of Internet resources for learning English]. Shlyakhy pidvyshchennya yakosti navchannya anhliys′koyi movy: Mizhrehional′na naukovo-praktychna Internet-konferentsiya. Kharkiv, 44–50. [in Ukrainian].

10. Nahirnyy L. YA. (2012). Osoblyvosti formuvannya inshomovnoyi komunikatyv-noyi kompetentsiyi studentiv [Peculiarities of formation of foreign language communicative competence of students]. Naukovyy zhurnal Chernivets′koho universytetu: aktual′ni problemy romano-hermans′koyi filolohiyi ta prykladnoyi linhvistyky. 4. 101–111. [in Ukrainian].

11. Ohiyenko O. (2022). Tendentsiyi rozvytku inshomovnoyi profesiynoyi osvity v konteksti vkhodzhennya Ukrayiny do yedynoho svitovoho informatsiynoho ta osvitn′oho prostoru [Trends in the development of foreign language professional education in the context of Ukraine's entry into a single global information and educational space]. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. 3. 117-127. [in Ukrainian].

12. Onishchuk I. I, Shaposhnikova I. M., Shal′ov A. S., P″yasets′ka N. A, Tonkonoh N. I. (2020). Etapy ta tendentsiyi rozvytku inshomovnoyi osvity v konteksti pidhotovky maybutnikh uchyteliv [Stages and trends in the development of foreign language education in the context of training future teachers]. Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, 8(128), 141-148 [in Ukrainian].

13. Salashchenko H. M. (2019). Osoblyvosti formuvannya inshomovnoyi komunika-tyvnoyi kompetentsiyi studentiv ta kursantiv nemovnykh zakladiv vyshchoyi osvity zasobamy proyektnykh tekhnolohiy [Features of the formation of foreign language communicative competence of students and cadets of non-language higher education institutions using project technologies]. Pravovyy chasopys Donbasu. 3. 153–160. [in Ukrainian].

14. Slyusarenko N., Soter M. (2022).Tsyfrovizatsiya inshomovnoyi pidhotovky u zakladakh vyshchoyi osvity Ukrayiny [Digitalization of foreign language training in higher education institutions of Ukraine]. Lyudynoznavchi studiyi. Seriya «Pedahohika». 46. 48–55. [in Ukrainian].

15. Solovova O. M. (2010). Metodyka navchannya inozemnykh mov [Methodology of teaching foreign languages]: bazovyy kurs. M.: ACT: Astrel′: Polyhrafyzdat, 10. [in Ukrainian].

16. Solomakha A. (2020). Zastosuvannya tsyfrovykh tekhnolohiy dlya formuvannya inshomovnoyi hramatychnoyi kompetentsiyi u pro tsesi rann′oho navchannya inozemnykh mov (na prykladi nimets′koyi movy) [Application of digital technologies for the formation of foreign language grammatical competence in the process of early learning of foreign languages (on the example of German)]. Elektronne naukove fakhove vydannya «Vidkryte osvitnye e-seredovyshche suchasnoho universytetu». 8. 121–135. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

UDC 902.2:903.4(477.46)"637"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3442-3452

Derhai Artem *PhD* student at the Department of Archaeology and Museology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-7880-6067

THE SETTLEMENT STRUCTURE AND SETTLEMENT SYSTEM OF THE KANIV REGION OF THE LOWER DNIEPER DURING THE EARLY AND MIDDLE BRONZE AGE

Abstract. This article presents a comprehensive study of the settlement structure and settlement patterns in the Kaniv region of the Dnieper basin during the Early and Middle Bronze Ages. Based on a synthesis of archaeological sources, and drawing on approaches from landscape archaeology and spatial analysis, the main settlement patterns of the population in the region under study have been reconstructed. It has been established that the Early Bronze Age was dominated by mobile and semi-sedentary forms of settlement, due to the prevalence of pastoralism and the seasonal nature of natural resource use. During the Middle Bronze Age, a transition to more stable forms of settlement can be observed, accompanied by the formation of permanent settlements, the increasing complexity of their internal structure, and the emergence of signs of a hierarchical organisation within the settlement network.

It has been demonstrated that the spatial distribution of settlements was determined by a complex of natural and geographical factors, among which the hydrographic network, relief and resource potential of the territory played a leading role. Patterns have been identified in the localisation of sites on elevated areas near water bodies, indicating a rational approach to landscape development. It has been demonstrated that the Kaniv region of the Dnieper served as an important contact zone between steppe and forest-steppe cultural traditions, which was reflected in the specific nature of the settlement organisation and the material culture of the population.

The study revealed a multi-tiered settlement system comprising permanent settlements, seasonal camps and specialised economic sites, all functionally

interconnected. The findings deepen our scientific understanding of the processes of settlement in the Middle Dnieper region during the Bronze Age and can be utilised in future archaeological research and cultural heritage conservation practice.

Keywords: Kaniv region of the Dnieper, Bronze Age, settlement structure, settlement system, landscape archaeology, spatial analysis, Pit Culture, Catacomb Culture, Log-house Culture.

Артем Дергай аспірант кафедри археології та музеєзнавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка, https://orcid.org/0009-0009-7880-6067

ПОСЕЛЕНСЬКА СТРУКТУРА ТА СИСТЕМА ЗАСЕЛЕННЯ КАНІВСЬКОГО ПОДНІПРОВ'Я В ДОБУ РАННЬОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ БРОНЗИ

Анотація. У статті здійснено комплексне дослідження поселенської структури та системи заселення Канівського Подніпров'я у добу ранньої та середньої бронзи. На основі узагальнення археологічних джерел, а також із залученням підходів ландшафтної археології та просторового аналізу реконструйовано основні моделі розселення населення досліджуваного регіону. Встановлено, що у ранньобронзовий період домінували мобільні та напівстаціонарні форми заселення, обумовлені переважанням скотарського господарства та сезонним характером використання природних ресурсів. У середньобронзовий період простежується перехід до більш стабільних форм проживання, що супроводжується формуванням стаціонарних поселень, ускладненням їхньої внутрішньої структури та появою ознак ієрархічної організації поселенської мережі.

Доведено, що просторове розміщення поселень визначалося комплексом природно-географічних чинників, серед яких провідну роль відігравали гідрографічна мережа, рельєф і ресурсний потенціал території. Виявлено закономірності локалізації пам'яток на підвищених ділянках поблизу водних об'єктів, що свідчить про раціональний характер освоєння ландшафту. Обґрунтовано, що Канівське Подніпров'я виступало важливою контактною зоною між степовими та лісостеповими культурними традиціями, що відобразилося у специфіці поселенської організації та матеріальної культури населення.

У результаті дослідження встановлено багаторівневий характер поселенської системи, яка включала стаціонарні поселення, сезонні стоянки та спеціалізовані господарські пункти, функціонально пов'язані між собою.

Отримані результати поглиблюють наукові уявлення про процеси освоєння території Середнього Подніпров'я у добу бронзи та можуть бути використані у подальших археологічних дослідженнях і практиці збереження культурної спадщини.

Ключові слова: Канівське Подніпров'я, доба бронзи, поселенська структура, система заселення, ландшафтна археологія, просторовий аналіз, ямна культура, катакомбна культура, зрубна культура.

Introduction. The Bronze Age is one of the key stages in the development of ancient European societies, marked by significant transformations in economic activity, social organisation and the spatial settlement of territories. Within the Right-Bank Dnieper region, particularly the Kaniv Dnieper region, these processes took on a specific character, determined both by the region's natural and geographical conditions and by its location at the interface between steppe and forest-steppe cultural zones.

The formation of settlement structures during the Early and Middle Bronze Age reflects the population's complex adaptation strategies to environmental changes, the development of production technologies and the intensification of intercultural interactions. During this period, there was a gradual transition from predominantly mobile forms of economic activity to more stable sedentary models, accompanied by a more complex spatial organisation of settlements and the emergence of signs of their hierarchisation.

The Kaniv region of the Dnieper basin occupies a special place in the field of archaeological research, as this territory combines diverse landscape complexes — from floodplain lowlands to loess plateaus and ravine-and-valley systems. This natural mosaic created favourable conditions for the development of various types of economic activity, in particular livestock farming, agriculture and crafts, which, in turn, influenced the nature of population settlement.

Despite the considerable number of archaeological studies devoted to individual Bronze Age sites, the issue of a comprehensive reconstruction of the settlement structure and settlement pattern in the Kaniv region of the Dnieper Valley remains insufficiently explored. Most academic studies focus on the analysis of material culture, burial complexes or local groups of sites, whilst issues concerning the spatial organisation of settlements, their interrelationships and functional differentiation require systematic synthesis.

In this context, the application of modern methodological approaches is relevant, in particular landscape archaeology, spatial analysis and interdisciplinary research, which allow the settlement network to be viewed as a holistic dynamic system. Such an approach opens up opportunities for a deeper understanding of the patterns of settlement in the region, the reconstruction of

economic models and the social organisation of the Bronze Age population. Research into the settlement structure of the Kaniv Dnieper region during the Early and Middle Bronze Ages is important in both theoretical and practical terms, as it contributes to a deeper understanding of the region's historical development and provides a scientific basis for the preservation and rational use of the archaeological heritage.

Statement of the problem and its connection to important scientific and practical tasks. One of the key challenges facing modern Bronze Age archaeology is the reconstruction of settlement structures and settlement systems as complex socio-environmental entities that reflect the adaptive strategies of ancient populations, their level of economic development, and the nature of intercultural interactions. In this context, the study of regional settlement patterns, which were shaped by both natural-geographical and cultural-historical factors, takes on particular scientific significance.

The Kaniv region of the Dnieper, situated at the interface between forest-steppe and steppe landscapes, constitutes a unique region for studying the processes of transformation in settlement patterns during the Early and Middle Bronze Ages. It is here that the interaction of various cultural traditions (pit, catacomb and log-house) can be traced, as reflected in the specific location of settlements, their functional organisation and the dynamics of the settlement network's development.

Despite the significant amount of accumulated archaeological materials, the problem of a holistic analysis of the settlement structure of the region remains insufficiently developed. Existing studies are mainly focused on individual monuments or cultural-chronological aspects, which complicates the reconstruction of the settlement system as an integrated spatial phenomenon. The lack of generalizing models that take into account the spatial hierarchy of settlements, their functional specialization and interconnections within local microregions limits the possibilities of interpreting the socio-economic processes of the Bronze Age.

The relevance of the study is enhanced by the need to implement modern methodological approaches, in particular landscape-archaeological analysis, geoinformation technologies and interdisciplinary methods of reconstructing the ancient environment. The use of such approaches allows us to move from the descriptive level of studying monuments to a systematic understanding of the settlement network as a dynamic structure that functioned in close connection with the natural environment.

In practical terms, the research is of great importance for solving the problems of archaeological heritage protection, in particular, identifying areas of high concentration of monuments, predicting their localization and developing

effective strategies for their preservation. In addition, the results of the research can be used in the field of cultural management, regional planning and popularization of historical and cultural heritage.

The problem of studying the settlement structure and settlement system of the Kaniv Podnifer region in the Early and Middle Bronze Age is defined as a complex scientific task that combines fundamental theoretical aspects of the reconstruction of ancient societies with the applied needs of modern humanitarian science and the practice of preserving cultural heritage.

Analysis of recent research and publications. The issue of settlement of the Middle Dnieper region in the Early and Middle Bronze Age is one of the traditional areas of archaeological research, but its interpretative aspects continue to be the subject of scientific discussions. Domestic and foreign historiography has accumulated a significant array of sources and generalizations that relate to both individual archaeological cultures and broader issues of the socio-economic development of the Bronze Age population.

The fundamental principles of studying the monuments of the Early and Middle Bronze Age in Ukraine were laid down in the works of S. S. Berezanska and V. V. Otroshchenko, who developed cultural and chronological schemes for the development of Yamnaya, Catacomb, and Srubnaya cultures [1, p. 45–52; 2, p. 112–130]. Their research made it possible to determine the main features of material culture, economic organization, and ritual practices of the population, which, in turn, became the basis for further reconstructions of settlement systems.

A significant contribution to the study of settlement monuments of the Middle Dnieper region was made within the framework of field archaeological research conducted in the second half of the 20th – early 21st centuries. Certain aspects of the localization and typology of settlements were considered in the works of M. Ya. Videiko and O. H. Shapoval, as well as in a number of regional studies devoted to the archaeology of the Right-Bank Forest-Steppe [4, p. 210–225; 7, p. 145–160]. At the same time, these works are mainly descriptive in nature and focus on individual sites or their groups, without reaching the level of generalization of the settlement network as a holistic system.

In modern archaeology, there is a tendency to rethink traditional approaches to the study of settlement systems. In particular, in the works of foreign researchers such as J. Chapman, K. Kristiansen, and A. Sherratt, attention is focused on the need to analyze settlements within the framework of landscape archaeology, spatial modeling, and the social organization of ancient societies [9, p. 156–172; 10, p. 233–250; 11, p. 89–104]. The introduction of Geographic Information Systems (GIS) and spatial analysis methods allows researchers to study not only the localization of sites but also the patterns of their distribution, interconnections, and functional hierarchy.

Some attempts to apply such approaches to materials from the Middle Dnieper region have already been made; however, they remain fragmentary and do not fully cover the territory of the Kaniv Dnieper region as a distinct microregion. In addition, the issues of correlation between natural-geographical factors and cultural traditions in the formation of settlement structures, as well as the dynamics of settlement across different chronological stages of the Bronze Age, remain insufficiently developed [6, p. 67–84].

Thus, the analysis of available research indicates a significant level of development of certain aspects of the problem, while at the same time revealing a number of unresolved issues. In particular, there is still no comprehensive reconstruction of the settlement system of the Kaniv Dnieper region that would take into account the spatial organization of settlements, their functional differentiation, and interconnections within a regional network. These gaps determine the necessity for further research and define the scientific novelty of this study.

The aim of the article is a comprehensive reconstruction of the settlement structure and settlement system of the Kaniv Poddnieper region in the Early and Middle Bronze Age based on the generalization of archaeological materials, taking into account natural and geographical factors and modern methodological approaches to spatial analysis.

Achieving the set goal involves solving the following scientific tasks: to typify the settlements of the studied region according to their morphological and functional characteristics; to analyze the patterns of spatial location of monuments in the context of landscape features of the Kaniv Poddnieper region; to determine the main settlement models and their transformation within the Early Bronze and Middle Bronze periods; to establish the relationship between the economic activity of the population and the structure of the settlement network; to outline the level of hierarchization of settlements and their role in the formation of local microregional systems.

The implementation of the specified goal and objectives is aimed at deepening scientific understanding of the patterns of development of the territory of the Middle Dnieper region in the Bronze Age and creating a holistic model of settlement organization of the population within the Kaniv Dnieper region.

The Kaniv Podniverskyi region in the Early and Middle Bronze Age appears as a complex region in terms of natural, geographical and cultural-historical terms, where the interaction of different landscape zones directly influenced the formation of settlement patterns. The geomorphological structure of the territory, represented by the alternation of loess hills, terraced levels of the Dnieper, floodplain areas and ravine-beam systems, created the prerequisites for the formation of a mosaic settlement network adapted to local environmental

conditions. Archaeological materials show that the choice of places for settlements was determined by a complex of factors, among which access to water resources, the suitability of soils for agriculture, the presence of natural fortifications and the convenience of transport communications were of key importance. The vast majority of settlements are located on elevated areas - capes of right-bank terraces, the edges of plateaus and near small rivers and streams flowing into the Dnieper. Such localization provided an optimal combination of economic and protective functions.

In the Early Bronze Age, associated primarily with the Pit Cultural Community, mobile or semi-stationary forms of settlement dominated. The settlements of this time are characterized by a small area, weak structure and the absence of long-term stationary buildings. Their localization is often seasonal and is associated with the routes of nomadic or semi-nomadic cattle breeding. This is confirmed both by archaeological finds and by the nature of the cultural layer, which indicates the short-term use of such sites.

The transition to the Middle Bronze Age is accompanied by significant changes in the settlement system. The spread of the catacomb and log cultures reflects the processes of stabilization of economic activity and the growth of the role of settlement. The settlements of this time demonstrate signs of longer existence, a clearer planning structure and the presence of stationary dwellings and economic structures. The discovered remains of above-ground and buried dwellings, economic pits, and hearths indicate the formation of a more complex organization of living space.

Analysis of the spatial distribution of settlements allows us to distinguish several typological levels of settlement structure. First, these are relatively large stationary settlements located in key areas of the landscape, which could serve as centers of local territorial groups. Second, smaller settlements and seasonal stops that served economic activities, in particular cattle breeding and primary processing of resources. Third, specialized points associated with individual types of activities, such as flint or metal processing. The settlement network of the Kaniv Podnipper region in the Middle Bronze Age acquires the features of a hierarchically organized system in which individual settlements are interconnected by functional ties. Such a structure indicates the formation of local microregions with centers and peripheral elements that ensured the effective use of natural resources and the support of internal socio-economic ties.

An important factor in the formation of the settlement structure was the hydrographic network. The Dnieper and its tributaries served not only as sources of water supply, but also as major communication arteries that ensured exchange between different population groups. The location of settlements along waterways indicates their integration into broader interregional interaction systems.

The dynamics of settlement in the region during the studied period is characterized by a gradual transition from a sparse and mobile settlement network to a denser and more stable one. This reflects not only demographic growth, but also the complication of social organization, the development of economic practices, and the strengthening of the territorial attachment of the population.

The settlement structure of the Kaniv Podneprovye region in the Early and Middle Bronze Age appears as a dynamic system that was formed under the influence of the natural environment, economic activity, and cultural transformations. Its analysis allows us to better understand the mechanisms of adaptation of ancient communities and the patterns of development of their social space.

Further analysis of the internal structure of settlements allows us to trace the regularities of the organization of the living space of the population of the studied region. Archaeological materials indicate that in the Middle Bronze Age there was a gradual complication of the planning decisions of settlements. A tendency towards an orderly placement of residential and economic objects is observed, which may indicate the formation of elements of social organization and regulation of the internal space of the community. The presence of groupings of dwellings, economic pits and production zones indicates the functional differentiation of the settlement space. The issue of the ratio of settlements and burial monuments deserves special attention. Burial mounds, characteristic of the pit, catacomb and log cultures, are usually located on the dominant elements of the relief - watersheds, elevations or edges of plateaus. Their territorial proximity to settlements indicates the formation of stable territorial structures within which residential and sacred spaces were combined. This gives reason to speak of the existence of certain "habitat territories" that included both places of everyday activity and areas of ritual significance.

An important aspect of the reconstruction of the settlement system is the analysis of the resource base of the region. The Kaniv Poddniprov'ya is characterized by the presence of fertile soils suitable for early forms of agriculture, as well as wide opportunities for cattle breeding due to the presence of natural pastures. In addition, the region had access to raw materials, in particular flint and clay, which were used in production activities. This determined the relative autonomy of local economic systems and contributed to the formation of stable settlement centers.

No less important is the issue of intercultural contacts that took place within the studied region. The Kaniv Poddniprov'ya, as a zone of interaction of steppe and forest-steppe cultures, acted as a kind of "corridor" of cultural influences. This is reflected in the material culture of settlements, where elements inherent in different cultural traditions can be traced. This situation contributed to the

formation of syncretic forms of management and social organization, which, in turn, influenced the settlement structure.

In the context of the dynamics of the settlement network, it is worth noting the processes of population concentration in certain zones, which can be considered as protomicroregions. These zones are characterized by an increased density of archaeological monuments, which indicates a more intensive development of the territory and more stable forms of settlement. At the same time, peripheral areas retained features of less dense settlement, which was probably associated with their functional specialization or natural limitations.

The use of elements of spatial analysis allows us to identify certain patterns in the location of settlements. In particular, there is a tendency to water bodies that are optimal for economic activity, as well as to zones with a combination of various landscape resources. This indicates a rational nature of the development of the territory and a high level of adaptation of the population to the natural environment.

In general, the settlement system of the Kaniv Podniverskyi region in the Early and Middle Bronze Age can be interpreted as a multi-level, dynamic structure that combined different types of settlements, functionally interconnected and integrated into the natural environment. Its formation took place under the influence of a complex of factors - environmental, economic, and cultural, which determined the specifics of the development of the region in the specified historical period.

Conclusions. The conducted research allowed for a comprehensive reconstruction of the settlement structure and settlement system of the Kaniv Podnifer region in the Early and Middle Bronze Age, which made it possible to identify the main patterns of spatial organization of the population and determine the factors that determined its formation.

It was established that in the Early Bronze Age, mobile and semi-stationary forms of settlement dominated, associated with the predominance of cattle breeding.

The settlement network of this time was characterized by sparseness, lack of a clear hierarchy and significant dependence on seasonal resources. In contrast, in the Middle Bronze Age, a qualitative transformation of the settlement system is observed, which is manifested in an increase in the number of stationary settlements, the complication of their internal structure and the formation of a hierarchically organized settlement network.

It is proven that the spatial location of settlements was determined by a complex of natural and geographical factors, among which the leading role was played by the hydrographic network, relief and resource potential of the territory. The choice of localization of settlements on elevated areas near water bodies

indicates the rational nature of landscape development and a high level of adaptation of the population to environmental conditions.

As a result of the study, it was established that the settlement system of the Kaniv Podniverskyi region in the Middle Bronze Age acquired the features of a multi-level structure, which included stationary settlements, seasonal camps and specialized economic points. The revealed functional differentiation of settlements and the presence of elements of their hierarchy indicate the complication of the socio-economic organization of the population and the formation of local territorial systems.

It is substantiated that the Kaniv Podniverskyi region was an important zone of intercultural interaction, which was reflected in the syncretic nature of material culture and influenced the formation of specific settlement models. This allows us to consider the region as one of the key ones in the study of the processes of cultural dynamics in the Bronze Age in Eastern Europe.

Prospects for further research are associated with the deepening of the interdisciplinary approach to the study of settlement systems, in particular with the use of geoinformation technologies, paleoecological analysis and spatial modeling methods. An important direction is also a detailed study of microregional structures, the internal organization of settlements and social aspects of the functioning of ancient communities. The results obtained can be used both in further scientific explorations and in the practice of preserving archaeological heritage and forming regional strategies for cultural development.

Література

1. Березанська С. С. Бронзовий вік України. – Київ : Наукова думка, 1985. – 256с.
2. Отрощенко В. В. Проблеми періодизації доби бронзи в Україні. – Київ: ІА НАН України, 2001. – 312 с.
3. Рассамакін Ю. Я. Ямна культурно-історична спільність Північного Причорномор'я. – Київ : ІА НАН України, 2004. – 280 с.
4. Відейко М. Я. Археологія України: навчальний посібник. – Київ : Либідь, 2008. – 488 с.
5. Телегін Д. Я. Енеоліт та бронзовий вік України. – Київ : Наукова думка, 1991. – 240 с.
6. Круц В. А. Поселення середньої бронзи Правобережної України. – Київ : ІА НАН України, 2000. – 198 с.
7. Шаповал О. Г. Археологія Середнього Подніпров'я. – Черкаси : Вертикаль, 2010. – 320 с.
8. Кравченко Н. М. Поселенська структура лісостепової зони України в добу бронзи // Археологія. – 2015. – № 3. – С. 45–58.
9. Chapman J. Fragmentation in Archaeology: People, Places and Broken Objects in the Prehistory of South Eastern Europe. – London : Routledge, 2000. – 312 p.
10. Kristiansen K. Europe Before History. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 505 p.

11. Sherratt A. Economy and Society in Prehistoric Europe. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1997. – 354 p.

References

1. Berezanska, S.S. (1985). Bronzovyi vik Ukrainy [Bronze Age of Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

2. Otroshchenko, V.V. (2001). Problemy periodyzatsii doby bronzy v Ukraini [Problems of periodization of the Bronze Age in Ukraine]. Kyiv: IA NAN Ukrainy [in Ukrainian].

3. Rassamakin, Yu.Ya. (2004). Yamna kulturno-istorychna spilnist Pivnichnoho Prychornomoria [Yamnaya cultural-historical community of the Northern Black Sea region]. Kyiv: IA NAN Ukrainy [in Ukrainian].

4. Videiko, M.Ya. (2008). Arkheolohiia Ukrainy [Archaeology of Ukraine]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

5. Telehin, D.Ya. (1991). Eneolit ta bronzovyi vik Ukrainy [Eneolithic and Bronze Age of Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

6. Kruts, V.A. (2000). Poselennia serednoi bronzy Pravoberezhnoi Ukrainy [Settlements of the Middle Bronze Age of Right-Bank Ukraine]. Kyiv: IA NAN Ukrainy [in Ukrainian].

7. Shapoval, O.H. (2010). Arkheolohiia Serednoho Podniprovia [Archaeology of the Middle Dnieper region]. Cherkasy: Vertykal [in Ukrainian].

8. Kravchenko, N.M. (2015). Poselenska struktura lisostepovoi zony Ukrainy v dobu bronzy [Settlement structure of the forest-steppe zone of Ukraine in the Bronze Age]. Arkheolohiia – Archaeology, 3, 45–58 [in Ukrainian].

9. Chapman, J. (2000). Fragmentation in archaeology: People, places and broken objects in the prehistory of South Eastern Europe. London: Routledge.

10. Kristiansen, K. (1998). Europe before history. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Sherratt, A. (1997). Economy and society in prehistoric Europe. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 7.034(450)"14/15"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3453-3471

Pshenychna Yuliia PhD student, Department of Art History, Faculty of History, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-9411-9771.

FROM CONTRACT TO INSTITUTION: THE TRANSFORMATION OF PATRONAGE MECHANISMS IN ITALY IN THE LATE FIFTEENTH AND EARLY SIXTEENTH CENTURIES

Abstract. This article examines the transformation of artistic patronage in Italy in the late fifteenth and early sixteenth centuries by tracing changes in the mechanisms through which patrons regulated artistic production. It distinguishes between two regimes of control: a contractual regime characteristic of *quattrocento* urban environments and an institutional (project-based) regime associated with early *cinquecento* papal Rome. In the contractual model, control is articulated in written agreements and translated into verifiable parameters: the list and quality of materials, staged payments, a calendar of execution, sanctions, and procedures for resolving disputes. Within such a framework, artistic autonomy is understood not as abstract "freedom" but as the practical capacity to make decisions under stable constraints – planning labour, allocating resources, managing pace, and bringing a commission to completion. The institutional regime of the early sixteenth century is analysed as a system of multi-level supervision and task competition within the representational programmes of the papal court. Here control is more often realised through shifting priorities, staged approvals, redistribution of resources, and production discipline, while autonomy becomes a negotiated practice dependent on the artist's position within project hierarchies and the changing expectations of institutional audiences. The study combines documentary evidence (contracts, correspondence, and administrative records) with early modern narrative sources and a focused body of modern scholarship on Renaissance visual culture, patronage, and economic structures. A comparative section on private commissioning contrasts Florentine elite practice with the Roman case of Agostino Chigi and the Villa Farnesina, showing how private patronage operates within both regimes and which forms of control become decisive in each – contractual specificity in Florence versus programme- and space-oriented integrity in Rome. The article argues that the crucial change concerns not the "degree of freedom" as such but the regime through which autonomy becomes possible and legible: from predictable contractual parameters

to project-based negotiation within institutional hierarchies. The article also proposes a comparative criterion linking configurations of control to organisational decisions and the work's formal language. In addition, it analyses Raphael and Michelangelo as two distinct strategies for negotiating autonomy within the same Roman environment. It concludes that artistic autonomy is best approached as a negotiated range of decisions that depends on the stability, predictability, and instruments of patronal control.

Keywords: patronage; contracts; papal Rome; artistic autonomy; private commissioning; institutional control; Renaissance.

Пшенична Юлія Богданівна аспірантка кафедри історії мистецтв, історичний факультет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-9411-9771.

ВІД КОНТРАКТУ ДО ІНСТИТУЦІЇ: ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕХАНІЗМІВ ПАТРОНАТУ В ІТАЛІЇ НАПРИКІНЦІ 15 – НА ПОЧАТКУ 16 СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті простежено, як наприкінці 15 – на початку 16 століття в Італії змінюються механізми художнього патронату, тобто способи, якими замовники спрямовували та контролювали мистецьке виробництво. Запропоновано розрізняти два режими контролю: контрактний, типовий для міських контекстів *quattrocento*, та інституційний (проєктно-організаційний), пов'язаний із папським Римом раннього *cinquecento*. У контрактній моделі контроль фіксується у письмових угодах і набуває форми перевірюваних умов: конкретизуються матеріали й якість виконання, передбачаються поетапні виплати, графік робіт, санкції та процедури врегулювання суперечок. У таких межах художню автономію доцільно розуміти не як абстрактну «свободу», а як практичну здатність ухвалювати рішення в стабільних обмеженнях – планувати працю, розподіляти ресурси, керувати темпом і доводити замовлення до завершення. Натомість інституційний режим раннього 16 століття постає як система багаторівневого нагляду й конкуренції завдань усередині репрезентаційних програм папського двору. Тут контроль частіше реалізується через зміну пріоритетів, поетапні затвердження, перерозподіл ресурсів і дисципліну виробництва, а автономія набуває переговорного характеру та залежить від позиції митця в ієрархіях проєкту й мінливих очікувань інституційної аудиторії. Дослідження поєднує документальні джерела (контракти, листування, адміністративні записи), ранньомодерні наративи та сучасну історіографію з проблем візуальної культури Ренесансу,

патронату й економічних структур. У порівняльному блоці приватного замовлення зіставлено флорентійську елітарну практику з римським кейсом Агостіно Кіджі та віллою Фарнезіна, що дозволяє показати, як приватний патронат працює в обох режимах і які форми контролю стають визначальними в кожному з них: контрактна конкретика у Флоренції проти програмної та просторової цілісності у Римі. Обґрунтовано, що ключова зміна стосується не «ступеня свободи» як такого, а рамки, у межах якої автономія стає можливою та легітимною: від передбачуваних контрактних параметрів – до проєктно-організаційних переговорів у межах інституційних ієрархій. У статті також запропоновано порівняльний критерій, що пов'язує конфігурацію контролю з організаційними рішеннями та формальною мовою твору. Окремо розглянуто Рафаеля і Мікеланджело як дві різні стратегії узгодження автономії в одному римському середовищі. Зроблено висновок, що автономію найточніше трактувати як переговорний діапазон рішень, сформований стабільністю, передбачуваністю та інструментами патронального контролю.

Ключові слова: патронат; контракти; папський Рим; художня автономія; приватне замовлення; інституційний контроль; Відродження.

Introduction. In Renaissance Italy, the artist-patron relationship was not a mere backdrop but a key mechanism shaping the final work. It operated through contracts, funding, material and workmanship requirements, deadlines, sanctions, supervision, and the patron's symbolic expectations. In the late fifteenth and early sixteenth centuries these instruments changed: the local contractual culture of the (the 1400s) increasingly encountered – and gradually yielded to – the institutional logic of papal Rome, where commissions functioned as projects within hierarchies, priorities, and representational programmes. Although *quattrocento* contracts and early *cinquecento* papal commissions (the 1500s) have been widely studied, the impact of this shift on production decisions and the limits of artistic autonomy is rarely addressed through a systematic comparison of control regimes.

This article defines "patronage" as a toolkit for managing artistic production (contracts, payments, material specifications, calendrical milestones, sanctions, supervision, and staged approvals). "Autonomy" is treated as decision-making within these constraints – a negotiated range of organisational and artistic choices rather than an abstract freedom. The aim is to show how changes in patronal control structured the production process and redefined the boundaries of autonomy, and to demonstrate that private commissioning operated differently in Florence and in papal Rome.

The study focuses on mechanisms for commissioning sacred and representational painting in Italy in the late fifteenth and early sixteenth centuries.

It examines how patronal control transforms as one moves from the contractual model of the *quattrocento* to the institutional, project-based model of papal Rome. The discussion is organised around three comparative points: 1) *quattrocento* contractual culture as predictable control; 2) papal patronage as an institutional system of project management (with Julius II as a key context); and 3) private patronage as a control variable (Tornabuoni and Rucellai in Florence versus Agostino Chigi in Rome). A further section compares Raphael and Michelangelo as two strategies for negotiating autonomy within the same Roman environment.

Methodologically, the article combines historical contextualisation (Florence in the *quattrocento*; papal Rome in the early *cinquecento*), analysis of documentary sources (contracts, payments, specifications, correspondence, early biography), and a comparative approach that treats case studies as models of distinct configurations of control. Its novelty lies in bringing the contractual and institutional models into direct comparison and in using private patronage (Tornabuoni/Rucellai/Chigi) to track the transition, while conceptualising autonomy as a negotiated range shaped by external constraints. The article consists of an introduction, a review of literature and sources, a methodological section, the main analysis (models, the private patronage block, and the Raphael/Michelangelo comparison), and conclusions.

Literature and sources. Scholarship on patronage in Renaissance Italy – and on the artist's relationship with the *committente* (commissioner/patron) – has developed along several lines. Different studies explain artistic choices in different ways: as effects of a city's contractual culture, as outcomes of the economic conditions of production, or as expressions of the institutional logic of the papal court.

For this article, the key point is that at the transition from the *quattrocento* (the fifteenth century, the 1400s) to the early *cinquecento* (the sixteenth century, the 1500s), these approaches often run in parallel: some describe the mechanics of contracts in detail, while others focus on Rome's institutional environment. Yet the shift between regimes of control is not always brought into a single, consecutive model.

Within *quattrocento* studies, Michael Baxandall and Evelyn Welch are foundational for unpacking commissioning into concrete instruments of control (materials, deadlines, cost structure, and workshop practice). [1, 2] Richard A. Goldthwaite, in turn, provides a systematic account of the economic "infrastructure" behind contractual culture and the labour market of workshops. [3] For Rome, key works frame the city's institutional setting as a programme of representation and show how control was sustained through normative expectations and discourse. [4]

Broadly, the literature concentrates on two focal areas. On the one hand, *quattrocento* research foregrounds contracts, materials, deadlines, payment logic, and the patron's practical expectations – useful precisely because it turns "patronage" into identifiable levers of control. On the other hand, Roman studies emphasise the institutional nature of the papal court, the scale of commissions, competition between tasks, and the fact that artistic work forms part of a representational programme. Their strength is to show control not as personal "taste" but as project management: supervision, reviews, shifting priorities, and restarts. What is often missing, however, is a direct comparison with the contractual model of the city – what "ordinary" control looks like in the *quattrocento* and what changes when control becomes institutional.

For the purposes of this article, these strands can be grouped into three perspectives: social-contractual (contract terms as a stabilising framework), economic and production-oriented (the workshop and the city's labour and financial systems), and institutional-Roman (hierarchies, milestones, supervision, and approvals). Together, they help explain why autonomy becomes more clearly negotiable in early *cinquecento* Rome than in the predictable contractual settings typical of many *quattrocento* commissions.

In sum, existing scholarship describes either contractual control in the *quattrocento* or the institutional context of early *cinquecento* Rome very well, but the comparative lens "contractual regime/institutional regime" often remains fragmentary. This article treats them as two models of patronal control that can be compared through a shared set of instruments (materials, payments, deadlines, sanctions, supervision, and representational expectations). The goal is to move from general claims about "patronal influence" to a reconstruction of control as production mechanics – and of how those mechanics reshape the scope of autonomy.

The source base consists of published documentary corpora of contracts, financial records, and correspondence, alongside early modern biography, especially Giorgio Vasari and Ascanio Condivi. [6, 7] For reconstructing commissioning conditions, key documentary compilations include editions associated with Gaetano Milanesi and Giovanni Gaye. [8, 9] For Roman private patronage, studies of Agostino Chigi and the Villa Farnesina are essential, above all James Grantham Turner [10]. These texts are used not as "raw facts," but as sources that construct models of artist-patron relations and a vocabulary for representing autonomy in sixteenth-century culture. Reference and museum resources serve only a supporting role for basic visual orientation and attributions; they do not replace academic scholarship or the corpus of primary documents.

Methodology. The study combines three interconnected approaches. First, it applies a historical-contextual analysis of the transition from *quattrocento* to

early *cinquecento* and of two distinct commissioning environments – urban (primarily Florentine) and papal Roman – treating commissions as part of the socio-economic and institutional infrastructure of representation and control. [3] Second, it analyses sources in order to reconstruct the mechanics of commissioning (contract terms, material requirements, payment logic, calendrical milestones, sanctions, and regimes of supervision and approval). Documentary corpora (contracts, financial records, correspondence) are used to identify the "hard" parameters of control, while early biography (Condivi and Vasari) is read as a narrative layer that shapes models of artist-patron relations in sixteenth-century culture. [8] Third, the article offers an analytical account of production and organisational conditions as factors that shape the range of artistic decisions: division of labour in the *bottega*, possibilities of delegation, quality control, staged execution, and potential project restarts. [1, 11]

The guiding analytical principle is comparison. The article juxtaposes two models of patronal control – a contractual model in the urban environment of *quattrocento* and an institutional, project-based model in papal Rome of the early *cinquecento*. A further comparison introduces private patronage as a control variable (the Tornabuoni and Rucellai in Florence versus Agostino Chigi in Rome), which makes it possible to trace differences between private commissioning regimes in Florence and Rome without conflating them with the institutional profile of papal patronage. [4, 10, 12, 13]

Conceptual Framework. The article uses several key terms that need to be fixed in advance in order to avoid shifts in meaning in the analysis that follows.

"**Patronage**" is understood here not as a general "social context" but as a system of practices and instruments through which the *committente* sets the framework of production. This framework includes funding, material requirements, deadlines, sanctions, and regimes of supervision and approval.

"**The contractual model of patronage**" refers to a regime typical of the *quattrocento*, in which the key parameters of a commission are set down in writing and formalised as conditions of control (materials, payment, deadlines, and the responsibilities of the parties).

"**The institutional (project-based) model of patronage**" refers to a regime characteristic of early *cinquecento* papal Rome, where control extends beyond the contract and operates as a multi-level system of project management (supervision, staged reviews, shifting priorities, a representational programme, and competition between tasks).

"**Instruments of control**" are the concrete mechanisms through which the patron influences the course of work: material specifications (gold/ultramarine), the order and rhythm of payments, calendrical limits, sanctions, supervision, and procedures for approving intermediate results.

"**Autonomy**" is treated not as abstract "freedom" but as a negotiated range of an artist's decisions within external constraints: labour organisation, quality control, delegation within the *bottega*, the possibility of reshaping the programme, and the choice of pace and production strategies.

"**Project**" is used as an analytical category for large early *cinquecento* commissions: a sequence of stages, approvals, and resource decisions through which artistic production is subordinated to an institutional logic of execution and representation.

The Contractual Model of *Quattrocento*: Materials, Payment, Deadlines, and the Mechanics of Control. To understand what changes in patronage at the junction of *quattrocento* and early *cinquecento*, it is necessary to fix the baseline – how control works in an urban *quattrocento* commission. In this system, the artist-*committente* relationship is not simply a matter of "taste" or psychology. More often, it has a formal structure: the contract defines the subject of the work, material requirements, payment order, deadlines, and sometimes even procedures for settling disputes. [1] This is why *quattrocento* patronage is best read as a set of tools for managing artistic production rather than as an abstract social background.

The contractual culture of the *quattrocento* makes patronal control predictable. It translates expectations into verifiable parameters – what must be done, with which materials, to what standard, within what timeframe, and for what cost. [3]

In this sense, artistic autonomy appears not as "freedom from conditions," but as decision-making inside stable constraints: organising labour, controlling quality, planning pace, and bringing work to completion.

This model is supported by two kinds of evidence. First, documentary corpora of contracts and related records (including Milanesi's editions) show that contract formulas consistently treat materials, payments, and deadlines as instruments for steering outcomes. Second, interpretive studies (especially Baxandall and Welch) demonstrate how these "formal" clauses function in practice: materials signal visible value, staged payments regulate tempo, and deadlines discipline execution. [8]

The same logic appears beyond Florentine painting contracts in broader evidence from artisanal and artistic production. In Giovanni Gaye's publication on Lorenzo Ghiberti's work on the Baptistery doors, control is formalised as an annual pace and a division of responsibilities: the master is expected to deliver a fixed number of panels each year, while the guild institution assumes responsibility for the remaining provisions. [9] The point is not the uniqueness of the case but the principle: agreements specify measurable tempo, scope of labour, and material support, making patronal control foreseeable.

Crucially, *quattrocento* control targets not only expensive materials but also the amount of labour and the degree of finish. Baxandall notes that patrons could shift resources from gilding to "the brush" – demanding elaboration and detail instead of gold, effectively purchasing the master's time and attention as part of the representational effect. This principle is especially clear in the well-known 1485 contract for Domenico Ghirlandaio commissioned by Giovanni Tornabuoni (Santa Maria Novella, Florence), where the desired visual richness is secured by requiring a densely populated, fully articulated pictorial world rather than only a narrative minimum. [1] The mechanism matters for this study because it turns an expected social and devotional effect into a checkable workload – the patron purchases not only a "story," but its visible completeness and status in a public sacred setting.

Materials provide a second, equally direct mechanism. In sacred painting, gold and ultramarine mattered not only technically but representationally: they make value legible to viewers and reinforce the patron's status within a church or chapel. That is why documentary corpora so often tie material clauses to payment schedules and deadlines – material, money, and time work together as one system for steering the result. [1, 8, 11]

A third mechanism is payment as a lever of tempo. Staged payments and separated cost items allow patrons to control not only the total sum but the structure of quality – whether they are paying for materials, workshop infrastructure, or the master's personal participation. Welch stresses that patrons insisted on contracts that fixed material quality, execution time, and final cost, creating a manageable production framework. Baxandall's example of Cardinal Carafa's payments to Filippino Lippi is methodologically revealing: the patron distinguishes between paying for the master's personal work and paying separately for assistants and ultramarine, showing how budgeting could directly shape the mode of execution and the visibility of the final effect. [3]

Finally, contractual culture includes dispute-resolution mechanisms that strengthen predictability. In Florentine practice, disagreements over final price or quality could be addressed by appointing arbitrators from among professional masters. [9] Even if not routine, the principle is clear: *quattrocento* control is conceived as a governed framework with built-in ways to "repair" conflict.

Overall, the contractual model of the *quattrocento* provides a baseline profile of control: legal and financial in its instruments, representational in its function. Material requirements, payment rhythms, and deadlines operate as a mechanics that disciplines production while shaping the social effect of the result. From this baseline it becomes clear that the move into early *cinquecento* papal Rome is not simply a story of artistic "greatness," but a change of regime – from predictable contract-based control to project-based institutional management. To

make this contrast as transparent as possible, **Table 1** below summarises the parameters compared in the following Roman section.

Table 1

Comparison of the *quattrocento* contractual model and the early *cinquecento* institutional model

Parameter	***Quattrocento* contractual model**	**Early *cinquecento* institutional model**
Type of patron	Private *committente* (commissioner/patron) or an urban institution (church/confraternity/guild); commissions largely within the city environment.	An institution (the papal court) with a multi-level hierarchy; the commission is embedded in a representational programme.
Main instrument of control	Written contract: quality standards, materials, payment, deadlines; control is formalised and predictable.	Project management: supervision, staged approvals, shifting priorities, redistribution of resources; control is multi-level.
Materials	Material specifications (gold/ultramarine) as a guarantee of quality and visible value.	Materials are subordinated to the programme and the institution's resource policy; changes are possible through project decisions.
Payment	Staged payments tied to progress; finance as a lever of tempo.	Funding depends on institutional priorities; delays and reallocations are possible.
Deadlines	A deadline as a relatively stable boundary; the calendar sets the rhythm of execution.	Calendrical "milestones" may be flexible; timing depends on changes in tasks and institutional control.
Sanctions / guarantees	Sanctions and guarantees may be specified as mechanisms to secure completion.	Control is more often exercised through institutional pressure: reviews, restarts, programme changes.
Artistic autonomy	Decisions within stable constraints; autonomy as a practice of execution and quality control within the *bottega*.	Autonomy as a negotiated range within potentially unstable constraints; dependent on the artist's position within the system.

Papal Rome in the Early *Cinquecento*: Institutional Control, Project Logic, and the Patron as Institution. The shift from the urban environment of the *quattrocento* to early *cinquecento* papal Rome changes not only the scale of commissions but the mechanism of their control. In the Florentine contractual

model, control is largely legible on the surface: it can be read in the contract, seen in material clauses, and traced through payment schedules and deadlines. Yet even within the *quattrocento* the "private – public" distinction is unstable, because sacred painting is designed to be seen and to operate within communal ritual space – so that control often targets not only expenditure, but the public effect of the image. As Baxandall puts it, "A distinction between 'public' and 'private' does not fit the functions of fifteenth-century painting very well." [1] This observation matters here as a bridge to Rome: once an image is meant to speak to a broader audience, control inevitably concerns not only financing, but what kind of institutional identity is being produced through art.

In early *cinquecento* papal Rome, control more often works as project management. It unfolds through multi-level supervision, staged approvals, a flexible calendar, and competition between tasks within a representational programme that the artistic result must serve. [4] For this reason, the claim that "artists became freer in Rome" is misleading. Autonomy is not simply expanded; it is reconfigured and often complicated – because the framework can shift mid-process, contractual predictability is not guaranteed, and the project's priorities can be rewritten by institutional needs. [3] In practice, this means that autonomy becomes a negotiated activity: artists have to maintain room for decisions while responding to revisions, pauses, reallocations of resources, and changing expectations of success.

Stinger describes Rome as a centre where artistic production is embedded in a broader programme of political and symbolic representation – a program of "restoration and renewal" that shapes a distinct Roman form of Renaissance cultural politics. [4] In this logic, images function as a language of prestige, legitimation, and "Romanness," and the normative horizon of the milieu is visible even in condensed disciplinary vocabularies of virtue and reform. Without turning this into a long excursus, the point for the present argument is simple: institutional control operates not only through contracts, but through a discursive sense of what is "proper," what the institution wants to be seen as, and what kinds of visual effects count as successful.

O'Malley sharpens this logic through papal court sacred oratory: "They were spokesmen for a system even as they criticized it." [5] This is crucial for understanding Roman control. It helps explain why the papal environment does not rely on one contractual lever: the institution acts through expectations, surveillance, staged reception, and the requirement that the result produce a recognisable public effect. O'Malley's work on Giles of Viterbo further clarifies the reform context as a field of ideas and norms in which tasks could be redefined through the vocabulary of *restituere/instaurare* – to restore, to set back in order – and applied to the governance of the Roman curia. [13] In such a setting, project

staging (approvals, corrections, pauses, restarts) is not an accident but a structural feature of how commissions are made to serve institutional priorities.

This "project logic" is visible even at the level of resources and timing. In Michelangelo's correspondence from Rome, control is felt as concrete financial pressure that shapes the possibility of work. In June 1509 he writes to Lodovico Buonarroti that the money he has left will last only four months, while he must work six more before he receives funds from the pope: "I have eighty ducats left here; it should last four months, but I must work six more before I get money from the Pope." [14] The quotation matters not as complaint, but as an indicator of a control mechanism: the rhythm of funding and the calendar set the framework within which the artist has to plan the project and negotiate autonomy (including how long to sustain personal control and how to organise labour under resource constraints).

A later note – "probably of October 1512" – records completion and reception as a criterion of success: "I have finished the Chapel which I painted. The Pope is very well satisfied…" [14]

In institutional patronage, such moments of showing and acceptance function as project milestones: the work must not only be executed but approved within a regime of oversight and staged agreement. This returns directly to the theme of negotiated autonomy: decisions are shaped not only by what the artist can do, but by what the institutional patron recognises as "done" and as satisfactory within the programme.

The patron in early *cinquecento* Rome, therefore, is best read as institutional. Even when decisions appear personalised (especially in the pope), they are anchored in a larger programme of political and symbolic representation – what Stinger frames as a program of restoration and renewal – and sustained by social-ritual mechanisms of expectation. O'Malley stresses that communication at the papal court unfolded in a setting of public listening and discussion, where speakers had to respond to what was expected of them. [4, 5] This is why Julius II matters here less as a psychological "temperament" than as an archetype of the patron-as-institution: he concentrates resources and sets a framework in which the artistic project becomes part of a system of legitimation – a "system" that court voices can even criticise without leaving its normative field. [5]

To avoid the simplification "Rome – the pope," it is enough to note that private patronage also existed in early *cinquecento* Rome, embedded in the same prestige-and-contacts ecosystem. In the introduction to his monograph on the *Villa Farnesina*, Turner defines Agostino Chigi as "the outrageously wealthy Papal banker" and points to the workshop-based, team execution that characterises major Roman projects: "this villa established on the bank of the Tiber by the outrageously wealthy Papal banker Agostino Chigi (1466-1520)"

[10] Private commissioning thus participates in the same project ecology – not outside institutional logic, but alongside it.

In sum, early *cinquecento* papal Rome forms an institutional model of patronage where control is multi-level and project-based, and autonomy becomes a negotiated practice of decision-making within potentially unstable constraints. This framework enables a more accurate comparison of Raphael and Michelangelo: not as a contest of "who was more free," but as two ways of working with institutional control. Raphael more often embodies integrated negotiation – delegation, workshop organisation, and project management as tools for sustaining a large commission. Michelangelo more often embodies conflict-driven, personalised negotiation, where control of quality and control of process become central and can generate friction with institutional expectations. This comparison is developed in the next section.

Private patronage as a point of comparison: Tornabuoni and Rucellai (Florence) – and Chigi (Rome). To keep the shift to Rome from looking like a simple replacement of one "centre" by another, it helps to treat private patronage as a control variable. A private *committente* exists both in the *quattrocento* and the early *cinquecento*, but the environment in which that patron acts is different – and that difference reshapes the instruments of control. In Florence, private patronage is embedded in the city's contractual and legal culture: control is legitimised through written terms, while the representational effect is largely directed toward sacred and civic space. In Rome, a private patron can operate alongside papal institutions and draw on the same ecosystem of prestige and networks; control therefore tends to assume a more project-based, spatial, and scenario-driven form. [4]

In Florentine private commissions of the *quattrocento*, control is most visible through material and juridical specificity. The same stable set of levers recurs across documents and scholarship: what exactly must be produced (scope and quality parameters), with what (materials as a guarantee of visible value), by when (the calendar as a norm), and for what sum and rhythm (staged payments as a mechanism of pace). In such a system, the patron's control is not arbitrary instruction but a way of making the outcome verifiable: if a condition is written, it can be demanded and checked. This is why materials (gold, ultramarine, and the like) function not as technical detail but as contractual content – securing the level of public visibility and prestige purchased together with the image. [1, 8]

Against this background, the Tornabuoni case is useful because it shows private control as more than devotion – it is the management of effect in a sacred public setting. In the *quattrocento*, that management is often expressed in contract language as a list of required elements, i.e., as a way to translate expected "fullness" into a formal, enforceable condition. Domenico Ghirlandaio's 1485

contract for Giovanni Tornabuoni (Santa Maria Novella, Florence) makes this logic unusually explicit: the artist agreed to include "figures, buildings, castles, cities, mountains, hills, plains, rocks, costumes, animals, birds and beasts, of whatever kind." [1] The point is not the details themselves but the mechanism: representational density becomes a checklist of labour, purchased to be legible and convincing in the city's ritual space. [1, 11]

Giovanni Rucellai adds a motivational and representational layer that helps explain why visible value and finish become non-negotiable in private patronage. His formulation makes the commission's triple address clear – sacred, civic, and memorial: such expenditures give him the greatest pleasure because they "serve the glory of God, the honour of the city, and the commemoration of myself." [1] In other words, the work is meant to operate simultaneously as *gloria Dei*, *gloria civitatis*, and *memoria sui*; compromising quality or completeness diminishes the effect on all three levels at once.

Agostino Chigi's Roman case shows how the logic of private patronage changes in the early *cinquecento*. Here the private patron does not merely order an image within an established urban-sacred format; he launches a private project of reception that exists alongside institutional papal projects. Control therefore shifts away from a contract-centred formula toward project organisation: managing space, programme, the selection of artists, and the social "script" of the residence. In the introduction to his monograph on the Villa Farnesina, James Grantham Turner defines the site as "this villa established on the bank of the Tiber by the outrageously wealthy Papal banker Agostino Chigi (1466-1520)" and foregrounds team-based execution – frescoes by Peruzzi, Sebastiano del Piombo, Sodoma, and Raphael, culminating in the Psyche cycle designed by Raphael and painted by his workshop. [10]

A nineteenth-century anglophone account already frames the Farnesina less as a devotional act than as a prestige-driven private project: Bigot notes that the banker "bought the land and built on it a magnificent villa", aiming "to astonish an age accustomed to magnificence and pomp." [12] For the purposes of this article, that early historiographic emphasis is telling: Roman private patronage is read from the start as demonstrative capital and spectacle, i.e., as a project where control is exercised through programme, team, and effect – not primarily through a donor's pious formula typical of a city church setting.

Turner's own contrast sharpens the comparison with Florentine private patronage: in the Farnesina, he writes, "I have found there none of the 'ancestor cult' … and no trace of Christian imagery or spaces set aside for devotion." [10] This matters because it clarifies the nature of the project and, with it, the nature of control. Compared with Tornabuoni and Rucellai, Chigi's project is less donor-devotional and more spatial, networked, and scenario-based. Control is realised

through the integrity of the project (space, programme, audience, selection of makers), rather than primarily through contractual parameters of materials, payments, and deadlines. [4, 10]

In sum, the private-patron block makes the transition to Rome more demonstrable. It shows that what changes is not only the type of patron, but the mode in which commissioning functions. In Florence, private patronage tends toward contractual stability and sacred-civic representation; in Rome, Chigi's Farnesina exemplifies project-based and spatial control operating alongside papal institutions and drawing on the same prestige ecology. This is the bridge that allows the next step – comparing Raphael and Michelangelo as two strategies of negotiating autonomy within one institutional environment.

Raphael and Michelangelo: Two strategies of negotiated autonomy in an institutional environment. In early *cinquecento* papal Rome, artistic autonomy is best understood as a negotiated range of decisions within an institutional project – where control operates not only through formal terms, but through pace, staging, acceptability of results, and alignment with representational expectations. [4, 5] Within the same environment, Raphael and Michelangelo model two different "technologies" of autonomy: the former works primarily through integrated project-management, the latter through personalised control of process.

Raphael's negotiated autonomy is most visible in the way he combines institutional embeddedness, collective production, and control over the final effect. Vasari frames Raphael's court career through rewards, debts, and promises: he notes that Raphael "served the court for many years," that Pope Leo X "owed him a large sum," and that Raphael was encouraged to expect "the red hat" once the room he was painting was completed. [6] What matters here is the bargaining mechanism: the completion of a project stage is tied to institutional reward, so autonomy depends on sustaining tempo and producing an outcome the patron will accept.

Vasari also gives a concrete, almost "verifiable" description of the material credibility expected at court, when he writes about Raphael's portrait of Leo X with the cardinals: the "pile of velvet," the rendering of "gold and silk," and the "ball of burnished gold" that reflects light "like a mirror." [6] Read as evidence rather than praise, the passage points to an institutional criterion: the result must be publicly convincing and materially legible for an elite audience – and autonomy includes the capacity to deliver under that pressure.

Raphael's project-minded autonomy also appears in his ability to organise production through others. Vasari describes how Raphael pressed Marcantonio of Bologna into serious training and commissioned him to make prints after his designs. [6] This is autonomy through project extension: Raphael does not "lose"

control by delegation; he expands his reach by directing who reproduces his compositions and how. Vasari underscores the workshop's institutional role even in Raphael's will, where he distributes his possessions among pupils and heirs, including Giulio Romano and Giovanni Francesco. [6] The point is structural: project work is sustained not only by style, but by a managed *bottega* and an internal circulation of resources.

Finally, for the Villa Farnesina Turner offers a precise visual indicator of collaboration: the motif "Raphael and Giovanni da Udine: lion and sea-horse led by a little cupid…" marks authorship as a shared, workshop-based project rather than a solitary act. [10] Taken together, these materials support an integrated model of negotiated autonomy: control over programme and effect is achieved through workshop organisation, specialist networks, and reproduction or dissemination.

Michelangelo's negotiated autonomy more often appears as an effort to retain control over key decisions and to raise the threshold of acceptability – even when that sharpens friction with the project logic of institutional patronage. A telling example is Vasari's account (within the narrative of later Roman work) of Pope Julius III turning to Michelangelo to "fix the price" and assume general oversight, while Michelangelo intervenes in the production structure itself: he argues against carved foliage ("where there are marble figures, nothing else is needed") and refuses to allow Montelupo to make the statues. [6] The significance lies in autonomy as authority over production choices: what counts as "excess," who is allowed to execute, and what compositional economy is acceptable.

A similar model – in which the artist is not merely executing, but negotiating value, scale, and scope – appears in early biography. In Condivi's account of the Julius II tomb, the continuation of the project is reduced to the question of who will pay what remains, and later the programme is explicitly resized to match the funds actually received. [7] In other words, the institutional framework does not simply "support" the project; it defines its feasible scale, forcing autonomy to operate within a moving financial boundary.

The "ground level" of this control is also visible in Michelangelo's correspondence (Project Gutenberg's *Le lettere* corpus): letters from Rome in September and October 1509 repeatedly return to funding, progress, and the practical ability to keep the project moving in time and material terms. [14] For this study, the point is empirical: in a papal project, autonomy depends on whether the artist can maintain tempo and quality within financing rhythms, logistics, and the demand for staged, visible progress that culminates in moments of acceptance.

In sum, within one institutional environment Raphael and Michelangelo demonstrate not "different degrees of freedom," but two strategies of negotiated autonomy. Raphael's autonomy is integrated project-management – control of

programme and effect through collective production, managed delegation, and institutional embeddedness. Michelangelo's autonomy is personalised control of process – a struggle over authority, the minimisation of "excess" as quality protection, and an insistence on controlling production decisions and standards even when this generates friction. In this sense, institutional control does not cancel autonomy; it changes its form. Autonomy becomes a function of production organisation, communication, and the ability to manage project instability. A comparative **Table 2** follows.

Table 2

Raphael and Michelangelo in early cinquecento papal Rome: parameters of negotiated autonomy

Parameter	Raphael	Michelangelo
Dominant strategy	Integrated project-management: control of programme and effect through organising execution	Personalised control: keeping key decisions and the process "in hand"
Level at which control is exercised	Programme, compositional logic, overall representational effect	Process, production decisions, boundaries of authority, and the standard of acceptability
Organisation of labour	Managed delegation within the *bottega*; specialisation and division of competencies	Limited delegation; an effort to minimise "other hands" in key nodes
Interaction with the institutional environment	Embedded in systems of rewards/expectations; broadly compatible with project logic	Friction with project logic due to a high threshold of acceptability and conflicts over control
"Ground-level" indicator of project logic	The project as programme plus team (the master as designer and manager of execution)	Pace and resources as functions of funding, calendar, and staged acceptance
Risks and outcomes	Risk of diluted authorial presence offset by workshop manageability and programmatic coherence	Risk of delays/restarts offset by strict quality control and production discipline
Summary formula	Autonomy as managing the project	Autonomy as controlling process and authority

Conclusions. This article has shown that in Renaissance Italy the relationship between artist and patron shaped not only the financial conditions of production, but also the structure of control and the forms that artistic autonomy could take. The comparison suggests that at the transition from the *quattrocento* to the early *cinquecento* what changes is not the artist's "degree of freedom" as such, but the regime within which autonomy becomes possible and is practiced.

In the urban environment of the *quattrocento*, control is largely contractual. Patronal expectations are translated into formally defined parameters – materials, payment, deadlines, and sometimes procedures for resolving disputes. Because these parameters are relatively stable and verifiable, control tends to be predictable. Autonomy, in turn, appears in a practical form: the ability to make decisions inside a stable framework while maintaining quality and bringing the work to completion.

Early *cinquecento* papal Rome, by contrast, produces an institutional, project-based model of control. It operates not only through formal terms but through multi-level supervision, staged approvals, resource policy, and representational expectations that can shift with programmatic priorities. In this setting, autonomy becomes a negotiated practice within potentially unstable constraints, where pace, staging, and the moment of acceptance become decisive.

Private patronage, used here as a control variable, confirms that the crucial factor is not simply the type of patron but the regime in which commissioning functions. In Florence, private commissions largely follow contractual manageability and sacred-civic representation; in Rome, a private project can assume a spatial, project-driven form and align with a "capital" logic of prestige and networked visibility.

Comparing Raphael and Michelangelo within the same institutional environment clarifies autonomy as a set of strategies for working with control. Raphael exemplifies integrated project-management: autonomy is sustained through control of programme and effect, organisation of execution, and managed delegation within the *bottega*. Michelangelo, by contrast, exemplifies personalised process control: autonomy takes the form of a struggle over authority, a higher threshold of acceptability, and an insistence on directing production decisions – a stance that often intensifies tension within institutional project logic.

The central conclusion is that patronage and autonomy are not mutually exclusive poles. They form a negotiated space in which instruments of control (contract, materials, payment, deadlines, supervision, staging) do not only constrain but also structure production and enable distinct modes of artistic action. The proposed framework – from contractual manageability in the *quattrocento* to institutional project logic in the early *cinquecento* – provides a way to integrate the Roman cases of Raphael and Michelangelo into a broader dissertation narrative about how artist, patron, and society together shape the making and meaning of sacred images.

Funding. The author received no external funding for this study.

Author contributions. The author is solely responsible for the research design, analysis, and writing.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

References:

1. Baxandall M. *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.
2. Welch E. S. *Art and Authority in Renaissance Milan.* New Haven and London: Yale University Press, 1995.
3. Goldthwaite R. A. *The Economy of Renaissance Florence.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009.
4. Stinger C. L. *The Renaissance in Rome.* Bloomington: Indiana University Press, 1985.
5. O'Malley J. W. *Praise and Blame in Renaissance Rome: Rhetoric, Doctrine, and Reform in the Sacred Orators of the Papal Court, c. 1450-1521.* Durham: Duke University Press, 1979.
6. Vasari G. *The Lives of the Artists.* Translated by George Bull. Harmondsworth: Penguin Books, 1965.
7. Condivi A. *The Life of Michelangelo.* Translated by Alice Sedgwick Wohl. London: Phaidon Press, 1976.
8. Milanesi G., ed. *Nuovi documenti per la storia dell'arte toscana.* Firenze: G. Dotti, 1901.
9. Gaye G. *Carteggio inedito d'artisti dei secoli XIV, XV, XVI.* Firenze: Giuseppe Molini, 1839-1840.
10. Turner J. G. *The Villa Farnesina: Palace of Venus in Renaissance Rome.* Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
11. Welch E. *Art in Renaissance Italy 1350-1500.* Oxford: Oxford University Press, 1997.
12. Bigot A. *Raphael and the Villa Farnesina.* London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, 1884.
13. O'Malley J. W. *Giles of Viterbo on Church and Reform: A Study in Renaissance Thought.* Leiden: Brill, 1968.
14. Buonarroti M. *The Letters of Michelangelo Buonarroti* [Electronic resource]. Project Gutenberg eBook no. 46599. Available at: https://www.gutenberg.org/ebooks/46599 (accessed: 02.03.2026).

Література:

1. Baxandall M. *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.
2. Welch E. S. *Art and Authority in Renaissance Milan.* New Haven and London: Yale University Press, 1995.
3. Goldthwaite R. A. *The Economy of Renaissance Florence.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009.
4. Stinger C. L. *The Renaissance in Rome.* Bloomington: Indiana University Press, 1985.
5. O'Malley J. W. *Praise and Blame in Renaissance Rome: Rhetoric, Doctrine, and Reform in the Sacred Orators of the Papal Court, c. 1450-1521.* Durham: Duke University Press, 1979.
6. Vasari G. *The Lives of the Artists.* Translated by George Bull. Harmondsworth: Penguin Books, 1965.

7. Condivi A. *The Life of Michelangelo.* Translated by Alice Sedgwick Wohl. London: Phaidon Press, 1976.

8. Milanesi G., ed. *Nuovi documenti per la storia dell'arte toscana.* Firenze: G. Dotti, 1901.

9. Gaye G. *Carteggio inedito d'artisti dei secoli XIV, XV, XVI.* Firenze: Giuseppe Molini, 1839-1840.

10. Turner J. G. *The Villa Farnesina: Palace of Venus in Renaissance Rome*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

11. Welch E. *Art in Renaissance Italy 1350-1500.* Oxford: Oxford University Press, 1997.

12. Bigot A. *Raphael and the Villa Farnesina.* London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, 1884.

13. O'Malley J. W. *Giles of Viterbo on Church and Reform: A Study in Renaissance Thought.* Leiden: Brill, 1968.

14. Buonarroti M. *The Letters of Michelangelo Buonarroti* [Electronic resource]. Project Gutenberg eBook no. 46599. Available at: https://www.gutenberg.org/ebooks/46599 (accessed: 02.03.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 94 (477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3472-3485

Yanus Valerii Valeriiovych PhD student at the Department of History of Ukraine, Archaeology and Special Historical Disciplines Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, https://orcid.org/0009-0002-7232-9254

Kitsak Volodymyr Myronovych Candidate of Historical Sciences (PhD equivalent) PhD (History), Associate Professor of the Department of History of Ukraine, Archeology and Special Branches of Historical Science Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-7180-0588

THE IMPORTANCE OF ARCHAEOLOGICAL RESEARCH IN STUDYING THE TEREBOVLYA FORTRESS

Abstract. This article analyzes the significance of archaeological research in the study of the Terebovlia Fortress. Based on written sources, archaeological materials, and historical-architectural data, the historiography of research on the chronicle-mentioned Terebovlia is traced, and the main scholarly debates regarding its location are outlined. It is explained why written sources cannot provide sufficient information for the study of Old Rus fortifications. Their fragmentary nature, contradictions, and lack of specificity regarding locations and dates are revealed, which complicates the historical reconstruction of the fortress. The difference is shown between the assertions of historians, who relied on chronicle evidence and superficial surveys of the area, and the conclusions of scholars who were directly engaged in archaeological research. The results of XIX–XX-century excavations are analyzed, which made it possible to refine the location of the citadel, determine the stages of formation of the ramparts and moats, and confirm the multi-layered nature of the fortifications. The contributions of T. Lipinsky, M. Balinsky, A. Kirkor, V. Pshybylavsky, Y. Pasternak, L. Chachkovsky, B. Tymoshchuk, M. Yagodynska, and other researchers to the study of the Terebovlia fortification are described. It has been established that the archaeological materials confirmed the location of the chronicle-mentioned city on Zamkova Mountain and attested to the existence here of Late Slavic and Old Rus cultural layers, as well as earlier defensive elements that predated the princely era. It has been established that Terebovlia's defensive system developed gradually, making use of the natural features of the

promontory's terrain and combining Early Iron Age and Old Rus structures. The article also traces the structural features of ramparts, moats, palisades, wooden palisades, and escarped slopes, which allows for a more detailed analysis of the development of military engineering in the Old Rus period. It is emphasized that archaeological research was decisive in confirming hypotheses regarding the location of the chronicle-mentioned city and the development of its defensive infrastructure. The necessity of further comprehensive research is substantiated for a more complete reconstruction of the evolution of the Terebovlia Fortress and its role in the system of Old Rus fortifications.

Keywords: Terebovlia Fortress, archaeological research, archaeological research methods, Old Rus city, settlement, fortifications, defense system, localization, citadel.

Янусь Валерій Валерійович аспірант кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, https://orcid.org/0009-0002-7232-9254

Кіцак Володимир Миронович доцент кафедри історії України, археології та допоміжних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0002-7180-0588

ВАЖЛИВІСТЬ АРХЕОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ВИВЧЕННІ ТЕРЕБОВЛЯНСЬКОЇ ФОРТЕЦІ

Анотація. У статті здійснено аналіз значення археологічних досліджень у процесі вивчення Теребовлянської фортеці. На основі писемних джерел, археологічних матеріалів та історико-архітектурних даних простежено історіографію дослідження літописної Теребовлі та окреслено основні наукові дискусії щодо її розміщення. Пояснено, чому писемні джерела не можуть дати достатньої кількості інформації для дослідження давньоруських укріплень. Розкрито їхню фрагментарність, суперечливість і недостатню конкретизацію локацій та дат, що ускладнює історичну реконструкцію фортеці. Показано різницю між твердженнями істориків, які ґрунтувалися на літописних свідченнях та поверхневих оглядах місцевості, та висновками вчених, які займалися безпосередньо археологічними дослідженнями. Проаналізовано результати розкопок XIX–XXI ст., які дозволили уточнити локалізацію дитинця, визначити етапи формування валів і ровів, а також підтвердити багатошаровий характер укріплень.

Охарактеризовано внесок Т. Ліпінського, М. Балінського, А. Кіркора, В. Пшибиславського, Я. Пастернака, Л. Чачковського, Б. Тимощука, М. Ягодинської та інших дослідників у вивчення Теребовлянської фортифікаційної споруди. Встановлено, що археологічні матеріали підтвердили локалізацію літописного міста на Замковій горі та засвідчили існування тут пізньослов'янського та давньоруського культурних шарів, а також більш ранніх оборонних елементів, які передували княжій добі. Встановлено, що оборонна система Теребовлі формувалася поступово, із використанням природних особливостей мисового рельєфу та поєднанням ранньозалізних і давньоруських конструкцій. У статті також простежено конструктивні особливості валів, ровів, городень, дерев'яних клітей та ескарпованих схилів, що дає змогу детальніше проаналізувати розвиток військово-інженерного мистецтва давньоруського часу. Підкреслено, що саме археологічні дослідження стали вирішальними у підтвердженні гіпотез щодо місцезнаходження літописного міста та розвитку його оборонної інфраструктури. Обґрунтовано необхідність подальших комплексних досліджень для повнішої реконструкції еволюції Теребовлянської фортеці та її ролі в системі давньоруських укріплень.

Ключові слова: Теребовлінська фортеця, археологічні дослідження, методи археологічних досліджень, староруське місто, поселення, укріплення, оборонна система, локалізація, цитадель.

Defensive fortresses are repeatedly mentioned in Old Rus chronicles – in descriptions of sieges and the construction of grads (the name given to fortified settlements at that time). The main source for the study of Old Rus fortifications is the remains of fortifications – hillforts. However, historians have not always used data from archaeological research. The main reason for this was objective material and organizational factors. Archaeological research in Ukraine has been long underfunded and directly dependent on the initiatives of individual scientists or interested patrons. The lack of technical capabilities, equipment, and qualified personnel did not allow for large-scale excavations at fortification sites, particularly in complex fortification complexes. Because of this, historians were often forced to rely on written sources or superficial surveys of the area without a full archaeological study. However, information from written sources that tell us about the events of the princely era is also often controversial. Old Rus chronicles often contain contradictory information and generalized descriptions without clear dates and locations. The texts of the chronicles could also be changed and edited by later compilers. Under such conditions, a significant part of the historical conclusions were purely hypothetical: they were formed on the basis of text analysis and were confirmed or refuted only during full-fledged

archaeological research. In order to fully study the history of military engineering in ancient Rus, it is necessary to combine the analysis of written sources with the conclusions of archaeological and historical-architectural studies of the remains of fortifications. **The purpose** of **this article** is to analyze the significance of archaeological research in the study of the Terebovlia Fortress, to determine its role in localizing the chronicle of Terebovlia, studying the stages of formation of the fortification complex, and clarifying the spatial structure of the Old Rus city.

The first scientific studies of archaeological monuments in the region date back to the first half of the 19th century and are associated with attempts by historians to collect and systematize existing knowledge about ancient settlements and burial grounds, historical, ethnographic, and archaeological facts, and individual finds. These were descriptive studies. They were mostly based on a list of movable and immovable monuments, which, in turn, were systematized according to geographical principles. Scientists also included folklore and toponymic facts here. One of the first catalogs of this type was the work of T. Lipinsky and M. Balinsky on the ancient history and location of cities and towns in Western Podolia. In particular, the scientists described the remains of the ancient fortification system of Terebovlia, Zvenyhorod, and others. The work was completed in 1844 [1]. Other descriptive works, published at the end of the 19th century in various counties of the Ternopil Voivodeship, recorded archaeological sites, remains of ground and burial mounds, fortifications, and other finds. All these sites were marked on maps [2; 3]. Researchers paid particular attention to the antiquities of chronicle cities, in particular Terebovlia, Mykulyn, etc.

Archaeologist A. Kirkor made a significant contribution to the study of monuments in Western Podillia, in particular the fortifications of Terebovlia. As a representative of the Vienna Central Commission for the Search and Preservation of Antiquities, he organized thorough excavations and extensive research in the Terebovlia, Zbarazh, Borshchiv, Buchach, and other counties of the Ternopil Voivodeship [4; 5].

A detailed description of the monuments was made by archaeologist Vladislav Pshybislavsky [6]. He created a catalog of fortifications and individual finds that were known to historians at the beginning of the 20th century in the Ternopil Voivodeship. Among other things, the catalog also contains descriptions of finds in the Terebovlia district. Volodymir Demetrykevich also studied the synchronous burial in Terebovlia.

The work of archaeologist and professor Yaroslav Pasternak is also worth mentioning. He was involved, in particular, in the study of chronicle cities and participated in excavations on Zamkova Mountain in Terebovlia, which were conducted in 1931 by the Polish Local History Society. L. Chachkovsky also took part in that research. The result was the emergence of two opposing theories

regarding the location of the chronicle city of Terebovlia. Y. Pasternak believed that the capital of the Terebovlia principality was located on a hillfort near the village of Semeniv (Zelenche), in the Zamchysche tract, at the confluence of the Gnizna and Seret rivers. This opinion was supported by archaeologist I. Sveshnikov, and was based on the results of Y. Pasternak's research. According to them, no Old Rus cultural layer was found in the courtyard of the 16th- 17th century castle, which, according to legend, was built on the site of the princely palace of Vasylko Terebovlyansky on Zamkova Mountain [7 p. 650-651; 8 p. 11]. This thesis was reinforced by evidence from the chronicle about the location of Terebovlia on the Seret River. However, the absence of a cultural layer from the 11th–13th centuries on the territory of the citadel was also explained by the fact that Y. Pasternak conducted excavations mainly in the central part of the castle courtyard. In this area, the cultural layer was indeed minimal and was distinguished by late ceramic material (15th century) [9, p. 3].

On the other hand, L. Chachkovsky, based on the results of his own research, noted that Terebovlia during the time of Prince Vasylko was located precisely on Zamkova Mountain. He described the settlement in detail, providing a plan and characteristics of its surroundings [10; 11, p. 249].

The question of Terebovlia's location remained controversial for almost 50 years. Most scholars of that period leaned toward Y. Pasternak's theory. However, in 1984, the results of archaeological excavations conducted by B. Tymoshchuk finally confirmed L. Chachkovsky's hypothesis about the location of Terebovlia [12, pp. 57-59]. The archaeologist studied Old Rus monuments in the city (in particular, the fortified settlement, the trading post in the Gnizna River valley, three satellite settlements, the Church of St. Paraskeva Pyatnitsa in Sadiky, and the Church of St. Nicholas, located in the historic center of modern Terebovlia).

B. Tymoshchuk also studied the trading pier in the village of Semeniv (Zelenche), an ancient monastery, on the territory of which a cultural layer from the 12th– 13th centuries was discovered (village of Pidhora). Based on this data, he proposed a model of a large city [12, pp. 57–59].

The work of Marina Yagodynska deserves special mention. The scientist has repeatedly conducted archaeological surveys in the territory of the chronicle Terebovlia and its surroundings, and has provided a detailed description of the ramparts and other defensive elements of the Terebovlia fortress. Among other things, she supplemented B. Tymoshchuk's conclusion by studying the cultural layer within the boundaries of the modern city [13, p. 34].

It should also be noted that, according to archaeological research conducted by M. Yagodynska, R. Mohytych, and Z. Lagusha in 1996, 1997, and 2010 [14, p. 138; 15; 16], late Slavic (Raikovets culture, late 9th – early 10th centuries) and Old Rus (10th – 11th, 12th – 13th centuries) cultural layers and dwellings dating

back to the first half of the 10th century were found on the castle grounds. In addition, the remains of fortifications were found – walls from the 10th–11th centuries and the second half of the 13th century [14, pp. 138–139].

In fact, archaeological science began with a certain "romanticization" – when monuments were studied with the aim of finding valuable and interesting items, mostly for private collections. Only later did archaeological research begin to address key scientific issues, such as the recording and systematization of archaeological monuments, the identification of cultural layers (including, in particular, the Old Rus layer), and the localization of chronicle-mentioned defensive structures.

Terebovlia is first mentioned in The Tale of Bygone Years. The mention dates back to 1097 and is associated with the Lyubetsk Congress of Princes and the story of the blinding of Prince Vasylko Rostislavich (better known as Vasylko of Terebovlia). The same date is traditionally associated with the appearance of a settlement on Zamkova Mountain in Terebovlia. However, this thesis is erroneous. As noted by M. Yagodynska, at the end of the 9th – beginning of the 10th century, there was already a community center on Zamkova Mountain, which included a fortified settlement (, Terekhiv I, Zamkova Mountain – fig. 1), a fortified settlement (Terekhiv IV, Zamkova Mountain – fig. 1), a satellite settlement (Terekhiv III, Zamkova Mountain – fig. 1), and two fortified settlements (Terekhiv IV, Zamkova Mountain – fig. 1). Zamkova Mountain, forest – fig. 1), a satellite settlement (Terebovlia III, Zamkova Mountain, gardens – fig. 1), and two open settlements – below and east of Zamkova Mountain. They were located on the right bank of the Gnizna River, which had a cape-like shape (Terebovlia IX, Ternopilska Street – Fig. 1), and on the border of modern Terebovlia and the village of Krovinka (Terebovlia X – Fig. 1).

The existence of Terebovlia prior to its first written mention is also evidenced by the presence of four defensive ramparts framing the settlement on the northern side. These ramparts have no direct connection to Prince Vasylko, and their age tells us that the city existed at this location long before the Lyubetsk Congress. However, despite the fact that this assumption is entirely logical, it can only be confirmed or refuted through detailed archaeological research.

The results of research into the history of Carpathian Croatia also indicate that Terebovlia existed before the 11th century. In his work "Ukraine: From Rus to Holy Rus," researcher Mykhailo Vidiiko, referring to the chronicle, notes that in 993 (or 992), Prince Volodymyr Sviatoslavych "went against the Croats." He set out on a campaign with two bishops—the probable goal was to baptize the territory of Carpathian Croatia. There is also speculation that there was more than one campaign. Prince Volodymyr probably went to Croatia twice, the second time with the aim of suppressing a rebellion among the local population, which

disagreed with Kyiv's policy on religion at the time. As a result of this campaign, the tribal union of Croats virtually disappeared. After that, there is no mention of "Great" or "White" Croatia or the Croats in chronicles or foreign sources. Later, at the end of the 20th century, southern Croatia managed to revive. However, Carpathian Croatia remained a historical relic.

The chronicle does not mention the details of the prince's victorious campaign. As M. Vidayko suggests, the reason for this could be that the content of the historical work was constantly monitored by Volodymir's descendants. However, some details of the battle have been found thanks to modern archaeological excavations. Researchers found clear evidence of the prince's army's presence in these territories: completely burned settlements and dwellings, destroyed city fortifications, and pagan shrines. When the remains were roughly converted into numbers, the scale of the events of that time became clear. For example, before the arrival of Prince Volodymir's army, there were 35 fortifications in the area between the Upper Seret and Dniester rivers. Afterwards, in the 11th century, only 11 were recorded. That is, 24 of them were never rebuilt after the prince's campaign [17, p. 224]. It is possible that Terebovlia suffered the same fate at that time. However, it is only possible to confirm these assumptions by conducting additional archaeological research.

Among the defensive ramparts of Terebovlia, the oldest are the third and fourth (counting from the south side, from the cape (Fig. 2). They were built at the beginning of the Early Iron Age and were actively used by the slavs until the 10th century [13, p. 34]. Between the end of the 9th and the beginning of the 10th century, purely Slavic ramparts were not built, so it is most likely that the bearers of the Raikovets culture used early Iron Age ramparts for defensive purposes. In addition, structures from the late 9th to early 10th centuries have been preserved there, including a dwelling with a stone stove (Fig. 3.1) and a long house (Fig. 3.2).

Already in ancient Rus times, only the first and second ramparts were built and constantly reinforced and filled in. They are the highest and were reinforced inside with log foundations. The cages were filled with well-tamped soil taken from the moat during the construction of the rampart (Fig. 2). The largest rampart, the second from the cape, was built in the 10th century. At its base was a stone crepis 0.4 m high and 1.6 m wide. On the inside, wooden cages built using a frame-and-post construction method were attached to the crepis [13, pp. 38-39]. At the end of the 11th – beginning of the 12th century, the second rampart was filled in and reconstructed by Vasylko Rostyslavych. , its height reaches over 3 m, but 900 years ago it was much higher. Wooden log walls were also erected on top of this rampart, of which only burnt wood, remains of logs, and charcoal in the moat remain today. On the inside, the rampart was adjacent to farm buildings

and residential quarters for the prince's guards. They were over 3 m wide. At the same time, during the reconstruction, the moat was widened to 9 m and deepened to 2 m [13, p. 38].

At the beginning of the 12th century, the first rampart was also erected, separating the prince's palace from the courtyard. At the base of the rampart were hollow heated cells where the guards lived. The ceilings of the cells were covered with a thick layer of earth so that they could serve as a battlefield for warriors. In front of the cages, a rampart was added, on which a wooden defensive wall stood. The rampart was added and reconstructed in the 12th and 2nd half of the 13th centuries, in the post-Mongol period [13, p. 39].

In the Terebovlia settlement, all four ramparts were adjacent to moats. The most studied of these are the moats in front of the second rampart. During excavations conducted under the direction of Marina Yagodynska, it was found that the moat was up to 2 meters deep from the modern surface and over 8 meters wide. A deeper moat was not dug, which is confirmed by the fact that, as of now, archaeologists have not found any traces of stone escarpment and counterscarp walls in the moat. No additional fortifications of the moat were found either [13, p. 27]. However, archaeological research has confirmed the existence of escarpments on the slopes of Zamkova Mountain, located from the southern end of the cape to the ramparts. These escarpments were reinforced with a wooden log wall, the remains of which were found at the end of the 20th century [13, p. 38].

However, regardless of how high and steep the rampart was, and how deep and wide the moat was, they served only as the foundation for the fortress walls. These were wooden log structures reinforced with short cross walls. These log structures were called gorodnya and were, in fact, the outer finish of the rampart structures. The height of the walls themselves usually reached 3-5 m. In the upper part of the wall, there was a parapet - a combat gallery-gurdytsia, which protruded outward and inward. During defensive actions, soldiers were stationed here, who fired at the enemy through loopholes or poured boiling water on them.

In Terebovlia, the existence of such log wooden structures has been provenarchaeologically — they were located on the first and second ramparts from the cape. Unfortunately, it is not possible to determine the exact height of the fortress walls of that time through archaeological research. This information has not been preserved in written sources [18; 19, pp. 366-369; 20, p. 125].

The gates were an important part of the fortification's defense. There are quite wide gaps in the ramparts of Terebovlia. It is likely that the gates were located in these places. However, it is only possible to study their size, construction, and the presence or absence of a gate tower in detail using archaeological methods. Also, no surveys of the bridge supports have been conducted yet, so it is currently impossible to determine its parameters.

In general, the layout of the fortifications of Terebovlia is typical for most ancient Rus cities. The outer rampart has a rounded shape, which opens up a wide area for frontal fire. It is also characteristic that Terebovlia had defensive ramparts with moats. In particular, the ramparts from the Early Iron Age were also used and renovated. There was probably a separate citadel located at the southernmost, highest point of the cape. This was the site of Vasylko Rostislavych's palace. The cathedral he built was also located at the same site, and its stone decorations were used in the construction of the modern castle.

However, it is now difficult to determine the exact location of the fortress, as the 11th-century ramparts and walls were later replaced by 14th-century walls and then by 17th-century bastion structures. And in the process of placing the moat and bastion earthen fortifications, which took place in the second half of the 17th century, everything that remained from the chronicle times was completely destroyed. Also, a full-fledged archaeological study in modern times is hampered by the fact that in the 1970s, a summer terrace was built on this site. At that time, heavy construction equipment dug up and leveled the area on the north side of the modern fortress. No excavations had been carried out here before. However, due to the above-mentioned work, such research would now be of little value.

It is also impossible to confirm or refute the thesis about the existence of 11th-century fortifications on the eastern, western, and southern sides of the cape, as there are now 14th-century stone walls there. However, even if there were fortifications in these areas, they were unlikely to have been particularly strong. This would not have been cost-effective, as the eastern, western, and southern slopes are not only quite steep, but also protected by the river flowing on the western side (Fig. 2). In the early Middle Ages, the eastern and southern sides were covered by marshy terrain and the beds of the Gnizna River and the Pechenia Stream, which flow near the foot of the fortress even today [21, pp. 19-24].

Therefore, the analysis allows us to conclude that archaeological research is still a key tool in studying the defensive complexes of the Old Rus period in general and the Terebovlia fortress in particular. Written sources, despite their undeniable value, unfortunately remain rather fragmentary, contradictory, and do not always specify the time and location of the events they describe. This, in turn, limits the possibilities for a complete historical reconstruction. Superficial surveys of the territory also do not allow us to trace the sequence of the formation of cultural layers and the structural features of fortifications.

At present, archaeological excavations have made it possible to clarify the location of the chronicle-mentioned Terebovlia and trace the evolution of its defense system. The results of archaeological research have also made it possible to specify the information in the chronicles and confirm or refute hypotheses that have long remained controversial. historiography. At the same time, a significant

part of the castle complex has not yet been explored or has undergone later reconstructions, which complicates the research process. In these conditions, only a systematic combination of archaeological, historical-architectural, and source-based approaches will allow for a complete reconstruction of the development of the Terebovlia fortress and its place in the defensive system of the Ternopil region.

References:

1. Baliński M., Lipiński T. Ancient Poland. Warsaw, 1844, vol. 2, part 1. 546 p.
2. Salke W. Tarnopol County in terms of geography and statistics by teachers and folk educators. Tarnopol, 1895. 163 p.
3. Bayger J. A. Trembowelski County: A Geographical, Historical, and Ethnographic Sketch. Lviv, 1899. 319 pp.
4. Kirkor, A. 1877. On stone graves in Galician Podolia (with 1 table). Collection of Information on National Anthropology, 1, pp. 17-36.
5. Myska, R. G. Research by A. Kirkor and V. Demetrykevich in the vicinity of Terebovlia (an attempt at analysis and interpretation of materials). Questions of Ancient and Medieval History, Archaeology, and Ethnology. Collection of scientific works. Vol. 2 (26). Chernivtsi, 2009. Pp. 270–279.
6. Przybysławski W. Repertoryum zabytków przedhistorycznych na obszarze szesnastu powiatów Galicyi Wschodniej. Lviv, 1906. 82 pp.
7. Pasternak, Ya. Archaeology of Ukraine: Primitive, Ancient, and Medieval History of Ukraine Based on Archaeological Sources. Toronto: Shevchenko Scientific Society, 1961. 783 pp.
8. Sveshnikov, I. K. Archaeological work of the Lviv Historical Museum in 1952–1957. Archaeological work of the museum in 1952–1957. Lviv, 1959. pp. 3–29.
9. Pasternak, Ya. At Terebovlia Castle // Lviv: Dilo, 1931. No. 2. p. 202.
10. Chachkovsky, L. Knyazha Terebovlia. Lviv, 1931. 52 pp.
11. Myska R. G., Pogoralsky Y. V. Archaeological research in Terebovlia. Lviv: ADLU, 2006. Issue 9. P. 249–268.
12. Tymoshchuk B. O. Research on Old Rus Terebovlia. VI Podillia Historical and Local History Conference: abstracts, Kamianets-Podilskyi, 1985. pp. 57–59.
13. Yagodynska M. Old Rus monuments of Western Podillia in the 10th– 13th centuries. Ternopil: Terno-graf LLC, 2018. 288 p., ill.
14. Mogitich R. I. Terebovlia (notes on historical topography). Archaeological Studies. Kyiv-Chernivtsi, 2000. Issue 1. Pp. 132–141.
15. Mogitich R., Lagush Z. Architectural and archaeological research of the city of Terebovlia, Ternopil region. Bulletin of the Ukrzahid Restoration Project Institute, Lviv, Ukrzahid Restoration Project Institute, 1997. Vol. 6. pp. 19-22.
16. Yagodynska M. Preliminary results of archaeological research in 2011 on the territory of the 14th–17th century castle in Terebovlia, Zamkova Mountain, Ternopil region. New research on monuments of the Cossack era. Kyiv, 2012. Issue 21. Part 1. Pp. 26–28.
17. Videiko, M. Yu. Ukraine: From Rus to Holy Rus. Kyiv: Kryon, 2010. 256 pp.: ill.
18. Yagodynska M. Archaeological research in the city of Terebovlia, Ternopil region, and its surroundings in 2002. Archaeological discoveries in Ukraine 2001-2002. Kyiv, 2003. No. 1. Pp. 11-15.
19. Vynokur I. S., Telegin D. Ya. Archaeology of Ukraine: Textbook. – Ternopil, 2004. – 480 p. ill.

20. Tymoshchuk B.O. Terebovlia—City of Galician Rus. Halych and the Galician Land. Kyiv-Halych, 1998, pp. 124–127.
21. Horodyskyi L., Zinchyshyn I. Journey through Terebovlia and Terebovlia Region: Historical Essay and Guidebook. Artwork by V. I. Sava. Lviv: Kameniar, 1998. 294 p.
22. Yagodynska M. O. Archaeological research of Old Rus monuments in Western Podillia. New materials on the archaeology of the Carpathian region and Volhynia. Lviv, 1991. pp. 104-106.

Література

1. Baliński M., Lipiński T. Ancient Poland. Warsaw, 1844, vol. 2, part 1. 546 p.
2. Salke W. Tarnopol County in terms of geography and statistics by teachers and folk educators. Tarnopol, 1895. 163 p.
3. Bayger J. A. Trembowelski County: A Geographical, Historical, and Ethnographic Sketch. Lviv, 1899. 319 pp.
4. Kirkor, A. 1877. On stone graves in Galician Podolia (with 1 table). Collection of Information on National Anthropology, 1, pp. 17-36.
5. Myska, R. G. Research by A. Kirkor and V. Demetrykevich in the vicinity of Terebovlia (an attempt at analysis and interpretation of materials). Questions of Ancient and Medieval History, Archaeology, and Ethnology. Collection of scientific works. Vol. 2 (26). Chernivtsi, 2009. Pp. 270–279.
6. Przybysławski W. Repertoryum zabytków przedhistorycznych na obszarze szesnastu powiatów Galicyi Wschodniej. Lviv, 1906. 82 pp.
7. Pasternak, Ya. Archaeology of Ukraine: Primitive, Ancient, and Medieval History of Ukraine Based on Archaeological Sources. Toronto: Shevchenko Scientific Society, 1961. 783 pp.
8. Sveshnikov, I. K. Archaeological work of the Lviv Historical Museum in 1952–1957. Archaeological work of the museum in 1952–1957. Lviv, 1959. pp. 3–29.
9. Pasternak, Ya. At Terebovlia Castle // Lviv: Dilo, 1931. No. 2. p. 202.
10. Chachkovsky, L. Knyazha Terebovlia. Lviv, 1931. 52 pp.
11. Myska R. G., Pogoralsky Y. V. Archaeological research in Terebovlia. Lviv: ADLU, 2006. Issue 9. P. 249–268.
12. Tymoshchuk B. O. Research on Old Rus Terebovlia. VI Podillia Historical and Local History Conference: abstracts, Kamianets-Podilskyi, 1985. pp. 57–59.
13. Yagodynska M. Old Rus monuments of Western Podillia in the 10th– 13th centuries. Ternopil: Terno-graf LLC, 2018. 288 p., ill.
14. Mogitich R. I. Terebovlia (notes on historical topography). Archaeological Studies. Kyiv-Chernivtsi, 2000. Issue 1. Pp. 132–141.
15. Mogitich R., Lagush Z. Architectural and archaeological research of the city of Terebovlia, Ternopil region. Bulletin of the Ukrzahid Restoration Project Institute, Lviv, Ukrzahid Restoration Project Institute, 1997. Vol.6. pp. 19-22.
16. Yagodynska M. Preliminary results of archaeological research in 2011 on the territory of the 14th–17th century castle in Terebovlia, Zamkova Mountain, Ternopil region. New research on monuments of the Cossack era. Kyiv, 2012. Issue 21. Part 1. Pp. 26–28.
17. Videiko, M. Yu. Ukraine: From Rus to Holy Rus. Kyiv: Kryon, 2010. 256 pp.: ill.
18. Yagodynska M. Archaeological research in the city of Terebovlia, Ternopil region, and its surroundings in 2002. Archaeological discoveries in Ukraine 2001-2002. Kyiv, 2003. No. 1. Pp. 11-15.

19. Vynokur I. S., Telegin D. Ya. Archaeology of Ukraine: Textbook. – Ternopil, 2004. – 480 p. ill.

20. Tymoshchuk B.O. Terebovlia—City of Galician Rus. Halych and the Galician Land. Kyiv-Halych, 1998, pp. 124–127.

21. Horodyskyi L., Zinchyshyn I. Journey through Terebovlia and Terebovlia Region: Historical Essay and Guidebook. Artwork by V. I. Sava. Lviv: Kameniar, 1998. 294 p.

22. Yagodynska M. O. Archaeological research of Old Rus monuments in Western Podillia. New materials on the archaeology of the Carpathian region and Volhynia. Lviv, 1991. pp. 104-106.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Additional materials

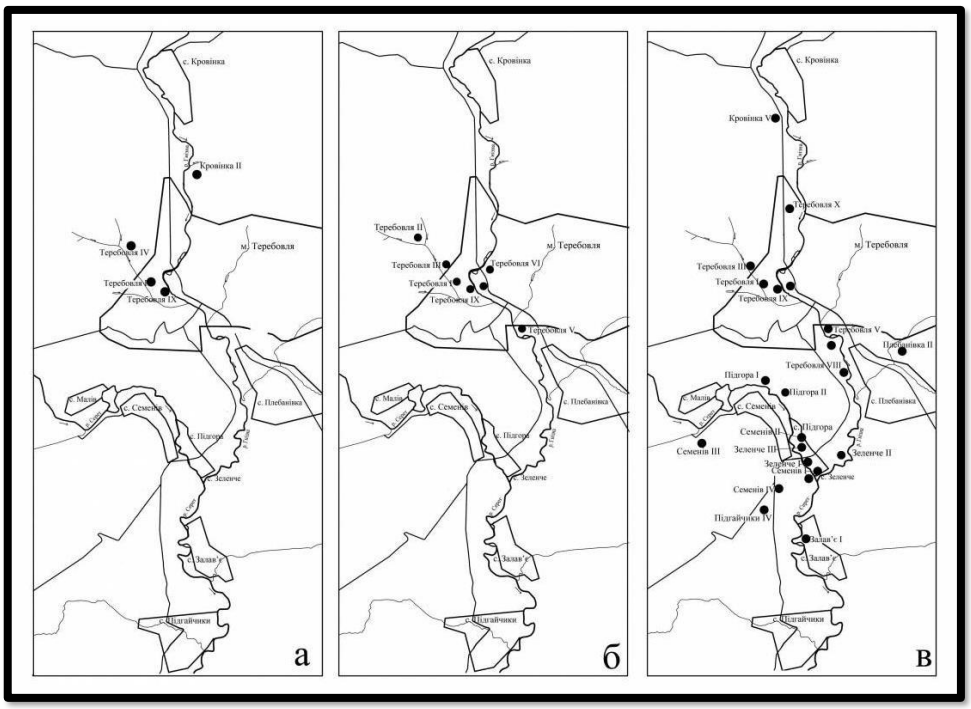


Fig. 1. Stages of formation of chronicle Terebovlia: a – monuments of the Raikovets culture; b – monuments of Old Rus' times (10th-11th centuries); c – monuments of Old Rus' times (12th-13th centuries) (illustration by M. Yagodynska)

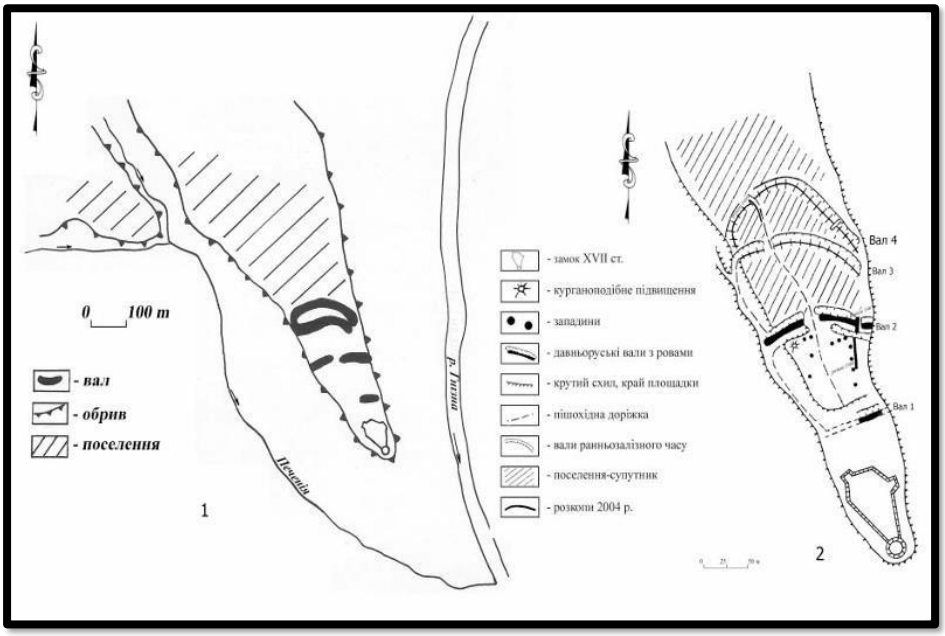


Fig. 2. Chronicle Terebovlia: 1 – map of the location of the citadel and main satellite settlements; 2 – plan of the settlement (illustration by B. Tymoshchuk)

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

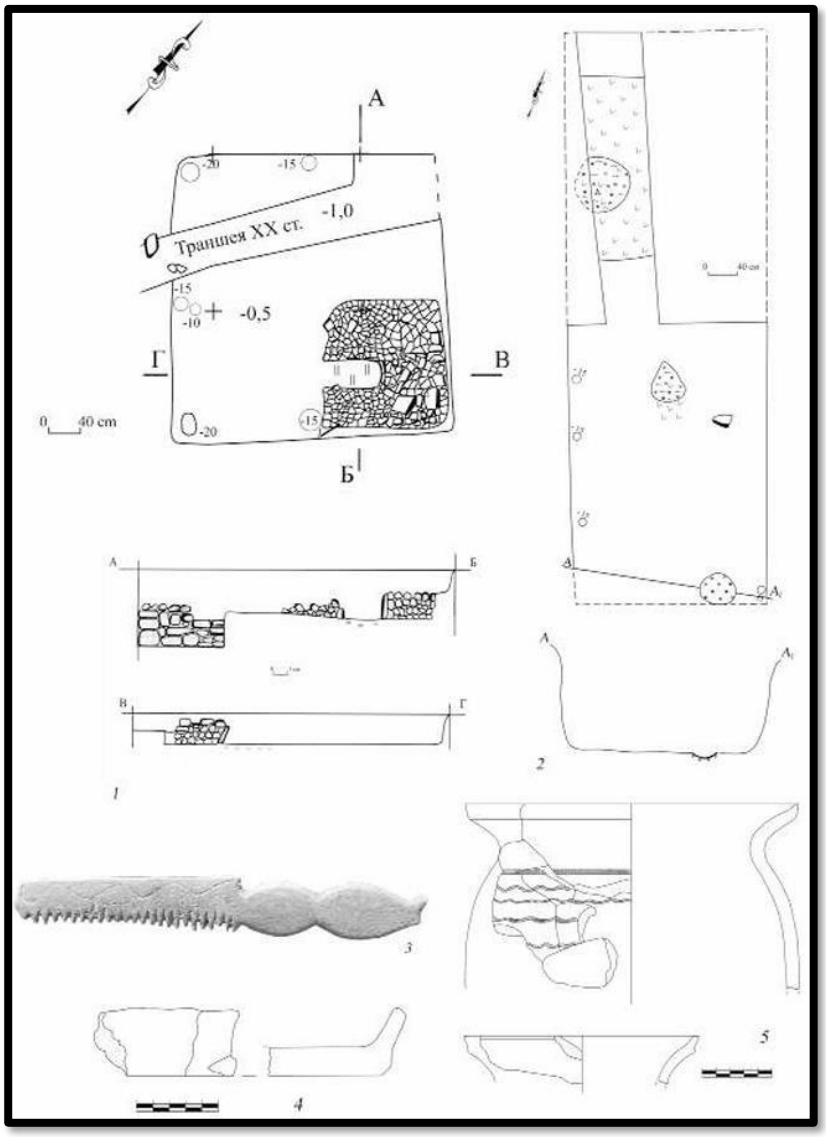


Fig. 3. Terebovlia I settlement, objects of the Raikovets culture: 1 – dwelling, 2 – "long house"; 3 – bone comb; 4 – fragment of a molded frying pan; 5 – fragments of pots (illustration by M. Yagodinska)

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 304.2(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3486-3496

Бзунько Галина Богданівна кандидат історичних наук, доцент кафедри суспільних наук, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0001-7740-1230

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ШКОЛИ В ДУБЛЯНАХ (СЕРЕДИНА 19 ст. - 1914р)

Анотація. У даній статті автор намагається дати об'єктивну оцінку процесу заснування та розвитку вищої рільничої школи, зокрема від звичайної сільськогосподарської школи, до Дублянської вищої школи, а згодом і до Рільничої академії. Це був початок діяльності першого на Східній Галичини фахового навчального закладу для сільського господарства.

У статті розглядається процес реорганізації цього закладу і перетворення його у вищу сільськогосподарську школу. Підкреслюється , що вчені і громадськість міста активно боролися за створення цього навчального закладу. Однак австрійський уряд, та місцева адміністрація гальмували процес створення фахових навчальних закладів на Східній Галичині .

В статті підкреслюється, що при створенні навчального закладу не враховувались національні традиції і інтереси українців Галичини: всі положення установчі документи були затверджені і Галицьким крайовим сеймом і Міністерством освіти і віросповідання. Урядовці контролювали не тільки процес навчання , але й особисте життя студентів. Особливо контролювався вільний від навчання час, адміністрація визначала, які публічні місця і заходи дозволялось відвідувати. За порушення або невиконання студентами розпоряджень адміністрації виносились покарання аж до виключення з навчального закладу.

Слід відзначити, що комплексне вивчення вищих навчальних закладів Галичини як об'єкта національної політики правлячої династії та урядів Австро-Угорщини до останнього часу не здійснювалось. Поза увагою залишились такі питання як створення закладів вищої освіти в Галичині та формування системи академічної освіти, діяльність центральних і крайових влад щодо діяльності вищих навчальних закладів, українсько-польське протистояння стосовно питання створення закладів освіти в Галичині як певного соціокультурного феномену тощо. Потребує вивчення і такий

аспект проблеми як реакція на зазначені національно-культурні процеси різних соціальних верств галицького суспільства. Необхідним є осмислення ролі і місця академічних закладів Галичини у формуванні модерної української нації.

Ключові слова: Австро-Угорщина, Східна Галичина, Міністерство освіти і віросповідання, Крайовий виділ, вища сільськогосподарська школа, підготовка спеціалістів для сільського господарства.

Halyna Bzunko Candidate of Historical Sciences Associate Professor of Social Sciences Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0001-7740-1230

HISTORY OF THE FORMATION OF THE HIGHER AGRICULTURAL SCHOOL IN DUBLIANY (middle of the 19th century – 1914)

Abstract. In this article, the author tries to give an objective assessment of the process of founding and developing a high agricultural school, in particular from a regular agricultural school to the Dubliansk High School, and later to the Dubliany Field Crops School (academy). This was the beginning of the first professional educational institution for agriculture in Eastern Galicia.

The article examines the process of reorganization of this institution and its transformation into a high agricultural school. It is emphasized that scientists and the city's public actively fought for the creation of this educational institution. However, the Austrian government and local administration slowed down the process of creating professional educational institutions in Eastern Galicia.

The article emphasizes that the national traditions and interests of the Ukrainians of Galicia were not taken into account when creating the educational institution: all the provisions of the founding documents were approved by the Diet of Galicia and the Ministry of Education and Religions. Government officials controlled not only the studying process, but also the students' personal lives. The time free from studies was especially controlled, the administration determined which public places and events were allowed to visit. Violation or failure to comply with the orders of the administration by students was punishable up to expulsion from the educational institution.

It should be noted that a comprehensive study of higher educational institutions of Galicia as an object of the national policy of the ruling dynasty and governments of Austria-Hungary was not carried out until recently. Such issues as the creation of higher education institutions in Galicia and the formation of the academic education system, the functioning of the central and regional authorities regarding the activities of higher education institutions, the Ukrainian-Polish

confrontation regarding the issue of the creation of educational institutions in Galicia as a certain socio-cultural phenomenon, etc., were ignored. Such an aspect of the problem as a reaction to the specified national and cultural processes of various social strata of Galician society also needs to be studied. It is necessary to understand the role and place of academic institutions of Galicia in the formation of the modern Ukrainian nation.

Keywords: Austria-Hungary, Eastern Galicia, Ministry of Education and Religions, krayovy vydil, Higher Agricultural School, training of specialists for agriculture.

Постановка проблеми. В умовах незалежності зростає роль історичних досліджень , зокрема, становлення фахових закладів освіти Східної Галичини, що була в складі Австро-Угорської імперії. Проблемі створення і розвитку школи сільського господарства присвячена дана стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання становлення й розвитку вищої школи в Східній Галичині (сер.XIX ст.-1914р). розглядається істориками Монолатієм І, Благим В, Курляк І.,Пахолків С. та ін, у дослідженнях науковців в галузі сільського господарства Токарського Ю, В. В. Снітинського, В. М. Боярчука, В. І. Лопушняка, С. М. Онисько, Т. З. Мандюка, П. Д. Завірюхи. В них автори розглядали питання розвитку фахової освіти, і зокрема, від становлення Крайової школи сільського господарства до Рільничої академії та розвиток сільськогосподарської освіти та науки. Слід відмітити значний доробок попередників, слід зауважити, що провели значну пошукову роботу з вивчення культурно-освітніх проблем Галичини, зокрема усіх ланок шкільництва. Підкреслюючи багатонаціональність регіону, дослідники розглядали шкільництва лише у контексті певної етнічної спільності.

Мета статті полягає в об'єктивному та всебічному вивченні ролі і місця сільськогосподарської школи як ланки фахової і вищої освіти Галичини з урахуванням національної політики уряду Австро-Угорщини і ролі польських націоналістичних кіл. В діяльності її урядів стосовно галицьких українців відобразились складні суспільні та національно-культурні процеси, які найбільш ефективно піддавалися трансформаціям, що відбувалися в Габсбурзькій монархії впродовж 1867 - 1914 рр.

Виклад основного матеріалу.

Характер розвитку системи шкільництва в Галичині сер. XIX - поч. XX ст. визначали суспільно-політичні та економічні фактори: активізація національного життя всіх народів та формування національної свідомості, законодавча і державна політика Австро-Угорщини щодо регіону, нормативно-правова освіти, розвиток капіталістичних відносин та модернізація

виробництва. Законодавство Австро–Угорської імперії в галузі освіти Галичини в тому числі і вищої, фахової, ґрунтувалося на демократичних принципах, і повинно було сприяти розвитку освіти народів, що населяли імперію. Однак, у Галичині, діяло і крайове законодавство, яке у більшості випадків надавало законам формального характеру і не тільки не відображало інтересів українців, але й носило дискримінаційний характер.

Історія міжкультурних контактів та етнонаціональної політики Габсбургів стосовно народів Дунайської монархії останнім часом – одна з найбільш розроблюваних українськими вченими тем. У реалізації національної політики важливу роль відігравали заклади вищої освіти у Галичині. Вони сформувались саме у цей період і значною мірою набули свого статусу завдяки політиці центрального віденського уряду, характеру міжетнічних стосунків, головно українців із поляками, інтелектуальному і економічному потенціалу, що дозволило протистояти зовнішнім впливам та реалізовувати українцям власні національні прагнення У їхній діяльності відобразились складні суспільні, політичні та національно-культурні процеси.

Для пізнання того, чим насправді була вища освіта для галицьких українців, яким чином вона була інтегрована у більш широку сферу класифікації національних культур Австро-Угорщини, і нарешті, якими були її значення й наслідки, автор вважає необхідним враховувати як вже усталені історіографічні традиції, так і відповідні кількісні та якісні показники сучасних досліджень. Зрозуміло, що полікультурний характер розвитку системи шкільництва в Галичині у 1867–1914 рр. визначали суспільно-політичні (активізація національного життя всіх етнічних спільностей, законодавча і державна політика Австро-Угорщини щодо регіону стосовно забезпечення нормативно-правової бази системи шкільництва) та економічні (поступальний розвиток ринкових відносин, модернізація виробництва, зміни у суспільному устрою) передумови.

Нормативно-правова основа системи вищого шкільництва Галичини визначалась офіційним законодавством, в підвалини якого були покладені демократичні принципи організації вищої освіти для представників різних етнічних спільнот монархії. Водночас у Галичині діяло й крайове законодавство, яке переважно надавало законам формального характеру [8, с. 84].

Важливим чинником утвердження національної самосвідомості народів Галичини була освіта. Важливе місце в загальному ланцюгу освітньої системи Австро-Угорщини займала середня, спеціальна професійна і вища школа [9, с. 55]. Реформи 1860–1880-х рр. насамперед торкнулися системи освіти, діяльності академічних установ. Згідно з законами 1867 р. відбувався

перехід на польську та «руську» мови викладання в середніх і народних школах та організаційний статут крайової шкільної ради. Польська мова стала обов'язковою у всіх школах краю, а українська мова в населених пунктах із переважальним «руським населенням». У 1869 р. розпорядженням Галицького намісництва адміністрація краю перейшла на діловодство польською мовою, а з 1871 р. – такий самий перехід здійснив Львівський університет [7, с. 116]. Зауважимо, що такі зміни українські та й радянські науковці оцінювали раніше суто негативно. Звернемо увагу на кілька принципових моментів. По-перше, частка українців Галичини, що розуміли чи знали польську мову, на той час була значно більшою, ніж тих, хто володів німецькою мовою. Тобто, навіть формально, вища освіта ставала більш доступною і зрозумілою для українців. По-друге, перехід на польську мову викладання був хорошим прикладом для наслідування українською інтелігенцією Галичини, адже виглядав як вагомий здобуток польської нації на шляху до власного державотворення. Можливо саме такі зміни помітно активізували культурно-просвітню роботу представників українського духовенства, вчителів, громадсько-політичних діячів. Завдяки польському прецеденту для них ставали очевидними можливості поступу у сфері національної освіти. По-третє, завдяки реформам вищої освіти 1860–1880-х рр. відбувалася певна демократизація академічних установ. До викладання було допущено певну кількість ліберально налаштованих викладачів, що лояльно ставилися до українських студентів. Звичайно польсько-українські взаємини в системі освіти були далекими від ідеальних, але зберігалася можливість їхнього коригування, нормалізації.

Фактично з приватної ініціативи Л. Сапіги та А. Голуховського розпочалося створення в Галичині сільськогосподарської академічної установи. Саме вони доклали значних зусиль для створення Галицьким господарським товариством у Дублянах сільськогосподарської школи у 1855 р., а також для її модернізації у 1868 р. [4, s. 11]. Але загалом статус цієї школи суттєво поступався університетам. Лише у 1877 р. школа перейшла під управління й фінансування Крайового виділу, а в наступному році – отримала статус Вищої рільничої школи. У той час було введено й нові умови прийому, розширено план навчання і впроваджено нові екзамени.

Якісно новий етап в історії цього закладу настав 2 липня 1901 р., коли Галицький сейм прийняв ухвалу про надання Дублянській вищій школі статусу Рільничої академії. Маршал сейму А. Потоцький повідомив про це цісарсько-королівське намісництво в Галичині і просив звернутися з відповідною петицією до Міністерства сільського господарства у Відні. Такого листа намісництво підготувало і надіслало до Відня 26 жовтня, а 20 листопада 1901 р. міністр дав згоду на присвоєння школі статусу

рільничої академії. Відповідно змінювались загальні навчальні та дисциплінарні положення.

Новий етап в історії цього закладу настав 2 липня 1901 р., коли Галицький сейм прийняв ухвалу про надання Дублянській вищій школі статусу Рільничої академії. Маршал сейму А. Потоцький повідомив про це цісарсько-королівське намісництво в Галичині і просив звернутися з відповідною петицією до Міністерства сільського господарства у Відні. Такого листа намісництво підготувало і надіслало до Відня 26 жовтня, а 20 листопада 1901 р. міністр дав згоду на присвоєння школі статусу рільничої академії. Відповідно змінювались загальні навчальні та дисциплінарні положення.

Перша імматрикуляція в академії відбулася 10 грудня 1902 р. Крім кураторів колегії професорів та доцентів, на урочистості були присутні маршал краю А. Потоцький та члени Крайового виділу, викладачі Львівського університету, політехнічної школи, ветеринарної академії та делегація Галицького господарського товариства [5, s. 7]. З наданням школі статусу академії структура фахівців-випускників зазнала змін. Студентів почали готувати на самостійних сільськогосподарських виробників, а також осіб наукової діяльності для сільського господарства. Термін навчання тривав три роки й поділявся на шість семестрів. В академії вивчали спеціальні і допоміжні дисципліни, потрібні та корисні для раціонального ведення сільськогосподарського виробництва. Лекції доповнювали наочним матеріалом, лабораторними дослідженнями, практичними заняттями в навчальному господарстві та екскурсіями у зразкові господарства, на фабрики, виставки, а також спеціальними курсами, тощо [10, с. 148].

Структура професорсько-викладацького складу академії з точки зору наукових звань і посад була така: звичайні професори – викладацька посада найвищого рангу, ад'юнкти, доценти та асистенти. На вакантні посади професора Крайовий виділ оголошував конкурс. Щоб взяти у ньому участь, претенденти подавали документи, передбачені положенням, а саме: заяву, автобіографію, диплом про освіту, довідки про наукову, педагогічну та виробничу діяльність. На їхній підставі і після співбесід складали таблицю здібностей на кожного претендента. Після перевірки кандидата у професори на політичну і моральну стійкість у львівському департаменті поліції, обрану конкурсною комісією кандидатуру затверджувало Міністерство сільського господарства у Відні. Проте вирішальне слово у виборі тієї чи іншої особи на вакантну професорську посаду залишалось за куратерією та радою академії. Ад'юнктів, асистентів і доцентів призначала куратерія академії згідно з пропозицією директора. Остаточне їх зарахування на посаду затверджував Крайовий виділ [6, с. 31–33].

Управління академією здійснював директор разом із колегією професорів. Фінансові справи щодо діяльності академії директор погоджував з Крайовим виділом, всі інші питання з кураторією. Безпосереднє керівництво академією та інспекторський нагляд над нею здійснювала кураторія, що складалась із трьох членів, а саме представників цісарсько-королівського уряду, Крайового виділу та Галицького господарського товариства [10, с. 150]. До обов'язків кураторії входило щорічно на підставі ухвали ради професорів складати проект кошторису фінансової і господарської діяльності академії та подавати його Крайовому виділові на затвердження; призначати на вакантні посади ад'юнктів, асистентів і доцентів згідно з пропозицією ради професорів і затверджувати у Крайовому виділі; затверджувати розроблені професорською радою навчальні плани, вирішувати питання, пов'язані з умовами зарахування в студенти, звільнення від плати за навчання та інші справи педагогічної і наукової діяльності академії.

Адміністративне та фінансове управління академією здійснював Крайовий виділ. Він брав також до уваги і затверджував пропозиції кураторії, що торкалися кадрової політики, розширення діяльності академії та інших справ. Інколи Крайовий виділ вирішував безпосередньо з дирекцією навчального закладу, оминаючи кураторію. Зміни в організаційному статуті академії, зарахування на посаду професора, а також право використовувати державні субсидії належали до компетенції Міністерства сільського господарства Австро-Угорщини. Інспекторський нагляд за діяльністю академії від імені Міністерства здійснював цісарсько-королівський інспектор крайової культури [10, с. 148].

Правом вступу на перший курс академії користувались випускники гімназій або реальних шкіл, які досягли 18 років. В окремих випадках цим правом користувались випускники інших шкіл, якщо колегія професорів вважала за можливе прирівняти свідоцтво про освіту до рівня гімназійного атестату. До заяви додавали такі документи: свідоцтво про народження, атестат, довідка про однорічну сільськогосподарську практику, характеристика зі школи та медична довідка. Вступний іспит приймала іспитова комісія, що складалась з трьох осіб, обраних радою професорів терміном на один рік. Остаточний висновок про зарахування абітурієнта в студенти робила рада професорів на підставі пропозиції іспитової комісії. В окремих випадках за ухвалою ради, затвердженою кураторією, до вступних іспитів допускали абітурієнтів, які закінчили гімназію чи середню школу. У 1910 р. вступні іспити до Дублянської рільничої академії скасовано, чим було наближено статус академії до університетського. Тепер підставою для зарахування служили тільки оцінки атестату зрілості (матура).

У 1904 р. нове розпорядження Міністерства освіти і віросповідання унормувало положення, за яким змінювались академічні оплати. Так, чесне за півріччя виносило 100 крон, а користування лабораторіями – 20 крон, плата за проживання слухачів академії за рік становила 350 крон. Малозабезпечені і старанні слухачі отримували безкоштовно приміщення Річна стипендія слухачів академії становила від 200 до 600 крон. Після закінчення навчання студенти складали головний іспит, що складався з усної і письмової частин. Усний екзамен відбувався з 1 липня до закінчення навчального року. Членом екзаменаційної комісії обов'язково мав бути представник Крайового виділу [5, s. 15].

Підхід до оцінювання знань студентів був досить строгим. У 1901 – 1902 н. р. навчалось 57 студентів, з яких склало іспит тільки 13, у 1902 – 1903 н. р. навчалось 74 студенти, іспит склало тільки 11, а у 1903–1904 н. р. з 82 студентів іспит склало лишень 12 осіб [5, s. 11].

У 1906 р. відбулася зміна керівництва в академії. Директор Ю. Фроммель написав прохання до високого намісництва про своє звільнення за власним бажанням, у зв'язку зі станом здоров'я. Директором було призначено Й. Микуловського-Поморського, який від 1893 р. був професором рільничої хімії та керівником дослідницької станції і доклав значних зусиль для піднесення авторитету академії [1, арк. 1].

У 1910 – 1911 н. р. колегія професорів запропонувала Крайовому виділу проект змін щодо наукового плану академії і запровадження чотирирічного терміну навчання. Зокрема передбачалось змінити кількість лекцій, створити підготовчі курси для рільничих інструкторів. Актуальною була потреба у створенні кафедри рільництва та будівництві механічно-рільничої станції. Виходячи з навчальних та виробничих потреб, у 1911–1912 рр. у Рільничій академії відбулися деякі зміни, що стосувались програми навчання і екзаменів. Вони були опрацьовані колегією професорів і затверджені Крайовим виділом. У тому ж році Галицький сейм виділив 10 стипендій для слухачів у розмірі 1000 крон на рік, а Крайова рада виділила 8 стипендій по 800 крон, а решту на навчання для малозабезпечених студентів [2, s. 3].

За новими правилами перевагу у вступі до академії мали слухачі з інших закладів вищої освіти. За ухвалою професорської колегії вони могли бути звільнені від маловажливих і поточних справ. Крайовий виділ вирішував безпосередньо з дирекцією навчального закладу, оминаючи кураторію. Зміни в організаційному статуті академії, зарахування на посаду професора, а також право використовувати державні субсидії належали до компетенції Міністерства сільського господарства Австро-Угорщини. Інспекторський нагляд за діяльністю академії від імені Міністерства

здійснював цісарсько-королівський інспектор крайової культури [10, с. 150]. 1913-й став роком великих планів і надій. Галицький сейм, завдяки старанням кураторів академії, послам В. Чарторийському та О. Скарбкові, виділив 300 тис. крон на розширення рільничої академії, заснування зоотехнічного інституту та перенесення Вищої школи лісового господарства зі Львова до Дублян і утворення лісогосподарського факультету . Економічні вигоди від такого об'єднання були безперечні. Спільні аудиторії та лабораторії, об'єднане керівництво навчальним закладом, широка наукова база мали б сприяти ще кращому професійному рівневі фахівців і грунтовнішими науковими розробками. Одночасно обговорювали питання ботанічно-рільничої станції та заснування на її базі відповідного наукового інституту, тим більше, що директор станції постійно працював в академії, а її львівське приміщення було дорогим і непридатним для використання. Не залишився поза увагою й професорсько-викладацький склад академії. Статус професора прирівнювався до університетського, відповідно, зростала і оплата праці.

У тому ж році дирекція закладу надіслала листа до Крайового виділу, в якому був поданий план розбудови закладу, а також просила розпочати побудову приміщень того ж літа. Вже у наступному листі дирекція просила виділити кошти в сумі 21 000 корон, на що Крайовий виділ дав згоду . Як свідчать документи, все сталося зовсім інакше. Несподівано ухвалою Австрійського уряду рільнича академія втратила статус закладу вищої освіти і була переведена до розряду середніх шкіл (1914). З приводу цього дирекція закладу надіслала листа до Крайового виділу, в якому зазначала, що статус закладу вищої освіти в Дублянах був формальним, хоча програма навчання і вимоги до абітурієнтів були такими ж, як і у вищих рільничих закладах монархії. Поляки вважали Дублянську академію рівноправною з Краківськими рільничими студіями, Варшавськими рільничими курсами, та Віденською академією, що вона не поступалась їм за науковими заслугами в справі виховання кількох поколінь польських рільників. Професорська колегія висловлювала своє незадоволення з приводу прирівнювання академії до середньої школи, зокрема до агрономічних відділів і вносила клопотання до Крайового виділу про те, щоб студенти з Дублян могли переводитися з одного закладу до іншого. Хоча на практиці це були поодинокі випадки. Професорська колегія просила Крайовий виділ, щоби Дублянську академію визнано вищим навчальним закладом. Мотиви такого несподіваного кроку уряду на сьогодні невідомі. У Дублянах вважали, що на арену виступають політичні чинники. Академія перебувала у підпорядкуванні Галицького крайового уряду у Львові, а не центрального у Відні. Отже, відсутність контролю та бажання сконцентрувати керівництво вищою освітою імперії в

одних руках зробили свою справу. Тут також відіграв свою роль політичний та економічний передвоєнний стан у тогочасній Європі. У часи окупації приміщення академії були надані військовим відділам. Навчання розпочиналося у грудні 1915 р., імматрикуляція студентів відбулася 24 січня 1916 р. [3, s. 3].

Організація сільськогосподарської науки в Галичині пройшла шлях від початкової школи до вищої. І хоча на цьому шляху було багато перешкод, вимоги сільськогосподарського виробництва примушували власників земель, насамперед польської шляхти, погодитися з переходом від екстенсивного на інтенсивний шлях господарювання. А для цього було необхідно створити багатогалузеву вищу сільськогосподарську освіту. Незважаючи на протидію австрійського уряду (1914), який позбавляв Рільничу академію статусу закладу вищої освіти, вона в своїх стінах готувала висококваліфікованих фахівців для потреб сільського господарства. У структурі сільськогосподарської школи, а згодом академії, певне місце посідало і лісове господарство, проте цього було недостатньо – проблеми галузі вимагали свого більш радикального рішення.

Література:

1. Центральний державний архів України, м. Львів Ф. 146 Галицьке намісництво, м. Львів. 1772–1921 рр.оп. 60

Спр. 1632. Листування з Міністерством землеробства про призначення Мікульського Юзефа директором Сільськогосподарської академії у Дублянах. 1906–1909 рр., 11 арк.

2. Sprawozdanie Akademii rolniczej w Dublanach za rok 1909/10. – Lwów, 1910. – 122 s.

3. Sprawozdanie Akademii rolniczej w Dublanach i zakladow naukowych z dnia polaczonych za lata 1915/16. – Lwów, 1915. – 96 s.

4. Rocznik krajowej wyzszej szkoly rolniczej w Dublanach. – Lwów, 1888. – 88 s.

5.Rocznik Akademii rolniczej w Dublanach za rok 1903/04. – Lwów, 1904. – 92 s.

6. Львівський національний аграрний університет / В. В. Снітинський, В. М. Боярчук, В. І. Лопушняк, С. М. Онисько, Т. З. Мандюк, П. Д. Завірюха. – Київ; Львів : Логос України, 2011. – 320 с.

7. Монолатій І. Від контактів до співпраці : соціально-економічне становлення та культурний розвиток німців у Галичині (1772–1940). Частина перша /І. Монолаті. – Коломия: Інститут українознавства при Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника, Інститут дослідів Галичини ; В-во «Вік», 2002. – 164 с.

8. Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині : освічена верства й емансипація нації / С. Пахолків. – Львів: ЛА «Піраміда», 2014. – 610 с.

9. Ступарик Б. М. Національна школа витоки, становлення. Навчально-метод посібник / Ступарик Б. М. – К. : ІЗМН, 1998. – 476 с.

10. Токарський Ю. Дубляни : історія аграрних студій (1856–1946 рр.) / Ю.Токарський – Львів, 1996. – 344 с.

References:

1. Spr. 1632. Lystuvannia z Ministerstvom zemlerobstva pro pryznachennia Mikulskoho Yuzefa dyrektorom Silskohospodarskoi akademii u Dublianakh. [Correspondence with the Ministry of Agriculture on the appointment of Józef Mikulski as director of the Agricultural Academy in Dubliany] 1906-1909 The Central State Archive of Ukraine, Lviv F-146. House of Halychyna Governorate. Lviv. 1772-1921. Op 60 [in Ukrainian].
2. Sprawozdanie Akademii rolniczej w Dublanach za rok 1909/10. – Lwów, 1910. – 122 s. [in Polish].
3. Sprawozdanie Akademii rolniczej w Dublanach i zakladow naukowych z dnia polaczonych za lata 1915/16. – Lwów, 1915. – 96 s. [in Polish].
4. Rocznik krajowej wyzszej szkoly rolniczej w Dublanach. – Lwów, 1888. – 88 s. [in Polish].
5. Rocznik Akademii rolniczej w Dublanach za rok 1903/04. – Lwów, 1904. – 92 s. [in Polish].
6. Snitynskyi V. V., Boiarchuk V. M., Lopushniak V. I., Onysko S. M., Mandiuk T. Z., Zaviriukha P. D. (2011). *Lvivskyi natsionalnyi ahrarnyi universytet [Lviv National Agrarian University]*. Kyiv, Lviv: Lohos Ukrainy [in Ukrainian].
7. Monolatii I. (1915). *Vid kontaktiv do spivpratsi [From contacts to cooperation]*. Kolomyia: Vik [in Ukrainian].
8. Pakholkiv S. (2014). *Ukrainska intelihentsiia u Habsburzkii Halychyni [Ukrainian intelligentsia in Habsburg Galicia]*. Lviv: LA Piramida [in Ukrainian].
9. Stuparyk B. M. (1998). *Natsionalna shkola vytoky, stanovlennia. [National School Origins, Formation]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
10. Tokarskyi Yu. (1996). *Dubliany : istoriia ahrarnykh studii [Dublyany: history of agraricultural studios]*. Lviv: [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.7+420):327.72:314.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3497-3508

Бистрицька Елла Володимирівна доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0002-6844-691X

Цяпута Андрій Андрійович аспірант кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0005-1767-5703

СТАНОВЛЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ ІНСТИТУЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В УМОВАХ ПОВОЄННОЇ МІГРАЦІЇ (1945–1950-ТІ РР.)

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз процесу становлення та інституційного оформлення українських релігійних структур у Великій Британії в умовах повоєнної міграції 1945–1950-ті рр. Дослідження фокусується на діяльності двох провідних конфесійних інституцій діаспори – Української Греко-Католицької Церкви (УГКЦ) та Української Автокефальної Православної Церкви (УАПЦ). Розкрито динаміку трансформації тимчасових душпастирських осередків у таборах для переміщених осіб та робітничих гуртожитках у розгалужену парафіяльну мережу стаціонарного типу. Особливу увагу приділено детермінантам інституційного утвердження УГКЦ, зокрема створенню Апостольського екзархату у 1957 р., та специфіці адміністративного управління через інститут генеральних вікаріїв.

Висвітлено складну траєкторію юрисдикційного пошуку УАПЦ, що супроводжувалася внутрішніми поділами та виокремленням соборноправного напряму, а також роллю «Загальної Церковної Ради» у координації православного життя. У роботі проаналізовано стратегії адаптації українських громад до британського соціокультурного середовища, зокрема через придбання та ревіталізацію покинутих англіканських храмів у великих індустріальних центрах. Доведено, що релігійні інституції виступали не лише осередками духовного життя, а й фундаментальними центрами консолідації діаспори, ініціюючи розвиток суботніх шкіл та видавничу активність (часописи «Відомості», «Братський Листок»). Висвітлено соціорелігійну динаміку громади: якщо для першої хвилі мігрантів Церква

була головним гарантом збереження національної суб'єктності, то для наступних поколінь цей вплив поступово нівелювався під тиском секуляризації. Зроблено висновок, що попри відмінності у структурі, обидві конфесії відіграли вирішальну роль у легітимізації української присутності у Великій Британії та збереженні етнокультурної ідентичності.

Ключові слова: українська міграція, українська діаспора, Велика Британія, повоєнна міграція, Українська Греко-Католицька Церква, Українська Автокефальна Православна Церква, релігійні інституції, парафіяльні структури, національна ідентичність.

Bystrytska Ella Volodymyryvna Doctor of Historical Sciences, the Head of Department of World History and Religious Studies Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-6844-691X

Tsvaputa Andriy Andriyovych postgraduate student at the Department of World History and Religious Studies, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0005-1767-5703

FORMATION OF RELIGIOUS INSTITUTIONS OF THE UKRAINIAN DIASPORA IN GREAT BRITAIN IN THE CONDITIONS OF POST-WAR MIGRATION (1945–1950s)

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the process of formation and institutionalization of Ukrainian religious structures in Great Britain in the context of post-war migration in 1945–1950. The study focuses on the activities of two leading confessional institutions of the diaspora – the Ukrainian Greek Catholic Church (UGCC) and the Ukrainian Autocephalous Orthodox Church (UAOC). The authors reveals the dynamics of the transformation of temporary pastoral centers in camps for displaced persons and workers' dormitories into an extensive parish network of a stationary type. Special attention is paid to the determinants of the institutional establishment of the UGCC, in particular the creation of the Apostolic Exarchate in 1957, and the specifics of administrative management through the institution of vicars general. The complex trajectory of the UAOC's search for jurisdiction, accompanied by internal divisions and the separation of the Orthodox direction, as well as the role of the «General Church Council» in coordinating Orthodox life, is highlighted. The paper analyzes the strategies for adapting Ukrainian communities to the British socio-cultural environment, in particular through the acquisition and revitalization of abandoned Anglican churches in large industrial centers. It is

proven that religious institutions acted not only as centers of spiritual life, but also as fundamental centers of diaspora consolidation, initiating the development of Saturday schools and publishing activity (magazines «Vidomosti», «Bratskyi Listok»). The socio-religious dynamics of the community are highlighted: if for the first wave of migrants the church was the main guarantor of the preservation of national subjectivity, then for subsequent generations this influence was gradually leveled under the pressure of secularization. It is concluded that despite differences in structure, both denominations played a crucial role in legitimizing the Ukrainian presence in Great Britain and preserving ethnocultural identity.

Keywords: ukrainian migration, ukrainian diaspora, Great Britain, post-war migration, Ukrainian Greek Catholic Church, Ukrainian Autocephalous Orthodox Church, religious institutions, parish structures, national identity.

Постановка проблема. Завершення Другої світової війни спричинило масштабні міграційні трансформації на європейському континенті, унаслідок яких значна частина українства опинилася поза межами етнічних територій. Одним із ключових осередків розселення українських переміщених осіб стала Велика Британія, куди у другій половині 1940-х рр. прибули десятки тисяч мігрантів, переважно вихідців із західноукраїнського регіону. Формування національної спільноти в новому соціокультурному середовищі актуалізувало потребу в розбудові інституцій, здатних не лише забезпечити духовні запити емігрантів, а й виступити чинником їхньої консолідації та збереження етнокультурної ідентичності. Провідну роль у цьому процесі відіграли релігійні організації, які трансформувалися у фундаментальні центри духовного життя, громадської активності та культурно-освітньої діяльності діаспори.

Повоєнний період у Великій Британії позначився інтенсивною розбудовою церковних структур, насамперед Української Греко-Католицької та Української Автокефальної Православної Церков. Процес їхнього становлення відбувався у складних умовах соціальної адаптації емігрантів, за відсутності сформованої інституційної бази та потреби в екстреній організації душпастирської опіки для осіб, зосереджених у таборах переміщених осіб і робітничих гуртожитках. Поступове розгортання парафіяльної мережі та формування органів церковного управління стали визначальними етапами інституціоналізації релігійного буття українства у Великій Британії.

З огляду на це, науковий аналіз ґенези та розвитку церковних інституцій української діаспори у зазначений період набуває особливої актуальності. Комплексне дослідження організаційних структур УГКЦ та УАПЦ дозволяє не лише реконструювати специфіку релігійного повсякдення

еміграції, а й простежити стратегічну роль церковних інститутів у процесах самоорганізації та збереження суб'єктності української громади в еміграційному просторі.

Аналіз останніх досліджень та джерел. Проблематика формування та діяльності українських церковних структур у середовищі повоєнної української еміграції у Великій Британії знайшла відображення у працях українських і зарубіжних дослідників, присвячених історії діаспори, релігійного життя українців за кордоном та інституціоналізації церковних організацій. Значний внесок у дослідження цієї проблематики зробили праці Ю. Бабчука [1], Р. Кравчука [7], М. Рогожи [18], у яких розглядаються процеси становлення української громади у Великій Британії після Другої світової війни, зокрема її соціокультурні та релігійні інституції. Серед узагальнюючих досліджень важливе місце посідає праця Ю. Покальчука [15], присвячена історії української громади у Великій Британії, у якій окреслено основні етапи формування українських релігійних організацій, діяльність парафій та роль церков у консолідації емігрантського середовища. Окремі аспекти функціонування Української Автокефальної Православної Церкви у Великій Британії проаналізовано у дослідженні Н. Мизака [13], де висвітлено організаційні засади діяльності церкви, її структуру, а також взаємодію з українськими громадськими організаціями у 1945–1950-ті рр. Попри наявність окремих досліджень, проблема становлення та розвитку українських церковних структур у Великій Британії у повоєнний період ще не отримала комплексного висвітлення в українській історіографії. Більшість праць розглядають її лише побіжно в контексті загальної історії української діаспори. Тому подальше дослідження інституціоналізації українських церковних організацій, їх ролі у збереженні національної ідентичності та консолідації української громади у Великій Британії залишається актуальним науковим завданням.

Мета статті полягає у дослідженні процесу становлення та інституційного оформлення релігійних структур української діаспори у Великій Британії в умовах повоєнної міграції, зокрема аналізі формування та діяльності Української Греко-Католицької Церкви й Української Автокефальної Православної Церкви у 1945 – 1950-ті рр., а також з'ясуванні їх ролі у консолідації української емігрантської громади та організації її релігійного і громадського життя.

Виклад основного матеріалу. Повоєнна міграція українців до Великої Британії стала визначальним чинником формування стійких релігійно-громадських інституцій, які перебрали на себе роль осередків духовного життя та центрів консолідації діаспори. Провідну функцію у розбудові парафіяльної мережі, організації системної душпастирської опіки

та реалізації національно-культурних ініціатив відіграли Українська Греко-Католицька (УГКЦ) та Українська Автокефальна Православна (УАПЦ) Церкви. Процеси легітимізації їхнього канонічного статусу, розгортання ієрархічних структур та налагодження взаємодії з британськими релігійними й державними інституціями відображають складну траєкторію інституціоналізації української спільноти. Дослідження цих механізмів дає змогу простежити стратегії самоорганізації, адаптації до секулярного західного середовища та збереження етнокультурної ідентичності в умовах еміграції.

Інституційне утвердження УГКЦ на британських теренах було детерміноване масовим припливом українських переселенців, переважно уродженців Галичини, у повоєнний період [19, с. 148]. Згідно зі статистичними даними, із загального масиву у 34–36 тис. новоприбулих осіб близько 25 тис. ідентифікували себе як греко-католики [18, с. 153–154]. Стрімка концентрація вірян актуалізувала нагальну потребу в розбудові повноцінної церковної адміністрації, здатної забезпечити духовні та соціальні запити громади [3, с. 224; 4, с. 89].

На етапі початкової організації вагому підтримку українській стороні надав місцевий латинський єпископат. Важливим прецедентом стало створення у грудні 1947 р. спеціалізованого комітету опіки над католицькими європейськими робітниками. Діяльність цієї структури слугувала правовим і логістичним підґрунтям для легалізації в'їзду українського духовенства, організації регулярних літургій на базі римо-католицьких парафій та розгортання мобільної душпастирської місії безпосередньо в місцях компактного проживання переселенців.

Паралельно з адміністративним укріпленням УГКЦ відбувалася системна розбудова матеріальної інфраструктури, покликаної закріпити присутність Церкви в британському суспільному просторі. Уже у 1947 р. територію країни було поділено на шість душпастирських округів, що стало першим кроком до організованого парафіяльного життя. Попри значну залежність на початковому етапі від тимчасових локацій, таких як каплиці, облаштовані у таборах для переміщених осіб [5, с. 8], громада активно прагнула до створення стаціонарних молитовних центрів. Важливим свідченням цього процесу є каплиця в Голлмюрі (м. Локербі, Шотландія), яка, зберігши свою функціональність донині, виступає як значущий об'єкт культурної спадщини та візуальний маркер релігійної стійкості української діаспори.

Невід'ємним компонентом інституціоналізації стала розбудова матеріальної бази, передусім сакральної інфраструктури. Українські громади нерідко викуповували занедбані або невикористовувані храми інших

конфесій і пристосовували їх до потреб візантійського обряду. Показовим кроком стало придбання першої власної церкви в Лондоні у 1948 р., що започаткувало ширший процес формування мережі парафіяльних центрів. Згодом власні храми постали у 17 містах країни, серед яких Манчестер [12, с. 5, 11, 22], Бредфорд, Вулвергемптон, Ковентрі, Ноттінгем та Единбург. Більшість із них були адаптованими пам'ятками архітектури; лише храм у Вулвергемптоні (1988 р.) було первісно спроєктовано у візантійському стилі [14, с. 31–32]. Розбудова сакрального простору стала не лише релігійним, а й соціально-консолідаційним чинником, адже саме навколо церков формувалися осередки культурного й освітнього життя.

Проголошення Апостольського екзархату в червні 1957 р. детермінувало завершення інституційного оформлення УГКЦ на британських теренах [1, с. 89]. Призначення Вестмінстерського архієпископа В. Ґодфрі екзархом було спрямоване на легітимізацію української церкви в очах місцевого суспільства. При цьому інституційна спадкоємність та обрядова автентичність підтримувалися через інститут генеральних вікаріїв, що забезпечило життєздатність моделі балансу між загальнокатолицькою дисципліною та національно-релігійною ідентичністю діаспори.

На відміну від централізованої структури УГКЦ, процес становлення Української Автокефальної Православної Церкви у Великій Британії (УАПЦ-ВБ) характеризувався складнішою траєкторією юрисдикційного пошуку та адміністративної автономії. У досліджуваний період УАПЦ-ВБ, позиціонуючи себе невід'ємною частиною УАПЦ у діаспорі, фактично перебувала на стадії організаційного формування, не маючи постійної резиденції єпископа та прямого підпорядкування офіційним православним центрам.

Витоки православної душпастирської опіки у Великій Британії сягають періоду Другої світової війни, коли роль духовних провідників виконували військові капелани. Зокрема, у складі канадських збройних сил служили священники Української Греко-Православної Церкви в Канаді: о. Семен Савчук (серпень 1944 – лютий 1945 рр.) та о. Степан Симчич (1945–1946 рр.). Паралельно душпастирську діяльність здійснювали капелани у Польських збройних силах під британським командуванням, де значну частину вірян становили українці та білоруси. Очільниками цього напряму були ієрархи Польської Автокефальної Православної Церкви: архієпископ Сава (Совєтов) та єпископ Матвій (Сімашко). У повоєнний час згадані ієрархи ініціювали створення Польської православної церкви за кордоном під омофором Вселенського Патріархату. Попри намагання цієї структури залучити до свого складу масовий потік українських переселенців з континентальної Європи, більшість емігрантів відмовилися від цієї

пропозиції, надаючи перевагу розбудові власних національних церковних інституцій [8].

Важливим етапом інституціоналізації православного життя став Собор єпископів УАПЦ у діаспорі, що відбувся у березні 1946 р. в Німеччині. Згідно з його рішеннями, відповідальність за розвиток церковних структур у Франції, Бельгії та Великій Британії було покладено на єпископа Мстислава (Скрипника). У середині 1947 р. у Великій Британії сформувалася потужна ініціативна група, до складу якої увійшли відомі представники української військової та політичної еміграції: Микита Бура, Сергій Нагнибіда, Михайло Опаренко та Георгій Сальський. Діяльність цієї групи була спрямована на організаційне оформлення Української Автокефальної Православної Церкви у Великій Британії (УАПЦ-ВБ) [9; 16, с. 48–50; 17, с. 30–35; 23, с. 3]. Знаковою подією став візит єпископа Мстислава до Лондона у серпні 1947 р., де він провів перше богослужіння УАПЦ (у приміщенні Союзу Українців у Великій Британії) та призначив Тимчасовий церковний комітет для координації подальшої розбудови парафій.

Новий етап адміністративного реформування розпочався після еміграції єпископа Мстислава до Канади у листопаді 1947 р. У квітні 1948 р. опіку над УАПЦ-ВБ перебрав безпосередньо голова УАПЦ у діаспорі митрополит Полікарп (Сікорський). Замість комітету було створено Загальну Церковну Раду (*General Church Council*), склад якої було остаточно затверджено на першому з'їзді УАПЦ-ВБ у жовтні 1948 р. Варто зауважити, що на етапі становлення Рада користувалася значною фінансовою та організаційною підтримкою Комітету іноземних робітників при Британській Раді Церков, що сприяло швидшій адаптації православних громад у релігійне поле країни [15, с. 87–90; 13, с. 67–76].

Впродовж тривалого періоду (1948–1981 рр.) Українська Автокефальна Православна Церква у Великій Британії (УАПЦ-ВБ) функціонувала під безпосереднім проводом голів УАПЦ у діаспорі, чиї резиденції розташовувалися поза межами Сполученого Королівства. Дефіцит власного правлячого архієрея зумовив специфічну модель управління, за якої основний адміністративний тягар покладався на голів Загальної Церковної Ради. Першим очільником цього виконавчого органу став о. Ігор Губаржевський [21, с. 5.; 11, с. 209–225.; 22, с. 215–222; 6, с. 137–141].

Проте вже наприкінці 1940-х років у середовищі УАПЦ-ВБ виникли серйозні внутрішні суперечності. У листопаді 1950 р. митрополит Полікарп (Сікорський) звільнив о. І. Губаржевського з посади голови Ради, призначивши на його місце о. Василя Ільчука. Це кадрове рішення спричинило розкол: опозиційно налаштована частина вірян та духовенства на чолі з о.

Губаржевським вийшла з-під юрисдикції митрополита Полікарпа, проголосивши створення Української Автокефальної Православної Церкви (Соборноправної) (УАПЦ-С).

Ідеологічним підґрунтям новоствореної структури став принцип «соборноправності», що передбачав паритетне управління церквою з боку ієрархії, священства та мирян. Так, у жовтні 1951 р. громада УАПЦ-С перейшла під юрисдикцію архієпископа Богдана (Шпильки), очільника Української Православної Церкви Америки, яка перебувала в канонічній єдності із Вселенським Патріархатом. Упродовж 1950-х років організація діяла під назвами Українська Православна Церква у Великій Британії або Українська Православна Соборна Церква у Великій Британії. Подальша інституційна еволюція цієї гілки була пов'язана з приєднанням (близько 1964 р.) до Соборноправної УАПЦ з центром у Чикаго (США) під проводом єпископа Григорія Огійчука. Втім, через поступове зменшення прихильників та інтеграційні процеси всередині діаспори, 1 жовтня 1987 р. парафії та духовенство цієї структури офіційно повернулися до складу УАПЦ-ВБ [20].

Паралельно з вирішенням складних юрисдикційних питань відбувався процес практичного формування низових структур УАПЦ-ВБ. На початковому етапі (1945–1948 рр.) православні громади формувалися переважно в таборах для переміщених осіб та робітничих гуртожитках, кількість яких до 1949 р. перевищила 100 одиниць. Для забезпечення систематичної душпастирської опіки територія Великої Британії була структурована за пастирськими округами (у 1948 р. їх нараховувалося п'ять), межі яких корегувалися відповідно до зростання чисельності священства.

Важливою віхою в інституціоналізації церкви стало придбання у 1949 р. власної будівлі в Лондоні, де було облаштовано каплицю та адміністративний офіс Загальної Церковної Ради (General Church Council). Згодом, у міру ліквідації табірної системи, УАПЦ-ВБ зосередила зусилля на консолідації вірян у міських громадах. Тривалий час богослужіння проводилися на базі храмів Англіканської Церкви (*Church of England*), проте вже у 1952–1967 рр. парафії в Олдемі, Рочдейлі, Бредфорді та Дербі змогли придбати власні культові споруди (здебільшого це були виведені з експлуатації англіканські храми), що свідчило про фінансову стабілізацію та тривалу стратегію закріплення громади в країні [8].

Окрім суто релігійної місії, УАПЦ-ВБ відігравала провідну роль у збереженні національної ідентичності через розвиток освітньої та видавничої інфраструктури. Церква стала одним із фундаторів системи суботніх шкіл, перша з яких була заснована у 1949 р. при парафії в Бредфорді. Протягом 1950-х – 1960-х рр. аналогічні навчальні заклади діяли в Олдемі,

Рочдейлі та Лідсі, часто за підтримки Федерації українців у Великій Британії.

Важливим інструментом інтелектуальної консолідації діаспори була видавнича активність. У 1948–1950 рр. виходив друком «Братський Листок» (бюлетень Братства св. Михаїла Архангела), а з 1950 р. розпочалося видання часопису «Відомості» офіційного органу Загальної Церковної Ради, що став важливим майданчиком для обговорення релігійних, культурних та громадських проблем українства у Великій Британії [10].

У підсумку процесу повоєнної інституціоналізації у Великій Британії сформувалися дві домінантні релігійні структури: Українська Католицька Церква (УГКЦ) та Українська Автокефальна Православна Церква (УАПЦ-ВБ), які стали фундаментом організованого життя діаспори. Переважна більшість мігрантів «третьої хвилі» інтегрувалася в одну з цих конфесійних спільнот. Чисельна перевага УГКЦ була зумовлена регіональним походженням переселенців, значну частину яких становили вихідці з Галичини, де греко-католицька традиція була найбільш вкоріненою. Попри домінування традиційних церков, релігійний ландшафт доповнювався малочисельними течіями. Зокрема, у 1948 р. було засноване Українське Євангельське Баптистське Братство, що об'єднувало близько 150 вірян у чотирьох осередках, проте його активність невдовзі згасла. Також у 1972 р. у Лондоні зафіксовано нетривалу діяльність групи послідовників Рідної Української Національної Віри (РУНВіри) [7].

Міжконфесійні відносини в середовищі української еміграції характеризувалися толерантністю та екуменічною співпрацею, що сприяло соціокультурній стабільності громади. Якщо перше покоління повоєнних мігрантів демонструвало високий рівень релігійної активності, розглядаючи церкву як провідний інститут збереження національної ідентичності, то для наступних поколінь ситуація змінилася. Попри зусилля батьків щодо релігійного виховання молоді, на неї чинив значний тиск процес секуляризації, притаманний британському суспільству того часу. Як наслідок, спостерігалася поступова ерозія релігійної практики та зменшення кількості активних парафіян, що стало викликом для подальшого функціонування українських релігійних інституцій у Великій Британії.

Висновок. Таким чином, повоєнна міграція українців до Великої Британії спричинила формування розгалуженої мережі релігійних інституцій, які стали ключовими осередками духовного, громадського та культурного життя діаспори. У другій половині 1940-х – 1950-х рр. відбувся процес інституційного становлення Української Греко-Католицької та Української Автокефальної Православної Церков, що супроводжувався розбудовою парафіяльної мережі, формуванням органів церковного

управління та налагодженням взаємодії з британським релігійним середовищем. Попри відмінності у структурі та юрисдикційній еволюції, обидві конфесії відіграли важливу роль у консолідації української еміграційної спільноти та збереженні її національно-культурної ідентичності. Водночас подальший розвиток церковного життя відбувався в умовах поступової секуляризації британського суспільства, що зумовило трансформацію релігійної активності наступних поколінь української діаспори.

Література:

1. Бабчук Ю. Доповідь з нагоди золотого ювілею набуття першого Українського Католицького Храму в Великій Британії, Собор «Успення Пресвятої Діви - Володарки Вселенної», м. Манчестер: доповідь, представлена на святкуванні Золотого Ювілею, Манчестер, Велика Британія, 19 червня 2004 року. Манчестер, 2004. 35 с.

2. Бувші вояки І УД УНА – полонені в Англії. *Сурмач.* Лондон, 1956. Ч. 3. С. 7–8.

3. Добрянський М. Великобрітанія. / *Енциклопедія українознавства.* Словникова частина. Париж; Нью-Йорк, 1955. Т. 1. 400 с.

4. Dobriansky M. D. Great Britain. / *Encyclopedia of Ukraine* / Editor-in-chief V. Kubijovyč. Toronto; Buffalo; London, 1988. Vol. 2. 766 p.

5. Загачевський Е. Белярія – Ріміні – Англія: Репортаж спогад. Мюнхен: Видавництво Братства колишніх Вояків 1 УД УНА, 1968. 319 с.

6. Кравчук О. М., Калитко С. Л., Марценюк Н. М. Кам'янець-Подільський у працях І. Губаржевського та матеріалах його особового фонду у Державному архіві Вінницької області. *Вісник Державного архіву Вінницької області «Подільська старовина»*. Хмельницький. 2019. № 1(4). С. 137–141.

7. Кравець Р. Церковно-релігійне життя. *Українці у Сполученому Королівстві: Інтернет-енциклопедія*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/01/tserkrel-u.htm (дата звернення: 10.02.2026).

8. Krawec R. Ukrainian Autocephalous Orthodox Church in Great Britain. *Ukrainians in the UK: Online encyclopaedia*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/03/uaoc-e.htm (дата звернення: 10.02.2026).

9. Krawec R. Nikita Bura. *Ukrainians in the UK: Online encyclopaedia*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/02/bura-e.htm (дата звернення: 10.02.2026).

10. Krawec R. Supplementary schools and nurseries. *Ukrainians in the UK: Online encyclopaedia*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/01/schools-e.htm (дата звернення: 10.02.2026).

11. Легун Ю. В., Кравчук О. М. Творчий спадок Ігоря Губаржевського. *Освіта, наука і культура на Поділлі.* Кам'янець-Подільський. 2012. Т. 19. С. 209–225.

12. Miller G. Proposed works at st mary's Ukrainian catholic church: heritage assessment. / Helens, Lancashire: GARRY MILLER Heritage Consultancy, 2023. 24 с.

13. Мизак Н. Діяльність Української Автокефальної Православної Церкви у Великій Британії (1947–1991 рр.). *Релігія та соціум*. 2014. № 1–2 (13–14). С. 67–76.

14. Наша Церква. *Церковно-релігійний місячник.* Лондон, 1953. Ч. 7–8 (27–28). Липень–Серпень.

15. Покальчук Ю. Українці у Великій Британії. Львів, 1999. 143 с.

16. Руккас А. Українці в польській авіації (біографічні довідки). *Військово-історичний альманах*. Київ. 2006. № 1(12). С. 48–50.

17. Руккас А. О. Михайло Опаренко – український льотчик у польських військово-повітряних силах у роки Другої світової війни. *Вісник Черкаського університету. Серія: Історичні науки*. 2011. Вип. 202. Ч. 2. С. 30–35.

18. Рогожа М. М. Історія української діаспори: навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. 153 с.

19. Трощинський В. П., Шевченко А. А. Великобританія. / Українці в світі. Київ, 1999. 351 с.

20. Ukrainian Autocephalous Orthodox Church (Conciliar) in Great Britain. *Ukrainians in the UK: Online encyclopaedia*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/03/uaocc-e.htm (дата звернення: 10.02.2026).

21. Француженко-Вірний М. З вірою у Всевишнього, народ і Україну. *Народна Воля*. (Scranton). 1996. 8 лют.

22. Француженко-Вірний М. Заокеанські письменники України. Київ: Смолоскип, 2015. 312 с.

23. Яворський С. Св. п. Ю. Сальський. *Свобода*. 1996. 28 лют.

References:

1. Babchuk, Yu. (2004). Dopovid z nahody zolotoho yuvileiu nabuttia pershoho Ukrainskoho Katolytskoho Khramu v Velykii Brytanii, Sobor «Uspennia Presviatoi Divy - Volodarky Vselennoi», m. Manchester: dopovid, predstavlena na sviatkuvanni Zolotoho Yuvileiu, Manchester, Velyka Brytaniia. [*Report on the Occasion of the Golden Jubilee of the Acquisition of the First Ukrainian Catholic Church in Great Britain, Cathedral of the Dormition of the Mother of God – Queen of the Universe, Manchester:* Jubilee address, Manchester, United Kingdom. Manchester. [in Ukraine]

2. Buvshi voiaky I UD UNA – poloneni v Anhlii [Former soldiers of the I UD UNA – prisoners of war in England.]. (1956). *Surmach – Surmach.* London, 3, 7–8. [in Ukraine].

3. Dobrianskyi, M. (1955). Velykobritaniia. [Great Britain] / *Entsyklopediia ukrainoznavstva – Encyclopedia of Ukrainian Studies.* Slovnykova chastyna. / Paryzh; Niu-York. [in Ukraine].

4. Dobriansky, M. D. (1988). Great Britain. / *Encyclopedia of Ukraine* / Editor-in-chief V. Kubijovyč. Toronto; Buffalo; London. [in English].

5. Zahachevskyi, E. (1968). Beliariia – Rimini – Anhliia: Reportazh spohad. [Bellaria – Rimini – England: Reportage memory]. Miunkhen: Vydavnytstvo Bratstva kolyshnikh Voiakiv 1 UD UNA. [in Ukraine].

6. Kravchuk, O. M., Kalytko, S. L., Martseniuk, N. M. (2019). Kamianets-Podilskyi u pratsiakh I. Hubarzhevskoho ta materialakh yoho osobovoho fondu u Derzhavnomu arkhivi Vinnytskoi oblasti. [Kamianets-Podilskyi in the works of I. Gubarzhevsky and materials of his personal fund in the State Archives of Vinnytsia Region]. *Visnyk Derzhavnoho arkhivu Vinnytskoi oblasti «Podilska starovyna» – Bulletin of the State Archives of Vinnytsia Region «Podilskaya Starovyna».* Khmelnytskyi. 1(4), 137–141. [in Ukraine].

7. Kravets, R. Tserkovno-relihiine zhyttia. [Church and Religious Life]. *Ukraintsi u Spoluchenomu Korolivstvi: Internet-entsyklopediia – Ukrainians in the United Kingdom: Internet Encyclopedia.* URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/01/tserkrel-u.htm [in Ukraine].

8. Krawec R. Ukrainian Autocephalous Orthodox Church in Great Britain. *Ukrainians in the UK: Online encyclopaedia*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/03/uaoc-e.htm [in English].

9. Krawec R. Nikita Bura. *Ukrainians in the UK: Online encyclopaedia*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/02/bura-e.htm [in English].

10. Krawec, R. Supplementary schools and nurseries. / Ukrainians in the United Kingdom: Online encyclopaedia. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/01/schools-e.htm [in English].

11. Lehun, Yu. V., Kravchuk, O. M. (2012). Tvorchyi spadok Ihoria Hubarzhevskoho. [The Creative Legacy of Igor Gubarzhevsky.]. *Osvita, nauka i kultura na Podilli – Education, Science and Culture in Podillia.*. Kamianets-Podilskyi. 19, 209–225. [in Ukraine].

12. Miller, G. Proposed works at st mary's Ukrainian catholic church: heritage assessment (2023). / Helens, Lancashire: GARRY MILLER Heritage Consultancy. [in English].

13. Myzak, N. (2014). Diialnist Ukrainskoi Avtokefalnoi Pravoslavnoi Tserkvy u Velykii Brytanii (1947–1991 rr.). [Activities of the Ukrainian Autocephalous Orthodox Church in Great Britain (1947–1991)]. *Relihiia ta sotsium – Religion and Society.* 1–2 (13–14), 67–76. [in Ukraine].

14. Nasha Tserkva. [Our Church.]. (1953). *Tserkovno-relihiinyi misiachnyk – Church-religious monthly*. London, 7–8 (27–28), Lypen–Serpen. [in Ukraine].

15. Pokalchuk, Yu. (1999). Ukraintsi u Velykii Brytanii. [Ukrainians in Great Britain.]. Lviv. [in Ukraine].

16. Rukkas, A. (2006). Ukraintsi v polskii aviatsii (biohrafichni dovidky). [Ukrainians in Polish aviation (biographical information).].*Viiskovo-istorychnyi almanakh – Military-historical almanac*. Kyiv. 1(12), 48–50. [in Ukraine].

17. Rukkas, A. O. (2011). Mykhailo Oparenko – ukrainskyi lotchyk u polskykh viiskovo-povitrianykh sylakh u roky Druhoi svitovoi viiny. [Mykhailo Oparenko – Ukrainian pilot in the Polish air forces during the Second World War.]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Istorychni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Historical Sciences.* 202, 2, 30–35. [in Ukraine].

18. Rohozha, M. M. (2011). Istoriia ukrainskoi diaspory: navchalnyi posibnyk. [*History of the Ukrainian Diaspora: A Study Guide]*. Uman: PP Zhovtyi O. O. [in Ukraine].

19. Troshchynskyi, V. P. (1999). Velykobrytaniia. [Great Britain]. *Ukraintsi v sviti.* [*In: Ukrainians in the World]*. Kyiv. [in Ukraine].

20. Ukrainian Autocephalous Orthodox Church (Conciliar) in Great Britain. *Ukrainians in the UK: Online encyclopaedia*. URL: https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/03/uaocc-e.htm [in English].

21. Frantsuzhenko-Virnyi, M. (1996). Z viroiu u Vsevyshnoho, narod i Ukrainu. [With faith in the Almighty, the people and Ukraine]. *Narodna Volia (Scranton) – People's Will. (Scranton).* 8 liut. [in Ukraine].

22. Frantsuzhenko-Virnyi, M. (2015). Zaokeanski pysmennyky Ukrainy.[Overseas writers of Ukraine.] Kyiv: Smoloskyp. [in Ukraine].

23. Yavorskyi, S. (1996). Sv. p. Yu. Salskyi. [t. p. Yu. Salsky.]. *Svoboda – Svoboda*. 28 liut.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 94(477.52)«1939/1945»:355.257.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3509-3525

Болобон Руслан Володимирович студент ІІ курсу магістратури історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0001-6273-1402

ПРОСОПОГРАФІЧНИЙ ПОРТРЕТ ЗАГИБЛИХ ТА ЗНИКЛИХ БЕЗВІСТИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЧЕРВОНОЇ АРМІЇ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ З СЕЛА СПАСЬКЕ КОНОТОПСЬКОГО РАЙОНУ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Анотація. Стаття присвячено реконструкції просопографічного портрета загиблих, померлих від ран, хвороб та зниклих безвісти військовослужбовців Червоної армії – уродженців і мешканців села Спаське Конотопського району Сумської області – у період Другої світової війни. Метою дослідження є визначення основних соціально-демографічних характеристик мобілізованих та призовників, встановлення масштабів і структури людських військових утрат локальної громади.

Методологічну основу статті становить просопографічний підхід, а саме – історико-порівняльний, статистичний, джерелознавчий, пошуку і узагальнення персональної інформації, а також систематичний методи.

Джерельну базу формують матеріали архівних справ Кролевецького районного військового комісаріату Документального фонду обліку людських військових утрат України у Другій світовій війні Національного музею історії України у Другій світовій війні, відповідний том історико-меморіальної серії «Книга Пам'яті України» та електронні ресурси на основі відомчих архівів. Окрему увагу було приділено критичному аналізу джерел, проблемам фрагментарності інформації, розбіжностям у датах загибелі та уточненню попередніх підрахунків.

У результаті встановлено, що військові утрати з-поміж мешканців с. Спаське Сумської області під час Другої світової війни становили 453 особи. Найбільш масовими були мобілізаційні кампанії 1941 р. (210 осіб) та 1943 р. (130 осіб), причому остання характеризувалася залученням старших і молодших вікових груп та мінімальною військовою підготовкою.

Соціальна структура загиблих відображає типову модель для радянського села: 74 % становили колгоспники. Переважна більшість утрат припадає на рядовий склад (367 осіб), що свідчить про високу смертність у лавах стрілецьких підрозділів. Найбільш кровопролитним став 1943 р.,

зокрема період Битви за Дніпро, коли значна частина односельчан була облікована як зниклі безвісти. Географія втрат охоплює Україну, Росію, Білорусь, Польщу, держави Центрально-Східної Європи та Німеччину.

Наголошено, що мікроісторичний аналіз дозволяє конкретизувати не лише статистику безповоротних втрат, але й реконструювати колективний соціально-демографічний портрет загиблих та зниклих безвісти мешканців громади. Дослідження має науковий потенціал у межах компаративних студій, поширюючи модель аналізу соціального поділу та мобілізаційної траєкторії для сільських громад Лівобережної України, а також для вивчення феномену «чорносвитників» як специфіки радянських мобілізаційних процесів воєнного часу.

Ключові слова: просопографія, Друга світова війна, Спаське, людські військові утрати, Червона армія, воєнна демографія, призовні та мобілізаційні кампанії, соціальний поділ населення, рядовий, сержантський і командирський особовий склад.

Bolobon Ruslan Volodymyrovych 2nd year master's student of the Faculty of History of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0001-6273-1402

PROSOPOGRAPHIC PORTRAIT OF THE DEAD AND MISSING RED ARMY SOLDIERS DURING WORLD WAR II FROM THE VILLAGE OF SPASKE, KONOTOP DISTRICT, SUMY REGION

Abstract. The article is devoted to the reconstruction of the prosopographic portrait of the dead, deceased from wounds, diseases and missing servicemen of the Red Army – natives and residents of the village of Spaske, Konotop district, Sumy region – during the Second World War. The purpose of the study is to determine the main socio-demographic characteristics of mobilized and conscripts, to establish the scale and structure of human military losses of the local community.

The methodological basis of the article is the prosopographic approach, namely – historical and comparative, statistical, source research, search and generalization of personal information, as well as systematic methods. The source base is formed by materials from the archival files of the Krolevets district military commissariat of the Documentary Fund for Accounting of Human Military Losses of Ukraine in the Second World War of the National Museum of the History of Ukraine in the Second World War, a volume of the historical and memorial series «Book of Memory of Ukraine» and electronic resources based on departmental archives. Special attention was paid to the critical analysis of

sources, problems of fragmentary information, discrepancies in dates of death and clarification of previous calculations.

As a result, it was established that military losses among the residents of the village of Spaske, Sumy region, during World War II amounted to 453 people. The most massive were the mobilization campaigns of 1941 (210 people) and 1943 (130 people), with the latter being characterized by the involvement of older and younger age groups and minimal military training. The social structure of the dead reflects a typical model for a Soviet village: 74% were collective farmers. The vast majority of losses fell on the rank and file (367 people), which indicates a high mortality rate in the ranks of rifle units. The most bloody was 1943, in particular the period of the Battle of the Dnieper, when a significant part of the villagers were listed as missing. The geography of losses covers Ukraine, Russia, Belarus, Poland, Central and Eastern European countries and Germany.

It is emphasized that microhistorical analysis allows us to specify not only the statistics of irretrievable losses, but also to reconstruct the collective socio-demographic portrait of the dead and missing residents of the community. The study has scientific potential within the framework of comparative studies, expanding the model of analysis of social division and mobilization trajectory for rural communities of Left-Bank Ukraine, as well as for studying the phenomenon of «black infantry» as a specific feature of Soviet mobilization processes during wartime.

Keywords: prosopography, World War II, Spaske, human military losses, Red Army, military demography, conscription and mobilization campaigns, social division of the population, private, sergeant and command personnel.

Постановка проблеми. Друга світова війна стала найбільш глобальним збройним конфліктом XX ст., що характеризувався багатомільйонними людськими втратами. Україна була втягнута у Другу світову війну як складова частина Радянського Союзу у вересні 1939 р. А з початком німецько-радянської війни у червні 1941 рр. її територія була одним з основних театрів воєнних дій Червоної армії та Вермахту. Це призвело до значних людських утрат як серед військових, так і цивільних. Однак їх об'єктивний підрахунок та систематизація стали можливими після розпаду СРСР та відновлення незалежності України у 1991 р. Ця діяльність призвела до публікації історико-меморіального видання «Книга Пам'яті України» і передання районними військовими комісаріатами архівних справ до фондової колекції Національного музею історії України у Другій світовій війні, де почалося створення мартирологу загиблих та зниклих безвісти радянських військових з України. Нині ці напрацювання можна використовувати не лише для кількісних, а й якісних характеристик людських

військових утрат під час Другої світової війни. Це дає змогу прослідкувати загальні історичні тенденції в рамках демографії та соціальної історії, виокремлюючи їх на основі конкретних населених пунктів. Цей напрямок у контексті Другої світової війни, який пов'язаний з мікроісторією, лише набирає популярності серед наявних напрямків історичних досліджень, що зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основний масив джерел інформації про загиблих, померлих та зниклих безвісти призваних або мобілізованих людей з території України до складу Червоної армії перебуває у Документальному фонді обліку людських військових утрат України у Другій світовій війні Національного музею історії України у Другій світовій війні. У рамках накопичення фондової колекції людських військових утрат України під час Другої світової війни від установ Міністерства оборони України по Кролевецькому району надійшли сповіщення про загибель військових Червоної армії, які надсилали військовим частинам, санітарним або лікувальним установам, Управлінням з обліку загиблого і зниклого безвісти рядового та сержантського складу до Кролевецького районного військового комісаріату; алфавітні книги виданих і отриманих сповіщень; звернення місцевих жителів щодо з'ясування долі рідних; листування, яке пов'язане із пошуком загиблих [2–8]. Варто зазначити, що ці документи вважаються вторинними джерелами дослідження утрат Червоної армії під час Другої світової війни, бо первинні – це донесення військових частин та установ, які зберігаються у фондах відомчих архівів Міністерства оборони Російської Федерації, зокрема у Центральному архіві Міністерства оборони та інших установах. Нині частина цих документів доступна в мережі Інтернет [19; 20].

В межах роботи над персональним мартирологом та виданням історико-меморіальної серії «Книга Пам'яті України» протягом 1990-х рр. та початку 2000-х рр. по Кролевецькому району з'явився окремий том, що був складовою частиною 14 томів «Книги Пам'яті України. Сумська область», де було вперше поіменно обліковано 161 тис. бійців Червоної армії, партизанів і підпільників, які загинули протягом німецько-радянської війни [18]. На початку XXI ст. з'явилася тритомна історико-меморіальна серія «Книга Пам'яті України про громадян, які загинули у воєнних конфліктах за рубежем», де вперше виокремили радянських військовослужбовців, які загинули під час вторгнення Червоної армії до Польщі та радянсько-фінської війни [1; 21; 22].

Серед історіографічних джерел необхідно виокремити декілька основних категорій. Питання людських військових утрат с. Спаського у Другій світовій війні побіжно розглядалися у працях місцевих краєзнавців –

Павла Радченка [23] та Володимира Цикунова [17]. А характер радянських довоєнних призовів і військових мобілізацій 1941-1945 рр. висвітлила Людмила Рибченко [24].

Мета статті – реконструкція просопографічного портрету загиблих, зниклих безвісти та померлих військовослужбовців Червоної армії протягом Другої світової війни, які були уродженцями і мешканцями села Спаського, Конотопського району, Сумської області.

Виклад основного матеріалу. У період Другої світової війни Україна перебувала в епіцентрі найбільш кровопролитних бойових дій, зокрема під час німецько-радянської війни 1941–1945 рр. Двічі українськими територіями прокотилися наступально-оборонні операції Вермахту та Червоної армії, які вимагали від обох сторін надзвичайного напруження сил. Наявність особового складу була одним з важливих моментів, який давав можливість продовжувати вести війну до остаточної перемоги над противником, і СРСР мав більший мобілізаційний потенціал, аніж Третій Райх. Один із наочних прикладів спроможності призивних та мобілізаційних кампаній на території Радянського Союзу продемонструвало село Ленінське, Кролевецького району, Сумської області. В період радянської окупації 22 січня 1922 р. VII-й Кролевецький повітовий з'їзд Рад ухвалив рішення про те, що «на прохання громадян села Спаського перейменувати село в Ленінське» [17]. В рамках декомунізації рішенням Ленінської сільської ради від 16 листопада 2015 р. селу повернули історичну назву – Спаське, а Постановою Верховної Ради України «Про перейменування окремих населених пунктів» 17 березня 2016 р. № 1037–VIII у Сумській області село Ленінське, Кролевецького району, було перейменовано на Спаське [17]. Нині с. Спаське входить до Конотопського району, Сумської області.

Відомості про існування Спаського Поля як постійного поселення, де переважна більшість місцевих мешканців займається сільським господарством, надходять від початку XVII ст., коли після підписання у 1618 р. Деулінського перемир'я до Речі Посполитої відійшла Новгород-Сіверщина, а на території села з'являються представники польської шляхти. В період Гетьманщини Спаське Поле було козацьким селом та стало центром особливої сотні у складі Ніжинського полку. Протягом існування Російської імперії Спаське перетворилося на велике провінційне сільське поселення, яке станом на 1913 р. об'єднувало довкола села і декількох інших населених пунктів 5444 місцевих жителів, та входило до складу Алтинівської волості, Кролевецького повіту, Чернігівської губернії [17].

Під час Визвольних змагань Спаське переходило з рук в руки українців, більшовиків та денікінців. Радянська окупаційна влада остаточно

встановилася тут у листопаді 1919 р. Надалі це супроводжувалося відповідними діями радянського політичного керівництва: «українізацією» та Новою економічною політикою у 1920-х рр., колективізацією сільського господарства і репресіями у 1930-х рр. Станом на 1939 р. село входило до складу Кролевецького району, Сумської області.

В період Другої світової війни Спаське 6 вересня 1941 р. потрапило під нацистську окупацію, коли підрозділи 293-ї стрілецької дивізії, 10-ї танкової дивізії і 5-ї протитанкової артилерійської бригади після триденних боїв проти 3-ї танкової дивізії В. Моделя відступили з села. Визволення села від нацистської окупації частинами 9-го танкового корпусу відбулося надвечір 3 вересня 1943 р. [17].

Людські військові утрати села Спаське у Другій світовій війні – це питання, яке досі залишається дискусійним. Перш за все, розходяться думки П. Радченка та В. Цикунова. Так, останній стверджує, що «на фронтах Другої світової війни воювали близько 1170 наших односельців, 706 з яких загинули, повернулись 464 чоловіки. Ці дані стосуються жителів села, а також тих, хто проживав на період початку війни в інших населених пунктах» [17]. Отже, 706 загиблих військових РСЧА походили не лише з Спаського, але також й інших сіл, які, найбільш ймовірно, входили до складу Ленінської сільської ради – Лапшине та Майорівка, а також Любитове, Заболотове і Добротове. П. Радченко наголошує на такому факті: «Всього за війну загинуло з нашого села 440 чол., хоча офіційна статистика занижує живі втрати до 336 чол.» [23]. Дані офіційної статистики містяться на сторінках одного із томів «Історії міст і сіл Української РСР», який висвітлив історію Сумщини. В довідниковій статті, присвяченій Ленінському, було зазначено, що під час німецько-радянської війни загинуло 336 чоловік [12]. Оновлену кількість людських військових утрат с. Спаське П. Радченко, ймовірно, обрахував на основі шостого тому «Книги Пам'яті України. Сумська область», що присвячений, зокрема, Кролевецькому району.

У рамках опрацювання підрозділу про людські військові втрати Ленінської сільської ради, які розміщені у шостому томі «Книги Пам'яті України. Сумська область» та третьому томі «Полягли в снігах Суомі. Книга Пам'яті України про громадян, які загинули у воєнних конфліктах за рубежем», вдалося обрахувати 443 загиблих, померлих від ран, хвороб та під час перебування у нацистському полоні, і зниклих безвісти [18; 22]. До облікованих зараховано уродженців Спаського, а також чотирьох росіян та одного українця, який був родом із Приморського краю. Найбільш ймовірно, що родичі цих загиблих військових переїхали до села у повоєнний період, а під час створення «Книги Пам'яті України» подали про них інформацію, тому їх включили до списку за місцем проживання. Отже, дана кількість

людських військових утрат Спаського практично співпадає із обчисленнями Радченка. У Документальному фонді обліку людських військових утрат України у Другій світовій війні Національного музею історії України у Другій світовій війні зберігається інформація про 179 загиблих, померлих від ран, хвороб та під час перебування у німецькому полоні, і зниклих безвісти, які, зокрема, фігурують у «Книзі Пам'яті України», а також десятьох осіб, які були встановлені за допомогою виключно персональних документів з обліку втрат [2–8]. До прикладу, так вдалося ідентифікувати загиблого мешканця с. Спаське протягом радянсько-фінської війни 1939-1940 рр., а також молодшого лейтенанта, командира кулеметного взводу 369-го стрілецького полку 211-ї стрілецької дивізії, Сокольника Івана Кузьмича, 1922 р. н., мобілізований у 1941 р., вважався зниклим безвісти 4 грудня 1943 р. поблизу с. Шеперево, Могилівська обл., Білорусь (на ім'я його матері навіть надійшло сповіщення від Кролевецького райвійськкомату про зникнення безвісти). Однак, виявилося, що він потрапив до німецького полону, де перебував до квітня 1945 р. Після цього його було звільнено, репатрійовано до Радянського Союзу та скеровано до лав 12-ї запасної стрілецької дивізії для подальшого проходження військової служби [9; 20]. Отже, шостий том «Книги Пам'яті України. Сумська область», третій том «Полягли в снігах Суомі. Книга Пам'яті України про громадян, які загинули у воєнних конфліктах за рубежем» та сім архівних справ по Кролевецькому району дають можливість обрахувати людські військові утрати Спаського 453 загиблими, зниклими безвісти, померлими з тих або інших причин.

В межах довоєнних (до початку німецько-радянської війни 22 червня 1941 р.) призовних кампаній для проходження строкової військової служби, які проводилися двічі на рік (переважно навесні та восени), до складу Робітничо-селянської Червоної армії з Спаського протягом 1936-1941 рр. було призвано 100 місцевих мешканців: у 1936 р. – двох (1915 р. н. – 1, 1917 р. н. – 1), у 1937 р. – одного (1917 р. н.), у 1938 р. – вісьмох (1917 р. н. – 1, 1918 р. н. – 5, 1919 р. н. – 1, 1920 р. н. – 1), у 1939 р. – тридцять чотирьох (1912 р. н. – 1, 1915 р. н. – 1, 1918 р. н. – 9, 1919 р. н. – 17, 1920 р. н. – 4, 1921 р. н. – 2), у 1940 р. – сорок п'ять (1914 р. н. – 1, 1917 р. н. – 1, 1918 р. н. – 1, 1919 р. н. – 1, 1920 р. н. – 9, 1921 р. н. – 23, 1922 р. н. – 9), у 1941 р. – десятьох (1914 р. н. – 1, 1922 р. н. – 8, 1923 р. н. – 1) [18]. П. Радченко подає інформацію про те, що серед бійців РСЧА, які брали участь у вторгненні до Польщі у 1939 р. та радянсько-фінській війні, були жителі Спаського: понад 30 та більш, аніж 10 односельчан відповідно. Втрати у «Зимовій війні» склали троє загиблими [23]. Відомо про загибель на території Фінляндії під час бойових дій у березні 1940 р. червоноармійця Сердюка Андрія Денисовича, але рік його призову – невідомий [22]. У процесі опрацювання

документальних джерел вдалося віднайти сповіщення про загибель військового, що надійшло до Кролевецького райвійськкомату, на ім'я червоноармійця Гончаренка Іллі Григоровича (рік його призову лишається невідомим), який загинув під час бою із «білофінами» 26 лютого 1940 р., а похований був у братській могилі с. Кяснаселька, Карелія [11].

Від початку німецько-радянської війни на території Радянського Союзу 23 червня 1941 р. оголосили загальну мобілізацію. В рамках мобілізаційної кампанії влітку 1941 р. до Червоної армії призвали 210 мешканців Спаського (1896 р. н. – 2, 1897 р. н. – 1, 1898 р. н. – 2, 1899 р. н. – 2, 1900 р. н. – 5, 1901 р. н. – 2, 1902 р. н. – 10, 1903 р. н. – 7, 1904 р. н. – 6, 1905 р. н. – 11, 1906 р. н. – 17, 1907 р. н. – 17, 1908 р. н. – 10, 1909 р. н. – 19, 1910 р. н. – 19, 1911 р. н. – 14, 1912 р. н. – 13, 1913 р. н. – 9, 1914 р. н. – 12, 1915 р. н. – 7, 1916 р. н. – 9, 1917 р. н. – 9, 1918 р. н. – 2, 1919 р. н. – 1, 1921 р. н. – 3) [18], а 1942 р., перебуваючи в евакуації на території Узбекистану, Кошовенко Євдоким Федотович, 1901 р. н., був призваний Ферганським райвійськкоматом [19; 20]. Отже, серед чоловіків, яких мобілізували у 1941 р., переважають люди 1905-1918 р. н., які, вочевидь, були навченим резервом, що вже пройшов строкову військову службу та був зарахований до запасу. Люди більш старшого (1896-1904 р. н.) та молодшого (1919, 1921 р. н.) поколінь призивались до складу Червоної армії меншою мірою, оскільки відповідні категорії військовозобов'язаних були розширені протягом перших місяців війни, тоді як призовники минулих років, які продовжували проходити строкову військову службу, фактично одразу влилися до складу діючої армії.

Восени 1943 р., після звільнення від німецьких військ Спаського, село охопила нова мобілізаційна кампанія до складу Червоної армії, яка виявилася значно жорсткішою та породила явище «чорносвитників» – нашвидкоруч мобілізованих на Лівобережжі польовими військовими комісаріатами військових частин юнаків, колишніх «оточенців» (військовополонені, які були відпущені німцями у 1941 р.), старих та хворобливих людей, які отримували мінімальний вишкіл, погане обмундирування і озброєння, а найбільш масово та смертоносно застосовувалися під час форсування Дніпра. В підсумку, було мобілізовано 130 односельчан (1895 р. н. – 2, 1896 р. н. – 1, 1897 р. н. – 12, 1898 р. н. – 4, 1899 р. н. – 3, 1900 р. н. – 8, 1901 р. н. – 3, 1902 р. н. – 1, 1903 р. н. – 4, 1904 р. н. – 6, 1905 р. н. – 2, 1906 р. н. – 5, 1907 р. н. – 2, 1908 р. н. – 3, 1909 р. н. – 3, 1910 р. н. – 3, 1911 р. н. – 6, 1912 р. н. – 4, 1913 р. н. – 3, 1915 р. н. – 2, 1916 р. н. – 2, 1918 р. н. – 4, 1920 р. н. – 3, 1921 р. н. – 2, 1922 р. н. – 5, 1923 р. н. – 10, 1924 р. н. – 12, 1925 р. н. – 7, 1926 р. н. – 8) [18]. У рамках мобілізації 1943 р. під призов, порівнюючи із 1941 р., потрапило значно більше людей старшого (зокрема 1897 р. н.) та

молодшого (1923–1926 р. н.) віку. Останні не мали достатніх навичок, які вони могли здобути протягом строкової служби – апробований у 1943 р. 15-денний вишкіл для військовозобов'язаних, які не проходили військову службу у Червоній армії, у складі армійських запасних стрілецьких полків, не зміг кардинально змінити ситуацію щодо навченості особового складу [24].

Призивні кампанії 1944–1945 рр. до складу Червоної армії, коли фронт посунув далеко на Захід, охопили незначну частину місцевих мешканців. До лав діючої армії потрапили троє призовників: двоє (1904 р. н. – 1, 1921 р. н. – 1) у 1944 р. та один (1927 р. н.) у 1945 р. [18]. Відсутні дані про рік призову або мобілізації дев'яти осіб. Важливо зазначити, що проаналізовані персоналії призовників довоєнних та воєнних років, мобілізованих у 1941 р. і 1943 р., відносяться до людських військових утрат с. Спаське під час Другої світової війни, а не всіх односельчан, які брали участь у цьому глобальному збройному конфлікті.

Довоєнний рід працездатної діяльності переважної більшості місцевих мешканців був пов'язаний з функціонуванням колективних господарств, які утвердилися у Спаському на початку 1930-х рр., тоді як низка дрібних колгоспів у 1931-1932 рр. розпочали об'єднуватися у більші. Таким чином, з'явилися колгоспи ім. Леніна, «Червоний плугатар» та «ім. К. Маркса» [17]. Напередодні німецько-радянської війни склався типовий для радянського села соціальний розподіл. Серед основних соціальних груп населення виділяються колгоспники та військові, які складають 74 % (324 чоловік) та 19 % (83 чоловік) загиблих, померлих і зниклих безвісти односельчан. Військовослужбовці, яких призвали для проходження строкової військової служби, складалися переважно з вчорашніх колгоспників або, меншою мірою, випускників місцевої середньої школи чи робітників. Значно менше представлені кадрові військові, тобто командири (15 осіб), та службовці (12 осіб), які становили по 3 %, а також робітники (3 осіб) та вчителі (2 осіб) – по 1 % [18].

В рамках радянської ієрархії військових звань загиблі, зниклі безвісти та померлі від ран, хвороб або під час перебування у німецькому полоні, місцеві мешканці Спаського були представлені від червоноармійців (1946 р. це звання замінили на «рядовий») аж до капітанів включно. Рядовий особовий склад репрезентують 367 військовослужбовців: 338 червоноармійців, 25 гвардії червоноармійців, 3 матросів та 1 єфрейтор. Сержантський особовий склад був обрахований 53 військовими, а саме: 8 молодших сержантів, 3 гвардії молодших сержанти, 20 сержантів, 2 гвардії сержанти, 9 старших сержантів, 2 гвардії старших сержанти, 7 старшин та 2 гвардії старшин. Командирські звання мали 29 спащан: 9 – молодший лейтенант, 1 – гвардії

молодший лейтенант, 8 – лейтенант, 2 – гвардії лейтенант, 3 – старший лейтенант, 2 – політрук, 3 – гвардії старший лейтенант та 1 – капітан [18]. В документах звання Герасимця Григорія Несторовича перекликається з займаною посадою – військфельдшер, а дані про звання двох осіб – відсутні. Варто зауважити, що третина службовців, яких мобілізували у 1941 р., швидко отримали або мали до початку німецько-радянської війни командирське звання, бо курс підготовки командирів був скорочений в декілька разів.

За допомогою Документального фонду обліку людських військових утрат України у Другій світовій війні та електронних ресурсів вдалося встановити відомості про односельчан, які проходили службу у військових частинах. Вони були обраховані приблизно на третину мешканців Спаського – 134 військових, тобто до 30 % від загальних людських військових утрат села. Переважна більшість спащан проходили військову службу у складі сухопутних військ (132 особи): військові перебували у складі стрілецьких (95 осіб), артилерійських (10 осіб), інженерних (8 осіб (серед них 5 у саперних, а 3 – будівельних)), мотострілецьких (2 особи), механізованих (2 особи), танкових (2 особи), мінометних (2 особи), кавалерійських (2 особи), вогнеметних (2 особи), повітрянодесантних стрілецьких (2 особи), протитанкових (2 особи), кулеметних (1 особа), гірсько-стрілецьких (1 особа) та запасних стрілецьких (1 особа) з'єднаннях. У частинах НКВС перебував один односельчан, а один – у військово-повітряних силах. Серед найбільш розповсюджених військових підрозділів, де на момент загибелі або смерті опинялися мешканці с. Спаського, були: 211-та стрілецька дивізія, де перебувало 12 спащан (3 – 887-й, 8 – 894-й, 1 – 896-й стрілецькі полки), 74-та стрілецька дивізія, де перебувало 11 осіб (4 – 78-й, 6 – 109-й, 1 – 360-й стрілецькі полки), 148-ма стрілецька дивізія – 9 (1 – 496-й, 8 – 507-й стрілецькі полки), 181-ша стрілецька дивізія – 8 (6 – 271-й, 2 – 292-й стрілецькі полки), 44-та гвардійська стрілецька дивізія – 9 (4 – 128-й, 5 – 133-й гвардійські стрілецькі полки), тоді як серед артилерійських – 829-й артилерійський полк, де перебувало 4 односельчан [2–8; 19; 20].

Серед односельчан вдалося обрахувати 85 військових, які обіймали низку посад у військових частинах, тобто до 19 % від загальних людських військових утрат села. Рядовий особовий склад був представлений стрільцями (37 осіб), саперами (3 особи), номерами обслуги (2 особи), телефоністами (2 особи), заступниками командирів відділень (1 особа), кулеметниками (1 особа), піднощиками патронів (1 особа), артилеристами (1 особа), мінометниками (1 особа), заряджаючими (1 особа), розвідниками (1 особа) та старшими телеграфістами (1 особа). Сержантський склад – командирами відділень (4 особи), розвідниками (1 особа), санінструкторами

(1 особа), зв'язківцями (1 особа), командирами гармат (1 особа), помічниками командирів взводів (1 особа), командирами взводів протитанкових рушниць (1 особа). Командний особовий склад – командирами взводів (6 осіб (серед них 1 – протитанкових рушниць, а 1 – кулеметного)), стрілецьких рот (5 осіб), рот зв'язку (1 особа), саперних рот (1 особа), рот мінометних батальйонів (1 особа), батарей (1 особа), машин (1 особа), СУ-122 (1 особа), помічниками начальників штабів (1 особа), заступниками командирів стрілецьких рот по політичній частині (1 особа), політруками стрілецьких рот (1 особа), начальниками зв'язку (1 особа). Згаданий Герасимець Григорій Несторович обіймав посаду військфельдшера, а Ющенко Петро Євграфович – техніка-інтенданта. Їхні звання встановити не вдалося, тому вони згадані окремо [2–8; 19; 20].

Обставини смерті, загибелі або зникнення безвісти, рік та приблизне місце загибелі односельчан, яке можна встановити, орієнтуючись на місце поховання, дають можливість встановити причини загибелі і географію бойових дій, серед яких опинилися призвані та мобілізовані із с. Спаське. До початку німецько-радянської війни, як вище було зазначено, підтверджено загибель двох червоноармійців під час завершального етапу радянсько-фінської війни. У 1941 р. людські військові утрати Спаського склали 35 чоловік: 5 – загинули, 26 – пропали безвісти, 2 – померли від ран, а 2 – у німецькому полоні. Спащани гинули, зникали безвісти або помирали із тих або інших причин на території Росії (6 осіб), України (1 особа), Литви (1 особа) та Польщі (1 особа). У 1942 р. людські військові утрати Спаського склали 41 особу: 21 – загинула, 15 – пропали безвісти, а 5 – померли від ран. Географія бойових дій, внаслідок яких загинули, пропали безвісти або померли односельчани, охоплює Росію (24 особи) і Україну (2 особи). У 1943 р. людські військові утрати Спаського досягли 181 односельчанина: 56 – загинули, 113 – пропали безвісти, 12 – померли від ран (серед них 5 – у медико-санітарних батальйонах, евакуаційних і польових пересувних госпіталях). Географія бойових дій, внаслідок яких загинули, пропали безвісти або померли спащани, охоплює Україну (31 особа), Росію (10 осіб) та Білорусь (10 осіб). У 1944 р. людські військові утрати Спаського склали 117 осіб: 56 – загинули, 45 – пропали безвісти, 14 – померли від ран (серед них 8 – у медико-санітарних батальйонах, польових пересувних та інфекційних госпіталях), а 2 – від хвороб (серед них 1 – у евакуаційному госпіталі). Географія бойових дій, внаслідок яких загинули, пропали безвісти або померли односельчани, охоплює Україну (22 особи), Польщу (15 осіб), Латвію (7 осіб), Білорусь (5 осіб), Угорщину (2 особи), Югославію (2 особи), Росію (1 особа), Румунію (1 особа), Чехословаччину (1 особа) та Фінляндію (1 особа). В 1945 р. людські військові утрати Спаського склали

38 осіб: 22 – загинуло, 6 – пропали безвісти, 9 – померли від ран (серед них 7 – у медико-санітарних батальйонах, евакуаційних та польових пересувних госпіталях), а 1 – від хвороб (у евакуаційному госпіталі). Географія бойових дій, внаслідок яких загинули, пропали безвісти або померли спащани, охоплює Німеччину (9 осіб), Польщу (8 осіб), Чехословаччину (5 осіб), Угорщину (1 особа), Австрію (1 особа) та Латвію (1 особа) [2–8; 18].

Відсутні відомості про рік зникнення безвісти 20 односельчан, місце поховання та рік загибелі або смерті з тих або інших причин 8 спащан, обставини загибелі трьох місцевих мешканців, а довкола семи осіб виникають розбіжності щодо дат їх смертей, яка може відрізнятися не лише по дням або тижням, а й рокам. Особливо це прослідковується серед військовослужбовців, які зникли безвісти. До прикладу, червоноармієць Томко Григорій Прокопович, 1918 р. н., призваний у 1940 р., відповідно до «Книги пам'яті» зник безвісти у листопаді 1941 р. [18], а спираючись на сповіщення від Управління із обліку загиблого і зниклого безвісти рядового та сержантського складу – зник безвісти у грудні 1943 р. [15]. Гвардії червоноармієць Скрипняк Сергій Сергійович, 1911 р. н., мобілізований у 1943 р., відповідно до сповіщення, яке надійшло на ім'я дружини від 25-го гвардійського стрілецького полку, пропав безвісти 20 грудня 1943 р. [16], тоді як «Книга пам'яті» подає дату зникнення безвісти у січні 1944 р. [18]. Таким чином, приблизні дата та рік зникнення безвісти значної частини військовослужбовців Червоної армії є доволі умовними. Щодо зниклих безвісти П. Радченко висловився так: «А ще страшніша статистика 1943 року щодо зниклих безвісти, тих, кого з волі командування прирекли на забуття, бо ніяких документальних підтверджень про їхню загибель не було, хоча вони дійсно загинули. За військовою статистикою їх не зараховували до прямих втрат, таким підступним чином різко занижуючи військові втрати в живій силі» [23].

В рамках початкового етапу німецько-радянської війни, який, значною мірою, супроводжувався оборонними операціями Червоної армії, спащани розпочали втрачали кадрових військових, тобто командний склад. Одним із перших загинув під час оборонних боїв поблизу м. Кельме (Литва) лейтенант, командир стрілецької роти 682-го стрілецького полку 202-ї стрілецької дивізії, Щербань Іван Денисович. У «Київському оточенні» у вересні 1941 р. пропав безвісти молодший лейтенант, командир роти зв'язку 16-го стрілецького полку 87-ї стрілецької дивізії, Лецик Тимофій Свиридович. Поблизу Брянських лісів у жовтні 1941 р. зник безвісти лейтенант, що перебував на посаді командира взводу 828-го артилерійського полку, Герасимець Микола Петрович, а поблизу Вязьми до німецького полону потрапив молодший лейтенант, командир взводу 789-го артилерійсь-

кого полку 251-ї стрілецької дивізії, Семенець Михайло Степанович. Він отримав табірний номер 1116 та був відправлений до офлагу № 57, тобто офіцерського табору, який розташовувався у Остроленці (Польща), а помер 16 жовтня 1941 р., тоді як в Радянському Союзі вважався зниклим безвісти у грудні 1941 р. В рамках Харківської наступальної операції у травні 1942 р. серед розгромлених військових частин Червоної армії опинився 185-й кавалерійський полк 62-ї кавалерійської дивізії, де на посаді помічника начальника штабу був старший лейтенант Кудрицький Микола Іванович, який пропав безвісти поблизу Ізюма 25 травня 1942 р. Відомо, що частина серед цих командирів отримала військовий спеціалізований вишкіл, зокрема Тимофій Лецик закінчив курси удосконалення командного складу по зв'язку у Василькові 1940 р. [19; 20].

Найбільш кровопролитною військовою операцією для спащан виявилася Битва за Дніпро 1943 р., під час якої, відповідно до підрахунків на основі сповіщень про загибель, інформації із «Книги пам'яті» та електронних ресурсів, загинуло 36 односельчан [2-8; 18; 19; 20]. Варто зазначити, що протягом жовтня – грудня 1943 р. 100 воїнів-спащан було обліковано як зниклих безвісти, частина яких, ймовірно, полягла під час форсування Дніпра, утримання та розширення наявних плацдармів, проведення наступальних та оборонних операцій [2-8; 18]. Серед пропавших безвісти у грудні 1943 р. – молодший лейтенант Федченко Микола Якович, командир роти мінометного батальйону 84-го гвардійського стрілецького полку 33-ї гвардійської стрілецької дивізії, яка на той момент часу втримувала оборону на Дніпрі, на територіях Запорізької та Херсонської областей [19; 20]. П. Радченко наводить твердження про те, що на території України та Білорусі під час Битви за Дніпро у жовтні – грудні 1943 р. загинуло 50 щойно мобілізованих мешканців с. Спаське [23].

Під час завершення німецько-радянської війни, яке супроводжувалося наступальними операціями Робітничо-селянської Червоної армії на територіях не лише Радянського Союзу, але також держав Центрально-Східної Європи, які перебували під окупацією Третього Райху, його союзників та сателітів, під час проведення Дніпровсько-Карпатської (24 грудня 1943 р. – 17 квітня 1944 р.) та Львівсько-Сандомирської (13 липня – 29 серпня 1944 р.) стратегічних наступальних операцій, загинули, щонайменше, 15 і 9 односельчан відповідно [2-8; 18]. Так, 26 липня 1944 р. гвардії старший лейтенант Лещенко Михайло Миколайович (1900 р. н., мобілізований у 1941 р.), командир стрілецької роти 335-го гвардійського стрілецького полку 117-ї гвардійської стрілецької дивізії загинув на території Краківського воєводства (Польща). Він має неабияку біографію, оскільки встиг повоювати під час Громадянської війни на території

колишньої Російської імперії, вступити до ВКП(б) та попрацювати службовцем на селі. Підпав під евакуацію, оскільки був призваний Красноуфімським РВК та проходив військову службу у складі 2-го ескадрону 212-го кавалерійського полку 57-ї кавалерійської дивізії, маючи звання політрука. В серпні 1942 р. був контужений, а після одужання – знову мобілізований Свердловським РВК [20].

У лавах Червоної армії спащани брали участь у бойових діях на території Польщі, Німеччини та Чехословаччини, де частина їх загинула. До прикладу, 24 жовтня 1944 р. на теренах Південно-Східної Польщі загинув гвардії старший лейтенант Сердюк Антон Микитович (1921 р. н., призваний у 1940 р.), начальник зв'язку 189-го мінометного полку 12-ї механізованої бригади, а 22 лютого 1945 р. на території Південно-Східної Німеччини (поблизу м. Любань) загинув гвардії молодший лейтенант Щербань Андрій Овсійович (1921 р. н., призваний у 1944 р.), командир СУ-122 у складі 384-го гвардійського важкого самохідно-артилерійського полку [19; 20].

Виникали курйозні ситуації щодо надходження сповіщення про загибель на живих людей або взагалі іншим адресатам. Так, червоноармієць Лукаш Федір Тимофійович, 1899 р. н., мобілізований у 1943 р., проходив військову службу у складі 894-го стрілецького полку 211-ї стрілецької дивізії. Від військової частини на ім'я його дружини надійшло перше сповіщення про смерть чоловіка від отриманих ран 21 листопада 1943 р. та його поховання у селі Карабачин, Брусилівського району, Житомирської області.

Однак, на сторінках «Книги обліку видачі сповіщень на загиблих та пропавших безвісти у період Вітчизняної війни 1943-1946 рр.» можемо з'ясувати, що на початку січня 1944 р. він після поранення перебував на лікуванні вдома, тобто у Спаському, але 24 березня 1945 р. Лукаш Анастасія Федорівна отримала сповіщення від польового пересувного госпіталю № 476 про смерть від ран та поховання її чоловіка у братському кладовищі м. Деуен (Польща) [10; 13; 14].

Висновки. Отже, дане дослідження дало можливість створити портрет середньостатистичного мешканця с. Спаське Конотопського району Сумської області, який загинув або зник безвісти під час Другої світової війни. Встановлено, що довоєнний рід діяльності спащан переважно пов'язувався із працею в колгоспі, що було обумовлено тогочасними реаліями та політикою радянської влади. До Червоної армії під час німецько-радянської війни місцевий житель міг потрапити, значною мірою, внаслідок мобілізаційних кампаній 1941 р. та 1943 р., які варто розглядати як найбільш масштабні щодо збільшення кількості особового складу РСЧА. При цьому наочною є політика масового перетворення українських селян на гарматне

м'ясо, тобто нехтування життями українців з боку радянської влади. Саме цим обумовлені величезні втрати серед них.

Відомості про спащан допомагають встановити звання та військові посади, які частина спащан обіймала під час Другої світової війни. Середньостатистичний портрет місцевого мешканця, якщо акцентувати увагу на рядовому особовому складі, представлений військовослужбовцем, який проходив військову службу як стрілець у стрілецькому підрозділі, хоча наявні джерела свідчать про спеціалізацію посад, які могли обіймати рядові. Сержантський та командний склад переважно репрезентують командири на рівні взводів та рот відповідно. Людські військові утрати Спаського переважно обраховуються загиблими і зниклими безвісти, що свідчить про безпосередні втрати на полі бою Східного фронту Другої світової війни. Основні географічні рамки охоплюють Україну та Росію, де відбулися одні з найбільш важливих наступальних і оборонних операцій Червоної армії та Вермахту під час німецько-радянської війни, що обумовило найбільшу кількість втрат на цих теренах серед місцевих мешканців с. Спаське.

Література:

1. Загиблі на чужині : Книга Пам'яті України про громадян, які загинули у воєнних конфліктах за рубежем / редкол.: І. О. Герасимов (голова) та ін. Київ : Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2003. 624 с.

2. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/9. Спр. 7. Арк. 1–379.

3. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/8. Спр. 6. Арк. 1–453.

4. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/7. Спр. 5. Арк. 1–321.

5. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/6. Спр. 4. Арк. 1–421.

6. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/5. Спр. 3. Арк. 1–551.

7. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/4. Спр. 2. Арк. 1–366.

8. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/3. Спр. 1. Арк. 1–599.

9. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/8. Спр. 6. 216 арк.

10. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/11. Спр. 3. 38 арк.

11. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/3. Спр. 1. 547 арк.

12. Історія міст і сіл Української РСР : в 26 т. Сумська область / редкол. тому: І. Я. Макухін (голова) та ін. Київ: Голов. ред. Укр. рад. енциклопедії АН УРСР, 1973. 696 с.

13. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/5. Спр. 3. 468 арк.
14. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/5. Спр. 3. 498 арк.
15. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/8. Спр. 6. 152 арк.
16. Фонди Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. ТФ-5449/8. Спр. 6. 355 арк.
17. Цикунов В. Спаське (Ленінське). Історико-краєзнавчий нарис. Харків: Видавничий будинок «Фактор», 2016. 208 с.
18. Книга Пам'яті України : Сумська область : в 14 т. / обласна редкол.: О. Д. Мартиненко (керівник) та ін. Суми: вид-во «Слобожанщина», 1995. Т. 6. 880 с.
19. Обобщённый банк данных о защитниках Отечества [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://obd-memorial.ru.
20. Память народа 1941–1945 гг. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pamyatnaroda.ru.
21. Полягли в снігах Суомі : Книга Пам'яті України про громадян, які загинули у воєнних конфліктах за рубежем / редкол.: І. О. Герасимов (голова) та ін. Київ: Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2004. Т. 2. 968 с.
22. Полягли в снігах Суомі : Книга Пам'яті України про громадян, які загинули у воєнних конфліктах за рубежем / редкол.: І. О. Герасимов І. О. та ін. Київ: Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2005. Т. 3. 984 с.
23. Радченко П. Козацьке село Спаське. Нарис. Київ: вид-во «Український пріоритет», 2013. 192 с.
24. Рибченко Л. Радянські військові мобілізації на території України у 1941–1945 рр. // Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI століття. Історичні нариси / редкол.: В. А. Смолій В. А. (голова) та ін. Київ: НВП «Видавництво «Наукова думка» НАН України», 2011. Кн. 1. С. 303–318.

References:

1. Herasymov, I. O. (Ed.). (2003). *Zahybli na chuzhyni: Knyha Pamiati Ukrainy pro hromadian, yaki zahynuly u voiennykh konfliktakh za rubezhem*. Kyiv: Poshukovo-vydavnyche ahentstvo «Knyha Pamiati Ukrainy». S. 624 [in Ukrainian].
2. (b. d.) TF-5449/9 (Spr. 7, Ark. 1–379), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.
3. (b. d.) TF-5449/8 (Spr. 6, Ark. 1–453), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.
4. (b. d.) TF-5449/7 (Spr. 5, Ark. 1–321), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.
5. (b. d.) TF-5449/6 (Spr. 4, Ark. 1–421), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.
6. (b. d.) TF-5449/5 (Spr. 3, Ark. 1–551), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.
7. (b. d.) TF-5449/4 (Spr. 2, Ark. 1–366), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.
8. (b. d.) TF-5449/3 (Spr. 1, Ark. 1–599), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

9. (b. d.) TF-5449/8 (Spr. 6, 216 ark.), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

10. (b. d.) TF-5449/11 (Spr. 3, 38 ark.), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

11. (b. d.) TF-5449/3 (Spr. 1, 547 ark.), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

12. Makukhin, I. Ya. (Ed.). (1973). *Istoriia mist i sil Ukrainskoi RSR: Sumska oblast*. Kyiv: Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoi entsyklopedii AN URSR. S. 696 [in Ukrainian].

13. (b. d.) TF-5449/5 (Spr. 3, 468 ark.), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

14. (b. d.) TF-5449/5 (Spr. 3, 498 ark.), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

15. (b. d.) TF-5449/8 (Spr. 6, 152 ark.), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

16. (b. d.) TF-5449/8 (Spr. 6, 355 ark.), Fondy Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy u Druhii svitovii viini. Memorialnyi kompleks.

17. Tsykunov, V. (2016). *Spaske (Leninske). Istoryko-kraieznavchyi narys*. Kharkiv: Vydavnychyi budynok «Faktor». S. 208 [in Ukrainian].

18. Martynenko, O. D. (Ed.). (1995). *Knyha Pamiati Ukrainy : Sumska oblast* (Vol. 6). Sumy: Vydavnytstvo «Slobozhanshchyna». S. 880 [in Ukrainian].

19. Obobshchennyi bank dannykh o zashchitnikakh Otechestva. (n.d.). Retrieved from https://obd-memorial.ru [in Russian].

20. Pamiat naroda 1941–1945 gg. (n. d.). Retrieved from https://pamyatnaroda.ru [in Russian].

21. Herasymov, I. O. (Ed.). (2004). *Poliahly v snihakh Suomi: Knyha Pamiati Ukrainy pro hromadian, yaki zahynuly u voiennykh konfliktakh za rubezhem* (Vol. 2). Kyiv: Poshukovo-vydavnyche ahentstvo «Knyha Pamiati Ukrainy». S. 968 [in Ukrainian].

22. Herasymov, I. O. (Ed.). (2005). *Poliahly v snihakh Suomi: Knyha Pamiati Ukrainy pro hromadian, yaki zahynuly u voiennykh konfliktakh za rubezhem* (Vol. 3). Kyiv: Poshukovo-vydavnyche ahentstvo «Knyha Pamiati Ukrainy». S. 984 [in Ukrainian].

23. Radchenko, P. (2013). *Kozatske selo Spaske. Narys*. Kyiv: Vydavnytstvo «Ukrainskyi priorytet». S. 192 [in Ukrainian].

24. Rybchenko, L. (2011). Radianski viiskovi mobilizatsii na terytorii Ukrainy u 1941–1945 rr. In V. A. Smolii (Ed.), *Ukraina v Druhii svitovii viini: pohliad z XXI stolittia. Istorychni narysy* (Book 1). Kyiv: NVP «Vydavnytstvo «Naukova dumka» NAN Ukrainy». S. 303–318 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.014.5(438)“1918/1939”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3526-3540

Василишин Степан кандидат історичних наук, начальник Гуманітарного відділу Копичинецької міської ради, https://orcid.org/0009-0002-9926-6871

ОСВІТНЯ ІНФРАСТРУКТУРА ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО ВОЄВОДСТВА: МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛ І СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ УМОВИ ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Анотація. У статті досліджено особливості формування та функціонування освітньої інфраструктури Тернопільського воєводства у міжвоєнний період крізь призму матеріально-технічного забезпечення шкіл і соціально-економічних умов їх діяльності. На основі аналізу архівних джерел, зокрема документів повітових шкільних рад, кураторії та органів місцевого самоврядування, реконструйовано процес відбудови шкільної мережі після руйнівних наслідків Першої світової та польсько-української воєн. Встановлено, що освітня інфраструктура регіону перебувала у стані глибокої кризи, що проявлялося у дефіциті приміщень, незадовільному санітарно-гігієнічному стані шкіл, нестачі палива та обмежених фінансових ресурсах.

З’ясовано, що відновлення та утримання шкільної мережі здійснювалося в умовах гібридної фінансової моделі, яка поєднувала державні субсидії з активною мобілізацією ресурсів місцевих громад. При цьому значна частина витрат перекладалася на гміни та населення, що ускладнювало стабільне функціонування освітніх закладів. Проаналізовано механізми адміністративного контролю за використанням коштів, які передбачали поетапне фінансування будівельних робіт та жорстку систему звітності.

Особливу увагу приділено впливу матеріально-технічних чинників на організацію навчального процесу. Виявлено, що використання пристосованих приміщень, об’єднання класів і перебої з опаленням суттєво обмежували можливості реалізації освітніх стандартів. Висвітлено проблему забезпечення вчителів житлом та їхню роль у підтримці функціонування шкіл, що часто виходила за межі професійних обов’язків і включала фінансову допомогу навчальним закладам та учням.

Зроблено висновок, що розвиток освітньої інфраструктури Тернопільського воєводства відбувався як процес постійної адаптації до умов

економічної нестабільності та ресурсного дефіциту. Попри значні труднощі, державі вдалося зберегти базову мережу шкіл, однак цей процес супроводжувався високими соціальними витратами та нерівномірністю регіонального розвитку. Стаття розширює уявлення про повсякденні практики функціонування освітньої системи міжвоєнного періоду та поглиблює розуміння взаємозв'язку між матеріальними умовами і ефективністю освітньої політики.

Ключові слова: освіта, Тернопільське воєводство, матеріальне забезпечення, соціально-економічне становище, Друга Річ Посполита, освітня інфраструктура.

Stepan Vasylyshyn PhD in History, head of Humanitarian department of Kopychyntsi city council, https://orcid.org/0009-0002-9926-6871

EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE OF THE TERNOPIL VOIVODESHIP: MATERIAL PROVISION OF SCHOOLS AND SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS OF THEIR FUNCTIONING

Abstract. The article examines the peculiarities of the formation and functioning of the educational infrastructure of the Ternopil Voivodeship in the interwar period through the lens of the material and technical provision of schools and the socio-economic conditions of their operation. Based on the analysis of archival sources, in particular documents of district school councils, school curatoria, and local self-government bodies, the process of rebuilding the school network after the destructive consequences of World War I and the Polish-Ukrainian War has been reconstructed. It has been established that the educational infrastructure of the region was in a state of deep crisis, manifested in a shortage of premises, unsatisfactory sanitary and hygienic conditions in schools, lack of fuel, and limited financial resources.

It has been determined that the restoration and maintenance of the school network were carried out within a hybrid financial model that combined state subsidies with the active mobilization of resources from local communities. At the same time, a significant share of expenditures was shifted onto gminas and the population, which complicated the stable functioning of educational institutions. The mechanisms of administrative control over the use of funds have been analyzed, revealing a system of phased financing of construction works and strict reporting procedures.

Particular attention is paid to the impact of material and technical factors on the organization of the educational process. It has been found that the use of adapted premises, the merging of classes, and interruptions in heating

significantly limited the implementation of educational standards. The issue of providing teachers with housing and their role in sustaining school operations is highlighted, as it often extended beyond professional duties and included financial support for both educational institutions and students.

The study concludes that the development of the educational infrastructure of the Ternopil Voivodeship was a process of continuous adaptation to conditions of economic instability and resource scarcity. Despite significant challenges, the state managed to preserve a basic network of schools; however, this process was accompanied by high social costs and uneven regional development. The article expands the understanding of everyday practices in the functioning of the interwar educational system and deepens insight into the relationship between material conditions and the effectiveness of educational policy.

Keywords: education, Ternopil Voivodeship, material provision, socio-economic conditions, Second Polish Republic, educational infrastructure.

Постановка проблеми. Освітня інфраструктура як матеріальна основа функціонування шкільної системи є одним із ключових індикаторів модернізаційних процесів у суспільстві, особливо в умовах постконфліктної трансформації. Для Тернопільського воєводства міжвоєнного періоду проблема матеріального забезпечення шкіл набула особливої актуальності у зв'язку з наслідками Першої світової війни та Польсько-української війни, які спричинили глибоку деструкцію освітньої мережі регіону. Зруйнована або пошкоджена шкільна інфраструктура, дефіцит фінансових ресурсів, нестача педагогічних кадрів і загальна економічна криза визначали специфіку функціонування освітньої системи у 1920–1930-х рр.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу матеріально-технічних умов функціонування шкіл як складової державної освітньої політики Другої Річ Посполита на так званих «східних кресах». Попри значну увагу дослідників до проблем розвитку освіти міжвоєнного періоду, питання матеріального забезпечення шкільництва, зокрема на регіональному рівні, досі залишається недостатньо опрацьованим, особливо крізь призму взаємодії державних інституцій та місцевих громад.

Метою статті є дослідження особливостей формування та функціонування освітньої інфраструктури Тернопільського воєводства у 1918–1939 рр., з акцентом на матеріально-технічне забезпечення шкіл та соціально-економічні умови їх діяльності.

Аналіз останніх досліджень та джерел. Вагомий внесок у вивчення освітньої системи Тернопільського воєводства міжвоєнного періоду здійснив М. Галай [1–4], у працях якого здійснено комплексний аналіз

адміністративно-інституційних засад функціонування шкільництва в контексті освітньої політики Другої Речі Посполитої. Дослідник детально висвітлив механізми управління освітньою галуззю на воєводському та повітовому рівнях, окреслив специфіку реалізації державної політики у сфері початкової освіти у 1932–1939 рр., а також простежив процеси інституціоналізації шкільної мережі Тернопільського повіту у 1919–1932 рр. Окремий напрям його наукових зацікавлень становить проблема підготовки педагогічних кадрів, де акцентовано увагу на інституційних та кадрових параметрах формування вчительського корпусу.

У ширшому контексті дослідження національно-освітньої політики польських урядів у Галичині важливе значення має фундаментальна праця О. Рудої [5], у якій здійснено ґрунтовний аналіз стратегій державної політики щодо українського населення у 1920–1930-х рр. Авторка розкриває механізми реалізації асиміляційної моделі в освітній сфері, а також висвітлює реакції місцевого суспільства на трансформації шкільної системи. Сукупність зазначених досліджень формує методологічне та концептуальне підґрунтя для подальшого аналізу регіональних особливостей розвитку освітньої інфраструктури Тернопільського воєводства.

Виклад основного матеріалу. Аналіз статистичних матеріалів щодо стану шкільної інфраструктури в Тернопільському воєводстві засвідчує критичні масштаби руйнувань матеріально-технічної бази освіти, спричинені наслідками Першої світової та польсько-української воєн. Списки, що містять відомості про кількість зруйнованих шкільних будівель, фіксують значну втрату освітньої інфраструктури, що змушувало повітову адміністрацію оперативно шукати альтернативні приміщення для організації навчального процесу [6]. У низці населених пунктів, зокрема в Мишківцях і Ладичині, освітній процес здійснювався у пристосованих будівлях, що істотно обмежувало кількість навчальних відділів і унеможливлювало повноцінну реалізацію вимог семирічного навчання. У відповідь на ці виклики адміністрація вдавалася до практики формування так званих «експонованих класів» та об’єднання учнів різних вікових груп у межах одного навчального комплекту, що свідчить про вимушену адаптацію освітньої системи до умов ресурсного дефіциту [6].

Процес відновлення матеріально-технічної бази освіти в Тернопільському воєводстві у післявоєнний період позначався системною ресурсною обмеженістю та необхідністю застосування надзвичайних фінансово-організаційних механізмів. Руйнування, спричинені Першою світовою війною та Польсько-українською війною, зумовили глибоку деструкцію шкільної інфраструктури, що вимагало негайної реакції з боку державних інституцій.

Архівні матеріали, зокрема розпорядження Кураторії Львівського шкільного округу від квітня 1921 р., засвідчують запровадження системи державних субсидій для відбудови навчальних закладів у Буцневі, Лозовій та інших населених пунктах повіту [7, арк. 9]. Водночас характерною ознакою цієї політики було чітке розмежування функцій між державою та місцевими громадами: центральна влада забезпечувала фінансування та постачання будівельних матеріалів, тоді як гміни брали на себе обов'язок мобілізації трудових ресурсів («піша та тяглова сила») [7, арк. 9]. Такий підхід відображає формування моделі солідарної відповідальності за відновлення освітньої інфраструктури.

Нормативно-правове забезпечення відбудови шкільної інфраструктури передбачало впровадження жорсткого адміністративного контролю за використанням фінансових ресурсів. Ключову роль у цьому процесі відігравали Повітові шкільні ради та спеціалізовані бюро відбудови, які здійснювали моніторинг виконання робіт. Документи фіксують багаторівневу систему фінансування, відповідно до якої кошти надавалися траншами лише за умови підтвердження фактичного виконання будівельних робіт і подання належно верифікованої фінансової звітності [7, арк. 9]. Така практика свідчить про формування централізованої управлінської вертикалі у сфері шкільного будівництва, спрямованої на підвищення ефективності використання ресурсів і мінімізацію корупційних ризиків в умовах повоєнної інфляції та дефіциту матеріалів.

Аналіз статистичних відомостей про стан шкільної мережі Тернопільського повіту на початку 1920-х рр. підтверджує масштабну деструкцію освітньої інфраструктури. Документи типу «Виказу зруйнованих шкільних будівель» фіксують значну кількість населених пунктів, зокрема Буцнів, Ладичин і Мишківці, де навчання не могло здійснюватися у спеціалізованих приміщеннях. За цих умов повітова шкільна влада змушена була використовувати практику оренди приватних будинків та адаптації колишніх військових об'єктів, передусім казарм, під освітні потреби [7]. Така стратегія, попри її функціональну доцільність, суттєво обмежувала можливості розширення шкільної мережі, ускладнювала диференціацію навчального процесу та не дозволяла повною мірою реалізувати нормативні вимоги щодо тривалості й структури навчання.

Специфіка відбудовчих робіт на початку 1920-х рр. відображала поступовий перехід від тимчасових адаптаційних рішень до реалізації стратегій капітального відновлення освітньої мережі. Окрім реконструкції основних конструкцій будівель, значна увага приділялася модернізації інженерної інфраструктури, зокрема встановленню вікон, дверей та опалювальних систем, відсутність яких унеможливлювала функціонування

шкіл у зимовий період. Джерела, включно з листуванням щодо закупівлі деревини та цегли [8, арк. 10], свідчать про пряму залежність темпів відбудови від ефективності регіональної логістики та доступності будівельних ресурсів. У цьому контексті матеріально-технічне забезпечення постає як ключовий чинник, що визначав не лише фізичне відновлення шкільної мережі, але й загальні параметри розвитку освітньої системи регіону.

У міжвоєнний період освітня інфраструктура Тернопільського воєводства характеризувалася гострим дефіцитом спеціалізованих приміщень, що змушувало органи влади вдаватися до масової оренди приватних осель для навчальних потреб. Згідно зі статистичними даними Тернопільського шкільного округу, 2349 навчальних кімнат (що становило 25,1% від загальної кількості) розташовувалися в орендованих приміщеннях. Більшість таких приміщень були звичайними селянськими хатами, вкритими соломою, де навчальний процес проходив у вкрай несприятливих гігієнічних умовах. Джерела описують ці школи як «каторгу», де через погану теплоізоляцію (т. зв. «захату») та вогкість узимку вода замерзала безпосередньо на вікнах всередині класів, а повітря було «спертим і кислим» [9–10].

У багатьох населених пунктах Тернопільського воєводства процес розбудови освітньої інфраструктури відбувався у тісному взаємозв'язку з розвитком мережі так званих Народних домів, які виконували функції осередків не лише культурного, але й позашкільного освітнього життя. У межах гміни Товсте (Скалатський повіт) матеріали засвідчують, що ключову роль в ініціюванні будівництва таких установ відігравали саме вчителі, які виступали організаторами та координаторами локальних інфраструктурних проектів [11].

Фінансове забезпечення будівництва Народних домів здійснювалося переважно через мобілізацію ресурсів місцевих громад, що набувала форм організованої культурно-просвітницької діяльності. Зокрема, педагоги ініціювали проведення хорових виступів (як у селі Лозова), театральних постановок аматорських гуртків, а також масових святкових заходів (фестин), кошти від яких спрямовувалися на будівельні потреби. Така практика свідчить про інтеграцію освітньої та культурної сфер у процесі формування локальної інфраструктури, а також про активну участь учительства у суспільному житті громади [12].

Показовим є приклад села Яблунівка, де нове шкільне приміщення було зведено завдяки ініціативності місцевих педагогів у поєднанні з фінансовою підтримкою Товариства підтримки будівництва публічних початкових шкіл [13].

Це демонструє поєднання громадської самоорганізації з діяльністю спеціалізованих інституцій, спрямованих на розвиток освітньої мережі.

Економічні механізми відновлення освітньої інфраструктури в Тернопільському воєводстві у першій половині 1920-х рр. формувалися на основі поєднання державного бюджетного фінансування з активною мобілізацією ресурсів місцевих громад. Будівництво нових шкільних об'єктів, зокрема у Застінці та інших населених пунктах, здійснювалося через систему цільових внесків, які акумулювалися на рахунках Повітової шкільної ради [14, арк. 2]. Водночас аналіз службового листування між керівництвом навчальних закладів та інспектором В. Лесьняковським виявляє значні труднощі у процесі мобілізації фінансових ресурсів у депресивному повоєнному середовищі: навіть відносно незначні суми вимагали тривалого адміністрування та перебували під постійним контролем з боку наглядових органів [14, арк. 2]. Це свідчить про обмежену фінансову спроможність локальних громад та високу вартість організаційних процедур у системі освітнього фінансування.

Нормативно-правове регулювання процесу шкільного будівництва передбачало чітке розмежування компетенцій між центральними та місцевими органами влади у питаннях покриття бюджетних дефіцитів. Протоколи засідань відповідних рад фіксують практику звернень до державних фінансових інституцій, зокрема до Державного казначейства, з метою отримання позик і безповоротних субсидій для компенсації «бюджетних недоборів» [14, арк. 8]. Зазначене свідчить про те, що розвиток освітньої мережі регіону не міг забезпечуватися виключно за рахунок місцевих податкових надходжень, що зумовлювало необхідність впровадження елементів прямого державного фінансового управління на місцевому рівні.

У 1923–1924 рр. матеріально-технічне забезпечення шкіл поступово ставало об'єктом стратегічного планування, що реалізовувалося через запровадження системи «бюджетних прелімінарів» на наступні фінансові періоди. Архівні документи засвідчують детальне опрацювання кошторисів, які охоплювали витрати на придбання будівельних матеріалів, оплату праці спеціалістів та ліквідацію аварійного стану існуючих споруд [14, арк. 8]. Важливою рисою цього процесу було включення освітніх проектів до ширшого контексту інфраструктурного розвитку регіону: питання відбудови шкіл розглядалося у взаємозв'язку з адміністративно-територіальними змінами, зокрема приєднанням підміських гмін до Тернополя, що свідчить про інтеграцію освітньої політики в загальні процеси урбанізації та державної розбудови.

Розвиток матеріально-технічної бази шкіл у Тернопільському воєводстві у міжвоєнний період розглядався крізь призму запровадження мінімальних соціальних стандартів, важливим елементом яких було обов'язкове забезпечення педагогічних кадрів службовим житлом або виплата відповідного грошового еквівалента. Розпорядження 1922 р. фіксують наявність конфліктних ситуацій, пов'язаних з ухиленням органів місцевого самоврядування (гмін) від виконання цих зобов'язань, що змушувало повітову адміністрацію застосовувати адміністративно-примусові механізми впливу [15, арк. 2]. Така практика свідчить про прагнення держави не лише забезпечити матеріальні умови функціонування освітніх установ, але й інституціоналізувати соціальний статус учителя як представника державного апарату.

Освітня політика була спрямована на формування відносно замкненої, ієрархічно організованої та адміністративно контрольованої професійної групи вчителів, яка водночас користувалася елементами соціального захисту і розглядалася як важливий інструмент інтеграційної політики Другої Речі Посполитої на східних територіях.

Аналіз службового листування між адміністраціями шкіл і повітовими органами відбудови свідчить про хронічний дефіцит службового житла. Зокрема, у 1921 р. в Буцневі через затримки будівельних робіт учителі були позбавлені належних умов проживання, що змушувало керівництво школи звертатися до місцевих органів самоврядування з вимогою тимчасового розміщення педагогів у приватному секторі [19, арк. 2]. Додатковим ускладнювальним чинником було попереднє використання шкільних приміщень військовими формуваннями, що призвело до їхнього фізичного знищення, антисанітарного стану та необхідності проведення комплексних ремонтно-дезінфекційних заходів перед відновленням навчального процесу.

Аналіз матеріально-технічного забезпечення шкільної мережі крізь призму так званої «паливної кризи» дозволяє виявити високу залежність функціонування освітніх закладів від локальних економічних чинників. Зафіксовані в документах випадки призупинення навчального процесу через «неможливість опалити класи» [16, арк. 9] засвідчують, що навіть за наявності кваліфікованого педагогічного персоналу та впровадження нових освітніх програм, ефективність навчально-виховного процесу визначалася передусім матеріальними можливостями місцевих громад.

У цьому контексті освітня система виступала вразливою до коливань економічної кон'юнктури, а її стабільність залежала від здатності органів самоврядування забезпечити базові умови функціонування шкіл.

Матеріально-технічна база освіти в Тернопільському воєводстві у міжвоєнний період розглядалася у тісному взаємозв'язку з аграрними відносинами регіону, що відображало структурну залежність освітньої системи від земельного питання. Архівне листування з Кураторією та Скарбовою ізбою у Львові висвітлює суттєві бюрократичні перешкоди, пов'язані з отриманням копій земельних актів. Відмова Міністерства фінансів надавати ці документи безкоштовно змушувала Повітову шкільну раду використовувати альтернативні джерела, зокрема витяги з інвентарних описів гмінного майна, для юридичного обґрунтування прав учителів на користування землею [17, арк. 10]. Це свідчить про те, що економічна стабільність функціонування освітньої мережі визначалася не лише темпами будівництва шкіл, але й ефективністю механізмів соціально-економічного закріплення педагогічних кадрів на місцях, зокрема через надання їм ресурсів для часткового самозабезпечення.

У контексті обмеженості матеріальних ресурсів важливого значення набувала раціоналізація використання наявного фонду шкільних будівель. Аналіз службового листування щодо перенесення навчальних закладів у Заліссі та Ополі засвідчує поширену практику оренди приватних будинків із їх подальшою адаптацією до освітніх потреб [18, арк. 7]. При цьому вагомим елементом адміністративного планування було функціональне розмежування навчальних і адміністративних приміщень: у разі перенесення шкіл їхні попередні будівлі передавалися у користування гмінним управам. Такий підхід відображає прагматизацію освітнього простору, що відповідала загальнодержавній політиці оптимізації бюджетних витрат при одночасному намаганні підвищити ефективність використання інфраструктурних ресурсів.

Водночас джерела фіксують практику функціональної адаптації наявних споруд до освітніх потреб. Зокрема, у таких населених пунктах, як Кривче чи Крецилів, туристичні притулки використовувалися у позасезонний період як приміщення для публічних шкіл [20]. Подібні рішення відображають прагматичний підхід до використання обмежених матеріальних ресурсів та засвідчують гнучкість локальних освітніх практик в умовах дефіциту спеціалізованої інфраструктури.

Стан матеріально-технічної бази шкіл станом на середину 1920-х рр. залишався критичним і безпосередньо впливав на кадрову та організаційну спроможність освітньої системи. Статистичні дані по селах Тернопільського повіту, зокрема Хотів, Дітківці та Байківці, фіксують значну кількість «нечинних» навчальних закладів, що пояснювалося відсутністю придатних приміщень або їх аварійним станом. Показовими є випадки, коли школи формально існували, але фактично не функціонували (Дітківці,

Городище), або ж змушені були компенсувати дефіцит навчальних площ шляхом оренди значної кількості додаткових приміщень, як це мало місце у Ходачкові Великому, де семикласна школа використовувала 11 орендованих залів при наявності лише 9 власних [21, арк. 6]. Зазначені факти свідчать про системний дефіцит капітальних освітніх споруд, який частково нівелювався шляхом використання приватного житлового фонду, однак такі рішення часто не відповідали елементарним санітарно-гігієнічним вимогам і негативно позначалися на якості навчального процесу.

Джерела засвідчують формування жорстко регламентованої системи нормування та лімітування матеріальних ресурсів, спрямованої на забезпечення функціонування освітніх закладів у Тернопільському воєводстві в умовах хронічного бюджетного дефіциту. Встановлення чітких норм споживання палива, зокрема визначення витрат вугілля на рівні 115 кг на одну піч щоденно, а також регламентація тривалості опалювального сезону (104 дні у 1935/36 навчальному році), свідчать про прагнення адміністративних органів раціоналізувати видатки та впровадити елементи ресурсної економії. Додаткові розпорядження щодо часткової заміни вугілля дровами ілюструють адаптивні стратегії, до яких вдавалися сільські та приміські школи з метою збереження безперервності навчального процесу в умовах економічної депресії.

Водночас джерела відображають складний характер взаємодії між органами шкільного управління та гмінними адміністраціями, який нерідко набував конфліктного характеру. Звіти директорів навчальних закладів про виділення вкрай обмежених коштів на опалення (наприклад, 50 злотих, переданих безпосередньо керівнику школи) засвідчують критичний рівень фінансового забезпечення освітньої інфраструктури. Попередження про можливе скорочення бюджетних асигнувань до 50% унаслідок зниження податкових надходжень додатково підкреслюють нестабільність фінансової бази шкільництва та його залежність від загальної економічної кон'юнктури.[22].

Скорочення державних доходів у Другій Речі Посполитій та поступове перекладання фінансового тягаря утримання шкіл на органи місцевого самоврядування (гміни) призвели до системної дестабілізації матеріального забезпечення освітніх закладів у Тернопільському воєводстві. Значна частина шкіл опинилася в умовах хронічного недофінансування, що зумовило трансформацію ролі вчителя – від виключно педагогічної до фінансово-господарської [23]. Унаслідок систематичного невиконання гмінами своїх зобов'язань педагоги змушені були фактично виступати «фінансовими донорами» навчальних закладів. Архівні матеріали фіксують практику затримок виплат житлових додатків учителям, які використову-

валися місцевою владою для покриття поточних витрат шкіл, зокрема закупівлі палива. Таким чином, утримання освітніх установ нерідко здійснювалося за рахунок особистих коштів учительських родин [24]. Внески педагогів у шкільні бюджети, що коливалися в межах 100–200 злотих, у більшості випадків не підлягали відшкодуванню, що свідчить про інституційну кризу фінансового забезпечення освіти [25].

За відсутності належного фінансування вчителі були змушені самостійно забезпечувати базові умови функціонування шкіл. Це охоплювало, зокрема, витрати на ремонт приміщень: педагоги власним коштом закуповували будівельні матеріали, вставляли вибиті вікна, здійснювали побілку стін та ремонт огорож, прагнучи підтримати елементарний рівень шкільної інфраструктури [26]. Не менш показовою була ситуація з опаленням та обслуговуванням будівель: у випадках неспроможності гмін забезпечити школи паливом учителі самостійно закуповували дрова чи вугілля, щоб уникнути припинення навчального процесу в зимовий період. Крім того, вони нерідко покривали витрати на оплату праці допоміжного персоналу (зокрема сторожів) та придбання господарського інвентарю [23; 28].

Окремим виміром фінансового навантаження було забезпечення адміністративної діяльності шкіл. Через відсутність стабільних бюджетних асигнувань керівники навчальних закладів власним коштом закуповували канцелярське приладдя, включно з папером, чорнилом, письмовими інструментами та поштовими матеріалами, необхідними для ведення офіційного листування. Навіть придбання нормативних видань, зокрема «Dziennik Urzędowy», часто здійснювалося за рахунок особистих ресурсів педагогів [28].

Водночас учитель виконував функції матеріального донора не лише для школи як інституції, але й для учнівського середовища, особливо в умовах соціально-економічної депресії сільських регіонів. Через обмеженість державного фінансування педагоги змушені були власноруч виготовляти навчальні посібники та наочні матеріали, забезпечуючи таким чином мінімальні умови для реалізації освітнього процесу [23; 30]. Крім того, вони надавали пряму матеріальну допомогу дітям із малозабезпечених родин, купуючи підручники, зошити та інші необхідні речі [29]. У найбільш критичних випадках учителі брали на себе функції соціальної опіки, забезпечуючи учнів харчуванням і одягом [10].

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що освітня інфраструктура Тернопільського воєводства у міжвоєнний період формувалася в умовах глибокої матеріальної кризи, спричиненої руйнівними наслідками Першої світової війни та Польсько-української війни.

Масштабні руйнування шкільних будівель, відсутність належної інфраструктури та гострий дефіцит ресурсів визначали специфіку розвитку освітньої мережі регіону протягом 1920-х років.

Встановлено, що модель відновлення та функціонування шкільної інфраструктури мала гібридний характер і поєднувала централізоване державне управління з активним залученням місцевих громад. Держава забезпечувала нормативно-правове регулювання, часткове фінансування та контроль за використанням ресурсів, тоді як гміни та сільські громади виступали основними виконавцями господарських робіт, забезпечуючи робочу силу, матеріали та додаткові кошти. Така система дозволяла підтримувати мінімальну функціональність освітньої мережі, але водночас перекладала значну частину фінансового навантаження на локальний рівень.

Дослідження засвідчило, що матеріально-технічний стан шкіл безпосередньо впливав на організацію навчального процесу. Використання пристосованих приміщень, об'єднання класів, скорочення тривалості навчального року через проблеми з опаленням та недостатність навчальних площ істотно обмежували можливості реалізації державних освітніх стандартів. Особливо гострою була проблема санітарно-гігієнічних умов, що позначалося на стані здоров'я учнів та вимагало впровадження елементарних заходів медичного контролю.

Важливим висновком є те, що соціально-економічні умови функціонування шкіл значною мірою визначалися загальним станом регіональної економіки. Паливні кризи, інфляційні процеси, низька платоспроможність населення та бюджетні обмеження призводили до систематичних перебоїв у фінансуванні освіти. У цих умовах освітня система фактично функціонувала в режимі постійного подолання кризових явищ.

Окрему увагу слід звернути на роль учителя, який у досліджуваний період виконував не лише педагогічні, але й господарські та соціальні функції. Педагоги часто виступали фінансовими донорами шкіл, забезпечуючи їх необхідними ресурсами за рахунок власних коштів, а також надавали матеріальну допомогу учням із малозабезпечених родин. Така ситуація свідчить про інституційну слабкість системи фінансування освіти та водночас підкреслює високу соціальну відповідальність учительського корпусу.

Загалом, освітня інфраструктура Тернопільського воєводства у 1918–1939 рр. розвивалася як складна адаптивна система, що функціонувала в умовах постійного дефіциту ресурсів та адміністративного тиску. Попри значні труднощі, державі вдалося зберегти базову мережу шкіл і поступово модернізувати її, однак цей процес супроводжувався значними соціальними витратами та нерівномірністю розвитку окремих територій.

Література:

1. Галай М. Адміністрування шкільництва Тернопільського воєводства в системі управління освітньою галуззю Другої Речі Посполитої періоду 1919–1939 років. *Гуманітарні та соціальні науки: матеріали III Міжнародної конференції молодих вчених*. Львів, Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 38–42.
2. Галай М. Освітня політика Другої Речі Посполитої в сфері початкової освітиу1932–1939 роках (за матеріалами Тернопільського воєводства). *Гуманітарний журнал*. 2012. Випуск 2–3. С. 135–144.
3. Галай М. Польська система підготовки вчителів у 1918–1932 роках. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* 2011. Вип. 31. С. 281–286.
4. Галай М. Становлення та розвиток шкільництва в Тернопільському повіті у контексті освітньої політики Другої Речі Посполитої: 1919–1932 роки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*. 2011. Випуск 1. С. 115–118.
5. Руда О. Національно-освітня політика урядів Польщі щодо населення Галичини в 20–30-х роках XX століття: реалізація та рецепції. Монографія. Львів, 2019. 802 с.
6. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 36.
7. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 42.
8. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 35.
9. Godło w zahacie *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 3. S. 41–43.
10. Przedruk z broszury Z. N. P: „O właściwy stosunek do pracy nauczyciela". *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 1–2. S. 1–4.
11. Z terenu Podoła. *Echo Nauczycielskie*. 1938. Nr 1–2–3. S. 41.
12. Z terenu Podoła, *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 1–2. S. 23–24.
13. Uroczystość poświęcenia budynku szkolnego w Jabłonówce WSI. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 9. S. 383–384.
14. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 106.
15. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 100.
16. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 95.
17. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 126.
18. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 194.
19. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 195.
20. Prace nad przysposobieniem turystycznem terenu województwa Tarnopolskiego. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 8. S. 335–336.
21. Державний архів Тернопільської області. Ф. 194. Оп. 1. Спр. 238.
22. Державний архів Тернопільської області. Ф.42. Оп.1. Спр. 75
23. Dlaczego tylko i jedynie nauczyciel jest narażony na różne bolączki z tytułu swojego zawodu? *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 3. S. 92–93.
24. Nieco o samowystarczalności szkoły. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 10. S. 401–404.
25. Głosy z terenu kto – i kiedy załatwi tę sprawę? *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 3. S. 90–91.
26. Głosy z terenu budżet szkolny. *Echo Nauczycielskie*. 1938. Nr 4–5–6. S. 67–68.
27. „Nasze przyjemności". *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 7. S. 185–187.
28. Sprawy organizacyjne. *Echo Nauczycielskie*. 1936. Nr. 1–2. S. 25–26.
29. Na marginesie. Zbędni korektorzy. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 6. S. 252–253.

30. Współpraca kierownika szkoły z Radą Pedagogiczną. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 4. S. 131–137.

31. Na marginesie to pono „Nieaktualne". *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 5–6. S. 152–154.

References:

1. Halai, M. (2011). Administruvannia shkilnytstva Ternopilskoho voievodstva v systemi upravlinnia osvitnoiu haluzziu Druhoi Rechi Pospolytoi periodu 1919–1939 rokiv [Administration of schooling in the Ternopil Voivodeship in the system of management of the educational sector of the Second Polish-Lithuanian Commonwealth in the period 1919–1939]. *Humanitarni ta sotsialni nauky: Materialy III Mizhnarodnoi konferentsii molodykh vchenykh* (pp. 38–42). Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. [in Ukrainian]

2. Halai, M. (2011). Polska systema pidhotovky vchyteliv u 1918–1932 rokakh. [Polish system of teacher training in 1918–1932]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu, 31*, 281–286. [in Ukrainian]

3. Halai, M. (2011). Stanovlennia ta rozvytok shkilnytstva v Ternopilskomu poviti u konteksti osvitnoi polityky Druhoi Rechi Pospolytoi: 1919–1932 roky. [The formation and development of schooling in Ternopil county in the context of the educational policy of the Second Polish-Lithuanian Commonwealth: 1919–1932]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia, 1*, 115–118. [in Ukrainian]

4. Halai, M. (2012). Osvitnia polityka Druhoi Rechi Pospolytoi v sferi pochatkovoi osvity u 1932–1939 rokakh (za materialamy Ternopilskoho voievodstva). [Educational policy of the Second Polish-Lithuanian Commonwealth in the sphere of primary education in 1932–1939 (based on materials from the Ternopil Voivodeship)]. *Humanitarnyi zhurnal, 2–3*, 135–144. [in Ukrainian]

5. Ruda, O. (2019). *Natsionalno-osvitnia polityka uriadiv Polshchi shchodo naselennia Halychyny v 20–30-kh rokakh XX stolittia: Realizatsiia ta retseptsii* [National educational policy of the Polish governments regarding the population of Galicia in the 20s–30s of the 20th century: implementation and reception]. Lviv. [in Ukrainian]

6. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 36.

7. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 42.

8. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 35.

9. Godło w zahacie *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 3. S. 41–43.

10. Przedruk z broszury Z. N. P: „O właściwy stosunek do pracy nauczyciela". *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 1–2. S. 1–4. [in Polish]

11. Z terenu Podoła. *Echo Nauczycielskie*. 1938. Nr 1–2–3. S. 41. [in Polish]

12. Z terenu Podoła, *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 1–2. S. 23–24. [in Polish]

13. Uroczystość poświęcenia budynku szkolnego w Jabłonówce WSI. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 9. S. 383–384. [in Polish]

14. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 106.

15. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 100.

16. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 95.

17. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 126.

18. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 194.

19. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 195.

20. Prace nad przysposobieniem turystycznem terenu województwa Tarnopolskiego. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 8. S. 335–336. [in Polish]
21. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 194. Op. 1. Spr. 238.
22. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F.42. Op.1. Spr. 75.
23. Dlaczego tylko i jedynie nauczyciel jest narażony na różne bolączki z tytułu swojego zawodu? *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 3. S. 92–93. [in Polish]
24. Nieco o samowystarczalności szkoly. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 10. S. 401–404. [in Polish]
25. Głosy z terenu kto – i kiedy załatwi tę sprawę? *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 3. S. 90–91. [in Polish]
26. Głosy z terenu budżet szkolny. *Echo Nauczycielskie*. 1938. Nr 4–5–6. S. 67–68. [in Polish]
27. „Nasze przyjemności". *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 7. S. 185–187. [in Polish]
28. Sprawy organizacyjne. *Echo Nauczycielskie*. 1936. Nr. 1–2. S. 25–26. [in Polish]
29. Na marginesie. Zbędni korektorzy. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 6. S. 252–253. [in Polish]
30. Współpraca kierownika szkoły z Radą Pedagogiczną. *Echo Nauczycielskie*. 1934. Nr. 4. S. 131–137. [in Polish]
31. Na marginesie to pono „Nieaktualne". *Echo Nauczycielskie*. 1937. Nr 5–6. S. 152–154. [in Polish]

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 316.4:355.01(477:470+571)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3541-3554

Вознюк Оксана Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри історії, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-4186-6113

Коминський Ярослав Григорович викладач кафедри історії, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0009-0009-1020-2750

СОЦІАЛЬНА КОНСОЛІДАЦІЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ЧИННИК СТІЙКОСТІ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. У статті досліджено соціальну консолідацію громадянського суспільства як стратегічний чинник забезпечення стійкості держави в умовах російсько-української війни. Метою статті є комплексний аналіз соціальної консолідації громадянського суспільства як стратегічного чинника забезпечення стійкості держави в умовах російсько-української війни, а також визначення основних механізмів її формування та розвитку. Визначено, що стійкість трактується як здатність держави та суспільства протистояти кризам, адаптуватися до них і відновлюватися без втрати основних функцій. Обґрунтовано, що рівень довіри, згуртованості та взаємодії між соціальними групами є визначальним для ефективного реагування на загрози. Проаналізовано основні наукові підходи до розуміння соціальної консолідації, зокрема соціологічний, економіко-соціальний, політико-інституційний та міждисциплінарний. Встановлено, що в умовах війни громадянське суспільство трансформується у важливий елемент підтримки держави та забезпечення її функціонування.

Схарактеризовано роль соціального капіталу, волонтерських ініціатив і цифрових технологій у процесах суспільної самоорганізації та мобілізації ресурсів. Визначено особливості взаємодії держави й громадянського суспільства, яка набуває рис партнерства та взаємодоповнюваності. Узагальнено основні виклики соціальній консолідації, зокрема воєнну втому, соціально-економічну нестабільність, інформаційні загрози та демографічні втрати. Запропоновано напрями зміцнення громадянського суспільства, спрямовані на підвищення соціальної стійкості та відновлення

довіри. Окрему увагу приділено ролі реінтеграції ветеранів і розвитку медіаграмотності як чинників запобігання соціальній дезінтеграції. Визначено, що інтеграція громадянських ініціатив у систему публічного управління підвищує ефективність управлінських рішень і зміцнює інституційну спроможність держави. Наголошено, що цифрове середовище є не лише каналом комунікації, а й інструментом формування соціальної згуртованості та національної ідентичності. Підсумовано, що соціальна консолідація є важливим ресурсом забезпечення стійкості держави, її здатності до адаптації, функціонування та відновлення в умовах воєнних загроз.

Ключові слова: соціальна консолідація; громадянське суспільство; стійкість держави; соціальний капітал; довіра; солідарність; волонтерський рух; національна єдність; кризові умови; воєнний стан.

Voznyuk Oksana Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of History, National Academy of Land Forces named after Hetman Petro Sahaidachny, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-4186-6113

Komynsky Yaroslav Lecturer of the Department of History, National Academy of Land Forces named after Hetman Petro Sahaidachny, Lviv, https://orcid.org/0009-0009-1020-2750

SOCIAL CONSOLIDATION OF CIVIL SOCIETY AS A STRATEGIC FACTOR IN NATIONAL RESILIENCE AMIDST THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Abstract. This article examines the social consolidation of civil society as a strategic factor in ensuring state resilience amid the Russian-Ukrainian war. The purpose of the article is to conduct a comprehensive analysis of the social consolidation of civil society as a strategic factor in ensuring state resilience amid the Russian-Ukrainian war, as well as to identify the main mechanisms of its formation and development.

It is determined that resilience is interpreted as the ability of the state and society to withstand crises, adapt to them, and recover without losing their core functions. It is argued that the level of trust, cohesion, and interaction among social groups is decisive for an effective response to threats. The main scientific approaches to understanding social consolidation are analyzed, specifically the sociological, socio-economic, political-institutional, and interdisciplinary approaches. It is established that in wartime, civil society transforms into a vital element in supporting the state and ensuring its functioning. The role of social

capital, volunteer initiatives, and digital technologies in the processes of social self-organization and resource mobilization is characterized. The peculiarities of the interaction between the state and civil society, which takes on the features of partnership and complementarity, are identified. The main challenges to social consolidation are summarized, including war fatigue, socio-economic instability, information threats, and demographic losses. Directions for strengthening civil society are proposed, aimed at increasing social resilience and restoring trust. Special attention is given to the role of veterans' reintegration and the development of media literacy as factors in preventing social disintegration. It is determined that integrating civic initiatives into the public administration system enhances the effectiveness of administrative decisions and strengthens the state's institutional capacity. It is emphasized that the digital environment serves not only as a channel of communication but also as a tool for fostering social cohesion and national identity. It is concluded that social consolidation is a key resource for ensuring the state's resilience, its ability to adapt, function, and recover in the face of military threats

Keywords: social consolidation; civil society; state resilience; social capital; trust; solidarity; volunteer movement; national unity; crisis conditions; martial law.

Постановка проблеми. Широкомасштабне вторгнення російської федерації в Україну, що стало новим етапом російсько-української війни, зумовило глибокі трансформації у всіх сферах суспільного життя. В умовах тривалої воєнної агресії особливого значення набувають не лише військові чи економічні ресурси держави, але й внутрішній потенціал суспільства до самоорганізації, взаємодопомоги та згуртованості.

Громадянське суспільство в Україні продемонструвало високий рівень мобілізації, що проявився в розвитку волонтерського руху, підтримці Збройних Сил України, допомозі внутрішньо переміщеним особам та активній участі громадян у розв'язанні соціально значущих проблем. У цьому контексті соціальна консолідація постає важливим чинником забезпечення стійкості держави, її здатності протистояти зовнішнім загрозам та адаптуватися до кризових умов.

Водночас, попри значну кількість досліджень, присвячених розвитку громадянського суспільства та його ролі в кризових ситуаціях, питання соціальної консолідації як стратегічного ресурсу стійкості в умовах війни залишається недостатньо висвітленим. Особливо актуальним є дослідження механізмів формування та підтримки суспільної єдності, чинників, що сприяють або перешкоджають консолідації, а також її впливу на функціонування державних інституцій і соціально-економічну стабільність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні наукові напрацювання свідчать про зростання уваги до проблематики соціальної консолідації громадянського суспільства як важливого чинника стійкості держави в умовах війни.

Зокрема, О. Дейнеко (O. Deineko) досліджує трансформацію соціальної згуртованості в Україні, підкреслюючи, що широкомасштабна війна сприяла посиленню національної ідентичності, зростанню довіри між громадянами та активізації волонтерського руху як основи суспільної єдності [1]. Подібні процеси розглядає О. Дяконенко, акцентуючи на ролі соціального капіталу територіальних громад, що в умовах війни є важливим ресурсом самоорганізації та взаємопідтримки [2].

Психологічний і соціальний виміри стійкості населення аналізують О. Черомухіна (O. Cheromukhina) та О. Злобіна, які звертають увагу на адаптаційні механізми суспільства, зокрема трансформацію цінностей, поведінкових стратегій та рівня психологічної витривалості в умовах воєнного стресу [3; 4].

Важливий напрям досліджень пов'язаний із пошуком інструментів посилення соціальної консолідації. Так, А. Вербицька (A. Verbytska) та А. Ревко (A. Revko) розглядають соціальне підприємництво як механізм зміцнення соціальної згуртованості та інтеграції вразливих груп населення [5]. Значення освітнього середовища у формуванні культури солідарності та відновлення суспільства підкреслює А. Цятковська (A. Tsiatkovska) [6].

Окрему увагу приділено трансформації наукового та інформаційного простору в умовах війни. Так, С. Назаровець (S. Nazarovets) аналізує міграційні процеси серед науковців і їх вплив на інтелектуальний потенціал країни [7], тоді як Ф. Корсо (F. Corso), Г. Руссо (G. Russo), Ф. П'єррі (F. Pierri) досліджують онлайн-дискурси, що формують громадську думку та сприяють консолідації або, навпаки, поляризації суспільства [8].

Питання солідарності й соціальної політики в умовах війни розкривають Дж. Фрізелл (J. Frizell), В. Мулявка (V. Muliavka), Г. Обінгер (H. Obinger), К. Шмітт (C. Schmitt), які доводять, що війна стимулює посилення підтримки соціальної держави та формування нових моделей взаємодопомоги [9]. Трансформацію ролі громадянського суспільства безпосередньо в умовах широкомасштабної війни аналізує І. Доля (I. Dolia), наголошуючи на його важливій ролі в забезпеченні стійкості держави.

Соціологічні аспекти воєнного досвіду населення досліджують В. Сидоров (V. Sydorov), Ю. Ковальська (Y. Kovalska), С. Сальнікова (S. Salnikova), аналізуючи вплив війни та вимушеної міграції на соціальну структуру суспільства [11]. Водночас Г. Хох (G. Hoch), А. Пондорфер (A. Pondorfer), В. Школа (V. Shkola) обґрунтовують взаємозв'язок між

воєнним конфліктом і розвитком соціального капіталу, що безпосередньо впливає на рівень суспільної довіри [12].

Особливості сприйняття війни українським суспільством, що визначає рівень його консолідації та готовність до тривалого протистояння, розглядають О. Безрукова та колеги (O. Bezrukova et al.) [13]. Інформаційний вимір соціальної взаємодії висвітлюють М. Махортих, А. Кулічкіна, К. Майковська, аналізуючи еволюцію комунікацій у цифровому середовищі під час війни [14]. Роль інституційної підтримки в зміцненні соціальної стійкості аналізують Ю. Фрізелл (J. Frizell et al.) [15].

Отже, аналіз наукових публікацій свідчить про комплексний характер дослідження соціальної консолідації, яка розглядається через призму соціального капіталу, солідарності, громадянської активності, інформаційних процесів та інституційних змін. Водночас недостатньо вивченими залишаються питання довгострокового впливу соціальної консолідації на стійкість держави, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є комплексний аналіз соціальної консолідації громадянського суспільства як стратегічного чинника забезпечення стійкості держави в умовах російсько-української війни, а також визначення основних механізмів її формування та розвитку.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1) дослідити основні наукові підходи до розуміння соціальної консолідації як суспільного явища;
2) проаналізувати особливості функціонування громадянського суспільства України в умовах війни;
3) визначити роль соціальної консолідації в забезпеченні стійкості держави;
4) виявити основні виклики та загрози соціальній консолідації в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. У сучасному безпековому дискурсі поняття «стійкість держави» (resilience) трактується відповідно до підходів НАТО та Європейського Союзу як здатність держави та суспільства протистояти кризам, адаптуватися до них і швидко відновлюватися, зберігаючи основні функції, структури та ідентичність [16]. У цьому контексті соціальна консолідація є важливою передумовою такої стійкості, оскільки рівень довіри, згуртованості й взаємодії визначає ефективність реагування на загрози. У науковій літературі соціальна консолідація розглядається як багатовимірне явище, що охоплює процеси згуртування, інтеграції та взаємодії різних соціальних груп на основі спільних цінностей, норм і цілей. Її аналіз здійснюється в межах кількох основних наукових

підходів, кожен із яких акцентує на певних аспектах цього феномена. Насамперед у межах соціологічного підходу соціальна консолідація трактується як результат посилення соціальних зв'язків, довіри та солідарності між членами суспільства. У цьому контексті вона є важливою умовою стабільності соціальної системи, особливо в періоди кризових трансформацій. Як зазначає О. Дейнеко, в умовах війни відбувається інтенсифікація процесів згуртованості, що проявляється в зростанні рівня міжособистісної довіри та формуванні нових форм колективної ідентичності [1, с. 160].

Важливе місце посідає економіко-соціальний підхід, у межах якого соціальна консолідація розглядається крізь призму соціального капіталу. Основна увага приділяється розвитку горизонтальних зв'язків, взаємодопомоги та здатності суспільства до самоорганізації. О. Дяконенко справедливо підкреслює, що в умовах воєнних викликів соціальний капітал є важливим ресурсом виживання та адаптації територіальних громад, забезпечуючи ефективну взаємодію між громадянами [2, с. 58].

У межах політико-інституційного підходу соціальна консолідація інтерпретується як результат узгодженої взаємодії державних інститутів і громадянського суспільства. Такий підхід акцентує на ролі державної політики, інституційної довіри та ефективного управління у формуванні суспільної єдності.

Зокрема, І. Доля наголошує, що в умовах широкомасштабної війни громадянське суспільство трансформується у важливий елемент забезпечення стійкості держави, доповнюючи функції публічної влади та сприяючи консолідації населення [10, с. 19].

Крім того, у сучасних дослідженнях дедалі більшого значення набуває міждисциплінарний підхід, який поєднує соціологічні, економічні, політичні та психологічні аспекти аналізу. Дослідження соціально-психологічної стійкості населення свідчать, що рівень консолідації значно залежить від здатності суспільства адаптуватися до стресових умов, зберігати спільні цінності та підтримувати взаємну довіру [4, с. 152].

Варто зауважити, що функціонування громадянського суспільства України в умовах російсько-української війни зазнало суттєвих трансформацій, зумовлених як масштабністю воєнних викликів, так і необхідністю швидкої адаптації до нових соціально-політичних реалій.

На відміну від довоєнного періоду, коли інститути громадянського суспільства виконували переважно функції представництва інтересів, контролю за владою та участі у формуванні публічної політики, в умовах війни вони трансформувалися в основного суб'єкта забезпечення життєдіяльності суспільства та підтримки держави.

Однією з визначальних особливостей є високий рівень самоорганізації населення, що проявляється у швидкому формуванні горизонтальних мереж взаємодії, волонтерських ініціатив та громадських об'єднань. Такі мережі забезпечують оперативне реагування на потреби армії, внутрішньо переміщених осіб та постраждалого населення, компенсуючи обмеженість державних ресурсів на початкових етапах кризових ситуацій. Як зазначає І. Доля, громадянське суспільство в умовах війни фактично перебирає на себе частину функцій держави, виступаючи важливим елементом системи національної стійкості [10, с. 18].

Іншою важливою характеристикою є посилення ролі соціального капіталу, який є основою довіри, солідарності та кооперації між громадянами. В умовах воєнної загрози саме наявність розвинених горизонтальних зв'язків сприяє ефективній мобілізації ресурсів і координації дій різних соціальних груп. Дослідження свідчать, що рівень соціального капіталу безпосередньо впливає на здатність громад до адаптації та відновлення, а також на їхню готовність до колективних дій [2, с. 59].

Водночас суттєво трансформується характер взаємодії між громадянським суспільством і державою. Якщо раніше ця взаємодія часто мала конфліктний або критичний характер, то в умовах війни вона набуває рис партнерства та взаємодоповнюваності. Громадські організації, волонтерські рухи та ініціативні групи активно співпрацюють з органами державної влади, що сприяє підвищенню ефективності управлінських рішень і зміцненню інституційної довіри. У цьому контексті важливим є висновок про те, що консолідація суспільства значно залежить від здатності держави інтегрувати громадянські ініціативи в загальну систему управління [10, с. 21].

Окрему роль у функціонуванні громадянського суспільства відіграють цифрові технології та інформаційні платформи, які забезпечують швидке поширення інформації, координацію дій та мобілізацію ресурсів. Як показують дослідження сучасних онлайн-дискурсів, цифрове середовище є не лише каналом комунікації, але й інструментом формування громадської думки, соціальної згуртованості та національної ідентичності [8].

Проте функціонування громадянського суспільства в умовах війни супроводжується низкою викликів, серед яких варто виокремити зростання соціально-економічного навантаження, ризики емоційного вигорання волонтерів, а також інформаційні загрози, пов'язані з поширенням дезінформації. Ці чинники можуть негативно впливати на рівень довіри та соціальної єдності, що вимагає системних заходів із боку держави та громадського сектору.

У сучасних умовах російсько-української війни соціальна консолідація набуває статусу одного з важливих стратегічних чинників

забезпечення стійкості держави. Її значення виходить за межі суто соціального явища, охоплюючи політичну, економічну, безпекову та гуманітарну сфери функціонування суспільства.

Стійкість держави (resilience) в цьому контексті розглядається як здатність ефективно протистояти зовнішнім і внутрішнім загрозам, адаптуватися до кризових умов та забезпечувати безперервність основних функцій.

Насамперед соціальна консолідація є фундаментом національної єдності, яка є необхідною умовою ефективного функціонування державних інституцій у кризових ситуаціях. Високий рівень довіри між громадянами та до органів влади сприяє підвищенню легітимності управлінських рішень і забезпечує готовність суспільства до їх виконання. Як свідчать дослідження, у періоди воєнних загроз відбувається консолідація суспільства навколо спільних цінностей і цілей, що значно підсилює здатність держави до мобілізації ресурсів [1, с. 167].

Важливим практичним проявом взаємодії держави та громадянського суспільства є інтеграція волонтерських ініціатив у систему забезпечення обороноздатності. Зокрема, у перші місяці широкомасштабної війни відбулася фактична синхронізація волонтерських логістичних мереж із потребами Збройних Сил України, що дозволило оперативно забезпечувати військових спорядженням, технікою та гуманітарною допомогою.

Важливим складником впливу соціальної консолідації є зміцнення соціального капіталу, який забезпечує ефективну взаємодію між різними соціальними групами, інституціями та територіальними громадами. Саме наявність розвинених горизонтальних зв'язків дозволяє швидко координувати дії, організовувати взаємодопомогу та підтримувати найбільш вразливі категорії населення. У цьому контексті соціальний капітал є не лише ресурсом соціальної інтеграції, але й інструментом підвищення адаптивності держави до кризових викликів [2, с. 62].

Не менш важливим є вплив соціальної консолідації на обороноздатність держави. Згуртоване суспільство демонструє вищий рівень готовності до захисту національних інтересів, підтримки збройних сил та участі у волонтерських ініціативах. Громадянська активність у цьому випадку є важливим елементом загальнонаціональної системи безпеки, доповнюючи функції держави та сприяючи ефективному функціонуванню оборонного сектору [10, с. 22].

Крім того, соціальна консолідація має суттєвий вплив на економічну стійкість держави. В умовах війни вона сприяє збереженню економічної активності, розвитку малого та середнього бізнесу, а також підтримці внутрішнього ринку. Соціальна довіра та взаємна підтримка між

економічними суб'єктами створюють передумови для відновлення економіки й мінімізації негативних наслідків кризових явищ.

Окремої уваги заслуговує інформаційний вимір соціальної консолідації. В умовах гібридної війни важливим чинником стійкості є здатність суспільства протидіяти інформаційним загрозам, дезінформації та пропаганді. Як показують сучасні дослідження, консолідоване суспільство є менш вразливим до маніпуляцій та демонструє вищий рівень критичного мислення і довіри до перевірених джерел інформації [8].

Водночас соціальна консолідація сприяє формуванню довгострокової стратегії розвитку держави, орієнтованої на відновлення, модернізацію та європейську інтеграцію. Вона забезпечує узгодженість дій різних соціальних акторів, сприяє ефективній реалізації реформ і підвищує загальний рівень соціальної відповідальності.

В умовах російсько-української війни соціальна консолідація зазнає суттєвого впливу як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що визначають її динаміку та стійкість. Тривалий характер воєнних дій, соціально-економічні трансформації, міграційні процеси та інформаційні загрози формують складний комплекс викликів, які можуть послаблювати рівень суспільної згуртованості й довіри. При цьому зазначені процеси актуалізують необхідність пошуку ефективних механізмів зміцнення громадянського суспільства та підвищення його адаптаційного потенціалу. З метою систематизації основних загроз соціальній консолідації та визначення основних напрямів їх подолання доцільно узагальнити відповідні аспекти в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні виклики соціальній консолідації та напрями зміцнення громадянського суспільства

Основні виклики та загрози	Характеристика впливу	Напрями зміцнення громадянського суспільства та підвищення соціальної стійкості
Воєнна втома населення	Зниження рівня активності, емоційне вигорання, зменшення волонтерської участі	Розвиток програм психологічної підтримки, популяризація культури турботи та відновлення ресурсів
Соціально-економічна нестабільність	Зростання безробіття, бідності, нерівності	Підтримка малого та середнього бізнесу, розвиток соціального підприємництва, державні програми зайнятості
Вимушена міграція та демографічні втрати	Розрив соціальних зв'язків, ослаблення локальних громад	Інтеграція внутрішньо переміщених осіб, підтримка громад, розвиток локальних ініціатив

Основні виклики та загрози	Характеристика впливу	Напрями зміцнення громадянського суспільства та підвищення соціальної стійкості
Зниження рівня довіри до інституцій	Ускладнення взаємодії між державою та суспільством	Підвищення прозорості влади, розвиток електронного урядування, залучення громадян до прийняття рішень
Інформаційні загрози та дезінформація	Маніпуляції громадською думкою, поляризація суспільства	Розвиток медіаграмотності, підтримка незалежних ЗМІ, інформаційна безпека
Соціальна поляризація	Конфлікти між різними соціальними групами	Розвиток діалогу, інклюзивної політики, зміцнення національної ідентичності
Перевантаження волонтерського сектору	Виснаження ресурсів громадянського суспільства	Інституціоналізація волонтерства, підтримка з боку держави та міжнародних партнерів
Руйнування інфраструктури	Обмеження доступу до ресурсів і послуг	Відбудова інфраструктури, розвиток громадських просторів, цифровізація
Ослаблення соціального капіталу в окремих регіонах	Порушення горизонтальних зв’язків	Підтримка локальних громад, розвиток мереж співпраці, громадські ініціативи

Джерело: створено автором

Отже, наведена систематизація свідчить, що виклики соціальній консолідації мають комплексний та багатовимірний характер і охоплюють соціально-економічні, психологічні, інституційні та інформаційні аспекти функціонування суспільства. Водночас ефективна реалізація визначених напрямів зміцнення громадянського суспільства сприяє підвищенню рівня соціальної стійкості, відновленню довіри та посиленню здатності суспільства до самоорганізації.

Це, відповідно, створює передумови для забезпечення стабільності держави, її ефективного функціонування та успішного подолання наслідків сучасних воєнних викликів. Окремого значення в контексті соціальної консолідації набуває проблема реінтеграції ветеранів, які формують нову соціальну групу з особливими потребами та досвідом.

Успішна інтеграція ветеранів у цивільне життя, залучення їх до громадської діяльності, підприємництва та публічного управління є важливим чинником запобігання соціальній напруженості та поляризації суспільства. Водночас ветерани можуть бути носіями високого рівня соціальної відповідальності, лідерства та громадянської активності, що сприяє зміцненню соціального капіталу та консолідації суспільства [17].

Суттєвим викликом для соціальної консолідації в сучасних умовах є розвиток новітніх інформаційних технологій, зокрема використання штучного інтелекту та технологій deepfake. Такі інструменти створюють нові можливості для маніпулювання громадською думкою, поширення дезінформації та підриву довіри до державних інституцій і суспільних лідерів. Останніми роками ці загрози набувають особливої актуальності, оскільки ускладнюють процеси ідентифікації достовірної інформації та можуть сприяти соціальній дезінтеграції. У цьому контексті підвищення рівня медіаграмотності, розвиток критичного мислення та впровадження ефективних механізмів інформаційної безпеки є необхідними умовами збереження соціальної стійкості [18].

Таким чином, соціальна консолідація постає не лише як соціальний феномен, але і як стратегічний ресурс, що визначає здатність держави до ефективного функціонування, протидії загрозам і відновлення в умовах сучасних викликів.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що в умовах російсько-української війни соціальна консолідація громадянського суспільства набуває визначального значення як стратегічний чинник забезпечення стійкості держави. Її роль проявляється не лише в підтримці соціальної згуртованості, але й у забезпеченні ефективної взаємодії між громадянами, інституціями та державою в умовах тривалих воєнних викликів.

Узагальнення наукових підходів дозволило встановити, що соціальна консолідація є комплексним і багатовимірним явищем, яке формується під впливом соціального капіталу, довіри, солідарності та громадянської активності. Вона є важливим механізмом адаптації суспільства до кризових умов, забезпечуючи здатність до самоорганізації, мобілізації ресурсів та підтримки найбільш вразливих груп населення.

Доведено, що в умовах війни громадянське суспільство України зазнало суттєвої трансформації, перетворившись на активного суб'єкта забезпечення національної стійкості. Високий рівень волонтерської активності, розвиток горизонтальних зв'язків та посилення взаємодії з державними інституціями сприяли формуванню ефективної моделі суспільної взаємодії, орієнтованої на швидке реагування на виклики.

Обґрунтовано, що соціальна консолідація безпосередньо впливає на основні складники стійкості держави, зокрема обороноздатність, економічну стабільність та інформаційну безпеку. Вона забезпечує підвищення рівня довіри, зміцнення національної єдності та формування спільної системи цінностей, що є необхідними умовами ефективного функціонування держави в кризових умовах.

Водночас встановлено, що сучасні процеси соціальної консолідації супроводжуються низкою викликів, до яких належать воєнна втома населення, соціально-економічна нестабільність, міграційні процеси та інформаційні загрози. Це потребує реалізації комплексних заходів, спрямованих на підтримку громадянської активності, розвиток соціального капіталу та зміцнення інституційної довіри.

Таким чином, соціальна консолідація громадянського суспільства є системоутворювальним чинником стійкості держави, що забезпечує її здатність до ефективного функціонування, адаптації та відновлення в умовах воєнних викликів. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі довгострокових ефектів соціальної консолідації та розробці практичних механізмів її зміцнення в контексті післявоєнного розвитку України.

Література:

1. Deineko O. Ukraine, War and Resistance: Reshaping Social Cohesion. *Studia Socjologiczne.* 2023. Vol. 2 № 249. P. 155–177. DOI: https://doi.org/10.24425/sts.2023.146173

2. Дяконенко О. Соціальний капітал територіальних громад України в умовах війни: сучасні трансформації та прогнозовані зміни. *Демографія та соціальна економіка.* 2023. № 52(2). С. 54–71. DOI: https://doi.org/10.15407/dse2023.02.054

3. Cheromukhina O. Youth in war: psychological experiences, migration plans, self-realization. *Skhid*. 2024. Vol. 6. № 1. DOI: https://doi.org/10.21847/2411-3093.2024.614

4. Злобіна О. Динаміка соціально-психологічної стійкості населення України в умовах війни. *Демографія та соціальна економіка.* 2024. № 4(58). С. 148–162. DOI: https://doi.org/10.15407/dse2024.04.148

5. Verbytska A., Revko A. Enhancing social cohesion: a strategic framework for the development of social entrepreneurship. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2024. Vol. 10. № 4. С. 125–134. DOI: https://doi.org/10.30525/2256-0742/2024-10-4-125-134

6. Tsiatkovska A. The role of higher education in Ukraine's recovery: peacebuilding and sustainable development strategies. *Освітня аналітика України*. 2024. № 6(32). С. 126–140. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-126-140

7. Nazarovets S. The publication activity and migration trends of Ukrainian scientists during the war. *arXiv*. 2024. DOI: https://arxiv.org/abs/2412.11719

8. Corso F., Russo G., Pierri F. A longitudinal study of online discussions around the Russian invasion of Ukraine. *arXiv*. 2024. DOI: https://arxiv.org/abs/2402.04999

9. Frizell J., Muliavka V., Obinger H., Schmitt C. War, solidarity and welfare attitudes: survey evidence from the war in Ukraine. *Journal of European Public Policy*. 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/13501763.2025.2463640

10. Dolia I. Transformation of the role of civil society in Ukraine in the context of full-scale war. *Sociological Studios*. 2025. № 2(27). С. 17–25. DOI: https://doi.org/10.17721/2306-3971-2025-02-12-12

11. Sydorov V., Kovalska Y., Salnikova S. The wartime social survey in Ukraine: facing war and forced migration. *European Journal of Transformation Studies.* 2025. Vol. 13. № 1. P. 53–83. DOI: https://doi.org/10.52340/ejts.2025.13.01.03

12. Hoch G., Pondorfer A., Shkola V. Conflict and social capital: Evidence from the Russian War against Ukraine. *Journal of comparative economics*. 2025. Vol. 53, № 2. P. 461–471. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jce.2025.02.002

13. Bezrukova O., Vilkova O., Petrenko-Lysak A. Social perception of war: a study of Ukrainian society under Russia's full-scale invasion. *Innovation: the european journal of social science research*. 2025. Vol. 38. № 1. DOI: https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2467217

14. Makhortykh M., Kulichkina A., Maikovska K. Evolution of wartime discourse on Telegram. *arXiv*. 2025. DOI: https://arxiv.org/abs/2510.11746

15. Frizell J., Muliavka V., Obinger H., Schmitt C. War and welfare state transformation under conditions of conflict. *Journal of European Public Policy*. 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/13501763.2025.2463640

16. Resilience, civil preparedness and Article 3. *NATO: вебсайт.* 2024. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_132722.htm (дата звернення: 10.03.2026).

17. Про схвалення Стратегії ветеранської політики на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2024-2027 роках: Розпорядження КМУ від 29 листопада 2024 р. № 1209-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1209-2024-%D1%80#Text (дата звернення: 10.03.2026).

18. Tackling online disinformation: a European approach. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/node/3060/printable/pdf (дата звернення: 10.03.2026).

References:

1. Deineko, O. (2023). Ukraine, war and resistance: reshaping social cohesion. *Studia Socjologiczne*. *2*(249), 155–177. https://doi.org/10.24425/sts.2023.146173

2. Dyakonenko, O. (2023). Social capital of territorial communities of Ukraine in the conditions of war: current transformations and forecasted changes [Sotsialnyi kapital terytorialnykh hromad Ukrainy v umovakh viiny: suchasni transformatsii ta prohnozovani zminy]. *Demography and Social Economy – Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, *52*(2), 54–70. https://doi.org/10.15407/dse2023.02.054

3. Cheromukhina, O. (2024). Youth in war: psychological experiences, migration plans, self-realization *Skhid*, *6*(1). https://doi.org/10.21847/2411-3093.2024.614

4. Zlobina, O. (2024). Dynamics of social and psychological resilience of the population of Ukraine during the war [Dynamika sotsialno-psykholohichnoi stiikosti naselennia Ukrainy v umovakh viiny]. *Demography and Social Economy – Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, *4*(58), 148–162. https://doi.org/10.15407/dse2024.04.148

5. Verbytska, A., & Revko, A. (2024). Enhancing social cohesion: a strategic framework for the development of social entrepreneurship. *Baltic Journal of Economic Studies*, *10*(4), 125–134. https://doi.org/10.30525/2256-0742/2024-10-4-125-134

6. Tsiatkovska, A. (2024). The role of higher education in Ukraine's recovery: peacebuilding and sustainable development strategies. *Osvitnia analityka Ukrainy – Educational analytics of Ukraine*, 6(32), 126–140. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-126-140

7. Nazarovets, S. (2024). The publication activity and migration trends of Ukrainian scientists during the war. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2412.11719

8. Corso, F., Russo, G., & Pierri, F. (2024). A longitudinal study of online discussions around the Russian invasion of Ukraine. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2402.04999

9. Frizell, J., Muliavka, V., Obinger ,H., & Schmitt, C. (2025). War, solidarity and welfare attitudes: survey evidence from the war in Ukraine. *Journal of European Public Policy*. https://doi.org/10.1080/13501763.2025.2463640

10. Dolia, I. (2025) .Transformation of the role of civil society in Ukraine in the context of full-scale war. *Sociological Studios*, *2*(27), 17–25. https://doi.org/10.17721/2306-3971-2025-02-12-12

11. Sydorov, V., Kovalska, Y., & Salnikova, S. (2025). The wartime social survey in Ukraine: facing war and forced migration. *European Journal of Transformation Studies*, *13*(1), 53–83. https://doi.org/10.52340/ejts.2025.13.01.03

12. Hoch, G., Pondorfer, A., & Shkola, V. (2025). Conflict and social capital: evidence from the Russian war against Ukraine. *Journal of Comparative Economics*, *53*(2), 461–471. https://doi.org/10.1016/j.jce.2025.02.002

13. Bezrukova, O., Vilkova, O., & Petrenko-Lysak, A. (2025). Social perception of war: a study of Ukrainian society under Russia's full-scale invasion. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, *38*(1). https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2467217

14. Makhortykh, M., Kulichkina, A., & Maikovska, K. (2025). Evolution of wartime discourse on Telegram. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2510.11746

15. Frizell, J., Muliavka, V., Obinger, H., & Schmitt, C. (2025). War and welfare state transformation under conditions of conflict. *Journal of European Public Policy*. https://doi.org/10.1080/13501763.2025.2463640

16. NATO (2024). Resilience, civil preparedness and Article 3. Retrieved from https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_132722.htm

17. On approval of the Veterans Policy Strategy for the period until 2030 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2024-2027: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 29, 2024 № 1209-p. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1209-2024-%D1%80#Text

18. Tackling online disinformation: a European approach. Retrieved from https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/node/3060/printable/pdf

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 94: 323.1 (477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3555-3570

Воронов Віктор Іванович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри спеціальних галузей історичного знання та дидактики історії Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https//orcid.org/0000-0001-7807-5684

ОЛЕКСАНДР ЛАЗАРЕВСЬКИЙ ТА ГРИГОРІЙ ҐАЛАҐАН: ДО ІСТОРІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО «КОНФЛІКТУ»

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз опублікованих джерел та спеціальної наукової літератури, які стосуються характеристики особистих стосунків українського історика другої половини XIX–початку XX ст. Олександра Лазаревського та громадського діяча й поміщика Григорія Ґалаґана. Констатується, що історіографічна традиція з теми частіше всього вибудовується довкола «конфлікту» між ними, який мав місце через різку критику істориком діяльності на полковницьких посадах в козацькій адміністрації Лівобережної України-Гетьманщини двох предків Ґалаґана.

На наявність певного непорозуміння у їх стосунках вказав сам О. Лазаревський в одному зі своїх листів. Саме його перу належить декілька змістовних публікацій, присвячених генеалогії Ґалаґанів, а також характеристиці діяльності окремих представників родини, зокрема й Григорія Павловича. Історик шляхом археографічних публікацій увів до наукового обігу ряд джерел з фамільного архіву Ґалаґанів. Переважна більшість з них з'явилися друком на сторінках часопису «Киевская старина».

Проведений аналіз джерел та літератури дозволив констатувати, що так званий конфлікт між двома історичними діячами був нетривалим і не мав глибинних наслідків. О. Лазаревський та Г. Ґалаґан підтримували досить толерантні, приязні робочі стосунки аж до смерті Григорія Павловича в 1888 р. Життя та громадська діяльність останнього належним чином оцінювалася істориком у декількох публікаціях. При цьому за життя Г. П. Ґалаґана О. Лазаревський пішов на окремі компромісні кроки не стільки щодо пом'якшення риторики в оцінці предків поміщика, скільки до застосування пропусків окремих, потенційно неприємних моментів у джерелах, які могли б кинути тінь на цей давній козацько-старшинський рід загалом. Це саме стосується й публікації істориком окремих джерел, написаних Григорієм Павловичем Ґалаґаном, зокрема його щоденників. Натомість у своїх

наукових працях генеалогічного й загальноісторичного характеру О. Лазаревський залишився вірним власним переконанням історика-позитивіста. Відштовхуючись від змісту наявних у нього архівних джерел, він жорстко й принципово засуджував будь-які прояви посадових зловживань і незаконного збагачення представників родини Ґалаґанів, як і всієї соціальної еліти Лівобережної України того часу загалом.

Ключові слова: українська історіографія, родина Ґалаґанів, генеалогічні праці, часопис «Киевская старина», Лівобережна Україна, історичні джерела.

Voronov Viktor Ivanovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Branches of Historical Knowledge and Didactics of History, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https//orcid.org/0000-0001-7807-5684

OLEKSANDR LAZAREVSKY AND GREGORY GALAGAN: TOWARDS THE HISTORY OF INTERPERSONAL «CONFLICT»

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of published sources and special scientific literature that relate to the interpersonal relationship between the Ukrainian historian of the second half of the 19th–early 20th centuries, Oleksandr Lazarevsky, and the public figure, landowner Gregory Galagan. It is stated that the historiographical tradition on the topic is most often built around the «conflict» between them, which occurred due to the historian's sharp criticism of the activities of two Galagan's ancestors, who held colonel positions in the Cossack administration of the Left-bank Ukraine Hetmanate.

The existence of a certain misunderstanding in their relationship was pointed out by O. Lazarevsky himself in one of his letters. It was he who wrote several substantial publications devoted to the genealogy of the Galagans, and some family representatives (including Gregory Galagan) activity. The historian, through archeographic publications, introduced into scientific circulation a number of sources from the Galagan family archive. The vast majority of these sources appeared on the pages of the magazine «Kyivskaya Starina».

The analysis of sources and literature allowed us to state that the so-called conflict between the two historical figures was short-lived and did not have profound consequences. O. Lazarevsky and G. Galagan maintained quite tolerant, friendly working relations until the death of Gregory Galagan in 1888. The life and public activities of the latter were duly assessed by the historian in several publications. At the same time, during the life of G. Galagan, O. Lazarevsky took some compromising steps not so much in terms of softening the rhetoric in

assessing the ancestors of the landowner, but in terms of using omissions of individual, potentially unpleasant moments in the sources, which could cast a shadow on this ancient Cossack family. The same applies to the publication of some sources written by Gregory Galagan, in particular his diaries. However, in his scientific works of a genealogical and general historical nature, O. Lazarevsky remained true to his own convictions as a positivist historian. Based on the archive sources available to him, he fundamentally scathe any manifestations of misuses and illegal enrichment of the Galagan family representatives, as well as the entire social elite of Left-bank Ukraine of that time in general.

Keywords: Ukrainian historiography, Galagan family, genealogical works, magazine «Kyivskaya starina», Left-bank Ukraine, historical sources.

Постановка проблеми. Історія про ніби то конфлікт між відомим українським істориком Олександром Матвійовичем Лазаревським і Григорієм Павловичем Ґалаґаном, громадським діячем, українофілом, меценатом, великим поміщиком на Полтавщині і Чернігівщині, через досить різку оцінку першим зловживань на посадах у козацько-старшинській адміністрації предками другого, вміщену на сторінках окремого генеалогічного нарису про рід Ґалаґанів, опублікованого в 1875 р., вже давно стала своєрідним історіографічним мемом. Схоже, що сам історик, власне, й спричинив початок його формування, оскільки в одному зі своїх листів до Григорія Милорадовича від 1890 р. зазначив, що «Ґалаґан п’ять років не розмовляв зі мною за свідчення про його предка», хоча пізніше й визнав, що «не може навести фактів», які б спростовували те, що було викладено у статті. Далі в листі була цікава фраза: «Взагалі без фактів вести бесіди з історії неможливо» (тут і далі переклад з рос. мій – В. В.) [18, с. 329]. Питання про те, наскільки серйозно це непорозуміння вплинуло на подальші особисті стосунки двох відомих історичних діячів та про те, чи змінив після цього власну позицію український історик й надалі досліджуючи родовід Ґалаґанів на фоні основних процесів і явищ суспільного життя Лівобережної України-Гетьманщини протягом XVII – XVIII ст. ще потребує спеціального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Показово, що згаданий вище гіпотетичний міжособистісний «конфлікт» був підданий широкому розголосу якраз після публікації частини епістолярій історика наприкінці 1920-х рр. Відразу після цього факт «образи», завданої Г. П. Ґалаґану, згадувався в публікаціях, присвячених пам’яті О. Лазаревського авторства М. Грушевського [8, с. 8–9], М. Василенка [5, с. 68–69] та В. Біднова [3, с. 54], які з’явилися друком вже в 1927 р. до 25-річчя з дня смерті історика. В радянській історіографії певну увагу цьому факту у стосунках

О. Лазаревського та Г. Ґалаґана приділив у власній монографії Віталій Сарбей [19]. Тезисно ця подія в особистих контактах двох українських історичних діячів XIX ст. репрезентована і в сучасній історіографії (див., наприклад, праці Н. Герасименко [6], Є. Ковальова [9; 10; 11] та ін.). Загалом питання щодо наслідків цього «конфлікту» для О. Лазаревського та Г. Ґалаґана у попередній історіографічній традиції спеціально не аналізувалося, а тому по великому рахунку залишається відкритим. Для пошуків відповіді на нього спробуємо більш детально проаналізувати стосунки між Олександром Лазаревським і Григорієм Ґалаґаном на підставі джерел та наукової літератури.

Метою статті є з'ясування сутності протиріччя між істориком і поміщиком довкола генеалогічного нарису про Ґалаґанів та його впливу на особисте ставлення історика до Г. П. Ґалаґана й пізніші наукові праці Олександра Лазаревського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історик і поміщик знали один одного особисто принаймні з 1860-х рр. По-перше, їхні земельні маєтності знаходилися поряд, а, по-друге, протягом 1861–1863 рр. вони тісно перетиналися в межах громадської й професійної діяльності, співпрацюючи в Чернігівському губернському комітеті з селянських справ, який опікувався реалізацією на практиці аграрної реформи 1861 р.

Про цей час їх особистих контактів дають досить предметне уявлення уривки зі спогадів Олександра Лазаревського, опубліковані на сторінках «Киевской старины» у двох книгах за 1901 р. Хоча спогади були написані значно пізніше, ніж відбулися зафіксовані в них події, через значний проміжок часу після смерті Григорія Ґалаґана, насправді вони досить показові з огляду на особливості міжособистісних контактів історика та громадського діяча. Під час написання спогадів О. Лазаревський спирався на журнали так званого «губернського присутствія», діяльним членом якого був Григорій Ґалаґан. Історик наголосив, що серед чотирьох членів цієї інституції «першими були Г. П. Ґалаґан і І. Г. Єсимонтовський, а другими – А. І. Лизогуб і П. О. Васильчиков» [16, кн. 3, с. 367].

О. Лазаревський підкреслив, що серед українських поміщиків того часу Григорій Ґалаґан «вважався лібералом» ще після участі в діяльності Чернігівського губернського комітету з покращення побуту селян, в якому він завжди вирізнявся особливою думкою, численні свідчення чого зафіксовані в журналах засідань. На думку вченого, це пояснювалося тим, що Григорій Ґалаґан отримав від свого вихователя в молоді роки Ф. Чижова «критичне ставлення до суспільного життя його сільських сусідів», особливо щодо селянського питання. Він симпатизував реформі, «був частково слов'янофілом, частково українофілом», вирізнявся цим серед

своїх сусідів, які через це «косо дивилися на нього» [16, кн. 5, с. 283]. Разом із В. В. Тарновським Г. Ґалаґан брав участь в укладанні «малоросійського положення», яке регламентувало норми надання землі селянам Полтавської та Чернігівської губерній. До речі, в 1895 р. О. Лазаревський опублікував у часописі два листа Ґалаґана до Олександра Михайловича Марковича, його товариша по роботі в комітеті ще в 1858 р., який представляв там Глухівський повіт. Ці листи були опубліковані істориком з під заголовком «До історії звільнення селян» у супроводі невеликої передмови і коментарів. Вони містили певні подробиці підготовки положень про майбутню аграрну реформу, тому, згідно з автором публікації, «повинні увійти до складу того матеріалу, який давно вже належить збирати для історії відміни кріпосного права» [1, с. 68–70].

На думку історика, призначення Григорія Павловича Ґалаґана в «присутствіє» в 1861 р. більшістю поміщиків було сприйняте неприязно, оскільки в ньому вони вбачали «мало не демагога», а сам він ніби то насправді «полюбляв, коли йому казали про цей до нього антагонізм, хоча останній дуже перебільшувався» [16, с. 283].

Згідно зі спогадами О. Лазаревського, Г. Ґалаґан був дуже «корисним» діячем «селянського присутствія», оскільки систематично й послідовно намагався впроваджувати у життя закон 1861 р. При цьому в протиріччях з його антагоністами Г. Ґалаґана частково захищали його відомі родичі, зокрема Кочубеї та Гудовичі. До того ж він користувався особистою підтримкою від тодішнього губернатора князя Сергія Голіцина, який був солідарним з більшістю його переконань і пропонованих рішень щодо «селянського питання» [16, с. 283].

О. Лазаревський згадував, що в той час він жив з Г. Ґалаґаном «в одному дворі», часто обідав у нього, а під час застілля господар неодноразово говорив про кроки, які він вживав для належного проведення реформи на практиці (виступи в «присутствії», доповідні записки з приводу того, як саме слід розуміти те чи інше місце в законі тощо). У спогадах історик також зупинився на дискусіях Г. Ґалаґана з І. Г. Єсимонтовським з приводу селянського питання, які загалом «були приятельськими». Він наголосив, що натомість А. Лизогуб був «типовим» поміщиком «половини XIX ст.», який зовсім не співчував реформі по «звільненню селян» [16, с. 285].

Загалом О. Лазаревський досить коректно й позитивно описав свої враження про особу Григорія Ґалаґана, охарактеризував його громадську позицію, участь у проведенні селянської реформи, зазначивши, що його власний підхід до цих суспільних перетворень був дуже близьким до точки зору старшого колеги.

Тепер перейдемо до характеристики передісторії міжособистісного «конфлікту». Протягом другої половини 1870-х рр. Олександр Лазаревський готує й публікує другу серію своїх генеалогічних студій під загальною назвою «Нариси малоросійських фамілій», побудовану на значному архівному матеріалі, зібраному в різноманітних архівних збірках, де вони переважно знаходилися у невпорядкованому і далекому від належних умов зберігання стані. Як судовий виконавець, який мав унікальне право доступу до переважної більшості документів, в т. ч. й давніх, він спромігся зібрати значну власну їх колекцію переважно щодо поземельних питань, судових тяжб і процесів довкола спірних володінь, які мали місце протягом XVII–XVIII ст. Серед них був і нарис безпосередньо присвячений родоводу Ґалаґанів [17].

На початку тексту історик подав стислий поколінний розпис роду, де зазначив відомості про 12 його представників, починаючи з рядового козака Івана і закінчуючи Павлом Ґалаґаном, колезьким асесором і батьком Г. П. Ґалаґана. Більша частина нарису присвячена представникам другого і третього поколінь роду – чигиринському, а пізніше прилуцькому полковнику Гнату Івановичу Ґалаґану та його сину, теж прилуцькому полковнику Григорію Гнатовичу.

О. Лазаревський досить широко використав у нарисі журнали Генеральної військової канцелярії, «діаріуш» Миколи Ханенка, численні скарги й чолобитні, офіційні й особисті листи представників генеральної старшини й окремих українських гетьманів, які безпосередньо стосувалися Ґалаґанів та їх земельних маєтностей. Значна частина таких документів перебувала на той час в особистій колекції історика, про що він неодноразово зазначає в тексті.

Дослідник підкреслив, що Гнат Ґалаґан став Прилуцьким полковником після надання йому гетьманом Іваном Скоропадським «пунктів», у яких йому заборонялися зловживання посадовими обов'язками, перш за все у питаннях поземельних. Новий полковник досить швидко «почав чинити полчанам всілякі насилля», а саме призначення Гната Ґалаґана, як свідчив зміст цитованих істориком джерел, «зустріло значну опозицію» в полку, оскільки місцеві представники старшини були впевнені, що новий полковник, «як людина чужа місцевим інтересам, буде турбуватися винятково про власний добробут» [17, с. 319]. Гнат Ґалаґан просив гетьмана дозволити йому звільняти непокірних представників старшини, але той йому відмовив у цьому. З цього приводу О. Лазаревський досить різко констатував: «Полкова старшина і сотники заважали Ґалаґану розпоряджатися полковим господарством лише за його баченням, тому він переслідував їх за будь-якої зручної нагоди». У якості доказів історик подав

окремі джерельні свідчення щодо переслідування полковником сотника Антона Троцини та інших представників полкової старшини [17, с. 321–322].

Спираючись на джерела, дослідник доводив, що, поступово самоствердившись у полку, Гнат Ґалаґан зовсім перестав звертати увагу на невдоволення і почав турбуватися лише про примноження власного багатства. Як зовсім безграмотний, він змушений був спиратися на полкового писаря Федора Галенковського і за його допомогою невдовзі став «повновладним господарем у полку». При цьому всі скарги підлеглих на нього гетьману не давали жодного зиску, а в 1722 р. полковник навіть спробував наперекір заборонам і, користуючись власними зв'язками, виклопотати в Санкт-Петербузі царську грамоту на ті «маєтності, які вже встиг нажити в Прилуцькому полку». Тоді І. Скоропадському все ж вдалося завадити планам Гната Ґалаґана [17, с. 322].

За словами О. Лазаревського, Гнат Ґалаґан «у замислах П. Полуботка» не підтримав наказного гетьмана, оскільки «в той час було більш вигідно у чолобитних не брати участі». Натомість він продовжив зловживати посадовими обов'язками. Історик подав декілька скарг козаків полку, згідно з якими полковник відбирав землі, змушуючи їх попередніх власників відбувати «послушенство», тобто перетворюючи фактично їх на залежних селян. Він констатував, що, переписуючи козаків у піддані, полковник натомість ще й масово «вписував» колишніх селян у козацькі компути за певну плату, про що свідчив зокрема зміст листа Данила Апостола до генерального хорунжого Якима Горленка від 1732 р. У результаті слідства, вчиненого Я. Горленком, виявилося, що близько 100 осіб в полку Гната Ґалаґана стали козаками, заплативши йому гроші. Однак і за це зловживання полковник не поплатився пірначем. Як констатував О. Лазаревський, він «правив полком до 1740 р., коли через старість був звільнений, причому уряд свій зумів передати сину Григорію», до того ж і після цього до самої смерті в 1746 р. «діяльно займався примноженням власних багатств» [17, с. 322–324].

Історик також підкреслив, що, отримавши батьківський «уряд» у 23 роки, син Гната Григорій не менше за нього турбувався про збільшення власних земельних маєтностей, привласнивши собі вже в 1746 р. села Іваньківці та Дегтярі разом з прилеглою землею. Він вів тяжбу з Пустино-Миколаївським монастирем за село Вереміївку, а також отримав від гетьмана К. Розумовського селище Ічню. До всього він успішно одружився на племінниці гетьмана, таким чином увійшовши «в коло місцевої аристократії», з якою Ґалаґани не мали раніше родинних зв'язків, а тому до цього змушені були триматися осібно [17, с. 325].

Насамкінець О. Лазаревський констатував, що рід Ґалаґанів наприкінці XVIII ст. «став одним із найбагатших, адже правнук Гната (йдеться про батька Григорія Павловича) в 1798 р. мав більше 10000 селян обох статей, з яких, між іншим, половина була взята у посаг за його матір'ю від Дараганів [17, с. 325]. Все це дозволило дослідникові зробити висновок, що способами накопичення статків і власного становища у суспільстві Ґалаґани загалом практично нічим не відрізнялися від переважної більшості українських дворянсько-старшинських родів, які вивищилися протягом другої половини XVII–початку XIX ст.

Звичайно, така досить різка й осудлива оцінка Олександром Лазаревським двох представників роду Ґалаґанів, які, перебуваючи на високих посадах на державній службі, допускали численні зловживання, не зовсім враховувала тодішні історичні реалії, хоча й залучені істориком джерела навряд чи можуть бути відкинуті або спростовані. Дослідник, який тоді працював судовим виконавцем досить високого рангу, фактично не хотів вибачати предків своїх сучасників, здійснюючи над ними «суд історії». Загальновідомо, що О. Лазаревський перебував під значним впливом народницької історіографії, що, безумовно, також позначалося на його загальних оцінках представників української соціальної еліти XVIII–XIX ст.

Певна одноманітність використовуваних ним джерел та деяка заангажованість його загальних висновків щодо ролі в історії України козацької старшини та дворянства в той час, неодноразово підкреслювалася пізнішими українськими істориками (зокрема М. Грушевським [8], В. Бідновим [3] та ін.).

Можливо, ця різкість оцінок і могла серйозно образити Григорія Ґалаґана. Однак переконливого підтвердження цього в його особистих листах і мемуарах насправді не відбилось, що, зрештою, визнається більшістю сучасних істориків. Тому говорити про гострий «конфлікт» у стосунках між Олександром Лазаревським та Григорієм Павловичем Ґалаґаном після появи друком цього генеалогічного нарису наприкінці 1870-х рр. немає достатніх підстав. Якщо й була якась, «спровокована» нарисом історика особиста «образа» у поміщика, то вона навряд чи мала тривалі наслідки.

Сучасний український історик і археограф Євген Ковальов в одній зі своїх публікацій наголосив, що саме «добре ім'я» предків «морально підкріплювало безумовне юридичне право на володіння спадщиною, яка від них залишилася. Тому неправедне походження статків Ґалаґанів, показане Лазаревським, спричинило таке невдоволення Григорія Павловича, адже це ускладнювало моральне виправдання свого багатства. Тож і ці міркування вимагали прискіпливого ставлення до всього, що стосувалося родинної

історії» [9, с.77–78]. Однак, як би там не було, найбільш вірогідно, що погіршення стосунків між істориком і поміщиком мало більше «ігровий», дещо позірний характер, і до того ж воно тривало недовго. Адже з початком публікації «Киевской старины» вони вже досить тісно співпрацювали – О. Лазаревський, як один із засновників і найбільш активних членів редколегії часопису, а Григорій Павлович як меценат, який фінансував його видання. Напевно, про якісь особисті образи з початку 1880-х рр. за таких обставин у стосунках між ними взагалі говорити не доводиться.

Вже влітку 1883 р. О. Лазаревський відвідав родинний маєток Ґалаґанів у с. Сокиринцях і з дозволу господаря ретельно переглянув документи родинного архіву. Цю поїдку напевно можна сприймати як акт «остаточного примирення» між істориком і поміщиком. Достеменно відомо, що Григорій Ґалаґан дозволив О. Лазаревському скопіювати у власному архіві будь-які документи, які він вважатиме за потрібні. То чи можна тоді говорити про серйозність «особистої образи» поміщика на історика? Напевно, що ні. До того ж у книзі 11 «Киевской старини» за той же рік з'явилася публікація під назвою «Галаганівський фамільний архів» [12].

Цікаво, що публікація розпочиналася зі стислого опису маєтку в Сокиринцях. Причому О. Лазаревський відзначив, що садиба заслуговує на увагу, оскільки представляє «решткі і домобудівництва, і смаків наших предків». Згідно з ним, «споруди того часу в Україні не відрізняються особливою витонченістю, на яку, ймовірно, тоді не було особливого попиту» [12, с. 454].

Натомість, як зазначив історик, «папери Ґалаґанівського архіву» перебували в такому порядку, якого йому не доводилося до того бачити під час огляду інших фамільних архівів. Архів складався переважно з юридичних документів на землеволодіння, які стосувалися не лише Ґалаґанів, а й їх родичів. У той самий час в архіві, згідно з вердиктом О. Лазаревського, було досить мало «історичних документів» та особистих листів. Особливо він виокремив автобіографію Григорія Гнатовича Ґалаґана, яку назвав «цікавою історичною пам'яткою другої половини XVIII ст.» [12, с. 455]. Історик підкреслив, що батько Гнат Ґалаґан випросив полковницький пірнач сину у 23 роки у П. Румянцева, приятелем якого він був. Тут О. Лазаревський зробив таку ремарку: «Влада малоросійського полковника була настільки широкою і самостійною, що з нею по своїй волі не розлучалися» [12, с. 456]. Про самого Григорія Гнатовича він подав деякі подробиці, відсутні в нарисі 1875 р. Історик наголосив, що полковник залишив службу в 1763 р., а потім прожив ще 14 років, які «були для нього безперервним рядом моральних страждань, джерела яких біографія не вказує». До того ж і все життя його було чередою «старечих» «моральних»

хвороб. Сам він був «винятковою людиною серед його сучасників», а два аркуші паперу, які залишилися після нього під заголовком «Моє життя», є «цікавою сторінкою в історії малоросійського суспільства другої половини XVIII ст.» [12, с. 456].

«Моє життя» з'явилося друком з купюрами, не зважаючи на зовсім невеликий обсяг джерела. Досліджуючи джерела особистого походження, зокрема рукописні щоденники, створені Григорієм Павловичем Ґалаґаном, Євген Ковальов з'ясував, що перед публікацією в «Киевской старине» історик надіслав матеріали для перегляду власнику родинного архіву. А той відіслав їх назад «з деякими зауваґами і проханням видалити місце, де прапрадід Григорій Ігнатійович каже про якесь своє безчестя». Тож Є. Ковальов слушно зробив висновок про те, що «купюри в тексті було зроблено згідно з побажаннями Ґалаґана, котрий не хотів зганьбити свого предка» [9, с.76]. Це якраз і може означати, що для остаточного зняття певних непорозумінь з Григорієм Павловичем О. Лазаревський вирішив піти на компромісні кроки, таким чином засвідчивши свою особисту повагу до нього.

Окрім того, на сторінках зазначеної книги часопису О. Лазаревський умістив інші документи з родинного архіву Ґалаґанів. До речі, зміст опублікованих джерел дозволяв дещо «відбілити» і частково виправдати образ предків Григорія Павловича, зокрема його прапрадіда Григорія Гнатовича. Серед цих документів були два універсали 1714 і 1717 рр. Гната Ґалаґана про звільнення деяких жителів його полку від громадських повинностей за «роковий чинш» на його користь; його ж офіційний лист від 1717 р. до гетьмана І. Скоропадського з виправданням у звинуваченнях на його адресу; особистий лист Григорія Ґалаґана до сина Івана від 1763 р.; епітафіон Григорія Ґалаґана 1763 р., складений Петром Тарнавським; його ж заповіт від 1771 р. і реєстр посагу, наданого його доньці Параскеві після виходу заміж за Стефана Лашкевича [12, с. 456–469].

Пізніше у 1898 р. Олександр Лазаревський опублікував ще й юнацький щоденник Григорія Павловича Ґалаґана. Досить показово, що це сталося рівно через 10 років після смерті цього останнього представника роду Ґалаґанів по чоловічій лінії. У передмові до публікації історик особливо наголосив на участі автора цього мемуарного твору у «селянській реформі та інших реформах часів імператора Олександра II». Ревна діяльність Ґалаґана «у селянських, земських і судово-мирових установах», на думку О. Лазаревського, «створили йому ім'я людини гаряче відданої громадським інтересам, причому ця діяльність завершилася величезною майновою пожертвою, потрібною для впровадження Колегії Павла Ґалаґана» [13, с. 189–190].

Видавець стисло описав рукопис мемуарного твору юного Павла Ґалаґана, а також своєрідним чином пояснив причини застосування купюр, тобто пропусків у його друкованому примірнику: «Багато місць цього щоденника не можна друкувати з цензурних та інших міркувань, причому пропущені місця стосуються епізодів із сімейних та сусідських стосунків Ґалаґанів та деяких юнацьких спалахів самого автора» [13, с. 190]. Також у передмові до публікації подана додаткова інформації про вплив на свого вихованця з боку його наставника Ф. В. Чижова. Згідно з упорядником публікації, «характерною рисою щоденника Ґалаґана є щирість автора і правда подій. Такі щоденники пишуться тільки для себе. Щоденник Ґалаґана містить у собі історію юнака, який перебуває у пошуку прямої дороги в житті, і ніяк не може її знайти, збиваючись у життєвих протиріччях…» При цьому, на думку О. Лазаревського, він постійно «роздвоюється»: одне говорить як учень Чижова і зовсім інше думає як сокиринський панич» [13, с. 193]. Автор щоденника іноді сам усвідомлює, що «паничівська його сутність» «перемагає його розсудливі наміри», і тоді він лише обмовляється про це словом «стидаюсь», однак насправді «панич у ньому превалює над учнем Чижова» [13, с. 193].

Серед характерних рис автора щоденника О. Лазаревський виокремив естетичні смаки, захоплення рідним краєм, ліризм в окремих описах, любов до природи, яка частково переноситься на народ. Згідно з його загальним висновком, «щоденник подає цікаві сторінки з внутрішнього життя поставленого у найбільш щасливе становище юнака-багатія», яке він розкриває «до дрібниць, причому дає багаті матеріали для сучасного йому суспільства». До того ж, завдячуючи щоденнику, історик помітив у його авторові народження «народолюбця, і переважно народолюбця малоросійського» [13, с. 194]. Слід зазначити, що опублікований текст супроводжується численними примітками і коментарями О. Лазаревського.

Сучасний дослідник Євген Ковальов підкреслив, що «казус з публікацією автобіографічних нотаток Григорія Гнатовича Ґалаґана був непоодиноким випадком такого роду в археографічній практиці Олександра Лазаревського – згодом, публікуючи в «Киевской старине» юнацький щоденник Григорія Павловича Ґалаґана, він зробив численні купюри, внаслідок чого це цінне історичне джерело сильно замулилося і не давало дослідникам, котрі працювали з цією публікацією, цілком адекватне уявлення про добу, коли цей текст було створено, та про людину, яка його створила» [9, с. 78]. Однак, судячи з передмови до видання юнацького щоденника Ґалаґана, О. Лазаревський свідомо не включив до видання окремі його фрагменти, оскільки на той час ще були живі сучасники тих подій. Зазначений вище закид Є. Ковальова щодо інформаційного потенціалу

першого видання щоденника не враховує цей фактор. Здається, не буде перебільшенням припустити, що купюри в археографічних публікаціях Олександра Лазаревського були часто зумовлені зокрема й тим, що свої праці він зазвичай уміщував на сторінках періодичних видань, що не передбачало можливості розраховувати на необмежений обсяг сторінок. Він не міг розраховувати на сприяння якоїсь наукової археографічної інституції, оскільки ніколи не був академічним, кабінетним істориком. Цілком можливо, що причиною купюр у цих публікаціях було й підсвідоме намагання О. Лазаревського таким своєрідним чином вибачитися й остаточно (тепер, щоправда, заочно) «примиритися» з останнім у роду Ґалаґанів Григорієм Павловичем за попередні свої публікації про його пращурів. У той самий час варто наголосити, що повне, якісне наукове археографічне видання юнацького щоденника (або «Журнала») Г. П. Ґалаґана абсолютно на часі й повністю відповідає запитам сучасних дослідників [7]. На особливе схвалення й пієтетні оцінки заслуговують його упорядники та автори двох змістовних статей і коментарів до видання Євген Ковальов [11] та Марина Будзар [4].

У 1899 р. О. Лазаревський опублікував уривок ще одного щоденника Григорія Павловича Ґалаґана, написаного в 1845 р. За словами історика, у ньому автор «записував різні факти, а головне – свої настрої і враження, будучи вже не юнаком, а абсолютно зрілою по роках людиною, оскільки тоді йому вже було 26 років» [15, с. 228]. Щоденник містить роздуми на більш глибокі теми, скажімо, «про народну мораль», яку автору «хочеться виправити», про «економічне становище» селян-кріпаків, яке він бажає «покращити». При цьому О. Лазаревський все ж констатував, що Ґалаґан весь час сумнівається, оскільки «влада поміщика, який розпоряджається долею власних рабів, на кожному кроці зіштовхується в нього з загальним філософським світоглядом» [15, с. 228]. Слід підкреслити, що перший запис у публікації щоденника датується 10 січня, а останній – 12 квітня. Примітки до тексту практично відсутні, не зазначені й пропуски фрагментів. Загалом цей щоденник мав незавершений характер. До речі, про Ґалаґана-поміщика, який практично нічим не відрізнявся у визискуванні власних селян від своїх сусідів, на думку О. Лазаревського, красномовно свідчила народна пісня, яку з невеличкою передмовою він теж опублікував у «Киевской старине» [2].

Від досить жорсткої, але й справедливої критики на адресу представників української козацької старшини та дворянства історик не відмовився до кінця власного життя, оскільки не вважав можливим приховування історичних документів, які кидали тінь на їх представників за посадові зловживання, силові методи боротьби за розширення земельних маєтностей, визискування підданих та інші подібні дії. Це стосувалося й згаданих вище представників родини Ґалаґанів, щодо оцінки діяльності яких

на полковницьких посадах Олександр Лазаревський умістив численні переконливі документальні свідоцтва на сторінках третього тому «Опису Старої Малоросії», присвяченого Прилуцькому полку [14].

У цій праці дослідник частково повторив інформацію про Гната Ґалаґана, а також подав інші більш детальні відомості про його діяльність. Він констатував, що цей полковник мав негарну слава «по всій Україні» жорстокими вчинками, спрямованими проти полкової старшини та сотників. При цьому він ревно накопичував власні статки, а на першому місці в нього завжди були власні «маєтності». На підставі джерел історик зробив висновок, що полковник Ґалаґан «був типовим представником того старшинського кола людей у Гетьманщині XVIII ст., які через безсилля або байдужість місцевої влади почали вживати всілякі засоби для наживи шляхом гноблення підпорядкованого їм народу» [14, с. 36, 39, 43 та ін.].

Щодо Григорія Гнатовича Галагана, то, згідно з О. Лазаревським, він отримав полковницький пірнач за хабар, який його батько дав О. Безбородькові. При цьому він «ймовірно був людиною душевно хворою», а хвороба його спочатку виражалася у «манії переслідування», потім перетворилася на меланхолію. Цей висновок історик зробив на підставі щоденникових нотаток, про які мова йшла вище. Цікаво, що за його версією фрази у нотатках про «обезчещення» і «знеславлення» Григорія Ґалаґана сусідами були пов’язані саме зі звинуваченнями в неправедному набутті родиною переважної більшості власних маєтностей та володіння 4 тисячами душ селян [14, с. 50–52].

Висновки. Проведений аналіз джерел та літератури дозволив констатувати, що так званий конфлікт між двома історичними діячами був нетривалим і не мав глибинних наслідків. О. Лазаревський та Г. Ґалаґан підтримували досить толерантні, приязні робочі стосунки аж до смерті Григорія Павловича в 1888 р. Життя та громадська діяльність останнього переважно позитивно оцінювалася істориком у декількох публікаціях. Ще за життя Г. П. Ґалаґана О. Лазаревський пішов на окремі компромісні кроки не стільки щодо пом’якшення риторики в оцінці предків поміщика, скільки до застосування пропусків окремих, потенційно неприємних моментів у джерелах, які могли б кинути тінь на цей давній козацько-старшинський рід загалом. Це саме стосується й публікації істориком окремих рукописів, написаних Григорієм Павловичем Ґалаґаном, зокрема його щоденників. Натомість у своїх наукових працях генеалогічного й загальноісторичного характеру О. Лазаревський залишився вірним власним переконанням історика-позитивіста. Відштовхуючись від змісту наявних у нього архівних джерел, він жорстко й принципово засуджував будь-які прояви посадових зловживань і незаконного збагачення представників родини Ґалаґанів, як і загалом усієї соціальної еліти Лівобережної України того часу.

Література:

1. А. Л. [Лазаревский А. М.]. Два письма Г. П. Галагана 1859 г. (К истории освобождения крестьян) / А. Л. [А. М. Лазаревский] // Киевская старина. – 1895. – № 9. – С. 68–70.
2. А. Л. [Лазаревский А. М.]. Песня из крепостного быта «про галаганцив» (с предисловием) / А. Л. [А. М. Лазаревский] // Киевская старина. – 1899. – № 4. – С. 5–7.
3. Біднов В. Олександр Лазаревський: з нагоди 25-ої річниці його смерти / В. Біднов // Літературно-науковий вісник. – Львів, 1927. – №5. – С. 49–62.
4. Будзар М. Відкриття власного «Я»: Григорій Ґалаґан в його юнацькому щоденнику / М. Будзар // Григорій Ґалаґан. Журнал (1836–1841). – К.: StreamArLine, 2020. – С. 215–229.
5. Василенко М. Олександр Матвієвич Лазаревський (Матеріяли до його біографії) / М. Василенко // Україна: науковий двохмісячник українознавства. – К., 1927. – Кн. 4. – С. 18–82.
6. Герасименко Н. Олександр Лазаревський: життя і творчість (1834–1902 рр.) / Н. Герасименко. – К.: Ін-т історії України, 2012. – С. 6–26, 66–98.
7. Григорій Ґалаґан. Журнал (1836–1841) / упорядкув., вст. стаття, прикінцева стаття, коментарі: Марина Будзар, Євген Ковальов; за ред. д. і. н., проф. І. Колесник. – К.: StreamArLine, 2020. – 248 с.
8. Грушевський М. В двадцять п’яті роковини смерти О. М. Лазаревського. Кілька слів про його наукову спадщину та її дослідження / М. Грушевський // Україна: науковий двохмісячник українознавства. – К., 1927. – Кн. 4. – С. 3–17.
9. Ковальов Є. Археографія і родова честь: обставини публікації Олександром Лазаревським автобіографічних нотаток прилуцького полковника Григорія Ґалаґана / Є. Ковальов // Київські історичні студії: наук. журнал. – 2024. – №1 (18). – С. 72–78.
10. Ковальов Є. Історична культура українського помісного дворянства XIX ст.: приклад Григорія Ґалаґана / Є. Ковальов // Історіографічні дослідження в Україні. – 2020. – Вип. 32. – С. 40–70.
11. Ковальов Є. Юнацький щоденник («Журнал») Григорія Ґалаґана: історія тексту / Є. Ковальов // Григорій Ґалаґан. Журнал (1836–1841). – К.: StreamArLine, 2020. – С. 7–17.
12. Лазаревский А. М. Галагановский фамильный архив / А. М. Лазаревский // Киевская старина. – 1883. – № 11. – С. 452–456.
13. Лазаревский А. М. Материалы для биографии Г. П. Галагана / А. М. Лазаревский // Киевская старина. – 1898. – № 9. – С. 189–224.
14. Лазаревский А. М. Описание Старой Малороссии. Материалы для истории заселения, землевладения и управления / А. М. Лазаревский. – К., 1893. – Т. 3. Полк Прилуцкий. IX+426+XV с.
15. Лазаревский А. М. Отрывок из дневника Г. П. Галагана / А. М. Лазаревский // Киевская старина. – 1899. – № 11. – С. 228–242.
16. Лазаревский А. М. Отрывки из черниговских воспоминаний / А. М. Лазаревский // Киевская старина. – 1901. – № 3. – С.352–367; № 5. – С. 282–302.
17. Лазаревский А. М. Очерки малороссийских фамилий. Материалы для истории общества в XVII и XVIII в. 5. Галаганы / А. М. Лазаревский // Русский архив. – 1875. – №.1. – С. 318–325.
18. Листи Олександра Лазаревського // Український археографічний збірник. – К., 1927. – Т. 2. – С. 264–370.

19. Сарбей В. Г. Історичні погляди О. М. Лазаревського / В. Г. Сарбей. – К., 1961. – 192 с.

References:

1. A. L. [Lazarevskii, A. M.] (1895). Dva pisma G. P. Galagana 1859 g. (K istorii osvobozhdeniia krestian) [Two letters from G. P. Galagan, 1859 (On the history of the liberation of the peasants)]. *Kievskaia starina – Kyiv antiquity*, 9, 68–70 [in Russian].

2. A. L. [Lazarevskii, A. M.] (1899). Pesnia iz krepostnoho byta «pro galagantsiv» (s predisloviem) [A song from serf life «about Galagantsiv» (with a preface)]. *Kievskaia starina – Kyiv antiquity*, 4, 5–7 [in Russian].

3. Bidnov, V. (1927). Oleksandr Lazarevskyi: z nahody 25-oi richnytsi yoho smerty [Oleksandr Lazarevsky: on the occasion of the 25th anniversary of his death]. *Literaturno-naukovyi visnyk – Literary and scientific bulletin*. Lviv, 5, 49–62 [in Ukrainian].

4. Budzar, M. (2020). Vidkryttia vlasnoho «Ia»: Hrygorii Galagan v yoho yunatskomu shchodennyku [Discovering One's Own Self: Hryhoriy Galagan in His Youth Diary]. *Hrygorii Galagan. Zhurnal (1836–1841) – Hryhoriy Galagan. Journal (1836–1841)*. Kyiv: StreamArLine, 215–229 [in Ukrainian].

5. Vasylenko, M. (1927). Oleksandr Matviievych Lazarevskyi (Materiialy do yoho biografii). [Oleksandr Matvievych Lazarevsky (Materials for his biography)]. *Ukraina: naukovyi dvokhmisiachnyk ukrainoznavstva – Ukraine: a scientific bimonthly of Ukrainian studies*. Kyiv, 4, 18–82 [in Ukrainian].

6. Herasymenko, N. (2012). *Oleksandr Lazarevskyi: zhyttia i tvorchist (1834–1902 rr.) [Oleksandr Lazarevsky: life and work (1834–1902)]*. Kyiv: In-t istorii Ukrainy, 6–26, 66–98 [in Ukrainian].

7. *Hrygorii Galagan. Zhurnal (1836–1841) [Hryhoriy Galagan. Journal (1836–1841)]* (2020). Arrangement, introductory article, concluding article, comments: Maryna Budzar, Yevgen Kovalov. Kyiv: StreamArLine, 248 [in Ukrainian].

8. Hrushevskyi, M. (1927). V dvadtsiat piati rokovyny smerty O. M. Lazarevskoho. Kilka sliv pro yoho naukovy spadshchyny ta ii doslidzhennia [On the twenty-fifth anniversary of the death of O. M. Lazarevsky. A few words about his scientific legacy and its research]. *Ukraina: naukovyi dvokhmisiachnyk ukrainoznavstva – Ukraine: a scientific bimonthly of Ukrainian studies*. Kyiv, 4, 3–17 [in Ukrainian].

9. Kovaliov, Ye. (2024). Arkheohrafiia i rodova chest: obstavyny publikatsii Oleksandrom Lazarevskym avtobiohrafichnykh notatok prylutskoho polkovnyka Hrygoriia Galagana [Archeography and family honor: the circumstances of the publication by Oleksandr Lazarevsky of the autobiographical notes of the Prilutsk colonel Hryhoriy Galagan]. *Kyivski istorychni studii: nayk. zhurnal – Kyiv Historical Studies: Scientific Journal*, 1 (18), 72–78 [in Ukrainian].

10. Kovaliov, Ye. (2020). Istorychna kultura ukrainskoho pomisnoho dvorianstva XIX st.: pryklad Hrygoriia Galagana [Historical culture of the Ukrainian landed gentry of the 19th century: the example of Hryhoriy Galagan]. *Istoriohrafichni doslidzhennia v Ukraini – Historiographical research in Ukraine*, issue 32, 40–70 [in Ukrainian].

11. Kovaliov, Ye. (2020). Iunatskyi shchodennyk («Zhurnal») Hrygoriia Galagana: istoriia tekstu [Youth Diary («Journal») by Hryhoriy Galagan: History of the Text]. Hrygorii Galagan. Zhurnal (1836–1841). Hrygorii Galagan. Zhurnal (1836–1841) – Hryhoriy Galagan. Journal (1836–1841). Kyiv: StreamArLine, 7–17 [in Ukrainian].

12. Lazarevskii, A. M. (1883). Galaganovskii familnyi arkhiv [Galaganovsky family archive]. *Kievskaia starina – Kyiv antiquity*, 11, 452–456 [in Russian].

13. Lazarevskii, A. M. (1898). Materialy dlia biografii G. P. Galagana [Materials for the biography of G. P. Galagan]. *Kievskaia starina – Kyiv antiquity*, 9, 189–224 [in Russian].

14. Lazarevskii, A. M. (1893). *Opisaniie Staroi Malorossii. Materialy dlia istorii zaseleniia, zemlevladeniia i upravleniia [Description of Old Little Russia. Materials for the history of settlement, land ownership, and governance]*. Kiev, vol. 3. Polk Prilutskii, IX+426+XV.

15. Lazarevskii, A. M. (1899). Otryvok iz dnevnika G. P. Galagana [An excerpt from the diary of G. P. Galagan]. *Kievskaia starina – Kyiv antiquity,* 11, 228–242 [in Russian].

16. Lazarevskii, A. M. (1901). Otryvki iz chernihovskih vospominanii [Excerpts from Chernigov memoirs]. *Kievskaia starina – Kyiv antiquity*, 3, 352–367; 5, 282–302 [in Russian].

17. Lazarevskii, A. M. (1875). Ocherki malorossiiskih familii. Materialy dlia istorii obshchestva v XVII i XVIII v. 5. Galagany [Essays on Little Russian Surnames. Materials for the History of Society in the 17th and 18th Centuries. 5. Galagans]. *Russkii arkhiv – Russian archive*, 1, 318–325 [in Russian].

18. Lysty Oleksandra Lazarevskoho (1927). *Ukrainskyi arkheohrafichnyi zbirnyk – Ukrainian Archeographic Collection*. Kyiv, vol. 2, 264–370 [in Ukrainian].

19. Sarbei V. G. (1961). *Istorychni pohliady O. M. Lazarevskoho – Historical views of O. M. Lazarevsky*. Kyiv, 192 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 332.2.021.8(477.8)“190/1925”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3571-3581

Дармограй Юрій аспірант 3-го року навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0004-6242-8990

АГРАРНІ РЕФОРМИ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗЕМЕЛЬНИХ ВІДНОСИН У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ В ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ XX СТ.

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний історико-правовий аналіз аграрних реформ і трансформації земельних відносин у Західній Україні в першій чверті XX століття. Автори простежують еволюцію правового регулювання землекористування та власності на землю в умовах суспільно-політичних змін, зумовлених розпадом імперських структур, становленням української державності та включенням західноукраїнських земель до складу іноземних держав. Особливу увагу приділено вивченню впливу правових традицій Австро-Угорщини, законодавчих ініціатив Української Народної Республіки та Західно-Української Народної Республіки, а також аграрної політики урядів Польщі у міжвоєнний період.

Розкрито зміст основних напрямів аграрних реформ — парцеляції, комасації, ліквідації сервітутів, а також політики осадництва, що мала виразне соціально-політичне й асиміляційне спрямування. Показано, що попри декларовану мету подолання малоземелля та аграрного перенаселення, більшість реформ носила суперечливий характер і не забезпечила реального покращення становища українського селянства. Натомість вони призвели до посилення соціальної поляризації, конфліктів між селянами та великими землевласниками, а також міжнаціональної напруги.

Окремо проаналізовано діяльність українських політичних сил та кооперативного руху, які стали відповіддю на дискримінаційну аграрну політику. Кооперативи, розглядалися як інструменти економічної самоорганізації, взаємодопомоги й національної консолідації селянства.

Підкреслено, що саме кооперативна модель розвитку стала практичним виявом соціально-економічного прагнення українців до самоврядування й господарської незалежності.

Зроблено висновок, що досвід аграрних реформ у Західній Україні першої чверті XX ст. має значне наукове та практичне значення для сучасного реформування земельних відносин в Україні. Аналіз цього історико-правового процесу дозволяє глибше осмислити закономірності

еволюції приватної власності на землю, ролі державної політики в її формуванні та впливу правових трансформацій на соціальну стабільність у селі.

Ключові слова: аграрні реформи, земельні відносини, Західна Україна, парцеляція, комасація, сервітут, осадництво, кооперативний рух, правове регулювання, історико-правовий аналіз.

Darmohrai Yurii third-year PhD student at the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Ternopil, https://orcid.org/0009-0004-6242-8990

AGRICULTURAL REFORMS AND THE TRANSFORMATION OF LAND RELATIONS IN WESTERN UKRAINE IN THE FIRST QUARTER OF THE 20TH CENTURY

Abstract. This article provides a thorough historical and legal analysis of agrarian reforms and the transformation of land relations in Western Ukraine during the first quarter of the 20th century. The authors trace the evolution of legal regulation of land use and land ownership amid the socio-political changes caused by the collapse of imperial structures, the emergence of Ukrainian statehood, and the incorporation of Western Ukrainian lands into foreign states. Particular attention is paid to the study of the influence of the legal traditions of Austria-Hungary, the legislative initiatives of the Ukrainian People's Republic and the West Ukrainian People's Republic, as well as the agrarian policies of the Polish governments during the interwar period.

The content of the main directions of agrarian reforms—parceling, land consolidation, the elimination of easements, as well as the settlement policy, which had a distinct socio-political and assimilationist orientation—is revealed. It is shown that despite the declared goal of overcoming small-scale landholding and agrarian overpopulation, most of the reforms were contradictory in nature and did not bring about a real improvement in the situation of the Ukrainian peasantry. Instead, they led to increased social polarization, conflicts between peasants and large landowners, as well as interethnic tensions.

The article separately analyzes the activities of Ukrainian political forces and the cooperative movement, which emerged as a response to discriminatory agrarian policies. Cooperatives were viewed as instruments of economic self-organization, mutual aid, and national consolidation among the peasantry. It is emphasized that the cooperative model of development was the practical manifestation of Ukrainians' socio-economic aspirations toward self-governance and economic independence.

It is concluded that the experience of agrarian reforms in Western Ukraine during the first quarter of the 20th century holds significant scientific and practical importance for the contemporary reform of land relations in Ukraine. An analysis of this historical and legal process allows for a deeper understanding of the patterns of the evolution of private land ownership, the role of state policy in its formation, and the impact of legal transformations on social stability in rural areas.

Keywords: agrarian reforms, land relations, Western Ukraine, parceling, land consolidation, easement, settlement, cooperative movement, legal regulation, historical-legal analysis.

Постановка проблеми. Вивчення та врахування історичного досвіду минулого розвитку та державотворення є важливим для успішного вирішення соціально-економічних проблем сьогодення. Особливої уваги потребують питання розробки і формування аграрної політики держави та забезпечення перетворень в аграрній сфері. Сучасні зміни форм власності та господарювання в аграрній сфері України за своєю радикальністю та масштабами є прототипом соціально-економічних трансформацій, що мали місце в історії країни в процесі здійснення аграрних перетворень XIX – на початку XX сторіччя. Тому, здійснюючи нинішнє реформування, необхідно враховувати ці уроки з історії відродження аграрної сфери.

Актуальність дослідження трансформації аграрних відносин у Західній Україні в першій чверті XX столітті зумовлена тим, що історико-правові аспекти регулювання земельних відносин на цій території належать до недостатньо досліджених тем у сучасній українській історико-правовій науці. Необхідність вивчення цієї теми вагома як з погляду пізнання становлення і розвитку правового регулювання земельних відносин в Україні, так і з погляду застосування одержаних результатів у процесі реформування земельних відносин в сучасній Україні. Реформування земельних правовідносин у сучасній Україні вимагає об'єктивного наукового вивчення та використання національного правового досвіду.

Хоча питання земельних відносин на території Західної України ставали предметом наукового вивчення передусім істориків та економістів, які достатньо детально вивчали механізми впровадження осадництва та політичні перипетії навколо земельних змін у селі, узагальнених комплексних робіт історико-правового характеру, присвячених регулюванню земельних відносин безпосередньо на юридичній основі, відсутні.

Проблема полягає в необхідності комплексного й об'єктивного історико-правового аналізу становлення та розвитку правового регулювання земельних відносин (включаючи право власності, парцеляцію,

комасацію та ін.) на західноукраїнських землях у період, коли формувався інститут приватної власності на землю. Ретельне вивчення, аналіз й наукове узагальнення здобутків та прорахунків попередніх років, особливо щодо трансформації аграрних відносин, сприятиме розробці більш раціональної аграрної політики держави. Дослідження цієї історико-правової спадщини сприятиме глибшому розумінню захисту права власності та підвищенню ефективності функціонування цього інституту на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема аграрних реформ і трансформації земельних відносин у Західній Україні в першій чверті XX ст. досліджувалася переважно в історичному та економічному контекстах, тоді як її історико-правовий аспект розроблений недостатньо .

Суттєвий внесок у вивчення соціально-економічних процесів у селі зробив В. Виздрик, який проаналізував механізми парцеляції та їх наслідки для селянства, підкресливши обмежену ефективність реформ у подоланні малоземелля . Історичні передумови аграрних змін висвітлено у працях Я. Грицака, а правові основи земельних відносин австрійського періоду — у дослідженнях С. Дністрянського .

Аграрна політика Польщі міжвоєнного періоду, зокрема осадництво як інструмент державного впливу, розкрита у працях В. Смолея та В. Комара. Правові механізми регулювання земельних відносин (парцеляція, комасація, ліквідація сервітутів) проаналізовано в дослідженні О. Лесик, а еволюцію правового регулювання — у роботах М. Махаринця .

Питання аграрних реформ доби Української революції висвітлено у працях І. Терлюка та Є. Слюсаревої, де розглянуто законодавчі підходи українських урядів до розв'язання земельного питання .

Водночас більшість досліджень мають фрагментарний характер і не забезпечують цілісного історико-правового аналізу трансформації земельних відносин. Невирішеною залишається проблема комплексного дослідження взаємодії правового регулювання, державної політики та соціально-економічних наслідків аграрних реформ, що й зумовлює актуальність даної статті.

Мета статті – з'ясувати характерні риси становлення і розвитку правового регулювання земельних відносин на території Західної України в першій чверті XX ст., а також у виявленні та узагальненні історичного правового досвіду.

Виклад основного матеріалу.

Аграрні відносини на західноукраїнських землях у першій чверті XX століття формувалися під впливом правових традицій тих іноземних держав, у складі яких вони перебували, зокрема Австро-Угорщини

(Галичина, Закарпаття). Відсутність національної держави визначало вектори трансформації земельних відносин.

На цих землях зберігалися залишки феодальних відносин, що гальмували соціально-економічний прогрес. На початку XX століття більша частина земель Галичини та Закарпаття (які перебували у складі Австрійської імперії) була зосереджена в руках поміщиків [4]. Найбільшим досягненням Австрійської імперії стало скасування панщини у 1848 році. При цьому панщина була скасована з умовою повного відшкодування земельним власникам втрат [3].

Ключовими проблемами, успадкованими регіоном, були численні соціально-економічні труднощі, що гальмували розвиток сільського господарства та впливали на рівень життя селян. Насамперед спостерігалося значне аграрне перенаселення, особливо в Галичині, де щільність сільського населення перевищувала показники більшості європейських регіонів. Це призводило до малоземелля та безземелля значної частини селян, які не мали достатньо землі для забезпечення своїх господарських потреб.

Додатковим джерелом соціальної напруги були сервітутні суперечки — конфлікти між селянами та поміщиками щодо права користування панськими пасовищами й лісами.

Не менш гострою залишалася проблема черезсмужжя (межисмужжя), коли земельні наділи селян були надмірно роздроблені, що ускладнювало ефективне ведення господарства й знижувало продуктивність праці [1, с. 174].

Скасування кріпацтва загалом стимулювало розвиток сільського господарства, але з часом актуалізувалася проблема малоземелля, яка особливо ускладнилася на початку XX ст.

У роки Української революції 1917–1921 рр. аграрне питання стало одним із найважливіших у державному та суспільному житті. Його загострення було зумовлене глибокими соціально-економічними причинами, серед яких провідне місце посідало малоземелля селянства. Українські уряди пропонували різні моделі розв'язання земельного питання, що відображали їхні політичні орієнтири та соціальні пріоритети.

Українська Центральна Рада (УНР) у Третьому Універсалі (листопад 1917 р.) проголосила скасування приватної власності на поміщицькі землі та передачу їх селянам як «всенародного надбання» без викупу. Проте подальші рішення УЦР істотно обмежили ефективність реформи: зокрема, було відмовлено від конфіскації земель у тих власників, чиї наділи не перевищували 50 десятин. Це спричинило руйнування попереднього правового порядку регулювання земельних відносин, успадкованого від імперських систем [11].

Іншого підходу дотримувалася Українська Держава (Гетьманат П. Скоропадського). Її аграрна політика була спрямована на створення прошарку середніх селян-власників, здатних забезпечити соціальну стабільність у селі. Реформа передбачала відновлення приватної власності на землю та формування спеціального земельного фонду з державних, церковних і частини приватних володінь для подальшого розподілу між безземельними та малоземельними господарями [10].

В урядах Західно-Української Народної Республіки (ЗУНР) також усвідомлювали важливість вирішення земельного питання. У березні 1919 р. було прийнято Закон про привласнення великих табулярних посілостей, який започаткував конфіскацію земель у великих землевласників і визначив порядок їх розподілу між селянами [2, с. 94].

Націоналізовані землі мали перейти у тимчасове управління повітових земельних комісій для розподілу між селянами. Закон про привласнення великих табулярних посілостей, яким фактично розпочалася земельна реформа в ЗУНР (18 березня 1919 р.), встановлював порядок конфіскації земель у великих землевласників. До настання моменту початку поділу землі нею мала управляти обласна, повітові та громадські (по селах) комісії. Обласна комісія, зокрема, мала право конфіскації, відшкодування і перерозподілу землі [8].

Згідно з Законом про земельну реформу (квітень 1919 р.), землею слід було наділяти усіх безземельних та малоземельних селян. З цією метою великоземельні володіння (поміщицькі, монастирські, церковні, єпископські), а також набуті для спекуляції чи не оброблювані власними силами – підлягали конфіскації Усі конфісковані землі творили земельний фонд ЗОУНР. Реформа ЗУНР мала соціальний характер і, на відміну від УНР, західноєвропейську спрямованість [2, с. 94].

Сподівання західноукраїнських селян на «справедливе» вирішення земельного питання в рамках власної Української держави не були реалізовані через короткотривале існування УНР та ЗУНР.

У 1920–30-х рр. західноукраїнські землі були розчленовані і опинилися у складі різних держав.

Аграрні реформи, проведені урядами цих країн після 1919 р., не покращили становища селян.

Аграрна політика держави, що здійснювала контроль над більшістю території Західної України у міжвоєнний період, мала виразний соціально-політичний характер і переслідувала кілька стратегічних цілей. Передусім її завданням було створення нових самостійних господарств та ліквідація малоземелля, що мало сприяти підвищенню продуктивності сільського господарства та соціальній стабільності на селі [6].

Водночас аграрна політика мала й асиміляційний вимір, спрямований на посилення господарського й політичного впливу Польщі на західноукраїнських землях. Одним із ключових інструментів реалізації цієї мети стала політика осадництва (колонізації), що передбачала наділення землею польських переселенців для зміцнення польського елементу в регіоні [9].

Ще однією важливою складовою державної аграрної політики було збереження маєтків великих землевласників при одночасному скороченні їхніх площ до раціональних розмірів. Таким чином уряд прагнув зберегти економічну основу поміщицького землеволодіння, водночас демонструючи формальну турботу про соціальну рівновагу на селі [5].

Правовою базою регулювання земельних відносин виступали Конституції та спеціалізовані закони, що визначали основні засади землеволодіння, порядок розподілу земель і межі приватної власності. Земельне законодавство мало переважно публічно-правовий характер, регламентуючи взаємовідносини між державою, великими землевласниками та селянами.

Реалізація аграрних реформ на території Західної України у міжвоєнний період відбувалася через низку механізмів, спрямованих на трансформацію структури землеволодіння та зміцнення економічних позицій держави в регіоні.

Одним із ключових інструментів виступала парцеляція, тобто подрібнення великих земельних маєтків на дрібні ділянки. Як зазначає В. Виздрик, цей процес мав подвійний характер: з одного боку, він сприяв переходу земель у приватну власність селян, а з іншого — виявився вигідним для великих землевласників, які, продаючи найменш родючі ділянки, отримували кошти для погашення боргів і модернізації господарства. Закон від 28 грудня 1925 р. про впровадження земельної реформи, що регламентував цей процес, фактично став політичним компромісом між державою та землевласницькими колами [1].

Важливим елементом реформ стала комасація, тобто об'єднання розпорошених земельних ділянок в одне господарство. Цей захід був спрямований на ліквідацію черезсмужжя, що ускладнювало ефективне землекористування, і мав на меті створення умов для запровадження нових методів обробітку землі та раціоналізації аграрного виробництва. Закон про комасацію ґрунтів, ухвалений 31 липня 1923 р., визначав порядок об'єднання земель і мав суттєве значення для упорядкування сільськогосподарських територій [5].

Паралельно з цими процесами здійснювалася ліквідація сервітутів, тобто скасування колективного права користування лісами, пасовищами та іншими ресурсами, які належали великим власникам. Відповідно до Закону від 7 травня 1920 р., ліквідація могла проводитися як добровільно, так і

примусово. Цей захід розглядався як необхідний крок для встановлення чітких меж власності й усунення конфліктів між селянами та поміщиками [12].

Окремий напрям становила політика осадництва (колонізації), започаткована Законом від 17 грудня 1920 р. про надання землі військово-службовцям. Вона мала яскраво виражений національно-політичний характер, оскільки осадники — переважно польські ветерани — розглядалися як соціальна та політична опора влади на західноукраїнських землях. Держава забезпечувала їх землею, житлом і сільськогосподарським інвентарем за державний кошт. Найактивніша фаза колонізації припала на першу половину 1920-х рр., коли вона набула системного характеру та стала складовою державної політики асиміляції.

Аграрні реформи, здійснені урядом на території Західної України, не розв'язали основної проблеми українського селянства – нестачі землі. У Східній Галичині у 1921 році понад половина селянських господарств (57,6%) були безземельними або володіли ділянками менше ніж 2 гектари. Процес парцеляції відбувався повільно, а його результати не відповідали очікуванням сільського населення. Більше того, темпи розподілу земель суттєво відставали від приросту сільського населення. Приватна парцеляція дозволяла великим землевласникам позбавлятися гірших ділянок за завищеними цінами, водночас зберігаючи за собою продуктивніші землі та модернізуючи власні господарства [1, с.109].

Реформи спричинили значне соціальне напруження, особливо через політику осадництва, яка загострила міжнаціональні відносини. Українське населення фактично було усунуте від участі в розподілі земель, оскільки існували обмеження, за якими до 5% малоземельних українських селян могли брати участь у парцеляції. Ці дії викликали гострий протест українських політичних сил. Легальні партії — Українське національно-демократичне об'єднання (УНДО), Українська соціалістично-радикальна партія (УСРП) та Українська соціал-демократична партія (УСДП) — вимагали конфіскації великих маєтків без викупу та передачі земель малоземельним господарствам. Зокрема, УНДО відкрито виступала проти політики аграрної колонізації, а УСРП наполягала на поверненні українцям земель, втрачених унаслідок австрійської та польської політики, підкреслюючи, що боротьба селянства триватиме, доки всі державні, церковні та панські землі не будуть передані трудовому населенню [1, с. 304].

Націоналістичний рух, представлений Організацією українських націоналістів (ОУН), також підтримував ідею ліквідації поміщицького землеволодіння без викупу. У своїх постановах ОУН вимагала законодавчо закріпити вилучення поміщицьких земель і забезпечити їх розподіл між

селянами з метою створення середніх трудових господарств. Таким чином, аграрна програма націоналістів мала на меті не лише соціальне, а й економічне зміцнення українського села, підвищення продуктивності сільського господарства та забезпечення селян земельним фондом [7, с. 3-4].

Важливе значення у процесі економічної самоорганізації українського селянства на західноукраїнських землях мав кооперативний рух. Саме сільськогосподарська кооперація стала ключовим чинником консолідації українського населення та противагою державній політиці, яка не сприяла вирішенню аграрного питання. Один із провідних діячів кооперативного руху, Юліан Павликовський, наголошував, що саме кооперація здатна «загоїти рани нездорового аграрного устрою» і що лише «доцільна кооперативна організація хліборобів» може стати шляхом до поліпшення становища українського села, навіть попри «заспокоєння голоду землі» [10].

Керівники кооперативного руху розглядали розвиток кооперативів як дієвий інструмент вирішення не лише економічних, а й соціально-політичних проблем. Вони вважали, що кооперативна діяльність здатна зменшити господарські витрати селян, підвищити прибутковість їхніх трудових господарств, а також створити нові можливості для працевлаштування на селі.

У структурі українського кооперативного руху особливе місце займали об'єднання «Центросоюз», «Маслосоюз» і «Центробанк», які формували міцну та життєздатну економічну систему. Ці організації забезпечували селян необхідними фінансовими інструментами, сприяли кредитуванню, розвитку виробництва та збуту продукції, а також створювали умови для економічної самодостатності українських громад. Кооперативи не лише об'єднували ресурси, але й підвищували ефективність сільськогосподарського виробництва, утверджуючи серед селян ідею спільної праці, взаємодопомоги та господарської незалежності.

Висновки.

Еволюція земельних відносин на українських землях упродовж XX — початку XXI століття є складним і суперечливим процесом, що розвивався під впливом численних політичних, економічних та ідеологічних чинників. Центральним питанням у цьому процесі залишалося прагнення українського селянства до збереження та утвердження приватної власності на землю, що постійно піддавалося зовнішньому тиску, обмеженням і трансформаціям.

На початку XX століття українські землі перебували у стані глибокої аграрної кризи, спричиненої малоземеллям, аграрним перенаселенням і залишками феодальних відносин. У роки Української революції (1917–1921 рр.) уряди УНР і ЗУНР намагалися запровадити власні моделі земельної

реформи, проте їхні спроби залишилися нереалізованими через короткотривалість існування цих державних утворень. Водночас підхід ЗУНР, заснований на європейських правових традиціях, вирізнявся системністю і правовою виваженістю, на відміну від правового нігілізму, що панував у Наддніпрянській Україні.

У міжвоєнний період аграрна політика (1921–1939 рр.) визначила розвиток земельних відносин на західноукраїнських територіях. Попри наявність реформаторських механізмів – парцеляції, комасації, ліквідації сервітутів — влада переслідувала насамперед національно-політичні цілі, спрямовані на асиміляцію українського населення та посилення власного впливу через політику осадництва. Реформи не вирішили проблеми малоземелля, а, навпаки, поглибили соціальні суперечності й міжнаціональну напруженість. У відповідь українське селянство почало активно розвивати кооперативний рух – насамперед через діяльність «Центросоюзу» та «Маслосоюзу», які стали економічною основою для самоорганізації, фінансової взаємодопомоги та протистояння дискримінаційній аграрній політиці.

Література:

1. Виздрик В. С. Соціально-економічні та суспільно-політичні процеси в галицькому селі (1919-1939) : дис. д-ра іст. наук : спец. 07.00.01 / Віталій Степанович Виздрик. Львів : Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2016. 493 с.

2. Грицак Я. Нариси історії України: формування української модерної нації XIX–XX ст. Київ: Генеза, 2000. 249 с.

3. Дністрянський С. Цивільне право. Том І. Відень, 1919. 1063 с.

4. Комар В. «Українське питання» в політиці урядів Польщі (1926–1939рр). *Український історичний журнал,* 2001. №5. С. 120–128.

5. Лесик О. В. Правове регулювання земельних відносин на території Західної України у складі Республіки Польщі (1921–1939 рр.) : дис. канд. юрид. наук : спец. 12.00.06 «Земельне право; аграрне право; екологічне право». Львів : Львівський нац. ун-т ім. І. Франка, 2022. 346 с.

6. Махаринець М. Є. Еволюція правового регулювання земельних відносин на Волині в 1939-1960-х роках : дис. д-ра філос. наук : спец. 081 «Право» Нац. акад. внутрішніх справ. Київ : Нац. акад. внутрішніх справ, 2020. 244 с.

7. ОУН в світлі постанов Великих зборів, конференцій та інших документів з боротьби 1929-1955 рр. Мюнхен : Бібліотека українського підпільника, 1955. 370 с.

8. Слюсарева Є. О. Аграрне питання в роки Української Революції у 1917-1921 рр. : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра : спец. 032 «Історія та археологія» Суми : Сумський державний університет, 2023. 64 с.

9. Смолей В. Польське цивільне і військове аграрне осадництво у Західній Україні: історико-правовий контекст (1919–1939 рр.). Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. 112 с.

10. Терлюк І. Аграрне питання як фактор правової політики українських державних формацій (1917–921 рр.) С. 464.

11. Універсал Української Центральної Ради, 7 листопада 1917 р. [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1917%20(11)%2007.universal%20III.php

12. Юридична енциклопедія: в 6-и томах [редкол. Ю. С. Шемшученко (голова) та ін.]. К. : Укр. енцикл., 1998. Т. 5. 2003. 736 с.

References:

1. Vyzdryk, V.S. (2016). Sotsialno-ekonomichni ta suspilno-politychni protsesy v halytskomu seli (1919–1939) [Socio-economic and socio-political processes in the Galician village (1919–1939)]. Doctor's thesis. Lviv: Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha NAN Ukrainy [in Ukrainian].

2. Hrytsak, Ya. (2000). Narysy istorii Ukrainy: formuvannia ukrainskoi modernoi natsii XIX–XX st. [Essays on the history of Ukraine: formation of the modern Ukrainian nation]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].

3. Dnistrianskyi, S. (1919). Tsyvilne pravo. Tom I [Civil law. Vol. 1]. Vienna [in Ukrainian].

4. Komar, V. (2001). «Ukrainske pytannia» v politytsi uriadiv Polshchi (1926–1939 rr.) [The "Ukrainian question" in the policy of Polish governments (1926–1939)]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal, 5, 120–128 [in Ukrainian].

5. Lesyk, O.V. (2022). Pravove rehuliuvannia zemelnykh vidnosyn na terytorii Zakhidnoi Ukrainy u skladi Respubliky Polshchi (1921–1939 rr.) [Legal regulation of land relations in Western Ukraine as part of the Republic of Poland (1921–1939)]. Candidate's thesis. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet im. I. Franka [in Ukrainian].

6. Makharynets, M.Ye. (2020). Evoliutsiia pravovoho rehuliuvannia zemelnykh vidnosyn na Volyni v 1939–1960-kh rokakh [Evolution of legal regulation of land relations in Volyn in 1939–1960s]. Doctor's thesis. Kyiv: Natsionalna akademiia vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

7. OUN v svitli postanov Velykykh zboriv, konferentsii ta inshykh dokumentiv z borotby 1929–1955 rr. [OUN in the light of resolutions of Great Assemblies and conferences (1929–1955)]. (1955). Munich: Biblioteka ukrainskoho pidpilnyka [in Ukrainian].

8. Sliusareva, Ye.O. (2023). Ahrarne pytannia v roky Ukrainskoi Revoliutsii u 1917–1921 rr. [The agrarian question during the Ukrainian Revolution of 1917–1921]. Bachelor's thesis. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet [in Ukrainian].

9. Smolei, V. (2003). Polske tsyvilne i viiskove ahrarne osadnytstvo u Zakhidnii Ukraini (1919–1939 rr.) [Polish civil and military agrarian settlement in Western Ukraine (1919–1939)]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

10. Terliuk, I. (2016). Ahrarne pytannia yak faktor pravovoi polityky ukrainskykh derzhavnykh formatsii (1917–1921 rr.) [The agrarian question as a factor of legal policy of Ukrainian state formations (1917–1921)] [in Ukrainian].

11. Universal Ukrainskoi Tsentralnoi Rady (1917, November 7) [Universal of the Ukrainian Central Rada]. Retrieved from http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1917%20(11)%2007.universal%20III.php [in Ukrainian].

12. Shevchukhenko, Yu.S. (Ed.). (1998). Yurydychna entsyklopediia (Vol. 5) [Legal encyclopedia]. Kyiv: Ukrainska entsyklopediia [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 94(438:477) «1939/1941»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3582-3595

Демидяк Діана Володимирівна здобувач вищої освіти, історичний факультет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, https://orcid.org/0009-0005-8296-8748

Кіцак Володимир Миронович доцент кафедри історії України, археології та допоміжних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, https://orcid.org/0000-0002-7180-0588

ПОЛІТИКА ПОЛЬСЬКОГО ЕМІГРАЦІЙНОГО УРЯДУ ЩОДО УКРАЇНСЬКОГО ПИТАННЯ ПРОТЯГОМ 1939-1941РР.

Анотація. У статті проаналізовано політику польського еміграційного уряду щодо «українського питання» у період 1939-1941рр.. Досліджено погляди польської політичної еліти та підпілля на питання відновлення східних кордонів Речі Посполитої в межах, затверджених міжнародними договорами 1919-1921 рр. Висвітлено також бачення польськими урядовими колами місця й ролі української нації у процесі відновлення польської держави та в майбутні повоєнні часи. Окреслено також взаємодію польського уряду в екзилі із українським еміграційним рухом та українським національним підпіллям в межах довоєнної Речі Посполитої, а також їх представництвом за кордоном. Досліджено також роль уряду Великобританії у польсько-українських взаєминах того часу.

Методологічну основу роботи становлять принципи історизму, системності та наукової об'єктивності, що дозволяють розглянути політику польського еміграційного уряду в контексті –суспільно-політичної ситуації в Європі означеного історичного періоду. Контекстуальний метод дозволив вивчити політику польського уряду щодо українців на тлі міжнародної політики Другої світової війни, висвітливши роль британського уряду та його вплив на можливості польсько-українського порозуміння.Політика польського уряду ґрунтувалась на збереженні довоєнних кордонів, що унеможливило досягнення політичного компромісу із українським рухом. Польський уряд не мав однозначного ставлення до «українського питання». Українські рухи були різними у відношенню до польського уряду. Великий вплив на українсько-польські відносини мав британський уряд. Підписання угоди Сікорського-Майського під тиском Лондона остаточно закріпило пріоритет польсько-радянських відносин над українськими прагненнями.

Ключові слова: польський уряд у вигнанні, польсько-українські відносини, українське питання, Друга світова війна, українське питання в Польщі.

Demydiak Diana Volodymyrivna Student of Faculty of History, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0005-8296-8748

Kitsak Volodymyr Myronovych PhD in History, Associate Professor of the Department of History of Ukraine, Archeology and Special Branches of Historical Science, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-7180-0588

THE POLICY OF THE POLISH GOVERNMENT-IN-EXILE TOWARD THE UKRAINIAN QUESTION DURING 1939–1941

Abstract. This article analyzes the policy of the Polish government-in-exile regarding the "Ukrainian question" during the period of 1939–1941. The study explores the perspectives of the Polish political elite and the underground movement on the restoration of the eastern borders of the Republic of Poland within the frontiers established by international treaties in 1919–1921. Furthermore, the article examines how Polish government circles envisioned the place and role of the Ukrainian nation in the process of restoring the Polish state and in the post-war era. The research outlines the interaction between the Polish government-in-exile and the Ukrainian emigration movement, the Ukrainian national underground within the borders of pre-war Poland, and their representative bodies abroad. Additionally, the role of the British government in shaping Polish-Ukrainian relations during this period is investigatedThe methodological framework of this study is based on the principles of historicism, consistency, and scientific objectivity, which allow for an analysis of the Polish exile government's policy within the socio-political context of Europe during the specified period. The contextual method enabled the study of Polish policy toward Ukrainians against the backdrop of international relations during World War II, highlighting the influence of the British government on the prospects of Polish-Ukrainian reconciliation. The policy of the Polish government was rooted in the preservation of pre-war borders, which made reaching a political compromise with the Ukrainian movement impossible. There was no unified stance within the Polish government regarding the "Ukrainian question," while various Ukrainian movements maintained differing attitudes toward the Polish government. The British government exerted a significant influence on Polish-Ukrainian relations.

Ultimately, the signing of the Sikorski-Mayski agreement under pressure from London solidified the priority of Polish-Soviet relations over Ukrainian national aspirations.

Keywords: Polish government-in-exile, Polish-Ukrainian relations, Ukrainian question, World War II, Ukrainian issue in Poland.

Постановка проблеми. Польсько-українські відносини у міжвоєнний період перебували у стані кризи, і початок Другої світової війни лише загострив їх та активізував потребу в змінах через окупацію радянським і німецьким режимами. Зважаючи на фактор окупації, польський уряд і підпілля стояли перед дилемою залучення українців до спільної боротьби за відтворення польської держави у довоєнних кордонах. Водночас польські урядові кола цілковито ігнорували державницькі вимоги українського руху і відкидали можливість утворення української держави на територіях західного берега р. Збруч.

Вивчення цього періоду дозволяє зрозуміти причини подальшої ескалації конфлікту та провалу спроб польсько-українського порозуміння в період Другої світової війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення польсько-українських відносин має розлогу історіографічну базу. Історія Польщі періоду Другої світової війни викладено у працях Л. Зашкільняка, М. Крикуна [1] та Г. Дильонгової [2]. Українське становище у цей період висвітлює праця Володимира Косика [3], де детально аналізується політика щодо окупованих українських земель.

Важливий внесок у дослідження поглядів польського еміграційного уряду та підпілля зробив І. Ільюшин[4;5;6;7], у чиїх працях проаналізовано формування політики польського уряду щодо українства на основі польських документів та спроби діалогу.

Вагомий пласт досліджень представлено працями польських істориків. Питанню політичної репрезентації українців у владних структурах Другої Речі Посполитої, а також загальній еволюції польської політичної думки приділили увагу М. Шуміло [8] та Р. Вапінський [9].Діяльність польського підпілля висвітлена у працях Ч. Партача [10] В. Бонусяка [11].

Окрім цього, цінним джерелом є праця Дж. Армстронга про український націоналізм[12].

Мета статті – дослідити політику польського уряду в екзилі щодо «українського питання», вивчити взаємодію із українським рухом та висвітлити вплив британських політичних кіл і польсько-український діалог.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Українське питання» було важливою частиною політичного дискурсу міжвоєнної Європи.

У міжвоєнний період у Польщі українські прагнення щодо створення автономії протиставлялись польській політиці, спрямованій на зміцнення польської ідентичності. Відсутність польсько-українського порозуміння була зумовлена суто тактичним підходом політики польської влади. Період «нормалізації» був нетривалим епізодом, від якого польський уряд відмовився у 1936 р., надавши перевагу програмі «зміцнення польськості» на сході країни [8, с. 204]. Українські етнічні землі заселялися польськими колоністами, а православне населення Холмщини та Волині наверталося у католицизм. Акції проти православної церкви на Холмщині і Підляшші мали місце протягом міжвоєнного періоду, з особливо трагічною акцією травня 1938р. [13, с. 539]. Згідно зі спеціальних звітів про українську справу на початок польсько-німецької війни польський уряд провалив намагання нормалізації стосунків з українцями. Було припинені певні обіцяні програми у Східній Малопольщі та відхиллено автономну ідею УНДО [14, с. 32]. Ба більше, напередодні війни на українських етнічних територіях політика полонізації лише посилилась [4, с. 70].

З початку німецької окупації Польщі, сама держава фактично припинила існування, та її політична верхівка спочатку переміщується у Румунію, де Президент та частина політичної еліти, зокрема командувачі Війська Польського, була інтернована румунським урядом [1, с. 215]. Пізніше польський уряд прибув у Францію, де і відбулися політичні зміни. Президент РП І. Мосцицький подав у відставку, бажаючи передати владу довіреній особі [2, с. 145]. Найбільш бажаною особою для самого уряду був ген. Болеслава Венява-Длугошовський, соратник Ю. Пілсудського та прихильник санаційного режиму. Такий претендент не був бажаним для польських союзників. Французька сторона виступила проти цієї кандидатури через власні зв’язки з «антисанаційним» польським рухом. Та й сам ген. Венява- Длугошовський через супротив союзників, вирішив посаду не обіймати. Президентом уряду у вигнанні було призначено колишнього маршалка сенату Владислава Рачкевича, а прем'єр-міністром – Владислава Сікорського [11, с. 134]. Загалом, уряд мав коаліційний характер.

У його склад увійшли представники основних опозиційних до «санаційного» режиму партій (СЛ, СН, ППС та СП). До складу уряду входили і окремі представники санаційного табору, які не мали особистого відношення до поразки. Проблема консолідації суспільства залишалася важливою для польського уряду. Велика кількість прихильників санаційної політики та народовців неприхильно ставилася до еміграційного уряду. Негативно були сприйняті політичні зміни внаслідок Паризької угоди, які збільшували повноваження прем’єр-міністра. Саме на політиків «санаційного табору» була покладена головна відповідальність за поразку у

Вересневій кампанії. Варто зазначити, що важливим аспектом зовнішньої політики санаторів було саме маневрування між німецьким та радянським режимами. Головним побоюванням при проведенні цієї політики був сценарій фронту проти Німеччини та СРСР одночасно [15, с. 114].

Урядом було визначено цілі Польщі в цій війні. Головною політичною стратегією польського уряду був вихід із війни без втрати територій та повернення до довоєнного порядку зі здобуттям незалежності, повернення до *status quo ante bellum*. Цей принцип польського уряду залишався перешкодою для порозуміння, оскільки за ним стояла відсутність конструктивної програми вирішення українського питання. Польські пропозиції були позбавлені практичного змісту та часто неприйнятні для українства [16, с. 97]. Так само, польським урядом ігнорувалось право націй на самовизначення [17, с. 13].

Єдиною політичною проблемою, яку польський уряд вважав за доцільне виправити для посилення безпеки, було питання Східної Пруссії. Варто зазначити, що на той момент французькі та британські союзники польського уряду не робили чітких заяв про майбутні кордони післявоєнної Польщі.

«Українське питання» на перших етапах формування уряду не розглядалося серед пріоритетних напрямків [10, с. 109]. У грудні 1939 р. польським урядом було скликано Національну раду. У її склад не було включено жодного українця. Представники інших народів Польщі, як-от польських євреїв та представники Сілезії були окремо включені до цього органу, окрім представників 20 політичних польських партій [11, с. 136]. Ставлення польського еміграційного уряду до «українського питання», по-перше, базувалось на довоєнному усвідомленні українців як частини Польської республіки й українських прагнень протягом цього періоду, а по-друге, на діях українців та поляків в умовах нацистської та радянської окупації [4, с. 70]. Польські політичні кола в «українському питанні» поділялись на дві політичні течії, перша з яких підтримувала традиційний підхід і не бажала надавати українцям жодних політичних прав. Інші, більш реформаторські кола, підтримували раціональний підхід до співробітництва з українцями. Ці кола були готові співпрацювати з українцями й надавати їм певні політичні права й поступки [18, с. 130].

Очільник МЗС А. Залеський висунув план налагодження відносин, що базувався на визнанні української державності та автономії для українців у межах Польщі, ці пропозиції залишалися значною мірою декларативними. Територіальні питання мали бути вирішені пізніше залежно від рівня співпраці народів. Однак, всі ці плани були нереалізовані й мали характер обіцянок [19, с. 69].

Протягом 1939-1941 рр. польським урядом так і не виробив чіткої офіційної позиції, що значно погіршувало комунікацію з українською стороною та унеможливлювало спроби порозуміння [6, с. 31]. Існували невирішені проблеми щодо українських територій та права українського народу на державність, які тільки загострювалися внаслідок окупації [9, с. 266]. Урядом не було задекларовано підтримки створення української держави. Польські урядові кола були готові підтримати ідею створення незалежної держави на Наддніпрянщині, тоді як включення до неї «східних кресів» виключалось [6, с. 38].

Серед польського політикуму були особи, які вважали надважливим досягти політичного порозуміння з українцями. Наприклад, О. Гурка був речником українсько-польського порозуміння й уважав, що українське питання – ключове для польської політики у справі стабільності східного кордону [18, с. 134]. У доповідях професора міститься аналіз українських політичних сил, оцінка польського ставлення до українців та обґрунтування потреби порозуміння. О. Гурка наголошує, що через відсутність українсько-польського порозуміння в перші місяці війни, в політичній свідомості українців уже відбулись зміни, які не на користь поляків. Серед них він називає українське прагнення до формування власного військового легіону [6, с. 25]. Проте ці застереження ігнорувалися офіційними структурами, які займали безкомпромісну позицію: за оцінками начальника штабу та Міністерства внутрішніх справ, створення української держави за жодних обставин не повинно було пов’язуватися з питанням приналежності «східних кресів» [6, с. 30].

Одним із опонентів О. Гурки виступав Р. Лонгшам де Бер'є. Він різко критикував будь-які ініціативи щодо налагодження польсько-українського діалогу. Відмова від ведення переговорів та відкидання будь-яких декларацій на підтримку української незалежності, на чому наполягав Лонгшам де Бер’є, зрештою була ближчою до політики уряду Сікорського, що прирекло переговори з українським рухом на провал. Серед ідей, запропонованих польським політикумом, були й депортації. Пізніше їх провів радянський уряд [19, с. 84]. Частина польських політичних сил погоджувалась і у майбутньому зберігатиме підтримку ідеї необхідної радикальної зміни демографічної карти регіону [20, с. 57].

Польське підпілля бачило певні можливості для покращення ситуації у польсько-українському конфлікті. Головними методами його подолання були налагодження контакту з українською еміграцією та попередні домовленості із українським народом, які б більше відповідали геополітичному становищу і національним інтересам обох народів [14, с. 37]. Проте у регіонах відбувається тільки погіршення ситуації. У 1940-1941 рр..

відбувалося погіршення ситуації на Холмщині, у регіоні відбуваються перші вбивства діячів українського руху та місцевих урядовців. Відповідальність за ці вбивства українська громадськість однозначно покладала на польське підпілля [21, с. 176].

Українські території стали місцем для розбудови українського та польського підпілля. Цим рухам було важко знайти порозуміння. Причиною відсутності польсько-українського порозуміння здебільшого була різниця ідеологіях, питання «кресів» і формування на цих територіях суверенної української держави [21, с. 173]. Згідно зі спеціальними звітами, керівництво польського підпілля добре розуміло, що їхні намагання отримати території Східної Галичини зіштовхнуться з українським опором. Українство на момент 1941р. було організованим та мало власний адміністративний апарат. На думку С. Родецького, українські сили на цей момент значно зміцніли й на території Лемківщини, Холмщини і Посяння. Ці території польський уряд вважав такими, щодо яких можна було досягти компромісу на користь своєї сторони [14, с. 35]. Територія Волині вважалась простішою і здавалась простішим регіоном для відновлення польської державності, ніж Галичина. За словами Ларі Вульфа, професора історії Нью-Йоркського університету та автора монографії "Ідея Галичини: історія та фантазія в політичній культурі Габсбургів", саме на території Галичини антагонізм між українцями та поляками досяг свого апогею. Сформоване ще в епоху Габсбургів, це протистояння залишалося визначальним як у міжвоєнне двадцятиріччя, так і в роки Другої світової війни [21].

Варто зазначити, що у Другій світовій війні польське підпілля було багатогранним у політичних поглядах [17, с. 129]. Різниця часто полягала саме у ставленні до національних меншин, серед яких були і українці.

Єдиною українською стороною, з якою польське підпілля бачило можливість у пошуках порозуміння у 1941 р. виступали члени ОУН. УНДО, на їхню думку, вже втратило політичну вагу [13, с. 35]. Львівський Союз збройної боротьби, незважаючи на відсутність офіційних розпоряджень, мав у своєму складі Український відділ, який займався взаємодією з українцями [10, с. 36]. Варто зрозуміти, що кожна зі сторін відстоювала свої політичні інтереси, основним серед них було питання територій. Відсутність можливого розв’язання цієї проблеми робила дії малоефективними. Провід ОУН висував низку власних вимог, основною з яких була вимога визнання права обох народів на суверенні держави виключно на етнографічних територіях. ОУН також вимагала від польського уряду засудження акцій «пацифікації» та покарання шовіністичних представників політикуму. У разі прийняття цих умов провід ОУН вважав можливим співпрацю з польським урядом, чи навіть підтримку участі українців у польській армії [7, с. 99].

Варто зазначити, що в середовищі ОУН були окремі прихильники ідеї польсько-українського співпраці. Вони бачили в польському русі важливий чинник і союзника в боротьбі з радянськими та німецькими окупантами [23, с. 110]. Певний вплив на процес встановлення польсько-українського діалогу мав також митрополит Андрей Шептицький. Він виступав посередником між польським урядом у Лондоні, підпіллям та українськими силами в Галичині [23, с. 111]

Польський уряд у екзилі вів політику співпраці із українськими еміграційними колами. Варто зазначити, що в міжвоєнний період окремі учасники українського еміграційного руху схилялися до ідеї прометеїзму і, згідно нею, особливу роль у боротьбі з СРСР мала відіграти саме Польща. І Польща мала б стати найближчим союзником новоствореної української держави, а спірні територіальні питання б визначилися у ході переговорів [5, с. 82]. Уряд УНР в еміграції перебував у залежності від польського уряду [12, с. 34]. Як продовження цієї взаємодії, у 1939 р. було створення Українського Комітету, який очолював О. Шульгин. Основою цього Комітету була політика взаємодії з польським урядом проти СРСР і ця ідея мала підтримку серед українських еміграційних політиків [19, с. 65]. Після окупації нацистами Польщі, новий емігрантський уряд УНР і далі підтримували контакти з польським урядом В. Сікорського. Діячі уряду УНР, які залишались в окупованій Польщі під тиском окупаційної німецької влади робили заяви, що засуджували ці контакти [5, с. 83]. Так, у Польщі залишався президент УНР в екзилі Андрій Лівицький, а повноваження Голови Директорії уряду перебрав на себе В. Прокопович, який перебував у Франції [24, с. 68]. Саме територіальна безкомпромісність еміграційного уряду Польщі стала головною перешкодою для налагодження діалогу з українською стороною. Очільник Державного центру УНР в екзилі Андрій Лівицький відмовився від офіційних перемовин з польським керівництвом у Франції, оскільки останні непохитно відстоювали принцип територіальної цілісності Другої Речі Посполитої.

Головним недоліком уряду УНР в екзилі був його відсутній вплив на політичну думку окупованих територій. Польські політики вели переговори з представниками УНДО та керівництвом ОУН – силами, які на їхню думку мали більший вплив на українське суспільство. Проте між ними не було одностайної підтримки діяльності УК, представники ПУН навпаки вважали її заснування помилковим [19, с. 71]. Польський уряд вів переговори з іншими українськими емігрантами у США та Канаді, Конгресом українців, та ці переговори не давали бажаних результатів [6, с. 31].

Протягом всього періоду 1939-41 рр. польський уряд в екзилі залежав від позиції західних союзників, особливо урядів Франції та Британії. Вони

також мали вплив і на політику щодо врегулювання «українського питання». Британський уряд був готовий підтримувати ініціативи польсько-українського діалогу, у відповідь – польські урядові кола інформували його, що в майбутньому політика щодо національних меншин, зокрема українців, буде більш ліберальною [19, с. 66].

У листопаді 1939 р. у Лондоні польському уряду було заявлено, що він не повинний розраховувати на підтримку британського уряду у питанні врегулювання польсько-радянського кордону та повернення усіх довоєнних територій. Ця позиція Лондона була зумовлена стратегічною потребою залучення СРСР до антигітлерівської коаліції [5, с. 84]. Протягом 1939-1941 рр., під відчутним тиском британського уряду, було здійснено низку спроб розв'язання "українського питання". Британська сторона прагнула згладити польсько-українські суперечності, але й не створювати перешкод для залучення СРСР до коаліції. Британська влада вбачала у включенні західноукраїнських і західнобілоруських теренів до СРСР найбільш реалістичний сценарій завершення конфлікту [19, с. 67]. Також західні союзники недостатньо враховували державницькі прагнення українців, що залишало їх невдоволеними.

Після переїзду польського уряду до Лондона, вплив британських політиків тільки збільшився. Під впливом обставин та новин з фронту польський уряд був змушений переглянути свою політику. Були зроблені заяви про можливі зміни щодо польсько-радянського кордону, які стосувались можливості переходу Східної Галичини до складу СРСР. У 1940 р. британський уряд інформував радянське керівництво про свою згоду на кордон згідно лінії Керзона [5, с. 85]. Так само польський уряд мав погодитися не співпрацювати з ворожими до радянської влади рухами, і в першу чергу йшлось саме про українські націоналістичні рухи [19, с. 82].

30 липня 1941 р. польським урядом була підписана угода про союз із СРСР у війні. Угода анульовувала радянсько-німецький договір 1939 р. та встановлювала дипломатичні стосунки між урядами [3, с. 202]. Ця угода була продиктована політикою британського уряду і була неоднозначно сприйнята самими польськими колами. Варто зазначити, що ця угода ніяк не вирішувала питання кордону. Обидві сторони вважали території на схід від лінії Керзона своїми [5, с. 85]. Для українського питання це мало фатальні наслідки: польський уряд продовжував розглядати західноукраїнські землі як свою внутрішню територію, тоді як Москва бачила в них частину УРСР. Також ключовим для обох сторін залишалось лише повернення контролю над територіями, а не доля їхнього населення. Домовленості про післявоєнні депортації остаточно перекреслювали можливість визнання української суб’єктності [25, с. 125]. Угода Сікорського-Майського продемонструвала,

що в ієрархії пріоритетів польського уряду та його західних союзників боротьба з Німеччиною та союз із СРСР повністю витіснили потребу врегулювання українських прагнень, залишивши ситуацію на «східних кресах» без жодних принципових змін.

Висновки. Після окупації Польської держави у 1939р. польський уряд у екзилі був відновлений на території Франції. Президентом уряду у вигнанні було призначено колишнього маршалка сенату Владислава Рачкевича, а прем'єр-міністром – Владислава Сікорського.

Уряд В. Сікорського мав коаліційний характер і складався здебільшого із опонентів санаційного режиму, на якого був покладений тягар поразки у Вересневій кампанії. Прихильниками «санації» уряд активно критикувався. Головними цілями уряду у війні були визнано повернення довоєнних територій й повернення до старого порядку. «Українське питання» було важливою частиною політики Польщі у міжвоєнний період і через окупацію територій воно потребувало змін.

Політика польського еміграційного уряду у 1939-1941 рр. базувалась на безальтернативному принципі збереження довоєнних кордонів. Це унеможливлювало досягнення компромісу з українським національним рухом, який захищав ідеї створення української держави. Польський уряд бажав зберегти за собою територію «східних кресів», що унеможливлювало будь-які поступки українцям. Територія Галичини польським урядом і підпіллям у цей момент вважалась найбільш небезпечною і могла стати осередком збройної боротьби, тоді на території Волині відновлення польської влади вважалося менш проблемним. Території Лемківщини, Холмщини і Посяння польський уряд планував отримати у ході переговорів. Польський політикум так і не дійшов консенсусу щодо українського питання. Взаємодія з українськими еміграційними колами (зокрема урядом УНР в екзилі) залишалася малоефективною через їхню фінансову залежність від Лондона та малий політичний вплив на українців, тоді як діалог із реальними силами на окупованих територіях (ОУН, УНДО) був малоефективним через розбіжність ідеологій та питання територій. У українських силах, так-само не було одностайності щодо стосунків з поляками, що створювало надзвичайно складні обставини для діалогу. Вплив мав і британський уряд, від позиції якого залежав польський уряд в екзилі. Для офіційного Лондона важливим було втихомирення міжетнічних конфліктів в середині польської держави, та важливим стримуючим чинником щодо обіцянок польському уряду був фактор СРСР. Саме бажання отримати СРСР, як союзника стримувало британців від будь-яких обіцянок щодо післявоєнного польсько-радянського кордону. Зрештою, підписання угоди Сікорського-Майського у липні 1941 р. під тиском британських

союзників остаточно позбавило «українське питання» міжнародної суб'єктності, через пріоритет польсько-радянського порозуміння і його потребу у міжнародній політиці. Таким чином, період 1939-1941 рр. став часом невикористаних можливостей для польсько-українського діалогу, що стало однією з причин ескалації конфлікту в майбутньому.

Література

1. Зашкільняк Л., Крикун М. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2002. 752 с.
2. Дильонгова Г. Історія Польщі 1795–1990 / пер. з пол. М. Кірсенка. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 239 с.
3. Косик В. Україна і Німеччина у Другій світовій війні. Париж ; Нью-Йорк ; Львів : НТШ, 1993. 684 с.
4. Ільюшин І. Становлення польського емігрантського уряду в Парижі та Лондоні й польського підпілля у Львові до українського питання в 1939–1941 рр. Український історичний журнал. 1999. № 6. С. 70–81.
5. Ільюшин І. Національно-визвольні прагнення українських та польських самостійницьких сил за часів Другої світової війни. Український історичний журнал. 2003. № 1. С. 82–96.
6. Ільюшин І. ОУН-УПА і українське питання в роки Другої світової війни (в світлі польських документів) / відп. ред. С. В. Кульчицький. Київ : Інститут історії України НАНУ, 2000. 198 с.
7. Ільюшин І. Польська проблема в державотворчій діяльності ОУН та спроби українсько-польського порозуміння в 1940–1941 рр. Україна - Європа - Світ : міжнар. зб. наук. пр. Тернопіль, 2011. Вип. 5, ч. 2. С. 96–105.
8. Szumiło M. Ukraińska Reprezentacja Parlamentarna w Sejmie i Senacie RP (1928–1939). Dzieje Najnowsze. 2004. R. 36, z. 4. S. 199–204. URL: http://rcin.org.pl/Content/47836/PDF/WA303_63992_A507-DN-R-36-4_Szumilo.pdf.
9. Wapiński R. Historia polskiej myśli politycznej XIX i XX wieku. Gdańsk : Arche, 1997. 325 s.
10. Партач Ч. Українська проблема у політиці польського еміграційного уряду і польського підпілля в 1939–1945 рр. Україна – Польща: важкі питання. Варшава : Tyrsa, 1999. Т. 4. С. 109–121.
11. Bonusiak W. Polska podczas II wojny światowej. Rzeszów : Wyd-wo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999. 412 s.
12. Armstrong J. A. Ukrainian Nationalism, 1939–1945. New York : Columbia University Press, 1955. 322 p.
13. Годлевський С. Демографічні та духовні втрати українського населення на Холмщині в роки Другої світової війни та внаслідок операції «Вісла». Волинь і волиняни у Другій світовій війні : зб. наук. пр. / упоряд. М. М. Кучерепа. Луцьк, 2012. С. 539–544.
14. Сивіцький М. Історія польсько-українських конфліктів : у 3 т. / пер. з пол. Є. Петренка. Київ : Вид-во ім. Олени Теліги, 2005. Т. 2. 358 с.
15. Новак О. Режим санації – епоха досягнень та прорахунків. Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи. 2013. Т. 2. С. 110–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UPmcp_2013_2_27.

16. Torzecki R. Polacy i Ukraińcy. Sprawa ukraińska w czasie II wojny światowej na terenie II Rzeczypospolitej. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993. 349 s.

17. Макарчук В. Позиція польських антикомуністичних урядів у питаннях державно–територіального статусу Малопольські Всходні (Західної України та Західної Білорусі) у 1939–1945 рр. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки. 2021. Т. 8, № 2 (30). С. 8–25. DOI: https://doi.org/10.23939/law2021.30.008.

18. Зашкільняк Л. Польське підпілля та українське питання в роки Другої світової війни. Україна–Польща: історична спадщина і суспільна свідомість. 2016. Вип. 9. С. 128–139.

19. Боляновський А. Нереалізовані можливості: спроби українсько-польського порозуміння (осінь 1939 – перша половина 1941 рр.). Український історичний журнал. 2020. № 1. С. 63–88. DOI: https://doi.org/10.15407/uhj2020.01.063.

20. Polacy i Ukraińcy podczas II wojny światowej : materiały z konf. nauk. / pod red. Włodzimierza Bonusiaka. Rzeszów : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000. 151 s.

21. Від Рейхстагу до Іводзіми. У полум'ї війни: Україна та українці у Другій світовій / В. В'ятрович та ін. ; під заг. ред. Я. Примаченко. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 352 с. (Історія без цензури).

22. Вульф Л. Національні ідентичності є «уявними спільнотами». Голос Америки. 2011.URL:http://ukrainian.voanews.com/a/invention-galicia117821583/239222.html.

23. Трофимович В. Польське питання в політичній думці українського підпілля: 1939–1945. Наукові записки НаУОА. Історичні науки. 2000. Вип. 1. С. 110–125.

24. Лівицький М. ДЦ УНР в екзилі між 1920 і 1940 роками. Мюнхен ; Філадельфія : Вид-во Укр. Інформ. Бюро, 1984. 72 с.

25. Кіцак В. Позиція польського еміграційного уряду в Лондоні щодо становлення повоєнного східного кордону Польщі. Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Історія. 2015. Вип. 2, ч. 4. С. 124–127.

References

1. Zashkilniak, L., & Krykun, M. (2002). *Istoriia Polshchi: Vid naidavnishykh chasiv do nashykh dniv [History of Poland: From ancient times to the present day]*. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

2. Dylonhova, H. (2007). *Istoriia Polshchi 1795–1990 [History of Poland 1795– 1990]*. (M. Kirsenka, Trans.). Kyiv: Vydavnychyi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].

3. Kosyk, V. (1993). *Ukraina i Nimechchyna u Druhii svitovii viini [Ukraine and Germany in the Second World War]*. Paris; New York; Lviv: NTSh [in Ukrainian].

4. Iliushyn, I. (1999). Stanovlennia polskoho emihrantskoho uriadu v Paryzhi ta Londoni y polskoho pidpillia u Lvovi do ukrainskoho pytannia v 1939–1941 rr. [Formation of the Polish government-in-exile in Paris and London and the Polish underground in Lviv towards the Ukrainian question in 1939–1941]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal, 6,* 70–81 [in Ukrainian].

5. Iliushyn, I. (2003). Natsionalno-vyzvolni prahnennia ukrainskykh ta polskykh samostiinytskykh syl za chasiv Druhoi svitovoi viiny [National liberation aspirations of Ukrainian and Polish independentist forces during the Second World War]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, *1*, 82–96 [in Ukrainian].

6. Iliushyn, I. (2000). *OUN-UPA i ukrainske pytannia v roky Druhoi svitovoi viiny* (*v svitli polskykh dokumentiv) [OUN-UPA and the Ukrainian question during the Second World War (in the light of Polish documents)].* S. V. Kulchytskyi (Ed.). Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NANU [in Ukrainian].

7. Iliushyn, I. (2011). Polska problema v derzhavotvorchii diialnosti OUN ta sproby ukrainsko-polskoho porozuminnia v 1940–1941 rr. [The Polish problem in the state-building activity of the OUN and attempts at Ukrainian-Polish reconciliation in 1940–1941]. *Ukraina - Yevropa - Svit – Ukraine - Europe - World*, *5(2),* 96–105 [in Ukrainian].

8. Szumiło, M. (2004). Ukraińska Reprezentacja Parlamentarna w Sejmie i Senacie RP (1928–1939) [Ukrainian Parliamentary Representation in the Sejm and Senate of the Republic of Poland (1928–1939)]. *Dzieje Najnowsze, 36(4),* 199–204.

Retrieved from http://rcin.org.pl/Content/47836/PDF/WA303_63992_A507-DN-R36-4_Szumilo.pdf [in Polish].

9. Wapiński, R. (1997). *Historia polskiej myśli politycznej XIX i XX wieku* [History of Polish political thought of the 19th and 20th centuries]. Gdańsk: Arche [in Polish].

10. Partach, Ch. (1999). Ukrainska problema u polityts polskoho emihratsiinoho uriadu i polskoho pidpillia v 1939–1945 rr. [The Ukrainian problem in the policy of the Polish government-in-exile and the Polish underground in 1939–1945]. *Ukraina – Polshcha: vazhki pytannia – Ukraine – Poland: difficult questions, 4,* 109–121 [in Polish].

11. Bonusiak, W. (1999). *Polska podczas II wojny światowej [Poland during World War II].* Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej [in Polish].

12. Armstrong, J. A. (1955). *Ukrainian Nationalism*, 1939–1945. New York: Columbia University Press.

13. Hodlevskyi, S. (2012). Demohrafichni ta dukhovni vtraty ukrainskoho naselennia na Kholmshchyni v roky Druhoi svitovoi viiny ta vnaslidok operatsii «Visla» [Demographic and spiritual losses of the Ukrainian population in the Kholm region during the Second World War and as a result of Operation "Vistula"]. In M. M. Kucherepa (Comp.), *Volyn i volyniany u Druhii svitovii viini [Volyn and Volynians in the Second World War]* 539–544 [in Ukrainian].

14. Syvitskyi, M. (2005). *Istoriia polsko-ukrainskykh konfliktiv [History of Polish-Ukrainian conflicts].* (Ye. Petrenko, Trans.). (Vol. 2). Kyiv: Vydavnytstvo imeni Oleny Telihy [in Ukrainian].

15. Novak, O. (2013). Rezhym sanatsii – epokha dosiahnen ta prorakhunkiv [The Sanation regime – an era of achievements and miscalculations]. *Ukraina ta Polshcha: mynule, sohodennia, perspektyvy – Ukraine and Poland: past, present, prospects*, *2,* 110–114. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/UPmcp_2013_2_27 [in Ukrainian].

16. Torzecki, R. (1993). *Polacy i Ukraińcy. Sprawa ukraińska w czasie II wojny światowej na terenie II Rzeczypospolitej* [Poles and Ukrainians. The Ukrainian issue during World War II in the territory of the Second Republic]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [in Polish].

17. Makarchuk, V. (2021). Pozytsiia polskykh antykomunistychnykh uriadiv u pytanniakh derzhavno–terytorialnoho statusu Malopolski Vskhodni (Zakhidnoi Ukrainy ta Zakhidnoi Bilorusi) u 1939–1945 rr. [The position of Polish anticommunist governments on the issues of the state-territorial status of Eastern Lesser Poland (Western Ukraine and Western Belarus) in 1939–1945]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriia: Yurydychni nauky – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Legal Sciences, 8, 2(30),* 8–25. https://doi.org/10.23939/law2021.30.008 [in Ukrainian].

18. Zashkilniak, L. (2016). Polske pidpillia ta ukrainske pytannia v roky Druhoi svitovoi viiny [The Polish underground and the Ukrainian question during the Second World War]. *Ukraina–Polshcha: istorychna spadshchyna suspilna svidomist – Ukraine–Poland: historical heritage and public consciousness*, 9, 128– 139 [in Ukrainian].

19. Bolianovskyi, A. (2020). Nerealizovani mozhlyvosti: sproby ukrainskopolskoho porozuminnia (osin 1939 – persha polovyna 1941 rr.) [Unrealized opportunities: attempts at Ukrainian-Polish reconciliation (autumn 1939 – first half of 1941)]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, *1*, 63–88. https://doi.org/10.15407/uhj2020.01.063 [in Ukrainian].

20. Bonusiak, W. (Ed.). (2000). *Polacy i Ukraińcy podczas II wojny światowej: materiały z konferencji naukowej* [Poles and Ukrainians during World War II: proceedings of the scientific conference]. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej [in Polish].

21. Viatrovych, V. et al. (2017). *Vid Reikhstahu do Ivodzimy. U polumi viiny: Ukraina ta ukraintsi u Druhii svitovii* [From the Reichstag to Iwo Jima. In the flames of war: Ukraine and Ukrainians in the Second World War]. Ya. Prymachenko (Ed.). Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia [in Ukrainian].

22. Vulf, L. (2011). *Natsionalni identychnosti ye «uiavnymy spilnotamy» [National identities are "imagined communities"].* Holos Ameryky Voice of America. Retrieved from http://ukrainian.voanews.com/a/invention-galicia117821583/239222.html [in Ukrainian].

23. Trofymovych, V. (2000). Polske pytannia v politychnii dumtsi ukrainskoho pidpillia: 1939–1945 [The Polish question in the political thought of the Ukrainian underground: 1939–1945*]. Naukovi zapysky NaUOA. Istorychni nauky – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Historical Sciences, 1*, 110–125 [in Ukrainian].

24. Livytskyi, M. (1984). *DTs UNR v ekzyli mizh 1920 i 1940 rokamy [The State Center of the UNR in exile between 1920 and 1940].* Munich; Philadelphia: Vydavnytstvo Ukrainske Informatsiine Biuro [in Ukrainian].

25. Kitsak, V. (2015). Pozytsiia polskoho emihratsiinoho uriadu v Londoni shchodo stanovlennia povoiennoho skhidnoho kordonu Polshchi [The position of the Polish government-in-exile in London regarding the establishment of the postwar eastern border of Poland]. *Naukovi zapysky TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia – Scientific Notes of Volodymyr Hnatiuk TNPU. Series: History, 2(4),* 124–127 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 39:[94(477)"19"+903]-051

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3596-3609

Дрогобицька Оксана Ярославівна кандидат історичних наук, доцент кафедри етнології і археології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-2929-1708

Винник Наталія Мирославівна кандидат історичних наук, викладач кафедри українознавства та філософії, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0001-5101-2827

Гайдукевич Олена Олександрівна кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства та філософії, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0001-7783-1767

ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕРВІСНОГО СУСПІЛЬСТВА У ПРАЦЯХ КАТЕРИНИ ГРУШЕВСЬКОЇ (1900 – 1943)

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу наукової спадщини видатної української дослідниці Катерини Грушевської (1900–1943) та її внеску у вивчення історії первісного суспільства. Автори розкривають роль вченої у закладенні підвалин нової наукової школи, яка розглядала архаїчну культуру як динамічну систему соціальних зв'язків і ментальних структур, а не як статичний пережиток минулого.

У дослідженні детально проаналізовано підходи К. Грушевської до визначення «примітивної культури» та побуту синполітейних суспільств. Особливу увагу приділено аналізу праць, опублікованих у збірнику «З примітивної культури» (1924) та часописі «Первісне громадянство і його пережитки на Україні». Висвітлено її рецепцію теорій провідних західних інтелектуалів того часу: Л. Леві-Брюля, Е. Дюркгейма, Дж. Фрезера, П. Шебести та інших.

Важливим акцентом статті є розгляд тези К. Грушевської про існування у первісному соціумі двох паралельних і рівнозначних «статевих громад» — чоловічої та жіночої. Дослідниця критикувала тогочасний андроцентризм, доводячи, що жіноча культура та господарська магія є складними, самодостатніми системами, які перебувають у постійній взаємодії з чоловічою сферою.

Автори наголошують, що Катерина Грушевська здійснила вагомий внесок у розвиток не тільки української етнології чи соціології, а й історії первісного суспільства. Її численні дослідження свідчать про глибоку обізнаність із тогочасними провідними теоріями французьких, англійських, німецьких та американських вчених.

Стаття демонструє, як через метод етнографічних аналогій та вивчення пережитків дослідниця реконст-руювала архаїчний світогляд, поєднуючи дані про корінні народи Америки, Африки та Океанії з українським фольклорно-етнографічним матеріалом.

Окремо висвітлено видавничу діяльність Кабінету примітивної культури при ВУАН, який під керівництвом Катерини Грушевської став потужним майданчиком для інтеграції української науки у світовий інтелектуальний простір.

Ключові слова: історія первісного суспільства, Катерина Грушевська, етнографія, археологія, антропологія, культура, етнос, радянські репресії, тоталітарна система.

Drohobytska Oksana Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Ethnology and Archeology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-2929-1708

Vynnyk Natalia Candidate of Historical Sciences, lecturer of the Department of Ukrainian Studies and Philosophy, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0001-5101-2827

Haidukevych Olena Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies and Philosophy, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0001-7783-1767

PROBLEMS OF THE HISTORY OF PRIMITIVE SOCIETY IN THE WORKS OF KATERYNA HRUSHEVSKA (1900–1943)

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the scholarly heritage of the prominent Ukrainian researcher Kateryna Hrushevska (1900–1943) and her contribution to the study of the history of primitive society. The authors reveal the scholar's role in laying the foundations of a new scientific school that viewed archaic culture as a dynamic system of social ties and mental structures rather than a static relic of the past.

The study provides a detailed analysis of K. Hrushevska's approaches to defining «primitive culture» and the everyday life of synpoliteic societies. Particular attention is paid to the analysis of works published in the collection «From Primitive Culture» (1924) and the journal «Primitive Citizenship and Its Relics in Ukraine». The article highlights her reception of the theories of leading Western intellectuals of that time: L. Lévy-Bruhl, É. Durkheim, J. Frazer, P. Schebesta, and others.

A significant focus of the article is the examination of K. Hrushevska's thesis regarding the existence of two parallel and equivalent «gender communities» – male and female – within primitive society. The researcher criticized the androcentrism of her time, proving that female culture and economic magic are complex, self-sufficient systems in constant interaction with the male sphere.

The authors emphasize that Kateryna Hrushevska made a significant contribution to the development of not only Ukrainian ethnology and sociology but also the history of primitive society. Her numerous studies demonstrate a deep familiarity with the leading theories of French, English, German, and American scholars of the period. The article illustrates how, through the method of ethnographic analogies and the study of relics, the researcher reconstructed the archaic worldview by combining data on the indigenous peoples of America, Africa, and Oceania with Ukrainian folkloric and ethnographic material.

The publishing activities of the Cabinet of Primitive Culture at the All-Ukrainian Academy of Sciences (VUAN) are highlighted separately. Under Kateryna Hrushevska's leadership, it became a powerful platform for integrating Ukrainian science into the global intellectual space.

Keywords: history of primitive society, Kateryna Hrushevska, ethnography, archaeology, anthropology**,** culture, ethnos, Soviet repressions, totalitarian system.

Постановка проблеми. Постать Катерини Грушевської (1900–1943) посідає особливе місце в українському інтелектуальному дискурсі міжвоєнного періоду. Будучи талановитим етнологом, соціологом та фольклористом, вона фактично заклала підвалини нової наукової школи, що розглядала архаїчну культуру не як статичний пережиток минулого, а як складну, динамічну систему соціальних зв'язків і ментальних структур.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення наукової спадщини вченої в контексті сучасних підходів до вивчення первісної історії, а також важливістю її внеску в інтеграцію української науки у світовий інтелектуальний простір 1920-х років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання наукової діяльності К. Грушевської тривалий час залишалися в тіні через радянські репресії та ідеологічні заборони. Лише з відновленням незалежності України розпочався активний процес повернення її імені в науковий обіг. Важливий внесок у дослідження біографії вченої та наукової спадщини здійснили І. Матяш [1; 2; 3], В. Борисенко [4] та О. Церковняк-Городецька [5]. Остання, зокрема, захистила кандидатську дисертацію про ф**ольклористичну спадщину К. Грушевської в контексті розвитку загальноєвропейської фольклористики**. У монографії «Українська етнологія у європейському контексті (друга половина XIX ст. – 20-ті рр. XX ст.)» К. Левчук та Н. Чернищук розглянули діяльність вченої через призму становлення та розвитку теоретико-методологічних пошуків в українській етнології другої половини 20-х рр. XX ст. [6]. Дослідниця І. Головаха-Хікс акцентувала увагу на ролі К. Грушевської як соціолога [7]. Незважаючи на вказані праці, все ще потребують детального вивчення її наукові погляди саме на проблеми історії первісного суспільства.

Мета статті – розглянути місце історії первісного суспільства у науковій спадщині Катерини Грушевської, проаналізувати її підходи до вивчення синполітейних суспільств та з'ясувати роль часопису «Первісне громадянство і його пережитки на Україні» у поширенні знань з первісної історії.

Виклад основного матеріалу. Катерина Грушевська народилася 21 червня 1900 р. у Львові й була єдиною донькою подружжя історика Михайла Грушевського та літературознавиці Анни-Марії Грушевської. Вона отримала ґрунтовну домашню освіту, з дитинства добре оволоділа іноземними мовами, захоплювалася історією та літературою. У 1917 р. зарахована вільним слухачем на правничий факультет Київського університету, але через суцільно-політичну ситуацію так і не закінчила навчання [2, с. 19-20].

Свою наукову діяльність дослідниця розпочала, друкуючись на сторінках «Літературно-наукового вісника» та допомагаючи батькові в організації Українського соціологічного інституту (м. Відень) у якості секретаря установи. У період 1919 – 1924 рр. разом із батьком переїжджала до Праги, Берліну, Женеви, Парижу та інших міст Європи [4, с. 78]. Тоді ж вийшла друком перша знакова праця К. Грушевської «Примітивні оповідання, казки і байки Африки та Америки» (1923 р.). Збірка складалася із двох частин – авторської передмови «Розвій словесної творчості і примітивна проза» та зразків оповідань, новел і казок первісних народів Африки та Америки. У вступній статті вчена наголошувала на важливості застосування еволюційного методу дослідження при вивченні поетичної

творчості [8, с. 9]. У Києві К. Грушевська з 1924 р. працювала штатним науковим співробітником Культурно-історичної комісії та Комісії історичної пісенності науково-дослідної кафедри історії України Всеукраїнської Академії Наук (ВУАН), а з жовтня 2025 р. – керівником новоствореного Кабінету примітивної культури [4, с.79]. У цей же період вона опублікувала збірник «З примітивної культури: розвідки та доповіді» (1924 р.). Праця висвітлювала тематичні напрямки, які вчена досліджувала на спеціальному семінарі Українського соціологічного інституту [9].

З огляду на предмет нашого дослідження, важливо з'ясувати, що розуміла К. Грушевська під терміном «примітивна культура». Зокрема це поняття вона визначала як продукт «примітивної стадії» розвитку людських спільнот. Історик М. Грушевський описував «примітивну стадію» як «життя, яке в сфері продукції ще не дійшло до поділу праці, в сфері соціальній не доступило до класової диференціації суспільности, в сфері інтелектуальній не переступило зони, що відділяє мишлення прелогічне з його містичною синтетичністю, від новішої аналітичної раціоналістичної мислі» [10, с. VI].

У розвідці «Початки заселення та культури Америки» збірника «З примітивної культури» авторка проаналізувала етнологічні джерела вивчення синполітейних суспільств[22] і напрямки досліджень американських наукових товариств [9, с. 18-20], наголошуючи що багато складових «передісторичного» побуту збереглися до 20-х років XX ст. Так, К. Грушевська зазначила, що безцінний для науки консерватизм побуту корінних народів «дотримав умови типового неоліту майже до електричної доби» [9, с. 22]. Рецензуючи працю Вільяма Генрі Голмса «Lithic Industries» («Кам'яні індустрії», 1919), вона звернула увагу на питання заселення континенту та етногенезу корінних народів, результати археологічних розкопок середини та другої половини XIX ст., які супроводжувалися як справжніми відкриттями, так і фальшивими інтерпретаціями [9, с. 24-46]. Вчена також подала поділ континенту на етнографічні райони, описи копалень та техніки кам'яної індустрії, й проаналізувала саме поняття «кам'яний вік» та погляди істориків на технології цієї доби [9, с. 47-49, с. 73-74].

Стаття «Примітивне мишлення і його відгомони в нашім фольклорі» присвячена аналізу наукових здобутків французького філософа та

[22] Первісні суспільства, які існували до виникнення цивілізацій, у науці отримали назву апополітейні (від грец. «апо» – до та «політейний» – цивілізаційний), а первісні суспільства, що продовжували співіснувати з цивілізаціями, дістали назву синполітейних (від грец. «син» – існуючий одночасно).

антрополога Л. Леві-Брюля, особливо його праць «Розумові функції у нижчих суспільствах» (1910) та «Первісне мислення» (1922). Авторка зазначила, що дослідник вперше спробував висвітлити характерні риси «примітивного» мислення, яке він назвав «пралогічним» чи «дологічним». Вона також наголошувала, що «усвідомлення ріжниці між примітивною і цивілізованою мислею, се заразом оден з найцінніших здобутків нової етнології, а дослідження і систематизація сього здобутку – одно з найцікавіших завдань сеї науки в будуччині» [9, с. 76].

К. Грушевська пропонувала вивчати мислення представників синполітейних суспільств як окрему логічну систему, хоча це вимагає від науковця неабиякого абстрагування, вміння звільнитися від кліше своєї логіки, а також «широкого знання примітивного життя і всього, в чім виявляється хід примітивної мисли» [9, с. 77]. На численних прикладах з життя різних етносів, вона доводила, що так звана «примітивна людина» не робить логічних помилок, вона просто оперує в магічному світі, де правила причинно-наслідкових зв'язків функціонують інакше, а конкретний результат є лише виявом містичних сил [9, с. 84-85]. У цьому дослідженні авторка наводила приклади із народних вірувань на Гуцульщині та Лемківщині, зокрема записи про похоронні обряди етнографів З. Кузелі, А. Онищука, П.Шекерика-Доникового та О. Яворського [9, с. 98-103]. Загалом хоча концепція «пралогічного мислення» Л. Леві-Брюля згодом зазнала критики, вона ж все-таки здійснила сильний вплив на погляди К. Грушевської [7, с. 181].

Одне з центральних місць у збірці «З примітивної культури» займає дослідження «Тотем і Мана. Дві категорії примітивної мисли». У ньому дослідниця звернулася до вчень французької соціологічної школи та послідовників філософа, соціолога-позитивіста Еміля Дюркгейма (1858–1917), автора праці «Первісні форми релігійного життя», а також представника школи англійської соціальної антропології Джеймса Фрезера (1854–1941).

Крім цього, К. Грушевська подала детальне тлумачення історії походження терміну «тотем» та його місце у вченні французького етнографа Арнольда ван Геннепа[23] та інших провідних науковців початку XX ст. Аналогічно вчена проаналізувала поняття «мана»[24] у народів Океанії [9, с. 130].

[23]Арнольд ван Геннеп (1853–1957) – французький етнограф і фольклорист. Автор праць «Табу і тотемізм на Мадагаскарі», «Обряди переходу», «Міфи і легенди Австралії» «Фольклор».

[24] Мана – термін меланезійського походженн. Означає невиразну, нематеріальну силу, яка може пронизувати живі та неживі тіла, людей, тварин, рослини.

Завершують збірник «З примітивної культури» розвідки «Полон орнаменту і крадіж слова, як причинки до поняття власности у примітивних народів» та «Колективне в примітивній поезії». Катерина Грушевська висунула тезу про колективістські настрої первісної людини як першу причину і формуючий принцип її космології, розуміння взаємовідносин між собою і навколишнім світом [9, с. 10].

Загалом даний збірник засвідчує високий рівень наукової підготовки дослідниці, її ерудованість і широку обізнаність з працями американських, британських та французьких дослідників. Аналізуючи різні явища з життя синполітейних суспільств Північної Америки, Африки, Австралії та Океанії, вона активно використовувала метод етнографічних аналогій, а також активно залучала результати досліджень українських етнографів.

З 1926 р. почав виходити часопис Кабінету примітивної культури під назвою «Первісне громадянство і його пережитки на Україні». На титульній сторінці першого випуску було зазначено головну мету видання: «Народня творчість в соціологічному освітленню» [7, с. 181]. У передмові до першого випуску Михайло Грушевський писав, що серед основних завдань ставить: 1) ґрунтовне вивчення пережитків «примітивної культури» у слов'ян, індоєвропейських етносів та усіх прилеглих до України територій; 2) «студії інтелектуальної і соціяльної культури нижче-культурних народів» як матеріалу для з'ясування підґрунтя цих пережитків; 3) систематичне дослідження українського фольклору та побуту; 4) реконструкцію старого світогляду і соціальних принципів за допомогою літературних джерел і побутових матеріалів [10, с.VII].

Впродовж 1926-1929 рр. вийшло 8 випусків цього часопису, у яких друкувалися статті, присвячені етнографії, етносоціології, антропології та первісній історії. Саме на сторінках цього журналу К. Грушевська друкувала свої розгорнуті рецензії на праці Л. Леві-Брюля [11; 12], П. Шебести [13], *А. Хрдлічки* [14], Е. С. Гартланда [15], Е. Касаса [16] та інших. Крім неї, у журналі публікувалися Т. Гавриленко, П. Глядківський, М. Грушевський, В. Денисенко, К. Квітка, Ф. Колесса, К. Копержинський, В. Кравченко, Л. Шевченко та інші [3, с. 214].

Однією із тем, яка наскрізно проходила через усі випуски часопису, було первісне суспільство та пережитки минулого у сучасних народів. Зокрема у рецензії «Навколо дикунової душі. З приводу дискусії над книгою Леві-Брюля: L'ame Primitive» К. Грушевська знову звернулася до теми мислення первісних народів у трактуванні французького антрополога, наголосивши, що автор не тільки ввів чимало нових понять і термінів, а й викликав суперечки між дослідниками [12, с. 99]. Вона характеризувала найновіше на той час видання Л. Леві-Брюля «Первісна душа» (1927 р.),

наголосивши що «…констатування впливу соціяльних факторів на індивіда, його залежности від структури – хай це буде названо традицією, чи колективом, се здається нам найцінніший висновок нової праці Леві-Брюля і, не вважаючи на все, тої дискусії, що вона викликала» [12, с. 112]. Крім цього, К. Грушевська виступила авторкою невеликої рецензії на статтю Л.Леві-Брюля «Система лічби у бергдама[25]» [11, с. 124-125].

Стаття К. Грушевської «До нових матеріалів про первісний монотеїзм» розглядає дискусію в етнології щодо існування прамонотеїзму[26] та детально аналізує працю німецького антрополога, лінгвіста, місіонера Пауля Шебести (1887–1967) про семангів [27] Малайського півострова (Malacca) [13, с. 107]. Вона закидала автору, що той, увійшовши у тісний контакт з аборигенами, піддався ілюзії «повного порозуміння», а тому почав тлумачити думки семангів занадто спрощено й безальтернативно («так ніби слова мають зовсім однакове значіння і для нього і для Семанг») [13, с. 108]. Дослідниця охарактеризувала систему вірувань семангів, страх перед громом і бурею, ставлення до інших членів племені, які володіють сакральними знаннями, уявлення про потойбічне життя. Опираючись на етнографічні аналогії з віруваннями корінних народів Америки чи Океанії, а не на католицизм (як це робив П. Шебеста), К. Грушевська по-своєму трактує релігію семангів. На її думку, «в дійсності се релігія не «первісна» і не монотеїчна» [13, с. 116].

Стаття дослідниці «Про дослідження статевих громад в первіснім суспільстві» (1929, вип.1) присвячена аналізу праці німецького антрополога Фердинанда фон Райценштайна (19876 – 1929) про становище жінки у первісних народів. К. Грушевська критикувала автора за «антифеміністичний» підхід, оскільки він зводив роль жінок у первісній спільноті виключно до материнства та домашнього господарства. «Взявшися говорити про жіночу половину примітивного суспільства, автор зовсім не усвідомив собі того фундаментального факту, що первісна суспільність дійсно складається не тільки з двох половин, але з двох полових громад, з котрих кожна творить свою окрему цілість» – наголошувала вчена [17, с. 26].

Це твердження є важливим теоретичним внеском К. Грушевської, на думку якої не існує «головної» чоловічої та «другорядної» жіночої культури. Натомість це дві складні взаємопов'язані системи, кожна з яких

[25] Бергдама – етнос, який проживає у північно-західній частині Намібії.
[26] Прамонотеїзм, первісний монотеїзм – теорія походження релігії, що вбачає в єдинобожжі первісний, вихідний щабель розвитку релігійної свідомості.
[27] Семанги – група малочисельних племен, які є давнім населенням центральної частини півострова Малакка у Південно-Східній Азії.

займає свою культурну нішу. Наприклад, чоловіче полювання супроводжується магічними ритуалами жінок вдома, а пологи – паралельними діями чоловіків (різні табу, які накладалися на партнера породіллі; обрядова імітація пологів (так звана «кувада»)) [17, с. 27]. Вона виділила три групи питань, які Ф. фон Райтценштайн проігнорував: соціальний статус різних поколінь, зокрема надзвичайно важлива роль жінок похилого віку в релігійному та соціальному житті; організація власне жіночої праці; уявлення чоловіків про жіночу громаду та міфологічну сторону цих відносин («віра в магічну силу жінок, острах до жінки як до потенціальної чарівниці, що посідає таємницю буття і тому може знищити кожного чоловіка, думка про зловіщий вплив жіночого організму; нарешті – про «нечистоту» жінки, весь сей комплекс думок, що так виразно обарвлює первісний світогляд і зокрема його чоловічий аспект…» [17, с. 29]. На завершення статті авторка підсумовує, що цінність книги Ф. фон Райтценштайна полягає саме в тому, що вона вказує на «малодосліджену сторінку первісної соціології» [17, с. 33].

У статті «З примітивного господарства. Кілька завважень про засоби жіночої господарчої магії у зв'язку з найстаршими формами жіночого господарства» дослідниця серед інших піднімає питання первісного матріархату, ролі жінок на початку переходу від привласнювального господарства до відтворювального та у процесі еволюції рільництва, а також світоглядних уявлень та позитивних знань людей кам'яного віку [18, с.24]. Зокрема для аналізу образу жінки у первісному світогляді, авторка зверталася до прикладів мистецтва палеоліту [18, с.32]. Дійшовши висновку, що «жіночу господарську магію треба досліджувати як частину суцільного жіночого господарства, що являється пережитком господарського поділу між жіночою і чоловічою половиною громади на початках господарської еволюції людства», авторка запропонувала дві анкети для детальніших досліджень: першу – про поділ господарства між чоловіком і жінкою, другу – про ритуальне оголення як магічний засіб [18, с.43].

Як бачимо, К. Грушевська була добре обізнана із працями зарубіжних дослідників і кращими надбаннями світових наукових шкіл. До того ж вона тісно співпрацювала з Королівським антропологічним інститутом Великої Британії та Ірландії, за дорученням якого розробила й опублікувала «Програму збирання матеріялів до українського народнього сонника» [6, с. 155; 19, с. 103;].

Зокрема вона листувалася із британським лікарем, антропологом, професором Лондонської школи економіки Чарльзом Селіґманом, який цікавився сновидіннями та мав намір перевірити гіпотези З. Фройда на матеріалі традиційних культур [20, с. 115].

Окрім публікацій самої К. Грушевської, у журналі знаходимо й інші статті, присвячені проблемам первісної історії. Так, у випуску 1 за 1928 р. вийшов переклад праці французького етнографа Поля Ріве (1876–1958) «Вивчення людини (Антропологія)», де автор стверджує, що преісторія відрізняється від етнографії тільки «старовинністю тих народів, що її займають», а відтак вивчення давніх зразків культури потрібно робити за тією методикою, що й сучасних етнографічних матеріалів [21, с.15]. У наступній публікації «З початків людства – люди з розкопів» (1929, вип. 2) П. Ріве коротко охарактеризував геологічну періодизацію, антропологічний тип носіїв ашельської культури, а також неандертальців і кроманьйонців [22, с.3-12].

Сучасні дослідники найбільш значимим досягненням К. Грушевської вважають її перше академічне видання українських дум. Перший том «Українські народні думи» зі вступною статтею вченої вийшов у 1927 р., а другий – у 1931 р. [4, с. 79]. У цей час уже посилився тиск радянської тоталітарної системи на наукових співробітників ВУАН та усю родину Грушевських зокрема. Після смерті батька 24 листопада 1934 р. у м. Кисловодську, Катерина зайняла посаду наукового співробітника Інституту матеріальної культури й працювала над впорядкуванням його рукописної спадщини. Однак вже 10 липня 1938 р. її заарештували як члена «антирадянської націоналістичної організації». На закритому судовому засіданні Військового трибуналу Київського округу 15-16 квітня 1939 р. жінку засудили до 8 років виправно-трудових таборів із «поражением прав» (висилкою) на 5 років та конфіскацією особистого майна. Померла К. Грушевська 30 березня 1943 р. у Темлазі [2, с. 21-22].

Радянські репресії 1930-х років призвели до ліквідації більшості наукових установ України, арештів та фізичного знищення в першу чергу гуманітарної інтелігенції, а саме істориків, археологів, етнографів та краєзнавців. Доля Катерини Грушевської не стала винятком, а черговою ілюстрацією злочинної діяльності тогочасної тоталітарної системи.

Висновки. Таким чином, Катерина Грушевська здійснила вагомий внесок у розвиток не тільки української етнології чи соціології, а й історії первісного суспільства. Її численні дослідження демонструють глибоку обізнаність із тогочасними провідними теоріями французьких, англійських, німецьких та американських вчених. Застосовуючи метод пережитків та етнографічні аналогії, порівнюючи побут корінних народів Америки, Африки та Океанії з українським, вона реконструювала архаїчні пласти світогляду. Дослідниця чи не першою в українській науці висунула тезу про існування двох паралельних і рівнозначних «статевих громад» (чоловічої та жіночої), критикуючи тогочасний андроцентризм у науці.

Загалом діяльність Кабінету примітивної культури під керівництвом Катерини Грушевської, видання часопису «Первісне громадянство та його пережитки на Україні» дозволили створити майданчик для фахової дискусії, рецензування нових видань та систематизації знань про етнологію, первісну історію, етносоціологію. Вважаємо, що у подальших наукових дослідженнях варто звернути увагу на внесок у вивчення первісної історії інших співробітників цього науково-дослідного підрозділу ВУАН.

Література:

1. Матяш І. «Зірка першої величини»: життєпис К. М. Грушевської. Київ, 2002. 231 с.

2. Матяш І. Матеріали до біобібліографії Катерини Грушевської. *Бібліотечний вісник*. 1998. № 2. С. 19–25.

3. Матяш І. «Первісне громадянство» – перший науковий етнографічний часопис в Україні 20-х років XX ст. (за матеріалами архівного фонду). *Рукописна та книжкова спадщина України*. 1996. Вип. 3. С. 213-220.

4. Борисенко В. На тернистій ниві української етнології. Катерина Грушевська. *Українки в історії : Вірним донькам України присвячується.* Київ : Либідь, 2004. С. 78–81.

5. Церковняк О.Г. Фольклористична спадщина Катерини Грушевської в контексті розвитку загальноєвропейської фольклористики: дис. ... канд. філол. наук : 10.01.07. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2009. 218 с.

6. Левчук К., Чернищук Н. Українська етнологія у європейському контексті (друга половина XIX ст.– 20-ті рр. XX ст.). Монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2022. 284 с.

7. Головаха-Хікс І. На межі соціології і фольклористики: Роль «Первісного громадянства» Катерини Грушевської в розвитку соціогуманітарної науки в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2011. № 4. С. 177–186.

8. Примітивні оповідання, казки і байки Африки та Америки / зладила К. Грушевська ; [голов. ред. Г. Скрипник] ; ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАНУ. Київ, 2025. 204 с.

9. Грушевська К. З примітивної культури; авт. передм. М. Грушевський. Київ: Державне видавництво України, 1924. 222 с.

10. Грушевський М. Вступне слово. *Первісне громадянство і його пережитки на Україні*. 1926. Вип. 1/2. С.III–VIII.

11. Грушевська К. [Рец. на кн.:] L. Levy-Bruhl. La numeration cbez les Bergdama. *Первісне громадянство та його пережитки на Україні*. 1929. Вип. 2. С. 124–125.

12. Грушевська К. Навколо дикунової душі. З приводу дискусії над книгою Леві-Брюля: L'ame Primitive. *Первісне громадянство і його пережитки на Україні*. 1929. Вип. 3. С. 99–112.

13. Грушевська К. До нових матеріалів про первісний монотеїзм. *Первісне громадянство і його пережитки на Україні.* 1928. Вип. 1. С. 105–118.

14. Грушевська К. [Рец. на кн.:] Ales Hrdlička. The Origin and Antiquity of the American Indians. 1925. *Первісне громадянство та його пережитки на Україні*. 1926. Вип. 3. С. 178–179.

15. Грушевська К. [Рец. на кн.:] E. S. Hartland. Primitive Society. The begining of the Family and the reckoning of descent. 1921. E. S. Hartland, Primitive Law. 1924. *Первісне громадянство та його пережитки на Україні*. 1926. Вип. 1–2. С. 130–134.

16. Грушевська К. [Рец. на кн.:] Enrique Casas. La cowada y el origen del totemismo. 1926. *Первісне громадянство та його пережитки на Україні*. 1927. Вип. 1–3. С. 191–194.

17. Грушевська К. Про дослідження статевих громад в первіснім суспільстві. *Первісне громадянство і його пережитки на Україні*. 1929. Вип. 1. С.24-33.

18. Грушевська К. З примітивного господарства. Кілька завважень про засоби жіночої господарчої магії у зв'язку з найстаршими формами жіночого господарства. *Первісне громадянство і його пережитки на Україні*. 1927. Вип. 1–3. С. 9 – 44.

19. Ставицька Я. *Маловідомий* міжнародний проект початку XX століття: співпраця Катерини Грушевської з Лондонським антропологічним інститутом. *Міфологія і фольклор*. 2015. №1–2. С. 103–106.

20. Шевчук Т. Міжнародний проект із вивчення народного сонника: співпраця Катерини Грушевської й Чарльза Селігмана. *Міфологія і фольклор*. 2016. №3–4. С. 114-117.

21. Ріве П. Вивчення людини (Антропологія). *Первісне громадянство і його пережитки на Україні.* 1928. Вип. 1. С. 3-20.

22. Ріве П. З початків людства – люди з розкопів. *Первісне громадянство і його пережитки на Україні.* 1929. Вип. 2. С. 3-12.

References

1. Borysenko, V. (2004). Na ternystii nyvi ukrainskoi etnolohii. Kateryna Hrushevska [On the Thorny Field of Ukrainian Ethnology. Kateryna Hrushevska]. In *Ukrainky v istorii: Virnym donkam Ukrainy prysviachuieitsia* (pp. 78–81). Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

2. Holovakha-Hiks, I. (2011). Na mezhi sotsiolohii i folklorystyky: Rol «Pervisnoho hromadianstva» Kateryny Hrushevskoi v rozvytku sotsiohumanitarnoi nauky v Ukraini [On the Border of Sociology and Folklore: The Role of Kateryna Hrushevska's «Primitive Community» in the Development of Socio-humanitarian Science in Ukraine]. *Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh*, (4), 177–186. [in Ukrainian].

3. Hrushevska, K. (Comp.). (2025). *Prymityvni opovidannia, kazky i baiky Afryky ta Ameryky [Primitive Stories, Fairy Tales, and Fables of Africa and America]* (H. Skrypnyk, Ed.). Kyiv: IMFE im. M. T. Rylskoho NANU. [in Ukrainian].

4. Hrushevska, K. (1924). *Z prymityvnoi kultury [From Primitive Culture]* (M. Hrushevskyi, Intro.). Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy. [in Ukrainian].

5. Hrushevskyi, M. (1926). Vstupne slovo [Introductory Word]. *Pervisne hromadianstvo i yoho perezvytky na Ukraini*, (1/2), III–VIII. [in Ukrainian].

6. Hrushevska, K. (1929). [Review of the book: L. Levy-Bruhl. La numeration cbez les Bergdama]. *Pervisne hromadianstvo ta yoho perezvytky na Ukraini*, (2), 124–125. [in Ukrainian].

7. Hrushevska, K. (1929). Navkolo dykunovoi dushi. Z pryvodu dyskusii nad knyhoiu Levi-Briulia: L'ame Primitive [Around the Savage's Soul. Regarding the Discussion on Lévy-Bruhl's Book: L'ame Primitive]. *Pervisne hromadianstvo i yoho perezvytky na Ukraini*, (3), 99–112. [in Ukrainian].

8. Hrushevska, K. (1928). Do novykh materialiv pro pervisnyi monoteizm [Towards New Materials on Primitive Monotheism]. *Pervisne hromadianstvo i yoho perezvytky na Ukraini*, (1), 105–118. [in Ukrainian].

9. Hrushevska, K. (1926). [Review of the book: Ales Hrdlička. The Origin and Antiquity of the American Indians. 1925]. *Pervisne hromadianstvo ta yoho perezvytky na Ukraini*, (3), 178–179. [in Ukrainian].

10. Hrushevska, K. (1926). [Review of the books: E. S. Hartland. Primitive Society. 1921; E. S. Hartland. Primitive Law. 1924]. *Pervisne hromadianstvo ta yoho perezvytky na Ukraini*, (1–2), 130–134. [in Ukrainian].

11. Hrushevska, K. (1927). [Review of the book: Enrique Casas. La cowada y el origen del totemismo. 1926]. *Pervisne hromadianstvo ta yoho perezvytky na Ukraini*, (1–3), 191–194. [in Ukrainian].

12. Hrushevska, K. (1929). Pro doslidzhennia statevykh hromad v pervisnim suspilstvi [On the Study of Sexual Communities in Primitive Society]. *Pervisne hromadianstvo i yoho perezvytky na Ukraini*, (1), 24–33. [in Ukrainian].

13. Hrushevska, K. (1927). Z prymityvnoho hospodarstva. Kilka zavvazhen pro zasoby zhinochoi hospodarchoi mahii u zviazku z naistartshymy formamy zhinochoho hospodarstva [From Primitive Economy. Some Remarks on the Means of Women's Economic Magic in Connection with the Oldest Forms of Women's Economy]. *Pervisne hromadianstvo i yoho perezvytky na Ukraini*, (1–3), 9–44. [in Ukrainian].

14. Levchuk, K., & Chernyshchuk, N. (2022). *Ukrainska etnolohiia u yevropeiskomu konteksti (druha polovyna XIX st.– 20-ti rr. XX st.) [Ukrainian Ethnology in the European Context (Second Half of the 19th Century – 1920s)]*. Vinnytsia: TVORY. [in Ukrainian].

15. Matiash, I. (2002). «*Zirka pershoi velychyny»: zhvttiepys K. M. Hrushevskoi [«Star of the First Magnitude»: Biography of K. M. Hrushevska*]. Kyiv. [in Ukrainian].

16. Matiash, I. (1998). Materialy do biobibliohrafii Kateryny Hrushevskoi [Materials for the Bio-bibliography of Kateryna Hrushevska]. *Bibliotechnyi visnyk*, (2), 19–25. [in Ukrainian].

17. Matiash, I. (1996). «Pervisne hromadianstvo» – pershyi naukovyi etnohrafichnyi chasopys v Ukraini 20-kh rokiv XX st. (za materialamy arkhivnoho fondu) [«Primitive Community» – the First Scientific Ethnographic Journal in Ukraine in the 1920s (Based on Archive Materials)]. *Rukopysna ta knyzhkova spadshchyna Ukrainy*, (3), 213–220. [in Ukrainian].

18. Rivet, P. (1928). Vyvchennia liudyny (Antropolohiia) [The Study of Man (Anthropology)]. *Pervisne hromadianstvo i yoho perezvytky na Ukraini*, (1), 3–20. [in Ukrainian].

19. Rivet, P. (1929). Z pochatkiv liudstva – liudy z rozkopiv [From the Beginnings of Humanity – People from Excavations]. *Pervisne hromadianstvo i yoho perezvytky na Ukraini*, (2), 3–12. [in Ukrainian].

20. Tserkovniak, O. H. (2009). Folklorystychna spadshchyna Kateryny Hrushevskoi v konteksti rozvytku zahalnoievropeiskoi folklorystyky [Folkloristic Heritage of Kateryna Hrushevska in the Context of the Development of All-European Folklore Studies] (Candidate's thesis). Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv. [in Ukrainian].

21. Stavytska, Ya. (2015). Malovidomyi mizhnarodnyi proiekt pochatku XX stolittia: spivpratsia Kateryny Hrushevskoi z Londonskym antropolohichnym instytutom [A Little-known International Project of the Early 20th Century: Cooperation between Kateryna Hrushevska and the London Anthropological Institute]. *Mifolohiia i folklor*, (1–2), 103–106. [in Ukrainian].

22. Shevchuk, T. (2016). Mizhnarodnyi proiekt iz vyvchennia narodnoho sonnyka: spivpratsia Kateryny Hrushevskoi i Charlza Selihmana [An International Project for the Study

of the Folk Dream Book: Cooperation between Kateryna Hrushevska and Charles Seligman]. *Mifolohiia i folklor*, (3–4), 114–117. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 03.19.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3610-3632

Журба Михайло Анатолійович доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії та археології Історичного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9691-8913

Дробот Іван Іванович доктор історичних наук, професор кафедри історії та етнології України Історичного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3868-5087

Жолоб Михайло Петрович кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та археології Історичного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0745-8412

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ ДЛЯ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Анотація. У статті досліджено можливості та межі адаптації американського досвіду реабілітаційної політики до потреб України в умовах повномасштабної війни та майбутнього повоєнного відновлення. Вихідним положенням дослідження є теза про те, що сформована у США система підтримки ветеранів становить одну з найрозвиненіших моделей поєднання медичної, психологічної, професійної та соціальної реабілітації, яка базується на довготривалому супроводі людини, міжвідомчій координації, інституційній сталій підтримці та широкому залученні місцевих громад і недержавного сектору. Водночас доведено, що використання цього досвіду в українському контексті не може бути механічним, оскільки Україна формує власну систему реабілітації та ветеранської політики в умовах триваючої війни, значного навантаження на сферу охорони здоров'я, нерівномірного територіального доступу до послуг, кадрових і фінансових обмежень, а також необхідності одночасного вирішення завдань екстреної допомоги, соціальної адаптації та стратегічного повоєнного планування. У статті проаналізовано основні інституційні складові американської моделі, зокрема діяльність Департаменту у справах ветеранів США, розвиток програм професійної адаптації, підтримки психічного здоров'я, соціальної

реінтеграції та партнерства на рівні громад. Окрему увагу приділено сучасному стану становлення системи реабілітації та ветеранської політики в Україні, нормативно-правовим засадам її функціонування, а також тим структурним, фінансовим, демографічним і воєнним чинникам, які визначають межі можливого запозичення американського досвіду.

Показано, на думку авторів, найбільш перспективними для України є комплексний супровід ветерана, міжвідомча координація, підтримка на рівні громади, професійна адаптація та довготривала соціальна реінтеграція. Зроблено висновок, що американський досвід є важливим орієнтиром для розвитку української реабілітаційної політики, проте ефективна модель для України має формуватися як адаптована, поетапна, гнучка і соціально вкорінена система, а не як пряме копіювання іноземних практик.

Ключові слова: реабілітаційна політика, ветерани, США, Україна, адаптація досвіду, повоєнне відновлення, соціальна реінтеграція, ветеранська політика, реабілітація у сфері охорони здоров'я, підтримка на рівні громади.

Zhurba Mykhailo Anatoliyovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Chair of the Department of World History and Archaeology, Faculty of History, Mykhailo Dragomanov National University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9691-8913

Drobot Ivan Ivanovych Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of History and Ethnology of Ukraine, Faculty of History, Mykhailo Dragomanov National University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3868-5087

Zholob Mykhailo Petrovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of World History and Archaeology, Faculty of History, Mykhailo Dragomanov National University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0745-8412

U.S. EXPERIENCE WITH REHABILITATION POLICY FOR UKRAINE IN THE CONTEXT OF WAR AND POST-WAR RECONSTRUCTION

Abstract. This article examines the possibilities and limitations of adapting the American model of rehabilitation policy to Ukraine's needs in the context of full-scale war and future post-war reconstruction. The starting point of the study is the thesis that the system of support for veterans established in the US represents

one of the most developed models combining medical, psychological, vocational and social rehabilitation, based on long-term support for the individual, inter-agency coordination, institutional sustained support and the broad involvement of local communities and the non-governmental sector. At the same time, it has been demonstrated that the application of this experience in the Ukrainian context cannot be mechanical, as Ukraine is developing its own system of rehabilitation and veteran policy amidst an ongoing war, significant strain on the healthcare sector, uneven geographical access to services, staffing and financial constraints, as well as the need to simultaneously address the challenges of emergency assistance, social adaptation and strategic post-war planning. The article analyses the main institutional components of the American model, in particular the activities of the US Department of Veterans Affairs, the development of programmes for vocational rehabilitation, mental health support, social reintegration and community-level partnerships. Particular attention is paid to the current state of development of the rehabilitation system and veterans' policy in Ukraine, the regulatory and legal framework for its operation, as well as the structural, financial, demographic and military factors that determine the limits of what can be borrowed from the American experience. The authors argue that the most promising approaches for Ukraine are comprehensive support for veterans, inter-agency coordination, community-level support, vocational rehabilitation and long-term social reintegration. It is concluded that the American experience serves as an important benchmark for the development of Ukrainian rehabilitation policy; however, an effective model for Ukraine should take the form of an adapted, phased, flexible and socially embedded system, rather than a direct replication of foreign practices.

Keywords: rehabilitation policy, veterans, United States, Ukraine, adaptation of experience, post-war recovery, social reintegration, veteran policy, rehabilitation in health care, community-based support.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна Росії проти України поставила перед нашою державою завдання швидкого й одночасно довготривалого розгортання системи реабілітації, здатної охоплювати не лише фізичне відновлення поранених, а й психологічну допомогу, професійну адаптацію, соціальну реінтеграцію, супровід сімей і підтримку переходу від військової служби до цивільного життя. У цих умовах реабілітаційна політика перестає бути вузькою медичною сферою і набуває ознак комплексної державної та суспільної політики, пов'язаної з охороною здоров'я, ветеранською політикою, ринком праці, соціальним захистом і майбутнім повоєнним відновленням. Саме тому в українському науковому й управлінському дискурсі дедалі частіше постає питання про

використання іноземного досвіду, насамперед американського, як одного з найбільш системно розроблених прикладів довготривалої підтримки ветеранів [1–10; 11–18].

Актуальність звернення до американського досвіду зумовлена тим, що у США впродовж десятиліть була сформована багаторівнева модель реабілітаційної політики, у якій поєднано діяльність Департаменту у справах ветеранів (Department of Veterans Affairs), програми професійної готовності та працевлаштування (Veteran Readiness and Employment), послуги у сфері психічного здоров'я, підтримку на рівні громади (community-based support), механізми переходу до цивільного життя та інструменти довготривалого соціального супроводу [1–10]. Для України ця модель є важливою не лише як приклад інституційної розбудови, а і як джерело практичних рішень щодо міжвідомчої координації, поєднання медичної та соціальної реабілітації, підтримки зайнятості ветеранів і формування мережі послуг поза межами суто клінічної системи. Водночас інтерес до американської моделі посилюється ще й тим, що в Україні вже формується власна нормативна база у сфері реабілітації та ветеранської політики, а отже, виникає потреба осмислити, які саме елементи зарубіжного досвіду є релевантними для національних умов, а які потребують суттєвого переосмислення [11–18].

Разом із тим проблема полягає в тому, що запозичення американського досвіду часто розглядається надто загально – як апріорі позитивний орієнтир, без достатнього врахування інституційних, фінансових, територіальних і демографічних відмінностей між США та Україною. Американська система виникала в іншому політичному, економічному й адміністративному середовищі, мала значно потужнішу ресурсну базу, тривалішу історію інституційного розвитку та іншу модель взаємодії між федеральною владою, місцевими громадами й громадським сектором [1–10]. Натомість українська система розвивається в умовах триваючої війни, руйнування інфраструктури, нерівномірного територіального доступу до послуг, кадрових обмежень і необхідності одночасно вирішувати завдання екстреної допомоги та стратегічного повоєнного планування [21–28]. За таких обставин ключовою науковою проблемою стає не питання формального наслідування американських практик, а визначення меж їх адаптації до українських реалій.

Особливу складність становить те, що сучасна українська реабілітаційна політика формується одночасно під впливом національного законодавства, стратегічних документів, міжнародних стандартів і практичних викликів воєнного часу. З одного боку, в Україні вже закріплено нормативні засади реабілітації у сфері охорони здоров'я, ветеранської

політики, психологічної допомоги, професійної адаптації та супроводу ветеранів [11–20]. З іншого боку, міжнародні документи Всесвітньої організації охорони здоров'я, Світового банку та Організації Об'єднаних Націй акцентують на необхідності розбудови інклюзивної, стійкої та фінансово забезпеченої системи реабілітації як частини ширшої політики відновлення [23–30]. Це означає, що питання адаптації американського досвіду не можна зводити лише до інституційної кальки; воно має розглядатися у взаємозв'язку з українською моделлю фінансування, спроможністю громад, кадровим потенціалом, масштабом воєнних травм і довгостроковими цілями повоєнної реконструкції.

Отже, постановка проблеми полягає в необхідності з'ясувати, якою мірою американський досвід реабілітаційної політики може бути корисним для України, які його елементи є найбільш перспективними для впровадження, а які мають об'єктивні обмеження в умовах війни та повоєнного відновлення. Наукова актуальність такого підходу визначається тим, що він дозволяє перейти від загальних декларацій про важливість міжнародного досвіду до конкретного аналізу можливостей адаптації – з урахуванням українських потреб, інституційних реалій і довготривалого характеру реінтеграції ветеранів. Саме тому дослідження американського досвіду в цій площині є важливим не лише для історико-політичного осмислення розвитку реабілітаційної політики, а й для вироблення практичних орієнтирів щодо побудови української системи підтримки в умовах війни та майбутнього миру [1–10; 11–18; 23–30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми адаптації американського досвіду реабілітаційної політики до українських умов спирається насамперед на комплекс праць і документів, що висвітлюють інституційну архітектуру ветеранської політики США. Важливе місце серед них посідають офіційні матеріали Департаменту у справах ветеранів США (Department of Veterans Affairs, VA), у яких відображено логіку функціонування системи підтримки ветеранів, взаємодію між медичною, психологічною, професійною та соціальною складовими реабілітації, а також розвиток партнерств на рівні громади [1–5]. Саме ці джерела дають змогу простежити, що американська модель базується не на ізольованих програмах, а на багаторівневій системі довготривалого супроводу ветерана, яка поєднує державні сервіси з інструментами локальної координації, професійної реадаптації та підтримки переходу до цивільного життя.

Окремий блок становлять американські аналітичні й наукові праці, присвячені ефективності окремих напрямів реабілітаційної політики та оцінці потреб ветеранів.

Клінічні настанови VA/DoD щодо посттравматичного стресового розладу (posttraumatic stress disorder) і гострого стресового розладу, дослідження Національних академій наук США, а також праці RAND дають підстави розглядати американську систему як складний інституційний механізм, що поєднує клінічну допомогу, підтримку психічного здоров'я, професійну адаптацію, соціальну реінтеграцію та роботу з сім'ями ветеранів [6–10]. Зокрема, ці джерела важливі тим, що дозволяють побачити не лише сильні сторони американської моделі, а й її внутрішні проблеми: потребу в міжвідомчій координації, труднощі оцінювання результатів, неоднорідність доступу до послуг і тривалий характер реабілітаційного процесу. Для українського дослідження це особливо важливо, оскільки адаптація іноземного досвіду потребує врахування не лише його досягнень, а й обмежень.

Наступну групу джерел становлять українські нормативно-правові акти та стратегічні документи, які фіксують процес формування національної системи реабілітації та ветеранської політики в умовах війни. Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я», Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», а також урядові стратегії у сфері ветеранської політики й повернення з військової служби до цивільного життя дають змогу простежити, що Україна вже вибудовує власну інституційну рамку підтримки ветеранів [11–18]. Ці документи є ключовими для розуміння того, які саме елементи американського досвіду можуть бути співвіднесені з українським правовим полем, а які потребують істотного переосмислення через відмінність систем державного управління, фінансових ресурсів, структури послуг і масштабів воєнного навантаження.

Важливим доповненням до нормативної бази є українські аналітичні матеріали, у яких уже робиться спроба осмислити практичні аспекти зайнятості ветеранів, діяльності фахівців із супроводу ветеранів та розвитку реабілітаційної спроможності держави. Оглядові досьє Дослідницької служби Верховної Ради України, а також матеріали Міністерства охорони здоров'я України щодо розширення системи реабілітації та запуску довгострокових програм підтримки свідчать про те, що українська політика перебуває на етапі активного інституційного становлення [19–22]. Водночас ці джерела показують, що навіть за наявності позитивної динаміки українська система ще не має тієї інституційної тривалості й ресурсної насиченості, які характерні для США. Отже, вітчизняний блок джерел є важливим не лише для опису наявних реформ, а й для визначення реальних меж запозичення американських моделей.

Окрему групу становлять міжнародні документи Всесвітньої організації охорони здоров'я, Світового банку та Організації Об'єднаних Націй, які формують ширший нормативний і аналітичний контекст дослідження

[23–30]. Їхнє значення полягає в тому, що вони дозволяють розглядати реабілітацію не тільки як вузький напрям ветеранської політики, а як частину ширшої системи охорони здоров'я, інклюзії, фінансової стійкості та повоєнного відновлення. Міжнародні джерела особливо цінні для цієї теми, оскільки вони задають критерії, за якими можна оцінювати не лише американський досвід як такий, а й його релевантність для країни, що перебуває в умовах масштабної війни, територіальних втрат, пошкодження інфраструктури та одночасної необхідності будувати довгострокову систему підтримки ветеранів і осіб з інвалідністю.

Разом із тим аналіз наявних досліджень і публікацій показує, що попри значну кількість джерел як щодо американської, так і щодо української реабілітаційної політики, проблема меж адаптації американського досвіду до українських реалій усе ще не отримала цілісного висвітлення. Частина праць описує американську модель як приклад розвиненої системи підтримки ветеранів [1–10], інша частина зосереджується на українській нормативній та інституційній еволюції [11–22], а міжнародні документи задають рамки відновлення й інклюзивної політики [23–30]. Однак значно рідше ці три блоки поєднуються в межах одного дослідження, яке б спеціально аналізувало, які саме елементи американської моделі є перспективними для України, які мають очевидні структурні обмеження, а які взагалі не можуть бути перенесені без суттєвої адаптації. Саме ця обставина й зумовлює потребу в подальшому дослідженні заявленої теми.

Мета статті – визначити можливості та межі адаптації американського досвіду реабілітаційної політики до потреб України в умовах війни та повоєнного відновлення.

Виклад основного матеріалу. Ключовою інституцією американської реабілітаційної політики є Департамент у справах ветеранів США (Department of Veterans Affairs, VA), який упродовж тривалого часу сформував багаторівневу систему підтримки осіб, що повертаються з військової служби до цивільного життя.

Значення цієї інституції полягає не лише в адмініструванні окремих програм чи наданні медичних послуг, а в координації широкого комплексу заходів, спрямованих на фізичне відновлення, психологічну стабілізацію, професійну адаптацію, соціальну реінтеграцію та підтримку сімей ветеранів [1–5; 7; 8]. Саме VA виступає тим інституційним ядром, навколо якого вибудовується американська модель реабілітаційної політики, поєднуючи державні ресурси, клінічні сервіси, партнерські програми й механізми довготривалого супроводу ветерана.

Важливою особливістю цієї моделі є поєднання медичної, психологічної, професійної та соціальної складових у межах єдиної логіки підтримки. Американський підхід виходить із того, що наслідки бойового досвіду не можуть бути зведені лише до фізичної травми або окремого психічного розладу, оскільки вони охоплюють також труднощі працевлаштування, повторної адаптації, сімейного життя, повсякденного функціонування й участі в громаді [6–10]. Саме тому реабілітаційна політика США розвивається як комплексна система, у якій клінічне лікування, допомога у сфері психічного здоров'я (mental health services), професійна реадаптація, підтримка на рівні громади (community-based support) та інші форми супроводу не розглядаються ізольовано, а постають взаємопов'язаними елементами єдиного процесу відновлення ветерана [7–10].

Особливе значення в цій системі мають Програма професійної готовності та працевлаштування (Veteran Readiness and Employment, VR&E), послуги у сфері психічного здоров'я (mental health services) та партнерства на рівні громади (community partnerships). Програма VR&E покликана сприяти поверненню ветерана до продуктивної зайнятості, професійного самозабезпечення й більш стійкої участі в цивільному житті [3–5].

Своєю чергою, клінічні настанови VA/DoD щодо посттравматичного стресового розладу (posttraumatic stress disorder) і гострого стресового розладу демонструють високий ступінь інституційної уваги до психічного здоров'я як до центрального компонента реабілітаційної політики [6]. Доповнюють цю систему ветеранські громадські партнерства (Veteran Community Partnerships), які забезпечують зв'язок між державною інституцією, місцевими громадами та недержавними структурами, що розширює можливості підтримки ветерана поза межами суто відомчої мережі [1; 2].

Не менш показовою є логіка довготривалого супроводу ветерана, яка становить одну з базових рис американської моделі. У цій логіці ветеран не розглядається як особа, чия проблема вичерпується моментом завершення лікування чи отримання одноразової послуги. Навпаки, реабілітація мислиться як тривалий процес, що може охоплювати різні етапи — від первинного лікування і психологічної стабілізації до професійної переорієнтації, відновлення соціальних зв'язків, подолання наслідків ізоляції та підтримки повсякденного функціонування [7–10].

Саме така логіка є особливо важливою, оскільки дозволяє враховувати змінність потреб ветерана в часі та уникати редукції реабілітації до короткотермінового адміністративного або медичного втручання.

Крім того, довготривалий супровід у межах американської моделі спирається на ідею безперервності підтримки, коли ветеран може взаємодіяти з різними ланками системи залежно від етапу свого повернення до цивільного життя. Це означає, що медична допомога, психологічний супровід, професійна адаптація, підтримка зайнятості, локальні партнерські сервіси та соціальна реінтеграція функціонують не як окремі, розірвані елементи, а як взаємопов'язані складові єдиної політики [1–5; 7–10]. У цьому й полягає одна з головних переваг американського досвіду: він пропонує не окрему успішну програму, а комплексну модель, у якій ветеран супроводжується в межах довгого шляху від наслідків війни до максимально можливої повноцінної участі в соціальному житті.

Важливим етапом формування сучасної системи реабілітації в Україні стало ухвалення Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я», який визначив правові, організаційні та економічні засади проведення реабілітації осіб з обмеженнями повсякденного функціонування у сфері охорони здоров'я. Показово, що в законі реабілітація трактується як комплекс заходів, спрямованих на досягнення та підтримання оптимального рівня функціонування і якості життя людини у її середовищі, а сама допомога може надаватися не лише у спеціалізованих закладах, а й у територіальних громадах [11]. Такий підхід закладає для України ширшу, ніж суто клінічну, логіку реабілітаційної політики, у якій відновлення пов'язується з повсякденним функціонуванням особи, міждисциплінарною взаємодією та поступовим включенням громади до процесу підтримки. [11].

Не менш важливим кроком стало схвалення Стратегії ветеранської політики на період до 2030 року та операційного плану її реалізації на 2024–2027 роки [13]. Сам факт затвердження такого документа свідчить про перехід від фрагментарного реагування на окремі потреби ветеранів до спроби вибудувати довгострокову державну політику з чітко окресленими етапами реалізації. У цьому сенсі сучасна ветеранська політика України дедалі виразніше набуває стратегічного характеру: вона розглядається не лише як система соціальних гарантій, а як окремий напрям державного управління, пов'язаний із підтримкою ветеранів, членів їхніх сімей та їхньою подальшою інтеграцією в суспільне життя. [13].

Логічним продовженням цієї тенденції стало схвалення Стратегії формування системи повернення з військової служби до цивільного життя на період до 2033 року та операційного плану її реалізації на 2025–2027 роки [14]. Значення цього документа полягає в тому, що повернення з військової служби до цивільного життя вперше закріплюється як окрема, довгострокова сфера державної політики, а не як сукупність розрізнених соціальних або медичних заходів. У результаті сучасна українська модель

дедалі більше орієнтується на те, щоб розглядати реабілітацію і реінтеграцію ветерана як тривалий процес, який виходить за межі лікування й охоплює адаптацію до цивільного середовища, зайнятість, соціальні ролі та повсякденне функціонування [14].

Окремим показником інституційного оформлення ветеранської політики стала інституціоналізація фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. Постановою Кабінету Міністрів України від 02.08.2024 № 881 затверджено порядок забезпечення діяльності таких фахівців, тобто на нормативному рівні визначено механізм їх функціонування [17]. Водночас аналітичні матеріали Дослідницької служби Верховної Ради України підкреслюють, що саме послуги фахівців із супроводу розглядаються як один із важливих інструментів соціальної адаптації ветеранів і демобілізованих осіб до цивільного життя, хоча правове регулювання цієї сфери ще потребує вдосконалення [20]. Отже, в українській моделі поступово оформлюється персоналізований супровід ветерана як окрема організаційна ланка між людиною, державними сервісами та громадою. [17; 20].

Паралельно в Україні розвивається система психологічної, професійної та соціальної адаптації ветеранів. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.11.2022 № 1338 закріпила порядок і умови надання психологічної допомоги ветеранам війни та членам їхніх сімей [16], постанова від 18.03.2024 № 307 — механізми ментальної, спортивної, фізичної, психологічної реабілітації та професійної адаптації [15], а постанова від 21.06.2017 № 432 — порядок і умови забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб, звільнених з військової служби [18]. Аналітичні матеріали Дослідницької служби Верховної Ради України окремо вказують на розвиток правового регулювання зайнятості ветеранів, системи заходів професійної адаптації та державного стимулювання роботодавців [19]. Водночас Міністерство охорони здоров'я України повідомляло, що спроможність реабілітаційної системи в країні зросла більш ніж удвічі, а п'ятирічний проєкт «Rehab4U» має охопити щонайменше 15 областей, що свідчить про поступовий перехід від нормативного оформлення до практичного розгортання інфраструктури реабілітації [21; 22]. Таким чином, сучасна система реабілітації та ветеранської політики в Україні формується як багатокомпонентна модель, у якій поєднуються правове регулювання, стратегічне планування, персоналізований супровід і поступове розширення мережі послуг. [15; 16; 18; 19; 21; 22].

Першою принциповою межею адаптації американського досвіду є відмінність масштабів і самого характеру війни, у межах якої формується

сучасна українська реабілітаційна політика. Якщо українські стратегічні документи вже виходять із потреби довготривалого повернення з військової служби до цивільного життя та комплексної ветеранської підтримки, то ця політика розгортається не після завершення воєнного циклу, а в умовах триваючої широкомасштабної війни, що одночасно створює нові хвилі поранень, інвалідизації, психологічних травм і соціальних втрат [13; 14].

Саме тому для України реабілітація є не лише ветеранською, а й загальнодержавною проблемою воєнного часу, що безпосередньо пов'язана з відновленням систем життєзабезпечення, охорони здоров'я та соціальної інфраструктури.

Ця відмінність особливо помітна в тому, що війна в Україні одночасно збільшує попит на реабілітацію і підриває матеріальні умови для її надання. За оцінкою Всесвітньої організації охорони здоров'я, після початку повномасштабного вторгнення потреба в допоміжних засобах різко зросла, тоді як порушення транспортних систем і роботи медичних служб зменшили можливості їх постачання; водночас місія WHO до України у 2022 році була присвячена саме оцінці потреб у реабілітації, інвалідності та допоміжних технологіях в умовах війни [24; 25]. Це означає, що українська система змушена розвивати реабілітаційну політику в середовищі, де сама інфраструктура допомоги є частково дестабілізованою, а отже, пряме перенесення мирного або інституційно стабільнішого зарубіжного досвіду неминуче стикається з об'єктивними обмеженнями.

Другою межею є принципова різниця між ресурсною базою США і України. Для сучасної України реабілітаційна політика розгортається на тлі тяжкого бюджетного тиску, економічного сповільнення, переміщення населення та одночасної необхідності фінансувати оборону, базові публічні послуги і відновлення зруйнованої інфраструктури. У спільному звіті Світового банку та WHO про фінансування охорони здоров'я в Україні прямо вказано, що реформи у сфері фінансування медичної допомоги мають здійснюватися в умовах воєнних обмежень, а в документах Світового банку для нових програм підтримки йдеться про severe budget constraints, economic slowdown, displacement, and conflict [26]. За даними п'ятої Швидкої оцінки завданої шкоди та потреб на відновлення (RDNA5), станом на 31 грудня 2025 року потреби на відновлення й реконструкцію України оцінювалися у 587,7 млрд доларів США протягом наступного десятиліття, що майже утричі перевищує ВВП України за 2025 рік [27].

За таких умов навіть ті елементи американського досвіду, які видаються найбільш привабливими, не можуть бути впроваджені в Україні одночасно і в повному обсязі. Українське законодавство та урядові стратегії закріплюють правильний напрям розвитку — комплексну реабілітацію,

ветеранську політику, повернення до цивільного життя, психологічну допомогу і професійну адаптацію [11; 13–18], однак реальний темп їх упровадження залежить від наявності кадрів, фінансування, приміщень, обладнання та стійких каналів міжвідомчої координації. Саме тому межа адаптації проходить не лише по лінії «що варто запозичити», а й по лінії «що Україна здатна забезпечити ресурсно в конкретний момент війни й відбудови».

Третьою суттєвою межею є відмінності в структурі державного управління та фінансування. Українська система реабілітації та ветеранської політики нині формується як поліцентрична: Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» закладає медико-реабілітаційну рамку [11], стратегія ветеранської політики до 2030 року задає окремий вектор ветеранської підтримки [13], стратегія повернення з військової служби до цивільного життя до 2033 року — логіку реінтеграції [14], а окремі постанови Кабінету Міністрів України регулюють психологічну допомогу, професійну адаптацію та діяльність фахівців із супроводу ветеранів [15–18]. Це означає, що українська модель поки що розвивається як сукупність взаємопов'язаних, але не повністю злитих управлінських контурів.

Відповідно, і фінансова архітектура цієї системи є складнішою та менш усталеною, ніж у зрілих моделях. Світовий банк і WHO підкреслюють, що українські реформи у сфері фінансування охорони здоров'я мають поєднувати передбачуване фінансування, воєнну гнучкість, зовнішню підтримку та поступове відновлення мережі надання послуг [26]. Крім того, документи про інвестиційні й відновлювальні програми показують, що частина пріоритетних проєктів прив'язана до позик, грантів, державних гарантій або донорських механізмів, тобто фінансова база системи значною мірою залежить від багатоканального і ще не до кінця стабілізованого режиму забезпечення [27]. Це обмежує можливість простого відтворення моделей, що спираються на інший рівень інституційної тривалості та фінансової передбачуваності.

Четверта межа пов'язана з нерівномірністю територіального доступу до послуг в умовах війни. У спільному звіті про фінансування охорони здоров'я в Україні прямо зазначено, що в прифронтових і прилеглих до фронту областях плани оптимізації госпітальної мережі фактично поставлено на паузу до шести місяців після припинення воєнного стану, а застосування стандартних механізмів фінансування там потребує гнучкості через воєнні обмеження [26]. Отже, навіть якщо певна модель реабілітаційної організації формально визнається доцільною, її територіальне впровадження неминуче буде нерівномірним: для одних регіонів можлива

інституційна модернізація, для інших — лише підтримання мінімально необхідної спроможності в екстремальних умовах.

Цю проблему підтверджують і міжнародні матеріали WHO щодо України: з одного боку, ще до повномасштабного вторгнення країна розпочала модернізацію реабілітаційної системи, з іншого — війна різко ускладнила доступ до послуг, допоміжних технологій і безперервного маршруту пацієнта [24; 25]. Навіть позитивна динаміка, про яку повідомляє Міністерство охорони здоров'я України, — зокрема збільшення спроможності реабілітаційної системи більш ніж удвічі та запуск п'ятирічного проєкту Rehab4U щонайменше у 15 областях, — свідчить не про завершене вирівнювання доступу, а радше про поступове й поетапне подолання просторових диспропорцій [21; 22]. Це означає, що українська система ще довго функціонуватиме в умовах асиметрії між регіонами, що саме по собі є межею для масштабного й одномоментного перенесення зовнішніх моделей.

П'ятою, узагальнюючою межею є неможливість механічного перенесення моделей Департаменту у справах ветеранів США (Department of Veterans Affairs, VA) до української системи. Українська нормативна база вже пропонує власні категорії, інституційні рішення й канали підтримки: від реабілітації у сфері охорони здоров'я до окремих стратегій ветеранської політики, переходу до цивільного життя, психологічної допомоги, професійної адаптації та супроводу ветеранів [11; 13–18]. Тому адаптація американського досвіду може бути продуктивною лише як перенесення принципів — комплексності, довготривалості супроводу, міжвідомчої координації, підтримки на рівні громади (community-based support), — але не як інституційне копіювання вже сформованої американської вертикалі.

Саме тому для України більш реалістичним є не відтворення системи VA у її цілісному вигляді, а побудова адаптованої моделі, яка поєднуватиме українське законодавство, можливості системи охорони здоров'я, роль територіальних громад, міжнародну технічну підтримку та поетапне розгортання сервісів у межах відбудови. WHO розглядає реабілітацію як частину систем охорони здоров'я й кризового реагування [23–25], а Світовий банк — як частину ширшої логіки стійкості, фінансової спроможності та реконструкції [26–28]. Отже, межі адаптації американського досвіду до українських реалій полягають не в запереченні його цінності, а в необхідності переводити його з рівня готової моделі на рівень вибіркових, поетапних і структурно сумісних рішень для країни, що одночасно воює, реформується і відновлюється.

Повномасштабна війна докорінно змінила сам характер реабілітаційного запиту в Україні. Якщо раніше реабілітація переважно розглядалася

як важливий, але відносно спеціалізований сегмент системи охорони здоров'я, то після 2022 року вона перетворилася на одну з базових складових воєнної стійкості та майбутнього відновлення держави. Всесвітня організація охорони здоров'я відзначає, що Україна ще до вторгнення почала модернізацію реабілітаційної системи, однак війна різко ускладнила доступ до послуг, допоміжних технологій і безперервного маршруту пацієнта, водночас збільшивши кількість людей, які потребують тривалої підтримки [24; 25]. За таких умов реабілітаційна політика в Україні вже не може обмежуватися реагуванням на окремі клінічні випадки, а має охоплювати масовий і довготривалий запит, породжений війною, пораненнями, інвалідністю, переміщенням і соціальною вразливістю.

Звідси випливає і зростання потреб у довготривалій фізичній, психологічній і соціальній підтримці. У звіті WHO/Europe про фінансування охорони здоров'я в Україні наголошено, що реформи мають відповідати викликам війни та водночас підтримувати довіру до системи охорони здоров'я під час воєнного реагування і повоєнного відновлення [26]. WHO також окремо підкреслює необхідність інтегрувати медичну і соціальну допомогу, зменшувати бар'єри доступу та пропонувати мобільні сервіси й допоміжні технології для людей з травмами, хворобами або інвалідністю, зокрема у важкодоступних районах [24; 25]. Це означає, що війна трансформує реабілітаційну політику з короткотривалої відновної практики у тривалий супровід, у якому фізичне відновлення, психологічна стабілізація і соціальна реінтеграція мають розглядатися як взаємопов'язані елементи єдиного процесу [24–28].

У цих умовах особливого значення набуває відбудова інфраструктури реабілітації. П'ята Швидка оцінка завданої шкоди та потреб на відновлення (RDNA5) підкреслює, що війна не лише збільшує людські втрати, а й ускладнює відновлення систем, критично важливих для соціального добробуту та економічного відновлення; загальні потреби на відновлення й реконструкцію України станом на 31 грудня 2025 року оцінено у 587,7 млрд доларів США протягом наступного десятиліття [27]. У такій ситуації відбудова реабілітаційної інфраструктури є частиною ширшої логіки відновлення країни, оскільки без фізично доступних закладів, обладнання, логістики і допоміжних технологій навіть найбільш якісні нормативні рішення не можуть бути реалізовані належним чином [24–27].

Водночас відбудова інфраструктури не зводиться лише до ремонту чи створення нових приміщень. Міністерство охорони здоров'я України повідомляло, що спроможність реабілітаційної системи в країні вже зросла більш ніж удвічі [21], а п'ятирічний проєкт «Rehab4U» має охопити щонайменше 15 областей України з метою поліпшення доступу до послуг

фізичної реабілітації та їх якості [22]. Ці кроки свідчать, що війна стимулює не лише кількісне розширення мережі, а й перегляд самої моделі реабілітаційної політики: від точкових рішень — до довгострокового інституційного будівництва, орієнтованого на регіональне покриття, безперервність допомоги та інтеграцію реабілітації у ширший порядок денний повоєнного відновлення [21; 22; 26].

Не менш відчутним є вплив війни на кадри, фінансування й загальну інституційну спроможність системи. У матеріалах Світового банку та WHO підкреслюється, що українська система охорони здоров'я й надалі функціонує в умовах сильного бюджетного тиску, потреби у стійких інституціях, зовнішньому фінансуванні та гнучких механізмах реагування на воєнні обставини [26; 27]. WHO на 2025 рік окремо визначає серед пріоритетів навчання фахівців з реабілітації, покращення клінічних результатів і надання мобільних послуг у важкодоступних районах, що прямо вказує на кадрові й організаційні виклики, зумовлені війною [24]. Отже, війна виступає не лише чинником зростання попиту на реабілітацію, а й чинником постійного випробування кадрової, фінансової та управлінської спроможності держави; саме тому трансформація української реабілітаційної політики відбувається одночасно як розширення системи допомоги і як пошук нової моделі її стійкості у воєнний та повоєнний періоди [24; 26; 27].

Повоєнне відновлення України об'єктивно потребуватиме не копії американської системи, а формування власної моделі реабілітаційної політики, співмірної з українськими воєнними, соціальними та інституційними реаліями. Хоча українська нормативна база вже закріплює стратегічний розвиток ветеранської політики до 2030 року, систему повернення з військової служби до цивільного життя до 2033 року, психологічну допомогу, професійну адаптацію та супровід ветеранів [13–18], сама логіка повоєнного відновлення вимагає не механічного наслідування зовнішньої моделі, а її переосмислення відповідно до структури української держави, ролі громад і масштабу завданих війною втрат. У цьому сенсі американський досвід є важливим орієнтиром на рівні принципів — комплексності, довготривалості, координації та поєднання клінічної і соціальної допомоги, — але не готовою організаційною матрицею для прямого перенесення.

Не менш важливим є поєднання державної політики, місцевого самоврядування, громадського сектору та міжнародної підтримки як базова умова життєздатності майбутньої української моделі. Практичні рамки, запропоновані Всесвітньою організацією охорони здоров'я у Guide for Action, прямо виходять із потреби планування реабілітації на національному

або субнаціональному рівні, а отже, припускають багаторівневу систему управління й поетапне стратегічне розгортання [23]. Для України це особливо актуально, оскільки завдання відновлення неможливо вирішити лише засобами центральної влади: воно залежатиме від спроможності територіальних громад, від участі громадських і ветеранських організацій, а також від стабільної міжнародної технічної та фінансової підтримки, без якої модернізація реабілітаційної інфраструктури й сервісів суттєво ускладнюється [21–28].

Окремої уваги потребує необхідність довгострокового супроводу ветеранів, оскільки саме ця ознака відрізняє сучасну реабілітаційну політику від короткотермінової моделі «лікування після травми». Українські стратегічні документи вже фіксують перехід до такого бачення: стратегія ветеранської політики до 2030 року та стратегія повернення з військової служби до цивільного життя до 2033 року задають тривалу часову перспективу, у межах якої реінтеграція ветерана розуміється як процес, що продовжується після завершення гострого етапу лікування [13; 14]. Це означає, що у повоєнний період держава буде змушена працювати не лише з наслідками поранення чи психологічної травми, а й із питаннями зайнятості, житлової стабільності, сімейної адаптації, соціальної ролі ветерана та його повсякденного функціонування у громаді.

Саме тому довгостроковий супровід має розглядатися як один із центральних напрямів адаптації американського досвіду до українських реалій. У міжнародних матеріалах щодо України та інклюзії наголошується, що війна створює не лише поточний, а й тривалий попит на соціальні та реабілітаційні послуги для осіб з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб і сімей, які живуть в умовах затяжної нестабільності [24–28]. У цьому контексті найбільш перспективним для України є не запозичення окремої програми, а засвоєння принципу безперервного маршруту підтримки, коли ветеран не випадає із системи після завершення медичної допомоги, а переходить до наступних етапів психологічної, професійної та соціальної адаптації.

Перспектива формування мережевої моделі реабілітації також видається для України найбільш реалістичною. За такого підходу реабілітація організується не як замкнена вертикаль однієї інституції, а як система пов’язаних між собою рівнів — медичних закладів, служб психологічної підтримки, програм професійної адаптації, фахівців із супроводу ветеранів, територіальних громад і громадських організацій. Саме в такій логіці українська система вже починає розвиватися через нормативне оформлення фахівців із супроводу ветеранів, механізмів психологічної допомоги, професійної адаптації та громадоорієнтованих форм підтримки [15–18]. По

суті, це створює передумови для формування мережевої моделі, у якій різні ланки системи не дублюють одна одну, а забезпечують послідовне проходження людини через етапи відновлення та повернення до цивільного життя.

Водночас мережевість для України є не лише бажаною, а й вимушеною відповіддю на воєнні та повоєнні обмеження. Нерівномірність регіонального доступу до послуг, різний рівень спроможності громад, пошкодження інфраструктури та залежність частини реформ від зовнішнього фінансування означають, що майбутня система навряд чи зможе розвиватися як однаково щільна й однаково ресурсно забезпечена на всій території країни [24–28]. Саме тому мережевий підхід є придатнішим за централізовану копію іноземної моделі: він дозволяє вибудовувати різні комбінації сервісів залежно від місцевих можливостей, зберігаючи при цьому загальнодержавну стратегічну рамку.

Не менш важливою є перспектива мережевої моделі реінтеграції, у якій увага приділятиметься не лише медичному відновленню, а поверненню ветерана до повноцінної участі в суспільстві. У межах такої моделі реабілітація поєднуватиметься із соціальними послугами, працевлаштуванням, підтримкою сімей, інклюзивною інфраструктурою та локальними механізмами участі. Міжнародні документи щодо прав осіб з інвалідністю й реабілітації виходять із того, що реабілітація має забезпечувати максимально можливе функціонування людини у її середовищі та не може обмежуватися суто лікувальним виміром [23; 29; 30]. Для України це означає, що повоєнна модель має від самого початку орієнтуватися на поєднання реабілітації та соціальної інтеграції, а не на їхнє послідовне розділення.

Отже, у повоєнній перспективі Україна має шанс сформувати не спрощену версію американської системи, а власну адаптовану модель, що поєднає стратегічне державне бачення, місцеву гнучкість, громадську участь і міжнародну підтримку. Її сильна сторона може полягати саме в здатності інтегрувати різні канали допомоги — медичні, психологічні, професійні та соціальні — у межах однієї мережі супроводу. У цьому сенсі адаптований американський досвід є цінним не як схема копіювання, а як джерело принципів для побудови української моделі реабілітації та реінтеграції, що відповідатиме умовам війни, відбудови та довгострокового суспільного відновлення.

Висновки. Американська реабілітаційна політика є цінним джерелом інституційного й практичного досвіду для України, оскільки вона демонструє, як у межах однієї системи можуть поєднуватися державне управління, послуги у сфері психічного здоров’я, професійна підтримка та

партнерства на рівні громади. Досвід Департаменту у справах ветеранів США (Department of Veterans Affairs, VA), зокрема через ветеранські громадські партнерства (Veteran Community Partnerships), програму професійної готовності та працевлаштування (Veteran Readiness and Employment, VR&E) та розвинену систему послуг у сфері психічного здоров'я, показує можливості комплексного підходу до відновлення ветеранів.

Найперспективнішими для адаптації в Україні є міжвідомча координація, комплексний супровід ветерана, професійна реадаптація, підтримка на рівні громади (community-based support) та довготривала соціальна реінтеграція. Такий висновок узгоджується як із міжнародними підходами до розбудови реабілітації в системах охорони здоров'я, так і з уже закріпленими в Україні стратегічними орієнтирами ветеранської політики та повернення з військової служби до цивільного життя.

Водночас межі адаптації визначаються суттєвою відмінністю ресурсної бази, інституційної архітектури, воєнного контексту та масштабу навантаження на систему. Для України реабілітаційна політика формується в умовах триваючої війни, пошкодженої інфраструктури, бюджетного тиску та великих потреб у відновленні; за оцінкою RDNA5, потреби на відновлення й реконструкцію України станом на кінець 2025 року становлять 587,7 млрд доларів протягом наступного десятиліття. Це означає, що навіть найуспішніші зарубіжні моделі не можуть бути перенесені механічно.

Отже, на нашу думку, ефективна українська модель має формуватися як адаптована, гнучка й поетапна система, що поєднує національні потреби з кращими міжнародними практиками. Її основою має стати не копіювання американської інституційної форми, а вибіркове засвоєння принципів комплексності, довготривалого супроводу, мережевої координації та поєднання державної, місцевої, громадської й міжнародної підтримки; такий підхід відповідає і практичним рекомендаціям ВООЗ щодо планування реабілітації, і нинішній логіці розбудови української системи.

Література:

1. U.S. Department of Veterans Affairs. Veteran Community Partnerships. URL: https://www.va.gov/healthpartnerships/vcp.asp

2. U.S. Department of Veterans Affairs. VA Community Playbook. 2024. URL: https://department.va.gov/veterans-experience/wp-content/uploads/sites/2/2024/06/Community-Playbook_update_508_FINAL.pdf

3. U.S. Department of Veterans Affairs. Veteran Readiness and Employment (VR&E). URL: https://www.benefits.va.gov/vocrehab/

4. U.S. Department of Veterans Affairs. Veteran Readiness and Employment (VR&E): Program Definitions. URL: https://www.benefits.va.gov/vocrehab/program_definitions.asp

5. U.S. Department of Veterans Affairs. VR&E Longitudinal Study. URL: https://www.benefits.va.gov/VOCREHAB/VRELongitudinalStudy.asp

6. Department of Veterans Affairs, Department of Defense. VA/DoD Clinical Practice Guideline for Management of Posttraumatic Stress Disorder and Acute Stress Disorder. 2023. URL: https://www.healthquality.va.gov/HEALTHQUALITY/guidelines/MH/ptsd/VA-DoD-CPG-PTSD-Full-CPG-Edited-111624-V5-81825.pdf

7. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Evaluation of the Department of Veterans Affairs Mental Health Services. Washington, DC : The National Academies Press, 2018. 252 p.

8. Institute of Medicine. Returning Home from Iraq and Afghanistan: Assessment of Readjustment Needs of Veterans, Service Members, and Their Families. Washington, DC : The National Academies Press, 2013. 370 p.

9. Tanielian T., Jaycox L. H. (eds.). Invisible Wounds of War: Psychological and Cognitive Injuries, Their Consequences, and Services to Assist Recovery. Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2008. 453 p.

10. Werber L., Phillips J., Skrabala L. What Are Organizations Doing to Strengthen Veterans' Social Connections? An Examination of Program Operations and Evaluation Efforts. Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2023. 58 p.

11. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я : Закон України від 03.12.2020 № 1053-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1053-20

12. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту : Закон України від 22.10.1993 № 3551-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12

13. Про схвалення Стратегії ветеранської політики на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2024–2027 роках : розпорядження Кабінету Міністрів України від 29.11.2024 № 1209-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1209-2024-%D1%80

14. Про схвалення Стратегії формування системи повернення з військової служби до цивільного життя на період до 2033 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках : розпорядження Кабінету Міністрів України від 31.12.2024 № 1350-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1350-2024-%D1%80

15. Деякі питання ментальної, спортивної, фізичної, психологічної реабілітації та професійної адаптації ветеранів війни, членів їх сімей та деяких інших категорій осіб : постанова Кабінету Міністрів України від 18.03.2024 № 307. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/307-2024-%D0%BF

16. Деякі питання надання психологічної допомоги ветеранам війни, членам їх сімей та деяким іншим категоріям осіб : постанова Кабінету Міністрів України від 29.11.2022 № 1338. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1338-2022-%D0%BF

17. Деякі питання забезпечення діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб : постанова Кабінету Міністрів України від 02.08.2024 № 881. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/881-2024-%D0%BF

18. Про затвердження Порядку та умов забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, членів сімей таких осіб та членів сімей загиблих (померлих) Захисників та Захисниць України : постанова Кабінету Міністрів України від 21.06.2017 № 432. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/432-2017-%D0%BF

19. Дослідницька служба Верховної Ради України. Оглядове досьє щодо правового врегулювання зайнятості ветеранів війни. 2025. URL: https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/33446.pdf

20. Дослідницька служба Верховної Ради України. Оглядове досьє щодо врегулювання діяльності фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. 2025. URL: https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/33399.pdf

21. Ministry of Health of Ukraine. The Capacity of the Rehabilitation System in Ukraine Has More Than Doubled [Електронний ресурс]. URL: https://moz.gov.ua/en/the-capacity-of-the-rehabilitation-system-in-ukraine-has-more-than-doubled

22. Ministry of Health of Ukraine. The Five-Year Rehabilitation Project "Rehab4U" Started. URL: https://moz.gov.ua/en/the-five-year-rehabilitation-project-rehab4u-started

23. World Health Organization. Rehabilitation in Health Systems: Guide for Action. Geneva : WHO, 2019. URL: https://www.who.int/health-topics/rehabilitation/9789241515986

24. World Health Organization Regional Office for Europe. Technical Support Mission to Ukraine on Disability, Rehabilitation and Assistive Technology. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2023. URL: https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2023-7099-46865-68337

25. World Health Organization. A Situation Assessment of Assistive Technology in Ukraine. Geneva : WHO, 2022. URL: https://iris.who.int/bitstreams/ef4d142d-07c0-488e-9ae2-cdffed270bb6/download

26. World Bank. Health Financing in Ukraine: Reform, Resilience and Recovery [Електронний ресурс]. Washington, DC : World Bank, 2024. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/099062725083010231/pdf/P177367-168cec7e-a40b-4a30-9def-39c8f52a3926.pdf

27. World Bank Group, Government of Ukraine, European Commission, United Nations. Ukraine: Fifth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA5), February 2022 – December 2025. 2026. URL: https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099022026094036395

28. World Bank. Ukraine Human Development Update: In Focus: Disability Inclusion in Ukraine. Washington, DC : World Bank, 2024. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/099032824073057091/pdf/P1812361d6feb006c1a506192390987152a.pdf

29. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

30. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Report on Habilitation and Rehabilitation under Article 26 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2019. URL: https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/report-habilitation-and-rehabilitation-under-article-26-convention-rights-persons

References:

1. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.). *Veteran community partnerships*. Retrieved from https://www.va.gov/healthpartnerships/vcp.asp

2. U.S. Department of Veterans Affairs. (2024). *VA community playbook*. Retrieved from https://department.va.gov/veterans-experience/wp-content/uploads/sites/2/2024/06/Community-Playbook_update_508_FINAL.pdf

3. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.). *Veteran readiness and employment (VR&E)*. Retrieved from https://www.benefits.va.gov/vocrehab/

4. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.). *Veteran readiness and employment (VR&E): Program definitions*. Retrieved from https://www.benefits.va.gov/vocrehab/program_definitions.asp

5. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.). *VR&E longitudinal study*. Retrieved from https://www.benefits.va.gov/VOCREHAB/VRELongitudinalStudy.asp

6. U.S. Department of Veterans Affairs, & U.S. Department of Defense. (2023). *VA/DoD clinical practice guideline for management of posttraumatic stress disorder and acute stress disorder*. Retrieved from https://www.healthquality.va.gov/HEALTHQUALITY/guidelines/MH/ptsd/VA-DoD-CPG-PTSD-Full-CPG-Edited-111624-V5-81825.pdf

7. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *Evaluation of the Department of Veterans Affairs mental health services*. Washington, DC: The National Academies Press.

8. Institute of Medicine. (2013). *Returning home from Iraq and Afghanistan: Assessment of readjustment needs of veterans, service members, and their families*. Washington, DC: The National Academies Press.

9. Tanielian, T., & Jaycox, L. H. (Eds.). (2008). *Invisible wounds of war: Psychological and cognitive injuries, their consequences, and services to assist recovery*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

10. Werber, L., Phillips, J., & Skrabala, L. (2023). *What are organizations doing to strengthen veterans' social connections? An examination of program operations and evaluation efforts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

11. Zakon Ukrainy "Pro reabilitatsiiu u sferi okhorony zdorovia" [Law of Ukraine "On rehabilitation in the field of health care"]. (2020, December 3). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1053-20 [in Ukrainian].

12. Zakon Ukrainy "Pro status veteraniv viiny, harantii yikh sotsialnoho zakhystu" [Law of Ukraine "On the status of war veterans and guarantees of their social protection"]. (1993, October 22). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12 [in Ukrainian].

13. Pro skhvalennia Stratehii veteranskoi polityky na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2024–2027 rokakh [On approval of the Veteran Policy Strategy until 2030 and the operational plan for its implementation in 2024–2027]. (2024, November 29). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1209-2024-%D1%80 [in Ukrainian].

14. Pro skhvalennia Stratehii formuvannia systemy povernennia z viiskovoi sluzhby do tsyvilnoho zhyttia na period do 2033 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025–2027 rokakh [On approval of the Strategy for forming the system of transition from military service to civilian life until 2033 and the operational plan for its implementation in 2025–2027]. (2024, December 31). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1350-2024-%D1%80 [in Ukrainian].

15. Deiaki pytannia mentalnoi, sportyvnoi, fizychnoi, psykholohichnoi reabilitatsii ta profesiinoi adaptatsii veteraniv viiny, chleniv yikh simei ta deiakykh inshykh katehorii osib [Some issues of mental, sports, physical, psychological rehabilitation and professional adaptation of war veterans, their family members, and certain other categories of persons]. (2024, March 18). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/307-2024-%D0%BF [in Ukrainian].

16. Deiaki pytannia nadannia psykholohichnoi dopomohy veteranam viiny, chlenam yikh simei ta deiakym inshym katehoriiam osib [Some issues of providing psychological assistance to war veterans, their family members, and certain other categories of persons]. (2022, November 29). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1338-2022-%D0%BF [in Ukrainian].

17. Deiaki pytannia zabezpechennia diialnosti fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib [Some issues of ensuring the activities of specialists for support of war veterans and demobilized persons]. (2024, August 2). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/881-2024-%D0%BF [in Ukrainian].

18. Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov zabezpechennia sotsialnoi ta profesiinoi adaptatsii osib, yaki zvilniaiutsia abo zvilneni z viiskovoi sluzhby, z chysla veteraniv viiny, osib, yaki maiut osoblyvi zasluhy pered Batkivshchynoiu, chleniv simei takykh osib ta chleniv simei zahyblykh (pomerlykh) Zakhysnykiv ta Zakhysnyts Ukrainy [On approval of the Procedure and conditions for ensuring social and professional adaptation of persons discharged or released from military service from among war veterans, persons with special merits to the Motherland, family members of such persons, and family members of fallen defenders of Ukraine]. (2017, June 21). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/432-2017-%D0%BF [in Ukrainian].

19. Doslidnytska sluzhba Verkhovnoi Rady Ukrainy [Research Service of the Verkhovna Rada of Ukraine]. (2025). *Ohliadove dosie shchodo pravovoho vrehuliuvannia zainiatosti veteraniv viiny* [Overview dossier on the legal regulation of employment of war veterans]. Retrieved from https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/33446.pdf [in Ukrainian].

20. Doslidnytska sluzhba Verkhovnoi Rady Ukrainy [Research Service of the Verkhovna Rada of Ukraine]. (2025). *Ohliadove dosie shchodo vrehuliuvannia diialnosti fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib* [Overview dossier on regulation of the activities of specialists for support of war veterans and demobilized persons]. Retrieved from https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/33399.pdf [in Ukrainian].

21. Ministry of Health of Ukraine. (n.d.). *The capacity of the rehabilitation system in Ukraine has more than doubled*. Retrieved from https://moz.gov.ua/en/the-capacity-of-the-rehabilitation-system-in-ukraine-has-more-than-doubled

22. Ministry of Health of Ukraine. (n.d.). *The five-year rehabilitation project "Rehab4U" started*. Retrieved from https://moz.gov.ua/en/the-five-year-rehabilitation-project-rehab4u-started

23. World Health Organization. (2019). *Rehabilitation in health systems: Guide for action*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Retrieved from https://www.who.int/health-topics/rehabilitation/9789241515986

24. World Health Organization Regional Office for Europe. (2023). *Technical support mission to Ukraine on disability, rehabilitation and assistive technology*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe. Retrieved from https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2023-7099-46865-68337

25. World Health Organization. (2022). *A situation assessment of assistive technology in Ukraine*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Retrieved from https://iris.who.int/bitstreams/ef4d142d-07c0-488e-9ae2-cdffed270bb6/download

26. World Bank. (2024). *Health financing in Ukraine: Reform, resilience and recovery*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from https://documents1.worldbank.

org/curated/en/099062725083010231/pdf/P177367-168cec7e-a40b-4a30-9def-39c8f52a3926.pdf

27. World Bank Group, Government of Ukraine, European Commission, & United Nations. (2026). *Ukraine: Fifth rapid damage and needs assessment (RDNA5), February 2022–December 2025*. Retrieved from https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099022026094036395

28. World Bank. (2024). *Ukraine human development update: In focus: Disability inclusion in Ukraine*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/099032824073057091/pdf/P1812361d6feb006c1a5061923909871 52a.pdf

29. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (n.d.). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

30. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2019). *Report on habilitation and rehabilitation under Article 26 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/report-habilitation-and-rehabilitation-under-article-26-convention-rights-persons

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 39 (092) (477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3633-3642

Костюк Леся Володимирівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-4608-6906

КУПАЛЬСЬКА ОБРЯДОВІСТЬ: НАРОДНІ ВІРУВАННЯ ЛЕМКІВЩИНИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз купальської обрядовості лемків у структурі літнього календарного циклу українців. Дослідження базується на засадах системного підходу, що дозволяє розглянути обрядовість як цілісний механізм відтворення духовної культури етнографічної групи. Розглянуто генезу свята Івана Купала, його зв'язок із дохристиянськими віруваннями та подальшу інтеграцію в християнську традицію. Висвітлено центральні практики купальської обрядовості лемків: фітомагічні дії, аграрно-магічні обряди, любовно-шлюбну символіку, ритуали, пов'язані зі стихіями вогню і води. Особливу увагу приділено ролі рослин у народних уявленнях як носіїв лікувальної, захисної та прогностичної сили, їхній ролі в контактній і симпатичній магії, а також у захисті посівів і господарства від негативних впливів.

Проаналізовано обряд «собітки» як центральний елемент купальської традиції лемків, розкрито його символіку, функції та локальні особливості побутування. Описано підготовчі практики, процес добування «живого вогню», обрядові дії навколо вогнища, а також господарське використання попелу. Окремо розглянуто пастуший варіант святкування на полонинах як специфічну форму реалізації обряду в умовах гірського середовища. Доведено, що купальська обрядовість поєднує сакральні та соціальні функції, виступає важливим чинником молодіжної соціалізації, регуляції шлюбних відносин і підтримання колективної ідентичності. У результаті дослідження встановлено, що купальська обрядовість лемків є багаторівневою системою традиційних практик, у якій поєднуються дохристиянські світоглядні уявлення та елементи християнської обрядовості. Незважаючи на трансформації XX ст., у сучасних умовах простежується процес відродження цих традицій серед лемків-переселенців, що засвідчує значущість купальської обрядовості як маркера етнокультурної ідентичності та складової нематеріальної культурної спадщини.

Ключові слова: Лемківщина, Івана Купалі, собітка, літній календарний цикл, традиційна культура, етнокультурна ідентичність, обрядові практики, живий вогонь, контактна магія, аграрний синкретизм, пастуша субкультура.

Kostiuk Lesia Volodymyrivna PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of World History and Religious Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-4608-6906

KUPALA RITUAL: FOLK BELIEFS OF THE LEMKOVICH COUNTRY

Abstract. The article carries out a comprehensive analysis of the Lemko Kupala ritual in the structure of the summer calendar cycle of Ukrainians. The study is based on the principles of a systemic approach, which allows us to consider the ritual as a holistic mechanism for reproducing the spiritual culture of the ethnographic group. The genesis of the holiday of Ivan Kupala, its connection with pre-Christian beliefs and further integration into the Christian tradition are considered. The central practices of the Lemko Kupala ritual are highlighted: phytomagical actions, agrarian-magical rites, love and marriage symbolism, rituals associated with the elements of fire and water. Special attention is paid to the role of plants in folk ideas as carriers of healing, protective and prognostic power, their role in contact and sympathetic magic, as well as in protecting crops and the economy from negative influences. The rite of «sobitka» is analyzed as a central element of the Lemko Kupala tradition, its symbolism, functions and local features of life are revealed. The preparatory practices, the process of obtaining «live fire», ritual actions around the hearth, as well as the economic use of ashes are described. The shepherd's version of the celebration on the mountain slopes is separately considered as a specific form of implementing the rite in the conditions of the mountain environment. It is shown that the Kupala ritual combines sacred and social functions, acting as an important factor in youth socialization, regulation of marital relations and maintenance of collective identity. As a result of the study, it was established that the Kupala ritual of the Lemkos is a multi-level system of traditional practices, which combines pre-Christian worldviews and elements of Christian ritual. Despite the transformations of the 20th century, in modern conditions, a process of revival of these traditions among Lemko-immigrants can be traced, which testifies to the significance of Kupala rituals as a marker of ethnocultural identity and a component of intangible cultural heritage.

Keywords: Lemko region, Ivan Kupala, Sobitka, summer calendar cycle, traditional culture, ethnocultural identity, ritual practices, live fire, contact magic, agrarian syncretism, shepherd subculture.

Постановка проблеми. Календарна обрядовість українців становить важливу складову традиційної духовної культури, у якій відображено давні світоглядні уявлення, систему символічних практик та взаємозв'язок людини з природними ритмами. У структурі літнього календарного циклу особливе місце посідає купальська обрядовість, що поєднує елементи дохристиянських вірувань, магічно-очисні дії, аграрну символіку та молодіжні комунікативні практики. Через систему обрядових дій, вірувань і символів купальський обрядовий комплекс відтворював у традиційній культурі уявлення про оновлення природи, життєдайну силу вогню і води, а також виконував важливі соціокультурні функції в житті громади.

У середовищі лемків купальські звичаї та обряди сформувалися як органічна складова літнього календарного циклу, відображаючи специфіку карпатського культурного простору, локальні традиції та особливості побутування обрядових практик. Купальські ритуали поєднували сакральні та розважальні елементи, виконували функції символічного очищення, сприяли забезпеченню добробуту громади, а також виступали важливим чинником молодіжної соціалізації та підтримання колективної ідентичності.

У цьому контексті актуальним є осмислення купальської обрядовості лемків як цілісного комплексу традиційних практик, що функціонував у межах літнього календарного циклу та відображав взаємодію природних, світоглядних і соціокультурних чинників у традиційній культурі карпатського регіону. Дослідження цього явища дає змогу глибше простежити семантику обрядових дій, їхнє символічне навантаження та місце в системі календарної обрядовості лемків.

Аналіз останніх досліджень та джерел. Купальська обрядовість лемків виступає багаторівневою системою традиційних практик, у якій поєднуються дохристиянські вірування, магічно-очисні дії та християнські елементи. У працях Й. Верхола [2; 4] Н. Верхол [3] підкреслюється значення фітомагії, обрядів контактної та симпатичної магії, а також сакралізованих стихій вогню і води, що забезпечували очищення, захист та оновлення. Дослідження А. Барни [1], І. Красовського та А. Товпаша [7] демонструють локальні варіанти святкування серед лемків, зокрема аграрно-магічні й соціокультурні функції обряду, а також його роль у молодіжній соціалізації та формуванні шлюбних практик. Фольклорні записи В. Шмайди [10; 11; 12] та У. Мовної [8] ілюструють символіку вінків, рослинних обрядів і водних практик, що зберігають сакральне та прогностичне значення в локальній

культурі. Сучасні дослідження підтверджують, що купальська обрядовість є динамічним і синкретичним явищем, здатним трансформуватися під впливом соціально-історичних змін, водночас зберігаючи ключові функції та символіку. Попри часткову редукцію обрядових практик у XX ст., їхнє відродження серед лемків-переселенців свідчить про значущість купальських традицій як маркера етнокультурної ідентичності та складової нематеріальної культурної спадщини регіону. Дослідження цих явищ дозволяє глибше зрозуміти семантичний та соціокультурний контекст купальської обрядовості у структурі літнього календарного циклу.

Мета статті полягає у комплексному аналізі купальської обрядовості лемків у структурі літнього календарного циклу, з'ясуванні її семантичного змісту, основних обрядових дій та символічних елементів, а також визначенні її соціокультурних функцій у традиційній культурі лемків.

Виклад основного матеріалу. Свято Івана Купала належить до найвиразніших і найархаїчніших свят літнього календарного циклу українців. Його витоки сягають дохристиянської доби та пов'язані з культом сонця, води й життєдайної сили природи, яка у період літнього сонцестояння досягає свого найбільшого розквіту. У процесі історичного розвитку давньослов'янське свято Купала було інтегроване до християнського календаря та поєднане зі святом народження Івана Хрестителя. Унаслідок цього в народній традиції сформувалася своєрідна синкретична модель свята, у якій поєдналися дохристиянські світоглядні уявлення та елементи християнської обрядовості.

У традиційній культурі українців купальські звичаї та обряди відзначалися багатством символічних дій, пов'язаних із вшануванням сонця, очищувальною силою вогню і води, а також магічними практиками, спрямованими на забезпечення здоров'я, добробуту та родючості. У середовищі лемків це свято набуло локальної специфіки та було відоме під назвою Собітка, посідаючи важливе місце у структурі літнього календарного циклу. Купальські традиції лемків поєднували сакральні вірування, ритуальні дії та елементи молодіжної культури, що відображало особливості світогляду й повсякденного життя населення цього карпатського регіону.

Водночас Свято Івана Купала маркує апогей вегетативних сил природи, що визначило особливу роль фітомагії у структурі обрядовості. Згідно з народними уявленнями, у цей період рослинність набуває надприродних лікувальних властивостей: «До Яна трава росте водне, не вночі, а по Яні росне водне і вночі» [4, с. 120]. Традиція збору цілющих трав (фітозбір) передбачала суворе дотримання ритуального часу, переважно до сходу сонця. Жінки збирали рослини на домотканий рушник, оскільки

ранкова роса вважалася потужним медіатором благодатної сили. Збір трав супроводжувався виконанням християнських молитов («Отче наш») та накладанням хресного знамення перед зриванням кожної рослини, що свідчить про поєднання архаїчних і християнських елементів у межах обрядової практики. До складу купальського фітокомплексу входили рум'янок, мох, лопух, божа кровиця, ягідник, липа, кмин та інші цілющі рослини. Освячене в церкві зілля зберігалося в оселі як потужний оберіг (апотропей) до наступної Собітки. Окрім терапевтичного призначення, купальська флора виконувала функцію магічного захисту від стихійних лих. Зокрема, під час грози освячене зілля спалювали в печі, оскільки вважалося, що напрямок диму здатен впливати на перебіг природної стихії та відвертати небезпеку від господарства [7, с. 141]. Також лемки освяченим зіллям підкурювали худобу для охорони від відьм та чарівниць [11, с. 4].

Вагоме місце в обрядовій практиці лемків посідала ліщина, освячені гілки якої функціонували як потужний аграрний апотропей. Їх втикали в ґрунт на посівах городини (переважно капусти та картоплі) безпосередньо напередодні свята св. Яна. Ця дія мала на меті превентивний захист культур від атмосферних чинників (злив, граду), а також стимулювання вегетації для забезпечення високої врожайності.

Окрему групу становили ритуали контактної магії, спрямовані на акумуляцію вітальних сил природи. Зокрема, жінки підперезувалися полином або іншим «міцним» зіллям, прагнучи через безпосередню дотичність до рослинного об'єкта запобігти захворюванням хребта та зміцнити фізичний потенціал організму [2, с. 63]. Паралельно у структурі свята функціонувала розгалужена система ритуальних заборон (табу). Під час фітозбору ретельно уникали «звадливиця» та «дримки», оскільки, за народними повір'ями, ці рослини провокували соціальні конфлікти або викликали патологічну сонливість. Суворо заборонялося використовувати для плетіння купальських вінків «глуху» кропиву; таке табу було покликане нівелювати ризик негативного впливу на репродуктивну силу та загальний стан здоров'я учасників обряду.

Не менш значущим складником купальського комплексу є аграрно-магічний компонент, який репрезентує глибоку взаємодетермінацію людини, землі та циклів родючості. На Лемківщині тривалий час побутував обрядовий акт «качання по озимині», що символізував ритуальну трансляцію вітальної енергії злаків і ґрунту людині. У цьому контексті виразно простежується принцип симпатичної магії: фізична дія (контакт із посівами) мала забезпечити бажаний вегетативний результат. Вважалося, що участь високих на зріст дівчат у поваленні озимини магічно стимулюватиме ріст культур, забезпечуючи високий врожай [4, с. 123].

До середини XX ст. зберігалася практикою обходу полів за участю священника та церковного братства. Урочиста процесія з хоругвами, читанням Євангелія та благословенням нив маркувала сакралізацію аграрного простору [1, с. 95–96] Така конвергенція практик є показовим прикладом магіко-релігійного синкретизму, де дохристиянські світоглядні парадигми органічно поєдналися з церковною обрядовістю.

Поряд із лікувальними та аграрними функціями, купальські рослини відігравали провідну роль у сфері любовної магії та шлюбної прогностики. У ніч напередодні свята дівчата здійснювали пошук міфічного цвіту папороті, який використовували для ворожіння на взаємність почуттів; сам процес супроводжувався вербальними формулами-заклинаннями: *«Хце – не хце»* [2, с. 68]. Крім того, побутував звичай ранкового збору липнику, яким дівчата обвивали стан, сподіваючись через магію контакту привернути увагу юнаків. Аналогічні практики зафіксовані й на Покутті, де у волосся вплітали підмаренник чіпкий як засіб ритуального забезпечення майбутнього успішного шлюбу [6, с. 86]. Таким чином, рослинна символіка виступала потужним інструментом магічного впливу на приватну сферу життя, зокрема на регуляцію шлюбно-любовних відносин у молодіжному середовищі.

Центральним елементом купальської обрядовості було плетіння вінків та їхнє ритуальне пускання на воду із запаленою свічкою (скіпкою). Цей звичай знайшов відображення у місцевому пісенному фольклорі: *«Збирала си фіялоньки, / На Собітку, на віноньки»* [8, с. 365]. Поведінка вінка на воді інтерпретувалася як важливий прогностичний маркер шлюбної долі: траєкторія руху, швидкість занурення чи зближення двох вінків слугували знаками для майбутнього заміжжя. Також за вектором руху вінків визначали проживання майбутнього чоловіка. У цьому контексті вінок постає як семіотичний символ дівоцтва та шлюбу, а його поєднання з вогнем і водою підсилює сакральний характер обряду. Водночас важливою є народні уявлення про водну стихію на свято Івана Купала. Попри її очищувальну та регенеративну функції, у купальський період вода вважалася потенційно небезпечною («п’яною»), що корелювало з активізацією демонологічних сил. Відповідно, існувала сувора заборона на купання через високий ризик утоплення [3, с. 475]. Таким чином, купальська обрядовість лемків постає як багаторівнева система, де практики контактної магії та аграрні акти синкретично поєднуються з християнськими нашаруваннями.

Невід’ємним атрибутом свята був обрядовий вогонь «собітка», яку традиційно розпалювали на підвищенні, зазвичай на горбі верхнього або нижнього кінця села. Локальні варіації Лемківщини фіксують також

розпалювання вогнищ на дорогах, якими проганяли худобу (для магічної дезінфекції тварин), або на роздоріжжях, що підкреслювало їхню сакрально-апотропейну функцію. Підготовчий етап мав характер колективної толоки. Напередодні свята поблизу лісу встановлювали високу ялицю, яку обкладали паливом (заздалегідь заготовленим ялівцем) та соломою. Процес заготівлі ялівцю молоддю тривав кілька тижнів, завершуючись формуванням високих стіжків. Ця діяльність мала виразний характер соціального контролю: підлітків, які ігнорували спільну працю, символічно відлучали від святкування. Ритуальне закопування стовбура ялиці, облаштування вогнища та місця для гулянь, вечірнє сходження молоді з обрядовими піснями до місця запалення вогню надавало дійству виразного громадського та глибоко ритуалізованого змісту [10, с. 6].

Згідно з архаїчною традицією, вогонь собітки запалювали виключно «живим вогнем», добутим шляхом тертя деревини об старе колесо. Лемківський термін «собити» маркував саме цей сакральний процес генерованої енергії. У народному світосприйнятті такий вогонь наділявся особливою очисною потужністю. Перед початком ритуалу вогонь у домашніх печах обов'язково гасили, а згодом запалювали його наново від загальносільської собітки, що символізувало акт оновлення та духовного очищення житлового простору [9, с. 110]. Спалення у вогнищі старих речей та мотлоху інтерпретувалося як символічне вигнання нечистої сили й ритуальне позбавлення від накопиченого за рік негативу.

Поширеним елементом обрядодії були ритуальні стрибки через вогонь: вважалося, що триразове подолання полум'я гарантує людині удачу та фізичне здоров'я. Наступного дня попіл і вугілля від собітки інтегрувалися у господарську практику як засоби превентивної магії. Через залишки вогнища переганяли худобу з метою захисту від хвороб, а попіл розкидали на городах (переважно посівах капусти та картоплі), аби убезпечити врожай від шкідників [11, с. 2]. Глибока обрядова символіка вогню знайшла своє відображення і в регіональному пісенному фольклорі: *На Святого Яна собітку палиме / Ой, Яне, Яне, Святий Яне!/ А палиме ми єй з Троякого Зілля / Ой, Яне, Яне, Святий Яне! / Єдно зілля маме - то Божеє Древко / Ой, Яне, Яне, Святий Яне!* [5, с. 120].

Окрему локальну форму собітки відзначали пастухи, які виводили отари на полонини. У гірському середовищі формувався специфічний варіант святкування, детермінований особливостями високогірного господарства. Пастухи акумулювали на вершинах значні запаси сухої деревини для розпалювання масштабних вогнищ. Це дійство мало характер громадської комунікації: пастухи приймали гостей, частуючи їх традиційними продуктами (сиром, хлібом та напоями). Обрядовий простір навколо собітки

ставав локусом молодіжних хороводів та автентичного співу: *«Ходім, ходім на собітку, / Спечемо си чорну кітку. / Ходім, ходім, ходім на ню, / Спечемо си чорну ланю»* [12, с. 26].

Ключову ритуальну роль відігравав старший пастух (ватаг), який урочисто запалював вогонь. Після колективних стрибків через полум'я здійснювався акт ветеринарної магії: через згасаюче вогнище проводили отару, що мало забезпечити магічний захист худоби та її очищення від впливу негативних сил. Паралельно на полонинах тривали ворожильні практики, спрямовані на індивідуальну та господарську прогностику.

У структурі лемківської собітки виразно простежується конвергенція кількох історико-культурних пластів: культу рослин як репозиторіїв вітальної енергії, віри в апотропейну функцію вогню та християнізованої любовно-шлюбної символіки, асоційованої з образом святого Івана. Зазначена традиція зберігала свою цілісність до періоду Другої світової війни, після чого внаслідок примусових переселень та трансформації побуту зазнала поступової редукції (зникнення масштабних багать, спрощення пісенного репертуару). Однак із 1990-х років, у межах загального культурного відродження лемківської спільноти, розпочався активний процес реконструкції та ревіталізації купальських звичаїв. Це сприяло поверненню архаїчних обрядових елементів у сучасний соціокультурний простір, де вони функціонують як потужний інструмент підтримки етнічної ідентичності.

Висновок. Таким чином, купальська обрядовість лемків постає як цілісний і багатокомпонентний комплекс традиційної культури, у якому гармонійно синтезовані архаїчні дохристиянські вірування та християнські літургійні елементи. У структурі літнього календарного циклу цей обрядовий пласт виконував фундаментальні світоглядні, магічно-апотропеїчні, аграрні та соціальні функції, рефлексуючи народні уявлення про вітальну силу природи, циклічність сакрального часу та необхідність гармонізації взаємин людини з довкіллям. Провідну роль у цій системі відігравали фітомагія, обряди контактної та симпатичної магії, а також сакралізовані стихії вогню і води, що забезпечували ритуальне очищення, апотропейний захист та енергетичне оновлення громади й господарства. Водночас купальські звичаї відігравали вагому роль у соціальній динаміці спільноти, зокрема сприяли молодіжній соціалізації та формуванню матримоніальних (шлюбних) стратегій. Локальна специфіка лемківської традиції була детермінована специфічними природно-географічними умовами Карпатського регіону та пастушим господарським укладом населення. Попри деструктивні трансформації XX століття та часткову редукцію обрядового інвентарю, у сучасних умовах спостерігається активна

ревіталізація цих практик у середовищі лемків-переселенців. Це засвідчує непересічну значущість купальської обрядовості як потужного маркера етнокультурної ідентичності та цінного складника нематеріальної культурної спадщини України.

Література:

1. Барна А. Хмари і сонце над Лемковином. Лігниця, 2008. 204 с.
2. Верхол Й. Рослини в народних повір'ях русинів українців Пряшивщини. Пряшів: Едмонт, 2002. 151 с.
3. Верхол Н. Культ води в обрядовості русинів-українців Словаччини. *Україністика в слов'янському контексті на початку нового тисячоліття*. Пряшов, 2009. С. 462–477.
4. Верхол Й. Календарна та сімейна обрядовість українців Словаччини. Київ: В-во ІМФ, 2019. 268 с.
5. Гривня В. Звичаї на день Івана Купала. *Дупля.* 1960. № 3. С. 120.
6. Климець Ю. Купальська обрядовість на Україні. Київ: Наукова думка, 1990. 142 с.
7. Красовський І., Товпаш А. Незабутня Лемківщина у верхів'ї ріки Висловки. Львів: «Думка світу», 2004. 164 с.
8. Мовна У. Провідні свята обрядового року українців Галичини першої половини XIX ст. в оптиці львівської періодики: симбіоз християнських та народнозвичаєвих культурних практик. *Galicja Studia i materiały*. 2023. № 9. С. 353–373. ULR: file:///C:/Users/User/Downloads/articles-31803995.pdf.pdf (дата звернення: 18.03.2026).
9. Мушинка М. Собіткова. *Голос предків.* Пряшів, 2002. С. 109−112.
10. Шмайда М. Собітки. *Нове життя (Додаток).* 1963. № 2. 16 с.
11. Шмайда М. Собітки. *Нове життя.* 1965. № 30. С. 2–7.
12. Шмайда М. Собітки. *Нове життя.* 1965. № 6. С. 26.

References:

1. Barna, A. (2008). Khmary i sontse nad Lemkovynom. [Clouds and sun over Lemkovyn.]. Lihnytsia. [in Slovakia].
2. Verkhol, Y. (2002). Roslyny v narodnykh poviriakh rusyniv ukraintsiv Priashyvshchyny. [Plants in the folk beliefs of the Ruthenians and Ukrainians of the Pryashiv region]. Priashiv: Edmont. [in Slovakia].
3. Verkhol, N. (2009). Kult vody v obriadovosti rusyniv-ukraintsiv Slovachchyny. [The Cult of Water in the Rituals of the Ruthenian-Ukrainian Peoples of Slovakia.]. *Ukrainistyka v slovianskomu konteksti na pochatku novoho tysiacholittia – Ukrainian Studies in the Slavic Context at the Beginning of the New Millennium.* Priashov, 462–477. [in Slovakia].
4. Verkhol, Y. (2019). Kalendarna ta simeina obriadovit ukraintsiv Slovachchyny. [Calendar and family rituals of Ukrainians in Slovakia.]. Kyiv: V-vo IMF. [in Ukraine].
5. Hryvnia, V. (1960). Zvychai na den Ivana Kupala. [Customs for Ivan Kupala Day]. *Duplia* – Hollow.. 3, 120. [in Slovakia].
6. Klymets, Yu. (1990). Kupalska obriadovist na Ukraini. [Kupala rituals in Ukraine.]. Kyiv: Naukova dumkas. [in Ukraine].

7. Krasovskyi, I., Tovpash, A. (2004). Nezabutnia Lemkivshchyna u verkhivi riky Vyslovky. [Unforgettable Lemkivshchyna in the upper reaches of the Vyslovka River]. Lviv: «Dumka svitu».[in Ukraine].

8. Movna, U. (2023). Providni sviata obriadovoho roku ukraintsiv Halychyny pershoi polovyny XIX st. v optytsi lvivskoi periodyky: symbioz khrystyianskykh ta narodnozvychaievykh kulturnykh praktyk. [Leading holidays of the ritual year of Ukrainians of Galicia in the first half of the 19th century from the perspective of Lviv periodicals: a symbiosis of Christian and folk cultural practices]. *Galicja Studia i materiały*. 9, 353–373. ULR: file:///C:/Users/User/Downloads/articles-31803995.pdf.pdf [in Ukraine].

9. Mushynka, M. (2002). Sobitkova. [Sobitkova]. *Holos predkiv – Voice of the Ancestors*. Priashiv, 109−112. [in Slovakia].

10. Shmaida, M. (1963). Sobitky. [Sobotka.]. *Nove zhyttia (Dodatok) – New life (Appendix)*. 2, 16. [in Slovakia].

11. Shmaida, M. (1965). Sobitky. [Sobotka]. *Nove zhyttia – New life*. 30, 2–7. [in Slovakia].

12. Shmaida, M. (1965). Sobitky. [Sobotka]. *Nove zhyttia – New life*. 6, 26. [in Slovakia].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 355.4:623.6:341.123:351.86

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3643-3663

Красота Ігор Васильович кандидат історичних наук, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу концептуальних основ військової служби, Науково-методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, м. Київ, https://orcid.org/000-0001-7108-4297

УЧАСТЬ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК ЗС УКРАЇНИ У МИРОТВОРЧИХ ОПЕРАЦІЯХ, ОПЕРАЦІЯХ НАТО ТА ООН

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-прикладний аналіз участі інженерних військ Збройних Сил України у миротворчих операціях, а також операціях під егідою НАТО та Організації Об'єднаних Націй у контексті трансформації сучасного безпекового середовища. Обґрунтовано, що сучасні миротворчі операції мають багатовимірний характер і передбачають інтеграцію військових, гуманітарних та інфраструктурних компонентів. Доведено, що функціональна специфіка інженерних військ у міжнародних операціях полягає у здатності комплексно формувати операційне середовище, забезпечуючи стабілізацію постконфліктних територій та створення умов для відновлення соціально-економічних процесів Проаналізовано практичний досвід участі інженерних військ ЗС України у міжнародних операціях, включаючи місії ООН і НАТО, що дозволило встановити їх ключову роль у забезпеченні стабілізаційних, гуманітарних і військово-оперативних процесів. Визначено, що участь у багатонаціональних навчаннях і операціях сприяє підвищенню рівня сумісності зі збройними силами держав-партнерів та формуванню практичних навичок виконання багатонаціональних завдань. Доведено, що ефективність участі інженерних військ у міжнародних операціях безпосередньо залежить від рівня interoperability, кадрового потенціалу, системи підготовки, технологічної оснащеності та інституційної спроможності. Обґрунтовано інтегровану модель інженерної сумісності та оперативної готовності, яка поєднує кадровий, технологічний, управлінський і міжнародний компоненти та спрямована на підвищення ефективності участі інженерних військ у міжнародних операціях. Запропонована модель дозволяє забезпечити перехід від традиційного підходу до інженерного забезпечення до комплексної, технологічно орієнтованої системи, здатної функціонувати у багатонаціональному середовищі. Зроблено висновки про те, що подальший розвиток інженерних військ Збройних Сил України має

здійснюватися на засадах комплексної інтеграції міжнародних стандартів, розвитку кадрового потенціалу, впровадження сучасних технологій та вдосконалення інституційного механізму управління.

Ключові слова: інженерні війська, миротворчі операції, НАТО, ООН, інженерне забезпечення, interoperability, розмінування, міжнародна безпека, військове управління, сумісність

Krasota Ihor Vasiliovych candidate of historical sciences, leading researcher research department of conceptual foundations of military service, Scientific and methodological center of personnel policy of the Ministry of Defense of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/000-0001-7108-4297

PARTICIPATION OF THE ENGINEER TROOPS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE IN PEACEKEEPING OPERATIONS AND NATO AND UNITED NATIONS OPERATIONS

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical and applied analysis of the participation of the engineering troops of the Armed Forces of Ukraine in peacekeeping operations, as well as operations under the auspices of NATO and the United Nations in the context of the transformation of the contemporary security environment. It is substantiated that modern peacekeeping operations are multidimensional in nature and involve the integration of military, humanitarian, and infrastructural components. It is proven that the functional specificity of engineering troops in international operations lies in their ability to comprehensively shape the operational environment, ensuring the stabilization of post-conflict territories and creating conditions for the restoration of socio-economic processes. The practical experience of the participation of the engineering troops of the Armed Forces of Ukraine in international operations, including UN and NATO missions, is analyzed, which made it possible to establish their key role in ensuring stabilization, humanitarian, and military-operational processes. It is determined that participation in multinational exercises and operations contributes to increasing the level of interoperability with the armed forces of partner states and to the development of practical skills for performing multinational tasks. It is proven that the effectiveness of the participation of engineering troops in international operations directly depends on the level of interoperability, personnel capacity, training system, technological equipment, and institutional capability. An integrated model of engineering interoperability and operational readiness is substantiated, which combines personnel, technological, managerial, and international components and is aimed at enhancing the effectiveness of the participation of engineering troops in

international operations. The proposed model enables the transition from a traditional approach to engineering support to a comprehensive, technology-oriented system capable of functioning in a multinational environment. It is concluded that the further development of the engineering troops of the Armed Forces of Ukraine should be based on the comprehensive integration of international standards, the development of personnel capacity, the implementation of modern technologies, and the improvement of institutional governance mechanisms.

Keywords: engineering troops, peacekeeping operations, NATO, United Nations, engineering support, interoperability, demining, international security, military governance, compatibility.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації безпекового середовища, зумовлених повномасштабною збройною агресією росії проти України, актуалізується необхідність комплексного переосмислення ролі та функціонального призначення інженерних військ Збройних Сил України у міжнародних безпекових процесах. Залучення інженерних підрозділів до миротворчих операцій, а також операцій під егідою НАТО та Організації Об'єднаних Націй, виступає важливим інструментом зміцнення міжнародного авторитету держави, поглиблення військово-технічної сумісності зі збройними силами держав-партнерів і набуття практичного досвіду виконання багатонаціональних завдань. Водночас, попри наявність окремих наукових напрацювань, питання системного аналізу участі інженерних військ України у таких операціях, їх функціональної специфіки, інституційного забезпечення та відповідності стандартам НАТО і ООН залишається недостатньо дослідженим.

Особливої уваги потребують аспекти адаптації національної системи підготовки інженерних підрозділів до вимог сучасних миротворчих місій, інтеграції інноваційних технологій розмінування, інженерного забезпечення мобільності та захисту, а також вироблення ефективних управлінських рішень у сфері публічного військового управління. Таким чином, виникає наукова проблема визначення ефективних механізмів підвищення спроможностей інженерних військ ЗС України для їх результативної участі у міжнародних операціях безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує зростання наукового інтересу до проблем участі інженерних військ у міжнародних операціях, зокрема в контексті інтеграції України до безпекового простору НАТО та ООН. В. Голопапа (2024) [1] у своєму дослідженні акцентує увагу на особливостях участі України у миротворчих місіях у довоєнний період. Є. Красников та П. Калита (2025)

[2] розглядають проблематику впровадження системи державного гарантування якості, що є важливою передумовою стандартизації підготовки військових підрозділів відповідно до міжнародних вимог. Офіційні документи Міністерства оборони України [3; 9; 10] свідчать про активізацію процесів адаптації національної системи військової освіти до стандартів НАТО, зокрема через проведення інституційних аудитів та реалізацію програм професійної військової освіти. Водночас законодавча база України (1999) [4] визначає правові засади участі національних контингентів у міжнародних операціях, однак потребує подальшої адаптації до сучасних вимог багатонаціональних місій. У міжнародних дослідженнях значну увагу приділено концептуальним основам миротворчої діяльності. Так, Б. Бутрос-Галі (1992) [6] визначає миротворчі операції як ключовий інструмент підтримання міжнародної безпеки, тоді як у документах ООН (2008) [17] підкреслюється їх багатовимірний характер, що включає військові, гуманітарні та інфраструктурні компоненти. У дослідженні (2021) [7] розкрито особливості організації інженерних структур у системі командування НАТО, що дозволяє оцінити роль інженерного забезпечення у багатонаціональних операціях. та І. Пащук (2022) [8] аналізує процеси організаційного навчання у Збройних Силах України, наголошуючи на важливості системи lessons learned для адаптації до сучасних бойових і миротворчих умов. У свою чергу, Б. Соллі та Е. Борре (2025) [16] досліджують виклики interoperability у НАТО, підкреслюючи необхідність узгодження технічних, процедурних і концептуальних аспектів взаємодії. Доктринальні документи НАТО, зокрема AJP-3 [11] та AJP-3.12 [12], визначають основні принципи застосування військ, включаючи інженерні підрозділи, та акцентують на їх ролі у формуванні операційного середовища.

Водночас офіційні ресурси НАТО [13] підкреслюють, що interoperability є ключовою умовою ефективного функціонування багатонаціональних сил. Дані щодо практичної участі України у миротворчих операціях, представлені на ресурсах Збройних Сил України та Постійного представництва України при ООН [5; 15], підтверджують наявність значного досвіду участі у міжнародних місіях.

Метою статті є комплексний аналіз участі інженерних військ Збройних Сил України у миротворчих операціях, а також операціях під егідою НАТО та Організації Об'єднаних Націй, із визначенням їх функціональних особливостей, інституційних механізмів забезпечення, рівня відповідності міжнародним стандартам та обґрунтуванням напрямів удосконалення підготовки і застосування інженерних підрозділів у системі публічного військового управління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття миротворчих операцій формується на перетині міжнародно-правових актів, доктринальних документів та наукових інтерпретацій. Передусім, у системі Організації Об'єднаних Націй базове розуміння миротворчості закріплено в аналітичній доповіді Генерального секретаря ООН 1992 року, де миротворчі операції визначено як інструмент підтримання миру, що передбачає розгортання міжнародного персоналу за згодою сторін конфлікту з метою контролю за дотриманням перемир'я та створення умов для політичного врегулювання [6]. У подальшому дана концепція була розширена в документі ООН 2008 року, де миротворчі операції трактуються як багатовимірні місії, що включають військові, поліцейські та цивільні компоненти, спрямовані на стабілізацію постконфліктного середовища, підтримку верховенства права та відновлення державних інституцій [17]. Зазначений підхід є домінуючим у міжнародній практиці, і з ним повністю погоджуємось, оскільки він відображає еволюцію миротворчості від класичних операцій спостереження до комплексних стабілізаційних місій.

У нормативно-правовому полі України поняття миротворчих операцій закріплено у Законі "Про участь України в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки" № 613-XIV від 23 квітня 1999 року [4]. Відповідно до положень Закону, міжнародні операції з підтримання миру і безпеки визначаються як діяльність, що здійснюється за рішенням міжнародних організацій (ООН, ОБСЄ, НАТО та ін.) і спрямована на запобігання конфліктам, їх врегулювання або ліквідацію наслідків. Така дефініція, на відміну від міжнародних доктрин, має більш юридично формалізований характер.

Узагальнюючи, слід зазначити, що миротворчі операції у сучасному розумінні є багатовимірним інструментом міжнародної безпеки, який поєднує військові та цивільні механізми впливу на конфліктне середовище. У контексті участі інженерних військ Збройних Сил України миротворчі операції слід розглядати як платформу для реалізації інженерних, інфраструктурних та гуманітарних функцій, що забезпечують стійкість постконфліктних територій та підвищують рівень міжнародної взаємосумісності.

Поняття інженерного забезпечення визначається як сукупність заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для дій військ та обмеження дій противника. У доктринальних документах НАТО інженерна діяльність розглядається як функція підтримки операцій, що охоплює моделювання фізичного середовища бойових дій, інфраструктурне забезпечення, розмінування та захист [7]. Частково погоджуємось із класичними визначеннями, оскільки сучасні операції значно розширюють

функції інженерних військ до гуманітарного розмінування, відновлення критичної інфраструктури та підтримки цивільного населення.

Ключовим категоріальним поняттям є interoperability (сумісність), яке в доктринах НАТО розглядається як здатність сил різних держав діяти спільно, використовуючи єдині стандарти, процедури та системи управління. Згідно з підходами НАТО, interoperability забезпечується через стандартизацію підготовки, спільні навчання та уніфікацію систем командування [11].

З таким визначенням повністю погоджуємось, оскільки саме сумісність є базовою передумовою ефективної участі інженерних військ ЗС України у багатонаціональних операціях.

Ключовим нормативно-правовим актом, що регламентує участь України у міжнародних операціях, є Закон "Про участь України в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки" [4]. Зазначений закон визначає правові, організаційні та фінансові засади участі України у миротворчих операціях, включаючи порядок направлення військових контингентів та персоналу. Відповідно до нього, Збройні Сили України можуть залучатися до міжнародних операцій з метою підтримання миру, запобігання конфліктам та ліквідації їх наслідків. Додатково нормативну основу формують:

- Конституція України (визначає повноваження щодо використання ЗСУ);
- міжнародні договори України з НАТО та ООН;
- стратегічні документи оборонної політики (зокрема, Стратегія воєнної безпеки України).

Отже, слід розглядати закон, як достатню правову основу для участі у миротворчих операціях. Проте, сучасні виклики (гібридні загрози, мультидоменні операції) потребують оновлення законодавства з урахуванням стандартів НАТО та нових форм інженерної діяльності, зокрема, гуманітарного розмінування та цифровізації управління.

Базовим доктринальним документом НАТО у сфері інженерного забезпечення є Allied Joint Publication AJP-3.12 "Allied Joint Doctrine for Military Engineering", який визначає організацію, функції та принципи застосування інженерних військ у спільних операціях [12]. У ньому інженерна діяльність охоплює всі етапи операції – від планування до завершення місії, включаючи забезпечення мобільності, захисту та підтримки інфраструктури. Згідно з положеннями доктрини, інженерні підрозділи виконують ключову роль у підготовці операцій, забезпеченні розгортання військ, підтримці логістики, а також стабілізаційних і відновлювальних заходах.

Водночас, у структурі НАТО інженерні спроможності інтегруються через систему командування і стандартизації, що забезпечує їх ефективну взаємодію на стратегічному, оперативному та тактичному рівнях [7]. Важливим елементом є діяльність Центру передового досвіду НАТО з військової інженерії, який забезпечує розвиток концепцій, навчання та підвищення сумісності інженерних підрозділів різних держав, що підтверджує – інженерні війська розглядаються як стратегічно важлива складова операцій.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що теоретико-методологічні засади участі інженерних військ ЗС України у міжнародних операціях базуються на інтеграції трьох ключових компонентів: понятійно-категоріального апарату, нормативно-правового забезпечення та міжнародних доктринальних стандартів, у яких сучасне розуміння інженерного забезпечення виходить за межі традиційних військових функцій і включає гуманітарний, інфраструктурний та технологічний виміри. Нормативно-правова база України створює необхідні умови для участі у міжнародних операціях, однак потребує подальшої адаптації до стандартів НАТО. Водночас, доктрини НАТО та ООН формують уніфіковану основу для забезпечення interoperability, що є критично важливим для ефективного застосування інженерних військ у багатонаціональному середовищі.

Функціональна специфіка інженерних військ у міжнародних операціях визначається передусім доктринальними підходами НАТО. У документі Allied Joint Publication AJP-3.12 інженерна діяльність трактується як сукупність заходів із формування фізичного середовища операції, що забезпечує мобільність військ, обмежує дії противника та підвищує захищеність сил [12].

Відповідно до доктрини, ключові завдання інженерних підрозділів включають:

– розмінування та протимінну діяльність, що є критичною умовою безпеки військ і цивільного населення;

– фортифікаційне обладнання позицій, створення укріплень та захисних споруд;

– забезпечення мобільності (будівництво мостів, доріг, переправ);

– захист сил (force protection), включаючи інженерні бар'єри та системи безпеки.

Таким чином, інженерні війська виконують функцію "environmental shaping", тобто формування операційного середовища. Такий підхід найбільш адекватно відображає сучасний характер операцій, де інженерні спроможності прямо впливають на результативність бойових і стабілізаційних дій.

Варто зазначити, що сучасний етап розвитку інженерних військ характеризується активною технологізацією їх діяльності. Відповідно до підходів НАТО, інженерні спроможності інтегруються у багатодоменне середовище, де ключову роль відіграють цифрові та автоматизовані системи [11]. Зокрема, у міжнародних операціях активно застосовуються:

– *безпілотні літальні апарати (БПЛА)*: для інженерної розвідки та моніторингу територій;

– *роботизовані системи розмінування*: знижують ризики для особового складу;

– *геоінформаційні системи (GIS)*: для планування інженерних операцій та управління ресурсами.

Цифровізація інженерної діяльності забезпечує підвищення точності, швидкості та безпеки виконання завдань. Отже, технологічна інтеграція є ключовою умовою досягнення interoperability зі збройними силами держав-членів НАТО. Разом з тим, існує проблема впровадження інновацій через ресурсні та організаційні фактори, але безпосередня участь у міжнародних операціях створює умови для прискореної модернізації інженерних військ ЗС України.

Таким чином, функціональна специфіка інженерних військ у міжнародних операціях визначається їх здатністю комплексно впливати на операційне середовище через забезпечення мобільності, захисту та інфраструктурної стабільності. Інженерні війська виконують ключові функції у стабілізаційних і гуманітарних місіях, особливо в контексті розмінування та відновлення критичної інфраструктури, а впровадження сучасних технологій є визначальним фактором підвищення ефективності їх діяльності та досягнення сумісності зі стандартами НАТО. У контексті участі інженерних військ ЗС України у миротворчих операціях це свідчить про необхідність переходу від традиційної моделі інженерного забезпечення до інтегрованої, технологічно орієнтованої системи, здатної функціонувати в багатонаціональному середовищі.

Досвід участі Збройних Сил України у міжнародних миротворчих операціях є одним із ключових елементів формування їх сучасних спроможностей, зокрема в частині інженерного забезпечення. Від початку 1990-х років Україна послідовно долучалася до операцій під егідою ООН, НАТО та інших міжнародних організацій, що підтверджується як національними, так і міжнародними джерелами. Наприклад, участь України в місії UNIFIL є одним із найбільш показових прикладів реалізації інженерних спроможностей у миротворчих операціях. Українські інженерні підрозділи здійснювали розмінування територій, очищення місцевості від вибухонебезпечних предметів, а також відновлення дорожньої інфраструк-

тури. Згідно із підходами ООН, інженерні підрозділи в місіях такого типу виконують критичну функцію забезпечення безпеки цивільного населення та створення умов для відновлення соціально-економічного життя [17].

Одним із найбільш показових кейсів є участь українського контингенту у місії Kosovo Force, що здійснювалася під егідою North Atlantic Treaty Organization з 1999 року. Українські військовослужбовці, зокрема у складі спільного українсько-польського батальйону (UKRPOL-BAT), виконували завдання зі стабілізації безпекового середовища, забезпечення свободи пересування та підтримки громадського порядку. Важливо підкреслити, що інженерні підрозділи ЗС України у даній місії забезпечували мобільність військ, здійснювали інженерну розвідку та підтримували функціонування інфраструктури, що підтверджується офіційними матеріалами Генерального штабу ЗС України [5]. Ефективність миротворчих операцій безпосередньо залежить від рівня логістичного та інженерного забезпечення, а досвід KFOR демонструє, що забезпечення мобільності є базовою умовою реалізації мандату місії.

Не менш важливим є досвід участі України у місії United Nations Mission in Liberia, яка тривала у 2003–2018 роках під егідою ООН. В. Голопапа свідчить, що українські підрозділи виконували завдання з відновлення інфраструктури, логістичного забезпечення та гуманітарного розмінування, що підтверджується міжнародними аналітичними матеріалами та узагальненими дослідженнями [1]. Відповідно до доктринальних підходів ООН, інженерні підрозділи в таких місіях виконують функцію забезпечення умов для стабілізації та відновлення постконфліктних територій [17]. Окремої уваги заслуговує участь українських військових у місіях ООН в Африці, зокрема в Демократичній Республіці Конго (MONUSCO), де Україна забезпечувала функціонування авіаційних підрозділів та технічну підтримку операцій. Хоча основний акцент робився на авіаційній складовій, інженерні елементи діяльності були невід'ємною частиною логістичного забезпечення, що підтверджується офіційними даними Постійного представництва України при ООН [15], що свідчить про інтегрований характер інженерних функцій у багатокомпонентних місіях. Таким чином, сучасна практика участі інженерних військ доводить їх системоутворюючу роль.

Суттєве значення для розвитку інженерних спроможностей мають також багатонаціональні навчання під егідою North Atlantic Treaty Organization, зокрема Rapid Trident та Sea Breeze, які проводяться на території України та за її межами. У рамках навчань відпрацьовуються стандарти НАТО щодо інженерного забезпечення, включаючи розмінування, інженерну розвідку та забезпечення мобільності військ. Практика

підтверджує, що саме через навчання досягається уніфікація процедур і стандартів. Узагальнюючи наведені кейси, доцільно представити порівняльну характеристику участі інженерних військ ЗС України у міжнародних операціях.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика кейсів участів участі інженерних військ ЗС України у миротворчих операціях

Кейс	Тип операції	Основні завдання	Характер діяльності	Ключовий ефект
UNIFIL	ООН	Розмінування, інфраструктура	Стабілізаційний	Безпека населення
KFOR	НАТО	Мобільність, розвідка	Військово-оперативний	Підвищення маневреності
UNMIL	ООН	Гуманітарне розмінування	Гуманітарний	Відновлення територій
Rapid Trident / Sea Breeze	НАТО	Підготовка, стандартизація	Навчальний	Сумісність (interoperability)

Авторська розробка.

Проведений аналіз засвідчує, що інженерні війська ЗС України виконують ключову роль у міжнародних операціях, забезпечуючи як військові, так і гуманітарні функції. Участь у місіях ООН спрямована переважно на стабілізацію та відновлення інфраструктури, тоді як операції НАТО акцентують увагу на мобільності та сумісності військ.

Багатонаціональні навчання є ефективним інструментом підвищення interoperability, що підтверджує необхідність подальшої інтеграції інженерних військ ЗС України до міжнародних безпекових структур та впровадження стандартів НАТО у національну систему підготовки.

Оцінка відповідності спроможностей інженерних військ Збройних Сил України міжнародним стандартам НАТО та ООН є ключовим елементом визначення їх ефективності у миротворчих операціях. Така оцінка повинна здійснюватися через аналіз рівня сумісності, кадрового потенціалу, системи підготовки та інституційних можливостей, що забезпечують виконання завдань у багатонаціональному середовищі. У доктринальних документах НАТО interoperability визначається як здатність різних держав, сил та систем діяти спільно, узгоджено та ефективно для досягнення спільних цілей [13]. При цьому підкреслюється, що сумісність охоплює не лише технічні аспекти, але й узгодження доктрин, процедур, підготовки та організаційної культури. У роботі Б. Соллі та Е. Боре, зазначається, що interoperability у НАТО має три виміри: технічний, процедурний та людський, і саме їх узгодженість визначає ефективність

операцій [16]. З таким підходом повністю погоджуємось, оскільки він дозволяє комплексно оцінити готовність інженерних підрозділів до взаємодії у міжнародному середовищі. Водночас офіційні дані Міністерства оборони України свідчать, що станом на 2024 рік Україна вже впровадила понад 300 стандартів НАТО та продовжує адаптацію до вимог Альянсу [10], що підтверджує поступове досягнення interoperability. Однак, частково погоджуємось із науковими оцінками, що вказують на існування розриву між формальним впровадженням стандартів і їх практичною реалізацією, особливо у сфері процедурної сумісності.

Кадровий потенціал інженерних військ є визначальним чинником їх відповідності міжнародним стандартам, оскільки ефективність інженерного забезпечення залежить від наявності кваліфікованого персоналу, здатного діяти у багатонаціональному середовищі, володіти єдиною термінологією та працювати за стандартизованими процедурами. Аналіз практики участі ЗС України у міжнародних операціях демонструє, що кадрова система підготовки значною мірою трансформується під впливом участі у багатонаціональних навчаннях та операціях. З метою системної оцінки відповідності інженерних військ вимогам НАТО та ООН доцільно застосувати SWOT-аналіз.

Таблиця 2

SWOT-аналіз спроможностей інженерних військ ЗС України

Компонент	Характеристика
Сильні сторони	значний практичний досвід участі у миротворчих операціях; адаптація до стандартів НАТО; висока мотивація персоналу
Слабкі сторони	обмеженість ресурсів і технічного забезпечення; неповна стандартизація процедур
Можливості	інтеграція до НАТО; участь у багатонаціональних навчаннях; доступ до сучасних технологій
Загрози	інтенсивність бойових дій; ресурсне навантаження; швидка зміна стандартів і вимог

Авторська розробка.

Проведений аналіз засвідчив, що інженерні війська Збройних Сил України загалом відповідають базовим вимогам НАТО та ООН, проте перебувають у процесі активної трансформації. Рівень interoperability поступово зростає завдяки впровадженню стандартів НАТО, участі у міжнародних операціях та навчаннях, а також розвитку інституційної спроможності, а кадровий потенціал є одним із ключових чинників забезпечення сумісності, розвиток якого потребує подальшої стандартизації та інтеграції міжнародних підходів. SWOT-аналіз підтвердив наявність значного потенціалу для розвитку інженерних військ, водночас окресливши

системні обмеження, які потребують подолання. У контексті досліджуваної теми це дозволяє зробити висновок, що подальше наближення до стандартів НАТО та ООН є стратегічним напрямом розвитку інженерних військ ЗС України.

Принагідно зауважити, що проблеми відповідності українських військових спроможностей стандартам НАТО пов'язані із незавершеністю інституційної трансформації. У дослідженні про трансформацію військової освіти наголошено, що створення єдиної системи підготовки сил оборони має враховувати як норми НАТО, так і національні особливості функціонування різних складових сектору безпеки, а сам процес супроводжується "певними негативними явищами", які слід враховувати на рівні концепції та нормативного забезпечення [14]. З таким підходом погоджуємось, оскільки для інженерних військ формальна адаптація стандартів без перебудови механізмів управління, планування, міжвидової координації та оцінювання не забезпечує реальної готовності до міжнародних місій.

Водночас Ю. Пащук доводить, що організаційне навчання та інституціоналізація досвіду війни стали важливими чинниками адаптації ЗСУ до нових оперативних вимог [8]. Частково погоджуємось із авторами в тій частині, що сам механізм lessons learned справді є потужним ресурсом розвитку. Однак у контексті інженерних військ його ефективність залежить від того, наскільки результати узагальнення досвіду переходять у формалізовані курси, стандартизовані процедури, сертифікаційні вимоги та зміни в матеріальному забезпеченні. Якщо такого переходу немає, накопичений досвід залишається ситуативним, а не системним.

Офіційні матеріали Міністерства оборони України також підтверджують, що проблема полягає у необхідності довести реформу до рівня інституційно підтвердженої якості.

Так, у 2025 році НАТО проводило інституційний аудит системи військової освіти України, а його метою було оцінити виконання рекомендацій попереднього аудиту та готовність до подальшої сертифікації курсів професійної військової освіти. У січні 2026 року Міністерство оборони повідомило, що експерти НАТО визнали "значний і переконливий прогрес" України у наближенні системи підготовки військових до стандартів Альянсу [3]. Погоджуємось із таким висновком лише частково, адже прогрес дійсно є переконливим, але сама потреба в інституційному аудиті й зовнішньому підтвердженні показує, що організаційна система ще перебуває в перехідному стані, що для інженерних військ означає нерівномірність підготовки між підрозділами, різний рівень засвоєння процедур НАТО та різну готовність до взаємодії у багатонаціональному штабному середовищі.

Ще одним інституційним бар'єром є складність поєднання бойових потреб воєнного часу з довгостроковими завданнями підготовки до міжнародних операцій. Система військової освіти України охоплює підготовку офіцерів, сержантів, перепідготовку, підвищення кваліфікації та мовну підготовку, а також функціонує через багаторівневу систему професійної військової освіти. Для інженерних військ це означає, що підготовка до операцій НАТО чи ООН має інтегруватися в загальну систему освіти. Технічні та ресурсні проблеми слід розглядати у зв'язку з вимогами міжнародних доктрин до інженерних підрозділів. Інженерна компонента в операціях НАТО охоплює планування, інфраструктуру, операції, логістику, розвідку та EOD, а отже вимагає не лише окремих інженерних засобів, а комплексної системи управління ресурсами. Інженерна підтримка має бути збалансована між компонентами сил відповідно до оперативної ситуації, адже в умовах тривалої війни обмеженість інженерної техніки, спеціалізованих платформ, засобів розмінування та цифрових інструментів управління одразу знижує тактичну ефективність та рівень міжнародної сумісності. Для ЗС України проблема полягає в тому, що потреби фронту часто поглинають той ресурсний резерв, який мав би використовуватися для спеціалізованої миротворчої підготовки, комплектування та технічного дооснащення.

Є. Красников та П. Калита додатково вказують на системну залежність ефективності військових спроможностей від ресурсної архітектури [2]. Навіть коли мова йде не безпосередньо про інженерні війська, фіксуються проблеми кадрового дефіциту у сфері якості, нестачі спеціалістів із англійською мовою, обмеженого доступу до спеціалізованого навчання та нерозвиненого нормативно-методичного регулювання ризиків. Частково погоджуємось із перенесенням цих висновків на інженерні війська, оскільки інженерне забезпечення має власну специфіку, однак саме для інженерних спроможностей нестача кваліфікованих технічних кадрів, сертифікованих інструкторів і фахівців, здатних працювати за стандартами НАТО та ООН, є ще відчутнішою, ніж у інших сферах.

Проблематика стандартизації та сертифікації є, по суті, центральною для оцінки готовності інженерних військ до міжнародних операцій. Офіційні матеріали Міністерства оборони України прямо вказують, що трансформація системи військової освіти відбувається відповідно до стандарту НАТО "Education and Training", а однією з ключових цілей є саме доведення готовності до operational interoperability з силами Альянсу [9]. Для інженерних військ сумісність передбачає сертифіковану підготовку персоналу, стандартизоване планування, а також узгоджені підходи до очищення маршрутів, вибухотехнічного забезпечення, інфраструктурної

підтримки, інженерного забезпечення захисту військ і оцінювання виконання завдань відповідно до вимог конкретної місії.

У контексті ООН вимоги також чітко прив'язуються до сертифікації готовності через передрозгортальне навчання та польові тренування, що дає підстави стверджувати, що для українських інженерних військ проблемою є не відсутність орієнтирів, а потреба в інституційному механізмі, який би регулярно переводив бойовий досвід у стандартизовані місійні процедури, а потім підтверджував їх через оцінювання, сумісне з вимогами НАТО та ООН.

Таблиця 3

Порівняльна характеристика основних груп проблем участі інженерних військ ЗС України у міжнародних операціях

Група проблем	**Зміст проблеми**	**Прояв у НАТО**	**Прояв у ООН**	**Аналітичний висновок**
Інституційні та організаційні	Нерівномірність реформ, потреба в зовнішньому аудиті	Потреба в operational intero-perability, інституційному аудиті, уніфікованих процедурах	Потреба в місійно орієнтованому управлінні, передрозгортальній підготовці та штабній готовності	Головний бар'єр полягає у незавершеності інституційного циклу "досвід – стандарт – курс – оцінювання"
Технічні та ресурсні	Обмеженість інженерної техніки, спеціалізованого оснащення, інструкторського та кадрового резерву	Впливає на сумісність з інженерними структурами НАТО	Впливає на здатність підтверджувати оперативну готовність підрозділів та забезпечувати ефективне виконання інженерних завдань, визначених специфікою конкретної місії	Техніка та ресурси є сертифікаційною проблемою
Стандартизація та сертифікація	Розрив між наявністю стандартів і практикою їх застосування; недостатність вузькоспеціалізованих сертифікаційних треків	Потреба в акредитації курсів, натовських процедурах планування, навчанні за стандартом "Education and Training"	Потреба у проведенні передрозгорткової підготовки, систематичному самооцінюванні, організації польових навчань та забезпеченні належного рівня готовності інженерних підрозділів.	Без сертифікованої інженерної підготовки неможливо говорити про повну готовність до міжнародних місій

Авторська розробка.

Отже, проблеми участі інженерних військ ЗС України у міжнародних операціях мають системний характер, охоплюючи інституційну незавершеність трансформації, організаційну складність інтеграції бойового досвіду у стандартизовану підготовку, техніко-ресурсні обмеження та розрив між нормативним упровадженням стандартів і реальною сертифікаційною готовністю підрозділів. Це дає підстави стверджувати, що головним викликом для інженерних військ ЗС України є перехід від фази адаптації до фази стійко відтворюваної, перевіреної та сертифікованої сумісності. Саме такий перехід перетворює бойовий і миротворчий досвід України на повноцінну міжнародну інженерну спроможність.

Узагальнення функціональної специфіки інженерних військ дає підстави для формування практичної моделі удосконалення участі інженерних військ Збройних Сил України у миротворчих операціях, операціях НАТО та ООН. Доцільність такої моделі зумовлена тим, що сучасні інженерні війська виконують системоутворюючі функції, а ефективність залежить від рівня сумісності, кадрової готовності, технологічної оснащеності та включення до багатонаціонального середовища, а подальший розвиток має відбуватися як перехід від традиційної моделі інженерного забезпечення до інтегрованої, технологічно орієнтованої системи.

Під інтегрованою моделлю інженерної сумісності та оперативної готовності доцільно розуміти цілісну систему організаційних, кадрових, технологічних, управлінських і міжнародних механізмів, спрямованих на забезпечення здатності інженерних військ Збройних Сил України ефективно діяти у багатонаціональному середовищі відповідно до стандартів НАТО та ООН.

Таблиця 4

Структурні компоненти інтегрованої моделі інженерної сумісності та оперативної готовності

Компонент моделі	**Зміст компонента**	**Практичне призначення**	**Відповідальні сторони**
Кадровий	підготовка особового складу до дій у багатонаціональному середовищі; стандартизована професійна підготовка; сертифікація за процедурами НАТО/ООН; розвиток мовної, процедурної та штабної компетентності	забезпечення готовності інженерних підрозділів до участі у миротворчих і багатонаціональних операціях	Міністерство оборони України; Генеральний штаб ЗС України; Командування Сил підтримки ЗС України; заклади військової освіти; навчальні центри

Компонент моделі	Зміст компонента	Практичне призначення	Відповідальні сторони
Технологічний	впровадження БПЛА для інженерної розвідки; роботизованих систем розмінування; GIS-рішень; цифрових карт; засобів моніторингу та управління ресурсами	підвищення точності, швидкості, безпеки та керованості інженерних операцій	Міністерство оборони України; Командування Сил підтримки ЗС України; профільні підрозділи цифрової трансформації; центри підготовки
Управлінський	інтеграція інженерних спроможностей у систему публічного військового управління; узгодження планування, координації, оцінювання та lessons learned; поєднання оперативних і освітніх механізмів	забезпечення переходу від фрагментарних рішень до системного управління інженерною готовністю	Міністерство оборони України; Генеральний штаб ЗС України; органи військового управління; командування видів і родів військ
Міжнародний	участь у спільних операціях, багатонаціональних навчаннях, програмах сумісності та міжнародної підготовки; використання практик KFOR, UNIFIL, UNMIL, Rapid Trident, Sea Breeze	закріплення практичної сумісності, уніфікація процедур, набуття місійного досвіду	Міністерство оборони України; Генеральний штаб ЗС України; міжнародні партнери; структури НАТО й ООН у межах програм співпраці

Авторська розробка.

У межах моделі кадровий компонент має охоплювати безперервний цикл підготовки, перепідготовки, оцінювання та підтвердження готовності. Технологічне забезпечення повинно розглядатися, як функціональна умова досягнення сумісності, адже цифровізація прямо пов’язана з підвищенням точності, швидкості та безпеки виконання завдань.

Управлінський вимір моделі має бути спрямований на інтеграцію підготовки, стандартизації, планування, оцінювання та інституціоналізації досвіду в єдину систему.

Міжнародний компонент повинен розглядатися як простір практичної апробації всіх інших складових моделі.

Таблиця 5

Механізм реалізації інтегрованої моделі інженерної сумісності та оперативної готовності

Етап реалізації	Основний зміст	Практичні дії	Відповідальні сторони	Очікуваний проміжний ефект
Нормативно-стандартизаційний	впровадження стандартів НАТО у сфері інженерної підготовки та планування	адаптація процедур, уніфікація підходів до підготовки, оцінювання та штабної взаємодії	Міністерство оборони України; Генеральний штаб ЗС України	зменшення розриву між формальним впровадженням стандартів і практикою
Освітньо-сертифікаційний	створення або посилення центрів інженерної підготовки; розвиток курсів під конкретні місійні завдання	підготовка, перепідготовка, сертифікація, мовна й процедурна підготовка	заклади військової освіти; навчальні центри; Командування Сил підтримки ЗС України	зростання кадрової готовності та процедурної сумісності
Технологічно-цифровий	цифровізація управління інженерними операціями	впровадження дронів, систем розмінування, GIS, цифрових карт, інструментів моніторингу	Міністерство оборони України; профільні командування; технічні підрозділи	підвищення оперативності, точності й безпеки
Міжнародно-практичний	закріплення моделі через навчання і спільні операції	участь у Rapid Trident, Sea Breeze та інших формах багатонаціональної взаємодії	Генеральний штаб ЗС України; міжнародні партнери; командування підрозділів	перевірка реальної сумісності та адаптація до багатонаціонального середовища
Оціночно-коригувальний	зворотний зв'язок і доопрацювання моделі	узагальнення досвіду, корекція програм підготовки, оновлення процедур	органи військового управління; навчальні центри; аналітичні структури	перехід від ситуативних рішень до циклічного вдосконалення

Авторська розробка.

Механізм реалізації моделі доцільно будувати як послідовність взаємопов'язаних етапів. Його перший рівень становить впровадження

стандартів НАТО, що в межах твого дослідження виступає, як спосіб забезпечення реальної сумісності. Другий рівень пов'язаний зі створенням і розвитком центрів інженерної підготовки, оскільки саме через інституалізовану підготовку можна перевести бойовий та миротворчий досвід у сталі навчальні модулі й сертифікаційні практики. Третій рівень складає цифровізація управління інженерними операціями. Четвертий рівень пов'язаний із міжнародною апробацією моделі через багатонаціональні навчання та інші форми співпраці. П'ятий рівень має забезпечувати коригування моделі за результатами практичного застосування, щоб уникнути ситуації, коли накопичений досвід не переходить у системну зміну.

Таблиця 6

Очікувані результати впровадження моделі

Очікуваний результат	**Зміст результату**
Підвищення ефективності участі в операціях	зростання спроможності інженерних підрозділів виконувати завдання розмінування, інженерної розвідки, мобільності, захисту та інфраструктурної підтримки
Зростання рівня сумісності з силами НАТО	уніфікація процедур, підготовки, командної взаємодії та управлінських рішень у багатонаціональному середовищі
Посилення кадрової та сертифікаційної готовності	формування системи підготовки, що поєднує фахову, мовну, процедурну та місійну готовність
Прискорення технологічної модернізації	системне впровадження дронів, роботизованих засобів розмінування, GIS та цифрових механізмів управління
Зміцнення міжнародного іміджу України	закріплення України як держави, здатної надавати не лише військовий, а й високопрофесійний інженерний внесок у міжнародну безпеку

Авторська розробка.

Впровадження моделі має забезпечити не лише підвищення результативності окремих інженерних підрозділів, а формування стійкої системи їх міжнародної готовності.

Висновки та пропозиції. У результаті дослідження встановлено, що участь інженерних військ Збройних Сил України у миротворчих операціях, операціях НАТО та ООН має системний характер і виступає важливим інструментом підвищення обороноздатності держави, набуття практичного досвіду та досягнення міжнародної сумісності. Доведено, що сучасні миротворчі операції є багатовимірними, а інженерні підрозділи виконують у них ключові функції, пов'язані з розмінуванням, забезпеченням мобільності, захистом сил і відновленням інфраструктури.

Визначено, що ефективність участі інженерних військ у міжнародних операціях безпосередньо залежить від рівня interoperability, кадрового

потенціалу, технологічної оснащеності та інституційної спроможності. Водночас встановлено наявність системних обмежень, зокрема неповної стандартизації процедур, ресурсних обмежень та незавершеності інституційної трансформації. Підвищення ефективності участі інженерних військ можливе за умови переходу до інтегрованої моделі інженерної сумісності та оперативної готовності, яка поєднує кадровий, технологічний, управлінський та міжнародний компоненти.

З урахуванням отриманих результатів запропоновано: удосконалити систему підготовки та сертифікації інженерних підрозділів відповідно до стандартів НАТО та ООН; посилити інституційне забезпечення підготовки через розвиток спеціалізованих центрів; забезпечити системне впровадження сучасних технологій інженерного забезпечення; удосконалити нормативно-правову базу з урахуванням нових форм інженерної діяльності; розширити участь у багатонаціональних навчаннях і міжнародних операціях як ключовому механізмі досягнення interoperability.

Отже, подальший розвиток інженерних військ Збройних Сил України має здійснюватися на засадах комплексної інтеграції міжнародних стандартів, технологічної модернізації та інституційного вдосконалення, що сприятиме підвищенню ефективності їх участі у міжнародних безпекових операціях і зміцненню позицій України у системі глобальної безпеки.

Література:

1. Голопапа, В. І. Участь України в миротворчих місіях міжнародних організацій у довоєнний період. *Правова держава*. 2024. № 54. С. 142–150. DOI: https://doi.org/10.18524/2411-2054.2024.54.304886

2. Красников, Є., Калита, П. Упровадження в Україні системи державного гарантування якості. *Військово-спеціальні науки*. 2025. № 3 (63). С. 71–79. DOI: https://doi.org/10.17721/1728-2217.2025.63.71-79

3. НАТО проведе інституційний аудит системи військової освіти в Україні. Міністерство оборони України. 30.04.2025. URL: https://mod.gov.ua/news/nato-provede-instituczijnij-audit-sistemi-vijskovoyi-osviti-v-ukrayini

4. Про участь України в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки: Закон України від 23.04.1999 р. № 613-XIV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/613-14#Text

5. Armed Forces of Ukraine. Involvement of the Armed Forces of Ukraine in international peacekeeping and security operations. URL: https://www.zsu.gov.ua/en/armed-forces-of-ukraine-formation-and-development/involvement-of-the-armed-forces-of-ukraine-in-international-peacekeeping-and-security-operations

6. Boutros-Ghali, B. An Agenda for Peace: preventive diplomacy, peacemaking and peace-keeping: report of the Secretary-General pursuant to the statement adopted by the Summit Meeting of the Security Council on 31 January 1992. New York: United Nations, 1992. URL: https://digitallibrary.un.org/record/145749?v=pdf

7. Cîrjău, C. G. Military engineering structures within NATO commands in accordance with the new doctrinal provisions. *Bulletin of "Carol I" National Defence University*. December 2021. P. 52–59. DOI: 10.53477/2284-9378-21-43

8. Dyson, T., & Pashchuk, Y. Organisational learning during the Donbas War: the development of Ukrainian Armed Forces lessons-learned processes. *Defence Studies*. 2022. Vol. 22, no. 2. P. 1–27. DOI: https://doi.org/10.1080/14702436.2022.2037427

9. Military education in Ukraine in line with NATO standards: DEEP program results in 2024. Ministry of Defence of Ukraine.15 April 2025. URL: https://mod.gov.ua/en/news/military-education-in-ukraine-in-line-with-nato-standards-deep-program-results-in-2024

10. Ministry of Defence of Ukraine. Stanislav Haider: Interoperability with NATO is our national interest. 17 May 2024. URL: https://mod.gov.ua/en/news/stanislav-haider-interoperability-with-nato-is-our-national-interest-1

11. North Atlantic Treaty Organization (NATO). Allied Joint Doctrine for the Conduct of Operations (AJP-3). Edition C Version 1. Brussels: NATO Standardization Office, 2019. URL: https://www.coemed.org/files/stanags/01_AJP/AJP-3_EDC_V1_E_2490.pdf

12. North Atlantic Treaty Organization (NATO). Allied Joint Doctrine for Military Engineering (AJP-3.12). Brussels: NATO Standardization Office. URL: https://www.jedi-sec.us/downloads/MISC_PDF/AJP-3.12%20EDC%20V1%20E.pdf

13. North Atlantic Treaty Organization (NATO). What is interoperability. URL: https://www.act.nato.int/article/what-is-interoperability

14. Open Ukrainian Citation Index. URL: https://ouci.dntb.gov.ua/en/editions/BG09dBjP

15. Permanent Mission of Ukraine to the United Nations. Ukraine's participation in the UN peacekeeping activities. URL: https://ukraineun.org/en/ukraine-and-un/peacekeeping-activities/

16. Solli, B.-E., & Borrie, A. Interoperability challenges in NATO's risk management: insights from procedural and conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Military Studies*. 2025. Vol. 8, no. 1. P. 342–362. DOI: https://doi.org/10.31374/sjms.328

17. United Nations Department of Peacekeeping Operations; Department of Field Support. United Nations peacekeeping operations: principles and guidelines. New York: United Nations, 2008. URL: https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/capstone_eng_0.pdf

References:

1. Holopapa, V. I. Uchast Ukrainy v myrotvorchykh misiiakh mizhnarodnykh orhanizatsii u dovoiennyi period [Ukraine's participation in peacekeeping missions of international organizations in the pre-war period]. Pravova derzhava. 2024. No. 54. P. 142–150. DOI: https://doi.org/10.18524/2411-2054.2024.54.304886 [in Ukrainian]

2. Krasnykov, Ye., Kalyta, P. Uprovadzhennia v Ukraini systemy derzhavnoho harantuvannia yakosti [Implementation of the state quality assurance system in Ukraine]. Viiskovo-spetsialni nauky. 2025. No. 3 (63). P. 71–79. DOI: https://doi.org/10.17721/1728-2217.2025.63.71-79 [in Ukrainian]

3. NATO provede instytutsiinyi audyt systemy viiskovoi osvity v Ukraini [NATO will conduct an institutional audit of the military education system in Ukraine]. Ministerstvo oborony Ukrainy. 30.04.2025. URL: https://mod.gov.ua/news/nato-provede-instituczijnij-audit-sistemi-vijskovoyi-osviti-v-ukrayini [in Ukrainian]

4. Pro uchast Ukrainy v mizhnarodnykh operatsiiakh z pidtrymannia myru i bezpeky: Zakon Ukrainy vid 23.04.1999 r. No. 613-XIV [On Ukraine's participation in international

peacekeeping and security operations: Law of Ukraine of April 23, 1999 No. 613-XIV]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/613-14#Text [in Ukrainian]

5. Armed Forces of Ukraine. Involvement of the Armed Forces of Ukraine in international peacekeeping and security operations. URL: https://www.zsu.gov.ua/en/armed-forces-of-ukraine-formation-and-development/involvement-of-the-armed-forces-of-ukraine-in-international-peacekeeping-and-security-operations

6. Boutros-Ghali, B. An Agenda for Peace: preventive diplomacy, peacemaking and peace-keeping: report of the Secretary-General pursuant to the statement adopted by the Summit Meeting of the Security Council on 31 January 1992. New York: United Nations, 1992. URL: https://digitallibrary.un.org/record/145749?v=pdf

7. Cîrjău, C. G. Military engineering structures within NATO commands in accordance with the new doctrinal provisions. *Bulletin of "Carol I" National Defence University*. December 2021. P. 52–59. DOI: 10.53477/2284-9378-21-43

8. Dyson, T., & Pashchuk, Y. Organisational learning during the Donbas War: the development of Ukrainian Armed Forces lessons-learned processes. *Defence Studies*. 2022. Vol. 22, no. 2. P. 1–27. DOI: https://doi.org/10.1080/14702436.2022.2037427

9. Military education in Ukraine in line with NATO standards: DEEP program results in 2024. Ministry of Defence of Ukraine.15 April 2025. URL: https://mod.gov.ua/en/news/military-education-in-ukraine-in-line-with-nato-standards-deep-program-results-in-2024

10. Ministry of Defence of Ukraine. Stanislav Haider: Interoperability with NATO is our national interest. 17 May 2024. URL: https://mod.gov.ua/en/news/stanislav-haider-interoperability-with-nato-is-our-national-interest-1

11. North Atlantic Treaty Organization (NATO). Allied Joint Doctrine for the Conduct of Operations (AJP-3). Edition C Version 1. Brussels: NATO Standardization Office, 2019. URL: https://www.coemed.org/files/stanags/01_AJP/AJP-3_EDC_V1_E_2490.pdf

12. North Atlantic Treaty Organization (NATO). Allied Joint Doctrine for Military Engineering (AJP-3.12). Brussels: NATO Standardization Office. URL: https://www.jedi-sec.us/downloads/MISC_PDF/AJP-3.12%20EDC%20V1%20E.pdf

13. North Atlantic Treaty Organization (NATO). What is interoperability. URL: https://www.act.nato.int/article/what-is-interoperability

14. Open Ukrainian Citation Index. URL: https://ouci.dntb.gov.ua/en/editions/BG09dBjP

15. Permanent Mission of Ukraine to the United Nations. Ukraine's participation in the UN peacekeeping activities. URL: https://ukraineun.org/en/ukraine-and-un/peacekeeping-activities/

16. Solli, B.-E., & Borrie, A. Interoperability challenges in NATO's risk management: insights from procedural and conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Military Studies*. 2025. Vol. 8, no. 1. P. 342–362. DOI: https://doi.org/10.31374/sjms.328

17. United Nations Department of Peacekeeping Operations; Department of Field Support. United Nations peacekeeping operations: principles and guidelines. New York: United Nations, 2008. URL: https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/capstone_eng_0.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

УДК 94:930.85(477.44)«2841/1944»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3664-3680

Кузьмінець Наталія Петрівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https//orcid.org/0000-0001-9939-2451

Стадник Олена Олексіївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https//orcid.org/0000-0002-9554-6975

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЄ ЖИТТЯ НА ВІННИЧЧИНІ В РОКИ ОКУПАЦІЇ (1941 – 1944 рр.)

Анотація. У статті проаналізовано стан і особливості розвитку культурної та освітньої сфер на території Вінниччини в умовах німецького та румунського окупаційних режимів. Досліджено подвійний характер тогочасного культурного процесу: з одного боку, намагання окупаційної влади використовувати культуру та освіту як інструмент пропаганди і контролю, з іншого – прагнення української інтелігенції зберегти національну ідентичність. Докладно висвітлено діяльність навчальних закладів, показано змістові зміни у навчальних програмах, зумовлені ідеологічним тиском. Розглянуто роботу культурних осередків. Засвідчено відновлення функціонування театрів, які хоч і були покликані задовольняти естетичні потреби окупантів і діяли в умовах жорсткої цензури, однак надавали можливість місцевим мешканцям долучатися до мистецьких заходів і залишалися центрами гуртування місцевої інтелігенції. Відзначено існування широкої мережі «Просвіт», бібліотек, музеїв та кінотеатрів, які діяли у регіоні, хоч і знаходилися під наглядом окупаційної адміністрації. Висвітлено спроби румунізації у межах Трансністрії, зокрема, вилучення української мови з офіційного вжитку на користь румунської. Доведено, що культурно-освітній процес на Вінниччині попри експлуататорську політику обох окупаційних режимів, не припинявся, а українська культура намагалася довести свою суб'єктність навіть в екстремальних умовах війни.

Методологічну основу дослідження становлять загальні принципи історизму та об'єктивності. Для розкриття теми використовувалися спеціально-історичні методи: історико-системний, який допоміг розглянути

культурне життя як цілісну систему, що складається з освіти, театру, кіномистецтва, культурно-просвітницьких закладів; історико-типологічний, застосований для класифікації різних форм і типів освітніх та культурних закладів, що діяли у цей період; історико-генетичний, який дозволив простежити трансформацію радянських культурно-освітніх інституцій в умовах окупаційного режиму та виявити причини їх змін; метод герменевтики, який дозволив виявити приховані мотиви офіційних розпоряджень німецької та румунської адміністрацій та їх реальне ставлення до українського населення. Наукова новизна дослідження визначена введенням до наукового обігу нових документів Державного архіву Вінницької області, що ілюструють реальний стан культурно-освітньої політики як інструменту, який окупанти намагалися використати для власної легітимізації.

Ключові слова: Друга світова війна, окупаційний режим, Вінниччина, культурно-освітня політика.

Kuzminets Nataliia Petrivna PhD History, Associate Professor, Associate Professor History of Ukraine, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https//orcid.org/0000-0001-9939-2451

Stadnyk Olena Oleksiyivna PhD History, Associate Professor, Associate Professor History of Ukraine, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https//orcid.org/0000-0002-9554-697

CULTURAL AND EDUCATIONAL LIFE IN THE VINNYCHY REGION DURING THE YEARS OF OCCUPATION (1941 – 1944)

Abstract. The article analyzes the state and features of the development of cultural and educational spheres in the territory of Vinnytsia region under the German and Romanian occupation regimes. The dual nature of the cultural process of that time is studied: on the one hand, the attempts of the occupation authorities to use culture and education as a tool of propaganda and control, on the other hand, the desire of the Ukrainian intelligentsia to preserve national identity. The activities of educational institutions are covered in detail, and the substantive changes in curricula caused by ideological pressure are shown. The work of cultural centers is examined. The restoration of the functioning of theaters is witnessed, which, although they were designed to satisfy the aesthetic needs of the occupiers and operated under strict censorship, nevertheless provided local residents with the opportunity to join artistic events and remained centers of unity for the local intelligentsia. The existence of a wide network of "Prosvit", libraries,

museums and cinemas that operated in the region, although they were under the supervision of the occupation administration, is noted. Attempts at Romanianization within Transnistria are highlighted, in particular, the removal of the Ukrainian language from official use in favor of Romanian. It is proven that the cultural and educational process in Vinnytsia, despite the exploitative policies of both occupation regimes, did not stop, and Ukrainian culture tried to prove its subjectivity even in the extreme conditions of war. The methodological basis of the study is the general principles of historicism and objectivity. To reveal the topic, special historical methods were used: historical-systemic, which helped to consider cultural life as a holistic system consisting of education, theater, cinema, cultural and educational institutions; historical-typological, used to classify various forms and types of educational and cultural institutions that operated during this period; historical-genetic, which allowed to trace the transformation of Soviet cultural and educational institutions under the conditions of the occupation regime and identify the reasons for their changes; the hermeneutics method, which allowed to reveal the hidden motives of official orders of the German and Romanian administrations and their real attitude towards the Ukrainian population. The scientific novelty of the study is determined by the introduction into scientific circulation of new documents from the State Archives of Vinnytsia Region, which illustrate the real state of cultural and educational policy as a tool that the occupiers tried to use for their own legitimization.

Keywords: World War II, occupation regime, Vinnytsia region, cultural and educational policy.

Постановка проблеми: В сучасній історичній науці одним із важливих напрямків досліджень періоду Другої світової війни є вивчення суті, структури та наслідків окупаційного режиму. Тривалий період дослідження історії окупації подавалися крізь призму показу українського народу в якості пасивного об'єкта. Наразі дослідники зосередилися на показі окупації як трагедії українського народу, розкрили її внутрішню суть і особливості. Нацистська і румунська політика охопила різні сфери життя – політичну, соціальну, економічну, духовну. Вивчення особливостей функціонування управлінських механізмів, культурно-освітньої сфери, ставлення окупаційної влади до місцевого населення дозволило глибше усвідомити наслідки окупації для нашого народу.

Актуальність даного дослідження в умовах повномасштабної війни з російською федерацією набуває практичного значення. Наразі можемо простежити спільні риси окупаційної влади минулого періоду та сьогодення: економічне пограбування, заходи фільтрації, духовне гноблення. Завдяки цьому на міжнародній арені наша держава може аргументовано доводити

свою позицію. Вивчення досвіду 1941-1944 рр. набуває виняткової гостроти, допомагає переосмислити досвід протидії культурній асиміляції та сприяє формуванню цілісної національної пам'яті про Другу світову війну. Вивчення окупаційного періоду на Вінниччині допомагає зрозуміти регіональну історію в загальноукраїнському вимірі. Показ його особливостей дозволив з'ясувати механізми його реалізації на місцевому рівні. Особливу цінність представляє висвітлення функціонування культурних та освітніх установ та зміни в соціокультурному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення теми окупаційного режиму в Україні в роки Другої світової війни є важливим напрямком сучасної історичної науки. Науковці досліджують різні складові функціонування окупаційної влади: економічну політику, культурно-освітні проблеми, репресивні заходи, адміністративний устрій окупованих територій, повсякдення українського населення в окреслений період.

Останнім часом історики виявляють інтерес до регіональних аспектів окупаційної політики на місцевому рівні. Стрельников С.В. (2016) у дисертаційному дослідженні на основі архівного матеріалу розглянув встановлення та органи адміністрації нацистського окупаційного режиму, економічну колоніальну політику, рух опору та методи пропаганди. Певну увагу зверну на соціокультурні процеси та національну політику окупантів [25]. Дослідниця Бабій Л.І. (2026) у своїй дисертації повною мірою охарактеризувала соціально-економічне, суспільно-політичне та культурне життя селян на Вінниччині в умовах румунської окупації. Окремі розділи стосуються культурного, освітнього та релігійного життя подільського села. Довела, що румуни через культурно-освітню діяльність прагнули встановити контроль над сільським життям населення регіону [1]. Дисертаційна робота Петрової А.І. (2011) окреслила особливості функціонування окупаційного режиму на території Поділля у 1941-1944 рр. [22]. Авторка приділила увагу діяльності окупаційної влади, основним напрямам соціально-економічної, культурної та освітньої політики окупантів та виокремила її специфіку у регіоні.

Наразі є достатня кількість публікацій щодо окремих напрямів діяльності окупаційної адміністрації. Наукові праці щодо освітньої політики в умовах окупації здебільшого розглядали в контексті ширших досліджень соціокультурної політики ворожої влади. Виокремили цю тематику Гінда В.В. [8] (2009) та Єржабкова Б. [14] (2008), які показали розвиток шкільної справи у рехскомісаріаті «Україна» в роки окупації. Окупаційний режим на Вінниччині проаналізував Мельничук І.П. (2000) [17], театральний розвиток у Вінниці змалювала Семенко Л.І. (2008) [23], повсякденне життя українців

охарактеризував Шайкан В. (2010) [26], національно-духовне життя вінничан досліджував Мельничук О.А. [18] (2020). На нашу думку, соціокультурні процеси на Вінниччині потребують подальшого наукового дослідження. Адже поглиблене вивчення цієї теми дозволяє проаналізувати методи використання системи освіти та культурні установи як частину ідеологічної політики окупантів, прослідкувати заходи щодо контролю життя і свідомості українського населення. Важливого значення набувають проблеми вивчення культурного життя Вінниччини, що дає можливість з'ясувати характер взаємин місцевого населення і окупантів, Намагання українців навіть у таких складних умовах зберігати свою культуру та національну ідентичність.

Мета статті полягає у комплексному дослідженні особливостей культурно-освітнього життя населення Вінниччини у умовах нацистської та румунської окупації, визначенні основних напрямків освітньої та культурної політики ворогів та особливостей духовного життя місцевого населення у мовах окупації.

Виклад основного матеріалу.

Влітку 1941 р. на Вінниччині було встановлено окупаційний режим. Радянські війська відступили. Силами 6-ї та 12-ї армії Вінницю намагалися втримати, проте, вже 19 липня 1941 р. німецькі загарбники прорвали оборону міста, обстрілюючи його з повітря [21, с. 45]. Вже наприкінці липня регіон був окупований. З перших днів вороги створили нову систему адміністративного управління. Перебування Вінниччини під окупацією мало спільні риси з іншими українськими територіями. Її територія перебувала у двох різних зонах окупації. Південно-західні райони були у складі губернаторства «Трансністрія», більша частина входила до складу Рейхскомісаріату «Україна». Кордон між ними пролягав по річках Південний Буг, Рів, Лядова. Нова влада створила мережу місцевих органів влади – управ, старост, поліції, – які виконували всі її розпорядження. Важливою складовою було встановлення жорсткого контролю над населенням. Обмеження встановлювалися в суспільному, економічному та духовному житті місцевого населення. На Вінниччині проводилися каральні акції, масові арешти та переслідування.

Важливою складовою контролю над населенням стала культурно-освітня сфера, яку окупанти розглядали як важливий інструмент впливу на суспільну свідомість та формування відданості. Вони розуміли, що місцевому населенню не потрібно створювати умови для отримання повноцінної освіти, оскільки їх розглядали лише як робочу силу. Культурні заходи мали сприяти лише формуванню лояльного відношення до окупаційної влади. Діяльність бібліотек, музеїв, кінотеатрів перебувала під

суворим наглядом німецької або румунської адміністрації. Встановлювалася цензура та контроль над інформаційним простором, що формувало необхідну для ворога систему уявлень про новий режим. Все це впливало на духовне та інтелектуальне життя населення [18,с. 90].

Система освіти на Вінниччині переживала скрутні часи. Відчувалися матеріальні та кадрові проблеми. Попри це, інтелігенція краю робила все можливе для відновлення діяльності освітніх установ. Нацисти відразу запровадили жорсткий контроль над міським населенням, розраховуючи використати українців у подальшому. Перші кроки окупантів носили поміркований характер, вони демонстрували відносну байдужість до культурних потреб місцевого населення і не робили різких антиукраїнських кроків.

З метою організувати у Вінниці повсякденне життя з ініціативи окупантів 21 липня 1941 р. було організовано міське самоврядування, яке згодом змінили на міську управу. Міська інтелігенція сподівалася на лояльне ставлення нової влади до місцевого населення і з перших днів окупації висловилася за відновлення функціонування шкільної мережі. Так, 30 серпня 1941 р. відбулася обласна нарада представників освітянської сфери, де розглядалося питання роботи навчальних закладів в нових реаліях. Швидкими темпами здійснили переоблік майна та перереєстрацію учнів шкільного віку.

З дозволу нацистів у Вінниці почали відкривати початкові школи та 10 середніх шкіл [9, арк. 132]. Шкільні колективи формувалися з вчителів, які критично ставилися до радянської влади, але прагнули зберегти українську культуру, освіту та історію. Тому попервах у шкільних коридорах розвісили портрети І. Франка, Т. Шевченка, М. Коцюбинського. До шкільних програм обов'язковим додали вивчення закону Божого, в класах читали молитви та повісили ікони. Саме з вересня 1941 р. відділи освіти при міських управах затвердили нові навчальні програми дисципліни закону Божого, яку у радянські часи взагалі було заборонено. Вже з перших місяців навчального 1941-1942 року зіштовхнулися з проблемою відсутності нових навчальних планів, програм, підручників. Поспіхом почали створюватися шкільні плани. Вводилася українська мова, малювання, арифметика, гімнастика, природознавство, німецька мова. Одним з головних предметів стала історія України, яка почала викладатися вже з 4-го класу. Цікавим є той факт, що нацистська влада заборонила вивчення школярами радянської конституції та історії. Нацисти вважали доцільним запровадити обов'язкові уроки праці. Принагідно зауважимо, що навчання було платним. У початковій школі воно становило 100 крб. (що дорівнювало 10 маркам), у середній школі – 200 крб. (20 марок) за рік. [15,с. 134].

Окупаційна влада зіштовхнулася з проблемою забезпечення шкіл підручниками, тому було дозволено використовувати навчальну радянську літературу, крім виданої у 1937-1938 рр. Викладачам Вінницького педінституту було дозволено розробляти нові підручники для початкових класів. У жовтні 1941 р. вчителі початкової школи провели нараду, на якій вирішили організувати при будинку культури Вінниці бібліотеку з підручниками та методичною літературою [13, арк. 34]. Значну увагу місцеві вчителі зосередили на формуванні учнів у національному напрямку. У вересні 1941 р. освітяни Вінниці скликали конференцію, де обговорювалися питання виховання учнів. Ще однією проблемою були шкільні аудиторії, часто не пристосовані до навчання. Часто учнів залучали до прибирання приміщень, вони також носили меблі.

Наприклад, у м. Копайгороді на Вінниччині у серпні 1941р. було перевірено готовність класів до навчального року. Із 19 шкіл району, 3 було у жахливому стані. Також наголошувалося на складному становищі вчителів. Тому керівники даного районного управління вирішили забезпечити їх хлібом та паливом [11, арк. 10]. Ситуація в шкільній освіті загострилася взимку 1941-1942 рр. через неможливість опалювати приміщення та епідемію тифу. Тому було вирішено продовжити навчальний рік до 1 липня 1942 р.

Шкільне відділення Вінницької міської управи видало наказ у лютому 1942 р. про об'єднання шкіл. З метою зменшення витратних коштів вирішено було встановити обов'язкові норми кількості учнів у класах. Планувалося в середньому у кожному класі мати до 40 учнів. Наслідком стало скорочення класів і їхнє перевантаження. Відділи освіти у районах Вінниччини зобов'язані щомісяця звітувати про відвідування учнями шкіл. В деяких селах до школи ходили від 30 до 50 відсотків учнів. З метою покращення матеріального стану шкіл регіону вирішили укрупнювати школи. У місті Вінниці у лютому 1942 р. була складна ситуація, про яку повідомляв інспектор вінницьких шкіл до голови міської управи Савостіянова. Він наголошував на зниженні якості освіти. Уроки проводилися у декілька змін. Місцева влада економила кошти, які виділялися фінвідділом Вінниці на освітянські потреби [12, арк. 87]. У червні 1942 р. у Вінниці розпочала роботу двокласна німецька школа, яку створено було для дітей місцевих німців, яких нараховувалося близько 100 сімей [15, с. 134].

На Вінниччині частими були випадки «легального саботажу» вчительства, що суперечило інтересам окупаційної адміністрації і ускладнювало реалізацію її освітньої політики. Вчителі уникали свідомо активної співпраці з окупантом, щоб не заплямувати свою репутацію. Також заробітна плата вчителів в порівнянні з іншими службовцями була нижчою. До

прикладу, вчитель початкової школи отримував 300 крб. Натомість водій голови районної управи – 400 крб., рибовод – 500 крб. [22, с. 169].

Обласний відділ освіти та місцеве самоуправління дістали дозвіл від окупаційної влади відкрити Вінницький педагогічний університет. Навчання розпочали 1 жовтня 1941 р. При інституті відкрили 3 факультети: історичний, фізико-математичний та філологічний. Керівництво закладу почало набирати абітурієнтів на перший курс. В результаті 525 студентів навчалося на початку 1942 р. Найбільше студентів навчалося на філологічному факультеті (200 осіб) і лише 40 студентів на фіз-маті. Поступово ще 200 студентів старших курсів поновилися на навчанні. Викладачі намагалися створити сприятливі умови для успішного навчання. Додатково у вихідні дні консультували студентів з історичних дисциплін, української та німецької мови, педагогіки, математичних дисциплін. Нацистська влада подбала про відкриття у вузі курсів вивчення німецької мови та ознайомчої інформації щодо німецької літератури та педагогіки. Вже восени 1942 р. 230 випускників почали викладати у місцевих школах німецьку мову та працювати перекладачами у різних установах Вінниччини [9, арк. 132]. Існували проблеми у функціонуванні Вінницького пединституту через матеріальні труднощі та використання аудиторій для нацистських потреб. На початку 1943 р. додалася кадрова проблема, пов'язана з трудовою мобілізацією людей. Відтоді інститут припинив свою діяльність.

Окупаційна влада з метою поліпшення медичної допомоги населенню дозволила 15 лютого 1942 р. відкрити Вінницький медичний інститут. У вересні 1942 р. перші випускники отримали дипломи лікарів, написані німецькою, українською і російською мовами. Вони почали працювати переважно у вінницьких лікарнях, оскільки гостро постала проблема лікування хворих містян. У 1942-1943 рр. відновили навчання на усіх курсах медичного інституту. Тут працювали фармацевтичне, медичне та стоматологічне відділення. Проте навчання було платним і складало 300 крб. за семестр.

При медичному інституті у 1942 р. розпочав свою роботу медичний технікум. У ньому були відкриті зуболікарське, фельдшерське і акушерське відділення. Викладачі технікуму належно дбали про якість навчання і не допускали до практики студентів з поганими оцінками, поки вони не перескладуть навчальні дисципліни. У місті Вінниці також було відновлено навчання у фармацевтичному технікумі. Вже влітку 1942 р. цей заклад направив до аптек Вінниччини 24 випускників [9, арк. 171].

Нацисти дозволили навчання місцевої молоді у ремісничих школах. Це було закономірним, оскільки окупанти планували налагодити роботу промислових підприємств. Тому почало працювати Вінницьке кравецьке

училище. Молодь отримувала професії ливарників, слюсарів, токарів. Важливо, що у ремісничих школах навчання було безкоштовним, учнів забезпечували дешевим обідом і взуттям. У 1942 р. у м. Гнівані працювала ремісниче школа, яка готувала працівників для будівництва доріг та каменярів. Також планувалося відкрити школу слюсарів. У м. Турбові та у с. Якушенці працювали сільськогосподарські технікуми, де викладали агрономію, садівництво, городництво, тваринництво [9, арк. 124].

Вже з другої половини 1942 р. внаслідок погіршення ситуації на фронті і загрози тривалої війни окупаційна влада переглянула своє відношення до питань освіти місцевого населення. Тому з 1943 р. було заборонено навчання у вінницьких технікумах та інститутах. Школи поступово закривалися. Їхні приміщення почали використовувати під казарми, склади та інші потреби. Через мобілізацію скоротилася кількість вчителів у школах. Стурбовані цією ситуацією вчителі міста Вінниці у вересні 1943 р. провели методичну нараду, де знову підняли питання щодо зміни окупантами навчальних програм, з яких вилучили історію та географію України. Вони взагалі втратили зацікавленість у освітніх питаннях. Тому вчителів і викладачів почали звільняти з роботи, а навчальні заклади перестали функціонувати [16, с. 211].

Оскільки південні регіони Вінниччини перебували в зоні Трансністрії, автори вважають за необхідне зупинитися на характеристиці освітньої політики румунської окупаційної адміністрації. З перших днів окупації румунська влада зосередилася на організації освітнього процесу за румунським зразком. Вже у серпні 1941 р. було видано «Інструкцію для адміністративного управління губернаторством «Трансністрія», в якій наголошувалося на необхідності вже з 1 жовтня відновити діяльність всіх шкіл в окупованій зоні південної Вінниччини. У документі також містилася вказівка щодо відкриття в першу чергу початкових і ремісничих шкіл. Це певною мірою пояснюється бажанням навчити місцеве населення робітничим трудовим спеціальностям [6, с. 845].

Освітні програми формували за зразком Румунії. За це мав відповідати шкільний відділ, сформований при дирекції Губернаторства. Румунська влада відразу зіштовхнулася з цілим рядом проблем в освітньому середовищі. Переважна більшість шкільних приміщень потребувала ремонту. Додавалися кадрові проблеми і забезпечення підручниками. Цим мали опікуватися шкільні комітети. У сільській місцевості школи мали ремонтувати усі мешканці села під контролем помічника шкільного інспектора району [20, с. 69].

У жовтні 1942 р. у Трансністрії було затверджено систему освітніх закладів. Початкові школи вважалися найнижчою ланкою освіти. До

середньої відносилися ліцеї. Університети вважалися вищим рівнем освіти. Для населення було введено обов'язкову безкоштовну 4-річну освіту, пізніше – 7-річну. Румунська окупаційна влада розглядала освіту як головний засіб пропаганди і впливу на молоде покоління. Через школи поширювали румунську ідеологію, створювали уяву про піклування окупаційної влади місцевими проблемами. Навчання в школах Вінниччини в зоні румунської окупації було платним. У початковій школі мали платити 150 крб. (15 марок), у старших класах – 200 крб. . Отримані кошти надходили до спеціального шкільного фонду. З цього фонду частину коштів виділяли на утримання приміщення, зарплату вчителям і технічному персоналу, на закупівлю методичного матеріалу. У 1942 р. плата за навчання зросла удвічі для під окупаційного населення [1, с. 154]. Враховуючи важке матеріальне становище місцевого населення, сплачувати кошти за навчання могли не всі. У 1941 р. окупаційна влада при перевірці плати за навчання виявила значну заборгованість, особливо в сільській місцевості. Значні борги мала Тростянецька районна управа [10, арк. 1]. Постанова від травня 1942 р. звільняла від шкільного податку дітей з бідних родин. Місцева влада також йшла на поступки, потрібно було обґрунтувати причину неможливості сплати коштів. На Вінниччині, підконтрольній румунам, в середньому близько 50 відсотків учнів не відвідували школу з різних причин. У містечках, особливо у Ладижині і Тростянці, цей показник був значно кращим. Румунська влада з метою покращення показників відвідування шкіл вдавалася до штрафних санкцій у розмірі 50 крб.

Румунська модель освіти на підконтрольній території передбачала зменшити вплив радянської ідеології на місцеве населення та виховання учнів у дусі християнської моралі. Важко було подолати прорадянські погляди місцевого населення. На шпальтах газет друкували інформацію про негативні дії радянських органів влади. Цю проблему планувати також владнати через нову румунську модель освіти. Для цього планувалося школи забезпечити відповідною ідеологічною літературою. Планувалося вилучити радянські підручники. Проте, румунської літератури не вистачало і передбачали використати підручники попередніх років. Навчальний рік тривав з 1 вересня до 31 травня. Влітку планувалося проводити практичні заняття. У навчальних програмах шкіл передбачалося вивчення природничих наук, історії, румунської, німецької та української мови, риторики, малювання, співу та релігії. У жовтні 1942 р. окремо затвердили програму викладання в школах закону Божого, відповідно до якої цей предмет мали викладати священики. Учнів і вчителів зобов'язали відвідувати церкву у релігійні свята. Вчителі мали обов'язково хрестити своїх дітей і самим бути охрещеними.

Значною проблемою серед освітян було незнання румунської мови. Для її вирішення окупаційна влада запровадила мовні курси. Вони діяли у Ямполі, Могильові, Тульчині. Румуни вважали українську молодь прихильною до радянської влади. Це було спричинено тим, що учні входили до різних молодіжних організацій – піонерської та комсомольської. Тому учнівське середовище румунська адміністрація пильно контролювала і намагалася перевиховати в дусі відданості румунському режиму [5, с. 151].

На початковому етапі окупації нацистська адміністрація дозволила функціонування «Просвіт» у регіоні. Враховуючи ту обставину, що більшовики переслідували членів «Просвіт», нова влада не заперечувала щодо їхньої діяльності. Це переслідувало мету створення у місцевого населення ілюзії щодо позитивного ставлення нового режиму до українства. Про створення осередків «Просвіт» повідомляли місцеву владу невеликих містечок та сіл на Вінниччині. Як наслідок, вони з'явилися в кожному районному центрі, діяльність яких контролювалася Вінницею. Учасники «Просвіт» активно долучалися до національно-культурного життя краю: організовували театральні осередки, музичні заходи [24, с. 196].

Національно свідомі мешканці краю активно долучилися до діяльності цих організацій і це занепокоїло окупантів через можливу політизацію «Просвіт». У вересні 1941 р. «Просвіта» у м. Хмільнику організувала виступ хорової капели. У с. Зозівка Липовецького району з ініціативи просвітян було засновано гурток бандуристів. Вже восени 1942 р. розпочалися арешти найактивніших просвітян. Так, у вересні 1942 р. у Вінниці заарештували членів місцевої «Просвіти» за розповсюдження літератури, яка ніби спонукала до руху опору та поширення ідей незалежності України [16, с. 289].

У Вінниці функціонував краєзнавчий музей. Нацисти були зацікавлені у проведенні краєзнавчих та археологічних досліджень на Поділлі. Історичні пошуки стосувалися виявлення залишків германських племен у регіоні з метою обґрунтування окупації [2, с. 134]. Увесь період окупації Вінниччини видавалися газети, які ставали важливим рупором пропагандистської діяльності окупантів. У Вінниці це була газета «Вінницькі вісті», де містилася інформація стосовно економіки, культурної політики та основні розпорядження Верховного командування німецьких збройних сил.

Цікавим видається факт, що деякі публікації стосувалися відомих українських політичних та культурних діячів, зокрема, про Л. Українку, М.Хвильового, Б. Хмельницького.

В роки окупації в обласному центрі організовано драматичний гурток, де працювало 45 осіб, хоровий ансамбль, оркестр народних інструментів. Восени 1941 р. по радіо почали давати концерти. До 1943 р. у Вінниці вже

було задіяно 4400 радіоточок. Це дало можливість нацистам централізувати радіопропаганду [3]. Ще одним елементом пропаганди було нищення радянських пам'ятників. Зокрема, у Вінниці було повалено пам'ятники Ф. Дзержинському, В. Леніну, М.Щорсу, які потім покинули на території міського парку. Цю ідею підтримали місцеві органи управління, видавалися різні розпорядження стосовно нищення усього радянського – портретів радянських лідерів, їхніх бюстів, червоних прапорів тощо. Наведемо цікавий факт, який відбувся у листопаді 1941 р. у с. Мончин Погребищенського району на Вінниччині. Тут з дозволу німців перепоховали тіла загиблих від рук більшовиків у 1922 р. членів повстанського загону Карого. Нацисти дозволили на цвинтарі встановити тризуб та були присутніми на цьому заході [25, с. 317].

Попри системне нищення окупантами культурних цінностей, дозволено було діяльність окремих осередків сценічного мистецтва. Обов'язковою умовою функціонування театрів було попереднє узгодження репертуару. До німецького керівництва, яке знаходилося у міських управах, директори театрів мали надсилати німецькою мовою інформацію, яка стосувалася змісту вистав. Афіші та театральні програми друкувалися німецькою та українською мовами. Ідеологічному контролю піддавався увесь театральний репертуар. Траплялися випадки проведення в театральних приміщеннях різних офіційних заходів. Нацистська верхівка завдяки діяльності місцевих театрів задовольняла свої культурно-повсякденні запити. Подоляни також компенсували свої культурні потреби відвідуванням вистав. На сцені театру переважала українська класика. Найпопулярнішими були вистави «Наталка Полтавка», «Сорочинський ярмарок» та ін. З кінця 1941 р. Вінницький міський театр на сцені почав показувати спектаклі європейських класиків, зокрема, «Кармен» Мольєра, «Севільський цирульник» Россіні. Пік європейської тематики припав на початок 1943 р. Саме тоді у театрі працювало 162 чол. Тоді ж було відкрито свою балетну студію під керівництвом С. Мухартова. Міський театр окупанти відвідували з задоволенням. Є інформація, що на виставі «Кармен» був присутній рейхсмаршал Г. Геринг [19, с. 211].

Протягом 1941-1944 рр., крім театру у Вінниці, почали працювати театри у районних центрах, зокрема, у Гайсині, Немирові, Хмільнику. Ці театри показували свої вистави також у навколишніх селах. У ряді містечок і сіл Вінниччини почали організовуватися аматорські театри та гуртки. У Вінниці в роки окупації працював клуб імені Т. Шевченка при Вінницькій психлікарні, театр водевілю та комедії імені І. Котляревського, театр імені С. Руданського. У жовтні 1942 р. було створено естрадно-мініатюрний театр [23, с. 345]. Загалом, театри на Вінниччині працювали до кінця окупації.

Зовсім інша ситуація була у кінотеатрах. Нацистська влада дозволяла фільми переважно німецькою мовою з паралельними російськими або українськими субтитрами. Відомий у Вінниці кінотеатр «Палас» у січні 1943 р. транслював німецькі фільми «Веселі волоцюги» та «Безнадійний випадок» [4]. У місті було навіть відкрито відділ «Українфільму», який якраз і створював дубляж німецьких фільмів. Вони ставали пропагандою їхнього способу життя. Рідко дозволялося транслювати довоєнні радянські фільми на нейтральну тематику. Перед показом художніх фільмів окупанти пропонували глядачам дивитися документальну кінохроніку про переможні дії Вермахту та про повсякдення німців [25, с. 326].

З перших днів окупації нацисти планували організувати цікаве культурне дозвілля. Крім театрів, було відновлено діяльність музичної школи у Вінниці, яка організувала концерт до річниці смерті Моцарта. В середині 1942 р. відновив свою діяльність Вінницький обласний історичний архів, працівники якого упорядкували різні справи, зокрема, Вінницького міського управління. У квітні 1943 р. у місті відкрито літературний музей М. Коцюбинського. В роки окупації працювали бібліотеки імені Коцюбинського, медична наукова бібліотека, імені Тимірязєва та Замостянська. Загалом книжковий фонд обласного центру складав близько 1 млн. примірників [25, с. 382]. Літературно-мистецьке життя у краї розвивалося завдяки працівникам газети «Вінницькі вісті», при редакції якої було створено відділ поезії. Він активно працював завдяки поету В. Тарноградському, І. Костецькому, П. Капустянському та ін., вони свої твори публікували переважно на шпальтах цієї газети [7, с. 57].

Румунська окупаційна влада, як і німецька, в початковий період окупації Вінниччини не перешкоджала культурно-мистецькому розвитку, намагаючись досягнути лояльного ставлення місцевого населення. Відкривалися «Просвіти», відновлено роботу клубів і хат-читалень. У 1941-1942 рр. виходила друком газета «Прибугські вісті». Але вже з вересня 1941 р. розпочалася «румунізація» місцевого населення. З середини 1942 р. почали закривати театри і «Просвіти», вивішували портрети румунських діячів. Документація з середини 1942 р. велася румунською і російськими мовами [1, с. 141, 144].

Висновки. Культурно-освітня політика окупаційних режимів на Вінниччині була інструментом пропаганди та контролю місцевого населення. Проте місцева українська інтелігенція прагнула використати ситуацію для відновлення української культури і освіти, яка в часи радянського режиму перебувала у вкрай складній ситуації. Окупанти планували виховати слухняну робочу силу. Населення регіону виявляло прагнення до збереження освітніх і культурних традицій, продемонструвало здатність вижити в екстремальних історичних обставинах.

Література:

1. Бабій Л.І. *Українське село на Вінниччині в умовах румунської окупації в період Другої світової війни (1941-1944).* Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії. 032 Історія та археологія. 2026. 233 с.

2. Баженов Л. Основні етапи становлення краєзнавства у Хмельницькій області (1937-2002 рр.) // *Дунаєвеччина очима дослідників, учасників і свідків історичних подій. Збірник науково-краєзнавчих праць.* Камянець-Подільський: Камянець-Подільський державний педагогічний університет. 2000. С.134-135.

3. Вінницькі вісті. 1941. 19 жовтня.

4. Вінницькі вісті. 1943. 14 січня.

5. Гальчак С. Відмінності в окупаційній політиці німецьких та румунських загарбників на Поділлі в роки Другої світової війни // *Сьома Могилів-Подільська наукова історико-краєзнавча конференція.* Матеріали конференції, 6 – 7 жовтня 2023 р., м. Могилів-Подільський. Вінниця: ПП Балюк І. Б., 2023. С. 146-158.

6. Гальчак С. *Політика румунської окупаційної влади на території Північної Трансністрії.* Архіви окупації. 1941–1944. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 840–849.

7. Гальчак С. *Словом і багнетом : журналісти Вінниччини у Другій світовій війні.* Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2015. 100 с.

8. Гінда В.В. Освітня політика нацистів стосовно «фольксдойче» в рейхскомісаріаті «України» // *Наукові записки Вінницького педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Історія.* Вип. 15, 2009. С. 126-133.

9. Державний архів Вінницької області. Далі – ДАВіО. Ф. П-138. Оп. 5. Спр. 259.

10. ДАВіО. Ф, Р-1529. Оп.1. Спр. 15.

11. ДАВіО. Ф. 1311. Оп. 1. Спр. 196.

12. ДАВіО. Ф. 1312. Оп. 1. Спр. 2а.

13. ДАВіО. Ф. 158. Оп. 5. Спр. 258.

14. Єржабкова Б. *Шкільна справа та шкільна політика в рейс комісаріаті «Україна» (1941-1944) у світлі німецьких документів*. Київ: Наукова думка, 2008. 272 с.

15. Зінько Ю.А., Григорчук П.С. Навчальні заклади Вінниці в роки нацистської окупації (1941-1944 рр.) // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія.* Вип. 7. 2004. С, 132-136.

16. Косик В.М. *Україна у Другій світовій війні у документах. Збірник німецьких архівних матеріалів (1942-1943).* Т. 2. Львів: Інститут українознавства імені І. Крип'якевича НАН України. 1998, 384 с.

17. Мельничук І.П. Німецько-фашистський окупаційний режим у Вінниці // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Історія.* Вип. 2. 2000. С. 174-177.

18. Мельничук О. А., Мельничук М. О. Національно-культурне та духовне життя вінничан в період нацистської окупації за матеріалами газети «Вінницькі вісті» // *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Історія.* Випуск 31. 2020. С. 88–99.

19. Олійник А.Ф. *Вінниччина в роки Великої Вітчизняної війни : 1941—1945 р.*: збірник документів і матеріалів. Одеса : Маяк. 1971. 307 с.

20. Осипенко О.В. Система управління сільським господарством у губернаторстві «Трансністрія» (1941-1944) // *Емінак: науковий щоквартальник*. 2015, №4(12) (жовтень-грудень). С. 64-71.

21. Павлов І.Г. Оборона Вінниці у 1941 році // Матеріали ІІ історико-краєзнавчої конференції «Вінниця: минуле і сьогодення», присвяченої 50-річчю визволення м. Вінниці від німецько-фашистських загарбників. Вінниця, 1994. С. 45-47.

22. Петрова А.І. *Особливості окупаційного режиму на Поділлі (1941-1944 рр.)*. Дис. на здобуття ступеня к. і. н. 07.00.01 – історія України. Київ. 2011. 261 с.

23. Семенко Л.І. Театральне життя у Вінниці під час окупації // *Подільська старовина: наук. зб.* Вінниця: Державна картографічна фабрика. 2008. Вип. 4. С. 341 - 349.

24. Слободянюк П.Я., Вавринчук М.П., Олійник Ю.В. та ін.. *Воєнне лихоліття на Поділлі (1941-1945 рр.)* : монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006». 2008. 312 с.

25. Стрельников С.В. *Нацистський окупаційний режим на території Житомирсько-Вінницького регіону і місцеве населення : парадигми існування й боротьби (1941-1944 рр.).* Дисертація на здобуття наукового ступеня д. і. н. 07.00.01 – історія України. Київ, 2016. 522 с.

26. Шайкан В. *Повсякдення українців у роки німецької окупації. 1941-1944.* Київ: ПП Наталя Брехуненко, 2010. 80 с.

References:

1. Babii, L.I. (2026). *Ukrainske selo na Vinnychchyni v umovakh rumunskoi okupatsii v period Druhoi svitovoi viiny (1941-1944) [Ukrainian village in Vinnytsia region under Romanian occupation during World War II (1941-1944)].* Dysertatsiia na zdobuttia stupenia doktora filosofii. 032 Istoriia ta arkheolohiia. 233 s. [in Ukrainian].

2. Bazhenov, L. (2000). Osnovni etapy stanovlennia kraieznavstva u Khmelnytskii oblasti (1937-2002 rr.) [The main stages of the formation of local history in the Khmelnytskyi region (1937-2002)]. *Dunaievechchyna ochyma doslidnykiv, uchasnykiv i svidkiv istorychnykh podii. Zbirnyk naukovo-kraieznavchykh prats.* Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. S.134-135. [in Ukrainian].

3. Vinnytski visti. 1941. 19 zhovtnia. [in Ukrainian].

4. Vinnytski visti. 1943. 14 sichnia. [in Ukrainian].

5. Halchak, S. (2023). Vidminnosti v okupatsiinii politytsi nimetskykh ta rumunskykh zaharbnykiv na Podilli v roky Druhoi svitovoi viiny [Differences in the occupation policy of the German and Romanian invaders in Podillia during the Second World War]. *Soma Mohyliv-Podilska naukova istoryko-kraieznavcha konferentsiia. Materialy konferentsii, 6 – 7 zhovtnia 2023 r., m. Mohyliv-Podilskyi.* Vinnytsia: PP Baliuk I. B., S. 146-158. [in Ukrainian].

6. Halchak, S. (2006). *Polityka rumunskoi okupatsiinoi vlady na terytorii Pivnichnoi Transnistrii. Arkhivy okupatsii. 1941–1944. [The policy of the Romanian occupation authorities in the territory of Northern Transnistria. Archives of the occupation. 1941–1944]* Kyiv : Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia». S. 840–849. [in Ukrainian].

7. Halchak, S. (2015). *Slovom i bahnetom : zhurnalisty Vinnychchyny u Druhii svitovii viini [With a word and a bayonet: journalists of Vinnytsia region in World War II*]. Vinnytsia : PP Baliuk I. B. 100 s. [in Ukrainian].

8. Hinda V.V. Osvitnia polityka natsystiv stosovno «folksdoiche» v reikhskomisariati «Ukrainy» [Nazi educational policy towards the "Volksdeutsche" in the Reich Commissariat "Ukraine"]. Naukovi zapysky Vinnytskoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia. Vyp. 15, 2009. S. 126-133. [in Ukrainian].

9. Derzhavnyi arkhiv Vinnytskoi oblasti. Dali – DAViO. F. P-138. Op. 5. Spr. 259.

10. DAViO. F, R-1529. Op.1. Spr. 15.
11. DAViO. F. 1311. Op. 1. Spr. 196.
12. DAViO. F. 1312. Op. 1. Spr. 2a.
13. DAViO. F. 158. Op. 5. Spr. 258.
14. Yerzhabkova, B. (2008). *Shkilna sprava ta shkilna polityka v reis komisariati «Ukraina» (1941-1944) u svitli nimetskykh dokumentiv [School affairs and school policy in the "Ukraine" commissariat (1941-1944) in the light of German documents.]*. Kyiv: Naukova dumka. 272 s. [in Ukrainian].
15. Zinko, Yu.A., Hryhorchuk, P.S. (2004). Navchalni zaklady Vinnytsi v roky natsystskoi okupatsii (1941-1944 rr.) [Educational institutions of Vinnytsia during the years of Nazi occupation (1941-1944)]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia.* Vyp. 7. S. 132-136. [in Ukrainian].
16. Kosyk, V.M. (1998). *Ukraina u Druhii svitovii viini u dokumentakh. Zbirnyk nimetskykh arkhivnykh materialiv (1942-1943) [Ukraine in the Second World War in Documents. Collection of German Archival Materials (1942-1943)]*. T. 2. Lviv: Instytut ukrainoznavstva imeni I. Krypiakevycha NAN Ukrainy. 384 s. [in Ukrainian].
17. Melnychuk, I.P. (2000). Nimetsko-fashystskyi okupatsiinyi rezhym u Vinnytsi [The German-fascist occupation regime in Vinnytsia]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia*. Vyp. 2. S. 174-177. [in Ukrainian].
18. Melnychuk, O. A., Melnychuk, M. O. (2020). Natsionalno-kulturne ta dukhovne zhyttia vinnychan v period natsystskoi okupatsii za materialamy hazety «Vinnytski visti» [National, cultural and spiritual life of Vinnytsia residents during the Nazi occupation based on materials from the newspaper "Vinnyts'ki visti"]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia.* Vypusk 31. S. 88–99. [in Ukrainian].
19. Oliinyk, A.F. (1971). *Vinnychchyna v roky Velykoi Vitchyznianoi viiny : 1941—1945 r.: zbirnyk dokumentiv i materialiv [Vinnytsia Region during the Great Patriotic War: 1941-1945: Collection of Documents and Materials*]. Odesa : Maiak. 307 s. [in Ukrainian].
20. Osypenko, O.V. (2015). Systema upravlinnia silskym hospodarstvom u hubernatorstvi «Transnistriia» (1941-1944). [Agricultural management system in the Transnistria governorate (1941-1944)]. *Eminak: naukovyi shchokvartalnyk*. №4(12) (zhovten-hruden). S. 64-71. [in Ukrainian].
21. Pavlov, I.H. (1994). Oborona Vinnytsi u 1941 rotsi [Defense of Vinnytsia in 1941]. *Materialy II istoryko-kraieznavchoi konferentsii «Vinnytsia: mynule i sohodennia», prysviachenoi 50-richchiu vyzvolennia m. Vinnytsi vid nimetsko-fashystskykh zaharbn*ykiv. Vinnytsia. S. 45-47. [in Ukrainian].
22. Petrova, A.I. (2011). *Osoblyvosti okupatsiinoho rezhymu na Podilli (1941-1944 rr.) [Features of the occupation regime in Podillia (1941-1944)]*. Dys. na zdobuttia stupenia k. i. n. 07.00.01 – istoriia Ukrainy. Kyiv. 261 s. [in Ukrainian].
23. Semenko, L.I. (2008). Teatralne zhyttia u Vinnytsi pid chas okupatsii [Theatrical life in Vinnytsia during the occupation]. *Podilska starovyna: nauk. zb. Vinnytsia*: Derzhavna kartohrafichna fabryka. Vyp. 4. S. 341 -349. [in Ukrainian].
24. Slobodianiuk, P.Ia., Vavrynchuk, M.P., Oliinyk, Yu.V. ta in. (2008). Voienne lykholittia na Podilli (1941-1945 rr.) [Wartime hardships in Podillia (1941-1945)] : monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory – 2006». 312 s. [in Ukrainian].

25. Strelnykov, S.V. (2016). *Natsystskyi okupatsiinyi rezhym na terytorii Zhytomyrsko-Vinnytskoho rehionu i mistseve naselennia : paradyhmy isnuvannia y borotby (1941-1944 rr.) [The Nazi occupation regime in the territory of the Zhytomyr-Vinnytsia region and the local population: paradigms of existence and struggle (1941-1944)].* Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia d. i. n. 07.00.01 – istoriia Ukrainy. Kyiv. 522 s. [in Ukrainian].

26. Shaikan, V. (2010). *Povsiakdennia ukraintsiv u roky nimetskoi okupatsii. 1941-1944 [Everyday life of Ukrainians during the years of German occupation. 1941-1944].* Kyiv: PP Natalia Brekhunenko. 80 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 271.222(477)-72«1721/1917»:322

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3681-3697

Лагодич Микола Миколайович кандидат наук з богослов'я, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри філософії та культурології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https//orcid.org/0000-0003-1299-0948

ОСОБЛИВОСТІ АДМІНІСТРАТИВНОГО УСТРОЮ КИЇВСЬКОЇ МИТРОПОЛІЇ У СИНОДАЛЬНУ ДОБУ РПЦ (1721-1917) ТА ЇХ ПРОЯВИ У СУЧАСНИХ ДЕРЖАВНО-ЦЕРКОВНИХ ВІДНОСИНАХ В УКРАЇНІ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу специфіки адміністративного устрою Київської митрополії в межах синодальної системи Російської православної церкви (1721–1917) та проаналізовано їхні прояви у сучасних державно-церковних відносинах в Україні.

Наукова проблема полягає у дослідженні системної трансформації Київської митрополії з автономного канонічного суб'єкта у складову імперської бюрократичної машини Російської імперії. наголошено, що заміна патріаршества Синодом та запровадження багатоступеневої управлінської вертикалі призвели до жорсткої регламентації церковного життя та втрати українським духовенством своєї суспільної значущості.

Метою дослідження є виявлення механізмів адміністративно-територіальної уніфікації Київської митрополії в межах імперського впливу на Україну, а також висвітлення сучасних процесів «десинодалізації».

Методологічну основу роботи становить синтез інституційного та ретроспективного аналізу. Використання порівняльно-історичного методу дозволило зіставити канонічні традиції Київської церкви з імперськими практиками уніфікації. Опертя на сучасну історіографію дала змогу об'єктивувати процеси бюрократизації, ліквідації монастирів та призначення на київську кафедру вихідців із Росії як чинників деформації національної церковної ідентичності.

Результати дослідження доводять, що синодальний період став етапом десуб'єктивації Київської митрополії, де духовна консисторія діяла як аналог губернських органів влади. Обґрунтовано, що сучасні конфлікти щодо автокефалії та реституції майна мають коріння у синодальній моделі цезаропапізму. Виокремлено ознаки сучасної «десинодалізації» православного церковного життя в Україні: відновлення виборності ієрархів,

повернення до соборноправності та перехід до партнерської моделі взаємодії Церкви і Держави. Доведено, що подолання синодального спадку є необхідною умовою деколонізації українського православ'я.

Ключові слова: Синод, Київська митрополія, Київська єпархія, Російська імперія, бюрократизація.

Protopresbyter Mykola Lahodych PhD in Theology, PhD in History, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy and Cultural Studies, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https//orcid.org/0000-0003-1299-0948

PECULIARITIES OF THE ADMINISTRATIVE STRUCTURE OF THE KYIV METROPOLIS IN THE SYNODAL PERIOD OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH (1721-1917) AND THEIR MANIFESTATIONS IN MODERN STATE-CHURCH RELATIONS IN UKRAINE

The article is devoted to a comprehensive analysis of the specifics of the administrative structure of the Kyiv Metropolis within the synodal system of the Russian Orthodox Church (1721–1917) and analyzes their manifestations in modern state-church relations in Ukraine.

The scientific problem is to study the systemic transformation of the Kyiv Metropolis from an autonomous canonical subject into a component of the imperial bureaucratic machine of the Russian Empire. It is emphasized that the replacement of the patriarchate by the Synod and the introduction of a multi-level administrative vertical led to the strict regulation of church life and the loss of social significance by the Ukrainian clergy.

The purpose of the study is to identify the mechanisms of administrative and territorial unification of the Kyiv Metropolis within the framework of imperial influence on Ukraine, as well as to highlight modern processes of "desynodization".

The methodological basis of the work is the synthesis of institutional and retrospective analysis. The use of the comparative-historical method allowed us to compare the canonical traditions of the Kyiv Church with imperial practices of unification. The reliance on modern historiography made it possible to objectify the processes of bureaucratization, the liquidation of monasteries, and the appointment of immigrants from Russia to the Kyiv see as factors in the deformation of national church identity. The results of the study prove that the synodal period became a stage of desubjectivization of the Kyiv Metropolis, where the spiritual consistory acted as an analogue of provincial authorities. It is substantiated that modern conflicts over autocephaly and property restitution have

their roots in the synodal model of caesaro-papism. The features of the modern "desynodalization" of Orthodox church life in Ukraine are highlighted: the restoration of the electiveness of hierarchs, the return to the conciliar principle, and the transition to a partnership model of interaction between the Church and the State. It is proved that overcoming the synodal legacy is a necessary condition for the decolonization of Ukrainian Orthodoxy.

Keywords: Synod, Kyiv Metropolis, Kyiv Eparchy, Russian Empire, bureaucratization.

Постановка проблеми та актуальність дослідження

Протягом 1700-1721 рр. у Російській Православній Церкві було скасовано інститут патріаршества за ініціативою російського Петра I Романова. Церковне управління перейшло під контроль Святійшого Урядуючого Синоду. Такий стан речей залишався незмінним до 1917 р. Важливу роль у реформуванні церковного устрою відіграв ректор Києво-Могилянської Академії, згодом Архієпископ Великоновгородський і Великолуцький Феофан Прокопович (1681-1736).

Він став автором документа «Духовний регламент», що визначив нову систему управління Православною Церквою в межах Російської імперії. В умовах відсутності власної системи духовної освіти та слабкого розвитку церковного життя в Росії, за наказом російських імператорів у XVIII ст. відбувалася масова міграція українських ієрархів, духовенства та церковних діячів для служби в Російській імперії. Під впливом політики Російської імперії київські митрополити XVIII ст., хоч і мали українське походження, поступово перетворювались на виконавців указів Синоду РПЦ, спрямованих на уніфікацію українського церковного життя за російськими стандартами [17]. Зокрема, на чолі Синоду Петро I поставив Стефана Яворського, а віце-президентом – Феофана Прокоповича. При цьому саме Ф. Прокопович залишався неофіційним головним порадником Петра I у справах церковних. Ми залишимо за межами нашої статті складні перипетії закулісних інтриг і доносів, які стали масовими у вищому церковному керівництві, особливо після смерті Петра I [18]. Натомість більш предметно сфокусуємося на специфіці адміністративної структури Київської митрополії після змін, запроваджених Петром I.

«Духовний регламент» був не стільки законодавчим актом, скільки публіцистичним твором, спрямованим на обґрунтування й захист реформи. Він складався з трьох частин. У першій обґрунтовувалась необхідність заміни патріаршества на Духовну колегію. Аргументувалося це тим, що істину легше розпізнати групі людей, а соборна влада є більш авторитетною, ніж одноосібна. Друга частина стосувалася визначення діяльності Духовної

колегії, прав і обов'язків духовенства. У третій частині окреслювалися склад і функції самої Колегії. У «Духовному регламенті» Ф. Прокоповича було запропоновано нову модель взаємовідносин між церквою і державою. Православна Церква в межах імперії перетворювалася на складову державного механізму, а Духовна колегія (Святійший Синод) ставала органом церковної влади, що підпорядковувався монархові. Таку модель державно-церковних відносин називають «цезаропапізм»: «Прикладом цієї моделі є також Візантія та Московія. Московія, у якій у XVIII до початку XX главою російської православної церкви був імператор (імператриця). Церква стала одним з інститутів державної бюрократичної системи, а духовенство – особливим прошарком суспільства зі своїми правами й пільгами (непідсудність світському суду, звільнення від податків, військової повинності тощо» [14].

Особливо наголошувалося на недопустимості будь-якого спротиву монарху, навіть якщо це видається актом церковної ревності. «Духовний регламент» набув статусу основного закону для вищого церковного управління. У період, що передував впровадженню Синоду, традиційні церковно-державні взаємини характеризувалися тріадою основних факторів: царя, патріарха та собору. Домінування кожного з цих елементів визначалося переважно практичним досвідом, а не закріпленими юридичними нормами. Однак із запровадженням Синоду владний розподіл набув формалізованого правового характеру. Інститут патріаршества був спочатку фактично усунений, а згодом і юридично скасований, водночас церковний суверенітет було офіційно визнано за імператором. «Духовний регламент» протягом тривалого часу залишався основним джерелом чинного церковного права, фактично до листопада1917 р.

Тому то так важливо, у світлі нинішніх релігійно-інституційних процесів в православному середовищі Україні, зупинитися більш детально на синодальному періоді в історії Церкви. Адже його вплив, зважаючи на тривалість у часі і багатовекторність охоплення, має свої прояви й зараз.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти функціонування Православної Церкви та її інституцій висвітлені у публікаціях В. Ластовського [11]. С. Кагамлик зосередилася на історичних етапах діяльності Православної Церкви України, особливо наголосивши на її колоніальному статусі в умовах підпорядкування Московському патріархатові [5]. Вона ж вивчала процеси протистояння української церковної еліти російській імперській централізації синодального періоду [5]. У статті М. Майорова, насиченій фактологічним матеріалом, важливим є й карти, які наочно демонструють історію Київської митрополії [12]. Щодо ролі Ф. Прокоповича у реформуванні Московської Православної Церкви, то на

ній зупинився Д. Коваль[7]. Т. Шмарьова своє дисертаційне дослідження присвятила проблематиці церковної власності у синодальному періоді [23]. Життя монастирів Київської єпархії з кінця XVIII до початку XX ст. вивчав О. Чучалін [22]. Л. Кисляк та І. Коваль розглянули політику зросійщення українців крізь призму ролі у цьому православ'я як інструменту російської імперської політики, особливо за часів синодального періоду [6]. Необхідно наголосити й на важливості праць історіографічного змісту, пов'язаних із проблематикою нашої статті. Йдеться про наукові напрацювання Г. Надтоки, І. Горпинченко [13], В. Ластовського [9].

Мета дослідження полягає у необхідності проаналізувати трансформацію адміністративної структури Київської митрополії у синодальний період та визначити вплив такої моделі державно-церковних взаємин на сучасну ситуацію в православному середовищі України крізь призму деколонізації та подолання імперської спадщини. Для цього ми ставимо перед собою основні завдання: розглянути процес бюрократизації церковного управління й перетворення церкви на «відомство» Російської імперії; проаналізувати специфіку входження структур Київської митрополії до синодального підпорядкування; виявити зв'язок між синодальним періодом та сучасними викликами інституційного розвитку ПЦУ.

Методологія та теоретична база дослідження. Стаття базується на принципах історичну, об'єктивності та конфесійної незаангажованості. При написанні роботи використано метод аналізу вертикалі управління; компаративний підхід при розгляді імперської та сучасної моделі державно-церковних взаємин, а також ретроспективний аналіз. Теоретичну основу складають наукові розробки І. Власовського, М. Яременка, С. Кагамлик, Ю. Коптюха, О. Чучаліна, у яких на багатому фактологічному матеріалі досліджені різноманітні аспекти історії Київської митрополії в окреслений період.

Теоретична основа статті. Теоретичним підґрунтям є гіпотеза адміністративної нівеляції, за якою синодальна форма державно-церковних взаємин перетворює церкву на заскорузлу бюрократичну машину імперії та нівелює її роль як духовного стрижня життя суспільства. Засадничою є теза про те, що сучасне відновлення соборноправності та автокефалії є шляхом подолання імперської спадщини в релігійно-церковній сфері.

Виклад матеріалу. ***Бюрократизація церковного управління.*** Скасування патріаршого сану та заміна його на Синод, що призвело до зникнення Помісних Соборів на понад два століття з життя Православної Церкви, суперечило церковним канонам. Це порушення включало також підпорядкування Церкви світській владі. Однак, зрештою, реформа була накинута як духовенству, так і народу. З часом Синод, попри задекларовані права й

можливості, став повністю залежним від Сенату. Оскільки Святійший Синод від початку був задуманий як державний колегіальний орган церковного управління, що підпорядковувався самодержавній владі нарівні з іншими міністерствами, це значною мірою визначило характер і динаміку розвитку церковно-державних відносин у Російській імперії. Крім того, вплинуло на внутрішню структуру і діяльність самого Синоду. Протягом XVIII ст. Російська імперія намагалася окреслити свій шлях поступової трансформації у європейську державу, одночасно зміцнюючи ідеологічні підвалини феодального ладу.

За правління Катерини II почали вимальовуватися процеси розмежування функцій різних адміністративних установ, які остаточно сформувалися в добу Миколи I. У цей період імператор створив централізований апарат управління, що охоплював і церковну сферу. Поліцейська держава з її бюрократичною системою під час правління Миколи I остаточно утвердилася. Повна бюрократизація управлінської системи, що відбулася за Миколи I, невідворотно вплинула й на Церкву, оскільки з імператорського погляду це було не лише природним, але й необхідним актом. У період правління Петра I Святійший Синод перебував на початковій стадії свого формування як керівного органу Російської Православної Церкви [19].

Подальші імператори та імператриці вносили корективи до його функціонування відповідно до своїх урядових пріоритетів та напрямків внутрішньої політики. Наприклад, з 1803 р. почав суттєво зростати вплив та політична вага обер-прокурора, коли на цю посаду призначили О. Голіцина. Обер-прокурор став практично єдиним посередником між Церквою та державою, перетворившись на могутнього міністра, керуючи «Відомством православного ісповіданія» (так став називатися Синод). А власне імператор сам себе оголосив главою Церкви. В «Полном собраніі законов російской імпєріі» були зібрані законодавчі акти, які регламентували життя й української Церкви. А з 1905 р. Державна Рада та Державна Дума, як нові законодавчі органи, могли приймати закони, які стосувалися й Священного Синоду. Як зазначає Б. Совенко «(…) право російської Церкви, що сформувалося до XIX ст., складалося із Закону Божого, який викладався у Святому Письмі, «Кормчої книги», «Соборного уложення», постанов Великого Московського собору 1667 р., Духовного Регламенту з наступними доповненнями до нього (у вигляді Найвищих указів та Найвищих ухвал Священного Синоду, Інструкцій благочинним і церковним старостам, Статуту духовно-учбових закладів, Правил про місцеві засоби утримання духовенства та ін.) [20].

Наприкінці XIX – початку XX ст. Святійший Синод був повністю позбавлений будь-яких законодавчих, адміністративних та судових функцій,

навіть тих, що були передбачені Духовним регламентом. Абсолютна влада держави фактично забрала у Церкви можливість виконувати роль морального компаса для народу, звівши її діяльність до обслуговування духовних потреб населення. При цьому саме держава визначала ці потреби та способи їх задоволення. Бюрократизація, яка охоплювала всі сфери державного управління, істотно вплинула і на Церкву. Колись обер-прокурор, що за Петра I виступав як «око царя» в Синоді, до кінця XIX ст. настільки зміцнив свої позиції, що мав значний вплив на все політичне і церковне життя Російської імперії [19].

Перехід Київської митрополії під юрисдикцію Московського патріарха відбувся під впливом суттєвих політичних змін у житті українського народу другої половини XVII ст. Протягом майже 700 років, до травня 1686 р., Київська митрополія перебувала під церковною юрисдикцією Константинопольського патріархату. У різні періоди її структура включала від 7 до 12 єпархій, переважно розташованих на території сучасної України та Білорусі. Варто зауважити, що в XVII ст. Київську митрополію нерідко називали українсько-білоруською церквою, що відображало її географічне розміщення і культурний вплив. На момент переходу під юрисдикцію Московського патріархату на цих землях функціонувало 9 єпархій [24].

Інкорпорація Київської митроплії у структури Синоду. С. Кагамлик виокремлює чотири періоди функціонування Православної Церкви, спираючись на віхові політичні та суспільні події: незалежний розвиток у складі Константинопольської Патріархії, від кінця X ст. до 1686 р., коли вона була підпорядкована Московському Патріархатові; колоніальний період у складі Російської Православної Церкви, що припадає на 1686 – 1990-ті рр.; постколоніальний стані, який охоплює період відновлення державної Незалежності України й до отримання Томосу у 2018 р.; період розбудови Православної Церкви України у новому статусі триває до сьогодні [5]. Що стосується безпосередньо хронологічних меж нашої статті, то «протягом найближчих десятиліть після входження до складу РПЦ (у 1721 році Московський патріархат було скасовано і управління церквою перейшло до Святішого урядового синоду) Київська митрополія остаточно розгубила свої єпархії. Чернігівська єпархія перейшла в безпосереднє підпорядкування московському патріарху. Перемиська, Львівська та Луцько-Острозька єпархії, які були у Речі Посполитій, прийняли Унію. Від Київської митрополії залишилася митрополича єпархія і довший час – Могилівсько-Мстиславська, хоча й на неї Київ поступово втратив будь який вплив» [12].

А у 1727 р. на Переяславську кафедру, відкинувши усі привілеї Київської митрополії, був призначений тамбовський архімандрит Йоаким Струков. Його висвятили у Петербурзі, не залучаючи жодним чином

Київського митрополита до цих важливих дій. Новий церковний очільник Переяславської кафедри вже не називався єпископ-вікарій Київського митрополила. Це надавало йому право не визнавати верховенства Київського митрополита. Тогочасний митрополит Варлаам Ванатович вже наступного року скаржився не ставлення до нього з боку Переяславського вікарія у Синод. Синод зобов'язав дотримуватися «братерської любові та злагоди», однак така вказівка не означала наказ підкорятися митрополитові. Вже у лютому 1733 р. переяславську кафедру підпорядкували напряму Синодові. Таким чином, Переяславська єпархія, як незадовго до того Чернігівська, була виключена зі складу Київської митрополії. Були спроби повернути Переяславську єпархію під вплив Київської митрополії у 1752 р. Однак Синод відмовив у цьому проханні Київському митрополиту Тимофію Щербацькому. Так само, як і відмовив повернути у підпорядкування Межигірський монастир. Попри подальші спроби Київської митрополії призначити свого представника на Переяславську кафедру, Синод у 1753 р. на цю посаду призначив ректора Московської духовної академії, архімандрита Івана Козловича. Щоправда, він був вихідцем із Київської академії. Показовим фактом зменшення ролі Київської митрополії є й той факт, що Варлаама Вонатовича під час висвячення у 1722 р. було найменовано архієпископом Київської єпархії, а не митрополитом Київським, Галицьким і Малої Росії. По суті, це було актом втрати Київською митрополією своєї історико-релігійної ваги, а владикою – свого авторитету та історичної традиції. Спробу відновити право вибору єпископів, яка мала місце в Переяславі в можна пояснити політичним курсом, який був за правління Єлизавети.

Під її впливом було вирішено повернути гетьманство в Україні. І в 1750 р. царським указом затвердили графа Кирила Розумовського на посаді гетьмана. Варто зазначити, що до цього часу право вільного вибору Київського митрополита українським народом уже було відібрано. Це право раніше становило один із ключових пунктів приєднання в 1685-1686 рр. Київської митрополії до Московської патріархії згідно з давнім звичаєм [2].

Катерина ІІ своїм указом 1767 р. з титулу «Митрополит Київський, Галицький і всієї Малої Росії» прибрала слова «і всієї Малої Росії». У 1786 р. до титулу «Митрополит Київський і Галицький» додали ще й «і архімандрит Києво-Печерської лаври» [1]. Тривалий час в історіографії панувала думка, що синодальний період в історії православної Київської митрополії означав її повну відповідність усім синодальним нововведенням та відірваністю із релігійним життям на українських теренах, які не були інкорпоровані у імперію. Як зазначає М. Яременко, такі підходи потребують серйозної ревізії та уточнень:

- важливо зазначити, що всі зміни, які відбувалися у Київській митрополії, як і в інших українських православних єпархіях, що на той час втратили залежність від Києва, не були виключно наслідком синодальних реформ. Ба більше, низка приписів з Петербурга насправді вимагала дотримання принципів церковного життя, які мали свої історичні корені та вже були спроби їх впровадження за часів Петра Могили (1633–1647) і його однодумців у реформаторських прагненнях;

- навіть побіжний огляд процесів дисциплінування кліру та вірян свідчить про те, що український унійний та православний єпископати стикалися з подібними викликами й вирішували їх схожими методами. Це стосувалося, зокрема, належного виховання як духовенства, так і мирян, а також уніфікації літургійних книг та інших аспектів церковного життя;

- Російська імперія прагнула об'єднати різнорідні території політично, соціально, економічно та релігійно в одне ціле. Саме це поставило на порядок денний завдання створення єдиної синодальної Церкви, в чому держава мала безпосередній інтерес. Для досягнення цієї мети необхідно було уніфікувати різні православні традиції на територіях, які стали частиною імперії. Ця уніфікація відбувалася не стільки через домінування російської традиції, скільки через значну модернізацію релігійних практик у цілому. Таким чином, у XVIII ст. Київська митрополія повною мірою зазнала впливу процесу створення синодальної Церкви, зіткнувшись із викликами уніфікації та дисциплінування внутрішнього життя на різних рівнях [25].

Політичні обставини та їх вплив на церковні структури. Зважаючи на значні геополітичні зміни, що відбулися в останній третині XVIII ст. на півдні та заході Російської імперії внаслідок поділів Речі Посполитої та російсько-турецьких війн, істотна частина українських земель увійшла до складу Російської імперії. Територіальні зміни викликали й потребу перерозподілу парафій між новоутвореними православними єпархіями. У травні 1788 р. імператорським указом були узгоджені межі єпархій з територіальними межами губерній. У цей же період, відбувалися зміни в адміністративно-територіальному підпорядкуванні низки повітів. Після третього поділу Речі Посполитої у 1795 р. російська адміністрація активно здійснювала заміну уніатських священників на православних. Ці заходи сприяли прискоренню процесу навернення католиків східного обряду до юрисдикції Російської православної церкви. У тому ж році до РПЦ було приєднано близько одного мільйона віруючих, 2 382 храми та два монастирі [8].

У 1796 р. було засновано Київську губернію, територія якої повністю охоплювала Правобережну Україну. Відповідно до указу від 7 вересня

1797 р., Київську єпархію було визначено як адміністративну одиницю, що охоплювала лише території Правобережжя. До складу Київської митрополії увійшли дванадцять повітів: Київський, Богуславський і Васильківський, долучено Махнівський, Липовецький, П'ятигорський та Сквирський повіти з Подільської губернії; Радомишльський повіт з Волинської губернії; Катеринопільський, Уманський, Черкаський та Чигиринський повіти з Новоросійської губернії. Натомість повіти Лівобережжя були включені до складу реформованої Переяславської єпархії. Відповідно до постанови Святійшого Синоду, прийнятої в жовтні 1799 р., назви єпархій були уніфіковані з назвами губерній. Упродовж XIX ст. адміністративно-територіальна структура Київської митрополії залишалася фактично незмінною. На рівні повітів функціонували церковні округи, відомі як протопопії. Вони поділялися на менші церковно-адміністративні одиниці благочинія. Багатоступенева система управління церковними справами, яка включала Синод, консисторію, духовне правління, благочинних і приходи, породжувала значний обсяг листування. Духовні правління та благочинні виступали як проміжні інстанції для передачі указів і розпоряджень від вищих органів. У 1860 р. відповідно до постанов консисторій діяльність духовних правлінь була припинена. Було вирішено закрити духовні правління, підпорядкувавши церкви і духовенство, які були їм підзвітні, безпосередньо управлінню консисторій. Усі акти, справи та печатки цих правлінь також передали до консисторії. У такій формі структура управління церковним відомством, що включала Синод, консисторію та благочинних, зберігалася до 1917 р. [15].

У кожному повітовому центрі було організовано духовне правління, для посилення впливу світської влади на функціонування церковних органів управління. Усі монастирі Київської губернії перебували під канонічним управлінням і наглядом єпархіального архієрея. Для них була запроваджена уніфікована триступенева система керування. На найвищому рівні управління всі монастирі перебували у підпорядкуванні Синоду. На території Київської єпархії функціонувало 40 монастирів. Серед них Києво-Печерська лавра та Києво-Межигірський монастир мали статус ставропігійних і користувалися особливими правами. Інші 21 чоловічий та 17 жіночих монастирів належали до категорії єпархіальних. До кінця XVIII ст. були ліквідовані три чоловічі обителі (Братський Богоявленський, Спасо-Софійський та Межигірський Преображенський монастирі) і одна жіноча обитель (Богословсько-Михайлівський монастир). У першій половині XIX ст. тенденція до скорочення кількості монастирів продовжувалася. Політика скорочення кількості православних монастирів у Київській єпархії яскраво ілюструє прагнення імперської влади до централізації та контролю

церковної власності, а також до обмеження автономії духовенства. На початку XIX ст. тривало впорядкування адміністративно-територіальної системи управління церквою. Основу церковно-адміністративного поділу становили єпархії. Призначення керівників єпархій здійснював імператор за рекомендацією Синоду. Середню ланку управління представляли провідні органи місцевої єпархіальної влади. Її структура включала митрополита Київського і Галицького, єпископів Київських, Київську духовну консисторію, а також благочинного, відповідального за нагляд над монастирями. Майже протягом усього синодального періоду на посаду митрополита Київського і Галицького, архімандрита Києво-Печерського призначали росіян. Київський митрополит у межах своєї єпархії володів найвищою адміністративною, судовою та господарською владою. Адміністративна влада охоплювала духовенство і всі єпархіальні установи, судова регулювала питання духовенства та мирян у церковних справах, а господарська стосувалася управління церковним і монастирським майном. Митрополит мав повноваження призначати чи звільняти значну частину посадовців єпархіального управління, контролювати їх діяльність, приймати розпорядження, затверджувати рішення єпархіальних органів, здійснювати рукопокладення духовенства та проводити перевірки фінансового стану парафій, монастирів і навчальних закладів єпархії [22].

Київська духовна консисторія відігравала значну роль у функціонуванні єпархіального управління. Її управлінський статус можна прирівняти до рівня діяльності губернських органів влади. Консисторії виконували накази та розпорядження Синоду, були йому підзвітні та отримували фінансування. Управління цими структурами здійснювалося через пропозиції та резолюції єпархіальних архієреїв. Консисторії призначали і звільняли посадових осіб духовної адміністрації, притягали релігійних діячів до відповідальності за службові порушення. До складу консисторій входили архімандрити, ігумени, ієромонахи та протоієреї. З вересня 1838 р. діловодство Київської духовної консисторії здійснювалося через п’ять столів (відділів), число яких згодом збільшилося до семи. До компетенції консисторії входили питання обліку монастирів та особового складу чернецтва, призначення настоятелів, здійснення постригу в ченці, організації господарської діяльності релігійних обителей, інвентаризації майна, а також забезпечення виконання єпітимії та інші аспекти [22].

Єпископи залучали благочинних як своїх помічників в управлінні монастирями. Інститут благочинних, сформований як виконавчий орган адміністрації, слугував ефективним засобом реалізації політики централізації та посилення бюрократизації церковного устрою в межах самодержавної системи. На початку XIX ст. сформувалися два основні типи

благочиній. Були церковні, що об'єднували парафії міських та сільських територій відповідно до адміністративного поділу, а також монастирські, які об'єднували монастирі в рамках окремих єпархій. Інститут благочинних священників відігравав багатофункціональну роль, виконуючи як релігійні, так і значною мірою адміністративні завдання. Спочатку, із запровадженням посад благочинних, передбачалося їх обрання з-поміж місцевого духовенства, але цей принцип незабаром було замінено процедурою призначення за поданням єпархіального архієрея. У кожній єпархії монастирські благочинні обиралися правлячим архієреєм із чернецтва відповідної єпархії. Їхньою компетенцією був нагляд за чоловічими і жіночими монастирями. Кількість благочинних залежала від загальної кількості монастирів у єпархії. Відповідно до положень «Статуту духовних консисторій», благочинному могли доручати управління такою кількістю монастирів, яку він був здатний ефективно адмініструвати [22].

Паралельно з реформуванням адміністративного устрою Правобережної України було проведено єпархіальну реформу. Її головною метою стали повна регламентація церковного життя та його приведення до загальноімперських стандартів, що зрештою було досягнуто. Однак цей процес на Правобережжі мав свої особливості. Зокрема, відзначалося створення нової мережі єпархіального управління, яка враховувала специфіку місцевого конфесійного та соціального устрою, а також відрізнялася від загальноімперської структури. У підсумку були засновані нові єпархії РПЦ: Подільська, Брацлавська, Волинська і Житомирська. Крім того, до Правобережної України були перенесені Київська та Галицька єпархії. Одночасно з цим сформували нову єпархіальну ієрархічну систему, яка відповідала загальноімперським зразкам. Унаслідок цих змін у кінці XVIII — першій половині XIX ст. православне духовенство Правобережної України було залучене до тривалої імперської кампанії. Її метою була інтеграція цієї території в імперську систему та поступова асиміляція місцевого населення [8].

Як бачимо з історичної ретроспективи, багато сучасних конфліктів у православному середовищі України, особливо що стосуються питань автокефалії, сягають своїм корінням до синодального періоду. Тобто тих часів. коли Київська митрополія була фактично позбавлена свого права самоврядування та обросла низкою бюрократичних структур і функцій. Сучасні процеси інституційної розбудови ПЦУ скеровані на подолання тієї адміністративної нівеляції, що спіткала Київську митрополію у XVIII ст. [3].

За синодального періоду була вибудувана така модель ролі і місця церкви в структурі імперії, що вона фактично стала «відомством православного ісповіданія», тобто своєрідним забюрократизованим міністерством. На

сучасному етапі розвитку України відлуння такого розуміння православної церкви ми можемо побачити, на наш погляд, у тому, що політичні сили чи окремі політики прагнуть використовувати церкву як інструмент впливу на державному рівні. Окрім того, релігійні інституції та громади можуть гостро реагувати на будь-які контролюючі дії з боку держави, пам'ятаючи, чим може закінчуватися такий контроль. Сюди ж можемо додати й проблеми із реституцією церковного майна.

Висновки. Синодальний період в історії Київської митрополії став етапом її десуб'єктивації. Що загалом вписується в структуру імперського мислення та шляху розвитку імперії та її інституцій. Централізація, уніфікація й тотальна підпорядкованість світській владі (імператору або обер-прокурору), стали саме тими визначальними чинниками, що сформували специфічну структуру українського православ'я станом на початок XX ст. Зрештою. вони стали й поштовхом до бажання втілити на практиці ідею про свою церкву, що й було зроблено. Йдеться про створення УАПЦ, яку, однак, радянській владі вдалося знищити протягом десятиліття. На сучасному етапі державного й релігійно-інституційного розвитку України відбуваються процеси, які можна умовно назвати «десинодалізація». По-перше, відновлено виборність ієрархів церкви. По-друге, спостерігаємо повернення до соборноправності, тобто участь і рядового духовенства, і мирян в управлінських справах. По-третє, вибудовується партнерська модель взаємодії Держави і Церкви, а не цезарепапізм.

Перспективи подальших досліджень. Подальша розробка теми вбачається у дослідженні механізмів законодавчого та канонічного розмежування функцій Держави і Церкви. Це дозволить уникнути рецидивів використання релігійного ресурсу в політичних цілях, успадкованих від синодального періоду.

Література:

1. Білокінь С. (2007). Київські ієрархи, загальний перелік київських єпископів, архієпископів, митрополитів і патріархів. Енциклопеція історії України. Том 4. Ка-Ком. Редкол. : В. Смолій та ін. Київ : Видавництво «Наукова думка». Інститут історії України НАН України. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?Z21ID=&I21DBN=DOP&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Kyivski_ierarkhy (Дата перегляду 10.03.2026)

2. Власовський І. Нарис історії Української Православної Церкви. Том 3. Храм св. Великомученика Димитрія Солунського. URL: http://hram.in.ua/biblioteka/istoriia/65-book65/376-title47 (Дата перегляду 07.03.2026)

3. Здіорук С., Токман В. (2023). Державно-церковні та суспільно-релігійні відносини в умовах війни Росії проти України : аналітична доповідь. Київ : НІСД. 36 с. DOI: https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2023.07

4. Кагамлик С. (2019). Українська церковна еліта і російський централізм: протистояння Синодального періоду. Українознавчий альманах. Випуск 54. С. 78-84. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2019.24.14

5. Кагамлик С. (2018). Православна Церква в Україні: від колоніального стану до автокефалії. Українознавчий альманах. Випуск 53. С. 55-60. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2018.23

6. Кисляк Л., Коваль І. (2024). Ретроспективний огляд синодального періоду українського православ'я. Культурологічний альманах. Випуск 1 (9). С. 21-28. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.1.3

7. Коваль Д. (2014). Роль Феофана Прокоповича у реформуванні Московської православної церкви. Україна в етнокультурному вимірі століть : Збірник наукових праць : до 175-річчя з дня народження видатного українського етнографа Павла Чубинського. Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова. Випуск 3. С. 243-249. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12504 (Дата перегляду 21.02.2026)

8. Коптюх Ю. (2003). Передумови та проведення реформування устрою православної церкви в Правобережній Україні наприкінці XVIII – початку XIX ст.ст. Українське релігієзнавство. № 26. С. 100-106. DOI: https://doi.org/10.32420/2003.26

9. Ластовський В. (2006). Історія православної церкви в Україні наприкінці XVII – у XVIII ст.: історіографічні аспекти. Монографія. Київ : Логос. 278 с.

10. Ластовський В. (2005). Православна церква в суспільно-політичній ситуації на Правобережній Україні в 1760-х рр. (погляди М. О. Максимовича). Наука. Релігія. Суспільство. № 2. С. 67-72.

11. Ластовський В. (2025). Монастирі та селянство (на матеріалах Успенського Виноградського монастиря). Український селянин. Випуск 35. С. 5-13. DOI: https://doi.org/10.31651/2413-8142-2025-35-LASTOVSKYI

12. Майоров М. (16 грудня 2018). Київська митрополія та інші православні церкви перед 1686 роком (карти) [Електронний ресурс]. LIKБЕЗ. Історичний фронт. С. 1-10. URL: http://likbez.org.ua/ua/ukrayinska-kiyivska-mitropoliya-ta-inshi-pravoslavni-tserkvi-pered-1686-r-karti.html (Дата перегляду 02.03.2026)

13. Надтока Г., Горпинченко І. (2018). Православна церква в Україні другої половини XIX століття. Історіографія : монографія. За підтримки ГО «Київське Богоявленське Ставропігійне Братство». 207 с.

14. Палінчак М., Харута В., Яцина П. (2017). Моделі державно-церковних відносин (політико-правовий аспект). Порівняльно-аналітичне право. Електронне наукове фахове електронне видання. № 3. С. 42-44. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/523d916e-1cda-4c0e-82df-0e5796066249/content (Дата перегляду 21.02.2026)

15. Покидченко Л. (2009). З історії церковно-територіального поділу Сумщини. Сумський історико-архівний журнал. № VI-VII. С. 128-132. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/8944e596-40dd-4bd3-8081-8de45fb5e38f/content (Дата перегляду 21.02.2026)

16. Попович М. (1998). Нарис історії культури України. Київ : АркЕк. 728 с.

17. Православна Церква України: шлях крізь віки (Короткий історичний нарис). Історія. Православна Церква України. URL: https://www.pomisna.info/uk/tserkva/istoriya/ (Дата перегляду 01.03.2026)

18. Прокоп'юк О. (2008). Духовна консисторія в системі єпархіального управління (1721– 1786 рр.). Київ: Фенікс. 296 с.

19. Святійший Синод як керівний орган Російської Церкви. Апологет : православний апологетичний сайт. URL: https://apologet.kiev.ua/-1395859381/25-istoriia-tserkvy/synodalna-doba/307-------.html (Дата перегляду 27.02.2026)

20. Совенко Б. (2011). Становлення і розвиток православного канонічного права в Україні. 12.00.01 – теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 208 с.

21. Чучалін О. (2022). Монастирі Київської єпархії в системі управління православною церквою синодального періоду. Старожитності Лукомор'я. № 2 (11). С. 56-66. DOI: https://doi.org/10.33782/2708-4116.2022.2.146

22. Чучалін О. (2024). Типологія та структура монастирів київської єпархії у синодальний період (кінець XVIII – початок XX століття). Східноєвропейський історичний вісник. № 1. С. 36-49. DOI: https://doi.org/10.24919/2519-058X.31.306361

23. Шмарьова Т. (2019). Правовий режим власності Православної церкви синодального періоду. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук за спеціальністю 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» (081 – Право). Національний університет «Києво-Могилянська академія», Київ. 269 с. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/af365b08-dcc7-43d3-aac1-cc8271e4d156/content (Дата перегляду 26.02.2026)

24. Шурхало Д. (22 квітня 2018). 1686 рік: як Київська митрополія опинилася в Московському патріархаті? Радіо Свобода. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/29183028.html (дата перегляду 22.02.2026)

25. Яременко М. (2017). Перед викликами уніфікації та дисциплінування: Київська православна митрополія у XVIII столітті. Львів: Видавництво УКУ. 272 с.

References

1. Bilokin S. (2007). Kyivski iierarkhy, zahalnyi perelik kyivskykh yepyskopiv, arkhiiepyskopiv, mytropolytiv i patriarkhiv. Entsyklopetsiia istorii Ukrainy. Tom 4. Ka-Kom. Redkol. : V. Smolii ta in. Kyiv : Vydavnytstvo «Naukova dumka». Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?Z21ID=&I21DBN=DOP&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Kyivski_ierarkhy (Accessed 10.03.2026)

2. Vlasovskyi I. Narys istorii Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy. Tom 3. Khram sv. Velykomuchenyka Dymytriia Solunskoho. URL: http://hram.in.ua/biblioteka/istoriia/65-book65/376-title47 (Accessed 07.03.2026)

3. Zdioruk S., Tokman V. (2023). Derzhavno-tserkovni ta suspilno-relihiini vidnosyny v umovakh viiny Rosii proty Ukrainy : analitychna dopovid. Kyiv : NISD. 36 c. DOI: https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2023.07

4. Kahamlyk C. (2019). Ukrainska tserkovna elita i rosiiskyi tsentralizm: protystoiannia Synodalnoho periodu. Ukrainoznavchyi almanakh. Vypusk 54. S. 78-84. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2019.24.14

5. Kahamlyk S. (2018). Pravoslavna Tserkva v Ukraini: vid kolonialnoho stanu do avtokefalii. Ukrainoznavchyi almanakh. Vypusk 53. S. 55-60. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2018.23

6. Kysliak L., Koval I. (2024). Retrospektyvnyi ohliad synodalnoho periodu ukrainskoho pravoslavia. Kulturolohichnyi almanakh. Vypusk 1 (9). S. 21-28. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.1.3

7. Koval D. (2014). Rol Feofana Prokopovycha u reformuvanni Moskovskoi pravoslavnoi tserkvy. Ukraina v etnokulturnomu vymiri stolit : Zbirnyk naukovykh prats : do 175-richchia z dnia narodzhennia vydatnoho ukrainskoho etnohrafa Pavla Chubynskoho. Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova. Vypusk 3. S. 243-249. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12504 (Accessed 21.02.2026)

8. Koptiukh Yu. (2003). Peredumovy ta provedennia reformuvannia ustroiu pravoslavnoi tserkvy v Pravoberezhnii Ukraini naprykintsi XVIII – pochatku XIX st.st. Ukrainske relihiieznavstvo. № 26. S. 100-106. DOI: https://doi.org/10.32420/2003.26

9. Lastovskyi V. (2006). Istoriia pravoslavnoi tserkvy v Ukraini naprykintsi KhVII – u KhVIII st.: istoriohrafichni aspekty. Monohrafiia. Kyiv : Lohos. 278 s.

10. Lastovskyi V. (2005). Pravoslavna tserkva v suspilno-politychnii sytuatsii na Pravoberezhnii Ukraini v 1760-kh rr. (pohliady M. O. Maksymovycha). Nauka. Relihiia. Suspilstvo. № 2. S. 67-72.

11. Lastovskyi V. (2025). Monastyri ta selianstvo (na materialakh Uspenskoho Vynohradskoho monastyria). Ukrainskyi selianyn. Vypusk 35. S. 5-13. DOI: https://doi.org/10.31651/2413-8142-2025-35-LASTOVSKYI

12. Maiorov M. (16 hrudnia 2018). Kyivska mytropoliia ta inshi pravoslavni tserkvy pered 1686 rokom (karty) [Elektronnyi resurs]. LIKBEZ. Istorychnyi front. S. 1-10. URL: http://likbez.org.ua/ua/ukrayinska-kiyivska-mitropoliya-ta-inshi-pravoslavni-tserkvi-pered-1686-r-karti.html (Accessed 02.03.2026)

13. Nadtoka H., Horpynchenko I. (2018). Pravoslavna tserkva v Ukraini druhoi polovyny KhIKh stolittia. Istoriohrafiia : monohrafiia. Za pidtrymky HO «Kyivske Bohoiavlenske Stavropihiine Bratstvo». 207 s.

14. Palinchak M., Kharuta V., Yatsyna P. (2017). Modeli derzhavno-tserkovnykh vidnosyn (polityko-pravovyi aspekt). Porivnialno-analitychne pravo. Elektronne naukove fakhove elektronne vydannia. № 3. S. 42-44. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/523d916e-1cda-4c0e-82df-0e5796066249/content (Accessed 21.02.2026)

15. Pokydchenko L. (2009). Z istorii tserkovno-terytorialnoho podilu Sumshchyny. Sumskyi istoryko-arkhivnyi zhurnal. № VI-VII. S. 128-132. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/8944e596-40dd-4bd3-8081-8de45fb5e38f/content (Accessed 21.02.2026)

16. Popovych M. (1998). Narys istorii kultury Ukrainy. Kyiv : ArkEk. 728 s.

17. Pravoslavna Tserkva Ukrainy: shliakh kriz viky (Korotkyi istorychnyi narys). Istoriia. Pravoslavna Tserkva Ukrainy. URL: https://www.pomisna.info/uk/tserkva/istoriya/ (Accessed 01.03.2026)

18. Prokopiuk O. (2008). Dukhovna konsystoriia v systemi yeparkhialnoho upravlinnia (1721– 1786 rr.). Kyiv: Feniks. 296 s.

19. Sviatiishyi Synod yak kerivnyi orhan Rosiiskoi Tserkvy. Apolohet : pravoslavnyi apolohetychnyi sait. URL: https://apologet.kiev.ua/-1395859381/25-istoriia-tserkvy/synodalna-doba/307-------.html (Accessed 27.02.2026)

20. Sovenko B. (2011). Stanovlennia i rozvytok pravoslavnoho kanonichnoho prava v Ukraini. 12.00.01 – teoriia ta istoriia derzhavy i prava; istoriia politychnykh i pravovykh uchen.

Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata yurydychnykh nauk. Kyiv : Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. 208 s.

21. Chuchalin O. (2022). Monastyri Kyivskoi yeparkhii v systemi upravlinnia pravoslavnoiu tserkvoiu synodalnoho periodu. Starozhytnosti Lukomoria. № 2 (11). S. 56-66. DOI: https://doi.org/10.33782/2708-4116.2022.2.146

22. Chuchalin O. (2024). Typolohiia ta struktura monastyriv kyivskoi yeparkhii u synodalnyi period (kinets XVIII – pochatok XX stolittia). Skhidnoievropeiskyi istorychnyi visnyk. № 1. S. 36-49. DOI: https://doi.org/10.24919/2519-058X.31.306361

23. Shmarova T. (2019). Pravovyi rezhym vlasnosti Pravoslavnoi tserkvy synodalnoho periodu. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata yurydychnykh nauk za spetsialnistiu 12.00.01 «Teoriia ta istoriia derzhavy i prava; istoriia politychnykh i pravovykh uchen» (081 – Pravo). Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia», Kyiv. 269 s. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/af365b08-dcc7-43d3-aac1-cc8271e4d156/content (Accessed 26.02.2026)

24. Shurkhalo D. (22 kvitnia 2018). 1686 rik: yak Kyivska mytropoliia opynylasia v Moskovskomu patriarkhati? Radio Svoboda. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/29183028.html (Accessed 22.02.2026)

25. Iaremenko M. (2017). Pered vyklykamy unifikatsii ta dystsyplinuvannia: Kyivska pravoslavna mytropoliia u XVIII stolitti. Lviv: Vydavnytsvo UKU. 272 s.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 271.2-523.4:94(477.85)«16/17»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3698-3715

Лагодич Микола Миколайович кандидат наук з богослов'я, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри філософії та культурології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https//orcid.org/0000-0003-1299-0948

ВПЛИВ МАНЯВСЬКОГО ЧОЛОВІЧОГО МОНАСТИРЯ НА СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ТА РЕЛІГІЙНЕ ЖИТТЯ БУКОВИНИ В XVII – XVIII СТ.

Анотація. У статті проведено аналіз впливу Манявського Хресто-Воздвиженського монастиря на соціокультурне, релігійне та господарське життя Буковини і Галичини в XVII - XVIII ст. Обґрунтовано статус обителі як Українського Афону. Наголошено, що він став центром реформування чернечого життя на основі ісихастських традицій та кіновійного статуту. Висвітлено роль засновника та духовного подвижника монастиря Йова Княгиницького у створенні унікальної моделі спільнотного життя. Модель базувалася на принципах послушенства, соборності та відмови від «обмирщення» монастирів, що багатьма тогочасними богословами розглядалося як відхід від божих заповідей та принципів чернецтва. Географічне розташування монастиря та умови ландшафту перетворили його й на міцну фортифікаційну споруду, яка не раз ставала прихистком для місцевого населення в тогочасних умовах життя регіону.

Увагу зосереджено й на економічній та соціальній структурі монастиря. Вказано, що акцент зміщувався з аграрного виробництва на ремесла, книгописання, ікономалярство та солеваріння. Акцентовано на розвиненій систему послушенств та роль старців у вихованні нових поколінь чернецтва, що дозволило Манявському Скиту стати місцем виховання та дидактики богословів для багатьох православних інституцій Східної Європи. У статті висвітлено механізми адміністративного впливу Манявської ставропігії, під опікою якої перебувало понад 500 монастирів у Галичині, на Буковині та в Молдові.

Згадано й релігійно-мистецьку спадщину Манвяського Скиту, зокрема значення барокового іконостасу Йова Кондзелевича як вершини візуального богослів'я того часу. Висвітлено геополітичний контекст діяльності обителі, її зв'язки з молдавськими господарями та роль у збереженні православної ідентичності в умовах міжконфесійних трансформацій XVIII ст.

Манявський Скит став для західноукраїнського регіону духовним та моральним еквівалентом Києво-Печерської лаври, акумулюючи найвищі етичні та православні цінності тогочасного суспільства. Окреслено причини занепаду та ліквідації монастиря у 1785 році внаслідок реформ австрійського імператора Йосифа II. Зроблено висновок про те, що Скит Манявський сформував унікальний духовний простір, який поєднав візантійську аскезу з українським бароко та київоруської духовною спадщиною, ставши частиною загальноєвропейської християнської культури.

Ключові слова: Буковина, Галичина, чернецтво, церква, релігія, реформа, служіння, цінності, богослов'я.

Protopresbyter Mykola Lahodych PhD in Theology, PhD in History, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy and Cultural Studies, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https//orcid.org/0000-0003-1299-0948

THE INFLUENCE OF THE MANIAVSKY MONASTERY ON THE SOCIO-CULTURAL AND RELIGIOUS LIFE OF BUKOVYNYA IN THE 17TH – 18TH CENTURIES

Abstract. The article analyzes the influence of the Manyava Monastery of the Exaltation of the Holy Cross on the socio-cultural, religious and economic life of Bukovyna and Galicia in the 17th – 18th centuries. The status of the monastery as the Ukrainian Athos is substantiated. It is emphasized that it became the center of reforming monastic life on the basis of hesychast traditions and the Kino-war charter. The role of the founder and spiritual ascetic of the monastery, Job Knyahynytsky, in creating a unique model of community life is highlighted. The model was based on the principles of obedience, conciliarity and refusal of the "secularization" of monasteries, which was considered by many theologians of that time as a departure from God's commandments and the principles of monasticism. The geographical location of the monastery and the conditions of the landscape turned it into a strong fortification, which more than once became a shelter for the local population in the then living conditions of the region.

Attention is also focused on the economic and social structure of the monastery. It is indicated that the emphasis shifted from agricultural production to crafts, book writing, icon painting and salt making. The emphasis is on the developed system of obediences and the role of elders in educating new generations of monasticism, which allowed the Manyava Skete to become a place of education and didactics of theologians for many Orthodox institutions of Eastern Europe. The article highlights the mechanisms of administrative influence

of the Manyava Stavropegia, under whose care over 500 monasteries in Galicia, Bukovina and Moldova were located.

The religious and artistic heritage of the Manvia Skit is also mentioned, in particular the significance of the Baroque iconostasis by Job Kondzelevych as the pinnacle of visual theology of that time. The geopolitical context of the monastery's activities, its ties with the Moldavian masters and its role in preserving Orthodox identity in the conditions of inter-confessional transformations of the 18th century are highlighted. The Manvia Skit became for the Western Ukrainian region the spiritual and moral equivalent of the Kyiv-Pechersk Lavra, accumulating the highest ethical and Orthodox values of the society of that time. The reasons for the decline and liquidation of the monastery in 1785 as a result of the reforms of the Austrian Emperor Joseph II are outlined. The conclusion is made that the Manvia Skit formed a unique spiritual space that combined Byzantine asceticism with Ukrainian Baroque and Kievan Rus' spiritual heritage, becoming part of the pan-European Christian culture.

Keywords: Bukovina, Galicia, monasticism, church, religion, reform, service, values, theology.

Постановка проблеми. Інституцій, які б об’єднували українську історію, культуру, мистецтво, писемність і передові досягнення періоду з XII до XVIII ст., за винятком монастирів, фактично не існувало. Одним із таких осередків релігійного, соціокультурного й економічного життя був кілька століть Манявський чоловічий монастир. Свого часу Петро Могила так писав про Манявську обитель: «Якщо хочете побачити слуг Божих у людській подобі, то підіть у Карпати, де своїм служінням двісті ангелів у людській плоті присвятили життя Богу» [1]. Манявський Хресто-Воздвиженський чоловічий монастир поблизу села Манява на Івано-Франківщині часто йменують Українським Афоном, підкреслюючи такою назвою його значення для православ’я України. Достеменно не відома дата його заснування. Зазвичай йдеться про перші згадки, датовані кінцем XIII ст. та пов’язані з іменами ченців Іонакій та Пахомій. Згідно з переказами, на березі річки Батерс двічі було явлення Пресвятої Богородиці. Й саме тут, ймовірно, був закладений ще у добатиєвий період печерний скит «Блаженний камінь». Після низки різноманітних історичних перипетій у 1606 р. Йовом Княгинецьким спільно з Іоанном Вишенським та Захарією Копистенським був заснований скит, який у 1620 р. отримав статус ставропігії. Відбулося це завдяки підтримці Константинопольського патріарха Тимофія II та Александрійського патріарха Кирила Лукаріса. На Київському православному соборі 1628 р. скит був удостоєний звання протомонастиря, що означало головний монастир Руського, Белзького та

Подільського воєводств. На той час скиту підпорядковувалося 556 монастирів. Він мав 7 монастирів-філій у Галичині та Молдові, серед яких Угорницький Спасо-Преображенський, Путненський і Нямецький монастирі [2]. Осередок чернечого життя на довгі роки перетворився на духовну святиню, виконуючи також функції оборонної споруди та центру культурного життя. Були різні періоди в його історії, від руйнації в результаті воєн та інших тяжких негараздів до складних політичних пертурбацій. Однак після 1991 р. розпочався якісно новий етап в житті одного з релігійно-культурних центрів Буковини та всієї України.

Аналіз досліджень і публікацій. При написанні статті ми спиралися на низку наукових досліджень, які або напряму пов'язані з вивченням історії Манявського чоловічого монастиря, або присвячені вивченню історико-культурного та релігійно-церковного життя Буковини в окреслений період. Насамперед згадаємо працю В. Грабовецького «Скит Манявський серед монастирів Прикарпаття XII-XVIII ст. в літописах та ілюстраціях». Видання присвячене дослідженню історії та культури стародавнього монастиря, який упродовж Середньовіччя та ранньомодерного періоду відігравав значну роль у духовному і культурному житті Прикарпаття [3]. За редакцією М. Кугутяка побачило світ трьохтомне видання «Великий скит у Карпатах у 3-х томах» [4]. Для реалізації такого амбітного й всеохопного дослідження було необхідно відвідати й детально вивчити архівні матеріали та документи в п'яти різних країнах світу. В Україні основна пошукова й дослідницька робота провадилася у Львові, Києві, Чернівцях та Івано-Франківську. Значний обсяг важливих документів вдалося знайти в архівах Румунії. Матеріали, пов'язані з історією Манявського Скиту, науковці вивчали також у Варшаві та Відні. Задля глибшого розуміння епохи і ознайомлення з місцями, які вплинули на формування світогляду Йова Княгиницького, засновника Манявського монастиря, М. Кугутяк здійснив подорож до Афону. Це дозволило відвідати території, де за 15 років Йов пройшов шлях від простого послушника до аскета-печерника [5]. У монографії С. Оляліної аналізуються іконографія та символіка архітектурно-пластичних форм іконостасів XVII – XVIII ст. в Україні. Архітектоніка та декоративне оздоблення іконостасів розглядаються як невід'ємні складові частини їхньої загальної символічної структури. Обґрунтовується гіпотеза, згідно з якою розвиток архітектурно-пластичних форм українського іконостаса відбувався під впливом різних богословських концепцій. У цей період іконостас виконував функцію інструменту візуального богослів'я, який відображав і популяризував актуальні теологічні ідеї свого часу [6]. І. Гарат своє дисертаційне дослідження присвятив аналізу ісихазму в релігійно-філософських поглядах традиціоналістів кінця XVI – початку XVII ст., що

були пов'язані з Острозьким та Дерманським релігійно-культурними центрами. До кола таких діячів належать Василь Суразький, Іван Вишенський, Віталій Дубенський, Ісакій Борискович, Іов Княгиницький і Іов Желізо [7].

У статті З. Федунківа та С. Бастрон аналізується структура, планувальні особливості та оборонна система комплексу Хрестовоздвиженського монастиря Скит Манявський [8]. Про Манявський Скит як «цікавий приклад оборонного монастирського ансамблю XVII - XVIII ст., розпланування якого пристосовано до особливостей складного рельєфу гірської місцевості», йдеться у статті З. Лукомської [9, с. 242]. І. Альмес у своїй статті проаналізував постісторію втраченої збірки книг Скиту Манявського. Автор наголошує на тому, що історія цієї монастирської бібліотеки може бути охарактеризована як втрачена, оскільки до теперішнього часу бракує будь-яких збережених інвентарних описів чи списків книг, які дозволили б цілісно відтворити структуру та склад цього книжкового зібрання [10, с. 37]. Еволюцію монастирських споруд в Маняві протягом XVII-XXI ст. вивчала Л. Чень. Дослідниця наголошує на гармонійному поєднанні дерев'яних, мурованих і фортифікаційних споруд та характерному архітектурно-просторовому взаємозв'язку головного соборного храму, що велично домінує над келіями та іншими будівлями, з висотними акцентами Скарбничою вежею та дзвіницею [11]. Ф. Бодоряк вивчав специфіку соціальної організації Манявського Скиту у XVII ст. на основі тогочасних релігійно-церковних норм [12].

У науковому журналі «Карпати: людина, етнос, цивілізація» розміщені матеріали конференції, присвяченій 400-й річниці заснування Скиту Манявського. Один із розділів журналу містить матеріали, які охоплюють різноманітні аспекти з історії релігійно-культурної пам'ятки та її сучасного стану й знайомлять із науковими підходами до її вивчення [13].

Мета статті полягає у дослідженні та концептуалізації ролі Манявського Хресто-Воздвиженського монастиря як провідного релігійного, соціокультурного та господарсько-адміністративного центру XVII – XVIII ст. Йдеться про трансформацію пустельницької традиції у реформовану кіновійну модель монастирського життя та розкриття впливу ісихастських ідеалів та культурної спадщини обителі на формування й розвиток духовного простору.

Виклад основного матеріалу. У XIII ст., згідно з легендою, під час нападу татаро-монголів на Києво-Печерську Лавру, монахи Пахомій і Іоаникій шукали джерело, схоже за своїми цілющими властивостями на те, що було в Лаврі. Вони знайшли таке місце аж у Карпатах. Джерело витікало з-під величезного каменя-брили розміром 10 на 3 метри, поруч із гротом. Ця печера стала прихистком для пустельників-ченців, які займалися зціленням

хворих за допомогою молитви, води та лікувальних трав. У 1608 р. неподалік від цього святого місця галичани Йов Княгинецький та Іван Вишенський заснували православний монастир [14]. Як писав Д. Степовик, «якраз із XIII ст. починається велика місія Києва через посередництво печерських ченців по всіх теренах держави Київської Русі. Учені й високодуховні монахи пішли в ліси-діброви, на ріки, у степи, у гори. Сьогодні більш-менш досліджені два шляхи місіонерських подорожей київських ченців: на південний схід, де вони заснували на Дінці Святогорский монастир, і на захід, де вони в Прикарпатті й на самих Карпатських горах утворили ряд монастирів. Серед них Великий Скит біля Маняви посідав центральне місце» [15, с. 4]. Протягом XIII-XVII ст. ченці витворили на цьому місці впливове ядро духовної культури та богослов'я й християнських цінностей. Звідси йшов вплив «(…) на розвиток книжної писемності, ремесел, декоративного мистецтва й особливо ікономалярства» [15, с. 4]. Скит на довгі роки став продовжувачем релігійних традицій та богослов'я, закладених на київських землях. Напевно, це стало вагомою причиною, чому Йов Княгинецький свого часу, обрав Маняву для продовження своїх духовних пошуків та практик й реформування чернечого життя та богословських диспутів. На останню роль відіграло й саме місце, дуже вдале з точки зору захисту від нападів у ті неспокійні часи: «(…) Йов Княгиницький обирає саме Маняву для здійснення свого експерименту: насадження тут традицій мовчазної постійної молитви, безперервного спілкування з Богом при постійній праці – і фізичній, і духовній» [15, с. 5].

Чоловічий православний монастир було засновано у Йовом Княгиницький у 1608 р. [11, с. 119]. За визначенням І. Гарата, «практикуючий ісихаст» Йов Княгиницький у молодості виконував адміністративні обовёязки у маєтках князя Василя-Костянтина Острозького, який згодом відправив його на Афон. Перебуваючи там тривалий час, він опанував ісихастські практики. Повернувшись на українські землі,

Йов Княгиницький прагнув засновувати монастирі за взірцем афонських обителей. Завдяки його ініціативі був заснований також і Угорницький монастир. А Скит Манявський одним із головних центрів православної ортодоксії в Карпатському регіоні, де ченці зберегли вірність православ'ю й не прийняли унії.

Йов Княгиницький також активно займався реформуванням монастирів на Поліссі та Києво-Печерської лаври. Проте ці зміни зустріли неабиякий опір серед ченців, оскільки реформи передбачали впровадження суворих аскетичних правил у їхнє життя. У богословських питаннях Йов Княгиницький займав вкрай консервативну позицію [7, с. 12]. Першопочатково чернець збудував собі дерев'яну келію, куди до нього приходили учні з Угорицького

монастиря. У вересні 1612 р. священники православного Унівського монастиря здійснили освячення першої церкви майбутнього монастиря, присвяченої Воздвиженню Чесного Хреста Господнього. Незабаром після цього були збудовані додаткові келії та господарські приміщення. Цей монастир слугував не тільки надійним прихистком для ченців, а й став важливим осередком культурного й господарського життя Галицької Русі [1].

Для зведення монастиря обрали місцевість, вигідну з оборонної точки зору. Широку терасу оточували яр зі струмком Батерс із заходу та крутий схил гори Вознесінка зі струмком уздовж її підніжжя зі сходу. Протягом 1620 – 1621 рр. були збудовані оборонні вежі та мури монастиря. Від нападів татар мешканці навколишніх поселень неодноразово знаходили сховище за стінами Скита. Про міцність його оборонних укріплень свідчить той факт, що у 1676 р. монастир був захоплений, розграбований та спалений загоном турецько-татарського війська під командуванням Ібрагіма Шейтана лише після перекриття водогону [8, с. 72]. У 1620 р. Манявський Скит, завдяки старанням преподобного Йова, отримав Ставропігійське право, що вивело його з-під юрисдикції місцевих єпископів і передало під безпосереднє підпорядкування Константинопольському Патріарху. Останні роки свого життя чернець-ісихаст провів у невеликій келії серед лісу, присвячуючи час усамітненим молитвам та служінню. Лише зрідка він переривав своє відлюдництво, відвідуючи сусідні монастирі, де наставляв братію у питаннях побожності та дотримання чистоти православної віри. Однак земний шлях людини має своє завершення, і «29 грудня 1622 року після прийняття Святих Тайн з молитвою на устах, преподобний Іов віддав Богу свою праведну душу» [1]. Поховали духовного сподвижника Й. Княгиницького у Хрестовоздвиженській церкві, на території монастиря.

Окрім аскетичного чернечого життя, Й. Княгиницький є відомим православним діячем та релігійним реформатором і богословом далеко за межами Галичини і Буковини. Він також випускник і викладач Острозької академії, визначний подвижник східнохристиянської традиції. Після понад тринадцяти років чернечого життя на Афоні продовжив свою аскетичну діяльність на батьківщині, прийнявши велику схиму. Його значущий внесок полягає не лише у заснуванні та реформуванні монастирів за принципами Афонського Статуту, але й у активній участі в діяльності Дерманської друкарні. Зокрема, богослов є автором рецензії на твір «Зерцало богословія» К. - Т. Ставровецького, що вийшла під назвою «Письмо основателя скитской обители схимонаха Иова», а також твору «Извещеніе краткоє о латинскихъ прелестѣхъ». Передусім, Й. Княгиницький висловив кілька зауважень стосовно вчення про Святого Духа. На думку отця Йова, варто було б максимально наполегливо акцентувати на відмінностях між православ'ям і

неправослав'ям, на кшталт до того, як це свого часу робили, наприклад, отці-кападокійці [16, с. 30].

Йов Княгиницький відзначився й перекладацькою діяльністю, займаючись перекладом текстів з грецької на церковнослов'янську мову. На запрошення ще одного видатного православного подвижника свого часу, Ісакія Святогорця, Й. Княгиницький долучається до роботи з будівництва та організації Дерманського монастиря. Необхідно зазначити, що у заснованому ченцем Ієзекіїлем (ім'я Княгиницького в малій схимі) удосконалювали свої знання такі знакові діячі української православної культури, як архімандрит Унівського і Дерманського монастирів Ісайя Балабан, який відігравав провідну роль у редакційній діяльності Острозької друкарні; Захарія Копистенський, автор «Палінодії», архімандрит Києво-Печерської лаври та активний учасник Київського Святоуспенського братства; ігумен Почаївського монастиря Петроній Гулевич-Воютинський. Їхня діяльність стала значним внеском у розвиток вітчизняної духовної культури, богослов'я та релігії. Окрім того, активна діяльність православних аскетів, таких як Іов Желізо, Й. Княгиницький, Іоанн Вишенський,

Ісакій Святогорець, безперечно свідчить про їхній досвід у ісихазмі та полемічному письменстві. Це дає підстави стверджувати, що вони відіграли важливу креативну роль у формуванні духовної традиції нашого народу [17, с. 163-164]. А сам Й. Княгиницький у своїх повчаннях звертається до пізнання Бога, підкреслюючи, що людський розум не здатен осягнути його повністю. Проте це аж ніяк не означає, що неможливо спілкуватися з ним. Божественна енергія, що пронизує увесь світ, присутня і в людях. Її відсутність у деяких людей пов'язана з нечистотою та духовною нездатністю приймати цю енергію як цінність [18, с. 128-129].

Як вже зазначалося вище, монастирі тривалий час були не просто осередками релігійного життя, а й слугували центрами культурно-інтелектуального розвитку, зокрема, й філософських ідей. Визначальною особливістю філософської культури українського народу наприкінці XVI - першій половині XVII ст. був її ідейно-світоглядний плюралізм. У цей період розвиток філософської думки в Україні вперше набув чіткої тенденції до формування руху, що, за словами Дмитра Чижевського, відбувався у складній діалектичній взаємодії. Зазначений підхід найбільш виразно проявився у вигляді протиборства двох діаметрально протилежних течій, які водночас співіснували в рамках спільного етико-гуманістичного напряму. Першу течію представляв аскетично-споглядальний напрям, що спирався на філософські традиції візантійського ісихазму та пропагував гуманістичні цінності раннього християнства. Другу течію становив ренесансно-гуманістичний напрям, прибічники якого стояли на засадах європейського

раціоналізму, відстоюючи ідеали християнського гуманізму доби Відродження та Реформації. До представників аскетично-споглядальної течії відносять таких видатних діячів, як Іван Вишенський, Йов Княгиницький, Мов Почаївський (Желізо), Ісайя Копинський та Віталій із Дубна. Натомість ренесансно-гуманістичний напрям репрезентували не менш значущі фігури, серед яких Юрій Рогатинець, Кирило Транквіліон-Ставровецький, Лаврентій Зизаній, Мелетій Смотрицький та інші. Прикметно, що ідейно-світоглядне протистояння цих мислителів проявлялося не лише в прихованій формі у їхніх творах. Воно набувало виразного характеру у відкритих конфліктах на міжособистісному рівні. Йдеться, зокрема, про відому полеміку між Іваном Вишенським і Юрієм Рогатинцем, а також між Йовом Княгиницьким і Кирилом-Транквіліоном Ставровецьким. Однією з засадничих філософських проблем, що стали предметом дослідження представників двох полярних течій, було питання про сутність людини та її призначення в межах земного буття. Їхні міркування оберталися навколо дилеми співвідношення «життя активного» й «життя споглядального». У ставленні до сенсу людського існування, в баченні механізмів взаємодії між дією і спогляданням, найбільш очевидно проявилася ідейна розбіжність учасників гучних філософсько-теологічних полемік того часу [19].

Поширення чернечого подвижництва у вигляді скитництва базувалося на певній соціально-етичній основі, пов'язаній із тогочасним розумінням аскетичного ідеалу. Такий ідеал не лише передбачав спільнотне чернече життя, послух і загальне благочестя, але й включав неприйняття процесу так званого «обмирщення» монастирів. Багато монастирів у той період почали накопичувати багатства, купувати села, кріпаків і займатися їхньою експлуатацією, що суперечило сутності духовного подвигу. Імператив морального оновлення церкви та суспільства, утвердження християнського благочестя й ідеалів бідності, проповідування рівності всіх людей перед Богом, а також захист соціально упосліджених верств і засудження несправедливо набутого багатства й жадібності як світських вельмож, так і церковних ієрархів, стали концептуальним підґрунтям творчості Івана Вишенського. У своїх творах він із особливою гостротою критикував «зверхників церкви», зокрема владик, архімандритів і ігуменів, котрі занедбували монастирі, перетворюючи святі місця на економічні фільварки. І. Вишенський викривав тих, хто, залишаючись формально присутнім у монастирях, вів спосіб життя, який він характеризує як тілесний і низький, з метою корисливого збору грошей із прибутків, що мали слугувати потребам християнських паломників [20, с. 34]. Напевно, у стінах Манявського монастиря І. Вишенський знаходив для себе спокій та

умиротворення. Адже й Й. Княгиницький був його однодумцем та хорошим товаришем [15, с. 5].

Йов Княгиницький і Іван Вишенський неодноразово наголошували, що Скит розташований у Марковій пустині. Саме так Й. Княгиницький підписав свого листа до Кирила Транквіліона. А І. Вишенський у своєму зверненні до Й. Княгиницького зазначив: «Боголюбному братові моєму в Христі, отцю Йову, який скитує у Скиті, в пустині Марковій» [20, с. 35]. Загалом, для України заснування монастирів ченцями-пустельниками й печерниками було доволі поширеним явищем. Знаковими прикладами таких монастирів є ті, що розташовані в Лядовій, Бакоті, Нагорянах і Сатанові. Їх засновували монахи, які власноруч вирубували для себе печери у скелях. Самотній спосіб життя ченців привертав увагу багатьох послідовників. Висока шана до відлюдників, які мали здібності лікування, дар зцілення та передбачення, ставала додатковим поштовхом до вибору пустельництва [21].

Вагомий внесок Йова Княгиницького полягає в тому, що він, демонструючи схильність до усамітнення, мовчазності та тиші, виступив ініціатором заснування гуртожитського монастиря, який став своєрідним новим Ватопедом в Україні. Він активно заохочував інших до спільного чернечого життя, спрямованого на духовне самопосвячення та подвижництво. Своїм особистим прикладом чернець-ісихаст показав ідеал служіння монашій спільноті. Особливістю життя Йова в братії було постійне звернення до думки своїх побратимів. Усі важливі питання завжди спільно обговорювалися. Після чого ухвалювали рішення, яке розуміли й підтримували всі. Глибока повага до громади проявлялася і в буденному житті. Наприклад, під час трапез старець наказував подавати на стіл лише ту кількість їжі, якої вистачало для кожного. Цього принципу він неухильно дотримувався протягом усієї своєї діяльності. Однією із складових реформування українських монастирів, здійснюваного Йовов, було впровадження і дотримання принципів спільнотного життя. Ігумен Дерманського монастиря Ісаак Святогорець запросив Йова для організації та керівництва спільнотним побутом. Подібно до цього, архімандрит Києво-Печерської лаври також звернувся до нього з проханням прибути з метою відновлення та впорядкування спільного життя ченців обителі. Йов в Києво-Печерському монастирі багато працював, давав поради, навчав, наставляв і закликав до дотримання канонів церковного життя. Він наголошував на необхідності слідувати настановам Василія Великого, які вимагали збереження єдності спільнотних традицій, підтримання церковного порядку, строгого посту, любові до убогості, поміркованості, уникнення пристрастей та самолюбства, а також покори старшим.

У самому Манявському Скиті вдало поєднувалися дві форми чернечого життя: кіновійний, тобто спільнодіяльний, спосіб існування у великій общині та практика аскетичного усамітнення, яка супроводжувалася мовчанням і внутрішнім зосередженням. Ці два опори духовної традиції, створювали гармонійну взаємодоповнюваність, яка формувала в суспільній свідомості ідеал і надихаючий взірець аскетичного подвижництва. Невід'ємною частиною повсякденного життя монаха були соціально-ієрархічні взаємини, які відображалися як у богослужіннях, так і в трудовій діяльності. Особливо яскраво це простежувалося у Великому Скиті, де одночасно проживали близько двохсот ченців. Поряд із молитвою другою ключовою складовою монастирського життя було послушенство. Це певна служба на благо обителі, заснована на індивідуальних здібностях та навичках кожного члена братії. У монастирі існувала розгалужена система таких послушенств: ігумен, економ, полатний, еклезіарх, уставник, паламар, пекар, больничник та багато інших господарських і виробничих обов'язків. Основами цієї організації були одностайність, християнська любов і послух, адже саме віра, цінності, богослов'я й виконання заповідей формували та підтримували церкви, монастирі, спільне життя та чернече братство. Таким чином, Скитський монастир являв собою складну ієрархічну систему, у якій положення кожного монаха визначало його статус у спільноті, рід занять, рівень особистого добробуту і навіть свободу переміщення [12, с. 20-21].

Для розуміння основ господарської організації монастиря важливо зауважити, що в скитських рукописах акцент робився не на польових сільськогосподарських роботах, а насамперед на ремеслах. Основну увагу приділяли ручній праці. Зокрема, виготовленню різьблених дерев'яних хрестиків, ложок і виробів із вовни. Значну частину часу займали щоденні обов'язки в монастирі, серед яких робота економа, пекаря, кухаря, свічника, ключника, воротаря, скарбника та керівника хору. Також монахи брали участь у заготівлі дров, забезпеченні провізії, догляді за хворими та старими в лічниці, переписуванні богослужбових книг і творів святих отців, прибиранні території, а також у видобутку й продажу солі. З розвитком господарської діяльності монастиря в середині XVII – XVIII ст., поряд із ручною працею активно впроваджувалися ремісничі заняття. У Скитському Синодику згадуються монахи, які займалися ковальством, бондарством, римарством, вирощуванням овочів, столярством, шиттям, токарством. Були й такі, що виконували функції маляра, пасічника, мельника, конюха та виноградаря. Матеріальне благополуччя Великого Скиту підкреслювалося значною кількістю дзвонів (16 одиниць, найбільший з яких мав масу 600 кг) та широкою мережею філіальних інституцій, що охоплювала Угорницький, Драгомиренський, Товмачицький, Коломийський, а також молдавські

монастирі, такі як Сучавський, Нямицький та Путненський. Особливе місце в пантеоні пам'яті обителі посідає постать гетьмана Івана Виговського, чиє ймовірне поховання датується 1664 р. [22]. Перлиною мистецького ансамблю монастиря став бароковий іконостас Хрестовоздвиженської церкви (1698 – 1705 рр.), створений артіллю ієромонаха Йова Кондзелевича [15, с. 5-6]. Попри короткочасний перехід до греко-католицизму (1711 р.) та швидке повернення до православ'я, доба розквіту завершилася у 1785 р. згідно з указом австрійського імператора Йосифа II про ліквідацію монастиря [22].

Важливим джерелом утримання монастиря слугували милостині, тобто пожертви від світських і церковних осіб в обмін на посмертне молитовне поминання їхніх душ. У великому скитському пом'янику зафіксовано десятки тисяч імен світських людей із різних куточків України, а також із-за кордону. Основною метою створення монастирських рукописів було виховання нових поколінь ченців, формування їхньої готовності до духовного подвигу та праведного способу життя. Усі монастирські тексти пронизані дидактичними настановами, що мають виховний і моральний характер. У вихованні молодих ченців значна увага приділялася не лише ігумену, але й так званим старцям. Саме їм належала важлива роль у формуванні духовного і життєвого шляху послушників. За порадами старців вирішувалося питання прийняття молоді на послух. Під їхнім керівництвом послушники здобували безцінний досвід чернечого життя: вивчали грамоту, пізнавали Божі заповіді, монастирські правила та церковний устрій. Однією з особливостей діяльності скитських монахів була підготовка наступних поколінь ченців, вихованих на основі ранньохристиянських традицій суворого подвижництва. Чимало вихованців Великого Скиту згодом стали визначними релігійно-церковними діячами, настоятелями або протоігуменами інших монастирів. Скит Манявський став осередком духовності, книжності й мистецтва в Україні. У 1620 р. Константинопольський патріарх надав йому право ставропігії. У середині XVII ст. Скит налічував близько 200 ченців і керував десятками монастирів, розташованих у Галичині, Буковині та Молдавії. До 1686 р. кількість підпорядкованих Манявському Скиту монастирів виросла до 556. У різні періоди тут діяли такі видатні особистості, як Касіян Сакович, Клим Транквіліон-Ставровецький, Йов Залізо, Йосип Шумлянський, Лев Шептицький та інші [23].

Духовно-культурна атмосфера Великого Скиту зумовила зростання його морального авторитету не лише в межах України, а й Східній Європі. Діяльність обителі слугувала еталоном для реформування чернечого життя в українських та молдавських землях. Протягом XVII ст. на скитський устав перейшла низка монастирів, зокрема Дубнівський, Лаврівський, Підгорець-

кий та Крилоський. Крім того, вихованці Скиту відіграли ключову роль у розширенні мережі православних осередків, заснувавши нові фундації в Коломиї, Мамаївцях та інших поселеннях, а також очоливши вже існуючі монастирі. Престиж Великого Манявського Скиту в православному світі став засадничим у налагодженні тісних зв'язків із молдавськими господарями. Саме визнання духовного авторитету обителі спонукало тогочасних правителів Молдови передати під опіку скитського чернецтва значущий середньовічний монастир у Сучавиці. Метою такої ініціативи була внутрішня реорганізація та відновлення автентичних традицій чернечого життя в цій стародавній обителі. Статус Манявського Скиту як осередку аскетичного подвижництва та взірця літургійної естетики зберігався в народній пам'яті навіть після офіційного впровадження унії на початку XVIII ст. Релігійний авторитет обителі підтверджувався масовими паломництвами. Віряни збиралися тут на храмові свята, зокрема на Воздвиження Чесного Хреста та Різдво Іоанна Предтечі. У загальнонаціональному контексті XVII ст. Великий Скит став для західноукраїнського регіону духовним еквівалентом Києво-Печерської лаври часів княжої доби, акумулюючи в собі найвищі моральні та релігійні цінності тогочасного українського суспільства [20, с. 41-51]. Манявський Скит постає як унікальний синтез продовження києворуської традиції, афонського подвижництва та високої інтелектуально-мистецької культури.

Висновки. Завдяки ставропігії та статусу протомонастиря, Манявський Скит став впливовим адміністративним вузлом православної церкви, що координував діяльність сотень обителей у Східній Європі, забезпечуючи тяглість києворуської духовної традиції. Поширення його впливу на теренах Руського, Белзького та Подільського воєводств та деяких монастирів сучасних Буковини й Молдови є ще одним тому підтвердженням. Неабияка заслуга у цього Йова Кондзелевича, який своїх духовним прикладом служіння, плеканням православних цінностей та уваги до реформування чернечого життя надав приклад ченця-богослова та філософа й практика-ісихаста.

Економічна та виховна модель господарства Манявського Скиту сформувалася на принципах ручної ремісничої праці та послушенства. Такий підхід гармоніював із ісихастською етикою та забезпечував автономність обителі. Провідну роль у життєдіяльності монастиря відігравала система наставництва старців. Вона забезпечила підготовку плеяди видатних ієрархів та реформаторів, що згодом успішно поширювали скитський устав на українських та молдавських землях. Обитель стала осередком культурно-мистецького синтезу та візуального богослов'я, найвищим проявом якого став бароковий іконостас ієромонаха Йова

Кондзелевича. Мистецьке багатство у поєднанні з високим релігійним авторитетом Манявського Скиту перетворили його на місце масового паломництва, що сприяло консолідації української спільноти навколо православної ідентичності. Геополітичне значення та престиж Маняви зумовили її роль як впливового посередника у відносинах з молдавськими правителями, про що свідчить передача під опіку скитського чернецтва монастиря в Сучавиці, Особливий статус обителі у вітчизняній історії підкреслюється фактом імовірного поховання гетьмана Івана Виговського на її території.

Попри часи занепаду та руйнації, монастир крізь віки проніс свою духовну, історичну, архітектурну, фортифікаційну цінність та отримав новий подих до життя й активної присутності в релігійно-духовному просторі України після 1991 р. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у важливості науково-пошукової роботи, пов'язаної із вивчення книжних традицій Манявського чоловічого монастиря.

Література

1. Преподобний Іов Манявський. *Православ'я на Прикарпатті. Івано-Франківська – Галицька Єпархія.* URL: https://pravoslavie-gal.com.ua/rev-iov-manyavskyi/

2. Мицик Ю. Манявський скит [Електронний ресурс]. *Енциклопедія історії України: Т. 6: Ла-Мі. Редкол.: В. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України*. Київ: Видавництво «Наукова думка», 2009. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Manyavsky_skyt

3. Грабовецький В. *Багатовіковий літопис Прикарпаття : в 50 т. Т.7: Скит Манявський серед монастирів Прикарпаття XVII -XVIII ст. в літописах та ілюстраціях. 3-є видання, доповнене.* Івано-Франківськ, 2014. 159 с.

4. *Великий скит у Карпатах у 3-х томах.* За редакцією М. Кугутяка. Т. 1. Патерик Скитський ; Синодик Т. 2. Великий Скит у документах і матеріалах XVII-XXI ст. Т. 3. Великий Скит у Марковій пустині : український духовний і культурно-історичний феномен. Івано-Франківськ : Манускрипт-Львів, 2013-2017.

5. Дружук І. Микола Кугутяк, доктор історичних наук: Монахи Манявського скита вмирали, але не підкорялись імперії. Це те саме, що ми бачили на Майдані. *Укрінформ.* 7 лютого 2016. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/1956583-mikola-kugutak-doktor-istoricnih-nauk.html

6. Оляніна С. *Український іконостас: символічна структура та іконологія : монографія.* Київ : АртЕк, 2019. 400 с.

7. Гарат І. *Ідеї ісихазму в творчості Острозьких традиціоналістів кінця XVI – початку XVII ст. Спеціальність: 09.00.11 – релігієзнавство. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук.* Національний університет «Острозька академія». Острог, 2018. 20 с.

8. Федунків З., Бастрон С. Особливості фортифікаційної системи інкастельованого комплексу Хрестовоздвиженського монастиря Скит Манявський. *Фортифікації.* 2023. Випуск 19. С. 71-81. DOI: https://doi.org/10.23939/fortifications2023.19.071

9. Лукомська З. Містобудівна спадщина Івано-Франківської області XVII-XVIII ст. *Архітектурний вісник КНУБА : науково-виробничий збірник. Київський національний*

університет будівництва і архітектури. Відповідальний редактор П. Куліков. Київ : КНУБА, 2017. Випуск 13. С. 230 - 247. URL: https://repositary.knuba.edu.ua/items/6ab635b5-468f-4b57-bb59-5d6f2cd188a4

10. Альмес І. Втрачена монастирська книгозбірня: ліквідація у 1785 р. Скита Манявського й післяісторія його книжкового зібрання. *З історії західноукраїнських земель.* Випуск 15. Науковий редактор і упорядник І. Орлевич. Національна академія наук України, Інститут українознавства ім. І. Крип`якевича НАН України. Львів, 2019. С. 37 – 53. DOI: https://doi.org/10.33402/zuz.2019-15-37-53

11. Чень Л. Архітектурно-просторовий устрій Хресто-Воздвиженського монастиря у Маняві (Великого Скиту Манявського) XVII–XX ст. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Архітектура».* 2021. № 2 (6). С. 118-126. URL: https://doi.org/10.23939/sa2021.02.118

12. Бодоряк Ф. Великий Манявський Скит у XVII ст.: специфіка соціально-ієрархічної організації монастирського життя і побуту. *Труди Київської Духовної Академії*. 2017. № 17 (189). С. 13-21. URL: https://works.kpba.edu.ua/index.php/trudy/article/view/208/216

13. *Карпати: людина, етнос, цивілізація : науковий журнал. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Скит Манявський у духовному і культурному житті України та зарубіжжя: До 400-річчя заснування» (29-30 вересня 2011 р.)*.2011.Випуск 3.

14. Добош Г. Манявський скит розпочався з «Блаженного каменя». *Радіо Свобода*. 4 червня 2008. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/1120079.html

15. Степовик Д. Великий Скит у Маняві в духовному й культурному житті України. *Карпати: людина, етнос, цивілізація: науковий журнал. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Скит Манявський у духовному і культурному житті України та зарубіжжя: До 400-річчя заснування» (29-30 вересня 2011 р.).* 2011. Випуск 3. С. 4-7.

16. Ушкалов Л. Феномен Ставровецького. Кирило Транквіліон Ставровецький – проповідник Слова Божого. *Серія «Київське християнство». Т. 6. Серія «Львівська медієвістика»*. Випуск 5. Упорядники: Б. Криса, Д. Сироїд. Львів : Видавництво УКУ, 2017. С. 27-53. Український Католицький Університет. URL: https://er.ucu.edu.ua/items/6fa8a789-6fa0-4a1a-b67f-e2f795523aed

17. Гуменюк С. Містична практика ісихії в Україні на зламі XVI – XVII ст. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2013. № 53. С. 156-167. DOI: https://doi.org/10.30839/2072-7941.2013.24111

18. Шкрібляк М., Цісар О. Релігійна віра та мораль як ключові дефініції богословської думки українських ісихастів-традиціоналістів. *Humanities Studies*. 2023. Випуск 15 (92). С. 126-132. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2023-15-92-15

19. Паславський І. Розвиток філософської думки. Історія української культури. Том 2 (Українська культура XIII — першої половини XVII століть). Київ, 2001. *Ізборник.* URL: http://litopys.org.ua/istkult2/ikult248.htm

20. Кугутяк М. Ісихазм і українська аскетична традиція в житті монахів Великого Скиту. *Карпати: людина, етнос, цивілізація*. 2016. Випуск 6. С. 27-52.

21. Ховалко А., Онишків Л. Особливості використання травертинових скель Поділля у туристичній діяльності як об'єктів релігійного туризму та паломництва. *Вісник львівського університету. Серія географічна*. 2013. Випуск 43. Ч. 1. С. 288–296.

22. Зілгалов В. «Споконвіку було Слово». *Радіо Свобода*. 30 серпня 2003. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/907281.html

23. Вечерський В. Скит Манявський. *Велика українська енциклопедія.* URL: https://vue.gov.ua/%D0%A1%D0%BA%D0%B8%D1%82_%D0%9C%D0%B0%D0%BD%D1%8F%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9

References

1. Prepodobnyi Iov Maniavskyi. [Venerable Job Manyavsky]. Pravoslavia na Prykarpatti. Ivano-Frankivska – Halytska Yeparkhiia. URL: https://pravoslavie-gal.com.ua/rev-iov-manyavskyi/ [in Ukrainian].

2. Mytsyk, Yu. Maniavskyi skyt [Elektronnyi resurs]. [Manyavsky Skete [Electronic resource]. Entsyklopediia istorii Ukrainy: T. 6: La-Mi. Redkol.: V. Smolii (holova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv : Vydavnytstvo «Naukova dumka», 2009. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Manyavsky_skyt [in Ukrainian].

3. Hrabovetskyi, V. (2014). Bahatovikovyi litopys Prykarpattia : v 50 t. T.7: Skyt Maniavskyi sered monastyriv Prykarpattia KhVII -KhVIII st. v litopysakh ta iliustratsiiakh. 3-ye vydannia, dopovnene. [The centuries-old chronicle of the Carpathians: in 50 volumes. Vol. 7: The Manyavsky Hermitage among the monasteries of the Carpathians of the 17th-18th centuries in chronicles and illustrations. 3rd edition, supplemented]. Ivano-Frankivsk. 159 s. [in Ukrainian].

4. Velykyi skyt u Karpatakh u 3-kh tomakh. Za redaktsiieiu M. Kuhutiaka. T. 1. Pateryk Skytskyi ; Synodyk T. 2. Velykyi Skyt u dokumentakh i materialakh XVII-XXI st. T. 3. Velykyi Skyt u Markovii pustyni : ukrainskyi dukhovnyi i kulturno-istorychnyi fenomen. [The Great Skete in the Carpathians in 3 volumes. Edited by M. Kugutyak. T. 1. Paterik of the Skete; Synodical T. 2. The Great Skete in Documents and Materials of the 17th-21st Centuries. T. 3. The Great Skete in the Markova Desert: a Ukrainian Spiritual and Cultural-Historical Phenomenon]. Ivano-Frankivsk : Manuskrypt-Lviv, 2013-2017. [in Ukrainian].

5. Druzhuk, I. (7 liutoho 2016). Mykola Kuhutiak, doktor istorychnykh nauk: Monakhy Maniavskoho skyta vmyraly, ale ne pidkorialys imperii. Tse te same, shcho my bachyly na Maidani. [Mykola Kugutyak, Doctor of Historical Sciences: The Monks of the Manyavsky Skete Were Dying, but They Did Not Submit to the Empire. This is the Same Thing We Saw on the Maidan]. Ukrinform. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/1956583-mikola-kugutak-doktor-istoricnih-nauk.html [in Ukrainian].

6. Olianina, S. (2019). Ukrainskyi ikonostas: symvolichna struktura ta ikonolohiia : monohrafiia. [Ukrainian iconostasis: symbolic structure and iconology: monograph]. Kyiv : ArtEk. 400 s. [in Ukrainian].

7. Harat, I. (2018). Idei isykhazmu v tvorchosti Ostrozkykh tradytsionalistiv kintsia XVI – pochatku XVII st. Spetsialnist: 09.00.11 – relihiieznavstvo. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filosofskykh nauk. [deas of hesychasm in the works of Ostroh traditionalists of the late 16th – early 17th centuries. Specialty: 09.00.11 – religious studies. Abstract of the dissertation for the degree of candidate of philosophical sciences]. Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia». Ostroh. 20 s. [in Ukrainian].

8. Fedunkiv, Z., Bastron, S. (2023). Osoblyvosti fortyfikatsiinoi systemy inkastelovanoho kompleksu Khrestovozdvyzhenskoho monastyria Skyt Maniavskyi. [Bastron S. Features of the fortification system of the castellated complex of the Khrestovozdvizhensky Monastery, Manyavsky Hermitage]. Fortyfikatsii. Vypusk 19. S. 71-81. DOI: https://doi.org/10.23939/fortifications2023.19.071 [in Ukrainian].

9. Lukomska, Z. (2017). Mistobudivna spadshchyna Ivano-Frankivskoi oblasti XVII-XVIII st. [Urban heritage of Ivano-Frankivsk region XVII-XVIII centuries]. Arkhitekturnyi

visnyk KNUBA: naukovo-vyrobnychyi zbirnyk. Kyivskyi natsionalnyi universytet budivnytstva i arkhitektury. Vidpovidalnyi redaktor P. Kulikov. Kyiv : KNUBA. Vypusk 13. S. 230 - 247. URL: https://repositary.knuba.edu.ua/items/6ab635b5-468f-4b57-bb59-5d6f2cd188a4 [in Ukrainian].

10. Almes, I. (2019). Vtrachena monastyrska knyhozbirnia: likvidatsiia u 1785 r. Skyta Maniavskoho y pisliaistoriia yoho knyzhkovoho zibrannia. [The Lost Monastery Book Collection: The Liquidation of the Manyavsky Hermitage in 1785 and the Post-History of Its Book Collection]. Z istorii zakhidnoukrainskykh zemel. Vypusk 15. Naukovyi redaktor i uporiadnyk I. Orlevych. Natsionalna akademiia nauk Ukrainy, Instytut ukrainoznavstva im. I. Kryp`iakevycha NAN Ukrainy. Lviv. S. 37 – 53. DOI: https://doi.org/10.33402/zuz.2019-15-37-53 [in Ukrainian].

11. Chen, L. (2021). Arkhitekturno-prostorovyi ustrii Khresto-Vozdvyzhenskoho monastyria u Maniavi (Velykoho Skytu Maniavskoho) KhVII–KhKh st. [Architectural and spatial structure of the Holy Cross Exaltation Monastery in Manyava (Great Manyava Skete) 17th–20th centuries]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriia: «Arkhitektura». № 2 (6). S. 118-126. URL: https://doi.org/10.23939/sa2021.02.118 [in Ukrainian].

12. Bodoriak, F. (2017). Velykyi Maniavskyi Skyt u XVII st.: spetsyfika sotsialno-iierarkhichnoi orhanizatsii monastyrskoho zhyttia i pobutu. [The Great Manyavsky Skete in the 17th century: the specifics of the social and hierarchical organization of monastic life and everyday life]. Trudy Kyivskoi Dukhovnoi Akademii. № 17 (189). C. 13-21. URL: https://works.kpba.edu.ua/index.php/trudy/article/view/208/216 [in Ukrainian].

13. Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia : naukovyi zhurnal. Materialy Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii «Skyt Maniavskyi u dukhovnomu i kulturnomu zhytti Ukrainy ta zarubizhzhia: Do 400-richchia zasnuvannia» (29-30 veresnia 2011 r.). [Carpathians: man, ethnicity, civilization: scientific journal. Materials of the International Scientific Conference "Maniavsky Skete in the Spiritual and Cultural Life of Ukraine and Abroad: To the 400th Anniversary of its Foundation" (September 29-30, 2011)]. 2011. Vypusk 3. [in Ukrainian].

14. Dobosh, H. (4 chervnia 2008). Maniavskyi skyt rozpochavsia z «Blazhennoho kamenia». [Manyava Skete Began with the “Blessed Stone”]. Radio Svoboda. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/1120079.html [in Ukrainian].

15. Stepovyk, D. (2011). Velykyi Skyt u Maniavi v dukhovnomu y kulturnomu zhytti Ukrainy. [The Great Skete in Manyava in the Spiritual and Cultural Life of Ukraine]. Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia : naukovyi zhurnal. Materialy Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii «Skyt Maniavskyi u dukhovnomu i kulturnomu zhytti Ukrainy ta zarubizhzhia: Do 400-richchia zasnuvannia» (29-30 veresnia 2011 r.). Vypusk 3. S. 4-7. [in Ukrainian].

16. Ushkalov, L. (2017). Fenomen Stavrovetskoho. Kyrylo Trankvilion Stavrovetskyi – propovidnyk Slova Bozhoho. [The Stavrovetsky Phenomenon. Kyrylo Tranquilion Stavrovetsky – Preacher of the Word of God]. Seriia «Kyivske khrystyianstvo». T. 6. Seriia «Lvivska mediievistyka». Vypusk 5. Uporiadnyky: B. Krysa, D. Syroid. Lviv : Vydavnytstvo UKU. S. 27-53. Ukrainskyi Katolytskyi Universytet. URL: https://er.ucu.edu.ua/items/6fa8a789-6fa0-4a1a-b67f-e2f795523aed [in Ukrainian].

17. Humeniuk, S. (2013). Mistychna praktyka isykhii v Ukraini na zlami XVI – XVII st. [Mystical practice of hesychia in Ukraine at the turn of the 16th – 17th centuries]. Humanitarnyi visnyk ZDIA. № 53. S. 156-167. DOI: https://doi.org/10.30839/2072-7941.2013.24111 [in Ukrainian].

18. Shkribliak, M., Tsisar, O. (2023). Relihiina vira ta moral yak kliuchovi definitsii bohoslovskoi dumky ukrainskykh isykhastiv-tradytsionalistiv. [Tsisar O. Religious faith and morality as key definitions of theological thought of Ukrainian hesychasts-traditionalists]. Humanities Studies. Vypusk 15 (92). S. 126-132. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2023-15-92-15 [in Ukrainian].

19. Paslavskyi, I. (2001). Rozvytok filosofskoi dumky. Istoriia ukrainskoi kultury. [The Development of Philosophical Thought. History of Ukrainian Culture]. Tom 2 (Ukrainska kultura XIII — pershoi polovyny XVII stolit). Kyiv. Izbornyk. URL: http://litopys.org.ua/istkult2/ikult248.htm [in Ukrainian].

20. Kuhutiak, M. (2016). Isykhazm i ukrainska asketychna tradytsiia v zhytti monakhiv Velykoho Skytu. [Hesychasm and Ukrainian ascetic tradition in the life of monks of the Great Skete]. Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia. Vypusk 6. S. 27-52. [in Ukrainian].

21. Khovalko, A., Onyshkiv, L. (2013). Osoblyvosti vykorystannia travertynovykh skel Podillia u turystychnii diialnosti yak obiektiv relihiinoho turyzmu ta palomnytstva. [Onishkiv L. Peculiarities of using travertine rocks of Podillia in tourist activities as objects of religious tourism and pilgrimage]. Visnyk lvivskoho universytetu. Seriia heohrafichna. Vypusk 43. Ch. 1. S. 288–296. [in Ukrainian].

22. Zilhalov, V. (30 serpnia 2003). «Spokonviku bulo Slovo». ["From time immemorial there was a Word"] Radio Svoboda.. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/907281.html [in Ukrainian].

23. Vecherskyi, V. Skyt Maniavskyi. [Manyavsky Skete]. Velyka ukrainska entsyklopediia. URL: https://vue.gov.ua/%D0%A1%D0%BA%D0%B8%D1%82_%D0%9C%D0%B0%D0%BD%D1%8F%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 316.482.3:159.922.4-053.81(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3716-3725

Левицька Надія Миколаївна доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін, Національний університет харчових технологій, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-5226-8637.

ФЕНОМЕН СУБ'ЄКТНОСТІ: СОЦІОПСИХОЛОГІЧНІ ТРИГЕРИ ТА ІСТОРИЧНА ТЯГЛІСТЬ СПРОТИВУ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті здійснено комплексний міждисциплінарний аналіз феномену «генетичного коду спротиву» як засадничого елемента формування громадянської позиції сучасної української молоді. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного переосмислення природи високої соціальної мобілізації поколінь Z та Альфа в умовах повномасштабної екзистенційної загрози. Автор розглядає «генетичний код спротиву» не як біологічну детермінанту, а як динамічну систему соціокультурної спадковості, що акумулює історичний досвід бездержавного виживання та стратегії горизонтальної самоорганізації.

У роботі детально проаналізовано механізми трансляції історичної пам'яті про волелюбні традиції (козацький етос, вічева демократія, дисидентський рух) у проактивні поведінкові патерни сучасності. Особливу увагу приділено психологічному виміру спротиву: через призму теорії колективного несвідомого та трансгенераційної пам'яті висвітлено роль психічних тригерів, що активують громадянську дію. До таких тригерів віднесено реактивний опір на несправедливість, загострене відчуття когнітивної справедливості та цифрову емпатію.

Наукова новизна дослідження полягає у доведенні того, що сучасний молодіжний активізм є виявом посттравматичного зростання нації. Замість репродукції травми жертви, молодь конвертує історичний досвід виживання у високу рівень агентивності. Обґрунтовано, що архаїчні архетипи волі успішно адаптуються до мережевих структур цифрової ери, трансформуючи традиційний спротив у високотехнологічну самоорганізацію (волонтерські мережі, ІТ-спротив). Робота підкреслює стратегічний перехід молоді від цінностей виживання до цінностей самовираження, де захист національної свободи стає вищою формою індивідуальної та колективної суб'єктності. Зроблено висновок, що генетичний код спротиву є самовідновлюваним ресурсом, який визначає стійкість українського суспільства в довгостроковій перспективі.

Ключові слова. Громадянська позиція, генетичний код спротиву, історична спадковість, психічні тригери, молодь, посттравматичне зростання, колективна суб'єктність, архетипи волі, мережева самоорганізація, трансгенераційна пам'ять.

Levytska Nadiia Mykolayivna doctor of Historical Sciences, professor, the head of the Department of Humanitarian disciplines, National University of Food Technologies, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-5226-8637.

GENETIC CODE OF RESISTANCE: HISTORICAL HEREDITY AND PSYCHOLOGICAL TRIGGERS OF THE CIVIC POSITION OF MODERN YOUTH

Abstract. The article presents a comprehensive interdisciplinary analysis of the phenomenon of the "genetic code of resistance" as a fundamental element in shaping the civic position of modern Ukrainian youth. The relevance of the study is driven by the need for a theoretical reimagining of the nature of high social mobilization among Generations Z and Alpha in the context of a full-scale existential threat. The author considers the "genetic code of resistance" not as a biological determinant, but as a dynamic system of socio-cultural heredity that accumulates historical experience of stateless survival and strategies of horizontal self-organization.

The paper provides a detailed analysis of the mechanisms for translating historical memory of freedom-loving traditions (Cossack ethos, veche democracy, dissident movement) into proactive behavioral patterns of modernity. Particular attention is paid to the psychological dimension of resistance: through the prism of the theory of the collective unconscious and transgenerational memory, the role of psychological triggers activating civic action is highlighted. These triggers include psychological reactance to injustice, a heightened sense of cognitive justice, and digital empathy.

The scientific novelty of the study lies in proving that modern youth activism is an expression of the nation's post-traumatic growth. Instead of reproducing the trauma of the victim, the youth converts the historical experience of survival into a high level of agency. It is substantiated that archaic archetypes of freedom successfully adapt to the network structures of the digital era, transforming traditional resistance into high-tech self-organization (volunteer networks, IT resistance). The work emphasizes the strategic transition of youth from survival values to self-expression values, where the protection of national liberty becomes a superior form of individual and collective agency. It is concluded that the genetic code of resistance is a self-renewing resource that determines the resilience of Ukrainian society in the long term.

Keywords: civic position, genetic code of resistance, historical heredity, psychological triggers, youth, post-traumatic growth, collective agency, archetypes of freedom, network self-organization, transgenerational memory.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях повномасштабного екзистенційного виклику вітчизняна державність опинилася перед необхідністю активізації не лише матеріальних, а й глибинних ментальних ресурсів суспільства. В епіцентрі цього процесу перебуває громадянська позиція сучасної молоді – покоління, чий світогляд гартувався в умовах суверенітету та глобальних соціокультурних трансформацій. Попри попередні теоретичні припущення щодо аполітичності та дистанційованості «цифрових поколінь», українське юнацтво виявило безпрецедентну **агентивність,** ставши рушійною силою волонтерського та оборонного секторів.

Ми обґрунтовуємо гіпотезу, що фундаментом нинішньої громадянської незламності виступає **«генетичний код спротиву»** - складна архітектура соціокультурної епігенетики, яка репродукує багатовіковий досвід автономного виживання. Наукова проблема полягає у з'ясуванні алгоритмів, за якими архаїчні архетипи свободи (козацька ієрархія, вічеві традиції) інтегруються у новітні мережеві взаємодії та які саме психологічні детонатори активізують цей код у фази критичних загроз. Важливо переглянути роль історичної травми (Голодомору та репресій), змістивши акцент з віктимності на механізм **посттравматичного зростання,** де досвід минулого конвертується у свідомий захист національної суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення феномену спротиву та громадянської активності молоді має міждисциплінарний характер, охоплюючи праці з історії, соціології та психології. Теоретичним підґрунтям для розуміння історичної тяглості української суб'єктності є дослідження **Я. Грицака [1]** та **С. Плохія [2],** які розглядають формування української нації через призму багатовікової боротьби за свободу та виживання в умовах імперського тиску. Зокрема, концепція «подолання минулого» **Я. Грицака** дозволяє простежити, як історичні наративи трансформуються у сучасні стратегії розвитку суспільства.

Психологічний аспект «генетичного коду» спротиву тісно пов'язаний із теоріями трансгенераційної передачі травми та досвіду. Фундаментальні праці **Е. А. Шутценбергер [4]** та концепція колективного несвідомого **К. Г. Юнга [3]** створюють базу для аналізу того, як неочевидні зв'язки з минулим впливають на поведінкові патерни сучасних поколінь. В українському науковому просторі ці питання ґрунтовно досліджують **В. Горбунова та В. Климчук [5],** акцентуючи увагу на механізмах посттравматичного зростання та психологічної стійкості українців в умовах війни.

Соціологічний вимір громадянської позиції молоді представлений у звітах **Центру Разумкова [7]** та **Фонду «Демократичні ініціативи» ім. Ілька Кучеріва [6].** Ці дані фіксують ціннісний зсув від цінностей виживання до цінностей самовираження (за теорією **Р. Інглегарта та К. Вельцеля [9]),** що є ключовим для розуміння мотивації сучасної молоді. Філософське осмислення українського спротиву як інтелектуального продукту знаходимо у працях **О. Забужко [8],** яка підкреслює роль культурного коду у збереженні національної суб'єктності.

Незважаючи на значну кількість праць, питання прямого взаємозв'язку між історичними архетипами волі та конкретними психічними тригерами, що активують громадянську позицію саме покоління Z, залишається недостатньо висвітленим, що і зумовлює необхідність нашого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та соціопсихологічний аналіз феномену «генетичного коду спротиву» як фундаменту громадянської позиції сучасної української молоді.

Для досягнення поставленої мети передбачається вирішення таких ***завдань:***

1. Розкрити зміст історичної спадковості української суб'єктності через призму архетипів волі та традицій горизонтальної самоорганізації.
2. Визначити ключові психічні тригери (посттравматичне зростання, реактивний опір, когнітивна справедливість), що активують громадянську активність поколінь Z та Альфа в умовах екзистенційної загрози.
3. Проаналізувати трансформацію «коду спротиву» в сучасних соціокультурних реаліях, зокрема його перехід у цифрові та мережеві форми прояву громадянської позиції.

Наукова новизна **одержаних результатів** полягає у комплексному підході до аналізу громадянської позиції молоді як результату синергії історичної спадковості та сучасних психологічних механізмів. Вперше було обґрунтовано концепцію **«генетичного коду спротиву»** не як біологічного, а як епігенетичного соціокультурного конструкту, що активує архетипи волі в умовах екзистенційної загрози; визначено специфічні **психічні тригери** (когнітивна справедливість, цифрова емпатія), які конвертують історичну травму минулого у стратегію **посттравматичного зростання** сучасного покоління; доведено тяглість **горизонтальних моделей самоорганізації** від козацького устрою до мережевого цифрового активізму, що визначає унікальну суб'єктність української молоді в глобальному контексті.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняному соціокультурному дискурсі «генетичний код спротиву» слід інтерпретувати не як біологічну заданість, а як специфічну форму **соціальної епігенетики.** Громадянська

самосвідомість сучасного юнацтва базується на багатовіковому досвіді автономного існування та виживання в умовах перманентної інституційної нестабільності. Як підкреслює **С. Плохій,** саме здатність до збереження ідентичності поза державними структурами сформувала унікальний національний характер, у якому особиста та колективна свобода превалює над лояльністю до бюрократичного апарату [2, с. 215].

Ключовим ментальним конструктом, що актуалізується в середовищі сучасної української молоді, виступає архетип **«Воїна-Громадянина».** У системі цінностей нового покоління він постає як конвергенція мілітарної мужності, громадянської відповідальності та свідомої інтенції щодо захисту демократичних інституцій. Дана модель базується на синтезі козацького етосу та європейських принципів правової держави. Архетип «Воїна-Громадянина» інтерпретується молоддю не через призму лише фізичної сили, а передусім як акт вільного вибору на користь оборони суверенітету, власних територіальних і культурних кордонів.

Колективна пам'ять про козацтво як прообраз егалітарного суспільного устрою заклала фундамент для сучасних моделей **горизонтальної самоорганізації.** Для молодого покоління козацька спадщина позбавлена архаїчних стереотипів (так званої «шароварщини»); натомість вона сприймається як ідеологія мережевих зв'язків та здатності до миттєвої консолідації без директивних вказівок «згори» [1, с. 145].

Практичне втілення цієї моделі ми спостерігаємо у функціонуванні численних автономних груп – від OSINT-спільнот до мобільних волонтерських осередків та ініціатив із забезпечення Сил оборони технологічними засобами. Такі структури діють за автентичним **«принципом Січі»,** де визначальними факторами є добровільність участі, виборність лідерів та висока операційна мобільність. Сучасна інтерпретація зазначеного архетипу поєднує в собі лицарський етос із критичним мисленням, де захист національних інтересів є результатом усвідомленого патріотизму, а не інституційного примусу. Це підтверджує перехід молоді до стратегій активної суб'єктності, що базуються на внутрішньому етичному кодексі та прагненні до соціальної справедливості [8, с. 92].

Яскравою ілюстрацією реінкарнації козацького етосу в новітній історії стали українські Майдани (Помаранчева революція 2004 р. та Революція Гідності 2013–2014 рр.), які трансформували простір протесту на своєрідну **«урбаністичну та цифрову Січ».** У цих подіях колективна пам'ять про козацький устрій матеріалізувалася у конкретних організаційних структурах, що копіювали принципи Запорозької вольниці [2, с. 310]. Подібно до історичної Січі, простір Майдану функціонував як автономний укріплений табір із розгалуженою системою внутрішнього життєзабезпе-

чення: від барикадної охорони до польових шпиталів. Прямою когнітивною відсилкою до військово-адміністративного поділу Гетьманщини стала поява **«Сотень самооборони»,** назва та ієрархія яких свідчать про глибоке закорінення мілітарних традицій у підсвідомості протестувальників [1, с. 145].

Ключовим аспектом легітимності на Майдані стала **горизонтальність прийняття рішень.** Феномен «голосу народу», коли стратегічні кроки потребували схвалення віча, є сучасною ітерацією Козацької ради, де лідер виступає лише виконавцем волі громади [8, с. 82]. Етика самоорганізації через добровільні пожертви та волонтерство є спадком козацького принципу співжиття, де ресурси розподілялися за потребами соціуму. В основі цього процесу лежить переконання, що кожен громадянин є носієм статусу **«вільного козака»** – особистості, наділеної правом на суверенний протест проти тиранії, що принципово відмежовує українську політичну культуру від ієрархічних моделей сусідніх держав.

На противагу імперським ієрархічним моделям, українська традиція детермінована принципами виборності та общинної автономії. На думку **Я. Грицака,** подібні глибинні наративи є фундаментом для сучасної модернізації суспільства [1, с. 112]. Це трансформується у стійку психологічну установку: у ситуації інституційної неефективності спільнота бере на себе функції прямої дії. Даний алгоритм чітко проявився під час Революції Гідності та в перші фази масштабної відсічі агресії 2022 року.

Сучасна філософська парадигма **козацького етосу** виступає потужним консолідуючим фактором для воїнів Сил оборони України у боротьбі за державну незалежність. Подібно до історичних козаків – озброєних вільних людей, які протистояли поневоленню, – сучасні захисники репродукують цінності суб'єктності та волі. У цьому контексті воїни ЗСУ постають прямими духовними спадкоємцями запорозького козацтва, чия відвага та військове мистецтво (зокрема, у Хотинській війні) заклали фундамент національної мілітарної традиції [2, с. 412].

Громадянська позиція та військова стійкість сучасного покоління захисників підкріплюються специфічними механізмами, серед яких:

Побратимство та взаємодопомога. В умовах ведення бойових дій критичного значення набуває ритуалізований дискурс, що включає військові клятви та присяги. Це не лише зміцнює міжособистісні зв'язки, а й створює тяглість поколінь, де сучасна присяга на вірність народу України резонує з історичними козацькими обітницями.

Символічна спадковість. Використання козацької символіки (козацькі хрести, булави) у сучасній військовій айдентиці не є суто формальним актом. Ці символи уособлюють вищу військову владу, єдність духу та

традиції, виконуючи роль ідентифікаційного маркера «свій — чужий» та підсилюючи моральний стан особового складу [8, с. 94].

Таким чином, козацький етос інтегрується у структуру сучасної армії як дієва етична система, де повага до минулого поєднується з актуальною потребою захисту демократичного майбутнього.

Перехід від латентної історичної пам'яті до фази активної громадянської дії в молодіжному середовищі детермінований дією специфічних соціопсихологічних детонаторів. Основним механізмом тут виступає **психологічний реактанс –** когнітивний та емоційний опір, що виникає у відповідь на загрозу індивідуальній або колективній суб'єктності. Для покоління Z, вихованого в етосі цифрової свободи, будь-яка спроба авторитарного обмеження прав сприймається як екзистенційний виклик, що вимагає негайної компенсаторної дії [5, с. 21].

Глибоким психологічним підґрунтям цього процесу є актуалізація архетипів колективного несвідомого. За **К. Г. Юнгом,** у моменти критичної небезпеки психіка нації звертається до первинних образів-патернів, які забезпечували виживання в минулому [3, с. 58]. В українському контексті таким патерном стає архетип «Воїна-Громадянина», який у поєднанні з архетипом «Вільної громади» формує імунітет до зовнішнього примусу.

Особливої уваги заслуговує трансформація колективної травми у **посттравматичне зростання**. Якщо попередні покоління часто репродукували віктимний сценарій («травма Голодомору як параліч»), то сучасна молодь здійснює смислову інверсію цієї спадщини. Використовуючи методику геносоціограми, описану **Е. А. Шутценбергер,** можна простежити, як несвідома лояльність до виживання роду трансформується у проактивну агентивність: «ми – нащадки тих, хто вистояв, отже, ми маємо ресурс для боротьби» [4, с. 94]. Цей «генетичний оптимізм» стає фундаментом резильєнтності в умовах війни.

Додатковим тригером виступає запит на **когнітивну справедливість** та низька толерантність до маніпуляцій. Покоління незалежності виявляє високу чутливість до дисонансу між офіційним наративом та об'єктивною реальністю. Як зазначає **О. Забужко,** інтелектуальна чесність є ключовим складником українського коду спротиву [8, с. 88]. Коли загроза цінностям волі стає явною, спрацьовує ефект **«цифрової солідарності»** – емпатійний відгук на біль іншого, що через соціальні мережі масштабується до загальнонаціонального рівня, стимулюючи перехід від пасивного спостереження до активної участі [6, с. 55].

Таким чином, громадянська позиція молоді базується на **ціннісному синтезі:** індивідуальне прагнення до самовираження (за **Р. Інглегартом)** парадоксальним чином поєднується з архетиповою потребою у захисті

спільного простору свободи [9, с. 172]. Спротив стає для молодої людини засобом подолання внутрішньої тривоги та способом здобуття власної ідентичності через приналежність до суб'єктної спільноти.

Громадянська активність сучасності є високотехнологічною адаптацією історичного спротиву. Перехід до мережевих структур (ІТ-спротив, волонтерські хаби, Telegram-спільноти) свідчить про органічне поєднання архаїчних цінностей волі з архітектурою інформаційного суспільства. Згідно з аналітикою **Фонду «Демократичні ініціативи»,** таку залученість молоді слід розглядати як прояв нової політичної культури [6, с. 42]. Дані **Центру Разумкова** підтверджують: ідентичність через дію стає домінуючою формою соціального буття молодих українців [7].

Після повномасштабного вторгнення 2022 року модель **«мережевої Січі»** остаточно трансформувалася у всеохопний волонтерський рух, що став критичним елементом національної безпеки. Основними ознаками цієї трансформації стали:

1. ***Цифрова мобілізація.*** Волонтерські спільноти структурувалися у віртуальному просторі, що дозволило миттєво акумулювати ресурси, випереджаючи інертну державну бюрократію.

2. ***Компенсаторна функція.*** Подібно до козацтва, яке захищало кордони за умов слабкості центральної влади [2, с. 412], сучасні волонтери стали «цивільним армійським корпусом», що забезпечує логістику фронту.

3. ***Масштабність залучення.*** За даними соціологічних звітів, у 2022 році понад **74% українців** долучилися до допомоги Силам оборони [6, с. 51]. Це відтворює модель «озброєного народу», де кожна цивільна особа стає «тиловим суб'єкт спротиву».

4. ***Інституціалізація.*** Еволюція від стихійних груп до потужних фондів-хабів («Поверніть живим», Фонд Сергія Притули) свідчить про високу адаптивність національного коду спротиву [7].

В умовах війни козацький етос трансформувався у сучасний ментальний щит ЗСУ, який поєднує козацьку демократію, козацький хрест як символ віри, а також найвищу самопожертву заради незалежності.

Завершуючи, сучасне волонтерство довело, що козацький етос – це життєздатна стратегія **резильєнтності** нації в умовах глобальної кризи [5, с. 24].

Висновки. Здійснений розвід дозволяє підсумувати, що громадянська стійкість української молоді є не лише реактивним відгуком на агресію, а результатом пробудження іманентного **«генетичного коду спротиву».** На основі проведеного аналізу сформульовано такі положення:

1. ***Історична регенерація.*** Встановлено, що зазначений код діє як динамічна система соціокультурної трансляції, що відтворює архетипи волі

в актуальних обставинах. Сучасні покоління реінкарнують козацький етос та вічеві принципи, що у критичні моменти трансформується у стратегію «прямої дії» громади, незалежно від ефективності офіційних ієрархій.

2. ***Психологічна ревізія травми.*** З'ясовано, що ключовим інструментом перетворення історичного болю на громадянську енергію є ***посттравматичне зростання.*** Замість відтворення ідентичності «жертви», молоді українці формують суб'єктність переможця, що долає деструктивні обставини через активну участь у долі країни.

3. ***Специфіка детонації спротиву.*** Головними психологічними тригерами виступають реактивний опір на зовнішній тиск та запит на **когнітивну справедливість.** Спроби обмеження суверенітету особистості активують архетипові механізми захисту, які через цифрову емпатію миттєво масштабуються до загальнонаціонального рівня.

4. ***Технологічна конвергенція.*** Доведено, що нинішня громадянська активність є високотехнологічною адаптацією історичного спротиву. Перехід до мережевих структур (ІТ-спротив, волонтерські хаби) свідчить про органічне поєднання архаїчних цінностей волі з архітектурою інформаційного суспільства.

Це забезпечує не лише стійкість нації в умовах війни, а й закладає міцний фундамент для повоєнної демократичної трансформації України.

На основі отриманих результатів перспективним вбачається подальше вивчення впливу *«генетичного коду спротиву» на формування нової* ***політичної культури повоєнної відбудови*** *України*. Окремого наукового аналізу *потребує питання трансформації мережевих волонтерських структур* у сталі інституції громадянського суспільства та їхня роль у процесах євроінтеграції.

З огляду на психологічний аспект, *актуальним є дослідження довгострокових ефектів* ***посттравматичного зростання*** *у різних вікових групах молоді, а також порівняльний аналіз стратегій спротиву українського юнацтва з молодіжними рухами інших країн, що перебувають у стані екзистенційних криз.* Крім того, науковий інтерес становить розробка методик вимірювання ***цифрової агентивності*** як нового інструменту реалізації національної ідентичності в умовах глобалізованого інформаційного простору.

Література

1. Грицак Я. Й. Подолати минуле: глобальна історія України. Київ : Портал, 2021. 432 с.
2. Плохій С. М. Брама Європи. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2021. 512 с.
3. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів : Астролябія, 2018. 588 с.
4. Шутценбергер Е. А. Синдром предків. Київ : Вид-во Р. Бурлаки, 2020. 256 с.

5. Горбунова В. В., Климчук В. О. Психологічне благополуччя та посттравматичне зростання. *Психологічні науки*. 2022. Вип. 1 (25). С. 12–28.

6. Молодь України 2023 : аналіт. звіт / Фонд «Демократичні ініціативи». Київ, 2023. 84 с.

7. Ідентичність громадян України (червень 2024) / Центр Разумкова. URL: https://razumkov.org.ua (05.03.2026).

8. Забужко О. С. Філософія української ідеї. Київ : Комора, 2020. 156 с.

9. Inglehart R., Welzel C. Modernization and Democracy. New York : Cambridge University Press, 2005. 344 p.

References:

1. Hrytsak, Ya.Y. (2021). Podolaty mynule: hlobalna istoriia Ukrainy [Overcoming the Past: A Global History of Ukraine]. Kyiv: Portal [in Ukrainian].

2. Plokhy, S.M. (2021). Brama Yevropy. Istoriia Ukrainy vid skifskykh voien do nezalezhnosti [The Gates of Europe: A History of Ukraine from the Scythian Wars to Independence]. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub “Klub Simeinoho Dozvillia” [in Ukrainian].

3. Jung, C.G. (2018). Arkhetypy i kolektyvne nesvidome [Archetypes and the Collective Unconscious]. Lviv: Astroliabiia [in Ukrainian].

4. Schützenberger, A.A. (2020). Syndrom predkiv: Transheneratsiini zviazky, simeini taiemnytsi, peredacha travm [The Ancestor Syndrome: Transgenerational Links, Family Secrets, and the Transmission of Trauma]. Kyiv: Vydavnytstvo Rostyslava Burlaky [in Ukrainian].

5. Horbunova, V.V., & Klymchuk, V.O. (2022). Psykholohichne blahopoluchchia ta posttravmatychne зростання v umovakh viiny [Psychological Well-being and Post-traumatic Growth in War Conditions]. Psykholohichni nauky: problemy ta zdobutky – Psychological Sciences: Problems and Achievements, 1(25), 12-28 [in Ukrainian].

6. Molod Ukrainy 2023: spryiniattia, tsinnosti, aktyvnist: analitychnyi zvit [Youth of Ukraine 2023: Perceptions, Values, Activity: Analytical Report]. (2023). Kyiv: Fond “Demokratychni initsiatyvy” imeni Ilka Kucheriva [in Ukrainian].

7. Identychnist hromadian Ukrainy v umovakh viiny: tendentsii zmin (cherven 2024 r.) [Identity of Ukrainian Citizens in War Conditions: Trends of Change (June 2024)]. (2024). razumkov.org.ua. Retrieved from razumkov.org.ua [in Ukrainian].

8. Zabuzhko, O.S. (2020). Filosofiia ukrainskoi idei ta yevropeiskyi kontekst [Philosophy of the Ukrainian Idea and the European Context]. Kyiv: Komora [in Ukrainian].

9. Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. New York: Cambridge University Press [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 323.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3726-3742

Левчук Костянтин Іванович доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-0459-622X

ФОРМИ І МЕТОДИ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОТИДІЇ КПРС-КПУ РОЗГОРТАННЮ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ В УКРАЇНІ (1990-1991 рр.)

Анотація. Розгортання українського національно-визвольного руху в роки «перебудови» відбувалося на тлі розгубленості та неготовності компартійних структур до легального політичного протистояння, що сприяло появі демократичної опозиції у Верховній Раді України та у складі місцевих рад.

Результати соціологічних опитувань засвідчили падіння авторитету КПРС-КПУ серед робітників та інженерно-технічних працівників, які вважалися соціальною базою комуністичної партії. Компартійні комітети намагалися протидіяти спробам націонал-демократів поширити свій вплив у робітничому середовищі та відновити авторитет партії – виразника інтересів робітничого класу.

Встановлено, що одночасно з формуванням Спілки трудящих за перебудову функціонери КПРС-КПУ беруть участь у створенні громадської організації селянства – Селянської спілки України, діяльність якої мала на меті протистояти спробам структур Руху створити селянсько-демократичну партію. Компартійні структури сприяли утворенню союзницьких КПРС-КПУ громадських організацій ветеранів, жінок, воїнів-«афганців».

Проаналізовано зміну форм і методів політичної боротьби з національно-демократичними силами з використанням можливостей припартійних громадських організацій.

Досліджено спроби компартійних структур використати організації національних меншин в пропаганді ідей нового Союзного договору та їх відкрите потурання сепаратистським об'єднанням, які створювались в Україні для протидії націонал-демократичних силам.

Створення Ради громадських організацій України, яка закликала підтримати підписання Союзного договору, не зіграло жодної ролі в суспільно-політичних процесах що призвели до проголошення незалежності України. Відсутність масової народної підтримки, бюрократизація управлінської вертикалі призвели КПРС-КПУ до поразки.

Ключові слова: перебудова, Україна, КПРС-КПУ, громадські організації, незалежність, союзний договір.

Kostiantyn Levchuk Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of Department of History of Ukraine and Philosophy, Vinnytsia National Agrarian University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-0459-622X

FORMS AND METHODS OF POLITICAL OPPOSITION OF THE CPSU-KPU TO THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL LIBERATION MOVEMENT IN UKRAINE (1990-1991)

Abstract. The development of the Ukrainian national liberation movement during the years of "perestroika" took place against the background of confusion and unpreparedness of the Communist Party structures for legal political confrontation, which contributed to the emergence of a democratic opposition in the Verkhovna Rada of Ukraine and in local councils.

The results of sociological surveys showed a decline in the authority of the CPSU-KPU among workers and engineers and technicians, who were considered the social base of the Communist Party. Communist Party committees tried to counteract the attempts of national democrats to spread their influence in the working class environment and restore the authority of the party - the representative of the interests of the working class.

It has been established that simultaneously with the formation of the Union of Workers for Perestroika, functionaries of the CPSU-KPU participated in the creation of a public organization of the peasantry - the Peasant Union of Ukraine, the activities of which were aimed at resisting the attempts of the Movement structures to create a peasant-democratic party. Communist party structures contributed to the formation of allied CPSU-KPU public organizations of veterans, women, and “Afghan” soldiers.

The changes in the forms and methods of political struggle against national-democratic forces using the capabilities of party-affiliated public organizations are analyzed.

The attempts of Communist party structures to use national minority organizations in the propaganda of the ideas of the new Union Treaty and the open indulgence of separatist associations that were created in Ukraine to counteract national-democratic forces are investigated.

The creation of the Council of Public Organizations of Ukraine, which called for support for the signing of the Union Treaty, did not play any role in the socio-political processes that led to the declaration of Ukraine’s independence.

The lack of mass popular support and the bureaucratization of the administrative vertical led the CPSU-KPU to defeat.

Keywords: perestroika, Ukraine, CPSU-KPU, public organizations, independence, union treaty.

Постановка проблеми. Спроби компартійного керівництва на чолі з Михайлом Горбачовим реформувати СРСР під лозунгами «перебудови» обернулися гострою соціально-економічною кризою. Стабільна та контрольована вертикаль компартійного правління втратила можливість традиційними методами впливати на суспільно-політичні процеси в республіках. Вибори в березні 1990 року в Україні дали початок діяльності легальній демократичній опозиції у Верховній Раді України, яка розпочинає боротьбу за незалежність країни. КПУ-КПРС, яка десятки років перебувала в статусі правлячої наддержавної партії, визначаючи соціально-економічний розвиток країни, втратила монополію на владу. За умов політичного плюралізму та зародження багатопартійності їй прийшлося реагувати на появу легальних політичних опонентів та змінювати форми і методи боротьби за владу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення періоду суспільно-політичних трансформацій в роки «перебудови» та розгортання українського національно-визвольного руху завжди було в полі зору українських дослідників, зокрема: Кульчицького С.[1], Бойка О.[2], Гараня О.[3], Русначенка А.[4], Даниленка В.[5], Коваленко Р.[6], С. Іваницької[7] та ін. Однак, поза прискіпливою увагою науковців залишився аналіз змін в діяльності структур КПРС-КПУ, направлених на протидію національно-демократичним силам.

Метою статті є дослідження форм і методів, які використовувались КПРС-КПУ в політичному протистоянні з прихильниками суверенітету і незалежності України.

Виклад основного матеріалу. Результати виборів до Верховної Ради України та до місцевих рад викликали серйозне занепокоєння у керівництва КПРС-КПУ. До складу Верховної Ради України було обрано 111 депутатів від демократичного блоку, які згодом об’єдналися на своїй платформі і створили парламентську опозицію – «Народну Раду» (125 осіб). Представники Руху, інших опозиційних КПУ громадських об’єднань отримали змогу з парламентської трибуни виборювати суверенітет України.

Очікуваною була поразка кандидатів партійно-господарської номенклатури на виборах до місцевих рад в Івано-Франківській, Львівській, Тернопільській областях. Усі 24 депутати, обрані до Верховної Ради України від Львівської області, були представниками національно-

демократичних сил. 75 відсотків обраних до обласної ради підтримували демократичну опозицію.[8, арк. 92]

Для отримання об'єктивної інформації про політичні уподобання українських громадян компартійна влада вдалася до вивчення громадянської думки. Так, у квітні 1990 року відбулося республіканське соціологічне дослідження «Компартія України на етапі оновлення». Всього в опитуванні брало участь 3250 осіб, які представляли всі соціально-демографічні групи населення, у тому числі 1105 членів КПРС. Як показали результати, КПРС-КПУ втратила підтримку робітників та фахівців технічного профілю, які традиційно вважалися соціальною базою правлячої Комуністичної партії. Мало того у віковій групі 18 – 40 років більшість не проголосували б на наступних виборах за КПРС-КПУ.

На запитання: «Хто, на Вашу думку, може вивести республіку з напруженої ситуації?» – були отримані такі відповіді: КПУ – 21 відсоток, Демократична платформа у КПУ – 11,05 відсотка, Рух – 12,25 відсотка, «Зелений світ» – 1,74 відсотка, соціал-демократичні групи – 4,45 відсотка, сам народ – 19,67 відсотка [9, арк. 25-34].

Результати опитування були невтішними для компартійної верхівки. Якби вибори проводилися на багатопартійній основі, то демократичні сили (Рух, Демплатформа в КПУ, «Зелений світ», соціал-демократичні групи) могли здобути більшість. Тривожним сигналом для всіх учасників політичного процесу в Україні мали стати відповіді майже 20 відсотків опитаних, які не вірили у здатність КПУ та її опонентів вивести Україну з кризи.

Втрата КПРС-КПУ політичної ініціативи була викликана не лише зростанням популярності серед громадян України лозунгів національно-демократичних сил. Статус правлячої партії, яка протягом десятиліть комуністичного режиму не мала політичних супротивників, сприяв атрофії політичної волі в умовах розвитку неформального руху та політичного плюралізму. Рух, новостворені політичні партії у своїй діяльності опиралися на безкорисливу підтримку мільйонів українців, які мали змогу реалізувати свої права та свободи шляхом об'єднання у неформальні, вільні від компартійного диктату організації. Бюрократична верхівка КПУ реагувала із запізненням на політтехнологічні знахідки опонентів. Керівництво КПУ прагнуло переломити несприятливий для себе вектор суспільно-політичного розвитку, віднайти нові методи співпраці з громадськими організаціями, протиставити неформальним структурам своїх союзників, за потреби – допомагати їх створенню. У програмних принципах діяльності Компартії України, ухвалених на XVIII з'їзді КПУ у липні 1990 року, декларувалася необхідність у сприянні відродженню робітничого, селянського руху, підтримці громадської активності інтелігенції [10, с. 34].

Сталися певні зміни в апараті ЦК КПУ. Постановою Політбюро ЦК КПУ від 14 серпня 1990 року у структурі апарату ЦК був утворений відділ по зв'язках з Радами, політичними та громадським організаціями у складі 13 осіб. На вересневому (1990 р.) Пленумі ЦК КПУ утворено відповідну комісію. Для поліпшення керівництва роботою комісії на квітневому 1991 р. Пленумі ЦК КПУ встановлено нову посаду секретаря ЦК, на яку обрано В. Лісовенка [11, арк. 14].

Компартійні комітети намагалися створити масову суспільно-політичну організацію, альтернативну Рухові. 27 листопада 1989 року на робітничих зборах представників трудових колективів Київського виробничого об'єднання «Київтрактородеталь» було запропоновано створити Спілку трудящих України за соціалістичну перебудову (СТУ). Звернення було підтримано колективами «УкрНДІкартоплезнавства», колгоспів «Іскра» Черкаської області, «Правда» Чернігівської, радгоспу «Гоголівський» Київської областей. В інформації, яка надійшла до ЦК КПУ, відзначалося, що партком ВО «Київтрактородеталь» підтримує ініціативу і буде надавати необхідну допомогу у становленні цієї організації [12, арк. 70-71].

24 лютого 1990 року у Києві відбувся установчий з'їзд Спілки трудящих України. На з'їзді було представлено 850 делегатів із 22 областей республіки від понад 500 трудових колективів. До складу спілки на правах колективних членів увійшли народжені творчістю обкомів КПУ організації «Громадянський форум» (Київ), Львівська робітнича спілка «Братерство», Народний рух Луганщини, Громадський рух Чернігівщини «Національна єдність» та інші. Відзначалося, що за перші місяці існування СТУ до її лав влилися понад два мільйони трудящих [13, с. 286]. Створена у традиціях масових радянських громадських організацій, СТУ залишилася на папері, про її практичну діяльність в 1990-1991 роках майже нічого не відомо.

Доклавши рук до створення «масової робітничої» організації, функціонери ЦК КПУ розпочинають боротьбу за збереження компартійного впливу на селянство. Представників аграрного відділу ЦК КПУ було направлено у Львівську область для проведення зустрічей з членами КПРС, які 8 березня 1990 року опублікували звернення до селян, робітників та інтелігенції України про необхідність створення Української селянсько-демократичної партії. Під тиском гостей з Києва низка членів ініціативної групи заявили, що партію створювати передчасно, а інтереси сільських жителів може захищати громадська організація – Спілка селян. Більшість членів ініціативної групи на чолі з І. Юхновським висловилися за створення селянської партії. Підсумовуючи звіт про відрядження до Львова, Є. Чулаков, який очолював аграрний відділ ЦК КПУ, зазначив необхідність «на

противагу Руху і селянсько-демократичній партії, представники яких проводять значну роботу на селі, в найближчі строки організувати Спілку селян України.» [14, арк. 84-86]

8 червня 1990 року в газеті «Сільські вісті» було надруковано проєкт програми та статуту Селянської спілки України (ССУ). Головною метою ССУ було визначено сприяння пріоритетному розвитку сільськогосподарського виробництва і всього агропромислового комплексу, прийняття і втілення в життя законів, спрямованих на захист інтересів селянства, докорінне піднесення його добробуту, культурного і духовного рівня, активізацію політичної діяльності, розвиток сільськогосподарського виробництва та аграрної науки суверенної України у складі оновленої федерації.[15]

25-26 вересня 1990 року у Києві відбувся установчий з'їзд Селянської спілки України. У роботі з'їзду взяли участь 562 делегати, які представляли обласні організації ССУ, створені протягом липня – вересня 1990 року. За інформацією організаційного комітету спілки, у виборах делегатів брали участь понад шість мільйонів трудівників села. Від Львівської та Івано-Франківської областей були присутні окремі делегати.[16]

Розвиток політичної ситуації в Україні сприяв певним змінам в остаточному проєкті програми та статуту. У програмі спілки зникли заклики до участі суверенної України у складі оновленої федерації, відсутні згадки про співпрацю з КПУ. Разом з тим, основні статутні завдання ССУ повторювали положення аграрної політики КПУ, що були сформульовані у Програмних принципах діяльності Компартії України, ухвалених у червні 1990 року. Головою спілки був обраний І. Мозговий.

Керівництво Компартії України було змушене реагувати на процеси, які відбувалися у національно-культурному середовищі республіки. Поява товариств, які співпрацювали із національно-демократичними силами, спонукала до пошуків союзників серед національно-культурних товариств російської меншини. В аналітичній записці «Про роботу з російськомовним населенням Української РСР» визнавалася участь ЦК КПУ в організації та проведенні 17 березня 1990 року в Києві установчої конференції українського республіканського товариства російської культури «Русь». У роботі конференції взяли участь 180 осіб із 19 областей України. Основною метою та завданням товариства було визначено сприяння всебічному розвиткові російської культури та мови; виховання національної гідності, історичної пам'яті, дбайливого ставлення до культурної національної спадщини; пропаганда цінностей російської культури; виховання серед людей, особливо серед молоді, шанобливого ставлення до будь-якої культури; посилення об'єднавчих начал слов'янських культур; створення умов для

задоволення культурних запитів громадян УРСР, які вважають своєю рідною мовою російську; неприйняття всіх форм націоналізму та шовінізму; сприяння співіснуванню української та російської мов у різних сферах життя.[17, арк. 9]

Акцію у відповідь на культурологічний наступ українських національно-демократичних організацій на Сході України (святкування 500-річчя українського козацтва та православного Різдва) КПУ та союзні громадські об'єднання організували через декілька місяців. У березні 1991 року на загальних зборах міської Організації ветеранів війни в Запоріжжі було ухвалено звернення до трудових колективів, громадян України, партій та громадських організацій про необхідність зустрічей з ветеранами Великої Вітчизняної війни у Західних областях України під назвою марш Миру «Братерство» та присвяченого 50-річчю початку нападу нацистської Німеччини на СРСР. Бюро міськкому КПУ ухвалило не лише підтримати звернення ветеранів, але вирішило очолити ініціативу. Було створено організаційний комітет для координації дій з об'єднанням ветеранів. Партійні комітети міста зобов'язалися разом з ветеранами провадити роз'яснювальну роботу у трудових колективах та за місцем проживання. Ідеологічний відділ міському КПУ мав сприяти інформаційному забезпеченню маршу Миру «Братерство», використовуючи періодичну пресу, радіо, телебачення.[18, арк.10]

Ідея проведення маршу Миру була підтримана в ЦК КПУ, що призвело до зміни формату акції, яка відбувалася з 17 по 25 червня 1991 року в усіх обласних центрах України. У трьох маршрутах, які з'єднували всі регіони України, брали участь більше ніж 1,5 тис. ветеранів війни, членів їх сімей, партійних, комсомольських та радянських функціонерів. На проведення маршу було виділено 40 тис. крб. На пленумі Запорізького міськкому КПУ у липні 1991 року були визначені два чинники, які, на думку комуністів, мали сприяти перетворенню одноразової акції на всеукраїнський рух «Братерство». Перший полягав у тому, що рух «Братерство» міг стати на заваді поширення в Україні екстремізму, націоналізму та фашизму. Другий чинник зводився до керуючої та спрямовуючої ролі КПУ.[19, арк. 10-16]

КПУ прагнуло використати в політичній боротьбі організації ветеранів. Прискіпливу увагу було направлено на ветеранів афганської війни. Певна частина «афганців» мали можливість проявити себе на комсомольській та партійній роботі, були обрані делегатами з'їзду народних депутатів СРСР (зокрема, С. Червонописький, який згодом очолив Українську спілку ветеранів Афганістану), що, на нашу думку, мало на меті не тільки показати турботу КПРС-КПУ про долю «афганців», але й використати самодіяльний рух у якості політичного союзника, експлуатуючи

ідею бойового братства представників різних народів СРСР, яке склалося в Афганістані. 24 червня 1991 року Кабінет Міністрів УРСР ухвалив постанову «Про сприяння діяльності Спілки воїнів-інтернаціоналістів України», згідно з якою організація воїнів-інтернаціоналістів, її відділення та підприємства звільнялися від сплати податку на прибуток, державного мита та інших платежів до бюджету.[20, арк. 40]

25 червня 1990 року в Києві Республіканська рада воїнів запасу під патронатом ЦК ЛКСМУ провела установчу конференцію, на якій проголошено створення Спілки воїнів-інтернаціоналістів України. У статуті були визначені цілі, яких прагнула досягти спілка. Зокрема, сприяти лікуванню та зміцненню фізичного стану воїнів-інтернаціоналістів, які втратили працездатність у зв'язку з пораненням або іншим ушкодженням здоров'я; надання психологічної, моральної або матеріальної підтримки воїнам-інтернаціоналістам, і в першу чергу інвалідам, членам сімей загиблих і тих, хто пропав безвісти; соціальна адаптація воїнів-«афганців» та підвищення їх соціальної активності; надання соціального та правового захисту ветеранам війни в Афганістані та членам їх сімей; увічнення імен та подвигів загиблих; героїко-патріотичне, інтернаціональне виховання молоді.[21, арк. 75]

У грудні 1986 року на установчій конференції у Москві було прийнято статут Всесоюзної організації ветеранів війни, праці та Збройних сил. Радянський комітет ветеранів війни, що діяв з 1956 року, та його секції на місцях не могли оперативно реагувати на весь комплекс соціальних та інших проблем ветеранів війни та праці. У січні-березні 1987 року були утворені ветеранські організації в усіх областях України. Головою організації ветеранів війни, праці та Збройних сил було обрано В. Клокова.

У січні 1988 року ЦК КПРС доручив республіканським та обласним комітетам партії під особисту відповідальність других секретарів взяти під нагляд формування ветеранських організацій, керівництво ними та проведення спільних ідеологічних та організаційних заходів.[22, арк. 18] На початку 1991 року республіканська рада ветеранів війни, праці та Збройних сил об'єднувала понад 10 млн. осіб.[23, арк. 40]

Консервативно налаштовані люди похилого віку, які були вихованні у традиціях відданості комуністичним ідеалам, могли бути активними провідниками в пропагандистській роботі з молоддю, використовувалися для конфронтації з демократичними силами.

Так, у Вінниці 2 вересня 1989 року представники організації ветеранів заблокували спробу проведення мітингу на підтримку НРУ та демократичного законодавства про вибори народних депутатів УРСР. [24, арк. 22-23]

Поява протягом 1990 року об'єднань жінок, які співпрацювали з Рухом, примусила КПУ активізувати організаційні зусилля у створенні союзницької жіночої організації. Цьому сприяла наявність на всеукраїнському рівні мережі жіночих рад – самодіяльних організацій, які були покликані стати активними помічниками партійних організацій у залученні жінок до суспільно-політичного життя. Відповідно до рішень XXVII з'їзду КПРС в Україні розпочалося створення єдиної системи жіночих рад на чолі з Комітетом радянських жінок (з 1990 року – Республіканська рада жінок).

Навесні 1991 року почали створюватися обласні об'єднання жінок, мотивуючи відновлення та активізацію роботи серед жіноцтва економічною кризою, загостренням соціальної та національної напруженості, ідейним і політичним протиборством, переходом до ринкової економіки, що вимагає соціального захисту жінок, визначення їх місця і ролі у вирішенні цих важливих проблем.[25, арк. 5] Допомога КПУ сприяла організаційній розбудові жіночих об'єднань на обласному рівні та реєстрації на всеукраїнському рівні у липні 1991 року Спілки жінок України.

У пошуках політичних союзників компартійні аналітики звертають увагу на зрусифіковані Південь та Схід України. Вони рекомендують ЦК КПУ «надати організований характер рухам трудящих, які стихійно проявляються і виникають у колективах східних областей, проти націоналістичної експансії і насильницької українізації. Доцільно створити громадські антинаціоналістичні організації з центром у південних областях. Одне із основних завдань їх діяльності – вплив на зманіпульовану свідомість трудящих споріднених підприємств Києва і західних областей, через пропаганду, розповсюдження спеціальних викривальних документів та матеріалів під час відряджень, зустрічей і таке інше, а також виявлення і нейтралізація агітаторів Галицького регіону, які направляються керівництвом Руху для ведення відповідної роботи в східні регіони України.»[8, арк. 200] У листопаді 1990 року відбулася конференція «Інтерруху Донбасу». На конференції обрано центральну раду Інтерруху, прийнято статут. Було заявлено, що організація виступає проти сепаратизму, на захист Союзного договору і збереження єдиного загальносоюзного ринку в економіці.[26, арк. 10]

Протягом зими – весни 1991 року ЦК КПУ ухвалило низку постанов («Про необхідність всебічної підтримки Спілки піонерських організацій України», «Про деякі тенденції розвитку профспілкового руху в Україні», «Про ситуацію у національно-культурних об'єднаннях республіки», «Про роботу з російськомовним населенням Української РСР»), які мали сприяти посиленню ослаблого партійного впливу на громадські організації та населення республіки.

Потурання сепаратистським проявам сприяло появі організацій, діяльність яких загрожувала територіальній цілісності України. У постанові ЦК КПУ «Про протидію сепаратистським тенденціям в республіці» відзначалося, що на початку 1991 року в Україні діяла низка сепаратистських угруповань. За вихід Криму із складу України виступало Севастопольське товариство російської культури ім. О.С. Пушкіна, «Союз патріотів Криму», Кримське відділення Демократичної партії Росії. На півдні України розгорнув діяльність «Демократичний Союз Новоросії». Він ставив за мету створення в межах Миколаївської, Херсонської, Дніпропетровської, Одеської областей та в Придністров'ї «Новоросійського демократичного державного утворення у складі Української федерації». Товариство карпатських русинів за підтримки Товариства угорської культури Закарпаття порушило питання перед Верховною Радою УРСР про повернення Закарпатській області статусу автономної республіки. (Як прецедент було використано існування Підкарпатської Русі у складі Чехословаччини в жовтні 1938 – березні 1939 рр.). [27, арк. 28-29]

Разом з тим, ЦК КПУ не вважало загрозою територіальній цілісності України проведення Всекримського референдуму 20 січня 1991 року з метою «відновлення Кримської АРСР як суб'єкта Союзу РСР та союзного договору». Інформаційні матеріали для допомоги компартійним пропагандистам, що закликали підтримати зміну статусу Кримської області, були підготовлені обкомом КПУ. В них зазначалось, що позитивний результат референдуму 20 січня може перетворити Крим із рядової адміністративно-територіальної одиниці у складі УРСР в державу, яка володіє усією повнотою влади на своїй території. На думку авторів матеріалів «відновлена Кримська АРСР залишається у складі України лише у випадку, коли Україна підпише союзний договір.»[28, арк. 1-12] Отже, відновлення Кримської АРСР створювало умови для шантажу української держави в її прагненні до реального суверенітету. Із закликами утриматися від участі у референдумі виступили представники впливових суспільно-політичних та національно-демократичних організацій – Організація кримськотатарського національного руху на чолі з М. Джемілєвом, НРУ, ТУМ ім. Тараса Шевченка. У спільній заяві, оприлюдненій напередодні референдуму, зазначалося, що апаратники Кримського обкому КПУ та контрольована ними обласна рада «стурбовані лише тим, щоб підвищити свій статус до республіканських чиновників, а згодом, без потреби в Києві чи Москві, продовжити свій курс, що приведе до нової диктатури.» [28, арк. 56]

В результаті апаратно-бюрократичних потуг КПУ створило Раду громадських організацій України, до якої увійшли: КПУ, комсомол, Спілка трудящих України за перебудову, Селянська спілка, Союз «Чорнобиль»,

Спілка воїнів-інтернаціоналістів, Союз жінок України, Рада ветеранів війни, праці та Збройних сил, Український фонд культури, Українська спілка підприємств «Україна», які у липні 1991 року виступили із закликом до громадян України підтримати новий Союзний договір. [29, арк. 297-299]

Висновки. Формальна конструкція з сателітних об'єднань, яку очолювала КПРС-КПУ, свідчила про неготовність компартійного апарату до рішучих змін в умовах трансформації суспільства від тоталітарного до демократичного. За роки перебудови керівництво КПРС-КПУ втратило авторитет і підтримку серед більшості соціально-демографічних груп населення України. Відданість догматичній марксистсько-ленінській ідеології, підтримка ідеї оновленого Союзного договору, визнання КПУ свого статусу як філії загальносоюзної КПРС свідчило про атрофію політичної волі і призвели до закономірної заборони КПУ після проголошення незалежності України.

Література

1. Кульчицький С. До 10-річчя проголошення незалежності України. *Український історичний журнал.* Київ. 2001. №2. С. 3-22.

2. Бойко О. Д. Україна в 1985 – 1991 рр.: основні тенденції суспільно-політичного розвитку : монографія. Київ : ІПіЕНД, 2002. 306 с.

3. Гарань О. В. Убити дракона. З історії Руху та нових партій України. Київ : Либідь, 1993. 200 с.

4. Русначенко А. М. Національно-визвольний рух в Україні (середина 1950-х – початок 1990-х років). Київ : Вид. ім. Олени Теліги, 1998. 720 с.

5. 25 років незалежності: нариси історії творення нації та держави / Боряк Г.В. (кер. авт. кол.). Київ : Ніка-Центр, 2016. 796 с.

6. Коваленко Р. Документи компартійних організацій київської області у контексті вивчення кризи монопартійності та становлення політичного плюралізму в Україні (1988-1991 рр.). *Архіви України*. 2022. Вип. 1. С. 161-185.

7. Іваницька С.Г. Народний рух та влада на Запоріжжі в період перебудови (кінець 1989 - серпень 1991 років): за матеріалами приватних архівів учасників подій. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. Запоріжжя. 2009. Том 1. №25. С. 115-125.

8. Записки, довідки, інформації відділів ЦК КПУ, Рівненського і Чернівецького обкомів КПУ, правоохоронних органів України про суспільно-політичну обстановку в республіці та в її Західних областях, про заходи щодо забезпечення законності й громадського порядку в УРСР (05. 01. – 16. 11. 1990 р.). *ЦДАГО України.* Ф. 1. Оп. 32. Спр. 2872. 200 арк.

9. Інформації і листи ЦК КПРС і ЦК КПУ про ставлення різних категорій трудящих до Комуністичної партії, про суспільно-політичну обстановку, підготовку нового Союзного договору, Установчий з'їзд товариства „Знання" України, Установчий з'їзд партії демократичного відродження України та ін. (14. 02. – 7. 12. 1990 р.). *Держархів Львівської області*. Ф. П-3. Оп. 62. Спр. 755. 153 арк.

10. Програмні принципи діяльності Компартії України // Сучасні політичні партії та рухи на Україні (інформаційно-довідкові матеріали) / упоряд. І. Ф. Курас, Ф. М. Рудич, О. П. Смолянников, О. А. Спірін. Київ : Інститут політичних досліджень, 1991. 351 с.

11. Записки, довідки, інформаційні листи, телеграми ЦК КПРС, ЦК КПУ до ЦК КПРС і ЦК КПРРФСР, відділів ЦК КПУ, партійних органів, рішення партконференцій, зборів про проект Програми КПРС, департизацію органів МВС, політичний стан в республіці, події, пов'язані з діяльністю ДКНС, тиск на КПУ (06. 05. – 25. 08. 1991 р.). *ЦДАГО України*. Ф. 1. Оп. 32. Спр. 2896. 344 арк.

12. Записки, довідки, інформації ЦК Компартії України до ЦК КПРС, відділів ЦК Компартії України, партійних органів, Голови НРУ, громадських організацій, підприємств про проведення наради перших секретарів обкомів партії і голів облвиконкомів, поліпшення інформованості населення, стан системи політичної освіти, організацію Союзу трудящих України за перебудову, створення перепон у діяльності НРУ, заборону мітингів, релігійну обстановку, розширення участі жіноцтва у політичних процесах та інші питання масово-політичної роботи (07. 01. – 10. 04. 1989 р.). *ЦДАГО України*. Ф. 1. Оп. 32. Спр. 2556. 74 арк.

13. Спілка трудящих України за соціалістичну пребудову (СТУ) // Сучасні політичні партії та рухи на Україні (інформаційно-довідкові матеріали) / упоряд. І. Ф. Курас, Ф. М. Рудич, О. П. Смолянников, О. А. Спірін. Київ : Інститут політичних досліджень, 1991. 351 с.

14. Записки, довідки, інформації, телеграми відділів ЦК КПУ, партійних, радянських органів, ЦК ЛКСМУ, громадських організацій, зборів партактивів і громадськості про тенденції у розвитку громадсько-політичних формувань на Україні, проведення установчого з'їзду Української Селянсько-демократичної партії, інші питання діяльності неформальних організацій (22. 01. – 30. 08. 1990 р.). *ЦДАГО України*. Ф. 1. Оп. 32. Спр. 2767. 172 арк.

15. Програма Української селянської спілки. *Сільські вісті*. 1990. 8 червня.

16. З'їзд Селянської спілки. *Радянська Україна*. 1990. 26 вересня.

17. Інформації, нотатки, орієнтировки відділу з пропаганди роз тлумачення проекту нового Союзного договору, про матеріали першої звітно-виборчої обласної конференції Товариства української мови імені Т. Г. Шевченка, установчої конференції республіканського товариства російської культури «Русь». Про підготовку до видання обласної Книги Пам'яті. матеріали з відповідальної політики та атеїзму. Закон для рішення питань творчих союзів, установ культури та мистецтва. Довідки про надісланні до обкому партії листи громадян та інші. (29. 01. – 29. 11. 1990 р.). *Держархів Запорізької області.* Ф. ПР-102. Оп. 38. Спр. 333. 36 арк.

18. Протокол №5 пленуму міськкому Компартії України 29 березня 1991 р. *Держархів Запорізької області*. Ф. ПР-157. Оп. 52. Спр. 128. Арк. 10. 45 арк.

19. Протокол №5 пленуму міськкому Компартії України 8 липня 1991 р. *Держархів Запорізької області*. Ф. ПР.-157. Оп. 52. Спр. 125. Арк. 9-16. 40 арк.

20. Документи про розробку Закону „Про статус та соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи" (зауваження та пропозиції від профспілок, місцевих рад, народних депутатів, від товариств „Союз Чорнобиль"). (12. 12. 1990. – 30. 04. 1993 рр.). *ЦДАВО України*. Ф. 1-Р. Оп. 22. Спр. 1976. 172 арк.

21. Статути, програми громадських організацій та партій, довідки, аналізи їх діяльності (13. 06. 1988 – 01. 08. 1991 р). *Держархів Львівської області*. Ф. П-3. Оп. 62. Спр. 1024. 174 арк.

22. Документи про створення та діяльність ветеранських організацій Вінниччини (історичні довідки-спогади, доповідь, відомість). *Держархів Вінницької області*. Ф. Р-6156. Оп. 1. Спр. 20. 41 арк.

23. Протокол 2-ї звітно-виборної конференції ради ветеранів війни, праці і Збройних сил. *Держархів Вінницької області*. Ф. Р-6156. Оп. 1. Спр. 12. 60 арк.

24. Документи з питань діяльності ради по вирішенню суттєвих проблем ветеранського руху, поліпшення задоволення проблем ветеранів (інформації, довідки, листування). *Держархів Вінницької області*. Ф. Р-6156. Оп. 1. Спр. 6. Арк. 22-23. 64 арк.

25. Документи про створення Асоціації жінок Львівщини (статут, плани, текст статей, рішення та ін.) (25. 04. – 18. 09. 1991 р.). *Держархів Львівської області*. Ф. П-3. Оп. 62. Спр. 1026. 184 арк.

26. Записки, довідки, інформації, листи, телеграми відділів ЦК КПУ, резолюції, звернення і заяви зібрань громадськості, ветеранів про суспільно-політичний стан в республіці та діяльність опозиційних сил, про ситуацію у вугледобувних регіонах України (01. – 06. 1991 р.). *ЦДАГО України*. Ф. 1. Оп. 32. Спр. 2907. 166 арк.

27. Записки, довідки, інформації секретаріату ЦК КПУ, його відділів, Івано-Франківського, Львівського обкомів Компартії України з питань ідеологічної, масово-політичної роботи, зовнішньополітичної пропаганди, контрпропаганди, діяльності політичних партій і формувань. *ЦДАГО України*. Ф. 1. Оп. 32. Спр. 2969. 58 арк.

28. Матеріали з підготовки і проведення референдуму (20 січня 1991 року) про статус Криму та відношення до Союзного договору (11. 1990. – 01. 1991 рр.). *Держархів в АРК*. Ф.П-1. Оп. 14. Спр. 323. 163 арк.

29. ЦДАГО України. – Ф. 1. – Оп. 32. – Спр. 2903. – Арк. 297-299. Записки, довідки, листи ЦК КПРС і ЦК ВЛКСМ, ЦК Компартії України, його відділу по зв'язках з Радами, політичними громадськими організаціями, ЦК ЛКСМУ (МДС) про збори голів галузевих комітетів і рад профспілок, керівників членських організацій Федерації незалежних профспілок України, основи молодіжної політики, про стан у ЛКСМУ і піонерській організації України, надання їм допомоги, підсумки III конференції ЛКСМУ (МДС), про підписання нового Союзного договору, інші питання діяльності профспілок, молодіжних організацій і громадських об'єднань. 307 арк.

References

1. Kulchytskyi, S. (2001). Do 10-richchia proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy [To the 10th anniversary of the declaration of independence of Ukraine]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*. Kyiv. №2. 3-22.

2. Boiko, O. (2002). Ukraina v 1985 – 1991 rr.: osnovni tendentsii suspilno-politychnoho rozvytku : monohrafiia [Ukraine in 1985-1991: main trends of socio-political development: monograph]. Kyiv : IPiEND.

3. Haran, O. (1993). Ubyty drakona. Z istorii Rukhu ta novykh partii Ukrainy [To Kill the Dragon. From the History of the Rukh and New Parties in Ukraine]. Kyiv : Lybid.

4. Rusnachenko, A. (1998). Natsionalno-vyzvolnyi rukh v Ukraini (seredyna 1950-kh – pochatok 1990-kh rokiv) [National liberation movement in Ukraine (mid-1950s – early 1990s)]. Kyiv : Vyd. im. Oleny Telihy.

5. (2016). 25 rokiv nezalezhnosti: narysy istorii tvorennia natsii ta derzhavy / Boriak H. (ker. avt. kol.) [25 years of independence: essays on the history of the creation of a nation and a state / Boryak, G. (head)]. Kyiv : Nika-Tsentr.

6. Kovalenko, R. (2022). Dokumenty kompartiinykh orhanizatsii kyivskoi oblasti u konteksti vyvchennia kryzy monopartiinosti ta stanovlennia politychnoho pliuralizmu v Ukraini (1988-1991 rr.) [Documents of Communist Party organizations of the Kyiv region in the context of studying the crisis of single-party rule and the formation of political pluralism in Ukraine (1988-1991)]. *Arkhivy Ukrainy – Archives of Ukraine*. Vol. 1. 161-185.

7. Ivanytska, S. (2009). Narodnyi rukh ta vlada na Zaporizhzhi v period perebudovy (kinets 1989 - serpen 1991 rokiv): za materialamy pryvatnykh arkhiviv uchasnykiv podii [The People's Movement and Government in Zaporizhia during the Perestroika Period (end of 1989 - August 1991): Based on Materials from the Private Archives of Participants in the Events]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho derzhavnoho universytetu – Scientific Papers of the Faculty of History of Zaporizhia State University.* Zaporizhzhia. 2009. №25. 115-125.

8. Zapysky, dovidky, informatsii viddiliv TsK KPU, Rivnenskoho i Chernivetskoho obkomiv KPU, pravookhoronnykh orhaniv Ukrainy pro suspilno-politychnu obstanovku v respublitsi ta v yii Zakhidnykh oblastiakh, pro zakhody shchodo zabezpechennia zakonnosti y hromadskoho poriadku v URSR (05. 01. – 16. 11. 1990 r.) [Notes, reports, information from departments of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine, the Rivne and Chernivtsi regional committees of the Communist Party of Ukraine, and law enforcement agencies of Ukraine on the socio-political situation in the republic and its Western regions, on measures to ensure law and order in the Ukrainian SSR (January 5 - November 16, 1990]. *TsDAHO Ukrainy - Central State Archive of Public Associations of Ukraine.* F. 1. Op. 32. Spr. 2872. 200 ark.

9. Informatsii i lysty TsK KPRS i TsK KPU pro stavlennia riznykh katehorii trudiashchykh do Komunistychnoi partii, pro suspilno-politychnu obstanovku, pidhotovku novoho Soiuznoho dohovoru, Ustanovchyi zizd tovarystva „Znannia" Ukrainy, Ustanovchyi zizd partii demokratychnoho vidrodzhennia Ukrainy ta in. (14. 02. – 7. 12. 1990 r.) [Information and letters from the Central Committee of the CPSU and the Central Committee of the Communist Party of Ukraine on the attitude of various categories of workers to the Communist Party, on the socio-political situation, the preparation of a new Union Treaty, the Constituent Congress of the "Knowledge" Society of Ukraine, the Constituent Congress of the Party of Democratic Revival of Ukraine, etc. (February 14 – December 7, 1990)]. *Derzharkhiv Lviskoi oblasti – State Archives of Lviv Region*. F. P-3. Op. 62. Spr. 755. 153 ark.

10. (1991). Prohramni pryntsypy diialnosti Kompartii Ukrainy [Program principles of the Communist Party of Ukraine] *Suchasni politychni partii ta rukhy na Ukraini (informatsiino-dovidkovi materialy) / uporiad. I. F. Kuras, F. M. Rudych, O. P. Smoliannykov, O. A. Spirin.[Modern political parties and movements in Ukraine (information and reference materials) / edited by I. F. Kuras, F. M. Rudych, O. P. Smolyannikov, O. A. Spirin].* Kyiv : Instytut politychnykh doslidzhen.

11. Zapysky, dovidky, informatsiini lysty, telehramy TsK KPRS, TsK KPU do TsK KPRS i TsK KPRRFSR, viddiliv TsK KPU, partiinykh orhaniv, rishennia partkonferentsii, zboriv pro proekt Prohramy KPRS, departyzatsiiu orhaniv MVS, politychnyi stan v respublitsi, podii, poviazani z diialnistiu DKNS, tysk na KPU (06. 05. – 25. 08. 1991 r.) [Notes, certificates, information letters, telegrams from the Central Committee of the CPSU, the Central Committee of the Communist Party of Ukraine to the Central Committee of the CPSU and the Central Committee of the CPSRSF, departments of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine, party bodies, decisions of party conferences, meetings on the draft Program of the CPSU, the de-partyization of the Ministry of Internal Affairs bodies, the political situation in

the republic, events related to the activities of the State Committee for the National Security, pressure on the Communist Party of Ukraine (06. 05. - 25. 08. 1991)]. *TsDAHO Ukrainy – Central State Archive of Public Associations of Ukraine.* F. 1. Op. 32. Spr. 2896. 344 ark.

12. Zapysky, dovidky, informatsii TsK Kompartii Ukrainy do TsK KPRS, viddiliv TsK Kompartii Ukrainy, partiinykh orhaniv, Holovy NRU, hromadskykh orhanizatsii, pidpryiemstv pro provedennia narady pershykh sekretariv obkomiv partii i holiv oblvykonkomiv, polipshennia informovanosti naselennia, stan systemy politychnoi osvity, orhanizatsiiu Soiuzu trudiashchykh Ukrainy za perebudovu, stvorennia perepon u diialnosti NRU, zaboronu mitynhiv, relihiinu obstanovku, rozshyrennia uchasti zhinotstva u politychnykh protsesakh ta inshi pytannia masovo-politychnoi roboty (07. 01. – 10. 04. 1989 r.) [Notes, references, information from the Central Committee of the Communist Party of Ukraine to the Central Committee of the CPSU, departments of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine, party bodies, the Chairman of the National Executive Committee, public organizations, enterprises on holding a meeting of the first secretaries of regional party committees and heads of regional executive committees, improving public awareness, the state of the political education system, organizing the Union of Workers of Ukraine for Perestroika, creating obstacles to the activities of the National Executive Committee, banning rallies, the religious situation, expanding women's participation in political processes, and other issues of mass political work (January 7 - April 10, 1989)]. *TsDAHO Ukrainy – Central State Archive of Public Associations of Ukraine*. F.1. Op. 32. Spr. 2556. 74 ark.

13. (1991). Spilka trudiashchykh Ukrainy za sotsialistychnu prebudovu (STU) [Union of Workers of Ukraine for Socialist Reconstruction]. *Suchasni politychni partii ta rukhy na Ukraini (informatsiino-dovidkovi materialy) / uporiad. I. F. Kuras, F. M. Rudych, O. P. Smoliannykov, O. A. Spirin – Modern political parties and movements in Ukraine (information and reference materials) / edited by I. F. Kuras, F. M. Rudych, O. P. Smolyannikov, O. A. Spirin*. Kyiv : Instytut politychnykh doslidzhen.

14. Zapysky, dovidky, informatsii, telehramy viddiliv TsK KPU, partiinykh, radianskykh orhaniv, TsK LKSMU, hromadskykh orhanizatsii, zboriv partaktyviv i hromadskosti pro tendentsii u rozvytku hromadsko-politychnykh formuvan na Ukraini, provedennia ustanovchoho zizdu Ukrainskoi Seliansko-demokratychnoi partii, inshi pytannia diialnosti neformalnykh orhanizatsii (22. 01. – 30. 08. 1990 r.) [Notes, references, information, telegrams from departments of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine, party and Soviet bodies, the Central Committee of the Ukrainian Communist Party of Ukraine, public organizations, meetings of party activists and the public on trends in the development of public and political formations in Ukraine, the holding of the constituent congress of the Ukrainian Peasant Democratic Party, other issues of the activities of informal organizations (January 22 - August 30, 1990)]. *TsDAHO Ukrainy – Central State Archive of Public Associations of Ukraine.* F. 1. Op. 32. Spr. 2767. 172 ark.

15. (1990). Prohrama Ukrainskoi selianskoi spilky [Program of the Ukrainian Peasant Union]. *Silski visti. 8 chervnia – Rural News. June 8*.

16. (1990). Zizd Selianskoi spilky [Congress of the Peasant Union]. *Radianska Ukraina. 26 veresnia. – Soviet Ukraine. September 26.*

17. Informatsii, notatky, oriientyrovky viddilu z propahandy roz tlumachennia proektu novoho Soiuznoho dohovoru, pro materialy pershoi zvitno-vyborchoi oblasnoi konferentsii Tovarystva ukrainskoi movy imeni T. H. Shevchenka, ustanovchoi konferentsii respublikanskoho tovarystva rosiiskoi kultury «Rus». Pro pidhotovku do vydannia oblasnoi Knyhy Pamiati. materialy z vidpovidalnoi polityky ta ateizmu. Zakon dlia rishennia pytan

tvorchykh soiuziv, ustanov kultury ta mystetstva. Dovidky pro nadislanni do obkomu partii lysty hromadian ta inshi. (29. 01. – 29. 11. 1990 r.) [Information, notes, orientations of the propaganda department on the interpretation of the draft of the new Union Treaty, on the materials of the first reporting and election regional conference of the T. G. Shevchenko Ukrainian Language Society, the founding conference of the Republican Society of Russian Culture "Rus". On the preparation for the publication of the regional Book of Memory. materials on responsible politics and atheism. The law for resolving issues of creative unions, cultural and art institutions. Certificates on sending letters from citizens to the regional party committee and others. (29. 01. - 29. 11. 1990)]. *Derzharkhiv Zaporizkoi oblasti – State Archives of Zaporizhzhia Region*. F. PR-102. Op. 38. Spr. 333. 36 ark.

18. Protokol №5 plenumu miskkomu Kompartii Ukrainy 29 bereznia 1991 r. [Minutes No. 5 of the plenum of the city committee of the Communist Party of Ukraine on March 29, 1991]. *Derzharkhiv Zaporizkoi oblasti – State Archives of Zaporizhzhia Region*. F. PR-157. Op. 52. Spr. 128. Ark. 10. 45 ark.

19. Protokol №5 plenumu miskkomu Kompartii Ukrainy 8 lypnia 1991 r. [Minutes No. 5 of the plenum of the city committee of the Communist Party of Ukraine on July 8, 1991]. *Derzharkhiv Zaporizkoi oblasti – State Archives of Zaporizhzhia Region*. F. PR.-157. Op. 52. Spr. 125. Ark. 9-16. 40 ark.

20. Dokumenty pro rozrobku Zakonu „Pro status ta sotsialnyi zakhyst hromadian, yaki postrazhdaly vnaslidok Chornobylskoi katastrofy" (zauvazhennia ta propozytsii vid profspilok, mistsevykh rad, narodnykh deputativ, vid tovarystv „Soiuz Chornobyl"). (12. 12. 1990. – 30. 04. 1993 rr.) [Documents on the development of the Law "On the Status and Social Protection of Citizens Affected by the Chernobyl Disaster" (comments and suggestions from trade unions, local councils, people's deputies, from the "Chornobyl Union" societies). (12. 12. 1990. – 30. 04. 1993)]. *TsDAVO Ukrainy – Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine*. F. 1-R. Op. 22. Spr. 1976. 172 ark.

21. Statuty, prohramy hromadskykh orhanizatsii ta partii, dovidky, analizy yikh diialnosti (13. 06. 1988 – 01. 08. 1991 r) [Statutes, programs of public organizations and parties, certificates, analyses of their activities (13. 06. 1988 – 01. 08. 1991)]. *Derzharkhiv Lvivskoi oblasti – State Archives of Lviv Region*. F. P-3. Op. 62. Spr. 1024. 174 ark.

22. Dokumenty pro stvorennia ta diialnist veteranskykh orhanizatsii Vinnychchyny (istorychni dovidky-spohady, dopovid, vidomist) [Documents on the creation and activities of veteran organizations in Vinnytsia (historical references-memories, report, list)]. *Derzharkhiv Vinnytskoi oblasti – State Archives of Vinnytsia Region*. F. R-6156. Op. 1. Spr. 20. 41 ark.

23. Protokol 2-yi zvitno-vybornoi konferentsii rady veteraniv viiny, pratsi i Zbroinykh syl [Minutes of the 2nd reporting and election conference of the Council of Veterans of War, Labor and Armed Forces]. *Derzharkhiv Vinnytskoi oblasti – State Archives of Vinnytsia Region*. F. R-6156. Op. 1. Spr. 12. 60 ark.

24. Dokumenty z pytan diialnosti rady po vyrishenniu suttievykh problem veteranskoho rukhu, polipshennia zadovolennia problem veteraniv (informatsii, dovidky, lystuvannia) [Documents on the activities of the council to solve significant problems of the veterans' movement, improve the satisfaction of veterans' problems (information, certificates, correspondence)]. *Derzharkhiv Vinnytskoi oblasti – State Archives of Vinnytsia Region*. F. R-6156. Op. 1. Spr. 6. Ark. 22-23. 64 ark.

25. Dokumenty pro stvorennia Asotsiatsii zhinok Lvivshchyny (statut, plany, tekst statei, rishennia ta in.) (25. 04. – 18. 09. 1991 r.) [Documents on the establishment of the Association of Women of Lviv Region (statute, plans, text of articles, decisions, etc.) (April 25

- September 18, 1991)]. *Derzharkhiv Lvivskoi oblasti – State Archives of Lviv Region*. F. P-3. Op. 62. Spr. 1026. 184 ark.

26. Zapysky, dovidky, informatsii, lysty, telehramy viddiliv TsK KPU, rezoliutsii, zvernennia i zaiavy zibran hromadskosti, veteraniv pro suspilno-politychnyi stan v respublitsi ta diialnist opozytsiinykh syl, pro sytuatsiiu u vuhledobuvnykh rehionakh Ukrainy (01. – 06. 1991 r.) [Notes, certificates, information, letters, telegrams of departments of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine, resolutions, appeals and statements of public gatherings, veterans on the socio-political situation in the republic and the activities of opposition forces, on the situation in the coal-mining regions of Ukraine (January - June 1991)]. *TsDAHO Ukrainy – Central State Archive of Public Associations of Ukraine*. F. 1. Op. 32. Spr. 2907. 166 ark.

27. Zapysky, dovidky, informatsii sekretariatu TsK KPU, yoho viddiliv, Ivano-Frankivskoho, Lvivskoho obkomiv Kompartii Ukrainy z pytan ideolohichnoi, masovo-politychnoi roboty, zovnishnopolitychnoi propahandy, kontrpropahandy, diialnosti politychnykh partii i formuvan [Notes, references, information from the Secretariat of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine, its departments, the Ivano-Frankivsk and Lviv regional committees of the Communist Party of Ukraine on issues of ideological, mass-political work, foreign policy propaganda, counter-propaganda, and the activities of political parties and formations]. *TsDAHO Ukrainy – Central State Archive of Public Associations of Ukraine*. F. 1. Op. 32. Spr. 2969. 58 ark.

28. Materialy z pidhotovky i provedennia referendumu (20 sichnia 1991 roku) pro status Krymu ta vidnoshennia do Soiuznoho dohovoru (11. 1990. – 01. 1991 rr.) [Materials on the preparation and holding of the referendum (January 20, 1991) on the status of Crimea and its relationship to the Union Treaty (November 1990 – January 1991)]. Derzharkhiv v ARK – State Archives in the Autonomous Republic of Crimea. F.P-1. Op. 14. Spr. 323. 163 ark.

29. Zapysky, dovidky, lysty TsK KPRS i TsK VLKSM, TsK Kompartii Ukrainy, yoho viddilu po zviazkakh z Radamy, politychnymy hromadskymy orhanizatsiiamy, TsK LKSMU (MDS) pro zbory holiv haluzevykh komitetiv i rad profspilok, kerivnykiv chlenskykh orhanizatsii Federatsii nezalezhnykh profspilok Ukrainy, osnovy molodizhnoi polityky, pro stan u LKSMU i pionerskii orhanizatsii Ukrainy, nadannia yim dopomohy, pidsumky III konferentsii LKSMU (MDS), pro pidpysannia novoho Soiuznoho dohovoru, inshi pytannia diialnosti profspilok, molodizhnykh orhanizatsii i hromadskykh obiednan [Notes, certificates, letters of the Central Committee of the CPSU and the Central Committee of the All-Union Komsomol, the Central Committee of the Communist Party of Ukraine, its department for relations with Soviets, political public organizations, the Central Committee of the LKSMU (MDS) on meetings of heads of sectoral committees and councils of trade unions, heads of member organizations of the Federation of Independent Trade Unions of Ukraine, the basics of youth policy, on the situation in the LKSMU and the pioneer organization of Ukraine, providing them with assistance, the results of the III Conference of the LKSMU (MDS), on the signing of the new Union Treaty, other issues of the activities of trade unions, youth organizations and public associations]. *TsDAHO Ukrainy – Central State Archive of Public Associations of Ukraine*. F. 1. Op. 32. Spr. 2903. 307 ark.

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 398.3:615.89:113(477.87)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3743-3761

Леньо Павло Юрійович кандидат історичних наук, доцент кафедри археології, етнології та культурології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0002-4196-6173

ДЕМОНОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НА СТОРІНКАХ ЩОРІЧНИКА «ЕТНІКА КАРПАТ»: ТЕМАТИЧНИЙ ТА ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті представлено тематичний та джерелознавчий аналіз специфічного масиву матеріалів наукового щорічника «Етніка Карпат» (випуски 1–4), присвячений народним демонологічним віруванням та магічним уявленням мешканців Закарпаття. Автор фокусує увагу на тематичній сегментації видання, виокремлюючи та систематизуючи ті розвідки та польові записи, які безпосередньо стосуються духовного світу та нижчої міфології краю.

В історіографічному аспекті розглянуто науковий внесок дослідників (Василя Короля, Михайла Красікова, Галини Рейтій), чиї статті у щорічнику сформували сучасний концептуальний підхід до вивчення закарпатської демонології. У джерелознавчому контексті здійснено аналіз опублікованих у виданні автентичних джерел: рукописних збірників замовлянь та студентських інтерв'ю, що зафіксували усноісторичні свідчення про відьом («босоркань»), повітруль, дводушників, домовиків та магічні способи захисту господарства.

Особливий акцент зроблено на тому, як матеріали «Етніки Карпат» репрезентують демонологію не як релікт, а як живий компонент повсякденного світогляду, де архаїчні магічні формули синкретично поєднуються з християнською обрядовістю. Автор підкреслює наукову значущість систематизації саме демонологічного сегменту щорічника, оскільки це дозволяє верифікувати сучасний стан збереження міфологічних уявлень в різних етнографічних зонах регіону – від долинянської Ужгородщини та Виноградівщини до гуцульської Рахівщини.

Результати дослідження підтверджують, що аналізована частина матеріалів щорічника є репрезентативною джерельною базою для реконструкції цілісної демонологічної картини Закарпаття початку XXI століття та є важливим інструментом для подальших теоретичних узагальнень у царині етнології.

Ключові слова: «Етніка Карпат», етнографічна експедиція, долиняни, гуцули, Закарпаття, демонологія, уявлення, світогляд, свято, відьма («босорканя»), «повітруля», домовик, апотропеї, магічні практики.

Leno Pavlo Yuriyovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of archaeology, ethnology and cultural studies, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0002-4196-6173

DEMONOLOGICAL RESEARCH ON THE PAGES OF THE YEARBOOK «ETHNIKA KARPAT»: THEMATIC AND SOURCE ANALYSIS

Abstract. The article presents a thematic and source-based analysis of a specific array of materials from the scientific yearbook «Ethnika Karpat» (issues 1–4), dedicated to folk demonological beliefs and magical representations of the inhabitants of Transcarpathia. The author focuses on the thematic segmentation of the publication, highlighting and systematizing those explorations and field notes that directly relate to the spiritual world and the lower mythology of the region.

In the historiographical aspect, the scientific contribution of researchers (Vasyl Korol, Mykhailo Krasykov, Halyna Reitiy) whose articles in the yearbook formed a modern conceptual approach to the study of Transcarpathian demonology is considered. In the source-based context, an analysis of authentic sources published in the publication is carried out: handwritten collections of spells and student interviews that recorded oral historical testimonies about witches («bosorkan»), «povitrulya», two-spirits and magical methods of protecting the household.

Special emphasis is placed on how the materials of «Ethnics of the Carpathians» represent demonology not as a relic, but as a living component of the everyday worldview, where archaic magical formulas are syncretically combined with Christian ritual.

The author emphasizes the scientific significance of systematizing the demonological segment of the yearbook, since this allows us to verify the current state of preservation of mythological ideas in various ethnographic zones of the region - from Uzhhorod and Vynohradiv Dolinians to the Hutsuls from Rakhiv region.

The results of the study confirm that the analyzed part of the yearbook materials is a representative source base for the reconstruction of a holistic demonological picture of Transcarpathia at the beginning of the 21st century and is an important tool for further theoretical generalizations in the field of ethnology.

Keywords: «Ethnicity of the Carpathians», ethnographic expedition, Dolinians, Hutsuls, Transcarpathia, demonology, representations, worldview, holiday, witch («bosorkanya»), «povitrulya», house spirit, apotropaies, magical practices.

Постановка проблеми. Народна демонологія є однією з найбільш архаїчних і водночас найбільш стійких складових традиційного світогляду українців. Уявлення про надприродних істот, вірування в магічні практики, сакральні властивості простору й часу формували систему координат, у межах якої людина осмислювала навколишній світ, природу, хвороби, смерть, небезпеку та соціальні конфлікти. Для Карпатського регіону, з його складною історією, міжетнічною взаємодією та відносною збереженістю традиційної культури, демонологічні вірування становлять особливо цінний матеріал для наукового аналізу.

Вивчення народної демонології має тривалу традицію в українській етнології, однак значна частина досліджень базується на матеріалах XIX – початку XX ст. Сучасні польові етнографічні дослідження дозволяють простежити трансформацію архаїчних уявлень, їх адаптацію до нових соціокультурних умов, а також співіснування традиційних і модерних елементів у світогляді населення. У цьому контексті особливого значення набувають публікації, що репрезентують безпосередньо зібрані польові матеріали.

Важливою платформою для введення до наукового обігу нових польових записів є науковий щорічник «Етніка Карпат», що видається на базі Ужгородського національного університету у співпраці із Закарпатським музеєм народної архітектури та побуту з 2016 року. Видання акумулює результати етнографічних експедицій, здійснених у населених пунктах Закарпаття, та поєднує польові матеріали (інтерв'ю, фіксацію усних свідчень, опис обрядових практик) із науковими розвідками дослідників. У чотирьох випусках щорічника опубліковано значний корпус матеріалів, що стосуються демонологічних персонажів, магічних практик, народних способів захисту від «нечистої сили», уявлень про «порчу», «відьомство», «упирство», сакральні локуси тощо.

Актуальність запропонованого дослідження зумовлена необхідністю систематизації та критичного осмислення цього масиву публікацій як з тематичного, так і з джерелознавчого погляду. Попри наявність окремих статей у межах щорічника, комплексний аналіз демонологічних матеріалів, представлених у перших чотирьох випусках, досі не здійснювався. Водночас саме такий підхід дозволяє не лише окреслити коло поширених у регіоні вірувань, а й оцінити якість фіксації польового матеріалу, рівень його наукової інтерпретації та потенціал для подальших студій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення демонологічних уявлень на Закарпатті отримало систематичне відображення в щорічнику «Етніка Карпат». Одним упорядників щорічника є автор цієї наукової розвідки, чиї вступні статті до кожного із випусків окреслюють методологічні підходи до експедиційної практики, формування збірників та організацію польових досліджень. Їх тексти демонструють увагу до детального опису маршрутів експедицій, структурування матеріалів та концептуалізації етнографічної інформації, що дозволяє поєднати історико-етнографічний та тематичний підходи у вивченні локальної демонології [1-4].

Аналітичне осмислення матеріалів щорічника представлене у статтях-рецензіях О. Козакевич [5] та Леньо [6], які підкреслюють важливість «Етніки Карпат» як платформи для публікації і польових матеріалів, і аналітичних статей. Автори рецензій відзначають комплексність підходів, інтеграцію етнографічного та історичного контексту, а також широку географію польових досліджень.

Демонологічна проблематика була висвітлена у низці публікацій авторства різних дослідників. Василь Король у своїх роботах аналізує як усну, так і писемну традицію замовлянь, апокрифічних молитов та локальних цілительських практик, документуючи конкретні тексти та їх інтерпретації у контексті місцевої релігійно-магічної культури [7-11]. Михайло Красіков зосереджується на магічних практиках та святкових ритуалах, підкреслюючи трансформації традиційних вірувань у сучасному контексті [12-13]. Дослідження Галини Рейтій [14-15] та Михайла Зана [16] розкривають локальні демонологічні палітри досліджуваних сіл Виноградівщини, висвітлюючи як персоніфіковані демонічні образи, так і магічні практики, пов’язані з ними.

Особливо цінним джерелом є студентські польові дослідження (інтерв’ю), що здійснювались під час експедицій. Ці матеріали представляють широкий спектр локальних демонологічних уявлень, від «нижчої» міфології до цілительських практик, демонструючи актуальність і динаміку традиційних вірувань у сучасних закарпатських громадах. Зібрані дані формують фундамент для порівняльних досліджень, дозволяючи визначити як сталу, так і трансформовану частину демонологічного ландшафту регіону [17-34].

Метою статті є аналіз наукового та джерелознавчого потенціалу щорічника «Етніка Карпат» у контексті вивчення народної демонології та магічних практик Закарпаття.

Виклад основного матеріалу. Науковий щорічник «Етніка Карпат» започатковано у 2016 році з ініціативи викладачів та студентів Ужгородського національного університету як результат системної етнографічної

практики на Закарпатті. Ідея видання виникла після стаціонарної тритижневої експедиції 2015 року, під час якої було зібрано значний польовий матеріал у селах Ужгородського та Перечинського районів. Ініціаторами та розробниками концепції стали доценти Павло Леньо (автор цієї розвідки) та Василь Коцан. Видання замислювалося як майданчик для оприлюднення результатів щорічних експедицій у формі наукових статей і відібраних студентських інтерв'ю.

Метою щорічника є популяризація зібраних польових матеріалів і введення їх у науковий обіг. Особливу цінність становлять усноісторичні свідчення, які доповнюють або коригують офіційні історичні наративи, а також зафіксовані елементи матеріальної й духовної культури краю. Важливо, що видання виконує й освітню функцію : студенти мають можливість публікувати результати своїх перших наукових досліджень.

Структура щорічника є гнучкою, однак загалом кожен випуск відкривають узагальнюючі статті керівників експедиції з описом географії досліджень, завдань і результатів роботи. Також подається інформація про зібрані артефакти, передані до музейних фондів, зокрема Лабораторії етнології, фольклористики і краєзнавства УжНУ та обласного музею-скансену. Таким чином, «Етніка Карпат» поєднує науково-дослідну, архівно-зберігальну та освітню функції, сприяючи збереженню автентичної спадщини багатонаціонального Закарпаття [6, с. 188-189].

Серед значного масиву наукових розвідок та зібраних польових етнографічних матеріалів, опублікованих в чотирьох випусках «Етніки Карпат» важливе місце займають дослідження демонологічних вірувань та світоглядних уявлень Закарпаття. Ми робимо спробу їх тематичного та джерелознавчого аналізу.

Перший випуск щорічника вийшов друком у 2016 році. Він був сформований за результатами відновленої після 25-літньої перерви щорічної польової етнографічної експедиції, що проходила липні 2015 року в селах Ужгородського і Перечинського районів. Студенти другого курсу під керівництвом професійних етнографів і фольклористів Ужгорода та Києва збирали цікаві матеріали, знайомились з методикою етнографічного польового дослідження. Як результат – значна база даних : інтерв'ю, матеріальні артефакти [1, с. 6].

Один із учасників експедиції, Василь Король, тоді здобувач кафедри історії стародавнього світу та середніх віків, у своїй статті розглянув апокрифічні молитви-замовляння, що функціонують в сучасній усній та рукописній традиції серед українців Закарпаття. Автор робить спробу розглянути сучасний стан побутування апокрифічних пам'яток, їх жанрову специфіку. Окремо проаналізовано рукописний збірник апокрифів,

виявлений етнографічною експедицією. Він являє собою учнівський зошит на 96 листків, в якому вміщено 8 молитов, з них 5 апокрифічні. Їх повний текст подано в додатку до наукової статті [10, с. 18-25].

Темі народних демонологічних вірувань присвячено 5 з опублікованих в збірнику студентських інтерв'ю. Про народну демонологію сіл Анталовці та Ярок студентка Ярміла Басараб спілкувалась з місцевою жителькою Віолетою Балент. Респондентка розповідала про обереги від бурь, способи ідентифікації відьом («босоркань»), повітрулю («вітерницю») [17, с. 74-75]. Про демонологічні уявлення жителів с. Ворочево учасники експедиції дізнавались від Василини Вашко. Вдалось записати цікаві розповіді про вроки та народні методи лікування ряду хвороб [21, с. 86-89].

Цікаві історії про таких демонологічних персонажів як відьма («босорканя»), домовик, «гонихмарник», «вовкун», способи лікування хвороб («щиць», «жовч», «звуч») записувались Василем Карповим [23, с. 89-92] та Василем Козарем [25, с. 94-96] в селах Оріховиця та Невицьке Ужгородського, а також Ленуцою Опріш [28, с. 108-109] в с. Водиця Рахівського районів.

Другий випуск досліджуваного нами джерела присвячений етнографічним дослідженням Рахівщини, проведеним у червні-липні 2016 року під час студентської практики II курсу історичного факультету Ужгородського національного університету за участю етнографів з Ужгорода, Харкова та Рівного. Експедиція охопила понад 15 населених пунктів і присілків, де збирали інформацію про матеріальну культуру, календарну та сімейну обрядовість, традиційні заняття, знання і демонологічні уявлення, а також досліджували трансформації села в радянську добу, етнокультурну ситуацію прикордоння та мистецтво. У рамках практики проводили анкетування, аудіо-, фото- та відеофіксацію, паспортизували цвинтарі та зібрали колекцію предметів традиційної культури. Значна увага приділялася формуванню практичних навичок студентів у спілкуванні з інформантами та роботі в польових умовах. Видання містить статті та інтерв'ю, що відображають результати цієї експедиції та сприяють заповненню «білих плям» в етнографії Закарпаття, відкриваючи перспективу для тематичних публікацій у майбутньому [2, с. 3].

Серед опублікованих в цьому випуску наукових статей нашу увагу привертаю дві з них. Перша, авторства Василя Короля, присвячена введенню в науковий обіг рукописного збірника замовлянь із села Луг Рахівського району Закарпатської області. Автор актуалізує проблему недостатньої дослідженості подібних матеріалів у регіоні та підкреслює їхню важливість для вивчення традиційної духовної культури українців Закарпаття. Джерельну основу становить зошит із дев'ятьма замовляннями,

записаними від носійки традиції наприкінці XX ст., а також польові матеріали автора. Замовляння класифіковано за функціональним призначенням на лікувальні, соціально-побутові, господарські та метеорологічні. У текстах простежується поєднання християнських молитов із архаїчними магічними формулами, що свідчить про синкретичний характер народного світогляду. Окрему увагу приділено механізмам передавання сакрального знання та образу «баїльника» як носія особливої духовної сили. Стаття має вагоме значення для дослідження народної демонології та реконструкції світоглядних уявлень українців Карпатського регіону [8, с. 8-12].

Михайло Красіков, учасник експедиції, дослідник з Харкова, у своїй науковій розвідці аналізує сучасні магічні практики мешканців Рахівського району Закарпатської області на основі польових матеріалів 2016 року. Автор принципово відходить від романтизованого образу мольфарів і зосереджується не на «надприродних» постатях, а на повсякденних магічних діях звичайних людей, демонструючи, що магія залишається дієвим елементом сучасної традиційної культури. У теоретичному плані дослідник виходить із розуміння магії як природного способу впливу на світ у межах традиційного світогляду, де взаємозв'язок усього з усім сприймається як аксіома. Магічні практики активізуються передусім у ситуаціях невизначеності або кризи, коли раціональні засоби не дають результату.

Матеріал статті охоплює широкий спектр магічних дій : апотропеїчні, лікувальні, імітативні, профілактичні, господарські, весільні та поховальні практики. Автор переконливо показує, що магія пронизує практично всі сфери життя – від догляду за дитиною й тваринами до судочинства та митного контролю. Особливу увагу привертає символіка предметів (ніж, рушник, мотузка повішеника, череп коня), а також значення солі й цукру як оберегів. Водночас простежується дія принципів імітативної магії (ламання палички при укусі змії, водіння дитини «швидко» до церкви). Важливим є й регіональний аспект: автор не лише фіксує локальні особливості (наприклад, активне використання цукру як магічного засобу), а й проводить порівняння з іншими регіонами України, що дозволяє побачити як спільні архаїчні моделі, так і специфіку Закарпаття [13, с. 38-44].

Численні інтерв'ю, зібрані студентами під час розмов із респондентами з різних сіл досліджуваного регіону підтверджують той факт, що магія та демонологія тісно переплітаися з повсякденним життям, релігією та моральними уявленнями місцевих мешканців.

Інтерв'ю Аніти Улітіної з Анною Немчук з села Луг відображає традиційні закарпатські уявлення про демонологію, магію та народну медицину. Респондентка розповідає про обереги та молитви, зокрема «Золотий Отче Наш» та псалтир, які передавалися в родині і захищали від

зла, хвороб і наклепів. Особливу увагу приділено ритуалам очищення хати та захисту від негативних сил під час свят, а також лікувальним практикам («баяння»), що допомагали зціляти дітей. Інформаторка підкреслює моральний аспект магії – шкода іншим повертається на самого виконавця [31, с. 70-73].

Іван Костак у своєму інтерв'ю відзначає, що респонденти села Луг застосовували магію у повсякденному житті та святкових обрядах, зокрема для захисту худоби та врожаю, а також дотримувалися моральних правил : магія не мала завдавати шкоди іншим. Велике місце займали обряди збору трав і зілля на Івана Купала, ігри біля померлих та практики «відбирання молока» відьмами [26, с. 73-76].

Подібні мотиви прослідковуються й в інтерв'ю Олесі Гапак з мешканцями Хмелева, де респонденти розповідали про чергування магічних, релігійних і моральних аспектів у повсякденному житті, а також про магічних істот : красних, повітруль, лісовиків, «збіглят» та домовиків. Ритуали захисту від нечистої сили, молитви та спеціальні дії були спрямовані на охорону здоров'я, майна та врожаю [18, с. 78-81].

Інтерв'ю Еріки Драгуски з Миколою Пукманом із села Верхнє Водяне підтверджує ці ж тенденції : магія застосовувалася для охорони худоби, врожаю та дому, поєднувала елементи захисту і покарання порушників, а знання про магічні дії передавалися від покоління до покоління [22, с. 82-84].

Станіслав Староста у розповіді з Оленою Фріщак із села Ділове акцентує увагу на поєднанні релігійних обрядів, молитви та магічних дій («баяння») для захисту людей і тварин, а також на дитячих іграх та лічилках, що свідчить про органічну інтеграцію магії у щоденне життя [30, с. 85-94].

Схожі мотиви спостерігаємо й у селі Водиця, де респондентка Василина (назвали лише ім'я) пригадує дитячі ігри, зокрема хованки та шашки, а також магічні практики, що активно впливали на життя мешканців та господарство. Вона згадує «непевних» – чесних знахарок, повітруль, вовкунів, «царя змій», мотуз повішеника, «збіглят» і випадки топлення дівчат. Водночас домовики, русалки чи лісовики в селі не були поширені, але вірування у магічні та демонологічні явища залишалися важливою частиною місцевої культури [19, с. 95-97].

Третій випуск щорічника присвячений східній частині Рахівського району Закарпаття. Дослідженнями були охоплені такі населені пункти : Лазещина, Ясіня, Чорна Тиса, Білин, Кваси, Розтоки, Богдан та їхні присілки, а також районний центр Рахів. Збирались етнографічний матеріал про матеріальну культуру, календарну та сімейну обрядовість, магію та демонологію місцевих жителів, а також проводились усно-історичні

дослідження, включно з подіями Другої світової війни та радянізації регіону. У роботі брали участь науковці Ужгородського національного університету, обласного музею народної архітектури та побуту, запрошені етнографи, а також студенти-практиканти. Матеріали експедиції поповнили університетський архів та стали основою третього випуску щорічника. Збірник містить наукові статті та вибрані інтерв'ю студентів на теми обрядовості, матеріальної культури, магії та демонології, а також усно-історичних досліджень. Крім цього, до збірника включено розвідки дослідників, які не брали участі в експедиції, але їхні матеріали стосуються регіону. В них описуються топоніми, писанкарство, народна архітектура, одяг та сімейні обряди гуцулів Рахівщини. Додатково опубліковано звіти учасників експедиції, опис життя в польовому таборі та щоденники польових досліджень [3, с. 3-4].

Як і в попередньому випуску, окремим аспектам демонологічних вірувань свої статті присвятили Василь Король та Михайло Красіков. Перший вводить в науковий обіг ще один рукописний збірника народних замовлянь із села Водиця Рахівського району Закарпатської області. Він складається з 96 аркушів і включає 7 замовлянь (2 лікувальні та 5 господарських), а також апокрифічні молитви, традиційні молитовні тексти та заклинання. У статті детально описано структуру рукопису, зокрема порядок розміщення молитов, замовлянь і малюнків, що дозволяє зрозуміти систему їх організації та тематичну логіку. Особливу увагу автор приділяє мовній і магічній специфіці текстів. Крім того, наводить приклади різних типів заклинань : лікувальні, господарські, ритуали для тварин, а також текст «Бай» і заклинання проти змія. Ці тексти демонструють комплексний підхід гуцулів до магії та демонології, де обряд, слово і дія взаємопов'язані [7, с. 72-78].

Вивченню магічних практик і повір'їв мешканців Рахівського району Закарпаття, які пов'язані з основними християнськими святами, присвячена стаття Михайла Красикова. Автор досліджує, як ці традиції поєднують релігійні мотиви та локальні магічні уявлення, і яку роль вони відіграють у повсякденному житті людей. Проблематика статті полягає у виявленні символічного і практичного значення святкових обрядів, а також у з'ясуванні їх актуальності та розповсюдження в сучасному культурному контексті. У статті детально розглядаються магічні практики, пов'язані з основними християнськими святами, такими як Різдво, Великдень, Івана Купала та інші. М. Красіков показує, що багато з цих обрядів мають чітко прагматичний характер – вони виконуються для забезпечення здоров'я, родючості, успіху або захисту від злих сил. Водночас ці дії органічно поєднують релігійні мотиви і символіку християнства з локальними

магічними уявленнями, створюючи своєрідний синтез релігійного і народного [12, с. 79-92].

Серед масиву інтерв'ю, опублікованих в третьому випуску «Етніки Карпат» чотири присвячені демонології. Інтерв'ю Мар'яни Хованець із Марією Кокіш відображає народні вірування, магічні практики та демонологію в селі Розтоки. Респондентка розповіла про обряди захисту худоби від «замовлянь», зокрема використання маку, тканинних оберегів із сріблом, часником, сіллю та святою водою, а також про людей, яких називали ворожками і які могли шкодити тваринам чи людям. Пані Марія описала народні лікувальні практики, такі як «спалювання ружі» за допомогою червоної тканини та свічки, ритуали «нічниці» для дітей і дорослих, заклинання при укусах змій і легенду про «короновану змію» [33, с. 236-239].

Інтерв'ю Анни Малюк із Василиною Климпуш з присілку Студений (село Лазещина), висвітлює народні уявлення про демонологію, магію та мантичні практики місцевих жителів. Респондентка розповіла про вірування у відьом, які могли «забирати манну» – молоко від корів. Відьмами зазвичай народжувалися або спадково передавалися знання від предків. Для захисту худоби застосовували молитви, обряди з сіллю та молоком, а інколи зверталися до знахарів або монахів, які «відчитували» корову чи людину від негативного впливу. Особлива активність відьом спостерігалася перед великими святами, такими як Благовіщення чи Великдень. Інтерв'ю також містить оповіді про лікування хвороб і «непевне» – стан, який старі люди вважали магічним або злим, а сучасна медицина пояснює як епілепсію. Для лікування застосовували молитви, трави та обряди з мотузками, на яких повісилися хворі або померлі, що допомагало пом'якшити напад [27, с. 240-246].

Юрій Федоранич у розмові з Марією Воробчук з селища Ясіня зафіксував народні вірування, магічні практики та демонологічні уявлення місцевих жителів. Зокрема, для захисту худоби від злодіїв, вовків та інших небезпек під двері стайні клали сокиру та «грани», щоб охороняти вівці. Якщо тварину вкусила змія, лікували її каменем із потічка, натираючи місце укусу та при цьому промовляючи молитви «Отче Наш» і «Богородицю», повторюючи обряд кілька днів, поки не наставав результат. Інформаторка згадала і про «ружу» та «ватру», яку гасили спеціальним обрядом із дев'ятьма вугликами, супроводжуючи молитвами [32, с. 247-249].

Насиченою цінною інформацією була розмова з жителькою с. Лазещина Оленою Вершак. Вона підтвердила існування практики крадіжки «манни» у корів. Такі дії здійснювали «відьми» або «ворожки», які могли не брати речі насильно, а просити щось із дому, і тоді «манну» від корів

віддавали. Ці магічні особи також могли лікувати травами, шептати хвороби та робити обряди для зцілення людей. Пані Олена розповіла й про обряди захисту від природних явищ : хмари та бурю могли «відганяти» переважно жінки, махаючи хусткою та промовляючи заклинання. О. Верещак згадала «страччата» – душі дохрещених дітей, які могли «пищати», і для їхнього заспокоєння застосовували спеціальні молитви та обряди [34, с. 250-256].

Четвертий випуск «Етніки Карпат» став результатом етнографічної експедиції селами Виноградівського району. Дослідженнями були охоплені такі населені пункти : Виноградів, Сасово, Шаланки, Онок, Боржавське, Широке, Великі Ком'яти, Букове, Лемковиця, Олешник. Структура збірника вибудувана за кількома тематичними блоками, що відображають різні аспекти дослідження регіону. Окрім узагальнюючих вступних слів упорядників, до видання включено наукові статті учасників експедиції, а також матеріали інших дослідників. Хоча останні безпосередньо не брали участі у тритижневій експедиції, їхні праці також присвячені вивченню етнографічних особливостей цього регіону Закарпаття. Завдяки залученню цих матеріалів суттєво розширено як географічні межі дослідження, так і тематичне наповнення збірника.

Представлені у виданні розвідки репрезентують дослідників різних поколінь і наукових підходів, що позначається на використаній методології, стилі викладу та способах інтерпретації матеріалу. Важливе місце у структурі збірника займають інтерв'ю, присвячені різним тематичним питанням. Окремим блоком уперше виділено матеріали, які висвітлюють особливості розвитку етнографічного музейництва в регіоні [5; 6].

З блоку «Статті» нашу увагу привертають публікації Василя Короля та Галини Рейтій. Наукова розвідка «Цілителька Анця Зарічанська в традиційних віруваннях долинян Закарпаття» В. Короля ґрунтується на польових етнографічних матеріалах, зібраних серед жителів Виноградівського та Іршавського районів Закарпатської області у 2018–2019 роках. Автор досліджує образ Пойдин Анни, відомої як Анця Зарічанська, яка в народних віруваннях постає як провидиця, цілителька та посередниця між світом людей і потойбічним світом. У статті підкреслюється, що люди з езотеричними здібностями, зокрема Анця, зовні не відрізнялися від інших, однак завдяки дару передбачення, зцілення та порад відігравали важливу роль у житті місцевої громади. Її здібності пояснювалися віруванням у природжений дар або пережите «відродження після смерті», що надавало їй особливого статусу.

Спосіб життя Анці підкреслював її відокремленість: вона жила на горищі, дотримувалася постів, не виходила заміж і вибірково допомагала людям, орієнтуючись на їхні наміри. Її поради впливали на різні аспекти

життя громади – лікування, запобігання нещастям, догляд за худобою та проведення обрядових молебнів. Навіть після смерті Анці їй приписували пророчі здібності, що свідчить про глибоке значення її постаті для місцевої традиції. Дослідження показує, що образ Анці поєднував риси провидиці, цілительки та морального авторитета, відображаючи важливу роль народних вірувань у соціальному й духовному житті закарпатських громад [5, с. 426; 11, с. 30-43].

Стаття Галини Рейтій присвячена дослідженню образу відьми у традиційних віруваннях виноградівських долинян Закарпаття на основі матеріалів етнографічної експедиції 2018 року. Авторка зазначає, що демонологія регіону досі недостатньо вивчена, попри збереження тут давніх світоглядних уявлень. Центральним персонажем дослідження є відьма, або «босорканя», яку народна традиція трактує як напівдемонічну істоту, здатну шкодити людям і господарству.

У статті розглядається походження назв «відьма» і «босорканя», а також поділ відьом на родимих і вчених, які набувають силу через спадковість або спеціальні обряди. Описуються їхні основні дії : відбирання молока у корів, перевтілення у тварин, накладання вроків та інші шкідницькі впливи. Також подано народні уявлення про ознаки, за якими можна впізнати відьму. Окрему увагу приділено способам захисту від відьом – використанню оберегів, свячених предметів, ритуалів та зверненню до «знаючих людей». У підсумку авторка підкреслює, що образ відьми є складним культурним явищем, яке поєднує міфологічні уявлення, соціальні страхи та традиційні практики і становить важливу частину народної демонології Закарпаття [5, с. 426; 14, с. 44-61].

У розділі «З польових етнографічних матеріалів» вміщено як тексти записані під час експедиції 2018 року на Виноградівщині, так і матеріали з попередніх років. Важливим етнографічним джерелом є публікація Михайла Зана, що відображає демонологічні уявлення та магічні практики мешканців села Великі Ком’яти у другій половині ХХ ст. На основі польових записів автор систематизував свідчення старожилів про різних надприродних істот, серед яких «повітруля», «умітка», «нічниця», «водяник», «босорканя», «песиголовці» та душі померлих. Описані також народні способи захисту від нечистої сили : обкурення, використання свяченої води, обряди проти злого ока та інші магічні дії, пов’язані з календарними святами. Окрему увагу приділено оповідям про «водіння» людей надприродними силами та постаті пророчиці Анці Зарічанської. Дослідження показує, що демонологічні вірування тісно поєднувалися з моральними уявленнями громади, адже прояви нечистої сили часто пов’язувалися з гріховною поведінкою людей [16, с. 266-270].

Матеріал Василя Короля висвітлює демонологічні уявлення та магічні практики мешканців села Широке Виноградівського району, зосереджуючись на віруваннях, пов'язаних зі зміями та «гадячим каменем». За свідченням інформанта Петра Феєра, у народних уявленнях змії могли створювати особливі камені, яким приписували лікувальні та захисні властивості. Такий камінь передавався у спадок, носився на шиї та використовувався під час обрядів лікування і захисту, з дотриманням певних ритуальних правил. Знання про використання каменю і керування зміями передавалися лише обраним людям у визначений час і вимагали посту, дисципліни та духовної підготовки. Тут також згадуються інші демонологічні уявлення місцевих жителів, пов'язані з відьмами («босорканями»), упирями та духами померлих. Загалом дослідження демонструє, що народна магія у селі Широке виконувала практичні функції – лікування, захист від небезпек та підтримання морального порядку в громаді, а знання про «гадячий камінь» вважалися особливими й передавалися лише вузькому колу людей [9, с. 271-275].

Інтерв'ю Галини Рейтій з Анною Алексик відображає народні вірування та демонологічні уявлення мешканців села Великі Ком'яти. Інформаторка розповідає про релігійні та магічні практики, пов'язані з Великоднем, похоронними обрядами, «нечистими» смертями, а також про місцевих ворожок і пророчиць. У розповіді пояснюються великодні традиції, зокрема фарбування яєць у п'ятницю, та їх символічне значення. Окрема увага приділяється людям, які померли неприродною смертю. Їх вважали «нечистими» і ховали без повноцінних церковних обрядів. Також згадуються місцеві «босоркані», яким приписували магічний вплив на людей, худобу чи врожай, і пророчиці, зокрема Анця Зарічанська, яка мала значний авторитет у громаді. Загалом інтерв'ю показує, що народні вірування тісно переплітались з релігією, побутом і моральними уявленнями місцевої спільноти [15, с. 276-285].

Златослава Керечанин в розмові з Оленою Зеліско записала народні уявлення про магію та демонологію у Виноградові. З розповіді видно, що віра в надприродне була важливою частиною повсякденного життя : магічні практики поєднувалися з дитячими іграми, обрядами та побутом. Дівчата, наприклад, ворожили на кохання і майбутнє, використовуючи різні символічні предмети. Особливу увагу приділено постаті «босоркані» – жінки з магічними здібностями, яка, за народними уявленнями, могла впливати на природу, худобу та людей. Також згадуються інші демонологічні персонажі – опирі, повітрулі, чорнокнижники та дводушники. Інтерв'ю показує, що народна магія виконувала практичні функції : використовувалася для захисту від «злого ока», лікування чи збереження господарства.

Загалом ці вірування були тісно пов'язані з моральними уявленнями та регулювали взаємини людей із природою й громадою [24, с. 286-291].

Про демонологічні уявлення та магічні практики мешканців села Лемаковиця Виноградівського району бесіду з Анною Марушко вела Іванна Данко. Інформаторка розповідала, що магія була важливою частиною повсякденного життя, зокрема у захисті худоби, здоров'я дітей і боротьбі з природними явищами. Наприклад, зникнення молока у корів пояснювали діями «босоркань», а його повернення здійснювали за допомогою спеціальних обрядів. У віруваннях згадуються також дводушні, упирі та гатароші – істоти або люди з надприродними здібностями, які могли діяти вночі та впливати на людей і природу. Значну роль відігравали захисні ритуали : використання пасхального рушника проти бурі, гадячого каменю для лікування, а також віра в домових, що охороняють житло. Інтерв'ю показує тісне поєднання магічних і релігійних практик, адже обряди часто супроводжувалися молитвами та зверненням до священника. Загалом ці вірування виконували практичну функцію – допомагали пояснювати події, вирішувати життєві проблеми та підтримувати соціальні норми в громаді [20, с. 292-305].

Ще одне інтерв'ю на демонологічну тематику було записано Михайлом Сокачем від Івана Чонки. Воно відображає народні вірування та магічні практики мешканців села Великі Ком'яти. Інформатор розповідає про демонологічні уявлення, пов'язані з босорканями, дводушниками, упирями та іншими надприродними істотами. Зокрема, зникнення молока у корів пояснювали магічним впливом, а повернути його намагалися за допомогою ритуалів і молитов священника. У розповідях згадуються також знахарі й «дієві бабки», які лікували людей і знімали порчу, що свідчить про поєднання народної медицини, релігії та магії. Природні явища, як-от бурі чи повітрулі, трактувалися як прояви надприродних сил, а церковні дзвони вважалися засобом захисту від негоди [29, с. 306-312].

Висновки. Науковий щорічник «Етніка Карпат» – цінне джерело з вивчення народної демонології та магічних практик Закарпаття. Видання, засноване науковцями Ужгородського національного університету, запровадило в науковий обіг масив польових матеріалів, зібраних під час системних експедицій. Поряд з багатьма іншими темами у центрі уваги часопису перебуває функціонування нижчої міфології у сучасному побуті : від класичних образів «босоркань», повітруль та дводушників до специфічних регіональних культів, а саме віри в «гадячий камінь» чи пророчий дар цілительки Анці Зарічанської. Особливу цінність публікацій становить оприлюднення приватних рукописних збірників замовлянь, що розкривають синкретичну природу світогляду горян, де архаїчна магія органічно

переплетена з християнською молитвенною традицією. Дослідження доводять, що магічні практики (захист худоби, відбирання мани, лікування вроків) залишаються для мешканців краю дієвим інструментом упорядкування реальності та подолання життєвих криз. Водночас демонологічні уявлення виконують важливу соціально-етичну функцію, виступаючи регулятором моральних норм у громаді.

Перспективи подальшого вивчення цієї теми полягають у проведенні компаративних досліджень із міфологічними системами сусідніх країн Карпатського ареалу, а також у відстеженні трансформації традиційних вірувань під впливом глобалізації. Матеріали «Етніки Карпат» створюють надійний фундамент для цифровізації нематеріальної спадщини регіону та поглибленого лінгвістичного аналізу магічних текстів.

Література:

1. Леньо П. Вступне слово. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник.* Ужгород : Гражда, 2016. Вип. 1. С. 6-7.

2. Леньо П. Про етнографічну практику та експедицію. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 3-4.

3. Леньо П. Стежками Закарпатської Гуцульщини… *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2018. Вип. 3. С. 3-4.

4. Леньо П. Про експедицію та збірник. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 3-5.

5. Козакевич О. Науковий щорічник «Етніка Карпат». *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія Історія. 2020. Вип. 1 (42). С. 425-428.

6. Леньо П. Етніка Карпат (статті та матеріали етнографічних експедицій). *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія Історія. 2018. Вип. 2 (39). С. 188-189.

7. Король В. Рукописний збірник замовлянь із села Водиця Рахівського району Закарпатської області. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2018. Вип. 3. С. 72-78.

8. Король В. Рукописний збірник замовлянь із села Луг Рахівського району Закарпатської області. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 12-19.

9. Король В. «Ті, що гадам розказують» у традиційних віруваннях села Широке Виноградівського району. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 271-275.

10. Король В. Усна і писемна традиції апокрифічних молитов українців Закарпаття. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник.* Ужгород : Гражда, 2016. Вип. 1.С. 18-25.

11. Король В. Цілителька Анця зарічанська в традиційних віруваннях долинян Закарпаття (за польовими матеріалами). *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 30-43.

12. Красіков М. Магія свята у традиційній народній культурі закарпатців (за матеріалами польових досліджень на Рахівщині 2017 р.). *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2018. Вип. 3. С. 79-92.

13. Красіков М. Сучасні магічні практики закарпатців. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 38-44.

14. Рейтій Г. Відьма у традиційних віруваннях виноградівських долинян (за матеріалами етнографічної експедиції 2018 року). *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 44-61.

15. Рейтій Г. Демонологічна палітра с. Великі Ком'яти. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 276-285.

16. Зан М. Демонологічні персонажі та магічні практики у народних віруваннях жителів с. Великі Ком'яти : нотатки з щоденника польових матеріалів студентка історика (січень-лютий 1996 року). *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 266-270.

17. Басараб Я. Народна демонологія сіл Анталовці та Ярок Ужгородського району. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник.* Ужгород : Гражда, 2016. Вип. 1. С. 74-75.

18. Гапак О. «Нижча» міфологія жителів Хмелева. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 78-81.

19. Гоян М.-Н. Народна демонологія с. Водиця. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 95-97.

20. Данко І. Демонологічні уявлення с. Лемаковиця. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Леньо. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 292-305.

21. Дербаль А. Народні демонологічні уявлення жителів с. Ворочево Перечинського району. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник.* Ужгород : Гражда, 2016. Вип. 1.С. 86-89.

22. Драгуска Е. Вірування с. Верхнє Водяне. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 82-84.

23. Карпов В. Народна демонологія у с. Оріховиця Ужгородського району. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник.* Ужгород : Гражда, 2016. Вип. 1. С. 89-92.

24. Керечанин З. Люди з демонічними ознаками у світоглядних уявленнях мешканців Виноградова. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 286-291.

25. Козар В. Демонологічні уявлення у с. Невицьке Ужгородського району. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник.* Ужгород : Гражда, 2016. Вип. 1. С. 94-96.

26. Костак І. Народна магія села Луг. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 73-77.

27. Малюк А. Демонологічна палітра села Лазещина. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2018. Вип. 3. С. 240-246.

28. Опріш Л. Народні вірування українців с. Водиця Рахівського району. *Етніка Карпат*: *науковий щорічник.* Ужгород : Гражда, 2016. Вип. 1. С. 108-109.

29. Сокач М. Світоглядні вірування у с. Великі Ком'яти. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2019. Вип. 4. С. 306-312.

30. Староста С. Демонологія та магічні практики с. Ділове. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 85-94.

31. Улітіна А. Демонологічні уявлення села Луг. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. Вип. 2. С. 70-73.

32. Федоранич Ю. Народні вірування з селища Ясіня. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2018. Вип. 3. С. 247-249.

33. Хованець М. Лікувальна магія з с. Розтоки. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій.* Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2018. Вип. 3. С. 236-239.

34. Ходанич П. Традиційні обрядово-магічні практики з села Лазещина. *Етніка Карпат* : *науковий щорічник. : ст. та матеріали етнографічних експедицій*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2018. Вип. 3. С. 250-256.

References:

1. Leno, P. (2016). Vstupne slovo [Introductory word]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 1, 6–7. [in Ukrainian].

2. Leno, P. (2017). Pro etnohrafichnu praktyku ta ekspedytsiiu [On ethnographic practice and expedition]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 3–4. [in Ukrainian].

3. Leno, P. (2018). Stezhkamy Zakarpatskoi Hutsulshchyny [Along the paths of Transcarpathian Hutsul region]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 3, 3–4. [in Ukrainian].

4. Leno, P. (2019). Pro ekspedytsiiu ta zbirnyk [About the expedition and the collection]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 3–5. [in Ukrainian].

5. Kozakevych, O. (2020). Naukovyi shchorichnyk «Etnika Karpat» [Scientific yearbook "Ethnics of the Carpathians"]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia Istoriia – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series History*, 1(42), 425–428. [in Ukrainian].

6. Leno, P. (2018). Etnika Karpat (statti ta materialy etnohrafichnykh ekspedytsii) [Ethnics of the Carpathians (articles and materials of ethnographic expeditions)]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia Istoriia – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series History*, 2(39), 188–189. [in Ukrainian].

7. Korol, V. (2018). Rukopysnyi zbirnyk zamovlian iz sela Vodytsia Rakhivskoho raionu Zakarpatskoi oblasti [Manuscript collection of incantations from the village of Vodytsia, Rakhiv district, Transcarpathian region]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 3, 72–78. [in Ukrainian].

8. Korol, V. (2017). Rukopysnyi zbirnyk zamovlian iz sela Luh Rakhivskoho raionu Zakarpatskoi oblasti [Manuscript collection of incantations from the village of Luh, Rakhiv district, Transcarpathian region]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 12–19. [in Ukrainian].

9. Korol, V. (2019). «Ti, shcho hadam rozkazuiut» u tradytsiinykh viruvanniakh sela Shyroke Vynohradivskoho raionu ["Those who speak to snakes" in the traditional beliefs of the village Shyroke, Vynohradiv district]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 271–275. [in Ukrainian].

10. Korol, V. (2016). Usna i pysemna tradytsii apokryfichnykh molytov ukraintsiv Zakarpattia [Oral and written traditions of apocryphal prayers of Ukrainians of Transcarpathia]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 1, 18–25. [in Ukrainian].

11. Korol, V. (2019). Tsilytelka Antsia zarichanska v tradytsiinykh viruvanniakh dolynian Zakarpattia (za polovymy materialamy) [Healer Antsia Zarichanska in the traditional beliefs of the Transcarpathian lowlanders (based on field materials)]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 30–43. [in Ukrainian].

12. Krasykov, M. (2018). Mahiia sviata u tradytsiinii narodnii kulturi zakarpattsiv (za materialamy polovykh doslidzhen na Rakhivshchyni 2017 r.) [The magic of the holiday in the traditional folk culture of Transcarpathians (based on field research in the Rakhiv region in 2017)]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 3, 79–92. [in Ukrainian].

13. Krasykov, M. (2017). Suchasni mahichni praktyky zakarpattsiv [Modern magical practices of Transcarpathians]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 38–44. [in Ukrainian].

14. Reitii, H. (2019). Vidma u tradytsiinykh viruvanniakh vynohradivskykh dolynian (za materialamy etnohrafichnoi ekspedytsii 2018 roku) [The witch in the traditional beliefs of the Vynohradiv lowlanders (based on materials of the ethnographic expedition of 2018)]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 44–61. [in Ukrainian].

15. Reitii, H. (2019). Demonolohichna palitra s. Velyki Komiaty [Demonological palette of the village Velyki Komiaty]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 276–285. [in Ukrainian].

16. Zan, M. (2019). Demonolohichni personazhi ta mahichni praktyky u narodnykh viruvanniakh zhyteliv s. Velyki Komiaty [Demonological characters and magical practices in the folk beliefs of the inhabitants of Velyki Komiaty village]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 266–270. [in Ukrainian].

17. Basarab, Ya. (2016). Narodna demonolohiia sil Antalovtsi ta Yarok Uzhhorodskoho raionu [Folk demonology of the villages Antalovtsi and Yarok of Uzhhorod district]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 1, 74–75. [in Ukrainian].

18. Hapak, O. (2017). «Nyzhcha» mifolohiia zhyteliv Khmeleva ["Lower" mythology of the inhabitants of Khmeleva]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 78–81. [in Ukrainian].

19. Hoian, M.-N. (2017). Narodna demonolohiia s. Vodytsia [Folk demonology of the village Vodytsia]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 95–97. [in Ukrainian].

20. Danko, I. (2019). Demonolohichni uiavlennia s. Lemakovytsia [Demonological beliefs of the village Lemakovytsia]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 292–305. [in Ukrainian].

21. Derbal, A. (2016). Narodni demonolohichni uiavlennia zhyteliv s. Vorochevo Perechynskoho raionu [Folk demonological beliefs of the inhabitants of the village Vorochevo, Perechyn district]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 1, 86–89. [in Ukrainian].

22. Drahuska, E. (2017). Viruvannia s. Verkhnie Vodiane [Beliefs of the village Verkhnie Vodiane]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 82–84. [in Ukrainian].

23. Karpov, V. (2016). Narodna demonolohiia u s. Orikhovytsia Uzhhorodskoho raionu [Folk demonology in the village Orikhovytsia of Uzhhorod district]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 1, 89–92. [in Ukrainian].

24. Kerechanyn, Z. (2019). Liudy z demonichnymy oznakamy u svitohliadnykh uiavlenniakh meshkantsiv Vynohradova [People with demonic features in the worldview ideas of the inhabitants of Vynohradiv]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 286–291. [in Ukrainian].

25. Kozar, V. (2016). Demonolohichni uiavlennia u s. Nevytske Uzhhorodskoho raionu [Demonological beliefs in the village Nevytske of Uzhhorod district]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 1, 94–96. [in Ukrainian].

26. Kostak, I. (2017). Narodna mahiia sela Luh [Folk magic of the village Luh]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 73–77. [in Ukrainian].

27. Maliuk, A. (2018). Demonolohichna palitra sela Lazeshchyna [Demonological palette of the village Lazeshchyna]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 3, 240–246. [in Ukrainian].

28. Oprish, L. (2016). Narodni viruvannia ukraintsiv s. Vodytsia Rakhivskoho raionu [Folk beliefs of Ukrainians of the village Vodytsia, Rakhiv district]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 1, 108–109. [in Ukrainian].

29. Sokach, M. (2019). Svitohliadni viruvannia u s. Velyki Komiaty [Worldview beliefs in the village Velyki Komiaty]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 4, 306–312. [in Ukrainian].

30. Starosta, S. (2017). Demonolohiia ta mahichni praktyky s. Dilove [Demonology and magical practices of the village Dilove]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 85–94. [in Ukrainian].

31. Ulitina, A. (2017). Demonolohichni uiavlennia sela Luh [Demonological beliefs of the village Luh]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 2, 70–73. [in Ukrainian].

32. Fedoranych, Yu. (2018). Narodni viruvannia z selyshcha Yasinia [Folk beliefs from the settlement Yasinia]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 3, 247–249. [in Ukrainian].

33. Khovanets, M. (2018). Likuvalna mahiia z s. Roztoky [Healing magic from the village Roztoky]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 3, 236–239. [in Ukrainian].

34. Khodanych, P. (2018). Tradytsiini obriadovo-mahichni praktyky z sela Lazeshchyna [Traditional ritual and magical practices from the village Lazeshchyna]. *Etnika Karpat – Ethnics of the Carpathians*, 3, 250–256. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 316.752:[34:001

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3762-3773

Лисенко Алла Іванівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та права, Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-7354-4071

Тептюк Людмила Миколаївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та права Черкаського державного технологічного університету, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0003-1232-9535

Худолей Оксана Сергіївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та права Черкаського державного технологічного університету, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-6185-0274

ГЕНЕЗИС ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ» В НОРМАТИВНОМУ ТА НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Анотація. У статті здійснено комплексне дослідження шляхів становлення та динаміки змісту поняття «культурні цінності» у міжнародному та вітчизняному нормативному полі та науковому дискурсі України. Автори фокусують увагу на процесах рецепції міжнародних нормативно-правових актів та їхній подальшій адаптації до національного законодавства. На основі аналізу міжнародно-правових актів, зокрема Гаазької конвенції 1954 р. та Рекомендацій ЮНЕСКО 1968 р., прослідковано процес формування уніфікованого підходу до визначення категорії «культурні цінності». Констатовано, що характерною ознакою міжнародних стандартів є широта охоплення об’єктів, яка включає не лише рухомі та нерухомі предмети мистецтва й історії, а й архітектурні центри та спеціалізовані установи для їх зберігання. Встановлено, що в національному правовому полі зміст поняття трансформувався у бік чіткої класифікації матеріальних і духовних об’єктів, що підлягають державному захисту. Проаналізовано еволюцію термінологічного апарату, що міститься у профільних законах та міжнародних конвенціях, з виокремленням критеріїв, за якими об’єкти набувають особливого правового статусу. Розглядаються основні наукові підходи у вітчизняному академічному середовищі до визначення поняття «культурні цінності». Аргументовано, що, попри варіативність наукових поглядів на зміст зазначеної дефініції, сутність культурних цінностей

сьогодні трактується як багатоаспектна категорія, яка інтегрує матеріальні та духовні здобутки людства, що мають виняткове значення для національної та світової культури. Констатовано, що попри значні здобутки у гармонізації термінології, багатогранність природи культурних цінностей залишає простір для подальших наукових розвідок.

Ключові слова: культурні цінності, генезис, трансформація змісту, правовий статус, нормативне регулювання, науковий дискурс.

Lysenko Alla Ivanivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Law, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-7354-4071

Teptiuk Liudmyla Mykolayivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Law, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0003-1232-9535

Khudolei Oksana Serhiyivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Law, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-6185-0274

GENESIS AND TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF «CULTURAL PROPERTY» WITHIN THE REGULATORY AND SCIENTIFIC SPACE OF UKRAINE

Abstract. The article provides a comprehensive study of the developmental paths and dynamics of the conceptual content of «cultural property» within the international and domestic regulatory frameworks, as well as the scientific discourse of Ukraine. The authors focus on the processes of reception of international legal acts and their subsequent adaptation into national legislation. Based on the analysis of international legal instruments, specifically the 1954 Hague Convention and the 1968 UNESCO Recommendations, the process of forming a unified approach to defining the category of «cultural property» is traced. It is established that a characteristic feature of international standards is the broad scope of covered objects, which includes not only movable and immovable objects of art and history but also architectural centers and specialized institutions for their preservation. The study finds that within the national legal field, the content of the concept has transformed toward a clear classification of

material and spiritual objects subject to state protection. The evolution of the terminological apparatus contained in specialized laws and international conventions is analyzed, highlighting the criteria by which objects acquire a special legal status. The main scientific approaches within the domestic academic environment to defining the concept of «cultural property» are examined. It is argued that despite the variability of scientific perspectives on this definition, the essence of cultural property today is interpreted as a multifaceted category that integrates the material and spiritual achievements of humanity, which hold exceptional significance for national and world culture. It is concluded that despite significant progress in harmonizing terminology, the multifaceted nature of cultural property leaves room for further scholarly inquiry.

Keywords: cultural property, genesis, transformation of content, legal status, regulatory framework, scientific discourse.

Постановка проблеми. У сучасному гуманітарному дискурсі культурні цінності розглядаються не лише як об'єкти матеріального світу, а як фундаментальний складник збереження національної ідентичності та історичної пам'яті. В умовах глобалізаційних викликів та ризиків втрати культурної самобутності чітке термінологічне закріплення поняття «культурні цінності» виходить за межі формальної юриспруденції. Це стає стратегічним інструментом захисту національного надбання, що формує правовий та науковий фундамент для збереження спадщини минулих поколінь.

Проте аналіз вітчизняного досвіду свідчить про складний шлях формування цього поняття. Попри наявність низки нормативно-правових актів, у науковому та законодавчому просторі України досі спостерігається відсутність єдиного уніфікованого підходу до трактування «культурних цінностей». Колізії між міжнародними стандартами та національними законами, а також динамічна зміна наукових парадигм – від вузького «речового» підходу до широкого розуміння категорії – зумовлюють необхідність глибокого дослідження генезису та трансформації цього терміна. Таким чином, актуальність проблеми полягає у необхідності теоретичного осмислення еволюції поняття «культурні цінності», що є передумовою для вдосконалення системи збереження й примноження культурної спадщини та гармонізації українського законодавства з міжнародними вимогами в галузі музейної справи, охорони культурної спадщини тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання правової природи та змістового наповнення категорії «культурні цінності» перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних науковців. Теоретико-правовий фундамент для дослідження цієї проблеми було закладено з появою засадничих

міжнародних документів, які вперше на глобальному рівні закріпили концептуальні підходи до розуміння культурних цінностей. Теоретичні підходи до трактування поняття «культурні цінності» та його змістового наповнення у нормативному та науковому просторі, різні аспекти правового статусу та обігу культурних цінностей стали об'єктом ґрунтовного аналізу низки дослідників, серед яких В. Дерій, Т. Горбул, С. Кот, А. Матіос, М. Міщенко, В. Парагайло, А. Ребриш та ін.

Попри значну кількість праць поза увагою дослідників залишається комплексний аналіз закріплення поняття в національному законодавстві та вітчизняному історіописанні, відстеження динаміки трансформації цього поняття під впливом глобалізаційних процесів. Зокрема, потребує глибшого академічного вивчення питання про те, як міжнародні стандарти не просто копіюються, а якісно переосмислюються у вітчизняному науковому просторі, переходячи від суто предметного опису до глибокого соціокультурного трактування.

Метою статті є вивчення шляхів становлення та трансформації поняття «культурні цінності» у нормативній системі та науковій думці України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення понятійно-категоріального апарату, що розкриває сутність поняття «культурні цінності», припадає на др. пол. XX ст. Пріоритетним у цьому контексті є аналіз міжнародного правового дискурсу, оскільки саме на глобальному рівні було закладено фундамент сучасної термінології. Ключовою подією стала Гаазька конференція 1954 р., де було прийнято Конвенцію про захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту, ратифіковану Україною 1957 р. Цей документ увійшов в історію завдяки своєму всеохопному підходу до визначення об'єктів захисту, що стало підґрунтям для подальшої трансформації поняття від вузькопредметного розуміння до сучасної інтегрованої концепції культурних цінностей.

Аналіз змісту Конвенції дає підстави констатувати, що, відповідно до ст. 1 Конвенції, категорія «культурні цінності» отримала комплексне трактування і була структурована за трьома напрямами. По-перше, це рухомі та нерухомі об'єкти матеріальної спадщини, що мають виняткове історичне, мистецьке чи археологічне значення: від архітектурних ансамблів до музейних колекцій, архівних матеріалів та рідкісних видань. По-друге, під захист підпадають спеціалізовані установи, призначені для збереження чи експонування таких цінностей (музеї, архіви, великі бібліотеки тощо). Третім складником визначено «центри зосередження культурних цінностей», що охоплюють території з великою кількістю об'єктів пам'яткоохоронного значення [1].

Подальша трансформація терміна «культурні цінності» відображена у Рекомендації ЮНЕСКО 1968 р. (м. Париж), де його зміст було суттєво розширено. Документ охоплює не лише класичні нерухомі об'єкти історичного та мистецького значення, а й етнологічні споруди, наземні руїни та археологічні залишки. Важливою інновацією Рекомендації стало включення до складу культурних цінностей не лише офіційно зареєстрованих пам'яток, а й незареєстрованих залишків минулого, а також сучасних споруд, що мають високу художню цінність [2].

Окрему роль у формуванні поняття відіграє Конвенція ЮНЕСКО 1970 р. «Про заходи щодо заборони та запобігання незаконному імпорту, експорту та передачі права власності на культурні цінності», яка зосереджена на протидії незаконному обігу об'єктів культури. У цьому документі «культурні цінності» трактуються як предмети релігійного або світського характеру, які кожна держава самостійно визначає як значущі для археології, історії, науки чи мистецтва. Класифікація цінностей в Конвенції є досить деталізованою: вона охоплює природничі колекції, об'єкти технічної та військової історії, меморіальні предмети, пов'язані з видатними діячами, а також етнологічні та археологічні матеріали. Для України цей документ набув особливої ваги після його ратифікації у 1988 р. Він став засадничим правовим фундаментом для розбудови національної системи митного контролю, процедур сертифікації та розв'язання складних питань реституції втрачених культурних об'єктів [3].

Комплексний аналіз Конвенції ЮНЕСКО 1970 р. знайшов своє відображення в сучасному вітчизняному науковому просторі. Зокрема, важливим для розкриття тематики нашого дослідження є акцент на Конвенції як засадничому інструменті протидії незаконному обігу об'єктів культури. Так, у статті А. Ребриш розкрито визначальні чинники розробки документа, а також здійснено аналіз його переваг та змістовних недоліків у контексті міжнародно-правового регулювання охорони культурних цінностей. Дослідниця констатувала, що, попри певну декларативність, положення ст. 4 Конвенції ЮНЕСКО 1970 р. сьогодні є дієвим інструментом підтвердження суверенного права держави на контроль над власною культурною спадщиною. А. Ребриш також вказала на те, що ця норма закладає фундамент для взаємного визнання повноважень країн щодо регулювання експорту та походження цінностей, знайдених на їхніх територіях, що дозволяє мінімізувати міждержавні суперечки стосовно автентичності та реальної вартості культурних цінностей [4, с. 729].

У вітчизняному правовому полі фундамент для дефініції «культурні цінності» було закладено в «Основах законодавства України про культуру» (1992 р.). Ст. 14 цього документа містила узагальнене визначення, відносячи

до культурних цінностей об'єкти матеріальної та духовної культури, що мають художнє, історичне, етнографічне чи наукове значення. В документі також окреслено, що особливий статус у вітчизняному правовому полі мають унікальні об'єкти матеріального та духовного характеру, що відіграють визначальну роль в утвердженні національної самосвідомості. Такі пам'ятки класифікуються як національне культурне надбання та підлягають обов'язковому занесенню до Державного реєстру національного культурного надбання [5].

Суттєву деталізацію поняття отримало в Законі України «Про вивезення, ввезення та повернення культурних цінностей» (1999 р.). Окрім уточнення базового визначення культурних цінностей як об'єктів матеріальної та духовної культури, що мають художнє, історичне, етнографічне та наукове значення і підлягають збереженню, відтворенню та охороні відповідно до законодавства України, ст. 1 Закону закріпила розгалужену класифікацію об'єктів, що підлягають державній охороні.

Законодавчо закріплений перелік включає широкий спектр об'єктів – від творів образотворчого мистецтва та археологічних знахідок до архівних документів, нумізматичних колекцій та рідкісних зразків флори й фауни, які мають виняткове історичне, наукове чи художнє значення, що дозволило усунути подвійні трактування та створити чітку базу для митного контролю та їх експертної оцінки [6]. Закон України «Про культуру» (2010 р.) забезпечив наступність термінологічної бази, зберігши трактування «культурних цінностей», сформульоване в Законі України «Про вивезення, ввезення та повернення культурних цінностей» [7].

Визначення поняття «культурні цінності» як об'єктів матеріальної та духовної культури, що мають художнє, історичне, етнографічне та наукове значення і підлягають збереженню, відтворенню та охороні, й перелік яких визначено Законом України «Про вивезення, ввезення та повернення культурних цінностей», міститься також у ст. 1 Закону України «Про музеї та музейну справу» 1995 р. [8].

Ст. 4 Митного кодексу України також визначає культурні цінності як об'єкти матеріальної та духовної культури, що мають художнє, історичне, етнографічне та наукове значення і підлягають збереженню, відтворенню та охороні відповідно до законодавства України [9]. У ст. 210 Податкового кодексу України культурні цінності визначені як вироби мистецтва, предмети колекціонування або антикваріату [10]. Дослідження природи «культурних цінностей» у межах національного законодавства та наукової думки вказує на поступову адаптацію міжнародних стандартів до українських реалій. Важливим показником розвитку національного права стала тенденція до поступової уніфікації понятійно-категоріального апарату, що

проявляється у використанні консолідованого підходу до визначення «культурних цінностей».

Принципово важливим кроком у розвитку профільного законодавства стало введення Законом України «Про охорону культурної спадщини» узагальнюючої категорії «культурна спадщина». Статус об'єкта культурної спадщини надається автентичним спорудам, комплексам, визначним місцям чи рухомим предметам, які є носіями історичного, архітектурного, наукового або естетичного значення незалежно від їхнього поточного стану збереженості [11].

Доцільно звернути увагу на понятійну систему ЮНЕСКО, у якій функціонують два взаємопов'язані терміни: «cultural property» (традиційно інтерпретується як «культурні цінності») та «cultural heritage» (відповідно – «культурна спадщина») [12, с. 92]. На відміну від концепції «культурної спадщини», яка в межах міжнародно-правового поля традиційно асоціюється з нерухомими пам'ятками, категорія «культурні цінності» трактується науковцями як більш універсальна, оскільки охоплює повний спектр об'єктів матеріальної та нематеріальної культури [13, с. 28].

Законодавче закріплення переліку культурних цінностей створило підґрунтя для їхнього правового захисту, проте питання змістовного наповнення категорії «культурні цінності» залишається предметом наукових дискусій. Це спонукає до детального аналізу наукової літератури, у якій здійснюється спроба комплексного переосмислення цієї дефініції.

Так, С. Кот у межах наукової розвідки «Культурні цінності»: поняття і термін у контексті повернення та реституції предметів культури» наголошує на взаємозв'язку «культурних цінностей» із категорією «культурна спадщина».

Останню дослідник трактує комплексно: від матеріальних об'єктів (пам'яток архітектури, археології, архівів та мистецьких колекцій) до нематеріальних проявів – традицій, обрядів та ремесел, що передаються між поколіннями [14, с. 13]. Дослідник також зауважував, що зміст поняття «культурні цінності» у нормах права є значно вужчим, ніж у філософському чи культурологічному вимірах. Автор пояснює це тим, що законодавчі дефініції мають суто регуляторний характер, тоді як гуманітарні науки пропонують більш узагальнене та фундаментальне трактування цієї категорії [14, с. 23].

На думку В. Скуратівського, культурні цінності є складним феноменом, що поєднує в собі матеріальне втілення та духовний зміст, й визначаються як фундаментальні світоглядні основи та інституційні форми культури, притаманні різним суб'єктам – від глобальних регіонів до локальних соціальних і релігійних груп [15].

Ґрунтовністю та системністю відзначається наукова стаття В. Парагайла, в якій автор говорить про багатогранність поняття «культурні цінності», відсутність уніфікованого визначення в праві та науці, а також пропонує власне трактування культурних цінностей як об'єктів матеріального світу з особливим історико-мистецьким та науковим значенням, що потребують специфічного правового статусу. Згідно з підходом В. Парагайла, культурні цінності визначаються через систему взаємопов'язаних ознак. Вчений класифікує їх за сутнісними критеріями, як то історична, художня та наукова значущість для нації чи світу, та формально-юридичними показниками. До останніх він відносить встановлення особливого правового режиму та запровадження обов'язкової процедури державної реєстрації [16, с. 66].

К. Федько в науковій розвідці «Проблема визначення поняття культурних цінностей в Україні» трактує аналізовану нами дефініцію як об'єкти матеріального світу, що створені людською працею та підлягають реєстрації у встановленому порядку. Ключовими характеристиками таких предметів визначено їхню оригінальність, а також виняткове значення для історії, науки й культури українського народу [17, с. 113].

Окремі аспекти функціонування та правової природи культурних цінностей стали об'єктом ґрунтовної уваги низки інших дослідників. Зокрема, у науковому просторі було висвітлено питання класифікаційних ознак культурних цінностей з метою їх подальшого використання у процесах обліку та аналізу на ринку антикваріату, що знайшло відображення у працях В. Дерія [18]; взаємозв'язок дефініцій «культурні цінності», «культурна спадщина», «цифрова культурна спадщина» з'ясовував Т. Горбул [19], визначенню місця матеріальних культурних цінностей у системі національного культурного простору присвячена стаття М.Міщенко [20], питання щодо історичних витоків, міжнародно-правових аспектів та термінологічних викликів реституції культурних цінностей в Україні перебуває в полі наукового зору А. Матіоса [21], трактування сутності поняття «культурні цінності» крізь призму їх обліку та контролю в Україні є предметом наукового пошуку О. Коваленко [22] тощо.

Висновки. Проведений аналіз нормативно-правової бази та наукових підходів до визначення змісту категорії «культурні цінності» дозволяє зробити наступні висновки.

Вітчизняне правове поле демонструє стійку тенденцію до уніфікації: ключові галузеві акти та спеціалізоване законодавство поступово синхронізуються, орієнтуючись на єдину базову дефініцію культурних цінностей. Такий підхід забезпечує правову визначеність та системність у захисті національної спадщини.

Наукові погляди демонструють перехід від суто «предметного» сприйняття цінностей до їх розуміння як складного світоглядного і соціального феномену. Попри значний масив напрацювань у сучасному вітчизняному науковому просторі, питання дефініції культурних цінностей залишається відкритим, адже глибина цього поняття виходить далеко за межі суто юридичного опису, охоплюючи складні світоглядні та історичні пласти, що потребують подальшого багатогранного дослідження.

Література:

1. Про захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту : Конвенція, прийнята Гаазькою конференцією від 14 трав. 1954 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_157#Text (дата звернення: 15.03.2026).

2. Про збереження культурних цінностей, яким загрожує небезпека внаслідок проведення громадських чи приватних робіт: Рекомендація, прийнята на Генеральній конференції ООН з питань освіти, науки і культури, м. Париж, 19 листопада 1968 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_723#Text (дата звернення: 12.03.2026).

3. Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property 14 November 1970. URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-means-prohibiting-and-preventing-illicit-import-export-and-transfer-ownership-cultural (дата звернення: 09.03.2026).

4. Ребриш А.С. Конвенція ЮНЕСКО про заходи, спрямовані на заборону та запобігання незаконному ввезенню, вивезенню та передачі права власності на культурні цінності 1970 року: ключові аспекти та компетенція національних судів. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 10. С. 724–730. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/181

5. Основи законодавства України про культуру: Закон України від 14 лют. 1992 р. № 2117-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2117-12#Text (дата звернення: 15.03.2026).

6. Про вивезення, ввезення та повернення культурних цінностей: Закон України від 21 верес. 1999 р. № 1068-XIV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-14#Text (дата звернення: 05.03.2026).

7. Про культуру: Закон України від 14 груд. 2010 р. № 2778-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text (дата звернення: 14.03.2026).

8. Про музеї та музейну справу: Закон України від 29 черв. 1995 р. № 249/95-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-вр#Text (дата звернення: 07.03.2026).

9. Митний кодекс України від 13 берез. 2012 р. № 4495-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4495-17#Text (дата звернення: 15.03.2026).

10. Податковий кодекс України від 02 груд. 2010 р. № 2755-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2755-17#Text (дата звернення: 15.03.2026).

11. Про охорону культурної спадщини: Закон України від 08 черв. 2000 р. № 1805-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text (дата звернення: 11.03.2026).

12. Лисенко А.І., Пономаренко Ю.А. Культурні цінності: сутність поняття. *Культурно-історична спадщина України: перспективи дослідження та традиції збереження*: матеріали ІІІ-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю), Черкаси, 05–06 листоп. 2020 р.: у 2 ч. Черкаси: ЧДТУ, 2020. Ч. 2. С. 90–93.

13. Тептюк Л., Худолей О. Культурно-історичні цінності: законодавче закріплення поняття. *Культурно-історична спадщина України: перспективи дослідження та традиції збереження* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю), Черкаси, 04 груд. 2025 р. / упоряд.: В.М. Лазуренко та ін. Черкаси: ЧДТУ, 2025. С. 26–29.

14. Кот С. І. «Культурні цінності»: поняття і термін у контексті повернення та реституції предметів культури. Праці Центру пам'яткознавства: зб. наук. пр. 2011. Вип. 20. С. 10–26.

15. Скуратівський В.Л. Культурні цінності. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2014. URL: https://esu.com.ua/article-45942 (дата звернення: 08.03.2026).

16. Парагайло В.О. Основні підходи до визначення поняття «культурні цінності» в нормативних актах та юридичній літературі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. *Серія: Юриспруденція.* 2018. № 36. Т. 2. С. 64–67.

17. Федько К.О. Проблема визначення поняття культурних цінностей в Україні. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2012. Вип. 105 (1). С. 109–114.

18. Дерій В. А. Класифікація культурно-історичних цінностей та їх облік і аналіз на ринку антикваріату. *Економічний аналіз.* 2017. Том 27. № 3. С. 19–25.

19. Горбул Т.О. Еволюція поняття «культурна спадщина»: теоретико-методологічний аспект. *Культурологічна думка*. 2023. № 23. С. 178–187. DOI: https://doi.org/10.37627/2311-9489-23-2023-1.178-187

20. Міщенко М.А. Матеріальні культурні цінності в національному культурному просторі України. *Культурологічна думка*. 2017. № 12. С. 160–164.

21. Матіос А.О. Реституція культурних цінностей в Україні: історичні витоки, міжнародно-правові аспекти та термінологічні виклики. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал.* 2024. № 4. С. 249–253. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2024.322888

22. Коваленко О.В. Особливості облікового процесу культурних цінностей. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. *Серія: Економічні науки*. 2015. Вип. 11 (3). С. 151–154.

References:

1. Pro zakhyst kulturnykh tsinnostei u vypadku zbroinoho konfliktu: Konventsiia, pryiniata Haazkoiu konferentsiieiu vid 14 travnia 1954 r. [Convention for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict: Convention adopted by the Hague Conference of May 14, 1954]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_157#Text [in Ukrainian].

2. Pro zberezhennia kulturnykh tsinnostei, yakym zahrozhuie nebezpeka vnaslidok provodennia hromadskykh chy pryvatnykh robit: Rekomendatsiia, pryiniata na Heneralnii konferentsii OON z pytan osvity, nauky i kultury, m. Paryzh, 19 lystopada 1968 r. [Recommendation concerning the Preservation of Cultural Property Endangered by Public or Private Works: Recommendation adopted at the General Conference of the UN Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, November 19, 1968]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_723#Text [in Ukrainian].

3. UNESCO Convention (1970). *Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property 14*

November 1970. Retrieved from https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-means-prohibiting-and-preventing-illicit-import-export-and-transfer-ownership-cultural [in English].

4. Rebrysh, A.S. (2022). Konventsiia YuNESKO pro zakhody, spriamovani na zaboronu ta zapobihannia nezakonnomu vvezenniu, vyvezenniu ta peredachi prava vlasnosti na kulturni tsinnosti 1970 roku: kliuchovi aspekty ta kompetentsiia natsionalnykh sudiv [The 1970 UNESCO Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property: Key Aspects and Competence of National Courts]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal – Juridical Scientific Electronic Journal*, 10, 724–730. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/181 [in Ukrainian].

5. Osnovy zakonodavstva Ukrainy pro kulturu: Zakon Ukrainy vid 14 liut. 1992 r. No. 2117-XII. [Fundamentals of Ukrainian Legislation on Culture: Law of Ukraine of February 14, 1992 No. 2117-XII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2117-12#Text [in Ukrainian].

6. Pro vyvezennia, vvezennia ta povernennia kulturnykh tsinnostei: Zakon Ukrainy vid 21 veres. 1999 r. No. 1068-XIV. [On the Export, Import and Return of Cultural Property: Law of Ukraine of September 21, 1999 No. 1068-XIV]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-14#Text [in Ukrainian].

7. Pro kulturu: Zakon Ukrainy vid 14 hrud. 2010 r. No. 2778-VI. [On Culture: Law of Ukraine of December 14, 2010 No. 2778-VI]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text [in Ukrainian].

8. Pro muzei ta muzeinu spravu: Zakon Ukrainy vid 29 cherv. 1995 r. No. 249/95-VR. [On Museums and Museum Affairs: Law of Ukraine of June 29, 1995 No. 249/95-VR]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-vr#Text [in Ukrainian].

9. Mytnyi kodeks Ukrainy vid 13 berez. 2012 r. No. 4495-VI. [Customs Code of Ukraine of March 13, 2012 No. 4495-VI]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4495-17#Text [in Ukrainian].

10. Podatkovyi kodeks Ukrainy vid 02 hrud. 2010 r. No. 2755-VI. [Tax Code of Ukraine of December 2, 2010 No. 2755-VI]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2755-17#Text [in Ukrainian].

11. Pro okhoronu kulturnoi spadshchyny: Zakon Ukrainy vid 08 cherv. 2000 r. No. 1805-III. [On the Protection of Cultural Heritage: Law of Ukraine of June 8, 2000 No. 1805-III]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text [in Ukrainian].

12. Lysenko, A.I., & Ponomarenko, Yu.A. (2020). Kulturni tsinnosti: sutnist poniattia [Cultural values: the essence of the concept]. *Kulturno-istorychna spadshchyna Ukrainy: perspektyvy doslidzhennia ta tradytsii zberezhennia: materialy III-oi Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Cultural and historical heritage of Ukraine: proceedings of the 3rd All-Ukrainian scientific conference* (Part 2, pp. 90–93). Cherkasy: ChDTU [in Ukrainian].

13. Teptiuk, L., & Khudolei, O. (2025). Kulturno-istorychni tsinnosti: zakonodavche zakriplennia poniattia [Cultural and historical values: legislative consolidation of the concept]. *Kulturno-istorychna spadshchyna Ukrainy: perspektyvy doslidzhennia ta tradytsii zberezhennia: materialy VIII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* – Cultural and historical heritage of Ukraine: proceedings of the 8th All-Ukrainian scientific conference (pp. 26–29). Cherkasy: ChDTU [in Ukrainian].

14. Kot, S.I. (2011). «Kulturni tsinnosti»: poniattia i termin u konteksti povernennia ta restytutsii predmetiv kultury [«Cultural values»: concept and term in the context of return and restitution of cultural objects]. *Pratsi Tsentru pamiatkoznavstva – Proceedings of the Center for Monument Studies*, 20, 10–26 [in Ukrainian].

15. Skurativskyi, V.L. (2014). Kulturni tsinnosti [Cultural values]. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy – Encyclopedia of Modern Ukraine*. Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the NAS of Ukraine. Retrieved from https://esu.com.ua/article-45942 [in Ukrainian].

16. Parahailo, V.O. (2018). Osnovni pidkhody do vyznachennia poniattia «kulturni tsinnosti» v normatyvnykh aktakh ta yurydychnii literaturi [Basic approaches to defining the concept of «cultural values» in normative acts and legal literature]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Yurysprudentsiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Jurisprudence*, 36(2), 64–67 [in Ukrainian].

17. Fedko, K.O. (2012). Problema vyznachennia poniattia kulturnykh tsinnostei v Ukraini [The problem of defining the concept of cultural values in Ukraine]. *Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn – Actual Problems of International Relations*, 105 (1), 109–114 [in Ukrainian].

18. Derii, V.A. (2017). Klasyfikatsiia kulturno-istorychnykh tsinnostei ta yikh oblik i analiz na rynku antykvariatu [Classification of cultural and historical values and their accounting and analysis in the antiques market]. *Ekonomichnyi analiz – Economic Analysis*, 27(3), 19–25 [in Ukrainian].

19. Horbul, T.O. (2023). Evoliutsiia poniattia «kulturna spadshchyna»: teoretyko-metodolohichnyi aspekt [Evolution of the concept of «cultural heritage»: theoretical and methodological aspect]. *Kulturolohichna dumka – The Culturological Thought*, 23, 178–187. DOI: https://doi.org/10.37627/2311-9489-23-2023-1.178-187 [in Ukrainian].

20. Mishchenko, M.A. (2017). Materialni kulturni tsinnosti v natsionalnomu kulturnomu prostori Ukrainy [Material cultural values in the national cultural space of Ukraine]. *Kulturolohichna dumka – The Culturological Thought*, 12, 160–164 [in Ukrainian].

21. Matios, A.O. (2024). Restytutsiia kulturnykh tsinnostei v Ukraini: istorychni vytoky, mizhnarodno-pravovi aspekty ta terminolohichni vyklyky [Restitution of cultural property in Ukraine: historical origins, international legal aspects and terminological challenges]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Herald of the National Academy of Culture and Arts Management*, 4, 249–253. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2024.322888 [in Ukrainian].

22. Kovalenko, O.V. (2015). Osoblyvosti oblikovoho protsesu kulturnykh tsinnostei [Features of the accounting process of cultural values]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Ser.: Ekonomichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Ser.: Economic Sciences*, 11 (3), 151–154 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 94(477):378.091.8 «180/1917»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3774-3786

Махінько Анна Іванівна кандидат історичних наук, доцент кафедри історії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського», м. Київ, http://orcid.org/0000-0002-1970-7976

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНЕ СТАНОВИЩЕ СТУДЕНТСТВА УНІВЕРСИТЕТІВ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ (XIX – початок XX ст.)

Анотація. У статті досліджуються процеси у середовищі студентства університетів Наддніпрянської України XIX – початку XX ст.: соціальний, національний склад і матеріальне становище. Розкриваються аспекти джерел формування студентського бюджету та його видатки, можливості заробітку, види і особливості матеріальної допомоги. З'ясовано, що у Російській імперії цього періоду вища освіта надавала переваги у суспільному становищі: чин державного службовця, статус почесного громадянина або особисте чи спадкове дворянство, а також певний набір пільг, що було обов'язковим додатком. Це було вагомим аспектом життя у станово-чиновній структурі суспільства. На основі джерельної бази встановлено, що навчання у вищому навчальному закладі було пов'язано зі значними фінансовим витратами. Вони складалися з обов'язкової щорічної плати на навчання та видатків на повсякденні потреби. При зарахуванні студенти поділялися на тих, хто навчався за державний кошти, і тих, хто самостійно його оплачував.

У висновках зазначено, що студентське середовище університетів Наддніпрянської України протягом XIX ст. соціально еволюціонує від елітарності до демократизації, коли дворянство поступово поступається місцем представникам непривілейованих станів. Інтенсивність цього процесу посилилася з другої половини XIX ст. після ліберальних реформ. На початок XX ст. частка таких студентів становила половину. Проте погане матеріальне становище ставило їх у залежність від пошуків джерел фінансування, що робило життя більшості студентів нестабільним. Стипендії і робота у вільний від навчання час не покращували матеріальний стан, зростає роль самоорганізації студентства для взаємодопомоги. Саме низьке матеріальне становище ставало підгрунтям для сприйняття радикальних політичних ідей.

Ключові слова: освіта, вища освіта, навчання, університет, студентство, соціальний статус, матеріальне становище, студентські організації, стипендії, бюджет, нужденність.

Makhinko Anna candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kiïv, http://orcid.org/0000-0002-1970-7976

SOCIO-ECONOMIK SITUATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE DNIEPER UKRAINE (19th – early 20th centuries)

Abstract. The article examines the processes among students of the universities of the Dnieper Ukraine in the 19th - early 20th centuries: their social, national composition and financial situation. The aspects of the sources of formation of the student's budget and its expenditures, earning opportunities, types and features of material assistance are revealed. It is found that in the Russian Empire of this period, higher education provided advantages in social position: the rank of a civil servant, the status of an honorary citizen or personal or hereditary nobility, as well as a certain set of benefits, which was a mandatory appendix. This was an important aspect of life in the class-based and hierarchical structure of society. Based on the available sources, it was established that studying at a higher educational institution was associated with significant financial costs. They consisted of a mandatory annual tuition fee and expenses for everyday needs. When enrolled, depending on the entrance results, students were divided into those who studied at public expense, and those who paid for it on their own way. The conclusions indicate that the student environment of the universities of the Dnieper Ukraine during the 19th century socially evolves from elitism to democratization, when the nobility gradually gives way to representatives of the unprivileged classes. The intensity of this process became stronger since the second half of the 19th century after liberal reforms. At the beginning of the 20th century the share of such students was half. However, their poor financial situation made them dependent on the search for sources of funding, which made the lives of most students unstable. Since scholarships and work in their free time did not improve their financial situation, the role of students' self-organization for mutual assistance is growing. It was the humiliating financial situation that became the basis for the perception of radical political ideas.

Keywords: education, higher education, teaching, university, students, social status, material status, student organizations, scholarships, budget, poverty.

Постановка проблеми. Студентство є особливою динамічною соціальною групою. Враховуючи регламентовану структуру станового суспільства Російської імперії XIX – початку XX ст., воно було вписано до неї, проте ніколи не було окремим станом, а скоріше певною само організованою групою з особливим укладом повсякдення. Саме у цей період з розширенням мережі вищих навчальних закладів збільшується чисельність студентства.

Незважаючи на те, що належність до студентського середовища тривала у середньому не дуже довгий час, але цей період був переходом до дорослого життя, підготовкою до вступу на державну службу або роботу у приватних установах. Проте молодь у вищих навчальних закладах стикалася з труднощами матеріального характеру, які істотно впливали на можливість їх навчатися і отримати фахову підготовку. Усвідомлюючи потребу в освічених спеціалістах, влада у особі адміністрацій вищих навчальних закладів намагається покращити матеріальне становище студентства. У контексті вирішення цієї проблеми також важливим аспектом стає самоорганізація і взаємодопомога самих студентів, а також благодійна допомога загалу. Дослідження означеної питання дасть можливість з точки зору історичної ретроспективи напрацювати механізми взаємодії держави і суспільства з такою особливою його групою як студентство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографія даної проблеми частково започаткована наприкінці XIX – на початку XX ст. і представлена працями переважно узагальнюючого характеру стосовно обраного питання. Дослідники цього періоду приділяють увагу історії становлення вищих навчальних закладів у наддніпрянських губерніях, де в контексті зачіпається питання становища студентства. Змістовними є роботи, що стосуються історії університетів, які функціонували в даний період на українських землях. Зокрема у двох грунтовних роботах професора М.Володимирського-Буданова присвячених історії Київського університету показано місце студентства в університетській структурі, наводяться статистичні дані за період від часу відкриття до кінця XIX ст. За таким принципом написані праця Д.Багалія з історії Харківського університету та нарис історії Новоросійського університету А.Маркевича. У праці останнього також наводяться види допомоги студентству.

У ранній радянській історіографії з її класовим принципом студентство розглядалося у аспекті його соціальної сутності та революційного потенціалу.

У історичних дослідженнях другої половини XX ст. при збереженні попередніх ідейних засад змінився погляд на роль вищих навчальних закладів даного періоду у бік позитивної їх характеристики. Загалом

дослідники характеризують соціально-економічне становище студентства, які змушені поєднувати навчання і роботу, на межі злиденності.

У новітній час спостерігається активізація дослідження проблематики студентства даного періоду. Зокрема у монографії А.Іванова досліджено види студентської самоорганізації від земляцтв, наукових гуртків, організацій різних напрямів до форм політичної активності. Питому вагу праць становлять дослідження аспектів проблеми студентських виступів, як крайньої форми захисту своїх прав та інтересів. Серед них праці Ю.Бургаз, О.Іщенка, В.Семененка, Н.Левицької. Особливості студентського повсякдення висвітлюються у працях Т.Стоян, І.Посохова, О.Драч та Т.Самчука, де автори торкаються у контексті досліджень соціального та економічного аспектів. У дисертації М.Кругляк дається характеристика матеріальному становищу студентства вищих навчальних закладів Наддніпрянської України даного періоду у контексті дослідження повсякденного життя [1].

Зважаючи на зазначене вище, питання становища студентства наддніпрянських губерній, як соціальної компоненти у поєднанні з економічним аспектом у історіографії комплексно переважно не висвітлювалося.

Метою статті є висвітлення соціального статусу студентів університетів Наддніпрянської України та дослідження їх матеріального становища періоду XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. У Російській імперії вища освіта надавала переваги у суспільному становищі: чин державного службовця, статус почесного громадянина або особисте чи спадкове дворянство, а також певний набір пільг, що було обов'язковим додатком. Це було вагомим у станово-чиновній структурі суспільства. Доступність вищої освіти регулювалася університетськими статутами, які визначали порядок зарахування, організацію навчального процесу, права і обов'язки студентів.

Процес входження у студентське середовище на початку XIX ст. регулювався університетським статутом затвердженим у жовтні 1804 р. Відповідно його норм, особа, яка претендувала на навчання, повинна була надати свідоцтва про навчання у гімназії, поведінку та соціальний стан. Для тих, хто мав домашню освіту, проводилися випробування з предметів, що відповідали галузі знань обраного фаху [2, с. 599 – 600]. Зважаючи, що у цей період серед вступників переважають представники верств, які фінансово могли забезпечити своїм дітям домашнє навчання, проведення вступних випробувань не було винятком.

1837 р. Міністерством народної освіти ухвалено відповідні правила прийому до університетів, що визначали умови вступу. Ці правила з певними змінами діяли до 1917 року. Також варто звернути увагу на аспект надання свідоцтва про станову належність. До освітньої реформи 1864 р. становий

та, відповідно, майновий ценз були суттєвими при зарахуванні до навчальних закладів. Відповідно доступ до вищої освіти мала переважно молодь з неподатних станів. У перший рік функціонування Харківського університету з 57 студентів 40 % були дворянами, а 49 % особами духовного звання. Через п'ять років динаміка змінюється: 63 % складає дворянство, 21 % духовенство, 13 % інші соціальні групи [3, с. 788, 791]. Натомість у початковий етап роботи Київського університету близько 88 % студентського складу становили вихідці з дворянських родин [4, с. 39]. Зазначимо, що переважна більшість юнаків належали до родин служилого дворянства, переважна більшість якого отримала дворянство за вислугою. У перший рік діяльності Новоросійського університету освіту здобувало 178 студентів, з яких 63 % походили з дворянсько-чиновницьких родин, майже 11 % були з родин духовенства, а 25 % були міщанами та селянами [5, с. 676 – 677]. Зважаючи на те, що останній почав функціонувати у другий половині XIX ст., вже помітно зростання у студентському середовищі питомої ваги представників податного стану, а також скорочення чисельності представників духовенства, яких обмежили у вступі до світських навчальних закладів.

У результаті реформ та істотної лібералізації норм університетського статуту 1863 р. склад студентства змінюється, що у свою чергу стало відбитком певної соціальної трансформації у суспільстві. Статут регламентував вступ без іспитів при наявності документу, що засвідчував базову освітню підготовку. Проте адміністрації вищих навчальних закладів, при необхідності могли призначити вступні випробування, що передбачалося правилами, затвердженими міністерством. Подекуди такі випробування були засобом відмови тим особам, які вважалися потенційно неблагодійними в силу своїх майнових статків або належності до податного стану чи етнічної або релігійної спільноти. Також статут передбачав доступ до прослуховування лекційного курсу вільних слухачів [6, с. 632]. Зазначимо, що кількість таких слухачів була невеликою і зазвичай це були чиновники, які могли таким чином підвищувати фаховий рівень.

Статутом 1884 р. правила вступу істотно не змінилися: крім атестату або свідоцтва, що засвідчувало базову освіту в обсязі гімназійного курсу, особисті документи, що посвідчували станову належність та свідоцтво про бездоганну поведінку від поліції. Крім того встановлювалася нижня вікова межа для вступника у 16 років при відсутності верхньої межі. Таким чином, у аудиторіях опинялися і цілком дорослі люди.

У наддніпрянських губерніях існували особливі умови вступу осіб етнічних спільнот до вищих навчальних закладів. Так, правилами київського університету встановлювалися квоти та порядок вступу поляків [7, с. 365].

У 1887 р. міністерством народної освіти було впроваджено відповідне нормування чисельності місць для осіб іудейського віросповідання. У смузі осілості, до якої входили Київський і Новоросійський університети, 10 %, та поза смугою осілості, де був Харківський університет, 5 % [8, с. 47]. Ці норми стосувалося також і вищих технічних навчальних закладів. Для бажаючих отримати вищу освіту виходом з становища частіше була зміна віросповідання. Наявність золотої медалі за гімназійний курс також давала можливість уникнути проблем зі вступом. За спогадами К. Паустовського гімназисти випускного класу вирішили, що «кращі учні з росіян і поляків повинні на іспитах хоча б по одному предмету отримати четвірку, щоб не отримати золотої медалі. Ми вирішили віддати усі золоті медалі євреям. Без цих медалей їх не приймали до університету» [9, с. 248 – 249].

При зарахуванні на навчання студенти, залежно від рівня успішності (не нижче задовільного) поділялися на казеннокоштних, які утримувалися за рахунок університету, та своєкоштних, які навчалися за гроші родини або благодійників (земства, установи та організації). Кількість казенних місць визначалася статутом і такі випускники ставали кадровим резервом для державної служби, маючи зобов'язання відпрацювати виділені державою кошти. Чисельність студентів, які навчалися за власний кошт визначалася адміністрацією закладу і залежала від матеріально-технічного забезпечення, але були випадки, коли кількість таких студентів визначалася урядовим розпорядженням. Так, у першому навчальному році до Харківського університету зарахували 40 «казенних» студентів [10, с. 197]. Університет св. Володимира прийняв у першому навчальному році 50 студентів, з яких 24 готувалися до чиновницької служби, 26 мали працювати педагогами у середніх навчальних закладах [4, с. 28], а у 1841 р. зарахували 20 студентів на нововідкритий медичний факультет для забезпечення кадрами медичних установ правобережних губерній [11, с. 23]. При зарахуванні з такими студентами укладалася письмова угода щодо майбутньої роботи у державних установах терміном не менше шести років.

Вступ до вищого навчального закладу означав перехід до самостійного життя який не був легким для більшості студентів. Для переважної більшості матеріальна допомога родини була незначною або взагалі відсутньою. Відтак, молода людина була змушена розраховувати на власні можливості фінансового забезпечення, що було складною проблемою, зважаючи на те, що потрібно було поєднувати це з навчанням.

Зазначимо, що казеннокоштні студенти мали в цьому сенсі певні переваги, оскільки не мали сплачувати за навчання, а також перебували на пансіоні за рахунок наданих з казни коштів. Близькими до них у статусі були студенти-пансіонери, які навчалися за рахунок коштів організацій або

установ. Так, в університеті св. Володимира до побудови власного приміщення винаймали для них житло. Згодом у головному корпусі для помешкання було відведено окремий поверх, де розташовувалися спальні кімнати, їдальня та приміщення для занять. За казенний рахунок вони забезпечувалися формою, харчуванням, отримувати медичну допомогу в університетській лікарні. При цьому студенти повинні були дотримуватись жорстких обмежувальних правил під час періоду навчання: перебувати виключно у формі поза спальною кімнатою і не відвідувати її протягом дня, не приймати гостей у приміщеннях для занять, не відвідувати трактири та кондитерські під час занять та пізнього вечора тощо. Порушення цих правил тягнуло за собою позбавлення державного фінансування і, відповідно, навчання за власний рахунок або виключення з університету [12]. Тому казеннокоштний студент зазвичай був старанним у навчанні, оскільки, по-перше, не бажав втратити свій статус, а, по-друге, перебуваючи у таких жорстких умовах, не мав більшого часу на юнацькі задоволення доступні для однокурсників, які навчалися за власні кошти. Серед видатків, які мали місце у бюджеті казеннокоштного студента, було придбання навчальної (якщо книги не було у бібліотеці) та художньої літератури, канцелярських товарів, предметів гігієни, квитків до театру, що в свою чергу не було надто суттєвим тягарем для нього.

Кошторис видатків студента, який навчався за власний рахунок, був суттєвим і включав плату за навчання, придбання форми, книжок та письмового приладдя, оплату найманого житла, витрати на харчування, придбання гасу тощо.

Також періодично додавалися термінові витрати у випадку придбання одягу чи взуття, а також хвороби. Наприкінці XIX ст. достатній річний бюджет провінційного студента мав бути у межах 330 - 375 руб. і складався з витрат на наймання житла (80 руб.), харчування (120 руб.), одяг, який передбачав придбання студентського мундиру (60 – 70 руб.), освітлення, прання (25 руб.), придбання книжок та інші витрати (45 руб).

Також до вище зазначеного можна додати витрати на проїзд. Проте у реальному житті переважна більшість студентів була змушена розраховувати на 250 і менше рублів. Так, в університеті св. Володимира кількість студентів, які розраховували на щомісячний бюджет у 25 і менше рублів складали 63 % від загальної їх кількості, а 15 % взагалі не мали жодної допомоги [13, с. 12 – 13]. В цілому 15,5 % студентів мешкали у родині або забезпечувалися ними житлом і харчуванням, 48 % отримували від батьків допомогу від мізерної до суттєвої [14, арк. 1], проте більшість молодих людей були змушені шукати можливостей для заробляння коштів, щоб здійснювати навчання.

Однією з суттєвих статей видатків була плата за навчання. На початку XIX ст. вона становила 14 руб. сріблом на рік, протягом першої половини століття вона зростає вдвічі, а наприкінці складає 80 – 120 руб. [15, с. 101] в залежності від обраного фаху. Зазвичай популярністю користувалися юридичний та медичний факультети, а також відділення технічного спрямування, де плата за навчання могла бути дещо вищою. Також стягувалася плата за слухання лекцій та участь у практичних заняттях (користування навчальним приладдям) до 10 руб. у рік. Крім цього студент сплачував 1 руб. за тижневий час у півріччя окремим викладачам, лекціями і керівництвом яких він користувався [16, с. 34]. Для студентів з незаможних сімей сплата таких коштів, що становила до чверті річного доходу дрібного чиновника, була фінансово важкою. Зазначимо, що переважна їх більшість належала саме до таких родин: у Харківському та Київському університетах питома вага коливалася в обсягах від половини до 70 %, у Новоросійському до 80 % [17, с. 133]. Відповідно це змушувало юнаків або кидати навчання, або вони відраховувалися адміністрацією за несплату.

Для протидії тенденції відтоку студентів керівництво вищих навчальних закладів порушувало питання щодо звільнення від плати за навчання, звертаючись з клопотанням до попечителя начального округу. На цю пільгу могли розраховувати студенти, які мали відмінну поведінку, успіхи у навчанні за семестр і надали свідоцтво про бідність родини. Їх загальна кількість не повинна була перевищувати 15 % від загальної кількості студентського складу [16, с. 135]. Відповідно правління університету на основі представлень від факультетів прискіпливо розглядало такі справи. У випадку схвального рішення студент частково або повністю звільнявся від плати протягом року або півріччя. Також правління мало право зменшити студенту плату за навчання за півріччя максимально на половину суми, що мала ним сплачуватися за навчання.

Для допомоги нужденним студентам було передбачено видання одноразової грошової допомоги за якою вони зверталися до керівництва факультету. Згодом вже на рівні університетського правління здійснювалося клопотання до попечителя навчального округу щодо надання коштів.

Надання допомоги здійснювалося з різних цільових коштів: було передбачено суми для виплат казеннокоштним студентам, для утримання недостатніх студентів та приватні пожертви. Зазвичай на допомогу виділяли від 10 до 35 руб.

Так, 1863 р. студенти В. Іконніков та М. Володимирський-Буданов звернулися до правління як нужденні студенти і за результатами клопотання першого було звільнено від плати за навчання за півріччя, а інший отримав 25 руб. сріблом одноразової допомоги [18, с. 35 – 36].

Матеріальне становище студентів, при умові успішного навчання, могли дещо покращити стипендії, які призначалися різними державними або громадськими організаціями та приватними особами, яким Міністерство народної освіти дозволило робити у банках цільові внески відсотки з яких ставали коштами для виплат. Дани виплати були різноманітними за своїм призначенням: іменні стипендії, премії за окремі досягнення у навчанні, кошти на оплату за навчання певного студента або групи студентів, кошти на соціальний захист певних груп студентів за етнічною чи соціальною належністю [19]. Наприкінці XIX в університеті св. Володимира було передбачено 39 державних і 96 приватних стипендій [20, с. 47]. За аналізом даних «Журналу Міністерства народної освіти» у Новоросійському університеті за період від 1864 до 1916 року було засновано 16 іменних стипендій, потенційними отримувачами яких були переважно бідні представники родин дрібного чиновництва і обер-офіцерства найчастіше православного віросповідання.

Часткове або повне звільнення від плати за навчання, стипендія або одноразова матеріальна допомога не могли істотно вплинути на проблему стабільності бюджету та покращити матеріальне становище студента. Тому доводилося поєднувати навчання і роботу. Одним з традиційних видів заробітку були приватні уроки, особливо, коли була можливість не тільки заробити коштів, а й харчуватися у будинку учня. Влітку можна було наймати на повний пансіон, що, зазвичай, включав не тільки оплату за уроки, а й проживання і харчування, що давало змогу поповнити скромний бюджет перед початком навчального року. Також студенти займалися перекладацькою роботою, яка забирала не стільки часу як приватні уроки. На початку XX ст. можливостей студентів для заробітку побільшало, чим молодь охоче користувалася. Деякі мали підробіток написанням статей до газет, займалися коректуванням текстів у друкарнях, іноді складали каталоги приватних бібліотек, переписували папери. Також грали на піаніно на приватних вечорах та салонах кінематографу, приймали участь статистами у театральних постановах, працювали кондукторами на потягах та пароплавах. Проте у стані крайньої нужденності студенти були вимушені закладати у ломбарди ті нечисленні цінні речі, які вони мали, одяг тощо [21, с. 56].

Суттєве значення у справі допомоги студентам відігравала їх самоорганізація: благодійні товариства, каси взаємодопомоги та земляцтва. Студентські земляцтва підтримували нужденних невеликою грошовою допомогою, позиками, харчуванням, наданням речей, зібраних у благодійних заходах, тощо. У 1870 р. було засновано «Опікунство про нужденних студентів Імператорського Новоросійського університету» [22, с. 89], яке

разом із земляцтвами організовували благодійні вечори, лотереї та інші заходи, щоб залучити кошти до студентського фонду, а також займалося побутом студентів. Крім Товариства сприяння нужденним студентам, яка займалося виданням позичок, для допомоги у пошуках роботи у Харківському університеті наприкінці 1899 р. при канцелярії у студентських справах відкрили «Довідкове бюро для сприяння студентам у пошуку приватних занять», метою діяльності якого було посередництво між студентами, які шукали підробітку, та закладами і приватними особами, що пропонували роботу. Протягом першого року існування бюро до нього подали заяви 515 студентів, а з боку загалу отримано заявки від 233 осіб; укладено 117 угод [23, с. 309]. 1909 р. у Києві було засновано Товариство швидкої допомоги нужденним студентам, першочерговою метою діяльності якого було надання позичок нужденним студентам. Згодом при ньому розпочали діяльність трудове і квартирне бюро для надання посередництва у пошуку житла і роботи. Відтак, допомога малозабезпеченим студентам здійснювалася переважно зусиллями товариств самоорганізації студентства про які згадувалося вище. Погане матеріальне становище студентства мало негативний суспільний аспект, який пов'язаний з протиправною поведінкою. Поширеними були присвоєння грошей, придбання у бог товарів з наступною несплатою, шахрайства та крадіжки. Проте ці протизаконні діяння не могли бути кваліфіковані, як серйозні, оскільки були, переважно, дрібними. Відповідно до винних уживали заходів покарання одним з яких, крім передбачених законом, було виключення з університету. Ще одним аспектом є поширення політичних ідей лівого спрямування у студентському середовищі, що ставало проблемою як адміністрації навчального закладу, так і влади загалом.

Висновки. Отже, студентське середовище університетів Наддніпрянської України протягом XIX ст. соціально еволюціонує від елітарності до демократизації, коли дворянство у навчальних закладах поступово поступається місцем представникам податних станів (міщан, селян, купецтва), а також духовенства. Інтенсивність цього процесу посилилася з другої половини XIX ст. у результаті ліберальних реформ. На початок XX ст. частка таких студентів становила половину. Проте погане матеріальне становище ставило їх у залежність від пошуків джерел фінансування, як навчання, так і повсякдення, що робило життя більшості студентів нестабільним. Оскільки стипендії і робота у вільний від навчання час не покращували матеріальний стан, зростає роль самоорганізації студентства для взаємодопомоги. Саме принизливе матеріальне становище ставало підгрунтям для сприйняття радикальних політичних ідей. Студентство цього періоду – суспільна група інтелектуалів з нестабільним соціально-економічним становищем.

Література:

1. Кругляк М.Е. Життя та побут студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст.: дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Київський національний університет ім. Т.Шевченка. Київ, 2010. 301 с.
2. Устав Императорского Харьковского университета от 05.11.1804 г. Полное собрание законов Российской империи (далі ПСЗРИ). Собр.1. т. 28. № 24.499. С. 589 – 607. URL: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php.
3. Багалий Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Том 1 (1803 – 1815). Харьков: Паровая типография и литография Зильберберг, 1893.
4. Владимирський-Буданов М.Ф. Пятидесятилетие Императорского Университета св. Владимира 1834-1884. Киев: Тип. унив., 1884. 60 с.
5. Маркевич А.И. Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского университета: историческая записка. Одесса: Экономическая типография, 1890. 724 с.
6. Общий Устав Императорских российских университетов от 18.06.1863 г. ПСЗРИ. Собр.2. т. 38. Ч 1. № 39752. С. 621 – 638. URL: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php.
7. Статути Київського університету 1833–2020 рр. / Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка; упоряд. та авт. лекцій: В.А. Короткий (кер. автор.кол.), А.Г. Соломаха. Київ: ФОП Кандиба Т.П., 2020. 876 с.
8. Національні меншини України у XX столітті: політико-правовий аспект / М.І.Панчук [та ін.]; голов. ред. І.Ф.Курас ; Ін-т політ. і етнонац. дослідж. НАН України. К.: ІПЕіНД, 2000. 358с.
9. Паустовский К.Г. Далекие годы. Беспокойная юность. Повести. К.: Дніпро, 1987. 510 с.
10. Книга штатов, отделение III и IV. ПСЗРИ. Собр.1. т. 44. Ч. 2. С. 197. URL: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=225&regim=3.
11. Высочайшее повеление «Об открытии медицинского курса в Университете Св. Владимира» от 4.12.1840 г. *Журнал Министерства народного просвещения*. СПб. 1841 г. Часть 29. С. 22–24.
12. Чигирик І. Про життя казеннокоштних студентів Університету св. Володимира. URL: http://newspaper.univ.kiev.ua/view_article.php?id=613.
13. Бунге Н.Х. По поводу именной ведомости о студентах университета им. Св.Владимира. Киев, 1872.
14. Докладная записка ректора Киевського университета о материальном положении студентов университета и о способах улучшения их быта. 1872 г. ЦДІАК, ф. 849, оп. 1, спр. 58, 4 арк.
15. Фроммет Б. Очерки по истории студенчества в России. М.: Изд-е Тов-ва Вольфа М.О., 1912. 134 с.
16. Правила приема в студенты университета от 16.03.1885 г. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1885. часть CCXL, июль. С. 31 – 46.
17. Георгиевский А.И. Краткий очерк правительственных мер и привлечений против студенческих беспорядков. СПб.: тип. В.С. Балашева, 1890. 302 с.
18. Протоколы заседания Совета 22 марта 1863 года. *Университетские известия*. 1863. Март, № 3. С. 32 – 38. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0004926.
19. Сейко Н. Стипендіальні фонди як форма доброчинності в Україні у XIX – початку XX ст. *Історико-педагогічний альманах*. 2007. Вип. 2. С. 28 – 33. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4833.2.2007.15128.

20. Історія Київського університету. К.:Вид-во Київського університету, 1959.629с.

21. Юркина Н.Н. Материальное положение учащейся молодежи Российской империи XIX – начала XX века. *Преподаватель XXI век*. 2016. Часть 1. № 3. С. 53 – 61.

22. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. Історія та сучасність (1865-2015) / ОНУ ім. І.І.Мечникова; гол. ред.: І.М.Коваль; вступ. слово: І.М.Коваль, В.М.Хмарський. Одеса: Одеський нац. ун-т, 2015. URL: https://dspace.onu.edu.ua/items/2686d99e-528f-4c61-8e40-76be7e111ab5.

23. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905) / Д.И. Багалей, Н.Ф. Сумцов, В.П. Бузескул. Х.: Типография Адольфа Дарре, 1906. 329 с.

References:

1. Kruhliak, M.E. (2010). Zhyttia ta pobut studentstva pidrosiiskoi Ukrainy druhoi polovyny XIX – pochatku XX st. [Life and everyday life of students in Russian-occupied Ukraine in the second half of the 19th - early 20th centuries.] *Extended abstract of candidate's thesis* Kyiv: KNU [in Ukrainian].

2. Ustav Imperatorskogo Kharkovskogo universiteta ot 05.11.1804 h. [Charter of the Imperial Kharkiv University dated November 5, 1804]. (1804, Noiabr 5). *Polnoe sobranie zakonov Rossiskoi svperii. Sobr.1. t. 28. № 24.499.* Retrieved from https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php. [in Russian].

3. Bahalyi, D.Y. (1893). *Opyt ystoryy Kharkovskoho unyversyteta (po neyzdannym materyalam). Tom 1 (1803 – 1815) [An essay on the history of Kharkiv University (based on unpublished materials). Volume 1 (1803–1815)]*. Kharkov: Parovaia typohrafyia y lytohrafyia Zylberberh [in Russian].

4. Vladymyrskyi-Budanov, M.F. (1884). *Piatydesiatyletye Ymperatorskoho Unyversyteta sv. Vladymyra 1834-1884 [Fiftieth Anniversary of the Imperial University of St. Vladimir 1834-1884]*. Kyev: Typ. unyv. [in Russian].

5. Markevych, A.Y. (1890). *Dvadtsatypiatyletye Ymperatorskoho Novorossyiskoho unyversyteta: ystorycheskaia zapyska [The Twenty-Fifth Anniversary of the Imperial Novorossiysk University: A Historical Note]*. Odessa: Эkonomycheskaia typohrafyia. [in Russian].

6. Obshchyi Ustav Ymperatorskykh rossyiskykh unyversytetov ot 18.06.1863 h. [General Charter of the Imperial Russian Universities of June 18, 1863]. (1863, Yiun 18) *Polnoe sobranie zakonov Rossiskoi svperii. Sobr.2. t. 38. Ch 1. № 39752. S. 621 – 638.* Retrieved from https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php. [in Russian].

7. Korotkyi, V.A. (Eds.). (2020). *Statuty Kyivskoho universytetu 1833–2020 rr. [Statutes of Kyiv University 1833–2020]*. Kyiv: FOP Kandyba T.P. [in Ukrainian].

8. Kuras, I.F. (Eds.). (2000). *Natsionalni menshyny Ukrainy u XX stolitti: polityko-pravovyi aspekt [National minorities of Ukraine in the 20th century: political and legal aspect]*. Kyiv: IPEiND. [in Ukrainian].

9. Paustovskyi, K.H. (1987). *Dalekye hody. Bespokoinaia yunost. Povesty [Distant years. Restless youth. Take]*. Kyiv: Dnipro. [in Russian].

10. Knyha shtatov, otdelene III y IV [Book of States, Sections III and IV]. *Polnoe sobranie zakonov Rossiskoi svperii.. Sobr.1. t. 44. Ch. 2.* S. 197. Retrieved from https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=225&regim=3 [in Russian].

11. Vysochaishee povelenye «Ob otkrytyy medytsynskoho kursa v Unyversytete Sv. Vladymyra» ot 4.12.1840 h. [The Supreme Decree "On the opening of a medical course at the

University of St. Vladimir" dated 4.12.1840]. (1840, Dekabr 4). *Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveshchenyia – Journal of the Ministry of Public Education . 29.* 22–24. [in Russian].

12. Chyhyryk, I. *Pro zhyttia kazennokoshtnykh studentiv Universytetu sv. Volodymyra [About the life of scholar students at St. Volodymyr's University]*. Retrieved from: http://newspaper.univ.kiev.ua/view_article.php?id=613. [in Ukrainian].

13. Bunhe, N.Kh. (1872). *Po povodu ymennoi vedomosty o studentakh unyversyteta ym. Sv.Vladymyra. [Regarding the registration list of students of St. Vladimir University]*. Kyev [in Russian].

14. Dokladnaia zapyska rektora Kyevskoho unyversyteta o materyalnom polozhenyy studentov unyversyteta y o sposobakh uluchshenyia ykh byta. 1872 h. [A report by the Rector of Kyiv University on the financial situation of university students and ways to improve their living conditions. 1872]. TsDIAK, f. 849, op. 1, spr. 58, 4 ark. [in Russian].

15. Frommet, B. (1912). *Ocherki po istorii studenchestva v Rossii [Essays on the history of students in Russia]*. Moskva: Izd-e Tov-va Vol'fa M.O. [in Russian].

16. Pravyla pryema v studentы unyversyteta ot 16.03.1885 h. [Rules for admission to university students from March 16, 1885.]. (1885, Mart 16). *Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveshchenyia – Journal of the Ministry of Public Education. CCXL.* 22–24. [in Russian].

17. Georgievskij, A. (1890). *Kratkij ocherk pravitel'stvennykh mer i prednachertanij protiv studencheskikh besporyadkov. [A brief outline of government measures and prescriptions against student unrest]*. St. Petersburg: Publ. V.S. Balasheva. [in Russian].

18. Protokoly zasedanyia Soveta 22 marta 1863 hoda. (1863). [Minutes of the Council meeting on March 22, 1863]. *Unyversytetskye yzvestyia – University news*. *3*. 32 – 38. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0004926 [in Russian].

19. Seiko, N. (2007). Stypendialni fondy yak forma dobrochynnosti v Ukraini u XIX – pochatku XX st. [Scholarship funds as a form of charity in Ukraine in the 19th and early 20th centuries]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh – Historical and pedagogical almanac, 2*, 28 – 33. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4833.2.2007.15128. [in Ukrainian].

20. *History of Kyiv University*. (1959) Kiïv: Vid-vo Kiïvs'kogo universitetu. [in Ukrainian].

21. Yurkina, N.N. (2016). Materyalnoe polozhenye uchashcheisia molodezhy Rossyiskoi ymperyy XIX – nachala XX veka [Financial status of university students in Russian empire in the late 19th and early 20th centuries]. *Prepodavatel XXI vek – Teacher of the 21st century, Ch 1, 3,* 53 – 61. [in Russian].

22. Koval, I.M. (Eds.). (2015). *Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I.I. Mechnykova. Istoriia ta suchasnist (1865-2015) [Odessa National University named after I.I. Mechnikov. History and present (1865-2015)].* Odesa: Odeskyi nats. un-t. Retrieved from https://dspace.onu.edu.ua/items/2686d99e-528f-4c61-8e40-76be7e111ab5 [in Ukrainian].

23. Bahalei, D.Y., Sumtsov, N.F., Buzeskul, V.P. (1906). *Kratkyi ocherk ystoryy Kharkovskoho unyversyteta za pervye sto let eho sushchestvovanyia (1805-1905) [A brief history of Kharkiv University during the first hundred years of its existence (1805-1905)]*. Kharkov: Typohrafyia Adolfa Darre [in Russian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477):323.21"1988/1991"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3787-3801

Махно Ольга Володимирівна викладачка Кафедри історії Факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-4206-2763

ВІД ЕКОЛОГІЧНОГО ПРОТЕСТУ ДО НАЦІОНАЛЬНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ТА ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЯ ГРОМАДСЬКИХ РУХІВ В УКРАЇНІ (1988–1991)

Анотація. Стаття досліджує процеси трансформації незалежних громадських рухів в Україні від вузькоспеціалізованого екологічного активізму до широкого національно-демократичного руху, а також інституціоналізацію громадянського суспільства в останні роки існування Радянського Союзу. Аналізуючи період 1988–1991 років, автор простежує, як чорнобильська тематика стала центральним елементом національно-політичної програми Народного Руху України, а екологічні організації – інкубатором для нової генерації політичної еліти. Дослідження базується на міждисциплінарному підході, що поєднує соціально-історичний аналіз із теоретичними концепціями громадянського суспільства та теорією соціальних рухів.

У статті детально аналізуються практики громадської мобілізації, що включали створення альтернативних каналів збору інформації та «контр-експертизу», організацію громадського контролю за діями влади, волонтерську допомогу постраждалим та встановлення міжнародних зв'язків із західними екологічними організаціями. Показано, як ці практики не лише забезпечували конкретну підтримку евакуйованим та ліквідаторам, а й формували нові типи соціальної солідарності, альтернативні офіційним радянським структурам. Окремий акцент зроблено на процесі інституціоналізації громадянського суспільства в 1990–1991 роках, включаючи законодавче оформлення прав громадських організацій, створення механізмів адвокації та вплив чорнобильських організацій на формування соціальної та енергетичної політики незалежної України. Стаття підкреслює актуальність чорнобильського досвіду для розуміння сучасних процесів громадянської мобілізації в Україні, зокрема в умовах російської агресії після 2022 року.

Ключові слова: Чорнобильська катастрофа, громадянське суспільство, Народний Рух України, екологічний рух, інституціоналізація, адвокація, соціальна політика.

Makhno Olga Volodymyrivna Lecturer of Department of History Faculty of Sociology and Law National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-4206-2763

FROM ENVIRONMENTAL PROTEST TO NATIONAL INDEPENDENCE: TRANSFORMATION AND INSTITUTIONALIZATION OF CIVIC MOVEMENTS IN UKRAINE (1988–1991)

Abstract. This article examines the processes of transformation of independent civic movements in Ukraine from specialized environmental activism to a broad national-democratic movement, and the institutionalization of civil society in the final years of the Soviet Union. Analyzing the period from 1988 to 1991, the author traces how the Chornobyl theme became a central element of the national-political program of the People's Movement of Ukraine (Rukh), and how environmental organizations served as an incubator for a new generation of political elite.

The research is based on an interdisciplinary approach combining socio-historical analysis with theoretical concepts of civil society and social movement theory. The article provides a detailed analysis of civic mobilization practices, including the creation of alternative information-gathering channels and "counter-expertise," the organization of public oversight of government actions, volunteer assistance to victims, and the establishment of international connec-tions with Western environmental organizations.

It demonstrates how these practices not only provided concrete support to evacuees and liquidators but also formed new types of social solidarity alternative to official Soviet structures. Special emphasis is placed on the process of civil society institutionalization in 1990–1991, including the legislative formalization of civic organization rights, the creation of advocacy mechanisms, and the influence of Chornobyl organizations on shaping the social and energy policies of independent Ukraine.

The article emphasizes the relevance of the Chornobyl experience for understanding contemporary processes of civic mobilization in Ukraine, particularly amid Russian aggression after 2022.

Keywords: Chornobyl disaster, civil society, People's Movement of Ukraine, environmental movement, institutionalization, advocacy, social policy.

Вступ

Чорнобильська катастрофа 26 квітня 1986 року стала не лише найбільшою технологічною аварією XX століття, а й потужним каталізатором соціально-політичних трансформацій, що докорінно змінили характер відносин між державою та суспільством в Україні. Як було показано в нашому попередньому дослідженні [31], перші роки після катастрофи (1986–1988) ознаменувалися руйнуванням радянської патерналістської моделі суспільних відносин: свідоме приховування інформації про масштаби радіаційної загрози та неспроможність держави захистити населення спричинили безпрецедентну кризу довіри, що стала каталізатором для виникнення неформальних мереж обміну інформацією, перших спонтанних акцій протесту та зародження організованих громадських рухів – «Зеленого світу» та товариства «Чорнобиль». Однак процеси, що розгорнулися в наступний період – у 1988–1991 роках, – виявилися не менш важливими та значно складнішими, адже саме тоді відбулася трансформація вузькоспеціалізованого екологічного активізму в широкий національно-демократичний рух, а перші громадські ініціативи набули інституціоналізованих форм, що заклали фундамент громадянського суспільства незалежної України.

Постановка проблеми.

Актуальність дослідження цього етапу посилюється тим, що механізми переходу від протестної активності до системного впливу на державну політику, відпрацьовані чорнобильським рухом, виявилися стійким надбанням українського суспільства. Досвід адвокації, громадського контролю за владою, волонтерської мобілізації та міжнародної співпраці, набутий у 1988–1991 роках, неодноразово актуалізувався в подальшій історії України – під час Помаранчевої революції 2004 року, Революції гідності 2013–2014 років та особливо в умовах повномасштабної російської агресії після лютого 2022 року, коли громадянське суспільство знову продемонструвало вражаючу здатність до самоорганізації [15; 30].

Розуміння того, як саме формувалися ці традиції, є необхідною передумовою для аналізу сучасного стану та перспектив розвитку громадянського суспільства в Україні.

Метою цієї статті є комплексний аналіз процесів трансформації та інституціоналізації громадських рухів в Україні у 1988–1991 роках, від переходу екологічного активізму до національно-політичного руху до законодавчого закріплення прав громадських організацій та їхнього впливу на формування соціальної політики незалежної держави. Для досягнення цієї мети визначено наступні дослідницькі завдання: по-перше, проаналізувати механізми трансформації екологічного протесту в національно-

демократичний рух та роль Чорнобиля як символу в цьому процесі; по-друге, дослідити практики громадської мобілізації, зокрема альтернативний збір інформації, громадський контроль, волонтерську допомогу та міжнародні зв'язки; по-третє, простежити процес інституціоналізації громадянського суспільства та його вплив на законодавчу та енергетичну політику; по-четверте, критично оцінити спадщину чорнобильського активізму для формування пострадянського громадянського суспільства в Україні.

Стаття опублікована в рамках проєкту 2909ф «Евакуація та реінтеграція населення в умовах кризи: Наслідки аварії на ЧАЕС для формування громадянського суспільства та цілісності громад».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження спирається на широку джерельну базу, що включає офіційні документи радянських та українських державних установ, програмні документи та матеріали громадських організацій, пресу періоду перебудови, усноісторичні свідчення учасників подій, а також аналітичні роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед ключових наукових праць, що формують теоретичну основу цього дослідження, слід виділити роботи А. Петриної [21; 22], яка розробила концепт «біологічного громадянства» для аналізу нових форм ідентичності постраждалих; Д. Марплза [16; 17], що детально проаналізував соціальні та політичні наслідки Чорнобиля; С. Плохія [25], який дослідив роль катастрофи у розпаді СРСР; та Дж. Доусон [6], що запропонувала концепцію «еко-націоналізму» для пояснення зв'язку між екологічним та національним рухами в пострадянському просторі.

Методологічно дослідження поєднує соціально-історичний аналіз з теоретичними концепціями громадянського суспільства [12], теорією соціальних рухів [7] та підходом, що розглядає екологічні рухи як форму «politics of expertise» [9]. Особливо продуктивною для аналізу досліджуваного періоду є теорія «політичних можливостей» (political opportunity structures), яка дозволяє пояснити, як зміна політичного контексту – від жорсткого радянського контролю до відносної відкритості перебудови – впливала на стратегії та можливості громадських рухів.

Виклад основного матеріалу дослідження

Створення Народного Руху України за перебудову восени 1989 року стало кульмінацією процесу трансформації громадського активізму від вузькоспеціалізованих екологічних вимог до широкої національно-демократичної програми, і Чорнобильська тематика посідала в цьому процесі центральне місце. На установчому з'їзді Руху, який відбувся 8–10 вересня 1989 року в Києві, екологічна секція була однією з найчисельніших, а серед делегатів значну частину становили активісти «Зеленого світу» та

товариства «Чорнобиль» [30]. У програмних виступах лідерів Руху – Івана Драча, Дмитра Павличка, В'ячеслава Чорновола – Чорнобильська катастрофа постійно фігурувала як доказ неспроможності радянської системи та необхідності докорінних політичних змін. Характерно, що мітинги Руху часто починалися з хвилини мовчання на честь жертв Чорнобиля, а серед гасел поряд з вимогами державної мови та національних символів обов'язково були заклики до закриття атомних станцій та оприлюднення повної інформації про радіаційну ситуацію [14]. Ця риторична стратегія була надзвичайно ефективною, оскільки дозволяла об'єднати різні сегменти суспільства – від національно свідомої інтелігенції до аполітичних громадян, яких турбувало здоров'я їхніх дітей.

Особливо показовим був великий екологічний мітинг у Києві 26 квітня 1989 року, приурочений до третьої річниці Чорнобильської катастрофи, який зібрав понад тридцять тисяч учасників і фактично став репетицією майбутніх масових акцій Народного Руху [16]. На цьому мітингу вперше прозвучали вимоги, які виходили далеко за межі суто екологічної проблематики: учасники вимагали не лише закриття небезпечних атомних об'єктів, а й демократизації політичної системи, надання Україні реального суверенітету у прийнятті рішень щодо енергетичної політики, притягнення до відповідальності партійних функціонерів, які приховували інформацію про аварію [2]. Виступаючи на мітингу, Юрій Щербак прямо заявив, що «Чорнобиль – це не лише екологічна, а насамперед політична катастрофа, яка показала, що народ України не має жодного контролю над тим, що відбувається на його власній землі» (цит. за [28, с. 127]). Це формулювання чітко артикулювало зв'язок між екологічною кризою та національно-політичними вимогами, який став ключовим для подальшого розвитку опозиційного руху.

Інтелектуальне обґрунтування цього зв'язку розроблялося в численних публікаціях українських письменників, журналістів та науковців, які з'явилися на хвилі гласності в 1988–1989 роках. У журналах «Вітчизна» та «Літературна Україна» почали друкуватися гострі статті, що інтерпретували Чорнобиль як прояв колоніального ставлення Москви до України [20]. Автори вказували на те, що більшість атомних станцій СРСР розташована саме на українській території, тоді як електроенергію значною мірою експортують до інших республік; що рішення про будівництво цих об'єктів приймалися в Москві без консультацій з українським населенням; що після аварії евакуйовані українці часто розселялися в інших республіках, фактично сприяючи денаціоналізації українських земель [6]. Особливо впливовою виявилася повість Юрія Щербака «Чорнобиль», опублікована в 1988 році, яка не лише документувала події навколо катастрофи, а й гостро

критикувала систему прийняття рішень у СРСР, де технократична логіка превалювала над турботою про людей і довкілля [27].

Символічне значення Чорнобиля для формування української незалежності важко переоцінити – катастрофа стала потужною метафорою для артикуляції національних травм та прагнень. На відміну від абстрактних історичних наративів про утиски української культури чи економічну експлуатацію, які вимагали певного рівня національної свідомості для сприйняття, Чорнобиль був конкретним, відчутним досвідом, що торкнувся мільйонів людей незалежно від їхньої етнічної ідентичності чи політичних переконань [25]. Кожна українська родина мала свою чорнобильську історію – евакуйованого родича, знайомого ліквідатора, дитину, яку вивезли влітку 1986 року, страх перед радіацією в продуктах харчування. Як влучно зауважує С. Плохій, «Чорнобиль зробив для української незалежності більше, ніж десятиліття дисидентської боротьби» (цит. за [25, с. 324]).

У публічному дискурсі Народного Руху образ Чорнобиля використовувався для обґрунтування необхідності суверенітету через аргументацію, що була зрозумілою найширшим верствам населення. Лідери Руху стверджували, що лише незалежна Україна зможе ухвалювати відповідальні рішення щодо енергетичної політики, захищати здоров'я своїх громадян, притягати винних до відповідальності [15]. Ці гасла резонували навіть з тими, хто скептично ставився до національної ідеї в її культурно-мовному вимірі, але хвилювався за безпеку своєї родини [19]. Таким чином, екологічна риторика служила своєрідним «мостом», що з'єднував традиційний український націоналізм, який мав обмежену соціальну базу, з масовими хвилюваннями населення, створюючи широку коаліцію за демократичні зміни та національне самовизначення.

Протягом 1989–1991 років відбувалася інтенсивна трансформація громадських активістів у політичних діячів, і екологічний рух став важливим інкубатором для нової генерації української політичної еліти. Багато лідерів екологічних організацій увійшли до керівництва Народного Руху, балотувалися на виборах до Верховної Ради УРСР та місцевих рад, ставали радниками в урядових структурах [14]. Юрій Щербак був обраний народним депутатом СРСР у 1989 році, а пізніше став міністром охорони навколишнього природного середовища незалежної України та послом в Ізраїлі та США. Володимир Яворівський, активний учасник екологічного руху, також став народним депутатом та одним із ключових ідеологів національного відродження. Десятки менш відомих активістів місцевих екологічних груп отримали мандати в районних та обласних радах, де намагалися проводити політику, орієнтовану на захист довкілля та здоров'я населення [11].

Однак цей перехід від громадського активізму до інституційної політики мав і свої проблемні аспекти. Деякі дослідники вказують на те, що інституціоналізація руху призвела до втрати його критичного потенціалу та здатності до масової мобілізації [30]. Активісти, що стали депутатами чи урядовцями, змушені були іти на компроміси, враховувати економічні реалії та бюрократичні обмеження, що часто суперечило їхнім попереднім радикальним заявам. Це викликало розчарування серед частини їхніх колишніх соратників та підривало довіру до політичної системи загалом. Водночас саме ця трансформація громадських лідерів у політиків була необхідною умовою для переходу від протестних гасел до реальних політичних рішень, від критики системи до побудови нової державності [2]. Досвід організації мітингів, мобілізації громадськості, формулювання вимог та ведення діалогу з владою виявився надзвичайно цінним у процесі розбудови незалежної України після 1991 року.

Одним із найважливіших досягнень чорнобильського активізму стало формування альтернативних каналів збору та поширення інформації, що підривали державну монополію на «правду» та створювали основу для незалежного громадянського суспільства. Після того, як стало очевидним, що офіційні дані про радіаційну ситуацію є неповними або спотвореними, активісти екологічних організацій почали створювати власну інфраструктуру моніторингу. Найбільш організованою в цьому плані була діяльність «Зеленого світу», який за підтримки окремих науковців з Інституту ядерних досліджень та Інституту геофізики організував неформальні групи добровольців, що здійснювали вимірювання радіаційного фону в різних районах Києва та Київської області [6]. Ці вимірювання проводилися за допомогою дозиметрів, які частина науковців надавала із власних лабораторій, ризикуючи звинуваченнями у розголошенні державної таємниці. Отримані дані узагальнювалися та поширювалися через самвидав – машинописні або рукописні бюлетені, що передавалися з рук в руки на зборах, мітингах та через довірених осіб [3].

Особливе значення мала діяльність неформальної групи науковців, яку очолював фізик Володимир Чернушенко, що систематично збирала свідчення ліквідаторів про реальні умови їхньої роботи в зоні відчуження та рівні опромінення, яких вони зазнали. Ця інформація різко контрастувала з офіційними даними, які зазвичай занижували дози опромінення та кількість постраждалих [26]. Зібрані матеріали потім використовувалися як доказова база в публічних дискусіях та зверненнях до владних структур, створюючи те, що дослідники називають «контр-експертизою» – альтернативне наукове знання, що конкурує з офіційним [22]. Поступово такі практики поширилися по всій Україні: в Житомирі, Чернігові, Рівненській області виникли місцеві

групи громадського радіаційного моніторингу, які координували свою діяльність через представників екологічних організацій. До кінця 1989 року існувала вже розгалужена неформальна мережа, яка охоплювала десятки населених пунктів і надавала населенню інформацію, якої вони не могли отримати через офіційні канали [23].

Паралельно з альтернативним інформаційним забезпеченням розвивалися практики громадського контролю за діями влади, що стали важливою формою політичного навчання для тисяч українців, які раніше ніколи не брали участі в публічному житті. Члени екологічних організацій та товариства «Чорнобиль» почали регулярно відвідувати засідання місцевих рад, виконкомів, партійних органів, вимагаючи права виступити з питань, що стосувалися наслідків катастрофи [17]. Спочатку така присутність сприймалася владою вороже, представників громадськості намагалися не пускати на засідання або обмежували їхнє право голосу. Однак під тиском гласності та зростаючої публічності політичного процесу місцева влада змушена була поступово відкривати свої засідання для громадських спостерігачів. Характерним прикладом є історія Київської міської ради, де з весни 1989 року представники «Зеленого світу» отримали можливість регулярно виступати з доповідями про екологічну ситуацію в місті [29].

Важливою формою громадського контролю стали також «екологічні експертизи», які активісти намагалися провести щодо різних промислових об’єктів, передусім атомних електростанцій. Хоча такі експертизи не мали офіційного статусу і влада часто відмовлялася надавати доступ до необхідної інформації, сам факт їхнього проведення створював прецедент громадського втручання в технократичні рішення [10]. Група експертів з числа науковців-активістів підготувала альтернативну оцінку безпеки Чорнобильської АЕС, Рівненської АЕС та проєкту будівництва Кримської АЕС, висновки якої різко розходилися з офіційними запевненнями про безпеку цих об’єктів. Ці документи активно поширювалися в самвидаві та використовувалися в кампаніях проти ядерної енергетики, формуючи громадську думку та підсилюючи тиск на владу [13].

Паралельно з політичними формами активізму розвивалися практики взаємодопомоги та волонтерської підтримки постраждалих від катастрофи, що створювали нові форми соціальної солідарності, альтернативні офіційним радянським структурам. Товариство «Чорнобиль» організувало мережу консультаційних пунктів, де постраждалі могли отримати інформацію про свої права на пільги та компенсації, допомогу в оформленні документів, психологічну підтримку [4]. Волонтери, багато з яких самі були евакуйованими або ліквідаторами, безоплатно консультували людей, супроводжували їх до медичних установ та державних органів, допомагали писати

скарги та звернення. Ця діяльність була особливо важливою в контексті бюрократичного хаосу, що супроводжував систему компенсацій [21].

Особливо важливу роль волонтерські мережі відіграли в організації допомоги дітям з радіаційно забруднених територій. За ініціативи активістів створювалися програми оздоровлення, коли діти вивозилися до екологічно чистих регіонів України або за кордон на певний період, що мало сприяти виведенню радіонуклідів з організму [24]. Волонтери займалися координацією між родинами, що надавали притулок таким дітям, медичними установами, що проводили обстеження, та транспортними організаціями. Як зазначає С. Філліпс [24], саме через такі практики взаємодопомоги багато людей вперше відчули себе частиною громадянського суспільства, здатного діяти незалежно від держави та компенсувати її провали.

Міжнародний вимір чорнобильського активізму відіграв надзвичайно важливу роль у легітимації та зміцненні незалежних громадських організацій в Україні. Вже з 1987 року українські екологи почали встановлювати контакти із західними антиядерними та екологічними рухами, які з великим інтересом спостерігали за процесами в СРСР після Чорнобиля [6].

Організації на кшталт Greenpeace, німецької партії «Зелених», американської Sierra Club надавали інформаційну, технічну та фінансову підтримку українським активістам. Західні організації постачали дозиметри та іншу вимірювальну апаратуру; організовували візити українських активістів за кордон для обміну досвідом; допомагали публікувати матеріали про справжні наслідки Чорнобиля в західній пресі [18].

Особливо значущою була співпраця з німецькими екологічними організаціями, які мали великий досвід антиядерного руху та щедро ділилися своїми напрацюваннями з українськими колегами. У 1989–1990 роках відбулося кілька спільних конференцій та семінарів, де обговорювалися стратегії громадської кампанії проти атомної енергетики, методи залучення медіа, техніки ненасильницького протесту [8]. Ці контакти не лише надавали практичної допомоги, а й мали важливий психологічний ефект: українські активісти відчували себе частиною глобального руху. Крім того, міжнародна підтримка захищала від найжорстокіших форм репресій – влада розуміла, що арешт чи переслідування активістів, які мають зв'язки із західними організаціями, може викликати міжнародний резонанс [11].

Період 1990–1991 років ознаменувався докорінною трансформацією правового статусу громадських організацій в Україні, що відображало загальну тенденцію до демократизації радянської системи в останні роки її існування. Ухвалення Верховною Радою УРСР у жовтні 1990 року Закону «Про об'єднання громадян» створило вперше в радянській історії чітку правову основу для діяльності незалежних організацій [15]. Цей закон став

результатом наполегливого лобіювання з боку демократичних депутатів, багато з яких прийшли до парламенту саме з лав екологічного та правозахисного руху. Характерно, що під час обговорення законопроєкту представники «Зеленого світу» та товариства «Чорнобиль» активно працювали з депутатами, надаючи експертні консультації та мобілізуючи громадську підтримку через мітинги під стінами Верховної Ради [30].

Законодавче визнання створило умови для інституціоналізації громадських організацій, які до того функціонували переважно неформально або в юридично невизначеному статусі. Товариство «Чорнобиль» отримало офіційну реєстрацію як всеукраїнська громадська організація з розгалуженою мережею обласних та районних відділень [17]. До кінця 1991 року організація налічувала понад п'ятдесят тисяч членів і мала власні офіси, штатних працівників, систему збору членських внесків та механізми координації між регіональними осередками. Ця інституціоналізація дозволила організації перейти від епізодичних акцій протесту до систематичної роботи з адвокації – представництва інтересів постраждалих на всіх рівнях влади.

Створювалися спеціалізовані комісії з різних напрямків діяльності: медична комісія займалася моніторингом здоров'я ліквідаторів та евакуйованих, юридична надавала консультації щодо отримання пільг, інформаційна готувала аналітичні матеріали та звіти для депутатів та журналістів [4].

Особливо важливою новацією стало створення постійно діючих робочих груп при Верховній Раді України, де представники чорнобильських організацій отримали можливість безпосередньо впливати на законотворчий процес. При Комітеті Верховної Ради з питань екології та раціонального природокористування функціонувала консультативна рада, до якої входили лідери «Зеленого світу», товариства «Чорнобиль» та інших екологічних організацій [1]. Ця рада брала участь у підготовці законопроєктів про статус зони відчуження, про соціальний захист постраждалих від Чорнобиля, про альтернативну енергетику. Характерним прикладом результативності такої співпраці стало суттєве розширення категорій осіб, що мали право на чорнобильські пільги, порівняно з початковими урядовими пропозиціями [21].

Вплив чорнобильських організацій на формування соціальної політики незалежної України виявився глибшим та тривалішим, ніж можна було очікувати. Саме завдяки наполегливості товариства «Чорнобиль» та підтримці демократичних депутатів у лютому 1991 року був прийнятий Закон України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи», який встановив одну з найбільш

щедрих у світі систем компенсацій та пільг для постраждалих [5]. Хоча економічна доцільність такої масштабної програми соціальної підтримки пізніше неодноразово ставилася під сумнів, сам факт законодавчого закріплення цих прав був важливою символічною перемогою громадянського суспільства [23].

Чорнобильські організації також активно впливали на енергетичну політику України, домагаючись мораторію на будівництво нових атомних електростанцій та поступового виведення з експлуатації існуючих. Під тиском громадськості українська влада в 1990 році прийняла рішення припинити будівництво Чигиринської та Кримської АЕС, а також відмовитися від планів спорудження Хмельницької АЕС-2 [13]. Хоча згодом економічна реальність змусила переглянути деякі з цих рішень, на початку 1990-х це була безумовна перемога екологічного руху, що продемонструвала здатність громадської мобілізації змінювати державну політику навіть у таких стратегічно важливих сферах, як енергетика [6].

Спадщина чорнобильського активізму для формування пострадянського громадянського суспільства в Україні виявилася суперечливою, поєднуючи безумовні досягнення з певними проблемами та обмеженнями. З одного боку, досвід організації незалежних громадських рухів, мобілізації широких верств населення навколо конкретних проблем, ведення діалогу з владою та використання механізмів адвокації створив важливий прецедент та виховав покоління активістів [12]. Символічно важливим було те, що громадянське суспільство в Україні народилося не як імпорт західних моделей після 1991 року, а як органічний результат боротьби самих українців за свої права та гідність в екстремальних умовах пізньорадянської кризи [14].

З іншого боку, інституціоналізація чорнобильського руху призвела до певної втрати його критичного потенціалу та радикалізму. Товариство «Чорнобиль», ставши фактично державним партнером у реалізації соціальних програм для постраждалих, поступово перетворилося на бюрократичну структуру, більше зацікавлену в збереженні наявних пільг для своїх членів, ніж у системних змінах чи критиці влади [22]. Деякі дослідники вказують на те, що надмірне фокусування на матеріальних компенсаціях та статусі «постраждалого» сприяло формуванню ідентичності жертви [24]. Проте навіть з урахуванням цих обмежень досвід чорнобильського активізму залишається ключовим епізодом у формуванні традицій громадянського суспільства в Україні.

Висновки

Аналіз процесів, що відбувалися в Україні у 1988–1991 роках, дозволяє зробити кілька принципових висновків щодо ролі чорнобильського

активізму у формуванні громадянського суспільства та його впливу на становлення незалежної української державності.

По-перше, Чорнобильська катастрофа стала унікальним каталізатором переходу від вузькоспеціалізованого екологічного протесту до широкого національно-демократичного руху. Саме через призму Чорнобиля широкі верстви українського населення прийшли до усвідомлення колоніального статусу республіки в складі СРСР та необхідності національного самовизначення. При цьому екологічна риторика виконувала функцію «моста» між традиційним українським націоналізмом, який мав обмежену соціальну базу, і масовими хвилюваннями населення, створюючи широку коаліцію за демократичні зміни. Водночас український рух зберігав свій громадянський, а не суто етнічний характер, що заклало основи для формування політичної, а не лише етнічної української нації після 1991 року.

По-друге, практики громадської мобілізації, відпрацьовані чорнобильським рухом, створили стійкий інструментарій українського громадянського суспільства. Альтернативний збір інформації та «контр-експертиза» підірвали монополію держави на «правду» та заклали традиції незалежного аналізу та моніторингу. Практики громадського контролю за владою сформували культуру підзвітності та прозорості. Волонтерські мережі взаємодопомоги постраждалим продемонстрували здатність суспільства компенсувати провали держави через самоорганізацію. Міжнародні зв'язки з західними організаціями не лише зміцнили рух, а й забезпечили його інтеграцію в глобальне громадянське суспільство.

По-третє, інституціоналізація громадянського суспільства у 1990–1991 роках стала важливим кроком від протестної активності до системного впливу на державну політику. Ухвалення Закону «Про об'єднання громадян», створення механізмів адвокації при Верховній Раді, вплив на чорнобильське законодавство та енергетичну політику – усе це продемонструвало, що організоване громадянське суспільство здатне реально впливати на державні рішення. Водночас інституціоналізація мала свою ціну – часткову бюрократизацію руху та послаблення його критичного потенціалу, що є типовою дилемою для соціальних рухів, які здобувають інституційне визнання.

Довгострокові наслідки чорнобильського активізму для розвитку громадянського суспільства в незалежній Україні виявилися амбівалентними, проте безумовно значущими. Досвід 1988–1991 років створив фундамент, на якому розбудовувалася вся подальша традиція громадянської участі в Україні. Кожна наступна хвиля громадської мобілізації – від Помаранчевої революції 2004 року до волонтерського руху після лютого 2022 року – у певному сенсі відтворювала та розвивала патерни, закладені

чорнобильськими активістами. Досвід Чорнобиля нагадує, що кризові ситуації, попри всі страждання, можуть ставати точками народження нових форм громадянської суб'єктності та соціальної солідарності, що в довгостроковій перспективі зміцнюють демократичні інституції та громадянське суспільство.

Література

1. Arel D. Language politics in independent Ukraine: Towards one or two state languages? Nationalities Papers. 1995. Vol. 23, No. 3. P. 597–622.

2. Arel D. Interpreting "nationality" and "language" in the 2001 Ukrainian census. Post-Soviet Affairs. 2002. Vol. 18, No. 3. P. 213–249.

3. Brown K. Manual for survival: A Chernobyl guide to the future. W. W. Norton & Company, 2019. 432 p.

4. Danzer A. M., Danzer N. The long-run consequences of Chernobyl: Evidence on subjective well-being, mental health and welfare. Journal of Public Economics. 2016. Vol. 135. P. 47–60.

5. Danzer A. M., Danzer N., Pohl C. Nuclear risk and preferences for alternative energy sources: Evidence from Fukushima. IZA Discussion Paper No. 7678. 2013.

6. Dawson J. I. Eco-nationalism: Anti-nuclear activism and national identity in Russia, Lithuania, and Ukraine. Duke University Press, 1996. 216 p.

7. Della Porta D., Diani M. Social movements: An introduction. 2nd ed. Blackwell Publishing, 2006. 345 p.

8. Fagan A. Environment and transition in the Czech Republic. Environmental Politics. 2004. Vol. 13, No. 1. P. 88–110.

9. Frickel S., Moore K. (Eds.). The new political sociology of science: Institutions, networks, and power. University of Wisconsin Press, 2006. 462 p.

10. Hecht G. The radiance of France: Nuclear power and national identity after World War II. MIT Press, 2009. 480 p.

11. Hosaka S. Green protests in the Soviet Union: Civic awakening in the Ukrainian SSR after the Chornobyl disaster. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. 2019. Vol. 67, No. 2. P. 233–256.

12. Howard M. M. The weakness of civil society in post-communist Europe. Cambridge University Press, 2003. 206 p.

13. Josephson P. R., Dronin N., Mnatsakanian R. et al. An environmental history of Russia. Cambridge University Press, 2013. 340 p.

14. Kuzio T. Ukraine: State and nation building. Routledge, 1998. 298 p.

15. Kuzio T. The national factor in Ukraine's quadruple transition. Contemporary Politics. 2000. Vol. 6, No. 2. P. 143–164.

16. Marples D. R. Belarus: From Soviet rule to nuclear catastrophe. Palgrave Macmillan, 1996. 180 p.

17. Marples D. R. The social impact of the Chernobyl disaster. Palgrave Macmillan, 2004. 316 p.

18. Milder S. Between grassroots activism and transnational aspirations: Anti-nuclear protest from the Rhine valley to the Bundestag, 1974–1983. Historical Social Research. 2011. Vol. 36, No. 4. P. 191–211.

19. Motyl A. J. Dilemmas of independence: Ukraine after totalitarianism. Council on Foreign Relations Press, 1993. 216 p.
20. Nahaylo B. The Ukrainian resurgence. University of Toronto Press, 1999. 592 p.
21. Petryna A. Life exposed: Biological citizens after Chernobyl. Princeton University Press, 2002. 264 p.
22. Petryna A. Life exposed: Biological citizens after Chernobyl. 2nd ed. Princeton University Press, 2013. 280 p.
23. Phillips S. D. Civil society and disability advocacy in Putin's Russia. Indiana University Press, 2005. 232 p.
24. Phillips S. D. 'There are no invalids in the USSR!': A missing Soviet chapter in the new disability history. Disability Studies Quarterly. 2009. Vol. 29, No. 3.
25. Plokhy S. Chernobyl: The history of a nuclear catastrophe. Basic Books, 2018.404p.
26. Schmid S. D. Producing power: The pre-Chernobyl history of the Soviet nuclear industry. MIT Press, 2015. 368 p.
27. Shcherbak Y. Chornobyl: A documentary story. Vitchyzna. 1989. No. 3–6.
28. Shcherbak Y. Ten years of the tragedy. International Affairs (Moscow). 1996. Vol. 42, No. 4. P. 125–132.
29. Wilson A. Ukrainian nationalism in the 1990s: A minority faith. Cambridge University Press, 1997. 300 p.
30. Wilson A. The Ukrainians: Unexpected nation. 2nd ed. Yale University Press, 2002. 388 p.

References

1. Arel, D. (1995). Language politics in independent Ukraine: Towards one or two state languages? Nationalities Papers, 23(3), 597–622.
2. Arel, D. (2002). Interpreting "nationality" and "language" in the 2001 Ukrainian census. Post-Soviet Affairs, 18(3), 213–249.
3. Brown, K. (2019). Manual for survival: A Chernobyl guide to the future. W. W. Norton & Company.
4. Danzer, A. M., & Danzer, N. (2016). The long-run consequences of Chernobyl: Evidence on subjective well-being, mental health and welfare. Journal of Public Economics, 135, 47–60.
5. Danzer, A. M., Danzer, N., & Pohl, C. (2013). Nuclear risk and preferences for alternative energy sources: Evidence from Fukushima. IZA Discussion Paper No. 7678.
6. Dawson, J. I. (1996). Eco-nationalism: Anti-nuclear activism and national identity in Russia, Lithuania, and Ukraine. Duke University Press.
7. Della Porta, D., & Diani, M. (2006). Social movements: An introduction (2nd ed.). Blackwell Publishing.
8. Fagan, A. (2004). Environment and transition in the Czech Republic. Environmental Politics, 13(1), 88–110.
9. Frickel, S., & Moore, K. (Eds.). (2006). The new political sociology of science: Institutions, networks, and power. University of Wisconsin Press.
10. Hecht, G. (2009). The radiance of France: Nuclear power and national identity after World War II. MIT Press.
11. Hosaka, S. (2019). Green protests in the Soviet Union: Civic awakening in the Ukrainian SSR after the Chornobyl disaster. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, 67(2), 233–256.

12. Howard, M. M. (2003). The weakness of civil society in post-communist Europe. Cambridge University Press.
13. Josephson, P. R., Dronin, N., Mnatsakanian, R., et al. (2013). An environmental history of Russia. Cambridge University Press.
14. Kuzio, T. (1998). Ukraine: State and nation building. Routledge.
15. Kuzio, T. (2000). The national factor in Ukraine's quadruple transition. Contemporary Politics, 6(2), 143–164.
16. Marples, D. R. (1996). Belarus: From Soviet rule to nuclear catastrophe. Palgrave Macmillan.
17. Marples, D. R. (2004). The social impact of the Chernobyl disaster. Palgrave Macmillan.
18. Milder, S. (2011). Between grassroots activism and transnational aspirations: Anti-nuclear protest from the Rhine valley to the Bundestag, 1974–1983. Historical Social Research, 36(4), 191–211.
19. Motyl, A. J. (1993). Dilemmas of independence: Ukraine after totalitarianism. Council on Foreign Relations Press.
20. Nahaylo, B. (1999). The Ukrainian resurgence. University of Toronto Press.
21. Petryna, A. (2002). Life exposed: Biological citizens after Chernobyl. Princeton University Press.
22. Petryna, A. (2013). Life exposed: Biological citizens after Chernobyl (2nd ed.). Princeton University Press.
23. Phillips, S. D. (2005). Civil society and disability advocacy in Putin's Russia. Indiana University Press.
24. Phillips, S. D. (2009). 'There are no invalids in the USSR!': A missing Soviet chapter in the new disability history. Disability Studies Quarterly, 29(3).
25. Plokhy, S. (2018). Chernobyl: The history of a nuclear catastrophe. Basic Books.
26. Schmid, S. D. (2015). Producing power: The pre-Chernobyl history of the Soviet nuclear industry. MIT Press.
27. Shcherbak, Yu. (1989). Chornobyl: A documentary story. Vitchyzna, 3–6 [in Ukrainian].
28. Shcherbak, Yu. (1996). Ten years of the tragedy. International Affairs (Moscow), 42(4), 125–132.
29. Wilson, A. (1997). Ukrainian nationalism in the 1990s: A minority faith. Cambridge University Press.
30. Wilson, A. (2002). The Ukrainians: Unexpected nation (2nd ed.). Yale University Press.

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 1:355.01(091)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3802-3815

Мельник Людмила Миколаївна кандидат політичних наук, доцент, завідувач кафедри філософських та політичних наук, соціально-гуманітарного факультету Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, https://orcid.org/0000-0002-1299-5610

Синявська Лариса Іванівна доктор історичних наук, професор кафедри історії України, ННІ міжнародних відносин, історії та філософії, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси https://orcid.org/0000-0001-5575-5775

Грек Ірина Миколаївна асистент кафедри філософських та політичних наук, соціально-гуманітарний факультет, Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, https:// orcid.org/0000-0002-0100-0497

ГЕНЕЗИС ТА ЕВОЛЮЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ПАРАДИГМ ВІЙНИ: ВІД АНТИЧНОГО ЛОГОСУ ДО ПОЛІТИЧНОГО РАЦІОНАЛІЗМУ

Анотація. Статтю присвячено комплексному історико-філософському аналізу трансформації концепту війни в європейській інтелектуальній традиції. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення класичних парадигм насилля в умовах сучасної онтологічної кризи, коли війна виходить за межі суто кінетичного протистояння. Автор здійснює ретроспективний огляд воєнної рефлексії, починаючи від досократичної метафізики Геракліта, де війна (Полемос) постає універсальним онтологічним принципом і Логосом світобудови.

У роботі детально розглянуто процес «заземлення» феномену війни в античній класиці. Проаналізовано антропологічну дедукцію Платона, який пов'язував витоки агресії з панування тілесних потреб, та прагматичну телеологію Аристотеля, що вперше ввів війну в систему державного управління як засіб досягнення «благого життя». Особливу увагу приділено етико-правовій концепції Ціцерона, чиї ідеї щодо bellum iustum та обов'язковості юридичного виправдання сили заклали фундамент майбутнього міжнародного гуманітарного права.

Окремий сегмент дослідження висвітлює перехід до середньовічного провіденціалізму та теологічної кодифікації «справедливої війни» у працях Августина та Аквінського, де насилля трактується як засіб стримування

гріховності. На противагу цьому, висвітлено гуманістичний розрив епохи Відродження, зокрема радикальний пацифізм Еразма Роттердамського, який деконструював політичну міфологію війни як акту деградації християнської культури.

Завершує аналіз розгляд модерної парадигми Нового часу – від антропологічного песимізму Т. Гоббса до ідеалізму І. Канта та раціонального інструменталізму К. Клаузевіца. Доведено, що еволюція філософської думки демонструє поступове витіснення метафізичних та моральних оцінок війни категоріями політичної доцільності та державної раціональності. Робота підкреслює, що розуміння класичних моделей є стратегічною необхідністю для збереження ціннісних орієнтирів сучасної цивілізації.

Ключові слова: філософія війни, справедлива війна, Логос, політичний раціоналізм, державний інтерес, гуманізм, парадигма, онтологія війни.

Liudmyla Melnyk PhD in Political Science, Associate Professor, Head of the Department of Philosophical and Political Sciences, Faculty of Social and Humanitarian Sciences, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, https://orcid.org/0000-0002-1299-5610

Larysa Syniavska Doctor of Historical Sciences, Professor at the Department of History of Ukraine, Educational and Scientific Institute of International Relations, History and Philosophy, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0001-5575-5775

Iryna Hrek Assistant at the Department of Philosophical and Political Sciences, Faculty of Social and Humanitarian Sciences, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, https://orcid.org/0000-0002-0100-0497

GENESIS AND EVOLUTION OF PHILOSOPHICAL PARADIGMS OF WAR: FROM ANCIENT LOGOS TO POLITICAL RATIONALISM

Abstract. The article is devoted to a comprehensive historical and philosophical analysis of the transformation of the concept of war within the European intellectual tradition. The relevance of the study is driven by the necessity to rethink classical paradigms of violence amidst the contemporary ontological crisis, where warfare transcends purely kinetic confrontation. The author provides a retrospective overview of military reflection, beginning with the pre-Socratic metaphysics of Heraclitus, where war (*Polemos*) appears as a

universal ontological principle and the *Logos* of the universe. The paper examines in detail the process of "grounding" the phenomenon of war in Ancient Classics. It analyzes the anthropological deduction of Plato, who linked the origins of aggression to the dominance of bodily needs, and the pragmatic teleology of Aristotle, who first integrated war into the system of state administration as a means of achieving a "good life." Particular attention is paid to the ethico-legal concept of Cicero, whose ideas regarding *bellum iustum* and the mandatory legal justification of force laid the foundation for future international humanitarian law.

A distinct segment of the study highlights the transition to medieval providentialism and the theological codification of the "just war" in the works of Augustine and Aquinas, where violence is interpreted as a means of restraining sinfulness. In contrast, the study outlines the humanistic rupture of the Renaissance, specifically the radical pacifism of Erasmus of Rotterdam, who deconstructed the political mythology of war as an act of degradation of Christian culture.

The analysis concludes with an examination of the modern paradigm of the New Age – from the anthropological pessimism of T. Hobbes to the idealism of I. Kant and the rational instrumentalism of C. Clausewitz. It is proven that the evolution of philosophical thought demonstrates the gradual displacement of metaphysical and moral evaluations of war by categories of political expediency and state rationality. The work emphasizes that understanding classical models is a strategic necessity for preserving the value orientations of modern civilization.

Keywords: philosophy of war, just war, Logos, political rationalism, national interest, humanism, paradigm, ontology of war.

Постановка проблеми. Актуальність філософської рефлексії феномену війни у XXI столітті зумовлена не лише кількісною ескалацією збройних конфліктів, а й докорінною онтологічною трансформацією самої природи воєнного феномену. У сучасних умовах війна остаточно втратила статус виключно кінетичного зіткнення регулярних армій, перетворившись на складний багатовимірний процес, що інтегрує інформаційний, когнітивний, цифровий та екзистенційний простори. Такий стан речей актуалізує потребу у фундаментальній концептуалізації війни як граничного стану людського буття, що вимагає критичного переосмислення усталених класичних парадигм.

Традиційно європейська інтелектуальна традиція розглядала війну у межах дихотомії онтологічного фаталізму та політичного прагматизму. Пройдений шлях – від античного розуміння війни як універсального метафізичного Логосу (Геракліт) до модерної формули Карла фон Клаузевіца про війну як «раціональне продовження політики» - сформував

тривкий фундамент, де організоване насильство поставало легітимним, хоч і гранично жорстоким, інструментом державотворення та світопорядку. Проте настання епохи «постправди», виникнення гібридних загроз та домінування мережевих структур деконструюють класичні дихотомії «мир – війна», «комбатант – некомбатант», «фронт – тил», виводячи конфлікт у зону непередбачуваності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження античних та середньовічних концепцій війни зробили такі вчені, як Ф. Рамел, який детально аналізував витоки ідеального міста та роль організованого насильства у грецькій філософії, та Й. Раубер, котрий досліджував моральні аспекти кантівського проєкту «вічного миру». У контексті етики збройних конфліктів та теорії «справедливої війни» фундаментальними залишаються розвідки М. Уолцера, який актуалізував класичні ідеї Августина та Аквінського для сучасного політичного дискурсу. Серед українських дослідників особливої уваги заслуговують праці М. Цюрупи, А. Г. Тихолаза, А. Баумейстера та В. Малахова, І. Панафідіна тощо.

Метою дослідження є ретроспективний аналіз того, як трансформувався сам концепт війни: від монолітних ієрархічних систем класичної епохи до розмитих, детериторіалізованих інтерпретацій постмодерну. Такий підхід дає змогу простежити, як стрімка динаміка технологічного розвитку та зміна соціокультурного ландшафту стають детермінантами перетворень у філософському дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки філософського розуміння війни сягають досократиків. Геракліт Ефеський у своєму знаменитому фрагменті 53 стверджував: «Війна є батьком усього і царем усього» [8]. Перехід від досократичного споглядання до класичної грецької філософії ознаменував радикальне «заземлення» феномену війни. Якщо для Геракліта війна була метафізичною константою, то в працях Платона та Аристотеля вона набуває рис соціально-політичного інструменту, що нерозривно пов’язаний із етикою та антропологією. У філософській спадщині Платона феномен війни нерозривно пов'язаний із його онтологією справедливості та концепцією ідеального полісу. У праці «Держава» мислитель доводить, що саме справедливість має слугувати фундаментом державного устрою, проте він визнає неминучу невідповідність між метафізичним ідеалом та практичною реальністю. Концептуалізуючи роль насильства, Платон розглядає війну як вимушений засіб захисту державного суверенітету та нейтралізації зовнішніх загроз. Ключовим аспектом його теорії є етична вимога: рішення про початок бойових дій має бути позбавлене суб'єктивних преференцій чи приватних інтересів можновладців. Лише

правління, орієнтоване на загальне благо, здатне легітимізувати воєнні зусилля. Таким чином, війна набуває ознак «справедливої» лише за умови, що вона виступає ultimaratio (останнім аргументом) – інструментом відновлення істини та громадянського спокою, коли дипломатичні шляхи вичерпано.

Аналізуючи витоки воєнних конфліктів, Платон пропонує глибоку антропологічну дедукцію, пов'язуючи агресію із фізичною природою людини. У діалозі «Федон» він висуває тезу, що «всі війни виникають заради придбання багатств, а здобувати їх змушує нас тіло, якому ми хоч-не-хоч мусимо догоджати» [5, с. 164].

Цей пасаж демонструє, що для філософа війна є прямим наслідком панування матеріальних потреб над духовними пріоритетами; вона постає як симптом «захворілої» держави, що переступила межу необхідного заради надмірності.

Згідно з тезою українського військового теоретика М. В. Цюрупи: «Платон вперше окреслює сутність війни, як джерело збагачення держави за рахунок інших, тобто виділяє економічні та геополітичні причини виникнення збройних конфліктів» [11, с.150]

Водночас Платон концептуалізує війну не лише як руйнівну силу, а й як специфічне середовище для гартування духу та формування еліти. Військовий досвід у його ідеальній державі розглядається як невід'ємна складова пайдеї (виховання) майбутніх правителів-філософів та вартових. Жорстка військова дисципліна, самообмеження та стратегічне мислення, на думку мислителя, є необхідними умовами для кристалізації лідерських якостей, формування моральної стійкості та здатності жертвувати приватним заради загального блага.

Важливим елементом платонівської рефлексії є типологія воєнних конфліктів, побудована на чіткій етнокультурній диференціації. Як зазначає Ф. Рамел у праці «Походження та призначення ідеального міста: війна в грецькій філософії»: «Розглядаючи войовничу діяльність у Місті, Платон розрізняє оборонну війну, наступальну війну та розбрат» [12]. Так, конфлікти всередині еллінського світу Платон категорично відмовляється ідентифікувати як «війну» у повному розумінні слова. Для нього це хворобливий стан єдиного загальногрецького організму, де кінцевою метою має бути не анігіляція противника, а відновлення злагоди. У таких протистояннях етичний кодекс забороняв тотальне нищення ресурсів чи спустошення земель одноплемінників. Збройні зіткнення між греками та варварами трактуються як природний та легітимний стан речей. У цьому контексті війна набуває характеру екзистенційного захисту цивілізаційного простору від зовнішнього хаосу. Платон займає жорстку безкомпромісну

позицію, що в боротьбі проти іноземного ворога, що загрожує онтологічним основам полісу, військові дії повинні відзначатися максимальною невблаганністю, аж до повного усунення загрози.

Таким чином, у філософській рефлексії Платона війна постає як гранично парадоксальний феномен. Будучи породженням нищих тілесних пристрастей, вона водночас трансформується в інструмент вищої політичної педагогіки та виступає засобом демаркації розумно впорядкованого соціуму від нецивілізованої периферії.

Якщо Платон фокусувався на антропологічних витоках агресії, то Аристотель у своїй «Політиці» переводить обговорення війни у площину прагматичної телеології та політичного реалізму. Мислитель остаточно «заземлює» цей феномен, інтегруючи його в систему державного управління як засіб досягнення вищої мети – благого життя та суспільного спокою.

Фундаментальним внеском Аристотеля в історію філософії війни є розробка концепту «справедливої війни». На відміну від своїх попередників, він намагається встановити чіткі морально-правові межі застосування сили.

Арістотель зазначає, що «воєнне мистецтво можна розглядати… як природний засіб надбання власності, адже мистецтво мисливства є частиною воєнного мистецтва». Більш того, призначенням воєнного мистецтва є не тільки полювання на диких тварин, але й на тих людей, «які, будучи від природи призначеними до підкорення, не бажають підкорятися…така війна за природою своєю справедлива» [3]. Для Аристотеля війна не може бути самоціллю, вона є лише інструментом, що має підпорядкований статус стосовно миру. Філософ формулює знамениту максиму, яка визначила європейську політичну думку на тисячоліття: «Ми ведемо війну, щоб жити в мирі» [2].

Аристотель виділяє три основні легітимні підстави для ведення війни, що роблять її «справедливою». По-перше, оборона власної свободи та суверенітету полісу від зовнішнього заневолення. По-друге, війна як засіб створення порядку, що принесе користь навіть переможеним, забезпечуючи їм стабільне управління.

По-третє, війна як вид «полювання» на тих людей, які за своєю природою призначені для підпорядкування, але чинять опір цій «природній справедливості».

Останній пункт відображає специфічний античний погляд на ієрархію народів, де варварське начало розглядається як позбавлене політичного розуму, а отже, таке, що потребує зовнішнього впорядкування через примус.

Окрім того, Аристотель критикує держави, що надмірно мілітаризують своє життя (як, наприклад, Спарта). Він вказує на небезпеку ситуації, коли суспільство вміє перемагати у війні, але не вміє користуватися плодами

миру. На думку мислителя, воїнська доблесть є необхідною чеснотою, але вона повинна доповнюватися інтелектуальними та етичними якостями, що реалізуються в дозвіллі та творчості.

Таким чином, у системі Аристотеля війна концептуалізується як функціональна необхідність. Вона виступає як межа, що охороняє простір людської свободи, і як механізм відновлення порушеного порядку. Якщо Платон бачив у війні загрозу ідеальній справедливості, то Аристотель вбачає в ній засіб її відновлення у недосконалому матеріальному світі.

Згідно з концепцією Ціцерона, викладеною у діалозі «Про державу», легітимність збройного конфлікту визначається його етичним підґрунтям. Мислитель виокремлює «справедливу війну», що спрямована на захист суверенітету, безпеку громадян або відновлення правопорядку. Пріоритетом військових дій він визначає сталий мир, відкидаючи експансіоністські мотиви. Важливим принципом теоретика є субсидіарність сили – вона є правомірною лише тоді, коли вичерпано дипломатичні інструменти.

Використання сили має бути останнім випадком після вичерпання всіх інших мирних засобів досягнення цілей. Мислитель вказує, що «оскільки існує два способи вирішувати суперечки, один – шляхом обговорення, інший – силою, причому перший властивий людині, другий – диким звірам, то до другого потрібно звертатися тоді, коли скористатися першим неможливо» [10, с. 89].

Ціцерон одним із перших в історії політичної думки сформулював концепцію «справедливої війни» підкреслюючи, що збройний конфлікт є не нормою, а винятковим станом, який потребує суворого морального та юридичного виправдання. Мислитель був переконаний, що навіть у хаосі битви держава не має права відмовлятися від правових норм, зазначаючи: «Що стосується державних справ, то найсуворіше треба дотримуватися права війни» [10, с. 66]. Для Ціцерона етичний вимір війни був невіддільним від її легітимності; він наголошував на необхідності дотримання гуманітарних принципів навіть щодо ворога.

Особливу увагу автор приділяв формально-правовому аспекту початку бойових дій, який запобігав підступним нападам заради наживи. Він чітко регламентував умови, за яких насильство стає правомірним, стверджуючи, що: «жодна війна не вважається справедливою, якщо вона не сповіщена, не проголошена, не розпочалась через не виконану вимогу відшкодувати завданого збитку» [9]. Таким чином, за Ціцероном, справедлива війна повинна мати три обов'язкові складові: легітимний привід (наприклад, повернення викраденого майна або захист союзників; офіційне проголошення через спеціальний інститут феціалів; та спрямованість на відновлення миру, а не на жорстоку розправу чи територіальну експансію. Такий

підхід заклав фундамент для сучасного міжнародного гуманітарного права та етики збройних конфліктів.

Для античної думки війна не була аномалією, вона поставала як фундаментальний закон буття, механізм підтримання світової гармонії через боротьбу протилежностей.

Перехід від античного розуміння війни до середньовічного знаменує собою перехід від онтологічного фаталізму до етичної відповідальності перед Богом. Сучасні дослідники, зокрема А. Баумейстер, наголошують, що християнська думка не просто запозичила аристотелівську логіку, а радикально переосмислила її крізь призму людської гріховності та божественного закону.

Фундатором середньовічної рефлексії виступає Аврелій Августин, який у праці «Про град Божий» долає радикальний пацифізм раннього християнства, інтегруючи військову силу в систему християнської доброчесності. Для Августина війна є прямим наслідком пошкодженої людської природи вона одночасно постає і як зло, і як засіб стримування ще більшого зла. Розвиваючи ідею Аристотеля, мислитель стверджує, що навіть у стані збройного конфлікту кінцевою метою залишається мир, проте він розрізняє «мир земний» як тимчасовий порядок та «мир небесний» як абсолютну гармонію. Августин закладає перші три критерії «справедливої війни»: наявність праведних намірів, справедлива причина та законна влада [1].

Найвищого теоретичного завершення ця концептуалізація досягає у «Сумі теології» Томи Аквінського, який остаточно кодифікує вчення про «справедливу війну», роблячи його частиною загальної теорії права. Мислитель виокремлює три імперативні умови, за яких війна втрачає статус гріха: повноваження суверена - війна перестає бути приватною справою і стає виключною прерогативою законної влади, відповідальної за загальне благо; справедлива причина - військовий вплив припускається лише як реакція на провину іншої сторони, що заслуговує на покарання; благий намір - метою конфлікту має бути виключно просування добра або уникнення катастрофічного зла, що виключає жадобу помсти чи панування.

Період Відродження вніс радикальні корективи у філософську концептуалізацію війни, запропонувавши антропоцентричну альтернативу середньовічному провіденціалізму. Якщо Тома Аквінський шукав юридичні підстави для «справедливої війни», то ренесансні гуманісти, і передусім Еразм Роттердамський, поставили під сумнів саму можливість поєднання християнської етики з воєнним насильством.

Серед інтелектуальної спадщини Ренесансу особливе місце посідає постать Еразма Роттердамського, чия творчість стала унікальним синтезом

ранньохристиянської етики, античної мудрості та гуманістичних ідеалів. Мислитель виступав із радикальною критикою війни як інструменту державної політики, протиставляючи насиллю силу діалогу та культуру примирення.

У своєму програмному трактаті «Скарга світу, звідусіль вигнаного і поверженого» філософ здійснює деконструкцію штучних приводів до збройних конфліктів, викриваючи маніпулятивну природу політичної влади. Він зазначає:

«Коли для війни немає зовсім жодних причин, … інколи вигадують приводи для незгод, плутаючи назви країн і провінцій для того, щоб розпалювати взаємну ненависть. Панство підтримує і роздмухує помилки безрозсудних людей і зловживає ними для своєї приватної вигоди і користі. Навіть деякі священики беруть участь в подібному обмані. Англійці дивляться на французів як на ворогів лише за те, що вони французи. Англійці ненавидять шотландців лише за те, що вони шотландці. Німці ворогують з французами, іспанці – і з тими і з іншими. Яка протиприродність в усьому цьому! Але чому ти, людина, не можеш бути доброзичливою до іншої людини? Чому християнин не може бути доброзичливим до християнина?» [7].

Еразм Роттердамський послідовно обстоював тезу про тотальну несправедливість війни. На його переконання, будь-яке організоване насилля за своєю суттю антагоністичне духу християнства та деструктивне для вищих культурних здобутків людства. Війна не лише нівелює загальнолюдські цінності, а й консервує релігійну ворожнечу, стаючи головною перешкодою на шляху цивілізаційного прогресу. У зв'язку з цим мислитель покладав особливу місію на духовенство, закликаючи священників до того, щоб «вони були завжди там, де необхідно припинити війну» [7].

Філософська антропологія Еразма визнає наявність у людини природного потягу до самозбереження та реалізації індивідуальних прагнень. Проте він застерігає: коли ці егоїстичні схильності стають рушійною силою політики, вони неминуче провокують масштабні зіткнення інтересів. Зокрема, у «Скарзі світу» автор гостро критикує династичні амбіції монархів, які стають причиною трагедій цілих народів:

«Один государ шукає або присвоює собі якийсь старий і зганьблений титул, ніби в ньому полягає щось дуже важливе для володарювання та управління королівством, немов у цьому укладені всі вигоди та благополуччя країни» [7].

Продовжуючи викриття нікчемності приводів для розв'язання кривавих конфліктів, Еразм Роттердамський звертає увагу на абсурдність династичних та особистісних претензій монархів. Філософ іронічно

зауважує:«Інший государ знаходить, що якась дрібниця — я вже не можу вам сказати, яка, — пропущена у перерахуванні сотень титулів. Третій государ особисто ображений тим, що йому брехливо зрадила його дружина, ображена якимось нічого не значущим словом чи вільною фразою» [7].

Проте за цією позірною легковажністю приховується справжня трагедія народів. Найбільшим злочином гуманіст вважає ситуацію, коли очільник держави свідомо втягує підданих у вир насилля заради егоїстичного збагачення. Ще цинічнішою він називає верству людей, які паразитують на мілітаризмі: «Ще злочинніше – це ті, хто жиріє за рахунок нещасть і руйнування народу і кому в мирний час нема чого робити в людське суспільство» [7].

Е. Роттердамський піддає гострій критиці розрив між ідеальним призначенням держави та її реальною деструктивною практикою. Замість забезпечення безпеки та правопорядку, інститути влади часто перетворюються на заручників людських пороків — жадібності, хворобливих амбіцій та жаги до тотального контролю. Мислитель наголошує на глибокому відчуженні інтересів правлячої еліти від потреб соціуму, стверджуючи, що «всі причини війни походять і виникають із речей, які не мають до народу жодного відношення». У зв'язку з цим він закликає правителів до аскетизму в особистих емоціях, вимагаючи не мати «особистої пристрасті, і все вирішувати інтересом суспільного блага» [7].

Ключовою функцією суверена, згідно з філософом, є не зовнішня експансія, а внутрішня злагода суспільства. Для реалізації цієї місії державець повинен володіти мистецтвом адміністрування, яке корінням сягає античної мудрості: «Уже стародавні письменники поділяли всі прийоми управління державою на мистецтво двох видів – мистецтво війни та мистецтво миру, і перша й особлива турбота державця – засвоїти ті прийоми, що стосуються мудрого управління в мирний час, до якого слід завжди прагнути, щоб ніколи не було потреби у війні» [6].

Розвиваючи власну «філософію миру», Е. Роттердамський вивищує категорію миру до рівня універсального онтологічного блага. Мир у його трактуванні є не просто відсутністю бойових дій, а життєдайною силою, яка: «Прославлена богами і людьми, є джерелом, творцем, годувальником, благодійником, захисником усього доброго, що є на небі і на землі», без якого «немає нічого квітучого, надійного, чистого і святого, нічого приємного для людей і угодного для богів» [7].

Особливе значення має громадянська позиція мислителя. Він не обмежується повчаннями для еліт, а звертається безпосередньо до народу, наголошуючи на важливості горизонтальної солідарності як запобіжника тиранії. Він переконаний, що суспільний опір здатний стримати мілітарний

запал влади: «Мир і згода серед містян можуть приборкати злі помисли поганого правителя…Нехай найбільші почесті віддаються тим, хто запобігає війні, хто мудрою порадою відновлює згоду і хто з усіх сил робить так, що стають непотрібними великі армії та величезні запаси зброї. Але якщо вже війна стає неминучою, нехай ведуть її так, щоб усі нещастя і тяготи обрушувалися на голови тих, хто став винуватцем війни» [7].

Інтелектуальна спадщина Е. Роттердамського фактично заклала підвалини майбутнього ліберального світопорядку. Його заклики до створення наднаціональних механізмів вирішення конфліктів, наголос на діалозі, толерантності та міжкультурній відкритості роблять його не лише «першим європейцем» епохи Відродження, а й пророком сучасної демократичної архітектури світу.

Новий час десакралізує насилля, перетворюючи його на раціональну функцію держави. Цей перехід знаменує появу «державоцентричного» розуміння конфлікту, де головним суб'єктом стає суверен, а головним критерієм – державний інтерес.

Фундаментальний зсув у розумінні війни здійснив Томас Гоббс. У своєму трактаті «Левіафан» він пропонує антропологічний песимізм, стверджуючи, що природним станом людства є «війна всіх проти всіх».

Т. Гоббс доводить, що за відсутності спільної влади люди перебувають у стані постійної ворожості, де життя є «бідним, огидним, брутальним і коротким» [Гоббс Т. Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної та цивільної. Переклад з англійської: Ростислав Димерець, Володимир Єрмоленко, Наталія Іванова, Євген Мірошниченко, Тетяна Олійник; передмова та примітки: Тамара Польська та Віктор Малахов. — Київ: «Дух і літера», 2000. — 600 с.]. Створення держави Левіафана через суспільний договір дозволяє подолати цей внутрішній хаос, проте на міжнародній арені суверенні держави залишаються у тому самому «природному стані» стосовно одна одної. Таким чином, війна десакралізується і стає легітимним правом суверена, єдиним інструментом забезпечення безпеки в анархічному світі міжнародних відносин.

Антитезою гоббсівському песимізму виступила політична філософія І. Канта. Наприкінці XVIII століття у трактаті «До вічного миру» він здійснює спробу повернути філософію до ідеалів гуманізму, але вже не на релігійній основі, а на засадах практичного розуму. Так, аналізуючи спадщину І. Канта, Й. Раубер звертає увагу на вражаючий формальний паралелізм: структурна побудова трактату «До вічного миру» практично відтворює логіку сучасних мирних угод. На думку вченого, такий підхід мислителя дозволив трансформувати абстрактні моральні заклики у чітку юридичну модель. Це дає підстави розглядати концепцію І. Канта не лише

як філософський есей, а як нормативно-правову матрицю, що й досі визначає процедурні аспекти врегулювання конфліктів у глобальному масштабі [13, p.56].

І. Кант стверджує, що мир не є природним станом, а має бути юридично встановлений через розвиток республіканського устрою та створення федерації вільних держав. Він першим артикулює думку, що демократичні інститути та міжнародне право здатні вивести людство з «варварського» стану постійних воєн, заклавши підвалини для майбутньої архітектури колективної безпеки.

Проте остаточне завершення класичної парадигми Нового часу відбулося у працях прусського генерала та філософа Карла фон Клаузевіца. Його фундаментальна праця «Про війну» стала вершиною воєнної раціональності XIX століття. К. Клаузевіц остаточно позбавляє війну етичного забарвлення, формулюючи свою знамениту тезу: «війна є продовженням політики іншими засобами». У цій оптиці війна перестає бути стихійним лихом чи карою, перетворюючись на керований політичний інструмент

К. Клаузевіц концептуалізує феномен війни через «дивовижну тріаду», що складається із: народної стихії (сліпа пристрасть, ненависть і насильство); гри ймовірностей (сфера таланту полководця та стратегії); політичного розуму (державна мета, що спрямовує силу).

Висновки. Ретроспективний аналіз генезису та еволюції філософських парадигм війни дозволяє простежити складну інтелектуальну траєкторію: від сприйняття збройного конфлікту як універсального метафізичного принципу до його перетворення на раціоналізований інструмент державної політики. Витоки цього процесу в античній думці продемонстрували перехід від онтологічного фаталізму Геракліта, де війна поставала всезагальним законом буття, до соціально-політичної рефлексії Платона та Аристотеля. Саме в цей період було закладено етико-антропологічні межі насилля, де війна концептуалізувалася як «справедливий» засіб відновлення порядку, захисту полісу та гартування громадянських чеснот.

Подальша середньовічна християнська рецепція, трансформувала античний спадок у сувору теологічно-правову доктрину. Війна почала розглядатись не як природний стан, а як специфічний акт правосуддя, спрямований на покарання гріха та встановлення справедливого миру, що перевело насилля з площини свавілля в площину юридичної відповідальності правителя перед Богом. Проте епоха Відродження в особі Е. Роттердамського запропонувала гуманістичний розрив із цією традицією, здійснивши системну деконструкцію міфів про «справедливу війну». Виявивши суперечність між амбіціями монархів та інтересами народів, гуманістичний дискурс проголосив війну актом антропологічної деградації,

що суперечить сутності людини та культури. Остаточна секуляризація та інструменталізація воєнного феномену відбулася в межах класичної парадигми Нового часу. Від гоббсівського розуміння війни як неминучого атрибута «природного стану» до політичної формули Карла фон Клаузевіца війна була остаточно інтегрована в структуру модерної держави як раціональний засіб досягнення стратегічних цілей.

Таким чином, історико-філософська еволюція концепту війни демонструє поступове витіснення метафізичних та моральних оцінок конфлікту категоріями політичної доцільності та державної раціональності. Вивчення цих класичних моделей є необхідним фундаментом для розуміння того, як людство протягом віків намагалося впорядкувати насилля, шукаючи хитний баланс між неминучістю конфлікту та ідеалом тривалого миру.

Таким чином, історико-філософська еволюція концепту війни демонструє поступове витіснення метафізичних та моральних оцінок конфлікту категоріями політичної доцільності та державноїраціональності. Вивчення цих класичних моделей є необхідним фундаментом для розуміння того як людство протягом віків намагалося впорядкуватинасилля, шукаючи хитний баланс між неминучістюконфлікту та ідеалом тривалого миру. Статтю підготовлено згідно з держбюджетними темами «Національний та імперський пантеони героїв як фрейми цивілізаційного розлому в умовах російсько-української війни» (номер державної реєстрації 0126U000199).

Література:

1. Августин А. Про град Божий. URL: https://blagovist.info/vybrani-pratsi-sviatykh/pro-hrad-bozhyy-knyha-1 (дата звернення: 06.03.2026).

2. Арістотель. Нікомахова етика. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Aristotle/Nikomakhova_etyka/ (дата звернення: 06.03.2026).

3. Арістотель. Політика. URL: http://litopys.org.ua/aristotle/arist02.htm (дата звернення: 06.03.2026).

4. Гоббс Т. Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної та цивільної / пер. з англ. Р. Димерець та ін. Київ: Дух і літера, 2000. 600 с.

5. Платон. Федон. *Діалоги*. Харків: Фоліо, 2008. С. 152–236.

6. Роттердамський Е. Зброя християнського воїна. URL: https://lib.misto.kiev.ua/FILOSOF/ERAZM/mir.dhtml#0 (дата звернення: 06.03.2026).

7. Роттердамський Е. Скарга Світу. URL: https://lib.misto.kiev.ua/FILOSOF/ERAZM/mir.dhtml#0 (дата звернення: 06.03.2026).

8. Тихолаз А. Г. Геракліт. Навчальний посібник з давньогрецької філософії. Київ : Абрис, 1995. 160 с.

9. Цицерон М. Т. Моральні роздуми. Про старість, про дружбу, про обов'язки. Київ: Центр навчальної літератури, 2020. 482 с.

10. Цицерон М. Т. Про державу. URL: https://www.thelatinlibrary.com/cicero/repub1.shtml (дата звернення: 06.03.2026).

11. Цюрупа М. В. Військові теоретики Європи про війну, мир та національну безпеку (порівняльний аналіз концепцій військово-теоретичних шкіл Європи другої половини XIX – початку XX ст.). Київ: Національна академія оборони України,2005.256с.

12. Ramel F. The Origin and Purpose of the Ideal City: War in Greek Philosophy. URL: https://shs.cairn.info/revue-raisons-politiques-2002-1-page-109?lang=fr (дата звернення: 06.03.2026).

13. Rauber J. The United Nations – a Kantian Dream Come True? Philosophical Perspectives On The Constitutional Legitimacy Of The World Organization. *Hance Law Review*. 2009. Vol. 5, No. 1. P. 49–76.

References:

1. Avgustyn A. Pro hrad Bozhyy [The City of God]. Available at: https://blagovist.info/vybrani-pratsi-sviatykh/pro-hrad-bozhyy-knyha-1 (accessed 06 March 2026). [in Ukrainian]

2. Aristotel′. Nikomakhova etyka [Nicomachean Ethics]. Available at: https://chtyvo.org.ua/authors/Aristotle/Nikomakhova_etyka/ (accessed 06 March 2026). [in Ukrainian]

3. Aristotel′. Polityka [Politics]. Available at: http://litopys.org.ua/aristotle/arist02.htm (accessed 06 March 2026). [in Ukrainian]

4. Hobbs T. (2000) Leviiafan, abo Sut′, budova i povnovazhennia derzhavy tserkovnoyi ta tsyvil′noyi [Leviathan or The Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil]. Per. z anhl. R. Dymerets′ ta in. – Kyiv: Dukh i litera, – 600 s. [in Ukrainian]

5. Platon. (2008) Fedon. Dialohy [Phaedo. Dialogues]. – Kharkiv: Folio, – S. 152–236. [in Ukrainian]

6. Rotterdam·skyy E. Zbroya khrystyyans′koho voyina [The Manual of a Christian Knight]. Available at: https://lib.misto.kiev.ua/FILOSOF/ERAZM/mir.dhtml#0 (accessed 06 March 2026). [in Ukrainian]

7. Rotterdam·skyy E. Skarha Svitu [The Complaint of Peace]. Available at: https://lib.misto.kiev.ua/FILOSOF/ERAZM/mir.dhtml#0 (accessed 06 March 2026). [in Ukrainian]

8. Tykholaz A.H. (1995) Heraklit. Navchal′nyy posibnyk z davn′ohrets′koyi filosofiyi [Heraclitus. Textbook on Ancient Greek Philosophy]. – Kyiv: Abrys, – 160 s. [in Ukrainian]

9. Tsytseron M.T. (2020) Moral′ni rozdumy. Pro starist′, pro druzhbu, pro obov'yazky [Moral Reflections. On Old Age, On Friendship, On Duties]. – Kyiv: Tsentr navchal′noyi literatury, – 482 c. [in Ukrainian]

10. Tsytseron M.T. Pro derzhavu [On the Commonwealth]. Available at: https://www.thelatinlibrary.com/cicero/repub1.shtml (accessed 06 March 2026). [in Latin/Ukrainian]

11. Tsyurupa M.V. (2005) Viys′kovi teoretyky Evropy pro viynu, myr ta natsional′nu bezpeku (porivnyal′nyy analiz kontseptsiy viys′kovo-teoretychnykh shkil Evropy druhoyi polovyny XIX – pochatku XX stolittya) [Military Theorists of Europe on War, Peace and National Security (Comparative Analysis of the Concepts of Military-Theoretical Schools of Europe in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries)]. – Kyiv: Natsional′na akademiya oborony Ukrayiny, – 256 s. [in Ukrainian]

12. Ramel F. The Origin and Purpose of the Ideal City: War in Greek Philosophy. Available at: https://shs.cairn.info/revue-raisons-politiques-2002-1-page-109?lang=fr (accessed 06 March 2026).

13. Rauber J. (2009) The United Nations – a Kantian Dream Come True? Philosophical Perspectives On The Constitutional Legitimacy Of The World Organization. Hance Law Review. Vol. 5, No. 1. – P. 49–76.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.8)(092)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3816-3824

Мельник Віра Михайлівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, https://orcid.org/0000-0002-9622-5065

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В АВСТРО-УГОРСЬКІЙ ІМПЕРІЇ НАПРИКІНЦІ XIX СТОЛІТТЯ: БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ЯРОСЛАВА ОКУНЕВСЬКОГО

Анотація. Стаття присвячена аналізу розвитку освіти в Австро-Угорській імперії наприкінці XIX століття на прикладі життєвого та професійного шляху Ярослава Окуневського. У дослідженні розглянуто особливості функціонування освітньої системи того часу, зокрема мережу початкових, середніх та вищих навчальних закладів у регіоні Галичина, а також можливості продовження освіти у провідних університетських центрах імперії, зокрема у Відень. Значну увагу приділено умовам доступу української молоді до якісної освіти, впливу імперських освітніх реформ та політики держави на формування нового покоління освіченої української інтелігенції. У статті застосовано біографічний підхід, який дає змогу через призму особистого досвіду Ярослава Окуневського відтворити ширший соціокультурний контекст епохи. Проаналізовано етапи здобуття освіти — від навчання у сільській школі до вступу та навчання в Віденський університет, що дозволяє простежити шлях соціального та інтелектуального становлення українського студента в умовах багатонаціональної держави.

Особливу увагу приділено ролі родинного середовища, підтримці наставників і вчителів, а також значенню особистої наполегливості та мотивації у досягненні освітніх і професійних цілей. Окремо висвітлено труднощі, з якими стикалися представники української національної спільноти під час здобуття освіти. Йдеться про мовні бар'єри, соціально-економічні обмеження, нерівний доступ до освітніх ресурсів та необхідність адаптації до академічного середовища великих імперських центрів. Разом із тим показано стратегії подолання цих викликів, які використовували студенти з національних меншин, що дозволяє глибше зрозуміти механізми соціальної мобільності, культурної інтеграції та професійного зростання.

Результати дослідження сприяють кращому розумінню процесів становлення української професійної інтелігенції наприкінці XIX століття, а також розвитку освітньої системи в Австро-Угорській імперії. Стаття

демонструє, яким чином освітні інституції імперії стали важливим середовищем формування нової генерації українських фахівців, здатних поєднувати європейський академічний досвід із національними культурними традиціями. Проведений аналіз дозволяє краще зрозуміти шлях здобуття вищої медичної освіти пересічним українцем — від навчання у сільській школі до здобуття фахової підготовки в одному з провідних університетів Європи.

Ключові слова: медична освіта, Ярослав Окуневський, Городенка, Коломийська гімназія, Віденський університет.

Vira Melnyk candidate of historical sciences, associate professor, associate professor of the Department of Ukrainian Studies of Danylo Halytsky Lviv National Medical University, https://orcid.org/0000-0002-9622-5065

FEATURES OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN THE AUSTRO-HUNGARIAN EMPIRE IN THE LATE 19TH CENTURY: THE BIOGRAPHICAL ASPECT OF YAROSLAV OKUNEVSKY

Abstract. The article is devoted to the analysis of the development of education in the Austro-Hungarian Empire at the end of the nineteenth century, using the life and professional path of Yaroslav Okunevskyi as a case study. The study examines the peculiarities of the educational system of that period, in particular the network of primary, secondary, and higher educational institutions in the region of Galicia, as well as the opportunities for continuing education in the leading university centers of the empire, especially in Vienna. Considerable attention is paid to the conditions of access to quality education for Ukrainian youth and to the influence of imperial educational reforms and state policies on the formation of a new generation of educated Ukrainian intelligentsia. The article applies a biographical approach that allows the broader socio-cultural context of the era to be reconstructed through the personal experience of Yaroslav Okunevskyi. The stages of his education are analyzed, from studying in a rural school to entering and studying at University of Vienna. This approach makes it possible to trace the path of social and intellectual development of a Ukrainian student within a multinational empire. Special attention is given to the role of the family environment, the support of mentors and teachers, as well as the importance of personal perseverance and motivation in achieving educational and professional goals. The study also highlights the difficulties faced by representatives of the Ukrainian national community while obtaining education. These included language barriers, socio-economic limitations, unequal access to educational resources, and the need to adapt to the academic environment of large

imperial centers. At the same time, the article outlines the strategies used by students from national minorities to overcome these challenges, which makes it possible to better understand the mechanisms of social mobility, cultural integration, and professional development. The results of the research contribute to a better understanding of the processes of formation of the Ukrainian professional intelligentsia at the end of the nineteenth century, as well as the development of the educational system in the Austro-Hungarian Empire. The article demonstrates how the educational institutions of the empire became an important environment for the formation of a new generation of Ukrainian specialists capable of combining European academic experience with national cultural traditions. The analysis also provides a clearer understanding of the path of obtaining higher medical education by an ordinary Ukrainian — from studying in a rural school to receiving professional training at one of the leading universities in Europe.

Keywords: medical education, Yaroslav Okunevsky, Horodenka, Kolomyia Gymnasium, University of Vienna.

Постановка проблеми. Наприкінці XIX — на початку XX століть Галичина входила до складу Австро-Угорської імперії, будучи поліетнічним краєм, відомим як Королівство Галіції і Лодомерії з Великим Князівством Краківським [1; 16]. Територія Галичини була умовно поділена на Західну Галичину з центром у Кракові та Східну Галичину, що охоплювала території сучасних Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей [9; 16].

Для українців, які складали значну частину населення, цей період означав становище етнічної меншини навіть на рідних землях, що негативно позначалося на реалізації їхніх прав, зокрема в освітній сфері [16; 18]. Законодавчі норми Відня нерідко по-різному трактувалися й застосовувалися в Галичині, що посилювало національну нерівність [1; 17].

22 червня 1867 року у Галичині була створена Крайова шкільна рада, яка ухвалила закон про мову навчання у школах. Згідно з ним, вибір мови навчання в народних школах покладався на місцеві громади, що на практиці часто призводило до мовного розмежування учнів [16; 9]. У середніх школах німецьку мову поступово замінила польська, а українська залишалася факультативною — її вивчали лише за бажанням учнів [16; 18]. Викладання українською мовою було дозволене лише в нижчих класах Львівської академічної гімназії, а відкриття нових українських шкіл або класів залежало від рішень Галицького сейму, який часто створював додаткові перепони [1; 11].

Крайова шкільна рада складалася переважно з поляків, які займали близько 4/5 місць, тоді як українцям належала лише п’ята частина

представництва. Подібна ситуація спостерігалася і в повітових шкільних радах, де домінувала полонізаційна політика [16; 9]. Як зазначав Іван Франко, народні школи Східної Галичини часто очолювали польські вчителі, які не володіли українською мовою, а навчальні матеріали були просякнуті польським патріотичним духом [18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання зародження та розвитку освіти в Галичині й на Покутті висвітлено у працях українських і зарубіжних дослідників, зокрема Б. Ступарика та О. Совгар, які ґрунтовно аналізують різні аспекти освітнього процесу в регіоні [14; 16]. Окремі аспекти становлення та функціонування навчальних закладів різних типів досліджували М. Лозинський і А. Дович, зосереджуючись на еволюції структури, навчальних програм та суспільної ролі освітніх інституцій [5; 9].

У працях І. Гоменюка, М. Шавелєвої, Я. Ганіткевича значну увагу приділено раннім рокам життя та навчанню Ярослава Окуневського [22]. Важливим джерелом для вивчення цієї теми є фонд 383 «Окуневський Ярослав (1860–1929)» Центрального державного історичного архіву України у Львові, який містить автобіографічні матеріали, доповіді та листування діяча [4].

Мета статті полягає у дослідженні раннього періоду життя Ярослава Окуневського, аналізі впливу освітнього процесу в Коломийській гімназії на формування його світогляду, а також з'ясуванні значення навчання на медичному факультеті Віденського університету для становлення майбутнього лікаря [13; 22].

У статті використано біографічний метод, методи аналізу, класифікації та систематизації джерел з історії медицини та педагогіки [13].

Виклад основного матеріалу. Ярослав Окуневський навчався у парафіяльній та Снятинській семирічній школах, а згодом — у Коломийській гімназії [22]. У XIX столітті Коломийська гімназія була одним із провідних середніх навчальних закладів Східної Галичини та відігравала важливу роль у формуванні інтелектуальної еліти регіону. Вона діяла в межах австрійської освітньої системи та підпорядковувалася Крайовій шкільній раді, що визначало як організацію навчального процесу, так і мовну та ідеологічну політику закладу[4].

Навчання в гімназії мало класичний характер і тривало вісім років. Основу навчальної програми становили гуманітарні дисципліни: латинська та грецька мови, німецька й польська мови, історія, географія, логіка, риторика, а також математика й природничі науки[16]. Значна увага приділялася вивченню античної спадщини, що вважалося необхідною умовою формування освіченого громадянина та майбутнього студента університету.

Мовна ситуація в Коломийській гімназії відображала загальні тенденції освітньої політики Австро-Угорської імперії. Основною мовою викладання була польська, тоді як українська мова вивчалася обмежено або викладалася як факультативна дисципліна. Це створювало додаткові труднощі для українських учнів, які змушені були опановувати навчальний матеріал нерідною мовою[19]. Водночас така ситуація сприяла формуванню багатомовності, що згодом ставало корисним у подальшій освіті та професійній діяльності.

Соціальне середовище гімназії було складним і нерівномірним. Учнівський контингент формувався переважно з дітей міщанства, духовенства та заможніших селян. Українські гімназисти нерідко зазнавали дискримінації з боку частини польських викладачів і учнів, що проявлялося як у побутових конфліктах, так і в упередженому ставленні до української мови та культури[8]. Водночас саме в таких умовах у багатьох учнів формувалося національне самоусвідомлення та інтерес до громадської діяльності.

Навчальний процес поєднував сувору дисципліну з високими академічними вимогами. Успішне завершення гімназії та складання матури відкривало шлях до вступу в університети імперії, зокрема до Віденського або Львівського університетів[4]. Для української молоді Коломийська гімназія часто ставала першим серйозним етапом інтелектуального становлення, що закладав підвалини подальшої наукової, професійної чи громадської кар'єри.

У підлітковому віці він втратив матір, що стало важким психологічним випробуванням.

У спогадах Окуневський згадував про знущання з боку польських однокласників через походження та вади зору [22].

Важливу роль у професійному самовизначенні відіграв приклад стрийка, який прийняв священичий сан задля здобуття медичної освіти у Віденському університеті. Саме цей приклад визначив життєвий вибір Ярослава Окуневського [22].

У 17-річному віці він був зарахований на медичний факультет Віденського університету. Наприкінці XIX – на початку XX століття Віденський медичний університет (медичний факультет Віденського університету) був одним із провідних центрів європейської медичної науки та освіти[17]. Він відігравав ключову роль у формуванні лікарських кадрів для всієї Австро-Угорської імперії, зокрема й для її периферійних регіонів, таких як Галичина. Навчання у Відні вважалося престижним і водночас надзвичайно вимогливим, адже поєднувало ґрунтовну теоретичну підготовку з інтенсивною клінічною практикою[20].

Освітній процес будувався за чітко структурованою програмою, що передбачала послідовне вивчення фундаментальних медико-біологічних дисциплін — анатомії, гістології, фізіології, хімії, патології — з подальшим переходом до клінічних предметів. Особлива увага приділялася практичним заняттям у лікарнях і клініках, де студенти мали змогу безпосередньо спостерігати за перебігом хвороб, брати участь у діагностичних процедурах і асистувати під час лікування. Такий підхід сприяв формуванню не лише теоретичних знань, а й професійних навичок майбутніх лікарів[13].

Віденська медична школа того часу була тісно пов'язана з іменами видатних учених і практиків, які зробили значний внесок у розвиток сучасної медицини. Саме тут активно розвивалися клінічна медицина, бактеріологія, хірургія, психіатрія та військова медицина. Навчання велося німецькою мовою, що вимагало від студентів з неавстрійських земель високого рівня мовної підготовки та швидкої адаптації до академічного середовища[7].

Для вихідців із Галичини, зокрема українців, навчання у Відні часто супроводжувалося фінансовими труднощами та соціальними викликами. Значна частина студентів змушена була шукати матеріальну підтримку у вигляді стипендій, приватних уроків або служби у військово-медичних структурах імперії. Водночас саме Віденський університет відкривав перед ними широкі професійні перспективи, забезпечуючи високий рівень підготовки та можливість кар'єрного зростання в цивільній чи військовій медицині. Через фінансові труднощі студент звернувся до австрійського військового міністерства з проханням про стипендію й отримав пропозицію після завершення навчання служити лікарем у військово-морському флоті [13]. Погодившись на ці умови, з 1884 року він поєднував навчання з практичною діяльністю на головній базі флоту в місті Пула на узбережжі Адріатичного моря [13; 22].

Висновки. Отже, товариство «Народна воля» протягом певного періоду стало важливим осередком національної консолідації в Галичині [7; 8]. Т. Окуневський як активний учасник організації відігравав помітну роль у її становленні та діяльності, опікуючись питаннями соціального становища галичан, реформування виборчого законодавства, розвитку інфраструктури, відкриття читалень і шкіл [8; 15]. Його громадська активність сприяла поширенню національних ідей серед широких верств населення [20].

Література:

1. Аркуша О. Галицький сейм: виборчі кампанії 1889 і 1895 рр. – Львів : Місіонер, 1996. – 176 с.

2. Білинкевич І. Діячі української культури на Коломийщині. – Коломия : Плин, 1995. – С. 23–30.
3. Вісти з краю і зі світу. Загальні збори // Громадський голос. – 1897. – № 24 (15 грудня). – С. 197.
4. Державний архів Івано-Франківської області (ДАІФО). – Ф. 2, оп. 3, спр. 2709.
5. Дович А. Галицьке шкільництво під національним оглядом // Учительське слово. – 1914. – Ч. 22. – С. 33–34.
6. Збори партийні в Коломиї // Хлібороб. – 1894. – № 19 (15 листопада). – С. 111.
7. Корольова В. В. Роль Кирила Трильовського в організації діяльності товариства «Народна воля» в Галичині // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Право. – 2023. – Т. 1, № 79.
8. Королько А. Політичне товариство «Народна воля» у м. Коломия: ідеологічні засади і практична діяльність (1893–1914 рр.) // Науковий вісник Чернівецького університету. Історія. Політичні науки. Міжнародні відносини. – 2013. – Вип. 676–677. – С. 78–85.
9. Лозинський М. Українська школа в Галичині. – Львів, 1912. – 325 с.
10. Наливайко І. Рух виборчий в коломийськім окрузі // Громадський голос. – 1897. – № 4 (15 лютого). – С. 26–27.
11. Про віче радикальне в Коломиї // Діло. – Львів, 1896. – Ч. 279 (13/25 грудня). – С. 1.
12. Рух вічевий. Віче в Коломиї // Громадський голос. – 1897. – № 17 (1 вересня). – С. 139.
13. Саварин Т. В. Організація медичної освіти на західноукраїнських землях у другій половині XVIII–XIX ст. // Медична освіта. – 2017. – № 4. – С. 119–126.
14. Совгар О. М. Становище національної школи на теренах Східної Галичини у другій половині XIX – на початку XX століть [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2339
15. Статут руского політичного товариства «Народна воля» в Коломиї. – Коломия, 1893. – 2 с.
16. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). – Івано-Франківськ, 1994. – 144 с.
17. Сухий О. Національна ідея в програмах та діяльності українських політичних партій Галичини (кінець XIX – початок XX ст.). – Львів : Каменяр, 1998. – 132 с.
18. Франко І. Поляки і русини // Зібрання творів : у 50 т. – Київ, 1986. – Т. 45, кн. 2. – С. 317–335.
19. Чорновол І. Українська фракція Галицького крайового сейму. – Львів, 2018. – 370 с.
20. Шкраб'юк П. Просвітницько-економічні структури радикальної партії в Галичині // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – 2010. – Вип. 19. – С. 77–82.
21. Яковлєв Ю. «Народна воля» в Коломиї // Збруч. – 30 липня 2018 р.
22. Яшан В. Д-р Окуневський // Городенщина : історично-мемуарний збірник / за ред. М. Марунчак. – Нью-Йорк ; Торонто ; Вінніпег, 1978. – С. 577.

References:

1. Arkusha, O. (1996). *Halytskyi seim: vyborchi kampanii 1889 i 1895 rr.* [The Galician Sejm: Electoral campaigns of 1889 and 1895]. Lviv: Misioner [in Ukrainian].

2. Bilynkevych, I. (1995). *Diiachi ukrainskoi kultury na Kolomyishchyni* [Figures of Ukrainian culture in the Kolomyia region]. Kolomyia: Plyn [in Ukrainian].

3. Visty z kraiu i zi svitu. Zahalni zbory. (1897). *Hromadskyi holos – Public Voice*, 24, 197 [in Ukrainian].

4. Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti (DAIFO). Fund 2, opys 3, sprava 2709 [in Ukrainian].

5. Dovych, A. (1914). Halytske shkilnytstvo pid natsionalnym ohliadom [Galician schooling from a national perspective]. *Uchytelske slovo – Teacher's Word*, 22, 33–34 [in Ukrainian].

6. Zbory partiini v Kolomyi. (1894). *Khliborob – Farmer*, 19, 111 [in Ukrainian].

7. Korolova, V. V. (2023). Rol Kyryla Trylovskoho v orhanizatsii diialnosti tovarystva "Narodna volia" v Halychyni [The role of Kyrylo Trylovskyi in organizing the activities of the society "Narodna Volia" in Galicia]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pravo – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Law*, 1(79) [in Ukrainian].

8. Korolko, A. (2013). Politychne tovarystvo "Narodna volia" u m. Kolomyia: ideolohichni zasady i praktychna diialnist (1893–1914 rr.) [The political society "Narodna Volia" in Kolomyia: ideological principles and practical activities (1893–1914)]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: Istoriia. Politychni nauky. Mizhnarodni vidnosyny – Scientific Bulletin of Chernivtsi University: History. Political Science. International Relations*, 676–677, 78–85 [in Ukrainian].

9. Lozynskyi, M. (1912). *Ukrainska shkola v Halychyni* [Ukrainian school in Galicia]. Lviv [in Ukrainian].

10. Nalyvaiko, I. (1897). Rukh vyborchyi v kolomyiskim okruzi [The electoral movement in the Kolomyia district]. *Hromadskyi holos – Public Voice*, 4, 26–27 [in Ukrainian].

11. Pro viche radykalne v Kolomyi. (1896). *Dilo – The Deed*, 279, 1 [in Ukrainian].

12. Rukh vichevyi. Viche v Kolomyi. (1897). *Hromadskyi holos – Public Voice*, 17, 139 [in Ukrainian].

13. Savaryn, T. V. (2017). Orhanizatsiia medychnoi osvity na zakhidnoukrainskykh zemliakh u druhii polovyni XVIII–XIX st. [Organization of medical education in Western Ukrainian lands in the second half of the 18th–19th centuries]. *Medychna osvita – Medical Education*, 4, 119–126 [in Ukrainian].

14. Sovhar, O. M. (n.d.). Stanovyshche natsionalnoi shkoly na terenakh Skhidnoi Halychyny u druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolit [The state of the national school in Eastern Galicia in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Narodna osvita – Public Education*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2339 [in Ukrainian].

15. Statut ruskoho politychnoho tovarystva "Narodna volia" v Kolomyi. (1893). *Statut ruskoho politychnoho tovarystva "Narodna volia" v Kolomyi* [Statute of the Ruthenian political society "Narodna Volia" in Kolomyia]. Kolomyia [in Ukrainian].

16. Stuparyk, B. (1994). *Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939)* [Schooling in Galicia (1772–1939)]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

17. Sukhyi, O. (1998). *Natsionalna ideia v prohramakh ta diialnosti ukrainskykh politychnykh partii Halychyny (kinets XIX – pochatok XX st.)* [The national idea in the programs and activities of Ukrainian political parties in Galicia (late 19th – early 20th century)]. Lviv: Kameniar [in Ukrainian].

18. Franko, I. (1986). Poliaky i rusyny [Poles and Ruthenians]. In *Zibrannia tvoriv u 50 tomakh – Collected works in 50 volumes* (Vol. 45, Book 2, pp. 317–335). Kyiv [in Ukrainian].

19. Chornovol, I. (2018). *Ukrainska fraktsiia Halytskoho kraiovoho seimu* [The Ukrainian faction of the Galician Regional Sejm]. Lviv [in Ukrainian].

20. Shkrabiuk, P. (2010). Prosvitnytsko-ekonomichni struktury radykalnoi partii v Halychyni [Educational and economic structures of the Radical Party in Galicia]. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist – Ukraine: Cultural Heritage, National Consciousness, Statehood*, 19, 77–82 [in Ukrainian].

21. Yakovliev, Yu. (2018). "Narodna volia" v Kolomyi ["Narodna Volia" in Kolomyia]. *Zbruch*. Retrieved July 30, 2018 [in Ukrainian].

22. Yashan, V. (1978). Dr. Okunevskyi [Dr. Okunevskyi]. In M. Marunchak (Ed.), *Horodenshchyna: Istorychno-memuarnyi zbirnyk – Horodenka region: Historical and memoir collection* (p. 577). New York – Toronto – Winnipeg [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 342.95 (474.2)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3825-3835

Михайліченко Микола Анатолійович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри державно-правових дисциплін та українознавства Сумського національного аграрного університету, м.Суми, https://orcid.org/0000-0003-2919-1026

ВОЄННО-МЕМОРІАЛЬНА ПОЛІТИКА ЕСТОНІЇ: ПРАВОВІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ ЗАСАДИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз естонської моделі воєнно-меморіальної роботи як складової державної політики у сфері увічнення пам'яті жертв війни. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі меморіальної роботи в умовах збройної агресії проти України та необхідністю формування ефективної національної моделі воєнно-меморіальної політики.

Розглянуто правові засади функціонування воєнно-меморіальної сфери в Естонській Республіці, зокрема положення Закону про військові поховання, який визначає статус військових поховань, порядок їх обліку, утримання, ексгумації та перепоховання. Проаналізовано інституційний механізм реалізації державної політики, включаючи роль Міністерства оборони Естонії, Естонського військового музею, Комітету з військових поховань та громадських організацій.

Проаналізовано трансформацію естонської меморіальної політики у зв'язку із повномасштабним вторгненням РФ в Україну, що проявилася у системному демонтажі пам'ятників радянської доби та перенесенні військових поховань з публічного простору до кладовищ із дотриманням принципів гідного ставлення до останків. Показано, що така політика поєднує декомунізаційні практики із забезпеченням поваги до пам'яті загиблих.

Зроблено висновок про те, що естонський досвід становить практичний інтерес для України, оскільки демонструє можливості комплексного підходу до організації воєнно-меморіальної роботи. При цьому насамперед привертає увагу сформована в Естонії цілісна нормативно-правова база, яка забезпечує чітке регулювання різних аспектів воєнно-меморіальної роботи. Також вартий запозичення досвід створення єдиного державного реєстру військових поховань. Окремої уваги заслуговує практика трансформації меморіального простору, зокрема демонтаж пам'ятників тоталітарної доби, що поєднується із забезпеченням належної поваги до місць поховань.

Ключові слова: воєнно-меморіальна політика, військові поховання, жертви війни, політика пам'яті, Естонія.

Mykhailichenko Mykola Anatoliyovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of State and Legal Disciplines and Ukrainian Studies, Sumy National Agrarian University, Sumy, https://orcid.org/0000-0003-2919-1026

ESTONIA'S WAR MEMORIAL POLICY: LEGAL AND INSTITUTIONAL FOUNDATIONS

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the Estonian model of war memorial activities as a component of state policy in the field of commemorating victims of war. The relevance of the study is обусловлена the growing role of memory policy in the context of armed aggression against Ukraine and the need to develop an effective national model of war-related commemorative activity.

The legal framework governing the functioning of the military memorial sphere in the Republic of Estonia is examined, in particular the provisions of the War Graves Act, which defines the status of military burials, as well as the procedures for their registration, maintenance, exhumation, and reburial. The institutional mechanism for implementing state policy is analyzed, including the role of the Ministry of Defence of Estonia, the Estonian War Museum, the War Graves Committee, and civil society organizations.

The transformation of Estonia's memory policy in connection with the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation is analyzed. This transformation has manifested itself in the systematic dismantling of Soviet-era monuments and the relocation of military burials from public spaces to cemeteries, in accordance with the principles of dignified treatment of human remains. It is shown that such a policy combines decommunization practices with ensuring respect for the memory of the deceased.

It is concluded that the Estonian experience is of practical interest for Ukraine, as it demonstrates the potential of a comprehensive approach to organizing war memorial activities. Particular attention is drawn to the coherent legal and regulatory framework established in Estonia, which ensures clear regulation of various aspects of this field. The experience of creating a unified state register of military burials is also noteworthy. Special consideration should be given to the practice of transforming memorial space, including the dismantling and reinterpretation of monuments from the totalitarian era, combined with ensuring proper respect for burial sites.

Keywords: war memorial policy, military burials, victims of war, memory policy, Estonia.

Постановка проблеми. Сучасні суспільно-політичні процеси в Україні зумовлюють зростання уваги до питань, пов'язаних із увічненням пам'яті про війну та її жертв. Умови тривалої збройної агресії актуалізують потребу не лише у вшануванні загиблих, а й у глибокому переосмисленні самого феномену війни як складової національного досвіду. У цьому вимірі формування культури пам'яті набуває значення важливого інструменту зміцнення суспільної згуртованості та утвердження національної ідентичності.

Саме тому питання організації воєнно-меморіальної роботи потребують не фрагментарних рішень, а цілісного й системного підходу, заснованого на науковому аналізі.

Певні кроки у цьому напрямі вже здійснюються на державному рівні. Зокрема, запропонований Кабінетом Міністрів України законопроєкт №13693 спрямований на впорядкування підходів до створення та утримання місць поховання загиблих захисників України, а також на врегулювання функціонування військових меморіальних кладовищ [1]. Разом із тим, попри свою важливість, цей нормативний акт не охоплює всього спектра наявних проблем, які раніше були окреслені в наукових дослідженнях, що свідчить про необхідність подальшого опрацювання цієї тематики.

За таких умов особливої ваги набуває звернення до міжнародного досвіду. Аналіз напрацьованих у європейських країнах підходів до воєнно-меморіальної роботи створює підґрунтя для вироблення ефективних рішень, здатних забезпечити формування в Україні науково обґрунтованої політики у цій сфері.

У цьому контексті особливий науковий і практичний інтерес становить досвід держав Балтії, зокрема Естонської Республіки, яка пройшла складний шлях переосмислення радянської спадщини та сформувала цілісну модель державного регулювання у сфері військових поховань.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні напрями державної меморіальної політики країн Балтії знайшли своє відображення у низці вітчизняних наукових та популярних публікацій, зокрема у статтях Ольги Гапеєвої та Світлани Власенко [2; 3]. Водночас комплексний аналіз естонської моделі воєнно-меморіальної роботи до цього часу не здійснювався.

Метою статті є аналіз естонської моделі воєнно-меморіальної роботи, зокрема її правових засад, інституційного забезпечення та практики реалізації, а також визначення можливостей використання цього досвіду в Україні.

Виклад основного матеріалу. Ключовим нормативним актом, який регулює цілу низку питань державної воєнно-меморіальної політики Естонії є Закон про військові поховання, ухвалений 10 січня 2007 р. парламентом Естонії. Його поява була безпосередньо пов'язана з політичним і суспільним конфліктом навколо перенесення радянських військових поховань і монумента «Бронзовий солдат» з пагорба Тинісмяґі в Таллінна на Військовий цвинтар. Фактично закон створював юридичну основу для перенесення могил і пам'ятника з центру міста.

Відповідно до закону військовими похованнями вважаються місця останнього спочинку жертв війни, до яких належать:

- особи які загинули, або померли від ран чи хвороб протягом року внаслідок участі у бойових діях;
- особи, які загинули, або померли від ушкоджень здоров'я протягом року внаслідок збройного опору окупаційному режиму;
- особи, які загинула або померла під час проходження військової служби або аналогічної служби під час бойових дій, або померли внаслідок ушкодження здоров'я, отриманого на зазначеній службі під час бойових дій, протягом одного року після ушкодження здоров'я;
- особи, які загинули в результаті бойових дій або внаслідок поранення, отриманого під час бойових дій, протягом одного року після отримання поранення;
- особи, які померли в таборах для інтернованих або внаслідок ушкодження здоров'я, отриманого в таборі для інтернованих, протягом одного року після звільнення з нього;
- особи, які померли у полоні або внаслідок ушкодження здоров'я, отриманого під час утримання під вартою як військовополонені, протягом одного року після закінчення терміну позбавлення волі.

Правовий захист військових поховань здійснюється протягом невизначеного терміну або часом, визначеним міжнародними договорами.

Провідну роль у забезпеченні державної політики у військово-меморіальній сфері відіграє Міністерство оборони Естонської Республіки. Міністерство відповідає за формування та ведення офіційного реєстру військових поховань, організацію їх обліку, забезпечення належного догляду, а також за проведення досліджень, пов'язаних із виявленням нових місць поховань. Крім того, міністерство координує діяльність державних та муніципальних установ, громадських організацій і наукових інституцій, які залучаються до відповідних робіт [4; 5; 6].

Одним із важливих елементів системи охорони військових поховань є їх державний облік, який безпосередньо забезпечується Естонським військовим музеєм. Установа веде спеціальний реєстр, який відповідно до

затвердженого Наказом Міністра оборони Естонії № 23 від 02.08.2007 р. «Порядку ведення списку військових поховань» має містити інформацію про імена та кількість похованих осіб, місцезнаходження їх поховання, історичні обставини їх загибелі (ця інформація далеко не завжди представлена), зображення надмогильних споруд та інші відомості. Витрати, пов'язані з веденням списку, покриваються з державного бюджету через Міністерство оборони Естонії [7; 8].

Реєстр постійно уточнюється та доповнюється. Ознайомитися із ним можна на веб-сайті Естонського військового музею [9].

Крім ведення обліку військових поховань Естонський військовий музей, організовує пошук, збереження та догляд за військовими похованнями, за необхідності здійснює перепоховання останків.

Закон містить й вимоги щодо зовнішнього вигляду військових поховань, які мають бути позначені «таким чином, щоб забезпечити шану та гідне ставлення до останків жертв війни … щоб місцезнаходження військової могили було помітним».

Законодавство передбачає обов'язок повідомляти державні органи у разі виявлення невідомого поховання, яке може мати військовий характер. Такий обов'язок покладається, зокрема, на власників земельних ділянок, будівельні організації та органи місцевого самоврядування. Після отримання відповідної інформації компетентні органи проводять перевірку, з'ясовують історичні обставини та приймають рішення про надання похованню статусу військового.

Особливу увагу естонське законодавство приділяє питанням утримання та догляду за військовими похованнями. Загалом держава забезпечує організацію догляду за такими місцями, однак у практичній площині ці функції часто виконуються муніципалітетами, адміністраціями кладовищ або спеціалізованими організаціями.

Військові могили повинні бути впорядковані, позначені відповідними пам'ятними знаками та утримуватися у належному стані. У разі можливості на пам'ятниках зазначаються імена загиблих, роки життя або інші ідентифікаційні відомості.

Якщо військові поховання розташовані на приватних земельних ділянцках, закон встановлює певні обмеження для їх власників. Вони, зокрема, зобов'язані повідомити Міністерство оборони Естонії про знайдене на їх земельних ділянках військові поховання одразу після їх виявлення. Власники зобов'язані забезпечити збереження військових поховань, а також дозвіл на проведення усіх необхідних робіт щодо їх утримання та догляду. Усі дороги та стежки, що ведуть до військового поховання, мають бути відкритими для громадського користування від сходу до заходу сонця, а

власник не повинен перешкоджати доступу громадськості до військового поховання протягом зазначеного часу.

Окремим напрямом правового регулювання є питання ексгумації та перепоховання останків. Естонське законодавство допускає проведення таких процедур у випадках, коли поховання знаходиться у непридатному місці. При цьому непридатними вважаються «парки, інші зелені зони, а також густонаселені райони поза межами кладовищ, місця, де організовуються масові заходи або розташовані споруди, не пов'язані з могилами, та інші місця, які перешкоджають гідному поводженню з військовим похованням». Військове поховання можу бути перенесено і й тому випадку, якщо це відповідає суспільним інтересам, зокрема, у разі будівництва або розширення соціальних споруд у безпосередній близькості від військового поховання, у разі небезпеки для збереження військового поховання, спричиненої природними явищами, з міркувань охорони здоров'я та безпеки, а також якщо виникнуть обставини, які роблять перепоховання останків та перенесення надгробного пам'ятника або надгробного знака неминучим».

Процедура перепоховання передбачає забезпечення гідного ставлення до останків (включно з дотриманням похоронних звичаїв релігій або культур осіб, яких перепоховають), проведення ідентифікації решток неідентифікованих померлих осіб, інформування, по можливості, їх родичів. Усі витрати на перепоховання фінансуються з державного бюджету [4].

При Міністерстві оборони створено спеціальний дорадчий орган – Комітет з військових поховань, практична діяльність якого проявляється насамперед у розгляді питань щодо перепоховань жертв війни, зокрема визначення так званих «невідповідних місць» для військових поховань [10].

Склад Комітету з військових поховань формується Міністром оборони Естонії, при цьому один з семи його членів має бути представником Естонського союзу догляду за військовими похованнями. Цей союз є некомерційною організацією, що діє як приватна юридична особа під егідою Міністерства оборони Естонської Республіки. До статутних цілей союзу належить, зокрема, виявлення, збереження та догляд за могилами загиблих у війнах осіб, що загинули внаслідок бойових дій з обох сторін конфлікту, жертв терору і масових репресій, а також учасників руху опору; ідентифікація останків та їх перепоховання на кладовищах; збирання історичної інформації про загиблих та встановлення їхніх родичів; консультування родичів і установ з питань догляду за військовими похованнями. Організація фінансується за рахунок членських внесків, пожертв та дотацій, інших законних джерел [4; 11].

Як ми зазначали вище, «Закон про військові поховання» став юридичним інструментом для перенесення радянських військових меморіалів із публічного простору, передусім «Бронзового солдата» в Таллінні. Однак, до 2022 р. такі перепоховання були в Естонії поодинокими. Після початку повномасштабного вторгнення РФ в Україну ситуація докорінно змінилася. 9 червня 2022 р. Уряд Естонської Республіки постановив, що пам'ятники радянської окупації є символами активного терору, які розпалюють ненависть і загрожують громадському порядку, тому їх необхідно якнайшвидше прибрати з публічного простору. Прем'єр-міністр Естонії Кая Каллас так пояснювала урядову позицію: «Очевидно, що російська агресія в Україні роз'ятрила рани в нашому суспільстві, про які нам нагадують ці комуністичні пам'ятники, і тому їх видалення з громадського простору необхідне, щоб уникнути додаткової напруженості … Важливо наголосити, що вшанування пам'яті померлих жодним чином не заборонено і не буде заборонено, але це слід робити у належному місці, а саме на кладовищі, де це можна зробити з гідністю» [12; 13].

30 червня 2022 р. Державна канцелярія Естонії створила робочу групу, завданням якої було зібрати інформацію про монументи та надмогильні споруди у публічному просторі Естонії, що містять символіку радянської доби.

Ця робоча група працювала до кінця листопада 2022 р. Їй вдалося ідентифікувати та мапувати 322 пам'ятники та надгробні знаки, пов'язані з радянським режимом. 78 з них були оцінені як нейтральні, а 244 рекомендовано демонтувати або замінити. Було розроблено дизайн «нейтрального» надгробного знака для позначення військових поховань. Надгробні знаки, які робоча група визнала нейтральними та рекомендувала зберегти, у випадках перепоховання передавалися до музеїв або переміщувалися на нові місця поховань [13].

На підставі підсумкового звіту робочої групи Естонським військовим музеєм створено базу даних радянські військових пам'ятників та військових поховань в Естонії в 1944-1991 рр. Ця база постійно оновлюється і станом на березень 2026 р. містить інформацію про 366 меморіальних об'єктів [14].

Ще до завершення діяльності робочої групи розпочалася робота з перенесення (переважно з ініціативи муніципалітетів) решток радянських воїнів з «непридатних місць» до кладовищ. Протягом липня-серпня 2022 р. такі перепоховання були здійснені в містах Раквере, Отепяе та Пярну, селищах Визу та Нио. Загалом у 2022-2024 рр. було розкопано 98 місць військових поховань. Останки, ексгумовані з 81 братської могили, були перепоховані на кладовищах, у 17 випадках людських решток не було виявлено [13].

Важливим аспектом естонської політики у сфері воєнно-меморіальної роботи є міжнародне співробітництво. Оскільки на території країни знаходяться поховання військовослужбовців різних держав, Естонія активно співпрацює з іноземними урядами та міжнародними організаціями у питаннях їх утримання та впорядкування. Така співпраця може здійснюватися відповідно до загальновизнаних норм міжнародного гуманітарного права, а також на основі двосторонніх міждержавних угод. Естонією укладено угоди про взаємний догляд за військовими похованнями з Німеччиною від 1995 р., з Фінляндією від 1997 р. та з урядомом Великої Британії від 1993 р. [15].

Висновки. Аналіз естонської моделі воєнно-меморіальної роботи дозволяє виділити такі її характеристиками, які ми вважаємо ключовими:

- наявність спеціального законодавства, яке детально регулює статус військових поховань, порядок їх обліку, утримання, ексгумації та перепоховання;
- провідна роль держави, зокрема Міністерства оборони, у формуванні та реалізації політики у цій сфері;
- створення реєстру військових поховань та систематична робота з його оновлення;
- активне залучення наукових установ, музеїв та громадських організацій до пошуку, ідентифікації та впорядкування поховань;
- чітке розмежування між вшануванням пам'яті загиблих і недопущенням використання меморіального простору для політичної пропаганди;
- гнучкий, але врегульований механізм перепоховання, який дозволяє переносити військові поховання з непридатних місць із забезпеченням гідного ставлення до останків.

Окремо слід відзначити трансформацію естонської політики після 2022 р., коли демонтаж символів радянської окупації та перенесення пов'язаних із ними поховань набули системного характеру. Це засвідчує здатність держави оперативно реагувати на безпекові та суспільні виклики, пов'язані з історичною пам'яттю.

Естонський досвід може бути корисним для України у кількох аспектах. По-перше, для розробки комплексної нормативно-правової бази у сфері військових поховань. По-друге, для зствореннія єдиного державного реєстру таких поховань та системного підходу до їх обліку. По-третє, заслуговує на увагу модель інституційної координації, де провідну роль відіграє Міністерство оборони у взаємодії з іншими суб'єктами. По-четверте, актуальним для України є досвід демонтажу та переосмислення пам'ятників тоталітарної доби із одночасним збереженням гідного ставлення до поховань.

Отже, досвід Естонії може стати корисним для формування в Україні ефективної системи воєнно-меморіальної роботи, що відповідатиме сучасним викликам та забезпечуватиме належне вшанування загиблих.

Література:

1. Проект Закону про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо місць поховання загиблих (померлих) осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/57191

2. Гапеєва О. Історико-ментальні складові конфліктності в інформаційній сфері між Росією та країнами Балтії / О. Гапеєва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Історія. – 2017. – Вип. 1, ч. 2. – С. 60–65.

3. Власенко С. І. Державна політика національної пам'яті Литовської Республіки в перше десятиліття після відновлення незалежності (1990–2000 рр.)/ С.І. Власенко// Публічне управління та митне адміністрування. – 2023. – № 2 (37). – С. 5-15.

4. Sõjahaudade kaitse seadus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019105

5. Alas J. Coalition split over Bronze Soldier. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.baltictimes.com/news/articles/17143/

6. The Riigikogu passed the War Graves Protection Act. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.riigikogu.ee/en/sitting-reviews/the-riigikogu-passed-the-war-graves-protection-act/

7. War graves. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://esm.ee/en/about-the-museum/war-graves/

8. Sõjahaudade nimekirja pidamise kord. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.riigiteataja.ee/akt/121042023003?leiaKehtiv

9. Sõjahaudade register. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://esm.ee/hauad/

10. Klementi J. Sõjahaudade komisjon on otsustanud 22 haua ümbermatmise. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.err.ee/1608690052/sojahaudade-komisjon-on-otsustanud-22-haua-umbermatmise

11. Eesti Sojahaltdade Hoolde Liit. Pohikiri. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.inforegister.ee/en/80083498-EESTI-SOJAHAUDADE-HOOLDE-LIIT-MTU/?utm_source=chatgpt.com

12. Kallas: Soviet monuments will be moved as soon as possible. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://news.err.ee/1608675571/kallas-soviet-monuments-will-be-moved-as-soon-as-possible

13. Mäesalu I. Chronology of the removal of monuments/ I. Mäesalu // Estonian Cultural Heritage. – 2018-2025. – Vol. 3. – С. 118.

14. Soviet war monuments and war graves in Estonia 1944-1991. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://esm.ee/en/war-monuments/

15. Kalmistud ja seadusandlus. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kalmistugiid.ee/blogi/kalmistud-ja-seadusandlus

References:

1. Proekt Zakonu pro vnesennya zmin do deyakykh zakonodavchykh aktiv Ukrayiny shchodo mists′ pokhovannya zahyblykh (pomerlykh) osib, yaki zakhyshchaly nezalezhnist′, suverenitet ta terytorial′nu tsilisnist′ Ukrayiny [Draft Law on Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine Regarding the Burial Places of the Dead (Deceased) Persons Who Defended the Independence, Sovereignty and Territorial Integrity of Ukraine]. (n.d.). *itd.rada.gov.ua.* Retrieved from https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/57191 [in Ukrainian].
2. Hapeyeva, O. (2017). Istoryko-mental′ni skladovi konfliktnosti v informatsiyniy sferi mizh Rosiyeyu ta krayinamy Baltiyi [Historical and mental components of conflict in the information sphere between Russia and the Baltic countries].*Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatyuka. Seriya Istoriya – Scientific notes of the Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. History series*, 1(2), 60-65.
3. Vlasenko S. I. (2023). Derzhavna polityka natsional′noyi pam″yati Lytovs′koyi Respubliky v pershe desyatylittya pislya vidnovlennya nezalezhnosti (1990–2000 rr.). [State policy of national memory of the Republic of Lithuania in the first decade after the restoration of independence]. *Publichne upravlinnya ta mytne administruvannya – Public administration and customs administration*, 2(37), 5-15.
4. Sojahaudade kaitse seadus [War Graves Protection Act]. (n.d.). *riigiteataja.ee.* Retrieved from https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019105 [in Estonian].
5. Alas J. Coalition split over Bronze Soldier. (n.d.). *baltictimes.com*. Retrieved from https://www.baltictimes.com/news/articles/17143/
6. The Riigikogu passed the War Graves Protection Act. (n.d.). *riigikogu.ee*. Retrieved from https://www.riigikogu.ee/en/sitting-reviews/the-riigikogu-passed-the-war-graves-protection-act/
7. War graves. (n.d.). *esm.ee.* Retrieved from https://esm.ee/en/about-the-museum/war-graves/
8. Sojahaudade nimekirja pidamise kord. [Procedure for maintaining a list of war graves]. (n.d.). *riigiteataja.ee.* Retrieved from https://www.riigiteataja.ee/akt/121042023003?leiaKehtiv [in Estonian].
9. Sojahaudade register. [War graves register]. (n.d.). *esm.ee.* Retrieved from https://esm.ee/hauad/[in Estonian].
10. Klementi J. Sojahaudade komisjon on otsustanud 22 haua umbermatmise. [The War Graves Commission has decided to rebury 22 graves]. (n.d.). *err.ee*. Retrieved from https://www.err.ee/1608690052/sojahaudade-komisjon-on-otsustanud-22-haua-umbermatmise [in Estonian].
11. Eesti Sojahaltdade Hoolde Liit. Pohikiri. [Estonian War Graves Care Association. Charter]. (n.d.). *inforegister.ee.* Retrieved from https://www.inforegister.ee/en/80083498-EESTI-SOJAHAUDADE-HOOLDE-LIIT-MTU/?utm_source=chatgpt.com [in Estonian].
12. Kallas: Soviet monuments will be moved as soon as possible. (n.d.). *news.err.ee*. Retrieved from https://news.err.ee/1608675571/kallas-soviet-monuments-will-be-moved-as-soon-as-possible
13. Maesalu, I. (2018-2025). Chronology of the removal of monuments. *Estonian Cultural Heritage, 3,* 118.
14. Soviet war monuments and war graves in Estonia 1944-1991. (n.d.). *esm.ee.* Retrieved from https://esm.ee/en/war-monuments/

15. Kalmistud ja seadusandlus. *[*Cemeteries and legislation]. (n.d.). *kalmistugiid.ee*. Retrieved from https://www.kalmistugiid.ee/blogi/kalmistud-ja-seadusandlus

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 94(477):323.1:930.85

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3836-3850

Михальський Юрій Володимирович, кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії і філософії Львівського торговельно-економічного університету, Львів, https://orcid.org/0000-0002-1504-2604

Гороховський Денис Ілліч кандидат політичних наук, доцент кафедри історії і філософії Львівського торговельно-економічного університету, Львів, https://orcid.org/0009-0008-5934-9094

Кендус Олександра Зіновіївна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри історії і філософії Львівського торговельно-економічного університету, Львів, https://orcid.org/0000-0001-5908-8383

Клок Василь Ігорович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії і філософії Львівського торговельно-економічного Університету, Львів, https://orcid.org/0000-0002-2613-2007

ПОЛІТИКА ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В УКРАЇНІ ПІСЛЯ 2014 РОКУ: ДЕКОМУНІЗАЦІЯ, ДЕІМПЕРІАЛІЗАЦІЯ ТА ФОРМУВАННЯ НОВОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ НАРАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ

Анотація. Метою статті було дослідження трансформації державної політики історичної пам'яті в Україні після 2014 року в умовах глибоких суспільно-політичних змін, пов'язаних із Революцією Гідності, російською агресією, процесами декомунізації та подальшою деімперіалізацією гуманітарного простору. Методологічну основу дослідження становили системний, історико-порівняльний та інституційний підходи, що дали змогу комплексно проаналізувати механізми формування, нормативного забезпечення та практичної реалізації політики історичної пам'яті в сучасній Україні. У результаті дослідження встановлено, що після 2014 року державна політика історичної пам'яті набула системного характеру та почала реалізовуватися через поєднання інституційних механізмів, нормативно-правового регулювання та практичних інструментів трансформації символічного простору. Доведено, що важливу роль у цих процесах відіграли законодавчі ініціативи, діяльність державних інституцій, а також локальні практики переосмислення топонімічного, меморіального й культурного середовища. Виявлено, що декомунізація та подальша деімперіалізація

виступають ключовими механізмами перегляду історичної спадщини, що проявляється у перейменуванні населених пунктів і вулиць, демонтажі пам'ятників тоталітарного та імперського періодів, зміні символічних маркерів публічного простору та формуванні нових меморіальних практик. З'ясовано, що після 2022 року ці процеси набули ширшого змісту та трансформувалися у послідовну політику деімперіалізації, яка охоплює перегляд символічної присутності російського імперського наративу в українському культурному, освітньому та інформаційному просторі.

Практична значимість результатів дослідження полягає у можливості використання отриманих висновків для вдосконалення державної гуманітарної політики, формування стратегій історичної пам'яті та розроблення наукових, освітніх і культурних програм, спрямованих на утвердження сучасної моделі національної історичної репрезентації.

Ключові слова: російська агресія, символічний простір, колективна пам'ять, спадщина радянського режиму.

Yuriy Mykhalskyi PhD in History, Associate Professor, Head of the Department in History and Philosophy, Lviv University of Trade and Economics, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-1504-2604

Denys Gorokhovsky PhD in Political Science, Associate Professor of the Department of History and Philosophy, Lviv University of Trade and Economics, Lviv, https://orcid.org/0009-0008-5934-9094

Oleksandra Kendus PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Philosophy , Lviv University of Trade and Economics, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-5908-8383

Vasyl Klok PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Philosophy, Lviv University of Trade and Economics, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-2613-2007

THE POLICY OF HISTORICAL MEMORY IN UKRAINE AFTER 2014: DECOMMUNIZATION, DEIMPERIALIZATION AND THE FORMATION OF A NEW NATIONAL NARRATIVE STRATEGY

Abstract. The purpose of the article was to investigate the transformation of the state policy of historical memory in Ukraine after 2014 amid profound socio-political changes associated with the Revolution of Dignity, Russian aggression, the processes of decommunization, and the subsequent de-

imperialization of the humanitarian space. The methodological framework of the study was based on systemic, historical-comparative, and institutional approaches, which made it possible to comprehensively analyze the mechanisms of formation, normative support, and practical implementation of historical memory policy in contemporary Ukraine. The study found that after 2014 the state policy of historical memory acquired a systemic character and began to be implemented through a combination of institutional mechanisms, legal regulation, and practical tools for transforming the symbolic space. It was demonstrated that an important role in these processes was played by legislative initiatives, the activities of state institutions, as well as local practices of rethinking the toponymic, memorial, and cultural environment. It was revealed that decommunization and subsequent de-imperialization act as key mechanisms for revising historical heritage, manifested in the renaming of settlements and streets, the dismantling of monuments from the totalitarian and imperial periods, the transformation of symbolic markers in public space, and the formation of new memorial practices. It was found that after 2022 these processes gained a broader meaning and were transformed into a consistent policy of de-imperialization, encompassing the revision of the symbolic presence of the Russian imperial narrative in the Ukrainian cultural, educational, and information space. The practical significance of the research results lies in the possibility of using the obtained conclusions to improve state humanitarian policy, develop historical memory strategies, and design scientific, educational, and cultural programs aimed at establishing a modern model of national historical representation.

Keywords: Russian aggression, symbolic space, collective memory, legacy of the Soviet regime.

Постановка проблеми. Після 2014 року політика історичної пам’яті в Україні набула принципово нового значення у контексті трансформації державної ідентичності, переосмислення історичного минулого та протидії зовнішнім інформаційним і символічним впливам. Події 2014 року, пов’язані з Революцією Гідності [1], початком російської агресії та зміною геополітичного вектору розвитку держави, актуалізували потребу у перегляді підходів до інтерпретації історії, символічного простору та колективної пам’яті. У цих умовах історична політика перестала бути виключно сферою академічних дискусій і набула характеру важливого інструменту державної політики, спрямованого на формування національної ідентичності, консолідацію суспільства та переосмислення спадщини тоталітарних і імперських режимів.

Одним із ключових напрямів трансформації політики пам’яті стала декомунізація, що передбачала інституційне та нормативне переосмислення

радянської спадщини, демонтаж символів тоталітарного режиму, перейменування населених пунктів і вулиць, а також формування нових підходів до історичної інтерпретації подій XX століття. Водночас подальший розвиток безпекової ситуації та повномасштабна агресія Російської Федерації проти України у 2022 році спричинили розширення цього процесу у напрямі деімперіалізації, що охоплює перегляд символічної присутності російського імперського наративу в публічному просторі, культурній політиці та освітніх практиках [2].

У результаті політика історичної пам'яті в Україні поступово трансформується з політики усунення тоталітарної спадщини у комплексну стратегію формування нового національного історичного наративу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі політика історичної пам'яті в Україні після 2014 року розглядається як сфера, у якій поєднуються питання державотворення, безпеки, законодавчого регулювання та символічної трансформації публічного простору. Ю. Шаповал [1] показує, що у 2014–2019 рр. політика пам'яті в Україні формувалася вже не як сукупність ізольованих меморіальних ініціатив, а як механізм впливу на політичну реальність, суспільну консолідацію та колективні ідентичності.

Т. Журженко [2] розміщує українські «закони пам'яті» у ширшому пострадянському та східноєвропейському контексті й доводить, що законодавче регулювання історичної пам'яті в Україні слід аналізувати не ізольовано, а як частину складного балансу між демократичними свободами, національним суверенітетом і безпековими викликами. Її висновок про те, що 2015 рік відкрив «вікно можливостей» для комплексної декомунізації та виходу з російської культурно-політичної орбіти.

С. Церковник [3] зосереджує увагу на нормативно-правовому вимірі перейменування населених пунктів і доводить, що топонімічні зміни в Україні мають не лише адміністративно-процедурне, а й ідентифікаційне значення. Авторка підкреслює, що правове регулювання перейменувань є одним із ключових інструментів формування нового культурного простору, а результати її аналізу вказують на необхідність подальшого уточнення та розвитку законодавчої бази з урахуванням історичних, соціальних і культурних особливостей України.

І. Павленко [4] розкриває процес десовєтизації та декомунізації на матеріалі урбаноніміки Запоріжжя, наголошуючи на потребі комплексного вивчення міських назв як індикатора глибших соціальних та ідентифікаційних зрушень.

К. Федоренко та А. Умланд [5] аналізують українську політику націоналізації у взаємозв'язку з російським націоналізмом і динамікою

ескалації у 2014–2019 рр., що дозволяє їм показати пам'яттєві та ідентифікаційні процеси як складову ширшого конфліктного поля.

М. Бойченко [6] пропонує постколоніальне прочитання сучасної української ситуації та доходить висновку, що ефективна протидія «русскому миру» можлива лише за умови послідовної decolonізації.

Особливо важливим є його положення про три послідовні стадії decolonізації – дзеркальне заперечення російської колонізації, засвоєння найкращого світового досвіду та розвиток самодостатнього українського світу, – які переводять дискусію з площини окремих символічних рішень у площину довгострокової стратегії.

К. Джироні [7] простежує, як після повномасштабного вторгнення 2022 року війна прискорила decolonization of memory в українських містах, насамперед через трансформацію пам'ятників і топонімії.

В. Власюк [8] розглядає декомунізацію та деколонізацію у спільній аналітичній рамці й акцентує увагу на їхньому зв'язку з російсько-українським протистоянням, окреслюючи не лише поточний стан цих процесів, а й їх подальші перспективи.

Отже, наявні публікації [1-8] створюють достатньо широку наукову основу для дослідження політики історичної пам'яті в Україні після 2014 року. Водночас аналіз літератури показує, що у науковому масиві переважають або праці, присвячені окремо законодавчому регулюванню декомунізації, або роботи, що розглядають деімперіалізацію переважно в постколоніальній чи урбаністичній оптиці/

Метою статті є аналіз трансформації політики історичної пам'яті в Україні після 2014 року шляхом дослідження процесів декомунізації та деімперіалізації як взаємопов'язаних напрямів державної історичної політики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трансформація державної політики історичної пам'яті в Україні після 2014 року пов'язана зі зміною її концептуальних засад та функціонального призначення у системі державного управління. До зазначеного періоду формування політики пам'яті в Україні характеризувалося відсутністю цілісної стратегії та послідовної інституційної моделі її реалізації [1]. Історична політика здебільшого формувалася ситуативно, залежно від політичних пріоритетів чинної влади, що зумовлювало періодичну зміну підходів до інтерпретації історичних подій, меморіальної політики та символічного простору держави. У результаті питання історичної пам'яті тривалий час залишалися сферою суспільно-політичних дискусій, а державна політика у цій сфері мала фрагментарний характер і не була інтегрована у систему стратегічного державного управління.

Події 2013–2014 років, пов'язані з Революцією Гідності, подальшою анексією Криму та початком збройної агресії Російської Федерації проти України, істотно змінили підходи до формування державної політики пам'яті [2]. В умовах військово-політичного протистояння питання історичної інтерпретації минулого набули не лише гуманітарного, а й безпекового виміру. Історична політика почала розглядатися як важливий елемент державної гуманітарної політики, спрямований на консолідацію суспільства, формування спільного історичного наративу та протидію зовнішнім інформаційним впливам, зокрема російській історичній пропаганді, яка активно використовує інструменти історичної міфологізації для легітимації геополітичних претензій щодо України.

У цьому контексті державна політика історичної пам'яті поступово набула системного характеру та почала інтегруватися у ширший комплекс державних стратегій, що охоплюють сферу національної безпеки, гуманітарної політики та культурного розвитку. Одним із ключових напрямів цієї трансформації стало переосмислення спадщини тоталітарних та імперських режимів, які протягом тривалого часу визначали символічний та історичний простір українського суспільства [9]. У межах державної політики пам'яті цей процес реалізується через декомунізацію та деімперіалізацію як взаємопов'язані напрями трансформації історичного простору.

Декомунізація спрямована на подолання спадщини радянського тоталітарного режиму, усунення його символіки з публічного простору та перегляд топонімічних і меморіальних практик, сформованих у радянський період [10]. Деімперіалізація має ширший зміст і пов'язана з переосмисленням історичних наративів, що сформувалися в межах російської імперської та радянської історичної традиції, а також із переглядом символічної присутності імперських історичних інтерпретацій у культурному, освітньому та публічному просторі держави [11]. Відповідно, державна політика пам'яті почала орієнтуватися на подолання радянської історичної спадщини, відновлення історичної пам'яті про боротьбу за незалежність України та формування нових підходів до інтерпретації національної історії.

Інституційна реалізація державної політики історичної пам'яті в Україні після 2014 року пов'язана з формуванням системи органів та механізмів, що забезпечують розроблення, нормативне закріплення та практичне впровадження відповідних рішень у сфері меморіальної політики [4]. На відміну від попереднього періоду, коли державна політика пам'яті характеризувалася епізодичністю та обмеженою координацією між інституціями, після 2014 року відбулося поступове формування інституційної моделі, у межах якої функції формування та реалізації політики пам'яті розподіляються між центральними органами державної влади, органами

місцевого самоврядування, науковими установами та архівними інституціям [3]. Центральне місце у цій системі займає Український інститут національної пам'яті, який виконує функції державної установи, що забезпечує реалізацію політики пам'яті у сфері дослідження тоталітарного минулого, підготовки аналітичних матеріалів, розроблення рекомендацій щодо меморіальної політики та координації заходів, пов'язаних із процесами декомунізації. Інститут бере участь у підготовці нормативно-правових актів, здійснює інформаційно-просвітницьку діяльність та координує проєкти, пов'язані з дослідженням історії тоталітарних режимів і доступом до архівних матеріалів репресивних органів [6].

Нормативно-правову основу державної політики історичної пам'яті формує Верховна Рада України, яка здійснює законодавче регулювання відповідної сфери через ухвалення законів, що визначають правові засади декомунізації, порядок використання символіки тоталітарних режимів та механізми увічнення пам'яті історичних подій і постатей. Законодавчі акти, прийняті парламентом, встановлюють загальні принципи державної політики у сфері історичної пам'яті та визначають правові механізми трансформації символічного простору [8].

Функції організації та координації реалізації державної політики пам'яті покладені на Кабінет Міністрів України, який забезпечує виконання законодавчих актів, розробляє підзаконні нормативні акти та організовує взаємодію між центральними органами виконавчої влади у сфері меморіальної політики. Уряд також визначає порядок реалізації окремих заходів, пов'язаних із демонтажем об'єктів символіки тоталітарних режимів, перейменуванням адміністративно-територіальних одиниць та реалізацією державних програм у сфері гуманітарної політики [9].

Практична реалізація значної частини заходів політики пам'яті здійснюється органами місцевого самоврядування, які відповідно до законодавства приймають рішення щодо перейменування населених пунктів, вулиць та інших об'єктів топоніміки, демонтажу пам'ятників і меморіальних знаків, пов'язаних із тоталітарною символікою, а також встановлення нових пам'ятних об'єктів. На місцевому рівні відбувається реалізація більшості практичних заходів, пов'язаних із трансформацією символічного простору населених пунктів [10].

Формування сучасної політики історичної пам'яті також відбувається за участю наукових установ, архівних інституцій та організацій громадянського суспільства [5]. Наукові інституції здійснюють дослідження історичних процесів та підготовку експертних матеріалів, архівні установи забезпечують доступ до історичних документів, а громадські організації беруть участь у публічних обговореннях та ініціативах, пов'язаних із

меморіальною політикою. Участь цих інституцій розширює аналітичну та експертну базу формування політики пам'яті та забезпечує використання результатів історичних досліджень у процесі прийняття управлінських рішень [7].

Нормативно-правові засади трансформації державної політики історичної пам'яті в Україні були сформовані насамперед через прийняття комплексу законодавчих актів, спрямованих на переосмислення спадщини тоталітарних режимів та впровадження нових підходів до меморіальної політики [10]. Важливим етапом інституціоналізації цієї політики стало ухвалення у 2015 році пакета законів, що визначили правові механізми засудження комуністичного режиму, трансформації символічного простору та забезпечення доступу до історичних джерел радянського періоду. Зазначені нормативні акти сформували законодавчу основу процесу декомунізації та визначили принципи державної політики у сфері історичної пам'яті.

Ключовим нормативним актом у цьому процесі став Закон України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки» [11], який встановив правову оцінку діяльності відповідних режимів та визначив обмеження щодо використання їхньої символіки у публічному просторі. Закон також передбачив механізми демонтажу пам'ятників, меморіальних знаків та інших об'єктів, пов'язаних із комуністичною ідеологією, а також регламентував процедури перейменування населених пунктів, вулиць та інших об'єктів топоніміки, що містили назви, пов'язані з радянським режимом/

Важливим елементом нормативної основи політики пам'яті став Закон України «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті» [12], який визначив правовий статус учасників визвольного руху та встановив принципи державної політики щодо вшанування їхньої історичної ролі. Прийняття цього закону сприяло інституційному закріпленню нових підходів до інтерпретації історії українського національно-визвольного руху та формуванню відповідних меморіальних практик.

До законодавчого пакета також належить Закон України «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 років» [13], який визначив нові підходи до державної політики пам'яті щодо подій Другої світової війни. Закон передбачив зміну концепції меморіалізації цієї історичної події та впровадження нових форм її вшанування, що відображають сучасні підходи до історичної інтерпретації війни та її наслідків для українського суспільства.

Окреме значення для формування нової моделі політики історичної пам'яті має Закон України «Про доступ до архівів репресивних органів комуністичного тоталітарного режиму 1917–1991 років» [14], який встановив правові механізми відкриття архівних матеріалів колишніх радянських спецслужб. Реалізація положень цього закону забезпечила можливість дослідження документальних джерел, що стосуються діяльності репресивних органів радянського періоду, та сприяла розширенню джерельної бази для наукових досліджень історії тоталітарного режиму.

Подальший етап трансформації державної політики історичної пам'яті пов'язаний із подіями 2022 року, коли внаслідок повномасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну відбулося розширення змісту та інструментів меморіальної політики [15]. Якщо на попередньому етапі основна увага була зосереджена на подоланні спадщини комуністичного режиму, то після 2022 року державна політика пам'яті почала охоплювати ширший комплекс заходів, спрямованих на перегляд символічної присутності російського імперського наративу в публічному просторі. У науковій літературі цей процес визначається як деімперіалізація або дерусифікація символічного та культурного простору [3].

Розширення політики пам'яті проявилося у перегляді назв населених пунктів, вулиць та інших об'єктів топоніміки, пов'язаних з діячами російської імперської історії або радянського політичного та культурного середовища. Наприклад, у 2022–2023 роках у Києві було перейменовано низку вулиць, названих на честь російських письменників і діячів культури, зокрема вулицю Льва Толстого на честь українського гетьмана Павла Скоропадського. Подібні процеси відбувалися також у Харкові, Дніпрі, Одесі та інших містах України, де органи місцевого самоврядування ухвалювали рішення про зміну топонімів, пов'язаних із російською імперською або радянською історією 5[].

Паралельно відбувався демонтаж пам'ятників і меморіальних знаків, що відтворювали імперські або радянські історичні наративи. Одним із найбільш показових прикладів стала демонтаж у 2022 році пам'ятника російському імператору Олександру II у Києві та перенесення пам'ятника Катерині II в Одесі [7]. Ці рішення були ухвалені органами місцевого самоврядування у межах перегляду символічного простору міст та спрямовані на усунення елементів імперської історичної репрезентації.

Крім трансформації топонімічного та меморіального простору, розширення політики пам'яті відбувалося також у сфері культурної та освітньої політики. Йдеться про перегляд змісту навчальних програм з історії, оновлення концепцій музейної діяльності та розширення тематичних напрямів досліджень, пов'язаних із історією колоніальної політики Російської імперії

та Радянського Союзу щодо України. У межах цих процесів здійснюється поступове переосмислення історичних наративів, що тривалий час формувалися під впливом імперських інтерпретацій минулого, та формування нових моделей історичної репрезентації [6].

Таким чином, трансформація державної політики історичної пам'яті в Україні після 2014 року характеризується поступовим переходом від фрагментарних ініціатив до формування системної моделі її реалізації. У цей період відбулося поєднання інституційних механізмів, законодавчих інструментів та практик трансформації символічного простору, що забезпечило більш цілісний підхід до формування державної меморіальної політики [4]. Запровадження нормативно-правової бази декомунізації, діяльність профільних державних інституцій та участь органів місцевого самоврядування створили інституційні та правові передумови для переосмислення історичної спадщини тоталітарного періоду.

У подальшому розвиток цих процесів, особливо в умовах повномасштабної російської агресії, зумовив розширення змісту політики пам'яті та її трансформацію у напрямі деімперіалізації символічного простору [11]. У результаті державна політика історичної пам'яті поступово виходить за межі усунення символів радянського режиму та орієнтується на формування узгодженої моделі національного історичного наративу, що відображає процеси державотворення, історичний досвід боротьби за незалежність та сучасні суспільно-політичні трансформації (табл. 1).

Таблиця 1

Трансформація топонімічного та меморіального простору України в процесі декомунізації та деімперіалізації

Напрям трансформації історичного простору	**Основні інструменти реалізації**	**Зміст змін**	**Масштаб реалізації**	**Приклади**
Трансформація топонімічного простору	Перейменування населених пунктів, вулиць, площ та інших об'єктів топоніміки	Усунення назв, пов'язаних із радянськими політичними діячами, партійними органами, ідеологічними символами та діячами російської імперської історії	У 2015–2023 рр. перейменовано тисячі вулиць, сотні населених пунктів та інших об'єктів топоніміки	перейменування вулиць, названих на честь радянських діячів; заміна назв, пов'язаних із російськими імперськими діячами

Напрям трансформації історичного простору	Основні інструменти реалізації	Зміст змін	Масштаб реалізації	Приклади
Трансформація меморіального простору	Демонтаж пам'ятників та меморіальних знаків	Усунення пам'ятників радянським політичним діячам, символам комуністичної ідеології, а також пам'ятників, пов'язаних із російською імперською історією	Демонтовано тисячі об'єктів радянської символіки; після 2022 р. розширено демонтаж імперських пам'ятників	демонтаж пам'ятників В. Леніну, радянських меморіальних символів, пам'ятників російським імперським діячам
Формування нових меморіальних практик	Встановлення нових пам'ятників та меморіальних знаків	Вшанування діячів українського визвольного руху, військових, учасників Революції Гідності та російсько-української війни	Створення нових меморіальних просторів у містах і громадах	пам'ятники героям Небесної Сотні, меморіали загиблим військовослужбовцям

Джерело: складено автором на основі [3; 6; 7]

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що процеси декомунізації та подальшої деімперіалізації відіграють важливу роль у формуванні нової національної наративної стратегії в Україні [9]. Їх реалізація спрямована не лише на усунення символів тоталітарного та імперського минулого з публічного простору, але й на формування нових підходів до інтерпретації історичного досвіду українського суспільства. У цьому контексті державна політика історичної пам'яті виступає інструментом переосмислення історичних наративів, що тривалий час формувалися під впливом радянської та імперської історіографічної традиції.

Здійснення декомунізації та деімперіалізації сприяло трансформації символічного простору держави, що проявляється у зміні топонімічної структури міст, демонтажі пам'ятників, пов'язаних із тоталітарними та імперськими режимами, а також у формуванні нових меморіальних практик [10]. Такі зміни впливають на способи репрезентації історичного минулого

у публічному просторі та створюють передумови для формування нових моделей історичної пам'яті, орієнтованих на висвітлення процесів українського державотворення та боротьби за незалежність.

Водночас зазначені процеси мають значення для конструювання сучасної історичної ідентичності українського суспільства. Перегляд історичних наративів, зміна меморіального та топонімічного простору, а також розвиток нових культурних і освітніх практик сприяють формуванню більш узгодженого бачення національної історії [8]. У результаті політика пам'яті поступово трансформується у важливий елемент формування національної ідентичності, оскільки вона впливає на суспільне сприйняття історичного минулого, визначає символічні орієнтири колективної пам'яті та формує підґрунтя для розвитку нової національної наративної стратегії.

Таким чином, декомунізація та деімперіалізація виступають ключовими напрямами сучасної державної політики історичної пам'яті в Україні [10]. Їх реалізація забезпечує переосмислення історичної спадщини тоталітарного та імперського періодів, трансформацію символічного простору та формування нових підходів до інтерпретації історії, що у сукупності сприяє конструюванню сучасної історичної ідентичності українського суспільства.

Висновки. Проведене дослідження показало, що трансформація державної політики історичної пам'яті в Україні після 2014 року пов'язана зі зміною її концептуальних засад, інституційної організації та нормативно-правового регулювання. Події Революції Гідності, початок російської агресії та подальші суспільно-політичні трансформації зумовили перехід від фрагментарних підходів до формування системної моделі державної політики пам'яті, інтегрованої у сферу гуманітарної політики та національної безпеки. У цих умовах історична пам'ять почала розглядатися як важливий елемент державного управління, що впливає на формування колективних уявлень про минуле та на конструювання національної ідентичності.

Встановлено, що ключову роль у формуванні сучасної політики пам'яті відіграють інституційні механізми її реалізації, які охоплюють діяльність центральних органів державної влади, профільних державних установ, органів місцевого самоврядування, наукових інституцій та громадянського суспільства. Центральне місце у цій системі займає Український інститут національної пам'яті, який забезпечує координацію досліджень тоталітарного минулого, розроблення рекомендацій щодо меморіальної політики та реалізацію заходів, пов'язаних із процесами декомунізації. Нормативно-правову основу трансформації політики пам'яті сформував пакет законів 2015 року, що визначив правові механізми засудження тоталітарних режимів, демонтажу їх символіки, відкриття архівів репресивних органів та формування нових підходів до меморіальної політики.

Література

1. Власюк В. Декомунізація й деколонізація в Україні на тлі російсько-українського цивільного протистояння: стан та перспективи. *Український літопис.* 2025. Вип. 6. С. 30–37. DOI: https://doi.org/10.31470/2786-8583-2025-6-30-37

2. Федоренко К., Умланд А. Конфлікт тріадичного зв'язку? Політика націоналізації України, націоналізм Росії та динаміка ескалації у 2014–2019 рр. Ideology and Politics Journal. 2022. Вип. 3 (22). С. 47–70. URL: https://www.ideopol.org (дата звернення: 10.03.2026).

3. Шаповал Ю. Політика історичної пам'яті в сучасній Україні: тенденції трансформації після 2014 року. Проблеми всесвітньої історії. 2020. Вип. 1. С. 98–112. URL: https://journal.ivinas.gov.ua/pwh/article/view/144 (дата звернення: 10.03.2026).

4. Церковник С. І. Нормативно-правове регулювання перейменування населених пунктів як складова процесу декомунізації в Україні. Аналітично-порівняльне правознавство. 2024. Вип. 1. С. 157–176. DOI: https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.01.26

5. Boichenko M. The main directions of counteraction to the «Russian world» in Ukraine: the tasks of decolonization. Filosofiya Osvity. Philosophy of Education. 2024. Vol. 29, No. 2. P. 60–77. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-4

6. Gironi C. Decolonizing Kyiv's politics of memory: current and potential implications of Russia's 2022 invasion of Ukraine on Ukrainian monuments and toponyms. The Journal of International Relations, Peace Studies, and Development. 2023. Vol. 8, Iss. 1. Article 6. URL: https://scholarworks.arcadia.edu/agsjournal/vol8/iss1/6 (дата звернення: 10.03.2026).

7. Pavlenko I. Desovetization and decommunization of the Ukrainian urbanimicon (on the material of Zaporizhzhia place names). Ideology and Politics Journal. 2020. Vol. 1 (15). P. 188–207. URL: https://www.researchgate.net/publication/387704770_DESOVETIZATION_AND_DECOMMUNIZATION_OF_THE_UKRAINIAN_URBANIMICON (дата звернення: 10.03.2026).

8. Zhurzhenko T. Legislating Historical Memory in Post-Soviet Ukraine. In: Barkan, E., Lang, A. (eds) *Memory Laws and Historical Justice*. 2022. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-94914-3_5

9. Литвиновська Ю. Етапи реалізації політики пам'яті в Україні (1991–2023 рр.). *Консенсус.* 2024. Вип. 1. С. 92-104. DOI: https://doi.org/10.31110/consensus/2024-01/092-104

10. Кузьмінець Н., Стадник О., Букіна Т. Вплив історичної пам'яті українців на події сьогодення. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Історія.* 2023. Вип. 14/56. С. 185–196. DOI: https://doi.org/10.24919/2312-2595.14/56.20

11. Іваненко В., Кривошеїн В. Державна політика пам'яті в сучасній Україні в умовах інформаційної війни (2014–2021 рр.). Науково-теоретичний альманах Грані. 2022. Вип. 25(2). С. 16-21. DOI: https://doi.org/10.15421/172218

12. Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки: Закон України від 09.04.2015 № 317-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19#Text (дата звернення: 10.03.2026).

13. Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті: Закон України від 09.04.2015 № 314-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/314-19#Text (дата звернення: 10.03.2026).

14. Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 років: Закон України від 09.04.2015 № 315-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/315-19#Text (дата звернення: 10.03.2026).

15. Про доступ до архівів репресивних органів комуністичного тоталітарного режиму 1917–1991 років: Закон України від 09.04.2015 № 316-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/316-19#Text (дата звернення: 10.03.2026).

References

1. Boichenko, M. (2024). The main directions of counteraction to the "Russian world" in Ukraine: The tasks of decolonization. *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education, 29*(2), 60–77. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-4

2. Cerkovnyk, S. I. (2024). Normative legal regulation of renaming settlements as a component of the decommunization process in Ukraine [in Ukrainian]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo, 1*, 157–176. https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.01.26

3. Fedorenko, K., & Umland, A. (2022). Konflikt triadychnoho zv'iazku? Polityka natsionalizatsii Ukrainy, natsionalizm Rosii ta dynamika eskalatsii u 2014–2019 rr. [Conflict of the triadic nexus? Ukraine's nationalizing policy, Russian nationalism, and the dynamics of escalation in 2014–2019] [in Ukrainian]. *Ideology and Politics Journal, 3*(22), 47–70. https://www.ideopol.org

4. Gironi, C. (2023). Decolonizing Kyiv's politics of memory: Current and potential implications of Russia's 2022 invasion of Ukraine on Ukrainian monuments and toponyms. *The Journal of International Relations, Peace Studies, and Development, 8*(1), Article 6. https://scholarworks.arcadia.edu/agsjournal/vol8/iss1/6

5. Ivanenko, V., & Kryvoshein, V. (2022). Derzhavna polityka pam'iati v suchasnii Ukraini v umovakh informatsiinoi viiny (2014–2021 rr.) [State memory policy in contemporary Ukraine under conditions of information warfare (2014–2021)] [in Ukrainian]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani, 25*(2), 16–21. https://doi.org/10.15421/172218

6. Kuzminets, N., Stadnyk, O., & Bukina, T. (2023). Vplyv istorychnoi pam'iati ukraintsiv na podii sohodennia [The influence of Ukrainians' historical memory on contemporary events] [in Ukrainian]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia Istoriia, 14*(56), 185–196. https://doi.org/10.24919/2312-2595.14/56.20

7. Lytvynovska, Yu. (2024). Etapy realizatsii polityky pam'iati v Ukraini (1991–2023 rr.) [Stages of implementing memory policy in Ukraine (1991–2023)] [in Ukrainian]. *Konsensus, 1*, 92–104. https://doi.org/10.31110/consensus/2024-01/092-104

8. Pavlenko, I. (2020). Desovetization and decommunization of the Ukrainian urbanimicon (on the material of Zaporizhzhia place names). *Ideology and Politics Journal, 1*(15), 188–207. https://www.researchgate.net/publication/387704770_DESOVETIZATION_AND_DECOMMUNIZATION_OF_THE_UKRAINIAN_URBANIMICON

9. Shapoval, Yu. (2020). Polityka istorychnoi pam'iati v suchasnii Ukraini: Tendentsii transformatsii pislia 2014 roku [The policy of historical memory in contemporary Ukraine: Trends of transformation after 2014] [in Ukrainian]. *Problemy vsesvitnoi istorii, 1*, 98–112. https://journal.ivinas.gov.ua/pwh/article/view/144

10. Vlasiuk, V. (2025). Dekomunizatsiia y dekolonizatsiia v Ukraini na tli rosiisko-ukrainskoho tsyvilnoho protystoiannia: Stan ta perspektyvy [Decommunization and decolonization in Ukraine against the background of the Russian-Ukrainian civil confrontation:

Status and prospects] [in Ukrainian]. *Ukrainskyi litopys, 6,* 30–37. https://doi.org/10.31470/2786-8583-2025-6-30-37

11. Zhurzhenko, T. (2022). Legislating historical memory in post-Soviet Ukraine. In E. Barkan & A. Lang (Eds.), *Memory laws and historical justice*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94914-3_5

12. Law of Ukraine No. 314-VIII, On the legal status and honoring the memory of fighters for Ukraine's independence in the twentieth century. (2015, April 9). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/314-19#Text

13. Law of Ukraine No. 315-VIII, On perpetuating the victory over Nazism in the Second World War of 1939–1945. (2015, April 9). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/315-19#Text

14. Law of Ukraine No. 316-VIII, On access to the archives of repressive bodies of the communist totalitarian regime of 1917–1991. (2015, April 9). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/316-19#Text

15. Law of Ukraine No. 317-VIII, On the condemnation of the communist and national socialist (Nazi) totalitarian regimes in Ukraine and prohibition of propaganda of their symbols. (2015, April 9). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19#Text

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94 : 327. 54 (100) «1962»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3851-3862

Михальчук Роман Юрійович кандидат історичних наук, доцент, професор кафедри історії та методики її навчання, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0001-9313-4830

Хома Микола Юрійович здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

КАРИБСЬКА КРИЗА ЯК КУЛЬМІНАЦІЯ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ

Анотація. У статті аналізується Карибська криза як один із найгостріших моментів протистояння між США та СРСР у період Холодної війни. Загострення міжнародної напруженості на початку 1960-х рр. стало наслідком тривалого суперництва двох наддержав у військово-політичній, ідеологічній, стратегічній сферах тощо. Особливу роль у формуванні кризової ситуації відіграло розміщення та виявлення радянських ракет на території Куби в жовтні 1962 р. як відповідь на встановлення американських ракет у Європі.

У статті розглядаються основні передумови виникнення конфлікту, пов'язані з протистоянням у «Холодній війні», подіями навколо Кубинської революції тощо. Аналізуються дії політичного керівництва США і СРСР, зокрема роль президента Джон Ф. Кеннеді та керівника радянської держави Микита Хрущов у процесі ухвалення ключових рішень. Значну увагу приділено перебігу подій під час самої кризи, встановленню морської блокади Куби, дипломатичним переговорам між сторонами та пошуку шляхів мирного врегулювання конфлікту.

Висвітлюються наслідки Карибської кризи як кульмінаційний момент глобального протистояння. Водночас криза сприяла усвідомленню необхідності налагодження більш стабільних механізмів комунікації між США та СРСР, що згодом призвело до встановлення прямих каналів зв'язку між керівництвом держав та укладення угод щодо обмеження стратегічних озброєнь.

На прикладі Карибської кризи яскраво відображені негативні наслідки протистояння в Холодній війні, коли світ стояв за крок до ядерної катастрофи.

Ключові слова: «Холодна війна», «Карибська криза», Куба, Латинська Америка, ядерна загроза, геополітичне протистояння, США, СРСР, Джон Кеннеді, Микита Хрущов.

Mykhalchuk Roman Yuriiovych Candidate of Historical Sciences, professor of the Department of History and Methods of Teaching, Rivne State Humanities University, Rivne, https://orcid.org/0000-0001-9313-4830

Khoma Mykola Yuriyovych second (master's) level higher education student, Rivne State Humanitarian University, Rivne

THE CARIBBEAN CRISIS AS THE CULMINATION OF THE COLD WAR

Annotation. The article analyzes the Cuban Missile Crisis as one of the most acute moments of the confrontation between the USA and the USSR during the Cold War. The escalation of international tension in the early 1960s was a consequence of the long-standing rivalry between the two superpowers in the military-political, ideological and strategic spheres.

A special role in the formation of the crisis situation was played by the placement and detection of Soviet missiles in Cuba in 1962 as a response to the installation of American missiles in Europe.

The article examines the main prerequisites for the emergence of the conflict, related to the confrontation in the "Cold War", events surrounding the Cuban Revolution, etc.

The actions of the political leadership of the USA and the USSR are analyzed, in particular the role of President John F. Kennedy and the head of the Soviet state Nikita Khrushchev in the process of making key decisions. Considerable attention is paid to the course of events during the crisis itself, the establishment of a naval blockade of Cuba, diplomatic negotiations between the parties and the search for ways to peacefully resolve the conflict.

The consequences of the Cuban Missile Crisis are highlighted as the culmination of the global confrontation. At the same time, the crisis contributed to the realization of the need to establish more stable communication mechanisms between the USA and the USSR, which subsequently led to the establishment of direct channels of communication between the leadership of the states and the conclusion of agreements on the limitation of strategic arms.

The example of the Cuban Missile Crisis vividly reflects the negative consequences of the confrontation in the Cold War, when the world was one step away from a nuclear catastrophe.

Keywords: «Cold War», «Caribbean crisis», Cuba, Latin America, nuclear threat, geopolitical confrontation, USA, USSR, John F. Kennedy, Nikita Khrushchev.

Постановка проблеми. Після закінчення Другої світової війни міжнародна система суттєво змінилася. Під час «Холодної війни» світ поділився на два протилежні військово-політичні табори, очолювані США та СРСР. Це протистояння здійснювалося в політичній, військовій, економічній та ідеологічній сферах. Гонка озброєнь супроводжувалася накопиченням ядерної та іншої зброї, що впливало на зростання міжнародної напруженості.

Загострення протистояння на початку 1960-х рр. мали особливе значення в контексті глобального суперництва між наддержавами. Після перемоги Кубинської революції та встановлення тісних відносин між Кубою і СРСР сформувалася нова геополітична ситуація. Розміщення радянських ракет на острові та реакція на це з боку США призвели до виникнення «Карибської кризи» — одного з найгостріших конфліктів періоду «Холодної війни». Ці події поставили світ на межу ядерної війни та стали кульмінацією в глобальному протистоянні між двома наддержавами-суперницями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика протистояння США та СРСР під час «Холодної війни», кульмінацією якої стала «Карибська криза» викликає значний інтерес серед науковців. Наслідком дослідження цієї теми є захищені дисертації, *монографії, статті, збірники джерел та інтерв'ю з провідними особами, причетними до цих подій. Зокрема, важливими є дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук Н. Пасічник «Адміністрація Дж. Ф. Кеннеді і Кубинська ракетна криза 1962 р.» [5], О. Салтан «Американо-радянське ракетно-ядерне протистояння в 1945-1962 рр.» [8], А. Тумашова «"Холодна війна" другої половини XX століття: причини виникнення, хід і її наслідки» [10] та ін. Інформативною є монографія про Історичні витоки та трансформаційні процеси доби «Холодної війни» в Європі в 1947-1975 рр., де зокрема аналізуються події «Карибської кризи» [2]. Публікації Л. Літвін [3], Н. Пасічник [6], В. Прокляцької [7] висвітлюють еволюцію зовнішньої політики СРСР та США та місце Карибської кризи в протистоянні між ними. Публікація І. Данилюк [1] висвітлює дипломатію Ватикану у вирішенні «Карибської кризи», а публікація С. Сірого, В. Клименка [9] зосереджується на психологічних операціях у сучасних глобальних воєнно-політичних протистояннях. В окремих підручниках дане питання розкрито в контексті міжнародних відносин та світової політики сучасності [4]. Інформативно розкривають питання записані інтерв'ю з генералами*

Кертісом Е. Лемеєм, Леоном В. Джонсоном, Девідом А. Бурчіналом та Джеком Дж. Каттоном [12].

Мета статті. Проаналізувати значення «Карибської кризи» в контексті протистояння США та СРСР під час «Холодної війни» та її вплив на міжнародні відносини.

Виклад основного матеріалу. «Холодна війна» між США та СРСР після завершення Другої світової війни характеризувалася глобальним протистоянням в політичній, військовій, економічній, ідеологічній сферах тощо. Серед основних характерних цієї епохи можна виділити наступні: нарощування озброєнь, участь у локальних та регіональних конфліктах, постачання зброї у країни «третього світу», економічні санкції [7, с. 161].

Одним із найнебезпечніших моментів даного протистояння стала «Карибська криза» 1962 р. В історіографії часто дослідники її називають як найгострішим епізодом «Холодної війни», що показав обмеження політики стримування та необхідність дипломатичного врегулювання міжнародних конфліктів. Ця криза стала піковим моментом «Холодної війни», найдраматичнішою її сторінкою, яка поставила світ перед загрозою Світової війни [1, с. 153] і ледь не переросла у «гарячу війну» [4].

В епоху «Холодної війни» протистояння між суперниками сприяло вдосконаленню форм і методів інформаційно-психологічного впливу. Здійснюваний ідеологічний та пропагандистський вплив на думку науковців визначав сутність глобального протистояння [9, с. 165].

Передумовою «Карибської кризи» стали революційні події на Кубі. Після довготривалого правління диктатора Батісти, який підтримувався США, країна пережила радикальну зміну влади: Фідель Кастро очолив революційний уряд, проголосивши курс на соціалізм, що означало незалежну від США політику. Легалізація Фіделем Кастро комуністичної партії та курсу на побудову соціалізму ускладнювали відносини з Вашингтоном [1, с. 155].

Ще у 1956 р. Кастро разом із 80 прихильниками здійснив висадку на узбережжі Орьєнте і намагався розпочати партизанську боротьбу проти уряду Батісти. Початок був невдалим, але Кастро з прибічниками закріпилися в гірській місцевості Сьєрра-Маестра. До середини 1958 р. партизанський рух Кастро став серйозною силою на острові, поступово здобуваючи перемоги. Після вдалої для Кастро битви за Санта-Клару в січні 1959 р. Батіста втік з країни.

Революція Фіделя Кастро мала соціальне ядро з селян, робітників та молоді, однак більшість його загонів складали селяни. Внесок робітників проявлявся у страйках, а інтелігенція та молодь зокрема залучалися до пропаганди.

Після встановлення революційного уряду Куба активно розпочала шукати міжнародну підтримку. Країни «третього світу», що ставали незалежними ставали одними з таких. Кастро підтримував ліві та національно-визвольні рухи у Латинській Америці та Африці, які сповідували ідеї справедливості та національної незалежності.

Коли визначився прорадянський курс керівництва Куби, СРСР нав'язав йому допомогу у постачанні зброї, техніки та військових спеціалістів. Міжнародна обстановка також загострювалася у зв'язку з діяльністю кубинців в Нікарагуа, Колумбії, Парагваї, Болівії і інших країнах Латинської Америки [10, с. 82].

У контексті «Холодної війни» СРСР та Куба знайшли спільну позицію. Завдяки договору про військову та економічну співпрацю з СРСР, Куба отримала конвенційну та ядерну зброю. Розгортання радянських ракет на Кубі (липень–вересень 1962 р.) було секретним заходом, адже Кастро розумів потенційну загрозу американського вторгнення.

Негативне ставлення адміністрації Дж. Ф. Кеннеді до режиму на Кубі грунтувалося на основі ідентифікації кубинської революції з комуністичним рухом та переконання, що Ф. Кастро є маріонеткою Москви, що розглядалося як потенційне джерело майбутніх революцій у Латинській Америці [6, с. 443]. Раніше традиційно американська політика передбачала контроль над ключовими регіонами Латинської Америки.

На початку 1962 р. за ініціативою США Організація американських держав (ОАД) ухвалює рішення про визнання кубинського режиму несумісним із міжамериканською системою і про виключення Куби з ОАД. [4, с. 172]. США ввели економічне і політичне ембарго, організували спроби фізичного усунення Кастро, зокрема через невдалу операцію у Затоці Свиней в квітні 1961 р. [2, с. 149; 6, с. 444].

«Карибська криза» розпочалася в середині жовтня 1962 р., коли президент Кеннеді оголосив, що Сполучені Штати за допомогою повітряної розвідки виявили наявність радянських балістичних ракет середньої дальності та реактивних бомбардувальників на Кубі [12, p. 112]. Відкрита фаза кризи почалася 22 жовтня, коли американський президент Джон Кеннеді о 19.00 за вашингтонським часом оголосив заяву про встановлення «карантину» на ввезення на Кубу наступальної зброї [4, с. 173].

Від самого початку США вимагали повного виведення з Куби наступальної стратегічної зброї та ліквідації ракетних баз. Для досягнення цього Кеннеді підтримував прямий діалог із радянським лідером Микитою Хрущовим. Паралельно з дипломатичними зусиллями США посилили підготовку своїх збройних сил до можливого воєнного конфлікту з Кубою, а за потреби — і з СРСР. Усі американські війська були приведені у підвищену

бойову готовність: більшість перейшла на третій рівень (Deffence condition – DEFCON), тоді як Стратегічне авіаційне командування (SAC) – на другий [12, p. 112].

27 жовтня 1962 р. - день, який у Білому домі згодом отримав назву «Чорна субота». Військово-морські сили США застосували серію так званих «сигнальних» (або навчальних) глибинних бомб невеликого розміру проти радянського підводного човна Б-59, що перебував поблизу лінії блокади. Американці не знали, що цей підводний човен мав на борту торпеду з ядерною бойовою частиною, яку могли використати у разі пошкодження судна внаслідок вибухів глибинних бомб або обстрілу з поверхні.

Через значну глибину занурення екіпаж Б-59 не мав змоги приймати радіосигнали, тому командир підводного човна Валентин Григорович Савицький, сприйнявши атаку як початок війни, висловив намір застосувати ядерну торпеду проти американських кораблів. Зазвичай для ухвалення такого рішення було достатньо згоди командира та політичного офіцера, однак на борту перебував також командир флотилії Василь Архипов, чия згода також була необхідною. Архипов відмовився підтримати цей крок, унаслідок чого запуск ядерної торпеди не відбувся. Варто зазначити, що ці обставини стали відомими широкому загалу лише у 2002 році [11, p. 5].

В цей день радянською зенітною ракетою над територією Куби було збито американський розвідувальний літак У-2, і лише завдяки позиції Дж. Кеннеді Пентагону не вдалося завдати авіаційного удару по острову [4, с. 174].

Ані президент Джон Кеннеді, ані його радники не знали, що Стратегічне авіаційне командування (SAC) продовжувало виконувати місії зі збору зразків повітря поблизу кордонів СРСР навіть під час ракетної кризи. Повідомлення про відхилення літака Молтсбі від курсу стало несподіванкою навіть для його безпосереднього командира, полковника Джона Де Портеса. Той був настільки зайнятий керуванням польотами U-2 над Кубою, що не приділяв уваги, здавалося б, звичайним операціям в інших регіонах.

Коли представники Командування протиповітряної оборони Аляски звернулися до нього із запитанням, що робить U-2 над територією СРСР, Де Портес відповів, що йому варто звернутися до когось іншого, адже він перевантажений роботою. Тим часом інший літак U-2, під керуванням майора Рудольфа Андерсона, щойно був збитий над Кубою.

За наявними даними, керівництву SAC знадобилося приблизно півтори години, щоб повідомити міністра оборони Роберта Макнамару про інцидент із проникненням Молтсбі в радянський повітряний простір. І Кеннеді, і Макнамара дізналися про це лише після того, як радянські

винищувачі МіГ були підняті для перехоплення літака, а у відповідь американська сторона направила над Беринговою протокою винищувачі F-102, оснащені ядерною зброєю [11, p. 8].

Станом на 22 жовтня Тактичне повітряне командування США мало у своєму розпорядженні 511 винищувачів, а також допоміжні літаки-заправники та розвідувальні борти, розгорнуті для можливого протистояння на Кубі, причому всі вони перебували в режимі годинної готовності. Однак і ТАС, і Служба військового повітряного транспорту зіткнулися з труднощами: значна концентрація авіації у Флориді перевантажила систему управління та забезпечення, що призвело до гострої нестачі персоналу в галузях охорони, озброєння та зв'язку. Додатково ситуацію ускладнювала відсутність дозволу на використання резервних запасів звичайних боєприпасів, через що ТАС змушене було витрачати власні ресурси. Брак транспортних можливостей для підтримки масштабної повітряно-десантної операції призвів до необхідності мобілізації 24 резервних ескадрилей.

Радянський Союз не вдалося спровокувати на військову відповідь через проліт літака U-2 Стратегічного авіаційного командування над Чукоткою. Втім, 28 жовтня прем'єр-міністр Микита Хрущов звернувся до президента Джона Кеннеді з листом, у якому висловив занепокоєння, підкресливши, що в критичний момент кризи «американський літак-порушник могли сприйняти як ядерний бомбардувальник». У відповідь Кеннеді пояснив, що інцидент із U-2 над Тихим океаном був випадковим збігом обставин, і запевнив, що буде зроблено все можливе, щоб подібні ситуації більше не повторювалися [12, p. 117].

Врегулювання Карибської кризи відбулося завдяки домовленостям Джона Ф. Кеннеді та Микити Хрущова. В жовтні 1962 р. на момент укладення про цей пакт знало лише 9 американських посадовців, а офіційно підтвердили його існування у січні 1989 р.

У ході перемовин Роберт Кеннеді неофіційно запропонував демонтаж американських ракет «Юпітер» в Туреччині, після завершення кризи. Реалізація цього рішення відбувалася в межах операції під кодовою назвою «Операція "Pot Pie"», у рамках якої виведення ракет із територій Італії та Туреччини розпочалося 1 квітня й завершилося 24 квітня 1963 року [12, p. 114].

Згідно з умовами цієї неофіційної угоди, Сполучені Штати зобов'язувалися прибрати свої ракети з Італії та Туреччини, тоді як Радянський Союз фактично відмовлявся від ескалації конфлікту до рівня ядерної війни. Оскільки факт виведення «Юпітерів» із баз НАТО не був оприлюднений у той час, створювалося враження, що Хрущов зазнав поразки й втратив політичні позиції, тоді як Кеннеді виграв протистояння між наддержавами.

Попри значний тиск з боку власних урядів, обидва лідери намагалися уникнути повномасштабного конфлікту. Хрущов залишався при владі ще приблизно два роки після цих подій. Одним із ключових наслідків кризи стало встановлення прямого каналу зв'язку між США та СРСР — так званої «гарячої лінії», яка дозволяла керівникам обох держав оперативно контактувати у випадку виникнення подібних кризових ситуацій у майбутньому.

Карибська криза продемонструвала не тільки небезпеку ядерного протистояння, а й важливість дипломатії, компромісу та обережної стратегії у глобальній політиці. Вона стала переломним моментом, після якого США і СРСР почали активніше шукати канали для прямого спілкування та уникнення подібних криз у майбутньому. Ця подія також змінила геополітичну карту Латинської Америки та утвердила Кубу як ключового гравця у регіоні з незалежною зовнішньою політикою. Карибська криза змусила світових лідерів переглянути підходи до ядерної зброї. Було прийнято стратегію нарощування кількості ядерних бойових блоків на балістичних ракетах та покращення їх технічних характеристик для забезпечення військової переваги [3, с. 130].

Після кризи 1962 р. почався період «розрядки» у міжнародних відносинах: країни намагалися зберігати баланс сил та вести переговори про скорочення озброєнь. Проте конфронтація не зникла, а «образ ворога» залишався, підтримуючись політикою та пропагандою.

«Карибська криза» показала небезпеку ескалації Холодної війни, коли будь-який момент міг перетворитися на «гарячу» фазу конфлікту. Усвідомлення цього змусило суперників шукати шляхи уникнення катастрофи та налагоджувати канали обміну критичною інформацією [10]. Результатом став Договір про припинення ядерних випробувань у трьох середовищах: атмосфері, космосі та під водою.

Переговори між США та СРСР дозволили ліквідувати загрозу ядерної війни: СРСР забрав ракети з Куби та дозволив інспекції ООН, США зняли ракети з Туреччини та відмовилися від спроб державного перевороту на Кубі. Обидві наддержави пішли на взаємні поступки, забезпечивши вихід із критичної ситуації.

Дії радянського керівництва в цей час були результатом усвідомлення катастрофи та можливими наслідками, які може завдати термоядерний конфлікт. Звідси ініціатива Микити Хрущова виступити з потребою зниження напруженості у відносинах зі Сполученими Штатами. У листі до президента Джона Ф. Кеннеді в жовтні 1962 р. серед кроків, спрямованих на недопущення подібних криз у майбутньому він запропонував укладення договору про ненапад між НАТО та ОВД (можлива їх ліквідація), заборона ядерних випробувань (можливе знищення ядерної зброї), врегулювання

німецького питання (взаємне визнання ФРН і НДР). Це були основні, але не всі пропозиції в контексті можливої подальшої мирної співпраці.

Для посередництва та налагодження контактів з Кеннеді Хрущов запросив Нормана Казенса, редактора американського журналу та активіста антиядерного руху. У грудні 1962 р. Казенс провів із Хрущовим чотиригодинну зустріч.

Реакція Кеннеді щодо запропонованих ініціатив була стриманою, однак він визнав їхню актуальність і необхідність. Зрештою, обидві наддержави дійшли згоди у Договорі про часткову заборону ядерних випробувань. Крім того, сторони створили «гарячу лінію» Москва–Вашингтон — прямий канал зв'язку, який дозволяв лідерам оперативно контактувати у разі нових криз.

Водночас, досягнуті компроміси сприймалися неоднозначно в СРСР. Таємний характер домовленостей про виведення американських ракет із Туреччини та Італії складав враження, що саме Радянський Союз поступився і в окремих колах результат кризи сприйняли як серйозний удар по престижу радянської держави.

Окремі представники військового керівництва США, зокрема генерал Кертіс Лемей розцінив підсумки кризи як «найбільшу поразку» в історії США. Він наполягав на вторгненні на Кубу з початку конфлікту і вважав, що США могли не лише ліквідувати ракетну загрозу, а й усунути комуністичний режим на острові. Хоча частина дослідників зазначають на сильних сторонах для США у цьому конфлікті: в протистоянні з СРСР Кеннеді досяг своєї основної мети — виведення радянських ракет з Куби, не втягуючись у війну. В цьому контексті «невдахою» виглядав Фідель Кастро, який дізнався про рішення Хрущова вивести ракети по радіо. Куба в цьому контексті виявилася «пішаком» у протистоянні наддержав. Згодом стало зрозуміло, що така перемога Кеннеді призвела до подальших наслідків, зокрема одним із результатів стала ескалація гонки озброєнь часів Холодної війни [11, p. 9].

Вже в наступні роки США розглядали можливість ударів по кубинських об'єктах: у 1963–1964 рр. було здійснено щонайменше чотири тренувальні вильоти з Флориди, хоча й вони не переросли у реальні атаки.

Загалом, події 1962 р. суттєво вплинули на подальшу зовнішню політику США, зокрема на рішення Ліндон Б. Джонсон щодо ескалації війни у В'єтнамі через кілька років. Таким чином, події «Карибської кризи», як кульмінація ракетно-ядерного протистояння 1945–1962 рр. та апогей «Холодної війни», змусили світову спільноту переглянути погляди на ядерну зброю та важливість дипломатії.

Висновки. «Карибська криза» 1962 р. стала найнебезпечнішою подією «Холодної війни», в якій протистояння між США та СРСР могло

перерости у ядерну війну. Ця подія змусила світових лідерів переосмислити роль ядерної зброї та стратегії її використання. Після кризи розпочався «період розрядки», коли в основу міжнародних відносин покладено принцип балансу сил і почалися переговори щодо скорочення озброєнь, хоча конфронтація між державами залишалася. Завдяки дипломатії та компромісу, СРСР зобов'язався забрати ракети з Куби, а США — ліквідувати ракети в Туреччині. Ці події дозволили уникнути війни та започаткували механізми контролю за озброєннями, зокрема підписання Договору про припинення ядерних випробувань в атмосфері, космосі та під водою.

«Карибська криза» продемонструвала небезпеку ескалації конфліктів, важливість дипломатії і компромісу, а також стала символом піку ракетно-ядерного протистояння між наддержавами та уроком для світової політики щодо запобігання глобальним катастрофам.

Література

1. Данилюк І. Дипломатія Святого Престолу (Ватикану) у вирішенні Карибської кризи. Американська історія та політика. 2018. № 5. С. 153-163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ahp_2018_5_17

2. Історичні витоки та трансформаційні процеси доби «Холодної війни» в Європі (1947-1975 рр.): монографія / За ред. С.В. Толстова. Київ : ДУ «Інститут всесвітньої історії НАН України», 2023. 347 с.

3. Літвін Л. Сучасні концепції національних інтересів у контексті зовнішньої політики держав. Політичне життя. 2018. № 2. С. 129-134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pollife_2018_2_23

4. Міжнародні відносини та світова політика : підручник / кер. авт. кол. В. Ю. Крушинський ; за ред. В. А. Манжоли. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. 863 с.

5. Пасічник Н. Адміністрація Дж. Ф. Кеннеді і Кубинська ракетна криза 1962 р. : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. іст. наук. К., 2006. 19 с.

6. Пасічник Н. Еволюція американської політики щодо Куби за президентства Дж. Кеннеді. Гілея: науковий вісник. 2014. Вип. 82. С. 443-447. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_82_112

7. Покляцька В. Трансформація радянсько-американських відносин на завершальному етапі холодної війни (1985-1991 рр.). Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2014. Вип. 41. С. 161-165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2014_41_31

8. Салтан О. Американо-радянське ракетно-ядерне протистояння в 1945-1962 рр. : автореф. дисерт. на здобуття наук. ступ. кандидата істор. наук (за спец. 07.00.02). Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2009. 26 с.

9. Сірий С., Клименко В. Психологічні операції у сучасних глобальних воєнно-політичних протистояннях. Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 65 2021». Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2021. С. 164-178.

10. Тумашов А. «Холодна війна» другої половини XX століття: причини виникнення, хід і її наслідки : дис. … канд. іст. наук : 20.02.22. Національний університет «Львівська політехніка», Інститут гуманітарних та соціальних наук. Львів. 2003. 194 с.

11. Dobbs M. Why We Should Still Study the Cuban Missile Crisis. United States Institute of Peace. Washington, Special Report 205. 2008. 12 p. URL: https://www-dev.usip.org/sites/default/files/sr205.pdf

12. Strategic Air Warfare An Interview with Generals Curtis E. LeMay, Leon W. Johnson, David A. Burchinal, and Jack J. Catton Edited with an Introduction by Richard H. Kohn and Joseph P. Harahan. Washington, D.C., 1988. 144 p. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-D301-PURL-LPS48716/pdf/GOVPUB-D301-PURL-LPS48716.pdf

Reference

1. Danyliuk I. (2018). Dyplomatiia Sviatoho Prestolu (Vatykanu) u vyrishenni Karybskoi kryzy [Diplomacy of the Holy See (Vatican) in resolving the Caribbean crisis]. Amerykanska istoriia ta polityka, 5, 153-163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ahp_2018_5_17 [in Ukrainian].

2. Istorychni vytoky ta transformatsiini protsesy doby «kholodnoi viiny» v Yevropi (1947-1975 rr.) (2023): monohrafiia [Historical origins and transformational processes of the Cold War era in Europe (1947-1975)] / Za red. S.V. Tolstova. Kyiv : DU «Instytut vsesvitnoi istorii NAN Ukrainy», 347 s. [in Ukrainian].

3. Litvin L. (2018). Suchasni kontseptsii natsionalnykh interesiv u konteksti zovnishnoi polityky derzhav [Modern concepts of national interests in the context of foreign policy of states]. Politychne zhyttia, 2, 129-134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pollife_2018_2_23 [in Ukrainian].

4. Mizhnarodni vidnosyny ta svitova polityka (2010) : pidruchnyk [International relations and world politics] / ker. avt. kol. V. Yu. Krushynskyi ; za red. V. A. Manzholy. K.: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet», 863 s. [in Ukrainian].

5. Pasichnyk N. (2006). Administratsiia Dzh. F. Kennedi i Kubynska raketna kryza 1962 r. [The J. F. Kennedy Administration and the Cuban Missile Crisis of 1962] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ist. nauk. K., 19 s. [in Ukrainian].

6. Pasichnyk N. (2014). Evoliutsiia amerykanskoi polityky shchodo Kuby za prezydentstva Dzh. Kennedi [The evolution of American policy towards Cuba during the presidency of J. Kennedy]. Hileia: naukovyi visnyk, 82, 443-447. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_82_112 [in Ukrainian].

7. Pokliatska V. (2014). Transformatsiia radiansko-amerykanskykh vidnosyn na zavershalnomu etapi kholodnoi viiny (1985-1991 rr.) [Transformation of Soviet-American relations at the final stage of the Cold War (1985-1991)]. Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu, 41, 161-165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2014_41_31 [in Ukrainian].

8. Saltan O. (2009). Amerykano-radianske raketno-yaderne protystoiannia v 1945-1962 rr. [American-Soviet nuclear missile confrontation in 1945-1962]: avtoref. dysert. na zdobuttia nauk. stup. kandydata istor. nauk (za spets. 07.00.02). Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi universytet im. V. N. Karazina, 26 s. [in Ukrainian].

9. Siryi S., Klymenko V. (2021). Psykholohichni operatsii u suchasnykh hlobalnykh voienno-politychnykh protystoianniakh [Psychological operations in modern global military-political confrontations]. Aktualni problemy pryrodnychykh i humanitarnykh nauk u

doslidzhenniakh molodykh uchenykh «Rodzynka – 65 2021». Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho, 164-178. [in Ukrainian].

10. Tumashov A. (2003). «Kholodna viina» druhoi polovyny XX stolittia: prychyny vynyknennia, khid i yii naslidky [The "Cold War" of the second half of the twentieth century: causes, course and its consequences:]: dys. … kand. ist. nauk : 20.02.22. Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika», Instytut humanitarnykh ta sotsialnykh nauk. Lviv, 194 s. [in Ukrainian].

11. Dobbs M. (2008). Why We Should Still Study the Cuban Missile Crisis. United States Institute of Peace. Special Report. Washington. 12 s. URL: https://www-dev.usip.org/sites/default/files/sr205.pdf [in English].

12. Strategic Air Warfare An Interview with Generals Curtis E. LeMay, Leon W. Johnson, David A. Burchinal, and Jack J. Catton (1988). Edited with an Introduction by Richard H. Kohn and Joseph P. Harahan. Washington. 144 s. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-D301-PURL-LPS48716/pdf/GOVPUB-D301-PURL-LPS48716.pdf [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

*УДК 94(477)*6«1917/1919»*

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3863-3877

Мохун Ярослав аспірант кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0003-3459-664X

Кіцак Володимир кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/ 0000-0002-7180-0588

ПОЛІТИКА ГЕТЬМАНА ПАВЛА СКОРОПАДСЬКОГО В ЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ

Анотація. Мета дослідження – проаналізувати характер економічної політики уряду Павла Скоропадського, з’ясувати основні засади та методи втілення. **Методологічна основа.** Своєрідність та унікальна природа обраного об'єкта наукового студіювання безпосередньо зумовили потребу у всебічному та максимально повному залученні цілого спектра різноманітних методів наукового пізнання. Вони розглядалися не лише як окремі інструменти, але й як відносно автономні, проте системно організовані та взаємопов'язані методологічні підходи до дослідження. Відповідно до поставленої мети, у межах цього наукового дослідження було активно застосовано широкий спектр методів, що охоплював фундаментальні філософсько-світоглядні засади, універсальні загальнонаукові підходи та специфічні спеціально-наукові методики. Особливе, пріоритетне значення серед них відводилося: діалектичному методу, котрий дав змогу глибоко проаналізувати та встановити визначальну роль державницької діяльності Павла Скоропадського у процесі формування його реформ; системно-структурному аналізу, який виявився незамінним для розкриття внутрішньої архітектоніки досліджуваного об’єкта. Методологія нашого дослідження передбачає ґрунтовного аналізу, верифікації та систематизації матеріалів, зокрема опублікованих видань і друкованих джерел.

Наукова новизна проведеного дослідження зумовлена його глибинним, багатоаспектним та синтетичним осмисленням широкого арсеналу історіографічних здобутків, що безпосередньо стосуються порушеної проблематики. До наукового обігу та дискурсу вперше залучається вагомий

пласт раніше несистематизованих, неупорядкованих або маловідомих історичних відомостей, які були опрацьовані з багатовекторних інформаційних джерел, включаючи архівні матеріали, мемуарну літературу, тогочасні періодичні видання та інші документи. Отримані теоретичні узагальнення та сформульовані висновки внаслідок цього масштабного наукового пошуку мають непересічну теоретичну вагу, високу практичну значущість та актуальність. Вони сприяють поглибленому концептуальному переосмисленню, всебічній інтерпретації та ґрунтовному аналізу економічної стратегії Павла Скоропадського та економічних реалій Гетьманату, з особливим акцентом на детермінантах, умовах та обставинах формування й реалізації економічних перетворень у тогочасній Українській Державі.

Висновки. Загальновизнано, що внутрішній курс та становище країни безпосередньо залежать від особистостей, які здійснюють управління державою. Саме тому значну увагу привертає Павло Скоропадський – одна з найвидатніших постатей українського державотворення. Гетьман мав масштабні прагнення щодо розбудови національної державності, і ці задуми охоплювали практично всі сфери функціонування країни, включаючи й економічну стратегію. Павло Скоропадський вважається одним із найбільш впливових реформаторів своєї епохи. Економічна стратегія гетьманського уряду, що вирізнялася своєю глибоко консервативною спрямованістю та обережним підходом в українських землях, безперечно, сприяла досягненню конкретних позитивних зрушень у господарській сфері. Проте, на жаль, низка стратегічних прорахунків у вирішенні ключових соціальних питань, а також об'єктивно обумовлена критична нестача часу, необхідного для ґрунтовного поглиблення та укорінення започаткованих перетворень, разом зі вкрай складними та турбулентними історичними умовами епохи, неминуче призвели до фіаско та остаточної поразки консервативного табору.

Ключові слова: гетьман Павло Скоропадський, ««Грамота до всього українського народу», приватна власність, Український Державний банк, гривня.

Yaroslav Mokhun PhD student of the Department of History of Ukraine, Archeology and Special Branches of Historical Science of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0003-3459-664X

Volodymyr Kitsak PhD (History), Associate Professor of the Department of History of Ukraine, Archaeology, and Special Branches of Historical Sciences, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, https://orcid.org/ 0000-0002-7180-0588

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

POLICY OF HETMAN PAVL SKOROPADSKY IN THE ECONOMIC SPHERE

Abstract. The purpose of the study is to analyze the nature of the economic policy of the government of Pavlo Skoropadsky, to clarify the main principles and methods of implementation. **Methodological basis.** The originality and unique nature of the chosen object of scientific study directly determined the need for comprehensive and maximally complete involvement of a whole range of various methods of scientific knowledge. They were considered not only as separate tools, but also as relatively autonomous, but systematically organized and interconnected methodological approaches to research. In accordance with the set goal, a wide range of methods was actively applied within the framework of this scientific study, covering fundamental philosophical and worldview principles, universal general scientific approaches and specific special scientific methods. Of particular priority among them was the dialectical method, which made it possible to deeply analyze and establish the decisive role of Pavlo Skoropadsky's state activity in the process of forming his reforms; systemic and structural analysis, which turned out to be indispensable for revealing the internal architectonics of the object under study. The methodology of our research involves a thorough analysis, verification and systematization of materials, in particular published publications and printed sources. **The scientific novelty** of the conducted research is due to its deep, multi-faceted and synthetic understanding of a wide arsenal of historiographical achievements that directly relate to the issues raised. For the first time, a significant layer of previously unsystematized, unorganized or little-known historical information is involved in scientific circulation and discourse, which was processed from multi-vector information sources, including archival materials, memoir literature, contemporary periodicals and other documents. The theoretical generalizations obtained and the conclusions formulated as a result of this large-scale scientific research have an extraordinary theoretical weight, high practical significance and relevance. They contribute to an in-depth conceptual rethinking, comprehensive interpretation and thorough analysis of the economic strategy of Pavlo Skoropadsky and the economic realities of the Hetmanate, with a special emphasis on the determinants, conditions and circumstances of the formation and implementation of economic transformations in the then Ukrainian State. **Conclusions.** It is generally recognized that the internal course and position of the country directly depend on the individuals who manage the state. That is why Pavlo Skoropadsky, one of the most prominent figures in Ukrainian statehood, attracts considerable attention. The Hetman had large-scale aspirations for the development of national statehood, and these ideas covered almost all areas of the country's functioning, including economic strategy. Pavlo Skoropadsky is

considered one of the most influential reformers of his era. The economic strategy of the Hetman government, which was distinguished by its deeply conservative orientation and cautious approach in the Ukrainian lands, undoubtedly contributed to the achievement of specific positive developments in the economic sphere. However, unfortunately, a number of strategic miscalculations in resolving key social issues, as well as the objectively determined critical lack of time necessary for a thorough deepening and rooting of the initiated transformations, together with the extremely complex and turbulent historical conditions of the era, inevitably led to a fiasco and the final defeat of the conservative camp.

Keywords: Hetman Pavlo Skoropadsky, "Letter to the entire Ukrainian people", private property, Ukrainian State Bank, hryvnia.

Постановка проблеми. В непростий для країни час, особливо нестабільний та кризовий з економічної точки зору, важливим буде простежити та проаналізувати дослід ведення економічної політики та її функціонування інших урядів, а саме політику Павла Скоропадського та її втілення Урядом Української держави 1918, в переломний для країни момент. Аксіоматичним є твердження, що стратегічний курс країни, її внутрішня та зовнішня політика нерозривно пов'язаний з особистістю та візією очільника. Саме з огляду на цю закономірність, глибокий інтерес викликає одна з найвизначніших постатей в історії українського державотворення – Павло Скоропадський. Особистість Гетьмана була сповнена амбітних планів та грандіозних візій щодо повноцінного державотворення, які охоплювали практично всі ключові сфери функціонування новоствореної держави: від культурного відродження та формування освітньої системи, розбудови національної армії, до реставрації поміщицького землеволодіння та відродження українського козацтва.

Відтак, період Гетьманату Павла Скоропадського є важливим періодом в історії Української революції 1917-1921 рр., який є одним з найбільш дискусійних періодів, адже має діаметрально протилежні погляди науковців стосовно оцінки реформаторської діяльності гетьмана.

Мета дослідження – Розкрити сутність та основні риси економічної політики, яка формувалася та реалізовувалася урядом Гетьмана Павла Скоропадського. Слід детально з'ясувати її визначальні принципи, фундаментальні підходи, а також простежити інструментарій та механізми їхньої практичної імплементації.

Аналіз основних досліджень та публікацій. В українському суспільно-політичному дискурсі погляди та, що особливо важливо, державницька праця Павла Скоропадського повсякчас інтерпретуються з діаметрально протилежних, полярних позицій: від повного, категоричного

заперечення його ролі до возвеличення його постаті як політичного та державного кумира, що є втіленням образу "сильної руки", яку, на жаль, дехто досі вважає життєво необхідною для українського народу. Цей надмірно емоційний та відверто заполітизований підхід до аналізу епохи Гетьманату та особистості Гетьмана унеможливлює об'єктивне осмислення поглядів і діянь П. Скоропадського як невід'ємної складової української консервативної традиції та загалом української історичної канви.

Серед провідних дослідників постаті Павла Скоропадського як непересічної історичної особистості, так і впливового державного та політичного діяча, слід згадати імена таких визначних авторів, як Яневський Д., Копиленко М.Л., Нагаєвський І., Копиленко О.Л., Копиленко М.Л., Солдатенко В.Ф., та низки інших істориків. Основною інтенцією представленого дослідження є всебічний аналіз ключових векторів державної політики української держави у період гетьманування П. Скоропадського, а також всебічне з'ясування її позитивних та негативних аспектів для подальшого розвитку української нації та держави.

Історіографічний аналіз чітко засвідчує, що комплексна проблематика, пов'язана з цією епохою, досі не отримала належного, всебічного та об'єктивного висвітлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Внаслідок державного перевороту 29 квітня 1918 року до влади прийшов Павло Скоропадський, майже у мирному форматі(не враховуючи сутички з січовими стрільцями), внаслідок невирішених проблем в середині країни, більша частина суспільства та політичних партій не бажала, щоб при владі залишалася Центральна Рада[2].

Перш ніж перейти до аналізу економічної політики Павла Скоропадського, потрібно проаналізувати економічний стан, в якому перебувала держава на момент перевороту, для того щоб зрозуміти складність ситуації.

Історики та дослідники одностайно наголошують, що економічна система України перебувала у стані глибокої деградації та дезорганізації, спричиненої непродуманими та часто суперечливими соціалістичними нововведеннями й радикальними перетвореннями, що запроваджувалися Центральною Радою. Значна когорта авторитетних дослідників, підкреслює, що вирішальним чинником краху діяльності Уряду Центральної Ради виявилася саме неспроможність її керівництва глибоко й всебічно проаналізувати, а також адекватно інтерпретувати та правильно оцінити всю багатогранність і надзвичайну складність тогочасної політико-економічної кон'юнктури на українських теренах [11]. Додатково ситуацію ускладнювало критичне затягування із впровадженням життєво необхідних та стратегічно важливих соціально-економічних перетворень, особливо це стосувалося

аграрної реформи, яка мала б задовольнити нагальні потреби широких верств населення. Саме ці чинники відіграли ключову роль, ставши однією з фундаментальних причин нищівної поразки Центральної Ради та втрати нею суспільної підтримки. Таким чином, були створені всі необхідні об'єктивні та суб'єктивні передумови для подальшого падіння її уряду та повного краху її владних позицій.

Отже, певні суспільні верстви, активно підтримали становлення нового державного ладу, включали заможне селянство, представників промислово-фінансових кіл, та великих землевласників, котрі висловлювали глибоке невдоволення та опозицію щодо політичного курсу Центральної Ради. Для цих кіл гетьман Павло Скоропадський став ключовою фігурою, в якій вони вбачали надійного захисника та виразника своїх фундаментальних приватновласницьких та економічних інтересів.

Державний переворот, відомий як Гетьманський, спровокував докорінну трансформацію політичного ландшафту країни. Представники соціалістичного табору та лівих демократичних сил були відсторонені від владних важелів, втративши свої панівні позиції. Натомість, на перший план виступили правоконсервативні кола, які здобули визначальний вплив. Ці сили гуртувалися навколо таких організацій, як Союз земельних власників, Партія народної свободи та інших подібних об'єднань, що відстоювали консервативні цінності та інтереси відповідних суспільних верств. Саме ці політичні актори стали головною опорою для новоствореного режиму гетьмана Павла Скоропадського, забезпечуючи його стабільність та легітимність. Кадри з їхнього середовища формували основу всіх урядових кабінетів Української Держави, обіймаючи ключові посади та визначаючи вектор її внутрішньої та зовнішньої політики[1].

Передусім, перейшовши до реформування існуючого стану в країні в економічній і соціальні сфері, Павло Скоропадський у ««Грамоті до всього українського народу» [5]. скасовує соціалізацію, яка була проголошена урядом Центральної Ради Була урочисто проголошена заява, що наріжні права приватної власності, які розглядалися як невід'ємний фундамент будь-якого цивілізованого суспільства та культурного розвитку, відновлюються у своїй повноті та непорушності. Усі попередні законодавчі акти та розпорядження, видані як колишнім Українським Урядом, так і Тимчасовим урядом Росії, підлягали негайному скасуванню та анулюванню.

Гарантувалася абсолютна свобода укладання угод щодо купівлі-продажу земельних ділянок, що раніше було обмежено. В економічній та фінансовій сферах запроваджувалась необмежена свобода торгівлі, відкриваючи неперевершені можливості для розвитку приватного підприємництва та індивідуальної ділової ініціативи[5].

Однак, втілення цих амбітних заяв у реальне життя виявилося справою надзвичайно складною та вимагало значних соціальних компромісів і жертв з боку населення. Зокрема, від робітників очікувалося, що вони відмовляться від такого важливого соціального завоювання, як запроваджений Центральною Радою восьмигодинний робочий день. А селяни, які вже встигли отримати землю під час попередніх перерозподілів, повинні були добровільно повернути її колишнім землевласникам. Ці вимоги викликали бурхливу реакцію, і українські соціалісти, а згодом і більшовики, активно поширювали жахливі сценарії, малюючи апокаліптичні картини гноблення селянства[3].

Історичний аналіз неодноразово вказує на те, що одним із найсуттєвіших прорахунків української Центральної Ради стало її неприпустиме затягування з проведенням кардинальних аграрних перетворень. Навіть тоді, коли Центральна Рада формально проголосила аграрне питання розв'язаним, декларуючи скасування чинного права власності на землю, ці заходи, на жаль, залишилися переважно на папері. По суті, фактичний перерозподіл земельних ресурсів не відбувся, і селяни, які найбільше потребували землі, так і не отримали її у своє розпорядження, тобто земля не знайшла свого справжнього власника. Відтак, абсолютно логічним і стратегічно необхідним кроком для новоствореного Гетьманського уряду Павла Скоропадського стало визначення всебічного та остаточного врегулювання аграрного питання як ключового, наріжного каменю своєї внутрішньої політики.

У ті часи, обумовлені специфічним історичним контекстом, постала дилема щодо врегулювання аграрного питання, яка передбачала два основні підходи. Головними суб'єктами цієї боротьби за ресурс, основними претендентами на право володіння землею виступали дві ключові суспільні верстви —поміщицький клас та селянство. Відповідно, уряд стояв перед вибором: або передати земельні угіддя у розпорядження селянства, попередньо здійснивши їх націоналізацію, або ж залишити землі у власності поміщиків, тим самим зберігаючи інститут приватної власності на цей найважливіший ресурс. Одна з альтернативних стратегій розв'язання глибокої аграрної проблеми, що розглядалася, полягала у відновленні приватної власності на земельні угіддя та їх подальшій передачі у володіння великим землевласникам-поміщикам. Гіпотетично, такий підхід міг би зумовити значне відновлення загальної продуктивності аграрного сектору держави, а також сприяти зміцненню великих землеволодінь, які б функціонували за принципами великотоварного виробництва, орієнтованого на ринок[9]. Проте, незважаючи на потенційні економічні вигоди, цей шлях, як і будь-яке кардинальне рішення, був нерозривно пов'язаний із низкою

фундаментальних недоліків та ризиків. Серед цих вад центральне місце посідало неминуче та вкрай небезпечне невдоволення широких селянських мас, які на початку минулого століття становили найчисельніший, домінуючий соціальний прошарок в Україні, і чиї інтереси були б грубо порушені подібним рішенням.

На перший погляд, найменш обтяжливим та найочевиднішим шляхом видавалася націоналізація усіх земельних фондів із подальшим їх розподілом між сільським населенням. Проте, глибинний аналіз історичного досвіду багатьох цивілізацій свідчить, що подібний підхід до вирішення аграрної проблеми не завжди приводить до оптимальних та бажаних результатів.

Реалізація такої політики неминуче призвела б до формування значної кількості дрібних індивідуальних господарств, або, інакше кажучи, до появи широкої верстви дрібних фермерів. А, як засвідчують економічні дослідження, такі дрібні сільськогосподарські виробники, чи то індивідуальні селянські господарства, чи фермери, мають тенденцію виробляти основну масу своєї продукції насамперед для забезпечення власних життєвих потреб, виносячи на ринок лише незначний надлишок у якості товару для реалізації [4].

Таким чином, з огляду на зазначені економічні наслідки, масштабне розмежування та розподіл земельних угідь між селянством у той конкретний період містив у собі вельми небажані та навіть потенційно деструктивні перспективи.

Гетьман Павло Скоропадський у своїх мемуарах акцентував увагу на тому, що віковічна проблема земельних відносин, або ж аграрне питання, як ніколи раніше наблизилася до свого оптимального та зваженого розв'язання саме на українських землях у листопаді 1918 року.

Усвідомлюючи потенційні ризики, пов'язані з неконтрольованим розподілом земельних угідь серед селянства – зокрема, загрозу дефіциту продовольства та загальноекономічної дестабілізації – адміністрація гетьмана Павла Скоропадського проводила земельну політику, спрямовану насамперед на захист інтересів великих землевласників. Цей підхід був покликаний відновити продуктивність аграрного сектору. Згідно з ухваленими "Тимчасовими правилами про земельні комісії", на селян покладався обов'язок повернути конфісковане поміщицьке майно та відшкодувати матеріальні втрати, завдані великим власникам землі під час попередніх подій [6].

У згаданий історичний період ключовими векторами формування промислової політики виступали дві взаємовиключні, але рівнозначно впливові стратегії:

1) Націоналізація: фундаментальний процес, що передбачав переведення приватних виробничих потужностей та підприємств під контроль і власність держави.

2) Денаціоналізація: зворотний механізм, сутність якого полягала в реприватизації — передачі державних активів та суб'єктів господарювання до сфери приватної власності.

Слід зазначити, що обидва ці стратегічні підходи, незважаючи на їхню діаметральну протилежність, несли в собі потенціал як для суттєвих позитивних зрушень, так і для непередбачуваних негативних наслідків для економіки та суспільства.

Розглядаючи перспективи курсу на націоналізацію, варто було усвідомити, що його логічним завершенням є повне одержавлення всіх виробничих фондів та формування централізованої, командно-адміністративної економічної системи. У такій моделі господарювання, як слушно зазначалося, «підприємства являються власністю держави і здійснюють виробництва на основі державних директив» [3], що апріорі вимагало від держави не лише регулювання, а й безпосереднього фінансування усіх виробничих процесів. Однак ключова дилема полягала саме у фінансовому забезпеченні виробництва, що мало б лягти на плечі держави. У тих надзвичайно складних та кризових обставинах держава катастрофічно бракувала необхідних фінансових ресурсів для виконання такого масштабного завдання. Цей критичний аспект, на жаль, лишився неврахованим або недооціненим Центральною Радою, яка послідовно впроваджувала політику націоналізації, не спромігшись передбачити її матеріально-фінансові наслідки. У підсумку було встановлено «державний контроль над продукцією України» [7], що було значним кроком до централізації, виявився неспроможним мобілізувати адекватні кошти для життєво важливого фінансування вітчизняної промисловості.

Невідкладність розв'язання аграрного питання для держави була абсолютно очевидною, оскільки воно становило одну з найгостріших соціально-економічних проблем, що вимагала негайного втручання. Проте, процес реалізації такої життєво важливої земельної реформи зіткнувся з низкою фундаментальних перешкод та викликів, які суттєво уповільнювали її впровадження. По-перше, гетьманський уряд, офіційно закріпивши та проголосивши непорушність права приватної власності на землю, принципово відмовлявся від радикальних, більшовицьких методів тотальної конфіскації та примусового перерозподілу всіх земельних угідь. По-друге, для ефективного впровадження цієї масштабної реформи вимагалося спершу створити дієздатну адміністративну інфраструктуру, що починалося

з організації та налагодження належної роботи профільного Земельного міністерства.

Крім того, ключовими інструментами для регулювання земельних відносин були визначені формування всеосяжного земельного кадастру та створення функціонального Земельного банку. Заснування Земельного банку, урочисте відкриття якого відбулося 23 серпня 1918 року, мало на меті надання довгострокових кредитних ресурсів для фінансування операцій з купівлі-продажу землі та стимулювання аграрного ринку. Проте, на шляху до створення кадастру, уряд зіткнувся з такою неочікуваною, але серйозною проблемою, як гостра нестача кваліфікованих фахівців-землевпорядників, що унеможливлювало швидке проведення необхідних робіт. Однак, щоб уникнути повного повернення до дореволюційних порядків і, ймовірно, з метою певного соціального згладжування, вводилося обмеження: розмір земельної ділянки, що передавалася в одні руки, не міг перевищувати 25 гектарів [9]. Гетьман Павло Скоропадський, окреслюючи свою стратегію щодо земельного питання, висловив чітку позицію, яка полягала в наступному: Він вважав, що безоплатне відчуження земельних ресурсів, яке часто пропонується, є абсолютно позбавленим обґрунтуванням у нинішніх обставинах і, більше того, несе в собі вкрай деструктивні наслідки для загальної стабільності та економічного розвитку держави. Натомість, запровадження механізму виплати селянством справедливої грошової компенсації за придбані земельні наділи стане вирішальним кроком. Це не лише стимулюватиме їх до раціонального використання капіталу, але й ефективно інтегрує ці фінансові потоки в ширший економічний обіг.

Уряд Гетьмана активно сприяв формуванню та розширенню кооперативного руху в сільській місцевості, як у сфері споживання, так і виробництва. Створюючи сприятливе середовище для таких об'єднань, влада розраховувала, що це стане дієвим інструментом для суттєвого покращення матеріального становища та умов праці сільськогосподарських виробників, а також для підвищення загального добробуту селянства. Упродовж доленосного 1918 року, кооперативний рух в Україні продемонстрував надзвичайно активний розвиток. Паралельно з цим зміцнювалися й фінансові інституції кооперативного сектору. Сукупний капітал 3,3 тисячі кредитних спілок досяг значної позначки в 185,5 мільйонів карбованців[10].

Більше того, масштаб і амбіції кооперативних об'єднань виходили далеко за межі внутрішнього ринку. Так, потужний союз «Централ» здійснив безпрецедентний за масштабами крок: він інвестував значні кошти, придбавши у Німеччині велике підприємство з виробництва сільськогосподарської техніки.

Метою такого стратегічного рішення було забезпечення учасників своїх численних товариств сучасною та життєво необхідною аграрною технікою, що свідчило про далекоглядність та економічну міць українського кооперативного руху тих часів[10].

Протягом липня місяця було затверджено новий законодавчий акт, який отримав назву "Про засоби боротьби з розрухою сільського господарства" і був спрямований на подолання кризи в аграрному секторі. Згідно з цим документом, місцеві земельні органи управління на рівні губерній (губернські земельні комісії) наділялися широкими повноваженнями. Їм надавалося право видавати примусові розпорядження щодо обов'язкового залучення тяглової сили (худоби) та сільськогосподарського інвентарю тих власників, які, на думку комісій, не повною мірою використовували ці ресурси у своїх власних господарствах. Фактично, це призводило до того, що сільське населення разом зі своєю робочою худобою, возами та всім наявним іншим реманентом передавалося у повне розпорядження великих землевласників — поміщиків, втрачаючи контроль над власними засобами виробництва та працею [9].

Наш аналіз дозволяє стверджувати, що всі ініціативи та кроки, впроваджені адміністрацією Гетьманату, були зумовлені виключно прагматичною економічною доцільністю. Ця політика, на думку уряду Павла Скоропадського, мала на меті передусім відродження та підвищення продуктивності аграрного сектору, а не свідоме обмеження прав чи придушення інтересів селянства.

Проте, вищезазначені економічні заходи перетворили гетьмана Павла Скоропадського на вкрай непопулярну постать серед переважної більшості селянського населення. З огляду на це, цілком закономірним і передбачуваним стало те, що вже з середини травня 1918 року на українських землях почали невпинно зростати та набирати обертів численні селянські виступи та аграрні заворушення, спрямовані безпосередньо проти уряду Гетьманату.

Отже, одним із наслідків гетьманської аграрної стратегії стало збереження великих земельних господарств та латифундій, що, своєю чергою, було ключовим фактором у забезпеченні країни необхідним обсягом товарного зерна.

Важливим фактором, який потрібно проаналізувати є фінансове питання. У той період фінансове становище та система грошового обігу на території України були позначені значною складністю і невизначеністю. Домінуючим платіжним засобом залишався російський рубль, який стрімко девальвувався. Гетьман Павло Скоропадський та уряд Української Держави послідовно висловлювали негативне ставлення до російської валюти,

вбачаючи в ній інструмент чужого впливу та дестабілізації. Вже починаючи з травня, активно формувався адміністративний апарат, покликаний забезпечити фінансову автономію. Вже у серпні цей механізм розгорнув свою діяльність, спрямовану на виведення України з рублевої зони та встановлення власної монетарної політики [11].

Ключовим кроком у цьому масштабному процесі стало заснування Українського Державного банку. 10 серпня було офіційно затверджено його статут, а також виділено необхідні кошти для формування початкового капіталу цієї ключової фінансової інституції. Також 14 серпня, гетьман своїм указом ратифікував закон, що впроваджував сувору заборону на ввезення російських цінних паперів на територію України та значно обмежував імпорт російських рублів, встановлюючи ліміт у 10 тисяч одиниць. Паралельно з цими заходами в національний обіг було введено українські грошові одиниці – карбованці, а дещо пізніше з'явилися й гривні, які циркулювали за фіксованим курсом: один карбованець дорівнював двом гривням[9].

На наш погляд, нетривалий термін перебування гетьмана при владі виявився надто скороминущим, що унеможливило повноцінну реалізацію всіх його амбітних планів та масштабних державотворчих проектів. Значним деструктивним фактором, який гальмував започатковані перетворення та підривав їхній потенціал, стала також очевидна неспроможність адміністрації Павла Скоропадського ефективно узгодити часто суперечливі інтереси держави та широких верств населення, особливо в гострому питанні реституції приватної власності на землю. Проте, запровадження власної національної валюти є одним із фундаментальних стовпів та невід'ємних атрибутів суверенної держави. Таким чином, Україна, усвідомлено прагнучи реальної незалежності та фінансової самостійності від впливу Москви, послідовно здійснювала кроки для утвердження своєї економічної суверенності.

Крім того, необхідність фундаментального зміцнення та стабілізації фінансової, податкової та митної систем Української Держави, що перебувала на етапі становлення, неминуче диктувала нагальну потребу у створенні ефективного державного апарату. Це, своєю чергою, вимагало формування компетентного та дієздатного фінансового відомства, а також розбудови функціональної структури державної податкової служби. Саме з огляду на ці критичні вимоги було засновано Міністерство фінансів Української Держави[7].

Керівництво цим ключовим відомством було довірено видатному громадському та політичному діячеві Антону Ржепецькому. Під його мудрим керівництвом розпочалася масштабна робота з формування

абсолютно нової податкової архітектури країни, а також було закладено фундамент сучасної банківської інфраструктури через заснування таких стратегічно важливих установ, як Державний та Земельний банки[2].

Вже у травні 1918 року, в період інтенсивного державотворення, під егідою уряду гетьмана Павла Скоропадського було започатковано ключову інституцію – Фінансовий комітет. Його основоположними пріоритетами стало ґрунтовне визначення та окреслення як теоретичних доктрин, так і концептуальних засад та конкретних інструментів фіскальної та системи оподаткування та митного регулювання новоствореної Української Держави.

Сукупний обсяг державних фінансових надходжень, абогрошових вливань до скарбниці, за період перших семи місяців активного функціонування, сягнув вельми значної позначки у 3,2 мільярда карбованців. Проте, незважаючи на ці доволі вагомі та солідні надходження, бюджетний дефіцит — тобто суттєва нестача фінансових ресурсів, або відчутне перевищення видатків над доходами — досяг досить тривожної позначки у 2 мільярди карбованців[1].

Беззаперечним лідером у наповненні державної скарбниці (ключовим джерелом доходів, найбільшим обсягом фінансових ресурсів) виявилися казенні операції із цукром (державна монополізована цукрова промисловість), які принесли колосальну суму у 1322 мільйони карбованців[1]. Цей надзвичайний вагомий показник став можливим винятково завдяки рішучому запровадженню урядом виключної державної повного державного контролю над цукровою галуззю.

Вагомий внесок у формування бюджету також забезпечили державні залізниці, що генерували 693 мільйони карбованців. Окрім того, казенні операції з алкогольною продукцією (діяльність державних винокурень, контроль за обігом спиртних напоїв) поповнили бюджет на 350,9 мільйона. Подібним чином, основоположним принципом, що забезпечив ці значні фінансові потоки, була державна монополія на винокуріння, яка була встановлена лише двома днями пізніше – 9 травня 1918 року, що свідчить про стратегічну та швидку реакцію влади на виклики того періоду.

На наше глибоке переконання, для молодої економічної системи, що поставала практично з цілковитих руїн, формуючись з абсолютного нуля, це був вельми вагомий та обнадійливий здобуток. Особливо промовистим є факт того, що уряд Української Держави, попри хаос та нестабільність, зумів розробити повноцінний проект державного бюджету на 1919 рік[3].

Підсумовуючи історичний доробок, можна стверджувати, що державотворча діяльність гетьмана Павла Скоропадського, який очолив країну у надзвичайно критичний період становлення української державності,

стала, попри свою нетривалість, безумовно позитивною та знаковою сторінкою в історії першої незалежності України. Однак, на превеликий жаль, його правління тривало лише сім з половиною місяців, після чого він був усунутий від влади внаслідок державного перевороту, ініційованого Директорією УНР.

Незважаючи на полярність оцінок — від гострої критики до повного схвалення — більшість сучасних дослідників беззаперечно констатують факт відчутного економічного піднесення та господарського відродження України у добу Гетьманату. Каталізаторами цього прогресу стали: відновлення права приватної власності, всебічна підтримка гетьманом принципів вільного підприємництва, надання широких можливостей для промислово-фінансових та торговельних кіл суттєво впливати на формування та реалізацію економічної політики держави.

Література:

1. Булгаков Ю.В. Життя та діяльність Павла Скоропадського в українській історіографії 1991–2011 рр. К. : Логос, 2012. 259 с.

2. Верстюк В. Гетьманська держава 1918 р. в контексті української революції. Український історик. 1999. № 2–4. С. 26.

3. Гай-Нижник П. Податкова політика Центральної ради, урядів УНР, Української держави, УСРР (1917-1930 рр.). К., 2006. 303 с.

4. Гай-Нижник П. Торговельно-промислова політика уряду Української Держави Гетьмана Павла Скоропадського 1918 р./ *Наукові записки: збірник праць молодих вчених та аспірантів*. Т. 2. К., 1997.

5. Грамота Гетьмана всієї України Павла Скоропадського «До Всього Українського Народу». 29 квітня 1918 р. ЦДАВО України. Ф. 4000. Оп. 1. Спр. 16. Арк. 35

6. Зеньковский В. Пять месяцев у власти (15 мая – 19 отября 1918 г.). Воспоминания. М.,1995. 648 с.

7. Реєнт О.П. Павло Скоропадський. К. : Альтернативи, 2003. 304 с.

8. Нагаєвський І. Історія Української держави двадцятого століття. К.:Укр. Письменник,1993. 413 с.

9. Солдатенко В.Ф. Прихід П.Скоропадського до влади: механізм державного перевороту та визначальні чинники закріплення режиму. Український історичний журнал. 2008. №4. С.5–19.

10. Скоропадський. Павло Спогади (кінець 1917 – грудень 1918). К.: Київ – Філадельфія, 1995. 493 с.

11. Слюсаренко А.Г., Гусєв В.І., Дрожжин В.П. Новітня історія України (1900 – 2000): Підручник. К.: Вища школа, 2000. С. 186.

Reference:

1. Bulhakov Yu.(2012)V. Zhyttia ta diialnist Pavla Skoropadskoho v ukrainskii istoriohrafii 1991–2011 rr. [The life and work of Pavlo Skoropadsky in Ukrainian historiography 1991–2011.].Kyiv : Lohos. [in Ukrainian].

2. Verstiuk V.(1999). Hetmanska derzhava 1918 r. v konteksti ukrainskoi revoliutsii. Ukrainskyi istoryk[The Hetmanate of 1918 in the context of the Ukrainian revolution]. [in Ukrainian].

3. Hai-Nyzhnyk P. (2006). Podatkova polityka Tsentralnoi rady, uriadiv UNR, Ukrainskoi derzhavy[Tax policy of the Central Council, governments of the UNR, the Ukrainian State, the Ukrainian SSR (1917-1930)]., USRR (1917-1930 rr.). Kyiv. [in Ukrainian].

4. Hai-Nyzhnyk P.(1997). Torhovelno-promyslova polityka uriadu Ukrainskoi Derzhavy Hetmana Pavla Skoropadskoho 1918 r. [Trade and industrial policy of the government of the Ukrainian State of Hetman Pavlo Skoropadsky in 1918.]./ Naukovi zapysky: zbirnyk prats molodykh vchenykh ta aspirantiv. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Hramota Hetmana vsiiei Ukrainy Pavla Skoropadskoho «Do Vsoho Ukrainskoho Narodu» [Letter of the Hetman of All Ukraine Pavlo Skoropadsky "To the Entire Ukrainian People"]. (29 kvitnia 1918 r.) TsDAVO Ukrainy. F. 4000. Op. 1. Spr. 16. Ark. 35. [in Ukrainian].

6. Zenkovskyi V.(1995). Piat mesiatsev u vlasty (15 maia – 19 otiabria 1918 h.). [Five months in power (May 15 - October 19, 1918)]. Vospomynanyia. Moskva. [in Russian].

7. Reient O.P. (2003).Pavlo Skoropadskyi[Pavlo Skoropadsky].Kyiv : Alternatyvy. [in Ukrainian].

8. Nahaievskyi I.(1993). Istoriia Ukrainskoi derzhavy dvadtsiatoho stolittia[History of the Ukrainian state in the twentieth century.]. Kyiv:Ukr. Pysmennyk. [in Ukrainian].

9. Soldatenko V.F.(2008). Prykhid P.Skoropadskoho do vlady: mekhanizm derzhavnoho perevorotu ta vyznachalni chynnyky zakriplennia rezhymu[P. Skoropadsky's rise to power: the mechanism of the coup d'état and the determining factors of the regime's consolidation]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal. [in Ukrainian].

10. Skoropadskyi Pavlo.(1995) Spohady (kinets 1917 – hruden 1918) [Memories (late 1917 – December 1918)].Kyiv: Kyiv – Filadelfiia. [in Ukrainian].

11. Sliusarenko A.H., Husiev V.I., Drozhzhyn V.P. (2000).Novitnia istoriia Ukrainy (1900 –2000) [Modern History of Ukraine (1900–2000)]: Pidruchnyk. Kyiv.: Vyshcha shkola. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

УДК 94:[339.727.22:061.27](4:438)«2004/2006»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3878-3888

Неприцький Олександр Анатолійович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії і міжнародних відносин Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, https://orcid.org/0000-0001-9536-2538

ВИКОРИСТАННЯ КОШТІВ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ФОНДІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ПЛАНУ РОЗВИТКУ (2004-2006 РР.) У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩІ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз першого досвіду Республіки Польщі щодо використання ресурсів структурної політики Європейського Союзу в межах реалізації Національного плану розвитку (НПР) на 2004–2006 роки. Вступ Польщі до ЄС 1 травня 2004 року став безпрецедентною історичною подією, яка вимагала негайної адаптації національної системи управління до складних процедур Співтовариства. Обрання короткого трирічного періоду планування було зумовлене необхідністю синхронізації польської стратегії із завершальною фазою тодішнього бюджетного періоду ЄС (2000–2006 рр.). Особливу увагу приділено формуванню правового каркаса розподілу фондів, центральним елементом якого став Закон від 20 квітня 2004 року про Національний план розвитку. Цей акт вперше в польській юридичній практиці об'єднав національні публічні кошти, Структурні фонди та Фонд згуртованості в єдиний інструментарій модернізації держави.

У роботі досліджено фінансову архітектуру Плану, загальний обсяг публічних коштів якого перевищив 17 млрд євро, де внесок ЄС становив 12,8 млрд євро. Проаналізовано роль ключових фінансових інструментів: Європейського фонду регіонального розвитку, Європейського соціального фонду, галузевих аграрних фондів та Фонду згуртованості. Автор розкриває структуру реалізації Плану через систему 7 операційних програм, серед яких особливе місце посідала Інтегрована оперативна програма регіонального розвитку, що акумулювала близько 36% структурних коштів та стала унікальним механізмом децентралізованого управління на рівні воєводств.

Значну частину дослідження присвячено критичному аналізу механізмів управління та проблем абсорбції коштів. Виявлено, що на початковому етапі (2004–2005 рр.) Польща зіткнулася з критично низькими темпами

освоєння ресурсів (лише 1,32% виплат станом на жовтень 2005 року) через надмірну бюрократизацію, жорстке законодавство про державні закупівлі та брак адміністративного досвіду. Детально розглянуто «Програму виправних заходів» прийняту в грудні 2005 року, яка через законодавчі зміни, запровадження механізму надконтрактації та спрощення звітності дозволила здійснити «фінансовий прорив» та забезпечити підсумковий рівень абсорбції на рівні 107,3%.

На основі макроекономічних моделей оцінено результативність Національного плану розвитку. Європейські фонди забезпечили додаткове щорічне зростання ВВП Польщі на рівні 0,4 в.п. та зростання загального добробуту на 3% до 2009 року. Стаття містить статистичні дані про реалізацію понад 88 тисяч проєктів, зокрема у сферах транспортної інфраструктури (5081 км доріг) та екології (понад 10 тис. км каналізації). У висновках наголошено, що НПР 2004–2006 став успішним «екзаменом» для польської адміністрації, заклавши фундамент для переходу від стратегії «швидкого витрачання» до якісного інвестування в інновації та людський капітал.

Ключові слова: Республіка Польща, Європейський Союз, Національний план розвитку, структурні фонди, політика згуртованості, абсорбція коштів, операційні програми, регіональний розвиток.

Neprytskyi Oleksandr PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of World History and Internation Relations Department of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0001-9536-2538

USE OF EUROPEAN FUNDS IN THE IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL DEVELOPMENT PLAN (2004–2006) IN THE REPUBLIC OF POLAND

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the Republic of Poland's initial experience in utilizing European Union structural policy resources within the framework of the National Development Plan (NDP) for 2004–2006. Poland's accession to the EU on May 1, 2004, was an unprecedented historical event that required the immediate adaptation of the national management system to the Community's complex procedures. The selection of a short three-year planning period was necessitated by the need to synchronize the Polish strategy with the final phase of the EU's then-current budget cycle (2000–2006). Particular attention is paid to the formation of the legal framework for fund distribution, the central element of which was the Act of April 20, 2004, on the National

Development Plan. This act, for the first time in Polish legal practice, unified national public funds, Structural Funds, and the Cohesion Fund into a single toolkit for state modernization.

The paper examines the financial architecture of the Plan, the total public funds of which exceeded 17 billion EUR, with the EU contribution amounting to 12.8 billion EUR. The role of key financial instruments is analyzed: the European Regional Development Fund, the European Social Fund, sectoral agricultural funds, and the Cohesion Fund. The author reveals the structure of the Plan's implementation through a system of 7 operational programs, among which the Integrated Regional Development Operational Program held a special place, accumulating about 36% of structural funds and becoming a unique mechanism for decentralized management at the voivodeship level.

A significant part of the study is devoted to a critical analysis of management mechanisms and fund absorption problems. It was found that at the initial stage (2004–2005), Poland faced critically low rates of resource utilization (only 1.32% of payments as of October 2005) due to excessive bureaucratization, rigid public procurement legislation, and a lack of administrative experience. The "Recovery Program" (Program Naprawczy) of December 2005 is examined in detail; through legislative changes, the introduction of the overcontracting mechanism, and the simplification of reporting, it allowed for a "financial breakthrough" and ensured a final absorption level of 107.3%.

The effectiveness of the National Development Plan is assessed based on macroeconomic models. European funds provided an additional annual GDP growth for Poland of 0.4 percentage points and an increase in overall welfare by 3% by 2009. The article contains statistical data on the implementation of over 88,000 projects, particularly in the areas of transport infrastructure (5,081 km of roads) and ecology (over 10,000 km of sewage networks). The conclusions emphasize that the 2004–2006 NDP was a successful "exam" for the Polish administration, laying the foundation for a transition from a "fast spending" strategy to quality investment in innovation and human capital.

Keywords: Republic of Poland, European Union, National Development Plan, structural funds, cohesion policy, fund absorption, operational programs, regional development.

Постановка проблеми. Вступ Польщі до Європейського Союзу 1 травня 2004 року відкрив доступ до нових фінансових ресурсів у межах європейської політики згуртованості, спрямованих на модернізацію економіки та розвиток людського капіталу. Про масштаб події свідчить той факт, що лише на період 2004–2006 років країні було виділено близько 12,8 млрд євро (з урахуванням Структурних фондів та Фонду згуртованості), що

становило майже половину всієї допомоги, призначеної для нових держав-членів тогочасного розширення [3, с.8]. Першою комплексною стратегією освоєння цих ресурсів став Національний план розвитку (НПР) на 2004–2006 роки [9], який визначив соціально-економічну стратегію Польщі в перші роки членства. Реалізація цього Плану стала й першим серйозним випробуванням, яке повстало перед публічною адміністрацією та бенефіціарами щодо спроможності ефективно розподіляти та використовувати такі значні кошти в умовах жорстких процедур ЄС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші роки перебування Республіки Польщі в Європейському Союзі досліджувалися багатьма вченими. Серед відомих дослідників, які вивчали реалізацію Національного плану розвитку на 2004-2006 роки варто відзначити П.Хурського [1], який досліджував реалізацію Національного плану в розрізі проблеми регіонального розвитку і реалізації політики згуртованості ЄС. Також слід звернути увагу на оцінку реалізації Національного плану, яку дав у своїй публікації присвяченій реалізації політики згуртованості Європейського Союзу, Рафал Вілла [10].

Джерельну базу дослідження становлять текст Національного плану розвитку на 2004-2006 роки [3], офіційні звіти Міністерства регіонального розвитку Польщі [4], звіти з ex-post оцінки ефективності НПР [2] законодавчі акти, публікації в медіа тощо.

Мета статті. Проаналізувати механізми використання європейських коштів у межах реалізації НПР 2004-2006 та оцінити результативність стратегії в умовах повноправного членства Польщі в ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес формування цілісної польської системи розподілу та управління європейськими ресурсами де-юре розпочався лише у 2004 році. Центральною ланкою цього процесу стало набуття чинності Закону від 20 квітня 2004 року про Національний план розвитку [10]. До моменту прийняття цього акту в Польщі діяли перехідні норми, спрямовані переважно на адміністрування передвступних програм, таких як PHARE, ISPA та SAPARD, які суттєво відрізнялися від повноцінної структурної політики ЄС за складністю процедур та масштабами фінансування.

Вступ Республіки Польща до структур Європейського Союзу 1 травня 2004 року став подією, яка вимагала негайної синхронізації національних стратегій із фінансовими циклами Співтовариства. Закон про Національний план розвитку був прийнятий на нагальну вимогу часу і передбачав втрату чинності Закону про засади підтримки регіонального розвитку від 12 травня 2000 року [8] з моменту набрання чинності новим документом (за винятком положень §32-36, що стосувалися діючої моделі реалізації регіональної

політики, які залишалися чинними до дня прийняття Радою Міністрів Звіту про виконання Програми підтримки на 2004 рік, а також щодо Воєводського контракту 2004 року. Ці правові норми набрали чинності з 1 січня 2005 р.) [1, с.95-96.].

П.Хурський пише, що «на жаль, весь пакет документів щодо Національного плану розвитку на 2004–2006 роки було підготовлено без необхідних правових підстав» [1, с.95], проте Закон про НПР зміг стати стратегічною юридичною базою, яка вперше об'єднала національні публічні кошти, Структурні фонди та Фонд згуртованості в єдиний операційний механізм. Цей нормативний акт запровадив чітку ієрархію інституцій, визначивши функції Управляючих органів, системи оплат, а також органів моніторингу та контролю у повній відповідності до Регламентів Ради ЄС. Окрім того, закон реформував роль воєводських контрактів, перетворивши їх на інструмент, що дозволив поєднувати кошти державного бюджету з ресурсами Інтегрованої оперативної програми регіонального розвитку (ІОПРР) для фінансування локальних та регіональних проєктів. Ухвалення цього закону дозволило уникнути фрагментації управління та заклало правовий каркас, який забезпечив Польщі статус одного з лідерів серед нових країн-членів за рівнем ефективності абсорбції європейської допомоги.

Національний план розвитку (НПР) на 2004–2006 роки був прийнятий на відносно короткий термін, оскільки Польща приєдналася до ЄС у другій половині вже діючого на той момент семирічного бюджетного періоду Євросоюзу (2000–2006 рр.). Попри обмежений часовий горизонт, цей документ став першою в історії країни комплексною соціально-економічною стратегією, спрямованою на модернізацію держави за підтримки структурних інструментів ЄС. НПР було покладено в основу розробки Програми підтримки Співтовариства [5] та запровадження найбільшої в історії країни структурованої публічної інтервенції, яка охопила понад 88 тисяч проєктів у різних сферах – від транспорту та екології до підтримки підприємництва [2, с.10]. Це був ключовий документ, що визначав пріоритети використання Структурних фондів та Фонду згуртованості. Таким чином, цей короткий період планування став своєрідною «школою» та необхідною організаційною прелюдією для польської адміністрації та бенефіціарів перед початком повномасштабних інвестиційних циклів у майбутньому.

Фінансова архітектура Національного плану розвитку на 2004–2006 роки була спроєктована як багатоканальна система, що поєднувала ресурси Європейського Союзу та національні публічні кошти. Загальна сума публічних коштів (включаючи як внутрішні, так і отримані ресурси),

залучених до реалізації Плану, становила 17085,8 млн євро [7, с.55]. Ключову роль у цій структурі відігравав внесок Європейського Союзу, який сягнув 12 814,9 млн євро [7, с.55]. Для забезпечення повноцінного використання цих коштів та дотримання принципу додатковості (співфінансування), польська сторона виділила 4270,6 млн євро національних публічних ресурсів [7, с.55]. Окрім публічного фінансування, передбачалося також залучення приватного капіталу в обсязі близько 2361,2 млн євро [1, с.91], що збільшило загальну інвестиційну потужність інтервенцій у межах НПР до понад 19 млрд євро.

Реалізація Плану базувалася на використанні п'яти основних європейських фінансових інструментів: Європейський фонд регіонального розвитку (ЄФРР) – основне джерело для інфраструктурних проєктів та підтримки підприємництва; Європейський соціальний фонд (ЄСФ) – був спрямований на розвиток людського капіталу, боротьбу з безробіттям та соціальну інтеграцію; Європейський фонд орієнтації та гарантій сільського господарства (ЄФОГСП, секція орієнтації) – фінансував структурні зміни в аграрному секторі та розвиток сільських територій; Фінансовий інструмент підтримки рибальства (ФІПР) – забезпечував модернізацію галузі рибальства; Фонд згуртованості – інструмент, на який припало фінансування великих проєктів у секторах транспорту та охорони навколишнього середовища.

Інструментарієм безпосереднього впровадження Плану стала система, що складалася з 7 операційних програм визначених Підставами підтримки Співтовариства (ППС): 5 секторальних (галузевих) операційних програм (СОП),

Операційної програми (ОП) «Технічна допомога» та Інтегрованої операційної програми регіонального розвитку (ІОПРР). Такий підхід дозволив забезпечити галузеву концентрацію ресурсів та чіткий розподіл відповідальності між профільними міністерствами. Фінансова вага програм у межах ППС була розподілена наступним чином:

1. СОП «Розвиток людських ресурсів» (1470 млн євро) — найбільша галузева програма за обсягом коштів EFS.
2. СОП «Збільшення конкурентоспроможності підприємств» (1251,1 млн євро).
3. СОП «Реструктуризація та модернізація харчового сектору та розвиток сільських територій» (1192,7 млн євро).
4. СОП «Транспорт» (1163,4 млн євро).
5. СОП «Рибальство та переробка риби» (201,8 млн євро).
6. ОП «Технічна допомога» (28,3 млн євро) для підтримки адміністрування фондів [2, с.10; 1, с.94; 4, с.5].

Окреме стратегічне місце посідала Інтегрована операційна програма регіонального розвитку. Це була масштабна програма, на яку було виділено 2968,5 млн євро, що становило 35,9% усіх коштів Структурних фондів, призначених для Польщі в межах ППС [1, с.94]. ІОПРР стала унікальним інструментом, оскільки фінансувалася одразу з двох фондів (ЄФРР та ЄСФ) і вперше дозволила воєводствам безпосередньо впливати на розподіл значних європейських ресурсів для вирішення локальних потреб. Додатково система НПР підсилювалася Ініціативами Співтовариства, такими як Interreg III (221,36 млн євро) для транскордонної співпраці та Equal (133,9 млн євро) для інновацій на ринку праці [1, с.92], що забезпечило комплексний вплив на модернізацію польської економіки.

Механізм використання публічних коштів Європейського Союзу в межах НПР 2004–2006 базувався на принципі відшкодування витрат. Згідно із законодавством, допомога надавалася у формі повернення частини видатків, які бенефіціар уже фактично зробив та оплатив. Це створювало специфічне фінансове навантаження: бенефіціар (найчастіше орган місцевого самоврядування) мав спочатку мобілізувати ресурси не лише на свою частку співфінансування, а й на повне покриття витрат, що підлягають відшкодуванню з фондів ЄС, для реалізації кожного конкретного етапу проєкту.

Для забезпечення ліквідності проєктів було створено багаторівневу систему підтримки бенефіціарів із сектору публічних фінансів:

- Цільові резерви державного бюджету. У 2004–2006 роках функціонували спеціальні резерви, з яких міністри та воєводи могли отримувати кошти на національне співфінансування за умови їх нестачі у власних бюджетах.
- Інструмент префінансування. Держава надавала позики для попереднього фінансування витрат, які згодом мали бути відшкодовані Європейською Комісією. Для державних бюджетних установ та воєводських управлінь праці такі позики були безвідсотковими, тоді як для інших суб'єктів вони надавалися на пільгових умовах, вигідніших за ринкові.
- Зовнішні запозичення. Додатковим джерелом коштів виступали кредити Європейського інвестиційного банку та Європейського банку реконструкції та розвитку [7, с.21].

Початковий період членства Польщі в ЄС (2004–2005 рр.) супроводжувався критично низькими темпами освоєння коштів. Станом на жовтень 2005 року (через 18 місяців після вступу) вартість поданих до Європейської Комісії заявок на виплату становила лише 1,32% від загальної алокації на 2004–2006 роки [10, с.371]. Головними причинами неефективності було визнано внутрішні польські бар'єри: надмірну складність системи реалізації,

жорстке законодавство про державні закупівлі, що перевищувало вимоги ЄС, бюрократичне зосередження адміністрації на процесах замість результатів, а також затримки у впровадженні ІТ-системи моніторингу [10, с.371; 7, с.33-34].

Виявивши проблеми у впровадженні окремих програм, Міністерство регіонального розвитку за погодженням з Міністерством фінансів розробило Програму виправних заходів, спрямовану на підвищення рівня освоєння коштів структурних фондів у рамках НПР 2004–2006, яка була ухвалена Радою Міністрів 6 грудня 2005 р. [6]. Документ передбачав вжиття заходів, спрямованих на прискорення освоєння коштів з фондів ЄС. У межах програми було реалізовано зміни до законодавства**.** У вересні 2006 року набули чинності зміни до Закону про НПР, які скасували обов'язок затверджувати зразки заявок та звітів через громіздкі урядові розпорядження, що дозволило оперативно змінювати документи. Також було реформовано закон про державні закупівлі для спрощення процедур. Завдяки прийнятим положенням спростилася звітність та перевірка. Період подання звітів бенефіціарами було подовжено з квартального до піврічного. Інституціям, що впроваджують проєкти, дозволили самостійно вносити дрібні технічні корекції у заявки бенефіціарів на виплату, що значно скоротило час обробки документів. Було впроваджено механізм надконтрактації – дозволено підписувати договори на суми, що перевищують 100% алокації (наприклад, у ІОПРР – до 103%), щоб компенсувати ймовірні розбіжності під час тендерів та забезпечити повне використання європейських коштів до кінця бюджетного періоду [7, с.40-41].

Завдяки впровадженню цих заходів у 2006 році стався «прорив»: обсяг виплат на користь бенефіціарів зріс більш ніж утричі порівняно з попередніми роками, а Польща вперше успішно виконала вимогу Єврокомісії щодо сертифікації видатків. Підсумковий рівень абсорбції на момент закриття програм у 2009 році сягнув 107,3% від початкової алокації [10, с.370].

Реалізація Національного плану розвитку на 2004–2006 роки стала найбільшою в історії Польщі структурованою публічною інтервенцією, яка мала значний і довгостроковий вплив на економіку країни. Згідно з результатами ex-post оцінювання, проведеного за допомогою макроекономічних моделей HERMIN та MaMoR3, завдяки європейським фондам темпи зростання ВВП Польщі в період 2004–2009 років були вищими в середньому на 0,4 в.п. щорічно [2, С.14]. Загальний рівень добробуту польського суспільства до 2009 року зріс на 3% порівняно зі сценарієм, за якого допомога від ЄС була б відсутня [2, с.14]. Особливо важливою роль політики згуртованості виявилася під час світової фінансової кризи 2009

року: у той час як Польща була єдиною країною ЄС із позитивним зростанням ВВП (1,7%) [2, с.14], приблизно половина цього зростання була забезпечена саме реалізацією європейських програм.

За весь період реалізації стратегії основний фінансовий фокус був зосереджений на «жорстких» інфраструктурних проєктах, на які було спрямовано близько 60-66% усіх залучених коштів: 40% – на транспортну інфраструктуру та 26% – на охорону навколишнього середовища [2, с.11-12]. Станом на 2009 рік (керуючись правилом n+2) в межах НПР було збудовано та модернізовано 5081 км доріг усіх рівнів (від автострад до локальних шляхів) та 636 км залізничних колій; прокладено 10 787 км каналізаційних мереж та 5014 км водопроводів, а також зведено або модернізовано 169 очисних споруд і 163 станції підготовки води; отримали підтримку понад 18,5 тисяч підприємств, а інвестиції в людський капітал дозволили охопити різними формами професійної активізації та навчання 2,6 мільйона осіб. Допомога від ЄС також забезпечила понад 693 тисячі стипендій для учнів та студентів [4, с.13].

Ключовим інструментом регіонального розвитку стала Інтегрована оперативна програма регіонального розвитку, реалізація якої продемонструвала безпрецедентну активність польських бенефіціарів на місцях. Загальна вартість поданих заявок на фінансування у межах цієї програми у 2,6 раза перевищила її бюджетні можливості, сягнувши 266% від доступної алокації. Незважаючи на успішне освоєння коштів (підписано 13 739 угод на 108,4% від початкового бюджету) [4, с.22], збереглися значні диспропорції в ефективності використання ресурсів між окремими воєводствами. Наприклад, якщо у Малопольському та Любуському воєводствах рівень фактичних виплат бенефіціарам перевищив 50% алокації, то в таких регіонах, як Лодзинське, Вармінсько-Мазурське, Мазовецьке, Сілезьке та Нижньосілезьке, цей показник не досяг навіть 40% (при середньому значенні 39% для ІОПРР). Такі відмінності свідчили про різний рівень підготовки адміністративних кадрів, неоднакову складність реалізованих інвестицій у різних частинах країни, і значні проблеми із досягнення регіональної конвергенції навіть на рівні однієї держави.

Висновки. Реалізація Національного плану розвитку на 2004–2006 роки дозволила країні закласти інституційну базу для подальшої глибокої модернізації. Попри початковий брак досвіду у поводженні з великими обсягами коштів,

Польща реалізувала майже 90 тисяч проєктів. Цей процес дозволив адміністративному апарату вивчити складні процедури ЄС та підготуватися до управління значно більшими ресурсами (понад 67 млрд євро) [4, с.9] у наступному бюджетному періоді 2007–2013 років.

Гнучкість правової системи та оперативне впровадження Програми виправних заходів стали вирішальними факторами подолання кризових явищ. Головні бар'єри для абсорбції коштів на початковому етапі були пов'язані не з вимогами Брюсселя, а з надмірною бюрократизацією та жорстким польським законодавством. Ухвалена у грудні 2005 року програма дозволила радикально спростити процедури і забезпечити швидке зростання виплат у 2006–2007 роках

Ключовим уроком першого періоду планування стала необхідність переходу від швидкої алокації коштів до стратегічної якості інвестицій. У межах НПР 2004–2006 основний акцент було зроблено на «жорстких» інфраструктурних проєктах, і це, безперечно, зменшило зусилля спрямовані на розвиток людських ресурсів і побудову економіки знань, що було однією із цілей Національного плану розвитку.

Література:

1. Churski P. Czynniki rozwoju regionalnego i polityka regionalna w Polsce w okresie integracji z Unią Europejską. Poznań, 2008. 341 s.

2. Ewaluacja ex post Narodowego Planu Rozwoju 2004–2006. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010. 138 s.

3. Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006. Wasrzawa, 2003. URL: https://www.funduszeeuropejskie.gov.pl/media/91624/NPR_2004_2006.pdf

4. Narodowy Plan Rozwoju 2004-2006. Efekty. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2009. 163 s.

5. Podstawy Wsparcia Wspólnoty. Promowanie rozwoju gospodarczego i warunków sprzyjających wzrostowi zatrudnienia, dokument przyjęty przez Radę Ministrów 23 grudnia 2003 r. oraz zatwierdzony przez Komisję Europejską w dniu 22 czerwca 2004 r. *Fundusze unijne.* URL: https://www.funduszeunijne.gov.pl/media/91626/pww_pl300805.pdf

6. Rząd przyjął program mający poprawić wykorzystanie środków UE w ramach NPR. Puls Biznesu. 06 grudnia 2005 r. URL: https://www.pb.pl/rzad-przyjal-program-majacy-poprawic-wykorzystanie-srodkow-ue-w-ramach-npr-289636#:~:text=Rz%C4%85d%20przyj%C4%85%C5%82%20program%20naprawczy%2C%20zwi%C4%99kszaj%C4%85cy%20absorpcj%C4%99%20funduszy,p%C5%82atnicze%20na%20warto%C5%9B%C4%87%20300%20mln%20euro%2C%20tj.

7. Sprawozdanie z realizacji w 2006 r. Narodowego Planu Rozwoju na lata 2004 – 2006. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. Instytucja Zarządzająca Podstawami Wsparcia Wspólnoty. Czerwiec 2007 r. 124 s.

8. Ustawa z dnia 12 maja 2000 r o zasadach wspierania rozwoju regionalnego. *Dz.U.* 2000 nr. 48 poz. 550. URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20000480550

9. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o Narodowym Planie Rozwoju. *Dz.U.* 2004 nr 116, poz. 1206. URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20041161206

10. Willa R. Polityka spójności Unii Europejskiej w Polsce w latach 2004–2006 – próba oceny i wnioski na przyszłość. *Studia Politologiczne.* 2012. Vol. 23. S. 368–387.

References:

1. Churski P. (2008) Czynniki rozwoju regionalnego i polityka regionalna w Polsce w okresie integracji z Unią Europejską [Factors influencing regional development and regional policy in Poland during the period of integration with the European Union]. Poznań [In Polish].
2. Ewaluacja ex post Narodowego Planu Rozwoju 2004–2006 (2010) [Ex-post evaluation of the National Development Plan 2004–2006]. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego [In Polish]
3. Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006. (2003) [National Development Plan 2004–2006.] Wasrzawa. Retrieved from https://www.funduszeeuropejskie.gov.pl/media/91624/NPR_2004_2006.pdf [In Polish].
4. Narodowy Plan Rozwoju 2004-2006. Efekty. (2009) [National Development Plan 2004–2006. Outcomes.] Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego [In Polish].
5. Podstawy Wsparcia Wspólnoty. Promowanie rozwoju gospodarczego i warunków sprzyjających wzrostowi zatrudnienia, dokument przyjęty przez Radę Ministrów 23 grudnia 2003 r. oraz zatwierdzony przez Komisję Europejską w dniu 22 czerwca 2004 r. [Community Support Framework: Promoting economic development and conditions conducive to employment growth, a document adopted by the Council of Ministers on 23 December 2003 and approved by the European Commission on 22 June 2004] (n.d.). *Fundusze unijne.* Retrieved from https://www.funduszeunijne.gov.pl/media/91626/pww_pl300805.pdf [In Polish].
6. Rząd przyjął program mający poprawić wykorzystanie środków UE w ramach NPR. (2005) [The government has adopted a programme aimed at improving the use of EU funds under the National Rural Development Programme] *Puls Biznesu – Puls of Business,* 06.12. Retrieved from https://www.pb.pl/rzad-przyjal-program-majacy-poprawic-wykorzystanie-srodkow-ue-w-ramach-npr-289636#:~:text=Rz%C4%85d%20przyj%C4%85%C5%82%20program%20naprawczy%2C%20zwi%C4%99kszaj%C4%85cy%20absorpcj%C4%99%20funduszy,p%C5%82atnicze%20na%20warto%C5%9B%C4%87%20300%20mln%20euro%2C%20tj. [In Polish].
7. Sprawozdanie z realizacji w 2006 r. Narodowego Planu Rozwoju na lata 2004 – 2006. (2007) [Report on the implementation in 2006 of the National Development Plan for 2004–2006]. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. Instytucja Zarządzająca Podstawami Wsparcia Wspólnoty [In Polish].
8. Ustawa z dnia 12 maja 2000 r o zasadach wspierania rozwoju regionalnego. (2000) [The Act of 12 May 2000 on the principles of supporting regional development.] *Dz.U. – Journal of Laws,* 48, 550. Retrieved from https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20000480550 [In Polish].
9. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o Narodowym Planie Rozwoju. (2004) [The Act of 20 April 2004 on the National Development Plan]. *Dz.U. – Journal of Laws,* 116, 1206. Retrieved from https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20041161206 [In Polish].
10. Willa R. (2012) Polityka spójności Unii Europejskiej w Polsce w latach 2004–2006 – próba oceny i wnioski na przyszłość [European Union Cohesion Policy in Poland, 2004–2006 – an assessment and conclusions for the future]. *Studia Politologiczne*, 23. 368–387 [In Polish].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.73):378.6"194/195"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3889-3900

Нефьодов Дмитро Валерійович доктор історичних наук, доцент, доцент кафедри історії, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0003-1992-7271

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ МИКОЛАЇВЩИНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1940-Х – 1950-Х РР.

Анотація. Мета. Метою статті є дослідження особливостей розвитку технічної освіти у закладах вищої освіти Миколаївської області в другій половині 1940-х – 1950-х рр. та визначення її ролі у процесах післявоєнної відбудови економіки регіону і формування інженерно-технічного потенціалу Півдня України. Особлива увага приділяється аналізу діяльності провідних закладів вищої освіти регіону, зокрема Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова та Миколаївського державного педагогічного інституту.

Методи. У дослідженні використано комплекс загальнонаукових та спеціально-історичних методів, зокрема історико-порівняльний, проблемно-хронологічний, системно-структурний та історико-генетичний. Їх застосування дало змогу простежити основні етапи становлення технічної освіти у вищій школі Миколаївщини в умовах післявоєнної реконструкції та визначити її взаємозв'язок із розвитком регіональної промисловості.

Результати. У статті розглянуто процес відновлення діяльності закладів вищої освіти Миколаєва після звільнення міста від нацистської окупації, проаналізовано особливості відбудови матеріально-технічної бази Миколаївського кораблебудівного інституту та організацію навчального процесу в умовах післявоєнної реконструкції.

Висвітлено динаміку підготовки інженерно-технічних кадрів, розвиток науково-дослідної діяльності інституту та її зв'язок із потребами суднобудівної та суміжних галузей промисловості. Окрему увагу приділено діяльності Миколаївського державного педагогічного інституту, який забезпечував підготовку педагогічних кадрів і сприяв формуванню освітнього та наукового потенціалу регіону.

Показано, що розвиток вищої освіти Миколаївщини був тісно пов'язаний із процесами індустріального відновлення регіону, зокрема з потребами суднобудування, машинобудування, енергетики та транспортної інфраструктури.

Висновки. Доведено, що у другій половині 1940-х – 1950-х рр. система вищої освіти Миколаївської області відігравала важливу роль у формуванні кадрового потенціалу промисловості та забезпеченні науково-технічного розвитку регіону. Діяльність Миколаївського кораблебудівного інституту сприяла підготовці висококваліфікованих інженерів для суднобудівної галузі, тоді як Миколаївський педагогічний інститут забезпечував підготовку педагогічних кадрів і розвиток освітньої системи області.

Ключові слова: електротехніка, інновації, історія науки і техніки, історія освіти, наукові школи, педагогічна освіта, післявоєнна відбудова, політехнічні інститути, технічна освіта, Україна

Nefodov Dmytro Valeriiovych Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0003-1992-7271

DEVELOPMENT OF TECHNICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MYKOLAIV REGION IN THE SECOND HALF OF THE 1940S–1950S

Abstract. Purpose. The purpose of this article is to investigate the specific features of the development of technical education in higher education institutions of the Mykolaiv region in the second half of the 1940s–1950s and to determine its role in the post-war reconstruction of the regional economy and in the formation of the engineering and technical potential of Southern Ukraine. Particular attention is paid to the analysis of the activities of the leading higher education institutions of the region, namely the Admiral Makarov Mykolaiv Shipbuilding Institute and the Mykolaiv State Pedagogical Institute.

Methods. The study is based on a set of general scientific and special historical methods, including the comparative-historical, problem-chronological, structural-systemic, and historical-genetic approaches. The application of these methods made it possible to trace the main stages in the development of technical education in the higher school of the Mykolaiv region under the conditions of post-war reconstruction and to determine its relationship with the development of regional industry.

Results. The article examines the process of restoring the activities of higher education institutions in Mykolaiv after the liberation of the city from Nazi occupation. Particular attention is paid to the reconstruction of the material and technical base of the Admiral Makarov Mykolaiv Shipbuilding Institute and to the

organization of the educational process under the conditions of post-war recovery. The dynamics of training engineering and technical specialists, the development of the institute's research activities, and their connection with the needs of shipbuilding and related branches of industry are analyzed. The study also highlights the activities of the Mykolaiv State Pedagogical Institute, which ensured the training of teaching staff and contributed to the formation of the educational and scientific potential of the region. It is demonstrated that the development of higher education in the Mykolaiv region was closely connected with the processes of industrial reconstruction, particularly with the needs of shipbuilding, mechanical engineering, energy production, and transport infrastructure.

Conclusions. It is demonstrated that in the second half of the 1940s–1950s the system of higher education in the Mykolaiv region played a significant role in forming the кадровий potential of industry and in supporting the scientific and technological development of the region. The activities of the Admiral Makarov Mykolaiv Shipbuilding Institute contributed to the training of highly qualified engineers for the shipbuilding industry, while the Mykolaiv State Pedagogical Institute ensured the preparation of teaching staff and the development of the regional educational system.

Keywords: electrical engineering, innovations, history of science and technology, history of education, scientific schools, pedagogical education, post-war reconstruction, polytechnic institutes, technical education, Ukraine.

Постановка проблеми. Після закінчення Другої світової війни Радянський Союз зіткнувся з монументальним завданням відновлення зруйнованої економіки та ключових аспектів суспільного життя. Внаслідок війни значна частина його промислових підприємств, транспортної інфраструктури, енергетичних об'єктів та сільськогосподарського сектору зруйнована або серйозно пошкоджена. Тому у другій половині 1940-х рр. розпочато масштабні зусилля з економічної відбудови, спрямовані на відновлення виробничих потужностей країни, модернізацію промисловості та розширення її науково-технічного потенціалу.

Водночас, післявоєнний розвиток СРСР відбувався на тлі погіршення міжнародної обстановки та виникнення нового геополітичного світового порядку. Початок холодної війни та політичне протистояння зі Сполученими Штатами призвели до посилення мілітаризації економіки, розвитку оборонно-промислового комплексу, участі в гонці озброєнь, а пізніше – космічній гонці. За цих умов особливого значення набув розвиток науки і техніки, а також підготовка висококваліфікованих інженерів і техніків, здатних забезпечити реалізацію масштабних державних програм у

промисловості, військовій справі, енергетиці, транспорті та інших секторах. Дослідження розвитку вищої технічної освіти в Миколаївській області протягом другої половини 1940-х та 1950-х рр. дозволяє не лише простежити специфічні характеристики інженерної освіти у повоєнний період, але й зрозуміти роль регіональних освітніх центрів у відбудові промисловості та розвитку науково-технічного потенціалу країни. Водночас, роздуми над досвідом повоєнної відбудови набувають особливої актуальності в сучасних умовах. Триваюча російсько-українська війна завдала значних втрат українській економіці та інфраструктурі. Після її закінчення держава знову стикається з важливим завданням – відбудовою економіки, розвитком промисловості та підготовкою технічних спеціалістів. У цьому контексті вивчення історичного досвіду економічної відбудови та розвитку технічної підготовки після Другої світової війни може мати велике академічне та практичне значення для розуміння механізмів повоєнної відбудови та розвитку людського потенціалу країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед праць, в яких вже частково досліджено дану проблему, слід виділити праці Л. Березівської [1], Н. Гупан [2], Т. Окольничої [3], Н. Терентьєвої [4], О. Рудчик [5], В. Халамендик [6], В. Жданова [7]. У цих роботах розглядаються різні аспекти становлення та розвитку системи вищої освіти, еволюції освітньої політики держави, трансформації змісту професійної підготовки фахівців, а також функціонування закладів вищої освіти в контексті суспільно-політичних та економічних процесів відповідного історичного періоду. Зокрема, у працях дослідників висвітлюються питання розвитку освітньої системи України у XX ст., зміни організаційних засад діяльності вищих навчальних закладів, формування кадрового потенціалу та модернізації навчального процесу. Окрему увагу приділено аналізу державної освітньої політики, особливостям підготовки педагогічних і технічних кадрів, а також ролі вищої школи у забезпеченні потреб промислового та науково-технічного розвитку. Водночас більшість зазначених досліджень має загальноукраїнський характер і зосереджується переважно на загальних тенденціях розвитку системи освіти. Регіональний вимір цієї проблематики, зокрема особливості розвитку технічної освіти у вищій школі Миколаївщини в другій половині 1940-х – 1950-х рр., у науковій літературі висвітлений фрагментарно. Відсутність спеціальних досліджень, присвячених аналізу функціонування та розвитку технічних закладів вищої освіти регіону в умовах післявоєнної відбудови, зумовлює необхідність більш ґрунтовного вивчення зазначеної проблеми. Саме це визначає актуальність даного дослідження та обумовлює звернення до аналізу діяльності провідних закладів вищої освіти Миколаївщини у зазначений період.

Метою статті є комплексне дослідження виникнення та розвитку технічної освіти в закладах вищої освіти Миколаївської області протягом другої половини 1940-х та 1950-х рр. Дослідження спрямоване на висвітлення ролі цих закладів у повоєнній відбудові економіки регіону та визначення основних напрямків підготовки інженерів та технічних кадрів для провідних секторів економіки. Особлива увага приділяється аналізу діяльності ключових університетів Миколаївської області, зокрема Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова, який слугував центральним навчальним центром для інженерів з кораблебудування та суміжних галузей. Крім того, стаття має на меті підкреслити важливість педагогічної підготовки для розвитку людського капіталу регіону.

Виклад основного матеріалу. Роль технічної освіти у вищій школі значно зросла у повоєнний період. Технічні інститути, кафедри стали важливими центрами підготовки інженерів та розвитку прикладних досліджень, що є необхідним для модернізації виробництва та впровадження нових технологій. Водночас активізувалися процеси розширення програм технічної освіти, вдосконалення навчальних планів та зміцнення зв'язків між університетами та промисловими підприємствами.

Ці процеси були особливо важливими на регіональному рівні, оскільки підготовка спеціалістів безпосередньо пов'язана з потребами місцевої економіки. У цьому плані яскравим прикладом є Миколаївська область, яка навіть у повоєнний період залишалася одним з найбільших промислових центрів півдня України. Миколаїв традиційно відігравав значну роль у розвитку суднобудівної промисловості, але економіка регіону не обмежувалася цим сектором. У повоєнні десятиліття активно відбудовувалися та розвивалися машинобудування, металообробка, транспортна інфраструктура, енергетичний сектор та сільське господарство, що вимагало підготовки значної кількості технічних спеціалістів у різних галузях. Ключовим фактором у відбудові та подальшому розвитку регіону була діяльність технічних спеціальностей в закладах вищої освіти, які забезпечили розвиток інженерного та науково-технічного потенціалу Миколаївської області [10, с. 447].

Через три місяці після звільнення Миколаєва, 30 червня 1944 року, ухвалюється рішення про повернення МКІ до рідного міста. 20 серпня поринули у вагони, і 17 вересня прибула до Миколаєва перша група, а 23 жовтня – друга група колективу інституту. Загалом у 47 вагонах з евакуації повернулася 621 особа, з них викладачів – 153 (з сім'ями), навчально-допоміжного персоналу – 27, співробітників – 71, студентів – 325, студентів нового набору – 25, аспірантів – 20. Роки евакуації були роками важких

поневірянь та їх подолання, роками граничного напруження сил, виконання колективом інституту свого патріотичного обов'язку. Інститут – вищий навчальний заклад – було збережено. Усього за ці п'ять військових років (1941–1945 рр.) Миколаївський кораблебудівний інститут випустив 477 спеціалістів (з них 157 кораблебудівників, 225 механіків, 95 технологів). Це були роки напруженої боротьби колективу за збереження інституту, за випуск фахівців, настільки необхідних вітчизняній промисловості, яка тоді працювала під девізом «Все для фронту, все для перемоги!» [11, с. 40].

У роки нацистської окупації Миколаєва матеріальна база інституту зазнала майже повного знищення: його корпуси були спалені та зруйновані. Після повернення колективу до міста перед закладом постала нагальна проблема пошуку приміщень для відновлення навчального процесу. Спочатку інституту було передано два будинки на вул. Адміральській, приміщення школи № 14 та будівлю дитячого містечка, проте згодом для тимчасового розміщення визначили школу № 36 на вул. 1-й Слобідській, 74. Саме тут, до відбудови власних корпусів, було відновлено роботу інституту. Навчальні заняття розпочалися 3 жовтня 1944 р. На той час контингент студентів становив: на першому курсі – 338 осіб у 11 групах, на другому – 155 осіб у 6 групах, на третьому – 78 осіб у 3 групах, на четвертому – 29 осіб у 3 групах, на п’ятому – 35 осіб, а також 53 дипломники.

Одночасно з організацією навчального процесу розпочалися масштабні роботи з відбудови матеріальної бази закладу. Для цього було прийнято п’ятирічний план відновлення інституту, на реалізацію якого держава виділила 36,5 млн рублів. Уже до середини 1946 р. було введено в дію основні навчальні лабораторії – електротехнічну, хімічну, фізичну та лабораторію опору матеріалів, а також механічний цех на 30 верстатів, навчально-виробничі майстерні, кабінети графіки, дипломного проєктування та військово-морської підготовки. Книжковий фонд бібліотеки зріс до 20 тис. примірників. Значну увагу приділяли і побутовим умовам: було відремонтовано гуртожиток на 130 місць та 16 квартир для викладачів. До кінця 1947 р. основні корпуси інституту були відновлені.

Подальший розвиток матеріально-технічної бази інституту засвідчив стабілізацію його діяльності. Станом на 1950 р. інститут займав площу 14569,5 кв. м, мав гуртожиток на 400 місць, бібліотечний фонд у 40 тис. примірників та читальну залу на 100 місць. Важливим елементом навчальної бази стала водна станція, яка використовувалася для практичної підготовки студентів. Водночас відбудова інституту здійснювалася завдяки спільним зусиллям усього колективу. Так, лише у 1947 р. у студентських будівельних бригадах працювало близько 800 осіб. Символічним визнанням значення закладу стало присвоєння йому у 1949 р., до 100-річчя від дня народження

адмірала С. О. Макарова – уродженця Миколаєва, його імені [11, с. 41]. Аналіз даних про випуск фахівців Миколаївського кораблебудівного інституту у 1946–1956 рр. свідчить, що попри гостру потребу в інженерних кадрах після війни, кількість випускників залишалася відносно невеликою. Наприкінці 1940-х рр. щорічний випуск зазвичай не перевищував 200 осіб, тоді як у 1950-х рр. він поступово зріс приблизно до 400 спеціалістів на рік.

Водночас рівень підготовки інженерів оцінювався досить високо. Навчальний процес вирізнявся значною увагою викладачів до студентів та прагненням самих студентів здобути ґрунтовні професійні знання. Саме ці випускники згодом стали основою інженерного корпусу суднобудівної галузі, обіймаючи провідні посади на підприємствах і в проєктних організаціях. Саме вони стали провідними фахівцями, директорами та головними інженерами суднобудівних заводів і проєктних організацій, а також головними конструкторами проєктів нових сучасних кораблів і суден [11, с. 47].

У післявоєнні роки 26 викладачів та аспірантів інституту захистили кандидатські дисертації. У 1946–1950 рр. заклад налагодив наукові зв'язки з провідними науковими установами країни, проводилися галузеві науково-технічні конференції, присвячені проблемам удосконалення суднових парових котлів та швидкісним методам обробки металів. Наукові дослідження викладачів інституту, що мали як теоретичний, так і експериментальний характер, були тісно пов'язані з потребами виробництва. З кожним роком розширювалася тематика наукових робіт: у 1946–1950 рр. виконано 80 науково-дослідних досліджень, а в 1951–1955 рр. – понад 150. У 1955 р. у науково-дослідній роботі брали участь уже 83 % викладачів інституту. Частина наукових праць викладачів Миколаївського кораблебудівного інституту перекладена іноземними мовами та видана за кордоном.

Зокрема, підручник доцента В. В. Лаханіна «Тепловий розрахунок вогнетрубних котлів» перекладено польською мовою; праця доцента А. І. Голубченка «Теплові схеми паросилових установок річкових суден» – китайською; підручник доцента В. М. Бузника «Суднові парові котли» – китайською, польською та болгарською мовами [11, с. 50]. Це стало одним із перших прикладів широкого виходу науковців інституту на передові позиції у вітчизняній науці та підтвердило зростання наукового потенціалу закладу у післявоєнний період.

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що післявоєнний період став важливим етапом відновлення та подальшого розвитку інституту. Попри значні матеріальні втрати та складні умови, колектив закладу зміг швидко відновити навчальний процес, зміцнити матеріально-технічну базу та налагодити наукову діяльність.

Це сприяло підготовці висококваліфікованих фахівців і зміцненню ролі інституту як важливого освітнього й наукового центру регіону

Згідно з Постановою № 499 РНК УРСР від 16 травня 1944 р. Миколаївський державний педагогічний інститут поновлював свою роботу у складі трьох факультетів: мови і літератури, фізико-математичного і природничого та відділу учительського інституту з факультетами мови та літератури. Контингент прийому студентів на перший курс встановлено в кількості 240 осіб. Усіх студентів, які мешкали в Миколаєві, задіяли на відбудовчих роботах. Робочий день для співробітників інституту був установлений цим же наказом з 9-ї до 19-ї години з обідньою перервою з 13-ї до 15-ї години. Крім того, згідно з наказом № 16 від 18 травня 1944 р. всі співробітники були зобов'язані відбудувати трудову повинність на об'єктах пединституту (60 годин).

Спираючись на рішення уряду, МДПІ активно розпочав діяльність по відновленню матеріально-технічної бази. У липні 1944 р. на засіданні ради інституту розглядалися основні завдання колективу в умовах поновлення його роботи. Рада ухвалила звернутися до інших ЗВО, які не були на окупованій території, з проханням про допомогу; через пресу звернутися до місцевого населення щодо допомоги інституту в його відбудові. Перший повоєнний навчальний рік був дуже важким. З трьох навчальних корпусів після війни вцілів лише один, в якому до війни розташовувався природничий факультет. Загинули устаткування кабінетів і лабораторій.

Протягом другої половини 1940-х – 1950-х рр. значно розширилася матеріально-технічна база інституту, зріс контингент студентів, з'явилися нові факультети та спеціальності: велося будівництво навчального корпусу (тепер корпус № 2) зі спортивною, читальною залами, актовою залою на 400 місць. Бібліотека одержала книгосховище, де в той час можна було зручно розташувати її фонди. Фізико-математичний факультет отримав можливість обладнати спеціалізовані навчальні лабораторії.

У навчальному закладі планомірно проводилась робота, спрямована на підвищення теоретичного і методичного рівня знань студентів, удосконалення форм і методів навчально-виховного процесу. Питання методики викладання предметів, організації педагогічної практики систематично розглядалися на засіданнях вченої ради інституту.

У цей же період в інституті сталися помітні структурні та якісні зміни. Останні були пов'язані з реформою системи освіти кінця 1950-х рр. В основі реформи лежав принцип поєднання загальноосвітнього і політехнічного навчання. Процеси політехнізації вищої освіти захопили й студентство Миколаївського пединституту. Була створена навчально-виробнича база, яка складалася з деревообробного, слюсарного та механічного цехів. Були

обладнані радіо- та електротехнічна майстерні. Випускникам разом з дипломом вручалися права кіномеханіків, трактористів і шоферів [12, с. 33].

У 1956 р. відбувся перехід на 5-річний термін навчання. В інституті продовжували діяти два факультети: філологічний з двома спеціальностями – «російська мова і література», «українська мова і література» і фізико-математичний з двома спеціальностями: «математика» і «фізика». Протягом 1950–60-х рр. відбувалася реорганізація факультетів та спеціальностей.

Згідно з наказом № 502 від 23 вересня 1957 р. при кафедрі української мови і літератури створено секцію музики та співів. Протягом 1959–1969 рр. на філологічному факультеті велась підготовка вчителів української мови й літератури і співів. У 1962/1963 н.р. факультет став називатися факультетом мови і літератури та співів.

У 1959/1960 н.р. розширюється фізико-математичний факультет: утворюються відділення математики і фізики, математики і креслення, фізики і загальнотехнічних дисциплін. За наказом міністра вищої і середньої спеціальної освіти УРСР і міністра освіти УРСР № 403/137 від 29 червня 1965 р. з метою поліпшення роботи у підпорядкування Миколаївського державного педагогічного інституту передано Миколаївський загальнонауковий факультет Одеського університету.

Організовано й нові факультети. Наказом по Міністерству освіти УРСР №232 від 23 травня 1957 р. Миколаївське фізичне училище було реорганізовано з 1 вересня 1957 р. у факультет фізичного виховання Миколаївського державного педагогічного інституту Навчальна і тренувальна робота проводилась у двох спортивних залах і на майданчиках та орендованих базах. Перші 5 років на факультеті готували фахівців двох поєднаних спеціальностей: учителів фізичної культури та анатомії і фізіології людини [12, с. 35].

Узагальнюючи викладений матеріал, можна дійти висновку, що становлення і розвиток Миколаївського державного педагогічного інституту відбувалися в складних історичних умовах, зокрема в період післявоєнної відбудови та подальших освітніх реформ. Попри значні матеріальні втрати, колектив закладу зміг у короткі строки відновити навчальний процес, сформувати викладацький склад і забезпечити підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів для регіону. Упродовж 1950–1960-х рр. інститут поступово зміцнював свою матеріально-технічну базу, розширював структуру факультетів і спеціальностей, удосконалював організацію навчально-виховного процесу відповідно до загальнодержавних освітніх реформ. Це сприяло підвищенню ролі закладу як важливого центру підготовки педагогічних кадрів Півдня України та заклало підґрунтя для його подальшого розвитку і трансформації у сучасний університет.

Висновки. У другій половині 1940-х рр. система вищої освіти Української РСР переживала післявоєнну відбудову. Це призвело до посиленої державної уваги до підготовки кваліфікованих спеціалістів технічного профілю. Руйнування промислової інфраструктури, значні людські втрати та необхідність швидкого відновлення виробничих потужностей зумовили суттєве збільшення попиту на інженерів і техніків. У цьому контексті розвиток технічної освіти в університетах набув особливого значення, оскільки забезпечував підготовку спеціалістів для ключових галузей економіки. Одним з найважливіших центрів технічної освіти на півдні України в цей період була Миколаївська область. Історично сформована промислова спеціалізація регіону, зокрема в суднобудуванні, машинобудуванні та будівництві транспортної інфраструктури, створювала потребу у великій кількості інженерів. У повоєнні роки відновлення діяльності великих промислових підприємств Миколаєва супроводжувалося активною участю випускників технічних університетів. Вони забезпечували технічну підтримку виробничих процесів, впровадження нових технологій та модернізацію виробничого обладнання.

Провідну роль у підготовці інженерно-технічних фахівців у регіоні відігравав Миколаївський кораблебудівний інститут імені адмірала С. О. Макарова. Діяльність цього закладу безпосередньо пов’язана з потребами суднобудівної промисловості, яка традиційно відігравала провідну роль в економіці Миколаєва. У повоєнний період інститут слугував основним навчальним центром для військово-морських інженерів, механіків, спеціалістів з енергетичних установок та інших фахівців, необхідних для реконструкції та розвитку регіональних суднобудівних підприємств. Навчальна програма інституту поєднувала фундаментальні інженерні дослідження з практичними заняттями, що дозволяло студентам здобувати необхідні виробничі навички ще під час навчання. Водночас система вищої освіти Миколаївської області у повоєнні роки не обмежувалася підготовкою технічних спеціалістів. Миколаївський державний педагогічний інститут відіграв вирішальну роль у розвитку людського капіталу регіону, зосередившись на підготовці вчителів для навчальних закладів регіону. Хоча він не був пов’язаний з технічним університетом, його робота мала велике значення для розвитку всієї регіональної системи освіти. Підготовка вчителів з природничих наук та математики сприяла поширенню технічних знань серед молоді та заклала основу для подальшого розвитку інженерної освіти.

Таким чином, у другій половині 1940-х та 1950-х рр. система вищої освіти Миколаївської області формувалася під впливом вимог повоєнної відбудови та промислового розвитку. Університети регіону відіграли

вирішальну роль у підготовці спеціалістів, необхідних для функціонування та модернізації промислового комплексу. Це сприяло економічному зростанню регіону та зміцнило його позиції як одного з провідних промислових центрів півдня України.

Література:

1. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти.* 2010. № 1. С. 37–42.

2. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні. *Шлях освіти.* 1999. № 1. С. 45–49.

3. Окольнича Т. В. Тенденції розвитку вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття: монографія. Кропивницький: «Ексклюзив-Систем», 2022. 244 с.

4. Терентьєва Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2016. 567 с.

5. Рудчик О. С. Реформування вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття). : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2021. 24 с. URL: https://uacademic.info/ua/document/0421U000038

6. Халамендик В. Д. Становлення і розвиток педагогічної освіти Півдня України (друга половина XIX – початок XXI століття). 2-ге вид., доп. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. 400 с.

7. Жданов В. В. Особливості періодизації розвитку університетської освіти на Миколаївщині у другій половині XX – на початку XXI ст. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 90. Ч. 1. С. 307–313. URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/90_2025/part_1/47.pdf

10. Історія рідного краю: Миколаївщина / М. М. Шитюк (кер. авт. кол.), О. О. Баковецька, Н. М. Буглай та ін. Миколаїв : Іліон, 2015. 628 с.

11. Національний університет кораблебудування: 90 років служіння освіті й науці. Миколаїв: НУК, 2011. 416 с.

12. Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського: віхи історії (1913–2008): монографія. Миколаїв: Іліон, 2009. 184 с.

References:

1. Berezivska, L. (2010). Osnovopolozhni zasady istoryko-pedahohichnykh doslidzhen: teoriia i metodolohiia [Fundamental principles of historical and pedagogical research: theory and methodology]. *Shliakh osvity – The Path of Education*, 1, 37–42 [in Ukrainian].

2. Hupan, N. (1999). Do periodyzatsii rozvytku istoryko-pedahohichnoho protsesu v Ukraini [On the periodization of the development of the historical and pedagogical process in Ukraine]. *Shliakh osvity – The Path of Education*, 1, 45–49 [in Ukrainian].

3. Okolnycha, T. V. (2022). *Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of higher education in Ukraine (the second half of the 20th – early 21st century)]. Kropyvnytskyi: «Ekskliuzyv-System» [in Ukrainian].

4. Terentieva, N. O. (2016). *Tendentsii rozvytku universytetskoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of university education in Ukraine (the second half of the 20th – early 21st century)]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

5. Rudchyk, O. S. (2021). *Reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Reforming higher education in Ukraine (the second half of the 20th – early 21st century)]. Extended abstract of candidate's thesis. Kropyvnytskyi. Retrieved from https://uacademic.info/ua/document/0421U000038 [in Ukrainian].

6. Khalamendyk, V. D. (2012). *Stanovlennia i rozvytok pedahohichnoi osvity Pivdnia Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XXI stolittia)* [Formation and development of pedagogical education in the South of Ukraine (the second half of the 19th – early 21st century)] (2nd ed., rev.). Mykolaiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly [in Ukrainian].

7. Zhdanov, V. V. (2025). Osoblyvosti periodyzatsii rozvytku universytetskoi osvity na Mykolaivshchyni u druhii polovyni XX – na pochatku XXI st. [Features of the periodization of the development of university education in the Mykolaiv region in the second half of the 20th – early 21st century]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 90 (1), 307–313. Retrieved from https://aphn-journal.in.ua/archive/90_2025/part_1/47.pdf [in Ukrainian].

8. Shytiuk, M. M., Bakovetska, O. O., Buhlai, N. M., et al. (2015). *Istoriia ridnoho kraiu: Mykolaivshchyna* [History of the native land: Mykolaiv region]. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].

9. *Natsionalnyi universytet korablebuduvannia: 90 rokiv sluzhinnia osviti y nautsi* [National University of Shipbuilding: 90 years of service to education and science]. (2011). Mykolaiv: NUK [in Ukrainian].

10. *Mykolaivskyi derzhavnyi universytet imeni V. O. Sukhomlynskoho: vikhy istorii (1913–2008)* [Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi State University: milestones of history (1913–2008)]. (2009). Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94 (438).81

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3901-3912

Павлишин Андрій Миколайович доктор філософії у галузі історії, старший викладач Національного університету «Львівська політехніка», Львів, https://orcid.org/0000-0002-7127-2340

ВЗАЄМИНИ РКЦ І ГКЦ З БАПТИСТСЬКИМ РУХОМ У ПІВДЕННО-СХІДНИХ ВОЄВОДСТВАХ ПОЛЬЩІ У 20-30-Х РР. XX СТ.

Анотація. У статті проаналізовано хронологію сприйняття та реакцію Греко-Католицької та Римо-Католицької Церков місіонерської діяльності баптистів у львівському, тернопільському та станиславівському воєводствах Другої Речі Посполитої (колишня Східна Галичина) у період між Першою та Другою світовими війнами. У дослідженні виділено п'ять основних етапів у взаєминах між католицькими церквами та баптистським рухом: від початкового ігнорування баптистських проповідників на початку XX століття до спроби систематизованої протидії у другій половині 1930-х років. Встановлено, що реакція католицького духовенства на баптистську євангелізацію мала виражену богословсько-політичну конотацію: баптистських місіонерів сприймали не лише як носіїв єретичного вчення, але й розглядали, як можливих агентів більшої загрози для державної безпеки Польщі. Проаналізовано різноманітні форми протидії поширенню баптизму в регіонах: від локальних конфліктів між вірними ГКЦ і РКЦ та фізичного переслідування баптистських місіонерів до дискредитування у церковній пресі, пастирських послань, а також розробки спеціальних освітніх програм з сектознавства для духовенства.

Особливу увагу приділено систематичному збору статистичних даних про поширення баптизму на місцях, що провадила Греко-Католицька Церква на парафіяльному рівні та виданню спеціалізованих підручників для священнослужителів митрополії. Звернено увагу на роль митрополита ГКЦ Андрея (Шептицького) у формуванні стратегії протидії поширення «сектантства».

Доведено, що конфесійні взаємини формувалися під впливом як богословського ексклюзивізму Католицької церкви, так і політичних настроїв міжвоєнної Польщі, що підтримували жорстку етнічно-конфесійну структуру багатоетнічного суспільства Другої Речі Посполитої. Дослідження базується на архівних матеріалах та аналізі конфесійної періодики 20-х–30-х років XX ст.

Ключові слова: баптизм, протестантизм, Греко-Католицька Церква, Римо-Католицька Церква, міжконфесійні відносини, Друга Річ Посполита.

Pavlyshyn Andriy Mykolayovych PhD in History, Senior Lecturer of the Department of History, Museum Studies and Cultural Heritage, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-7127-2340

RELATIONS BETWEEN THE ROMAN CATHOLIC CHURCH AND THE GREEK CATHOLIC CHURCH WITH THE BAPTIST MOVEMENT IN THE SOUTHEAST PROVINCES OF POLAND IN THE 1920S AND 1930S

Abstract. This article analyses the chronology of the Greek Catholic and Roman Catholic Churches' perceptions of and reactions to Baptist missionary activity in the Lviv, Ternopil and Stanislaviv Voivodeships of the Second Polish-Lithuanian Commonwealth (formerly Eastern Galicia) during the period between the First and Second World Wars. The study identifies five main stages in the relations between the Catholic Churches and the Baptist movement: from the initial disregard of Baptist preachers at the beginning of the 20th century to attempts of systematic opposition in the second half of the 1930s. It has been established that the Catholic clergy's reaction to Baptist evangelism had a distinct theological and political connotation: Baptist missionaries were perceived not only as propagators of heretical teachings, but were also regarded as potential agents posing a greater threat to Poland's national security. Various forms of counteraction to the spread of Baptism in the regions have been analysed: from local conflicts between the faithful of the Greek Catholic Church and the Roman Catholic Church and the physical persecution of Baptist missionaries to discrediting in the church press, pastoral letters, and the development of special educational programmes on sectarian studies for the clergy. Particular attention was paid to the systematic collection of statistical data on the spread of Baptism in local communities, carried out by the Greek Catholic Church at parish level, and to the publication of specialised textbooks for the clergy of the metropolis. Attention is drawn to the role of Greek Catholic Metropolitan Andrey (Sheptytsky) in shaping the strategy to counter the spread of 'sectarianism'. It is demonstrated that inter-confessional relations were shaped under the influence of both the theological exclusivism of the Catholic Church and the political sentiments of interwar Poland, which supported the rigid ethnic-confessional structure of the multi-ethnic society of the Second Polish Republic. The study is based on archival materials and an analysis of religious periodicals from the 1920s and 1930s.

Keywords: Baptism, Protestantism, Greek Catholic Church, Roman Catholic Church, interdenominational relations, Second Polish-Lithuanian Commonwealth.

Постановка проблеми. Впродовж останніх років, зокрема з початком повномасштабного російського вторгнення, значно актуалізувалося питання міжконфесійних взаємин та екуменічного руху. Більшість християнських церков та спільнот почали активніше співдіяти у межах соціального служіння та благовістя. Водночас історія взаємин між конфесіями, а особливо тими, що історично були присутніми та розвивались на теренах сучасного заходу України – є ще мало вивчена та досліджена.

Питання ж взаємин між греко-католиками та представниками протестантських течій, зокрема баптизму – тим більше. Відтак вивчення історії міжконфесійних взаємин та взаємне сприйняття традиційними церквами та баптистською християнською спільнотою в минулому, може значною мірою посприяти налагодженню кращого екуменічного діалогу та порозумінню між спільнотами у сучасний період. Окрім того, вивчення особливостей соціальних та богословських реакцій-дій УГКЦ у міжвоєнні десятиліття на поширення баптизму, як зрештою й інших пізньопротестантських течій значною мірою могло б сприяти розвитку систематичного, порівняльного богослов'я, місіології та історії церкви саме з урахуванням історичних та культурно-соціальних особливостей релігійних громад заходу України, таким чином підсиливши роль та значення регіону у національному релігійно-конфесійному дискурсі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Варто наголосити, що спеціальних досліджень присвячених саме сприйняттю та взаємодії баптистів та греко-католиків у міжвоєнні десятиліття в українській історіографії немає. Щоправда, існують загальні дослідження українських та іноземних дослідників, які в межах власних досліджень поверхнево торкаються теми взаємного сприйняття одне одного вірними обидвох конфесій. Серед яких варто згадати дослідження Ліни Бородинської [1], польського історика церкви та баптистського пресвітера Кшиштофа Беднарчика [2] та польської етнолог Наомі Модніцької [3]. Спільною рисою праць згадуваних дослідників є спроба представити місце баптистської спільноти на конфесійній мапі Другої Речі Посполитої. Однак вони усі (К. Беднарчик, Н. Модніцька, Л. Бородинська) розглядають питання міжконфесійних взаємин скоріше виключно в контексті боротьби за місіонерські ниви та в контексті формування місіонерської мережі євангельського християнства та баптизму на теренах південних і південно-східних воєводств міжвоєнної Польщі (Галичина та Волинь), їх мало цікавить внутрішня церковна реакція проводу Української Греко-

Католицької Церкви на появу баптистської місії та спроба її богословського переосмислення та обмеження сфер її впливу.

Метою статті є аналіз уявлення, сприйняття та реакція єпископату, нижчого духовенства та вірних Римо-Католицької та Греко-Католицької Церков на місійну діяльність баптистських місіонерів у львівському, тернопільському та станіславівському воєводствах другої Речі Посполитої у міжвоєнне двадцятиліття.

Виклад основного матеріалу. Перша половина двадцятих років XX століття стала періодом активізації систематичної місіонерської діяльності на теренах колишньої Східної Галичини баптитстських місій та проповідників. Їхня присутність та активна діяльність не могла залишитись непомітною для проводу домінуючої в регіоні Греко-Католицької Церкви. У ставленні останньої до баптизму, як однієї із пізньопротестантських течій можна виділити наступні етапи. Перший від 1918 р. до 1925 р., тобто моменту завершення Першої світової війни й відновлення державності Польщі до моменту підписання конкордату між главою Римо-Католицької Церкви та урядом II Речі Посполитої. Другий період: 1925-1939 рр., від підписання конкордату до припинення існування II Речі Посполитої.

Впродовж першого періоду (1918-1925 рр.) реакція ГКЦ, як зрештою й РКЦ на поширення баптизму в регіоні мала чітко виражену богословсько-політичну конотацію. Без сумніву обидві гілки Католицької церкви трактували баптизм виключно як поширення небезпечного явища сектанства серед своєї пастви. Ще з кінця XIX ст. в Католицькій церкві посилилися позиції еклезіологічного та сотеріологічного ексклюзивізму, суть якого полягала у тому, що спасіння можливе лише у Католицькій церкві, інші ж віровчення трактувались, як помилкові, а ті, хто їх сповідували – заблуканими чи відпалими від Католицької церкви [4]. Таким чином, усі протестантські деномінації вважалися сектами відпалими від Католицької церкви.

Саме їх РКЦ вважала винними не лише у поширенні єресі та сектантства, але й у занепаді моралі серед багатьох європейських народів. Аргументом що мав би підтверджувати останню тезу, було, зокрема те, що перші цивільні розлучення почали з'являтися у тих країнах Європи, де провідною християнською конфесією був протестантизм [5].

Власне саме з богословського обґрунтування відповідальності протестантизму за моральний занепад походить інший не менш важливий елемент його трактування – політичний. Так, у РКЦ вважали протестантів відповідальними за поширення у Європі соціалізму, а через нього більшовизму та комунізму [6]. Подібні тенденції були панівними й у трактуванні пізньопротестантських течій, зокрема і баптизму.

Міжвоєнна Польща була особливо чутливою до національно-релігійних питань, адже в країні продовжувала панувати чітка етнічно-конфесійна структура: римо-католики – поляки, греко-католики чи православні – українці та білоруси , протестанти – в основному німецькі колоністи та їх нащадки. Однак поява пізньопротестантських течій, у тому числі і баптизму на теренах колишньої Східної Галичини до певної міри порушувала усталену структуру. Баптистські місіонери поширювали власне віровчення однаково, як серед українців-греко-католиків так і серед поляків-римо-католиків, і діяли доволі успішно серед представників обох народів. Для католицького духовенства обох обрядів було важливо зберегти існуючий етнічно-конфесійний порядок, а відтак баптистська проповідь апріорі сприймалась як шкідлива та небезпечна. Оскільки Римо-Католицька Церква займала в країні панівне становище, тому розглядалась державою як важливий елемент збереження національної та культурної ідентичності польського народу. З огляду на це, «підрив» церковного моноліту кидав виклик не лише усталеному суспільному ладу, а й становив опосередковану небезпеку для державної безпеки. Саме в таких категоріях і Римо-Католицька Церква і державна влада розглядали місіонерську діяльність баптистських проповідників. Саме таке трактування діяльності пізньо-протестантських місіонерів у регіоні знаходить підтвердження в архівних джерелах. Серед матеріалів Державного архіву Львівської області зберігся документ «Про викриття секти баптистів у Львові», датований 3 січня 1923 р., де зазначено, що «надзвичайно цікавими є матеріали що стосуються їх (баптистів) практик та релігійних обрядів рівно ж як і виступів та агітації супроти католицизму, котрі між іншим мають ще й частково політичний характер. Про що яскраво свідчать наявні агітаційні брошури.» [7] Окрім того в документі стверджено, що баптистські проповідники не лише підривають та виступають проти авторитету глави РКЦ та католицизму, а й симпатизують більшовикам, і навіть є їхніми агентами. Відтак вони самі та їхня діяльність повинні постійно перебувати під пильним оком відповідних державних органів та служб [7]. Думку про те, що баптистські місіонери це — агенти більшовиків не лише висловлювали ієрархи, її також активно поширювали серед вірних через церковні газети та часописи. Зокрема на сторінках газети «Нова зоря» цього періоду можна натрапити на твердження, «о сектанством, соціялізмом і комунізмом керує одна і та сама жидівська рука, видно хоч би з того, що секти поширилися тепер найбільше там, де були давніше радикали, соціяли, сель(не) роби й комуна, як на Покуттю, на Гуцульщині, на Волині, Холмщині, Підляшшу й Поліссі. Комуністи дістали тепер з Москви наказ вступати до сект і ширити сектанство. Жид Лейба Троцький, один із комуністичних головачів, сказав,

що комуністи повинні попирати сектантів всіма способами, бо тільки до спілки з сектантами комуністи можуть знищити католицьку Церкву. Це повинні памятати добре всі Українці і гнати від себе геть усіх сектантських баламутів, бо вони жидівські наймити і союзники комуністів, тих слуг діявола» [8].

Підписання Конкордату між РКЦ та ІІ Речі Посполитою започаткувало новий етап у взаєминах та трактуванні Католицькими церквами баптизму в регіоні. Для цього періоду характерні полемічні проповіді та взаємно звинувачуючі статті у власних конфесійних та суспільних часописах, сутички на локальному (парафіяльному рівні) і врешті — спроби нагромадження статистичних даних, аналізу та просвітницької роботи. Проте слід одразу зазначити, що просвітницька діяльність мала скоріше полемічний характер (відстоювання власної правоти та істинності вчення), а ніж мала на меті зрозуміти іншу сторону.

Розгляньмо детальніше другий період у взаєминах ГКЦ та баптизму. Перше, на що варто звернути увагу у цей період – часті сутички поміж вірними ГКЦ та баптистськими місіонерами. Причинами конфлікту зазвичай були, або безпосередня місіонерська діяльність баптистських проповідників, або ж молитовні збори баптистів, які викликали незадоволення у місцевого духовенства. Аналіз тогочасних подій вказує на те, що часто конфлікти на місцях були або безпосередньо ініційовані греко-католицьким духовенством, або ж ним толеровані. Наведімо кілька прикладів. Взимку 1925 р. у с. Станьковій на Станіславівщині (тепер Івано-Франківська область) молоді парубки підбурювані сільським греко-католицьким парохом напали на дім, де відбувалося молитовне зібрання баптистської громади села. Спершу конфлікт виглядав доволі невинно. Молодь почала кидатись сніжками, але згодом переріс у значно серйозніший: місцеві молодики діставши палиці почали бити ними людей, що прийшли на зібрання [9]. Значно серйознішою була ситуація з переслідуванням баптистських місіонерів на Тернопільщині. Тут група підбурених духовенством чоловіків, озброївшись ножами навіть хотіли вбити Івана Семенину, місцевого баптистського проповідника, адже були переконані, що він «антихрист» [10]. Використання спільних суспільних та релігійних просторів, таких як місцеві водойми (де баптисти звершували обряди водного хрещення) чи кладовища (де відповідно відбувалося поховання) теж ставали місцем сутичок. Іноді доходило до того, що вірні ГКЦ не лише перешкоджали у здійсненні обряду поховання, але й навіть викидали тіло покійного з домовини, адже згідно богословського бачення Католицької церкви та юридичних норм того часу іновірці не мали права бути похованими на католицьких кладовищах. Варто також зазначити, що

місцева влада практично не втручалась у конфесійні конфлікти з протестантами, а відтак нападників майже ніколи не притягали до відповідальності [10]. Загалом локальні сутички між вірними ГКЦ та баптистами траплялися практично до 1939 р., коли II Реч Посполита перестала існувати, як держава.

Окрім локальних сутичок, у другій половині двадцятих років XX ст. значно активізувалася і дискредитація баптистів у конфесійних виданнях ГКЦ, де останніх зазвичай зображали як іноземних агентів, завербованих співробітників більшовиків чи «прислужників євреїв та масонів» [8]. Серед популярних пояснень чому місцеве населення переходить у баптизм були твердження про маргінальність, гордість та пихатість тих, хто перейшов, а також фінансова мотивація баптистів закордонними сектантськими місіями [8]. Прикладом, як про поширення баптизму в Галичині писала тогочасна церковна преса, може бути стаття у газеті «Нова зоря». «Чи розумієте, чому саме тепер явилися між нами ріжні сектанти? Чи знаєте, чому саме в наших часах американські протестанти висилають до нас своїх добре платних слуг, котрі, «навертають» нас на свою віру? Всі ті американські «місіонарі» се добре платні висланці богатих американських сектантських товариств. Треба знати, що в Америці є дуже багато протестантських сект. Деякі з них мають заможніх членів, котрі силу-силенну долярів складають на ціли свого товариства. Таке товариство, заосмотрене долярами, удержує своїх агітаторів і друкує книжки та часописи. Агітатори розїжджають по тих краях, де чують для себе жир і переважно за гроші стягають членів до своєї «церкви» чи там «громади», причім задармо або запівдармо розкидають свої книжки та часописи. Буває й таке, що до нової «віри» пристане якийсь «задурно», не підкуплений долярами. Се звичайно або якийсь «філозоф», котрий любить багато говорити про річи, що їх не розуміє, або чоловік, що посперечався зі своїм священиком і йому наперекір пристає до секти. […] Чи не роздають вони долярів тим, що приймають їх віру? У Львові кождий «новонавернений» дістав 15 долярів. Чи не розкидають вони задармо своїх книжок? Сама оправа такої книжки вдвоє буває коштує, що вони беруть за таку книжку. І про що такі книжки пишуть? Тут дурниці за дурницями. Правда, для людей несвідомих може видаватися, що така книжка не знать яка вчена. Але коли близше її приглянутися, то тут сама полова. Багато слів зі Св. Письма повириваних, перкручених, але понятих, неповязаних. Скільки дурниць буває в неодній такій книжці, легко кождому переконатися»[8]. В іншій статі опублікованій у тому ж виданні зазначено: «Жидівські багачі зміркували, що коли всі християни зєднаються під проводом Св. Отця, Папи Римського, то скінчиться їх панування. Тому жиди придумують всякі способи, щоб понизити, осмішити і тим ослабити Церкву

і духовенство, розєднати і розсварити християн. Але жиди не можуть розбити християн-католиків ззовні, тому стараються розсадити їх з середини. В тій ціли найбагатші американські жиди вишукали людей, лакомих на гроші та гонори і наказали їм організувати секти. В Америці зароїлося від ріжних сект, часом навіть дуже чудернацьких, як баптистів, суботників, байбелників, штундистів, мормонів і т.п. Найсильніша секта баптисти, що проповідують згоду між християнською та жидівською вірою. Суботники святять суботу разом з жидами, ще інші сектанти завели жидівський звичай обрізання. Жиди сиплять тяжкі гроші сектантам, а ті баламутять наш легковірний народ. Особливо по війні жидівські доляри збаламутили не одного з наших селян та завели на манівці сектанства» [11].

Подібні трактування баптистів можна знайти і в іншій конфесійній періодиці того часу. Ось, для прикладу, що про баптистів пише часопис «Христос – наша сила»: «До села Пальчинець повіт Збараж, тому кілька літ один господар привіз з Америки сектантську заразу. Сектанти під покришкою релігії зачали ширити большевизм. Не легко йшло першим пропагаторам секти баптистів. Але наші люди легковірні і цікаві, а ще до того бідні, то легко їх заманити обіцянками на допомогу. До американця приходили гроші на ширення секти, тож він дав одному поле, другому хату, третьому гроші ─ і так повстав малий гурток баптистів, який почав вести розладову роботу в селі» [12].

Отож, можемо зауважити, що духовенство ГКЦ не лише виступало проти баптистських місіонерів, але й використовувало церковні чи прихильні до церкви часописи, аби дискредитувати місіонерів та їхню діяльність, і тим самим фактично, заохочувати місцевих вірних протистояти поширенню «сектантства» усіма доступними їм способами.

У другій половині двадцятих років XX ст. значно зростає кількість пастирських послань та звернень спрямованих проти поширення сектантства у Польщі. Зокрема у тексті листа єпископату РКЦ в II Речі Посполитій від 16 березня 1927 р. підкреслено, що: «На наших спільних конференціях, як на давніших, так тих, що відбувались зовсім недавно, окрім справ пов’язаних із проголошенням Конкордату, обговорювали перш за все, небезпеки, що загрожують релігії, Церкві та державі в Польщі. Ці небезпеки – наступні: спроектований замах на Таїнство Подружжя […] зіпсуття звичаїв, розгнузданість в танцях та громадських (публічних) заходах […] публічний доступ до порнографічних видань, виділення лише частини преси для потреб Церкви та релігії, ширення сектантства, завдяки підтримці впливових чинників. Застерігали і застерігаємо, що через це все, в Польщі навстіж відкривається брама для моральної анархії та комунізму» [13].

Митрополит Греко-Католицької Церкви Андрей (Шептицький) опублікував низку пастирських листів та послань в яких застерігав вірних не приймати та не слідувати за новими релігійними рухами, що масово почали поширюватись на Галичині.

Не зважаючи на активну протидію у пресі поширенню баптизму останній у другій половині двадцятих років XX ст. не лише продовжував ширитись серед місцевого населення, але й набирав організованих структурних форм засновуючи об'єднання, місіонерські товариства, розвиваючи освітню, харитативну та видавничу діяльність мовами народів, які проживали у II Речі Посполитій. Відтак, ієрархії ГКЦ необхідно було враховувати ці факти при формуванні нової стратегії «антисектанської» діяльності. Першими кроками нової стратегії стало розпорядження Митрополичого ординаріяту ГКЦ про збір статистичних даних щодо кількості сектантів на парафіях. Відповідний лист надіслали у всі деканати [14]. Отримані результати засвідчували наявність сектантів у 154 населених пунктах [14]. Загалом дані надійшли з 558 населених пунктів [14]. Цікавим та вартим уваги є той факт, що більшість священиків, які заповнювали запитальник стверджували, що причиною переходу вірних в лави сектантів є їхній маргінальний статус в громаді та часто, відкритий конфлікт з настоятелем парафії [14].

Усвідомлюючи складність ситуації, ієрархія ГКЦ прийняла рішення розробити спеціальний підручник та курс з сектознавства для семінаристів та священнослужителів митрополії. Написання відповідного підручника доручили Григорію Дворянину, який у 1935 р. з благословення митрополита Андрея (Шептицького) опублікував його під назвою «Католицька Церква і наука сектантів» [15]. Передмову до підручника написав сам митрополит, закликаючи духовенство, а особливо те, на парафіях якого уже існують сектантські зібрання, або існує висока небезпека їх появи, до активної позитивної катехетичної проповіді, вивчення основних вчень сектантів, доброї проповідницької діяльності сере місцевого люду підкріпленої не лише богословськими правдами віри, а й знанням богослов'я та історії церкви [15]. Очевидно, що підручник не задовольняв у повній мірі потреб духовенства у матеріалах присвячених протидії поширенню сектантства серед повірених їхній пастирській опіці вірних. Як наслідок, через два роки, у 1937 р., у Львові видано ще одну книгу авторства П. Олійника «Сектанство» [16].

Висновки. Підсумовуючи, можемо зробити низку висновків.

У взаєминах Католицької церкви (Східного і Західного обрядів) та послідовниками баптистського руху можна виділити кілька головних етапів. Перший: початок XX ст. – в цей час ієрархія РКЦ та ГКЦ майже не

реагувала на появу поодиноких послідовників баптизму на Галичині та загалом послуговувалася папськими енцикліками щодо питання трактування пізньопротестантських рухів та їх послідовників.

Зі зростанням впливу баптизму в регіоні, його поширенням та створенням перших організаційних структур, розпочинається другий етап у взаєминах цієї пізньопротестантської деномінації з Католицькою церквою. У цей час (1920-ті рр.), зафіксовано низку сутичок та переслідувань баптистів у різних населених пунктах південно-східних воєводств Польщі вірними РКЦ та ГКЦ.

Новий етап у взаєминах між представниками двох конфесій, припадає на другу половину 20-х рр. XX ст. – в цей час, з'являється низка пастирських послань та листів католицької ієрархії із закликом до вірних не покидати Католицької церкви. Окрім того, в цей же час світська влада разом із католицьким єпископатом все частіше вбачає у баптистах не просто представників сектантського/пізньопротестантського руху, але й імовірних іноземних агентів завербованих ворожими до польської держави силами, зокрема більшовиками. Все частіше подібні звинувачення починають з'являтися й у світській та церковній пресі, намагаючись створити в широких масах населення негативний образ баптистів, трактуючи їх, як віровідступників, маргіналів та тих, хто прагне фінансової наживи.

Черговий етап у взаєминах між католиками та послідовниками баптистського руху, як і зрештою, інших пізньопротестантських деномінацій, ознаменувало проголошення розпорядження Митрополичого ординаріату Греко-Католицької Церкви про збір статистичних даних про наявність сектантів у парафіях.

Завершальний етап у взаєминах між Католицькою Церквою та протестантськими рухами, в тому числі й баптистським рухом припадає на другу половину 30-х рр., коли ієрархія ГКЦ прийняла рішення про видання спеціальних посібників-підручників у яких представлено історію виникнення та постулати вчення основних протестантських течій, що діяли в регіоні.

Упродовж усіх згаданих етапів взаємини РКЦ та ГКЦ з послідовниками баптистського руху були позначені недовірою та навіть ворожістю. Частково такі взаємини між представниками цих конфесій та деномінацій були продиктовані пануючою на початку XX ст. католицькою богословською думкою, відповідно до якої усі християни, що не перебувають у видимому зв'язку-єдності з Католицькою церквою вважалися сектантами та єретиками. Проте не менш важливим був вплив пануючих в міжвоєнній Польщі політичних настроїв, відповідно до яких баптистів, як зрештою, усі не визнані польською владою протестантські

деномінації, трактували як елементи ворожі державі, Католицькій церкві та народу, основною метою яких було знищення Церкви та держави з середини.

Література:

1. Бородинська Л. І. Становлення та розвиток євангельських християн у Польщі (1918-1939 рр.): дис. на здобуття наукового ступеня канд. істор. наук: 09.00.11. Київ, 2009. 214 с.

2. Bednarczyk K. Historia Zborów Baptystów w Polsce do1939 roku. Warszawa: Słowo Prawdy, 1997. 368 s.

3. Modnicka N. Kościół Ewangelicznych Chrześcijan w Polsce jako Kościół wyboru. Kraków: Nomos, 2000. 343 s.

4. Leo XIII. Satis Cognitum : Encyclical of Pope Leo XIII on the Unity of the Church, June 29, 1896 / Pope Leo XIII // Libreria Editrice Vaticana. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_29061896_satis-cognitum.html (дата звернення: 27.03.2024).

5. Pius IX. Etsi Multa : Encyclical of Pope Pius IX on the Church in Italy, Germany, and Switzerland, November 21, 1873 / Pope Pius IX // Papal Encyclicals Online. URL: https://www.papalencyclicals.net/Pius09/p9etsimu.htm (дата звернення: 27.03.2024).

6. Leo XIII. Arcanum : Encyclical of Pope Leo XIII on Christian Marriage, February 10, 1880 / Pope Leo XIII // Libreria Editrice Vaticana. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_10021880_arcanum.html (дата звернення: 27.03.2024).

7. Звіт про викриття секти баптистів у Львові (03.01.1923). *ДАЛО* (Державній архів Львівської області). Ф. 110, оп. 4, спр. 34, Арк. 6.

8. Американські місіонарі. *Нова зоря*. 1926 р. №4. С.1-2.

9. Дальші гонення за віру в Ісуса Христа. *Післанець Правди*. 1930. Ч. 11. С. 213.

10. Семенина І. Збережені Господом : спомини проповідника. Торонто–Чікаго : Дорога правди, 1958. 55 с.

11. Секта баптистів. *Нова зоря.* 1926 р. №5. С. 1-2.

12. Сектантська дурійка. *Христос — наша сила*. 1937. № 4.

13. Listy episkopatu polskiego Do narodu polskiego. 16 marca 1927 r. *Miesięcznik Diecezjalny Łucki*. 1927. № 4. S. 213–214.

14. Списки парафій та статистичні дані про кількість парафій Львівської Єпархії 1918–1939 рр. *ЦДІАЛ України* (Центральний державний історичний архів України, м. Львів). Ф. 408: Греко-Католицький Митрополичий Ординаріат, оп. 1, спр. 96. 10 арк.

15. Дворянин Г. Наука Сектантів і Католицька Церква. Львів : Русалка. 176 с.

16. Олійник П. Сектантство. Львів: Мета, 1937. 180 с.

References

1. Borodynska, L. I. (2009). *Stanovlennia ta rozvytok yevanhelskykh khrystyian u Polshchi (1918–1939 rr.)* [Formation and development of Evangelical Christians in Poland (1918–1939)]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Bednarczyk, K. (1997). *Historia zborów baptystów w Polsce do 1939 roku* [History of Baptist congregations in Poland until 1939]. Warszawa: Słowo Prawdy [in Polish].

3. Modnicka, N. (2000). *Kościół Ewangelicznych Chrześcijan w Polsce jako Kościół wyboru* [The Evangelical Christian Church in Poland as a church of choice]. Kraków: Nomos [in Polish].

4. Leo XIII. (1896, June 29). *Satis Cognitum: Encyclical on the unity of the Church*. Libreria Editrice Vaticana. Retrieved from https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_29061896_satis-cognitum.html

5. Pius IX. (1873, November 21). *Etsi Multa: Encyclical on the Church in Italy, Germany, and Switzerland*. Papal Encyclicals Online. Retrieved from https://www.papalencyclicals.net/Pius09/p9etsimu.htm

6. Leo XIII. (1880, February 10). *Arcanum: Encyclical on Christian marriage*. Libreria Editrice Vaticana. Retrieved from https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_10021880_arcanum.html

7. Zvit pro vykryttia sekty baptystiv u Lvovi (03.01.1923) [Report on the exposure of the Baptist sect in Lviv (03.01.1923)]. (1923). DALO (Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti), f. 110, op. 4, spr. 34, ark. 6 [in Ukrainian].

8. Amerykanski misionari [American missionaries]. (1926). *Nova zoria*, 4, 1–2 [in Ukrainian].

9. Dalshi honennia za viru v Isusa Khrysta [Further persecutions for faith in Jesus Christ]. (1930). *Pislanets Pravdy*, 11, 213 [in Ukrainian].

10. Semenyna, I. (1958). *Zberezheni Hospodom: spomyny propovidnyka* [Preserved by the Lord: memoirs of a preacher]. Toronto–Chicago: Doroha pravdy [in Ukrainian].

11. Sekta baptystiv [The Baptist sect]. (1926). *Nova zoria*, 5, 1–2 [in Ukrainian].

12. Sektantska duriika [Sectarian delusion]. (1937). *Khrystos — nasha syla*, 4 [in Ukrainian].

13. Listy episkopatu polskiego do narodu polskiego [Letters of the Polish episcopate to the Polish nation]. (1927, March 16). *Miesięcznik Diecezjalny Łucki*, 4, 213–214 [in Polish].

14. Spysky parafii ta statystychni dani pro kilkist parafii Lvivskoi yeparkhii 1918–1939 rr. [Lists of parishes and statistical data on the number of parishes of the Lviv Eparchy 1918–1939]. (n.d.). TsDIAL Ukrainy (Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv), f. 408, op. 1, spr. 96 [in Ukrainian].

15. Dvoryanyn, H. (n.d.). *Nauka sektantiv i katolytska tserkva* [The doctrine of sectarians and the Catholic Church]. Lviv: Rusalka [in Ukrainian].

16. Oliinyk, P. (1937). *Sektantstvo* [Sectarianism]. Lviv: Meta [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 93/99(093.2):528.425

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3913-3924

Петрович Валентина Василівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри музеєзнавства, пам'яткознавства та інформаційно-аналітичної діяльності Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0003-0407-0471

ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПРАВОСЛАВНИХ ТА ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКИХ ЦЕРКОВ МІСТА ВОЛОДИМИРА XV–XVII СТ. В СВІТЛІ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ ТА АРХІВНИХ МАТЕРІАЛІВ

Анотація. Розуміння характеру і особливостей середньовічного міста, а також його ролі та статусу в новий час є запорукою правильного пояснення багатьох проблем історії впродовж X–XVIII століть. Безперечно, сказане стосується і волинських міст, зокрема й міста Володимира. Тут виникає багато питань пов'язаних з їх історико-культурним розвитком, в тому числі і питання історичної топографії. Звернуто увагу, що у литовсько-руський період Володимир був торгово-ремісничим, політико-адміністративним та культурним центром Волинської землі. У статті відтворено історичний розвиток соціальної топографії міста Володимира XV–XVII століть. При цьому простежено еволюцію важливіших об'єктів культової архітектури в контексті міського планування – православних та греко-католицьких храмів. Здійснено їх локалізацію, з'ясовано час спорудження, розквіту і занепаду. Зауважено, що від княжих часів до кінця XVI століття в ньому переважали православні храми – Успенський собор, Михайлівська, Василівська церкви разом з монастирями. В світлі історичних джерел та архівних матеріалів показано, що у XV–XVII століттях у місті функціонувало 20 культових споруд. Зокрема, Введенський храм, П'ятницька церква та Спаська з монастирем, св. Федора Стратилата, св. Івана Предтечі, св. Іоана Золотоустого, Іллінська та інших. У зв'язку з Іллінською церквою наведено багато цікавої інформації, пов'язаної з життям, полоном, сімейним становищем та заповітом місцевого шляхтича, володимирського городничого Василя Загоровського, якому належала згадана церква. В науковій розвідці зроблено принциповий висновок про те, що до кінця XVI ст. основну частину населення міста складали православні, а їхні храми і монастирі були визначальними в архітектурному обличчі міста.

Ключові слова: середньовічне місто, соціальна топографія, міське планування, культова споруда, візитаційний опис.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

Petrovich Valentina Vasylivna PhD in Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Museology, Monument Studies and Information and Analytical Activities of Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0003-0407-0471

STUDY OF THE HISTORY OF ORTHODOX AND GREEK CATHOLIC CHURCHES IN THE CITY OF VOLODYMYR OF THE XV-XVII CENTURIES. IN THE LIGHT OF HISTORICAL SOURCES AND ARCHIVAL MATERIALS

Abstract. Understanding the character and features of the medieval city, as well as its role and status in modern times, is the key to a correct explanation of many problems of history during the X–XVIII centuries. Undoubtedly, what has been said applies to Volyn cities, including the city of Volodymyr. Here many questions arise related to their historical and cultural development, including the issue of historical topography. It is noted that in the Lithuanian-Ruthenian period Volodymyr was a trade, crafts, political, administrative and cultural center of the Volyn land. The article reproduces the historical development of the social topography of the city of Volodymyr in the XV–XVII centuries. At the same time, the evolution of the most important objects of religious architecture in the context of urban planning – Orthodox and Greek Catholic churches – is traced. Their localization was carried out, the time of construction, heyday and decline was found out. It is noted that from princely times to the end of the XVI century, it was dominated by Orthodox churches – the Assumption Cathedral, St. Michael's Church, St. Michael's Church, St. Basil's Church along with monasteries. In the light of historical sources and archival materials, it is shown that in the XV–XVII centuries there were 20 religious buildings in the city. In particular, the Vvedensky Church, the Pyatnitskaya Church and the Spasskaya with the monastery, St. Theodora Stratilata, St. John the Baptist, St. John Chrysostom, Ilyinsk and others. In connection with the Elias Church, a lot of interesting information is given related to the life, captivity, marital status and testament of the local nobleman, Vladimir gardener Vasyl Zagorovsky, who owned the mentioned church. Scientific research has made a fundamental conclusion that by the end of the sixteenth century. The main part of the city's population was Orthodox, and their churches and monasteries were decisive in the architectural appearance of the city.

Keywords: medieval city, social topography, urban planning, religious building, visitation description.

Постановка проблеми. Дослідження ранньосередньовічних міст Волинської землі, в тому числі і Володимира залишається однією з

найактуальніших проблем як середньовічної, так і нової історії. Це обумовлено, зокрема, тим, що розуміння характеру і особливостей середньовічного міста, а також його ролі та статусу в новий час є запорукою правильного пояснення багатьох проблем історії впродовж X–XVIII століть.

Важливість вивчення соціотопографії полягає у з'ясуванні взаємозалежності об'єктів, пов'язаних з людською діяльністю. Зокрема, це стосується й місцезнаходження життєво важливих об'єктів культового призначення – православних та греко-католицьких храмів, що функціонували у місті Володимирі в XV–XVII століттях. Звідси зрозумілою є доцільність дослідження їх історії, спираючись на історичні джерела та архівні матеріали.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з важливих завдань української історичної науки є вивчення руських міст, які були торгово-ремісничими, політико-адміністративними та культурними осередками. З уваги на значення їм присвячено ряд фундаментальних праць вітчизняних і зарубіжних дослідників. В них розглянута низка таких проблем, як шляхи виникнення і формування міст, їх рання історія, суспільно-економічний та політичний розвиток тощо. Тут ми не будемо торкатися всіх праць з історії міст Русі і тим більше Володимира (Волинського). Зазначимо лише, що автори монографічних досліджень цієї тематики, зауважували, що виникнення міст на Русі було наслідком суспільно-економічного розвитку і утвердження державності у східних слов'ян. Академік П. Толочко і професор М. Котляр конкретизували шляхи становлення руських міст. Українські історики О. Компан та П. Сас дали загальну характеристику середньовічних міст України XV–XVII століть. У працях академіків І. Крип'якевича, П. Толочка та професора М. Ковальського розроблялись питання типології та соціально-топографічної структури руських міст [11, с. 22–36; 9, с. 3–130].

Дослідження ранньосередньовічних міст Волинської землі, в тому числі й Володимира, здійснювались професором М. Кучинком [12, с. 22–35]. Попри сказане, вивчення міст і надалі залишається однією з найактуальніших проблем як середньовічної, так і нової історії.

Мета статті – локалізація, з'ясування часу спорудження, розквіту і занепаду культових будівель – православних і греко-католицьких церков міста Володимира XV–XVII ст. в світлі історичних джерел та архівних матеріалів

Виклад основного матеріалу. Приступаючи до опису культових пам'яток Володимира литовсько-руського періоду, зауважимо, що від княжих часів до кінця XVI ст. в ньому переважали православні храми – Успенський собор, Михайлівська, Василівська церкви разом з монастирями.

На захід від Михайлівського монастиря, на початку вулиці Луцької, а докладніше, між Володимирським замком і Василівською церквою знаходився в описуваному нами періоді Введенський храм. Коли і ким він побудований невідомо. Вперше згадується в писемних джерелах у 1554 р., однак М. Теодорович, спираючись на дані володимирського священника С. Коссовича, висловив думку, що церква побудована не пізніше першої половини XIV століття [15, с. 140]. Хоча слід зауважити, що ця гіпотеза сумнівна і потребує обґрунтування. На місці церкви знайдено цеглу XII ст., в тому числі і з зображенням тризуба з перекресленою основою, а також цеглу XIV–XV століття [1].

Церква повторно згадується в 1584 р. у зв'язку з ім'ям її священика Микити Уведенського, який відмовився з'явитись на суд у справі розлучення Василя Загоровського [13, с. 188]. Чергова згадка про храм відноситься до 1589 р., коли володимирський міщанин Іван Обух-Вощатинський орендував у священика цієї церкви належні їй поля на горі Середній, що за Володимирською дорогою до болота і гаю Верхнівського [15, с. 140]. Як православна, вона згадувалась ще в 1687 році. Це була невелика триглава дерев'яна церква, яка проіснувала до пожежі в середині XIX століття [2, с. 28–29].

Поблизу церкви існував цвинтар. Залишки його проглядалися в на початку вулиці Луцької ще в XX столітті. Під час різноманітних господарських робіт там засвідчено людські кістки і навіть цілі труни [17, с. 206].

Однією з культових пам'яток на території давнього окольного міста була Спаська церква, розташована на пагорбі, за 100 м на північний захід від Успенського собору, на сучасній вулиці Князя Романа, колишній Водопійній. Коли і ким був побудований храм і монастир біля нього залишається нез'ясованим. Перша писемна згадка про нього міститься в грамоті польського короля Сигізмунда I від 26 травня 1508 р., в якій говориться, що він віддає монастир святого Спаса у тимчасове володіння Андрійові Сангушку. З цього видно, що в описуваний час монастир знаходився у володінні корони. У володінні князів Сангушків він залишався до 1563 року. А цього року король Сигізмунд Август пожалував монастир разом з деякими селами і землями в пожиттєве володіння дворянинові Павлу Оранському за довголітню вірну службу [15, с. 162]. Археологічні роботи залишків монастиря не фіксують. Тут сьогодні стоять будинки з прилеглими до них господарськими спорудами, однак у 30-х рр. XX ст. О. Цинкаловський писав про те, що тут були рештки цвинтарища Спаського монастиря. Під час земляних робіт викопували надмогильні плити з навстертими словянськими літерами і позначеннями дати 1579 р та людські кістки в спорохнявілих трунах. Найбільше цих знахідок виявлено з боку р. Луги [17, с. 202].

У XVI ст. монастирю належали маєток Янов і два села: Підгайці та Нарадожичі у Володимирському повіті, що засвідчено в документів 1580 року. Монастир був типовим феодальним осередком, фактичним власником і формальним ігуменом якого був шляхтич П. Оранський, а церковні відправи здійснювалися через вікарія [2, с. 38]. Цікаво, що після встановлення церковної унії Сигізмунд III віддав прибутки з монастиря на утримання школи при Володимирському кафедральному соборі. У XVII ст. відома фундація єпископа Іоакима Мороховського на відновлення церкви Спаса [5, с. 623–630]. У 1633 р. королівським указом монастир було віддано в посесію архімандриту Жидичинського монастиря П. Оранському з площами, ґрунтами, маєтностями пустими й заселеними з усіма його давніми приналежностями, щоб уникнути подальшого запустіння його [14].

У візитаційному описі церков м. Володимира 1695 р. замість монастиря вже згадується лише церква, дуже стара, дерев'яна [2, с. 39]. Остання згадка про неї відома з 1760 року. При церкві існував цвинтар [15, с. 161]. Монастир цікавий тим, що Успенська та Спаська церкви в давнину формували ансамбль культових споруд міста. Тепер це місце забудоване житловими будинками та господарськими спорудами.

В означеному часі неподалік від Спаської існувала Іллінська церква. За історичними даними вона знаходилася на правому березі р. Луги, в кінці вулиці Броварної, що на захід від замку. Коли і ким вона була побудована на рівні сучасних джерел встановити не вдається. Існування на цьому місці фундаментів давньоруської церкви, яку шукала в 1984 р. археолог Г. Пескова, не увінчались успіхом. Варто зазначити, в 30-х рр. XX ст. О. Цинкаловський виявив досить потужні кам'яні фундаменти якоїсь невідомої будівлі, але заперечив їх зв'язок з Іллінською церквою на тій підставі, що вона була дерев'яною [17, с. 202]. Вперше названа церква згадується в середині XVI ст., коли її випросив у короля заможний мешканець Володимира Конахович, пообіцявши прийняти священицький сан. Щоправда, обіцянки він не дотримався і в 1568 р. продав церкву місцевому шляхтичу, володимирському городничому Василю Загоровському. Одначе єпископ Володимирський опротестував цей контракт. І з цього часу почались кількарічні судові суперечки за церкву між єпископом і Загоровським, який був турботливим опікуном храму. Однак у 1577 р. під час нападу на Володимир кримських татар він потрапив до них у полон, де й помер. Перед смертю він написав заповіт, значна частина якого була присвячена турботі про благоустрій Іллінської церкви. З Заповіту видно, що вона була дерев'яна, вже стара, але міцна. Лише дах вимагав ремонту. Біля церкви Загоровський збудував шпиталь, тобто притулок для бідних, для утримання якого заповідав віддати свій млин на південно-західній околиці

Володимира –Білих Берегах. Своїм спадкоємцям заповідач наказав дбати про школу, про священика, диякона і дяка, збудувати дзвіницю тощо [4, с. 79–82]. Одначе, Заповіт Василя Загоровського не був виконаний через незгоди між спадкоємцями.

У 1596 р. Іллінська церква зазнала наїзду уніатського єпископа Іпатія Потія. Вдова Загоровського княжна Маруша Збаразька подала на єпископа в суд і після дванадцятирічної тяганини в 1608 р. отримала на церкву і її маєтки повне право, але призначення священиків церкви залишилось у компетенції уніатського єпископа. З цього часу вона стала греко-католицькою. У візитації володимирських церков 1695 р. підтверджено, що Іллінська церква була дерев'яна, міцна, а приход її в той час складали приміські села Залужжя і Завалля [15, с. 165].

В 1761 р. вона була перенесена в с. Бужанку, а на її місці єпископ Пилип Володкевич почав споруджувати кам'яну церкву, а також збудував дерев'яний жіночий монастир. Незакінчена церква занепала й була розібрана, а монастир після пожежі у 1833 р. був скасований [2, с. 39–40]. Такою була історична доля Іллінської церкви, що знаходилась на правому березі р. Луги, поблизу володимирського замку. У наш час ні церкви, ні монастиря при ній уже немає. Лише назва урочища Іллінщина нагадує про існування колись у цьому місці православного храму.

В кінці вулиці Броварної, на пагорбі, під час забирання глини для спорудження греблі, що тягнулась до нового мосту через р. Лугу, в 1926 р. випадково було розкопано ціле цвинтарище, яке колись існувало при Іллінській церкві. Одначе визначити точний час його функціонування не вдалося, бо землю разом з людськими кістками та супровідними знахідками, які могли б послужити хронологічним індикатором, завезли для насипання греблі [17, с. 206].

Серед церков, що існували в руcько-литовському періоді історії міста, слід назвати православну П'ятницьку церкву, яка знаходилась на Ковельській вулиці. Вперше вона згадується у першій половині XV століття [18, s. 170]. В XVI ст. недалеко від неї, можливо, знаходилися міські ворота, так звана брама Зап'ятницька, а місцевість, що прилягала до неї в документах фігурує як передмістя Зап'ятниче [4, с. 87].

Поблизу П'ятницької церкви в XVI ст. знаходився торговий майдан. Загальновідомо, що свята Параскева П'ятниця вшановувалася ще з давньоруських часів, як заступниця купців і взагалі торгівлі. Саме передмістя Зап'ятниче було розташоване біля перехрестя двох важливих доріг – Ковельської та Гноєнської, що вели на захід і північний схід.

У 1569–1795 рр. П'ятницька церква не лише повноцінно функціонувала, а й відігравала доволі помітну роль у житті міста, що засвідчується

значною кількістю згадок про неї. Зокрема, під 1570 р. вона фігурує в судовому процесі з приводу відчуження володимирським старостою Андрієм Сангушком земель, що належали їй, на користь замкової церкви Іоакима і Анни. Тоді священик П'ятницької церкви Малофей пред'явив старовинну грамоту, видану ще Великим князем Литовським Свидригайлом, підтверджену пізніше королем Сигізмундом Августом, за якою вона звільнялася від замкових і міських повинностей та податків. Під 1585 р. храм згадується в духовному заповіті названого священика Малофея, в якому зазначалося, що церкву св. П'ятниці як свою дідизну з людьми і землями прикріпленими до неї, він передає синові Іванові [2, с. 53–54].

Залишається нез'ясованим, коли храм став уніатським. У 1607 р., коли там правив дворянського походження священик Михайло Самсацький, П'ятницька церква була ще православною, а в 1650 р. – згадується в Зборівській угоді як повернена з греко-католицької до православної конфесії. Тоді ж їй були повернені і її багатства [3, с. 374]. Далі церква згадується в інструкції київських дворян послам на коронаційний сейм 1676 р. у зв'язку з міжконфесійними чварами і намаганням захистити її і священнослужителів [8, с. 370].

Подальша історична доля П'ятницької церкви була такою. В 1798 р. за наказом Волинської духовної консисторії через старість і аварійний стан вона мала бути розібрана, але з-за відсутності коштів для розбору, церква простояла пусткою ще 30 років і була розібрана лише в 1820 році [2, с. 54]. Тепер на цьому місці стоїть мурований стовп, який засвідчує, що тут була церква. Про це ж говорить і топонім Зап'ятниче.

Одним з храмів, що функціонували з литовського періоду, була дерев'яна церква св. Федора Стратилата. Вона знаходилась на західній околиці Володимира, в урочищі Стара Кафедра, що на правому березі р. Луги. В першій половині XVI ст. вона була дерев'яною. Перша згадка про неї датується 9 листопада 1547 року. Її знаходимо в заповіті князя Федора Сангушка, що був Володмирським старостою. У цьому заповіті князь Федір жертвує церкві св. Федора Стратилата, якого вважав своїм патроном, 5 кіп грошей, тобто близько 15 карбованців. Сума на той час велика [15, с. 132]. В 1584 р. настоятелем храму був Симеон Федоровський, який згадується у зв'язку з заявою у Володимирський замок про свою неможливість бути свідком на суді по розірванню шлюбу Василя Загоровського [13, с. 189]. Крім цього, є ще й згадки (1589, 1593 рр.) про церкву у звязку з різними дрібними подіями, зафіксовапними, однак, в архівних документах, що свідчать про її функціонування в кінці XVI століття [7, с. 242, 339].

У візитації володимирських церков 1695 р. про Федорівську сказано, що вона від глибокої старості згнила і від неї не залишилося й сліду.

Незадовго по тому на цьому місці була побудована дерев'яна каплиця на честь Федора Стратилата, яка проіснувала до 1815 року [2, с. 44–45]. Як зауважував М. Теодорович, урочище Стара Кафедра було в особливій пошані у тутешніх мешканців. Це видно з того, що воно впродовж багатьох століть було зайнято храмами: спочатку Дмитрівським, потім Федорівським, і нарешті, коли зруйнувався останній храм, вже в часи панування унії (1683 р.), місцеві християни, не маючи змоги побудувати новий храм, обмежились спорудженням каплиці. І лише з 1815 р. це святе місце поступово було забуте [15, с. 133].

У північно-східній околиці Володимира, в урочищі Лозівщина, на оточеному болотами острові, знаходилась церква Іоанна Предтечі. Нажаль, про час її спорудження жодних вірогідних джерел немає. Дослідник культових споруд міста М. Теодорович висловлював своє припущення, що церква могла бути зведена в середині XV ст., бо вже на кінець XVII ст. вона називалась «стародавньою». Прихожанами цього парафіяльного храму були мешканці ближніх сіл Поїзники і Поничів [15, с. 149–150]. Вперше Предтеченська церква згадується 3 лютого 1584 р. у зв'язку з заявою священика Єпимаха Івановського про неможливість його явки на Володимирський королівський суд у справі про розлучення дворянина Василя Загоровського [13, с. 188]. Вона діяла і в XVII столітті. Підтвердженням цього є те, що в 1661 р. згадується її уніатський священик Мартин Жуковецький, якому єпископ Адам Потій видав патент на Церкву Різдва Св. Іоанна Предтечі [15, с. 150]. За візитацією 1695 р. вона ще існувала і їй належав сам острів з великим садом, сіножатями навколо острова, а за болотом – чотири городи і поля. Прихожанами церкви в той час були мешканці острова, а також сіл Поїзники і Поничів. Коли вона перестала існувати – невідомо [2, с. 55–56].

Неподалік згаданої вище церкви, за валами окольного міста, в селі Отрівок стояла церква св. Іоана Золотоустого. Нажаль, ні про час побудови, ні про ім'я її фундатора сьогодні сказати щось конкретне неможливо. Виходячи з того, що дерев'яна церква могла функціонувати близько 200 років, М. Теодорович наприкінці XIX ст. висловив здогад, що Іваново-Златоустівська церква була зведена в другій половині XV ст., тобто дещо пізніше від церкви Іоанна Предтечі [15, с. 150]. Вперше Іоано-Золотоустівська церква названа в неодноразово вже згадуваному документі від 3 лютого 1584 р. у зв'язку з шлюборозлучним процесом Василя Загоровського, в якому фігурує і її священик Емануїл (Мануйло) Іванівський, крилошанин Володимирського собору [13, с. 188]. Далі вона згадується, ще як православна, в 1593 році [6, с. 339]. Не виключно, що в цей час вона була ще православною, однак у 1609 р. називається вже уніатський священик

Григорій Лозовський, який, будучи настоятелем цієї церкви, поставив свій підпис під фундушним записом митрополита Іпатія Потія для підтримки школи при Успенському соборі міста Володимира [16, с. 390–391]. Згідно візитації 1695 р. церква була вже у занепаді. Весь її приход становили 4 двори, що знаходились на острові. Вона володіла 10 десятинами орної землі та болотними сіножатями [2, с. 56].

Біля церкви існував цвинтар, пізніше поруйнований. За повідомленням О. Цинкаловського, одне з поховань у кам'яному саркофазі було випадково виявлено в урочищі Лозівщина при забиранні тут ґрунту для підсипки вулиці Тараса Шевченка (колишня Колійова) в 1907 році [17, с. 206].

Висновки. Такою є коротка характеристика православних і греко-католицьких церков Володимира, які впродовж XV–XVII ст. функціонували в місті. Поруч з іншими храмами, що були діючими ще з княжих часів, вони створювали своєрідний ансамбль, який визначав історичне обличчя міста, його сутність та специфіку.

Література:

1. Володимир-Волинський історичний музей. Інвентарний № фонди А-67-75 відділу археології.

2. Дверницкий Е. Н. Памятники древнего православия в г. Владимире-Волынском. К. : Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, 1889. 63 с.

3. Диплом на права, предоставленные Русскому народу Польским королём Яном Казимиром и Варшавским сеймом, на основании Зборовского договора. 12 января 1650 г. *АЮЗР*. Ч. II. Т. I. Постановления дворянских провинциальных сеймов, в Юго–Западной России (1569–1654 гг.) / Под ред. М. Д. Иванишева. К. : Университетская типография, 1861. 414 с. № XXXII. С. 370–377.

4. Духовное завещание Василия Загоровского Кастеляна Брацлавского. Наставление детям и правила для их воспитания; распоряжение об устройстве церквей, госпиталей и школы. 11 июля 1577 г. *АЮЗР*. Ч. I. Т. I. Акты, относящиеся к истории православной церкви в Юго-Западной России (1481–1596 гг.) / Под ред. Н. Д. Иванишева. К. : Университетская типография, 1859. 641 с. № 16. С. 67–94.

5. Духовное завещание епископа Владимирского Иоакима Мороховского с подробным перечнем и распределением остающегося по его смерти имущества. 3 февраля 1631 г. *АЮЗР*. Ч. I. Т. VI. Акты о церковно-религиозных отношениях в Юго-Западной Руси (1372–1648 гг.) / Под ред. О. И. Левицкого. К. : Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, 1883. 1120 с. № CCLIII. С. 623–630.

6. Жалоба Кондрата Хребтовича Богуринского о том, что по смерти брата его, епископа Мелетия Хребтовича, священники соборной церкви Владимирской вместе с подстаростою Загоровским завладели церковным имуществом. 6 февраля 1593 г. *АЮЗР*. Ч. I. Т. I. Акты, относящиеся к истории православной церкви в Юго-Западной России (1481–1596 гг.) / Под ред. Н. Д. Иванишева. К. : Университетская типография, 1859. 641 с. № 82. С. 339–342.

7. Жалоба соборного духовенства Владимирского на епископа Феодосия и на войта Владимирского, Михаила Дубницкого, о расхищении церковных имений. 30 апреля 1589 г. *АЮЗР*. Ч. I. Т. I. Акты, относящиеся к истории православной церкви в Юго-Западной России (1481–1596 гг.) / Под ред. Н. Д. Иванишева. К. : Университетская типография, 1859. 641 с. № 57. С. 242–243.

8. Инструкция киевских дворян послам, отправляющимся на коронационный сейм 1676 г. *АЮЗР*. Ч. II. Т. II. Акты для истории провинциальных сеймиков Юго-Западного края со второй половины XVII в. (1654–1697 гг.) / Под ред. Н. В. Стороженко. К. : Типография Г. Т. Корчака-Новицкого, 1888. 719 с. № LXVIII. С. 362–370.

9. Ковальський М. П. Етюди з історії Острога: Нариси. Острог : Острозька Академія, 1998. 288 с.

10. Компан О. С. Міста України в другій половині XVII ст. К. : Вид-во АН УРСР, 1963. 387 с.

11. Крип'якевич І. Галицько-Волинське князівство. Львів, 1999. 220 с.

12. Кучинко М. М. Волинська земля X – середини XIV ст.: археологія та історія. Луцьк : Вежа, 2002. 304 с.

13. Объявление священников собора Владимирского о том, что они не могут явиться на суд королевский, по бракорозводному делу Василия Загоровского. 3 февраля 1584 г. *АЮЗР*. Ч. I. Т. I. Акты, относящиеся к истории православной церкви в Юго-Западной России (1481–1596 гг.) / Под ред. Н. Д. Иванишева. К.: Университетская типография, 1859. 641 с. № 39. С. 188–189.

14. Спаський монастир в м. Володимирі. *Волинські єпархіальні відомості*. Частина неофіційна. 1867. № 5. С. 76.

15. Теодорович Н. И. Город Владимир Волынской губернии в связи с историей Волынской иерархии. Исторический очерк. Почаев : Типография Почаевско-Успенской Лавры, 1893. 288 с.

16. Фундуш митрополита Ипатия Потия на основание школы при церкви соборной Успения Богородицы в г. Владимире. 19 апреля 1609 г. *АЮЗР*. Ч. I. Т. VI. Акты о церковно-религиозных отношениях в Юго-Западной Руси (1372–1648 гг.) / Под ред. О. И. Левицкого. К. : Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, 1883. 1120 с. № CLII. С. 388–390.

17. Цинкаловський О. Матеріали до археології Володимирського повіту. 1859. Львів, 1937. Т. CLIV. С. 183–240.

18. Włodzimierz. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. Warszawa, 1897. T. XIV. S. 169–175.

References:

1. Volodymyr-Volynskyi istorychnyi muzei. Inventarnyi № fondy A-67-75 viddilu arkheolohii [in Ukrainian].

2. Dvernytskyi, E. N. (1889). Pamiatnyky drevneho pravoslavyia v h. Vladymyre-Volыnskom [Monuments of Ancient Orthodoxy in Volodymyr-Volynskyi]. K. : Typohrafyia H. T. Korchak-Novytskoho [in Ukrainian].

3. Dyplom na prava, predostavlennыe Russkomu narodu Polskym korolëm Yanom Kazymyrom y Varshavskym seimom, na osnovanyy Zborovskoho dohovora. 12 yanvaria 1650 h. (1861). [Diploma for the rights granted to the Russian people by the Polish King Jan Casimir and the Warsaw Sejm, on the basis of the Zborów Treaty]. *AIuZR*. Ch. II. T. I. Postanovlenyia

dvorianskykh provyntsyalnыkh seimov, v Yuho–Zapadnoi Rossyy (1569–1654 hh.) / Pod red. M. D. Yvanysheva. K. : Unyversytetskaia typohrafyia, XXXII (p. 370–377) [in Ukrainian].

4. Dukhovnoe zaveshchanye Vasylyia Zahorovskoho Kasteliana Bratslavskoho. Nastavlenye detiam y pravyla dlia ykh vospytanyia; rasporiazhenye ob ustroistve tserkvei, hospytalei y shkolы. 11 yiulia 1577 h. (1859). [The Spiritual Testament of Vasily Zagorovsky, Castellan of Bratslav. Instruction to children and rules for their upbringing; Order on the Establishment of Churches, Hospitals and Schools]. *AIuZR*. Ch. I. T. I. Aktы, otnosiashchyesia k ystoryy pravoslavnoi tserkvy v Yuho-Zapadnoi Rossyy (1481–1596 hh.) / Pod red. N. D. Yvanysheva. K. : Unyversytetskaia typohrafyia, 16, (p. 67–94) [in Ukrainian].

5. Dukhovnoe zaveshchanye epyskopa Vladymyrskoho Yoakyma Morokhovskoho s podrobnыm perechnem y raspredelenyem ostaiushchehosia po eho smerty ymushchestva. 3 fevralia 1631 h. (1883). [The Spiritual Testament of Bishop Joachim Morokhovsky of Vladimir with a Detailed List and Distribution of the Property Remaining after His Death]. *AIuZR*. Ch. I. T. VI. Aktы o tserkovno-relyhyoznыkh otnoshenyiakh v Yuho-Zapadnoi Rusy (1372–1648 hh.) / Pod red. O. Y. Levytskoho. K. : Typohrafyia H. T. Korchak-Novytskoho, CCLIII, (p. 623–630) [in Ukrainian].

6. Zhaloba Kondrata Khrebtovycha Bohurynskoho o tom, chto po smerty brata eho, epyskopa Meletyia Khrebtovycha, sviashchennyky sobornoi tserkvy Vladymyrskoi vmeste s podstarostoiu Zahorovskym zavladely tserkovnым ymushchestvom. 6 fevralia 1593 h. (1859). [Complaint of Kondrat Khrebtovich Bogorinsky that after the death of his brother, Bishop Meletius Khrebtovich, the priests of the Cathedral Church of Vladimir, together with the elder Zagorovsky, took possession of the church property]. *AIuZR*. Ch. I. T. I. Aktы, otnosiashchyesia k ystoryy pravoslavnoi tserkvy v Yuho-Zapadnoi Rossyy (1481–1596 hh.) / Pod red. N. D. Yvanysheva. K. : Unyversytetskaia typohrafyia, 82, (p. 339–342) [in Ukrainian].

7. Zhaloba sobornoho dukhovenstva Vladymyrskoho na epyskopa Feodosyia y na voita Vladymyrskoho, Mykhayla Dubnytskoho, o raskhyshchenyy tserkovnыkh ymenyi. 30 aprelia 1589 h. (1859). [Complaint of the conciliar clergy of Vladimir against Bishop Theodosius and the voyt of Vladimir, Mikhail Dubnitsky, about the plundering of church estates]. *AIuZR*. Ch. I. T. I. Aktы, otnosiashchyesia k ystoryy pravoslavnoi tserkvy v Yuho-Zapadnoi Rossyy (1481–1596 hh.) / Pod red. N. D. Yvanysheva. K. : Unyversytetskaia typohrafyia, 57, (p. 242–243) [in Ukrainian].

8. Ynstruktsyia kyevskykh dvorian poslam, otpravliaiushchymsia na koronatsyonnыi seim 1676 h. (1888). [Instructions of the Kiev nobles to the ambassadors going to the coronation sejm of 1676]. *AIuZR*. Ch. II. T. II. Aktы dlia ystoryy provyntsyalnыkh seimykov Yuho-Zapadnoho kraia so vtoroi polovynы XVII v. (1654–1697 hh.) / Pod red. N. V. Storozhenko. K. : Typohrafyia H. T. Korchaka-Novytskoho, LXVIII, (p. 362–370) [in Ukrainian].

9. Kovalskyi, M. P. (1998). Etiudy z istorii Ostroha [Studies on the history of Ostrog]: Narysy. Ostroh : Ostrozka Akademiia [in Ukrainian].

10. Kompan, O. S. (1963). Mista Ukrainy v druhii polovyni XVII st. [Cities of Ukraine in the second half of the XVII century.]. K. : Vyd-vo AN URSR [in Ukrainian].

11. Krypiakevych, I. (1999). Halytsko-Volynske kniazivstvo [Galicia-Volyn principality]. Lviv, 1999. 220 s [in Ukrainian].

12. Kuchynko, M. M. (2002). Volynska zemlia X – seredyny XIV st.: arkheolohiia ta istoriia [Volyn land of the X – the middle of the XIV century: archeology and history]. Lutsk : Vezha [in Ukrainian].

13. Obъiavlenye sviashchennykov sobora Vladymyrskoho o tom, chto ony ne mohut yavytsia na sud korolevskyi, po brakorozvodnomu delu Vasylyia Zahorovskoho. 3 fevralia 1584

h. (1859). [The announcement of the priests of the Vladimir Cathedral that they could not appear at the royal court in the marriage case of Vasily Zagorovsky]. *AIuZR*. Ch. I. T. I. Aktы, otnosiashchyesia k ystoryy pravoslavnoi tserkvy v Yuho-Zapadnoi Rossyy (1481–1596 hh.) / Pod red. N. D. Yvanysheva. K. : Unyversytetskaia typohrafyia, 1859. 641 s. № 39. S. 188–189 [in Ukrainian].

14. Spaskyi monastyr v m. Volodymyri. (1867). [Spassky Monastery in Vladimir]. *Volynski yeparkhialni vidomosti*. Chastyna neofitsiina. 1867. № 5. S. 76 [in Ukrainian].

15. Teodorovych, N. Y. (1893). Horod Vladymyr Volыnskoi hubernyy v sviazy s ystoryei Volыnskoi yerarkhyy. Ystorycheskyi ocherk [The city of Volodymyr of the Volyn province in connection with the history of the Volyn hierarchy. Historical overview]. Pochaev : Typohrafyia Pochaevsko-Uspenskoi Lavrы, 1893. 288 s [in Ukrainian].

16. Fundush mytropolyta Ypatyia Potyia na osnovanye shkolы pry tserkvy sobornoi Uspenyia Bohorodytsы v h. Vladymyre. 19 aprelia 1609 h. (1883). [Fundush of Metropolitan Hypatius Potius for the foundation of a school at the Church of the Cathedral of the Assumption of the Mother of God in the city of Vladimir]. *AIuZR*. Ch. I. T. VI. Aktы o tserkovno-relyhyoznыkh otnoshenyiakh v Yuho-Zapadnoi Rusy (1372–1648 hh.) / Pod red. O. Y. Levytskoho. K. : Typohrafyia H. T. Korchak-Novytskoho, CLII, (p. 388–390) [in Ukrainian].

17. Tsynkalovskyi, O. (1937). Materialy do arkheolohii Volodymyrskoho povitu. 1859 [Materials for the archeology of the Vladimir district. 1859]. Lviv, CLIV, (p 183–240) [in Ukrainian].

18. Włodzimierz. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. (1897). Warszawa, XIV, (p. 169–175).

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.82)(092):271.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3925-3932

Поліщук Дмитро Юрійович магістрант кафедри новітньої історії України, Історичний факультет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-5221-4826

Черевичний Геннадій Семенович доцент, кандидат історичних наук, доцент кафедри новітньої історії України, Історичний факультет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9094-8732

ПАНАС БУБЛІЙ: РЕЛІГІЙНО-КУЛЬТУРНІ ТА ПОЛІТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Статтю присвячено комплексному дослідженню життєвого шляху та багатогранної діяльності Панаса Бублія – військового капелана, священника, громадського діяча, педагога та активного учасника українського національно-визвольного руху першої половини XX століття. У дослідженні підкреслено, що аналіз біографії цієї постаті є важливим для відтворення цілісної картини суспільно-політичних і культурно-релігійних процесів в Україні міжвоєнного періоду. Наголошено, що П. Бублій поєднував у своїй діяльності душпастирське служіння, просвітницьку роботу та громадсько-політичну активність, виступаючи одним із провідників ідей національного відродження та духовної консолідації українського суспільства. Особливу увагу приділено діяльності П. Бублія у 1920–1930-х роках на Волині, де він активно сприяв українізації церковного життя, утвердженню української мови у богослужінні, розвитку культурно-освітніх ініціатив та зміцненню позицій української духовної традиції. Показано його участь у формуванні українського громадського середовища, підтримці освітніх і просвітницьких проєктів, а також у розвитку національної церковної ідентичності. Підкреслено, що різноплановість діяльності П. Бублія зумовлює необхідність міждисциплінарного підходу до її вивчення, який поєднує історичний, релігієзнавчий, культурологічний та політико-аналітичний аналіз. Зазначено, що наукова новизна дослідження полягає у комплексному використанні раніше неопублікованих або маловідомих архівних матеріалів, що дають змогу суттєво розширити уявлення про життєвий шлях і громадську діяльність П. Бублія. Зокрема, до наукового обігу введено архівну кримінальну справу, матеріали допитів

органів НКВС, особисте листування, у тому числі з митрополитом Іваном Огієнком, а також спогади сучасників. Залучення цих джерел дало змогу здійснити реконструкцію біографії досліджуваної постаті на основі автентичних документів та виявити нові аспекти її ролі у формуванні українського національного руху.

Авторами підсумовано, що в умовах сучасних процесів деколонізації української історії звернення до постатей, подібних до Панаса Бублія, набуває особливої актуальності. Дослідження їхнього життєвого шляху сприяє відновленню історичної справедливості, поглибленню наукового розуміння українського визвольного руху та збагаченню національної історичної пам'яті.

Ключові слова: Панас Бублій, український національний рух, військовий капелан, Волинь 1920–1930-х років, українізація церкви, архівні документи, історична пам'ять.

Polishchuk Dmytro Yuriyovych Master's Student of the Department of Contemporary History of Ukraine, Faculty of History at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-5221-4826

Cherevychnyi Gennadii Semenovych Associate Professor, Ph.D in History, Associate Professor of the Department of Contemporary, History of Ukraine, Faculty of History at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9094-8732

PANAS BUBLIY: RELIGIOUS, CULTURAL AND POLITICAL ASPECTS OF ACTIVITY

Abstract. This article is devoted to a comprehensive study of the life and multifaceted activities of Panas Bublii – a military chaplain, priest, public figure, educator, and active participant in the Ukrainian national liberation movement of the first half of the 20th century. The study emphasizes that an analysis of this figure's biography is essential for reconstructing a comprehensive picture of the socio-political and cultural-religious processes in Ukraine during the interwar period. It is noted that P. Bubliy combined pastoral ministry, educational work, and socio-political activism in his activities, serving as one of the leading proponents of the ideas of national revival and spiritual consolidation of Ukrainian society. Particular attention is paid to P. Bublii's activities in the 1920s and 1930s in Volhynia, where he actively promoted the Ukrainization of church life, the establishment of the Ukrainian language in worship, the development of cultural and educational initiatives, and the strengthening of the Ukrainian spiritual

tradition. His participation in shaping the Ukrainian civic environment, supporting educational and enlightenment projects, as well as in the development of national church identity is highlighted. It is emphasized that the multifaceted nature of P. Bublii's activities necessitates an interdisciplinary approach to their study, combining historical, religious studies, cultural, and political-analytical analysis. It is noted that the scientific novelty of the study lies in the comprehensive use of previously unpublished or little-known archival materials, which make it possible to significantly expand our understanding of P. Bubli's life and public activities. In particular, an archival criminal case file, materials from interrogations by NKVD authorities, personal correspondence –including with Metropolitan Ivan Ohienko – as well as memoirs of contemporaries have been introduced into scholarly circulation. The use of these sources made it possible to reconstruct the biography of the subject based on authentic documents and to uncover new aspects of his role in the formation of the Ukrainian national movement.

The authors conclude that, in the context of the current processes of decolonization of Ukrainian history, focusing on figures such as Panas Bublii has become particularly relevant. Studying their life stories contributes to the restoration of historical justice, deepens the scholarly understanding of the Ukrainian liberation movement, and enriches the nation's historical memory.

Keywords: Panas Bubliy, Ukrainian National Movement, Military Chaplain, Volhynia in the 1920s–1930s, Ukrainization of the Church, Archival Documents, Historical Memory.

Постановка проблеми. У сучасній українській історіографії дедалі більше уваги приділяється персоналіям, діяльність яких поєднувала різні сфери суспільного життя та впливала на формування національної свідомості. До таких постатей належить Панас Бублій – військовий капелан Армії УНР, священник Української автокефальної православної церкви, громадський діяч та організатор культурно-освітнього життя на Волині. Його діяльність відображає характерну для міжвоєнного періоду взаємодію релігійних, політичних і культурних процесів, які сприяли збереженню української ідентичності в умовах бездержавності.

Особливу вагомість дослідження визначає той факт, що значна частина діячів українського визвольного руху, які діяли на місцевому рівні, залишається недостатньо вивченою. Водночас саме такі особистості відігравали важливу роль у поширенні національних ідей серед місцевого населення через освітню, церковну та культурну діяльність. На Волині міжвоєнного періоду православна церква та громадські організації виступали важливими осередками національного життя і сприяли розвитку

українського культурного простору, що підтверджується сучасними дослідженнями історії релігійного життя регіону.

Таким чином, актуальність дослідження постаті П. Бублія зумовлена необхідністю глибшого осмислення ролі релігійних, культурних і політичних чинників у формуванні українського визвольного руху першої половини XX століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений огляд наукових публікацій засвідчує, що питання життєпису та діяльності П. Бублія в українському визвольному русі XX століття досі не отримало належного висвітлення у працях сучасників. Незважаючи на значущість його ролі як військового капелана, громадського діяча та організатора культурного життя, у наявній літературі відсутні комплексні дослідження, які б поєднували історичний, релігійно-культурний та політичний аспекти його діяльності.

Окремі публікації лише побіжно згадують певні епізоди життя П. Бублія, проте не пропонують системного аналізу його діяльності на основі широкого кола архівних джерел. Наявні дослідження здебільшого присвячені загальним питанням історії церковного життя або діяльності духовенства в період українських визвольних змагань.

Зокрема, історик В. Борщевич [1] у своїх працях розглядає становлення та розвиток православного духовенства на Волині в міжвоєнний період. Водночас історик Ю. Шаповал [11], досліджуючи трагедію українського духовенства в умовах радянських репресій, аналізував, зокрема, справу священника Української автокефальної православної церкви Володимира Хуторянського. Проте постать П. Бублія поєднує у собі духовну, культурну та політичну діяльність, що потребує окремого комплексного дослідження. Саме відсутність ґрунтовного біографічного аналізу цієї постаті зумовила необхідність звернення до її вивчення.

Предметом дослідження є життєпис і діяльність Панаса Бублія, що поєднували релігійну, культурну та політичну активність у період боротьби за незалежність України.

Мета дослідження полягає у комплексному відтворенні біографії Панаса Бублія та аналізі механізмів його впливу на українське суспільне середовище першої половини XX століття. Для досягнення поставленої мети визначено такі з**авдання:**

1. Визначити роль П. Бублія у військовій та духовній службі під час революційного періоду та в Армії УНР.

2. Проаналізувати діяльність П. Бублія у сфері політики та громадського життя, зокрема участь у Трудовому конгресі УНР, Раді Республіки та Волинському українському об’єднанні.

3. Дослідити внесок П. Бублія у культурно-освітні ініціативи на Волині.

4. Виявити взаємозв'язок між легальною та підпільною діяльністю П. Бублія та її вплив на формування національної свідомості місцевого населення.

5. Систематизувати та критично проаналізувати раніше неопубліковані джерела для реконструкції життєвого шляху П. Бублія.

Виклад основного матеріалу. Панас Бублій народився 7(19) листопада 1894 року в селі Черкаси Білоцерківського повіту в селянській родині [5, 12]. Попри сільське походження, він здобув добру освіту. У 1910–1912 роках П. Бублій отримав учительський атестат, а напередодні революційних подій працював службовцем поштово-телеграфних установ у Жмеринці, Ковелі та Кам'янці-Подільському [3, 5].

Після Лютневої революції точні обставини його вступу до лав Армії УНР залишаються недостатньо з'ясованими. Проте джерела засвідчують його службу у військах Симона Петлюри. Особисті документи та свідчення сучасників вказують, що у 1919–1920 роках він виконував обов'язки капелана кінно-гірського гарматного дивізіону генерала Олександра Алмазова [5, 11]. У 1919 році П. Бублій був заарештований більшовицькими органами ВЧК як «петлюрівець-націоналіст». За матеріалами справи, у серпні 1920 року він брав участь в організації зустрічі Симона Петлюри з українськими військовими в Кам'янці-Подільському [11].

У роки революції П. Бублій поєднував військову та духовну службу, здобувши авторитет серед старшин Армії УНР.

Паралельно з військовою діяльністю він активно долучався до політичного життя УНР. На початку 1919 року П. Бублія було обрано депутатом Трудового конгресу УНР від Спілки поштово-телеграфістів, а у 1921 році – членом Ради Республіки, парламенту УНР в еміграції [6, 9, 10]. Рада Республіки, що налічувала 67 депутатів, діяла у Тарнові й об'єднувала представників різних професійних організацій. Свідчення її голови І. Фещенка-Чопівського та власні записи П. Бублія підтверджують його активну участь у законотворчій роботі цього тимчасового представницького органу [9, 10]. Важливим джерелом для дослідження є і його листування з Іваном Огієнком, у якому він наголошував на своїй ролі в організації громадсько-політичного життя Кам'янця-Подільського та Тарнова [4]. Отже, революційний період став для П. Бублія часом поєднання військової, політичної та релігійної діяльності.

У 1923 році він повернувся на Волинь, де розпочав душпастирське служіння в парафіях Української автокефальної православної церкви. Набутий політичний досвід, а також контакти з колишніми старшинами та

духовенством УНР, зокрема капеланом армії отцем Павлом Пащевським і генералом-хорунжим Михайлом Кратом, стали важливим підґрунтям його подальшої діяльності [2, 3, 5].

Спочатку він служив у селі Кричевичі Ковельського повіту, а з 1925 року – у селі Скулин. У багатьох волинських громадах колишні старшини Армії УНР ставали священниками й поширювали національні ідеї серед населення, формуючи основу УАПЦ та українського церковно-громадського руху [3].

У Скулині П. Бублій швидко здобув авторитет як духовний наставник, український патріот та організатор громадського життя. Особливу увагу він приділяв українізації богослужінь: служби в місцевому храмі проводилися українською мовою. Окрім того, він викладав Закон Божий у місцевій школі, поєднуючи релігійне та освітнє виховання [2, 7, 8]. Культурно-освітню діяльність він реалізовував через організацію «просвітянської хати» та гурткової роботи. 16 липня 1933 року в Скулині було засновано читальню «Просвіти», при якій діяли бібліотека, драматичний гурток і народний хор. За сприяння церкви відбувалися проукраїнські культурні акції, зокрема шевченківські вечори, театральні вистави та хорові концерти [7; 8].

Паралельно П. Бублій займався господарськими й кооперативними ініціативами, сприяючи економічній самоорганізації громади – створення сільськогосподарського кооперативу, організація ярмарки та ін.

У 1930-х роках він долучився до діяльності Волинського українського об’єднання – легальної української політичної сили, яку націоналісти часто критикували як «угодовську» [3]. Водночас у межах ВУО діяли активні прихильники розвитку української освіти, культури та незалежної церкви. П. Бублія було обрано головою цієї ради на з’їзді 1935 року. Він активно підтримував контакти з українськими депутатами польського сейму й громадськими діячами [3, 12].

Разом із тим представники Організації українських націоналістів відзначали значний вплив П. Бублія на місцеве населення. Під час допитів НКВС у 1944 році староста Скулина Андрій Потішук свідчив, що в середині 1930-х років П. Бублій був керівником місцевої організації ОУН. Хоча сам священник публічно не афішував зв’язків з підпільним рухом, чимало його вихованців із шкільних гуртків і хорів згодом стали активними діячами ОУН та Української повстанської армії [3, 12]. Тож легальна й нелегальна діяльність П. Бублія відіграла важливу роль у формуванні національної ідентичності місцевого населення.

Слід зазначити, що Друга світова війна докорінно змінила його долю. Після встановлення радянської влади на Волині влітку 1944 року НКВС розпочав масові репресії. П. Бублія було заарештоване і звинувачене у

«петлюрівській пропаганді» та закликах до створення самостійної України. 25 листопада 1944 року військовий трибунал засудив його до десяти років таборів із конфіскацією майна [12]. Після відбуття покарання він повернувся до родини в село Голігради на Тернопільщині, де, за спогадами родичів, помер наприкінці 1960-х років.

Висновки. Діяльність П. Бублія виходила за межі традиційного розуміння ролі священнослужителя чи громадського діяча та мала комплексний характер, спрямований на формування й підтримку української національної ідентичності в умовах бездержавності. Його життєвий шлях засвідчує, що релігійна, культурна та політична сфери в першій половині XX століття функціонували як взаємопов'язані інструменти пробудження національної свідомості українців. П. Бублій використовував церкву не лише як духовний осередок, а як простір культурного й освітнього впливу на громаду. Через богослужіння, освітню діяльність і підтримку культурних ініціатив він сприяв формуванню українського середовища, яке мало б бути здатним до самоорганізації та збереження національних цінностей у складних політичних умовах.

Отже, дослідження релігійно-культурної й політичної діяльності П. Бублія поглиблює розуміння механізмів збереження української національної ідентичності в умовах політичного тиску та репресій.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розширення джерельної бази шляхом залучення нових архівних матеріалів, листування та спогадів сучасників, що дасть змогу глибше дослідити роль П. Бублія у розвитку українського церковного, громадського та національного руху на Волині у першій половині XX століття.

Література:

1. Борщевич В. Православне духовенство Волині у міжвоєнний період: етапи формування, тенденції розвитку. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2008. Вип. 17. С. 249–256. URL: https://www.inst-ukr.lviv.ua/files/17/300 Borshchevych.pdf (дата звернення: 11.03.2026).

2. Вільчинський П. (2021, 19 лютого). *Владика Ігор: як полковник армії УНР розбудовував українську церкву на Волині* . Район.in.ua. URL: https://kowel.rayon.in.ua /topics/387831-vladika-igor-iak-polkovnik-armiyi-unr-rozbudovuvav-ukrayinsku-tserkvu-na-volini/amp (дата звернення: 11.03.2026).

3. Кучерепа М., Цецик Я. *Українські національні партії на Волині (1921–1939 рр.)*. Луцьк : Вол. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 290 с.

4. *Обрання Огієнка почесним членом Братства Святої Покрови* . (1921, 31 грудня). Ф.1. (оп.1., спр.154., арк. 55), Центральний державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО України), Київ, Україна.

5. *Призначення Панаса Бублія капеланом Окремого кінно-гірного гарматного дивізіону*. (1922, 28 грудня). Ф.1. (оп.1., спр. 154., арк. 190), Центральний державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО України), Київ, Україна.

6. Ткач М. Ю. *Трудовий конгрес України : наукова монографія*. Київ : Альтернатива, 2005. 277 с.

7. *Українська Нива: часопис, Луцьк*. 1933. 27 лип. (5 с.).

8. *Українська Нива: часопис, Луцьк*. 1933. 22 листоп. (3 с.).

9. *Український парламентаризм на еміграції. Державний центр УНР: документи і матеріали: 1920–1992* (В. Яблонський, Упоряд.). Київ : Вид-во ім. Олени Теліги, 2012. *838 с.*

10. *Фещенко-Чопівський І. 220 днів Ради Республіки. Спогади. Львів : Джерело, 2002. 70 с.*

11. Шаповал Ю. *Людина і система. Штрихи до портрета тоталітарної доби в Україні.* Київ : Інститут національних відносин і політології НАН України, 1994.

12. (nd). ф. Припинений (Спр. 26682), Архів УСБУ у Хмельницькій області, Хмельницький, Україна.

References:

1. Borshchevych, V. (2008). Pravoslavne dukhovenstvo Volyni u mizhvoiennyi period: etapy formuvannia, tendentsii rozvytku. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist.* Vyp. 17. S. 249–256. URL: https://www.inst-ukr.lviv.ua/files/17/300 Borshchevych.pdf (data zvernennia: 11.03.2026).

2. Vilchynskyi, P. (2021, 19 liutoho). *Vladyka Ihor: yak polkovnyk armii UNR rozbudovuvav ukrainsku tserkvu na Volyni.* Raion.in.ua. URL: https://kowel.rayon.in.ua/topics/387831-vladika-igor-iak-polkovnik-armiyi-unr-rozbudovuvav-ukrayinsku-tserkvu-na-volini/amp (data zvernennia: 11.03.2026).

3. Kucherepa, M., & Tsetsyk, Ya. (2011). *Ukrainski natsionalni partii na Volyni (1921–1939 rr.)*. Lutsk : Vol. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. 290 s.

4. *Obrannia Ohiienka pochesnym chlenom Bratstva Sviatoi Pokrovy*. (1921, 31 hrudnia). F.1. (op.1., spr.154., ark. 55), Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy (TsDAVO Ukrainy), Kyiv, Ukraina.

5. *Pryznachennia Panasa Bubliia kapelanom Okremoho kinno-hornoho harmatnoho dyvizionu.* (1922, 28 hrudnia). F.1. (op.1., spr. 154., ark. 190), Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy (TsDAVO Ukrainy), Kyiv, Ukraina.

6. Tkach M. Yu. (2005). *Trudovyi konhres Ukrainy : naukova monohrafiia*. Kyiv : Alternatyva, 277 s.

7. *Ukrainska Nyva: chasopys,* Lutsk. 1933. 27 lyp. (5 s.).

8. *Ukrainska Nyva: chasopys,* Lutsk. 1933. 22 lystop. (3 s.).

9. *Ukrainskyi parlamentaryzm na emihratsii. Derzhavnyi tsentr UNR: dokumenty i materialy: 1920–1992* (V. Yablonskyi, Uporiad.). Kyiv : Vyd-vo im. Oleny Telihy, 2012. 838 s.

10. Feshchenko-Chopivskyi, I. (2002). *220 dniv Rady Respubliky. Spohady*. Lviv : Dzherelo. 70 s.

11. Shapoval, Yu. (1994). *Liudyna i systema. Shtrykhy do portreta totalitarnoi doby v Ukraini.* Kyiv : Instytut natsionalnykh vidnosyn i politolohii NAN Ukrainy.

12. (nd). f. Prypynenyi (Spr. 26682), Arkhiv USBU u Khmelnytskii oblasti, Khmelnytskyi, Ukraina.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 94(477)"2022/2026":314.117-053.2:316.4:341.485

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3933-3949

Потильчак Олександр Валентинович доктор історичних наук, професор, професор кафедри всесвітньої історії та археології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3518-9280

ДЕПОРТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ РОСІЙСЬКОЮ ФЕДЕРАЦІЄЮ У 2022–2026 РР.: МАСШТАБИ, МЕХАНІЗМИ ТА НАСЛІДКИ (ІСТОРИКО-ДЕМОГРАФІЧНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ)

Анотація. *Актуальність дослідження* зумовлена необхідністю комплексного історико-демографічного та соціального аналізу депортації українських дітей Російською Федерацією у 2022–2026 рр., яка є одним із найтяжчих гуманітарних і демографічних наслідків сучасної російсько-української війни. У науковій літературі проблема переважно розглядається в правовому вимірі, тоді як її соціально-демографічні параметри залишаються недостатньо дослідженими. *Метою статті* є здійснення комплексного історико-демографічного та соціального аналізу депортації українських дітей, визначення її масштабів, механізмів реалізації та наслідків для українського суспільства. *Методологічну основу* дослідження становлять підходи соціальної історії, історичної демографії та історико-правового аналізу із застосуванням історико-порівняльного, історико-генетичного та кількісних методів. *Джерельну базу* формують документи міжнародних організацій, аналітичні звіти, матеріали державних інституцій України та міжнародних неурядових організацій, публікації в ЗМІ. *Висновки.* Встановлено, що депортація українських дітей мала системний характер і здійснювалася через типові механізми, зокрема під приводом «евакуації», «лікування» та «оздоровлення», а також шляхом переміщення вихованців інституційних закладів. Виявлено багаторівневу адміністративну координацію цієї політики та структуровану географію переміщення дітей – від окупованих територій через транзитні зони до різних регіонів Російської Федерації та Білорусі. З'ясовано, що мінімально підтверджені масштаби депортації становлять близько 19,000–20,000 дітей, однак реальні показники є значно вищими через обмеженість доступу до даних і відсутність єдиного реєстру. Визначено основні соціально-демографічні характеристики депортованих, серед яких особливо вразливими є діти-сироти, діти без

батьківського піклування та діти з інвалідністю. Доведено, що перебування дітей у РФ супроводжується практиками асиміляції, включаючи зміну освітнього середовища, ідеологічний вплив, зміну громадянства та усиновлення. Проаналізовано обмежену ефективність механізмів повернення, які мають фрагментарний характер і стикаються з низкою правових та інституційних бар'єрів. Узагальнено, що депортація українських дітей є елементом цілеспрямованої державної політики, яка має довготривалі демографічні та соціальні наслідки для України і потребує подальших міждисциплінарних досліджень

Ключові слова: діти, депортація українських дітей, історико-демографічний аналіз, репатріація та реінтеграція, російсько-українська війна, механізми депортації, права дитини, примусове переміщення, соціальні наслідки.

Potylchak Oleksandr Valentynovych Doctor of Historical Science, Professor, Professor of the Department of World History and Archaeology, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3518-9280

DEPORTATION OF UKRAINIAN CHILDREN BY THE RUSSIAN FEDERATION IN 2022–2026: SCALE, MECHANISMS, AND CONSEQUENCES (A HISTORICAL-DEMOGRAPHIC AND SOCIO-ANALYTICAL STUDY)

Abstract. *This study addresses* the urgent need for a comprehensive historical-demographic and socio-analytical examination of the deportation of Ukrainian children by the Russian Federation in 2022–2026, one of the most severe humanitarian and demographic consequences of the ongoing Russian-Ukrainian war. While existing scholarship predominantly focuses on the legal qualification of these practices, their socio-demographic dimensions remain insufficiently explored. *The article aims* to provide an integrated analysis of the scale, mechanisms, and consequences of the deportation of Ukrainian children for Ukrainian society. *The methodological framework* combines approaches from social history, historical demography, and legal-historical analysis, employing comparative, genetic, and quantitative methods. *The source base* includes documents of international organizations, analytical reports, materials from Ukrainian state institutions and international non-governmental organizations, as well as verified media publications. *Conclusions.* The findings demonstrate that the deportation of Ukrainian children constituted a systematic and coordinated policy implemented through standardized mechanisms, including so-called

"evacuation," "medical treatment," and "recreation," as well as the transfer of children from institutional care facilities. The study identifies a multi-level administrative structure and a clearly defined geography of displacement, extending from occupied Ukrainian territories through transit zones to various regions of the Russian Federation and Belarus. The minimum verified number of deported children is estimated at approximately 19,000–20,000; however, the actual scale is likely significantly higher due to limited data access and the absence of a unified registry. The analysis reveals key socio-demographic characteristics of the deported population, highlighting particularly vulnerable groups such as orphans, children deprived of parental care, and children with disabilities. The study further establishes that the children's stay in the Russian Federation is accompanied by systematic assimilation practices, including educational reorientation, ideological influence, changes in legal status, and adoption. Mechanisms of return are shown to be limited in effectiveness, fragmented in nature, and constrained by legal and institutional barriers. In conclusion, the deportation of Ukrainian children is interpreted as an element of a deliberate state policy with long-term demographic and social consequences, requiring further interdisciplinary research and the development of effective strategies for repatriation and reintegration.

Keywords: children; deportation of Ukrainian children; historical-demographic analysis; repatriation and reintegration; Russian-Ukrainian war; mechanisms of deportation; children's rights; forced transfer; social consequences.

Постановка проблеми. Депортація українських дітей Російською Федерацією під час широкомасштабної агресії 2022–2026 рр., є одним із найгостріших гуманітарних наслідків триваючої російсько-української війни. Попри значну кількість звітів міжнародних організацій і правозахисних структур, наукове історичне осмислення цієї проблеми залишається обмеженим. Більшість публікацій сфокусовано на правовій кваліфікації дій держави-агресора, тоді як історико-демографічні та соціальні параметри депортації досліджені значно слабше.

Особливо складною є проблема оцінки чисельності депортованих дітей. Дані різних інституцій суттєво відрізняються через обмежений доступ до окупованих територій, закритість російських державних структур і різні методики обліку. Через це недостатньо вивченими залишаються питання масштабів депортації, вікового й соціального складу дітей, регіонів їхнього походження та подальшого перебування на території РФ.

Важливим аспектом є також механізми та маршрути переміщення дітей, яких окупанти депортували під приводом «евакуації», «лікування»,

«реабілітації» чи «оздоровлення», а також через організоване переміщення вихованців інтернатних закладів. Подальша доля дітей пов'язана з перебуванням у таборах, інтернатах і прийомних сім'ях, зміною громадянства або усиновленням, тоді як випадки їх повернення до України залишаються поодинокими.

У цьому контексті актуальним є комплексне історико-демографічне та соціальне дослідження депортації українських дітей у 2022–2026 рр., що поєднує аналіз кількісних показників, географії переміщень і практик репатріації. Такий підхід дозволяє розглядати депортацію не лише як порушення міжнародного права, а й як один із найтяжчих демографічних і соціальних наслідків російської агресії проти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика депортації українських дітей у контексті російської агресії з 2014 р. поступово формується як окремий напрям сучасних соціально-історичних, історико-правових і міждисциплінарних досліджень. Водночас у науковій літературі вона розробляється фрагментарно, з домінуванням правового та гуманітарно-правового підходів над історико-демографічним і соціальним аналізом.

В українській історичній науці депортація дітей здебільшого розглядається в загальноісторичному та концептуальному вимірі. Так, у статті Сергія Семенова та Володимира Адамовського вона трактована як різновид насильницьких практик XX–XXI ст. із довготривалими демографічними та соціальними наслідками [1, С. 158–164]. Натомість дослідження Миколи Галіва та Орести Карпенко, побудоване на аналізі медійних джерел, реконструює основні механізми викрадення й вивезення українських дітей у 2022–2024 рр., однак має переважно описовий характер і не містить системного історико-демографічного аналізу [2, С. 62–76].

Найбільш розробленим є правовий вимір проблеми. У працях Юлії Пашковської [3, С. 134–140], Анни Політової [4, С. 42–49] та Ольги Чопорової [5, С. 152–160] депортація дітей розглядається крізь призму міжнародного гуманітарного та кримінального права, з акцентом на кваліфікації таких дій як воєнного злочину, злочину проти людяності або прояву геноцидної політики. Через виразно юридичну спрямованість ці дослідження майже не охоплюють соціально-демографічні параметри депортації.

У міжнародному дискурсі проблема також аналізується переважно в правовому та концептуальному вимірі. Зокрема, Юлія Йоффе розглядає примусове переміщення українських дітей, відповідно до положень Конвенції про запобігання злочину геноциду, як форму геноцидної практики [6, P. 315–351]. У ширшому міждисциплінарному контексті Діана Думітру, А. Дірк Мозес [7, P. 253–255] і Марія Мяллксо [8, P. 471–481] інтерпретують

війну Росії проти України як імперський і колоніальний проєкт, у межах якого депортація дітей виступає інструментом насильства й асиміляції.

Отже, наукова розробленість проблеми є достатньою у правовому та концептуальному аспектах, але недостатньою в площині історико-демографічного й соціального аналізу. У літературі бракує комплексних досліджень, що поєднували б оцінку масштабів депортації, аналіз вікової й соціальної структури дітей, реконструкцію маршрутів переміщення та вивчення їх подальшої долі й механізмів повернення. Заповнення цієї дослідницької прогалини і становить мету пропонованої статті.

Мета дослідження полягає у спробі комплексного історико-демографічного та соціального аналізу депортації українських дітей Російською Федерацією у 2022–2026 рр., визначенні її масштабів, механізмів реалізації та демографічних і соціальних наслідків для України.

Завдання статті передбачають: узагальнення та критичне зіставлення кількісних даних щодо масштабів депортації неповнолітніх громадян України до РФ у 2022–2026 рр.; визначення механізмів і географії депортації; характеристику соціально-демографічних параметрів депортованих та форм їх подальшого перебування на території держави-агресора; оцінку демографічних і соціальних наслідків депортації, а також окреслення проблем повернення й реінтеграції українських дітей.

Джерельна база дослідження охоплює комплекс різнорідних джерел, що дозволяє поєднати конкретно-історичний, соціально-демографічний і правовий аналіз проблеми. Її основу становлять офіційні документи міжнародних організацій, аналітичні звіти міжурядових і правозахисних інституцій, матеріали державних органів України, дослідження неурядових організацій та відкриті цифрові ресурси.

Ключову групу джерел складають звіти міжнародних організацій, які фіксують факти насильницького переміщення українських дітей і надають їм правову оцінку. Серед них – документи Управління Верховного комісара ООН з прав людини, доповіді Незалежної міжнародної комісії ООН з розслідування подій в Україні, матеріали Парламентської асамблеї Ради Європи та ОБСЄ. Важливими є також аналітичні дослідження Європейського парламенту, звіти українських державних і правозахисних інституцій, матеріали міжнародних громадських організацій та журналістські розслідування і медійні публікації, що містять задокументовані випадки примусового переміщення дітей з окупованих територій України.

Методологічну основу дослідження становить поєднання підходів соціальної історії, історичної демографії та історико-правового аналізу. У роботі використано історико-порівняльний та історико-генетичний методи, а також кількісні методи аналізу демографічних даних. Важливе

значення має критика джерел і зіставлення даних різних інституцій для встановлення максимально достовірних оцінок масштабів депортації.

Під час первинного пошуку й опрацювання матеріалів застосовувалися цифрові інструменти аналізу даних, зокрема елементи технологій штучного інтелекту для виявлення релевантних джерел і попереднього аналізу великих масивів текстів. Отримані результати використовувалися як допоміжний інструмент і перевірялися шляхом подальшого критичного аналізу джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після початку широкомасштабного вторгнення Російської Федерації у лютому 2022 р. депортація українських дітей з окупованих територій набула системного характеру. Електронні медіа, журналістські розслідування, матеріали українських державних інституцій та міжнародні моніторингові звіти зафіксували численні епізоди насильницького переміщення дітей, що дає змогу реконструювати механізми, масштаби та географію цих злочинів [9; 10; 11]. За даними українських державних інституцій, станом на липень 2023 р. було підтверджено щонайменше 19,546 випадків депортації або примусового переміщення українських дітей, серед яких 4,396 дітей-сиріт; повернути вдалося лише 388 дітей [9, С. 10–13].

Одними з перших зафіксованих випадків стали депортації дітей із Донецької та Луганської областей. У травні 2022 р. російські окупаційні сили вивезли щонайменше 267 дітей-сиріт із Маріуполя та Волновахи до Ростовської області РФ, де їх розмістили у спортивно-оздоровчому комплексі «Ромашка» поблизу Таганрога. Загалом, за повідомленнями української сторони, з Донеччини до Росії було депортовано близько 540 дітей-сиріт, яких готували до набуття громадянства РФ за спрощеною процедурою (Загородній, 2022) За повідомленням міністерки України з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій Ірини Верещук, станом на червень 2022 р. Росія депортувала на свою територію 1,200,000 громадян України, серед яких 240,000 дітей [11, P. 12]. Звіти міжнародних організацій також засвідчують, що дітей часто переміщували під приводом «евакуації» або «гуманітарної допомоги», після чого транспортували до Росії чи на підконтрольні їй території [10; 12, P. 14–15].

На Луганщині у 2022 р. окупаційна адміністрація використовувала практику так званих «медичних обстежень» та «оздоровлення» дітей як привід для їхнього вивезення до Росії. Щонайменше 40 дітей із Лисичанська та Сєвєродонецька було примусово перевезено до таборів у Ставропольському краї, де вони зазнавали пропагандистського впливу, а їх повернення ускладнювалося вимогою особистої присутності батьків у РФ [13; 10]. Саме мережа так званих «оздоровчих» таборів стала одним із

головних інструментів депортації: на території Росії та окупованого Криму функціонувала мережа щонайменше 66 установ, значна частина яких виконувала функції центрів політичного перевиховання [14, P. 11].

Після окупації окремих населених пунктів Миколаївської та Херсонської областей російські військові й представники окупаційної адміністрації організовували вивезення дітей із закладів інституційного догляду спочатку до проміжних пунктів на щойно окупованій території, а згодом – до Криму або Російської Федерації [15, P. 7–10; 16, C. 29–30]. Особливого розголосу набув випадок Херсонського обласного будинку дитини: 2 вересня 2022 р. двох малюків вивезли під приводом «лікування у Москві», а 21 жовтня 2022 р. депортували ще 46 вихованців віком до п'яти років, яких перевезли до окупованого Криму та почали готувати до передачі в російські прийомні сім'ї [17; 11, P. 23–24].

Reuters задокументував також примусове переміщення українських підлітків із Херсона через Геніческ до таборів у Криму, де їм забороняли українську символіку, змушували вивчати російський гімн і пропонували отримати російські паспорти [18]. Після масових депортацій із Херсонщини частину дітей зосереджували у санаторно-табірній інфраструктурі Криму, яка виконувала функції тимчасового утримання, сортування та подальшого переміщення дітей углиб Росії [14, P. 11–12, 18–19; 16, C. 30].

Окрему категорію становили діти з інвалідністю та вихованці інтернатних закладів. У жовтні 2022 р. російські окупаційні органи перевезли вихованців Олешківської школи-інтернату до окупованого Криму та Краснодарського краю РФ. Подальші розслідування засвідчили, що частину з них було переміщено вглиб Росії, де їм почали оформлювати російські документи та банківські рахунки [19; 20]. Іншим задокументованим прикладом став табір «Медвежонок» у Краснодарському краї, куди в серпні 2022 р. доставили близько 300 дітей із Харківської області під приводом літнього відпочинку, але після завершення програми їх повернення було заблоковано [14, 2023, P. 18; 21, P. 18–19].

Окремим напрямом стало переміщення українських дітей до Білорусі. За даними міжнародних досліджень, у 2022–2023 рр. туди було перевезено щонайменше 2,442 дитини з окупованих територій України. Їх розміщували в таборах і санаторіях Мінської та Гомельської областей під приводом «оздоровлення» та «культурного виховання», але частина таких закладів використовувалася для ідеологічного впливу та політичної індоктринації [22, P. 8–9]. Доповіді ПАРЄ та ОБСЄ також підтверджують, що дітей перевозили до санаторіїв і таборів на території союзних Росії держав, де їх залучали до програм «патріотичного виховання» й русифікації [11, P. 7–9; 23, P. 12–14; 10, P. 13–17].

У сукупності наведені факти свідчать про існування розгалуженої мережі установ на території Росії, окупованого Криму та Білорусі, які використовувалися для розміщення, ідеологічного впливу та подальшої інтеграції депортованих українських дітей у російський соціокультурний простір. ПАРЄ станом на квітень 2023 р. фіксувала щонайменше 19,384 депортовані українські дитини, частину з яких передавали до прийомних сімей або розміщували у дитячих будинках і таборах із програмами русифікації [24, P. 2–4]. Незалежна міжнародна комісія з розслідування подій в Україні також підтвердила, що ці практики можуть кваліфікуватися як серйозні порушення міжнародного гуманітарного права і воєнні злочини [12].

Однією з найскладніших проблем дослідження є визначення кількісних параметрів депортації. Основна складність полягає не у відсутності інформації про самі факти переміщення, а у відсутності єдиного достовірного реєстру депортованих дітей та обмеженому доступі до окупованих територій і території РФ. У джерелах співіснують три рівні статистики: верифікована, оперативно-облікова та оціночна. Найчастіше фігурує показник 19,384 депортованих або примусово переміщених дітей, зафіксований у документах ПАРЄ; уточнений український державний облік станом на липень 2023 р. подає 19,546 ідентифікованих випадків; поряд із цим у публічному дискурсі циркулюють значно вищі оцінки, які, однак, не є результатом повної поіменної верифікації [12, P. 13–14; 9, С. 11].

Розбіжності в показниках зумовлені відмінностями методології обліку, обмеженим доступом до окупованих територій, багатоступеневим характером переміщення дітей та інформаційною закритістю російської сторони. Звіт експертної місії ОБСЄ прямо зазначає, що встановити точну кількість депортованих дітей неможливо, оскільки російська влада не надає повних даних про їхнє місцеперебування та правовий статус [10, P. 10–11]. Додаткову складність створює термінологічна неоднозначність: частина документів фіксує лише власне депортацію до РФ, інші включають і примусове переміщення до Криму, Білорусі або інших підконтрольних Росії територій [11]. Водночас міжнародні дослідження дозволяють оцінити масштаби інфраструктури: мережа щонайменше 66-ти установ у Росії, окупованому Криму та Білорусі демонструє організований характер цієї системи [21, P. 18–22; 22, P. 8–9; 15, P. 6–7]. Суттєвим обмеженням залишається і відсутність доступу міжнародних організацій до частини закладів та окупованих територій [25, С. 3].

Аналіз географії депортації у 2022–2026 рр. демонструє структуровану систему переміщення неповнолітніх із окупованих територій України до різних регіонів РФ та підконтрольних їй територій. Основними регіонами

походження дітей були Донецька, Луганська, Харківська, Херсонська та Запорізька області [11, P. 7–9; 21, P. 6–8]. У більшості випадків першим етапом було транспортування до Криму або прикордонних регіонів РФ, які виконували функцію транзитних зон [14, P. 11–12; 15, P. 8–10], після чого дітей переправляли далі вглиб Росії [21, P. 14–18; 11, P. 13–14].

Подальше переміщення відбувалося до кількох територіальних кластерів: чорноморсько-кримського, де функціонувала значна частина таборів і санаторіїв; центрального, пов'язаного з довготривалішим розміщенням у навчальних та соціальних установах та віддаленого, що охоплював Сибір та Далекий Схід і максимально ускладнював повернення дітей та їх контакт із родинами [14, P. 11–12, 18–19; 26, P. 8–10, 11–13]. Окремий напрям становила Білорусь, де дітей розміщували в таборах і санаторіях Мінської та Гомельської областей, частково залучаючи до програм індоктринації [14, P. 14–16].

Міжнародні звіти, матеріали правозахисних організацій та українських державних інституцій дозволяють окреслити основні демографічні та соціальні характеристики депортованих дітей. Їхній віковий склад охоплював широкий діапазон – від немовлят до підлітків старшого шкільного віку [11, P. 9; 26, P. 9]. Діти дошкільного віку, особливо вихованці будинків дитини, частіше ставали об'єктом тривалого інституційного розміщення або усиновлення [14, P. 16; 9, С. 12–13]. Натомість підлітків переважно спрямовували до таборів «оздоровлення» та «перевиховання» [11, P. 10; 14, P. 17], де їх переводили на російські освітні програми [26, P. 10] і піддавали системному ідеологічному впливу [14, P. 18–19; 11, P. 11].

Найбільш уразливими групами були діти-сироти [9, С. 14], діти, позбавлені батьківського піклування [25, С. 27], неповнолітні без супроводу дорослих [11, P. 12] та діти з інвалідністю [25, С. 28–30; 19].

Депортація українських дітей здійснювалася через систему продуманих окупантами та колаборантами заздалегідь типових «сценаріїв», формально обґрунтованих гуманітарними потребами неповнолітніх.

Найпоширенішими механізмами були «евакуація» із зон бойових дій [11, P. 7], вивезення під приводом «лікування» чи «реабілітації» [11, P. 8], направлення на «оздоровлення» або «відпочинок» до таборів [14, P. 15–16], а також цілеспрямоване переміщення дітей з інтернатних, соціальних та медичних закладів [15, P. 6–8; 14, P. 16].

Практична реалізація цієї політики мала багаторівневий адміністративний характер: окупаційні адміністрації організовували первинне вилучення дітей [11, P. 9], регіональні органи влади РФ забезпечували їх розміщення у таборах, інтернатах, медичних закладах або прийомних сім'ях [14, P. 17–18; 25, С. 28], а федеральний рівень координував програми

усиновлення, зміни громадянства та інтеграції у російське соціальне середовище [26, P. 11–12; 25, С. 29–30].

Перебування депортованих українських дітей у Російській Федерації мало системний і довготривалий характер [14, P. 14]. Після переміщення з окупованих територій вони потрапляли в інституційно неоднорідне середовище – табори, інтернатні та соціальні установи, прийомні й опікунські сім'ї [14, P. 15–16; 11, P. 10]. У всіх цих формах розміщення фіксуються практики освітньої інтеграції [26, P. 10], ідеологічного впливу [14, P. 18] та правового переоформлення статусу дітей [11, P. 11].

Місія ОБСЄ наголошує, що незалежно від форми розміщення діти піддавалися так званій «ре-освіті»: використанню російських навчальних програм, забороні української мови та культурних символів України [10, P. 15–17]. Окремими чинниками незворотності депортації стали передача дітей у прийомні сім'ї [14, P. 19], усиновлення [26, P. 11], зміна персональних даних [9, С. 15] і спрощене надання громадянства РФ дітям з окупованих територій України [26, P. 12; 9, С. 16].

Питання повернення депортованих українських дітей є одним із найскладніших аспектів проблеми, оскільки пов'язане не лише з фізичним поверненням неповнолітніх, а й із відновленням їхнього правового статусу, документів та сімейних зв'язків. Аналіз доступних джерел свідчить, що у 2022–2026 рр. механізми репатріації залишалися фрагментарними [27, P. 18–20].

Повернення залежало переважно від поєднання індивідуальних ініціатив батьків і родичів [27, P. 21], діяльності неурядових організацій та обмежених міжнародних гуманітарних посередницьких каналів [28, P. 12–15].

Головними бар'єрами були соціальна вразливість значної частини дітей [25, С. 27–28], відсутність прозорих механізмів обліку [27, P. 19], зміна персональних даних [9, С. 15], переміщення між різними установами [14, P. 18–19], відмова органів влади РФ надавати інформацію [26, P. 12] та правові наслідки спрощеного надання громадянства і усиновлення [26, P. 11–12; 25, С. 29–30].

У кількісному вимірі масштаби повернення залишалися вкрай обмеженими: станом на 2023 р. було повернуто менш ніж 400 українських дітей із майже 20 000 офіційно задокументованих випадків депортації, тобто близько 2 % від кількості ідентифікованих депортованих дітей [27, P. 22; 9, С. 11].

Висновки. Проведене дослідження дозволило в загальних рисах проаналізувати депортацію українських дітей Російською Федерацією у 2022–2026 рр. як багатовимірне соціально-демографічне та історичне

явище, що має ознаки системної державної політики та супроводжується довготривалими наслідками для українського суспільства.

Встановлено, що за умов домінування правового та гуманітарно-правового підходів у вивченні проблеми, її історико-демографічний та соціальний аналіз залишається фрагментарним. Це обумовило необхідність інтеграції кількісних, просторових і соціальних параметрів депортації в єдину дослідницьку модель.

Узагальнення та критичне зіставлення джерел засвідчило, що масштаби депортації можуть бути визначені лише в межах відносно достовірних мінімальних показників (близько 19,000–20,000 ідентифікованих випадків), тоді як реальна кількість депортованих дітей є значно більшою. Розбіжності у статистичних оцінках зумовлені відсутністю єдиного реєстру, різними методиками обліку, а також системною інформаційною закритістю російської сторони.

Дослідження підтвердило існування структурованої системи депортації, яка включала типові механізми (псевдоевакуація, «оздоровлення», «лікування», переміщення з інституційних закладів) і багаторівневу адміністративну координацію. Географія переміщення дітей мала чітко виражену логіку: від прифронтових та окупованих територій через транзитні зони (Крим, прикордонні регіони РФ) до віддалених регіонів Росії та Білорусі.

Визначено ключові соціально-демографічні характеристики депортованих дітей. Найбільш уразливими групами виступали діти-сироти, діти без батьківського піклування, неповнолітні без супроводу та діти з інвалідністю. Віковий склад охоплював широкий спектр – від немовлят до підлітків, що зумовлювало диференційовані практики їх подальшого розміщення та інтеграції.

Перебування дітей на території РФ мало системний та довготривалий характер й супроводжувалося комплексом практик асиміляції: зміною освітнього середовища, ідеологічним впливом, обмеженням української ідентичності, зміною персональних даних, наданням громадянства та усиновленням. Синергія названих чинників створює передумови для незворотності частини депортаційного потоку.

Депортація українських дітей має суттєві демографічні та соціальні наслідки. Вона впливає на структуру дитячого населення, посилює втрати людського потенціалу, деформує сімейні зв’язки та формує довготривалі ризики для соціальної реінтеграції постраждалих дітей.

Аналіз механізмів повернення показав їхню обмежену ефективність у 2022–2026 рр. Репатріація мала фрагментарний характер і залежала переважно від індивідуальних ініціатив, діяльності неурядових організацій

та обмежених міжнародних каналів посередництва. Основними бар'єрами виступали зміна правового статусу дітей, їхнє переміщення між установами, відсутність доступу до інформації та інституційні обмеження з боку РФ.

Узагальнюючи, слід констатувати, що депортація українських дітей у досліджуваний період була не сукупністю окремих епізодів, а елементом цілеспрямованої політики, яка поєднувала демографічні, соціальні та ідеологічні компоненти. Її наслідки виходять за межі гуманітарної кризи та мають довгостроковий характер, що потребує подальших міждисциплінарних досліджень і розробки ефективних механізмів повернення та реінтеграції постраждалих від депортації неповнолітніх українців.

Література:

1. Семенов С. В., Адамовський В. І. Депортація дітей як окремий історичний феномен XX–XXI століть. Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Історичні науки. 2025. Т. 36 (75). № 3. С. 158–164. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5984.2025/3.23

2. Галів М., Карпенко О. Викрадення українських дітей російськими окупантами (2022–2024): за матеріалами вітчизняних мас-медіа. Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць ДДПУ ім. І. Франка. Серія Історія. Спецвипуск. 2024. С. 62–76. DOI: https://doi.org/10.24919/2312-2595.spec.5

3. Пашковська Ю. В. Правовий аналіз депортації українських дітей до Росії. Право і суспільство. 2023. № 6. С. 134–140. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/lsp/article/download/7725/7934/23536 (дата звернення: 22.02.2026).

4. Політова А. С. Проблеми кримінальної відповідальності за незаконну депортацію дітей. ScienceRise: Juridical Science. 2024. № 2 (28). С. 42–49. DOI: https://doi.org/10.15587/2523-4153.2024.309121

5. Чопорова О. Ю. Злочини російських окупантів проти волі, честі і гідності українських дітей. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. 2025. Вип. 1 (65). С. 152–160. DOI: https://doi.org/10.20535/2308-5053.2025.1(65).332572

6. Ioffe Y. Forcibly Transferring Ukrainian Children to the Russian Federation: Legal and Factual Aspects. Journal of Genocide Research. 2023. Vol. 25. No. 3–4. P. 315–351. DOI: https://doi.org/10.1080/14623528.2023.2228085

7. Dumitru D., Moses A. D. Introduction: The Russian Invasion of Ukraine. Journal of Genocide Research. 2023. Vol. 25. No. 3–4. P. 253–255. DOI: https://doi.org/10.1080/14623528.2023.229076

8. Mälksoo M. The Postcolonial Moment in Russia's War Against Ukraine. Journal of Genocide Research. 2023. Vol. 25. No. 3–4. P. 471–481. DOI: https://doi.org/10.1080/14623528.2022.2074947

9. Системна російська політика знищення ідентичності українських дітей: спеціальна доповідь «Переопилені». Київ: Уповноважений Верховної Ради України з прав людини, 2023. 61 с. URL: https://www.ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/C%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C__%D0%9F%D0%95%D0%A0%D0%95%D0%9E%D0%9F%D0%98%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%86_pdf (дата звернення: 22.03.2026).

10. Bílková V., Hellestveit C., Šteinerte E. Report on Violations and Abuses of International Humanitarian and Human Rights Law Related to the Forcible Transfer and/or Deportation of Ukrainian Children to the Russian Federation. Warsaw: OSCE ODIHR, 2023. 90 p. URL: https://odihr.osce.org/sites/default/files/f/documents/7/7/542751_1.pdf (accessed 22.03.2026).

11. Forcible Transfers and Deportations of Ukrainian Children and Other Civilians to the Russian Federation or to Temporarily Occupied Ukrainian Territories: Report. Strasbourg: Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 2023. 15 p. URL: https://pace.coe.int/en/files/31727?utm_source=chatgpt.com (accessed 22.03.2026).

12. Report of the Independent International Commission of Inquiry on Ukraine. Geneva: United Nations Human Rights Council, 2023. 18 p. URL: https://digitallibrary.un.org/record/4093395?ln=en&v=pdf (accessed 22.03.2026).

13. Авєрін О. РФ примусово вивозить дітей з окупованих територій на «лікування» та промиває мізки пропагандою – ЦНС. Факти ICTV. 16.12.2022. URL: https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20221216-rf-prymusovo-vyvozyt-ditej-z-okupovanyh-terytorij-na-likuvannya-ta-promyvaye-mizky-propagandoyu-czns/ (дата звернення: 22.03.2026).

14. Lost Roots: Russia's War Against Ukraine's Children. New Haven: Yale School of Public Health, Humanitarian Research Lab, 2023. 32 p. URL: https://alterpravo.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Lost-roots_eng.pdf?utm_source=chatgpt.com (accessed 22.03.2026).

15. Deportation of Custodial Settings from Occupied Territories of Ukraine: Analytical Report. Kyiv, 2023. 24 p. URL: https://zmina.ua/wp-content/uploads/sites/2/2023/07/deportation_f_eng_web.pdf?utm_source=chatgpt.com (accessed 22.03.2026).

16. Спеціальна доповідь щодо ситуації на тимчасово окупованих Російською Федерацією територіях України. Київ: Уповноважений Верховної Ради України з прав людини, 2025. 80 с. URL: https://www.ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/SpecialReport%D0%86SUMMARY-2025-ukr.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 22.03.2026).

17. Новікова В. Вони написали імена на своїх маленьких ручках: як Росія викрала дітей з Херсонського дитячого будинку. EU Neighbours East. 23.01.2026. URL: https://euneighbourseast.eu/uk/news/stories/napysaly-imena-na-ruchkah-yak-rosiya-vykrala-ditej-iz-hersonskogo-budynku-dytyny/ (дата звернення: 22.03.2026).

18. Саіто М., Цвєткова М., Нікольська П., Звєрєв А. Як російські чиновники та їхні колаборанти таємно викрадають українських дітей. Reuters. 11.01.2024. URL: https://www.reuters.com/investigates/special-report/ukraine-crisis-children/ (дата звернення: 22.03.2026).

19. Новікова В., Асфарі К. Депортація як зброя: трагічна доля дітей з Олешківської школи-інтернату. Українська правда. 17.02.2025. URL: https://www.pravda.com.ua/eng/columns/2025/02/17/7498766/ (дата звернення: 22.03.2026).

20. Бонч-Осмоловська К., Новікова В. «Тепер ви побачите, як цікаво в Росії»: як уповноважена з прав дітей РФ депортує українців з окупованих територій. iStories. 26.04.2024. URL: https://istories.media/en/stories/2024/04/26/deporting-disabled-ukrainians/ (дата звернення: 16.03.2026).

21. Russian's Systematic Program for the Re-education and Adoption of Ukrainian Children. Washington, D.C.: Yale School of Public Health, Humanitarian Research Lab, 2023. 36 p. URL: https://www.ecoi.net/en/document/2088113.html?utm_source=chatgpt.com (accessed 16.03.2026).

22. Khoshnood K., Raymond N. A., Howarth C. N. Belarus' collaboration with Russia in the systematic deportation of Ukraine's children: report. New Haven : Humanitarian Research Lab, Yale School of Public Health, 2023. 44 p. https://medicine.yale.edu/news-article/belarus-collaboration-with-russia-in-the-systematic-deportation-of-ukraines-children/ (accessed 22.03.2026).

23. Situation of the children of Ukraine: report. Doc. 15901. Strasbourg: Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 2024. 9 p. https://pace.coe.int/pdf/6e0e79f81cac5f809dfdc1510992fa1a058acad63885ac9797551bb2529afa62/doc.%2015901.pdf (accessed 22.03.2026).

24. Deportations and forcible transfers of Ukrainian children and other civilians to Russian Federation or to Ukrainian territories temporarily occupied: create conditions for their safe return, stop these crimes and punish the perpetrators: report. Doc. 15748. Strasbourg: Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 2023. 20 p. https://pace.coe.int/pdf/1172fe876310c10bfc8a8afb74b2974eb71e4ec298710d83c8bb5a0080d5cbe1/res.%202495.pdf (accessed 22.03.2026).

25. Права дитини в Україні: доповідь Управління Верховного комісара ООН з прав людини. Женева: OHCHR, 2025. 46 с. URL: https://ukraine.ohchr.org/sites/default/files/2025-04/2025-03-21%20OHCHR%20Report%20on%20Children%27s%20Rights%20in%20Ukraine_Ukrainian.pdf (дата звернення: 22.03.2026).

26. Legal Aspects of the Forced Transfer and Deportation of Ukrainian Children to the Russian Federation: Report. Strasbourg: Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 2024. 20 p. URL: https://pace.coe.int/en/files/34333/html?utm_source=chatgpt.com (accessed 22.03.2026).

27. Umland A. Russia's Forcible Transfers of Unaccompanied Ukrainian Children. Stockholm: SCEEUS, 2024. 30 p. URL: https://www.ui.se/globalassets/ui.se-eng/publications/other-publications/russias-forcible-transfers-of-unaccompanied-ukrainian-children.pdf (accessed 22.03.2026).

28. Reintegration of Children Affected by Deportation and Forcible Transfers: International Standards and Best Practices for Ukraine. Kyiv, 2024. 28 p. URL: https://www.president.gov.ua/storage/j-files-storage/01/32/13/a49608e1f44b2040bd643118641cb5b3_1729839169.pdf?utm_source=chatgpt.com (accessed 22.03.2026).

References:

1. Semenov, S. V., & Adamovskyi, V. I. (2025). Deportatsiia ditei yak okremyi istorychnyi fenomen XX–XXI stolit [Deportation of children as a distinct historical phenomenon of the 20th–21st centuries]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu im. V. I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky*, 36(75)(3), 158–164. https://doi.org/10.32782/2663-5984.2025/3.23 [in Ukrainian].

2. Haliv, M., & Karpenko, O. (2024). Vykradennia ukrainskykh ditei rosiiskymy okupantamy (2022–2024): za materialamy vitchyznianykh mas-media [Abduction of Ukrainian children by Russian occupiers (2022–2024): Based on domestic mass media]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats DDPU im. I. Franka. Seriia Istoriia*, Special issue, 62–76. https://doi.org/10.24919/2312-2595.spec.5 [in Ukrainian].

3. Pashkovska, Yu. V. (2023). Pravovyi analiz deportatsii ukrainskykh ditei do Rosii [Legal analysis of the deportation of Ukrainian children to Russia]. *Pravo i suspilstvo*, (6), 134–140. https://journals.pnu.edu.ua/index.php/lsp/article/download/7725/7934/23536 [in Ukrainian].

4. Politova, A. S. (2024). Problemy kryminalnoi vidpovidalnosti za nezakonnu deportatsiiu ditei [Problems of criminal liability for illegal deportation of children]. *ScienceRise: Juridical Science*, 2(28), 42–49. https://doi.org/10.15587/2523-4153.2024.309121 [in Ukrainian].

5. Choporova, O. Yu. (2025). Zlochyny rosiiskykh okupantiv proty voli, chesti i hidnosti ukrainskykh ditei [Crimes of Russian occupiers against the will, honor, and dignity of Ukrainian children]. *Visnyk NTUU "KPI". Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo*, 1(65), 152–160. https://doi.org/10.20535/2308-5053.2025.1(65).332572 [in Ukrainian].

6. Ioffe, Y. (2023). Forcibly transferring Ukrainian children to the Russian Federation: Legal and factual aspects. *Journal of Genocide Research*, 25(3–4), 315–351. https://doi.org/10.1080/14623528.2023.2228085 [in English].

7. Dumitru, D., & Moses, A. D. (2023). Introduction: The Russian invasion of Ukraine. *Journal of Genocide Research*, 25(3–4), 253–255. https://doi.org/10.1080/14623528.2023.229076 [in English].

8. Mälksoo, M. (2023). The postcolonial moment in Russia's war against Ukraine. *Journal of Genocide Research*, 25(3–4), 471–481. https://doi.org/10.1080/14623528.2022.2074947 [in English].

9. Systemna rosiiska polityka znyshchennia identychnosti ukrainskykh ditei: spetsialna dopovid "Pereopyleni" [Systematic Russian policy of destroying the identity of Ukrainian children: Special report "Re-educated"]. (2023). Kyiv: Ukrainian Parliament Commissioner for Human Rights. https://www.ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/C%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C__%D0%9F%D0%95%D0%A0%D0%95%D0%9E%D0%9F%D0%98%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%86_pdf [in Ukrainian].

10. Bílková, V., Hellestveit, C., & Šteinerte, E. (2023). *Report on violations and abuses of international humanitarian and human rights law related to the forcible transfer and/or deportation of Ukrainian children to the Russian Federation*. OSCE ODIHR. https://odihr.osce.org/sites/default/files/f/documents/7/7/542751_1.pdf [in English].

11. Parliamentary Assembly of the Council of Europe. (2023). *Forcible transfers and deportations of Ukrainian children and other civilians to the Russian Federation or to temporarily occupied Ukrainian territories: Report*. https://pace.coe.int/en/files/31727 [in English].

12. United Nations Human Rights Council. (2023). *Report of the Independent International Commission of Inquiry on Ukraine*. https://digitallibrary.un.org/record/4093395 [in English].

13. Averin, O. (2022, December 16). RF prymusovo vyvozyt ditei z okupovanykh terytorii na "likuvannia" ta promyvaie mizky propagandoiu – TsNS [RF forcibly takes children from occupied territories for "treatment" and brainwashes them with propaganda – CNS]. *Fakty ICTV*. https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20221216-rf-prymusovo-vyvozyt-ditej-z-okupovanyh-terytorij-na-likuvannya-ta-promyvaye-mizky-propagandoyu-czns/ [in Ukrainian].

14. *Lost roots: Russia's war against Ukraine's children*. (2023). Yale School of Public Health, Humanitarian Research Lab. https://alterpravo.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Lost-roots_eng.pdf [in English].

15. *Deportation of custodial settings from occupied territories of Ukraine: Analytical report*. (2023). Kyiv. https://zmina.ua/wp-content/uploads/sites/2/2023/07/deportation_f_eng_web.pdf [in English].

16. Spetsialna dopovid shchodo sytuatsii na tymchasovo okupovanykh Rosiiskoiu Federatsiieiu terytoriiakh Ukrainy [Special report on the situation in the temporarily occupied territories of Ukraine]. (2025). Kyiv: Ukrainian Parliament Commissioner for Human Rights. https://www.ombudsman.gov.ua/storage/app/media/uploaded-files/SpecialReport%D0%86SUMMARY-2025-ukr.pdf [in Ukrainian].

17. Novikova, V. (2026, January 23). Vony napysaly imena na svoikh malenkykh ruchkakh: yak Rosiia vykrala ditei z Khersonskoho dytiachoho budynku [They wrote their names on their little hands: How Russia abducted children from a Kherson orphanage]. *EU Neighbours East*. https://euneighbourseast.eu/uk/news/stories/napysaly-imena-na-ruchkah-yak-rosiya-vykrala-ditej-iz-hersonskogo-budynku-dytyny/ [in Ukrainian].

18. Saito, M., Tsvetkova, M., Nikolska, P., & Zverev, A. (2024, January 11). Yak rosiiski chynovnyky ta yikhni kolaboranty taiemno vykradaiut ukrainskykh ditei [How Russian officials and their collaborators secretly abduct Ukrainian children]. *Reuters*. https://www.reuters.com/investigates/special-report/ukraine-crisis-children/ [in Ukrainian].

19. Novikova, V., & Asfari, K. (2025, February 17). Deportatsiia yak zbroia: трahichna dolia ditei z Oleshkyvskoi shkoly-internatu [Deportation as a weapon: The tragic fate of children from the Oleshky boarding school]. *Ukrainska Pravda*. https://www.pravda.com.ua/eng/columns/2025/02/17/7498766/ [in Ukrainian].

20. Bonch-Osmolovska, K., & Novikova, V. (2024, April 26). "Teper vy pobachyte, yak tsikavo v Rosii": yak upovnovazhena z prav ditei RF deportuie ukraintsiv z okupovanykh terytorii ["Now you will see how interesting it is in Russia": How the Russian children's rights commissioner deports Ukrainians]. *iStories*. https://istories.media/en/stories/2024/04/26/deporting-disabled-ukrainians/ [in Ukrainian].

21. *Russia's systematic program for the re-education and adoption of Ukrainian children*. (2023). Yale School of Public Health. https://www.ecoi.net/en/document/2088113.html [in English].

22. Khoshnood, K., Raymond, N. A., & Howarth, C. N. (2023). *Belarus' collaboration with Russia in the systematic deportation of Ukraine's children: Report*. Yale School of Public Health. [in English].

23. Parliamentary Assembly of the Council of Europe. (2024). *Situation of the children of Ukraine: Report* (Doc. 15901). https://pace.coe.int/pdf/6e0e79f81cac5f809dfdc1510992fa1a058acad63885ac9797551bb2529afa62/doc.%2015901.pdf [in English].

24. Parliamentary Assembly of the Council of Europe. (2023). *Deportations and forcible transfers of Ukrainian children…* (Doc. 15748). https://pace.coe.int/pdf/1172fe876310c10bfc8a8afb74b2974eb71e4ec298710d83c8bb5a0080d5cbe1/res.%202495.pdf [in English].

25. Prava dytyny v Ukraini: dopovid Upravlinnia Verkhovnoho komisara OON z prav liudyny [Children's rights in Ukraine: Report of the Office of the UN High Commissioner for Human Rights]. (2025). OHCHR. https://ukraine.ohchr.org/sites/default/files/2025-04/2025-03-21%20OHCHR%20Report%20on%20Children%27s%20Rights%20in%20Ukraine_Ukrainian.pdf [in Ukrainian].

26. Parliamentary Assembly of the Council of Europe. (2024). *Legal aspects of the forced transfer and deportation of Ukrainian children to the Russian Federation: Report*. https://pace.coe.int/en/files/34333/html [in English].

27. Umland, A. (2024). *Russia's forcible transfers of unaccompanied Ukrainian children*. SCEEUS. https://www.ui.se/globalassets/ui.se-eng/publications/other-publications/russias-forcible-transfers-of-unaccompanied-ukrainian-children.pdf [in English].

28. *Reintegration of children affected by deportation and forcible transfers: International standards and best practices for Ukraine*. (2024). Kyiv. https://www.president.gov.ua/storage/j-files-storage/01/32/13/a49608e1f44b2040bd643118641cb5b3_1729839169.pdf [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 328.185:321(091)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3950-3963

Сатаєва Аліна Михайлівна асистент кафедри фундаментальних і приватно-правових дисциплін, начальник юридичного відділу Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського https://orcid.org/0009-0004-4182-1654

ЗАКОНОТВОРЧІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ВІДНОСИН В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Анотація. У статті здійснено порівняльно-історичний аналіз соціально-економічних наслідків законотворчої діяльності в різні періоди розвитку держав і суспільств. Показано, що законодавчі рішення виступають не лише засобом нормативного впорядкування, а й інструментом формування економічних стимулів, розподілу ресурсів, ризиків і відповідальності, що безпосередньо впливає на конкуренцію, зайнятість, інвестиційну динаміку та рівень соціальної справедливості. Узагальнено еволюцію домінантних напрямів правового регулювання – від античних норм власності й договору та середньовічних станово-корпоративних порядків до меркантилістських протекціоністських політик, індустріального трудового й антимонопольного законодавства, післявоєнних моделей соціальної держави, неоліберальної дерегуляції, постсоціалістичних реформ інститутів власності та сучасних цифрових і антикризових регуляторних практик. Наголошено, що результативність законотворчих рішень визначається не лише змістом норм, а й інституційною спроможністю держави, якістю правозастосування та соціокультурним контекстом, а також супроводжується ризиками побічних ефектів (нерівність, монополізація, регуляторне захоплення, бюрократизація).

Обґрунтовано, що результативність законодавчих рішень визначається інституційною спроможністю держави, якістю правозастосування, прозорістю процедур і рівнем суспільної довіри, тоді як ключовими ризиками побічних ефектів є рентний пошук, лобізм, регуляторне захоплення та зростання нерівності. Зроблено висновок про необхідність контекстного підходу до реформ і впровадження інструментів доказового оцінювання регуляторного впливу для підвищення якості нормотворення. Зроблено висновок про доцільність використання комплексного підходу, який поєднує інституційний аналіз, оцінювання стимулів та порівняльно-правову перспективу для прогнозування наслідків сучасних регуляторних рішень.

Ключові слова: законотворчість, законодавчі рішення, правове регулювання, соціально-економічні наслідки, інститути, стимули, нерівність, регуляторне захоплення, правові сім'ї, компаративний аналіз, історичні періоди, оцінювання регуляторного впливу.

Sataieva Alina Assistant Professor of the Department of Fundamental and Private Law Disciplines, Head of the Legal Department of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi, https://orcid.org/0009-0004-4182-1654

LEGISLATION AS A TOOL FOR FORMING SOCIO-POLITICAL RELATIONS IN A HISTORICAL CONTEXT

Abstract. The article provides a comparative historical analysis of the socio-economic consequences of lawmaking across different stages of state and societal development. It shows that legislative decisions are not only a means of normative ordering but also a tool for shaping economic incentives and allocating resources, risks, and responsibilities, which directly affects competition, employment, investment dynamics, and the level of social justice. The evolution of dominant approaches to legal regulation is summarized-from ancient rules of property and contract and medieval estate-corporate orders to mercantilist protectionist policies, industrial labor and antitrust legislation, postwar welfare-state models, neoliberal deregulation, post-socialist reforms of property institutions, and contemporary digital and crisis-response regulatory practices. It is emphasized that the effectiveness of lawmaking decisions depends not only on the content of legal norms but also on the state's institutional capacity, the quality of enforcement, and the socio-cultural context, and it is accompanied by risks of unintended effects (inequality, monopolization, regulatory capture, bureaucratization).

It is substantiated that the effectiveness of legislative decisions is determined by institutional capacity, the quality of enforcement, procedural transparency, and the level of public trust, while the key risks of unintended effects include rent-seeking, lobbying, regulatory capture, and rising inequality. The article concludes that reforms require a context-sensitive approach and the introduction of evidence-based tools for regulatory impact assessment to improve the quality of rulemaking. The feasibility of an integrated approach is also justified-one that combines institutional analysis, incentive assessment, and a comparative legal perspective to anticipate the consequences of contemporary regulatory decisions.

Keywords: lawmaking, legislative decisions, legal regulation, socio-economic consequences, institutions, incentives, inequality, regulatory capture, legal families, comparative analysis, historical periods, regulatory impact assessment.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток держав і суспільств засвідчує, що законотворчість є не лише інструментом нормативного впорядкування суспільних відносин, а й одним із ключових механізмів формування економічних і соціальних траєкторій. Законодавчі рішення задають правила доступу до ресурсів, визначають стимули для суб'єктів господарювання, регламентують розподіл ризиків і відповідальності, впливають на конкуренцію, зайнятість, інвестиційний клімат та рівень соціальної справедливості. Відтак оцінювання соціально-економічних наслідків законотворчої діяльності набуває особливої актуальності в умовах зростання складності регуляторних систем, цифровізації, глобальної взаємозалежності та багатофакторних криз.

Історична ретроспектива демонструє, що домінантні напрями правового регулювання змінювалися разом із типом економіки та суспільної організації: від античної стандартизації власності й зобов'язань та середньовічного корпоративно-станового порядку – до меркантилістських протекціоністських практик ранньомодерних держав, індустріального трудового й антимонопольного законодавства, післявоєнних моделей соціальної держави, неоліберальних дерегуляційних реформ і постсоціалістичних трансформацій інститутів власності. У XXI столітті ключовими стають регуляції фінансових ринків, захист даних і цифрові екосистеми, тоді як 2020-ті роки посилили антикризову та безпекову компоненту законотворчості, що актуалізує потребу в доказовому аналізі її ефектів і побічних наслідків [1–12]. У цьому контексті порівняльний підхід є методологічно виправданим, оскільки однакові за змістом норми можуть давати різні результати залежно від правової традиції, інституційної спроможності, політичних стимулів і якості правозастосування. Саме тому дана стаття спрямована на узагальнення історичних закономірностей впливу законодавчих рішень на соціально-економічні процеси та на зіставлення типових механізмів і результатів регуляторних стратегій у різні історичні періоди та в різних національних контекстах [1–5].

Мета статті: здійснити порівняльно-історичне узагальнення та аналіз типових механізмів і соціально-економічних наслідків законотворчої діяльності в різних країнах і історичних періодах, визначивши ключові закономірності, фактори результативності та ризики побічних ефектів законодавчих рішень.

Порівняльно-історичне узагальнення соціально-економічних наслідків законотворчості є методологічно виправданим, оскільки однакові за формою правові норми можуть породжувати різні результати залежно від інституційної якості, правозастосування, структури економіки та домінантних груп інтересів. Саме тому аналіз законодавчих рішень доцільно здійснювати не ізольовано, а як дослідження механізмів впливу права на стимули, поведінку та розподіл ресурсів у конкретних історичних і національних контекстах. Такий підхід дозволяє виявити повторювані закономірності (наприклад, зв'язок між захистом прав власності та інвестиційною активністю; між якістю регулятора й рівнем монополізації; між інклюзивністю інститутів та нерівністю), а також визначити ризики побічних ефектів – від регуляторного захоплення й рентного пошуку до фіскальної перевантаженості чи посилення соціальної поляризації [2, 3].

Теоретичне підґрунтя інституційного виміру таких досліджень [2, 4, 5, 6, 7, 9, 11] формують праці Д. Норта, який обґрунтував роль формальних правил і неформальних норм у забезпеченні передбачуваності та зниженні транзакційних витрат, а також Д. Аджемоглу та Дж. Робінсона, які показали, що відмінності між інклюзивними та екстрактивними інститутами визначають не лише темпи зростання, а й структуру нерівності та доступ до можливостей. Важливою є і позиція Д. Родріка щодо контекстності реформ: одна й та сама правова модель може бути ефективною в одній країні та не дати результатів в іншій через різний рівень інституційної спроможності та політичні обмеження. У вимірі справедливості й соціального добробуту значущими є ідеї А. Сена, які дозволяють оцінювати наслідки законодавчих рішень не лише через економічні показники, а й через можливості, доступ і якість життя (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові законодавчі реформи та їх соціально-економічні наслідки в різні історичні періоди

Історичний період	2–3 конкретні кейси (закон/реформа)	Короткий соціально-економічний ефект
1	2	3
Античність (до V ст.)	Закони Хаммурапі (Вавилон)	Стандартизація санкцій і угод → зниження правової невизначеності, посилення соціальної ієрархії.
	Закони Солона (Афіни)	Пом'якшення боргового рабства, корекція майнових конфліктів → підвищення соціальної стабільності, розширення участі громадян.
	Lex Aquilia (Рим)	Відповідальність за завдану шкоду → формування практик компенсації, підвищення економічної "передбачуваності" у майнових відносинах.
Середньовіччя (V–XV ст.)	Magna Carta (1215) (Англія)	Обмеження фіскального свавілля → посилення гарантій власності та довіри до правил, передумови для розвитку інститутів.
	Магдебурзьке право (Центр.-Сх. Європа)	Міське самоврядування → розвиток торгівлі/ремесел, укріплення локальної економіки.
	Цехові статути (міста Європи)	Контроль якості й доступу до професій → стабільність ремесел, але обмеження конкуренції й інновацій.

Історичний період	2–3 конкретні кейси (закон/реформа)	Короткий соціально-економічний ефект
1	2	3
Ранньомодерний період (XVI–XVIII ст.)	Navigation Acts (Англія/Британія)	Протекціонізм і контроль морської торгівлі → зростання флоту й доходів, загострення торговельних конфліктів.
	Статути монопольних компаній (напр., East India Company)	Концентрація торгівлі й ресурсів → накопичення капіталу, посилення колоніальної нерівності.
	Colbertism/меркантилістські реформи (Франція)	Держпідтримка виробництва → розвиток мануфактур, але високі бар'єри та податковий тиск.
Індустріальна епоха (XIX – поч. XX ст.)	Factory Acts (Велика Британія)	Обмеження дитячої праці, стандарти умов → покращення соціального захисту, зростання витрат бізнесу.
	Sherman Antitrust Act (1890) (США)	Антитрест → стримування монополій, стимулювання конкуренції (хоч ефект залежав від правозастосування).
	Соціальне страхування Бісмарка (Німеччина)	Пенсії/страхування → зниження соціальних ризиків, зміцнення лояльності до держави.

Історичний період	2–3 конкретні кейси (закон/реформа)	Короткий соціально-економічний ефект
1	2	3
Міжвоєнний період (1918–1939)	New Deal (США)	Держпрограми зайнятості й регулювання → підтримка попиту, інфраструктурний розвиток, посилення ролі держави.
	Glass–Steagall Act (1933) (США)	Розділення банкінгу → підвищення фінансової стабільності, обмеження ризикових практик.
	Gold Standard Act/валютні обмеження (1930-ті) (різні країни)	Спроби стабілізації валют → інколи стримування криз, інколи поглиблення спадів через “жорсткі” рамки.
Післявоєнний період (1945–1970-ті)	GI Bill (1944) (США)	Масовий доступ ветеранів до освіти/іпотеки → зростання людського капіталу, розширення середнього класу.
	Beveridge model / NHS (1948) (Велика Британія)	Універсальна медицина/соцзахист → підвищення доступності послуг, зростання бюджетного навантаження.
	Treaty of Rome (1957) (Європа)	Спільний ринок → розширення торгівлі, виробничої кооперації, довгострокове зростання.

Історичний період	2–3 конкретні кейси (закон/реформа)	Короткий соціально-економічний ефект
1	2	3
Неоліберальні реформи (1980–1990-ті)	Deregulation (airlines/telecom) (США/ВБ)	Лібералізація ринків → зниження цін/зростання конкуренції, але ризики концентрації.
	Big Bang (1986) (Велика Британія)	Реформи фінринку → посилення ролі Лондона як фінцентру, зростання системних ризиків.
	Тах реформування (Reaganomics/Thatcherism)	Стимули для інвестицій → зростання в окремих секторах, водночас тенденції до нерівності доходів.
Постсоціалістична трансформація (1990-ті)	Ваучерна приватизація (Чехія/РФ та ін.)	Швидкий перерозподіл власності → розвиток приватного сектору, але ризики олігархізації /нерівності.
	Конституційні та майнові реформи (країни ЦСЄ)	Юридичне закріплення ринку → інвестиційний сигнал, але залежн. від якості інститутів і судів.
	Антимонопольне/конкурентне законодавство (ЦСЄ)	Підтримка конкуренції → у разі дієвих регуляторів зменшення зловживань, інакше – формальність.
Глобалізація та цифровізація (2000–2010-ті)	GDPR (2018) (ЄС)	Захист даних → підвищення стандартів приватності, комплаєнс-витрати для бізнесу.
	Dodd–Frank Act (2010) (США)	Посткризове фінрегулювання → зниження ризиків, складність регуляції й витрати на виконання.
	e-Government reforms (Естонія та ін.)	Цифрові послуги → зменшення транзакційних витрат, підвищення прозорості, але виклик цифрової нерівності.

Історичний період	2–3 конкретні кейси (закон/реформа)	Короткий соціально-економічний ефект
1	2	3
Період полі-криз (2020-ті)	CARES Act (2020) (США)	Фіскальна підтримка → збереження зайнятості/доходів, але збільшення боргу та інфляційних ризиків.
	EU Recovery and Resilience Facility (NextGenerationEU) (ЄС)	Інвестиції в відновлення / зелений перехід → стимулювання модернізації, залежність від ефективності освоєння коштів.
	Санкційні режими та експортний контроль (2022+) (різні країни)	Перебудова ланцюгів постачання → структурні зсуви в торгівлі /промисловості, короткострокові витрати й адаптаційні ефекти.

Античність (до V ст.) характеризується становленням базових правових інститутів, насамперед норм власності, договору, відповідальності та податкових зобов'язань. Законотворчість виконувала функцію первинної стандартизації суспільних відносин, забезпечуючи передбачуваність обміну й управління ресурсами, але водночас легітимізувала статусну нерівність (поділ на стани, правові обмеження для окремих груп) [2, 5].

Середньовіччя (V–XV ст.) визначається домінуванням феодальних і корпоративних форм регулювання, де норми закріплювали повинності, привілеї, ієрархії та автономії окремих територій і міст. Важливою рисою є поєднання світського й церковного права, а економічні наслідки проявлялися у відносній стабільності локальних ринків і ремесел, але при цьому – у слабкій конкуренції та низькій соціальній мобільності [4, 8].

Ранньомодерний період (XVI–XVIII ст.) пов'язаний із формуванням централізованих держав і меркантилістською логікою регулювання. Законодавство активно використовувалося для підтримки торгівлі, протекціонізму, колоніальної експансії, державних монополій і фіскальної мобілізації. Соціально-економічний ефект полягав у накопиченні капіталу та розвитку національних економік, однак із високими ризиками монополізації, нерівності й залежності периферій [5, 9].

Індустріальна епоха (XIX – поч. XX ст.) характеризується переходом до масового виробництва й урбанізації, що спричинило розширення трудового, корпоративного та антимонопольного законодавства. Законотворчість у цей період стала механізмом балансування між інтересами праці й капіталу: з одного боку – стандарти праці та соціальний захист, з іншого – юридичні умови для інвестицій, конкуренції та інновацій. Наслідком стало підвищення продуктивності та соціальних гарантій, але й посилення класових конфліктів і нерівності [3, 11].

Міжвоєнний період (1918–1939) відзначається кризовістю та пошуком антикризових регуляторних моделей. Законодавчі рішення були спрямовані на валютно-фінансову стабілізацію, контроль ринків і підтримку зайнятості, що часто означало зростання державного втручання. У частині країн ці заходи сприяли відновленню економіки, але в інших – посилювали адміністративний тиск, соціальну напругу і створювали передумови для авторитарних практик [7].

Післявоєнний період (1945–1970-ті) має виразну орієнтацію на розбудову соціальної держави та модернізацію через інвестиції в освіту, охорону здоров'я й соціальне страхування. Регуляторна політика підтримувала зайнятість і розширювала доступ до базових послуг, що сприяло зростанню середнього класу та зниженню бідності. Водночас сформувалося довгострокове навантаження на бюджет і залежність ефективності системи від якості державного управління [1].

Неоліберальні реформи (1980–1990-ті) характеризуються дерегуляцією, приватизацією, посиленням конкуренції та ринкової дисципліни. Законодавство орієнтувалося на скорочення бар'єрів для бізнесу, лібералізацію фінансових ринків і зменшення ролі держави в економіці, що стимулювало ефективність у певних секторах, однак часто супроводжувалося зростанням нерівності, ризиками регуляторного захоплення та підвищенням фінансової нестабільності.

Постсоціалістична трансформація (1990-ті) визначається радикальною зміною правових основ економіки: приватизацією, створенням інститутів власності, конкуренції, фінансових ринків і нових адміністративних правил. Успіх реформ значною мірою залежав від здатності держави забезпечити виконання законів і справедливість процедур. За слабких інститутів виникали олігархізація, тінізація, соціальна поляризація й тривала недовіра до державних рішень [4, 9].

Глобалізація та цифровізація (2000–2010-ті) характеризується зміщенням законотворчості до фінансового регулювання, стандартів прозорості, захисту даних і цифрових публічних послуг. Законодавчі зміни формували умови для економіки знань, транснаціональних ринків та

платформної зайнятості. Позитивними наслідками стали зниження транзакційних витрат і зростання доступності сервісів, однак посилилися виклики приватності, концентрації ринків і цифрової нерівності [7, 10].

Період полі-криз (2020-ті) характеризується одночасною дією кількох криз (пандемічної, енергетичної, безпекової, інфляційної), що спричинило розширення антикризових пакетів, санкційних режимів та політик економічної стійкості. Законодавчі рішення дедалі частіше мають тимчасовий і адаптивний характер, орієнтуються на підтримку зайнятості, критичної інфраструктури й ланцюгів постачання. Разом із тим зростають боргові ризики, напруга щодо перерозподілу ресурсів і потреба в доказовому оцінюванні наслідків таких рішень [3, 12].

Таким чином, Механізми впливу законодавства через стимули та поведінкові реакції пояснює напрям економічного аналізу права. Р. Коуз показав, що розподіл прав і витрати взаємодії (транзакційні витрати) визначають, чи сприятиме норма ефективним угодам і розвитку ринку. Р. Познер розвинув підхід до оцінювання права через його наслідки для суспільного добробуту, а Г. Беккер обґрунтував, як санкції та винагороди модифікують поведінку суб'єктів, що є ключовим для прогнозування ефектів нових регуляцій. Додатково, Г. Калабрезі показав, як правові конструкції відповідальності та компенсації перерозподіляють ризики й формують суспільні витрати, що особливо важливо для аналізу економічних наслідків регулювання безпеки, праці та соціального захисту.

Окремий блок становить обґрунтування ризиків побічних ефектів законодавчих рішень, пов'язаних із політичною економією регуляції. М. Олсон довів, що організовані групи інтересів здатні спрямовувати законотворчість у бік рентного пошуку, знижуючи загальну ефективність політики. Теорію регуляторного захоплення розкрив Дж. Стіглер, пояснивши, як регуляторні інститути можуть діяти в інтересах регульованих секторів, а не суспільства, що веде до монополізації та викривлення стимулів. У сучасній перспективі значущими є роботи К. Пістор, яка показує, як правові механізми можуть «кодувати» привілеї та відтворювати нерівність, перетворюючи право на інструмент закріплення асиметрій влади й доступу до ресурсів [5, 8].

Для коректності зіставлення різних країн і епох необхідна компаративно-правова рамка, що спирається на методологію дослідження правових сімей і традицій, представлену працями К. Цвайгерта та Г. Кьоца. Вона дозволяє уникати прямого перенесення норм без урахування правової культури, судової практики та інституційного середовища. Отже, поєднання інституційного аналізу (Норт; Аджемоглу, Робінсон), аналізу стимулів (Коуз; Познер; Беккер), політичної економії регулювання (Олсон; Стіглер)

та компаративного права (Цвайгерт; Кьоц) створює надійний науковий каркас для виявлення закономірностей, факторів результативності й ризиків побічних ефектів законотворчої діяльності в різних країнах і історичних періодах [4, 8].

Висновки. Законотворчість історично виступає не лише засобом юридичного впорядкування, а й інструментом формування суспільно-політичних відносин: через норми закріплюються баланс влади, статуси, права й обов'язки та правила взаємодії держави і громадян. Порівняльно-історичний аналіз показав, що закони впливають на соціально-економічний розвиток насамперед через зміну інституційних стимулів (власність, контракт, відповідальність, оподаткування, доступ до ресурсів) і перерозподіл можливостей та ризиків між соціальними групами.

Виявлено закономірну еволюцію регуляторних пріоритетів: від норм базової передбачуваності обміну й відповідальності (ранні періоди) – до трудового, антимонопольного та соціального законодавства індустріальної й післявоєнної доби, а в новітній час – до цифрових та антикризових регуляцій.

Результативність законодавчих рішень визначається передусім якістю інститутів і правозастосування: незалежністю суду, спроможністю регуляторів, прозорістю процедур і рівнем суспільної довіри. За слабких інститутів навіть змістовно правильні норми дають викривлені або формальні результати. Підтверджено, що однакові норми в різних країнах можуть мати різні наслідки через відмінності правових традицій і контекстів, тому механічне запозичення реформ без адаптації під інституційне середовище є ризикованим.

Наслідки законотворчості часто мають подвійний характер: поряд із позитивними ефектами (стабілізація, інвестиційні стимули, конкуренція, соціальний захист) можливі побічні ефекти (нерівність, монополізація, бюрократизація, фіскальні ризики). Ключові ризики побічних ефектів пов'язані з рентним пошуком, лобізмом, регуляторним захопленням і політизацією регулювання, що підсилює потребу в доказовому оцінюванні регуляторного впливу та механізмах корекції норм.

Література:

1. Норт Д. *Інститути, інституційні зміни та економічні результати* (Institutions, Institutional Change and Economic Performance). Cambridge: Cambridge University Press, 1990. URL: https://www.cambridge.org/core/books/institutions-institutional-change-and-economic-performance/5F9C9B7D0C8D6A6A8D9B9D8B5B9B1B7A

2. Аджемоглу Д., Робінсон Дж. *Чому нації занепадають: походження влади, добробуту та бідності* (Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty). New York: Crown Business, 2012. URL: https://www.penguinrandomhouse.com/books/216816/why-nations-fail-by-daron-acemoglu-and-james-a-robinson/

3. Коуз Р. Проблема соціальних витрат. *Journal of Law and Economics*. 1960. Т. 3. С. 1–44. URL: https://doi.org/10.1086/466560

4. Стіґлер Дж. Теорія економічного регулювання. *The Bell Journal of Economics and Management Science*. 1971. Т. 2(1). С. 3–21. URL: https://doi.org/10.2307/3003160

5. Беккер Ґ. Злочин і покарання: економічний підхід. *Journal of Political Economy*. 1968. Т. 76(2). С. 169–217. URL: https://doi.org/10.1086/259394

6. Олсон М. *Логіка колективної дії: суспільні блага та теорія груп* (The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1965. URL: https://www.hup.harvard.edu/books/9780674537514/the-logic-of-collective-action

7. Калабрезі Ґ. *Вартість нещасних випадків: правовий та економічний аналіз* (The Cost of Accidents: A Legal and Economic Analysis). New Haven: Yale University Press, 1970. URL: https://yalebooks.yale.edu/book/9780300011159/the-cost-of-accidents/

8. Познер Р. *Економічний аналіз права* (Economic Analysis of Law). Boston: Little, Brown and Company, 1973. URL: https://chicagounbound.uchicago.edu/books/77/

9. Родрік Д. *Одна економіка — багато рецептів: глобалізація, інститути та економічне зростання* (One Economics, Many Recipes: Globalization, Institutions, and Economic Growth). Princeton: Princeton University Press, 2007. URL: https://www.jstor.org/stable/j.ctvcm4jbh

10. Сен А. *Розвиток як свобода* (Development as Freedom). Oxford: Oxford University Press, 1999. URL: https://global.oup.com/academic/product/development-as-freedom-9780198297581

11. Пістор К. *Код капіталу: як право створює багатство та нерівність* (The Code of Capital: How the Law Creates Wealth and Inequality). Princeton: Princeton University Press, 2019. URL: https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691178974/the-code-of-capital

12. Цвайґерт К., Кьотц Г. *Вступ до порівняльного правознавства* (An Introduction to Comparative Law). 3-тє вид. Oxford: Oxford University Press, 1998. URL: https://global.oup.com/academic/product/an-introduction-to-comparative-law-9780198268598

References:

1. North, D.C. (1990). Institutions, institutional change and economic performance. [Institutions, institutional change and economic performance]. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/institutions-institutional-change-and-economic-performance/ [in English].

2. Acemoglu, D., & Robinson, J.A. (2012). Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty [Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty]. Crown Business. https://www.penguinrandomhouse.com/books/216816/why-nations-fail-by-daron-acemoglu-and-james-a-robinson/ [in English].

3. Coase, R.H. (1960). The problem of social cost [The problem of social cost]. *Journal of Law and Economics, 3*, 1–44. https://doi.org/10.1086/466560 [in English].

4. Stigler, G.J. (1971). The theory of economic regulation [The theory of economic regulation]. *The Bell Journal of Economics and Management Science, 2*(1), 3–21. https://doi.org/10.2307/3003160 [in English].

5. Becker, G.S. (1968). Crime and punishment: An economic approach [Crime and punishment: An economic approach]. *Journal of Political Economy, 76*(2), 169–217. https://doi.org/10.1086/259394 [in English].

6. Olson, M. (1965). The logic of collective action: Public goods and the theory of groups [The logic of collective action: Public goods and the theory of groups]. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674537514/the-logic-of-collective-action [in English].

7. Calabresi, G. (1970). The cost of accidents: A legal and economic analysis [The cost of accidents: A legal and economic analysis]. Yale University Press. https://yalebooks.yale.edu/book/9780300011159/the-cost-of-accidents/ [in English].

8. Posner, R.A. (1973). Economic analysis of law. Little [Economic analysis of law. Little]. Brown and Company. https://chicagounbound.uchicago.edu/books/77/ [in English].

9. Rodrik, D. (2007). One economics, many recipes: Globalization, institutions, and economic growth [One economics, many recipes: Globalization, institutions, and economic growth]. Princeton University Press. https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691124513/one-economics-many-recipes [in English].

10. Sen, A. (1999). Development as freedom [Development as freedom]. Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/development-as-freedom-9780198297581 [in English].

11. Pistor, K. (2019). The code of capital: How the law creates wealth and inequality [The code of capital: How the law creates wealth and inequality]. Princeton University Press. https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691178974/the-code-of-capital [in English].

12. Zweigert, K., & Kötz, H. (1998). An introduction to comparative law (3rd ed.) [An introduction to comparative law]. Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/an-introduction-to-comparative-law-9780198268598 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(47+57):930.1(410+73)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3964-3979

Сніда Євгеній Олегович кандидат історичних наук, доцент кафедри спеціальних галузей історичного знання та дидактики історії, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-6681-9786

УТВОРЕННЯ РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ В ІНТЕРПРЕТАЦІЯХ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ РАДЯНОЛОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

Анотація. У статті зроблено спробу вивчити й узагальнити інтерпретації утворення Радянського Союзу в англо-американській радянології, простежити еволюцію наукових підходів і концепцій, що сформувалися в межах зазначеної традиції історієписання, у другій половині XX – на початку XXI ст. Проаналізовано науковий доробок істориків радянознавчих студій (класичної «тоталітарної» школи, ревізіоністського та пострадянського напрямів) з огляду на їх концептуальну репрезентативність і значущість для формування відповідних інтелектуальних думок.

Звернено увагу, що в 1950–1960-х рр. у наукових дослідженнях домінував наратив, згідно з яким радянологи трактували утворення СРСР як результат більшовицької воєнної експансії, що була інструментом відновлення контролю за постімперським простором. У цій парадигмі процес усталення Радянського Союзу розглядали як відновлення Російської імперії тільки з марксистсько-ленінською ідеологією. Фактично юридичне оформлення створення нового союзного об'єднання було зовнішньою фікцією, що не надало реального суверенітету радянським республікам.

У 1970–1980-х рр. відбулася істотна зміна наукового фокусу з висвітлення подій 1922 р. У ревізіоністській моделі появу СРСР презентували як складний багатогранний процес, у якому брали участь як більшовицьке керівництво, так і національні республіки. Утворення Радянського Союзу висвітлювали як соціальний компроміс і спробу побудувати раціональну систему управління на колишніх теренах держави Романових.

Охарактеризовано, що в межах пострадянських студій утворення СРСР розглядають як неоімперську структуру, що сприяла створенню націй, національних еліт через низку преференцій і пільг (політику «коренізації»). Це заклало фундамент для республіканського суверенітету, що проявився під час «перебудови» і призвів до розпаду СРСР.

Ключові слова: СРСР, Радянський Союз, радянологія, англо-американські радянологи, історіографія, «тоталітарна» школа, ревізіонізм, пострадянські студії.

Snida Yevhenii Olehovych Ph.D, Associate Professor, Department of Special Fields of Historical Knowledge and History Didactics, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-6681-9786

THE FORMATION OF THE SOVIET UNION AS INTERPRETED BY ANGLO-AMERICAN SOVIETOLOGISTS IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY AND THE EARLY 21ST CENTURY

Abstract. This article attempts to examine and summarize interpretations of the formation of the Soviet Union in Anglo-American Soviet studies, and to trace the evolution of scholarly approaches and concepts that emerged within this tradition of historiography during the second half of the 20th century and the early 21st century. The scholarly output of historians in Soviet studies (representing the classical «totalitarian» school, revisionist, and post-Soviet schools) is analyzed in terms of their conceptual representativeness and significance for the formation of relevant intellectual discourse.

It has been noted that in the 1950s and 1960s, academic research was dominated by a narrative in which Sovietologists interpreted the formation of the USSR as the result of Bolshevik military expansion, which served as a tool for reestablishing control over the post-imperial space. Within this paradigm, the process of the Soviet Union's consolidation was viewed as the restoration of the Russian Empire, albeit with a Marxist-Leninist ideology. In fact, the legal formalization of the new union was an external fiction that did not grant real sovereignty to the Soviet republics.

In the 1970s and 1980s, there was a significant shift in the academic focus regarding the interpretation of the events of 1922. In the revisionist model, the emergence of the USSR was presented as a complex, multifaceted process involving both the Bolshevik leadership and the national republics. The formation of the Soviet Union was portrayed as a social compromise and an attempt to build a rational system of governance on the former territories of the Romanov state.

It has been noted that, within the framework of post-Soviet studies, the formation of the USSR is viewed as a neo-imperial structure that facilitated the creation of nations and national elites through a series of preferences and privileges (the policy of «indigenization»). This laid the foundation for republican sovereignty, which manifested itself during «perestroika» and led to the collapse of the USSR.

Keywords: USSR, Soviet Union, Soviet studies, Anglo-American Soviet scholars, historiography, the «totalitarian» school, revisionism, post-Soviet studies.

Постановка проблеми. Утворення Союзу Радянських Соціалістичних Республік (СРСР, Радянський Союз) і до теперішнього часу залишається однією з найдискусійніших проблем у світовій історіографії. Однозначної відповіді на ці події ми не знайдемо також ні в українській, ні навіть у російській історичній традиції.

Для англо-американської радянології поява СРСР була не лише предметом академічних досліджень, але й геополітичним випробуванням. Особливої ваги це питання набуло під час американо-радянського протистояння в умовах холодної війни. Розуміння природи радянської системи, її основоположних ідеологічних, економічних, політичних засад і внутрішніх суперечностей було головним завданням науковців. Сьогодні важко уявити ефективне застосування американцями всього спектру інструментів політики «стримування» щодо СРСР без комплексного його вивчення і розуміння всіх тонкощів радянської системи. Тому нерідко наукові концепції з радянознавчих студій істотно впливали на формування архітектури національної безпеки США та їхніх союзників у другій половині XX ст.

Актуальність теми дослідження зумовлена потребою всебічного історіографічного осмислення процесу утворення Радянського Союзу в контексті трансформації сучасних історичних знань і посилення наукового інтересу до інтелектуальної історії англо-радянського простору. Саме представники цього інтелектуального напряму сформували низку концептуальних моделей, що істотно вплинули на трактування радянської історії. Осмислення історієписного надбання англо-американських радянологів другої половини XX – початку XXI ст. уможливить реконструювати еволюцію наукових підходів, а також простежити взаємозв'язок між політичним контекстом і генеруванням наукового дискурсу щодо Радянського Союзу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі студійована тема ще не набула достатнього висвітлення. У розвідці О. Ходун присвячено окремий сюжет офіційним американо-радянським відносинам на початку німецько-радянської війни 1941–1945 рр., зокрема в контексті відсутності релігійної свободи в СРСР та спробах президента США Ф. Рузвельта вплинути на її забезпечення [1].

У статті Цзє Лі звернено увагу на особливості взаємовідносин СРСР і Китаю в умовах протистояння зі США під час холодної війни. Автором

простежено тенденції в американо-радянських та радяно-китайських відносинах, утім проблеми утворення СРСР автор не торкнувся [2].

Розпаду СРСР і впливу цих подій на сусідні країни та загалом на світоустрій присвячене дослідження С. Наумова. Автором охарактеризовано формування однополярного світу та усталення США як світового гегемона після 1991 р. [3].

У студії І. Позднякової розкрито становлення та періодизацію зарубіжної історіографії радянської цензурної політики в 1920–1980-х рр. Досліджено внесок західних радянологів – Р. Пайпса, С. Коена, зокрема в контексті вивчення радянського тоталітаризму [4].

У колективній праці Н. Чупрінової, І. Севрюк та Ю. Соколовської простежено історичну еволюцію політики Російської імперії та СРСР щодо України як підґрунтя для повномасштабного вторгнення Російської Федерації 2022 р. Приділено фокус ленінсько-сталінському компромісу 1922 р. з утворення СРСР, політиці «коренізації», а також засадам формування радянського (сталінського) тоталітаризму [5].

Привернув увагу доробок Р. Додонова, в якому відтворено українознавчий сегмент західної совєтології за матеріалами Інституту з вивчення СРСР у Мюнхені періоду 1954–1960 рр. Крім цього, згадано окремі концепції радянологів про утворення СРСР (Д. Даліна, О’ Коннела) [6].

Фундаментальним дослідженням є дисертаційна робота С. Борзова, присвячена вивченню Р. Конквестом радянської тоталітарної системи 1920–1930-х рр. Автором ґрунтовно охарактеризовано наукове тлумачення згаданим істориком радянського тоталітаризму, причин і обставин Голодомору 1932–1933 рр., тактики й стратегії більшовицького терору [7].

Попри наявність певних наукових студій, проблема утворення Радянського Союзу в інтерпретаціях англо-американських радянологів другої половини ХХ – початку ХХІ ст. не набула достатнього висвітлення в українській історіографії та не стала окремим дослідницьким сюжетом, що актуалізує її наукове значення.

Мета статті – вивчити й узагальнити інтерпретації утворення Радянського Союзу в працях англо-американських радянологів, простежити еволюцію наукових підходів і концепцій, що сформувалися в межах зазначеної традиції історієписання, у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Теоретико-методологічне підґрунтя розвідки становлять принципи історизму, об’єктивності й науковості. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів, зокрема історіографічного аналізу (критично вивчено праці англо-американських радянологів і визначено їх теоретичні засади), історико-генетичний (простежено, як змінювалися погляди

радянологів на проблему утворення СРСР), компаративний (порівняно підходи й наративи класичної тоталітарної школи, ревізіоністського напряму та пострадянських студій з висвітлення генезису СРСР), дискурс-аналізу (зображено, як ідеологічні віяння впливали на формування наукових концепцій радянологів про утворення СРСР).

У цьому дослідженні проаналізовано наукові праці англо-американських радянологів на основі критерію концептуальної репрезентативності – розглянуто доробок, що став теоретичним підґрунтям для відповідних історіографічних шкіл.

Виклад основного матеріалу. Осмислення проблеми утворення СРСР у працях англо-американських радянологів відбувалося в межах наукових студій, що домінували в другій половині XX – на початку XXI ст. За проблемно-хронологічним принципом можемо виокремити три періоди в розвитку радянознавчих досліджень в англо-американській гуманітаристиці: 1) класичний («тоталітарна» школа, 1950–1960-і рр.); 2) ревізіоністський (1970–1980-і рр.); 3) пострадянські студії (з початку 1990-х рр. – до теперішнього часу.

Переважна більшість науковців *першого періоду* розглядали утворення СРСР як фактичну реставрацію Російської імперії лише з новим ідеологічним забарвленням. Радянологи наголошували на фіктивності договору від 1922 р. про утворення СРСР, аргументуючи власну думку тим, що республіканський суверенітет був лише декларативним, а природа федерації нової держави була формальною ширмою для прикриття диктатури комуністичної партії.

Найповніше, на нашу думку, окреслена модель знайшла відображення в науковому доробку професора Р. Пайпса. У фундаментальній праці «The Formation of the Soviet Union: Communism and Nationalism, 1917–1923» він переконливо довів, що більшовики вдалися до ідеї федералізму через потребу тактичного маневру. Автор охарактеризував усю ленінську національну політику як приховану спробу повернути під владу країни рад окраїни колишньої Російської імперії [8].

Гарвардський історик розглянув розпад Російської імперії як природний і закономірний процес. Водночас утворення СРСР він уважав штучним актом «імперської реконкісти». Формування національних радянських республік Р. Пайпс зобразив не як «волевиявлення» народів, а як нав'язаний ззовні акт за підсумками більшовицької воєнної експансії [8, p. 282–297].

Власне, дослідник не вірив у щирість більшовицьких федералістських намірів, нагадуючи, що самі більшовики за своєю природою були централістами. Тому новий конструкт СРСР був своєрідним тимчасовим відступом

від генеральної лінії задля зміцнення влади, а точніше – партійної диктатури [8]. Не можемо не зауважити, що для концепції Р. Пайпса притаманна певна ідеологічна упередженість, сформована під впливом наративів класичної «тоталітарної» школи. Він нерідко проводив пряму лінію до більшовизму через царське самодержавство, що викликає певні сумніви, оскільки для цих режимів притаманне зовсім різне ідеологічне підґрунтя. Та й написання ним праць припало якраз на період, коли радянські архіви були недоступні для американських дослідників, а тому доводилося послуговуватися лише тією інформацією, що була у вільному доступі.

Погляди Р. Пайпса поділяли англійські радянологи Г. Сетон-Вотсон і М. Фейнсод, які охарактеризували утворення Радянського Союзу як грандіозний проєкт нової імперії. Аналізуючи конституційні засади СРСР, учені звернули увагу на істотну відмінність між проголошеним у конституції концептом побудови союзної влади та її практичному втіленню [9; 10].

Науковці зауважили на подвійній структурі радянської влади – державній вертикалі та партійній. Якщо для першої були характерні свої республіканські інституції, а також, принаймні хоч і декларативне, право на вихід із союзного утворення, то для другої – доволі централізована комуністична партія з єдиним осередком управління. Насправді ж реальною владою володіла саме партійна номенклатура, тому суверенітет республік був по суті звичайною фікцією [9; 10].

Г. Сетон-Вотсон та М. Фейнсод розглядали СРСР передусім як унітарну державу. На будь-які прояви автономізму в національних республіках партійне керівництво реагувало як на спробу порушити федеральну дисципліну та вживало всіх можливих заходів для її ліквідації [9; 10].

Цікавим аспектом радянознавчих студій було порівняння СРСР із західними колоніальними державами. Р. Конквест уважав, що Радянський Союз відрізнявся від британської чи французької моделі, оскільки для нього була притаманна т. зв. «внутрішня колонізація». Він нерідко інтерпретував процес утворення СРСР як появу Російської імперії у новій формі з ідеологією марксизму-ленінізму замість монархії. Передумовою, на думку Р. Конквеста, для інтеграційних процесів на постімперському просторові стала перемога більшовиків у Громадянській війні [11].

Скептично ставилися представники «тоталітарної» школи й до формування концепції «радянського народу». Загалом вони дотримувалися думки, що СРСР лише тимчасово законсервував національні проблеми за допомогою бюрократичної машини та розлогої адміністративно-територіальної мережі. Утримання самих союзних республік у складі держави було можливим лише завдяки репресіям і терору. Коли ж ці складники державного управління поступилися в 1980-х рр. принципам гласності й

демократичності, а республіки здобули право «голосу», весь конструкт радянської дійсності виявився хитким глиняним колосом, що згодом упав від своєї ж немічності.

Таким чином, для науковців з цеху «тоталітарної» школи притаманний концепт розгляду СРСР як певного імперського утворення і нерідко порівняння з Російською імперією.

Одним з центральних сюжетів англо-американської радянології було дослідження внутрішньопартійної дискусії про можливі проєкти утворення СРСР. Помітний внесок в аналіз концепції федералізму Леніна та «плану автономізації» Сталіна зробив радянолог Е. Карр, чиї праці були передвісниками ревізіонізму. У його уяві запропонований Сталіним план входження національних республік на правах автономії до складу РСФРР був найчеснішим віддзеркаленням більшовицької політики в цій сфері.

Е. Карр висвітлив діяльність Сталіна як раціонального адміністратора, який відверто й чесно прагнув припинити дипломатичні ігри в національний суверенітет і зупинитися на жорсткій вертикалі державного будівництва [12].

З початку 1970-х рр. відбувся істотний теоретичний зсув у радянології. Нове покоління істориків прагнуло змінити інструменти й підходи до вивчення СРСР, а відтак «ревізувати» надбання попередників. Для дослідників *другого етапу* (ревізіоністського) домінувальними стали фокуси на соціальній радянській історії замість політичної.

Молода когорта радянологів – Ш. Фіцпатрік [13], С. Коен [14], М. Левін [15] змістили свою увагу з постатей представників радянського керівництва на широкі верстви радянського суспільства та їх взаємодію з державними інституціями. Це уможливило сформувати загалом ідейно нову візію з утворення СРСР. Цю подію почали трактувати не як фікцію (як, наприклад, представники «тоталітарного» напряму), а як доволі складний і суперечливий політичний та соціальний процес.

У межах ревізіоністської парадигми історики дотримувалися думки, що більшовицька влада в 1920-х рр. на окраїнах була слабкою та не здатною впоратися з відцентровими тенденціями. Тому утворення Радянською Союзу вони трактували не як прояв сили, а навпаки – як спробу знайти дієвий механізм стабілізувати непросту ситуацію на постімперському просторі, зумовлену деструктивними наслідками Громадянської війни [13; 14; 15].

Радянологи вперше наділили суб'єктністю національні республіки, що, на їхнє переконання, самі нерідко ініціювали активні переговорні процеси з утворення СРСР, нехай навіть і через лояльних до більшовиків місцевих еліт.

Цікавий погляд на утворення СРСР презентовано в доробку Ш. Фіцпатрик. На противагу уявленням представників класичної «тоталітарної» школи, авторка розглянула події 1922 р. як серію прагматичних рішень більшовиків. Оскільки після Громадянської війни колишній імперський простір перебував у руїнах, то нова влада поставила перед собою завдання витворити ефективну адміністративну вертикаль для управління підконтрольними територіями. Дослідниця запропонувала розглядати утворення Радянського Союзу як спосіб формально зрегулювати відносини між Москвою та радянськими республіками. Обрання федеративної форми державного устрою Ш. Фіцпатрик пояснила намаганням більшовиків досягти певного компромісу з народом – останньому надали автономію в обмін на сприйняття ним побудови соціалістичного устрою. Фактично науковиця дійшла висновку, що утворення СРСР було сміливою спробою поєднати ідеологію світової революції з потребою налагодити належне керування величезною за територією євразійською державою [13].

Системного узагальнення ревізіоністські ідеї досягли в доробку добре знаного радянолога М. Левіна. У його праці «Lenin's Last Struggle» [15] ґрунтовно досліджено внутрішньо-партійну дискусію більшовиків у 1922 р. про перспективи державного будівництва. Автор наголошував, що ленінський план утворення СРСР був спробою запобігти бюрократичній реновації держави рад. Історик запропонував розглядати дискусію навколо концепції державотворення не як звичайні дебати, а як затяту боротьбу загалом між двома моделями управління – гнучким політичним союзом, що запропонував Ленін, і моделлю жорсткої адміністративної вертикалі, що відстоював Сталін. Водночас, на нашу думку, в наукових студіях М. Левіна помітна певна ідеалізація Леніна та його протиставлення тиранічним методам керівництва Сталіна. Подекуди автор удавався до альтернативних роздумів (по суті вже не історії), що сформувало потенційно гіпотетичне підґрунтя дослідження та певну упередженість наукових висновків [15].

Попри це, запропонована вченим візія уможливила для ревізіоністського напряму розгледіти щонайменші ознаки потенційного лібералізму під час формування СРСР, що категорично заперечували адепти класичної школи.

Крізь призму ревізіоністської парадигми доцільно розглядати й доробок Р. Суні. Чимало його досліджень присвячені подіям 1920-х рр. на Закавказзі [16]. Історик не зовсім поділяв думку класиків про те, що більшовики придушували національні рухи, а навпаки зауважував, що влада намагалася їх інтегрувати до нової системи.

Р. Суні запропонував революційну для свого часу концепцію, згідно з якою радянську владу в 1920-х рр. доцільно розглядати як певний

модернізаційний проєкт. Утворення СРСР автор представив як можливість для націй, що не мали своєї державності, сформувати національні республіки, що парадоксально сприяло їх націєтворенню. Запропонована ним візія в цьому контексті дисонувала з думкою Р. Пайпса, який вбачав у СРСР лише деструктивне утворення [17].

Історик також розкритикував ідею про те, що СРСР був «в'язницею народів». Він навпаки наголошував, що радянська держава створила розлогу систему інституцій та передумов для розвитку націй, що входили до складу СРСР. Зрештою, це через певний час підірвало єдність і призвело до розпаду держави в 1991 р. [17].

Подібні прогресивні ідеї Р. Суні щодо СРСР поділяли не всі історики, зокрема їх критично сприймали представники класичної «тоталітарної» школи. Йому нерідко закидали надмірне бажання «нормалізувати» сприйняття Радянського Союзу як звичайної держави. Також конструктивізму Р. Суні активно протиставляють примордіалізм, зокрема сучасні українські та грузинські історики, які заперечують твердження, що в СРСР сама держава створила нації.

Характерною рисою для ревізіоністських досліджень була зацікавленість партійними більшовицькими постатями. Так, у працях С. Коена можемо простежити думку про те, що утворення СРСР було результатом домовленостей і компромісу між центром (Москвою) і регіональними лідерами (наприклад, Х. Раковським, М. Скрипником, М. Султан-Галієвим тощо) [14].

Загалом ревізіоністи розглядали 1922 р. як велику угоду між більшовицькою верхівкою, що полягала у визнанні їх лідерства політичними елітами окраїн в обмін на право проводити свою культурну та соціальну політику, що виявилося у відомій політиці «коренізації». Фактично в утворенні СРСР ревізіоністи вбачали певний федеративний експеримент XX ст. [18, p. 12–28].

Утім, як контраргумент ревізіоністським концепціям з утворення СРСР можемо навести приклад конфлікту між московським партійним центром і грузинськими більшовиками в 1922 р., ще на етапі створення союзу. Тоді грузинські партійні діячі зажадали, щоб Грузія зберегла статус незалежної держави та ввійшла до нового об'єднання безпосередньо, а не через РСФРР (план автономізації) чи Закавказьку Федерацію. Зрештою, під тиском і вдалими політичними маневрами Сталіна грузинські діячі зазнали поразки, їх звинуватили в націонал-ухильництві, усунули з посад, а в 1930-х рр. репресували [8, p. 266–269].

На нашу думку, «грузинська справа» була промовистим прикладом того, як ідеологічні більшовицькі гасла поступалися на практиці імперським

амбіціям. Попри утворення СРСР за моделлю Леніна, реальну перемогу все рівно здобув Сталін, який через партійний апарат згодом зосередив усю повноту влади в новоствореній державі.

Таким чином, ревізіоністська історіографія примножила науковий доробок, присвячений історії СРСР. Представники цього напряму розглядали утворення СРСР не лише крізь ідеологічне нашарування, а як складний багатогранний процес, у якому були спроби врахувати інтереси національних радянських республік.

Цікавими є погляди Дж. Хоскінга на утворення СРСР, чий доробок представлений у постревізіоністській парадигмі. На його думку, розбудова Радянського Союзу завадила формуванню російської нації, а самих росіян більшовики використали як «паливо» для утворення федеративного об'єднання. Учений розглянув заснування СРСР крізь призму наднаціональної структури, яка була однаково чужою як неросійським народам (через їх асиміляцію), так і самим росіянам (через нищення їхніх традицій і культури) [19].

Історик довів, що радянська федерація стала не просто політичним утворенням, а інструментом інституційного руйнування традиційних спільнот – від православної церкви до общини. Фактично від самого початку в природу СРСР було закладено концептуальну суперечність між національним та імперським, що згодом призвело до розпаду радянської держави [19].

Істотні зміни в розумінні причин і наслідків утворення СРСР відбулися після 1991 р. Доступ до архівних і секретних матеріалів уможливив для науковців запропонувати нові концепції з висвітлення подієвої канви 1922 р. і започаткувати *третій етап* досліджень (пострадянські студії).

У цьому контексті привертає увагу теорія Т. Мартіна, сформульована в праці «The Affirmative Action Empire: Nations and Nationalism in the Soviet Union, 1923–1939». Дослідник висунув парадоксальну тезу – СРСР свідомо підтримував формування націоналізму неросійських народів задля того, щоб потім його нейтралізувати. Відлік цієї політики сягає початку 1920-х рр., коли в радянській державі запровадили політику «коренізації» [18].

На думку Т. Мартіна, більшовики вважали формування націоналізму невід'ємною стадією модернізації держави. Не піддавшись пропозиціям Сталіна боротися з такими тенденціями, більшовицьке керівництво вирішило очолити цей рух – створили національні за формою, але соціалістичні за змістом республіки [18].

Історик увів до вжитку термін *«імперія позитивної дії» (Affirmative Action Empire),* під яким розумів спробу створити національні республіки,

мови та еліти для неросійських народів і в такий спосіб інтегрувати їх до СРСР.

Т. Мартін наголошував, що більшовицьке керівництво не вдалося до вже апробованого європейцями досвіду асиміляції, а обрало важчий і незвіданий, утім дієвий спосіб контролю над зростаючим національним рухом. Оскільки в Російській імперії переважна більшість націй зазнавали гноблення, то більшовики вважали, що потрібно запровадити низку преференцій і пільг для неросійських націй, щоб вони змогли швидко наздогнати в своєму розвитку росіян. Можемо погодитися, що такий підхід істотно відрізняв Радянський Союз від класичних європейських держав [18, p. 21–25].

Т. Мартін розглянув чотири стратегії в національній політиці більшовиків: 1) підтримка національних форм через ідеологію марксизму – створення національних союзних республік, що були соціалістичними за змістом; 2) модернізація – цей етап повинні були пройти всі народи на шляху до інтернаціоналізму; 3) визнання національних територій, що полягало у прив'язці конкретного етносу до території; 4) економічне вирівнювання – потужні інвестиції для розвитку окраїн за рахунок центру [18, p. 10–19].

Згодом істотні позитивні досягнення в національній політиці та розбудові національних республік налякали самих більшовиків, які сприйняли такий перебіг історії як загрозу своїй владі та спрямували «великий терор» проти національних еліт, що призвело до згортання «коренізації».

Насправді запропонована Т. Мартіном концепція *«імперії позитивної дії»* почасти призвела до імперського повороту в англо-американських радянознавчих студіях. Нерідко дослідники звертали увагу, що ця модель виступала певним протиставленням традиційному тоталітарному підходу до генезису СРСР. Водночас, на нашу думку, для доробку Т. Мартіна притаманна переоцінка й буквальне сприйняття декларацій радянської влади. Зображення ним лише «нормальної» сторони радянської системи залишило поза увагою її антилюдські дії – свідомий акт Геноциду, нерозривно пов'язаний з національною політикою, масштабні репресії та повсюдне виявлення «ворогів народу» і репресії.

У пострадянських студіях відбулася рецепція ленінського плану утворення СРСР. Сьогоднішні інтерпретації цього питання помітно стали критичнішими (з урахуванням відомих архівних джерел). У цьому річищі на увагу заслуговує доробок Дж. Сміта, який послідовно дотримувався думки, що утворення СРСР було радше стратегічним відступом від генеральної лінії, зумовленим об'єктивними обставинами, ніж актом лібералізму з боку

більшовиків. Цю позицію він підсилив аргументом про тяглість цього процесу з часів Російської імперії. Більшовики змушені були рахуватися з розпадом держави Романових, але й водночас не покидали спроби інтегрувати незалежні республіки (Білорусь, Україну, Грузію) до нового державного [20].

У цьому контексті зауважимо, що радянська влада прагнула не лише до контролю ресурсів усіх колишніх території Російської імперії, але й до ідеологічної та соціальної уніфікації підкорених народів. Тому утворення СРСР Дж. Сміт трактував також як прикриту спробу більшовиків установити контроль над стратегічними територіями (водночас багатими на природні ресурси) – Україною та Кавказом [20, p. 228–231].

Підсумовуючи, Дж. Сміт дійшов до висновку, що попри перемогу ленінської моделі утворення СРСР, це суттєво не вплинуло на реальний суверенітет союзних республік, оскільки вся влада була зосереджена в руках централізованої комуністичної партії, що зводило проголошений федералізм до фіктивного гасла [20].

Вельми цікавими є дослідження професорки університету Вісконсіна Ф. Гірш, яка зосередила науковий фокус на використанні більшовиками наукових підходів для легітимації утворення СРСР. Вона розглянула СРСР як колосальний проєкт з упорядкування постімперського простору. Радянське керівництво залучало вчених до визначення націй, народів і обґрунтування адміністративно-територіального поділу держави.

Історикиня вважала, що більшовики використовували науково обґрунтований підхід до управління національними республіками в межах утвореного Радянського Союзу [21].

Таким чином, на сучасному етапі англо-американські радянологи відійшли від ідеологічних штамів холодної війни та розглядають утворення СРСР як імперію нового типу, що намагалася вирішити національне питання через низку поступок і преференцій для національних республік за одночасного збереження централізованого управління з партійного центру в Москві.

Висновки. Таким чином, висвітлення процесу утворення СРСР у працях англо-американських радянологів другої половини XX – початку XXI ст. відбувалося в декілька етапів – від сприйняття його як монолітного тоталітарного утворення до розуміння як складної, багатовекторної системи, в якій національні рухи та республіки були активними суб’єктами взаємодії з центральною владою.

З’ясовано, що представники «тоталітарного» напряму радянології розглядали утворення СРСР як результат більшовицької воєнної експансії, а саму федеративну природу державного утворення як формальну фікцію.

Для представників цієї школи Радянський Союз був неприроднім утворенням, «в'язницею народів», у якій пригнічували свободу народів.

Досліджено, що інтерпретація утворення СРСР в працях ревізіоністів істотно відрізнялася від класиків. Історики цієї школи вважали події 1922 р. справжнім модернізаційним проєктом, що постав за результатами угоди між радянськими республіками як компроміс, унаслідок якого останні отримали можливість розвивати власну культурну автономію. Національну політику 1920-х рр. розглядали як прогресивний крок, що сприяв формуванню сучасних націй, які раніше не мали власних інституцій і були відсталими в своєму розвитку.

Простежено, що науковці пострадянського напряму висвітлювали утворення СРСР як неоімперської структури, що підтримувала національні ідентичності аби нейтралізувати загрозу націоналізму. У межах цієї дослідницької парадигми популярною є думка про те, що СРСР від самого початку існування насправді заклав підвалини для свого розпаду через створення готових національних держав усередині радянської системи.

Перспективи подальших студій полягають у простеженні еволюції термінології та рецепції концептуальних засад проблематики утворення Радянського Союзу з огляду на теоретико-методологічні зміни в західній інтелектуальній думці після початку Війни за Незалежність України (2014р.).

Література:

1. Ходун Е. О. Проблема відсутності релігійної свободи в СРСР у відносинах Вашингтона з Москвою на початкову етапі німецько-радянської війни (червень – грудень 1941 р.). *Проблеми всесвітньої історії.* 2024. № 2 (26). С. 7–20. DOI: http://doi.org/10.46869/2707-6776-2024-26-1

2. Цзє Лі Китай за правління Мао, Радянський Союз і холодна війна: переосмислення. *Китаєзнавчі дослідження.* 2022. № 3. С. 5–18. DOI: https://doi.org/10.51198/chinesest2022.03.005

3. Наумов С. Вплив розпаду Радянського Союзу на Китай і трансформація світового порядку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*. 2024. № 2. С. 113–122. DOI: https://doi.org/10.32782/2307-7778/2024.2.14

4. Позднякова І. Становлення та періодизація зарубіжної історіографії радянської цензурної політики (1920-ті – 1980-ті рр.). *Історія та археологія*. 2024. № 1. С. 71–77. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-hist-2024-1-8

5. Чупрінова Н. Ю., Севрук І. І., Соколовська Ю. В. Політика Російської імперії та СРСР щодо України як передумова війни XXI століття. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Історичні науки.* 2025. Том 36 (75). № 3. С. 186–193. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5984.2025/3.27

6. Додонов Р. Українознавчий сегмент західної совєтології (за матеріалами Інституту з вивчення СРСР у Мюнхені, 1954–1960 рр.). *Українознавство.* 2025. № 2 (95). С. 24–46. DOI: https://doi.org/10.17721/2413-7065.2(95).2025.331405

7. Борзов С. С. Дослідження Робертом Конквестом радянської тоталітарної системи 1920–1930-х рр.: концепції та інтерпретації: дис... д-ра філософії : 032 «Історія та археологія». Вінниця, 2025. 204 с. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/ecc0f937-9b56-4594-91d3-2653db257cb7

8. Pipes R. The Formation of the Soviet Union: Communism and Nationalism, 1917–1923. Cambridge : Harvard University Press. 1997. 366 p. URL: https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/28195/file.pdf

9. Seton-Watson H. The New Imperialism. Totowa : Rowman and Littlefield, 1971. 144 p.

10. Fainsod M. How Russia is Ruled. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1963. 579 p. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.547604/mode/2up

11. Конквест Р. Большой террор / пер. с анг. Л. Владимирова. Firenze : EDIZIONI AURORA, 1974. 1063 с. URL: https://lnk.ua/H0JPP6QS6

12. Carr E. The Bolshevik Revolution, 1917–1923. V. I. London : Macmillan and co. LTD. 1950. 428 p. URL: https://lnk.ua/FlLMa4Vf8

13. Fitzpatrick Sh. The Russian Revolution. Fourth edition. Oxford University Press. 2017. 244 p. URL: https://archive.org/details/isbn_2900198806706/page/n7/mode/2up

14. Cohen S. Bukharin and the Bolshevik Revolution: A Political Biography, 1888–1938. New York. 1973. 548 p. URL: https://lnk.ua/uw8tkRgeX

15. Lewin M. Lenin's Last Struggle. University of Michigan Press. 2005. 226 p. https://archive.org/details/leninslaststrugg0000lewi

16. Suny R. The making of the Georgian nation. 2nd ed. Indiana University Press. 1994. 452 p. URL: https://archive.org/details/makingofgeorgian0000suny/page/n5/mode/2up

17. Suny R. The Revenge of the Past: Nationalism, Revolution and the Collapse of the Soviet Union. Stanford University Press. 1993. 228 p. URL: https://archive.org/details/revengeofpastnat0000suny/page/n9/mode/2up

18. Martin T. The Affirmative Action Empire: Nations and Nationalism in the Soviet Union, 1923–1939. Ithaca: Cornell University Press, 2001. 496 p. URL: https://archive.org/details/affirmativeactio0000mart/page/n7/mode/2up

19. Hosking G. Russia: people and empire, 1552–1917. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1997. 584 p. URL: https://lnk.ua/vKODBw8nW

20. Smith J. The Bolsheviks and the National Question, 1917–1923. University of London. 2016. 405 p. URL: https://lnk.ua/tTbnJwKK9

21. Hirsch F. Empire of Nations: Ethnographic Knowledge and the Making of the Soviet Union. Ithaca and London : Cornell University Press. 2005. 367 p. URL: https://lnk.ua/Jnuhp6ugN

References:

1. Khodun, E. O. (2024). The Issue of the Lack of Religious Freedom in the USSR in Washington's Relations with Moscow During the Initial Stage of the German-Soviet War (June–December 1941). *Problems of World History*, 2 (26), 7–20. DOI: http://doi.org/10.46869/2707-6776-2024-26-1 [in Ukrainian].

2. Zie Li (2022). China under Mao, the Soviet Union, and the Cold War: A Reassessment. *Chinese Studies*, 3, 5–18. DOI: https://doi.org/10.51198/chinesest2022.03.005 [in English].

3. Naumov, S. (2024). The Impact of the Collapse of the Soviet Union on China and the Transformation of the World Order. *Scientific Notes of the Volodymyr Hnatiuk Ternopil*

National Pedagogical University. Series: History, 2, 113–122. DOI: https://doi.org/10.32782/2307-7778/2024.2.14 [in Ukrainian].

4. Pozdnyakova, I. (2024). The Formation and Periodization of Foreign Historiography on Soviet Censorship Policy (1920s–1980s). *History and Archaeology*, 1, 71–77. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-hist-2024-1-8 [in Ukrainian].

5. Chuprinova, N. Yu., Sevruk, I. I., Sokolovska, Yu. V. (2025). The Policy of the Russian Empire and the USSR Toward Ukraine as a Prelude to the War of the 21st Century. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Ternopil National University. Series: Historical Sciences*, 36 (75), 3, 186–193. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5984.2025/3.27 [in Ukrainian].

6. Dodonov, R. (2025). The Ukrainian Studies Segment of Western Sovietology (Based on Materials from the Institute for the Study of the USSR in Munich, 1954–1960). *Ukrainian Studies*, 2 (95), 24–46. DOI: https://doi.org/10.17721/2413-7065.2(95).2025.331405 [in Ukrainian].

7. Borzov, S. S. (2025). Robert Conquest's Study of the Soviet Totalitarian System of the 1920s–1930s: Concepts and Interpretations: Ph.D. dissertation: 032 «History and Archaeology». Vinnytsia. 204 p. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/ecc0f937-9b56-4594-91d3-2653db257cb7 [in Ukrainian].

8. Pipes, R. (1997). The Formation of the Soviet Union: Communism and Nationalism, 1917–1923. Cambridge : Harvard University Press. 366 p. URL: https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/28195/file.pdf [in English].

9. Seton-Watson, H. (1971). The New Imperialism. Totowa : Rowman and Littlefield. 144 p. [in English].

10. Fainsod, M. (1963). How Russia is Ruled. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press. 579 p. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.547604/mode/2up [in English].

11. Conquest, R. (1974) The Great Terror / Translated from the English by L. Vladimirova. Florence: EDIZIONI AURORA. 1063 pp. URL: https://lnk.ua/H0JPP6QS6 [in Russia].

12. Carr, E. (1950). The Bolshevik Revolution, 1917–1923. V. I. London : Macmillan and co. LTD. 428 p. URL: https://lnk.ua/FlLMa4Vf8 [in English].

13. Fitzpatrick, Sh. (2017). The Russian Revolution. Fourth edition. Oxford University Press. 244 p. URL: https://archive.org/details/isbn_2900198806706/page/n7/mode/2up [in English].

14. Cohen, S. (1973). Bukharin and the Bolshevik Revolution: A Political Biography, 1888–1938. New York. 548 p. URL: https://lnk.ua/uw8tkRgeX [in English].

15. Lewin, M. (2005). Lenin's Last Struggle. University of Michigan Press. 226 p. URL: https://archive.org/details/leninslaststrugg0000lewi [in English].

16. Suny, R. (1994). The making of the Georgian nation. 2nd ed. Indiana University Press. 452 p. URL: https://archive.org/details/makingofgeorgian0000suny/page/n5/mode/2up [in English].

17. Suny, R. (1993). The Revenge of the Past: Nationalism, Revolution and the Collapse of the Soviet Union. Stanford University Press. 228 p. URL: https://archive.org/details/revengeofpastnat0000suny/page/n9/mode/2up [in English].

18. Martin, T. (2001). The Affirmative Action Empire: Nations and Nationalism in the Soviet Union, 1923–1939. Ithaca : Cornell University Press. 496 p. URL: https://archive.org/details/affirmativeactio0000mart/page/n7/mode/2up [in English].

19. Hosking, G. (1997). Russia: people and empire, 1552–1917. Cambridge, Mass. : Harvard University Press. 584 p. URL: https://lnk.ua/vKODBw8nW [in English].

20. Smith, J. (2016). The Bolsheviks and the National Question, 1917–1923. University of London. 405 p. URL: https://lnk.ua/tTbnJwKK9 [in English].

21. Hirsch, F. (2005). Empire of Nations: Ethnographic Knowledge and the Making of the Soviet Union. Ithaca and London : Cornell University Press. 367 p. URL: https://lnk.ua/Jnuhp6ugN [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Bulletin of Science and Education

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 94(477)"19/20"-051

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-3980-4004

Тарасенко Ольга Олексіївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України Факультету суспільно-гуманітарних наук Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Київ, https://orcid.org/0000-0002-3220-3510

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРИКАМИ УКРАЇНИ ПЕРСОНАЛІЙ ПРЕДСТАВНИКІВ СТАРШОГО ПОКОЛІННЯ КИЇВСЬКОЇ ШКОЛИ ІСТОРИКІВ ВОЛОДИМИРА АНТОНОВИЧА

Анотація. Персоналіям старшого покоління представників Київської школи істориків Володимира Антоновича – Оресту Левицькому, Івану Каманіну, Володимиру Щербині – належить почесне місце серед еліти української історичної науки. Розвиток історичної освіти і науки в 1870 – 1890-х роках в Університеті Св. Володимира був пов'язаний із плідною викладацькою та науковою діяльністю Володимира Антоновича, створенням Київської школи істориків Володимира Антоновича, наукова робота якої розгорталась під час четвертого періоду розвитку Школи істориків Університету Св. Володимира XIX ст. Київська школа істориків Володимира Антоновича виховала біля сорока видатних і талановитих учених, які склали еліту української історичної науки останньої чверті XIX – першої третини XX ст. Київську школу істориків Володимира Антоновича вирізняли комплексність дослідження, ґрунтовність джерельної бази та наукового апарату досліджень, глибоке проникнення в суть проблеми. Ці ж риси характеризують наукову спадщину Ореста Левицького, Івана Каманіна, Володимира Щербини. Науковий доробок речників Київської школи істориків Володимира Антоновича став безцінним внеском в українську історіографію, дає підстави вважати її першою національною школою дослідження історії України. *Мета статті:* проаналізувати праці істориків України, які досліджували персоналії Ореста Левицького, Івана Каманіна, Володимира Щербини у 20-х роках XX ст. – першій чверті XXI ст. *Методологічною основою дослідження* є застосування історико-хронологічного, ретроспективного, біографічного, порівняльно-історичного, системно-структурного, історико-типологічного методів. Життя та наукова спадщина Ореста Левицького, Івана Каманіна, Володимира Щербини заслуговують на подальше ґрунтовне вивчення, осмислення та популяризацію молодим поколінням українських дослідників першої чверті XXI ст., щоб глибше зрозуміти час в якому вони жили і творили.

Ключові слова. Орест Левицький, Іван Каманін, Володимир Щербина, персоналії, життя та діяльність, Київська школа істориків Володимира Антоновича, четвертий період розвитку Школи істориків Університету Св. Володимира XIX ст., 20-х роки XX ст. – перша чверть XXI ст.

Tarasenko Olha Oleksiivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the History of Ukraine Department, Faculty of Social Sciences and Humanities, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3220-3510

RESEARCH OF PERSONALITIES OF THE OLDER GENERATION OF THE VOLODYMYR ANTONOVYCH KYIV SCHOOL OF HISTORIANS BY HISTORIANS OF UKRAINE

Abstract. The personalities of the older generation of representatives of the Volodymyr Antonovych Kyiv School of Historians – Orest Levytsky, Ivan Kamanin, and Volodymyr Shcherbyn – have an honorable place among the elite of Ukrainian historical science. The development of historical education and science in the 1870s – 1890s at the St. Volodymyr University was associated with the fruitful teaching and scientific activities of Volodymyr Antonovych, the creation of the Volodymyr Antonovych Kyiv School of Historians, the scientific work of which unfolded during the fourth period of development of the School of Historians of the St. Volodymyr University in the 19th century. The Volodymyr Antonovych Kyiv School of Historians educated about forty outstanding and talented scientists who comprised the elite of Ukrainian historical science in the last quarter of the 19th and the first third of the 20th centuries. The Volodymyr Antonovych Kyiv School of Historians was distinguished by the complexity of the research, the thoroughness of the source base, the scientific apparatus, and a deep insight into the essence of the problem. These same features characterize the scientific legacy of Orest Levytsky, Ivan Kamanin, and Volodymyr Shcherbina. The scientific achievements of the representatives of the Volodymyr Antonovych Kyiv School of Historians constituted an invaluable contribution to Ukrainian historiography, providing grounds for considering it the first national school of research into the history of Ukraine. The purpose of the article: to analyze the works of historians of Ukraine who studied the personalities of Orest Levytsky, Ivan Kamanin, and Volodymyr Shcherbina in the 1920s of the 20th century – the first quarter of the 21st century. The methodological basis of the study is the use of historical-chronological, retrospective, biographical, comparative-historical, system-structural, and historical-typological methods. The life and scientific

legacy of Orest Levytsky, Ivan Kamanin, and Volodymyr Shcherbyna deserve further thorough study, comprehension, and popularization by the younger generation of Ukrainian researchers in the first quarter of the 21st century in order to better understand the time in which they lived and worked.

Keywords. Orest Levytsky, Ivan Kamanin, Volodymyr Shcherbyna, personalities, life and activity; Volodymyr Antonovych's Kyiv School of Historians; the fourth period of development of the School of Historians of the St. Volodymyr University in the 19th century; the 20s of the 20th century – first quarter of the 21st century.

Постановка проблеми. Вивчення персоналій українських істориків останньої чверті XIX – першої третини XX ст. у дослідженнях сучасних українських істориків, дозволяє ґрунтовніше опанувати їх наукову спадщину та глибше зрозуміти час в якому вони жили і творили.

Розвиток історичної освіти і науки в 1870 – 1890-х роках в Університеті Св. Володимира був пов'язаний із плідною викладацькою та науковою діяльністю Володимира Антоновича, створенням та діяльністю Київської школи істориків Володимира Антоновича. В українській історіографії немає єдиної усталеної назви цього феномену. Натомість є назви Київська архівна школа, Київська школа істориків-документалістів, Київська документалістська школа, Київська історична школа Володимира Антоновича, Київська школа істориків Володимира Антоновича. Організаційний період Київської школи істориків Володимира Антоновича простежується з 1870-х рр., коли під керівництвом Володимира Антоновича розпочався процес публікації джерел з української історії, склалася певна система неформального передання знань, налагодився безпосередній контакт наукового лідера з послідовниками [1].

Володимир Антонович заохочував талановиту молодь досліджувати середньовічну історію України через участь в археологічних та археографічних експедиціях, працю в архівах, добір за певним планом тем для конкурсних і дипломних робіт, магістерських і докторських дисертацій, рекомендації до друку результатів наукових студій у наукових виданнях «Киевская старина», «Университетские известия». Все це сприяло написанню низки монографій з історії окремих регіонів і земель України та Білорусі та реалізації ідеї Миколи Костомарова про землю – «область» як політичну одиницю. Через це Київську школу істориків Володимира Антоновича спочатку характеризували як «обласну», хоча наукові інтереси її представників виходили далеко за межі історико-географічних досліджень. Учні професора Антоновича досліджували широкий спектр політичної і духовної історії та історії соціальних відносин, згодом вони

стали засновниками власних наукових шкіл, відкрили нові напрями дослідження українського минулого [2].

Учнями професора Володимира Антоновича були лідери майбутніх наукових шкіл кінця XIX ст. – Львівської школи Михайла Грушевського, «Нової» київської школи Митрофана Довнар-Запольського, Харківської школи Дмитра Багалія, Одеської школи Івана Линниченка.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед українських істориків останньої чверті XIX – першої третини XX ст. почесне місце займають представники старшого покоління Київської школи істориків Володимира Антоновича – Орест Левицький, Іван Каманін, Володимир Щербина, які займають почесне місце серед еліти української історичної науки.

Київська школа істориків Володимира Антоновича була проявом ширшого історіографічного феномену – Київської історичної школи – Школи істориків Університету Св. Володимира XIX ст., біля джерел якої були перший ректор Університету Св. Володимира Михайло Максимович, професор правник Микола Іванішев, професор Микола Костомаров. Наукова діяльність Київської школи істориків Володимира Антоновича розгорталась під час Четвертого періоду розвитку Школи істориків Університету Св. Володимира XIX ст.

Київська школа істориків Володимира Антоновича виховала біля сорока видатних і талановитих учених, які склали еліту української історичної науки останньої чверті XIX – першої третини XX ст.

Київську школу істориків Володимира Антоновича вирізняли комплексність дослідження, ґрунтовність джерельної бази та наукового апарату досліджень, глибоке проникнення в суть проблеми. Ці ж риси характеризують наукову спадщину Ореста Левицького, Івана Каманіна, Володимира Щербини.

Науковий доробок представників Київської школи істориків Володимира Антоновича став безцінним внеском в українську історіографію, дає підстави вважати її першою національною школою дослідження історії України.

Мета статті: проаналізувати деякі праці українських істориків, які досліджували персоналії Ореста Левицького, Володимира Щербини, Івана Каманіна.

Методологічною основою дослідження є застосування історико-хронологічного, ретроспективного, біографічного, порівняльно-історичного, системно-структурного, історико-типологічного методів.

Виклад основного матеріалу. Ми розглянемо деякі праці істориків України, які досліжували персоналії Ореста Левицького, Івана Каманіна,

Володимира Щербини у 20-х роках XX ст. – першій чверті XXI ст. Більш детальний аналіз праць істориків України є у статтях Ольги Тарасенко [3; 4; 5].

Орест Левицький (1848 – 1922) – видатний український історик, археограф, архівіст, джерелознавець, етнограф, науковий та суспільний діяч – належав до представників старшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича в Університеті Св. Володимира, котра дала світові близько сорока видатних і талановитих учених, які склали еліту української історичної науки останньої чверті XIX – першої третини XX ст. Діяльність Київської школи істориків Володимира Антоновича склала четвертий період розвитку Школи істориків Університеті Св. Володимира XIX ст. Орест Левицький є автором понад 200 наукових праць з правознавства та історії України XVI – XVIII ст.

В 1923 р. Микола Василенко у некролозі «Академік Орест Іванович Левицький 9 травня 1922 року» [6; 7], окреслив життя та діяльність Ореста Левицького, описав середовище та обставини, які вплинули на формування особистості, наукових вподобань історика, охарактеризував навчання в Університеті Св. Володимира у 1870 – 1874 рр., визначив його внесок у діяльність Київської громади, простежив як відбулося зацікавлення Ореста Левицького історією українських земель XVI – XVIII ст., Хмельниччиною, відзначав, що студії над історією під проводом Володимира Антоновича визначили наукові інтереси Ореста Левицького, що це була історія України, почуття до рідного, народного, яке він виніс із дитинства, що він став одним із найкращих учнів професора Антоновича, що окрім університетських викладів Орест Левицький користувався книжками професора Антоновича, його приватними науковими вказівками, що Володимир Антонович увів свого учня до Центрального Архіву і навчив користуватись актовими книгами XVI – XVIII ст., які зацікавили молодого студента на все подальше життя [7, с. 184].

Микола Василенко проаналізував роботу Ореста Левицького протягом сорока семи років у Київській археографічній комісії, високо оцінив внесок науковця у дослідження та публікацію «Літопису Самовидця», «Архива Юго-Западной России», котрий включав акти про церковно-релігійні та культурні відносини на українських землях в XIV – першій половині XVII ст., описав роботу науковця в Центральному архіві давніх актів, активну діяльність у Історичному товаристві Нестора-Літописця, постійну публікацію науковцем праць у часописі «Киевская старина», діяльну участь у роботі Українського наукового товариства в Києві, дав оцінку заслуг науковця на посаді фактичного (1919 – 1921 рр.) й офіційного (1922 р.) президента Української академії наук.

Михайло Грушевський у 1924 р. у некролозі «Левицький Орест Іванович» пошановав Ореста Левицького [8], відзначив вплив професора Антоновича на становлення наукових інтересів Ореста Левицького як представника старшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича, внесок Ореста Левицького у роботу багатьох громадських та наукових організацій Києва, зауважив, що науковець залишився типовим представником староукраїнської духовної верстви у розумінні традицій та інтересів українського життя [8, с. 199], що зустріч з Володимиром Антоновичем наповнила новим змістом життя Ореста Левицького, який став одним із найпильніших його слухачів, одним із найперших учнів, зблизився з ним особисто, найближче підійшов до його наукових, архівних інтересів [8, с. 200].

Михайло Грушевський наголошував, що професор Антонович керував науковими заняттями Ореста Левицького в Університеті Св. Володимира, зробив його своїм найближчим товаришем по роботі в Київській археографічній комісії, здобув йому посаду наукового секретаря, що Орест Левицький став продовжувачем археографічної та історичної праці свого Вчителя та його ідеології, що у дипломній роботі «Очерки внутренней истории Малороссии во второй половине XVII в.» він продовжував думки Володимира Антоновича про початки козаччини, відповідно до його теорії українського народовладдя, що в Центральному архіві давніх актів він наполегливо працював над волинськими актовими книгами XVI ст., опрацьовував матеріал з історії релігійного руху, родинного права і побуту, випустив нове видання «Літопису Самовидця» в 1878 р., здобув ґрунтовну наукову репутацію, сподівався здобувати професорське звання та можливість викладати в Університеті Св. Володимира [8, с.200], але українофільська позиція Ореста Левицького, його зв'язок із Київською громадою, дипломна робота, в якій простежувався національний задум, зашкодили цьому, змусили Ореста Левицького шукати роботу поза межами Університету Св. Володимира, що Орест Левицький на все життя зістався учителем середньої школи, латинської та російської мови, що стало одною із трагедій його життя, яку він відчував прикро і глибоко [8, с. 200].

Михайло Грушевський визнавав Ореста Левицького як «одного з визначних представників української історичної науки, спільника ідеології Миколи Костомарова та Володимира Антоновича» [8, с. 201].

Слова пошани від Михайла Грушевського як представника молодшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича щодо Ореста Левицького як представника її старшої генерації ми вважаємо дуже важливими.

У 1930-х – до кінця 1960-х рр. про Ореста Левицького на теренах Радянської України не згадували. Повернення до вивчення персоналії Ореста Левицького відбулось наприкінці 1960-х – початку 1970-х, коли в українській історіографії у виданих дослідженнях Лідії Москвич «Видатний історик, археограф-архівіст» [9], «Творчий шлях О.І. Левицького» [10] про Ореста Левицького до 120-річчя від дня народження були розглянуті біографія, наукова та творча спадщина науковця. На початку 1970-х рр. Віталій Сарбей та Лідія Москвич відшукали архівні документи й офіційно звернулися за дозволом розповісти про фактичне (1919 – 1921 рр.) та офіційне (1922 р.) президенство Ореста Левицького в Українській академії наук, розкрити заслуги академіка Левицького перед українським народом та Україною. Втім науковцям не дали ходу, їх напрацювання поклали в шухляду. У часи «маланчуківщини» Лідії Москвич наказали припинити підготовку кандидатської дисертації «Історичні погляди О.І. Левицького», цю тему було визнано не актуальною, а Віталію Сарбею не присуджували докторського ступеня за вже захищену дисертацію, піддавши її різкій критиці за «націоналістичні збочення». У наступні півтора десятиліття висвітлення персоналії Ореста Левицького в Радянській Україні офіційно замовчувалося. Ситуація змінилась, коли науковці, скориставшись гласністю, проголошеною горбачовською «перебудовою», настирливо добивалися гідного пошанування пам'яті видатного історика-народознавця, правознавця, одного з фундаторів Української академії наук Ореста Левицького, отримали дозвіл на публікації про нього та на впорядкування його могили. Президія Академії наук України у 1988 р та 1998 р. прийняла постанови про пошанування одного із своїх президентів.

Розпочалася популяризація біографії та наукової спадщини Ореста Левицького [11]. У 1989 р. про вченого як президента Української академії наук нагадали Віталій Сарбей та Лідія Москвич «О.І. Левицький – президент Української Академії наук: («Білі плями» в історії Академії наук 1918 – 1922 рр.)» [12].

У 1990 р. вони ж надрукували розвідку «Учений з роду Левицьких» [13]. У 1998 р. у 150-річчя від дня народження Ореста Левицького вони ж пошанували науковця дослідженнями «Академік Орест Левицький» [14], «Академік УАН Орест Іванович Левицький (Нарис життя і науково-творчої діяльності). Академік Орест Іванович Левицький (1848 – 1922 рр.). Життєпис, бібліографія його праць та праць про нього» [15], «Великий майстер наукової праці і художньої творчості» [16], розвідкою у збірці нарисів про членів – засновників Національної академії наук України [17]. У 2003 р., у 155-річчя від дня народження Ореста Левицького, Лідія Москвич пошанувала його пам'ять [18].

У 1993 р. Олег Журба до 150-річчя від заснування Тимчасової комісії для розгляду давніх актів – Київської археографічної комісії видав нарис історії її діяльності за 1843 – 1921 рр., де грунтовно висвітлив наукову діяльність за сорок сім років її літописця та наукового секретаря Ореста Левицького [19].

У 2009 р. Ірина Коробчук здійснила історіографічний огляд дослідницької діяльності Ореста Левицького як історика і пам'яткознавця Правобережної України [20]. У 2009 р. вона ж захистила дисертацію на тему «Культурна спадщина та історія Правобережної України у наукових студіях Ореста Левицького» [21]. Це єдина захищена істориком дисертація, присвячена науковим студіям Ореста Левицького.

У 2009 р. Ігор Гирич подав до 160-річчя від дня народження Ореста Левицького роздуми про Ореста Левицького як суспільного діяча та науковця подав [22], виокремивши у кількох аспектах його життя та діяльність: українська наука і особистість вченого; суспільні погляди і національна історіографічна традиція; внесок науковця у скарбницю української гуманітаристики.

Праці істориків України за 1923 – 2018 роки, які вивчали персоналію Ореста Левицького, оглянула у 2023 р. Ольга Тарасенко, яка підсумувала, що доробок у цій царині достатньо невеликий, що персоналію Ореста Левицького актуально продовжувати досліджувати та популяризувати [3].

Іван Каманін (1850 – 1921) – український історик, археограф, архівіст, дослідник пам'яток культури, палеограф, член Історичного товариства Нестора–літописця, Київської археографічної комісії, Київського товариства старожитностей і мистецтв, Київського товариства охорони пам'яток старовини та мистецтва, Наукового товариства імені Шевченка у Львові, Українського наукового товариства в Києві, громадський діяч – разом із Орестом Левицьким і Володимиром Щербиною належав до представників старшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича.

Науковець був неперсічною постаттю свого часу, людиною енциклопедичних знань, його багаторічна плідна наукова діяльність, значна наукова спадщина свідчить, що він був авторитетним науковцем, знаним та шанованим багатьма відомими діячами своєї доби.

Іван Каманін був автором понад 300 наукових праць з історії України XVI – XVII ст., з археології, архівознавства. Науковець відпрацював сорок п'ять років у Київському центральному архіві давніх актів, пройшов шлях від помічника бібліотекаря, архіваріуса, до директора архіву. Брав участь у виданні «Архива Юго-Западной России», був активним дописувачем часопису «Киевская старина», учасником археологічних з'їздів, працював у комісіях УАН для складання історико-географічного та біографічного

словників України, був серед засновників Київської губернської вченої архівної комісії у 1914 р. Дослідник залишив значну документальну спадщину – масив опублікованих та неопублікованих праць з української, російської та всесвітньої історії, архівознавства, археографії, палеографії, археології, філігранології, спогади, комплекс приватного листування.

Вивчення персоналії Івана Каманіна у 1926 розпочали його сучасники Микола Василенко та Володимир Щербина, які пошанували товариша, розглянули біографію, дали оцінку історичній та архівознавчій спадщині науковця.

Микола Василенко наголошував, що наукова діяльність Івана Каманіна була дуже насиченою, різноплановою, що історик не відкрив чогось кардинально нового в науці, у своїх методах дослідження та твердженнях часто помилявся, але його метою завжди був пошук історичної правди, багаторічна напружена праця вченого склала основний зміст життя, була його втіхою, що вчений любив свою працю, її результат приносив йому задоволення [23]. Микола Василенко згадував, що Київський центральний архів давніх актів був для Івана Михайловича потребою, другим власним науковим кабінетом, на всьому архіві лежав відбиток особистості Іван Каманіна, що після його смерті в архіві відчувалась порожнеча, було вийнято душу, що жила там довгий час [23, с. 63-64].

Володимир Щербина, розглянув діяльність свого університетського друга як архівіста, відзначав, що Іван Каманін на практиці часто застосовував свої принципи експертизи, доводив фальсифікацію чи помилковість документів, які обстежував [24, с. 51]. Після відкриття у Києві Звіринецьких печер Іван Каманін активно їх досліджував, написав працю «Зверинецкие пещеры в Киеве (их древность и святость)» [25]. Володимир Щербина відзначав, що архівіст-палеограф Іван Каманін уважно вивчав давні написи на стінах печер, намагався палеографічним дослідженням встановити час їх появи, читав напівстерті написи на кипарисовій панагії, знайденій у печерах, прагнув розв’язати суперечливе питання про ім’я першого київського митрополита. Духовна сутність історика настільки споріднилась із Звіринецькими печерами, що Іван Каманін заповів, щоб його там було поховано після смерті, що і було виконано [24, с.50].

Протягом панування тоталітарного режиму дослідження життя, наукової та громадської діяльності вченого майже не проводились.

Із 1990-х років українські вчені повернулись до вивчення персоналії науковця. У 1991 р. Олександр Ситник пошанував Івана Каманіна як українського історика статтею до 140-річчю з дня народження та 70-річчю з дня смерті вченого [26]. Дослідник наголосив, що український історик, архівіст, палеограф Іван Каманін був яскравою постаттю серед плеяди

визначних істориків Київської історичної школи Володимира Антоновича, що наукова діяльність Івана Каманіна проходила у період найвищого розвитку української історичної науки, в епоху, яка формувалась на основі Київського та Львівського університетів, де десятки істориків європейського рівня мали глибокі знання із гуманітарних і природничих наук, проводили дослідження у найрізноманітніших галузях історичної науки, підходили до наукових проблем комплексно та грунтовно [26, с. 115].

Олександр Ситник відзначив, що молодому Івану Каманіну поталанило з учителями, в стінах Другої київської гімназії його навчали кращі київські педагоги-історики: К.М. Воскресенський, М.П. Драгоманов, Н.С. Тумасов, І.О. Самчевський, протоієрей П.Г. Лебединцев, а в Університеті Св. Володимира він вчився під час відродження історико-філологічного факультету під керівництвом провідних викладачів В.С. Іконнікова, В.Б. Антоновича, Ф.А. Терновського, М.П. Драгоманова, коли кафедри факультету посіли В.Б. Антонович, М.П. Драгоманов, І.В. Лучицький, П.А. Терновський, які своєю науковою та викладацькою діяльністю сприяли славі Університету Св. Володимира, доклали багато зусиль, щоб піднести українську історичну науку до європейських вимог. Саме тоді відроджувався Київський центральний архів давніх актів, який існував при Університеті Св. Володимира з 1852 р., який накопичив майже шість тисяч актових книг, до півмільйона окремих документів XVI – XVIII ст., які майже не були досліджені, що надавало історикам простір для наукової праці [26, с. 116].

Володимир Антонович, як співробітник Київського центрального архіву давніх актів, досліджував його матеріали, у 1870 р. захистив магістерську дисертацію «Последние времена казачества на правой стороне Днепра», отримав кафедру російської історії в Університеті Св. Володимира, постійно користувався в своїй роботі актовими книгами, залучав до роботи з архівними матеріалами своїх студентів, зокрема Івана Каманіна.

Іван Каманін науковій праці в Київському центральному архіві давніх актів присвятив сорок п’ять років життя, став автором численних праць з історії українського козацтва, архівознавства, палеографії, дипломатики, філігранології, історії слов’янознавства, церковної історії та археології, історії міста Києва, історії літератури, історії євреїв і циган, історіографії, які були написані на основі значного архівного й актового матеріалу [26, с.116]

Наукова співпраця та людське спілкування професора Антоновича та Івана Каманіна тривало все їхнє життя. Після смерті Вчителя за сприяння Івана Каманіна у 1910 р. Катерина Мельник-Антонович надрукувала на

правах рукопису бібліографічний реєстр матеріалів до складання історично-географічного словника української землі в її етнографічних межах, який Володимир Антонович складав разом із учнями своєї наукової школи декілька десятиліть [26, с. 130].

Олександр Ситник зазначив, що величезний науковий пласт наукової спадщини, яку Іван Каманін залишив після себе, особистий фонд Івана Каманіна (ф. 237, оп. І) в Центральному державному історичному архіві м. Києва, особисті рукописні матеріали Івана Каманіна в рукописному відділі Центральної наукової бібліотеки Академії наук України, залишаються фактично нерозробленими. Олександр Ситник закликав українських істориків об'єднуватись для поглибленого дослідження наукової спадщини Івана Каманіна [26, с.132].

Катерина Клімова у 2007 р. розглянула архівознавчу діяльність Івана Каманіна [27], відзначила, що під керівництвом Івана Каманіна у Центральному архіві давніх актів було розгорнуто активну роботу з упорядкування фондів, складання описів до актових книг й окремих документів. Наголосила, що працюючи з документами Центрального архіву давніх актів, Іван Каманін зосередив особливу увагу на вивченні актового матеріалу, розробив методику його описування, займався створенням першої української актографії за зразком історично-правничих бібліографій, а досліджуючи актові книги України XVI – XVII ст., звернув увагу на численні фальсифікації стародавніх документів. Зазначила, що Іван Каманін приділяв багато уваги палеографії, дослідженню українського скоропису, водяних знаків на папері XVI – XVII ст. Зауважила, що Іван Каманін плідно працював в галузі архівної евристики: розшукував документи і матеріали в бібліотеках і архівах, приватних, монастирських і церковних на Київщині, Поділлі та Волині, обстежував бібліотеки та архіви Почаївської лаври, Житомира, Кам'янця-Подільського, Острога, Луцька й інших міст [27, с, 266-267]. Катерина Клімова підсумувала, що Івану Каманіну належать понад 200 наукових праць і документальних публікацій з історії України та Росії XVII – XVIII ст., загальної історії, літературознавства, славістики, палеографії, дипломатії, архівознавства, в яких міститься значна кількість фактографічного матеріалу, взятого із документальних джерел, які пізніше були знищені [27, с. 268].

У 2008 – 2021 рр. Надія Якобчук комплексно й системно вивчала життя, багатоаспектну наукову діяльність, епістолярну спадщину Івана Каманіна у статтях та кандидатській дисертації [28; 29; 30; 31], що стало значним внеском у вивчення персоналії вченого. У 2015 р. вона реконструювала просопографічний портрет Івана Каманіна (1850 – 1921) [32], у 2018 р. – розглянула Івана Каманіна як видатного представника

наукової еліти Наддніпрянської України кінця XIX – початку XX ст. [33]. У 2021 р. до 170-річчя з дня народження та 100-річчя з дня смерті Івана Каманіна дослідниця пошанувала науковця, розглянувши його життя, присвячене улюбленій праці [34].

Праці українських істориків, які досліджували персоналію Івана Каманіна протягом 1926 – 2021 рр. проаналізувала Ольга Тарасенко у 2024 р. та висновувала, що життя, наукова, громадська, просвітницька діяльність та наукова спадщина вченого чекають подальшого поглибленого вивчення й популяризації молодими українськими істориками першої чверті XXI ст. [5].

Володимир Щербина (1850 – 1936) – український історик, археограф, архівіст, джерелознавець, педагог, член Історичного товариства Нестора–літописця, Київського товариства старожитностей і мистецтв, Київського товариства охорони пам'яток старовини та мистецтв, член-кореспондент Всеукраїнської академії наук, громадський діяч – належав до представників старшої генерації Київської школи істориків Володимира Антоновича, яка була складовою частиною Школи істориків Університету Св. Володимира XIX ст., залишив помітний слід в історії вивчення української минувшини, був одним із найвидатніших київських істориків кінця XIX – початку XX ст., прожив довге і плідне життя.

Володимир Щербина був автором понад ста наукових праць з малорозроблених проблем києвознавства, правобережної української козаччини XVIII ст., гайдамацьких рухів, Коліївщини, спогадів про Володимира Антоновича, Леоніда Добровольського, Івана Каманіна, Якова Шульгіна, про Університет Св. Володимира в Києві 1870-х рр. Науковець опублікував низку документів з історії України та Києва.

У 1926 р. з нагоди 50-річчя літературно-наукової діяльності Володимира Щербини Українська академія наук видала «Нові студії з історії Києва Володимира Івановича Щербини» [35] із передмовою Михайла Грушевського «Історикові Києва» [36], вступними статтями Сильвестра Глушка «П'ядесятиріччя науково-педагогічної і громадської діяльності В.І. Щербини» [37], Сергія Шамрая «Праці В.І. Щербини з історії Правобережжя» [38], Костянтина Антиповича «Праці В.І. Щербини з історії Києва» [39], та бібліографією праць вченого [40]. Це була перша присвячена Володимиру Щербині добірка праць про нього, яка включала його ненадруковані студій з історії Києва.

Михайло Грушевський у передмові «Історикові Києва» нагадав, що дослідження історії стародавнього Києва, розшук, збирання, консервація, описування, публікація, систематичні огляди київських пам'яток минулого, присвячених певним епохам, історико-топографічним оглядам міста,

пов'язані з добре знаними дослідниками київської минувшини Максимом Берлинським, Євгенієм Болховітиновим, Михайлом Максимовичем, Миколою Закревським, Петром Лебединцевим, Володимиром Антоновичем, Миколою Петровим, Степаном Голубєвим та Володимиром Щербиною [36, с. III].

Михайло Грушевський оповів життєвий шлях історика, відзначив його виключну роль в українській науці, звернув увагу на педагогічний та громадський доробок науковця, відзначив Володимира Щербину як історика Києва, який із «суворо витриманим документалізмом щасливо сполучає нерв історика-суспільника, хист історика-оповідача, який знаходить скрізь, куди він звертає свою увагу, мотиви й тони інтересні для широкого громадянства». Підкреслив, що Володимир Щербина «в історії установ, монументальних пам'яток, подій шукав не схеми, а живих людей минувшини, в їх інтересах, діяльності, переживаннях, що відкриває те вічно-людське, що притягає сучасну людину до давньо-минулого й пережитого» [36, с. III]. Наголосив, що Володимир Щербина, як київський патріот, нащадок корінних київських родин, був пов'язаний з Києвом дитячими та юнацькими переживаннями, освітою, науковими інтересами, піввіковою культурною та громадською діяльністю, був закоханий у своє рідне місто, його красу і славу, минувшину і майбутні перспективи, присвятив свої знання і досвід всього життя дослідженню минувшини своєї батьківщини [36, с. III].

Михайло Грушевський підкреслив, що Володимир Щербина вивчав яскраві моменти політичної, соціальної, культурної історію Києва, його топографію, монументальну старовину, культурні й просвітні установи, архівний матеріал, збережені часом будівлі, збирав спогади сучасників, які розкривають «загальну еволюцію київського життя, український мікрокосм, що відбивав у собі великі переживання України, цей нервовий центр українського життя, який протягом довгого періоду часу керував її культурним, громадським, інтелектуальним життям» [36, с. IV]. Висновував, що Володимир Щербина, який був нащадком київських родовитих міщан, яким належав весь фешенебельний квартал у сусідстві колишньої Думи на Подолі, весь свій вік прожив трудовим життям [36, с. IV].

Сильвестр Глушков охарактеризував вченого як дослідника історії Києва, активного громадського і просвітнього діяча, прекрасного педагога, досвідченого керівника й вихователя молодих дослідників, який багато працював для розвитку української науки та культури, оглянув його життєвий шлях, п'ятдесятилітню наукову, педагогічну, громадську діяльність, підсумував, що Володимир Щербина все своє свідоме життя невпинно працював для розвитку української науки і культури [37, с. 3].

Сергій Шамрай відзначив визначне місце науковця серед дослідників України як історика та археографа, дослідника Києва та історії Правобережної України. Нагадав, що наукові студії з історії Правобережжя історик створював досліджуючи актовий матеріал Центрального архіву давніх актів у першій половині 1890-х років та пізніше. Підкреслив, що Володимир Щербина вважав професора Володимира Антоновича своїм вчителем, наставником, керівником. Сергій Шамрай проаналізував праці Володимира Щербини з історії Правобережжя [38, с. XV-XVI]. Відзначив, що Володимир Щербина був автором некрологів, про Володимира Антоновича, в якому він вшанував світлу пам'ять свого Вчителя та керівника, розповів про його вдачу та звички, спогадував про «ідеального вчителя, громадського діяча та людину», що Володимир Щербина в некрологах вшанував своїх друзів Якова Шульгіна та Івана Каманіна, розповів про життєвий шлях та розглянув головні праці [38].

Костянтин Антипович зазначив, що дослідження минулого Києва завжди цікавило вчених, а Володимир Щербина використав значний архівний матеріал та підвів певні підсумки попереднім напрацюванням. Костянтин Антипович детально проаналізував праці Володимира Щербини з історії Києва [39].

Після 1930 р. про історика забули, його праці не перевидавалися. Персоналію Володимира Щербини вивчали мало. Наукова та громадська діяльність науковця була забута протягом панування тоталітарного режиму. Із 1990-х років українські вчені повернулись до вивчення персоналії вченого.

У 1992 р. з'явилися замітки про науковця в Енциклопедичному довіднику «Митці України» [41], в 2001 р. у «Довіднику з історії України» [42], в Енциклопедії історії України [43]. Про науковця згадували у контексті його діяльності в Академії наук України [44; 45].

У 2003 – 2004 роках Тетяна Тороповська досліджувала життєвий шлях, громадську, культурно-просвітницьку, наукову діяльність Володимира Щербини у низці статей, вивчила університетський період навчання історика Володимира Щербини у 1868 – 1873 рр. [46], його громадську діяльність у кінці XIX – початку XX ст. [47], проаналізувала архівні документи до біографії Володимира Щербини [48], простежила історіографію його наукової та громадської діяльності [49], узагальнила своє дослідження персоналії Володимира Щербини у авторефераті та кандидатській дисертації «Громадська, культурно-просвітницька і наукова діяльність Володимира Щербини (1850 – 1936)» [50; 51]. Тетяна Тороповська вивчила родинне інтелектуальне середовище Володимира Щербини, проаналізувала чинники, які вплинули на формування його світогляду та подальший вибір

професії, спробувала розглянути різнопланову діяльність науковця протягом всього життя, дослідила наукову спадщину «Київського Нестора істориків». На сьогодні напрацювання Тетяни Тороповської залишаються єдиним ґрунтовним дослідження персоналії Володимира Щербини в українській історіографії.

У 2012 р. А.М. Желєзко проаналізував діяльність Володимира Щербини як дослідника київської старовини, оглянув наукову спадщину Володимира Щербини, присвячену історії Києва та його околиць, чинники, які вплинули на формування його наукових поглядів, нагадав біографію вченого, підкреслив, що наукова спадщина історика була незаслужено забута, а вивченню постаті «Київського Нестора істориків» приділено зовсім мало уваги [52]. Висновував, що Володимир Щербина досліджував історію Києва у ширшому контексті, ніж його попередники, намагався осягнути й відобразити особливості історичного процесу в його єдності та невичерпному розмаїтті [52, с. 182]. Підсумував, що творча спадщина Володимира Щербини не вичерпується опублікованими працями, що наукові дослідження вченого й понині зберігають велике значення, оскільки синтезують у собі підсумки його власних розвідок і результати досліджень його попередників з історії Києва, що вчений за півстоліття наукової діяльності зробив важливий внесок у розвиток історичного краєзнавства, що ставить його ім'я у перші лави видатних українських учених, видатних українців загалом» [52, с. 185].

У 2015 р. Оксана Юркова до 165-річчя від дня народження Володимира Щербини нагадала його біографію, виокремила роль у вивченні минувшини України, підкреслила, що він був значним авторитетом у вивченні Києва та Київщини, ґрунтував свої студії на строгому документалізмі, нагадала біографію, виокремила роль науковця у вивченні минувшин [53].

Із 2016 р. інформація про життя та діяльність українського історика, археографа, архівіста, джерелознавця, педагога і громадського діяча Володимира Щербину розміщена на сайті Центрального державного історичного архіву України у місті Києві [54].

У 2020 р. Зінаїда Зайцева пошанувала Володимира Щербина як будівничого українського життя, української науки до 170-річчя від дня народження вченого [55]. Наголосила, що роль наукових товариств у становленні Володимира Щербини як науковця високого рівня, українського історика, дослідника київської старовини була надзвичайно велика, що «саме діяльна участь Володимира Щербини в наукових товариствах дає змогу дослідникам залучати їх інформаційну документальну базу, щоб ширше відтворити практику й формат наукової роботи вченого, його

мотивацію щодо дослідження тієї чи іншої проблеми» [55, с.33]. Дослідниця підкреслила, що саме Володимир Щербина розробив новий напрямок у краєзнавстві – наукове києзнавство, в межах якого працював упродовж п'ятидесяти років, підсумувала, що участь Володимира Щербини у наукових товариствах, його тривала дослідницька та публікаційна робота склали вченому славу першого києзнавця серед тодішніх істориків.

Праці істориків України, які досліджували персоналію Володимира Щербини у 1926 – 2022 рр. проаналізувала Ольга Тарасенко [4] та підсумувала, що життя, наукова спадщина, громадська, просвітницька, педагогічна діяльність історика є малодослідженими.

Бажаємо молодим дослідникам першої чверті XXI ст. відкриттів у поглибленому дослідження персоналії «Київського Нестора істориків» – Володимира Щербини.

Висновки. Проведений автором аналіз праць істориків України, які у у 20-х роках XX ст. – першій чверті XXI ст. досліджували науковий доробок речників старшого покоління Київської школи істориків Володимира Антоновича – науковців Ореста Левицького, Івана Каманіна, Володимира Щербини, які увійшли до еліти української історичної науки останньої чверті XIX – першої третини XX ст., внесли ґрунтовний вклад в українську історіографію, переконують, що життя та наукова спадщина Ореста Левицького, Івана Каманіна, Володимира Щербини заслуговують на подальше ґрунтовне вивчення, осмислення та популяризацію молодим поколінням українських дослідників першої чверті XXI ст., щоб глибше зрозуміти час в якому вони жили і творили. Цим ми віддаємо шану поколінню науковців, яке своєю науковою працею та суспільною діяльністю закладало фундамент сучасної України, її науки, освіти, культури.

Література:

1. *Музичко, Олександр.* Антоновича Володимира Київська школа істориків і Наукове товариство ім. Шевченка. Київська школа істориків Володимира Антоновича. *Наукове товариство імені Шевченка: енциклопедія.* Київ, Львів: НТШ, Інституту енцикпедичних досліджень НАН України, 2015. https://encyclopedia.com.ua/entry-99

2. *Матях Валентина.* Антоновича Володимир Київська школа істориків. *Енциклопедія історії України*: Т. 1: А-В / Редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2003. 688 с. *http://www.history.org.ua/?termin=Antonovycha_shkola*

3. *Тарасенко Ольга.* Дослідження персоналії Ореста Левицького істориками України (до 175-річчя з дня народження). *Вісник науки та освіти* (Серія «Історія та археологія»): журнал. 2023. № 3(9). С. 723-739.

4. *Тарасенко Ольга.* Дослідження персоналії Володимир Щербини українськими істориками. *Вісник науки та освіти* (Серія «Історія та археологія»): журнал. 2024. № 2(20). С.1678-1691.

5. *Тарасенко Ольга*. Дослідження персоналії Івана Каманіна українськими істориками. *Вісник науки та освіти* (Серія «Історія та археологія»): журнал. 2024. № 3(21). С.1295-1314.

6. *Василенко М.П.* Академік Орест Іванович Левицький 9 травня 1922 року [Некролог]. *Записки соціально-економічного відділу УАН*. К., 1923. Т. І. С. XLVI-XCVII.

7. *Василенко М.П.* Академік Орест Іванович Левицький († 9 травня (26 квітня) 1922 року). *Вибрані твори*: у 3-х т. К.: Юридична думка, 2006. Т. 2. С. 169-214.

8. *Грушевський Михайло.* Левицький Орест Іванович. *Україна. Науковий трьохмісячник українознавства.* 1924. Кн. 1-2. С. 199-202.

9. *Москвич Л.Г.* Видатний історик, археограф-архівіст (До 120-річчя від дня народження О.І. Левицького). *Український історичний журнал.* 1968. № 12. С. 125-127.

10. *Москвич Л.Г.* Творчий шлях О.І. Левицького. *Історіографічні дослідження в Українській РСР.* Вип. 4. К., 1971. С. 63-76.

11. *Рецензія Заремби С.З.* на монографію *Сарбей В.Г., Москвич Л.Г.* Академік Орест Іванович Левицький (1848–1922 рр.). Життєпис, бібліографія його праць та праць про нього. Київ: Ін-т історії України НАН України, 1998. 151 с. див.: *Український історичний журнал.* 2002. № 4. С. 149-151.

12. *Сарбей, В.Г., Москвич, Л.Г.* О.І. Левицький – президент Української Академії наук: (“Білі плями” в історії Академії наук 1918–1922 рр.). *Український історичний журнал.* 1989. № 5. С. 97-102.

13. *Сарбей В.Г., Москвич Л.Г.* Учений з роду Левицьких. *Наука і суспільство.* 1990. № 6. С. 27-32.

14. *Сарбей В.Г., Москвич Л.Г.* Академік Орест Левицький. *Київська старовина*. 1998. № 6. С. 74-93.

15. *Сарбей В.Г., Москвич Л.Г.* Академік УАН Орест Іванович Левицький (Нарис життя і науково-творчої діяльності). Академік Орест Іванович Левицький (1848 – 1922 рр.). Життєпис, бібліографія його праць та праць про нього. К.: Ін-т історії України НАН України, 1998. 151 с.

16. *Сарбей В.Г., Москвич Л.Г.* Великий майстер наукової праці і художньої творчості. *Вісник НАН України.* 1998. № 11-12. С. 13-23.

17. *Сарбей В.Г., Москвич Л.Г.* Академік Орест Левицький. *Члени-засновники Національної академії наук України*: *зб. нарисів* /Ін-т історії України НАН України; редкол.: В.А. Смолій [та ін.]; упоряд.: С.В. Кульчицький. Київ, 1998. С. 343-375.

18. *Москвич Л.Г.* Орест Левицький. *Історіографічні дослідження в Україні.* К., 2003. Вип. 12: Визначні постаті української історіографії XIX–XX ст. С. 201-227.

19. *Журба О.І.* Київська археографічна комісія 1843 – 1921. Нарис історії і діяльності /Відп. ред. П.С. Сохань. К.: Наукова думка, 1993. 246 с.

20. *Коробчук І.М.* Орест Левицький – історик і пам’яткознавець Правобережної України (історіографічний аспект). *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2009. № 13. С. 312-320.

21. *Коробчук Ірина Миколаївна*. Культурна спадщина та історія Правобережної України у наукових студіях Ореста Левицького: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. іст. наук: 07.00.01 – історія України. Волинський нац. ун-т ім. Л. Українки. Луцьк, 2009. 20 с.

22. *Гирич Ігор.* Орест Левицький як суспільний діяч і науковець: До 160-річчя від дня народження. *Сучасність.* 2009. № 3/4. С. 197-212.

23. *Василенко Микола.* Наукова діяльність Івана Михайловича Каманіна. *Записки соціально-економного відділу ВУАН 1924 – 1925 рр*. Київ, 1926. Т. 2-3, С.54-64.

24. *Щербина Володимир.* Іван Михайлович Каманін як архівіст. *Записки соціально-економного відділу ВУАН 1924 – 1925 рр.* Київ, 1926. Т. 2-3, С.44-53.

25. *Каманин И.М.* Зверинецкие пещеры в Киеве (их древность и святость), Киев, 1914, 166 с.

26. *Ситник Олександр.* Український історик Іван Каманін. *Український історик,* № 1-2 (108-109). 1991. С.115-132.

27. *Клімова Катерина.* Українські архівісти (XIX – XX ст.): біобібліографічний довідник /упоряд.: І.Б. Матяш, С.Л. Зворський, Л.Ф. Приходько та ін. Київ: Держкомархів України, УНДІАСД. 2007. С.266-268.

28. *Якобчук Надія.* Джерельне значення архівознавчих та археографічних досліджень Івана Каманіна. *Українознавство*, № 3(36). Київ, 2010. С.72-77.

29. *Якобчук Надія.* Архівознавчі та археографічні дослідження І.М. Каманіна: джерелознавчий аналіз. *Актуальні проблеми вітчизняної та світової історії: збірник наукових праць*. Вип. 20 /М-во освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне: РДГУ, 2010. С.429-439.

30. *Якобчук Надія Олександрівна.* Документальна спадщина І.М. Каманіна (1850–1921): джерелознавчий аспект [Текст]: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.06 /Якобчук Надія Олександрівна; НАН України, Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського. Київ, 2011. 358 арк.: іл. Бібліогр.: арк.196-248.

31. *Якобчук, Надія Олександрівна*. Документальна спадщина І.М. Каманіна (1850–1921): джерелознавчий аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.06 /Якобчук Надія Олександрівна; Нац. акад. наук України, Ін-т укр. археоргафії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського. Київ, 2011. 16 с.

32. *Якобчук Надія.* Просопографічний портрет Івана Каманіна (1850–1921). *Архіви України,* № 4(298). Київ, 2015. С.165-174.

33. *Якобчук Надія.* І.М. Каманін (1850–1921) – видатний представник наукової еліти Наддніпрянської України кінця XIX – початку XX століття. *Roxolania Historĭca*. Vol. 1(16), 2018. С.228-242.

34. *Якобчук Надія.* Іван Михайлович Каманін (1850-1921): життя, присвячене улюбленій праці. *Архіви України*. Вип.1 № 326 (2021): січень – березень. Київ, 2021. С.238-255.

35. *Нові студії з історії Києва Володимира Івановича Щербини;* авт. передм. М.С. Грушевський; авт. вст. ст. С. Глушко, С. Шамрай, К. Антипович; Українська академія наук. Київ: друк. Укр. акад. наук, 1926. 39,167 с.

36. *Грушевський Михайло.* Історикові Києва /Щербина В.І. Нові студії з історії Києва. Київ*:* друк. Укр. акад. наук, 1926. С. III-V.

37. *Глушко Сильвестр.* П'ядесятиріччя науково-педагогічної і громадської діяльності В.І. Щербини /Щербина В.І. Нові студії з історії Києва. Київ*:* друк. Укр. акад. наук, 1926. С. IX-XIV.

38. *Шамрай Сергій.* Праці В.І. Щербини з історії Правобережжя /Щербина В.І Нові студії з історії Києва. Київ*:* друк. Укр. акад. наук, 1926. С. XV-XVII.

39. *Антипович Костянтин.* Праці В.І. Щербини з історії Києва /Щербина В.І. Нові студії з історії Києва. Київ*:* друк. Укр. акад. наук, 1926. С.XXV-XXXIV.

40. *Бібліографія праць В.І. Щербини* /Щербина В.І. Нові студії з історії Києва. Київ*:* друк. Укр. акад. наук, 1926. С.XXXV-XXXIX.

41. *Щербина Володимир Іванович* [4(16).5.1850–1936]. *Митці України: енциклопед. довід.* /за ред. А.В. Кудрицького. Київ, 1992. С. 665.

42. *Щербина Володимир Іванович* [16.5.1850–1936]. *Довідник з історії України* /за заг. ред.: І. Підкови, Р. Шуста. 2-ге вид. доопрац. і допов. Київ, 2001. С. 1104.

43. *Ясь О.В.* Щербина Володимир Іванович. *Енциклопедія історії України:* Т.10: Т-Я /Редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Видавництво "Наукова думка", 2013. 688 с.: іл. *http://www.history.org.ua/?termin =Scherbyna_V.*

44. *Історія Академії наук України. 1918–1923:* Документи і матеріали / АН України, Інститут української археографії, Центральна наукова бібліотека ім. В.І.Вернадського, Інститут архівознавства, Інститут рукопису; упоряд. В.Г. Шмельов [та ін.]; відп. ред. П.С. Сохань. К.: Наукова думка, 1993. 571 с.

45. *Історія Академії наук України, 1918–1993* /АН України. Ін-т історії України; Редкол.: Б.Є. Патон (голова), Ю.Ю. Кондуфор (заст. голови) та ін. Київ: Наукова думка, 1994. 318 с.

46. *Тороповська Т.М.* Університетський період історика Володимира Щербини (1868–1873). *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка.* Київ, 2004. № 71/72. С. 76-79.

47. *Тороповська Т.М.* Громадська діяльність Володимира Щербини (кінець XIX – початок XX ст.). *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України: наук.-практ. зб.* Київ, 2003. № 2. С. 236-239.

48. *Тороповська Т.М.* «Київський Нестор істориків...»: архівні документи до біографії Володимира Щербини. *Архіви України.* Вип. 1/3 (251). Київ, 2003. С. 177-182.

49. *Тороповська Т.М.* До історіографії наукової та громадської діяльності Володимира Щербини (1850–1936). *Сторінки історії: зб. наук. пр.* Київ: Політехніка, 2003. Вип. 18. С. 117-124.

50. *Тороповська Т.М.* Громадська, культурно-просвітницька і наукова діяльність Володимира Щербини (1850–1936): автореф. дис. на здоб. наук, ступеня канд. іст. наук. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка: Київ, 2004. 17 с.

51. *Тороповська Т.М.* Громадська, культурно-просвітницька і наукова діяльність Володимира Щербини (1850–1936): дис. на здоб. наук, ступеня канд. іст. наук. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка: Київ, 2004.

52. *Желєзко А.М.* Володимир Щербина – дослідник київської старовини. *Праці Центру пам'яткознавства*, вип. 21, Київ, 2012. С. 178-186.

53. *Юркова О.В.* До 165-річчя від дня народження В.І. Щербини. 2015. *http://secinfchounbk.blogspot.com/2015/04/165-18501936.html*

54. *Щербина Володимир Іванович (1850–1936)* – український історик, археограф, архівіст, джерелознавець, педагог, громадський діяч *https://cdiak.archives.gov.ua/ac_2016_09_20.php#Shcherbyna_V_I*

55. *Зайцева Зінаїда.* Володимир Іванович Щербина – «будівничий українського життя, української науки» (до 170-річчя від дня народження). *Треті києвознавчі читання: історія та етнокультура. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 27 березня 2020 р.)* /Редкол.: О.П. Реєнт (голова), В.П. Капелюшний, І.К. Патриляк, О.П. Гончаров, Н.В. Терес. Київ: «Фоліант», 2020. С.33-42.

References:

1. *Muzychko, Oleksandr.* (2015). Antonovycha Volodymyra Kyyivs'ka shkola istorykiv i Naukove tovarystvo im. Shevchenka. Kyyivs'ka shkola istorykiv Volodymyra Antonovycha *[Antonovych Volodymyr Kyiv School of Historians and the Shevchenko Scientific Society. Volodymyr Antonovych Kyiv School of Historians]*. Naukove tovarystvo imeni Shevchenka: entsyklopediya. Kyiv, L'viv: NTSH, Instytutu entsykpedychnykh doslidzhen' NAN Ukrayiny *[Shevchenko Scientific Society: encyclopedia. Kyiv, Lviv: NTSh, Institute of Encyclopedic Research of the NAS of Ukraine]* [in Ukrainian] https://encyclopedia.com.ua/entry-99

2. *Matyakh, Valentyna.* (2003). Antonovycha Volodymyr Kyyivs'ka shkola istorykiv *[Antonovych Volodymyr Kyiv School of Historians]*. Entsyklopediya istoriyi Ukrayiny: T.1: A-V / Redkol.: V.A. Smoliy (holova) ta in. NAN Ukrayiny. Instytut istoriyi Ukrayiny *[Encyclopedia of the History of Ukraine: Vol. 1: A-B / Editors: V.A. Smolii (chairman) and others. NAS of Ukraine. Institute of the History of Ukraine]*. Kyiv: Naukova dumka, 2003. 688 [in Ukrainian]

http://www.history.org.ua/?termin=Antonovycha_shkola

3. *Tarasenko, Olha.* (2024). Doslidzhennia personalii Oresta Levytskoho istorykamy Ukrainy (do 175-richchia z dnia narodzhennia) [Study of the personality of Orest Levytskyi by historians of Ukraine (to the 175th anniversary of his birth)]. Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Istoriia ta arkheolohiia») [Bulletin of Science and Education (Series "History and Archaeology")].3(9). Kyiv, 723-739 [in Ukrainian].

4. *Tarasenko, Olha.* (2024). Doslidzhennia personalii Volodymyra Shcherbyny istorykamy Ukrainy [Study of the personality of Volodymyr Shcherbyna by historians of Ukraine]. Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Istoriia ta arkheolohiia») [Bulletin of Science and Education (Series "History and Archaeology")].2(20). Kyiv, 1678-1691 [in Ukrainian].

5. *Tarasenko, Olha.* (2024). Doslidzhennia personalii Ivana Kamanina ukrayins'kymy istorykamy [Study of the personality of Ivsn Kamanin by Ukrainian historians]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)* [Bulletin of Science and Education (Series "History and Archaeology")]. 3 (21). Kyiv, 1295-1314 [in Ukrainian].

6. *Vasylenko, M.P.* (1923). Akademik Orest Ivanovych Levytskyi 9 travnia 1922 roku [Nekroloh] *[Academician Orest Ivanovych Levytsky, May 9, 1922 [Obituary]]. Zapysky sotsialno-ekonomichnoho viddilu UAN – Notes of the socio-economic department of the Ukrainian Academy of Sciences*. K., I. XLVI-XCVII [in Ukrainian].

7. Vasylenko, M.P. (2006). Akademik Orest Ivanovych Levytskyi (†9 travnia (26 kvitnia) 1922 roku). *[Academician Orest Ivanovych Levytsky († May 9 (April 26) 1922)].Vybrani tvory* – Selected works: u 3-kh t. Kyiv: Yurydychna dumka, 2. 169-214 [in Ukrainian].

8. *Hrushevskyi, M.* (1924). Levytskyi Orest Ivanovych *[Orest Ivanovych Levytsky]. Ukraina. Naukovyi trokhmisiachnyk ukrainoznavstva – Ukraine. Scientific three-monthly journal of Ukrainian Studies*. 1-2. 199-202 [in Ukrainian].

9. *Moskvych, L.H.* (1968). Vydatnyi istoryk, arkheohraf-arkhivist (Do 120-richchia vid dnia narodzhennia O. I. Levytskoho) *[Outstanding historian, archeographer-archivist (To the 120th anniversary of the birth of O. I. Levytsky)]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal.* 2. 125-127 [in Ukrainian].

10. *Moskvych, L.H.* (1971). Tvorchyi shliakh O.I. Levytskoho *[The creative path of O.I. Levytskyi]. Istoriohrafichni doslidzhennia v Ukrainskii RSR – Historiographic research in the Ukrainian SSR.* 4. Kyiv, 63-76. [in Ukrainian].

11. *Retsenziia Zaremby, S.Z.* (2002). na monohrafiiu Sarbei V.H., Moskvych L.H. Akademik Orest Ivanovych Levytskyi (1848–1922 rr.). *[Review of Zaremba S.Z. for the monograph by V.G. Sarbey, L.H. Moskvych. Academician Orest Ivanovych Levytsky (1848–1922). Biography, bibliography of his works and works about him]*.Zhyttiepys, bibliohrafiia yoho prats ta prats pro noho. K.: In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 1998. 151 s. dyv.: *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal.* 4. 149-151 [in Ukrainian].

12. *Sarbei, V.H., Moskvych, L.H.* (1989). O.I.Levytskyi – prezydent Ukrainskoi Akademii nauk: ("Bili pliamy" v istorii Akademii nauk 1918–1922 rr.). *[O.I. Levytsky - president of the Ukrainian Academy of Sciences: ("White spots" in the history of the Academy of Sciences 1918–1922)]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal.*. 5. 97-102 [in Ukrainian].

13. *Sarbei, V.H., Moskvych, L.H.* (1990). Uchenyi z rodu Levytskykh *[A scientist from the Levytsky family]. Nauka i suspilstvo – Science and Society*. 6. 27-32 [in Ukrainian].

14. *Sarbei, V.H., Moskvych, L.H.* (1998). Akademik Orest Levytskyi *[Academician Orest Levitsky]. Kyivska starovyna – Kyiv antiquity*. 1998. 6. 74-93 [in Ukrainian].

15. *Sarbei, V.H., Moskvych, L.H.* (1998). Akademik UAN Orest Ivanovych Levytskyi (Narys zhyttia i naukovo-tvorchoi diialnosti). Akademik Orest Ivanovych Levytskyi (1848–1922 rr.) *[Academician of the Ukrainian Academy of Sciences Orest Ivanovych Levytsky (Essay of life and scientific and creative activity). Academician Orest Ivanovich Levitskyi (1848–1922). Biography, bibliography of his works and works about him]*. Zhyttiepys, bibliohrafiia yoho prats ta prats pro noho. Kyiv: In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 151 s. [in Ukrainian].

16. *Sarbei, V.H., Moskvych, L.H.* (1998). Velykyi maister naukovoi pratsi i khudozhnoi tvorchosti *[A great master of scientific work and artistic creativity]*. Visnyk NAN Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine. 11-12. 13-23 [in Ukrainian].

17. *Sarbei, V.H., Moskvych, L.H.* (1998). Akademik Orest Levytskyi *[Academician Orest Levitsky]. Chleny-zasnovnyky Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy: zb. Narysiv – Founding members of the National Academy of Sciences of Ukraine: coll. works* /In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy; redkol.: V.A. Smolii [ta in.]; uporiad.: S.V. Kulchytskyi. Kyiv, 343-375 [in Ukrainian].

18. *Moskvych, L.H.* (2003). Orest Levytskyi *[Orest Levytsky]. Istoriohrafichni doslidzhennia v Ukraini - Historiographic research in Ukraine*. Kyiv, 12: *Vyznachni postati ukrainskoi istoriohrafii XIX–XX st. – Prominent figures of Ukrainian historiography of the 19th–20th centuries.* 201-227 [in Ukrainian].

19. *Zhurba, O.I.* (1993). Kyivska arkheohrafichna komisiia 1843–1921. Narys istorii i diialnosti *[Kyiv Archaeological Commission 1843–1921. Outline of history and activity]*. /Vidp. red. P. S. Sokhan. Kyiv: Naukova dumka, 246 s. [in Ukrainian].

20. *Korobchuk, I.M.* (2009). Orest Levytskyi – istoryk i pamiatkoznavets Pravoberezhnoi Ukrainy (istoriohrafichnyi aspekt) [Orest Levytskyi is a historian and connoisseur of monuments of Right Bank Ukraine (historiographical aspect)]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University.* 13. 312-320 [in Ukrainian].

21. *Korobchuk, Iryna Mykolaivna.* (2009). Kulturna spadshchyna ta istoriia Pravoberezhnoi Ukrainy u naukovykh studiiakh Oresta Levytskoho: avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. kand. ist. nauk: 07.00.01 – istoriia Ukrainy *[Cultural heritage and history of Right-Bank Ukraine in the scientific studies of Orest Levytskyi: abstract of the dissertation for obtaining the scientific degree of Candidate of Historical Sciences: 07.00.01 –. History of Ukraine]*. Volynskyi nats. un-t im. L. Ukrainky. Lutsk, 20 s. [in Ukrainian].

22. *Hyrych, Ihor*. (2009). Orest Levytskyi yak suspilnyi diiach i naukovets: Do 160-richchia vid dnia narodzhennia *[Orest Levytskyi as a public figure and scientist: To the 160th anniversary of his birth]*. *Suchasnist – Modernity*. 3/4. 197-212 [in Ukrainian].

23. *Vasylenko, Mykola.* (1926). Naukova diialnist Ivana Mykhailovycha Kamanina [Scientific activity of Ivan Mykhailovych Kamanin]. Zapysky sotsialno-ekonomnoho viddilu VUAN 1924–1925 rr. [Notes of the socio-economic department of the Ukrainian Academy of Sciences 1924–1925]. 2-3, 54-64 [in Ukraine].

24. *Shcherbyna, Volodymyr*. (1926). Ivan Mykhailovych Kamanin yak archivist [Ivan Mykhailovych Kamanin as an archivist]. Zapysky sotsialno-ekonomnoho viddilu VUAN 1924–1925 rr. [Notes of the socio-economic department of the Ukrainian Academy of Sciences, 1924–1925]. 2-3, 44-53 [in Ukraine].

25. *Kamanin, I.M. (*1914). Zverineckie peshery v Kieve (ih drevnost i svyatost) [Zverynetsky Caves in Kyiv (their antiquity and holiness)]. Kiev, 166 p. [in Russian].

26. *Sytnyk, Oleksandr*. (1991). Ukrainskyi istoryk Ivan Kamanin [Ukrainian historian Ivan Kamanin]. Ukrainskyi istoryk [Ukrainian Historian]. 1-2 (108-109).115-132.

27. *Klimova, Kateryna.* (2007). Ukrainski arkhivisty (XIX–XX st.): biobiblioh-rafichnyi dovidnyk /uporiad.: I.B. Matiash, S.L. Zvorskyi, L.F. Prykhodko [Ukrainian archivists (XIX–XX centuries): biobibliographic guide / editor: I.B. Matyash, S.L. Zvorsky, L.F. Prikhodko]. Kyiv: Derzhkomarkhiv Ukrainy, UNDIASD. 266-268 [in Ukrainian].

28. Yakobchuk, Nadiia. (2010). Dzherelne znachennia arkhivoznavchykh ta arkheohrafichnykh doslidzhen Ivana Kamanina [The source value of Ivan Kamanin's archival and archeographic researches].Ukrainoznavstvo [Ukrainian Studies], 3(36). Kyiv, 72-77 [in Ukrainian].

29. *Yakobchuk, Nadiia.* (2010). Arkhivoznavchi ta arkheohrafichni doslidzhennia I.M. Kamanina: dzhereloznavchyi analiz [Archival and archeographic studies of I.M. Kamanina: source analysis]. Aktualni problemy vitchyznianoi ta svitovoi istorii: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 20 /M-vo osvity i nauky Ukrainy, Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet [Actual problems of national and world history: a collection of scientific works. Vol.20 /Ministry of Education and Science of Ukraine, Rivne State Humanitarian University]. Rivne: RDHU, 429-439 [in Ukrainian].

30. *Yakobchuk, Nadiia Oleksandrivna.* (2011). Dokumentalna spadshchyna I.M. Kamanina (1850–1921): dzhereloznavchyi aspekt [Tekst]: dys. ... kand. ist. nauk: 07.00.06 /Yakobchuk Nadiia Oleksandrivna; NAN Ukrainy, In-t ukr. arkheohrafii ta dzhereloznavstva im. M.S. Hrushevskoho [Documentary heritage of I.M. Kamanina (1850–1921): the source science aspect [Text]: diss. ... Candidate of History Science: 07.00.06 / Yakobchuk Nadiya Oleksandrivna; National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Ukraine of archeography and source studies named after M.S. Hrushevskyi]. Kyiv, 358 ark.: il. Bibliohr.: ark.196-248 [in Ukrainian].

31. *Yakobchuk, Nadiia Oleksandrivna*. (2011). Dokumentalna spadshchyna I.M. Kamanina (1850–1921): dzhereloznavchyi aspekt [Tekst]: avtoref. dys. ... kand. ist. nauk: 07.00.06 /Yakobchuk Nadiia Oleksandrivna; Nats. akad. nauk Ukrainy, In-t ukr. arkheorhafii ta dzhereloznavstva im. M.S. Hrushevskoho [Documentary heritage of I.M. Kamanina (1850–1921): the source science aspect [Text]: autoref. thesis ... candidate history Science: 07.00.06 / Yakobchuk Nadiya Oleksandrivna; National Acad. of Sciences of Ukraine, Institute of Ukraine of archeology and source studies named after M.S. Hrushevskyi]. Kyiv, 16 [in Ukrainian].

32. *Yakobchuk, Nadiia.* (2015). Prosopohrafichnyi portret Ivana Kamanina (1850–1921) [Prosopographic portrait of Ivan Kamanin (1850–1921)]. Arkhivy Ukrainy [Archives of Ukraine], 4(298). Kyiv, 165-174 [in Ukrainian].

33. *Yakobchuk, Nadiia.* (2018). I.M. Kamanin (1850–1921) – vydatnyi predstavnyk naukovoi elity Naddnipriankoi Ukrainy kintsia XIX – pochatku XX stolittia [I.M. Kamanin (1850–1921) is a prominent representative of the scientific elite of Transnistrian Ukraine of the late 19th and early 20th

34. *Yakobchuk, Nadiia*. (2021). Ivan Mykhailovych Kamanin (1850-1921): zhyttia, prysviachene uliublenii pratsi [Ivan Mykhailovych Kamanin (1850-1921): a life dedicated to his favorite work]. Arkhivy Ukrainy [Archives of Ukraine]. 1. 326. sichen – berezen. Kyiv, 238-255 [in Ukrainian].

35. Novi studii z istorii Kyieva Volodymyra Ivanovycha Shcherbyna *[New studies on the history of Kyiv by Volodymyr Ivanovich Shcherbyna]* (1926); avt. peredm. M.S. Hrushevskyi; avt. vst. st. S. Hlushko, S. Shamrai, K. Antypovych; Ukrainska akademiia nauk. Kyiv: druk. Ukr. akad. nauk, 1926. 39,167 s. [in Ukrainian].

36. Hrushevskyi, Mykhailo. (1926). Istorykovi Kyieva *[Historian of Kyiv]*/Shcherbyna V.I. Novi studii z istorii Kyieva. Kyiv: druk. Ukr. akad. nauk, III-V [in Ukrainian].

37. Hlushko, Sylvestr. (1926). Piadesiatyrichchia naukovo-pedahohichnoi i hromadskoi diialnosti V.I. Shcherbyny *[The fiftieth anniversary of the scientific, pedagogical, and social activities of V.I. Shcherbyna]* /Shcherbyna V.I. Novi studii z istorii Kyieva. Kyiv: druk. Ukr. akad. nauk, IX-XIV [in Ukrainian].

38. Shamrai, Serhii. (1926). Pratsi V.I. Shcherbyny z istorii Pravoberezhzhia *[Works of V.I. Shcherbyna from the history of the Right Bank]* /Shcherbyna V.I Novi studii z istorii Kyieva. Kyiv: druk. Ukr. akad. nauk, XV-XIII [in Ukrainian].

39. Antypovych, Kostiantyn. (1926). Pratsi V.I. Shcherbyny z istorii Kyieva *[Works of V.I. Shcherbyna from the history of Kyiv]*/Shcherbyna V.I. Novi studii z istorii Kyieva. Kyiv: druk. Ukr. akad. nauk, XXV-XXXIV [in Ukrainian].

40. Bibliohrafiia prats V.I. Shcherbyny *[Bibliography of the works of V.I. Shcherbyna]*. (1926). /Shcherbyna V.I. Novi studii z istorii Kyieva. Kyiv: druk. Ukr. akad. nauk, XXXV-XXXIX [in Ukrainian].

41. Shcherbyna Volodymyr Ivanovych [4(16).5.1850–1936] *[Shcherbyna Volodymyr Ivanovych [4(16).5.1850–1936]]* (1992). Myttsi Ukrainy: entsykloped. dovid. *[Artists of Ukraine: encyclopedia. Argument]* /za red. A.V. Kudrytskoho. Kyiv, 665 [in Ukrainian].

42. Shcherbyna Volodymyr Ivanovych [16.5.1850–1936] *[Shcherbyna Volodymyr Ivanovych [16.5.1850–1936]]*. (2001). Dovidnyk z istorii Ukrainy *[Handbook on the history of Ukraine]* /za zah. red.: I. Pidkovy, R. Shusta. 2-he vyd. dooprats. i dopov. Kyiv, 2001. 1104 [in Ukrainian].

43. Yas, O.V. Shcherbyna Volodymyr Ivanovych *[Shcherbyna Volodymyr Ivanovych] (2013).* Entsyklopediia istorii Ukrainy *[Encyclopedia of the History of Ukraine: Volume]:* T.10: T-Ya / Redkol.: V.A. Smolii (holova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv: Vydavnytstvo "Naukova dumka". *http://www.history.org.ua/?termin=Scherbyna_V.* [in Ukrainian].

44. Istoriia Akademii nauk Ukrainy. 1918–1923: Dokumenty i materialy *[History of the Academy of Sciences of Ukraine. 1918–1923: Documents and materials]* (1993) /AN Ukrainy, Instytut ukrainskoi arkheohrafii, Tsentralna naukova biblioteka im. V.I.Vernadskoho, Instytut arkhivoznavstva, Instytut rukopysu; uporiad. V.H. Shmelov [ta in.]; vidp. red.

P.S. Sokhan. Kyiv: Naukova dumka. 571 s. *http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0001905* [in Ukrainian].

45. Istoriia Akademii nauk Ukrainy, 1918–1993 *[History of the Academy of Sciences of Ukraine, 1918–1993]* (1994) /AN Ukrainy. In-t istorii Ukrainy; Redkol.: B.Ie. Paton (holova), Yu.Iu. Kondufor (zast. holovy) ta in. Kyiv: Naukova dumka, 318 s. [in Ukrainian].

46. Toropovska, T.M. (2004). Universytetskyi period istoryka Volodymyra Shcherbyny (1868–1873) *[University period of historian Volodymyr Shcherbyna (1868–1873)]*. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka *[Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University]*. Kyiv, 71/72. 76-79 [in Ukrainian].

47. Toropovska, T.M. (2003). Hromadska diialnist Volodymyra Shcherbyny (kinets XIX – pochatok XX st.) *[Public activity of Volodymyr Shcherbyna (end of the 19th - beginning of the 20th century)]*.Visnyk Akademii pratsi i sotsialnykh vidnosyn Federatsii profspilok Ukrainy: nauk.-prakt. zb. *[Bulletin of the Academy of Labor and Social Relations of the Federation of Trade Unions of Ukraine: science and practice. coll.]*. Kyiv, 236-239 [in Ukrainian].

48. Toropovska, T.M. (2003). «Kyivskyi Nestor istorykiv...»: arkhivni dokumenty do biohrafii Volodymyra Shcherbyny *["Kyiv Nestor of Historians...": archival documents for the biography of Volodymyr Shcherbyna]*. Arkhivy Ukrainy *[Archives of Ukraine]*. 1/3 (251). Kyiv, 177-182 [in Ukrainian].

49. Toropovska, T.M. (2003). Do istoriohrafii naukovoi ta hromadskoi diialnosti Volodymyra Shcherbyny (1850–1936) *[To the historiography of the scientific and social activities of Volodymyr Shcherbyna (1850–1936)]*. Storinky istorii: zb. nauk. pr. *[Pages of history: coll. of science pr.]* Kyiv: Politekhnika, 18. 117-124 [in Ukrainian].

50. Toropovska, T.M. (2004). Hromadska, kulturno-prosvitnytska i naukova diialnist Volodymyra Shcherbyny (1850–1936) *[Public, cultural, educational and scientific activities of Volodymyr Shcherbyna (1850–1936)]:* avtoref. dys. na zdob. nauk, stupenia kand. ist. nauk. Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka *[author's abstract. thesis on Sciences, degree of Candidate History of Science Taras Shevchenko Kyiv National University]:* Kyiv, 17 [in Ukrainian].

51. Toropovska, T.M. (2004). Hromadska, kulturno-prosvitnytska i naukova diialnist Volodymyra Shcherbyny (1850–1936) *[Public, cultural, educational and scientific activities of Volodymyr Shcherbyna (1850–1936)]:* dys. na zdob. nauk, stupenia kand. ist. nauk. Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka: *[diss. on Sciences, degree of candidate history of science Taras Shevchenko Kyiv National University]* Kyiv [in Ukrainian].

52. Zheliezko, A.M. (2012). Volodymyr Shcherbyna – doslidnyk kyivskoi starovyny *[Volodymyr Shcherbyna is a researcher of Kyiv antiquity]*. Pratsi Tsentru pamiatkoznavsta *[Proceedings of the Center for Historical Studies]*, 21, Kyiv, 178-186 [in Ukrainian].

53. *Yurkova. O.V.* (2015). *Do 165-richchia vid dnia narodzhennia V.I. Shcherbyna [To the 165th anniversary of the birth of V.I. Shcherbyna] http://secinfchounbk.blogspot.com/ 2015/04/165-18501936.html.* [in Ukrainian].

54. Shcherbyna Volodymyr Ivanovych (1850–1936) – ukrainskyi istoryk, arkheohraf, arkhivist, dzhereloznavets, pedahoh, hromadskyi diiach *[Shcherbina Volodymyr Ivanovich (1850–1936) – Ukrainian historian, archeographer, archivist, source scholar, teacher, public figure] https://cdiak.archives.gov.ua/ac_2016_09_20.php#Shcherbyna_V_I.* [in Ukrainian].

55. Zaitseva, Zinaida. (2020). Volodymyr Ivanovych Shcherbyna – «budivnychyi ukrainskoho zhyttia, ukrainskoi nauky» (do 170-richchia vid dnia narodzhennia) *[Volodymyr Ivanovich Shcherbyna - "builder of Ukrainian life, Ukrainian science" (to the 170th anniversary of his birth)]*. Treti kyievoznavchi chytannia: istoriia ta etnokultura. Zbirnyk

materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 27 bereznia 2020 r.) /Redkol.: O.P. Reient (holova), V.P. Kapeliushnyi, I.K. Patryliak, O.P. Honcharov, N.V. Teres *[Third readings of Kyiv studies: history and ethnoculture. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference (Kyiv, March 27, 2020) /Ed.: O.P. Reent (head), V.P. Kapeliushnyi, I.K. Patrilyak, O.P. Goncharov, N.V. Teres]*. Kyiv: «Foliant», 33-42 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 39:130.2+128.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4005-4019

Телегуз Андрій Володимирович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та етнології України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-5310-3279

Телегуз Ірина Олександрівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та етнології України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-5907-6347

ЕТНОЛОГІЯ І КУЛЬТУРНА АНТРОПОЛОГІЯ: ПОРІВНЯЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. Коли порівнюються культурна антропологія та етнологія, то часто виникає плутанина. Етнологія, всупереч спробам обмежити її, являє собою науку про етноси та їх культуру, її предметом є закономірності формування, розвитку та функціонування етнічних спільнот, на відміну від спільнот політичних, конфесійних та ін. При цьому як в етнології, так і антропологічних дисциплінах основним об'єктом виступає зібраний польовий матеріал. Тому етнологія, соціальна та культурна антропологія подібні за своїм основним об'єктом. В обох випадках ним є людство, що поділяється на етноси, нації, народи. Та при цьому для цих наук вкрай суттєво різнитиметься предмет дослідження. Для соціальної антропології – це наявні в людському суспільстві соціальні інститути, для культурної антропології – різні особливості культури людства. Ні соціальна антропологія, ні культурна антропологія, звертаючись до вивчення окремих етносів, жодною мірою не може ставити собі завдання робити теоретичний аналіз етнонаціональних спільностей як таких. Більше того, у низці випадків соціальна та культурна антропологія схильні взагалі підкреслювати заперечення стосовно реальності наявності етносів як дискретних спільнот. Так, існує проблема розуміння дискретності кашубів, чи вони є діалектною або етнолінгвістичною групою, чи субетносом поляків, чи окремим етносом.

Дана стаття є спробою відродити спорадичну дискусію про важливість і необхідність в науковій сфері і життєвому просторі України антропологічного та етнологічного знання. Мета статті – проаналізувати місце антропології та етнології в системі наук – суміжних, але все ж таки різних

наукових дисциплін. Висвітлено національні особливості провідних шкіл антропології та етнології і охарактеризовано історію розвитку, проблеми та перспективи подальших досліджень у цих науках. У статті наголошено, що в кожній національній науковій школі межі між антропологією, етнологією та етнографією можуть зміщуватися, але основні відмінності зберігаються, відповідно до концепції К. Леві-Строса про три етапи у пізнанні культури людства.

Ключові слова: етнологія, етнографія, антропологія, історія, історіографія, культура.

Telehuz Andrii Volodymyrovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Ethnology of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University, Kyiv, https//orcid.org/*0000-0002-5310-3279*

Telehuz Iryna Oleksandrivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Ethnology of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University, Kyiv, https//orcid.org/*0000-0002-5907-6347*

ETHNOLOGY AND CULTURAL ANTHROPOLOGY: A COMPARATIVE THEORETICAL REVIEW

Abstract. Comparing cultural anthropology and ethnology often leads to confusion. Ethnology, despite attempts to limit its scope, is the science of ethnic groups and their culture. Its subject matter encompasses the patterns of formation, development, and functioning of ethnic communities, as distinct from political, religious, or other types of communities. Furthermore, the primary object of study in both ethnology and anthropological disciplines is collected field material. Therefore, ethnology, social anthropology, and cultural anthropology share a similar primary object of study. In all these cases, it is humanity, divided into ethnic groups, nations, and peoples. However, the subject matter of these disciplines differs significantly. For social anthropology, it is the social institutions existing within human society; for cultural anthropology, it encompasses various aspects of human culture. Neither social nor cultural anthropology, even when examining individual ethnic groups, sets out to provide a theoretical analysis of ethnic communities as such. Moreover, in many instances, social and cultural anthropology tend to be skeptical about the very existence of ethnic groups as discrete communities. For instance, the discreteness of the Kashubians remains a subject of debate: whether they constitute a dialectal or ethnolinguistic group, a

sub-ethnic group of Poles, or a distinct ethnic group. This article represents an attempt to revive the sporadic discussion regarding the importance and necessity of anthropological and ethnological knowledge within the scientific sphere and public life of Ukraine. The article aims to analyze the place of anthropology and ethnology in the system of sciences as related, yet distinct, scientific disciplines. It highlights the national features of the leading anthropological and ethnological schools and characterizes the history of their development, current problems, and prospects for further research. The paper emphasizes that while the boundaries between anthropology, ethnology, and ethnography may shift within different national scientific schools, the fundamental differences remain, aligning with C. Lévi-Strauss's concept of the three stages in understanding human culture.

Keywords: ethnology, ethnography, anthropology, history, historiography, culture.

Постановка проблеми. Коли постає питання про те, що є найважливішою темою для гуманітарних або природничих наук, то, без сумніву, – це «проблема людини». Тобто, це та сфера пізнання, яку прийнято називати антропологічною. Сама ця область передбачає перелік антропологічних дисциплін, який безперервно зростає, разом із зростанням популярності самої проблематики, включаючи в себе антропологію філософську, теологічну, культурну, етнічну, психологічну, біологічну, соціальну, когнітивну, історичну тощо. При такій розмаїтості підходів найчастіше потрібне уточнення або визначення дефініції. Коли проблема стосується культурології, ми неминуче зіштовхуємося з неможливістю однозначного визначення поняття «культура», оскільки це поняття безумовно і нерозривно пов'язане з поняттям «людина», зміст якого, допускає низку, досить несумісних підходів. Тому, починаючи будь-яке дослідження, необхідно окреслити основні визначення – ті, які стануть наріжним каменем дослідження. Саме тут стає важливим розібратися у складних взаємозв'язках гуманітарної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємозв'язок та порівняльний аналіз етнології та культурної антропології став об'єктом низки наукових досліджень, зокрема, таких вітчизняних авторів, як П. Голотенко, Л. Сафонік, Є. Причепій, Ю. Буйських, О. Соболєва, К. Грушевська, В. К. Борисенко, В. Наулко, С. Павлюк, Г. Скрипник, М. Глушко, В. Кравченко. Ґрунтовні дослідження даного питання містяться у працях всесвітньовідомих науковців: Дж. Стокінг-молодший, К. Гірц, Р. Дельєж, К. Леві-Строс, А. Купер, А. Аппадурай, Г. Баузінгер, Т. Інголд, У. Ганнерц, А. Рут, К. Мейфур, Т. Сангарамурті та багато інших. Потрібно зазначити, що дане питання хоч і нараховує сотні наукових доробок, але постійна зміна

«актуального поля» та інтердисциплінарність етнології та культурної антропології вимагають розширення предмету та гібридність напрямків дослідження людини, людських спільнот та культури.

Мета статті – проаналізувати місце в системі наук антропології та етнології – суміжних, але все ж таки різних наукових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У рамках гуманітарних дисциплін одними з найцікавіших і найпопулярніших зараз є етнологія та культурна антропологія. Можливо, цей інтерес зумовлений значною мірою і тим, що саме з цими науками пов'язані різні підходи. В одному випадку культурна антропологія виявляється прирівняною до філософської антропології, в іншому випадку її предмет та методи дослідження найчастіше переплітаються з американською школою культурної антропології та англійською школою соціальної антропології. Етнологія, у свою чергу, передбачає «вивчення і освоєння питань теорії етносу, ознак етносу, етногенезу та етнічної історії, антропогенезу і расогенезу, традиційних і сучасних форм культури і життєдіяльності етносів, особливостей міжетнічної комунікації, етнічної картини світу і т.д.» [1, с. 3]. Етнологія «дає змогу зрозуміти, що людство являє собою сукупність етносів з їх культурою, побутом, етногенезом та історією» [2, с. 3].

Якщо звичайна людина взагалі розуміє, про що в цьому випадку йдеться, то швидше за все пов'яже своє уявлення про цей тип дослідника з вивченням і виміром черепів в антропології та звичаїв і традицій в етнології, і змусити його змінити думку буде дуже важко. Але якщо все-таки вдасться переконати його у важливості та багатогранності роботи, то антрополог та етнолог у більшості випадків будуть сприйняті як диваки.

Плутанина виникає і у вітчизняній системі наук при розрізненні етнографії та етнології. Тобто, зазначені дисципліни: етнографія, етнологія, культурна антропологія знаходяться на одному полі дослідження. Це обумовлене радянською спадщиною, системним розривом з західною традицією, інституційною інерцією.

Антропологією у середньовіччі називали доктрину про людину у складі теології, тобто, як людина сприймається в її відношенні щодо релігії. В епохи Відродження та Нового часу гуманісти та енциклопедисти створювали свої образи людини та історії, де відправною точкою для подальшого розвитку антропологічних поглядів стала періодизація людської історії, запропонована А. Фергюсоном, поділом її на епохи «дикості», «варварства» та «цивілізації» [3].

XIX століття – це період панування позитивізму та еволюціонізму. В О. Конта, батька-засновника позитивізму, антропології ще немає серед позитивних наук, хоча він виокремлює соціологію і біологію. Заради

справедливості тут варто зазначити, що в англомовній науці в той час під загальною назвою «антропологія» був комплекс вельми розрізнених і фрагментарних знань про людину, що є каркасом біологічних (фізіологія і морфологія примітивних народів) і соціологічних (соціальні інститути примітивних співтовариств). Отже, можемо стверджувати, що класифікація наук, запропонована О. Контом, вирішила долю антропології як позитивної науки [4; 5; 6].

Саме романтики започаткували особливу зацікавленість до вивчення примітивних або неєвропейських, здебільшого неписьменних, відсталих в соціально-економічному і політичному розвитку народів. Уже на середину XIX ст. формується розуміння антропології як єдиної науки про різні народи, що включає історію, психологію, фізіологію і т.д. Паралельно, за схожими принципами, формується етнологія, в центрі досліджень якої теж були етноси (народи). Антропологами зокрема називали себе вчені еволюціоністи. У 1858 р. починає виходити видання Т. Вайца «Antropologie die Naturvolkes» (Антропологія корінних народів) [7].

Слід зазначити, що зацікавленість до цієї теми була завжди. Записи про дивовижні народи, що живуть по сусідству, зустрічаються і в аккадських джерелах, та й взагалі були поширені у різних культурах Стародавнього світу. Звісно в період європейського Середньовіччя, через низку причин, цей інтерес значно зменшився. Але так звана епоха «Великих географічних відкриттів» дала найпотужніший імпульс для розвитку цього інтересу. Для Європи, а особливо для Німеччини, тема внутрішньоетнічної та міжетнічної комунікації була гостро актуальна з середини XVI ст. Тому з початку XVII ст., зокрема, в 1607 р. у Магдебурзі починає видаватися серія книг «Etnographia Mundi» (Етнографія світу). Але еволюціоністи цілком перехопили дослідження цієї проблематики. Еволюціоністське вчення XIX ст. дотримувалось трьох ключових принципів: 1) принципу розвитку; 2) уявлення про єдність законів розвитку культури; 3) принципу розвитку культури, відповідно до психологічних властивостей індивіда [1, p. 13]. В основі своїх ідей еволюціоністи заперечували ідеї деградації, і пропагували кантівське уявлення про людську історію, або ідею про початково високий рівень розвитку культури, коли деякі народи через ледарство або будь-які інакші причини деградували до стану дикунів. Головною ідеєю еволюціоністів стало те, що дикий стан було визнано ними, самостійною культурою, що розвивається. Практично, еволюціоністи впровадили опозицію цивілізації та первісності, та заповнили термін «дикість» конкретним змістом [8, p. 112]. Власне першою з найважливіших робіт, присвячених цій проблематиці, стала праця видатного англійського антрополога, етнолога і релігієзнавця Е. Тайлора «Первісна культура», яка була надрукована у 1871р.

Головна ідея книги – запровадження в етнолого-антропологічні дослідження методів інших наук. Саме йому належить вислів: «культура, або цивілізація, взяті в широкому, етнологічному сенсі, – це складне ціле, яке включає знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї та будь-які інші здібності та звички, набуті людиною як членом суспільства» [8, p. 1]. Тобто, звідси виходить і класифікація природничих та гуманітарних наук, коли всі закономірності культури можна підвести в ряд/систему від нижчих до вищих. Треба зазначити, що переважній більшості представників еволюціонізму «куди природніше бачиться таке розуміння: низький рівень техніки того чи іншого людського співтовариства автоматично означає примітивність його духовного життя в порівнянні з нами, цивілізованими. У XIX–XX ст. подібна точка зору була панівною, яка, на жаль, продовжує панувати у XXI ст.» [9, с. 139-146].

Намагання створити періодизацію розвитку народів були неодноразовими. Класичним на довгий час став згадуваний вище поділ історії А. Фергюссона. А от Л. Морган, один з представників еволюціонізму (якого у нас в країні більше знають за книжкою Ф. Енгельса «Походження сім'ї, приватної власності та держави», що являла собою витяг або плагіат праці «Стародавнє суспільство» того ж Л. Моргана), поділяв етапи «дикості, варварства та цивілізації» ще на три етапи: низьку, середню і вищу. Кожен із цих етапів автор пов'язував із розвитком продуктивних сил. Л. Морган особливо прославився ідеєю розвитку родової організації, яка стала початковим етапом етногенезу більшості народів світу [10].

Щойно антропологія сформувалася як наука, у ній почали з'являтися щораз нові школи. Наприклад, 1859 р. Етнологічне товариство у Франції розділилося на антропологічне та етнологічне. Те саме сталося і в Англії в 1863 р. Істотно зросла кількість кафедр та навчальних закладів, які займались цією проблематикою [1, p. 12]. Так, наприкінці XIX ст. у США працювало вже близько 400 кафедр та існувала «Американська антропологічна асоціація». А зараз вона складається з 40 секцій, які є структурами, організованими за ідентичністю або інтелектуальними інтересами в рамках антропологічних наук. Таким чином, в XIX ст. «основним об'єктом дослідження в ній виявляються примітивні суспільства, а культура сприймається як аспект суспільного життя, що протиставляє соціальну антропологію культурній антропології та її дослідженням» [11].

Іншою наукою, яка виділилася серед гуманітарних дисциплін, є етнологія – наука про народи світу. Сам термін був впроваджений у 1783 р. А. Ф. Колларом, але утвердився лише у 20-30-ті р. в XIX ст. У 1839 р. створюється Паризьке товариство етнології в якому спочатку об'єдналися етнографи, археологи, лінгвісти, антропологи; у 1842 р. – Американське

етнологічне товариство, а потім і інші. В Англії відбувається об'єднання шкіл на основі соціології, а в 1871 р. Етнологічне товариство, що було сформоване в 1843 р., об'єднується з Антропологічним товариством, створеним в 1863, утворюючи «Королівський Антропологічний інститут Великої Британії та Ірландії».

На початку свого існування етнологія висувала на перший план мову та звичаї як знаряддя культурного будівництва, засоби його поширення та збереження. Все більш помітне включення/поєднання етнології до/з антропології призвело до того, що етнологія віддала перевагу вивченню культурних систем та етногенезу.

Етнологія та антропологія, зокрема, соціальна, поділили сфери впливу насамперед у Франції та Англії. Наприклад, біля джерел французької антропологічної школи стояв Поль Брока – етнограф, антрополог і хірург. У 1859 р. він організував Паризьке антропологічне товариство. У 1872 р. заснував журнал «Огляд антропології», а в 1876 році – Інститут антропології. Традиційно в історіографії П. Брока називають переконаним расистом. Він створив єдині універсальні методики антропологічних вимірювань, числові індекси для розрахунку співвідношення розмірів черепа та мозку; всесвітньо відомим Брока став після відкриття ним центру мови [12; 13].

Е. Дюркгейм, зокрема, бачив етнологію як описову науку, матеріали якої узагальнюються соціологією [2, с. 53-54]. А К. Леві-Строс вважав, що існують три етапи у пізнанні культури людства: етнографія як польове дослідження, класифікація та опис окремих явищ; етнологія як синтез географії та історії; антропологія як пізнання людини взагалі [14, с. 124-128]. Але все це уявлялося К. Леві-Стросу як три етапи одного дослідження. Загалом він зазначав, що «етнологія не є ні окремою наукою, ні наукою новою: вона найдавніша і найзагальніша форма того, що ми називаємо гуманізмом» [14, с. 124-128]. Саме К. Леві-Строс здійснив переворот в антропології. Він довів, що матеріальна культура є знаковою/символічною реальністю, і функція тут не важлива, а важливий аналіз, оскільки знак/символ вимагає розшифровки [14, с. 124-128; 15; 16].

У французькій науковій традиції антропологія тісно пов'язана з етнологією, і в багатьох випадках цілі та методи антропологічних та етнологічних досліджень збігаються, та й загалом, ці науки розуміються як синонімічні. Французька антропологія найчастіше охоплює як біологічні, так і культурні аспекти людини, а вивчення культур інших народів проводиться у межах як антропологічних, так і етнологічних досліджень. У Франції також існує поняття етнографія – методика польових досліджень для вивчення культур народів [17, с. 13-43].

Французька етнологія-антропологія завдячує концепції узагальнюючої та позитивної науки про людину групі мислителів та вчених, відомих під ім'ям «Ідеологи». Ідеологи створили Товариство спостерігачів людини (Société des observateurs de l'homme), яке можна вважати першою спробою інституалізації науки. Головний продукт цього товариства – посібник зі збору інформації Ж.-М. де Жерандо «Міркування про різні методи спостереження диких народів» [18, p. 313-335; 19].

На початку XX ст. закладаються основи сучасної багатогранної антропології. У США фундаментальні антропологічні дослідження здійснює школа Ф. Боаса, саме він довів, що «культура» це універсальний і уніфікований «концепт» для такої наукової дисципліни, що розвивається, як антропологія, і розглядав культуру як якийсь ментальний конструкт, символічну форму [20, p. 395-414; 21; 22]. Він відстоював історичний метод вивчення культур, а саму культуру сприймав як сукупність моделей поведінки, які людина засвоює у процесі свого дорослішання, вростання в людську спільноту і прийняття на себе культурної ролі [2, с. 57-58].

Саме Ф. Боас дав поштовх до творення академічної культурної антропології в США, яка формувалась на основі протистояння расизму (він все своє життя боровся з дискримінацією іммігрантів, чорношкірих та корінних народів Америки) та еволюціонізму. Ф. Боас та його послідовники розробляли об'єктивний підхід, що безпосередньо вивчає живі культури. Тобто, у Сполучених Штатах Америки антропологія сформувалась і досі є переважно «культурною», тобто відкритою для психології, археології, географії, технологій, історії, естетики та гуманітарних наук загалом [23, p. 93-122].

Існує гіпотеза, що «Підхід чотирьох полів» бере свій початок від боасіанської антропології, поділяючи дисципліну на чотири ключові та взаємопов'язані галузі: соціокультурну, біологічну, лінгвістичну та архаїчну антропологію (наприклад, археологію). Невипадково американські студенти жартома кажуть про цей підхід: «камені», «тони», «кістки» та «трони». Для Ф. Боаса чотиригалузевий підхід був мотивований його цілісним підходом до вивчення людини та спільнот, який включав інтегровану аналітичну увагу до історії культури, матеріальної культури, анатомії та історії народів, звичаїв, соціальної організації, фольклору, граматики та використання мови. Антропологія у Сполучених Штатах Америки продовжує перебувати під значним впливом боасіанської традиції, особливо її акценту на культурі [24, p. 3; 25, p. 463-480].

Власне предмет антропології надзвичайно широкий, адже антропологія вивчає людину в усій повноті: біологічно, культурно, соціально, матеріально, символічно. Ця повнота може розгалужуватися на десятки

підтем: від антропології сну до антропології алгоритмів. Цьому сприяє методологічна гнучкість, оскільки антропологи запозичують методи з соціології, психології, історії, філософії, екології, лінгвістики, біології. Для прикладу, коли вивчається ШІ, цифрові дані, генетика, як новий об'єкт, то з'являється і новий напрям. Ця реакція на соціальні й технологічні зміни, є способом тримати дисципліну в «актуальному полі», так інтернет породив цифрову антропологію, глобалізація – антропологію мобільності та діаспор, популяризація проблеми кліматичної кризи – екологічну й антропологію глобальних викликів. Цьому сприяє й інтердисциплінарність, тому що антропологія легко вступає у співпрацю з іншими науками, а не лише використовує методологію і результати. Як наслідок з'являються «гібридні» напрями: медична антропологія, антропологія права, антропологія освіти, антропологія технологій тощо. Звісно цьому сприяє й наукова мода та академічна конкуренція, бо нова тема, новий підхід, новаторська ідея або переосмислення старої теми у нових термінах – це можливість опублікувати нові тексти, отримати грант, організувати конференцію. Як результат наразі антропологи звертають увагу на широкий спектр питань, що стосуються сучасного світу, включаючи глобалізацію, медицину та біотехнології, права корінних народів, віртуальні спільноти та антропологію індустріалізованих суспільств.

З початку 2000-х років розквітла мода на різного роду «антропології», і вийшло друком багато публікацій, які містять у своїй назві це слово, зокрема й у поєднанні з прикметниками «соціальна» чи «культурна». Нерідко при цьому соціальна чи культурна антропологія видається за нову для нашої країни науку. Тим часом, в Україні ця дисципліна почала розвиватися приблизно в той же час, що і в європейських країнах, – у середині XIX століття чи навіть раніше, але була знана під назвою етнографія чи етнологія. Під антропологією в нашій країні зазвичай йшлося про вивчення біологічної складової людини. В даний час українські гуманітарії все більше зближуються з міжнародною, переважно англомовною, традицією антропології: говорячи про науку, що вивчає культурне різноманіття людства, а також його соціальне життя, ми вживаємо терміни соціальна антропологія або культурна антропологія, а говорячи про науку, що вивчає біологічну природу людини, користуємося терміном фізична антропологія.

На стику соціокультурної та фізичної антропології знаходиться етнологія, яку все частіше звужуємо, застосовуючи лише як дисципліну, що вивчає етнічні та національні спільноти, етнонаціональну культуру, етнічні процеси, національний характер, етнополітичні рухи та міжетнічні відносини.

Етнологія є однією з галузей гуманітарного знання, у якій на сьогодні накопичено і систематизовано великий емпіричний етнографічний матеріал, зроблено теоретичні узагальнення, розроблено низку важливих наукових концепцій. До традиційних етнологічних галузей областей знання сьогодні додалася велика кількість нових напрямів (етногендерних, етнолінгвістичних, історико-етнографічних та ін.), причому процес диференціації етнологічних досліджень нині аж ніяк не завершений і найближчим часом слід очікувати появи нових дисциплін наукових напрямів.

Про надзвичайне розширення дослідницького поля сучасної етнології красномовно свідчить, наприклад, наукова проблематика численних новітніх дисциплін у європейських університетах. Зазначимо назви лише деяких із них: «Етноекологічні дослідження», «Етнічна соціолінгвістика», «Етнопсихологія», «Етномузикознавство та етнохореологія», «Міжетнічні конфлікти», «Малі етнічні групи в сучасному світі», «Етнічність і релігія», «Обрядова культура», «Етнокультурна специфіка зброї та військового мистецтва», «Етнографія хлібопечення», «Традиційна медицина в системі життєзабезпечення народу», «Усна історія як джерело та метод етнографічного дослідження», «Традиційні вірування та практики», «Аудіовізуальна етнологія» тощо. За кордоном оформилися і в даний час успішно розвиваються багато субдисциплін: економічна, соціальна, правова, політична, релігійна етнологія.

Водночас сучасна вітчизняна етнологія переживає певною мірою «переломний» період, що характеризується концептуальним плюралізмом, методологічним еклектизмом, критичним ставленням до теоретичної спадщини радянського періоду, а також активною адаптацією зарубіжних теорій. Саме на рубежі XX та XXI ст. відбулося переосмислення цілої низки ідей, концепцій та понять етнологічної науки в Україні.

Розуміння етнології як науки про «етнічне» або «етнонаціональне» зумовлює її важливе науково-пізнавальне та практичне значення. Протягом досить тривалого часу в гуманітарних науках, та й загалом, панує думка, згідно з якою в умовах процесів модернізації та глобалізації етнос та нація поступово замінюватиметься державною або громадянською ідентичністю, тобто системою ідентифікації, де головну роль відіграє належність до певної держави, а не до етнонаціональної спільноти. Однак цього не трапилося, і сьогодні етнонаціональний фактор відіграє в суспільному житті більшу роль, ніж раніше [26, с. 94-97; 27, с. 177-181; 28, с. 301-305]. В останні десятиліття в загальносвітовому масштабі значно ускладнилася етнічна ситуація, погіршилися міжетнічні відносини. Етнос і нація не лише продовжують залишатися значним джерелом ідентифікації для мільйонів людей у світі, а й стали джерелом конфліктів. Замість процесу заміщення

етнічної ідентичності ідентичністю громадянської і державної, ми все частіше стаємо свідками посилення етнічних та релігійних відмінностей, що допомагають захищати свою ідентичність, як від внутрішніх загроз, так і від зовнішньої агресії.

Антропологія та етнологія – суміжні, але все ж таки різні наукові дисципліни. Антропологія вивчає людство загалом, її головне завдання – скласти інтегральне уявлення про людину, визначити її місце у світі та дослідити процес розвитку людини. Антропологія покликана поєднати всі наукові дисципліни, які вивчають людину та культуру. Об'єктом дослідження антропології є людина, а предметом – культура людини та суспільства, причому це стосується всіх часів та народів. Етнологія більш вузько спеціалізована та займається вивченням культур та звичаїв різних народів, їх походженням, історією та взаємодією. Етнологія фокусується на вивченні етнічних та національних груп людей та їх культурних особливостей. Об'єктом дослідження етнології є етнічні групи та спільноти, а предметом – їх культура, історія, соціальна, економічна та політична організація. У вітчизняній науковій традиції зазвичай поділяють дві гілки антропології: фізичну антропологію, що вивчає біологічну сторону людини, та соціокультурну антропологію, що вивчає соціальні та культурні особливості. Етнологія (чи народознавство – за радянських часів) вивчає культури народів та їх історичний розвиток. Етнологія як наука розглядається практично як синонім соціокультурної антропології, хоч і з ухилом на вивчення етнонаціональних спільнот.

У кожній національній науковій школі межі між антропологією, етнологією та етнографією можуть зміщуватися, але основні відмінності зберігаються, відповідно до концепції К. Леві-Строса про три етапи у пізнанні культури людства. Коротке порівняння виглядає наступним чином. США (культурна антропологія): акцент на культурі як системі значень, різноманітність підходів, від символізму до постмодернізму і сучасного футуризму. Велика Британія (соціальна антропологія): фокус на соціальних структурах, спорідненості, інституціях. Франція: етнологія та структурна антропологія, філософський підхід, універсальні моделі мислення. Німеччина: етнологія з історичним ухилом, сучасний акцент на глобалізацію та культурну динаміку.

Література:

1. Телегуз А. Етнологія: Навчально-методичний комплекс для студентів 5 курсу. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 126 с.
2. Тиводар М.П. Етнологія. Ужгород, 1998. 624 с.
3. Ferguson A. An Essay on the History of Civil Society. Cambridge University Press, 1995. 322 p. URL: https://archive.org/details/essayonhistoryof0000ferg_f0u6/mode/2up

4. Comte A. A General View of Positivism. Cambridge University Press, 2009. 418 p. URL: https://archive.org/details/generalviewofpos0000unse_w4b8/mode/2up

5. Comte A. Introduction to Positive Philosophy. Hackett Publishing Company, Inc., 1988. 86 p. URL: https://archive.org/details/introductiontopo0000comt/page/n3/mode/2up

6. Lenzer G. Auguste Comte and Positivism: The Essential Writings. University of Chicago Press, 1983. 580 p. URL: https://archive.org/details/augustecomteposi00comt/mode/2up 27.07.2025.

7. Waitz Th. Anthropologie der Naturvölker. Leipzig, 1859. 574 p. URL: https://archive.org/details/anthropologiede16waitgoog/page/n7/mode/2up

8. Tylor E. Primitive Culture. Vol. 1. New York, 1920. 520 p. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.42334/mode/2up

9. Чернега П.М., Лущай В.І., Телегуз А.В. «Палеолітичні Венери» як прояв мистецтва та релігійних вірувань первинних етнічних спільнот. *Україна в етнокультурному вимірі століть. Вип. 5. Міфи і символіка в етнокультурі українців.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. С. 139–146.

10. Морган Л. Стародавнє суспільство або дослідження ліній людського прогресу від дикунства через Варварство до Цивілізації. 715 с. URL: https://t.me/sokrat_online/212

11. Американська антропологічна асоціація. URL:https://americananthro.org/about/history/

12. Broca P. On the phenomena of hybridity in the genus Homo. London, 1864. 140 p. URL: https://archive.org/details/onphenomenaofhyb00broc

13. Broca P. Mémoires d'anthropologie. Tome 1. Paris, 1871. 594 p. URL: https://archive.org/details/mmoiresdanthro01broc/page/n5/mode/2up

14. Молодцов Б.І. Панорама різновидів філософської думки другої половини XX ст. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ, 2011.208 с.

15. Леві-Строс К. Структурна антропологія. К., 2000. 387 с.

16. Леві-Строс К. Первісне мислення. К., 2000. 324 с.

17. Blanckaert C. L'Anthropologie en France, le mot et l'histoire (XVIe-XIXe siècles). *Bulletins et Mémoires de la Société d'Anthropologie*. Paris, 1989. № 3–4. Pp. 13–43. URL: https://www.persee.fr/doc/bmsap_0037-8984_1989_num_1_3_2573

18. Jamin J. Naissance de l'observation anthropologique: La Société des Observateurs de l'homme (1799-1805). *Nouvelle Série.* Vol. 67. 1979. pp. 313-335. URL: https://www.jstor.org/stable/40689880

19. Chappey J.-L. La Société des Observateurs de l'Homme (1799-1804). Des anthropologues au temps de Bonaparte. Paris, 2002. URL: https://journals.openedition.org/ahrf/2164?lang=en

20. Anderson M. Ruth Benedict, Boasian Anthropology, and the Problem of the Colour Line. *History and Anthropology.* Volume 25, 2014 - Issue 3. P. 395-414 https://doi.org/10.1080/02757206.2013.830214

21. Boas F. Race, Language, and Culture. University Of Chicago Press, 1982. 688 p. URL: https://archive.org/details/racelanguagecult0000boas_x5z8/mode/2up

22. Boas F. Anthropology and modern life. London, 1962. URL: https://archive.org/details/anthropologymode0000fran/page/n1/mode/2up

23. Dianteill E. Cultural Anthropology or Social Anthropology? A Transatlantic Dispute. *L'Année sociologique*. 2012/1 Vol. 62. Pp. 93 – 122. URL: https://shs.cairn.info/article/ANSO_121_0093?tab=texte-integral 27.07.2025

24. Anderson, E. N. Four-Field Anthropology. *Anthropology News*. Vol. 44. 2003. p. 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/240657530_Four-Field_Anthropology

25. Borofsky, R. The Four Subfields: Anthropologists as Mythmakers. *American Anthropologist.* Vol. 104 (2). (2002). 463–480. URL: https://www.researchgate.net/publication/227692274_The_Four_Subfields_Anthropologists_as_Mythmakers

26. Телегуз А. Нація як фундаментальна дефініція сучасних міжнародних відносин. *«Сучасні тенденції міжнародних відносин»: збірник матеріалів всеукраїнської конференції*, м.Київ, 21 грудня 2021 р. Київ, 2022. С. 94-97.

27. Телегуз А. Спільна історична пам'ять як умова існування нації. *Політика пам'яті досвід Європи для України. Матеріали І Міжнародної наукової конференції17–18 листопада 2023 р., м. Запоріжжя*. Запоріжжя. С.177-181.

28. Телегуз І.О., Телегуз А.В. Українці за кордоном: культурна спадщина та національна ідентичність. *Проблеми ідентичності культурної спадщини України в умовах російсько-української війни та у повоєнний період: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Україна, Київ, 25 травня 2023 року* / За загальною редакцією Стадника М.М. Відповідальний редактор: Ятченко В.Ф.; організаційний секретар: Сцібан О.Є. Київ: НДІУ, 2023. С. 301–305.

References:

1. Telehuz A. Etnolohiia: Navchalno-metodychnyi kompleks dlia studentiv 5 kursu. [Ethnology: Educational and methodological complex for 5th year students.]. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2014. 126 s.

2. Tyvodar M.P. Etnolohiia. [Ethnology.]. Uzhhorod, 1998. 624 s.

3. Ferguson A. An Essay on the History of Civil Society. Cambridge University Press, 1995. 322 r. URL: https://archive.org/details/essayonhistoryof0000ferg_f0u6/mode/2up

4. Comte A. A General View of Positivism. Cambridge University Press, 2009. 418 p. https://archive.org/details/generalviewofpos0000unse_w4b8/mode/2up 27.07.2025.

5. Comte A. Introduction to Positive Philosophy. Hackett Publishing Company, Inc., 1988. 86 p. URL: https://archive.org/details/introductiontopo0000comt/page/n3/mode/2up

6. Lenzer G. Auguste Comte and Positivism: The Essential Writings. University of Chicago Press, 1983. 580 p. URL: https://archive.org/details/augustecomteposi00comt/mode/2up

7. Waitz Th. Anthropologie der Naturvölker. Leipzig, 1859. 574 p. URL: https://archive.org/details/anthropologiede16waitgoog/page/n7/mode/2up.

8. Tylor E. Primitive Culture. Vol. 1. New York, 1920. 520 p. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.42334/mode/2up

9. Cherneha P.M., Lushchai V.I., Telehuz A.V. «Paleolitychni Venery» yak proiav mystetstva ta relihiinykh viruvan pervynnykh etnichnykh spilnot. Ukraina v etnokulturnomu vymiri stolit. [«Paleolithic Venuses» as a manifestation of the art and religious beliefs of primitive ethnic communities.]. Vyp. 5. Mify i symvolika v etnokulturi ukraintsiv. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 2015. S. 139–146.

10. Morhan L. Starodavnie suspilstvo abo doslidzhennia linii liudskoho prohresu vid dykunstva cherez Varvarstvo do Tsyvilizatsii. [Ancient Society or a Study of the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization]. 715 s. URL: https://t.me/sokrat_online/21

11. Amerykanska antropolohichna asotsiatsiia. [American Anthropological Association]. URL: https://americananthro.org/about/history/

12. Broca P. On the phenomena of hybridity in the genus Homo. London, 1864. 140 p. URL: https://archive.org/details/onphenomenaofhyb00broc

13. Broca P. Mémoires d'anthropologie. Tome 1. Paris, 1871. 594 p. URL: https://archive.org/details/mmoiresdanthro01broc/page/n5/mode/2up

14. Molodtsov B.I. Panorama riznovydiv filosofskoi dumky druhoi polovyny XX st. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Panorama of Varieties of Philosophical Thought of the Second Half of the 20th Century. Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. Luhansk, 2011. 208 s.

15. Levi-Stros K. Strukturna antropolohiia. [Structural anthropology]. K., 2000. 387 s.

16. Levi-Stros K. Pervisne myslennia. [Primitive thinking]. K., 2000. 324 s.

17. Blanckaert C. L'Anthropologie en France, le mot et l'histoire (XVIe-XIXe siècles). *Bulletins et Mémoires de la Société d'Anthropologie*. Paris, 1989. № 3–4. Pp. 13–43. URL: https://www.persee.fr/doc/bmsap_0037-8984_1989_num_1_3_2573

18. Jamin J. Naissance de l'observation anthropologique: La Société des Observateurs de l'homme (1799-1805). *Nouvelle Série.* Vol. 67. 1979. pp. 313-335. URL: https://www.jstor.org/stable/40689880

19. Chappey J.-L. La Société des Observateurs de l'Homme (1799-1804). Des anthropologues au temps de Bonaparte. Paris, 2002. URL: https://journals.openedition.org/ahrf/2164?lang=en

20. Anderson M. Ruth Benedict, Boasian Anthropology, and the Problem of the Colour Line. *History and Anthropology.* Volume 25, 2014 - Issue 3. P. 395-414 https://doi.org/10.1080/02757206.2013.830214

21. Boas F. Race, Language, and Culture. University Of Chicago Press, 1982. 688 p. URL: https://archive.org/details/racelanguagecult0000boas_x5z8/mode/2up

22. Boas F. Anthropology and modern life. London, 1962. URL: https://archive.org/details/anthropologymode0000fran/page/n1/mode/2up

23. Dianteill E. Cultural Anthropology or Social Anthropology? A Transatlantic Dispute. *L'Année sociologique*. 2012/1 Vol. 62. Pp. 93 – 122. URL: https://shs.cairn.info/article/ANSO_121_0093?tab=texte-integral 27.07.2025

24. Anderson, E. N. Four-Field Anthropology. *Anthropology News*. Vol. 44. 2003. p. 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/240657530_Four-Field_Anthropology

25. Borofsky, R. The Four Subfields: Anthropologists as Mythmakers. *American Anthropologist.* Vol. 104 (2). (2002). 463–480. URL: https://www.researchgate.net/publication/227692274_The_Four_Subfields_Anthropologists_as_Mythmakers

26. Telehuz A. Natsiia yak fundamentalna definitsiia suchasnykh mizhnarodnykh vidnosyn. [Nation as a fundamental definition of modern international relations]. *«Suchasni tendentsii mizhnarodnykh vidnosyn»: zbirnyk materialiv vseukrainskoi konferentsii*, m.Kyiv, 21 hrudnia 2021 r. Kyiv, 2022. S. 94-97.

27. Telehuz A. Spilna istorychna pamiat yak umova isnuvannia natsii. [Shared historical memory as a condition for the existence of a nation]. *Polityka pamiati dosvid Yevropy dlia Ukrainy. Materialy I Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii17–18 lystopada 2023 r.*, m. Zaporizhzhia. Zaporizhzhia. C.177-181.

28. Telehuz I.O., Telehuz A.V. Ukraintsi za kordonom: kulturna spadshchyna ta natsionalna identychnist. [Ukrainians Abroad: Cultural Heritage and National Identity]. *Problemy identychnosti kulturnoi spadshchyny Ukrainy v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny ta u povoiennyi period: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, *Ukraina,*

Kyiv, 25 travnia 2023 roku / Za zahalnoiu redaktsiieiu Stadnyka M.M. Vidpovidalnyi redaktor: Yatchenko V.F.; orhanizatsiinyi sekretar: Stsiban O.Ie. Kyiv: NDIU, 2023. S. 301–305.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 355.48:329.733(477)"1942-1943":930.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4020-4032

Ухач Василь Зіновійович кандидат історичних наук, доцент кафедри теорії права та конституціоналізму, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0002-2106-5335

УКРАЇНСЬКИЙ ВИЗВОЛЬНИЙ РУХ НА ЗЛАМІ 1942-1943 РОКІВ: ТРАНСФОРМАЦІЯ СТРАТЕГІЇ ТА ТАКТИКИ БОРОТЬБИ: ВІЗІЇ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ (ВИБРАНІ АСПЕКТИ)

Анотація. Метою статті є висвітлення сучасною українською історіографією пошуку проводом українського визвольного руху нової стратегії та тактики збройної боротьби на зламі 1942-1943 років, організації військово-підготовчих заходів до створення збройних сил самостійницького руху. Поставлено завдання проаналізувати концепції, дискусії щодо напрацювання остаточного плану подальшої національно-визвольної боротьби; пошук суб'єктами самостійницького руху, насамперед, ОУН(б), оптимальної формули налагодження збройного опору окупаційним режимам, аналіз рішень військових конференцій, зокрема, третьої конференції революційної ОУН, що узаконить перехід до тактики «двофронтової війни».

Методологія дослідження базується на принципах історизму, науковості, об'єктивності, системності. Застосовані методи аналізу та синтезу, узагальнення дозволили дослідити науковий доробок сучасних українських істориків у питаннях пошуку очільниками українського визвольного руху нової стратегії та тактики боротьби наприкінці 1942 - поч. 1943 років, організації військово-підготовчих заходів для створення УПА.

Наукова новизна. На основі сучасних історичних досліджень здійснено аналіз стану вивчення заявленої наукової теми; висвітлено підходи сучасних науковців до вироблення оптимального, у контексті внутрішніх та зовнішньополітичних реалій, плану ведення національно-визвольної боротьби проти окупаційних режимів; проаналізовано рішення військових конференцій, зокрема, третьої конференції ОУН(б).

Результати дослідження. У сучасні вітчизняній історіографії усталеною є позиція, що трансформаційні зміни були започатковані ще в другій половині 1942 року бандерівською ОУН, а пріоритетним питанням залишалося вироблення оптимальної формули організації опору антиукраїнській політиці окупаційних Україні режимів. Висувалися різні концепції та підходи щодо можливого розвитку ситуації з врахуванням динаміки

внутрішніх та зовнішніх змін. Науковцями наголошується, що тактика та реалізація боротьби у кожного із суб'єктів українського визвольного руху була різною. Сучасними дослідниками акцентована увага на рішеннях військових конференцій революційної ОУН, зокрема, третьої, у рішеннях яких було уконституйовані завдання про перехід до планової організації партизанської армії та тактики «двофронтової війни».

Ключові слова: український самостійницький рух, стратегія і тактика національно-визвольної боротьби, Третя (Олеська) конференція ОУН(б), УПА, тактика «двофронтової війни», сучасна українська історіографія**.**

Ukhach Vasyl Zinoviiovych PhD in History, Associate Professor of the Department of Legal Theory and Constitutionalism of the West Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-2106-5335

THE UKRAINIAN LIBERATION MOVEMENT AT THE TURN OF 1942–1943: TRANSFORMATION OF STRATEGY AND TACTICS OF STRUGGLE: VISIONS OF CONTEMPORARY SCHOLARS (SELECTED ASPECTS)

Abstract. The purpose of this article is to examine, within contemporary Ukrainian historiography, the search undertaken by the leadership of the Ukrainian liberation movement for a new strategy and tactics of armed struggle at the turn of 1942-1943, as well as the organization of military preparatory measures aimed at the creation of the armed forces of the independence movement. The study seeks to analyze concepts and scholarly debates concerning the development of a final plan for further national liberation struggle; the efforts of the actors of the independence movement, primarily the OUN(B), to identify an optimal formula for organizing armed resistance against occupying regimes; and the decisions of military conferences, in particular the Third Conference of the Revolutionary OUN, which legitimized the transition to the tactic of a "two-front war."

The research methodology is based on the principles of historicism, scientific rigor, objectivity, and systematicity. The application of methods of analysis and synthesis, as well as generalization, has made it possible to examine the scholarly contributions of contemporary Ukrainian historians regarding the search by the leaders of the Ukrainian liberation movement for a new strategy and tactics of struggle in late 1942 - early 1943, and the organization of military preparatory measures for the establishment of the UIA.

Scientific novelty. On the basis of contemporary historical studies, an analysis of the state of research on the declared topic has been carried out; the

approaches of modern scholars to the development of an optimal plan for conducting the national liberation struggle - within the context of domestic and foreign policy realities - against occupying regimes have been highlighted; and the decisions of military conferences, particularly the Third Conference of the OUN(B), have been analyzed.

Research results. In contemporary Ukrainian historiography, it is generally accepted that transformational changes were initiated as early as the second half of 1942 by the Bandera faction of the OUN, while the priority issue remained the development of an optimal formula for organizing resistance to the anti-Ukrainian policies of the occupying regimes in Ukraine. Various concepts and approaches were proposed regarding possible developments, taking into account the dynamics of internal and external changes. Scholars emphasize that the tactics and implementation of the struggle differed among the various actors of the Ukrainian liberation movement. Modern researchers place particular emphasis on the decisions of the military conferences of the Revolutionary OUN, especially the Third Conference, whose resolutions formalized the tasks of transitioning to the planned organization of a partisan army and the tactic of a "two-front war."

Keywords: Ukrainian independence movement, strategy and tactics of national liberation struggle, Third (Olesko) Conference of the OUN(B), UIA, "two-front war" tactic, contemporary Ukrainian historiography.

Постановка проблеми. У новітній українській історіографії зроблено висновок про надзвичайну важливість зламу 1942-1943 років для всіх суб'єктів українського національно-визвольного руху. У цей період була проведена ґрунтовна внутрішня дискусія в середовищі націоналістичних організацій, спроба аналітичного, тверезого, без попередньої ейфорії аналізу практичних реалій зустрічі та спроб співпраці з братами із східних земель України на ґрунті націоналістичної ідеології. Суттєвим фактором, що стимулював потребу трансформаційних змін стала людиноненависницька політика нацистського режиму «нового порядку» на українських землях і заперечення нацистськими верховодами державницького майбуття для України. Не менш суттєвими факторами стали нові реалії на фронтах німецько-радянської війни, переговори в середовищі західних альянтів щодо відкриття другого фронту та спроб обговорити майбутній післявоєнний політико-правовий уклад в Європі. Дія комплексу цих факторів змушували політичні проводи українського визвольного руху, зокрема, ОУН(б), продумати можливі сценарії подальшого протиборства та генерувати зміни в стратегію та тактику боротьби, зробивши перші практичні військово-підготовчі кроки до формування повстанської армії і налагодження збройного опору усім окупаційним режимам на теренах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За роки незалежності сучасними українськими істориками здійснена направду титанічна археографічна праця, результатом якої стало започаткування нової серії Літопису УПА, виданням численних збірників документів [1, 4], появі системних ідеологічно незаангажованих, академічних за характером монографічних досліджень [3, 9, 13, 16], наукових публікацій [2, 6, 12], у тому числі історіографічного плану [17, 18]. Вагому роль у розкритті об'єктивної історії збройної боротьби УПА відіграла діяльність наукових академічних, університетських структур, так і незалежних центрів досліджень українського національно-визвольного руху, УПА зокрема [1].

Мета статті. Метою статті є висвітлення сучасною вітчизняною історіографією пошуку керівництвом українського самостійницького руху нової стратегії та тактики боротьби на зламі 1942-1943 років та організації військово-підготовчих заходів до формування повстанської армії.

Поставлена мети зумовила необхідність розкриття наступних **завдань,** а саме - аналіз концепцій, дискусій щодо напрацювання остаточного плану подальшої національно-визвольної боротьби; пошук суб'єктами визвольного руху, насамперед, революційною ОУН, оптимальної формули налагодження збройного чину окупаційним режимам нацистської Німеччини та комуністичного СРСР; аналіз рішень військових конференцій, зокрема, третьої конференції ОУН(б), що уконституювала перехід до тактики «двофронтової війни».

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях сучасних науковців В. В'ятровича, В. Дзьобака, Р. Забілого, А. Кентія, І. Патриляка, Г. Стародубець та інших [1], стверджується, що зміни, які відбулися у самостійницькому русі у 1943 році, було започатковано у рішеннях проводу революційної ОУН у другій половині 1942 року. За твердженням В. В'ятровича, пріоритетним питанням для визвольних сил, в умовах незавуальованої нацистської антиукраїнської політики, став «пошук формули оптимального поєднання опору брутальній окупаційній політиці Німеччини […]» [2, с. 202], при цьому, як стверджує автор, тактика і реалізація боротьби у кожного із суб'єктів самостійницького руху була різною. В. В'ятрович наголошує на тому, що активні збройні дії бандерівської ОУН у період весни-літа 1942 року (йдеться про терени Волині і Полісся. - авт. *В.У.*) суттєво корегують усталену в українській історіографії позицію, що активна збройна боротьба ОУН(б) розпочалася з весни 1943 року з остаточним формуванням повстанської армії [2, с. 221].

Дослідники В. Дзьобак та А. Кентій у своїх наукових працях подають ґрунтовний аналіз концепцій, варіантів подальшої боротьби, які політичним керівництвом ОУН(б) потрібно було обговорити і узаконити. Світлої пам'яті

знаний історик-архівіст А. Кентій вказує на існування трьох концепцій подальшої боротьби, висунутих Крайовим Проводом ОУН(б) на Північно-західних українських землях (далі – ПЗУЗ), який фактично виступав своєрідним генератором змін в організації.

Так суть «мілітарної» концепції полягала у розумінні того, що комуністичний режим з його державним апаратом повернуться в Україну ослаблені, а тому важливо сконцентрувати зусилля на розбудові власних збройних сил (передбачалося не менше 300 тис. чол.) та зосередити увагу на «роздмухуванні в СРСР революції поневолених народів» [3, с. 161-162].

Сутність «еміграційної» концепція передбачала, що СРСР вийде з війни ще міцнішим, а враховуючи відсутність на теренах Великої України антибільшовицьких настроїв, створювати збройні формування є безглуздям, а тому варто зосередитися на інформаційно-пропагандистській роботі, «вивести кадри в еміграцію і чекати втручання зовнішніх сил» [3, с. 161-162].

Суть «визвольної» концепції полягала у зосередженні зусиль на формуванні та розбудові національної армії і нефорсованій продуманій збройній боротьбі з метою впливу на події в Східній Європі та захисту українського народу [3, с. 162].

В. Дзьобак вказує на прогнозування націоналістичним проводом на початок 1943 року двох ключових підходи до можливого розвитку ситуації.

«Суть першого полягала у можливості появи на південно-західних рубежах України західних альянтів (англо-американців – *В.У.*), а це зумовлювало необхідність напрацювання програми стосунків із можливими новими союзниками.

Суть другого – повернення комуністичного режиму в Україну, що актуалізовувало потребу системної підготовки до зустрічі з традиційним і споконвічним ворогом української незалежності [98, с. 6-7]. Поділяємо думку В. Дзьобака, що обидва можливі сценарії стимулювали національні самостійницькі сили в стислі терміни зайнятися розбудовою власної армії, яка за планами мала бути ключовим чинником в обороні власного народу, так і в боротьбі з радянськими партизанами, поляками та Німеччиною. Останнє (організація збройного опору нацистам), на думку історика, дозволило б «включитися за право голосу в післявоєнному світі» [18, с. 50-51].

У наукових напрацюваннях українських істориків суттєва увага приділена військовим конференціям, зокрема бандерівської ОУН, що дозволяє розкрити об’єктивне полотно гострих дискусій щодо процесу формування та розбудови підпільної повстанської армії. Прикментно слід наголосити, що а ні в зарубіжній діаспорній, ні в сучасній українській

історіографії практично до 2000-х років рішення жовтневої та грудневої 1942 року військових конференцій ОУН(б) не згадувались. Вітчизняні історики І. Патриляк, О. Пагіря одними з перших дослідили прийняті рішення на цих військових форумах [5, с. 15]. Як стверджують науковці, своєрідним каталізатором непростих дискусій виступала нелюдська, репресивна політика нацистів, посилення економічного визиску українського населення Волині та Полісся, що в свою чергу радикалізувало настрої місцевої оонівської еліти, до яких місцевий люд апелював про захист, цілком справедливо критикуючи їх за пасивну поведінку. «І. Патриляк висловлює припущення про проведення в період жовтня-грудня 1942 року двох військових конференцій, де обговорювалися проекти формування майбутньої армії [6, с. 117].

За твердженням історика, проект розроблений оновленою комісією (грудень 1942 р.) ліг, після суттєвого доопрацювання, в основу військових рішень Третьої конференції ОУН в лютому 1943 року.

І. Патриляк висловлює припущення, що «саме в січні 1943 року керівництвом Головного Проводу ОУН(б) було прийнято *остаточне* (курсив наш – Авт.) рішення про планову організацію партизанської армії» [18, с. 52; 6, с. 118-119].

Отже, суттєва активізація військово-організаційних заходів, особливо на Волині і Поліссі фактично стимулювали провід бандерівської ОУН чітко визначитися з цього питання. На початок лютого 1943 року відповідальний за військовотворчі заходи ОУН(б) В. Івахів провів у с. Піддубці, неподалік Луцька, нараду військових референтів оунівської організації Волині і Полісся, за підсумками якої активно вивчалися мобілізаційні, кадрові питання, обмірковувалися завдання на випадок загального повстання [18, с. 52-53] та ідеологічно-пропагандивної роботи, на чому робили наголос і німецькі спецслужби у своїх секретних зведеннях.

У сучасній українській історичній науці утвердилася позиція, що саме в рішеннях Третьої конференції (Олеської) ОУН (СД (самостійників-державників – *В.У.*)) 17-21 лютого 1943 року було прийняте остаточне рішення розпочати збройну антинацистську боротьбу оунівською партизанською армією [6, с. 119].

На Олеській конференції ОУН(СД), попри гострі дискусії з приводу обрання стратегії подальшої збройної боротьби, українські історики в оцінці прийнятих рішень конференцією приходять до наступних узагальнень:

- по-перше, попри те, що рішення з військового питання не збереглося [7], у середовищі істориків утвердилася точка зору, за якою саме в Олеську революційна ОУН остаточно прийняла рішення про необхідність збройної боротьби [8, с. 163];

- по-друге, третя конференція ОУН(б) здійснила спробу надати оцінку тогочасним зовнішньополітичним реаліям та максимально правдиво оцінити ситуацію на внутрішньому фронті, відповідно скоригувавши тактичні кроки революційної ОУН, особливо у контексті нових реалій на східному німецько-радянському фронті [9, с. 298];

- по-третє, «перемога прихильників активної партизанської війни з німцями [10] дала поштовх до «творення нових осередків партизанської сили» [11], що в свою чергу додало цілком якісного імпульсу розгортанню повстанської армії [6]. За твердженням київського дослідника І. Патриляка рішення Третьої Конференції революційної ОУН стали офіційною «відмашкою» повстанській армії до антигітлерівської боротьби [13, с. 88], що набирала все більших обертів» [17, с. 39-40].

Таким чином, антинацистський збройних рух опору визнавався одним із необхідних етапів національно-визвольної боротьби [13, с. 95].

Вітчизняні науковці акцентують увагу на прийнятті Третьою конференцією ОУН(б) важливих рішень з цілого ряду вузлових питань, які мали внутрішньо-політичний характер. Так, на думку професорки Г. Стародубець, ОУН(б) висловила небезпідставні претензії на лідерство в українському самостійному русі як «організатора і керівника визвольної боротьби українського народу [...]» [13, с. 95]. Виданий у червні 1943 року наказ Р. Шухевича усім українським повстанським відділам підпорядкуватися Головному військовому штабу (далі - ГВШ), який перебував під контролем бандерівської ОУН, де-факто поклав початок боротьбі в українському повстанському середовищі, та і в українському національно-визвольному русі загалом, за загальне лідерство [10]. Проведена бандерівською ОУН з початком весни 1943 року «об'єднавча акція» значно посилила мілітарні сили бандерівців і практично зняла питання в суперечці хто буде лідером у подальшому розгортанні національно-визвольної боротьби [2, с. 231].

Слід наголосити, що у сучасній українській історіографії, виняток тут можуть становити хіба що наукові напрацювання А. Кентія, Ю. Киричука, О. Лисенка, І. Патриляка, В. Циганюка, недостатньо є опрацьованою тема ходу проведених дискусій щодо стратегії «двофронтової війни».

«На Третій Конференції ОУН(б), з двох обговорюваних на конференції підходів (М. Степанюка – крайового провідника ОУН(б) на західно-українських землях, який закликав розгорнути єдиним фронтом самостійницьких сил широкомасштабне антинімецьке збройне повстання та Р. Шухевича, на думку якого, першочерговим фронтом для українських націоналістів залишався антикомуністичний, а проти німців, які зазнають поразок на фронтах світової війни, боротьба мала вестися виходячи з

інтересів революційної ОУН і мати характер самооборони народу [7]), в подальшому отримала підтримку і почала реалізовуватися позиція Р. Шухевича» [17, с. 41-42].

Варто наголосити, що в окремих наукових дослідженнях помітний дещо спрощений підхід до висвітлення та аналізу суті запропонованої керівництвом бандерівської ОУН стратегії «двофронтової боротьби» та перехід до нової тактики «до зброї всіх форм» [14, с. 176], яку прихильники П. Скоропадського, ОУН(м), УЦК (Український Центральний Комітет) розкритикували як «даремну трату сил і ресурсів» [14, с. 177].

У цьому контексті варто наголосити, що стратегія «двофронтової боротьби»:

- по-перше, не передбачала одночасного ведення бойових дій проти обох головних ворогів українського національно-визвольного руху – «імперіалізмів Москви і Берліна» [14, с. 176, 178];

- по-друге, стратегія «двофронтової боротьби» сутнісно, глибинно передбачала «взаємне ослаблення тоталітарних режимів і формування будь-якими засобами передумов для відродження української держави» [15, с. 439], «[…] накопичення і заощадження власних сил, нанесення ударів там, де противник цього не очікує» [14, с. 178].

Як вважають сучасні українські історики А. Кентій, О. Лисенко, Р. Пилявець, С. Сидоров, В. Трилюк, боротьба на два фронти не була якимось унікальним явищем у роки Другої світової війни [14, с. 179]. Так, аналогічної стратегії дотримувалося польське націоналістичне підпілля, зокрема Армія Крайова, сербський націоналістичний рух опору та інші національно-визвольні руху [15, с. 439-440].

Слід наголосити, що в оцінках результатів стратегії «двофронтової війни», в історичних дослідженнях спостерігається поліфонія підходів:

- по-перше, за твердженням окремих істориків, ця стратегія «на протибільшовицькому фронті УПА не допустила до зливу українських теренів більшовицькою партизанкою» [15, с. 440];

- по-друге, практична реалізація стратегії «двофронтової війни» в період 1943 – першої половини 1944 років дозволила українському самостійницькому руху заощадити сили та водночас наростити ресурси для підготовки до боротьби з ключовим супротивником (ворогом номер один) – радянським комуністичним режимом та його карально-силовим апаратом;

- по-третє, стратегії «двофронтової війни» у своїй основі «[…] відповідала планам і намірам ОУН та УГВР (Українська Головна Визвольна Рада) сконцентрувати основні зусилля українського визвольного руху на організації боротьби з комуністичним тоталітарним радянським режимом» [14, с. 179-180];

- по-четверте, водночас, як слушно стверджують науковці А. Кентій, Ю. Киричук, стратегія «двофронтової боротьби», з акцентом на концентрацію ключових зусиль на протиборство проти червоної партизанки, все ж не принесла українському національно-визвольному руху очікуваних здобутків на зовнішньополітичній арені. Ба більше того, завдяки інформаційно-пропагандистським засобам московії - оббріхуванню, звинуваченню противника в колаборації і т. ін., дозволила комуністичній пропагандистській машині «[…] порівнювати чи ототожнювати український націоналістичний рух з Німеччиною» [16, с. 202-203], а відповідно локалізувати регіональні масштаби народної підтримки національно-визвольної боротьби [14, с. 180].

Висновки. Таким чином у перші роки незалежності на науковий доробок український істориків відчутним був вплив напрацювань українських зарубіжних дослідників, багато з яких були безпосередніми учасниками національно-визвольних змагань 1940-1950-х років XX століття. Поряд із рецепцією напрацювань зарубіжної історіографії на український науковий грунт було привнесено і вади зарубіжної історіографії, що знайшло відображення і в перших історичних працях з історії збройної боротьби суб'єктів українського самостійницького руху окресленого періоду.

За роки незалежності сучасними українськими істориками без перебільшення проведена колосальна археографічна праця, результатом якої стало започаткування нової серії Літопису УПА, видання численних збірників документів, поява системних ідеологічно незаангажованих, академічних за характером монографічних досліджень. Вагому роль у розкритті військово-підготовчих заходів проводом націоналістичного руху відіграла діяльність наукових академічних, університетських структур, а також незалежних центрів досліджень українського національно-визвольного руху. Новітні наукові розвідки привідкрили завісу з цілого кола проблемних аспектів історії збройної боротьби суб'єктів українського визвольного руху 40 – сер. 50-х рр. XX ст.

В умовах сьогодення вкрай важливим є проведення продуманої державної політики комомерації, вістря якої має фокусуватися на формування спільної історичної пам'яті, сприяти примиренню, консолідації українського суспільства, особливо в умовах повномасштабної агресії путінської росії. У цьому процесі є колосально важливою просвітницька роль сучасних істориків.

Водночас необхідне подальше глибинне вивчення окремих питань історіографії українського визвольного руху і зокрема, проблеми військово-підготовчих заходів проводу самостійницького руху на зламі 1942-1943 років.

По-перше, доцільно продовжити системну археографічну роботу над виявленням нових документів з історії визвольного руху, особливо переломного 1942 року, які б дозволили деталізувати окремі дискусійні питання, скажімо часу створення повстанської армії під політичним проводом революційної ОУН.

По-друге, необхідні зусилля дослідників у підготовці як академічних так і науково-популярних, з огляду на суспільну гостроту, дражливість окремих тем історії ОУН, УПА, системних, опертих на різнопланову джерельну базу монографічних праць, які б вивели історії українського самостійницького руху в ширший, порівняно з аналогічними європейськими рухами опору, компаративістський контекст. Доцільно активізувати дослідження особливостей повстанського руху в регіональному розрізі на рівні мікроісторії тощо. При цьому вкрай важливим є поєднання новітнього методологічного інструментарію, міждисциплінарних підходів з поєднанням зусиль істориків, правників, політологів.

Література

1. В'ятрович В., Забілий Р. Дерев'яний І., Содоль П. *Українська Повстанська Армія. Історія нескорених* / Відп. ред. та упоряд. В. В'ятрович. 3-тє вид. Львів: Центр досліджень визвольного руху, 2011. 352 с; Дзьобака В. «1943 й – Рік посилення, оновлення й активізації боротьби». В кн.: *ОУН і УПА в 1943 році: Документи*. Упорядник: О. Веселова, В. Дзьобак, М. Дубик, В. Сергійчик. Відповідальний редактор С. Кульчицький Київ: Інститут історії України НАН України, 2008. 347 с; Забілий Р. *Особливості збройної боротьби Української повстанської армії в 1942-1949 рр.: автореф. дис… канд. істор. наук* / НАН України, Ін-т укр-ва ім. І. Крип'якевича, Ін-т народознавства. Львів: [б.в.], 2015. 20 с; Кентій А. *Збройний чин українських націоналістів 1920-1956: історико-архівні нариси*. Київ, 2005. Т. 1. від УВО до ОУН. 1920-1956. 332 с.

2. Патриляк І. Український визвольний рух у 1942 році. *Український визвольний рух: Науковий збірник*. 2007. № 7. С. 208-231.

3. Кентій А. Військово-підготовча діяльність бандерівських організацій на початку 1943 р. В кн.: *Організація український націоналістів і українська повстанська армія. Історичні нариси* / Дзьобак В.В., Ільюшин І.І., Касьянов Г.В. та ін. Відп. ред. Кульчицький С. В. НАН України; Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2005. 494 с.

4. ОУН і УПА в 1943 році: Документи. Упорядник: О. Веселова, В. Дзьобак, М. Дубик, В. Сергійчик. Відповідальний редактор С. Кульчицький. Київ: Інститут історії України НАН України, 2008. 347 с.

5. Трофимович В. Створення Української повстанської армії. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»: Історичні науки*. 2013. Вип. 20. С. 12-22.

6. Патриляк І. Створення Української повстанської армії під проводом ОУН (б): малодосліджені аспекти проблеми. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Історичні науки»*. 2010. Вип. 16. С. 111-122.

7. Циганюк В. В. Військово-організаційна й політична діяльність Романа Шухевича у 1943 р. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znmm/2007_13/R1/Tsyganjuk.pdf.

8. *Організація український націоналістів і українська повстанська армія. Історичні нариси* / Дзьобак В. В., Ільюшин І. І., Касьянов Г. В. та ін. Відп. ред. Кульчицький С. В. НАН України; Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2005. 495 с.

9. Патриляк І. К. «Перемога або смерть»: український визвольний рух у 1939-1960-х рр. / Центр досліджень визвольного руху. Львів: Часопис, 2012. 512 с.

10. Кондратюк К. Військово-політична діяльність Романа Шухевича у 1943-1944 рр. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/65009/14-Kondratiuk.pdf?sequence=1.

11. Кондратюк К. Українські національні збройні формування у 1941–1944 роках. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2012. Вип. 22. С. 120-127.

12. Патриляк І. До питання про внесок ОУН та УПА у боротьбу проти нацистських окупантів на території України. *УІЖ*. 2004. № 5. С. 81-95.

13. Стародубець Г. *ОУН (б) в українському національно-визвольному русі на Волині в період Другої світової війни (1941-1942 рр.)*: *монографія*. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 144 с.

14. Кентій А. *Стратегія «двофронтової» боротьби ОУН і УПА. В кн.: Організація український націоналістів і українська повстанська армія. Історичні нариси* / Дзьобак В.В., Ільчишин І.І., Касьянов Г.В. та ін. Відп. ред. Кульчицький С.В. НАН України; Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2005. 495.

15. *Стратегічні та фронтові операції на території України у 1943-1944 роках* / [В. М. Трилюк, О. Є. Лисенко, Р. І. Пилявець, С.В. Сидоров]; відп ред. О. Є. Лисенко. Київ: Національний університет оборони імені І. Черняхівського, Інститут історії НАН України, 2015. URL: http://history.org.ua/LiberUA/978-966-00-1063-5/8.pdf.

16. Киричук Ю. *Український національний рух 40-50-х років XX століття: ідеологія і практика*. Львів: Добра справа, 2003. 463 с.

17. Ухач В. З. Олеська конференція ОУН(б) 1943 року та напрацювання стратегії подальшої антинацистської збройної боротьби: новітня вітчизняна історіографія. *Проблеми дослідження українського визвольного руху XX століття (До 75-річчя Поліської Січі та 95-річчя Другого зимового походу)*. Матеріали IV Міжнар. наук. конф., м. Житомир, 18-19 листопада 2016 року. Житомирський держ. Ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2016. С. 38-42.

18. Ухач В. З. Військово-підготовчі заходи бандерівської ОУН у 1943 році в інтерпретаціях сучасних вітчизняних істориків (вибрані аспекти). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки*. 2016. Т. 26. С. 48-54.

References

1. Viatrovych V., Zabilyi R. Derevianyi I., Sodol P. (2011). *Ukrainska Povstanska Armiia. Istoriia neskorenykh [The Ukrainian Insurgent Army: The History of the Unconquered]* / Vidp. red. ta uporiad. V. Viatrovych. 3-tie vyd. Lviv: Tsentr doslidzhen vyzvolnoho rukhu, 352 s. [in Ukrainian]; Dzobak V. (2008). «1943 y – Rik posylennia, onovlennia y aktyvizatsii borotby». *V kn.: OUN i UPA v 1943 rotsi: Dokumenty [OUN and UIA in 1943: Documents]*. Uporiadnyk: O. Veselova, V. Dzobak, M. Dubyk, V. Serhiichyk.

Vidpovidalnyi redaktor S. Kulchytskyi Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 347 s. [in Ukrainian]; Zabilyi R. (2015). *Osoblyvosti zbroinoi borotby Ukrainskoi povstanskoi armii v 1942-1949 rr. [Features of the Armed Struggle of the Ukrainian Insurgent Army in 1942 - 1949]: avtoref. dys… kand. istor. nauk* / NAN Ukrainy, In-t ukr-va im. I. Krypiakevycha, In-t narodoznavstva. Lviv: [b.v.], 20 s. [in Ukrainian]; Kentii A. (2005). *Zbroinyi chyn ukrainskykh natsionalistiv 1920-1956: istoryko-arkhivni narysy [The Armed Activity of Ukrainian Nationalists, 1920-1956: Historical and Archival Essays]*. Kyiv. T. 1. vid UVO do OUN. 1920-1956. 332 s. [in Ukrainian].

2. Patryliak I. (2007). Ukrainskyi vyzvolnyi rukh u 1942 rotsi [Ukrainian Liberation Movement: Academic Collection]. *Ukrainskyi vyzvolnyi rukh: Naukovyi zbirnyk*. № 7. S. 208-231. [in Ukrainian].

3. Kentii A. (2005). Viiskovo-pidhotovcha diialnist banderivskykh orhanizatsii na pochatku 1943 r. V kn.: *Orhanizatsiia ukrainskyi natsionalistiv i ukrainska povstanska armiia. Istorychni narysy [The Organization of Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army: Historical Essays]* / Dzobak V.V., Iliushyn I.I., Kasianov H.V. ta in. Vidp. red. Kulchytskyi S. V. NAN Ukrainy; Instytut istorii Ukrainy. Kyiv: Naukova dumka, 494 s. [in Ukrainian].

4. *OUN i UPA v 1943 rotsi: Dokumenty [OUN and UIA in 1943: Documents]*. Uporiadnyk: O. Veselova, V. Dzobak, M. Dubyk, V. Serhiichyk. Vidpovidalnyi redaktor S. Kulchytskyi. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2008. 347 s. [in Ukrainian].

5. Trofymovych V. (2013). Stvorennia Ukrainskoi povstanskoi armii [The Creation of the Ukrainian Insurgent Army]. *Naukovi zapysky natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: Istorychni nauky*. Vyp. 20. S. 12-22.

6. Patryliak I. (2010). Ctvorennia Ukrainskoi povstanskoi armii pid provodom OUN (b): malodoslidzheni aspekty problemy [The Creation of the Ukrainian Insurgent Army under the Leadership of the OUN (B): Understudied Aspects of the Problem]. *Naukovi zapysky natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Istorychni nauky»*. Vyp. 16. S. 111-122. [in Ukrainian].

7. Tsyhaniuk V. V. Viiskovo-orhanizatsiina y politychna diialnist Romana Shukhevycha u 1943 r. [The Military-Organizational and Political Activity of Roman Shukhevych in 1943]. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znmm/2007_13/R1/Tsyganjuk.pdf. [in Ukr].

8. Orhanizatsiia ukrainskyi natsionalistiv i ukrainska povstanska armiia. Istorychni narysy [The Organization of Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army: Historical Essays] / Dzobak V. V., Iliushyn I. I., Kasianov H. V. ta in. Vidp. red. Kulchytskyi S. V. NAN Ukrainy; Instytut istorii Ukrainy. Kyiv: Naukova dumka, 2005. 495 s. [in Ukrainian].

9. Patryliak I. K. (2012). «Peremoha abo smert»: ukrainskyi vyzvolnyi rukh u 1939-1960-kh rr. ["Victory or Death": The Ukrainian Liberation Movement in the 1939-1960s] / Tsentr doslidzhen vyzvolnoho rukhu. Lviv: Chasopys, 512 s. [in Ukrainian].

10. Kondratiuk K. Viiskovo-politychna diialnist Romana Shukhevycha u 1943-1944 rr. [The Military-Political Activity of Roman Shukhevych in 1943-1944]. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/65009/14-Kondratiuk.pdf?sequence=1. [in Ukr].

11. Kondratiuk K. (2012). Ukrainski natsionalni zbroini formuvannia u 1941–1944 rokakh [Ukrainian National Armed Formations in 1941-1944]. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist.* Vyp. 22. S. 120-127. [in Ukrainian].

12. Patryliak I. (2004). Do pytannia pro vnesok OUN ta UPA u borotbu proty natsystskykh okupantiv na terytorii Ukrainy [On the Contribution of the OUN and UIA to the Struggle Against Nazi Occupiers in Ukraine]. *UIZh*. № 5. S. 81-95. [in Ukrainian].

13. Starodubets H. (2002). *OUN (b) v ukrainskomu natsionalno-vyzvolnomu rusi na Volyni v period Druhoi svitovoi viiny (1941-1942 rr.): monohrafiia [The OUN (B) in the Ukrainian National Liberation Movement in Volhynia During the Second World War (1941-1942): A Monograph]*. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 144 s. [in Ukrainian].

14. Kentii A. (2005). Stratehiia «dvofrontovoi» borotby OUN i UPA. V kn.: *Orhanizatsiia ukrainskyi natsionalistiv i ukrainska povstanska armiia. Istorychni narysy [The Strategy of the "Two-Front" Struggle of the OUN and UIA. In: The Organization of Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army: Historical Essays]* / Dzobak V.V., Ilchyshyn I.I., Kasianov H.V. ta in. Vidp. red. Kulchytskyi S.V. NAN Ukrainy; Instytut istorii Ukrainy. Kyiv: Naukova dumka, 495. [in Ukrainian].

15. *Stratehichni ta frontovi operatsii na terytorii Ukrainy u 1943-1944 rokakh [Strategic and Frontline Operations on the Territory of Ukraine in 1943-1944]* / [V. M. Tryliuk, O. Ye. Lysenko, R. I. Pyliavets, S.V. Sydorov]; vidp red. O. Ye. Lysenko. Kyiv: Natsionalnyi universytet oborony imeni I. Cherniakhivskoho, Instytut istorii NAN Ukrainy, 2015. URL: http://history.org.ua/LiberUA/978-966-00-1063-5/8.pdf. [in Ukrainian].

16. Kyrychuk Yu. (2003). *Ukrainskyi natsionalnyi rukh 40-50-kh rokiv XX stolittia: ideolohiia i praktyka [The Ukrainian National Movement of the 1940s-1950s: Ideology and Practice]*. Lviv: Dobra sprava, 463 s. [in Ukrainian].

17. Ukhach V. Z. (2016). *Oleska konferentsiia OUN(b) 1943 roku ta napratsiuvannia stratehii podalshoi antynatsystskoi zbroinoi borotby: novitnia vitchyzniana istoriohrafiia [The Olesko Conference of the OUN (B) of 1943 and the Development of the Strategy of Further Anti-Nazi Armed Struggle: Contemporary Ukrainian Historiography]*. Problemy doslidzhennia ukrainskoho vyzvolnoho rukhu KhKh stolittia (Do 75-richchia Poliskoi Sichi ta 95-richchia Druhoho zymovoho pokhodu). Materialy IV Mizhnar. nauk. konf., m. Zhytomyr, 18-19 lystopada 2016 roku. Zhytomyrskyi derzh. Un-t im. I. Franka. Zhytomyr, S. 38-42. [in Ukrainian].

18. Ukhach V. Z. (2016). Viiskovo-pidhotovchi zakhody banderivskoi OUN u 1943 rotsi v interpretatsiiakh suchasnykh vitchyznianykh istorykiv (vybrani aspekty) [Military Preparatory Measures of the Bandera OUN in 1943 in the Interpretations of Contemporary Ukrainian Historians (Selected Aspects)]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Istorychni nauky.* T. 26. S. 48-54. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК [316.6+159.9]:930:004.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4033-4047

Хардель Марія Іванівна ад'юнкт штатний науково-організаційного відділу, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https:// orcid.org/0000-0003-4577-781X

ВІКІПЕДІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІДЕОЛОГІЧНОГО ПРОТИСТОЯННЯ ТА МАНІПУЛЯЦІЙ ІСТОРИЧНИМИ НАРАТИВАМИ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. У статті досліджено роль електронної енциклопедії Вікіпедія як стратегічного ресурсу в сучасній цифровій системі відкритих знань та її критичне значення у формуванні глобальних інформаційних масивів.

На основі аналізу наукових джерел обґрунтовано, що Вікіпедія та структурована база даних Вікідані виступають фундаментальними цифровими платформами знань для попереднього навчання великих мовних моделей штучного інтелекту.

Окрему увагу приділено діяльності сервісу Wikimedia як комерційного каналу взаємодії з технологічними гігантами, зокрема компанією Google, що призводить до втрати контролю редакторів Вікіпедії над їхніми спільними знаннями та суттєвого зниження рівня верифікації поширюваних даних.

У контексті гібридної війни РФ проти України Вікіпедія розглядається не лише як цифрова енциклопедична платформа, а як динамічний простір ідеологічного протистояння та інструмент інформаційно-психологічного впливу, спрямований на руйнування ціннісного фундаменту ідентичності українського суспільства.

Проаналізовано механізми трансформації історичної свідомості через цілеспрямовану зміну семантичних маркерів, викривлення фактів та використання маніпулятивних фреймів у цифровому просторі.

Окреслено психологічні чинники сприйняття дезінформації, зокрема когнітивне перевантаження та «ефект групового мислення», які в умовах інформаційного перенасичення знижують здатність мозку до критичного аналізу та змушують користувачів довіряти спрощеним або фейковим наративам.

Центральним елементом дослідження є аналіз статті російськомовної Вікіпедії «Спадкоємність від Київської Русі». На основі вивчення динаміки «війни редагувань», зміни назви статті та аналізу службових маркерів

показано, як через цифрові наративи легітимізується імперська історіографічна традиція та міф про «спільну колиску».

Доведено, що системне зміщення акцентів на користь московської інтерпретації історії є складовою загальної політики агресора з розмивання української ідентичності та обґрунтування політичної легітивності претензій на київську спадщину.

У висновках наголошено, що масштабне використання даних Вікіпедії системами штучного інтелекту без належної атрибуції джерел створює серйозні ризики викривлення історичної пам'яті та неконтрольованого поширення дезінформації.

Обґрунтовано необхідність консолідації зусиль держави, наукової спільноти та громадянського суспільства для активної протидії маніпуляціям, підтримки національного історичного наративу та розвитку медіаграмотності як ключових елементів захисту національної безпеки.

Ключові слова: Вікіпедія, штучний інтелект, пропаганда, історична свідомість, маніпуляція, інформаційна війна, гібридна війна, дезінформація, наратив.

Khardel Mariia Ivanivna Adjunct, full-time staff member of the Scientific and Organizational Department, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-4577-781X

WIKIPEDIA AS A TOOL OF IDEOLOGICAL CONFRONTATION AND MANIPULATION OF HISTORICAL NARRATIVES IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The article examines the role of the electronic encyclopedia Wikipedia as a strategic resource in the modern digital system of open knowledge and its critical importance in shaping global information arrays.

Based on the analysis of scholarly sources, it is substantiated that Wikipedia and the structured database Wikidata serve as fundamental digital knowledge platforms for the pre-training of large language models of artificial intelligence.

Particular attention is paid to the activities of the Wikimedia service as a commercial channel of interaction with technological giants, in particular Google, which leads to a loss of control by Wikipedia editors over their collective knowledge and a significant decrease in the level of verification of disseminated data.

In the context of the Russian Federation's hybrid war against Ukraine, Wikipedia is considered not only as a digital encyclopedic platform, but also as a dynamic space of ideological confrontation and a tool of informational and

psychological influence aimed at undermining the value foundations of Ukrainian societal identity.

The mechanisms of transformation of historical consciousness through the deliberate modification of semantic markers, distortion of facts, and the use of manipulative frames in the digital space are analyzed.

The psychological factors of disinformation perception are outlined, in particular cognitive overload and the "groupthink effect," which, under conditions of information saturation, reduce the brain's capacity for critical analysis and compel users to trust simplified or false narratives.

The central element of the study is the analysis of the Russian-language Wikipedia article "Continuity from Kievan Rus." Based on the examination of the dynamics of "edit wars," changes in the article title, and the analysis of technical markers, it is demonstrated how imperial historiographical traditions and the myth of a "common cradle" are legitimized through digital narratives.

It is proven that the systematic shift in emphasis toward a Moscow-centered interpretation of history is a component of the aggressor's broader policy aimed at eroding Ukrainian identity and justifying political claims to the Kyivan heritage.

The conclusions emphasize that the large-scale use of Wikipedia data by artificial intelligence systems without proper source attribution creates serious risks of distorting historical memory and the uncontrolled spread of disinformation.

The necessity of consolidating the efforts of the state, the academic community, and civil society to actively counter manipulation, support the national historical narrative, and develop media literacy as key elements of safeguarding national security is substantiated.

Keywords: Wikipedia, artificial intelligence, propaganda, historical consciousness, manipulation, information warfare, hybrid war, disinformation, narrative.

Постановка проблеми. У сучасній цифровій екосистемі відкритих знань електронна енциклопедія Вікіпедія посідає фундаментальне місце, володіючи високими вебометричними показниками та відіграючи ключову роль у формуванні глобальних інформаційних масивів. Проте сьогодні, в епоху штучного інтелекту, значення цієї платформи знань вийшло за межі її традиційного застосування, так як Вікіпедія та її база даних Вікідані перетворилась на джерело для навчання великих мовних моделей штучного інтелекту. Ця епоха зумовила виникнення практики масштабного поширення енциклопедичної інформації серед мільйонів користувачів, часто без посилання на першоджерела.

Проблема посилюється через комерціалізацію: співпраця Wikimedia з технологічними компаніями, зокрема Google, призвела до ускладнення перевірки першоджерел інформації, що, в свою чергу, знижує рівень критичного мислення користувачів.

В умовах гібридної війни, розв'язаної РФ проти України, ці технічні вразливості набувають характеру загрози національній безпеці. Адже, ворог застосовує всі можливі цифрові платформи для розповсюдження дезінформації, в тому числі і Вікіпедію, де через семантичні та когнітивні маніпуляції здійснюється цілеспрямований вплив на історичну свідомість суспільства. Енциклопедія перетворюється на динамічне поле ідеологічного протистояння, адже російська сторона системно використовує платформу для легітимізації імперських наративів, зокрема щодо питання спадкоємності Київської Русі, прагнучи зруйнувати ціннісний фундамент української ідентичності та послабити волю народу до спротиву.

Наукове та практичне завдання дослідження полягає у необхідності розкриття механізмів, за допомогою яких цифрові маніпуляції у Вікіпедії інтегруються в системи штучного інтелекту та трансформують уявлення про минуле. Розуміння психологічних чинників, таких як когнітивне перевантаження та «ефект групового мислення», що сприяють сприйняттю дезінформації, є важливим ключем для розробки стратегій захисту національного інформаційного простору та формування здорової національної ідентичності в цифрову еру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти використання Вікіпедії як бази знань для навчання систем штучного інтелекту, а також механізми інформаційного протиборства й деконструкції імперських історичних міфів розглядаються в працях дослідників із різних галузей – історії, психології, політології та комп'ютерних наук. Особливу увагу авторка приділяє науковим дослідженням, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та висвітлено раніше невирішені її аспекти.

Зокрема, у працях М. Трохимовича, Я. Лю та Ц. Цао Вікіпедія визначається як фундаментальний корпус для попереднього навчання великих мовних моделей, що забезпечує їх значним обсягом структурованих знань. Питання комерціалізації цих даних через сервіс Wikimedia та вивчення феномену втрати контролю редакторів Вікіпедії над їхніми спільними знаннями досліджено З. Макдауеллом та М. Веттером. Психологічні чинники, що знижують здатність мозку до критичного аналізу в умовах цифрового перенасичення, ґрунтовно висвітлені у роботах А. Каштальян. Роль інформаційно-психологічного протиборства як ключового елемента гібридної війни РФ проти України обґрунтована у наукових розвідках О. Кундеус.

Історичний контекст та деконструкція маніпулятивних наративів про «спадкоємність Русі» та «спільну колиску» представлені у дослідженнях В. Брехуненка, Т. Снайдера, В. Ільницького, О. Щодри, М. Вітенко та інших істориків.

Однак сучасна епоха розвитку штучного інтелекту, комерціалізація відкритих енциклопедичних даних із системними ідеологічними маніпуляціями в умовах тривалої інформаційної війни РФ проти України, створює нові виклики перед істориками для розуміння етапів формування та впливу на історичну свідомість суспільства. Технічні можливості сервісів штучного інтелекту, зокрема автоматичне масштабування інформації без обов'язкової атрибуції джерел, сприяють поширенню дезінформації.

Означена стаття присвячена аналізу саме цих взаємозв'язків на прикладі конкретних кейсів у цифровому просторі.

Метою статті є дослідити механізми використання Вікіпедії як інструмента ідеологічного протистояння та маніпулювання історичними наративами в умовах розвитку штучного інтелекту та гібридної війни РФ проти України з метою захисту національної ідентичності та протидії викривленню історичної свідомості суспільства.

Виклад основного матеріалу.

Електронна енциклопедія Wikipedia (Вікіпедія) посідає важливе місце в цифровій системі відкритих знань, має високі вебометричні показники та водночас відіграє одну з ключових ролей у формуванні інформаційних масивів. Спираючись на низку наукових академічних джерел, можемо стверджувати, що великі мовні моделі (LLMs) штучного інтелекту використовують Вікіпедію як одне з основних джерел інформації. Зокрема дослідники у галузі комп'ютерних наук і штучного інтелекту з провідних технічних університетів Китаю Лю Янг, Цао Цзяхуань, Лю Чон'ю, Дін Кай та Цзінь Ляньвень у спільній праці докладно зазначають, що Вікіпедія належить до категорії «Енциклопедія» серед загальних корпусів попереднього навчання і є важливим джерелом даних, яке використовується під час попереднього навчання окремих мовних моделей[1].

Окрім цього, важливо зазначити, що завдяки значному масиву знань Wikipedia у поєднанні з Wikidata (Вікдані) стала важливою основою для навчання моделей штучного інтелекту. Wikidata як централізоване багатомовне сховище структурованих даних підтримує всі проєкти Фонду Wikimedia Enterprise (WME), у тому числі Вікіпедію, і використовується численними вебсервісами, зокрема пошуковими системами та інструментами ШІ. В наслідок цього, обидва ресурси виступають як ключові джерела фактів, відомостей про події, термінологій та концептуальних зв'язків, які застосовують алгоритми штучного інтелекту (ШІ).

Як зазначають М. Трохимович, Л. Пінчер, Р. Баеза-Єйтс та Д. Саес-Трумпер, проєкти Wikipedia та Wikidata формують масштабну базу структурованих і текстових знань, яка активно використовується цифровими сервісами та системами ШІ. На основі цих даних працюють різні інструменти пошуку й цифрові помічники, а також здійснюється навчання LLMs. У цьому контексті сервіс WME, забезпечує компаніям зручний і надійний доступ до актуальних даних та їхніх оновлень, виступаючи каналом взаємодії між відкритими проєктами Wikimedia та комерційними технологічними компаніями[2].

З іншого боку використання тексту статей Вікіпедії та її бази даних (Wikidata) у машинному навчанні й системах ШІ стало важливим напрямом досліджень у галузі комп'ютерних наук. Так, у спільній праці «Datasets for Large Language Models: A Comprehensive Survey» науковці цієї галузі Я. Лю, Ц. Цао та інші зазначили, що Вікіпедія є одним із ключових джерел даних для LLMs. Дослідники наголошують, що енциклопедичні дані Wikipedia використовуються на різних етапах їхнього розвитку, від попереднього навчання до оцінювання моделей, і забезпечують їх значним обсягом структурованих і багатомовних знань[3].

Метью А. Веттер, Ц. Цзян та Закарі Дж. Макдауелл дослідили актуальне питання взаємозв'язку між Wikipedia та LLMs ШІ. Проведений ними аналіз природи вандалізму в умовах відкритої моделі редагування показав, що відкритість Wikipedia до редагування створює окремі ризики внесення ненадійних даних. Зокрема, вони наголосили, що у контексті інформаційної війни важливими є розуміння присутності цілenаправленого вандалізму. Серед основних форм маніпуляцій дослідники виокремили: зміну міток і описів для переідентифікації історичних постатей і подій різними мовами; викривлення ключових фактів у твердженнях, а також візуальну дезінформацію через заміну зображень чи їхніх описів. Також автори праці дослідили масштаби проблеми та зазначили, що вони є значними: лише у Wikidata щодня здійснюється близько 80 000 редагувань, що робить ручну перевірку практично неможливою, а за відсутності ефективного автоматизованого контролю недостовірна інформація може значний час залишається у відкритому доступі, забезпечуючи переглядів вандалізованих матеріалів. З іншої сторони зазначили, що «якість інформації контенту Wikipedia є життєво важливою, оскільки системи ШІ, навчені на ньому, покладаються на точну інформацію для перевірки фактів»[4].

Адміністрація Wikimedia для протидії таким випадкам створила потужні інструменти захисту, які виявляють до 89% випадків вандалізму та зменшують навантаження на волонтерів-патрульних на 98%, відсікаючи

основний масив недостовірної інформації, проте існує сталий відсоток (близько 11%) маніпуляцій, які проходять повз автоматичні фільтри. Це створює вікно можливостей для інформаційного впливу, особливо якщо редагування вносяться не анонімно, а через підготовлені акаунти. В умовах інформаційної війни будь-яка затримка у нейтралізації шкідливого контенту безпосередньо підвищує ефективність поширення дезінформації та її вплив на суспільну свідомість[5].

Варто виокремити і те, що між Wikipedia, Фондом WME, компанією Google та Internet Archive існує тісний взаємозв'язок, що ґрунтується на використанні контенту проєктів Wikimedia як важливої бази знань. У жовтні 2021 року започатковано проєкт, який надав можливість компаніям зручно отримувати великі масиви даних і оновлювати контент. Це перший комерційний продукт Wikimedia, першими клієнтами якого у 2022 році стали Google та Internet Archive, причому Google став першим платним споживачем великих обсягів точних даних для навчання систем ШІ. Водночас відкритий доступ до даних вікімедійних проєктів для звичайних користувачів (у тому числі редакторів Wikipedia) зберігається[6].

Дослідження Закарі Дж. Макдауелла та Меттью А. Веттера підкреслює, що дані Wikidata активно використовуються великими технологічними компаніями, зокрема Google, через проєкт WME. Перехід ліцензії з CC-BY-SA на CC0 дозволяє компаніям комерціалізувати ці дані без обов'язкової атрибуції, що створює феномен «реалієнації спільного надбання», або іншими словами втрати контролю редакторів Вікіпедії над їхніми спільними знаннями. Таке використання даних Wikidata в Knowledge Graph та ШІ призводить до «обходу Wikipedia», зменшуючи трафік, залучення нових редакторів і пожертв на утримання енциклопедії. Водночас, відокремлення джерел порушує систему покликань і підриває можливість користувачів перевіряти інформацію, а голосові помічники та бічні панелі Google часто маскують походження даних, знижуючи критичне мислення та порушуючи принцип ліцензування «на тих самих умовах» [7].

Попри всі технічні питання гострота проблеми полягає саме у відкритості енциклопедії Wikipedia до редагування та розбіжності думок редакторів, що призводить до частих редакційних конфліктів у статтях на чутливі теми. Зокрема тих, які пов'язані з міжнародними конфліктами й історико-політичними наративами. Особливо вразливою залишається платформа до пропаганди та маніпуляцій через покликання на ненадійні або упереджені джерела, а також навмисне викривлення змісту, що зумовлює потребу критичного аналізу використаних джерел.

Необхідно зазначити, що у ситуаціях гострих конфліктів вікіпедійна спільнота застосовує посилені механізми захисту, зокрема обмеження

редагування для користувачів, позначення тем як спірних і визнання окремих джерел, зокрема державних медіа РФ, ненадійними. Публічне збереження історії редагувань із 2001 року (своєрідний архів змін) у трактуванні подій дають змогу простежити, як у цифровому просторі виникають і відсіюються пропагандистські наративи. При цьому важливо розрізняти мізінформацію, що виникає через ненавмисні помилки, і дезінформацію, яка часто має характер цілеспрямованих інформаційних операцій та системно поширює маніпулятивний контент[8].

В умовах гібридної війни, розв'язаної РФ проти України, надважливим стає питання правильного трактування подій, у тому числі історичних, для розуміння концепції кремля, адже ця війна має системний і скоординований характер, що є чітким військово-політичним рішенням агресора. О. Кундеус у своїй науковій розвідці аналізує сутність «гібридної війни», визначає її особливості та вказує, що це поняття є найбільш придатним для опису сучасних дій РФ проти України. У її роботі зазначається, що поєднання невійськових засобів впливу (політичних, економічних, кібернетичних та інформаційно-психологічних) із військовими діями, зокрема інтервенцією та стратегічним розгортанням сил, спрямоване на зміну політичного курсу України або встановлення контролю над державою. Серед основних інструментів гібридної війни спершу виступають наступальна пропаганда та ідеологія РФ, яка потужно використовується через інформаційний простір, що є агрегатом фейкової інформаційної продукції та засобом просування ідеології «русского мира», наратив якої культивує тезу, що Україна є частиною російської імперії, яка тимчасово відділена через «підривну» діяльність Заходу. Автор зазначив, що серед стратегічних цілей РФ має на меті максимально зруйнувати або навіть докорінно знищити українську державність, оскільки розвиток України європейським шляхом унеможливлює її перетворення на союзника чи «країну третього світу» для використання як джерела робочої сили та аграрного придатка мнимої імперії. Концептуальну основу стратегії кремля автор пояснює через позицію начальника Генерального штабу ЗС РФ генерала В. Герасимова, висловлену в січні 2013 року як «точку неповернення». У ній підкреслюється зростання ролі невійськових методів впливу, а інформаційне протиборство визначається як ключовий елемент на всіх етапах конфлікту[9].

Усвідомлення того, що руйнування ціннісного історичного фундаменту українського суспільства використовується як інструмент впливу на історичну свідомість з метою послаблення волі українського народу до спротиву, дає підстави розглядати цей процес як один із ключових елементів інформаційно-психологічного протиборства у гібридній війні. У його межах

агресор прагне досягти політичних цілей, використовуючи рвзноманітні можливості цифрового простору, зокрема Wikipedia у поєднанні з технологіями ШІ, для трансформації уявлень українців про власне минуле та їх ідентичність.

Когнітивна наука, через вивчення впливу інформації на свідомість, пояснює схильність людини до сприйняття спрощених моделей мислення тим, що мозок прагне зменшити витрати часу й енергії та уникнути перевантаження інформацією, через що часто використовує готові узагальнені схеми замість складного аналізу. Особливо легко сприймаються двополярні конструкції типу «або/або», які швидко привертають увагу та викликають емоційну реакцію. Таке подання інформації сприяє поляризації сприйняття і формує чорно-біле бачення реальності, що ускладнює розуміння складних взаємозв'язків[10].

З іншого боку А. Каштальян, вивчаючи психологічні механізми впливу дезінформації на свідомість людини, зазначила, що когнітивне перевантаження – це стан, за якого надмірний обсяг інформації знижує здатність мозку до її аналізу та критичного осмислення. Вона зазначила, що в умовах інформаційного перенасичення, мозок людини підлягає впливу емоційної нестабільності здатний довіряти «спрощеній» інформації, нажаль, в тому числі фейковій чи маніпулятивним наративам. А коли в межах окремої спільноти триває активна дискусія або інтенсивне поширення спорідненої інформації, мозок підсвідомо сприймає її за правду – проявляється так званий «ефект групового мислення». Таке явище додатково підсилюється ще і соціальним тиском, зумовленим страхом бути виключеним із групи через висловлення альтернативної точки зору[11].

В ході нашого дослідження стає зрозумілим, що саме такі механізми впливу дезінформації та масове їх поширення мають велике значення в ході інформаційної війни. Адже, коли значна частина суспільства піддається інформаційним маніпуляціям, відбувається дестабілізація системи переконань, що може призвести до масової паніки, соціальних заворушень і поглиблення недовіри до державних інституцій та інформаційного простору.

З цієї точки зору особливу привернула увагу стаття російськомовного сегменту енциклопедії Wikipedia «Преемственность от Киевской Руси» (в перекладі з російської «Спадкоємність від Київської Русі»). Її аналіз показав, що вікіпедійний простір може виступати не лише інформаційним ресурсом, а й майданчиком ідеологічного протистояння, де через семантичні та когнітивні маніпуляції формується вигідний московській історіографії наратив. Формально, на перший погляд, стаття просто висвітлює дві позиції – українську та російську, методом порівняння, як незалежне висвітлення поглядів на історичні події, проте, насправді, акценти зміщені

на користь кремлівської пропаганди[12]. Стаття була створена 21 листопада 2023 року і з першого ж дня опублікування на статтю було встановлено шаблон про необхідність перевірки її нейтральності, який залишився актуальним і на сьогодні.

У червні 2025 року проведена зміна назви статті з «Преемственность Киевской Руси» на «Преемственность от Киевской Руси», семантичне зміщення слів якої свідчить про сам зміст статті: від прямого привласнення назви до інтерпретації спадкоємності, що підкреслює зміст наративу про тотожність понять «Русь» і «Росія». Водночас історичні джерела свідчать, що до XVII ст. у Європі «Руссю» називали передусім українські землі, тоді як російські території позначалися як «Московія». Назву «Росія» московське царство офіційно закріпило лише у 1721 році за указом Петра I [13], [14].

У статті Вікіпедії також стверджується, що Київська Русь була державою східних слов'ян, яка припинила існування внаслідок монгольської навали. Такий підхід є предметом наукової дискусії, оскільки сучасні історики розглядають його як спрощений і пов'язаний із імперською історіографічною традицією. В. Брехуненко, В. Ільницький, О. Щодра, М. Вітенко, Т. Снайдер та інші у своїх дослідженнях критикують концепцію «давньоруської народності», сформовану в радянській історіографії 1950-х років для обґрунтування ідеї «старшобратства» росіян, українців і білорусів. Вони стверджують, що формування російського етносу відбувалося пізніше, тоді як українські землі демонструють тривалу історичну тяглість населення.

Повертаючись до змісту статті, слід звернути увагу на відтворення ще одного поширеного російського наративу про Володимирське, а згодом Московське князівство як «історичне ядро» та головного спадкоємця Русі, що підкріплюється викладом претензій РФ на «київську спадщину». Водночас подано й україноцентричну інтерпретацію, пов'язану з польсько-литовською традицією спадкоємності Русі, однак вона представлена значно стисліше, що створює дисбаланс у висвітленні теми.

Така інтерпретація зазнає критики у сучасній історіографії. Як зазначає В. Брехуненко[15], до кінця XVIII ст. навіть московські еліти не вважали землі сучасної Східної та Південної України питомою російською територією. Дослідник підкреслює, що так звана «династична теорія», яка обґрунтовувала права московських правителів на «київську спадщину», застосовувалася передусім для легітимації претензій на інші території між Волгою та Віслою. Натомість щодо південноукраїнських земель подібна аргументація не використовувалася, оскільки їх планували не «повертати», а приєднувати.

У цьому контексті важливо звернути увагу й на семантичні конструкції, що легітимізують імперські інтерпретації. Зокрема, включення українських земель до московської держави у XVII ст. часто подається через фрейм «возз'єднання». Проте, за висновками сучасних істориків, таке визначення є некоректним, адже Гетьманщина і московська держава раніше не становили єдиної політичної системи. Березневі статті 1654 року розглядаються як військово-політичний союз проти Речі Посполитої, тоді як подальша політика москви була спрямована на поступове обмеження автономії України.

Історія редагувань демонструє відкрите протистояння між різними історичними школами, де кожне з них є спробою легітимізувати або деконструювати окрему політичну концепцію. З перших хвилин існування статті автор (користувач Manyareasexpert) заклав у її текст критичну парадигму, опираючись на сучасні дослідження. Його ідея полягала в тому, щоб представити «спадкоємність» не як об'єктивний факт, а як предмет дискусії та «національний міф». Проте вже в день створення на статтю було накладено шаблон «перевірити нейтральність», що свідчить про миттєву реакцію опонентів на такий підхід.

Аналіз «війни редагувань» та службових маркерів статті («нейтральність під сумнівом» від листопада 2023-го, а також «застаріла інформація» від жовтня 2024-го) дозволяє виявити фундаментальну ідею, яка лежить в основі цього тексту: це не опис консенсусного історичного факту, а поле битви за право на політичну легітимність. Ця стаття – це не просто текст про історію, це місце, де різні прихильники різних сторін намагаються довести свою правоту і «закріпити» свою версію минулого. Тобто йдеться не лише про історичні факти, а й про те, хто має право вважатися законним спадкоємцем і, відповідно, мати політичну легітимність. Адже, коли виникають активні суперечки навколо слів на кшталт «возз'єднання» чи «приєднання», це не просто мовні конструкти: слово «возз'єднання» означає, що території нібито «поверталися до свого», а «приєднання» – що їх завойовували або захоплювали. Тобто через одне слово може змінитися сприйняття ходу історичної події.

Стаття відображає конфлікт двох версій історії: російська трактує Київську Русь як початок історії московії, українська – як основу української державності; постійні редагування перетворюють її на поле історичного протистояння між різними інтерпретаціями минулого.

У грудні 2023 – лютому 2024 року відбувався етап ідеологічного спротиву редакторів, де точилася боротьба між науковою деконструкцією та трансляцією російського міфу про спадкоємність Київської Русі; москвоцентрична версія спиралася на давні праці Р. Гейденштейна, який у

«Записках про Московську війну» (1584) зазначав, що «найдавніший престол Руської держави спершу знаходився в Новгороді, потім у Києві, а в наступні часи престол, перш ніж був перенесений у Москву, був у Владимирі». Це цитування використано в статті для підтвердження того, що ідея лінійної спадкоємності Новгород-Київ-Владимир-Москва зустрічалася навіть у авторів із держав-конкурентів. Також опираючись на працю «Історія Франції» (1646) Франсуа де Мезере, який писав про Анну Ярославну як про доньку короля «Руссії, нині Московії».

З іншої сторони у статті висвітлено думку сучасних істориків Східної Європи Е. Вільсона та С. Плохія що називають тезу про історичне походження РФ від Київської Русі міфом. Таке трактування визвало активне обговорення та редагування статті, а в грудні 2023 року до редагування долучився користувач «Воевода», який відкрито висловив протест виключно на праці С. Плохія: «Це жарт такий? Московська концепція побудована тут майже виключно на Плохієві. Де російські історики?». Загалом протягом 2024 року стаття перетворилася на складний історіографічний об'єкт: у червні відбувалися масштабні видалення/повернення тексту, у жовтні – розділ «Критика обох концепцій» (де викладалася радянська версія про «три братні народи») був офіційно маркований як «застарівший» (рис.4), а ідея «спільної колиски» була відсунута на периферію як неактуальна для сучасного дискурсу. Безперечно, це можна оцінити як позитивний крок; однак слід наголосити, що інформація такого змісту тривалий час залишалася на платформі Вікіпедії, а масштабне вилучення текстових фрагментів із позначенням їх як «маргінальні» було поодиноко зафіксовано лише у грудні 2024 та жовтні 2025 року.

Аналізуючи статистичні дані необхідно зазначити і те, що за два роки існування стаття залучила понад 2 тисячі читачів, що для специфічної теми є показником високої актуальності в умовах сучасного інформаційного протистояння[13].

Висновки. Отже, аналізуючи стан дослідження цієї проблеми, можна дійти висновку, що широке використання та комерціалізація інформаційних даних проєктів Wikimedia (у тому числі Wikipedia) великими технологічними компаніями призвела до подвійного ефекту: з одного боку – користувачі мережі Internet отримали миттєвий доступ до «безкоштовних» даних, які підтримують розвиток інновацій у сфері ШІ; з іншого – шукачі інформації отримали обмежений доступ як до першоджерел інформації так і до деталей чутливої інформації, котрі підлягають активній дискусії та налізу. Така тісна взаємодія між системами ШІ та контентом Вікіпедії сприяє швидкому масштабуванню і поширенню інформації, зокрема й недостовірної, яка має здатність затримуватись на сторінках вікіпедії тривалий час.

У такому випадку технічні особливості ШІ, що дають змогу використовувати й поширювати інформацію без обов'язкового покликання на першоджерела, які є ключовим інструментом перевірки її достовірності, а також вразливість вікі-проєктів через відсутність оперативного виявлення дезінформації можуть опосередковано впливати на формування критичного мислення та суспільної свідомості загалом. Викривлення історії України на сторінках Вікіпедії становить серйозний виклик, що впливає на політичну, освітню та суспільну сфери, зокрема на формування суспільної пам'яті та історичної свідомості. Так, як Wikipedia стала в інформаційному просторі полем битви за історичну правду, ефективна протидія маніпуляціям історією вимагає комплексного підходу. Зокрема, за умови консолідованих зусиль держави, суспільства та міжнародної спільноти, забезпечення об'єктивного підходу до історії, підвищення рівня історичної освіти, підтримки наукових досліджень у сфері історії та цифрових технологій, а також формування критичного мислення у населення можливо протидіяти маніпуляціям і сприяти формуванню здорової національної ідентичності та стабільного суспільства.

Література:

1. Liu Y., Cao J., Liu C., Ding K., Jin L. (2024). Datasets for Large Language Models: A Comprehensive Survey [Електронний ресурс]. arXiv:2402.18041v1. Режим доступу: https://arxiv.org/abs/2402.18041 (дата звернення: 17.12.2025).

2. Trokhymovych M., Aslam M., Chou A.-J., Baeza-Yates R., Saez-Trumper D. (2023). Fair multilingual vandalism detection system for Wikipedia [Електронний ресурс]. arXiv:2306.01650. URL: https://arxiv.org/abs/2306.01650. (дата звернення: 03.12.2025).

3. Trokhymovych M., Pintscher L., Baeza-Yates R., Saez-Trumper D.Graph-Linguistic Fusion: Using Language Models for Wikidata Vandalism Detection. In: Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 6: Industry Track). 2025. P. 284–294.Available at: https://aclanthology.org/2025.acl-industry.21. (дата звернення 03.12.2025)

4. Liu Y., Cao J., Liu C., Ding K., Jin L. Datasets for Large Language Models: A Comprehensive Survey [Електронний ресурс] // arXiv. – 2024. – URL: https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.18041. (дата звернення 28.11.2025)

5. Веттер М. А., Цзян Ц., Макдауелл З. Дж. Зникаючий вид: як LLM загрожує сталому розвитку Вікіпедії (An endangered species: how LLMs threaten Wikipedia's sustainability). AI & Society. 2025. Vol. 40, no. 4. P. 4309–4322. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-025-02199-9 (дата звернення: 24.11.2025).

6. Сарабадані А., Халфакер А., Тараборелли Д. Building Automated Vandalism Detection Tools for Wikidata. – 2017. – arXiv:1703.03861 [cs.IR]. – URL: https://arxiv.org/abs/1703.03861 (дата звернення: 24.02.2026).

7. Wikimedia Enterprise announces Google and Internet Archive as its first customers; allows new customers to self sign-up for free trials.URL: https://wikimediafoundation.org/news/2022/06/21/wikimedia-enterprise-announces-google-and-internet-archive-first-customers/ (дата звернення: 27.11.2025).

8. McDowell, Z. J., & Vetter, M. A. (2024). *The Re-alienation of the Commons: Wikidata and the Ethics of "Free" Data*. *International Journal of Communication*, 18, 590–608. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/20807. (дата звернення 28.11.2025)

9. Wikimedia Foundation. Knowledge Integrity: Disinformation – Wikipedia in Wartime: Experiences of Wikipedians [Відео] // YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=JzBw2hMdw5s (дата звернення: 27.02.2026).

10. Кундеус О. М. Теоретичні аспекти гібридної війни РФ проти України // Європейські історичні студії. 2020. № 20. С. 215–224. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6170/2020.20.20. URL: http://www.regionalstudies.uzhnu.uz.ua/archive/20/22.pdf (дата звернення: 16.03.2026).

11. Формування навичок ефективної політичної участі молоді: технології психологічного супроводу : монографія / за наук. ред. Л. О. Кияшко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – Київ, 2014. – URL: https://lib.iitta.gov.ua/9109/1/Формування%20навичок%20.pdf. (дата звернення: 02.03.2026).

12. Каштальян А. Як дезінформаційний контент впливає на психологічне здоров'я споживачів [Електронний ресурс] / Чорноморський національний університет імені Петра Могили. – URL: https://chmnu.edu.ua/yak-dezinformatsijnij-kontent-vplivaye-na-psihologichne-zdorov-ya-spozhivachiv/ (дата звернення: 20.03.2026).

13. Спадкоємність від Київської Русі // Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Преемственность_от_Киевской_Руси. (дата звернення: 27.02.2026).

14. Росія–Україна: зради, союзи, війни / відп. ред. М. Литвин – Львів : Астон, 2022 – 798 с. – URL: https://inst-ukr.lviv.ua/files/RA_UA_zrady_soyuzy_viyny_2022.pdf. (дата звернення: 02.03.2026).

15. Брехуненко В. Війна за свідомість. Російські міфи про Україну та її минуле / В. Брехуненко. – Київ, 2017. – 280 с. – URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=2&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&Image_file_name=book/0013481.pdf&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=0 (дата звернення: 27.02.2026).

References:

1. Liu Y., Cao J., Liu C., Ding K., Jin L. (2024). Datasets for Large Language Models: A Comprehensive Survey [Electronic resource]. arXiv:2402.18041v1. URL: https://arxiv.org/abs/2402.18041 . (accessed: 17.12.2025)

2. Trokhymovych M., Aslam M., Chou A.-J., Baeza-Yates R., Saez-Trumper D. (2023). Fair multilingual vandalism detection system for Wikipedia [Electronic resource]. arXiv:2306.01650. URL: https://arxiv.org/abs/2306.01650. (accessed: 03.12.2025)

3. Trokhymovych M., Pintscher L., Baeza-Yates R., Saez-Trumper D. Graph-Linguistic Fusion: Using Language Models for Wikidata Vandalism Detection. In: Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 6: Industry Track). 2025. P. 284–294. Available at: https://aclanthology.org/2025.acl-industry.21. (accessed: 03.12.2025)

4. Liu Y., Cao J., Liu C., Ding K., Jin L. Datasets for Large Language Models: A Comprehensive Survey [Electronic resource] // arXiv. – 2024. – URL: https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.18041. (accessed: 28.11.2025)

5. Vetter M. A., Jiang C., McDowell Z. J. An endangered species: how LLMs threaten Wikipedia's sustainability. AI & Society. 2025. Vol. 40, no. 4. P. 4309–4322. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-025-02199-9 (accessed: 24.11.2025)

6. Sarabadani A., Halfaker A., Taraborelli D. Building Automated Vandalism Detection Tools for Wikidata. – 2017. – arXiv:1703.03861 [cs.IR]. – URL: https://arxiv.org/abs/1703.03861 (accessed: 24.02.2026)

7. Wikimedia Enterprise announces Google and Internet Archive as its first customers; allows new customers to self sign-up for free trials [Electronic resource]. URL: https://wikimediafoundation.org/news/2022/06/21/wikimedia-enterprise-announces-google-and-internet-archive-first-customers/ (accessed: 27.11.2025)

8. McDowell, Z. J., & Vetter, M. A. (2024). The Re-alienation of the Commons: Wikidata and the Ethics of "Free" Data. International Journal of Communication, 18, 590–608. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/20807. (accessed: 28.11.2025)

9. Wikimedia Foundation. Knowledge Integrity: Disinformation – Wikipedia in Wartime: Experiences of Wikipedians [Video] // YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=JzBw2hMdw5s (accessed: 27.02.2026)

10. Kundeus O. M. Theoretical aspects of Russia's hybrid war against Ukraine // European Historical Studies. 2020. № 20. P. 215–224. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6170/2020.20.20. URL: http://www.regionalstudies.uzhnu.uz.ua/archive/20/22.pdf (accessed: 16.03.2026)

11. Formation of Youth's Effective Political Participation Skills: Psychological Support Technologies [Monograph] / edited by L. O. Kiyashko ; National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology. – Kyiv, 2014. – URL: https://lib.iitta.gov.ua/9109/1/Формування%20навичок%20.pdf. (accessed: 02.03.2026)

12. Kashtalyan A. How Disinformation Content Affects Consumers' Mental Health [Electronic resource] / Petro Mohyla Black Sea National University. – URL: https://chmnu.edu.ua/yak-dezinformatsijnij-kontent-vplivaye-na-psihologichne-zdorov-ya-spozhivachiv/ (accessed: 20.03.2026)

13. Succession from Kyivan Rus // Wikipedia: The Free Encyclopedia. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Преемственность_от_Киевской_Руси. (accessed: 27.02.2026)

14. Russia–Ukraine: Betrayals, Alliances, Wars / ed. by M. Lytvyn – Lviv: Aston, 2022 – 798 p. – URL: https://inst-ukr.lviv.ua/files/RA_UA_zrady_soyuzy_viyny_2022.pdf. (accessed: 02.03.2026)

15. Brekhunenko V. War for Consciousness. Russian Myths about Ukraine and Its Past / V. Brekhunenko. – Kyiv, 2017. – 280 p. – URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=2&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&Image_file_name=book/0013481.pdf&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=0 (accessed: 27.02.2026)

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 614.84 (477.54) «XX-XXI ст.»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4048-4061

Харламов Михайло Іванович доктор історичних наук, професор, професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

Чубіна Тетяна Дмитрівна доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-9383-3604

Дмитренко Марія Йосипівна доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-8338-4032

Косяк Світлана Михайлівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-9817-5743

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДОБРОВІЛЬНОЇ ВОГНЕБОРЧОЇ СПРАВИ В УКРАЇНІ У XX-XXI СТОЛІТТЯХ

Анотація. У статті здійснено комплексний історико-філософський аналіз становлення та розвитку добровільної вогнеборчої справи в Україні у XX–XXI століттях. Дослідження зосереджується на виявленні соціо-культурних, політичних і світоглядних чинників, що визначали еволюцію добровільного пожежництва як суспільно значущого явища.

Розглянуто трансформацію ролі добровільних пожежних формувань у різні історичні періоди: від початку XX століття, коли вони функціонували як елемент громадянського самоврядування, через радянську добу з її централізованими підходами до безпеки, до сучасного етапу незалежної України, де добровільна вогнеборча справа набуває нових форм у контексті децентралізації та розвитку громадянського суспільства.

Особливу увагу приділено філософському осмисленню феномену добровільності як прояву громадянської відповідальності, солідарності та самоорганізації. Висвітлено етичні засади діяльності добровільних вогнеборців, їхню роль у формуванні культури безпеки та взаємодопомоги. Проаналізовано вплив історичних подій, зокрема воєн, соціально-економічних криз та реформ системи цивільного захисту, на функціонування та інституціоналізацію добровільних пожежних об'єднань.

У статті також розглядаються сучасні виклики та перспективи розвитку добровільної вогнеборчої справи в Україні, включаючи нормативно-правове забезпечення, інтеграцію з державною системою реагування на надзвичайні ситуації, а також роль міжнародного досвіду. Обґрунтовується необхідність подальшого розвитку добровільного руху як важливого елементу національної безпеки та сталого розвитку територіальних громад. Результати дослідження сприяють глибшому розумінню історичних витоків і філософських основ добровільної вогнеборчої діяльності, а також можуть бути використані при формуванні державної політики у сфері цивільного захисту та розвитку громадянського суспільства.

Ключові слова: добровільна вогнеборча справа, історико-філософський аналіз, громадянське суспільство, пожежна безпека, цивільний захист, добровільні пожежні формування, соціальна відповідальність, самоорганізація, децентралізація, Україна.

Kharlamov Mykhailo Ivanovych Doctor of historical science, Professor, Professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

Chubina Tetyana Dmytrivna Doctor of Historical Science, Professor, Head of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-9383-3604

Dmytrenko Maria Iosypivna Doctor of philosophical science, Professor, Professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-8338-4032

Kosiak Svitlana Mykhailivna Candidate of Historical Science, Associate professor, Associate professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-9817-5743

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ISSUES OF THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY FIRE FIGHTING IN UKRAINE IN THE 20TH AND 21ST CENTURIES

Abstract. The article provides a comprehensive historical and philosophical analysis of the formation and development of voluntary firefighting in Ukraine in the 20th–21st centuries. The study focuses on identifying socio-cultural, political and ideological factors that determined the evolution of voluntary firefighting as a socially significant phenomenon. The transformation of the role of voluntary firefighting units in different historical periods is considered: from the beginning of the 20th century, when they functioned as an element of civil self-government, through the Soviet era with its centralized approaches to security, to the modern stage of independent Ukraine, where voluntary firefighting is taking on new forms in the context of decentralization and the development of civil society.

Particular attention is paid to the philosophical understanding of the phenomenon of voluntariness as a manifestation of civic responsibility, solidarity and self-organization. The ethical principles of the activities of voluntary firefighters, their role in the formation of a culture of safety and mutual assistance are highlighted. The impact of historical events, in particular wars, socio-economic crises and reforms of the civil protection system, on the functioning and institutionalization of voluntary fire associations is analyzed.

The article also considers current challenges and prospects for the development of voluntary firefighting in Ukraine, including regulatory and legal support, integration with the state emergency response system, as well as the role of international experience. The need for further development of the voluntary movement as an important element of national security and sustainable development of territorial communities is substantiated.

The results of the study contribute to a deeper understanding of the historical origins and philosophical foundations of voluntary firefighting activities, and can also be used in the formation of state policy in the field of civil protection and the development of civil society.

Keywords: voluntary firefighting, historical and philosophical analysis, civil society, fire safety, civil protection, voluntary fire formations, social responsibility, self-organization, decentralization, Ukraine.

Постановка проблеми. Дослідження професійними науковцями історичних та філософських проблем та процесів в нашій країні, а також в державах зарубіжжя в сучасному історичному часовому проміжку, на жаль, оминають своєю увагою складні та славетні процеси історико-філософських

аспектів становлення та формування добровольчої системи пожежної справи на українських землях у XX столітті – I чверті XXI століття. Зазначимо, що наукова актуальність та значущість ґрунтовного та всебічного вивчення вказаної проблематики є, на погляд авторів даної наукової роботи, безумовною. Наукова характеристика та аналіз складних історико-філософських аспектів становлення та розвитку добровільної справи боротьби з вогнем, на думку авторів цього дослідження є актуальним, своєчасним та науково значущим. Оскільки надає можливість дослідити і ґрунтовно проаналізувати раніше не сформульовану і не досліджену професійною спільнотою науковців історико-філософську тему новітньої науки української держави. Необхідність дослідити специфіку історико-філософських проблем формування добровільної вогнеборчої справи в Україні в цілому, у XX-XXI століттях зокрема визначає актуальність даної наукової роботи. Науково-теоретична цінність цієї історико-філософської наукової роботи може обґрунтовуватися ще й тим, що дослідження проведене у даній розвідці може допомогти у заповненні історичних та філософських пробілів, раніше не поставлених та не розкритих проблем історії та філософії вогнеборчої справи в нашій державі. Також на нашу думку, дана робота має ще й практичну значущість. Використання досвіду добровільних рятувальників XX століття нашої країни у сфері ліквідації та попередження надзвичайних ситуацій може бути корисним для боротьби з лихами Державної служби України з надзвичайних ситуацій України на сучасному етапі розвитку нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід сказати, що вивчення наукових історичних і філософських проблем формування добровільної рятувальної справи в Україні у XX сторіччі – першій чверті XXI століття є такою історичною та філософською проблемною тематикою, що комплексно, ґрунтовно та об'єктивно не розкривалася в історіографічному внеску істориків української держави, як періоду СРСР так і періоду незалежності України, а також в історіографії інших держав зарубіжжя. Зацікавлення зазначеною унікальною науковою філософсько-історичною тематикою спонукало авторів даної наукової роботи фактичне не дослідження вказаних філософсько-історичних проблем науковцями України та інших країн. Існує кілька праць, що частково розкривають дану проблематику. До цих сучасних публікацій можна віднести видання автора Сергія Котельникова «Вогнеборці. Історія пожежництва на теренах сучасної України» [1] та монографію одного з авторів цієї статті Михайла Харламова [2]

Однак спеціально і комплексно проблеми історико-філософських аспектів розвитку добровольчої рятувальної справи в Україні у зазначений

вище історичний період не виділялися та не досліджувалися. Метою даної наукової статті є комплексне та неупереджене дослідження історичних та філософських проблем розвитку добровільної вогнеборчо-рятувальної справи в українській державі у XX столітті – першій чверті XXI століття.

Дана наукова стаття в основному базується на маловивчених і на неопублікованих архівних документах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), які вперше вводяться у обіг наукових джерел вітчизняного джерелознавства. В ЦДАВО України і досі зберігається значна кількість неопублікованих історичних архівних матеріалів з аспектів і проблемних питань, в тому числі і розвитку добровільної пожежної справи в українській державі у XX столітті – першій чверті XXI століття.

Метою даної статті є неупереджена та системна характеристика історико-філософських проблемних аспектів розвитку добровільної пожежної справи в XX столітті – I чверті XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Початок XX століття в історії українських земель позначений складними соціально-політичними трансформаціями, що відбувалися в умовах перебування України у складі Російської та Австро-Угорської імперій. У цей період формувалися передумови модерного громадянського суспільства, зростала роль громадських ініціатив та самоврядних інституцій. Однією з яскравих форм такої самоорганізації стала добровільна вогнеборча справа, яка поєднувала практичну функцію забезпечення пожежної безпеки з глибокими соціокультурними та філософськими смислами. Її розвиток у 1900–1917 роках відображає не лише еволюцію технічних і організаційних аспектів боротьби з пожежами, а й трансформацію суспільної свідомості, становлення цінностей солідарності, відповідальності та взаємодопомоги [1, с. 218].

Добровільні пожежні товариства виникали як відповідь на об’єктивну потребу у швидкому та ефективному реагуванні на пожежі, що становили серйозну загрозу для міст і сіл із переважно дерев’яною забудовою. Водночас їх поява була зумовлена обмеженістю державних ресурсів і прагненням громад до самостійного вирішення локальних проблем. У межах Російської імперії діяльність таких товариств регламентувалася нормативними актами, однак на практиці вони часто функціонували як осередки громадської ініціативи, що виходили за межі суто утилітарних завдань. У Галичині, Буковині та Закарпатті, які входили до Австро-Угорської монархії, добровільні пожежні організації мали ширші можливості для автономного розвитку і нерідко поєднувалися з культурно-освітніми та національно-просвітницькими структурами, що сприяло формуванню української ідентичності [1, с. 226].

У соціокультурному вимірі добровільна вогнеборча справа виступала важливим чинником консолідації громади. Участь у пожежних дружинах передбачала не лише фізичну підготовку та технічні навички, а й дотримання певних морально-етичних норм. Члени таких організацій брали участь у громадських заходах, сприяли поширенню знань про безпеку, організовували навчання населення. Таким чином, пожежні товариства виконували функції, що виходили далеко за межі їхнього основного призначення, стаючи осередками соціальної інтеграції та культурного життя. Філософський аналіз розвитку добровільної вогнеборчої справи дозволяє розглядати її як прояв громадянського гуманізму та практичної етики солідарності. Добровільність у цьому контексті виступає не лише як відсутність примусу, а як усвідомлений вибір індивіда діяти на благо спільноти. Це передбачає внутрішню мотивацію, засновану на цінностях альтруїзму, відповідальності та взаємної підтримки. Вогнеборча діяльність, пов'язана з ризиком для життя, підсилює моральний вимір цієї добровільності, адже вона вимагає готовності до самопожертви заради інших. У цьому сенсі добровільні пожежні дружини можна розглядати як своєрідні школи громадянської доброчесності, де формувалися якості, необхідні для функціонування демократичного суспільства.

Організаційно добровільні пожежні товариства у 1900–1917 роках поступово набували рис інституціоналізованих структур. Вони мали статути, систему управління, чіткий розподіл обов'язків і ієрархію. Регулярні навчання та тренування сприяли підвищенню професійного рівня їхніх членів, а взаємодія з місцевими органами влади забезпечувала певну стабільність функціонування. Водночас важливою залишалася їхня автономія, яка дозволяла гнучко реагувати на потреби громади. Така модель поєднання самоврядування і співпраці з державою є показовою з точки зору розвитку інституцій громадянського суспільства. Суттєвий вплив на розвиток добровільної вогнеборчої справи мали суспільно-політичні процеси початку XX століття. Революційні події 1905 року сприяли активізації громадського життя, зростанню політичної свідомості та поширенню ідей самоврядування. У цьому контексті пожежні товариства виступали як практичні майданчики для реалізації цих ідей, де члени громад набували досвіду колективної дії та відповідальності. Перша світова війна, у свою чергу, створила нові виклики: мобілізація значної частини чоловічого населення, економічні труднощі та руйнування інфраструктури ускладнили діяльність добровільних формувань. Однак водночас зросла їхня значущість, оскільки вони брали участь у ліквідації наслідків бойових дій і забезпеченні безпеки населення [1, с. 230]. Історико-філософське осмислення розвитку добровільної вогнеборчої справи у 1900–1917 роках

дозволяє побачити в ній не лише функціональний елемент системи безпеки, а й важливий соціальний інститут, що сприяв формуванню нових моделей взаємодії між індивідом і суспільством. Вона відображає перехід від традиційних форм колективної взаємодопомоги до більш організованих і раціоналізованих структур, характерних для модерного суспільства. У цьому процесі поєднуються елементи традиції та модерності, що надає добровільній вогнеборчій справі особливого значення як об'єкту історико-філософського аналізу.

Таким чином, розвиток добровільної вогнеборчої справи в Україні у 1900–1917 роках є важливим свідченням становлення громадянського суспільства, формування культури безпеки та утвердження цінностей солідарності й відповідальності. Її історико-філософське осмислення дозволяє глибше зрозуміти процеси соціальної еволюції та значення громадських ініціатив у контексті модернізації українського суспільства.

Досвід цього періоду залишається актуальним і сьогодні, оскільки демонструє потенціал добровільних об'єднань у вирішенні суспільно важливих завдань та зміцненні соціальної згуртованості.

Період 1918–1945 років в історії України є надзвичайно складним і насиченим драматичними подіями, що визначили трансформацію суспільних інститутів, форм самоорганізації та моделей взаємодії між державою і громадянами. У цьому контексті розвиток добровільної вогнеборчої справи набуває особливого значення як показник змін у структурі громадянського суспільства, а також як індикатор трансформації етичних засад колективної діяльності. Вказаний період охоплює етапи державотворчих змагань, утвердження радянської влади на більшій частині українських земель, існування західноукраїнських територій у складі інших держав, а також катастрофічні наслідки Другої світової війни. Усі ці чинники безпосередньо вплинули на характер, функції та філософське осмислення добровільної вогнеборчої діяльності.

Після подій 1917–1921 років, що супроводжувалися розпадом імперських структур і спробами створення української державності, добровільні пожежні формування опинилися в умовах інституційної невизначеності. В умовах політичної нестабільності та воєнних дій їхня діяльність часто набувала ситуативного характеру, але водночас залишалася необхідною для забезпечення базової безпеки населення. У цей період добровільні пожежні дружини виступали як елементи локальної самоорганізації, що зберігали спадкоємність із попередніми традиціями громадської взаємодопомоги. З утвердженням радянської влади на території УСРР відбувається докорінна зміна підходів до організації пожежної безпеки [2, с. 274]. Держава прагне до централізації та підпорядкування всіх

сфер суспільного життя, включаючи пожежну охорону. У 1920–1930-х роках добровільна вогнеборча справа поступово інтегрується в систему державного управління, втрачаючи значну частину своєї автономії. Добровільні пожежні дружини зберігаються, однак їхня діяльність регламентується та ідеологізується. Вони стають частиною ширшої системи цивільної оборони та масових організацій, що функціонують під контролем держави [2, с. 283]. Цей процес супроводжується зміною філософських засад добровільності. Якщо у попередній період добровільна участь у пожежних товариствах ґрунтувалася переважно на ідеях громадянської відповідальності та локальної солідарності, то в радянському контексті вона набуває рис «організованої добровільності», що поєднує елементи ідеологічного впливу та соціального обов'язку. Добровільність трансформується у форму соціально схвалюваної поведінки, яка водночас є частково нормативно зумовленою. Це створює певну напругу між внутрішньою мотивацією індивіда та зовнішніми вимогами системи.

У західноукраїнських землях, що в міжвоєнний період перебували у складі Польщі, Румунії та Чехословаччини, розвиток добровільної вогнеборчої справи відбувався в інших умовах. Тут зберігалися традиції громадського самоврядування, а пожежні товариства часто виступали осередками не лише безпекової, а й культурно-національної діяльності.

Вони сприяли збереженню української ідентичності, виступали платформами для громадської активності та взаємодії. У цьому середовищі добровільність зберігала більш автентичний характер, пов'язаний із внутрішньою мотивацією та почуттям належності до громади [3, арк. 51]. У філософському вимірі цей період демонструє співіснування різних моделей розуміння добровільності: від класичного громадянського альтруїзму до інституціоналізованої та частково формалізованої участі у колективній діяльності. Добровільна вогнеборча справа стає полем, на якому відображаються ширші процеси трансформації суспільної свідомості, зокрема зміни у співвідношенні індивідуального та колективного, свободи та обов'язку, автономії та підпорядкування.

Важливим етапом розвитку добровільної вогнеборчої справи стала Друга світова війна, яка принесла масштабні руйнування, численні пожежі та гуманітарні катастрофи. У цих умовах діяльність пожежних формувань, у тому числі добровільних, набуває критичного значення. Вони брали участь у ліквідації наслідків бомбардувань, гасінні пожеж, рятуванні людей та майна [3, арк. 101]. Війна загострила моральний вимір їхньої діяльності, оскільки вона вимагала максимальної мобілізації ресурсів і готовності до самопожертви. Водночас воєнні умови ще більше посилили контроль держави над усіма формами організованої діяльності. Добровільні пожежні

дружини фактично інтегруються у військово-адміністративну систему, що обмежує їхню самостійність, але підвищує їхню функціональну ефективність у кризових умовах. У цьому контексті добровільність набуває нового змісту, поєднуючи елементи громадянського обов'язку, патріотизму та необхідності виживання. Історико-філософський аналіз розвитку добровільної вогнеборчої справи в Україні у 1918–1945 роках дозволяє зробити висновок про її складну та неоднозначну еволюцію. З одного боку, відбувається поступова втрата автономії та підпорядкування державним структурам, з іншого – зберігається внутрішній потенціал громадянської активності та солідарності. Це свідчить про стійкість базових цінностей, що лежать в основі добровільної діяльності, навіть в умовах тоталітарних режимів і воєнних катастроф. Таким чином, добровільна вогнеборча справа у зазначений період постає як важливий соціальний інститут, що відображає глибинні процеси трансформації українського суспільства. Вона є не лише елементом системи безпеки, а й простором формування та реалізації етичних принципів, пов'язаних із відповідальністю, взаємодопомогою та служінням спільному благу. Її історико-філософське осмислення дає змогу краще зрозуміти механізми взаємодії між державою і суспільством, а також роль громадських ініціатив у складних історичних умовах.

Повоєнний період 1946–1990 років в історії України характеризується глибокими соціально-економічними трансформаціями, що відбувалися в умовах радянської політичної системи. Відбудова зруйнованого господарства, індустріалізація, урбанізація та розвиток інфраструктури супроводжувалися зростанням ризиків виникнення пожеж і техногенних аварій, що зумовлювало необхідність удосконалення системи пожежної безпеки [4, арк. 91]. У цьому контексті добровільна вогнеборча справа в Україні набула специфічних рис, пов'язаних із поєднанням елементів громадської ініціативи та жорсткої державної регламентації. Її розвиток у цей період становить значний інтерес для історико-філософського аналізу, оскільки відображає суперечливу взаємодію між індивідом, суспільством і державою в умовах ідеологізованої системи.

Після завершення Другої світової війни основні зусилля держави були спрямовані на відновлення зруйнованих міст, підприємств і транспортної інфраструктури. У цих умовах пожежна безпека набувала особливої актуальності, а добровільні пожежні формування розглядалися як важливий допоміжний ресурс у забезпеченні захисту об'єктів народного господарства. У радянській моделі організації пожежної охорони добровільні дружини функціонували як частина єдиної централізованої системи, підпорядкованої державним органам. Вони створювалися при підприємствах, установах, колгоспах і радгоспах, що відображало загальну логіку інтеграції

громадської активності у виробничу та адміністративну структуру [5, арк.123].

Особливістю цього періоду стало формування так званої «організованої добровільності», яка поєднувала формальні ознаки добровільної участі з елементами обов'язковості та нормативного регулювання. Участь у добровільних пожежних дружинах часто розглядалася як складова трудової дисципліни та громадського обов'язку, що знижувало рівень спонтанної ініціативи, але водночас забезпечувало масовість і системність їх функціонування. У філософському вимірі це явище можна інтерпретувати як трансформацію поняття добровільності в умовах колективістської ідеології, де індивідуальна мотивація підпорядковується суспільним і державним цілям. Водночас не можна зводити добровільну вогнеборчу справу цього періоду виключно до інструменту державного контролю. Попри ідеологічні обмеження, вона зберігала важливі елементи громадянської активності, зокрема у формі взаємодопомоги, солідарності та відповідальності за безпеку спільноти. У багатьох випадках участь у пожежних дружинах сприяла формуванню колективної ідентичності, розвитку навичок співпраці та підвищенню рівня соціальної згуртованості. Це свідчить про наявність певного внутрішнього потенціалу громадянського суспільства навіть у межах жорстко регламентованої системи.

У 1950–1970-х роках відбувається подальша інституціоналізація добровільної вогнеборчої справи. Створюються спеціалізовані структури, що координують діяльність добровільних пожежних формувань, розробляються програми навчання та підготовки, впроваджуються стандарти технічного оснащення. Значну роль у цьому процесі відігравали масові організації, які здійснювали пропаганду пожежної безпеки та залучали населення до участі у профілактичних заходах [5, арк. 158]. Таким чином, добровільна вогнеборча справа набуває системного характеру і стає невід'ємною частиною загальної політики безпеки. Філософський аналіз цього етапу розвитку дозволяє виявити складну діалектику між формою і змістом добровільності. З одного боку, формальна організація та контроль з боку держави обмежували автономію індивіда, з іншого — створювали умови для реалізації колективних практик, що сприяли збереженню етичних цінностей взаємодопомоги. У цьому контексті добровільна вогнеборча справа може розглядатися як своєрідний компроміс між індивідуальною свободою і соціальною необхідністю, що відображає специфіку радянського суспільного устрою.

У 1980-х роках, у період перебудови, відбуваються поступові зміни у підходах до організації громадської діяльності. Зростає увага до ролі ініціативи «знизу», активізуються процеси демократизації та переосмислення

значення громадянської участі. У цьому контексті добровільна вогнеборча справа починає відновлювати елементи своєї первісної сутності як форми самоврядної діяльності. Хоча ці процеси не встигли набути повного розвитку до розпаду Радянського Союзу, вони заклали підґрунтя для подальших трансформацій у пострадянський період. Особливого значення у філософському осмисленні цього періоду набуває питання співвідношення між індивідуальним і колективним, свободою та обов'язком, формальною участю і внутрішньою мотивацією. Добровільна вогнеборча справа виступає як приклад того, як у межах ідеологічно обмеженої системи можуть зберігатися та відтворюватися базові гуманістичні цінності [6, арк. 36]. Вона демонструє, що навіть за умов централізованого контролю суспільство здатне генерувати форми солідарності та взаємної підтримки, які мають глибоке етичне підґрунтя. Таким чином, розвиток добровільної вогнеборчої справи в Україні у 1946–1990 роках є складним і багатовимірним процесом, що поєднує елементи державної політики та громадської ініціативи. Історико-філософський аналіз цього явища дозволяє виявити його значення не лише як інструменту забезпечення пожежної безпеки, а й як важливого чинника соціальної інтеграції та формування колективної свідомості.

Досвід цього періоду свідчить про здатність добровільних форм діяльності адаптуватися до різних історичних умов, зберігаючи при цьому свої основні ціннісні орієнтири.

Період від 1991 року до сучасності є принципово новим етапом у розвитку українського суспільства, пов'язаним із відновленням державної незалежності, трансформацією політичної системи та формуванням інститутів громадянського суспільства. У цих умовах добровільна вогнеборча справа постає як важливий елемент системи цивільного захисту, що поєднує традиції історичного розвитку з новими підходами до безпеки, самоорганізації та взаємодії держави і громади. Її еволюція у 1991–2026 роках відображає глибинні соціокультурні зміни, що відбуваються в Україні, а також вплив глобальних тенденцій і внутрішніх викликів. На початковому етапі незалежності добровільна вогнеборча справа опинилася у складному становищі, зумовленому кризовими явищами перехідного періоду. Розпад радянської системи призвів до руйнування усталених механізмів організації пожежної охорони, зокрема системи добровільних пожежних дружин, які функціонували в межах централізованої моделі. В умовах економічної нестабільності, скорочення фінансування та інституційної невизначеності відбулося значне зниження рівня організованості та чисельності добровільних формувань. Це спричинило тимчасове послаблення ролі громадської участі у сфері пожежної безпеки.

Водночас уже впродовж 1990-х – початку 2000-х років починається поступове переосмислення значення добровільної вогнеборчої діяльності. У контексті формування нової державної політики у сфері цивільного захисту та орієнтації на європейські стандарти зростає інтерес до відродження добровільних форм участі населення у забезпеченні безпеки [1, с. 328]. Цей процес супроводжується пошуком оптимальної моделі співвідношення між державною координацією та громадською ініціативою. Важливим чинником стає децентралізація, яка сприяє посиленню ролі територіальних громад у вирішенні локальних проблем, зокрема у сфері пожежної безпеки. У філософському вимірі відбувається суттєва трансформація поняття добровільності. Якщо у радянський період воно було значною мірою формалізованим і пов'язаним із соціальним обов'язком, то в умовах незалежної України добровільність набуває ознак автентичної громадянської ініціативи, заснованої на свободі вибору та внутрішній мотивації. Це відповідає загальним тенденціям розвитку демократичного суспільства, де індивід розглядається як активний суб'єкт соціальних процесів, здатний брати на себе відповідальність за спільне благо. Добровільна вогнеборча справа у цьому контексті виступає як практичний прояв громадянської участі, що поєднує індивідуальні цінності з колективними інтересами.

Суттєвий вплив на розвиток добровільної вогнеборчої справи в Україні у XXI столітті мають надзвичайні ситуації та кризові події, зокрема техногенні катастрофи, природні лиха та військові конфлікти. У таких умовах добровільні формування часто виконують функції, що виходять за межі традиційної пожежної охорони, беручи участь у ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, евакуації населення, гуманітарній допомозі. Це розширює їхню роль і підсилює значення як універсального інструменту громадської мобілізації. Російська агресія проти України, що розпочалася у 2014 році та набула повномасштабного характеру у 2022 році, стала серйозним випробуванням для всієї системи цивільного захисту. У цих умовах добровільна вогнеборча справа набула нового змісту, поєднуючи функції пожежогасіння з елементами оборонної та гуманітарної діяльності. Добровольці брали участь у ліквідації наслідків обстрілів, гасінні пожеж, спричинених бойовими діями, а також у підтримці постраждалого населення. Це підкреслює їхню роль як важливого компонента національної стійкості та громадянського спротиву.

Історико-філософський аналіз цього періоду дозволяє виокремити кілька ключових тенденцій. По-перше, відбувається відновлення та розвиток добровільності як цінності, що базується на свободі, відповідальності та солідарності. По-друге, формується нова модель взаємодії між державою і громадою, у якій добровільні формування виступають

партнерами державних структур. По-третє, розширюється функціональне поле добровільної вогнеборчої діяльності, що включає різні аспекти реагування на надзвичайні ситуації. У філософському контексті добровільна вогнеборча справа в Україні у 1991–2026 роках може бути інтерпретована як прояв комунітарної етики, де індивід реалізує свою свободу через участь у спільній діяльності. Вона також відображає ідеї практичного гуманізму, оскільки спрямована на захист життя, здоров'я та майна людей. Водночас вона демонструє важливість довіри, взаємної підтримки та колективної відповідальності як основи соціальної стійкості. Таким чином, розвиток добровільної вогнеборчої справи в Україні у період незалежності є складним і динамічним процесом, що поєднує історичну спадковість із інноваційними підходами. Він відображає трансформацію суспільних цінностей, зміцнення громадянського суспільства та формування нових моделей безпеки. Історико-філософське осмислення цього явища дозволяє глибше зрозуміти роль громадських ініціатив у сучасному світі та їхній потенціал у забезпеченні сталого розвитку і національної безпеки України.

Висновки. Дослідження історико-філософських аспектів розвитку добровільної вогнеборчої справи в Україні у XX–XXI століттях дозволяє зробити кілька ключових висновків, які відображають як еволюцію самої справи, так і зміну суспільних цінностей та моделей взаємодії між індивідом, громадою та державою. Добровільна вогнеборча справа виступає яскравим прикладом практичної реалізації принципів громадянського суспільства на всіх етапах розвитку України. Від початку XX століття до сьогодні вона демонструє здатність населення до самоорганізації, солідарності та відповідальної участі у спільних справах, навіть в умовах політичної нестабільності, воєнних катастроф та тоталітарних режимів. Історичний розвиток цієї діяльності показує еволюцію концепції добровільності. На початку XX століття вона була проявом громадянської ініціативи та локальної солідарності. У радянський період добровільність трансформувалася під впливом централізованого контролю, поєднуючи формальні обов'язки з елементами громадської активності. З 1991 року і до сьогодення добровільна участь відновлює автентичні риси громадянської свободи, усвідомленої відповідальності та внутрішньої мотивації. Розвиток добровільної вогнеборчої справи відображає діалектику взаємодії між державою і громадою. На різних історичних етапах вона змінювалася від повної автономії і локальної ініціативи до інтеграції у централізовані системи цивільного захисту, а сьогодні — до партнерства держави та місцевих громад у забезпеченні пожежної безпеки та реагуванні на надзвичайні ситуації. Загалом, історико-філософський аналіз розвитку

добровільної вогнеборчої справи в Україні демонструє, що навіть у складних і кризових умовах громадські ініціативи здатні зберігати та відтворювати цінності солідарності, відповідальності та гуманізму. Водночас досвід минулих століть створює підґрунтя для подальшого розвитку добровільних формувань у сучасній Україні, зміцнення громадянського суспільства та підвищення рівня національної безпеки.

Література:

1. Котельников С. Вогнеборці. Історія пожежництва на теренах сучасної України : Науково-популярне видання. Київ : ТОВ «Київська книжково- журнальна фабрика», 2018. 444 с.

2. Харламов М. І. Становлення та розвиток системи пожежної безпеки в УСРР у 1918-1934 рр. : монографія. Харків : НУЦЗ України, 2019. 387 с.

3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 5, оп. 1, спр. 118, 258 арк.

4. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 5, оп. 2 спр. 78, 211 арк.

5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 27, оп. 11, спр. 1456, 197 арк.

6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 400, оп. 1, спр. 63, 229 арк.

References:

1. Kotelnikov, S. (2018). Vohnebortsi. Istoriya pozhezhnytstva na terenakh suchasnoyi Ukrayiny : Naukovo-populyarne vydannya. [History of firefighting in the territories of modern Ukraine: Popular science edition] Kyyiv : TOV «Kyyivs′ka knyzhkovo- zhurnal′na fabryka», 2018. 444 s. [in Ukrainian].

2. Kharlamov, M. Iv. (2019). Stanovlennya ta rozvytok systemy pozhezhnoyi bezpeky v USRR u 1918-1934 rr. [Formation and development of the fire safety system in the Ukrainian SSR in 1918-1934]. Kharkiv : NUCP of Ukraine, 387 s. [in Ukrainian].

3. Tsentral′nyy derzhavnyy arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnya Ukrayiny (TsDAVOU Ukrayiny). [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU)]. F.5. Op.1. Spr. 118. 258 ark. [in Ukrainian].

4. Tsentral′nyy derzhavnyy arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnya Ukrayiny (TsDAVOU Ukrayiny). [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU)]. F.5. Op.2. Spr. 78. 211 ark. [in Ukrainian].

5. Tsentral′nyy derzhavnyy arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnya Ukrayiny (TsDAVOU Ukrayiny). [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU)]. F.27. Op.11. Spr.1456. 197 ark. [in Ukrainian].

6. Tsentral′nyy derzhavnyy arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnya Ukrayiny (TsDAVOU Ukrayiny). [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU)]. F.400. Op.1. Spr.63. 229 ark. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 629.4 (477) (092)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4062-4074

Чаплигін Василь Васильович аспірант навчально-наукового Київського інституту транспорту, Національний транспортний університет, https://orcid.org/0009-0003-1235-4244

ІСТОРІЯ МЕТРОПОЛІТЕНУ КИЄВА: ПОДІЇ, ПОСТАТІ, ФАКТИ

Анотація. У статті розглядається передісторія виникнення підземних комунікацій та перші кроки на шляху розбудови метрополітену.

Відзначається. що рейковий транспорт є однією з найважливіших галузей інфраструктури, а також незамінним елементом для економіки будь-якої країни. Підкреслюється значення цього виду транспорту в умовах воєнного стану. Особливу увагу приділено історії розвитку підземних залізничних колій. Відстежується процес розбудови глибинних споруд від найдавніших часів до сучасності. У світовому контексті розглядається історія розробки київської підземки від кінця XIX століття та її реалізації у наступні періоди. Показано роль інженерів та науковців у створенні Київського метро, описано їхні інноваційні ідеї та винаходи, а також особливості підготовки фахівців для метробудування.

Окрема увага надається висвітленню історії вітчизняного підземного транспорту. Про його важливість в мирний і, особливо, у військовий час свідчить значна кількість відповідних музейних експозицій. Серед музеїв технічного профілю суттєву частину складають саме колекції, присвячені історії розвитку підземки. Варто зазначити, що музейні зібрання не лише розкривають технічні досягнення галузі, але й відображають соціальну і культурну роль залізниці в історії країни. Розвиток метрополітену не лише стимулював економічне зростання, але й сприяв встановленню нових соціальних зв'язків всередині міст, ставши рушійною силою індустріалізації та урбанізації. Спеціальної уваги заслуговують музейні експозиції, присвячені побудові та розвитку Київського метро. Експонати демонструють етапність розвитку київської підземки від самої ідеї у 1880-х роках до створення та модернізації метрополітену як в радянський період, так і в незалежній Україні. У вищевказаних музеях представлені не лише оригінальні екземпляри метрополітенівського обладнання, але також фотографії, альбоми, особисті документи, технічні креслення, вимірювальні прилади, інструменти, моделі вагонів, годинники, квитки на поїзди, нагороди, службовий одяг, відзнаки та інші предмети, що символізують діяльність працівників підземної залізниці.

Ключові слова: історія науки і техніки, підземна залізниця, Київський метрополітен, прокладання тунелів, станції метро, музейні експонати.

Chaplygin Vasyl Vasylovych postgraduate student of the Kyiv Educational and Scientific Institute of Transport, National Transport University, https://orcid.org/0009-0003-1235-4244

HISTORY OF THE KIEV METROPOLITAN: EVENTS, FIGURES, FACTS

Abstract. The article examines the prehistory of the underground communications and the first steps towards the development of the metro. It is noted that rail transport is one of the most important sectors of infrastructure, as well as an indispensable element for the economy of any country. The importance of this transport type in martial law is emphasized. Special attention is paid to the history of the development of underground railways. The process of developing deep structures from ancient times to the present day is traced. In the global context, the history of the development of the Kyiv metro from the end of the 19th century and its implementation in subsequent periods is considered. The role of engineers and scientists in the creation of the Kyiv metro is shown; their innovative ideas and inventions are described, as well as the features of training specialists for metro construction.

Special attention is paid to highlighting the history of native underground transport. Its importance in peacetime and, especially, in wartime is evidenced by a significant number of relevant museum exhibits. Among the technical museums, a significant part is made up of collections dedicated to the history of the subway development. It is worth noting that museum collections not only reveal the technical achievements of the industry, but also reflect the social and cultural role of the railway in the history of the country. The development of the subway not only stimulated economic growth, but also contributed to the establishment of new social ties within cities, becoming a driving force for industrialization and urbanization. Special attention is deserved by museum exhibits dedicated to the construction and development of the Kyiv Metro. The exhibits demonstrate the stages of the development of the Kyiv Metro from the very idea in the 1880s to the creation and modernization of the subway both in the Soviet period and in independent Ukraine. The above museums present not only original examples of subway equipment, but also photographs, albums, personal documents, technical drawings, measuring instruments, tools, car models, watches, train tickets, awards, service clothes, decorations, and other items symbolizing the activities of underground railway workers.

Keywords: history of science and technology, underground railway, Kyiv Metro, tunnelling, metro stations, museum exhibits.

Постановка проблеми. Транспорт є важливою складовою економіки будь-якої держави. Окремою галуззю транспортної інфраструктури є підземні комунікації. Прокладання глибинного тунелю – це дуже давня, проте цілком сучасна робота. Люди навчилися будувати підземні ходи досить давно. У древньому Вавилоні царський палац був сполучений з храмом попід річкою Євфрат підземним шляхом. Для постачання до міст води, пізніше – для зв'язку, для добування корисних копалин, для військових потреб в Італії, Греції, Єгипті, на Уралі, в Сибіру люди ще за давніх часів споруджували тунелі. Прокладали їх у твердих породах без будь-якого кріплення. Камінь пиляли мідними пилками, свердлили, довбали кайлами. Римляни застосовували вогонь: лоб вибою нагрівали жаром, потім обливали водою або оцтом, внаслідок чого порода тріскалась [1, с. 15].

Згодом створення мережі залізниць почало вимагати найбільш зручних проїздів у гірській місцевості, і люди пробивали для них тунелі крізь кам'яні скелі. З'явилося і відповідне знаряддя: бурильні машини, засоби відкатки, прилади для визначення траси. Механізація, застосування стиснутого повітря, заморожування ґрунтів, цегляне і чавунне кріплення, винахід універсальної машини – прохідницького щита – все це уможливило підземне будівництво в різних геологічних умовах, і тепер жодна важлива залізниця або автострада в будь-якій країні світу не оминає ані гір, ані морських заток. Сьогодні тунелі прокладаються і під Монбланом (в глибинах цієї гори досить висока температура), і у вічних льодах Гренландії, і попід протокою Ла-Манш [2, с. 54].

Перша підземна залізниця почала працювати в 1863 р. у Лондоні. Спочатку у метрополітені використовувалася паровозна тяга, і лише з 1890 року, тобто майже через 30 років, для цього виду транспорту почали застосовувати електрику. Згодом новий вид транспорту завоював популярність і в інших країнах. Мережа таких магістралей з'явилася в багатьох великих містах світу. А загальною назвою для нового виду міського транспорту стала назва лондонської компанії «Метрополітен» [3, с. 7]. На сьогодні багато великих міст всіх континентів розвивають свою транспортну мережу за рахунок метрополітену. З появою метро і Київ приєднався до найбільш благоустроєних промислово-культурних центрів і столиць усього світу. Однак, для розуміння історичних етапів та особливостей формування цього виду транспорту необхідно вивчити і узагальнити весь шлях його виникнення та вдосконалення. Цю функцію здебільшого виконують музейні зібрання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню питання функціонування рейкового транспорту в Україні присвячені такі роботи, як [4; 5]. Варто відзначити також низку праць, що стосуються безпосередньо виникнення та розвитку Київського метрополітену [2; 3; 7–9].

Електрична тяга у підземці

Окремо можна виділити дослідження, що характеризують музейні зібрання, пов'язані з цією тематикою.

Поміж них варто згадати статтю Л.О.Гріффена [10], де розглядається роль музейних експозицій для висвітлення етапів розвитку науки і техніки. Заслуговують на увагу й такі роботи, що безпосередньо висвітлюють значення музеїв транспортної галузі для розуміння її історичного поступу [11–14]. Серед праць, присвячених музейному зібранню історії Київського метрополітену, можна виділити ще декілька [15; 16].

Однак, зазначені роботи висвітлюють процес розвитку рейкового транспорту та розбудови столичної підземки дещо фрагментарно. А тому дане питання заслуговує на більш повне дослідження, оскільки функціонування такого виду транспорту є відображенням не лише рівня економіки країни, але й науково-технічного прогресу взагалі.

Таким чином, метою статті є узагальнення, аналіз та систематизація наявних матеріалів, що стосуються як передумов виникнення київського метрополітену, так і перших кроків його розбудови та подальшої модернізації. Також особливу увагу приділено ролі музейних експозицій для популяризації досягнень науки і техніки в галузі метробудування.

Виклад основного матеріалу. Минулого року Київ відзначав 65-річчя існування підземного транспорту – метрополітену. За час існування столичної підземки в пресі і на телебаченні з'являлося багато інформації стосовно започаткування Київського метро, було оприлюднено низку документів тих часів [2; 17–19]. Значна частина зібраних раритетів стали основою експозиції музею Київського метрополітену.

Сама ідея підземної залізниці в Києві вперше виникла у 1884 році. Київські печери є своєрідними підземними тунелями. Вони були

споруджені руками трудового люду й простих умільців десь у перші століття нашої ери в стійких породах дніпрових круч і збереглися до наших часів. [20]. Тому цілком логічним є те, що саме тут вперше в Російській імперії було розглянуто проект дороги під землею. Він передбачав прокладання тунелів від пристані на Дніпрі до залізничного вокзалу через Поштову площу і Бессарабку [21, с. 1–6]. Проте депутати міської Управи відхилили цю ідею. Консервативну буржуазію лякала незвичність самої ідеї підземного міського транспорту. Здійснення подібних проектів ускладнювало ще й те, що тогочасна держава імпортувала майже все металеве обладнання, починаючи від рейок і кінчаючи голками. Могутнє залізне прохідницьке знаряддя, окільцьовані залізом тунелі, вагони, електропоїзди, залізобетонні конструкції, – все це стало можливим значно пізніше завдяки розвитку промисловості й науки.

У 1916 р. Російсько-Американська Торгова Палата в особі інженера Іллі Мочала запропонувала новий проект будівництва метрополітену, який також було відхилено міською владою Києва [20]. Однак ідея спорудження метро у Києві продовжувала турбувати фахівців та можновладців. Так, уряд гетьмана Української держави Павла Скоропадського мав намір будувати урядовий центр і лінію метро у районі Звіринця [22, с. 8]. «Земля Звіринця у Києві загалом, де повинні провести метрополітен, найбільш підходить до цього будівництва. Київ стоїть на горах і рівнинах, які зробила сама природа, і метрополітен, що виходить із тунелю-пагорба і знов заглиблюється в тунель, буде перевозити всіх і все з Бессарабки на Деміївку, із Звіринця на Лук'янівку, з Набережної чи Прорізної на Задніпровські Слободки», – з інтерв'ю міністра уряду інженера Чубинського газеті «Відродження» у 1917 році. Але й цим планам не судилося бути реалізованими через те, що влада незабаром перейшла до Директорії Симона Петлюри й тема створення київського метро знову відійшла на задній план [23, с. 24–26]. Як показали подальші події, план побудови підземної залізниці у Києві було відкладено майже на півстоліття.

Отже, у дорадянські часи ідеї створення метро на території Російської Імперії не були реалізовані. І лише 9-го липня 1936-го року Президія Київради розглянула і схвалила дипломну роботу майбутнього інженера В. Папазова «Проект Київського метрополітену». Але невдовзі через Другу світову війну плани створення метрополітену в Києві знову були відкладені.

Лише після звільнення окупованого Києва 5-го серпня 1944-го року Постановою Ради народних комісарів СРСР відповідним установам було наказано розпочати розвідувальні роботи, скласти технічний проект та генеральний кошторис з тим, щоб вже у 4-му кварталі того ж року внести на затвердження уряду проектне завдання на спорудження Київського

метрополітену. Наркомат фінансів СРСР виділив Україні із резервного фонду Ради Народних Комісарів один мільйон рублів на проектно-пошукові роботи. Незважаючи на наслідки війни, у Києві розпочалася підготовка до будівництва підземної магістралі [24, с. 31–32].

У квітні 1949-го року наказом Міністерства шляхів сполучення було створено Київметробуд, який мав здійснювати координування роботи інших установ на підготовчому етапі. Так, щоб визначити напрямок першої траси, фахівці Київського філіалу інституту «Метродіпротранс» тривалий час вивчали інтенсивність руху киян як центральними шляхами міста, так і віддаленими від центру вулицями. Цей аналіз ліг в основу карти пасажиропотоків Києва, яка й вказувала, звідки і куди необхідно вести трасу метро, де саме будувати станції, щоб було зручно всім. Лише після цього новостворений інститут «Київметропроект» розпочав проектні роботи.

Вже влітку 1949-го року колектив метробуду заклав перші шахти, а перше з'єднання тунелів відбулося у грудні 1951-го року, коли було збудовано пілотний тунель між станціями «Дніпро» та «Арсенальна». Останні збійки відбулися у травні 1959-го року між станціями «Вокзальна» та «Університет». Справжнім іспитом для прохідників метробуду було спорудження проміжного вестибюлю станції «Арсенальна», який будувався кесонним методом. Вісім кращих колективів постійно змушені були справлятися з підземними пливунами, поки величезний залізобетонний стакан проміжного вестибюля, споруджений на поверхні, спускався на десятки метрів вглиб землі. Таке рішення було безпрецедентним не лише на будівництві Київського метрополітену, але й у світовому метробудуванні. Так, при закладанні тунелів першої черги в надра землі було вміщено 660,4 тис. кубометрів бетону та залізобетону, на облицювання станцій і вестибюлів було витрачено близько 7300 кв. м. граніту та мармуру [25, с. 173].

До Києва з різних міст та республік СРСР доправляли ліс, бітум, цемент, метал, щебінь, згодом – граніт, мармур, насоси, ескалатори тощо. Понад 300 лише українських підприємств виконували замовлення «Київметробуду» [26, с. 22].

Під землею та на її поверхні ні на день не зупинялися роботи, були задіяні сотні одиниць технічних засобів та обладнання. Проходження тунелів супроводжувалося постійними ускладненнями – своєрідний рельєф місцевості, пливуни, що розмивали підземні пласти, та інші непередбачені проектом негаразди суттєво впливали на відставання у графіках виконання робіт. Однак фахівцями постійно пропонувалися нові творчі ідеї, оригінальні рішення проблем, практичні пропозиції з удосконалення техніки. Зокрема, київськими інженерами було спроектовано новий механізований

щит для проходження тунелів в'язкими глинами, що дозволило збільшити швидкість просування з 3-х до 12-ти метрів на добу. Окрім усього, новий щит виконував комплекс робіт, після яких в готовому тунелі залишалося лише прокласти рейки [23, с. 25].

Щит для прокладання тунелів

Не менш складним завданням стала боротьба з пливунами. Адже Либідь колись була не таким ручаєм, як тепер, а справжньою рікою. За твердженням геологів, вона вся увійшла в землю. Пливуни, що проривались до тунелю, могли за кілька годин затопити його, через що цілі будинки опинилися б у проваллі. В історії метробудування такі прикрощі неодноразово траплялися. Над дільницею біля «Вокзальної» знаходяться корпуси заводу, електростанція, пролягає залізниця. Не можна було допустити найменшого зсуву ґрунтів під ними. Поставало завдання: вибрати з тунелю породу і перекласти всю вагу на інші могутні опори. Стиснутим повітрям витісняли з вибою воду, а породу довкола траси тунелю заморожували [16].

Восени 1958-го року на трасі перегінного тунелю «Університетська» – «Вокзальна» було пробуравлено свердловини, в які забили широкі труби із закритим дном, а в ті труби вставили тонші, крізь які холодильні машини погнали спеціальний розсіл. З допомогою розсолу на заданій глибині забиралося тепло. В аміачній або вуглекислотній машині розсіл знову охолоджувався і повторював цикл. Порода спершу замерзала навколо труб, а потім циліндри криги змикалися з обох боків тунелю [27, с. 11–12].

Тунель «Університетська» – «Хрещатик» був прокладений швидко і порівняно легко. Цьому сприяли одноманітний характер породи і застосування механізованого щита. [18, с. 39–40].

Щит – це суцільний металевий циліндр, під захистом і за допомогою якого робітники вибирають породу і обкладають тунель чавунними чи бетонними кільцями. Будівельники просуваються вперед разом зі щитом. В цьому досить міцному циліндрі вмонтовані домкрати для підтримки кріплення вибою і для пересування самого щита. Сьогоднішній автоплазуючий

підземний краб зовсім не схожий на свого попередника, винайденого ще на початку XIX-го століття. Тоді він був не круглим, а квадратним, вдвічі більшим і важчим – тож недарма спорудження 360-метрового тунелю в середині XIX-го століття під рікою Темзою з його допомогою тривало 17 довгих років і супроводжувалося значною кількістю людських жертв.

Механізований щит для прокладання тунелю було застосовано і в Києві. Через шахтні стволи на Хрещатику і в долині Ботанічного саду великі металеві деталі було спущено під землю, де вже були готові камери для збирання щита. Але на перших же метрах роботи щита прохідники помітили, що деякі механізми треба міняти, пристосовуючи відповідно до породи – грузької і липкої спондилової глини. Інженери П. Часовітін, С. Кубкін, О. Данилов, І. Жуков в співдружності з прохідниками докорінно вдосконалили щит. З допомогою цього вдосконаленого комбайна перегін «Хрещатик» – «Університетська» було прокладено набагато раніше визначеного терміну. Випробуваний тут у роботі щит дістав назву «Київського». Варто зазначити, що київські метробудівці створили машину, яка звела до мінімуму людську працю на проходці. Ця машина різала породу і транспортувала її до вагонеток, даючи десять метрів готового тунелю на добу [18, с. 42–43].

На станції «Арсенальна» київські метробудівці успішно здійснили виключно сміливий технічний експеримент, про який варто розповісти докладніше. Так, надземний вестибюль «Арсенальної» знаходиться на одній з найвищих точок Києва. В тунелі, на шляху до підземної станції потрібно було спорудити проміжний вестибюль – площадку, якою пасажири мали переходити з одного ескалатора на інший. Побудувати цей вестибюль десь напівдорозі до станції, на значній глибині, – дорога і дуже складна справа. Київськими метробудівцями було знайдене своєрідне інженерне вирішення: залізобетонний ковпак, розміром майже з двоповерховий будинок, цілим занурити в підземелля. Нічого подібного в практиці метробудування досі не існувало [28, с. 12].

Реалізація всіх вищезгаданих розробок відбулася завдяки високому професіоналізму метробудівців та інноваційним технологіям і сміливим інженерним рішенням науковців, що брали участь у розбудові Київського метрополітену. Про них, зокрема, можна дізнатися з експозиції відповідного музею [15].

На початку 1958-го року було оголошено конкурс на кращі проекти станцій та створено комісію для розгляду конкурсних робіт. В її складі були представники громадських організацій міста, академій будівництва і архітектури СРСР і УРСР, скульптори, художники, письменники, керівники Головтунельбуду, Метродіпротрансу і Київметробуду. У липні того ж року

відкрилася виставка колективних проектів, де було представлено 80 робіт. З них було вибрано п'ять найкращих, які пізніше використали для спорудження надземних частин станцій. І дотепер серед чисельних історико-архітектурних пам'ятників України у Києві на особливу увагу заслуговують чотири перші станції метро: «Вокзальна», «Університет», «Хрещатик» та «Арсенальна», зокрема, завдяки своєму унікальному оздобленню.

Варто зазначити, що для облицювання перших станцій київського метро використовувався як уральський білий мармур, так і закарпатський рожевий. А граніт для облицювання постачався з приміського селища Києва – Біличі. Там розпилювали й полірували глиби, привезені з Житомирщини [29, с. 28].

Станцію «Арсенальна» оздоблювали особисто київські будівельники. Прохідники й монтажники прослухали відповідні курси та інструктажі. Запрошені були й майстри, які давно мали справу з каменем, зокрема брати Гнідовські з Коростишева, де добувався граніт. Цим коростишевським, сірим, з блискучими іскрами гранітом і було оздоблено платформу «Арсенальної».

У зв'язку з розвитком та розбудовою метрополітену Київ потребував і кваліфікованих кадрів. З цією метою було направлено на підготовку та перекваліфікацію 270 фахівців для Київського метрополітену. Серед них — помічники машиністів електропоїздів, електромеханіки ескалаторів, фахівці служб руху, колії та інші. За скороченою програмою вони закінчили курси та у жовтні того ж року прибули в розпорядження столичного метрополітену [19, с. 71].

На Набережному шосе біля станції метрополітену «Дніпро» в колишніх приміщеннях Метробуду розмістили тимчасове депо, що мало приміщення для ремонту вагонів на два вагонних місця з мостовим краном, ремонтні цехи та управління електродепо. Поряд була котельня на твердому паливі, компресорна, невеликий склад паливно-мастильних матеріалів, також побудовано склад для запчастин та матеріалів. Проте депо не мало під'їзних залізничних колій і тому, на

Поворотний круг під естакадою станції

жаль, було неспроможне належно виконувати свої функції. Вагони метрополітену, які прибували із заводу на ст. «Дарниця» Південно-Західної залізниці, переставляли на спецвізки і трамвайним мотовозом доставляли до тимчасового депо «Дніпро» трамвайною колією. Візки вагонів перевозилися трейлером.

Під естакадою станції «Дніпро» побудували унікальний поворотний круг та спеціальний пристрій для підняття вагону до рівня платформи і подачі його в тунель метрополітену. Таке рішення було тимчасовим, бо станції метро знаходилися дуже глибоко, що зробило неможливим побудувати просте з'єднання поверхнею; не можна було б також зробити естакадний підйом – адже залізнична крива ніяк не вписалася б у вузький берег [30, с. 157].

Зрештою, після одинадцяти років напруженої й копіткої праці розпочалася робота нової потужної транспортної мережі у Києві: 6-го листопада 1960-го року було відкрито першу дільницю Святошинсько-Броварської лінії завдовжки 5,2 км з п'ятьма станціями – «Вокзальна», «Університет», «Хрещатик», «Арсенальна» та «Дніпро». Трохи раніше, 1-го липня того ж року, згідно з Постановою Ради Міністрів УРСР № 774 від 7.06.1960 р. було створено Управління метрополітену, яке керувало підготовкою кадрів для експлуатації нового підземного транспорту.

Разом з розвитком міста будувався і столичний метрополітен: вводилися в дію нові дільниці, станції, лінії. Міська влада намагалася враховувати постійно зростаючу потребу киян та гостей міста у перевезеннях.

Як правило, протягом року вводилися дві-три станції метрополітену. З 1976-го року було розпочато експлуатацію першої дільниці нової Куренівсько-Червоноармійської лінії. А 1989-го року було відкрито рух на третій лінії – Сирецько-Печерській.

Висновки. На сьогодні багато великих міст всіх континентів подвоїли свої вулиці метрополітенами. З появою метро і Київ приєднався до найбільш благоустроєних промислово-культурних центрів і столиць усього світу [13]. І це відбулося завдяки високому професіоналізму метробудівців та інноваційним технологіям і сміливим інженерним рішенням науковців, що брали участь у розбудові Київського метрополітену. Щоб зберегти документи, які стосуються описаних подій і фактів, було створено Музей Київського метрополітену.

Музейна справа була та наразі залишається незамінною складовою історії науки і техніки. Відкриття нових музеїв та розширення вже існуючих експозицій є запорукою успішного розвитку держави та подальшого науково-технічного прогресу.

Література:

1. Slezak J. O. Die Untergrundbahnen der Sowjetunion Wien: Österreichisch-Sowjetischen Gesellschaft. 1967. 52 с.
2. Козлов К. Київський метрополітен. Київ, 2011. 256 с.
3. Price J. H. The Kiev Metro. Latest U.S.S.R. Underground. *Modern Transport*. London, 1961.
4. Гамалія В. М., Руда С. П. З історії першої громадської залізниці. *Матеріали XXX міжнародної наукової конференції молодих істориків науки, техніки і освіти та спеціалістів, за темою: «Наука для справедливого миру в Україні»*, м. Київ, 25 квітня 2025 р. С. 67–69. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.16905566
5. Гамалія В. М., Руда С. П. Кременчуцький коледж транспортної інфраструктури: 140 років від дня заснування. *До 100-річчя Національної академії наук України: матеріали 23-ї Всеукр. наук. конф. молодих істориків науки, техніки і освіти та спеціалістів*, 20 квітня 2018 р. Київ: Університет «Україна», 2018. С. 33–35.
6. Мельничук Г. 50 років Київському метрополітену. Київ: Адеф-Україна, 2010. 210 с.
7. Пивоваров С. 63 роки тому в Києві відкрили першу чергу метро. Згадуємо, як будували перші станції та найглибшу у світі – «Арсенальну» (в архівних фото). *Бабель*. 06 листопада 2023. URL: https://babel.ua/?utm_source=page&utm_medium=main
8. Катеринчак Є. Київському метро 65 років: історія будівництва та цікаві факти. *ТиКиїв*. 6 листопада 2025. URL: https://tykyiv.com/news/istoriia-vidkrittia-chervonoyi-gilki-metro/
9. Кадирова О. Метро крізь час. *Хрещатик*. 5 листопада 2010. № 162. С. 8.
10. Гріффен Л. О. Техніка як соціальна система. Актуалізація науково-технічної спадщини в пам'яткоохоронній та музейній діяльності. Київ, 2014. URL: https://inb.dnsgb.com.ua/2016-3/06.pdf.
11. Чаплигін В. В. Трамвай у Львівському музеї історії науки і техніки. *Матеріали 6-ї міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions»* 4–5 червня 2025 р., м. Дніпро. С. 295–296. URL: http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2025/06/Conference-Proceedings-June-4-5-2025-1.pdf.
12. Руда С. П., Гамалія В. М., Забуга Г. В. Історія залізниць у музеях Києва. *Матеріали 16-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції «Український технічний музей: історія, досвід, перспективи»*, м. Київ, 9–10 червня 2022. С. 40–44.
13. Чаплигін В. В. Роль музейних експозицій у висвітленні історії рейкового транспорту. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2026. № 1(43). С. 769–779.
14. Донченко В. М. Донецької залізниці історії та розвитку Музей. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс]. К.: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2008. URL: https://esu.com.ua/article-20871.
15. Куриленко М. Т. З історії Київського метрополітену. Путівник по музею. 2005. 286 с. URL: https://kyiv.ua.museum-digital.org/object/45950#trigger-print
16. Чаплигін В. В. Новаторські інженерні рішення в експозиції музею Київського метрополітену. *Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Наука, освіта, технології та суспільство в умовах глобалізації: сучасний стан, проблеми, перспективи»*. 19 лютого 2026 р., Ізмаїл. С. 93–96. URL: https://www.economics.in.ua/2026/02/19.html

17. Хроніка подій з життя метрополітену з 1960 року (в записах поїзного диспетчера Япарової М. С.). 2010. 92 с.

18. Наше метро. Нарис з серії «Люди і проблеми семирічки». Київ: Держлітвидав УРСР, 1960. 54 с.

19. Хорунжий А. М. Місто над нами. Київ: Радянський письменник, 1962. 224 с.

20. Касьянов О. М. Третій метрополітен. *Вісник Академії будівництва і архітектури УРСР*. 1961. № 1. С. 7–9.

21. Саприкін Л. Київський метрополітен. *Будівництво та архітектура УРСР*. Київ, 1958. № 4. С. 24–26.

22. Київський метрополітен / Зб. Київ: Київське обласне книжково-газетне видавництво, 1962. 260 с.

References:

1. Slezak J. O. (1967). Die Untergrundbahnen der Sowjetunion Wien: Österreichisch-Sowjetischen Gesellschaft. 1967. 52 p.

2. Kozlov K. (2011). Kyivskyi metropoliten [Kyiv Metro]. Kyiv. 256 p. [in Ukrainian].

3. Price J. H. The Kiev Metro. Latest U.S.S.R. Underground. *Modern Transport*. London, 1961.

4. Gamaliia V. M., Ruda S. P. (2025). Z istorii pershoi hromadskoi zaliznytsi [From the history of the first public railway]. *Materials of the XX International Scientific Conference of Young Historians of Science, Technology and Education and Specialists, on the topic: "Science for a Just Peace in Ukraine"*, Kyiv, April 25. P. 67–69. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16905566 [in Ukrainian].

5. Gamaliia V. M., Ruda S. P. (2018). Kremenchutskyi koledzh transportnoi infrastruktury: 140 rokiv vid dnia zasnuvannia [Kremenchuk College of Transport Infrastructure: 140 years since its foundation]. *To the 100th anniversary of the National Academy of Sciences of Ukraine: materials of the 23rd All-Ukrainian Scientific Conference of Young Historians of Science, Technology and Education and Specialists*, April 20. Kyiv: University "Ukraine". P. 33–35. [in Ukrainian].

6. Melnychuk H. (2010). 50 rokiv Kyivskomu metropolitenu [50 years of the Kyiv Metro]. Kyiv: Adef-Ukraina. 210 p. [in Ukrainian].

7. Pyvovarov S. (2023). 63 roky tomu v Kyievi vidkryly pershu cherhu metro. Zghaduiemo, yak buduvaly pershi stantsii ta naihlybshu u sviti – «Arsenalnu» (v arkhivnykh foto) [We remember how the first stations and the deepest in the world – "Arsenalna" were built (in archival photos)]. *Babel*]. November 06. URL: https://babel.ua/?utm_source=page&utm_medium=main [in Ukrainian].

8. Katerynchak Ye. (2025). Kyivskomu metro 65 rokiv: istoriia budivnytstva ta tsikavi fakty [Kyiv Metro 65 years old: construction history and interesting facts.]. *TyKyiv*. November 6. URL: https://tykyiv.com/news/istoriia-vidkrittia-chervonoyi-gilki-metro/ [in Ukrainian].

9. Kadyrova O. (2010). Metro kriz chas [Metro through time]. *Khreshchatyk*. November 5. No. 162. P. 8. [in Ukrainian].

10. Griffen L. O. (2014). Tekhnika yak sotsialna systema. Aktualizatsiia naukovo-tekhnichnoi spadshchyny v pam'iatkookhoronnii ta muzeinii diialnosti [Technology as a Social System. Actualization of Scientific and Technical Heritage in Monument Preservation and Museum Activities.]. Kyiv. URL: https://inb.dnsgb.com.ua/2016-3/06.pdf [in Ukrainian].

11. Chaplygin V. V. (2025). Tramvai u Lvivskomu muzei istorii nauky i tekhniky [Tram in the Lviv Museum of the History of Science and Technology]. *Materials of the 6th*

International Scientific and Practical Internet Conference «Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions» June 4-5, 2025, Dnipro. P. 295–296. URL: http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2025/06/Conference-Proceedings-June-4-5-2025-1.pdf [in Ukr].

12. Ruda S. P., Gamaliia V. M., Zabuga G. V. (2022). Istoriia zaliznyts u muzeiakh Kyieva [The history of railways in the museums of Kyiv]. *Materialy 16-i Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Ukrainskyi tekhnichnyi muzei: istoriia, dosvid, perspektyvy" – Materials of the 16th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Ukrainian Technical Museum: History, Experience, Prospects"*, Kyiv, June 9–10, 2022. P. 40–44. [in Ukrainian].

13. Chaplygin V. V. (2026). Rol muzeinykh ekspozytsii u vysvitlenni istorii reikovoho transportu [The role of museum exhibits in covering the history of rail transport]. *Current issues in modern science*. No. 1(43). P. 769–779. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-1(43)-769-779 [in Ukrainian].

14. Donchenko V. M. (2008). Donetskoi zaliznytsi istorii ta rozvytku Muzei [Donetsk Railway History and Development Museum]. *Encyclopedia of Modern Ukraine* [Electronic resource]. Kyiv: NASU Institute of Encyclopedic Research. URL: https://esu.com.ua/article-20871 [in Ukrainian].

15. Kurylenko M. T. (2005). Z istorii Kyivskoho metropolitenu. Putivnyk po muzeiu [From the history of the Kyiv metro. Guide to the museum]. 286 p. URL: https://kyiv.ua.museum-digital.org/object/45950#trigger-print [in Ukrainian].

16. Chaplygin V. V. (2026). Novatorski inzhenerni rishennia v ekspozytsii muzeiu Kyivskoho metropolitenu [Innovative engineering solutions in the exposition of the Kyiv Metro Museum]. *Collection of abstracts of the International Scientific and Practical Conference "Science, Education, Technology and Society in the Conditions of Globalization: Current State, Problems, Prospects"*. February 19, Izmail. P. 93–96. URL: https://www.economics.in.ua/2026/02/19.html [in Ukrainian].

17. Khronika podii z zhyttia metropolitenu z 1960 roku (v zapysakh poiznoho dyspetchera Yaparovoi M. S.) [Chronicle of events from the life of the metro since 1960 (in the records of train dispatcher Yaparova M. S.)]. (2010). 92 p.

18. Nashe metro. Narys z serii «Liudy i problemy semyrichky» (1960). Kyiv: State Publishing House of the Ukrainian SSR. 54 p. [in Ukrainian].

19. Khorunzhyi A. M. (1962). Misto nad namy [The City Above Us]. Kyiv: Radianskyi pysmennyk. 224 p. [in Ukrainian].

20. Kasianov O. M. (1961). Tretii metropoliten [The Third Metro]. *Bulletin of the Academy of Civil Engineering and Architecture of the Ukrainian SSR*. No. 1. P. 7–9. [in Ukrainian].

21. Saprykin L. (1958). Kyivskyi metropoliten [Kyiv Metro]. *Construction and Architecture of the Ukrainian SSR*. Kyiv. No. 4. P. 24–26. [in Ukrainian].

22. Kyivskyi metropoliten / Zb. [Kyiv Metro / Collection]. (1962). Kyiv Regional Book and Newspaper Publishing House. 260 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 577:34(477) «1991-2025»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4075-4086

Чиркіна-Харламова Марина Анатоліївна кандидат технічних наук, доцент, заступник начальника кафедри радіаційного і хімічного захисту, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290.

Харламов Михайло Іванович доктор історичних наук, професор, професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290;

Зінченко Наталія Олександрівна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільних наук, Полтавський державний медичний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-3247-3836.

ЗАХИСТ НАСЕЛЕННЯ ВІД РАДІАЦІЙНИХ ТА ХІМІЧНИХ ЗАГРОЗ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ У 1991-2025 РОКАХ

Анотація. Дана наукова стаття присвячена комплексному та ґрунтовному аналізу становлення та розвитку системи захисту населення України від радіаційних і хімічних загроз у період незалежності з 1991 по 2025 роки. У цій роботі розглянуто еволюцію державної політики у сфері цивільного захисту, нормативно-правове забезпечення, інституційні зміни та практичні механізми реагування на надзвичайні ситуації радіаційного й хімічного характеру. Особливу увагу приділено впливу постчорнобильського досвіду на формування системи радіаційної безпеки, а також адаптації українського законодавства до міжнародних стандартів і рекомендацій.

Проаналізовано та досліджено діяльність органів державної влади, зокрема трансформацію системи цивільної оборони у сучасну систему цивільного захисту, роль Державної служби України з надзвичайних ситуацій та взаємодію з сектором охорони здоров'я, екологічними й оборонними структурами. У науковій статті висвітлено проблеми моніторингу радіаційного фону та хімічної безпеки, стан захисної інфраструктури, систем оповіщення населення і підготовки фахівців.

Окремий блок дослідження присвячено новим викликам, що постали перед Україною у 2014–2025 роках, зокрема актуальним загрозам, пов'я-

заним з воєнними діями, пошкодженням промислових об'єктів, ядерної та хімічної інфраструктури, а також зростанню ризиків техногенних катастроф. Зроблено висновок, що попри наявність напрацьованої нормативно-правової бази та інституційного досвіду, система радіаційного та хімічного захисту населення потребує подальшої модернізації, посилення міжвідомчої координації, розвитку наукового забезпечення та підвищення рівня обізнаності цивільного населення. Матеріали цієї наукової роботи можуть бути використані у наукових дослідженнях, освітньому процесі, а також у практичній діяльності органів державного управління у сфері національної безпеки та цивільного захисту.

Ключові слова: радіаційна безпека, хімічна безпека, українське населення, цивільний захист, надзвичайні ситуації, Державна служба України з надзвичайних ситуацій, державна політика, Україна.

Chyrkina-Kharlamova Maryna Anatoliyivna Candidate of technical science, Associate professor, Deputy head of the department of radiation and chemical protection, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290;

Kharlamov Mykhailo Ivanovych Doctor of historical science, Professor, Professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290;

Zinchenko Natalia Oleksandrivna Candidate of philosophical science, Associate professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Poltava State Medical University, Poltava, https://orcid.org/0000-0002-3247-3836.

POPULATION PROTECTION FROM RADIATION AND CHEMICAL THREATS IN INDEPENDENT UKRAINE IN 1991-2025

Abstract. This scientific article is devoted to a comprehensive and thorough analysis of the formation and development of the system of protection of the population of Ukraine from radiation and chemical threats during the period of independence from 1991 to 2025. This work examines the evolution of state policy in the field of civil protection, regulatory and legal support, institutional changes and practical mechanisms for responding to radiation and chemical emergencies. Particular attention is paid to the influence of the post-Chernobyl experience on the formation of the radiation safety system, as well as the

adaptation of Ukrainian legislation to international standards and recommendations. The activities of state authorities are analyzed and researched, in particular, the transformation of the civil defense system into a modern civil protection system, the role of the State Emergency Service of Ukraine and interaction with the healthcare sector, environmental and defense structures. The scientific article highlights the problems of monitoring radiation background and chemical safety, the state of protective infrastructure, public warning systems and training of specialists. A separate block of the study is devoted to new challenges that Ukraine faced in 2014–2025, in particular, current threats associated with military operations, damage to industrial facilities, nuclear and chemical infrastructure, as well as the growth of risks of man-made disasters. It is concluded that despite the availability of an established regulatory framework and institutional experience, the system of radiation and chemical protection of the population requires further modernization, strengthening interdepartmental coordination, development of scientific support and raising the level of awareness of the civilian population. The materials of this scientific work can be used in scientific research, the educational process, as well as in the practical activities of state administration bodies in the field of national security and civil protection.

Keywords: radiation safety, chemical safety, Ukrainian population, civil protection, emergencies, State Emergency Service of Ukraine, state policy, Ukraine.

Постановка проблеми. Проблема захисту населення від радіаційних і хімічних загроз наприкінці XX століття – у першій чверті XXI століття є однією з центральних у безпековій галузі незалежної України. Масштабна індустріальна інфраструктура, потужні об’єкти важкої промисловості та хімічного виробництва, що були створені ще за часів СРСР на території української держави, складна соціально-економічна ситуація в країні 1990-х років створили довготривалі значні ризики для цивільного населення, пов’язані із радіаційними та хімічними небезпеками.

Науково-історичні дослідження в українській державі сьогодення, а також в країнах Європи, нажаль, не приділяють належної наукової уваги в історичному контексті характеристиці складних та актуальних питань історії хімічного і радіаційного захисту населення в нашій країні. Слід також зауважити, що наукова актуальність проблемних аспектів, зазначених в даній науковій розвідці є, на погляд авторів роботи, беззаперечною. Наукова характеристика складних моментів історії радіаційного і хімічного захисту в незалежній Україні наприкінці XX століття – першій чверті XXI століття, на нашу думку, є в повній мірі суспільно значущим, важливим та науково актуальним, адже дозволяє висвітлити раніше не досліджену в історичній

науці української держави наукову проблематику і продовжити розробляти модерновий науковий напрям наукових історичних досліджень – історія радіаційного і хімічного захисту населення. Необхідність окреслити та дослідити специфіку захисту населення від потенційних радіаційних і хімічних небезпек у нашій країні у 1991-2025 роках визначає актуальність цієї наукової статті. Науково-теоретична значимість цієї роботи є ще й в тому, що історичне дослідження здійснене у даній розвідці допомагає характеристиці раніше не сформульованих та не вивчених проблемних питань історії радіаційного і хімічного захисту вітчизняного населення. Практична наукова значущість цієї наукової статті полягає у гіпотетичному використанні досвіду роботи фахівців із радіаційного і хімічного захисту в минулому у галузі боротьби із сучасними радіаційними і хімічними небезпеками ДСНС України в умовах сьогодення.

Особливу значущість та актуальність ця наукова робота має у зв'язку з агресією росії стосовно України, коли ризики масштабних радіаційних і хімічних аварій збільшуються в рази. І нажаль за період з 2014 по 2025 рік в Україні вже відбувалися радіаційні та хімічні аварії, вкрай небезпечні для населення нашої держави. Даним історичним науковим дослідженням автори цієї розвідки ще раз звертають увагу на проблеми формування системи радіаційного та хімічного захисту в Україні та світі та питання ефективного реагування на хімічні та радіаційні небезпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливо зазначити, що висвітлення проблемних наукових питань еволюції захисту від радіаційних і хімічних небезпек у 1991-2025 роках в нашій державі є такою досить складною та специфічною історичною тематикою, що цілісно, ґрунтовно та об'єктивно практично не характеризувалася у вітчизняній історіографії епохи незалежності. Зацікавлення зазначеною міждисциплінарною історичною науковою тематикою наштовхнуло авторів цієї наукової розвідки фактичне не дослідження окреслених в статті історичних проблем українськими науковцями історичної сфери, а також істориками Європи та світу. На момент подання даної статті до друку було видано кілька матеріалів, що частково розкривають окремі аспекти зазначеної вище проблематики, однак вони стосуються вказаних у темі нашої роботи проблем фрагментарно, а окремі з них мають науково-популярний підхід, а не конкретно наукові історико-методологічні принципи дослідження. До цих видань можна віднести видання І.М. Гудкова «Історія радіобіології в Україні: витоки, становлення, розвиток» [1], «50 найдраматичніших та радіаційних і ядерних подій в історії людства: причини та наслідки» [2], публікацію С. Плохія «Атоми і попіл. Глобальна історія ядерних катастроф» [5], навчальний посібник «Історія хімії» О.М. Камінського, Р.О. Денисюка,

О.У. Кондратенка, М.В. Чайки, О.С. Євдоченка, О. Ю Авдєєвої [3], книгу Ю.І. Костенка «Історія ядерного роззброєння України» [4].

Проте спеціально і неупереджено проблемні питання радіаційного і хімічного захисту населення в українській державі у 1991-2025 роках не виокремлювалися та не досліджувалися. **Метою даної статті** є неупереджене цілісне та комплексне дослідження специфіки еволюції, розвитку та функціонування системи захисту населення від радіаційних та хімічних загроз в нашій країні епохи незалежності наприкінці XX століття – першій чверті XXI століття, а також з'ясування головних тенденцій і аспектів, проблем і уроків, що мають визначати подальший розвиток національної системи безпеки України.

Виклад основного матеріалу. Здобуття незалежності України у 1991 році відкрило нові виклики у сфері забезпечення безпеки населення, зокрема в контексті радіаційних і хімічних загроз. На тлі важких наслідків Чорнобильської катастрофи у 1986 році формування національної політики щодо захисту населення було одним із пріоритетних завдань держави. Паралельно з цим пострадянська індустріальна спадщина, недостатня модернізація виробничих потужностей, юридична невизначеність та дефіцит фінансових ресурсів створювали передумови для високого рівня ризику у сфері техногенних небезпек. На початку незалежності Україна стала однією з найбільш радіаційно забруднених країн світу через наслідки Чорнобильської катастрофи [2, с. 165]. Забруднення ґрунтів, водних ресурсів та продовольчого ланцюга вимагало тривалого моніторингу та розробки систем захисту населення. Це включало ресоціалізацію переселених осіб, медичний нагляд за постраждалими, санітарно-гігієнічні заходи та відновлення екологічної безпеки. Україна успадкувала велику кількість промислових підприємств із застарілими технологіями виробництва, що створювало ризики аварій на хімічно небезпечних об'єктах. Порушення технологічних процесів, недостача контролю за дотриманням норм безпеки, а також дефіцит механізмів екологічного моніторингу сприяли частим випадкам забруднення довкілля хімічними сполуками [4, с. 117].

У перші роки незалежності було прийнято низку нормативно-правових актів, що мали на меті створення правової основи для захисту населення від радіаційних і хімічних загроз. Серед них потрібно виділити: закон України «Про захист населення від інфекційних та масових неінфекційних захворювань» 1993 року, який передбачав механізми епідеміологічного контролю над наслідками радіації; закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» та спеціальні підзаконні акти щодо регулювання обігу небезпечних хімічних речовин. Ці нормативні акти заклали основи для превенції, моніторингу і реагування на радіаційні та

хімічні техногенні загрози. В перший період правління президентів Леоніда Кравчука та Леоніда Кучми було створено та реформовано низку державних органів із вказаного вище напряму: Міністерство надзвичайних ситуацій України (МНС України) – ключовий орган у сфері цивільного захисту, що здійснював координацію заходів реагування; Державний комітет України з нагляду за охороною праці, що запроваджував систему технічного контролю на небезпечних виробництвах;

Державну санітарно-епідеміологічна службу, що відповідала за радіаційний і хімічний санітарний нагляд [1, с. 101]. Ці структури формували оперативну мережу для виявлення, оцінювання та мінімізації наслідків небезпек.

У 1990-х роках було розбудовано мережу радіаційного контролю, що включала стаціонарні пости спостереження, лабораторії, інформаційні центри. Метою було виявлення відхилень у рівнях природної та фонового випромінювання, оперативне оповіщення органів влади і населення. Запровадження системи хімічного контролю було ускладнене дефіцитом технічного обладнання та фахівців. Тим не менш, основні промислові центри були забезпечені Постами контролю за викидами шкідливих хімічних речовин, що дозволяло частково оцінювати екологічну ситуацію в реальному часі. Після 1991 року Україна активно залучалася до міжнародних проектів у сфері радіаційного і хімічного захисту. До них слід віднести основні наступні програми та заходи: програма TACIS Європейського Союзу, що фінансувала модернізацію радіаційного моніторингу та тренінги для спеціалістів; міжнародне агентство з атомної енергії (МАГАТЕ), яке надавало технічну допомогу у сфері безпеки ядерних об’єктів; окремі спеціальні програми ПРООН, ВООЗ, які підтримували медичні дослідження щодо наслідків радіаційного впливу на здоров’я. Це все сприяло інтеграції української системи захисту населення у міжнародні стандарти [5, с. 39]. У 1991–2004 роках Україна зробила значний поступ у формуванні системи захисту населення від радіаційних і хімічних загроз. Попри значні інституційні й фінансові труднощі, запроваджено ключові складові безпекової архітектури, зокрема нормативно-правову базу, інституції реагування і моніторингу. Успіхи цієї еволюції були значною мірою обумовлені міжнародною підтримкою та активною кооперацією з міжнародними структурами. Подальші напрямки розвитку включали удосконалення технічного забезпечення, підготовку фахівців, інтеграцію сучасних технологій оцінювання ризиків, а також формування адаптивної культури безпеки серед населення. До досягнень у сфері радіаційного та хімічного захисту населення у 1991-2004 роки можна віднести: формування нової правової бази для захисту населення; створення системи цивільного

захисту й радіаційного моніторингу; розбудова системи екстреного оповіщення; партнерство з міжнародними організаціями [5, с. 78]. Існували також і певні недоліки та складнощі в роки президенства Кравчука та Кучми: недостатнє фінансування, нерівномірність технічного оснащення регіональних служб; брак кваліфікованих кадрів; складність адаптації радянських структур та нормативно-правових актів до сучасних стандартів безпеки.

Період 2005–2013 років став важливим етапом у розвитку системи захисту населення України від радіаційних та хімічних загроз. На відміну від 1990-х – початку 2000-х років, коли відбувалося первинне формування інституцій і законодавства, зазначений період характеризувався спробами модернізації наявної системи, її наближення до європейських стандартів та інтеграції у міжнародні механізми безпеки. Водночас тривалі наслідки Чорнобильської катастрофи, зношеність промислових об'єктів і нерівномірність регіонального розвитку зумовлювали збереження високого рівня ризиків. У 2005–2013 роках радіаційна безпека залишалася одним із ключових напрямів державної політики. Основна увага була зосереджена на: подальшому подоланні соціально-економічних і медичних наслідків Чорнобильської катастрофи; забезпеченні безпечної експлуатації атомних електростанцій; вдосконаленні системи державного радіаційного моніторингу. Радіаційна загроза в цей період мала переважно хронічний характер, що вимагало не стільки екстрених заходів, скільки довгострокових програм спостереження та профілактики [4, с. 67]. Хімічна небезпека була пов'язана з концентрацією потенційно небезпечних об'єктів у промислових регіонах, зберіганням токсичних речовин і застарілими технологіями виробництва Аварійність на окремих підприємствах підкреслювала необхідність переходу від реактивних заходів до системного управління ризиками.

У досліджуваний період відбувалося оновлення та кодифікація законодавства у сфері цивільного захисту. Важливим кроком стало формування комплексного підходу до захисту населення від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, що включали радіаційні та хімічні загрози. Законодавчі зміни були спрямовані на: чіткіший розподіл повноважень між органами державної влади; визначення механізмів фінансування заходів безпеки; узгодження національних норм із міжнародними стандартами. Міністерство з питань надзвичайних ситуацій України відігравало провідну роль у координації заходів цивільного захисту. Поступово посилювалася взаємодія між МНС України, органами охорони здоров'я, екологічними структурами та місцевими органами влади. Разом з тим інституційні реформи часто мали фрагментарний характер і залежали від загальної політичної ситуації в країні. У 2005–2013 роках продовжувалося вдосконалення автоматизованих систем радіаційного контролю. Було

розширено мережу спостережних пунктів, підвищено роль інформаційно-аналітичних центрів, які забезпечували обробку даних і підтримку управлінських рішень. Система хімічного моніторингу залишалася менш розвиненою порівняно з радіаційною. Основні зусилля були спрямовані на: інвентаризацію хімічно небезпечних об'єктів; розробку планів локалізації та ліквідації аварій; підготовку персоналу аварійно-рятувальних підрозділів [4, с. 27].

Період 2005–2013 років відзначався активізацією міжнародної взаємодії України. Співпраця з Європейським Союзом, МАГАТЕ, ВООЗ та іншими організаціями сприяла: запровадженню сучасних підходів до управління ризиками; технічному переоснащенню систем моніторингу; підвищенню кваліфікації фахівців. Міжнародні проєкти також відігравали важливу роль у забезпеченні прозорості та довіри до державної політики у сфері безпеки. У 2005–2013 роках Україна здійснила важливі кроки у напрямі вдосконалення захисту населення від радіаційних та хімічних загроз [4, с. 221]. Цей період характеризувався переходом від етапу становлення до етапу модернізації системи цивільного захисту. Водночас наявні структурні проблеми, фінансові обмеження та інституційна нестабільність не дозволили повною мірою реалізувати потенціал реформ. Досвід зазначеного періоду став важливою основою для подальших трансформацій у сфері безпеки населення та підтвердив необхідність комплексного, довгострокового і науково обґрунтованого підходу до управління радіаційними й хімічними ризиками.

Російсько-українська війна, що розпочалася у 2014 році та набула повномасштабного характеру у 2022 році, докорінно змінила безпекове середовище України. Радіаційні та хімічні загрози знову набули гострої актуальності, але вже не лише як наслідок техногенних аварій, а як потенційний інструмент воєнного впливу. Бойові дії поблизу атомних електростанцій, промислових зон і об'єктів критичної інфраструктури зумовили необхідність переосмислення державної політики захисту населення. Після 2014 року радіаційна безпека України перестала бути виключно сферою техногенного та екологічного ризику. Військові дії поблизу ядерних об'єктів, порушення логістики, обмежений доступ міжнародних інспекцій та фактор воєнного тиску значно підвищили рівень загроз. Особливої актуальності набули питання: фізичного захисту атомних електростанцій; безпеки зберігання ядерних матеріалів і відпрацьованого палива; готовності населення до дій у разі радіаційних інцидентів. Радіаційна загроза набула гібридного характеру, поєднуючи техногенні, військові та інформаційно-психологічні аспекти. Хімічна небезпека у період війни посилилася через руйнування промислових об'єктів, нафтобаз,

складів і транспортної інфраструктури. Потенційні викиди небезпечних речовин унаслідок бойових дій створювали ризики для цивільного населення, особливо у промислових регіонах і прифронтових зонах. Водночас актуалізувалася проблема готовності системи цивільного захисту до реагування на масштабні хімічні інциденти в умовах обмежених ресурсів [3, с. 83].

У 2014–2025 роках відбувалося адаптування законодавства у сфері цивільного захисту до умов воєнного стану. Було посилено нормативне регулювання щодо: функціонування єдиної державної системи цивільного захисту; захисту критичної інфраструктури; координації дій центральних і місцевих органів влади в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру. Законодавство дедалі більше орієнтувалося на інтеграцію воєнних і цивільних механізмів безпеки. Ключову роль у сфері захисту населення відігравала Державна служба України з надзвичайних ситуацій, яка працювала в умовах постійного навантаження. Значно зросла роль органів місцевого самоврядування, військових адміністрацій та волонтерських структур. Інституційна модель цивільного захисту стала більш децентралізованою та адаптивною.

У період війни системи радіаційного та хімічного моніторингу зазнали суттєвих випробувань. Частина інфраструктури була пошкоджена або опинилася на тимчасово окупованих територіях. Водночас відбувалося впровадження мобільних та резервних систем контролю, а також активніше використання міжнародних каналів обміну інформацією. Особливої ваги набула проблема інформування та навчання населення. У 2014–2025 роках значно зросла роль цифрових технологій, офіційних онлайн-ресурсів і соціальних комунікацій у поширенні рекомендацій щодо дій у разі радіаційних чи хімічних загроз. Підготовка населення стала важливим елементом національної стійкості. Умови війни суттєво посилили залежність України від міжнародної експертної, технічної та гуманітарної допомоги. Міжнародні організації сприяли: підтриманню контролю за ядерною безпекою; зміцненню спроможностей аварійно-рятувальних служб; інтеграції України у глобальні механізми реагування на радіаційні та хімічні загрози. Міжнародна взаємодія стала не лише технічним, а й політичним чинником захисту населення. У 2014–2025 роках захист населення України від радіаційних та хімічних загроз зазнав глибокої трансформації під впливом російсько-української війни. Військовий фактор істотно ускладнив реалізацію державної політики, але водночас став каталізатором інституційних змін, міжнародної інтеграції та розвитку нових підходів до цивільного захисту [3, с. 262]. Досвід цього періоду засвідчив, що ефективний захист населення в умовах війни потребує комплексного поєднання

правових, технічних, інституційних і соціальних механізмів, а також формування культури безпеки як складової національної стійкості.

Висновки. Аналіз еволюції системи захисту населення України від радіаційних та хімічних загроз у 1991–2025 роках дозволяє зробити низку узагальнюючих висновків концептуального, інституційного та прикладного характеру. Упродовж усього періоду незалежності захист населення від радіаційних і хімічних загроз залишався однією з ключових складових державної політики у сфері безпеки, однак його зміст, пріоритети та інструменти істотно змінювалися залежно від історичного контексту. У 1990-х роках і на початку 2000-х домінував посткатастрофічний підхід, зумовлений наслідками Чорнобильської аварії та спадщиною радянської індустріальної системи. У цей період основна увага приділялася створенню базових інституцій, формуванню законодавчого поля та мінімізації найбільш гострих ризиків. У 2005–2013 роках відбувся перехід до етапу відносної стабілізації та поступової модернізації системи цивільного захисту. Захист від радіаційних і хімічних загроз почав розглядатися не лише як реакція на надзвичайні ситуації, а як елемент довгострокової політики техногенної та екологічної безпеки. Водночас цей етап виявив структурні обмеження державної системи: хронічне недофінансування, нерівномірність регіонального розвитку, інерційність управлінських практик та недостатній рівень інтеграції з європейськими стандартами безпеки.

Період 2014–2025 років став якісно новим етапом у розвитку системи захисту населення. Російсько-українська війна радикально змінила характер радіаційних і хімічних загроз, трансформувавши їх з переважно техногенних у комплексні, гібридні ризики, тісно пов'язані з воєнними діями, руйнуванням критичної інфраструктури та фактором умисного впливу. Це зумовило необхідність поєднання механізмів цивільного захисту з оборонними, безпековими та гуманітарними інструментами державної політики. Протягом усього досліджуваного періоду спостерігається поступова інституційна еволюція від централізованої, ієрархічної моделі управління до більш децентралізованої та адаптивної системи. Зросла роль місцевих органів влади, спеціалізованих служб, а в умовах війни – також військових адміністрацій і громадянського суспільства. Така трансформація підвищила гнучкість системи захисту, але водночас актуалізувала проблему координації та єдності управління. Ключовим чинником підвищення спроможності України у сфері радіаційної та хімічної безпеки стало міжнародне співробітництво.

Впродовж 1991–2025 років міжнародна допомога відігравала визначальну роль у розвитку систем моніторингу, підготовці фахівців, впровадженні сучасних стандартів безпеки та підтриманні контролю за ядерними

об'єктами в умовах війни. У післявоєнній перспективі цей чинник залишатиметься критично важливим.

Досвід незалежної України засвідчив, що ефективний захист населення від радіаційних та хімічних загроз неможливий без поєднання технічних, правових та соціальних складових. Інформування, навчання та формування культури безпеки серед населення поступово перетворилися на стратегічний ресурс національної стійкості, особливо в умовах тривалого воєнного протистояння. Узагальнюючи, можна констатувати, що у 1991–2025 роках Україна пройшла складний шлях від пострадянської моделі реагування на техногенні загрози до формування багаторівневої системи захисту населення, здатної функціонувати в умовах масштабної війни. Водночас наявні проблеми – зношеність інфраструктури, кадрові втрати, фінансові обмеження та нерівномірність безпекових спроможностей – свідчать про необхідність подальшого науково обґрунтованого реформування цієї сфери. Перспективи розвитку системи захисту населення від радіаційних та хімічних загроз в Україні безпосередньо пов'язані з післявоєнним відновленням, європейською інтеграцією та впровадженням комплексного підходу до управління ризиками, у якому безпека людини розглядається як ключовий пріоритет державної політики.

Література:

1. Гудков І.М. Історія радіобіології в Україні: витоки, становлення, розвиток : монографія. Київ : НУБіП України, 2024. 114 с.

2. Гудков І.М. 50 найдраматичніших радіаційних і ядерних подій в історії людства: причини та наслідки / І. М. Гудков, І. П. Дрозд. Одеса: Олді+, 2022. 298 с.

3. Історія хімії: навчальний посібник / О.М. Камінський, Р.О. Денисюк, О.У. Кондратенко, М.В. Чайка, О.С. Євдоченко, О.Ю Авдєєва – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 197 с.

4. Костенко Ю.І. Історія ядерного роззброєння України. Київ: Видавництво «Ярославів Вал», 2024. 464 с.

5. Плохій С. Атоми і попіл: глобальна історія ядерних катастроф. Київ: Наш формат, 2024. 344 с.

6. Семрад О.О. Історія хімії: навчальний посібник / О.О. Семрад, В.Г. Лендел, О.П. Кохан. Ужгород: ВАТ «Патент», 2003. 207 с.

References:

1. Hudkov I.M. (2024). Istoriya radiobiolohiyi v Ukrayini: vytoky, stanovlennya, rozvytok : monohrafiya. [History of radiobiology in Ukraine: origins, formation, development: monograph] Kyyiv : NUBiP Ukrayiny, 2024. 114 s. [in Ukrainian].

2. Hudkov I.M. (2022). 50 naydramatychnishykh radiatsiynykh i yadernykh podiy v istoriyi lyudstva: prychyny ta naslidky. [50 most dramatic radiation and nuclear events in the history of mankind: causes and consequences]. Odesa: Oldi+, 2022. 298 s. [in Ukrainian].

3. Istoriya khimiyi: navchal'nyy posibnyk / O.M. Kamins'kyy, R.O. Denysyuk, O.U. Kondratenko, M.V. Chayka, O.S. Yevdochenko, O.Y Avdyeyeva. [History of chemistry: textbook] Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2019. 197 s. [in Ukrainian].

4. Kostenko Y.I. Istoriya yadernoho rozzbroyennya Ukrayiny. [History of nuclear disarmament of Ukraine]. Kyyiv: Vydavnytstvo «Yaroslaviv Val», 2024. 464 s. [in Ukrainian].
5. Plokhiy S. Atomy i popil: hlobal′na istoriya yadernykh katastrof. [Atoms and ashes: the global history of nuclear disasters]. Kyyiv : Nash format, 2024. 344 s. [in Ukrainian].
6. Semrad O.O. Istoriya khimiyi: navchal′nyy posibnyk. [History of chemistry: textbook] / O.O. Semrad, V.H. Lendel, O.P. Kokhan. – Uzhhorod: VAT «Patent», 2003. 207 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.3.014.543.1:352.07(477.54)“1851/1900”]:005/59(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4087-4101

Широколава Михайло Володимирович викладач кафедри історії, археології та гуманітарних наук, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-2214-3323

ПРОБЛЕМИ ФІНАНСУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В ХАРКІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ І ЇХ ВИРІШЕННЯ ОРГАНАМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Анотація. Становлення громадянського суспільства в Україні залишається недостатньо дослідженим аспектом вітчизняної історії. Становлення громадянського суспільства в основному пов’язують з періодом після проголошення Україною незалежності. При цьому поза увагою дослідників залишаються досягнення діяльності громадськості в різні періоди загальноукраїнської та регіональної історії.

Серед періодів, що мають перспективи для досліджень, без сумніву, необхідно виділити другу половину XIX – початок XX століть. Початком цього історичного періоду були Великі реформи у Російській імперії, які мали великий вплив і на українські землі. Вказаний вплив був територіально нерівномірним. Якщо селянська реформа поширювалась на всю підросійську частину України, то земська реформа на момент її запровадження поширювалась на Лівобережжя та Слобожанщину. Харківська губернія у адміністративних межах того часу підпадала під дію земської реформи.

У пореформений період відбувалось становлення органів місцевого самоврядування – губернського і повітових земств. Саме ці органи стали основною платформою для громадської активності. Після запровадження в дію міської реформи такою ж платформою стали міські думи. Наявність правового поля для реалізації громадської активності зробила цей процес незворотнім.

Передова громадськість, користуючись наданими внаслідок реформ можливостями, визначила для себе один з головних напрямів діяльності – розвиток початкової народної освіти. Проте в даній сфері діяльності громадськість зіткнулась з відстороненою, майже ворожою позицією імперського уряду. Влада не мала бажання дбати про освіту нижчих станів населення, в першу чергу селянства. Головним контраргументом уряду була

встановлена самими урядовцями непомірність фінансових витрат на початкову народну освіту. Земства, маючи власні джерела наповнення своїх бюджетів, мали певне коло обов'язкових витрат. Це обмежувало можливості органів самоврядування фінансувати початкову освіту на необхідному рівні. Представники громадськості, залишаючись поза земствами та міськими думами активно включились у пошук альтернативних джерел фінансування освітньої галузі.

Об'єднані спільною метою представники різних верств населення виявили високу громадську активність у розбудові початкової народної освіти. Допомога розвитку освітньої сфери набула найрізноманітніших форм. Тверда і послідовна позиція органів місцевого самоврядування у питанні розвитку початкової народної освіти спрямувала громадську ініціативу в конструктивне русло діяльності і дозволила досягти в межах Харківської Губернії значних результатів.

Ключові слова: громадська активність, початкова народна освіта, місцеве самоврядування, благодійництво, місцеві податки, фінансування.

Shyrokolava Mykhailo Volodymyrovych Lecturer at the Department of History, Archaeology and Humanities Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-2214-3323

PROBLEMS OF FINANCING PRIMARY PUBLIC EDUCATION IN KHARKIV PROVINCE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY AND THEIR SOLUTIONS BY LOCAL GOVERNMENT BODIES

Abstract. The formation of civil society in Ukraine remains an under-researched aspect of national history. The formation of civil society is mainly associated with the period after Ukraine's declaration of independence. At the same time, the achievements of public activity in different periods of Ukrainian and regional history remain outside the attention of researchers.

The second half of the 19th and the beginning of the 20th centuries must be singled out among the periods that have prospects for research. The beginning of this historical period was the Great Reforms in the Russian Empire, which had a great impact on Ukrainian lands as well. The specified impact was territorially uneven. If the peasant reform extended to the entire sub-Russian part of Ukraine, the Zemstvo reform at the time of its introduction extended to the Left Bank and Slobozhanshchyna. Kharkiv province within the administrative boundaries of that time was subject to the Zemstvo reform.

In the post-reform period, the formation of local self-government bodies took place - provincial and district zemstvos. It was these bodies that became the main platform for public activity. After the implementation of the city reform, city councils became the same platform. The presence of a legal field for the implementation of public activity made this process irreversible.

The advanced public, using the opportunities provided as a result of the reforms, defined for itself one of the main areas of activity - the development of primary public education. However, in this field of activity, the public encountered a detached, almost hostile position of the imperial government. The authorities had no desire to care about the education of the lower classes of the population, primarily the peasantry. The main counter-argument of the government was established by the government officials themselves as excessive financial costs for primary public education. Zemstvos, having their own sources of filling their budgets, had a certain range of mandatory expenses. This limited the ability of self-government bodies to finance primary education at the required level. Public representatives, staying outside the zemstvos and city dumas, actively joined the search for alternative sources of funding for the education sector.

United by a common goal, representatives of different strata of the population showed high public activity in the development of primary public education. Aid for the development of the educational sphere took a variety of forms. The firm and consistent position of local self-government bodies in the issue of the development of primary public education directed the public initiative in a constructive direction of activity and made it possible to achieve significant results within the Kharkiv governorate.

Keywords: public activity, primary public education, local self-government, charity, local taxes, financing.

Постановка проблеми. Становлення і розвиток початкової народної освіти у Харківській губернії у період, що слідував після реформ 60-70-х років XIX століття нерозривно зв'язаний зі зростанням громадської активності різних верств населення. Громадський рух за початкову народну освіту в другій половині XIX – на початку XX століть в залишається одним з важливих напрямів наукових досліджень. Діяльність представників громадськості в сфері початкової народної освіти відбувалась у різних формах. Наявна на той час юридична база дозволила досить ефективно діяти в розвитку народної початкової освіти органам місцевого самоврядування – земствам та міським думам. Громадськість своєю головною метою в освітній діяльності поставила запровадження загальної початкової освіти. Відомо, що ця мета так і не була досягнута. Основною причиною цього більшість

дослідників називають відсутність державного фінансування народної освіти. Становлення та розвиток бюджетів земств, шляхи подолання проблем у фінансуванні початкової народної освіти, пошуки джерел коштів у цій галузі, визначення обсягів витрат на початкову освіту є об'єктом для окремого дослідження

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи реалізацію проєкту запровадження загальної початкової освіти на початку XX століття про фінансування будівництва нових шкільних приміщень згадував у своїй статті Жуков С. М. [1, с. 215, 216]. Деякі відомості стосовно рівня витрат земств на фінансування початкових навчальних закладів є в статті Нікітіна М. Ю.[2, с. 129]. Про становлення та розвиток фінансової самостійності земств писав Козаченко А. І., який також визначив недоліки системи земського оподаткування [3, с. 2-3]. Ступак Ф. Я. визначив середні видатки земств, виділивши частку витрат на навчальні заклади[4, с. 143].

Корнілова В. О., Степаненко Т. Л., Федоренко Л. В. досліджуючи економічні клопотання Харківського земства згадували серед інших і ті, що були пов'язані із вдосконаленням оподаткування та з розвитком початкової освіти. [5, с. 33].

Мета статті. Завданням статті є дослідження фінансування початкової народної освіти та шляхи подолання його недоліків представниками громадськості.

Виклад основного матеріалу. Реформи середини XIX століття призвели до значних змін у всіх сферах життя населення Російської імперії в цілому і Харківської губернії зокрема. Одним з провідних напрямків громадської діяльності стала розбудова початкової народної освіти. Лібералізація державного устрою була здійснена владними органами з метою подолання гострої суспільно-політичної кризи, яка визріла в Російській імперії в середині XIX століття. Запроваджуючи реформи в дію, уряд сподівався обмежити їх наслідки. Розвиток початкової народної освіти однозначно не входив до пріоритетів діяльності імперського уряду.

Влада, визнавши право усього населення на освіту і законодавчо затвердивши його, не допускала навіть думки про фінансування народної освіти за державний кошт. По суті уряд сподівався, що при відсутності державного фінансування реформа освіти зупиниться сама собою. Але в даному питанні влада допустила серйозну помилку. Громадськість не мала наміру відступати, розпочавши боротьбу за дійсно народну школу. Більше того, представники передової інтелігенції навіть випередили події.

Фактично представники передової громадськості усвідомили намір урядовців не допустити становлення початкової народної освіти за рахунок державних коштів і виявили готовність взяти справу народної освіти в свої

руки ще до формування відповідної правової бази і створення органів місцевого самоврядування. Такий підхід була результатом усвідомлення значною частиною інтелігенції назрілих проблем суспільства. Усвідомлюючи необхідність змін уряд намагався тримати зміни у певних межах.

Проте громадська ініціатива вийшла за межі, в яких уряд сподівався утримати зміни. Необхідність перетворень у освіті глибоко проникла у суспільство. Розгорнулась жвава педагогічна дискусія. В суспільстві значно зріс інтерес до стану освіти в імперії і її окремих регіонів, до стану освітніх справ у інших державах, до історії педагогіки, до новітніх педагогічних досягнень перспектив розвитку народної освіти.

Розповсюдженню прогресивних педагогічних поглядів сприяли педагогічні організації, товариства та інші громадські організації. З'явилась і швидко розвивалась педагогічна журналістика.

Згідно «Положення про початкові народні училища» від 14 липня 1864 р. нижчу ступінь освіти складали парафіяльні й початкові училища міністерства народної освіти, початкові училища інших відомств, усі недільні школи, які відтепер отримали єдину назву – початкові народні училища. Єдиною була і програма навчання.

Відкривати початкові училища дозволялось приватним особам і громадським організаціям. Навчання у них оголошувалось позастановим і доступним для усіх, але не обов'язковим. Викладати у початкових училищах могли тільки особи, визнані «благонадійними». Дозвіл на викладання видавала повітова училищна рада, засвідчуючи тим самим благонадійність вчителя. До викладання в школі вперше були допущені жінки[6, с. 150].

На заваді планів та намірів громадськості в сфері початкової освіти стала відсутність державного фінансування початкової народної освіти. Крім того, витрати на народну освіту були визначені владою як «другорядні».

Джерела надходжень до земських бюджетів були визначені «Тимчасовими правилами» і окремими законоположеннями 1866-1868 років. Прибуткова частина бюджетів земств формувалась за рахунок земського податку. Земському оподаткуванню підлягали нерухоме майно, торгівля і промисловість. Розмір податку залежав від цінності і доходності даного майна. В середньому надходження податків на нерухомість становили 70%, у тому числі доходи із земель і лісів – близько 64%. Частка зборів із фабрично-заводських закладів у середньому становила 23%. Збори з міської нерухомості залежали від рівня урбанізації кожної окремої губернії і у середньому забезпечували 12% земських доходів. Закон від 21 листопада 1866 р. обмежив право земств обкладати збором торгово-промислові заклади. [3, с. 2-3].

Усі спроби земств перекласти основну частину податку на торгівлю і промисловість виявились марними [5, с. 33]. Це стосувалось і народної освіти. Показовим є приклад Зміївського повіту, одного з найбідніших в Харківській губернії. Місцеве земство, спираючись на помилкові фінансові розрахунки переклало фінансування сільських шкіл на сільські громади. Коли виявилось, що фінансових можливостей селян недостатньо для нормального функціонування початкових навчальних закладів земська управа винесла пропозицію запровадити окремий грошовий збір з усіх вітряків у повіті. Проте земські збори відхилили дану пропозицію[6, с.302].

В цілому система збору земських податків була недосконалою. Харківське губернське земство констатувало, що податки із земель «беруться майже повсюдно навмання», десятки тисяч десятин залишаються неоподаткованими, а на частину земель нараховано «зайві» податки[3, с. 4].

Попри недоліки в законодавстві та вади у діяльності власне земств – відсутність досконалого кадастру об'єктів, переданих земствам для оподаткування – саме за рахунок земського податку земства забезпечували 73% своїх доходів[7, с. 216-217].

1 січня 1864 р. імператор Олександр II підписав «Положення про губернські та повітові земські установи». Відповідно до нього у ряді губерній Європейської частини Російської імперії створювались губернські та повітові земські установи – збори, з виконавчими органами – управами. Офіційно вони були створені для вирішення тих справ, що мають господарський характер у окремих адміністративних одиницях на рівні губерній і повітів. Вони формувались на засадах виборності, всестановості та змінності гласних [8, с. 186-192]. Запровадження системи місцевого самоврядування у формі земських органів сприяло активній участі громадськості в розбудові тих сфер суспільного та господарського життя, які у дореформений період перебували у вкрай занедбаному стані [9, с. 12]. Окрім значного піднесення рівня освіти сільського населення, наслідком створення земського самоврядування стало також створення нової освітянської, управлінської та господарської еліти, яка успішно діяла у нових суспільних та економічних умовах.

Відповідно до «Положення про губернські та повітові земські установи», затвердженого 1 січня 1864 р., діяльність земських установ в галузі початкової освіти обмежувалась у першу чергу вирішенням господарських питань у відповідності до діючого на той момент законодавства. У новому «Положенні» 1890 р. обов'язки земських установ стосовно народної освіти були сформульовані як такі, що спрямовані на піклування про розвиток початкової народної освіти в цілому, а також було прямо визначено відповідальність органів місцевого самоврядування за навчальні заклади,

які вони утримують. Законодавчі документи стосовно діяльності різних установ в освітянській галузі не провели чіткої межі між компетенцією земств та органів місцевої державної адміністрації. Це стало підґрунтям для великої кількості конфліктних ситуацій між органами місцевого самоврядування та місцевого управління. На Харківщині, як і в інших губерніях Російської імперії, де було запроваджене земське самоврядування, діяльність органів місцевого самоврядування в сфері початкової освіти мала здебільшого господарський характер. Земства з власних коштів забезпечували оренду і побудову шкільних приміщень, опалення та освітлення навчальних закладів, забезпечували початкові училища підручниками та навчальними посібниками, оплачували працю вчителів [10, с. 14]. Найбільш активно у розбудові початкової народної освіти діяли повітові земства.

Проявляючи найбільшу активність у розбудові початкової народної освіти земства мали обмежений вплив на систему управління. В цілому компетенція місцевого самоврядування у справі розвитку початкової освіти була досить вузькою. Враховуючи той факт, що земства витрачали на освіту найбільше коштів, а земські навчальні заклади були визнаними найкращими початковими училищами для народу, земства наполегливо прагнули розширити свої можливості у розвитку початкової народної освіти.

Харківське губернське земство постійно подавало клопотання до вищих урядових органів стосовно розширення повноважень земств і кожне четверте клопотання стосувалось проблем народної освіти. Прагнення земств, оформлених у виді клопотань, в основному були спрямовані на зниження рівня регламентації діяльності місцевих органів самоврядування, розширення їх повноважень в галузі народної освіти, розширення фінансування освітньої справи з боку держави. Більшість земських клопотань були спрямовані до Міністерства народної освіти або до Міністерства внутрішніх справ[5, с. 36].

Водночас земства відстоювали надані їм раніше права при спробі вищих органів влади або місцевої адміністрації ці права обмежити. У 1900 році Міністерство народної освіти запропонувало земствам грошову субсидію на утримання початкових училищ за умови, що земства відмовляться від права відбирати та призначати вчителів до початкових училищ. Усі земства Харківської губернії відхилили цю пропозицію[11, с. 149].

Питання про запровадження загальної початкової освіти було винесено на порядок денний губернської земської управи одразу, як вона розпочала свою діяльність у 1865 р. [12, с. 93]. Ця ініціатива не зустріла широкої підтримки гласних. Необхідно зазначити, що пропозиція Харківської губернської земської управи про запровадження обов'язкової початкової освіти у 1865 р. були нездійсненна через низку об'єктивних

причин. Не перелічуючи їх усіх достатньо буде відзначити, що повністю були відсутні наступні дані – скільки на даний момент в Харківській губернії дітей шкільного віку з перспективою зростання їх чисельності, скільки початкових училищ необхідно для їх навчання і яку суму коштів необхідно витратити на розбудову повноцінної мережі навчальних закладів.

Врешті запровадження обов'язкової початкової освіти було відкладене на невизначений термін. На початку своєї діяльності органи місцевого самоврядування в галузі розвитку початкової освіти обмежились фінансовою допомогою тих училищ, які утримувались за рахунок сільських громад. Обсяги цієї допомоги були досить обмеженими. У 1865-1866 рр. губернське земство виділило для підтримки сільських початкових училищ 3000 рублів. 11 лютого 1867 р. Державна рада прийняла рішення про передачу на утримання земських установ училищ Міністерства державного майна. У Харківській губернії процес передачі тривав до серпня 1868 р. [13, арк. 1, 9, 15, 18]. Оскільки на їх у тримання у 1866 р. витрачалось 25599 рублів з державної скарбниці, то відтепер відповідні кошти необхідно було відшукати місцевому самоврядуванню. Почались пошуки джерел фінансування народної освіти. Харківське повітове земство розглядало можливість запровадження додаткового збору з кожного шинку, а в губернських зборах розглядали пропозицію обкласти селян додатковим шкільним збором, а саме брати по 9 копійок сріблом на рік з кожної ревізької душі, але уряд не дозволив запровадження нових зборів, визнавши їх недоцільними. В цій ситуації земські установи змушені були суттєво переглянути витратну частину свого бюджету, оскільки основним джерелом фінансування освіти став земський збір.

З 1867 р. губернське земство повністю переклало фінансування сільських шкіл на повітові земства, припинивши виділення коштів, запланованих на підтримку сільських навчальних закладів у попередні роки. На відміну від губернського земства повітові органи самоврядування діяли більш результативно і на протязі 1867-1868 рр. витратили на освітні потреби, враховуючі і утримання 111 сільських шкіл, понад 34 000 рублів.

Одним з наслідків перекладання утримання початкових народних училищ на повітові земства стала нерівномірність рівня фінансування освітніх потреб у різних частинах Слобожанщини.

Проте слід пам'ятати, що прямим обов'язком земств було забезпечення оплати праці вчителів. За таких умов більша частина земських витрат припадала на зарплату вчителів. До того ж повітові земства утримували стипендіатів в учительських семінаріях, а це був суттєвий внесок у розвиток початкової народної освіти регіону. Тому на будівництво нових шкільних приміщень кошти виділялись за залишковим принципом. Рівень витрат на

шкільне будівництво окремих повітових земств суттєво відрізнявся. Вже на другий рік своєї діяльності Старобільське повітове земство відкрило 43 земські школи. Воно ж було лідером за витратами на відкриття нових шкіл – Старобільське земство витратило з цією метою 1628 руб., в той час як Зміївське земство витратило лише 100 руб., а Богодухівське, Валківське і Охтирське земства взагалі не витрачали кошти на створення нових початкових училищ [14, арк. 3, 11-26; 15, арк. 3-35].

Щиро прагнучі розбудови дійсно народної, загальнодоступної школи представники громадськості не очікувано для себе зіштовхнулись з байдужим і навіть відверто негативним ставленням селян до навчання.

Така ситуація була притаманна не лише для Харківської губернії, але й узагалі для всіх губерній, де було запроваджене земське самоврядування. Оскільки у дореформений період школи фактично не давали дітям жодної користі, не дивно що населення дивилось з крайньою недовірою, як на щось, силоміць нав'язане селянам з боку державного начальства і відправляло дітей до школи наче під жорстким примусом. Формування нового, позитивного ставлення селянства виявилось досить тривалим процесом. У 1872 р. Богодухівським повітовим земством констатувалось «апатичне» ставлення селян до освіти своїх дітей, а також зазначалось, що саме це є головною перешкодою для розвитку народної початкової освіти [16, с. 33-34].

До 1875 року повітові земства звітували перед губернською управою про стан народної освіти лише після відповідного запиту. Починаючі зі вказаного року щорічний звітування про становище освіти у повітах стало прямим обов'язком повітових земств. Звіти повітових земств засвідчили певні успіхи в розвитку початкової народної освіти за період діяльності земств На 1875 рік в Харківській губернії діло 376 початкових навчальних закладів, де навчалось 17514 дітей. Найбільш завантаженими були початкові училища Хотомлянське, Старо-Салтівське й Ново-Бєлгородське у Вовчанському повіті де кількість учнів досягала від 150 до 200 чоловік на одне училище; найменшими за кількістю учнів були Колупаєвське та Русько-Лозівське училища Харківського повіту, у яких кількість учнів не була менше 30. Звіти також засвідчили суттєву різницю у освітніх витратах земств по повітах. Найменше на освітні потреби витрачало Зміївське повітове земство. Його шкільні витрати становили до 300 руб. щорічно в той час, як сільські громади загалом витрачали 5 тис. руб. Богодухівське, Валківське та Охтирське земства витрачали на потреби початкових училищ близько 1500 рублів щорічно. У Лебединському повіті місцеве земство витрачало на початкову освіту 2000 рублів на рік. Найвищий рівень фінансування початкової народної освіти з боку земств спостерігався у Куп'янському та Сумському повітах, де рівень витрат на освіту сягав 5000

рублів на рік. В цей період діяльності земств у більшості повітів місцеві громади і місцеве самоврядування витрачали приблизно однакові суми коштів на народну освіту. Харківське повітове земство починаючи з 1868 р. виділяло сільським громадам коштів рівно стільки, скільки було витрачено самими громадами. Рішенням Богодухівського повітового земства освітні витрати самоврядування були затверджені в обсязі 30% від суми витрат місцевих сільських громад. Окрім того, Богодухівське і Харківське повітове земства виділяли кошти на капітальний ремонт шкільних приміщень. В інших повітових земства обсяги фінансування народної освіти залежали від багатьох факторів: позиції земських управ, стану земських фінансів, рівня активності місцевої громадськості тощо. Старобільське земство першим в Харківській губернії перебрало на себе в повному обсязі фінансування шкільного будівництва і оплати праці вчителів, звільнивши тим самим селян повіту від суттєвих грошових витрат. Із середини 1870-х рр. на вказані потреби земство виділяло 15000 руб.

На 1888 р. витрати губернського земства на початкову освіту досягли 11990 рублів. Суттєво зросли й витрати повітових земств. Лідером фінансування народної освіти залишалось Старобільське земство, яке витрачало щороку понад 30 тис. рублів. Сумське та Куп'янське земства витрачали на освітні потреби 15500 рублів, Богодухівське, Лебединське, Харківське – близько 10000, Ізюмське та Зміївське – понад 6500 і Охтирське – більше 5000. Загалом річні витрати губернського і повітових земств на початкову освіту перевищили 125000 рублів. В той же час витрати сільських громад становили приблизно 60000 рублів. Співпраця земств і сільських громад приносила суттєві результати, проте темпи створення мережі навчальних закладів залишались явно незадовільними. Колишні кріпаки через малоземелля та ряд інших економічних факторів залишались найбіднішою верствою населення і кошти на початкові училища найчастіше виділяли державні селяни[17, арк. 90]. Проте в цілому фінансові можливості селянських громад були обмежені. На стан селянських господарств негативно впливали посухи, епідемії та епізоотії [18, арк. 7]. В такій ситуації основним джерелом фінансування народної освіти ставали земські асигнування.

У 1896 р. почала працювати шкільна комісія земського відділу губернської земської управи. Свою діяльність ця комісія розпочала у тісній взаємодії з повітовими земськими управами зі збору та опрацювання інформації про стан початкової освіти.

На межі XIX і XX ст. земства Харківської губернії перебрали на себе більшу частину витрат, пов'язаних з діяльністю початкових народних училищ. Кошти сільських громад вже не мали суттєвого значення у

функціонуванні земських шкіл. Першими звільнили сільські громади від витрат на утримання народних училищ земства Ізюмського та Вовчанського повітів. Це відбулось у кінці 1890-х років, у 1901 році відповідне рішення прийняло Харківське повітове земство [19, арк. 12], у 1907 р. – Валківське земство [20, с. 52]. У інших повітах Харківської губернії селяни не були повністю звільнені від витрат на початкову освіту.

Фінансові можливості земств залишались досить обмеженими. Кошториси земств і на початку XX ст. створювались за рахунок надходжень від земського збору. На 1904 р. на одного мешканця Харківської губернії припадало 64,78 копійок земського збору, а витрати на початкову освіту перевищували 25% загальних витрат земств Харківської губернії [3, с. 12]. Найбільше витрат на освіту здійснювали земства Богодухівського, Лебединського, Охтирського, Сумського, Старобільського та Харківського повітів. Вовчанське земство вивело свій повіт на друге місце в Російській імперії за рівнем розвитку народної освіти, культури та статків населення [21, с. 142].

У 1900 р. видатки земських бюджетів в середньому розподілялись наступним чином: медицина – 27,6%, народна освіта – 17,5%, шляхова справа – 11,5%, утримання земств – 9,8%, різні борги – 11,3%. Решта 23,3% складали обов'язкові видатки на урядові установи, тюремну частину, утворення запасних капіталів [4, с. 143]. Харківська губернія за рівнем витрат на початкові народні училища займала 22-ге місце в імперії[2, с. 129-133.].

На початку XX століття уряд дещо переглянув свою позицію щодо фінансування народної освіти і державні витрати на початкову освіту поступово, але невпинно, почали зростати. За період з 1908 р. по 1913 р. земства отримали з державного бюджету майже 46 млн. рублів на розбудову шкільної мережі.

Що стосується Харківщини то у 1910 р. з бюджету було отримано понад 900 тис. рублів, у 1912 – понад 700 тис., у 1913 – понад 800 тис. рублів, а у 1914 сума держаної допомоги перевищила 1 млн. рублів [22, с. 32-33].

Земства також нарощували обсяги фінансування своїх навчальних закладів. Харківське губернське земство довело витрати на початкову освіту до 300 тис. рублів на рік [20, с. 39]. Серед земських губерній в Україні більше ніж Харківське витрачало лише Полтавське губернське земство, чиї витрати у 1912-1913 рр. досягли майже 500 тис. рублів [22, с. 32].

Висновки. Таким чином, Харківська губернія досягала значних успіхів у розбудові початкової народної освіти. Це досягнення було значною мірою результатом громадського руху за народну освіту, який сформувався в губернії у другій половині XIX століття. Громадські діячі використали усі

наявні можливості для розвитку народної освіти. Наполегливо і послідовно вони долали існуючі на той час бар'єри, котрі стояли на шляху створення справді народної школи. Проблема нестачі коштів, необхідних для запровадження загальної початкової освіти в Харківській губернії, так і не була вирішена повністю. В той же час слід зазначити, що земства Харківської губернії впритул наблизились до реалізації мети про охоплення початковою освітою усіх дітей відповідного віку в регіоні. На заваді цим планам стала Перша світова війна і революційні події 1917 року, які в решті призвели до знищення земської системи самоврядування. Перспективними з точки зору історії залишаються дослідження економічного стану кожного окремого повіту Харківщини для визначення фінансових можливостей участі земств в розвитку початкової народної освіти. Значний потенціал мають дослідження звітної документації повітових земств з метою визначення рівня активності місцевих громад в питанні розбудови початкової народної освіти. Також досить перспективними є дослідження позаекономічних факторів, що впливали на рівень фінансової активності земств в їх освітній діяльності. На окрему увагу дослідників заслуговує участь представників різних суспільних станів у діяльності органів місцевого самоврядування в цілому і в роботі з розвитку початкової народної освіти зокрема. Окрім того, не повністю дослідженим залишається характер діяльності і рівень внеску сільських громад в розбудову початкової народної освіти.

Література:

1. Жуков С. М. Реалізація проекту запровадження загальної початкової освіти у Харківській губернії на початку XX ст. // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: збірник наукових праць. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. Вип. 11. С. 212-221.

2. Нікітін М. Ю. Спільні зусилля земств Харківської губернії і благодійників по розбудові навчальних закладів (1865-1905 рр.). // Суспільно-політичні процеси на українських землях: історія, проблеми, перспективи : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 травня 2011 р. Суми : СумДУ, 2011. Ч.1. С. 129-133.

3. Козаченко А. І. Земські податки і повинності як складова фінансової самостійності земського самоврядування. Теорія і практика правознавства. Вип. 1 (7). 2015. С. 1-10.

4. Ступак Ф. Я. Діяльність земств в галузі суспільної опіки та доброчинності. Наука. Релігія. Суспільство. 2009. №4. С. 143-148.

5. Корнілова В. О., Степаненко Т. Л., Федоренко Л. В. Економічні клопотання Харківського земства в другій половині XIX ст. Краєзнавство Харківщини, №1-4. 2002 р. С. 33-37.

6. Обченко О. М. Земство і модернізація (на основі матеріалів Зміївського повіту кінця XIX – початку XX ст.). // Збірник наукових праць ННДІУВІ, Україна – історія. XXVIII т. Київ: ННДІУВІ, 2011. С. 296-312.

7. Лаврів М. Місцеве оподаткування в Україні в умовах земського самоврядування // Регіональна економіка. 2001. № 3. С. 213-224.

8. Євтушенко О. Н. Земська куріальна виборча система: політико-правові аспекти її застосування // Сучасна українська політика. Політики та політологи про неї. Київ-Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2008. Вип. 13. С. 185-193.

9. Жуков С. М. Земські школи Харківської губернії (1865-1919 рр.) : автореферат дис. … канд. іст. наук: 07.00.01. Харків, 2012. 20 с.

10. Кізченко В. І. Перша російська революція і культурний процес на Україні. Київ : Наукова думка, 1984. 190 с.

11. Кравченко Т. М. Діяльність місцевого самоврядування на Харківщині в розвитку початкової освіти (друга половина XIX –початок XX ст.). Збірник наукових праць. Серія : Історія і географія. Вип. 1. Харків : Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 1997. С. 144-155.

12. Калугін С. А. Земське самоврядування на Харківщині (1865-1917 рр.). Харків: Університет внутрішніх справ, 2000. – 148 с.

13. По циркуляру Міністерства Внутрішніх Справ про доставлення відомостей про училища і школи державних маєтностей, переданих у відання земств. 1868 р. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. 3. Оп. 235. Спр. 25. 20 арк.

14. Про повідомлення пана міністра внутрішніх справ про витрати земства Харківської губернії на справу народної освіти у поточному 1872 році. 1872-1873 рр. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. 3. Оп.235, Спр. 9. 27 арк.

15. Про доставлення відомостей про витрати земства на народну освіту у 1873 році. 1873 р. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. 3. Оп. 254, Спр. 62. 38 арк.

16. Рогоза О. М. Земське шкільництво й діяльність земств України з формування позитивного ставлення селян до освіти (друга половина XIX – початок XX ст.). // Вісник НТУ «ХПІ». Харків: НТУ «ХПІ», 2008. №37. С.32-45.

17. Справа Канцелярії тимчасового Харківського генерал-губернатора з наданням всепідданого звіту губернаторами Харківським, Полтавським, Чернігівським, Курським, Орловським і Воронезьким за 1878 рік. Ф. 1191. Оп. 1. Спр. 63. 156 арк.

18. Звіти інспекторів народних училищ про стан народних училищ Валківського із Змієвським і Лебединського повітів за 1907 рік. 1907 р. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. 304. Оп. 1. Спр. 2986. 21 арк.

19. Відомості про утримання земських училищ Харківського повіту на 1905 рік. 1905 р. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. 311. Спр. 46. 64 арк.

20. Ковалевський Н. З. Із земського життя. Харківські земські зібрання // Хлібороб. 1908. № 1-2. С. 49-53.

21. Корновенко С. В. Участь В. Колокольцева у розробці проекту аграрної реформи денікінського уряду // Український історичний журнал. 2013. №3 С. 140-151;

22. Русов О. О. Видатки 8-ми українських губерній на початкову народну освіту. // Світло. 1914. № 7-8. С. 27-33.

References:

1. Zhukov, S.M. (2008). Realizatsiia proektu zaprovadzhennia zahalnoi pochatkovoi osvity u Kharkivskii hubernii na pochatku XX st. [Implementation of the project of introducing general primary education in Kharkiv province at the beginning of the 20th century]. Aktualni problemy vitchyznianoi ta vsesvitnoi istorii – Actual Problems of National and World History, 11, 212–221 [in Ukrainian].

2. Nikitin, M.Yu. (2011). Spilni zusyllia zemstv Kharkivskoi hubernii i blahodiinykiv po rozbudovi navchalnykh zakladiv (1865–1905 rr.) [Joint efforts of zemstvos of Kharkiv province and philanthropists in the development of educational institutions (1865–1905)]. In Suspilno-politychni protsesy na ukrainskykh zemliakh: istoriia, problemy, perspektyvy – Socio-political processes in Ukrainian lands: history, problems, prospects (Part 1, pp. 129–133). Sumy: Sumy State University [in Ukrainian].

3. Kozachenko, A.I. (2015). Zemski podatky i povynnosti yak skladova finansovoi samostiinosti zemskoho samovriaduvannia [Zemstvo taxes and duties as a component of financial autonomy of zemstvo self-government]. Teoriia i praktyka pravoznavstva – Theory and Practice of Jurisprudence, 1(7), 1–10 [in Ukrainian].

4. Stupak, F.Ya. (2009). Diialnist zemstv v haluzi suspilnoi opiky ta dobrochynnosti [Activities of zemstvos in the field of public welfare and charity]. Nauka. Relihiia. Suspilstvo – Science. Religion. Society, 4, 143–148 [in Ukrainian].

5. Kornilova, V.O., Stepanenko, T.L., & Fedorenko, L.V. (2002). Ekonomichni klopotannia Kharkivskoho zemstva v druhii polovyni XIX st. [Economic petitions of the Kharkiv zemstvo in the second half of the 19th century]. Kraieznavstvo Kharkivshchyny – Local History of Kharkiv Region, 1–4, 33–37 [in Ukrainian].

6. Obchenko, O.M. (2011). Zemstvo i modernizatsiia (na osnovi materialiv Zmiivskoho povitu kintsia XIX – pochatku XX st.) [Zemstvo and modernization (based on materials of Zmiiv county at the end of the 19th – beginning of the 20th century)]. Ukraina – istoriia – Ukraine: History, 28, 296–312 [in Ukrainian].

7. Lavriv, M. (2001). Mistseve opodatkuvannia v Ukraini v umovakh zemskoho samovriaduvannia [Local taxation in Ukraine under zemstvo self-government]. Rehionalna ekonomika – Regional Economy, 3, 213–224 [in Ukrainian].

8. Yevtushenko, O.N. (2008). Zemska kurialna vyborcha systema: polityko-pravovi aspekty yii zastosuvannia [Zemstvo curial electoral system: political and legal aspects of its application]. Suchasna ukrainska polityka – Contemporary Ukrainian Politics, 13, 185–193 [in Ukrainian].

9. Zhukov, S.M. (2012). Zemski shkoly Kharkivskoi hubernii (1865–1919 rr.) [Zemstvo schools of Kharkiv province (1865–1919)]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

10. Kizchenko, V.I. (1984). Persha rosiiska revoliutsiia i kulturnyi protses na Ukraini [The First Russian Revolution and the cultural process in Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

11. Kravchenko, T.M. (1997). Diialnist mistsevoho samovriaduvannia na Kharkivshchyni v rozvytku pochatkovoi osvity (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Activities of local self-government in the development of primary education in Kharkiv region]. Zbirnyk naukovykh prats. Seriia: Istoriia i heohrafiia – Collection of Scientific Works. Series: History and Geography, 1, 144–155 [in Ukrainian].

12. Kaluhin, S.A. (2000). Zemske samovriaduvannia na Kharkivshchyni (1865–1917 rr.) [Zemstvo self-government in Kharkiv region (1865–1917)]. Kharkiv: University of Internal Affairs [in Ukrainian].

13. Po tsyrkuliaru Ministerstva Vnutrishnikh Sprav pro dostavlennia vidomostei pro uchylyshcha i shkoly derzhavnykh maietnostei, peredanykh u vidannia zemstv. (1868). State Archive of Kharkiv Region (DAKhO), Fond 3, Opys 235, Sprava 25 [in Ukrainian].

14. Pro povidomlennia pana ministra vnutrishnikh sprav pro vytraty zemstva Kharkivskoi hubernii na spravu narodnoi osvity u potochnomu 1872 rotsi. (1872–1873). State Archive of Kharkiv Region (DAKhO), Fond 3, Opys 235, Sprava 9 [in Ukrainian].

15. Pro dostavlennia vidomostei pro vytraty zemstva na narodnu osvitu u 1873 rotsi. (1873). State Archive of Kharkiv Region (DAKhO), Fond 3, Opys 254, Sprava 62 [in Ukrainian].

16. Rohoza, O.M. (2008). Zemske shkilnytstvo i diialnist zemstv Ukrainy z formuvannia pozytyvnoho stavlennia selian do osvity [Zemstvo schooling and activities of zemstvos of Ukraine in forming a positive attitude of peasants toward education]. Visnyk NTU «KhPI» – Bulletin of NTU "KhPI", 37, 32–45 [in Ukrainian].

17. Sprava Kantseliarii tymchasovoho Kharkivskoho heneral-hubernatora z nadanniam vsepiddanoho zvitu hubernatoramy Kharkivskym, Poltavskym, Chernihivskym, Kurskym, Orlovskym i Voronezkym za 1878 rik. (1878). State Archive of Kharkiv Region (DAKhO), Fond 1191, Opys 1, Sprava 63 [in Ukrainian].

18. Zvity inspektoriv narodnykh uchylyshch pro stan narodnykh uchylyshch Valkivskoho iz Zmiievskym i Lebedynskoho povitiv za 1907 rik. (1907). State Archive of Kharkiv Region (DAKhO), Fond 304, Opys 1, Sprava 2986 [in Ukrainian].

19. Vidomosti pro utrymannia zemskykh uchylyshch Kharkivskoho povitu na 1905 rik. (1905). State Archive of Kharkiv Region (DAKhO), Fond 311, Sprava 46 [in Ukrainian].

20. Kovalevskyi, N.Z. (1908). Iz zemskoho zhyttia. Kharkivski zemski zibrannia [From zemstvo life. Kharkiv zemstvo assemblies]. Khliborob – Farmer, 1–2, 49–53 [in Ukrainian].

21. Kornovenko, S.V. (2013). Uchast V. Kolokoltseva u rozrobtsi proektu ahrarnoi reformy denikinskoho uriadu [Participation of V. Kolokoltsev in the development of the agrarian reform project of the Denikin government]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal, 3, 140–151 [in Ukrainian].

22. Rusov, O.O. (1914). Vydatky 8-my ukrainskykh hubernii na pochatkovu narodnu osvitu [Expenditures of eight Ukrainian provinces on primary public education]. Svitlo – Light, 7–8, 27–33 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО»

УДК 378.018:7.012(477.46-21)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4102-4119

Борисов Юрій Борисович кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри Графічного дизайну, моди та стилю, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid.org/0009-0000-1053-6704

Тарахтій Леся Олегівна викладач кафедри Графічного дизайну, моди та стилю, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid.org/0009-0006-0511-7533

Вовкочин Людмила Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософських, політичних і психологічних студій, Черкаський державний технологічний університет, https//orcid.org/0000-0002-8058-7926

Іщенко Юрій Петрович заслужений художник України, доцент кафедри Графічного дизайну, моди та стилю, Черкаський державний технологічний університет

ПІДГОТОВЧІ КУРСИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДИЗАЙН»: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ХУДОЖНІХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. Актуальність статті зумовлена необхідністю трансформації парадигми підготовчих курсів для абітурієнтів спеціальності «Дизайн» в умовах скорочення аудиторних годин на фундаментальні дисципліни та зміни рівня художньої підготовки вступників. У роботі обґрунтовано відхід від суто академічної підготовки на користь розвитку креативності та емоційного залучення через різноманітні художні практики. Мета дослідження полягає у визначенні нових підходів до проведення підготовчих курсів у ЧДТУ, розробці інноваційного алгоритму навчання та систематизації практичних завдань, спрямованих на формування професійної мотивації майбутніх дизайнерів. Методологія дослідження базується на

аналізі підходів, які існували в минулом, пропозиції нових принципіальних підходів до проведення підготовчих курсів, які гуртуються на розвитку творчих здібностей і оволодіння певними художніми прийомами і технічними навичками.

Пропонується нова структура завдань, яка випробовувалася протягом року і дала позитивні результати. У статті запропоновано зміщення акценту з техніко-академічної підготовки на емоційно-мотиваційний мікс дисциплін.

Автором розроблено та апробовано структуру навчальної програми (150 годин), яка включає 37 комплексних занять, де чергуються модулі з рисунка, живопису, кольорознавства, композиції, анімації та колажу. Особливу увагу приділено методу «разового виконання» завдання для розвитку дисципліни та використання сучасних цифрових інструментів.

Доведено, що використання позитивного емоційного фактору та елементів імпровізації суттєво підвищує зацікавленість абітурієнтів та сприяє формуванню їхнього власного авторського стилю. Практичний досвід підтвердив ефективність методики: висока результативність робіт курсантів на виставках та їхня стовідсоткова мотивація до подальшого навчання в університеті свідчать про доцільність впровадження розробленої програми в основний навчальний процес підготовки графічних дизайнерів. Цікаві завдання, які мають ефектні результати несуть більше користі майбутнім дизайнерам.

Ключові слова: підготовчі курси, розвиток креативу, художні прийоми і технічна підготовка, методика художніх дисциплін.

Borisov Yuri Borisovich candidate of Art History, Associate Professor of the department of graphic design, fashion and style, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0009-0000-1053-6704

Tarakhtii Lesia teacher of the department of graphic design, fashion and style, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0009-0006-0511-7533

Vovkochyn Lyudmyla Ph.D in Pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Philosophical, Political and Psychological Studies, Cherkasy State Technological University, https//orcid.org/0000-0002-8058-7926

Ishchenko Yuriy Honored Artist of Ukraine, Associate Professor of the Department of Graphic Design, Fashion and Style, Cherkasy State Technological University

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

PREPARATORY COURSES FOR THE SPECIALTY "DESIGN": METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING SPECIALIZED ART DISCIPLINES

Abstract. The relevance of this article stems from the urgent need to transform the paradigm of preparatory courses for applicants majoring in "Design," especially in the context of reduced classroom hours for fundamental disciplines and shifts in the baseline artistic proficiency of enrollees. This paper substantiates a departure from purely academic copying (such as drawing plaster heads) in favor of fostering creativity and emotional engagement through diverse artistic practices. The research objective is to identify new approaches to conducting preparatory courses at Cherkasy State Technological University (ChSTU), develop an innovative pedagogical algorithm, and systematize practical tasks aimed at building professional motivation in future designers. The methodology is based on a comparative analysis of traditional historical approaches and the proposal of fundamentally new principles for preparatory courses. These principles prioritize the development of creative abilities and the mastery of specific artistic techniques over rigid academic training. A new task structure is proposed, which has been tested over the course of a year and yielded positive results.

The article proposes a shift in emphasis from technical-academic training to an emotional-motivational mix of disciplines. The author has developed and tested a curriculum structure (150 hours) consisting of 37 comprehensive sessions that alternate modules in drawing, painting, color science, composition, animation, and collage. Particular attention is paid to the «single-session execution» method to enhance discipline and the integration of modern digital tools. It is demonstrated that leveraging a positive emotional factor and elements of improvisation significantly increases applicant engagement and fosters the development of an individual artistic style. Practical experience has confirmed the effectiveness of this methodology: the high quality of student work exhibited and the 100% motivation rate for further university studies indicate the expediency of integrating this program into the core curriculum for training graphic designers. Engaging tasks that yield impactful results prove to be more beneficial for future designers.

Keywords: preparatory courses, creative development, artistic techniques and technical training, methodology of artistic disciplines.

Постановка проблеми. На сьогодні, в умовах скорочення лабораторних годин на фундаментальні та профорієнтовні дисципліни і слабкий рівень підготовки абітурієнтів, які прагнуть набути фаху дизайнера, постає

нагальна потреба посилити увагу до підготовчих курсів і в певній мірі змінити парадигму їх проведення. Актуальність дослідження підкреслюється трансформацією освітнього процесу: раніше в ЧДТУ панували ідея компенсувати брак часу лабораторних занять з рисунку за рахунок викладання основ рисунку під час проведення підготовчих курсів. На вступних випробуваннях з рисунку абітурієнти мали нарисувати гіпсову голову. І підготовчі курси мали на меті підготувати їх до виконання цього завдання. Проте сучасна ситуація вимагає нових підходів, оскільки сучасні навчальні програми не передбачають «Рисунок» і «Живопис» кожного семестру, і перестали бути фундаментальними дисциплінами, як то було раніше. Зараз курси неспроможні в повній мірі компенсувати брак знань і навичок, які потрібні абітурієнту для опанування фаху дизайнера. Дослідження базується на критичному аналізі практичного досвіду викладацького складу кафедри графічного дизайну моди та стилю ЧДТУ. В основу роботи покладено спостереження за зміною рівня художньої підготовки вступників протягом останніх років; аналіз невідповідності між кількістю виділених годин у навчальних планах та обсягом знань, необхідних для професійної діяльності; вивчення психолого-педагогічних аспектів залучення молоді до творчих професій в умовах цифровізації освіти. Для досягнення поставленої мети перед програмою курсів, в цій статті пропонуються методи дослідження спрямовані на роботу в двох напрямках: розвиток креативу (творчих здібностей майбутніх абітурієнтів) і ознайомлення з художніми прийомами, техніками і різноманітними матеріалами (надати елементарних технічних навичок роботи з фарбами, графічними матеріалами).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні засади образотворчої грамоти, викладені у працях М. А. Кириченка та І. М. Кириченка [8], а також навчальні посібники В.А. Шпака [21] з основ акварельного живопису, залишаються класичною базою для формування професійних навичок майбутніх митців. Питання методики викладання рисунку та його адаптації до регіональних особливостей і потреб сучасної дизайн-освіти ґрунтовно досліджено у працях Ю.Б. Борисова [3]. Окрему увагу в науковій літературі приділено специфіці художніх технік: зокрема, трансформація гризайлю від імітаційного методу до самостійного виду творчості та її роль у підготовці дизайнерів аналізується в серії публікацій Ю.Б. Борисова [14, 15, 17]. Дуалістична природа матеріалів, таких як пастель, та їхні технічні властивості розглядаються як важливий інструмент фахового зростання [16]. В умовах розвитку графічного дизайну вагоме значення мають дослідження О. Лагутенко [9] з історії української графіки та праці В.Є. Христенка [20] щодо технік авторського друку. Сучасні

візуальні стратегії, шрифтова культура та графічні стилі висвітлені у працях В. Лесняка [10], В.С. Мітченка [11], а також у перекладних виданнях С. Геллера, С. Кваста [6] та Р. Вільямс [18], що адаптують світовий досвід для вітчизняної аудиторії. Попри ґрунтовність зазначених досліджень, вони здебільшого зосереджені на окремих аспектах технічної підготовки та не в повній мірі розкривають проблему трансформації підготовчих курсів як емоційно-мотиваційного міксу дисциплін в умовах дефіциту навчального часу, що потребує подальшого вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наукова новизна полягає у зміщенні акценту з технічної художньої підготовки до креативного підходу і розвитку творчих здібностей майбутнього абітурієнта, через посилення емоційного фактору підвищити мотивацію до навчання і творчості зокрема.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З досвіду проведення підготовчих курсів в останні роки, видно, що потрібно міняти не тільки методи викладання, а і підхід до проведення курсів, напрямок, вектор розвитку. Тому, метою статті є визначення акцентів які потрібно зробити, а саме, не на підготовці навиків з основ рисунку і живопису, як це робили раніше, а на емоційну складову, на зацікавленості, на заохоченні майбутніх абітурієнтів до навчання, розвинути в них любов до мистецтва і творчої діяльності. Стоїть завдання запропонувати новий підхід та методи викладання на підготовчих курсах ЧДТУ та через позитивні емоції зацікавити майбутніх студентів займатися художніми практиками, розвинути в них любов до мистецтва. Відповідно до цих двох напрямків у статті пропонуються виконання кількох блоків завдань: рисунок, живопис, кольоровознавство, композиція, анімація, колаж та інші техніки.

Виклад основного матеріалу. Курси розраховані на 150 годин, це 37 занять по чотири академічні години. Вони складаються з кількох змістовних модулів, які будуть чергуватися в довільному порядку. Наприклад, одне заняття рисунок, наступне композиція і так далі. Не відпрацьовуємо цілком один модуль, потім інший робимо мікс, з урахуванням складності завдань і логічної послідовності. Живопис, наприклад, потрібно ставити в кінці курсів, коли курсанти оволодіють вміннями зображення (побудови) простих геометричних фігурі (пройшовши блок з дисципліни рисунок) і знанням властивостей різних живописних матеріалів (кольоровознавство), ознайомившись з основами композиції. Кожне заняття окреме завдання, яке виконується від початку до кінця. Наприклад, при виконанні рисунку головна увага буде звертатися на конструктивну побудову форми, і лише по можливості можна буде відтворити тональні відносини. «Разове» виконання завдання, певний таймінг, є важливою умовою і допоможе розвинути

дисциплінованість, ефективність і зосередженості на виконанні задач, що поставлені.

Зацікавленість. Першим кроком є викликати у курсантів задоволення від роботи, тому не має на меті у перші дні давати складні завдання. Спочатку вони повинні виконати прості, цікаві вправи, які по завершенню роботи мають ефектні результати і які викликатимуть позитивні емоції. Саме через позитивні емоції пролягає шлях любові до творення. Потрібно використовувати елемент випадковості при роботі з такими матеріалами як акварель, несподіваний політ думки при пошуку композиції.

Розвиток креативу. Брак академічних знань можливо компенсувати розвитком творчих здібностей, креативності. Поступово, від простих завдань до більш складних, за рахунок чого відбувається накопичення надивленості, навичок і творчих здобутків. Так поступово відбувається формування художнього смаку і креативного мислення.

Важливим моментом у підготовці молодих дизайнерів є СРК (самостійна робота курсанта). По перше, в сучасних програмах ВНЗ значна частина навантаження відводиться на самостійну роботу студентів. Це можливо для теоретичних дисциплін, але коли ми говоримо про такі дисципліни як «Рисунок» і «Живопис», то без належної матеріальної бази (майстерні, обладнання, натура), то це викликає великі питання. В нашому ж випадку СРК є продовженням виконання аудиторних занять, з одного боку, а з другого ми враховуємо, що при навчанні на стаціонарі, значна частина часу відводиться на СРС, тому бажано підготувати майбутніх студентів до такого алгоритму навчання. Наприклад, після рисунку куба на курсах, курсант має зробити начерки побутових речей в основі яких є куб, наприклад коробка сірників, стіл, стілець, так само після кулі начерки кулеподібних речей, таких як яблука, яйця, тощо. СРК повинні складатися з таких різновидів завдань як начерки, замальовки, копії «класичних» робіт, стилізації чи декоративні рішення.

Розвиток власного стилю. За браком часу не можливо поставити академічний рисунок чи живопис, навчити з нуля або «зламати» власну манеру. Потрібно спробувати розвинути саме авторську манеру, художні здібності притаманні кожному курсанту зокрема. У одних курсантів є схильність до конструктивної побудови, у інших до передачі тональних відношень, до лінійного чи площинного вирішення. Кожен курсант потребує особливого індивідуального підходу. В контексті розвитку власного стилю, до курсанта важливо донести ідею, що в сучасних умовах, з швидким розвитком технологій, навчальний процес є динамічним і обопільним. Викладач не є одноосібним джерелом інформації і знань. Він так само як і курсант підвищує рівень своїх знань в процесі навчання і його

основне завдання показати шляхи досягнення бажаного результату. Художні техніки і матеріали. Найбільший потенціал у зацікавленості курсантів до художньої практики мають завдання з ознайомлення з художніми техніками і матеріалами. Починаємо з простих, але цікавих завдань, які повинні викликати позитивні емоції і зацікавленість до формотворення. Позитивна емоція має слугувати головною мотивацією в навчанні.

Наступна ідея полягає в тому, щоб розвинути вміння володіння різноманітними технічними прийомами, які потрібні будуть використані в подальшому навчанні. Робота з різноманітними художніми матеріалами, як графічними (вугілля, сангіна, сепія, пастель, кольорові олівці, фломастери, туш-перо тощо), так і живописними (акварель лісіровкою і по-мокрому, гуаш, олія, темпера, змішана техніка).

Рисунок. В завданнях по композиції будуть використовуватися прості фігури. Тому в плані підготовки до їх виконання курсанти мають ознайомитися з правилами побудови простих фігур – куб, куля, циліндр, конус, піраміда. Планується розглянути такі речі, як лінійна перспектива, повітряна перспектива.

Кольоровознавство. Для виконання завдань з живопису є потребу виконати низку завдань з оволодіння технічними прийомами роботи з різноманітними матеріалами і техніками. Наприклад, виконати розтяжки різними матеріалами, ознайомитися з властивостями покривними і прозорих фарбами (акварель, гуаш, акрил). З властивостями кольору – по світлості, насиченість. Властивості кольоровий тонів, фарб, матеріалів (ватман, акварельний папір, картон, полотно). Розуміти основні типи гармонічних поєднань (контраст, нюанс, акцент), тепла і холодна гама. Виконати технічні завдання з використанням кольору (монотипія, аплікація).

Живопис. На практиці продовжуємо ознайомлюватися з властивостями живописних матеріалів. Виконуємо прості натюрморти в техніці гризаль. Цей самий натюрморт можемо використовувати при виконанні завдання з композиції (стилізація, декоративне рішення). В техніці акварель застосувати прийом по мокрому або лісіровкою, по сухому. Особливості гуаші при виконанні натюрмортів в теплих, холодних та змішаних тонах. Головна вимога до виконання завдання на першому етапі, цікава постановка, наприклад, квіти.

Композиція. Розвинути творчу активність через створення образів з використанням звичних речей (літер, цифр, знаків, символів, слів), вміння бачити художній образ в повсякденному, імпровізувати, інтерпретувати та стилізувати.

Розвиток цих навичок є ключовими у подальшій проектній діяльності дизайнера.

Анімація. Розвиток фантазії та удосконалення дрібної моторики рук шляхом створення базової анімації. А саме вивчення основ по кадрової анімації технікою stop motion «зупинка-рух», використовуючи різні матеріали (пластилін, папір, малювання по кадрах та інші підручні матеріали). Використовуючи доступні мобільні застосунку для створення анімації (AnyMotion, Stop Motion Studion, Timelapse Camera та інші).

Колаж та інші техніки. Розширення уявлення про художні можливості різних технік графіки і живопису, з виходом на об'єм, та можливості їх використання у подальшій проектній діяльності. Таким чином, не лише збагачується художнє бачення, а й у різноманітнюється творчий арсенал учнів.

Копії. Важливим елементом у підготовці майбутніх студентів є копіювання робіт «старих майстрів». Цей процес спрощує пошук художнього вирішення, «старі майстри» вже знайшли форми відображення реального світу, натури і курсантам потрібно їх осмислити і повторити.

Структура представленої навчальної програми базується на комплексному підході до фахової підготовки та включає 32 практичні завдання, диференційовані за ключовими векторами художньої діяльності.

Програма охоплює фундаментальні аспекти академічного рисунку, колористичні закономірності живопису, а також принципи структурної та смислової композиції. Такий розподіл завдань забезпечує системне засвоєння технічних навичок і сприяє формуванню цілісного художнього мислення, дозволяючи здобувачам послідовно перейти від опанування базових форм до вирішення складних творчих задач в межах міждисциплінарного підходу.

Завдання 1: монотипія з аквареллю. На склі акварельними фарбами створюємо умовний малюнок (можливо копію реальної роботи), і на вологому папері робимо відбиток. Далі, за допомогою ручних інструментів (пензля, олівця, фломастера) доводимо роботу до завершеності.

Завдання 2: монотипія з гуашшю. На склі, пластику, можна використовувати інші вологостійкі матеріали, гуашшю створюємо умовний малюнок (можливо копію реальної роботи), і на вологому папері робимо відбиток, можливо кілька копій. Далі, за допомогою ручних інструментів (пензля, олівця, фломастера) доводимо роботу до завершеності.

Завдання 3: монотипія з олією. На склі, пластику, можна використовувати інші вологостійкі матеріали, олійними фарбами створюємо умовний малюнок (можливо копію реальної роботи), і на папері робимо відбиток, можливо кілька копій. Далі, за допомогою ручних інструментів (пензля, скрибка) доводимо роботу до завершеності. Існує техніка коли олійні фарби розводять на поверхні води, розмішують і накладають глянцевий папір емітуючи фактуру різних матеріалів, каміння зокрема.

Завдання 4: робота з акварельними фарбами. Для ознайомлення з художніми властивостями акварельної фарби виконуємо вправи де вивчаємо технічні властивості кожного кольору (криючи фарби і прозорі). Ознайомлення з матеріалами (паперами, тканинами) які використовуються при роботі з аквареллю, види пензлів, різні додаткові матеріали які використовують для досягнення додаткових художніх ефектів (сіль, солі металів, парафін).

Завдання 5: робота з гуашшю. Для ознайомлення з художніми властивостями гуаші виконуємо вправи де вивчаємо технічні властивості матеріалу, реакція кольорів при змішуванні. Наприклад, при змішуванні кольорів з білою фарбою треба усвідомлювати, що при висиханні вони будуть світлішими і холодніше, а при змішуванні з чорною, вони темнішають і теплішають. В обох випадках кольори втрачають свою насиченість. Ознайомлення з матеріалами (паперами, тканинами) які використовуються при роботі з гуашшю, види пензлів, мастихіни, губки, для досягнення додаткових художніх ефектів методи і засобами нанесення).

Завдання 6: робота з акрилом. Для ознайомлення з художніми властивостями акрилових фарб виконуємо вправи де вивчаємо технічні властивості матеріалу, реакція кольорів при технічному змішуванні. Наприклад, при змішуванні кольорів з білою фарбою треба усвідомлювати, що вони будуть світлішими і холодніше, а при змішуванні з чорною, вони темнішають і теплішають. В обох випадках кольори втрачають свою насиченість. Ознайомлення з матеріалами (паперами, тканинами) які використовуються при роботі з акриловими фарбами, види пензлів, мастихіни, губки, для досягнення додаткових художніх ефектів методи і засобами нанесення. Показати приклади використання акрилу при виконання зовнішніх робіт.

Завдання 7: гратографія (зображення об’єктів природи, чорно-біла колірна гама). Знайомство з технікою гратографії (шкрябанка) починаємо з розробки ескізу та підготовки форми: на аркуш паперу почергово наносимо шар воску та фарби з додаванням клею ПВА та рідкого мила. Віск в даному випадку має працювати як перешкода для фарби – щоб вона не впитувалась у папір, фарбуючи його. Зображення виконуємо шляхом прошкрябування шару фарби і частково шару воску до утворення лінії кольору паперу. Вчимось виконувати зображення чисто і лаконічно, слідкуємо за характером лінії, розвиваємо навик стилізації.

Завдання 8: гравюра на картоні (зображення побутових речей, чорно-біла колірна гама). Першим етапом роботи над гравюрою є створення ескізу – лаконічного стилізованого зображення побутових речей розбитого на площини, які мають показувати тональні співвідношення. Не варто

використовувати багато градацій сірих тонів, а слід привчати до ретельного аналізу форми і передачі світло-тіні на ній, до лаконічності і вибірковості у зображенні деталей. Готове продумане ескізне зображення слід переносити у дзеркальному вигляді. Форму для друку слід вирізати на пресованому картоні. Допустимо як прорізання шарів картону, так і приклеювання різноманітних фактурних матеріалів (тканина, калька, сухоцвіт, пісок, тощо). Друк форми за допомогою нанесення масляних фарб на форму та при участі офортного станка або барена. Самі естампи мають відображати не лише тональні співвідношення зображення, ай фактуру використаних матеріалів.

Завдання 9: робота зі штампом (довільна композиція). В якості штампу можна використовувати будь-які підручні засоби, що дозволяє розвивати не лише художнє бачення, а й спостережливість, здатність до імпровізації. Допустиме створення штампу власноруч з картону, корку або будь-якого іншого матеріалу, який можна прорізати чи прошкрябати. В ході роботи можна використовувати поєднання трафарету – для створення чіткого силуету, та штампу – для насичення силуету деталями і фактурами.

Завдання 10: рисунок кубу. Рисунок простих геометричних фігур починаємо з побудови куба, який лежить в основі багатьох побутових і просторових речей (стіл, стілець, вікно, кімната). При рисуванні куба курсанти знайомляться з законами лінійної (лінія горизонту, точки сходу) і повітряної перспективи (інтенсивність, активність ліній, ближче, далі). Основна увага зосереджена на конструктивній побудові форми. Спочатку будуємо куб з використанням двох точок сходу легкими лініями. Спочатку будуємо нижню площину, далі верхню. Потім, за рахунок різних товщин створюємо ілюзію простору. В фінальній частині передаємо тональні відносини, штрих по формі.

Завдання 11: рисунок кулі. Куля друга основна геометрична фігура яка лежить в основі багатьох речей (м’яч, глечик, голова). Починаємо з побудови квадрата, ділимо його навпіл по горизонталі, по вертикалі і по діагоналям. На однаковій відстані від центру робимо помітки, з’єднуємо їх утворюючи коло. Доводимо лінію до ідеальної пружності. Лінія в частині світла буде тоншою в частині тіні товщою. При тональному вирішенні світло займає пів кулі, тінь так само займає пів кулі. Штрих по формі в здовж основної лінії і від центра, по формі.

Завдання 12: рисунок піраміди. Аналогічно побудові куба рисуємо піраміду. Спочатку будуємо нижню площини з використанням правил лінійної перспективи. Поділяємо площину по діагоналям, і з місця їх перетину піднімаємо вертикаль. Висоту піраміди визначаємо відносно широти піраміди. Потім, за рахунок різних товщин створюємо ілюзію

простору. В фінальній частині передаємо тональні відносини, штрих по формі. Звертаємо увагу на цілістність партії тіні і партії світла. Штрих по формі, вздовж основних ліній.

Завдання 13: рисунок конусу. Рисунок конусу поєднує в собі прийоми які були застосовані при побудові кулі і піраміди. Спочатку будуємо нижню площини з використанням правил лінійної перспективи. Поділяємо площину по діагоналям, і з місця їх перетину піднімаємо вертикаль. Висоту конусу визначаємо відносно широти піраміди. Потім, за рахунок різних товщин створюємо ілюзію простору. Лінія в частині світла буде тоншою в частині тіні товщою. В фінальній частині передаємо тональні відносини, штрих по формі. Звертаємо увагу на цілістність партії тіні і партії світла. Штрих по формі, вздовж основних ліній.

Завдання 14: рисунок циліндра. Спочатку будуємо нижню площини з використанням правил лінійної перспективи. Ділимо площину навпіл по горизонталі, по вертикалі і по діагоналям. На однаковій відстані від центру робимо помітки, з'єднуємо їх утворюючи овал. З крайніх точок овалу піднімаємо вертикалі, аналогічно нижньому овалу будуємо верхній. Нижній овал має бути більше ніж верхній. Потім, за рахунок різних товщин створюємо ілюзію простору. Лінія в частині світла буде тоншою в частині тіні товщою. В фінальній частині передаємо тональні відносини, штрих по формі. Звертаємо увагу на цілісність партії тіні і партії світла. Штрих по формі, вздовж основних ліній.

Завдання 15: замальовки простих побутових речей. Для закріплення знань засвоєних при рисунку простих геометричних фігур і для підготовки до самостійної роботи під час аудиторних занять курсанти навчаються робити швидкі замальовки побутових речей в основі яких лежать ті самі прості фігури.

Завдання 16: натюрморт по мокрому (квітка). При роботі над натюрмортом по мокрому використовується властивості акварельної фарби розтікатися по поверхні паперу, створюючи плавні переходи одного кольору в інший. В таких випадках використовується акварельний папір. Папір з підготовленим рисунком змочується водою, ставиться в горизонтальне положення, і поки він вологий виконується робота. Для біль повільного висихання паперу під нього кладуть вологу тканину або інший папір. Робота зазвичай виконується за один раз, але можливе виконання і частинами.

Завдання 17: натюрморт в техніці гризаль. Для підготування до оволодіння навичками живопису, дане завдання спрямоване на розуміння такого поняття (категорії) в живописі як тональні відносини – світле , світліше, темне, темніше. Завдання виконується з використанням розтяжки

одного кольору. Слід чітко відслідковувати цілісність партій тіні і світла, об'єм форми, передати плановість і цілісність постановки.

Завдання 18: натюрморт в холодній гамі. Для закріплення теоретичних знань з живопису виконуємо натюрморт в холодній гамі. Розглядається весь спектр холодних кольорів, їх сполучення. Завдання передбачає просту постановку, головна увага на кольорову гаму. Тут може бути доцільним розглянути питання насиченості кольорів – менш насичений колір, більш насичений, наприклад, червоний, червоніше, чи дуже блідий червоний.

Завдання 19: натюрморт в теплій гамі. В продовженні закріплення теоретичних знань з живопису виконуємо натюрморт в теплій гамі. Розглядається весь спектр теплих кольорів, їх сполучення. Завдання передбачає просту постановку, головна увага на кольорову гаму.

Завдання 20: натюрморт в змішаній кольоровій гамі. На цьому етапі використовуючи знання з попередніх двох завдань, поєднуємо холодну і теплі гами. Доцільно буде на цьому етапі звернути увагу на застосування кольорів у партії світла і тіні. Наприклад, світло холодне, тінь власна тепла, рефлекс холодний, тінь падаюча тепла.

Завдання 21: натюрморт контрастний. В контексті сприйняття понять контраст і нюанс виконуємо натюрморт побудований на контрасті. Планується використання яскравих, контрастних кольорів. Наприклад, це натюрморти виконані сонячних днем або яскраво освітлений. Для цього завдання характерно великий діапазон між партією світла і тіні.

Завдання 22: натюрморт на ньюансі. Після виконання завдання на контраст і виконуємо натюрморт побудований на нюансі. Планується використання наближених тонів і кольрів. Наприклад, це натюрморти виконані похмурим днем або без контрастного освітлення. Для цього завдання характерно наближеність кольорів і між партією світла і тіні.

Завдання 23: екоративний натюрморт. Для підготовки до роботи по композиції і до виконання окремих домашніх завдань виконуємо стилізований, декоративний натюрморт. На відміну від академічної постановки при виконанні цього завдання використовуються спрощені, умовні форми, в залежності від мети контрастні або наближені локальні кольори. Головна мета не в реалістичному відтворенні натури, а в акцентуванні уваги на декоративних якостях форми, фактури, кольору.

Завдання 24: образна композиція з геометричних фігур (квадрат, коло, трикутник) чорно біла. Для розвитку образного мислення дається завдання створити певний образ простих геометричних фігур, як то, квадрат, куля, трикутник. Це може бути обличчя, фігура або щось міфічне, але важливо використовувати тільки одну фігуру.

Завдання 25: образна композиція з геометричних фігур (квадрат, коло, трикутник) кольорова (образ, персонаж). Завдання подібне до попереднього, але з використанням в більшій мірі кольорів.

Завдання 26: образна композиція з геометричних фігур (квадрат, коло, трикутник) кольорова (пейзаж). Розвиваючи три попередніх завдання створюємо декоративну, кольорову композицію зі спрощених фігур, яка викликає асоціацію пейзажу.

Завдання 27: образна композиція з літер та цифр (портрет). Два завдання – окремо використовуючи літери, окремо цифри створити образ-портрет. Поєднання різних за розмірами, формою, гарнітурою елементів створити певний образ. Курсанти мають виконати біля десяти варіантів, швидко і легко, не зациклюючись на одному.

Завдання 28: образна композиція з літер та цифр (фігура). Аналогічно до попереднього завдання, за допомогою літер і цифр створюємо фігуру. Так само не менше десяти варіантів.

Завдання 29: образна композиція з літер та цифр (тварина). В продовження роботи з літерами і цифрами, створюємо фігури тварин. Деякі з цих подібних вправ можливо перенести в статус СРК (самостійної роботи курсантів).

Завдання 30: літера образ. Графічний дизайн передбачає велику роботу з шрифтами. Тому починаємо з окремої літери, яка несе в собі великий образний і змістовний потенціал, від примітивного -перша літера певного слова до складних асоціацій.

Завдання 31: шрифтова композиція власного імені. В продовження попереднього завдання, вносимо елемент персонального фактору. Через усвідомлення себе як особистості курсанти обирають свій образ і під нього вигадують власний шрифт.

Завдання 32: калейдоскоп. На аркуші паперу в довільному порядку (по периметру наприклад), ставляться позначки, які з'єднуються в певній послідовності. В результаті утворюється, де є значний елемент випадковості, малюнок, що нагадує візерунки дитячої іграшки «калейдоскоп». Обираючи різні принципи з'єднання точок ми отримуємо інакший ефект.

Завдання 33: колаж. Використовуючи різноманітні підручні матеріали створюємо мистецькі композиції. Починаємо від шматків кольорового паперу з використанням клею, до виконання складних об'ємних композицій.

Завдання 34: блок пластилінова анімація. Стоп-моушн анімація за допомогою пластиліну (звичайного або повітряного), створення по кадрового руху певного об'єкту. Використання мобільного додатку, де кожен кадр фіксується фото, далі усі фото один за одним створюють рух.

Завдання 35: паперова анімація. Стоп-моушн анімація за допомогою паперу, рухома аплікація (в даному випадку не потребує фіксації у вигляді клею), створення по кадрового руху певного об'єкту. Використання мобільного додатку, де кожен кадр фіксується фото, далі усі фото один за одним створюють рух.

Завдання 36: покадрова анімація. Стоп-моушн анімація, де кожен попередній та наступний кадр вимальовується власноруч, для створення лише потрібен папір та олівець, або ж інші предмети для малювання. Використання мобільного додатку, де кожен кадр фіксується фото, далі усі фото один за одним створюють рух.

Завдання 37: анімаційна реклама за допомогою підручних матеріалів. Стоп-моушн анімація за допомогою підручних матеріалів (книга, вазон, чашка та інші), створення по кадрового руху певного об'єкту. Використання мобільного додатку, де кожен кадр фіксується фото, далі усі фото один за одним створюють рух.

Висновки. В результаті проведення теоретичних пошуків і практичного його закріплення доведено, що курси кафедри графічного дизайну моди та стилю набули популярності серед абітурієнтів. Майже усі курсанти одинадцятих класів виявили бажання продовжити навчання в ЧДТУ, а дев'ятих і десятих класів звернулися з проханням продовжити курси на наступний рік. У роботі встановлено, що через залучення емоційного фактору вдається суттєво підвищити зацікавленість курсантів до художньої практики, що є фундаментом їхнього професійного зростання. Роботу курсів було спрямовано у двох взаємодоповнюючих напрямках: стимулювання креативного мислення та ґрунтовне ознайомлення з художніми прийомами, техніками й різноманітними матеріалами, які вимагають особливої уваги майбутніх студентів. Роботи курсантів були представлені на кількох виставках і конкурсах. Завдяки застосуванню індивідуального підходу забезпечується розвиток власного стилю кожного вихованця, а широке використання самостійної роботи як логічного продовження аудиторних занять закріплює отримані навички. Використовуючи досвід цього року розроблена програма курсів, яка лягла в основу статей і тез викладачів задіяних в їх проведенні. Структура програми, що охоплює блоки завдань з рисунка, живопису, кольорознавства, композиції, анімації та колажу, дозволяє комплексно підготувати абітурієнта, тому подальше впровадження розробленої методики в основний навчальний процес сприятиме формуванню якісного контингенту студентів та сталому розвитку художньої освіти в цілому. Зібрано матеріал для методичних посібників, які планується використовувати не тільки при проведенні курсів, а і під час основного навчального процесу. У роботі теоретично

обґрунтовано доцільність поєднання розвитку креативності з опануванням художніх технік (рисунка, живопису, анімації тощо), що підтверджується високою популярністю курсів кафедри дизайну моди та стилю ЧДТУ. Висока зацікавленість слухачів та їхні успіхи на виставках підкреслюють актуальність обраного методичного підходу, що базується на індивідуалізації та стимулюванні самостійної роботи. У сучасних умовах активізувати творчий потенціал і мотивацію до навчання можна через посилення позитивного емоційного фактору. Подальше впровадження розробленої програми в основний навчальний процес сприятиме формуванню якісного контингенту студентів та сталому розвитку дизайн-освіти.

Література:

1.Афонін В.А., Гладкова І.П. Товарні знаки. Навчальний посібник, видавець Чабаненко Ю.А., 2014. – 156 с.

2. Борисов Ю.Б. Кореляція пинципів викладання рисунка до регіональних особливостей. // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв; Зб. Наук. Пр. – Харків; ХДАДМ, 2002. № 6. – С. 47-48.

3. Борисов Ю.Б. Позитивні аспекти профанації в дизайнерській освіті України. Дизайн освіта 2003: досвіт, проблеми, перспективи// збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, 24-28 березня 2003 р.; Зб. Наук. Пр. – Харків; ХДАДМ, 2003. – С. 6-11.

4. Веселовська Г.В. Основи комп'ютерної графіки: навчальний посібник/ Г.В. Веселовська, В.С. Ходаков, В.М. Веселовський. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 392 с.

5. Геллер С., Кваст С. Графічні стилі: від вікторіанців до хіпстерів. Київ: ArtHuss 2019. 296 с. (Серія «Креативна карєра»).

6. Даниленко В.Я. Дизайн. Підручник. – Харків: ХДАДМ, 2003. 320 с. 664 іл.

7. Кириченко М.А., Кириченко І.М. Основи образотворчої грамоти. Малюнок. Живопис аквареллю. Тематична композиція: навчальний посібник. К: Вища школа. 2002.

8. Лагутенко О. Нариси з історії української графіки XX століття. – К.: Грані-Т, 2007. – 168 с.

9. Лесняк В. Відтворення шрифтів: 40 оригінальних шрифтів. Київ: ArtHuss, 2020. 160 с.

10. Мітченко В.С. Естетика українського рукописного шрифту. Київ: Грамота, 2007. 208 с.: іл.

11. Романенко Н.Г., Борисов Ю.Б., Суржиков І.В., Романенко Д.Є. Теоретичні основи кольору кольоровознавство в дизайн освіті. Харків; ХДАДМ, 2005. № 10. – С. 97-102;

12. Борисов Ю.Б. Структура підручника з рисунку для студентів кафедри дизайну. // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв; Зб. Наук. Пр. – Харків; ХДАДМ, 2009. – С. 11-16. (Мистецтвознавство Архітектура №5);

13. Борисов Ю.Б. Гризаль від імітації до самостійного виду художньої творчості та її використання у підготовці майбутніх дизайнерів. // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв; Зб. Наук. Пр. – Харків; ХДАДМ, 2010. – С. 10-12. (Мистецтвознавство №7);

14. Борисов Ю.Б. Практика гризалі у підготовці майбутніх дизайнерів. // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв; Зб. Наук. Пр. – Харків; ХДАДМ, 2011. – С. 9-10. (Мистецтвознавство №6);

15. Борисов Ю. Б. Дуалістична природа пастелі художні та технічні властивості у підготовці дизайнерів. Теорія та практика дизайну: збірник наукових праць. К. «Дія», 2012. – Вип.2 – С. 15-18;

16. Борисов Ю. Б. Гризаль від імітації до самостійного виду художньої творчості та її використання у підготовці майбутніх дизайнерів. Методологічні та практичні аспекти менеджменту в параметрах національної економічної моделі: М 54 збірник тез доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції, Черкаси, 12-13 квітня 2012 р. у 2 т. Т.1. – Черкаси: СУЕМ, 2012. – С. 57.

17. Вільямс Р. Дизайн Книга для не дизайнерів. Простою мовою про засади графічного дизайну. Київ: Vivat, 2022. – 240 с.

18. Храмова-Баранова О. Л., Галицька О. В. Методичні вказівки до лабораторних робіт з дисципліни «Робота в графічних матеріалах» для студентів спеціальності «Дизайн» - Черкаси. ЧДТУ, 2018. – 31 с.

19. Христенко В. Є. Техніки авторського друку. Шовкотрафаретний друк, дереворит, лінорит, літографія, офорт., Харків, ХДАДМ, 2003;

20. Шпак В. А. Акварель. Основи живопису. Навчальний посібник. К., 2013.

21. Борисов Ю. Б. Перспективні та пріоритетні напрямки дизайн-освіти на прикладі кафедри дизайну ЧДТУ в періодичному науковому виданні вітчизняному, (КНУДТД);/ збірник матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасного дизайну» – Київ: квітень. КНУТД, 2020 р. – С. 253 – 256.

References:

1. Afonin, V. A., & Hladkova, I. P. (2014). Tovarni znaky [Trademarks: A study guide]. Chabanenko Yu. A. [in Ukrainian].

2. Borysov, Yu. B. (2002). Koreliatsiia pryntsypiv vykladannia rysunka do rehionalnykh osoblyvostei [Correlation of drawing teaching principles to regional characteristics]. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv – Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts, 6, 47-48 [in Ukrainian].

3. Borysov, Yu. B. (2003). Pozytyvni aspekty profanatsii v dyzainerskii osviti Ukrainy [Positive aspects of profanation in design education of Ukraine]. Dyzain osvita 2003: dosvid, problemy, perspektyvy – Design Education 2003: Experience, Problems, Prospects: Conference proceedings, 6-11 [in Ukrainian].

4. Veselovska, H. V., Khodakov, V. S., & Veselovskyi, V. M. (2004). Osnovy kompiuternoi hrafiky [Fundamentals of computer graphics: A study guide]. Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

5. Heller, S., & Chwast, S. (2019). Hrafichni styli: vid viktoriansiv do khipsteriv [Graphic styles: From Victorians to hipsters] (O. Zhuravlova & D. Pinchuk, Trans.). ArtHuss [in English].

6. Danylenko, V. Ya. (2003). Dyzain [Design: A textbook]. KhDADM [in Ukrainian].

7. Kyrychenko, M. A., & Kyrychenko, I. M. (2002). Osnovy obrazotvorchoi hramoty. Maliunok. Zhyvopys akvarelliu. Tematychna kompozytsiia [Basics of fine arts literacy. Drawing. Watercolor painting. Thematic composition: A study guide]. Vyshcha shkola [in Ukrainian].

8. Lahutenko, O. (2007). Narysy z istorii ukrainskoi hrafiky XX stolittia [Essays on the history of Ukrainian graphics of the 20th century]. Hrani-T [in Ukrainian].

9. Lesniak, V. (2020). Vidtvorennia shriftiv: 40 oryhinalnykh shriftiv [Font reproduction: 40 original fonts] (N. Matsybok-Starodub, Trans.). ArtHuss [in Ukrainian].

10. Mitchenko, V. S. (2007). Estetyka ukrainskoho rukopysnoho shriftu [Aesthetics of the Ukrainian handwritten font]. Hramota [in Ukrainian].

11. Romanenko, N. H., Borysov, Yu. B., Surzhykov, I. V., & Romanenko, D. Ye. (2005). Teoretychni osnovy kolioru: kolioroznavstvo v dyzain osviti [Theoretical foundations of color: Color science in design education]. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv – Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts, 10, 97-102 [in Ukrainian].

12. Borysov, Yu. B. (2009). Struktura pidruchnyka z rysunku dlia studentiv kafedry dyzainu [Structure of a drawing textbook for students of the design department]. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv – Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts, 5, 11-16 [in Ukrainian].

13. Borysov, Yu. B. (2010). Hryzal vid imitatsii do samostiinoho vydu khudozhnoi tvorchosti ta yii vykorystannia u pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv [Grisaille: From imitation to an independent form of artistic creativity and its use in the training of future designers]. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv – Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts, 7, 10-12 [in Ukrainian].

14. Borysov, Yu. B. (2011). Praktyka hryzali u pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv [Grisaille practice in the training of future designers]. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv – Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts, 6, 9-10 [in Ukrainian].

15. Borysov, Yu. B. (2012). Dualistychna pryroda pasteli: khudozhni ta tekhnichni vlastyvosti u pidhotovtsi dyzaineriv [Dualistic nature of pastel: Artistic and technical properties in the training of designers]. Teoriia ta praktyka dyzainu – Theory and Practice of Design, 2, 15-18 [in Ukrainian].

16. Borysov, Yu. B. (2012). Hryzal vid imitatsii do samostiinoho vydu khudozhnoi tvorchosti ta yii vykorystannia u pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv [Grisaille from imitation to an independent type of art]. Metodolohichni ta praktychni aspekty menedzhmentu – Methodological and Practical Aspects of Management: Conference abstracts, 57 [in Ukrainian].

17. Williams, R. (2022). Dyzain. Knyha dlia nedyzaineriv. Prostoiu movoiu pro zasady hrafichnoho dyzainu [The Non-Designer's Design Book] (Yu. Sheketa, Trans.). Vivat [in English].

18. Khramova-Baranova, O. L., & Halytska, O. V. (2018). Metodychni vkazivky do laboratornykh robit z dystsypliny «Robota v hrafichnykh materialakh» [Methodological guidelines for laboratory works in the discipline "Work in graphic materials"]. ChDTU [in Ukrainian].

19. Khrystenko, V. Ye. (2003). Tekhniky avtorskoho druku. Shovkotrafaretnyi druk, derevoryt, linoryt, litohrafiia, ofort [Author's printing techniques. Silk-screen printing, woodcut, linocut, lithography, etching]. KhDADM [in Ukrainian].

20. Shpak, V. A. (2013). Akvarel. Osnovy zhyvopysu [Watercolor. Basics of painting: A study guide]. Kyiv [in Ukrainian].

21. Borysov, Yu. B. (2020). Perspektyvni ta priorytetni napriamky dyzain-osvity na prykladi kafedry dyzainu ChDTU [Perspective and priority directions of design education on

the example of the ChDTU design department]. Aktualni problemy suchasnoho dyzainu – Actual Problems of Modern Design: Conference proceedings, 253-256 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026

УДК 78.031.4(477.8)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4120-4131

Буранич Степан Ігорович аспірант кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, https://orcid.org/0009-0002-0054-9928

БІЛЬШІ СКЛАДИ ВЕСІЛЬНИХ КАПЕЛ ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ В КОНТЕКСТІ ЗМІН СОЦІО-КУЛЬТУРНИХ СЕРЕДОВИЩ

Анотація. У 1930-х роках весільні капели Західного Поділля почали розширювати свої склади. Замість, зазвичай, гри на трьох інструментах (скрипка, цимбали, бас), їхній інструментарій збільшується до п’яти – семи. Таким змінам насамперед посприяла діяльність в досліджуваній місцевості культурно-освітніх та просвітницьких товариств («Рідна школа», «Просвіта», «Союз галицьких музик»), при яких діяли інструментальні (духові та мандолініві оркестри), а також хорові, танцювальні та театральні гуртки, які потребували інструментального супроводу.

У той час найпоширенішими у Західному Поділлі були духові оркестри до складу яких входили мідно-духові та деревяно-духові інструменти. Найбільшою популярністю серед місцевого населення користувалися деревяно-духові інструменти (кларнет і флейта), які у цей час доповнювали склади місцевих весільних музик. Саме ці інструменти (кларнет і флейта) й розширили склади весільних музик у с. Настасові Тернопільського району Тернопільської області (а також й в інших селах та містечках досліджуваного етнографічного району) у 1930 – 1960-х роках. Прикладом наявності такого складу інструментів можуть послужити настасівські «Гевські музики», «Ганчакові музки», а також весільна капела з с. Йосипівки тогож району. Вони грали на таких інструменти, як: скрипка, скрипка «секонд», флейта, кларнет, бас, бубен.

Починаючи з 1970-х років, зі соціальною електрифікацією західноукраїнських земель замість акустичних інструментів з’являються електричні (а пізніше – електроні) інструменти. У цей час місцеві весільні музики уже грають на таких інструментах, як: соло-, ритм- та бас-гітари, йоніка, ударна установка, труба і саксофон. Зауважимо, що такий склад інструментів був найбільш поширеним в досліджуваній місцевості у 1970 – 1990-х роках.

У 1990-х роках у Західному Поділлі відбувається відродження традиційної акустичної інструментальної музики. Це пов’язано з відновленням

української державності та збереження її питомості в музичній культурі. Тому західноподільські весільні музики починають грати на таких інструментах, як: скрипка, сопілка, кобза, акордеон, бас, бубен та ін. Про це свідчить відомий в Україні та поза її межами інструментально співочий гурт «Настасівські музики», що базують свою гру на інструментальних традиціях, які передавалися від покоління до покоління усним способом в с. Настасові Тернопільського району Тернопільської області. Традицію музикування на акустичних інструментах продовжують юні музиканти, зокрема настасівський інструментальний колектив «Золоті струни». Це свідчить, що традиційна інструментальна музика у Західному Поділлі продовжує відновлюватися й культивуватися серед широких верств місцевого населення.

Ключові слова: обробки народних мелодій, традиційні інструментальні ансамблі, Західне Поділля, музичні інструменти, гармошка, більші склади, інструментальна музика, музичний ансамбль, художній образ, українська традиційна музична культура.

Stepan Ihorovych Buranych Postgraduate Student of the Department of Musicology and Methods of Music Art, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, https://orcid.org/0009-0002-0054-9928

LARGER ENSEMBLES OF WEDDING BANDS IN WESTERN PODILLIA IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL CHANGES

Abstract. In the 1930s, wedding bands in Western Podillia began to expand their ensembles. Instead of the usual three instruments (violin, cimbalom, bass), their instrumentation increased to five–seven. These changes were primarily facilitated by the activities of cultural and educational societies in the studied region (“Ridna Shkola,” “Prosvita,” “Union of Galician Musicians”), which organized instrumental (wind and mandolin orchestras), as well as choral, dance, and theatrical groups that required instrumental accompaniment.

At that time, wind orchestras were the most widespread in Western Podillia, consisting of brass and woodwind instruments. The most popular among the local population were woodwinds (clarinet and flute), which supplemented the ensembles of local wedding musicians. These instruments (clarinet and flute) expanded the wedding bands in the village of Nastasiv, Ternopil district, Ternopil region (as well as in other villages and towns of the studied ethnographic area) in the 1930s–1960s. Examples of such ensembles include the Nastasiv “Hevski Musicians,” “Hanchak Musicians,” and the wedding band from the village of Yosypivka in the same district. They played instruments such as violin, second

violin, flute, clarinet, bass, and tambourine. Starting in the 1970s, with the social electrification of Western Ukrainian lands, acoustic instruments were replaced by electric (and later electronic) ones. At this time, local wedding bands already played instruments such as solo, rhythm, and bass guitars, organ, drum set, trumpet, and saxophone. It should be noted that such instrumentation was the most widespread in the studied region during the 1970s–1990s.

In the 1990s, Western Podillia experienced a revival of traditional acoustic instrumental music. This was connected with the restoration of Ukrainian statehood and the preservation of its authenticity in musical culture. Therefore, Western Podillia wedding bands began to play instruments such as violin, sopilka (folk flute), kobza, accordion, bass, tambourine, and others. This is evidenced by the well-known instrumental and vocal ensemble "Nastasiv Musicians," recognized in Ukraine and beyond, who base their performance on instrumental traditions passed orally from generation to generation in the village of Nastasiv, Ternopil district, Ternopil region. The tradition of playing acoustic instruments is continued by young musicians, in particular the Nastasiv instrumental group "Zoloti Struny" ("Golden Strings"). This demonstrates that traditional instrumental music in Western Podillia continues to be revived and cultivated among broad layers of the local population.

Keywords: folk melody arrangements, traditional instrumental ensembles, Western Podillia, musical instruments, harmonica, larger ensembles, instrumental music, musical ensemble, artistic image, Ukrainian traditional musical culture.

Постановка проблеми. Останніми десятиліттями традиційна інструментальна музика все частіше займає помітне місце в культурно-мистецьких заходах, які відбуваються на концертних майданчих під час фестивалів-конкурсів та інших мистецьких локаціях. Саме вона й насамперед привертає увагу слухачів-глядачів не лише своїм тембровим звучанням, а й кількістю інструментів на яких вони грають. Тому кількісний склад цих ансамблів й виявляє тенденцію до відродження питомої української культури і є одним з визначальних чинників її питомості. Більші склади традиційних інструментальних упродовж XX – початку XXI століть формувалися зазвичай під впливом зовнішніх факторів, які діяли на них. Насамперед, це поява музичних шкіл, студій, аматорських гуртків при народних домах чи будинках культури, а також навчальних закладів – культурно-освітніх і музичних училищ, філармоній, музично-драматичних театрів. Саме вони й культивували серед широких кіл населення нові академічні музичні інструменти: кларнети, флейти, труби, контрабаси, баяни, акордеони. Це особливо було відчутно у 1940-х роках, коли галицькі землі ввійшли до складу Української Радянської Соціалістичної Республіки,

й таким чином вплинули на розширення інструментарію, який з часом адаптувався у місцеве середовище і став його набутком. Тому академічні інструменти розширили як усталені склади місцевого інструментарію, так і їхні темброво-звукові виражальні засоби, а заразом малі склади західно-подільського інструментарію. Саме це актуалізує запропоновану тему наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень. На кількісні склади інструментів у традиційних ансамблях упродовж останніх десятиліть звертали увагу українські етномузикознавці Ігор Маціївський [1], Михайло Хай [8], Степан Стельмащук [6], Ірина Федун [7], Вікторія Ярмола [9]. Вони, зазвичай, досліджували їхні малі склади. Оскільки вони найчастіше супроводжували різні культурно-мистецькі заходи (весілля, христини, толоки, молодіжні забави, тощо), тому були затребувані місцевими жителями найчастіше. Тому більші склади традиційних інструментальних ансамблів були поза межами їхнього поля зору.

Мета статті – проаналізувати більші склади традиційних інструментальних ансамблів Західного Поділля в контексті української традиційної музичної культури та простежити за їхніми трансформаційними змінами, що відбулися впродовж останніх 100 років.

Виклад основного матеріалу. У 1920-х – 2020-х роках в селах і містечках Західного Поділля був поширений квартнарний склад традиційних інструментальних ансамблів. Про це свідчить інструментарій весільних капел с. Настасів Тернопільського району Тернопільської області. Зокрема, у 1947 році в цьому селі було створено весільну капелу, до якої ввійшли: батько Степан Михайлович Ганчик (1895 р. н.) та його три сини – Євстахій Степанович Ганчик (1929 р. н.), Тарас Степанович Ганчик (1935 р. н.), Іван Степанович Ганчик (1938 р. н.). Як ми дізналися з розповіді доньки Степана Ганчика Марії, «батько грав на скрипці, а брати Євстахій – на кларнеті (пізніше – саксофоні), Тарас – на скрипці «секонд», Іван – на бубені» [2]. У такому складі родинний ансамбль Ганчиків грав на весіллях та інших сільських забавах до 1955 року. У зв'язку з тим, що сини одружилися і переїхали жити в іншу місцевість, до цієї весільної капели додалися інші сільські музиканти: Михайло Федорович Миськів (1906 р. н.) грав на скрипці «секонд», Ярослав Романович Михайленко (1948 р. н.) – на гармонії, а Василь Андрійович Вуйцик (1940 р. н.) та Іван Максимович Мацькович (1944 р. н.) поперемінно грали на бубені. У такому складі інструментальний ансамбль діяв до кінця 1960-х років.

У першій половинні 1960-х років у с. Настасові діяв ще один квартнарний традиційний інструментальний ансамбль у складі: Григорій Костьович Ониськів, 1918 р. н., (перша скрипка), Стефан Олексійович

Смоляк, 1921 р. н., (скрипка «секонд»), Олег Стефанович Смоляк, 1950 р. н., (гармонія), Богдан Іванович Луців, 1930 р. н., (бубен). У такому складі учасники ансамблю грали не лише на весіллях, гостинах, вечірках, а й під час релігійних свят та в недільні дні у світлиці Степана Олексійовича Смоляка. До речі, цей ансамбль діяв з 1962 по 1965 рік. Виходячи з переліку інструментарію, у другій половині 1950-х років склад традиційних інструментальних ансамблів у цьому ж селі було доповнено гармошкою й таким чином розширено тернарний склад інструментів до квартнарного.

У 1965 році в Настасові організовано нову весільну капелу, до якої увійшли чотири музиканти: Петро Іванович Михайленко, 1923 р. н., (кларнет), Іван Михайлович Джинджиристий, 1933 р. н., (скрипка), Григорій Петрович Галічевський, 1950 р. н. (акордеон), Василь Андрійович Вуйцик, 1936 р. н., (бубен). У цей час вони грали не лише на весіллях, а й на різних розважальних заходах: на танцях у клубі, на площадках під відкритим небом, на проводах в армію тощо. Саме у їхньому складі з'явився акордеон. Напевно, цей інструмент імігрував у західноподільську культуру із Заходу. Без сумніву, акордеон у складі традиційних музик виконував гомофоно-гармонічну функції (замість цимбалів). Це посприяло зміні складу традиційних музик у бік їхнього доповнення як деревяними духовими так і мідними духовими інструментами. Очевидним є те, що у цей час у складі настасівського інструментального ансамблю уже був відсутній бас. Його замінив бубен.

У кінці 1990-х років інструментальний ансамбль настасівських музикантів, у якому грали брати Іван та Василь Кравці, змінив склад виконавців. До Івана та Василя Кравців, що грали відповідно на ритм-гітарі і клавішах, долучилися Роман Паробик (труба) та Михайло з іншої місцевості (драм-машина, первісна назва ритм-машина[28]). Зауважимо, що брати Іван та Василь Кравці одночасно грали й співали. Цей колектив у такому складі діяв до 2012 року.

Починаючи з 1920-х років квартнарний склад традиційних інструментальних ансамблів був присутній і в інших місцевостях Західного Поділля. Про це пише Степан Стельмащук: «До скрипки, цимбалів і басолі зрідка (за бажанням наймача) долучався і якийсь мідний духовий інструмент (найчастіше труба або корнет), а виконавця на ньому відповідно звали трубістим, або корнетистим» [6]. У цей час у цьому ж селі інколи долучався до складу троїстих музик і кларнетист (місцеві жителі його називали «той що грає на клярни»). Цей інструмент, зазвичай, використовувався у

[28] Драм-машина (англ. *Drum machine*) — електронний прилад, в основу якого закладено програмування для створення повторюваних музичних перкусивних фрагментів. Перші драм-машини називалися ритм-машинами (англ. *rhythm machine*), оскільки відтворювали вони раз і назавжди запрограмовані ритми, такі як рок, танго, мамбо тощо [10].

місцевому духовому оркестрі, який діяв при сільському осередку «Просвіти», й, таким чином, збагачуючи темброве звучання традиційних ансамблів, розширив склад весільних музик. Чи не найпопулярнішим кларнетистом у Чортківській окрузі, окрасою скородинецьких весільних музик був Каспро Сухорольський зі Скородинець.

Квартнарний склад інструментів був зафіксований Михайлом Хаєм у 1960-х роках у с. Новосільці Заліщицького району Тернопільської області. До його складу входили: О. О. Кілик, 1940 р. н., грав на скрипці, М. О. Кілик, 1934 р. н., – на скрипці секонді, В. С. Палечнюк, 1920 р. н., – на цимбалах, Г. М. Скрецький, 1950 р. н., – на бубені. Очевидно, інструмент бубен скоріше всього замінив баса. Це, мабуть, було пов'язано з відсутністю у цьому селі музиканта, який грав на цьому інструменті.

Квартнарний склад інструментів був властивий для весільних музик з м. Чорткова Тернопільської області. У ньому грали: Зіновій Ярославович Овод (саксофон-тенор), Ярослав Зіновійович Овод (клавіші), Андрій Петрович Бедрик (труба), Наталя Михайлівна Овод (спів). У такому складі колектив грав на весіллях до 2019 року.

Очевидно, такий склад інструментів був повністю орієнтований на домінування в ньому електронної музики (часто використовується синтезатор для наслідування інших інструментів: скрипки, флейти, кларнета, бас-гітари, ударної установки).

Квартнарний склад інструментів був поширений і в інших етнографічних районах України. У 1980-х роках у с. Либохора Турківського району Львівської області (Бойківщина) М. Хай записав гру весільних музик у складі: В. І. Ігнатища, 1934 р. н., скрипка, М. Д. Шемелинеця, 1953 р. н., цимбали, І. І. Цитрина, 1966 р. н., бас, М. С. Шемелинеця, 1925 р. н., бубен. Інструмент бубен, як зазначає М. Хай, долучився до тернарного складу у 1980-х роках.

Такий же склад інструментів був поширений й у центральних областях України. Зокрема, у с. Плиски Погребищинського району Вінницької області. На весіллях та інших молодіжних забавах грали у такому складі: Володимир Ткачук (баян), Віктор Панчук (гармошка), Володимир Жеребець (бубон, пляшка), Валентина Тарасова (дошка).

Такі інструменти як скрипка, гармошка, басоля, бубен були зафіксовані у час експедицій М. Хая в с. Берлози Чернігівської області [11]. Такий склад інструментів зберігся у цій місцевості до 1980-х років.

Майже аналогічний склад (скрипка, скрипка-секонд, басоля, бубен) у цих же роках діяв у с. Баранівка Шашатського району Полтавської області [12]. Отже, квартнарні склади інструментів у традиційній інструментальній ансамблевій музиці зазвичай розширювалися завдяки додаванню до них

таких інструментів як гармошка, баян, йоніка чи духових інструментів (кларнет, флейта, труба, саксофон), а іноді й соліста-співака.

У 1940-х – 1960-х роках у селах та містечках Західного Поділля (та й в інших етнографічних районах України) спостерігалося збільшення кількості учасників традиційних інструментальних ансамблів. Свідченням цього є склад весільних музик с. Настасів Тернопільського району Тернопільської області. У цей час до складу Гефських музик входили: Іван Михайлович Джинджиристий, 1933 р. н., (скрипка), Стефан Іванович Вадзюк, 1924 р. н., (флейта), Григорій Михайлович Грубий, 1922 р. н., (кларнет), Михайло Іванович Джинджиристий, 1911 р. н., (бас), Богдан Михайлович Білий, 1920 р. н., (великий барабан) [3]. Музики у такому складі гради на весіллях зазвичай у молодої, бо вважалися найбільш достойними у селі. Присутність у капелі деревяних духових інструментів розширило її темброве звучання. Тому біля цих музикантів, як зазначає Ярослава Вадзюк, «під час весільної гри завжди товпилися і малі діти, і гості літнього віку, насолоджувалися їхньою грою» [3].

У 1970-х роках у цьому ж селі був сформований ще один склад весільних музик. До нього ввійшли: Іван Михайлович Луців, 1960 р. н., (перша скрипка), Володимир Іванович Михайленко, 1960 р. н., (скрипка-секонд), Юрій Степанович Куш (баян), Григорій Михайлович Луців (сопілка), Григорій Іванович Борейко, 1959 р. н., (ударна установка)» [4]. У цій весільній капелі уже був інший склад інструментів, який, скоріш за все був запозичений з інших етнографічних районів України (сопілка – із карпатського регіону; баян – із центральної України; ударна установка – із тодішньої естрадної музики). Гра цього колективу, зазвичай, відрізнялася від попередніх складів тембровим забарвленням. Була звучнішою і різноманітнішою.

Такий склад інструментів зумовлений трансформа-ційними проце-сами, які відбувалися в традиційній інструментальній музиці в Україні, починаючи з 1970-х років під впливом зовнішніх чинників (радіо, телеба-чення, звукозаписуючої апаратури тощо).

У 1974 році до попереднього (тернарнарного) складу настасівських весільних музик входили: Іван Богданович Кураш, 1954 р. н., (труба), Ярослав Романович Михайленко, 1944 р. н., (гармонія, баян). Замість останього у цьому ж році почав грати Григорій Галічевський на акордеоні та Іван Григорович Галашин, 1949 р. н. (бубен). Роком пізніше склад був доповнений ще двома музикантами – Григорій Михайлович Грубий, 1922 р. н., (кларнет), Іван Михайлович Джинджиристий, 1933 р. н., (скрипка). Цей ансамбль грав як на весіллях, так і на гостинах та інших сільських забавах. Весільні музики у такому складі в Настасові діяли до 1976 року.

У 1978 р. при Настасівській середній школі був створений учнівський інструментальний ансамбль. До його складу ввійшли: Андрій Васильович Галайко, 1967 р. н., (гармошка, акордеон), Мирослав Мирославович Кураш, 1967 р. н., (труба), Василь Михайлович Кравець, 1967 р. н., (сопілка, кларнет), Ігор Васильович Ониськів, 1966 р. н., (ритм-гітара), Степан Михайлович Смоляк, 1965 р. н., (ударна установка)» [5]. У цьому складі дещо відмінним став інструментарій. Замість скрипки з'явилися сопілка і кларнет, а замість бубена – ударна установка. Підставою для цього стало домінування у цей час духового та електричного інструментарію та ударної установки над колишнім традиційним акустичним.

У 1981 році настасівські музики оновили свій інструментарій. У цей час уже домінуючими в цьому колективі стали електричні інструменти. Якщо у попередньому складі мали місце в основному акустичні інструменти – гармошка, акордеон, труба, сопілка, кларнет, ритм-гітара, ударна установка, то у цьому складі переважали електричні інструменти: клавіші, ритм-гітара, бас-гітара.

Зауважимо, що, у період з 1970-х – 2020-х роках традиційні весільні ансамблі стали повністю вокально-інструментальними. Функцію солістів виконували почергово самі музиканти, особливо ті, які мали хороші співочі дані. Співали, зазвичай, у два голоси, інколи у три, деякі з них («Настасівські музики») навіть у чотири голоси. Функція вокально-інструментальних ансамблів була пов'язана не лише в супроводі танців, а й заразом слугувала для слухання, особливо тими гостями, які не брали участі у танцях, а спостерігали їх.

Починаючи з 1980-х років у Настасові утвердився пентнарний ансамбль інструментів, що складався із двох акустичних (труба, саксофон), двох електричних (ритм-гітара, бас-гітара) та ударної установки. Такий склад інструментарію функціонував впродовж двох наступних десятиліть. Пізніше утвердився електронний інструментарій (йоніка).

Починаючи з 1998 року у Настасові діяв ще один пентнарний склад виконавців. Його учасниками були: Василь Михайлович Кравець, 1962 р. н., (електро-ритм-гітара), Ярослав Володимирович Михайленко, 1982 р. н., (клавіші, акордеон), Ярослав Фидоринчик, 1984 р. н., (бас-гітара), Олександр Павлюченко, 1986 р. н., (ударна установка), та Роман Осадса, або Ігор Табак та Ігор Нестайко, що почергово грали на весіллях (скрипка). Зауважимо, що до цього складу була залучена скрипка, гру якої підсилював мікрофон. Таким чином тембрально збагачувався електричний склад інструментів.

Пентнарні склади традиційних музик були властиві й іншим етнографічним районам України. Зокрема, у смт Верховина Івано-Франківської

області у 1970-х роках діяв традиційний інструментальний ансамбль у складі: П. П. Кумлика, 1948 р. н., (фрілка), І. І. Семенюка, 1958 р. н., (перша скрипка), І. І. Ігнатюка, 1938 р. н., (скрипка-секонд), М. В. Семеніва, 1932 р. н., (цимбали), М. М. Тонюка, 1958 р. н., (бубен). Цей склад інструментів дещо відмінний від Західно-Подільського, що був властивим 1970-х рокам. У вищезазначеному ансамблі присутні усталені для карпатського регіону інструменти фрілка, дві скрипки і цимбали. Саме вони вказують на консервацію тамтешньої традиційної інструментальної музики, яка збереглася до 2020-х років.

У період поширення електронної музики у Західному Поділлі пріоритету набули гептнарні склади інструментів. Зокрема, така кількість присутня у вокально-інструментальному ансамблі «Настасівські музики». До нього ввійшли скрипка (Володимир Павлович Довбня, 1954 р. н.), сопілка (Микола Ярославович Злонкевич, 1986 р. н.), акордеон (Ігор Олегович Гуцайлюк, 2001 р. н.), кобза (Василь Михайлович Кравець, 1967 р. н.), бас (Василь Іванович Джинджиристий, 1972 р. н.), бубен (Володимир Іванович Новак, 1966 р. н.). У такому складі музиканти грають на весіллях, різних розважальних заходах, на різного рівня сценічних майданчиках. Беруть участь у всеукраїнських та міжнародних фестивалях і конкурсах. Їхню гру, зазвичай, супроводжує триголосий чи чотириголосий спів. Саме такий виконавський симбіоз викликає інтерес як мистецьких менеджерів так і широкого кола слухачів.

Шість музикантів входили до складу вокально-інструментального ансамблю «Від суботи до суботи», що базувався у 1970-х – 1980-х роках в м. Чорткові Тернопільської області. Його учасниками були: Зіновій Ярославович Овод, 1950 р. н., (саксофон-тенор), Мирослав Тимофійович Котик, 1951 р. н., (труба), Іван Тимофійович Котик, 1953 р. н., (альт-саксофон), Ігор Чайник (альт-саксофон), Володимир Будра 1959 р. н. ((йоніка), Тарас Тимофійович Котик, 1955 р. н., (ударна установка). Зауважимо, що цей ансамбль представлений, як духовими мідними інструментами так і електричними. Тому тембровими характеристиками він відрізняється від традиційних складів ансамблів першої половини XX століття.

Починаючи з 2000-х років, вокально-інструментальні ансамблі, що базувалися на поєднанні акустичних та електричних інструментів, діяли в більшості сіл та містечок Західного Поділля. Зразком такого колективу є вокально-інструментальний ансамбль «Веселі золотниківчани», що розпочав свою діяльність в с. Золотниках Теребовлянського (тепер Тернопільського) району Тернопільської області 2015 року. Його очолив викладач Золотниківської школи мистецтв Роман Чикинда. Учасниками стали: Іван

Петрущак (сопілка, саксофон), отець Мирослав Петрущак (цимбали), Соломія Петрущак (бас-гітара), Олеся Чикинда (скрипки), Анжеліка Чикинда (ударні інструменти), Роман Чикинда (баян). У цьому колективі відчутна перевага акустичних інструментів над електричними. Саме це сприяє відродженню багаторічного функціонування традиційного інструментарію в етнографічному районі Західного Поділля. І є одним з аспектів відродження традиційної питомої інструментальної музики.

Висновки. Більші склади традиційних інструментальних ансамблів в терені Західного Поділля почали діяти з 1940-х років (така ж тенденція відчутна й в інших етнографічних районах України). Це пов'язано з тим, що до тернарного складу традиційного інструментарію (скрипки, цимбалів, басолі) додалися й деревяно духові інструменти (сопілка, флейта, кларнет), а пізніше й мідні духові (труба, тромбон, саксофон) й таким чином стали квартнарно-гептнарними.

Починаючи з 1970-х років традиційні інструментальні ансамблі в досліджуваному терені стали вокально-інструментальними. Функцію солістів зазвичай виконували почергово самі інструменталісти. Таке поєднання розширило тембральне звучання ансамблів та вокально-інструментальний репертуар.

У 1990-х роках традиційні інструментальні ансамблі Західного Поділля починають повертатися до гри на традиційних акустичних інструментах – скрипці, сопілці, кобзі, цимбалах, акордеоні, басі, бубені. Це сприяє поверненню питомої інструментальної музики в сучасне соціокультурне середовище, що відповідає смакам й інтересах національно-свідомих слухачів.

Література:

1. Мацієвский І. Троїста музика (до питання про традиційні інструментальні ансамблі). Ігри й співголосся. Контонація. Музикологічні розвідки. Тернопіль: Астон, 2002, С. 95-111.

2. Польові матеріали записані Бураничем Степаном Ігоровичем від Ганчик Маріївни Степанівни (1953 р. н.) 03.03.2024 р. в с. Настасові Тернопільського району Тернопільської області. Рукопис. Зберігається в особистому архіві дослідника.

3. Польові матеріали записані Бураничем Степаном Ігоровичем від Вадзюк Ярослави Григорівни (1954 р. н.) 04.03.2024 р. в с. Настасові Тернопільського району Тернопільської області. Рукопис. Зберігається в особистому архіві дослідника.

4. Польові матеріали записані Бураничем Степаном Ігоровичем від Володимира Михайленка (1953 р. н.) 05.03.2024 р. в с. Настасові Тернопільського району Тернопільської області. Рукопис. Зберігається в особистому архіві дослідника.

5. Польові матеріали записані Бураничем Степаном Ігоровичем. від Кураша Мирослава Мирославовича (1967 р. н.) 27.03.2024 р в с. Настасові Тернопільського району Тернопільської області. Рукопис. Зберігається в особистому архіві дослідника.

6. Стельмащук С. «Троїста музика та її виконавці у Західному Поділлі (на матеріалі с. Скородинці що на Тернопільщині)» Традиційна народна музична культура Західного Поділля: Збірник статей і матеріалів / Ред. – упор. Олег СмолякЮ Василь Коваль. – Тернопіль: Астон, 2001. – 67 с. (67-72 с.)

7. Федун І. Концепт професіоналізму в українській ансамблевій народо-інструментальній музиці. Етномузика: збірка статей та матеріалів із нагоди ювілею професора Богдана Яремка. Число 19 / упор. В. Ярмола. Львів: ГАЛИЧ-ПРЕС, 2023. С. 31-55.

8. Хай М. Українська інструментальна музика усної традиції. – Київ – Дрогобич. Видавництво «КОЛО», 2011, - с 12, 466 С.

9. Ярмола В. Роги в традиційні музичній культурі Західного Полісся Етномузика: Збірка статей та матеріалів із нагоди ювілею професора Богдана Яремка. Число 19 / упор. В. Ярмола. Львів: ГАЛИЧ-ПРЕС, 2023. С. 97-112.

10. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%80%D0%B0%D0%BC-%D0%BC%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%B0 (Драм-машина)

References

1. Matsievskyi, I. (2002). Troista muzyka (do pytannia pro tradytsiini instrumentalni ansambli) [Troista music (on the issue of traditional instrumental ensembles)]. Ihry y spivholossia. Kontonatsiia. Muzykolohichni rozvidky. Ternopil: Aston, 95–111 [in Ukrainian].

2. Buranych, S.I. (2024, March 3). Polovi materialy zapysani vid Hanchyk Mariivny Stepanivny (1953 r. n.) v s. Nastasiv Ternopilskoho raionu Ternopilskoi oblasti [Field materials recorded from Hanchyk Mariivna Stepanivna (b. 1953) in Nastasiv village, Ternopil district, Ternopil region]. Manuscript. Osobystyi arkhiv doslidnyka [in Ukrainian].

3. Buranych, S.I. (2024, March 4). Polovi materialy zapysani vid Vadziuk Yaroslavy Hryhorivny (1954 r. n.) v s. Nastasiv Ternopilskoho raionu Ternopilskoi oblasti [Field materials recorded from Vadziuk Yaroslava Hryhorivna (b. 1954) in Nastasiv village, Ternopil district, Ternopil region]. Manuscript. Osobystyi arkhiv doslidnyka [in Ukrainian].

4. Buranych, S.I. (2024, March 5). Polovi materialy zapysani vid Mykhailenko Volodymyra (1953 r. n.) v s. Nastasiv Ternopilskoho raionu Ternopilskoi oblasti [Field materials recorded from Mykhailenko Volodymyr (b. 1953) in Nastasiv village, Ternopil district, Ternopil region]. Manuscript. Osobystyi arkhiv doslidnyka [in Ukrainian].

5. Buranych, S.I. (2024, March 27). Polovi materialy zapysani vid Kurasha Myroslava Myroslavovycha (1967 r. n.) v s. Nastasiv Ternopilskoho raionu Ternopilskoi oblasti [Field materials recorded from Kurash Myroslav Myroslavovych (b. 1967) in Nastasiv village, Ternopil district, Ternopil region]. Manuscript. Osobystyi arkhiv doslidnyka [in Ukrainian].

6. Stelmeshchuk, S. (2001). Troista muzyka Zakhidnoho Podillia (na materiali s. Skorodyntsi Chortkivskoho raionu Ternopilskoi oblasti) [Troista music of Western Podillia (based on the materials of Skorodyntsi village, Chortkiv district, Ternopil region)]. In O. Smoliak & V. Koval (Eds.), Tradytsiina narodna muzyka Zakhidnoho Podillia. Ternopil: Aston, 67–72 [in Ukrainian].

7. Fedun, I. (2023). The concept of professionalism in Ukrainian ensemble folk instrumental music. Etnomuzyka: zbirka statei ta materialiv iz nahody yuvileiu profesora Bohdana Yaremka – Etnomuzyka: collection of articles and materials on the occasion of the anniversary of Professor Bohdan Yaremko, 19, 31–55 [in Ukrainian].

8. Khai, M. (2011). Ukrainska instrumentalna muzyka usnoi tradytsii [Ukrainian instrumental music of oral tradition]. Kyiv–Drohobych: Vydavnytstvo “KOLO” [in Ukrainian].

9. Yarmola, V. (2023). Horns in the traditional musical culture of Western Polissia. Etnomuzyka: zbirka statei ta materialiv iz nahody yuvileiu profesora Bohdana Yaremka – Etnomuzyka: collection of articles and materials on the occasion of the anniversary of Professor Bohdan Yaremko, 19, 97–112 [in Ukrainian].

10. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%80%D0%B0%D0%BC-%D0%BC%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%B0 (Драм-машина)

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016:75:7.071.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4132-4146

Гарбузенко Лариса Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтв, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-1337-4568

Стрітьєвич Тетяна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтв, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0001-6655-678X

Чєн Наталія Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мультимедійного дизайну Харківської державної академії дизайну і мистецтв, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8405-1184

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИСТАВКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена питанням формування готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки компетентних митців, здатних не лише створювати художні твори, а й ефективно презентувати результати своєї творчої діяльності у сучасному культурно-мистецькому просторі. У статті розглянуто виставкову діяльність як важливий чинник професійного становлення майбутнього митця, що сприяє розвитку творчого потенціалу, формуванню здатності до самопрезентації та усвідомленню власної ролі у культурному середовищі.

Автори статті проаналізували наукові підходи до проблеми професійної підготовки фахівців художнього профілю, а також дослідження, присвячені ролі виставкової діяльності у формуванні творчої особистості. У роботі узагальнено погляди сучасних учених щодо значення виставок як комунікативного та культуротворчого феномену, що сприяє художньо-естетичному розвитку особистості та формуванню її професійної компетентності. Особливу увагу приділено визначенню поняття «готовність до виставкової діяльності» як інтегрованого системного утворення особистості, що включає мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Науковці визначають переваги включення майбутніх фахівців образотворчого мистецтва у різні форми виставкової діяльності, що сприяє розвитку їх творчої активності, формуванню навичок самопрезентації, розумінню принципів організації експозиції та усвідомленню значення мистецтва як засобу комунікації у соціокультурному просторі. У статті обґрунтовано основні напрями формування готовності студентів до виставкової діяльності, серед яких: безпосереднє ознайомлення з виставками та аналіз художніх творів; поєднання теоретичних знань з практичним досвідом участі у виставкових проєктах; включення здобувачів освіти у рефлексивну діяльність та формування навичок самооцінювання результатів власної творчості.

Наголошується, що важливим інструментом підготовки майбутніх митців до участі у виставковій діяльності є створення професійного портфоліо, яке відображає творчі досягнення, результати участі у мистецьких проєктах та формує професійний образ художника. Підкреслюється, що систематичне залучення студентів до виставкових проєктів, мистецьких ініціатив та презентацій творчих робіт сприяє формуванню їх професійної ідентичності, розвитку художнього мислення та підготовці до активної діяльності у сучасному мистецькому середовищі.

Ключові слова: майбутній фахівець образотворчого мистецтва, виставкова діяльність, готовність до виставкової діяльності, самопрезентація митця, професійне портфоліо, художньо-творча діяльність.

Garbuzenko Larysa Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Art, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-1337-4568

Stritievych Tetiana Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Art Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-6655-678X

Chyen Nataliya Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Multimedia Design, Kharkiv Academy of Design and Art, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8405-1184

FORMATION OF READINESS OF FUTURE FINE ARTS SPECIALISTS FOR EXHIBITION ACTIVITIES

Abstract. The article addresses the issue of forming the readiness of future fine arts specialists for exhibition activities within the process of professional

training in higher education institutions. The relevance of the research is determined by the need to prepare competent artists who are able not only to create works of art but also to effectively present the results of their creative activity in the contemporary cultural and artistic space. The article considers exhibition activity as an important factor in the professional development of a future artist, which contributes to the development of creative potential, the formation of self-presentation skills, and awareness of one's role in the cultural environment.

The authors analyze scientific approaches to the problem of professional training of art specialists as well as studies devoted to the role of exhibition activity in the formation of a creative personality. The paper summarizes the views of contemporary scholars regarding the significance of exhibitions as a communicative and culture-forming phenomenon that contributes to the artistic and aesthetic development of an individual and the formation of professional competence. Particular attention is paid to defining the concept of "readiness for exhibition activity" as an integrated systemic personal formation that includes motivational, cognitive, and activity components.

Researchers determine the advantages of involving future fine arts specialists in various forms of exhibition activity, which contributes to the development of their creative activity, the formation of self-presentation skills, understanding the principles of organizing exhibitions, and awareness of the importance of art as a means of communication in the socio-cultural space. The article substantiates the main directions for forming students' readiness for exhibition activities, including: direct acquaintance with exhibitions and analysis of artworks; combining theoretical knowledge with practical experience of participation in exhibition projects; and involving students in reflective activity and developing the skills of self-evaluation of the results of their creative work.

It is emphasized that an important tool for preparing future artists for participation in exhibition activities is the creation of a professional portfolio that reflects creative achievements, participation in artistic projects, and contributes to the formation of the professional image of the artist. It is highlighted that systematic involvement of students in exhibition projects, artistic initiatives, and presentations of creative works contributes to the formation of their professional identity, the development of artistic thinking, and preparation for active activity in the contemporary artistic environment.

Keywords: professional training of future artists, exhibition activity, readiness for exhibition activity, artist self-presentation, professional portfolio, artistic and creative activity.

Постановка проблеми. Професійна освіта України спрямована на формування компетентних фахівців, які здатні розв'язувати складні

спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності в умовах, що характеризуються комплексністю та таких, що постійно змінюються. Здатність реалізовувати завдання професійної діяльності передбачає оволодіння майбутніми фахівцями загальними та спеціальними компетентностями. Спеціальні компетентності відображають особливості професійної діяльності, оволодіння якими передбачає засвоєння культури, професійного досвіду, досвіду творчої діяльності на основі постійної перебудови свого попереднього досвіду.

У контексті підготовки фахівців образотворчого мистецтва звертаємо увагу на потребу формування таких спеціальних компетентностей, що визначені у галузевому стандарті зі спеціальності В4 Образотворче мистецтво та реставрація спеціалізація В4.01 Візуальні мистецтва: здатність інтегрувати смисли та засоби їх втілення у мистецькому творі; здатність адаптувати творчу діяльність до вимог і умов споживача; здатність презентувати художні твори та мистецтвознавчі дослідження у вітчизняному та міжнародних контекстах [1]. Звертаємо увагу на формування саме цих компетентностей, адже вони є важливим напрямком професійної підготовки фахівців з образотворчого мистецтва із урахуванням складних умов сьогодення в Україні, коли мистецтво, як специфічна форма суспільної свідомості та людської діяльності, є одним із чинників, який може знижувати рівень стресу, покращувати емоційний стан особистості. У той же час, здатність майбутніх митців застосовувати набуті знання та вміння на практиці створює передумови бути конкурентоздатними на ринку послуг, швидше адаптуватися до суспільних умов.

Формування компетентностей майбутніх фахівців образотворчого мистецтва відбувається у процесі включення їх у різноманітні форми та види діяльності. Одним із таких видів є виставкова діяльність, як чинник створення суспільного, культурного та мистецького простору, естетичного виховання людини культури. Участь фахівців у виставковій діяльності сприяє їхньому особистісному вдосконаленню, оскільки розвивається здатність формулювати цілі особистісного розвитку, визначати умови їх досягнення, враховувати тенденції розвитку галузі професійної діяльності, етапів професійного зростання та індивідуально-особистісних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробку шляхів формування професіоналізму, художньо-естетичної компетентності, здатності до художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців представлено у роботах В. Кардашова, С. Козачук, Н. Миропольської, Л. Оршанського, О. Отич, О. Семенової та ін. Окремим аспектам професійного становлення фахівців художнього профілю присвячені ґрунтовні розвідки М. Близнюка, С. Горбаня, Ю. Колісник-Гуменюк, Д. Кудренко, А. Линовицької,

В. Радкевич, А. Семенюката ін. Звернення до праць, що присвячені дослідженню ролі участі особистості у виставковій діяльності, організації мистецьких виставок, засвідчує значний потенціал виставкової діяльності для формування професіоналізму майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Зокрема, Я. Твердохлібова, А. Носенко, Д. Величко визначають виставкову діяльність «як комунікативний феномен системи діалого-інформаційної сфери формування творчої особистості й педагогічного інструментарію виховання людини художньої культури» [2, с. 8]. Вчені наголошують, що участь з мистецькими доробками на виставках сприяє пізнанню особистості та діалогічній комунікації в сучасних багатоманітних вимірах культури. Авторами окреслено методичні параметри організації виставкової діяльності у контексті сучасних завдань художньо-естетичного виховання особистості [2].

Характеризуючи виставкову діяльність як багатофункціональну та багатоаспектну, Л. Оршанський, Г. Мельник, Г. Ліщинська-Кравець відзначають, що вона може успішно використовуватись як інструмент для формування різних компетенцій та розкриття творчого потенціалу студентів [3]. Підтримуючи думку щодо впливу участі майбутніх фахівців у виставковій діяльності на формування творчого потенціалу, Т. Володько наголошує, що виставка «як раціонально організований комплекс ідейних, смислових, естетичних компонентів, концентрує на своїй території актуальні явища мистецтва і культури, розвиваючи моральні цінності учасників і глядачів» [4,с.256]. Науково-педагогічні працівники І.Бондаренко, Т.Коробкіна, Г.Мельник, Г. Ліщинська-Кравець, Л. Оршанський, В.Турчин, І. Чеботарьова, Р. Чеботарьов, І. Яковець та ін. у публікаціях діляться досвідом залучення студентів мистецьких спеціальностей до участі у виставковій діяльності, результативності такої роботи.

Зацікавив нас підхід П. Кузенка до підготовки майбутніх фахівців до виставкової діяльності, в якому відзначається потреба розвитку арт-менеджменту у популяризації творів мистецтва та успішній їх реалізації на мистецькому ринку, підготовки майбутніх митців у цьому напрямку через впровадження в освітній процес навчальної дисципліни «Музейно-галерейна справа та виставкова діяльність».

Як наголошує вчений, арт-менеджмент передбачає синтез управління художнім процесом, організаційної та економічної діяльності, його мета полягає «у забезпеченні сприятливих умов для створення, пропаганди і поширення творів мистецтва, охорони авторських прав, досягнення позитивного фінансового результату[5, с. 117].

Проте, нами не виявлено вузькоспеціальних досліджень щодо розробки та впровадження ефективних форм, методів, технологій формування

готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності.

Мета статті – обґрунтування змісту та визначення ефективних напрямів формування готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зупинимось на визначенні понять «виставка» та «виставкова діяльність». Словник української мови визначає поняття виставки як «публічний показ спеціально підібраних предметів і місце цього показу», «сукупність предметів, виставлених для огляду [6, с. 498]. У словнику мистецьких термінів знаходимо уточнення поняття виставки із урахуванням специфіки мистецтва: «художня виставка – тимчасовий публічний показ творів мистецтва з метою естетичного виховання глядачів, пропаганди сучасного мистецтва та художньої спадщини» [7, с. 17]. Це визначення вказує на відміну виставки від музейної експозиції, характеризуючи її тимчасовість. Особливої уваги заслуговує акцентування на цілях публічного показу творів мистецтва. Відповідно до цього, виставкова діяльність передбачає підготовку, організацію, проведення та інформаційний супровід таких заходів. Фахівці образотворчого мистецтва можуть бути як учасниками, так і організаторами виставкової діяльності. Тому важливо вже у процесі професійної освіти формувати у них готовність до виставкової діяльності.

Визначення нами ефективних способів формування готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності ґрунтується на а) взаємозв'язку загальнодидактичних принципів науковості, систематичності, свідомості та активності із специфічними принципами навчання образотворчому мистецтву, поєднання сприйняття, творчої діяльності та емоційного ставлення; б) фундаментальних положеннях психології та педагогіки, відповідно до яких формування готовності до діяльності можливе у процесі спеціально організованої навчальної діяльності; в) особливостях структури готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності як інструменту створення професійного образу митця.

Готовність майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності ми визначаємо як інтегроване системне утворення особистості, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності. Компонентами готовності доцільно розглядати ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, вміння та способи їх практичного втілення. Стосовно підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності ці компоненти конкретизуємо таким чином: усвідомлення особистісної та суспільної

значущості виставкової діяльності; позитивна мотивація вдосконалення знань та вмінь в галузі виставкової діяльності; знання про тенденції сучасного артринку, про способи популяризації власної творчості,про способи зіставлення та оцінювання результатів творчої діяльності із закономірностями образотворчого мистецтва, володіння алгоритмами організації експозиції та презентації власних робіт. Для володіння зазначеними алгоритмами у майбутніх фахівців повинні бути розвинені певні уміння: а) уміння брати участь у виставках, формувати цільові завдання участі у виставковій діяльності, визначати якість своїх робіт відповідно до тематики виставки, самопрезентувати свою діяльність та свої роботи, подавати творчий продукт аудиторії та рекламувати свій продукт; б) уміння організовувати виставки: презентувати виставкові проєкти, взаємодіяти зі спонсорами, власниками виставкових залів, власниками колекцій, із споживачами соціокультурних послуг, здійснювати аналіз результативності виставки, раціонально розподіляти сили і ресурси, що спрямовуються на організацію пошуково-дослідницькою діяльності для аналізу й точного опису виставкових об’єктів.

Виходячи із вказаних теоретичних положень нами визначені такі вектори формування готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності: а) взаємопов’язане включення студентів у безпосереднє сприйняття творів образотворчого мистецтва на різноманітних виставках із аналітичною діяльністю щодо чинників, які сприяють виникненню емоційного відгуку; б) поєднання накопичення нормативно визначених знань і вмінь щодо виставкової діяльності, її ролі для створення професійного образу митця з розвитком умінь застосовувати досвід успішної діяльності в конкретних ситуаціях; в) включення майбутніх фахівців у рефлексивну діяльність, що дає змогу діяти адекватно, згідно з умовами конкретної ситуації з метою отримання результатів, які мають певну цінність.

Під час ознайомлення із виставками творів народних промислів, майстрів декоративно-ужиткового мистецтва, сучасних художників різних шкіл і технік значною мірою реалізується безпосередній зв'язок майбутніх фахівців із суспільством. Наголошуємо, що здобувачі при цьому не лише безпосередньо засвоюють художні норми, вимоги, а й набувають якісних змін у художній свідомості та емоційно-ціннісній сфері особистості. Зокрема, під час ознайомлення з анонсами виставок студентам потрібно обґрунтувати, що слугувало основою для формування інтересу до певних виставок та презентації певних видів, технік образотворчого мистецтва. Формулюючи завдання для студентів щодо ознайомлення з роботами на конкретній виставці та написання відгуку про неї, зазначаємо, що доцільно

не лише проаналізувати майстерність авторів чи автора робіт, а й відобразити ідейну сутність творів мистецтва в їх емоційно-естетичному вираженні, у властивій їм специфіці художньої форми. Одним із аспектів відгуку про виставку є відображення чинників в організації виставкового простору, що сприяли чи не сприяли емоційному відгуку на твори мистецтва.

Для того, щоб у здобувачів освіти формувалася здатність до естетичних суджень, необхідна спеціальна підготовка, яка передбачає такі дії викладача: а) актуалізація знань, якими володіють студенти, їх інтеграція з новими поняттями, що потрібні для адекватного сприймання та розуміння художніх творів; б) аналіз спонтанних і умовних асоціацій, які виникають у процесі сприймання художнього твору і впливають на почуття та емоції особистості; в) опис характеру емоційно-чуттєвого впливу на спостерігача. Важливо при цьому спиратися на досвід сприйняття художніх творів студентами, на рівень їх набаченості у поєднанні із урахуванням розвитку здатності висловлювати свої почуття та емоції.

Ознайомлення здобувачів освіти із віртуальними виставками з інтернет-ресурсів спрямовувалось і на визначення їхніх особистісно-значущих сторін видів образотворчого мистецтва, різних його технік, що стимулювало до аналізу поля невирішених проблем власної художньо-творчої діяльності та шляхів самовдосконалення з перспективами участі у таких виставках.

Формування готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності відбувається і через поєднання накопичення нормативно визначених знань і вмінь щодо виставкової діяльності з розвитком умінь застосовувати досвід успішної діяльності в конкретних ситуаціях. Зокрема, під час ознайомлення з видами виставкових експозицій художньо-творчих напрацювань (за видами технік і жанрами образотворчого мистецтва, характером тематики, масштабом і рівнем, формою, способом презентації та завданнями) пропонуємо студентам вибрати свої творчі роботи у певній техніці, що могли б стати експонатами на різних видах виставок. Перспектива представлення своїх робіт на виставках дає можливість майбутньому фахівцю порівнювати свої надбання із надбаннями інших, самостійно оцінювати свій рівень у співвідношенні до інших, стимулює до самовдосконалення.

У подальшому стимулюємо здобувачів освіти до пошуку можливостей для представлення своїх робіт на виставках різного рівня. Ця робота відбувається на основі ознайомлення із анонсами та пропозиціями різних виставкових експозицій: індивідуальних виставок, які висвітлюють яскраво виражену художню позицію конкретної особистості, її духовний світ; колективних виставок декількох митців, роботи яких презентують певну

проблематику чи виконані у певній техніці; презентацій творчих робіт на всеукраїнських виставках для порівняльного аналізу мистецьких досягнень освітніх закладів; міжнародних виставок, метою яких є висвітлення досягнень окремих митців та колективів у світовому полікультурному просторі.

Участь у виставках різного рівня адаптує здобувачів освіти до реального конкурентного змагання за представлення себе на ринку художніх послуг, що є основою для самовдосконалення, пошуку нових ідей, художніх образів, оволодіння новими техніками створення художнього образу, стимулює до мобільності і гнучкості творчої діяльності.

Із урахуванням перспектив професійної діяльності фахівців образотворчого мистецтва як керівників творчості учнів різних позашкільних закладів художньої освіти доцільним є ознайомлення майбутніх фахівців із експозиціями навчально-творчих робіт кількох авторів чи колективу одного художньо-освітнього закладу, міської, районної, регіональної виставки, метою якої є презентація і популяризація творчості учнів різних позашкільних закладів початкової художньої освіти. Розглядаючи питання окремих етапів підготовки та проведення виставки художніх робіт вихованців художньої школи чи мистецької студії, аналізують роботи з певної виставки, яку відвідали, вносять свої пропозиції щодо вдосконалення виставкової діяльності.

Поєднання засвоєних теоретичних знань з методики організації виставкової діяльності із уміннями застосовувати практичний досвід відбувається і при виконанні завдання ретроспективного аналізу власної участі у виставках у дитинстві. Також обов'язковою умовою виконання завдання є розробка порад щодо вдосконалення способів залучення різних вікових груп, проєктів організації виставок творчих робіт окремих учнів чи закладу позашкільної освіти.

При цьому перед студентами постає завдання вибору концепції виставки, відбувається взаємоприйняття цілі ззовні і співпадання з особистими спогадами і бажаннями, ціль переростає в мотив.

Розробляючи проєкт організації виставки, студенти створюють і засоби для матеріального втілення задуму виставки: рекламні оголошення, мотиваційні бесіди з учнями, плани розміщення експозиції робіт, розподіл ролей в організації проєкту.

Важливим напрямом формування готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності є їх включення у рефлексивну діяльність, що є регулятором особистісних досягнень професіонала, спонукачем до професійного зростання, самовдосконалення. При цьому наголошуємо студентам, що суб'єктом рефлексії є: студент, який він є в дійсності як особистість, що володіє цінностями художньої культури та

професійними компетентностями; суб'єкт, яким він бачить і розуміє самого себе як майбутнього митця; суб'єкт, яким він бачиться для інших студентів, викладачів, представників інших соціальних груп. Результатом включення майбутніх митців у рефлексивну діяльність є рефлексивна поведінка, що передбачає усвідомлення себе як суб'єкта зв'язків, що виникають у процесі професійної освіти та майбутньої професійної діяльності, аналізування можливостей і результатів власного впливу на себе та інших, адекватне зіставлення себе, своїх можливостей з професійними та суспільними вимогами.

З метою включення майбутніх фахівців образотворчого мистецтва у рефлексивну діяльність доцільно актуалізувати їх знання щодо умінь рефлексивної діяльності: оцінювання вимог та норм, що визначають їх навчальну та професійну діяльність, з аксіологічних позицій; оцінювання визначених цілей діяльності на основі діагнозу – аналізу – прогнозу; корегування мети відповідно до ціннісних вимог до діяльності; оцінювання методів діяльності, виявлення готовності до перегляду способів діяльності для досягнення сформульованих цілей; оцінювання ефективності своєї діяльності та прогнозування кінцевого результату своєї діяльності; оцінювання значимості продукту діяльності із врахуванням внутрішніх та зовнішніх критеріїв якості; прийняття відповідальності за свою діяльність.

Ми пропонуємо студентам під час реалізації творчого задуму, під час виконання певної роботи зіставити рівень власних зусиль з об'єктивними результатами художньої діяльності. Через самостійну оцінку, що здійснюється шляхом порівняння себе, своїх успіхів з діяльністю інших, майбутні фахівці визначають, чи можуть їхні роботи бути представленими на певній виставці відповідно до її рівня, тематики та ідейного спрямування. Важливо, щоб у студентів при виконанні будь-якої практичної роботи, створенні власного художнього образу були присутні почуття задоволення, творчого підйому, приємного хвилювання, проявлялась радість від ходу діяльності та її результатів, з'являлося почуття гордості за свої знання, вміння, навички на основі критичної й адекватної самооцінки різноманітних сторін власної особистості та діяльності, чіткого розуміння причин своїх творчих успіхів і невдач.

Ефективними прийомами залучення майбутніх фахівців до рефлексивної діяльності є завдання, що спрямовані на аналіз міркувань окремих митців щодо шляху створення художнього образу, зіставлення отриманого результату із початковим задумом, написання есе «Мої творчі пошуки», символічне зображення себе в минулому, сьогоденні, майбутньому, виконання автопортрета «Я – митець», взаємне рецензування творчих робіт студентів групи у поєднанні із само рецензування тощо.

У результаті проведеної роботи майбутні фахівці образотворчого мистецтва створюють портфоліо, яке містить дві частини: 1) портфоліо «для себе»; 2) портфоліо «суб'єкта художньо-творчої діяльності» – портфоліо досягнень.

Портфоліо «для себе» має рефлексивний характер, спрямовує студента на професійний підхід до оцінювання власних досягнень, на вибудовування особистісно-орієнтованої траєкторії успіху, що буде важливою складовою побудови свого професійного образу як художника. Портфоліо «для себе» містить матеріали, що передбачають оцінку і самооцінку досягнень, особливостей ходу і якості роботи, відчуттів, роздумів, вражень, що виникають у процесі різних видів діяльності під час виконання як навчальних завдань, так і самовдосконалення.

На наш погляд, у портфоліо «для себе» доцільно включати такі розділи: «Мої цілі»; «Валіза моїх досягнень» або «Крок до успіху»; «Не знаю, не вмію, але оволодію». Зміст розділу «Мої цілі» спрямований на усвідомлення майбутніми фахівцями потреби у чіткому визначенні мети навчальної та професійної діяльності, поділі процесу її реалізації на етапи, вказівки на те, що потрібно зробити, щоб потрапити на кожну зупинку і досягти загальної мети. Розділ «Валіза моїх досягнень» складається із двох відділень. Одне відділення містить художні роботи, які на думку студентів є найбільш якісно виконані, доповнені вказівкою на уміння, завдяки яким ефективно виконане навчальне завдання, і які студенти мають для виконання завдань професійної діяльності. У другому відділенні збираються та аналізуються роботи, які потребують вдосконалення. Розділ «Крок до успіху» може містити творчі роботи, які демонструють рух майбутнього фахівця до професійної майстерності, його міркування щодо робіт, які найбільш яскраво представляють його як митця, творчу особистість. Розвитку перспективної рефлексії, уявленню про здійснення наступного кроку, вибору найбільш ефективних способів, що конструюються на майбутнє сприяють матеріали розділу «Не знаю, не вмію, але оволодію».

Результатом ведення портфоліо «для себе» є не лише самооцінка діяльності студента із спрямованістю на подальше самовдосконалення, а й формування умінь рефлексії як компоненту професійної компетентності. До таких умінь відносимо уміння оцінювати вимоги до норми професійної діяльності з аксіологічних позицій, оцінювати сформульовану мету на основі діагнозу – аналізу, прогнозу, корегувати мету відповідно до ціннісних вимог до діяльності, оцінювати методи діяльності, проявляти готовність до перегляду способів діяльності для досягнення визначених цілей, оцінювати ефективність своєї діяльності, прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності, оцінювати значимість продукту діяльності із

врахуванням внутрішніх і зовнішніх критеріїв якості, приймати відповідальність за свою діяльність [8].

Портфоліо «суб'єкта художньо-творчої діяльності» – це зібрання матеріалів, що презентує студента як фахівця, створює певний образ, враження, думки оточуючих про творчий доробок митця, забезпечує можливість емоційно-психологічного впливу на людей, які знайомляться з його творчістю.

Зміст портфоліо художника як суб'єкта художньо-творчої діяльності може включати такі розділи: загальна інформація про митця; творчі роботи; участь у виставковій діяльності; творчі досягнення та відзнаки; реалізовані мистецькі проєкти та колаборації.

Звертаємо увагу студентів на потребу систематичного ведення портфоліо протягом усього періоду професійної освіти та професійної діяльності, що створює умови для розуміння себе як професіонала, своїх переваг, перспектив самовдосконалення та самопрезентації. Доцільним є систематичний контроль викладачів за наповненням студентами портфоліо «суб'єкта художньо-творчої діяльності», можливостей для групового обговорення його змісту. Проте, зміст портфоліо «для себе» може аналізуватися викладачем чи студентами групи лише за бажанням окремих студентів.

Важливим результатом реалізації запропонованих напрямів формування готовності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва до виставкової діяльності стала активізація їхньої участі у реальних мистецьких проєктах та виставкових практиках. Зокрема, здобувачі освіти Центральноукраїнського державного університету ім. В. Винниченка та Харківської державної академії дизайну і мистецтв беруть участь не лише у традиційних виставках за результатами навчальної діяльності, пленерних практик і виконання кваліфікаційних робіт, але й у суспільно значущих мистецьких проєктах, що відбуваються у музейних і виставкових просторах міста та країни.

Показовими прикладами такої діяльності є виставкові проєкти «Студентство в часи війни», «На хвилі перемоги», «Сила творчості. Сила захисту», персональні виставки студентів і випускників кафедри мистецької освіти, зокрема виставка Дмитра Поломарчука «Внутрішні світи» та віртуальні виставки власної творчості Данила Воробйова (м.Кропивницький, виставкові локації міста, 2024 – 2026 рік). До важливих мистецьких подій належить і мандрівна виставка «Національна героїчна спадщина України» (м. Кропивницький, Музей мистецтв, 2020 рік), на якій було презентовано роботи п'ятьох харківських художників творчого об'єднання «Національна палітра». Виставка була спрямована на повер-

нення до суспільної пам'яті імен та подій української історії, що тривалий час залишалися поза увагою або були викреслені з історичного наративу. Виставка-презентація мультимедійних проєктів здобувачів освіти Харківської державної академії дизайну і мистецтв на тему «Образ війни у творчості студентів» показала нові навчально-творчі напрацювання студентів. Проєкт представила доцент кафедри мультимедійного дизайну Н. Чєн у межах співпраці за темою «Анімація та мультимедійний дизайн: ідеї, процеси, результати» (кафедра мистецтв ЦДУ ім. В. Винниченка рік, 2024).

Участь у таких мистецьких подіях сприяє розвитку здатності студентів до самопрезентації результатів власної творчої діяльності, формуванню навичок художньої комунікації з різними аудиторіями, усвідомленню соціокультурної ролі мистецтва у сучасному суспільстві. Виставкова діяльність у цьому контексті виступає не лише формою демонстрації художніх досягнень, а й важливим освітнім середовищем, у межах якого відбувається інтеграція навчально-творчого досвіду студентів із реальним культурно-мистецьким простором. Такий підхід сприяє розвитку професійної рефлексії, формуванню індивідуального творчого стилю, а також набуттю практичного досвіду організації виставкових проєктів, взаємодії з культурними інституціями та популяризації власної художньої діяльності.

Висновки. Готовність майбутніх фахівців до виставкової діяльності, що входить в структуру професіоналізму, сприяє, з одного боку, активізації життєвої позиції особистості, а з іншого, – здатності до самопрезентації своєї творчої діяльності, передачі широкого спектру понять і асоціацій через різноманітні техніки, адже виставкова діяльність передбачає використання основного виразного засобу репрезентативності як найкращого засобу передачі інформації.

Література:

1. Освітньо-професійна програма Візуальні мистецтва першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю В4 Образотворче мистецтво та реставрація галузі знань В Культура, мистецтво та гуманітарні науки. Кваліфікація: Бакалавр образотворчого мистецтва, декоративного мистецтва, реставрації. Кропивницький, 2025. URL: https://www.cusu.edu.ua/images/download-files/OP_quality-education/bakalavr/2025/Vizualni_mystetstva_Bakalavr.pdf

2. Твердохлібова Я. М., Носенко А. І., Величко Д. О. Виставкова діяльність як педагогічний чинник формування особистості культури. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 2(143).2023. С. 7–18.

3. Оршанський Л., Мельник Г., Ліщинська-Кравець Г. Виставка як результат творчої діяльності майбутніх учителів технологій у галузі декоративно-ужиткового мистецтва та етнодизайну. *Молодь і ринок.* 2024. № 7–8. С. 41–47.

4. Володько Т. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи засобами виставкової діяльності. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету.* 2017. Випуск 17(60). С. 256–258.

5. Кузенко П Ознайомлення з музейно-галерейною справою та організацією виставкової діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутніх митців. *Освітні обрії.* 2021. № 1(52). С. 115–118.

6. Словник української мови: в 11-ти томах. Т. 1. Київ: Наукова думка, 1970. С. 498.

7. Сотська Г., Шмельова Т. Словник мистецьких термінів. Херсон: Видавництво «Стар», 2016. 52 с.

8. Гарбузенко Л. В., Омельяненко С. В. Рефлексивне портфоліо у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки[Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 192. С. 48–53.

References:

1. (2025) Osvitno-profesiina prohrama Vizualni mystetstva pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu V4 Obrazotvorche mystetstvo ta restavratsiia haluzi znan V Kultura, mystetstvo ta humanitarni nauky. Kvalifikatsiia: Bakalavr obrazotvorchoho mystetstva, dekoratyvnoho mystetstva, restavratsii [Educational and professional program Visual Arts of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty B4 Fine Arts and Restoration of the field of knowledge B Culture, Art and Humanities. Qualification: Bachelor of Fine Arts, Decorative Arts, Restoration]. Kropyvnytskyi.URL: https://www.cusu.edu.ua/images/download-files/OP_quality-education/bakalavr/2025/Vizualni_mystetstva_Bakalavr.pdf

2. Tverdokhlibova Ya. M., Nosenko A.I., Velychko D. O. (2023) Vystavkova diialnist yak pedahohichnyi chynnyk formuvannia osobystosti kultury[Exhibition activity as a pedagogical factor in the formation of a cultural personality]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Vypusk 2(143). 7–18.

3. Orshanskyi L., Melnyk H., Lishchynska-Kravets H. (2024)Vystavkayakrezultattv orchoidiialnostimaibutnikhuchytelivtekhnolohiiuhaluzidekoratyvno-uzhytkovohomystetstvata etnodyzainu[Exhibition as a result of the creative activity of future technology teachers in the field of decorative and applied arts and ethnodesign]. *Molodirynok*.№ 7–8. 41–47.

4. Volodko T. (2017) Formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly zasobamy vystavkovoi diialnosti[Formation of the creative potential of a future primary school teacher through exhibition activities]. *Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu.* Vypusk 17(60). 256–258.

5. Kuzenko P. (2021) Oznaiomlennia z muzeino-halereinoiu spravoiu ta orhanizatsiieiu vystavkovoi diialnosti yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh myttsiv [Familiarization with museum and gallery work and the organization of exhibition activities as an important component of the professional training of future artists]. *Osvitni obrii.* № 1(52). 115–118.

6. (1970) Slovnyk ukrainskoi movy: v 11-ty tomakh [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. T. 1. Kyiv: Naukova dumka. 498.

7. Sotska H., Shmelova T. (2016) Slovnyk mystetskykh terminiv [Dictionary of artistic terms]. Kherson: Vydavnytstvo «Star». 52.

8. Harbuzenko L. V., Omelianenko S. V. (2021) Refleksyvne portfolio u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv[Reflective portfolio in professional training of future specialists]. *Naukovi zapysky [Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriia: Pedahohichni nauky*. Vyp. 192. 48–53.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 793.3:378.147:316.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4147-4160

Куценко Сергій Володимирович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографії та художньої культури, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0003-0574-786X

НАРОДНО-СЦЕНІЧНА ХОРЕОГРАФІЯ ЯК УНІВЕРСАЛЬНА МОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ХОРЕОГРАФА

Анотація. Стаття присвячена дослідженню інтеркультурного виховання майбутнього керівника хореографічного колективу в процесі вивчення народно-сценічного танцю у закладах вищої освіти. Актуальність проблематики зумовлена глобалізаційними трансформаціями сучасного соціокультурного простору, які радикально змінюють вимоги до професійної підготовки хореографів і ставлять нові завдання перед мистецькою освітою. Аналіз сучасного стану окресленої проблеми засвідчує, що попри наявність досліджень у суміжних галузях, проблема інтеркультурного виховання засобами народно-сценічного танцю залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює наукову цінність представленої розвідки.

Автором запропоновано трактування інтеркультурного виховання як цілісного й безперервного процесу залучення особистості до етнічної, національної та світової культурної спадщини, спрямованого на духовне збагачення та формування готовності до повноцінної життєдіяльності в багатокультурному середовищі. Обґрунтовано, що народно-сценічний танець є унікальним педагогічним феноменом, який поєднує художньо-образний зміст із соціально-історичним контекстом і виступає ефективним засобом формування культурної емпатії, толерантності та міжкультурної компетентності майбутнього фахівця.

У статті систематизовано дидактичні принципи опанування народно-сценічного танцю в контексті інтеркультурного виховного діалогу: принцип історизму, наочності, зв'язку танцю з життям і традиціями, культурної спадкоємності, соціалізуючої спрямованості мистецької освіти та педагогічної доцільності репертуару. Визначено механізми реалізації кожного принципу в освітньому процесі й окреслено очікувані професійні та особистісні результати. Представлену систему принципів структуровано у вигляді аналітичної таблиці, що унаочнює їхній інтегративний характер.

Зроблено висновок про те, що народно-сценічна хореографія постає поліфункціональним засобом духовного розвитку особистості та культурної комунікації, а інтеркультурне виховання набуває статусу вагомої складової сучасної мистецько-педагогічної стратегії підготовки професійно компетентного керівника ансамблю народного танцю.

Ключові слова: інтеркультурне виховання, народно-сценічний танець, хореографічна освіта, керівник хореографічного колективу, міжкультурна компетентність, культурна ідентичність.

Kutsenko Serhii Volodymyrovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Choreography and Artistic Culture Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-0574-786X

FOLK-STAGE CHOREOGRAPHY AS A UNIVERSAL LANGUAGE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE CHOREOGRAPHER

Abstract. This article investigates the formation of intercultural competence in future directors of choreographic ensembles through the study of folk-stage dance within higher education institutions. The relevance of this inquiry is conditioned by the profound globalization transformations reshaping contemporary sociocultural space, which fundamentally alter the professional demands placed upon choreographers and generate qualitatively new challenges for arts education. An examination of the current state of scholarship reveals that, despite a substantial body of research in adjacent fields – including multicultural pedagogy, arts education, and intercultural communication – the specific problem of intercultural education through folk-stage dance remains insufficiently theorized, thereby underscoring the scholarly significance of the present study.

The author advances a conceptual definition of intercultural education as a holistic and continuous process of engaging the individual with ethnic, national, and global cultural heritage, oriented toward spiritual enrichment and the formation of readiness for meaningful participation in a multicultural environment.

This framework emphasizes not merely the accumulation of knowledge about diverse cultural traditions, but the development of an inner disposition toward intercultural engagement – the capacity to relate one's own value system to other cultural coordinates and to construct dialogue on the principles of mutual respect. Folk-stage dance is argued to constitute a uniquely potent pedagogical phenomenon, integrating artistic imagery with sociohistorical content and

functioning as an effective instrument for cultivating cultural empathy, tolerance, and intercultural competence.

The article systematizes six didactic principles governing the study of folk-stage dance within intercultural educational dialogue: historicism, visual demonstration, connection of folk dance to lived experience and tradition, cultural continuity, the socializing orientation of arts education, and the pedagogical purposefulness of repertoire selection. For each principle, the study identifies mechanisms of implementation and anticipated professional outcomes, presented in a structured analytical table that renders explicit their integrative character.

The article concludes that folk-stage choreography functions as a multidimensional instrument of personal spiritual development and cultural communication, while intercultural education assumes the status of an indispensable component of contemporary arts-pedagogical strategy oriented toward the formation of a professionally competent director of a folk dance ensemble.

Keywords: intercultural education, folk-stage dance, choreographic education, director of a choreographic ensemble, intercultural competence, cultural identity.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні трансформації істотно змінюють змістові орієнтири й функціональні завдання хореографічної освіти у закладах вищої освіти, зумовлюючи необхідність переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки. Особливої гостроти набуває проблема формування професійної компетентності майбутнього керівника хореографічного колективу в поєднанні з культурною мобільністю, комунікативною відкритістю й здатністю до творчої адаптації в багатовимірному культурному просторі. У цьому контексті концепція культурної глобалізації трактована не як уніфікація, а як гармонійне співіснування різноманітних культурних форм постає перспективним орієнтиром для подолання суперечностей між традиційною мистецькою освітою та сучасними викликами.

Мистецтво танцю набуває статусу універсальної мови культурної взаємодії, через яку відбувається осмислення спільних і відмінних ціннісних орієнтирів різних народів. Тому інтеркультурний діалог у хореографічній освіті постає необхідним компонентом світоглядного становлення майбутнього фахівця, передбачаючи не лише ознайомлення з танцювальними формами інших народів, а й глибоке засвоєння їхніх духовних смислів, етичних норм і символічних кодів. Однак у педагогічній теорії та практиці досі спостерігається суперечність між потребою у цілісній дидактичній системі формування інтеркультурної компетентності засобами народно-

сценічного танцю та відсутністю науково обґрунтованих принципів і механізмів її реалізації у закладах вищої освіти. Саме ця суперечність визначає проблему дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтеркультурного виховання знайшла відображення у працях низки вітчизняних науковців, однак її розгляд здійснювався переважно в різних освітніх і соціально-педагогічних площинах. Зокрема, питання формування особистості в умовах полікультурного суспільства досліджували О. Бобловський та І. Сидоренко, які акцентували увагу на процесах соціалізації, розвитку толерантності й здатності до міжкультурної взаємодії. У контексті професійної підготовки педагогічних кадрів окремі аспекти інтеркультурного виховання висвітлює Д. Костенко, О. Резунова, підкреслюючи значення міжкультурної компетентності як складника професійної підготовки сучасного фахівця.

Водночас у мистецько-освітньому вимірі, зокрема в галузі музичної та хореографічної освіти, інтеркультурні процеси аналізували В. Волчукова, М. Колесник, Г. Ніколаї, Т. Повалій, О. Тіщенко акцентуючи увагу на духовно-естетичному потенціалі мистецтва як середовищі міжкультурного діалогу.

Разом із тим, попри наявність ґрунтовних наукових напрацювань у суміжних галузях, проблема інтеркультурного виховання у процесі вивчення народно-сценічного танцю залишається недостатньо розробленою. Така ситуація зумовлює потребу поглибленого осмислення цього напряму, оскільки народно-сценічна хореографія має значний потенціал для формування міжкультурної компетентності майбутнього керівника хореографічного колективу та розвитку здатності до творчої взаємодії в багатокультурному мистецькому середовищі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати потенціал народно-сценічного танцю як засобу інтеркультурного виховання майбутнього керівника хореографічного колективу та систематизувати дидактичні принципи його реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи зміст інтеркультурного виховання, науковці акцентують увагу на його світоглядному й особистісно орієнтованому характері, що передбачає гармонійне поєднання національної самоідентифікації з відкритістю до міжкультурної взаємодії. У цьому контексті показовою є позиція професора Г. Ніколаї, яка визначає сутність означеного феномену так: «…у стимулюванні особистості до пізнання й розуміння себе, рідної культури, свого коріння, що органічно поєднується з умінням не замикатися у сфері власних цінностей, а прагнути відкрити та зрозуміти іншого в контексті культурних традицій його народу» [7, с. 40].

Подане трактування підкреслює діалектичну єдність двох взаємодоповнювальних процесів – поглиблення національної самосвідомості та розширення культурного світогляду через прийняття різноманіття інших традицій. У площині хореографічної освіти така позиція набуває особливої цінності, адже опанування танцювальної спадщини різних народів сприяє формуванню в майбутнього керівника хореографічного колективу здатності до культурної емпатії, толерантності й творчої комунікації. Інтеркультурне виховання в мистецькому середовищі постає ефективним механізмом поєднання національної ідентичності з міжкультурною відкритістю, що відповідає сучасним освітнім і суспільним запитам.

Розглядаючи інтеркультурне виховання у вимірі соціалізаційних процесів сучасного суспільства, науковці підкреслюють його значення як механізму гармонізації взаємин між представниками різних культурних спільнот. Зокрема, І. Сидоренко, аналізуючи інтеркультурне виховання як чинник соціалізації особистості в полікультурному середовищі, акцентує увагу на необхідності поєднання відкритості до іншого з усвідомленням власної культурної належності. Дослідниця зазначає: «…визнаючи існування інших культур і поважаючи їхні відмінності, ми не зрікаємося своєї культурної ідентичності. Намагання зрозуміти іншого – означає руйнувати стереотипи, не заперечуючи й не знищуючи відмінностей…» [6, с. 114–115].

У наведеному твердженні окреслено принципову ідею збереження культурної самобутності за умови конструктивного діалогу з іншими традиціями, що є надзвичайно актуальним у сучасному освітньому просторі.

Подальша позиція науковця підкреслює відповідальність освітніх інституцій у цьому процесі: «…на школу й інші освітні інститути покладається важлива роль – сприяти соціалізації дитини, ураховуючи інтеркультурність сучасного соціального простору» [там само].

Отже, інтеркультурне виховання розглядається не як факультативний елемент освіти, а як необхідна умова формування особистості, здатної до толерантної взаємодії, критичного мислення та подолання стереотипів. У контексті хореографічної освіти це положення набуває особливого значення, оскільки опанування танцювальних традицій різних народів сприяє формуванню в майбутнього керівника хореографічного колективу культурної гнучкості, поваги до етномистецького різноманіття й готовності до творчої співпраці в багатокультурному середовищі.

На нашу думку, інтеркультурне виховання доцільно трактувати як цілісний і безперервний процес залучення підростаючого покоління до етнічної, національної та світової культурної спадщини, спрямований на духовне збагачення особистості, розвиток національної самосвідомості та формування здатності до повноцінної життєдіяльності в багатокультурному

поліетнічному середовищі. Йдеться не лише про накопичення знань про різні культурні традиції, а й про формування внутрішньої готовності до міжкультурної взаємодії, уміння співвідносити власні цінності з іншими системами культурних координат і вибудовувати діалог на засадах поваги та взаєморозуміння. Така інтерпретаційна модель забезпечує гармонійне поєднання особистісної ідентичності з відкритістю до культурного різноманіття сучасного світу.

У цьому контексті народно-сценічний танець постає масштабним і багатовимірним феноменом духовної культури народів світу, що водночас виконує функцію ефективного інструмента інтеркультурного виховання. Його педагогічний потенціал зумовлений здатністю поєднувати художню образність із соціально-історичним змістом, формуючи в майбутнього керівника хореографічного колективу ціннісне ставлення до культурної спадщини й готовність до творчої міжкультурної комунікації. Народний танець у цьому вимірі виступає не лише сценічною формою мистецтва, а своєрідною моделлю культурної пам'яті, у якій відображено життєвий уклад народу, його педагогічні традиції, моральні орієнтири та естетичні ідеали.

Колективна природа народного танцю посилює його виховний потенціал, адже творча взаємодія учасників сприяє утвердженню почуття спільності, відповідальності й соціальної згуртованості. У цьому контексті він постає одним із фундаментальних джерел світової духовної культури та водночас важливим чинником національної самоідентифікації. Залучення до народних хореографічних традицій забезпечує не лише опанування мистецьких форм, а й внутрішнє прийняття культурного змісту, що зміцнює духовну спадкоємність поколінь і сприяє загальному культурному поступу суспільства.

Осмислення хореографічно-педагогічної спадщини народів світу закономірно приводить до узагальнювального висновку про універсальну цінність народної педагогіки як джерела духовного й естетичного розвитку особистості. Аналіз виховних традицій, закарбованих у танцювальній культурі різних етносів, засвідчує, що кожен народ формує унікальну систему художніх образів, символів і педагогічних смислів, які відображають високий рівень естетичної свідомості та культурної зрілості. У цьому вимірі народна хореографія постає не тільки формою мистецького самовираження, а й узагальненим відображенням історичного досвіду, моральних норм і світоглядних орієнтирів.

Така різноманітність культурних традицій створює вагомі передумови для розвитку інтеркультурного діалогу молоді засобами хореографічного мистецтва. Саме в процесі опанування танцювальних форм різних народів

формується здатність до порівняльного культурного аналізу, утверджуються толерантність і повага до етномистецького розмаїття. Для майбутнього керівника хореографічного колективу подібна взаємодія стає важливим чинником професійного та світоглядного зростання, оскільки уможливлює гармонійне поєднання збереження національної ідентичності з відкритістю до творчого обміну. Народне хореографічне мистецтво виступає ефективним простором культурної комунікації, що об'єднує молодь різних народів на засадах взаєморозуміння, естетичної співтворчості та духовного взаємозбагачення.

У системі професійної підготовки майбутнього керівника хореографічного колективу важливого значення набуває послідовне опанування фольклорного танцювального репертуару, який у подальшій педагогічній діяльності може слугувати змістовою основою освітнього процесу. Йдеться не лише про накопичення виконавських зразків, а про глибоке занурення в художню традицію, що забезпечує формування культурної компетентності, розуміння символіки руху та усвідомлення виховного потенціалу народної хореографії. Саме фольклорний репертуар народів світу відіграє визначальну роль у становленні естетичних орієнтацій і моральних переконань майбутнього фахівця, поєднуючи художню виразність із духовно-ціннісним змістом.

Вивчення танцювальної спадщини різних народів спрямоване передусім на осмислення художнього задуму, інтерпретацію культурних надбань і передачу образного змісту засобами сценічної пластики. Такий підхід сприяє вдосконаленню виконавської майстерності, проте його значення виходить за межі суто професійних умінь, оскільки формує світоглядні установки, національну самосвідомість і духовну культуру особистості. У цьому сенсі народно-сценічна хореографія постає не лише об'єктом фахового опанування, а й засобом формування громадянської позиції та моральної зрілості.

Сучасний стан формування репертуару в процесі вивчення курсу з теорії й методики народно-сценічного танцю у закладах вищої освіти зумовлений передусім виховними завданнями, пов'язаними з впливом народної хореографії на духовний світ студентської молоді. Добір танцювального матеріалу ґрунтується на засадах педагогічної доцільності та враховує потребу цілеспрямованого розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього керівника ансамблю танцю. У такому контексті репертуар постає не випадковим набором сценічних номерів, а структурованою системою художніх засобів, що забезпечує гармонійне поєднання технічної підготовки, естетичного виховання та духовного становлення майбутнього фахівця.

У процесі опанування навчальної дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю» з орієнтацією на інтеркультурне виховання студентської молоді провідними є такі дидактичні засади, як принцип історизму, принцип наочності та принцип взаємозв'язку народного танцю з реальним життям і традиційною культурою народу. Їхнє поєднання формує методологічну основу освітнього процесу, у межах якої виховні завдання реалізуються комплексно – через художньо-емоційний, естетичний, моральний і духовний зміст хореографічних творів. Саме синтез цих складників забезпечує цілісність впливу на особистість майбутнього керівника хореографічного колективу.

Звернення до *історичного принципу* в роботі над хореографічною композицією передбачає ознайомлення студентів із соціокультурним тлом виникнення танцю, історичними подіями, етнографічними особливостями та ментальними уявленнями народу як носія традиції. Такий підхід формує здатність до культурної інтерпретації танцювальних образів, розширює світогляд і поглиблює розуміння символічного змісту танцювальної мови. У результаті хореографічний твір сприймається як художній текст, занурений у конкретний історико-культурний контекст.

Принцип наочності в мистецькому навчанні виконує функцію активізації образного мислення та сенсорного сприйняття. Його реалізація пов'язана з використанням візуальних прикладів – переглядом і аналітичним осмисленням танцювальних композицій різних народів, а також демонстрацією окремих рухових елементів викладачем. Така практика сприяє глибшому засвоєнню як технічних, так і емоційно-художніх аспектів хореографічного матеріалу, формує вміння співвідносити побачене з власною виконавською діяльністю та розвиває здатність до творчої інтерпретації.

Принцип зв'язку народного танцю з життям і традиціями простежується на всіх етапах навчання завдяки різноманітності репертуарного матеріалу, що відображає побутові, обрядові та соціальні явища різних культур. Така змістова насиченість дає змогу студентові глибше проникати в образну сферу повсякденного життя народу, усвідомлювати витоки художніх форм і відчувати їхню соціальну зумовленість. У цьому контексті особливого значення набуває осмислення функцій традицій, зокрема хореографічних, які виконують роль механізму накопичення та передачі соціального досвіду.

Серед функціональних характеристик традицій визначальними постають регулятивна та нормативна складові, що окреслюють систему ціннісних орієнтирів і моделей поведінки в суспільстві. Нормативний характер традиції сприяє впорядкуванню міжособистісних взаємин, формує

уявлення про соціально прийнятні форми діяльності та комунікації. Водночас важливою є соціалізуюча функція, що полягає у включенні студентської молоді до простору культурних смислів і суспільних цінностей, у засвоєнні традицій як елементів духовної спадщини. У результаті народно-сценічний танець постає потужним засобом культурної інтеграції та особистісного зростання керівника ансамблю танцю в полікультурному освітньому середовищі.

Поряд із принципами історизму, наочності та зв'язку народного танцю з життям і традиційною культурою народу доцільно враховувати й низку узагальнювальних дидактичних орієнтирів, які поглиблюють виховний потенціал народно-сценічної хореографії в контексті інтеркультурної взаємодії.

Зокрема, важливого значення набуває *принцип культурної спадкоємності традицій,* що передбачає усвідомлення народного танцю як елемента духовної пам'яті народу та механізму передавання соціокультурного досвіду від покоління до покоління. Реалізація цього принципу орієнтує освітній процес на збереження автентичних художніх форм, ознайомлення студентів із джерелами фольклорної спадщини, а також формування відповідального ставлення до національної культурної ідентичності. У площині інтеркультурного виховання це забезпечує гармонійне поєднання відкритості до інших культур із внутрішньою опорою на власну традицію, запобігаючи як культурній ізоляції, так і беззмістовній уніфікації.

Не менш суттєвим є принцип *соціалізуючої спрямованості мистецької освіти*, відповідно до якого хореографічна діяльність розглядається як простір входження особистості у систему суспільних норм, цінностей і моделей комунікації. Колективні форми роботи – ансамблеві постановки, фестивальні виступи, міжкультурні творчі проєкти – створюють умови для безпосередньої взаємодії представників різних культурних середовищ.

Такий підхід сприяє формуванню комунікативної культури, уміння співпрацювати в багатонаціональному колективі та розвитку здатності до культурного діалогу.

У методичному вимірі доцільно також враховувати *принцип педагогічної доцільності репертуару*, що полягає у системному й цілеспрямованому доборі танцювального матеріалу відповідно до вікових, технічних і світоглядних можливостей студентів. Збалансоване поєднання автентичних і сценічних форм, жанрова та регіональна різноманітність репертуару забезпечують відображення різних культурних традицій без домінування однієї з них. Унаслідок цього формується світоглядна гнучкість, здатність до міжкультурного порівняння та усвідомлення багатовимірності художніх форм народної хореографії.

Доповнення базових дидактичних принципів орієнтирами культурної спадкоємності, соціалізуючої спрямованості та педагогічної доцільності репертуару розширює методологічне поле професійної підготовки майбутнього керівника хореографічного колективу. У такому поєднанні народно-сценічний танець постає багатофункціональним засобом духовного розвитку особистості, культурної комунікації та ефективним інструментом інтеркультурного виховного діалогу.

Таблиця 1

Дидактичні принципи опанування народно-сценічного танцю та їхній вплив на інтеркультурний виховний діалог

Принцип	**Професійно-педагогічний зміст у підготовці керівника хореографічного колективу**	**Механізми реалізації в освітньому процесі**	**Вплив на інтеркультурний виховний діалог**	**Очікувані професійні та особистісні результати**
Принцип історизму	Орієнтація на вивчення танцю як історико-культурного феномену, пов'язаного з етапами розвитку суспільства, ментальністю та світоглядними уявленнями етносу	Аналіз історичних джерел, етнографічних матеріалів, порівняння регіональних варіантів танців, реконструкція сценічних форм з урахуванням культурного контексту	Формує розуміння причин культурних відмінностей, сприяє усвідомленню цінності кожної традиції, розвиває здатність до аргументованого міжкультурного порівняння	Розвиток культурної рефлексії, історичного мислення, здатності до інтерпретації художніх образів, формування світоглядної зрілості майбутнього фахівця
Принцип наочності	Спрямований на поєднання вербального пояснення з візуально-руховою демонстрацією, що забезпечує цілісне сприйняття хореографічного матеріалу	Перегляд відеозаписів автентичних і сценічних виконань, показ викладачем рухових комбінацій, використання схем, графічних позначень, фото- та мультимедійних матеріалів	Забезпечує емоційне занурення у культурні образи інших народів, полегшує міжкультурне порівняння пластичних і ритмічних особливостей танцю	Розвиток образного мислення, виконавської точності, здатності до стилістичної диференціації та творчої інтерпретації танцювального матеріалу
Принцип зв'язку народного танцю з життям і традиціями	Розгляд танцю як відображення побуту, обрядовості, соціальних відносин і духовних цінностей народу	Добір репертуару за жанрово-обрядовими ознаками, тематичні заняття з аналізом символіки рухів, інтеграція матеріалів з етнографії, музикознавства, історії культури	Сприяє усвідомленню соціальної та духовної зумовленості художніх форм, формує повагу до культурної специфіки різних етносів	Розвиток етнокультурної чутливості, толерантності, здатності до культурного діалогу та усвідомлення цінності національної спадщини

Принцип	Професійно-педагогічний зміст у підготовці керівника хореографічного колективу	Механізми реалізації в освітньому процесі	Вплив на інтеркультурний виховний діалог	Очікувані професійні та особистісні результати
Принцип культурної спадкоємності традицій	Орієнтація на збереження й передавання танцювальної спадщини як елемента духовної культури та колективної пам'яті народу	Вивчення автентичних зразків, залучення носіїв традиції, робота з архівними відео- та нотними матеріалами, реконструкція фольклорних форм	Забезпечує поєднання відкритості до інших культур із збереженням власної ідентичності, запобігає культурній уніфікації	Формування стійкої національно-культурної самоідентифікації, поваги до традицій інших народів, розвитку міжкультурної відповідальності
Принцип соціалізуючої спрямованості мистецької освіти	Розгляд хореографічної діяльності як засобу включення особистості у систему суспільних цінностей і норм	Колективні постановки, ансамблева практика, участь у фестивалях і міжкультурних проєктах, творча співпраця в групах	Створює простір реальної міжкультурної взаємодії, формує навички комунікації та співпраці з представниками різних культурних спільнот	Розвиток комунікативної культури, лідерських якостей, здатності до колективної творчості та соціальної відповідальності
Принцип педагогічної доцільності репертуару	Системний добір танцювального матеріалу відповідно до вікових, технічних і світоглядних можливостей студентів та освітніх цілей	Побудова репертуарних ліній від простого до складного, баланс автентичних і сценічних форм, урахування жанрової та регіональної різноманітності	Забезпечує відображення різних культур без домінування однієї традиції, формує відкритість до багатоманіття художніх форм	Комплексний розвиток професійних умінь, світоглядної гнучкості, естетичного смаку та здатності до міжкультурної адаптації

Зазначені принципи утворюють інтегративну методологічну систему професійної підготовки керівника хореографічного колективу, у межах якої народно-сценічний танець постає не лише навчальною дисципліною, а поліфункціональним засобом духовного розвитку, культурної комунікації та формування інтеркультурної компетентності особистості. Їх взаємодія забезпечує перехід від технічного засвоєння рухового матеріалу до усвідомленого входження у простір міжкультурного діалогу.

Практичне втілення інтеркультурного виховання засобами народно-сценічної хореографії простежується у діяльності мистецьких колективів і міжнародних культурних проєктів, що об'єднують молодь різних країн на засадах творчої співпраці. Участь студентських ансамблів у міжнародних

фестивалях народного танцю, конкурсах та культурно-мистецьких форумах створює умови для безпосереднього міжкультурного діалогу, у процесі якого відбувається не лише презентація національних хореографічних традицій, а й обмін художніми ідеями, стилістичними підходами та педагогічним досвідом.

Подібна практика сприяє формуванню в майбутніх керівників хореографічних колективів здатності до творчої адаптації в багатокультурному середовищі, розвитку комунікативної культури й усвідомленню спільних духовно-естетичних цінностей різних народів. Особливого значення набувають спільні постановчі проєкти, у яких поєднуються елементи танцювальних традицій кількох етносів, адже саме в такому синтезі розкривається потенціал мистецтва як універсальної мови культурного порозуміння.

Практична площина інтеркультурного виховання в хореографічній освіті виявляється не лише у вивченні репертуару різних народів, а й у безпосередній творчій взаємодії, що формує досвід культурної співтворчості, взаємної поваги та духовного взаємозбагачення.

Висновки. Отже, сучасний етап інтеркультурної еволюції суспільства характеризується інтенсивними процесами духовного переосмислення, культурного збагачення та розширення міжкультурних комунікацій. За таких умов саме рівень загальної й мистецької культури особистості постає визначальним чинником суспільного поступу, оскільки відображає здатність соціуму до діалогу, взаєморозуміння та творчої співпраці.

Культура в цьому вимірі виконує не лише репрезентативну, а й консолідуючу функцію, формуючи систему цінностей, що об’єднує різні соціальні й етнічні спільноти.

З огляду на зазначене закономірно зростає значущість інтеркультурного виховання у професійній підготовці майбутнього керівника хореографічного колективу, адже мистецька освіта створює сприятливі умови для формування відкритості до культурного різноманіття, толерантності та здатності до творчого діалогу. Посилення уваги до різних аспектів міжкультурної взаємодії в освітньому процесі сприяє розвитку світоглядної гнучкості, розширенню духовного досвіду студентської молоді й усвідомленню ролі хореографічного мистецтва як ефективного засобу культурної комунікації. Таким чином, інтеркультурне виховання набуває статусу вагомої складової сучасної мистецько-педагогічної стратегії, спрямованої на формування професійно компетентної та духовно зрілої особистості керівника ансамблю народного танцю, а народно-сценічна хореографія постає універсальним педагогічним інструментом формування його інтеркультурної компетентності.

Окремого дослідження потребує питання діагностики сформованості інтеркультурної компетентності студентів-хореографів, а також визначення критеріїв і показників її оцінювання. Не менш актуальним є порівняльний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду інтеграції інтеркультурного компонента до змісту хореографічної освіти, що уможливить адаптацію кращих міжнародних практик до українського освітнього контексту.

Література:

1. Бобловський О. Ю. Міжкультурна взаємодія в умовах глобалізації. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2012. № 995. С. 49–53.

2. Колесник Н. Є. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Київ, 2015. Вип. 82. С. 130–134.

3. Костенко Д. Формування міжкультурної компетентності у професійній підготовці сучасного фахівця. *Молодь і ринок.* 2019. № 1. С. 23–29. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158314

4. Повалій Т. Л. Інтеркультурний вимір науково-методичного простору вищої хореографічної освіти Польщі. Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва : монографія. / за ред. Г. Ніколаї. Суми : ВВП «Мрія», 2015. Розд. 4.2. С. 133–146.

5. Резунова О. С. Міжкультурна компетентність як необхідна складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Scientific Review*. 2021. 1(73), С. 28–40.

6. Сидоренко І. Г. Інтеркультурне виховання як фактор соціалізації в полікультурному суспільстві. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 2015. Вип. 228. С. 111–116.

7. Ніколаї Г. Ю. Інтеркультурний вимір наукового музично-педагогічного простору в Польщі та Україні. *Часопис мистецької освіти : зб. наук. праць*. Харків : ХНПУ імені Сковороди, 2013. С. 35–41.

8. Ніколаї Г. Ю. Теоретичні основи формування інтеркультурної компетентності студентів-хореографів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2017. Вип. 1 (9). С. 50–58.

9. Volchukova V., & Tishchenko O. Intercultural Interaction of Folk-Stage dance of Ukraine and European Countries. *The Modern Higher Education Review*. 2023 (8), С. 33–42. https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.81

References:

1. Boblovskyi, O. Yu. (2012). Mizhkulturalna vzaiemodiia v umovakh hlobalizatsii [Intercultural interaction in the context of globalization]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*, 995, 49–53 [in Ukrainian].

2. Kolesnyk, N. Ye. (2015). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Formation of multicultural competence in future primary school teachers]. *Problemy osvity*, 82, 130–134 [in Ukrainian].

3. Kostenko, D. (2019). Formuvannia mizhkulturalnoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi suchasnoho fakhivtsia [Formation of intercultural competence in professional training of a modern specialist]. *Molod i rynok*, 1, 23–29. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158314 [in Ukrainian].

4. Povalii, T. L. (2015). Interkulturnyi vymir naukovo-metodychnoho prostoru vyshchoi khoreohrafichnoi osvity Polshchi [Intercultural dimension of the scientific and methodological space of higher choreographic education in Poland]. In *Interkulturne vykhovannia ditei ta molodi zasobamy muzychnoho mystetstva* (pp. 133–146). Sumy : VVP "Mriia" [in Ukrainian].

5. Rezunova, O. S. (2021). Mizhkulturalna kompetentnist yak neobkhidna skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [Intercultural competence as a necessary component of professional competence of a modern specialist]. *Scientific Review*, 1(73), 28–40 [in Ukrainian].

6. Sydorenko, I. H. (2015). Interkulturne vykhovannia yak faktor sotsializatsii v polikulturnomu suspilstvi [Intercultural education as a factor of socialization in a multicultural society]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*, 228, 111–116 [in Ukrainian].

7. Nikolai, H. Yu. (2013). Interkulturnyi vymir naukovoho muzychno-pedahohichnoho prostoru v Polshchi ta Ukraini [Intercultural dimension of the scientific music-pedagogical space in Poland and Ukraine]. *Chasopys mystetskoi osvity*, 35–41 [in Ukrainian].

8. Nikolai, H. Yu. (2017). Teoretychni osnovy formuvannia interkulturnoi kompetentnosti studentiv-khoreohrafiv [Theoretical foundations of intercultural competence formation in choreography students]. *Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia*, 1(9), 50–58 [in Ukrainian].

9. Volchukova, V., & Tishchenko, O. (2023). Intercultural interaction of folk-stage dance of Ukraine and European countries. *The Modern Higher Education Review*, 8, 33–42. https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.81

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №3(45) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 792.028:159.942:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-4161-4174

Макеєнков Павло Сергійович старший викладач, Київський столичний університет ім. Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0008-0288-5769

ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМ ВИХОВАННЯ АКТОРА КРІЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. Стаття присвячена комплексному теоретичному дослідженню еволюції систем виховання актора, яка розглядається крізь оптику теорії емоційного інтелекту. Актуальність наукової розвідки зумовлена потребою переосмислення методик підготовки майбутніх митців сцени із залученням інструментарію когнітивних наук. У вітчизняному мистецтвознавчому та театрально-педагогічному дискурсі фіксується суперечність між визнаною роллю емоційного інтелекту як базису акторської професії та браком системних праць, які б розглядали історичний розвиток театральних шкіл як послідовну еволюцію технологій управління емоційним ресурсом особистості. Головною метою роботи є аналіз провідних акторських методологій задля доведення того, що фундаментальною основою професійної підготовки здобувача вищої мистецької освіти виступає цілеспрямований розвиток його емоційної компетентності. У статті запропоновано авторську класифікацію акторських систем із чотирьох груп. У межах «доісторичних» систем (від Арістотеля до Е. Г. Крега) проаналізовано етап домінування суто формального підходу, де розрахунок витісняв емоційну автентичність.

Класичні системи (К. Станіславський, М. Чехов, В. Меєргольд) репрезентують фундаментальний поворот до чуттєвого досвіду митця, де звернення до емоційної пам'яті стало моментом ідентифікації почуттів у професії. Сучасні системи (Б. Брехт, Є. Гротовський, П. Брук, С. Мейснер, Л. Страсберг) виявляють спроби поєднати жорстку техніку та спонтанну емоційність. Окремо акцентовано на технології «відчуження» Б. Брехта, що дозволяє захистити психіку студента-актора і глядача від ретравматизації (особливо в контексті вистав на військову тематику). Неокласичні системи проаналізовано на прикладі техніки І. Чаббак та методології Л. Курбаса. Доведено, що виховання інтелектуального актора за принципом «онтогенез повторює філогенез» є потужним інструментом розвитку компетентності. У підсумку констатується, що всі школи сходяться у пошуку безпечного

алгоритму доступу до почуттів, а здатність керувати емоціями перетворює виконавця на повноцінного співавтора вистави.

Ключові слова: емоційний інтелект, акторська майстерність, акторські системи, театральна педагогіка, сценічна емоційність, Лесь Курбас.

Pavlo Makeienkov Senior Lecturer, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv. https://orcid.org/0009-0008-0288-5769

EVOLUTION OF ACTOR EDUCATION SYSTEMS THROUGH THE PRISM OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to a comprehensive theoretical study of the evolution of actor training systems, viewed through the lens of emotional intelligence theory. The relevance of the research is driven by the need to rethink the methods of training future stage artists using the tools of cognitive sciences. In the domestic art criticism and theatre pedagogy discourse, a contradiction is observed between the recognized role of emotional intelligence as the foundation of the acting profession and the lack of systemic works that examine the historical development of theatrical schools as a consistent evolution of technologies for managing an individual's emotional resources. The main goal of the work is to analyze leading acting methodologies to prove that the fundamental basis for the professional training of a higher art education student is the purposeful development of their emotional competence. The article proposes an authorial classification of acting systems comprising four groups. Within the "prehistoric" systems (from Aristotle to E. G. Craig), the stage of dominance of a purely formal approach is analyzed, where calculation superseded emotional authenticity. Classical systems (K. Stanislavski, M. Chekhov, V. Meyerhold) represent a fundamental shift towards the artist's sensory experience, where addressing emotional memory became the pivotal moment of identifying feelings within the profession. Modern systems (B. Brecht, J. Grotowski, P. Brook, S. Meisner, L. Strasberg) reveal attempts to combine rigid technique with spontaneous emotionality. Special emphasis is placed on B. Brecht's "alienation" technique, which helps protect the psyche of the student-actor and the audience from re-traumatization (especially in the context of plays on military themes). Neoclassical systems are analyzed using the example of I. Chubbuck's technique and L. Kurbas's methodology. It is proven that educating an intellectual actor according to the principle "ontogeny recapitulates phylogeny" is a powerful tool for developing emotional competence. Ultimately, it is concluded that all schools converge in the search for a safe algorithm for accessing feelings, and the ability

to manage emotions transforms the performer into a full-fledged co-author of the performance.

Keywords: emotional intelligence, acting, acting systems, theater pedagogy, stage emotionality, Les Kurbas.

Постановка проблеми. Сьогодні перед театральною педагогікою постає об'єктивна потреба наукового переосмислення як класичних, так і сучасних систем підготовки актора із залученням інструментарію когнітивних наук, зокрема теорії емоційного інтелекту (EQ). Спираючись на концепції Дж. Мейєра, П. Саловея та Д. Гоулмана [1, 2], EQ трактується як комплексна здатність особистості оперувати емоційною інформацією задля оптимізації мислення й адаптації, що включає самоусвідомлення, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальну компетентність. Хоча ці наукові підходи ґрунтовно розкривають механізми усвідомлення та керування емоціями, в українському мистецтвознавчому дискурсі фіксується помітний розрив між психологічним трактуванням емоційного інтелекту та історико-театральним аналізом акторських практик. Існує суперечність між визнаною роллю емоційного інтелекту як базису акторської професії (що підтверджено практичним досвідом та окремими емпіричними розвідками [3]) підтверджують роль EQ як фундаменту акторської професії, проте досі бракує системних досліджень еволюції цих механізмів у розрізі різних театральних шкіл — від Арістотеля до відновленої системи Леся Курбаса та новітніх методик Івани Чаббак. Отже, актуалізується проблема теоретичного обґрунтування розвитку акторських систем не просто як сукупності тренінгових вправ, а як послідовної еволюції технологій керування емоційним ресурсом, що вимагає комплексного аналізу крізь призму емоційного інтелекту.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. У вітчизняному науковому дискурсі феномен емоційного інтелекту порівняно недавно інституціалізувався як самостійна академічна категорія, перейшовши зі сфери популярної психології до площини фундаментальних педагогічних досліджень. Соціальна та емоційна грамотність тепер є частиною державних освітніх стандартів. Оскільки фундаментом акторської майстерності є робота з емоційною сферою, існує об'єктивна необхідність у працях, що пов'язують ці два поняття. Проте на сьогоднішній час досліджень, які системно об'єднують ці категорії, критично мало (хоча окремі спроби осмислення з'являються у фаховому дискурсі, зокрема стаття А. Денісової на платформі «Спрага.інфо» [4]). Безумовно, вітчизняні науковці глибоко досліджували природу сценічних емоцій: В. Дорошина [5] розглядала емоційну пам'ять як професійну складову, О. Коваленко [6] аналізував

психотехніку актора, В. Клименко [7] — психологію творчості, а Ю. Гичко [8] торкалася питань емоційного розвитку особистості.

Вагомий внесок зробила також А. Коленко [9], яка дослідила природу акторської уяви та перевтілення. Однак ці праці фокусуються переважно на психології творчості та природі емоцій, не розглядаючи їх як цілісну методологію розвитку емоційного інтелекту.

Натомість у західній науці цей синтез представлений значно ширше. Спираючись на теорію емоційного інтелекту Д. Гоулмана, науковиця Талія Гольдштейн [10] довела прямий вплив акторських тренінгів на розвиток емпатії. Когнітивний підхід до системи Станіславського розробила Ронда Блер [11], біологічну природу сценічної емпатії через дзеркальні нейрони пояснив Джакомо Ріццолатті [12], а нерозривний зв'язок емоцій і тіла обґрунтував Антоніо Дамасіо [13]. Практичну ж площину роботи зі страхом та емоційними блоками актора детально дослідив Деклан Доннеллан [14].

Мета статті полягає у системному аналізі еволюції акторських методологій (від «доісторичних» концепцій до сучасних та неокласичних шкіл) як механізмів управління сценічною емоційністю задля теоретичного обґрунтування того, що фундаментальним базисом професійної підготовки актора є розвиток емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У сучасному театрознавчому та педагогічному дискурсі загальноприйнятими є традиційні підходи до класифікації акторських шкіл. Переважно дослідники спираються на історико-хронологічний поділ або ж використовують типології, що розмежовують психологічний («від внутрішнього до зовнішнього») та формально-пластичний («від зовнішнього до внутрішнього») вектори роботи актора. Також поширеним є базовий поділ театральних практик за критеріями мистецтва переживання, подання чи ремесла. Проте ці відомі підходи розглядають еволюцію сцени здебільшого з позицій зміни театральної естетики, еволюції режисерських стилів чи пошуку зовнішньої виразності, оминаючи увагою когнітивні механізми управління психо-фізичним станом. З огляду на це, для здійснення системного аналізу еволюції акторського мистецтва безпосередньо крізь призму емоційного інтелекту, у даному дослідженні пропонується авторська класифікація. Вона базується на критеріях історичності, масштабності впливу на сучасну фахову освіту в Україні, а також релевантності методів щодо формування емоційної компетентності здобувача, і передбачає виокремлення чотирьох магістральних груп:

1. "Доісторичні" акторські системи
2. Акторські системи класичного типу
3. Сучасні акторські системи
4. Неокласичні системи

«Доісторичні» акторські системи. Дослідження еволюції акторських систем крізь призму емоційного інтелекту вимагає звернення до «протосистемного» етапу розвитку театрального мистецтва, коли відбувалося первинне осмислення природи сценічного переживання.

Фундаментальною точкою відліку в цьому контексті слугує концепція катарсису, сформульована Арістотелем. У його розумінні вплив на глядача через «співчуття і страх» був головною метою театрального дійства. Проте на даному етапі емоція розглядалася скоріше як стихійна, майже божественна сила, а сам актор виступав лише інтуїтивним провідником або медіумом, не володіючи свідомим інструментарієм управління власним психофізичним станом.

Історичним переходом від стихійного афекту до зародження професійного ремесла можна вважати епоху Відродження, зокрема драматургічну та режисерську спадщину В. Шекспіра. У п'єсі «Гамлет» головний герой дає мандрівним акторам настанови, які фактично є першою письмово зафіксованою вимогою до емоційної саморегуляції на сцені: «*У самому потоці, бурі і, так би мовити, вихорі пристрасті ви повинні знайти і дотримувати міри, яка б пом'якшувала її... О, мене до живого допікає, коли якийсь там здоровило в перуці рве пристрасть на шмаття, роздирає їй горло...*» [15]. Ця репліка яскраво демонструє відмову від неконтрольованого стихійного існування на користь керованого афекту. Закликаючи зберігати почуття міри навіть у кульмінаційні моменти, Шекспір формулює первинний запит на усвідомлене володіння своїм емоційним апаратом, що є базовою характеристикою емоційного інтелекту.

Наступним кроком стала епоха Просвітництва, яка принесла абсолютну раціоналізацію погляду на природу сцени. Д. Дідро у своєму трактаті «Парадокс про актора» вперше запропонував розглядати виконавця як функціональну одиницю. Згідно з його теорією, ідеальний актор конструює сценічний образ виключно силою холодного розуму, повністю відмежовуючись від особистої чуттєвості. Цей підхід довів до максимуму когнітивну складову акторської гри, розділивши поняття внутрішнього переживання та зовнішньої демонстрації емоції.

Свого абсолюту та радикального завершення ідея актора-функції досягла на зламі XIX та XX століть у концепції «надмаріонетки» Е. Г. Крега. Зазнавши значного впливу філософії Ф. Ніцше, Крег стверджував, що нестабільна людська природа з її неконтрольованими земними почуттями є недосконалим матеріалом для мистецтва. Аби стати ідеальним інструментом втілення задуму режисера-деміурга, актор мусив піднятися над власною емоційністю (іншими словами людським), остаточно вилучивши живий психологічний імпульс із процесу творення форми (стати

“надлюдиною”, або “надмаріонеткою”). Криза цього зовнішнього, суто функціонального та режисерського підходу найяскравіше проявилася під час гастролей Мейнінгенського театру. Ідеально вибудувана зовнішня форма, історична достовірність та жорстка режисерська диктатура мейнінгенців (Герцог Георг II, Л. Кронека, попри свій тріумф, продемонстрували повну механістичність і «смерть» живого актора всередині мізансцени. Саме глибока рефлексія над цією кризою змусила К. Станіславського, який сам перебував у пошуках стабільного професійного інструментарію, переглянути парадигму театру. Зрозумівши, що зовнішня форма не життєздатна без керованої внутрішньої правди, Станіславський здійснив революційний перехід від режисерського диктату до виховання самостійного митця. Це заклало фундамент для появи класичних акторських систем, метою яких стало повернення актору права на живу емоцію та одночасне озброєння його інтелектуальними інструментами для свідомої саморегуляції.

Підсумовуючи «доісторичний» етап еволюції театру крізь призму емоційного інтелекту, варто зазначити, що майстри того часу пропонували виключно інтелектуальний, суто когнітивний підхід до демонстрації почуттів. Акторський інструментарій цієї епохи не передбачав особистісного чуттєвого ставлення до ролі чи справжнього емоційного занурення. Головним критерієм професіоналізму виступало раціональне розуміння того, яка саме емоція є доречною та об'єктивно необхідною в конкретний момент сценічної дії. Фактично, від виконавця вимагалася бездоганна презентація чітко вивіреної форми без внутрішнього «проживання», де холодний розрахунок і контроль над малюнком ролі повністю витісняли живу психологічну автентичність.

Класичні системи базуються на школах акторської майстерності початку XX ст. Це системи К. Станіславського, М. Чехова, В. Меєргольда та інших викладачах акторської майстерності періоду радянського союзу. Попри тривалу історію та появу новітніх перформативних практик, ці системи залишаються базисом сучасної професійної підготовки актора в ЗВО України. В основі методу Станіславського лежить психотехніка, спрямована на створення «життя людського духу» ролі. Цей підхід базується на глибинному аналізі природи почуттів та емоційній пам’яті, фактично схожий з сучасними механізмами розвитку емоційного інтелекту. Актор вчиться свідомо керувати підсвідомими емоційними процесами, що є прямою проекцією навички емоційної саморегуляції. Система Чехова пропонує пошук зовнішніх психофізичних проявів персонажу, щоб через це наблизити персонаж до заданого емоційного стану. Ця методика дозволяє об’єктивізувати персонажа, наближаючи його до сценічної реальності через

уяву та тілесні імпульси. Система Меєргольда акцентує увагу на пластичній виразності та психофізичному русі [16]. Згідно з цим підходом, емоційне забарвлення ролі виникає як наслідок точно знайденої фізичної партитури. Через рефлекторну збудливість тіла актор приходить до внутрішнього переживання, що розширює діапазон його виражальних засобів. Інші класичні системи акторської майстерності зустрічаються в Україні досить рідко.

Аналізуючи класичні системи крізь призму емоційного інтелекту, можна стверджувати, що вони здійснюють фундаментальний поворот до внутрішнього чуттєвого досвіду митця. Представники цього періоду пропонують актору звернутися до власної емоційної пам'яті, актуалізуючи її або через прямий психологічний досвід, або через рефлекторне тілесне вираження. Це стає переломним моментом глибокого усвідомлення та ідентифікації своїх емоцій у професії. Формується новий педагогічний імператив: актор повинен першочергово тренувати та збагачувати свою емоційну пам'ять і чуттєвий апарат, відсуваючи суху ремісничу техніку на другий план. Відтепер зовнішня форма визнається нежиттєздатною без усвідомленого внутрішнього наповнення.

Сучасні системи акторської майстерності з'явилися під впливом західних шкіл та завдяки нової інформації, яка прийшла після розпаду СРСР. В ЗВО України, зустрічаються тільки як експериментальна практика окремих педагогів або майстер-класів у викладачів які володіють цими техніками. Це є системи Б. Брехта, Є. Гротовського, П. Брука, С. Мейснера, Л. Страсберга. Система Бертольда Брехта пропонує відмовитися від глибокого психологізму актора і прийти до техніки “відчуження” [17]. У теорії "епічного театру" домінує теза про деструктивність методу повного емоційного ототожнення (вживання). На думку реформатора, надмірне психологічне занурення створює ефект "театрального гіпнозу", що блокує критичне мислення глядача та перетворює актора на пасивного медіума емоцій, позбавляючи виставу соціально-аналітичної функції. Методологія Єжи Гротовського, відома як концепція "Бідного театру" [18], передбачає радикальну відмову від зовнішніх технологічних засобів (декорацій, гриму, музики) на користь абсолютної концентрації на психофізиці виконавця.

Ключовим інструментом системи є принцип via negativa ("шлях відкидання"), згідно з яким професійний тренінг спрямований не на накопичення ремісничих навичок, а на систематичне усунення фізичних та ментальних блоків ("затисків"). Кінцевою метою такого процесу є досягнення "тотального акту" — стану граничної мобілізації організму, де актор здійснює сценічну самопожертву ("актор-святість") на противагу комерційному актору (“актор-куртизанка”), трансформуючи глибинні

підсвідомі імпульси в знак і виходячи за межі побутового перевтілення. Система Пітера Брука, яку він висвітлив в роботі “Порожній простір” [19], базується на “аутентичності” акторських задач стосовно драматургічного матеріалу. Категорію "сценічної аутентичності" у даному контексті пропонується розглядати як принцип текстоцентризму, що передбачає роботу актора виключно в межах координат, заданих літературним першоджерелом. Суть підходу полягає у відмові від суб'єктивних акторських інтерпретацій, або «суб’єктивної інтерпретації», та нашарувань, які не мають підтвердження в матеріалі п'єси. Побудова персонажа здійснюється шляхом іманентного аналізу драматургії: актор зобов'язаний реконструювати логіку поведінки героя, спираючись виключно на факти, діалоги та обставини, зафіксовані автором. Варто зазначити, що хоча методологія Пітера Брука є насамперед режисерською стратегією роботи з матеріалом, вона диктує жорсткі вимоги до виконавської дисципліни. Так, знову ж на прикладі в п'єсі “Гамлет”, цей підхід вимагає від актора виведення історичного контексту, місця дії та психологічного портрета героя безпосередньо зі структури тексту, ігноруючи сторонні побутові чи хрестоматійні уявлення, що суперечать внутрішній правді п'єси. Сенфорд Мейснер, один із найвпливовіших викладачів акторської майстерності США, вивів систему “повторень” [20]. Головна ідея це взаємодія з партнером, на основі постійних повторень одного і того самого тексту (наприклад, актор каже “сира земля”, партнер відповідає “сира земля”) і так продовжується поки не виникне спонтанна емоція. Виконавець повинен вчитися зчитувати емоції партнера “тут і зараз”, а не діяти по заготовленому матеріалу. У методології Лі Страсберга (відомій як "Метод") центральне місце посідає техніка афективної пам'яті (Affective Memory). Суть підходу полягає у формуванні контрольованого психофізичного рефлексу [21]. Актор шляхом багаторазового повторення сенсорного тригера (події-подразника, або так званого "хука") досягає стійкого емоційного відгуку.

Цей механізм базується на принципах умовних рефлексів: емоція «фіксується» на певному фізичному або уявному стимулі. У результаті актор отримує здатність довільно відтворювати необхідний емоційний стан, не покладаючись на натхнення чи поведінку партнера, а використовуючи зафіксований у нервовій системі "код" доступу до підсвідомості.

Розглядаючи сучасні системи крізь призму емоційного інтелекту, можна констатувати, що вони репрезентують концептуальну спробу органічно об'єднати чітку техніку та живу емоційність. Пошук необхідного сценічного стану здійснюється через різноманітні спеціалізовані «технології». Наприклад, метод С. Мейснера тренує емоційну гнучкість та здатність до генерування спонтанної почуттєвої реакції через безперервну

взаємодію з партнером, тоді як система Л. Страсберга, навпаки, вибудовує стійкий емоційний рефлекс як контрольований інструмент доступу до підсвідомості.

Особливої ж ваги в контексті травмо-інформованого простору набуває технологія «відчуження» Б. Брехта. Вона вимагає від актора високого рівня емоційного інтелекту: виконавець глибоко усвідомлює природу конкретної емоції, але здійснює вольовий акт свідомого дистанціювання від неї під час трансляції. Такий механізм інтелектуальної саморегуляції є надзвичайно ефективним для сучасного вітчизняного театру, особливо під час постановки матеріалу на військову тематику. Оскільки колективний «біль війни» є апріорі зрозумілим і тотально присутнім у суспільному досвіді, навмисна відмова від прямого психологічного ототожнення дозволяє захистити нервову систему студента-актора та психіку глядача від ретравматизації, перетворюючи травматичний досвід на безпечний об'єкт художнього дослідження.

Неокласичні системи - це системи які в своїй основі мають “класичний” театральний підхід до роботи, але трансформований більше до сучасних потреб, так як це реалізовано у методології І. Чаббак. Також до такого поняття “неокласицизму” можна віднести окрему систему Леся Курбаса. Система Івани Чаббак репрезентує неокласичний напрям у сучасній театральній педагогіці, являючи собою прагматичну адаптацію принципів психологічного реалізму К. Станіславського до динамічних вимог кіноіндустрії. Її фундаментальна інновація полягає у зміні вектору роботи з емоційною пам'яттю: особистий біль та психотравми актора розглядаються не як об'єкт для пасивного "переживання" чи терапії, а виключно як енергетичне паливо для досягнення сценічної мети [24]. Чаббак трансформує класичне питання "що я відчуваю?" у дієве "як я можу використати свої почуття, щоб отримати бажане?", що робить метод прикладним та орієнтованим на результат. Методологічно система формалізована у вигляді алгоритму "12 кроків", ключовим стрижнем яких є концепція "перемоги" (winning). На відміну від традиційних підходів, де допускається існування персонажа-жертви, Чаббак вимагає від актора постійної, агресивної боротьби за зміну обставин або поведінки партнера. Такий підхід ("мій біль робить мене сильнішим, а не слабшим") дозволяє актору уникати патологічного застрягання в депресивних станах, переплавляючи важкий життєвий досвід у конструктивну, конфліктну та видовищну дію в кадрі чи на сцені. З огляду на те, що цілісний виклад «системи Леся Курбаса» не був зафіксований автором у формі єдиного підручника чи трактату, кожен науковець чи педагог, аналізуючи її робить свої припущення, щодо того, якою вона могла б бути. Це зумовлює

існування полярних поглядів на його методологію: від філософсько-культурологічного (Н. Корнієнко) [25] до ритмічно-структурного (В. Ткач) [26]. Автор пропонує свою теорію підходу до систематизації робіт Леся Курбаса, виходячи позицій театральної педагогіка, який можливо імплементувати у вихованні молодого здобувача акторської освіти. У педагогіці це називається принципом «онтогенез повторює філогенез» (розвиток індивіда повторює розвиток виду). У своїй роботі в театрі "Березіль", Курбас, набравши акторів без освіти, провів їх через історичний шлях мистецтва. Починаючи з античної драматургії, закінчуючи сучасною (на момент 1920-1930-х років). У педагогічному аспекті запропонована методика дозволяє актору пройти шлях еволюції, подібний до історичного розвитку самого мистецтва. У контексті нашого дослідження важливо, що така еволюційна методика була спрямована на формування в актора надзвичайно високого рівня емоційного інтелекту. Курбас категорично відкидав неконтрольований емоційний потік та інтуїтивне «нутрознавство», вимагаючи виховання «розумного Арлекіна» — інтелектуального актора. У його концепції емоція не є спонтанною першопричиною; вона конструюється свідомо, виникаючи як точний наслідок правильно знайденої пластичної партитури та внутрішнього ритму.

На противагу Станіславському «перевтіленню», Курбас запровадив категорію «перетворення», за якого актор не розчиняється у психологічній ілюзії, а залишається свідомим деміургом своєї ролі. Він здатний генерувати, утримувати та демонструвати складний емоційний стан, зберігаючи над ним цілковитий когнітивний контроль. Таким чином, методологія Курбаса виступає потужним інструментом розвитку емоційної компетентності, де почуття стає свідомо керованим ресурсом.

Підсумовуючи неокласичний етап крізь оптику емоційного інтелекту, можна констатувати, що він уособлює сьогодення театральної педагогіки, де на перший план виходить глибоке психологічне розуміння себе як митця та природи свого персонажа. Зокрема, техніка І. Чаббак пропонує принцип керованої рефлексії: актор свідомо транслює власну особисту історію та проживає свої реальні емоції, спираючись на власне, суб'єктивне бачення ситуації. Водночас методологія Л. Курбаса визначає стратегічний вектор майбутнього розвитку театру — шлях до абсолютного усвідомлення людини. У цій парадигмі діє закономірність: актор як сформована зріла особистість автоматично робить і свого персонажа масштабною особистістю. Завдяки високому рівню емоційного та когнітивного розвитку такий виконавець здобуває справжню свободу: він здатен свідомо обирати будь-яку з існуючих акторських технологій залежно від конкретного сценічного завдання, специфіки жанру чи методу роботи режисера. Це знаменує

остаточний перехід до нової якості професії — актор перестає бути просто виконавцем і стає повноцінним співавтором вистави, емоційно компетентним творцем, здатним до рівноправної взаємодії.

Висновки. Узагальнюючи проведене дослідження, можна стверджувати, що еволюція акторських систем є не просто історичною зміною формальних тренінгових вправ, а послідовним і закономірним розвитком технологій управління емоційним ресурсом особистості. Системний аналіз класичних, сучасних та неокласичних методологій довів, що попри кардинальні розбіжності в інструментарії — від стихійного афекту античності до «афективної пам'яті» Л. Страсберга, «відчуження» Б. Брехта чи еволюційного підходу до виховання «розумного Арлекіна» Л. Курбаса — усі вони концептуально сходяться в єдиній пошуковій точці. Цією точкою є розробка універсального та безпечного алгоритму доступу до людських почуттів. Завдяки такому підходу вдається подолати наявну в науковому дискурсі суперечність між суто психологічним трактуванням емоційного інтелекту та історико-театральним аналізом акторських практик. Доведено, що фундаментальним базисом акторської професії є саме механізми емоційного інтелекту, закладені в кожній із впливових театральних шкіл. Здатність свідомо ідентифікувати, генерувати та конструктивно спрямовувати емоції для вирішення сценічних завдань остаточно перетворює актора з пасивного медіума чи інтуїтивного виконавця на самостійного, емоційно компетентного митця. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у практичній розробці сучасних методик виховання емоційного інтелекту здобувачів вищої театральної освіти шляхом синтезу когнітивних наук та розглянутих акторських систем.

Література:

1. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185–211.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гуц. Харків : Віват, 2019. 478 с.

3. Макеєнков П. С. Педагогічні умови формування емпатії в майбутніх акторів у процесі фахової підготовки : кваліфікаційна робота магістра : спец. 011 «Освітні, педагогічні науки» / ПЗВО «Київський міжнародний університет». Київ, 2021. 94 с.

4. Денісова А. Емоційний інтелект і акторська майстерність // Спрага.інфо. 19.06.2020. URL: https://spraga.info/2020/06/19/emocijnij-intelekt-i-aktorska-majsternist/ (дата звернення: 07.02.2026).

5. Дорошина В. І. Емоційний стан та емоційна пам’ять як професійні складові акторської майстерності // Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Сценічне мистецтво. 2018. Вип. 1. С. 34–41.

6. Коваленко О. М. Психотехніка актора: навч. посіб. Київ: НАКККіМ, 2013.276с.

7. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2006. 480 с.

8. Гичко Ю. В. Емоційний інтелект як показник цілісного розвитку особистості // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2014. Т. 2, Вип. 12. С. 48–53.

9. Коленко А. В. Акторська майстерність: від уяви до перевтілення // Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво. 2021. Т. 4, № 1. С. 18–27.

10. Goldstein T. R. Why Theatre Education Matters: Understanding Its Cognitive, Social, and Emotional Benefits. New York : Teachers College Press, 2024. 240 p.

11. Blair R. The Actor, Image, and Action: Acting and Cognitive Neuroscience. London : Routledge, 2008. 160 p.

12. Rizzolatti G., Sinigaglia C. Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions. Oxford : Oxford University Press, 2008. 242 p.

13. Дамасіо А. Почуття і знання. Шлях до свідомого розуму / пер. з англ. Київ: Лабораторія, 2023. 248 с.

14. Доннеллан Д. Актор і мішень / пер. з англ. Львів : Видавництво Анетти Антоненко, 2020. 232 с.

15. Шекспір В. Гамлет, принц датський / пер. з англ. Л. Гребінки // Твори : у 6 т. Київ : Дніпро, 1986. Т. 5. С. 5–118.

16. Станіславський К. С. Робота актора над собою / пер. з рос. Т. Ольховського. Київ : Мистецтво, 1953. 668 с.

17. Chekhov M. On the Technique of Acting. New York : HarperCollins, 1991. 216 p.

18. Тищук В. В. Виховання театром: основи театральної педагогіки : навч.-метод. посіб. Ужгород : Патент, 2018. 119 с.

19. Брехт Б. Про мистецтво театру / упоряд. О. Чирков; пер. з нім. Київ: Мистецтво, 1977. 372 с.

20. Гротовський Є. Театр. Ритуал. Перформер / упоряд. та пер. з пол. Г. Липківської. Харків : Фоліо, 2017. 187 с.

21. Брук П. Порожній простір / пер. з англ. Львів: Видавництво Анетти Антоненко, 2021. 200 с.

22. Бєлік-Золотарьова Н. А. Специфіка виховання актора за методикою Сенфорда Мейснера // Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Сценічне мистецтво. 2019. Т. 2, № 2. С. 138–149.

23. Кравчук О. В. Трансформація системи К. С. Станіславського у творчій практиці Лі Страсберга // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2018. № 1. С. 168–172.

24. Чаббак І. Майстерність актора. Техніка Чаббак / пер. з англ. О. Зайцева. Харків : Фабула, 2017. 400 с.

25. Корнієнко Н. М. Система Леся Курбаса: пролегомени до теорії // Мистецтвознавство України. 2000. Вип. 1. С. 37–48.

26. Ткач В. Лесь Курбас і творення модерного українського театру // Курбасівські читання. 2010. № 5. С. 61–73.

References:

1. Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9 (3), 185–211.

2. Goleman, D. (2019). Emotsiinyi intelekt [Emotional Intelligence]. (S.-L. Huts, Trans.). Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].

3. Makieienkov, P.S. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia empatii v maibutnikh aktoriv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of empathy in future actors during professional training]. Master's thesis. Kyiv: PZVO «Kyivskyi mizhnarodnyi universytet» [in Ukrainian].

4. Dienisova, A. (2020). Emotsiinyi intelekt i aktorska maisternist [Emotional intelligence and acting]. Spraha.info. Retrieved from https://spraga.info/2020/06/19/emocijnij-intelekt-i-aktorska-majsternist/ [in Ukrainian].

5. Doroshyna, V.I. (2018). Emotsiinyi stan ta emotsiina pamiat yak profesiini skladovi aktorskoi maisternosti [Emotional state and emotional memory as professional components of acting]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Seriia: Stsenichne mystetstvo – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Stage Art, 1, 34–41 [in Ukrainian].

6. Kovalenko, O.M. (2013). Psykhotekhnika aktora [Psychotechnique of an actor]. Kyiv: NAKKKiM [in Ukrainian].

7. Klymenko, V.V. (2006). Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

8. Hychko, Yu.V. (2014). Emotsiinyi intelekt yak pokaznyk tsilisnoho rozvytku osobystosti [Emotional intelligence as an indicator of holistic personality development]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriia: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Series: Psychological Sciences, 2 (12), 48–53 [in Ukrainian].

9. Kolenko, A.V. (2021). Aktorska maisternist: vid uiavy do perevtilennia [Acting: from imagination to transformation]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Seriia: Audiovizualne mystetstvo i vyrobnytstvo – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Audiovisual Art and Production, 4 (1), 18–27 [in Ukrainian].

10. Goldstein, T.R. (2024). Why Theatre Education Matters: Understanding Its Cognitive, Social, and Emotional Benefits. New York: Teachers College Press.

11. Blair, R. (2008). The Actor, Image, and Action: Acting and Cognitive Neuroscience. London: Routledge.

12. Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions. Oxford: Oxford University Press.

13. Damasio, A. (2023). Pochuttia i znannia. Shliakh do svidomoho rozumu [Feeling and Knowing. Making Minds Conscious]. (Trans.). Kyiv: Laboratoria [in Ukrainian].

14. Donnellan, D. (2020). Aktor i mishen [The Actor and the Target]. (Trans.). Lviv: Vydavnytstvo Anetty Antonenko [in Ukrainian].

15. Shakespeare, W. (1986). Hamlet, prynts datskyi [Hamlet, Prince of Denmark]. (L. Hrebinka, Trans.). Tvory – Works (Vol. 5), (pp. 5–118). Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].

16. Stanislavskyi, K.S. (1953). Robota aktora nad soboiu [An Actor's Work on Himself]. (T. Olkhovskyi, Trans.). Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

17. Chekhov, M. (1991). On the Technique of Acting. New York: HarperCollins.

18. Tyshchuk, V.V. (2018). Vykhovannia teatrom: osnovy teatralnoi pedahohiky [Education through theatre: basics of theatrical pedagogy]. Uzhhorod: Patent [in Ukrainian].

19. Brecht, B. (1977). Pro mystetstvo teatru [On the Art of Theatre]. (O. Chyrkov, Comp. & Trans.). Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

20. Grotowski, J. (2017). Teatr. Rytual. Performer [Theatre. Ritual. Performer]. (H. Lypkivska, Comp. & Trans.). Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

21. Brook, P. (2021). Porozhnii prostir [The Empty Space]. (Trans.). Lviv: Vydavnytstvo Anetty Antonenko [in Ukrainian].

22. Bielik-Zolotarova, N.A. (2019). Spetsyfika vykhovannia aktora za metodykoiu Senforda Meisnera [Specifics of actor training according to Sanford Meisner's technique]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Seriia: Stsenichne mystetstvo – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Stage Art, 2 (2), 138–149 [in Ukrainian].

23. Kravchuk, O.V. (2018). Transformatsiia systemy K.S. Stanislavskoho u tvorchii praktytsi Li Strasberha [Transformation of K.S. Stanislavski's system in Lee Strasberg's creative practice]. Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Culture and Arts Management, 1, 168–172 [in Ukrainian].

24. Chubbuck, I. (2017). Maisternist aktora. Tekhnika Chabbak [The Power of the Actor. The Chubbuck Technique]. (O. Zaitsev, Trans.). Kharkiv: Fabula [in Ukrainian].

25. Korniienko, N.M. (2000). Systema Lesia Kurbasa: prolehomeny do teorii [Les Kurbas's system: prolegomena to the theory]. Mystetstvoznavstvo Ukrainy – Art Criticism of Ukraine, 1, 37–48 [in Ukrainian].

26. Tkach, V. (2010). Les Kurbas i tvorennia modernoho ukrainskoho teatru [Les Kurbas and the creation of the modern Ukrainian theatre]. Kurbasivski chytannia – Kurbas Readings, 5, 61–73 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Журнал

«Вісник науки та освіти»

№ 3(45) 2026

Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2.

Видавець:
Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління
Свідоцтво серія ДК №4957 від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.